

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARI**

**LİSE ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİ RUHSAL LİDERLİK**  
**ALGILARININ ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE**  
**ÖZ-YETKİNLİKLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Tuncay AKINCI**

**İstanbul**  
**Ocak 2017**

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARI**

**LİSE ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİ RUHSAL LİDERLİK**  
**ALGILARININ ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE**  
**ÖZ-YETKİNLİKLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Tuncay AKINCI**

**Danışman: Prof. Dr. Halil EKŞİ**

Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,  
Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim  
Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin  
Protokol kapsamında açılan doktora programında hazırlanan bu çalışma jürimiz  
tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul  
edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Halil EKŞİ (Danışman)

Üye Prof. Dr. Münevver Çetin

Üye Prof. Dr. Engin DENİZ.

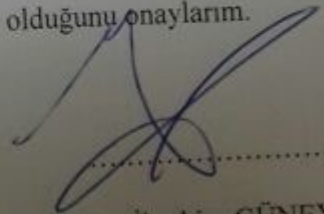
Üye Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ

Üye Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY  
Enstitü Müdür V.

## ÖZGEÇMİŞ

- 1991 Trabzon Fatih Lisesi
- 1995 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
- 1999 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik  
Hizmetler Yüksek Lisans Programı
- 1999-2007 Marmara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi Sağlık Eğitimi Bölümü
- 2008-..... Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

## ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada liderler, insanların ihtiyaçlarına, beklentilerine, duygularına ve inançlarına duyarlı olmak durumundadırlar. Liderler, değişen dünyada ve toplumda bireylerin söz konusu değişimlere uyum sağlamasında, değişimlerin getirdiği sorunlarla başa çıkmalarında bir rehber durumundadırlar.

Örgütlerin etkili yönetilmesinde yöneticilerin liderlik rolü oynamaları kaçınılmazdır. Özellikle günümüzde, örgüt yapılarının farklılaşması, yöneticilerin yöneticilik özelliklerinin yanı sıra liderlik rollerinin de ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, günümüz toplum ve örgütlerinde liderliğin oldukça önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Son zamanlarda da farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan birisi de ruhsal liderlik yaklaşımıdır.

Konu eğitim kurumları açısından ele alındığında ruhsal liderler, daha insani, daha kaliteli bir yaşam, öğrenmeye uygun huzurlu ve güvenli okul ortamı oluşturma, insanların daha mutlu çalışabilecekleri, hayata ve işe anlam katabilecekleri öğrenme ortamları hazırlamak giderek daha da önemli hale gelmiştir.

Bu çalışmada temel olarak, ruhsal liderlik yaklaşımı üzerinde durulmuştur. Araştırma uzun ve yorucu olan bir sürecin, çabanın ve emeğin sonucudur. Bu süreçte önemli olan insanın kendisini yalnız hissetmemesidir. Araştırma konusunun şekillenmesinde, araştırmanın ilerlemesinde ve sonuçlandırılmasında her zaman desteğini hissettiğim hem tez danışmanım Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmada ölçek geliştirme aşamasında ve tezin diğer uygulamaları sonucu yürüttüğüm istatistik çalışmalarında benden yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Murat ÇAKAR'a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a, Doç. Dr. Süleyman AVCI'ya, Yapısal Eşitlik Modeli konusunda bana destek veren Arş. Gör. Çınar KAYA'a ve tezimin tüm sürecinde bana destek olan Arş. Gör. Erol SÜZÜK'e teşekkür ederim. Tez izleme sürecinde öneri ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT'a ve Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan başka hocalarım ve dostlarım oldu onlarada ayrı ayrı teşekkür ederim. Ayrıca beni eğitim hayatımdan beri maddi ve manevi destekleri ile bu günlere taşıyan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Son olarakta beni hep destekleyen sevgili eşim Güzin'e de teşekkürü bir borç biliyorum.

# ÖZET

## LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİ RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ ÖĞRETMENLİK LİDERLİĞİNE VE ÖZ-YETKİNLİKLERİNE ETKİSİ

**Tuncay AKINCI**

**Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halil EKŞİ**

**Ocak-2017, I - XVI, 188 Sayfa**

Bu çalışmada, lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algıları, öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yetkinliklerine olan etkisi incelenmiştir. Ayrıca yönetici ruhsal liderlik algısının öğretmen liderliği ve öğretmen özyetkinliği davranışları çeşitli demografik özelliklere (Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş, okuldaki öğretmen sayısı ve okul türü) göre değişip değişmediği de çalışmada alt amaçları oluşturmuştur.

Bu çalışmada, araştırma amacına ve problemine uygun olarak nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır.

Çalışma, ölçek geliştirme ve bu ölçeğin kullanılarak veri elde edilmesi şeklinde iki temel aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, araştırma değişkenlerinden yönetici ruhsal liderlik algısını ölçmek amacıyla ölçek (Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği) geliştirme çalışması yapılmıştır. İkinci aşamasında ise, geliştiren ölçek doğrultusunda liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yetkinliğine olan etkisinin inceleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşaması olan ölçek geliştirme çalışması için 580 öğretmen, ikinci aşama için ise 420 öğretmenden veri toplanmıştır. İkinci aşamada veri toplamak için, kişisel bilgi formu, Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği, öğretmen liderliği ölçeği ve Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında, açımlayıcı faktör analizi, Cronbach alfa,

test-tekrar test, eşdeğer form, madde-kalan, madde-toplam analizlerinden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin öz-yetkinlik davranışlarının yaş, görev yapılan lise türü, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki deneyim ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi-ANOVA yapılmıştır. Öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algısının, öğretmen liderliğini ve öz yetkinliğini yordamadaki rolünü test etmek amacıyla ilgili değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler, Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak test edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılacak geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 28 maddeden oluşmakta ve ruhsal liderlik modelinin; vizyon, umut/inanç/fedakarlık, anlamlılık/fark oluşturma ve verimlilik/üretkenlik alt boyutlarını ölçmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik becerileri ile ve öz-yetkinlik algıları üzerine yaş, kıdem, öğrenim durumu ve çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerinin bir etkisi bulunmamaktadır. Bunun yanında, cinsiyet, çalışan okul ve branşın kısmi etkilerinin olduğu bulunmuştur. Kadınların liderlik düzeyleri, imam hatipte çalışan öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, Anadolu lisesinde çalışanların öz-yetkinlik algıları, branşı fen bilimleri olanların ruhsal liderlik algıları daha yüksek bulunmuştur.

Yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre ise, ruhsal liderlik algısının, öğretmen öz-yetkinliğindeki değişkenliğin % 8'ini ve öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerindeki değişkenliğin ise % 24'ünü yordadığı tespit edilmiştir. Son olarak araştırmada, elde edilen sonuçlar ışığında çeşitli öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ruhsallık, Ruhsal Liderlik, Öğretmen Liderliği, Öğretmen Öz-Yetkinliği.

**ABSTRACT**  
**THE EFFECT OF HIGH SCHOOL TEACHERS' MANAGERIAL  
SPIRITUAL LEADERSHIP PERCEPTIONS ON TEACHING LEADERSHIP  
AND SELF-EFFICACY**

**Tuncay AKINCI**

**PhD, Educational Administration and Supervision**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. Halil EKŞİ**

**January-2017, I - XVI, 188 Pages**

In this study, the effects of high school teachers on managerial spiritual leadership perceptions, teacher leadership, and teacher self-efficacy were examined. In addition, the sub-objectives of the study were; whether the managerial spiritual leadership perception changed the behavior of teacher leadership and teacher self-efficacy according to various demographic characteristics (Age, gender, occupational seniority, education status, branch, number of teachers in the school, and school type).

In this study, relational screening model, which is included in quantitative research models, was used in accordance with the purpose and problem of research.

The study consists of two basic stages: scale development and data acquisition by using this scale. In the first stage of the study, a scale (Managerial Spiritual Leadership Perception Scale) development study was conducted to measure the perception of managerial spiritual leadership from research variables. In the second stage, in accordance with the developed scale, studies about the effects of school administrators' perceptions of spiritual leadership on teacher leadership and teacher self-efficacy have been carried out according to the perceptions of teachers working in high schools.

The research was carried out on the teachers of Istanbul Anatolian Side in 2015-2016 academic year. Data was collected from 580 teachers for the scale development work, which is the first step of the research. For the second stage, data was collected from 420 teachers.

In the second stage, data were collected using personal information form, Ohio teacher competency scale, teacher leadership scale and Manager Spiritual Leadership Perception



Scale. In the scale development study, exploratory factor analysis, Cronbach alpha, test-retest, equivalent form, item-residual, item-total analyzes were used.

Independent groups t-test and one-way variance analysis - ANOVA were performed to determine whether the school administrators' perceptions of spiritual leadership, leadership behaviors of teachers and self-efficacy behaviors of teachers varied according to age, type of high school, gender, education status, branch, professional experience and number of teachers in the school.

Structural relationships between the relevant variables were tested using Structural Equation Modeling in order to test the role of teachers in predicting managerial spiritual leadership perception, teacher leadership and self-efficacy.

Within the research, Manager Spiritual Leadership Scale; of which validity and reliability proven; were developed to measure the spiritual leadership levels of school administrators according to the teachers.

The scale consists of 28 items and measures the sub-dimensions; vision, hope / belief / sacrifice, significance / difference making and productivity / productivity; of the spiritual leadership model.

There is no effect of age, seniority, education status and number of teachers in the schools studied on the perceptions of spiritual leadership, leadership skills and self-efficacy perceptions of the teachers participating in the research. Besides, gender, school and branch were found to have partial effects.

The leadership levels of women, spiritual leadership perceptions of teachers working in Religious Vocational High School, self-efficacy perceptions of those working in Anatolian High School, and spiritual leadership perceptions of science teachers were found higher.

According to the structural equation model analysis, it was found that spiritual leadership perception predicts 8% of variance in teacher self-efficacy and 24% of variance in exhibiting teacher leadership behaviors. Finally, in the research, various suggestions were made in the light of the results obtained.

**Key words: Spirituality, Spiritual Leadership, Teacher Leadership, Teacher Self-Efficacy.**



# İÇİNDEKİLER

## İçindekiler

ONAY .....	I
ÖZGEÇMİŞ .....	I
ÖNSÖZ .....	II
ÖZET .....	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER .....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XVI
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2 Problem cümlesi.....	5
1.2.1 Amaç.....	5
1.2.1 Alt Amaçlar .....	6
1.3 Önem.....	6
1.4. Sayıtlar .....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar .....	8
1.7. Kısaltmalar.....	10
BÖLÜM II .....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Ruhsal Liderlik ve Ruhsal Liderlikle İlgili Kavramlar .....	11
2.1.1. Ruhsallık Kavramı .....	11
2.1.1.1. Ruhsallığın Boyutları.....	20
2.1.1.1.1. İçsel Yaşam .....	20
2.1.1.1.2. Anlam/Anlamlılık.....	21
2.1.1.1.3. Ait Olma Duygusu/Topluluk Hissi.....	21
2.1.2. Ruhsallık ve Din .....	22
2.1.3. İşyeri Ruhsallığı.....	23
2.1.4. Ruhsal Liderlik .....	32
2.1.5. Ruhsal Liderliğin Özellikleri .....	40
2.1.6. Ruhsal Liderlik Modelleri.....	44
2.1.6.1. Fairholm'un Ruhsal Liderlik Modeli.....	44
2.1.6.2. Reave'nin Ruhsal Liderlik Modeli .....	46
2.1.6.3. Benefiel'in Ruhsal Liderlik Modeli.....	46

2.1.6.4. Fry'in Nedensel Ruhsal Liderlik Modeli .....	47
2.1.7. Ruhsal Liderliğin Boyutları .....	51
2.1.7.1. Vizyon (vision) .....	51
2.1.7.2. Özgecil Sevgi (Fedakarlık-Özveri) (Altruistic love) .....	53
2.1.7.3. Umut/İnanç (Hope/Faith).....	55
2.1.7.4. Anlamlandırma (Fark Oluşturma) (Meaning/Calling).....	56
2.1.7.5. Üyelik/Aidiyet (Anlaşıma-Takdir Edilme) (Membership) .....	56
2.1.7.6. Bağlılık/Örgütsel Bağlılık (Commitment) .....	57
2.1.7.7. Üretkenlik/Verimlilik (Productivity) .....	58
2.1.7.8. İçsel Yaşam (Inner life) ve Yaşamsal Memnuniyet .....	59
2.1.8. Ruhsal Liderliğin Olumlu Yönleri .....	62
2.1.9. Ruhsal Liderliğin Olumsuz Yönleri .....	63
2.1.10. Eğitimde Ruhsal Liderlik .....	65
2.2. Kavram Olarak Öz Yetkinlik ve Öğretmen Öz Yetkinliği. ....	74
2.2.1. Öz-Yetkinlik İnançlarının Etkileri .....	77
2.2.2. Bilişsel Süreçler .....	79
2.2.3. Duyuşsal süreçler .....	80
2.2.4. GÜdülenme süreçleri.....	81
2.2.5. Seçim süreçleri .....	81
2.2.6. Öğretmen Öz Yetkinliği .....	83
2.3. Öğretmen Liderliği.....	84
2.3.1. Öğretmen Liderliği Davranışları.....	86
2.3.1.1. Aynı Ortamı Paylaşanlara Güven Vermek .....	86
2.3.1.2. Vizyon Geliştirmek .....	87
2.3.1.3. Soğukkanlı Olmak.....	87
2.3.1.4. Risk Almak .....	87
2.3.1.5. Uzman Olmak.....	88
2.3.1.6. Farklılıklara Değer Vermek.....	88
2.3.1.7. Basitleştirmek.....	88
2.3.2. Öğretmen Liderliği Rollerini .....	89
2.3.3. Öğretmen Liderliği Becerileri .....	90
2.3.3.1. Grup Liderliği Becerileri.....	90
2.3.3.2. Kişisel Beceriler .....	91
2.3.3.3. Problem Çözme Becerileri.....	91

2.3.3.2. Öğretmen Liderliği Becerilerini Gösteren Davranışlar .....	91
2.3.3.3. Öğretmen Liderliği Engelleri.....	93
2.3.3.4. Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Okul Müdürünün Rol ve Stratejileri	93
2.3.3.5. Öğretmen Liderliğini Geliştirici Stratejiler.....	94
2.3.3.6. Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Okul Müdürünün Rollerini .....	94
<b>BÖLÜM III</b> .....	97
<b>YÖNTEM</b> .....	97
3.1. Araştırma Yöntemi .....	97
3.2. Evren ve Örneklem.....	98
3.2.1. Ölçek Geliştirme Sürecine Ait Örneklem.....	98
3.2.2. Veri Toplama Sürecine Ait Örneklem.....	98
3.3. Veri Toplama Araçları.....	99
3.3.1. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği .....	99
3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	100
3.3.3. Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği.....	102
3.4. Verilerin Toplanması .....	105
3.5. Verilerin Analizi .....	105
<b>BÖLÜM IV</b> .....	109
<b>BULGULAR</b> .....	109
4.1. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi .....	109
4.1.1. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Geçerlilik Çalışması .....	109
4.1.1.1. Kapsam Geçerliliği.....	109
4.1.1.2. Yapı Geçerliliği.....	110
4.1.2. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları Değerleri.....	115
4.1.3. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Güvenirlilik Analizleri .....	116
4.1.3.1. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Güvenirlilik Çalışmaları	118
4.1.3.2. Umut/İnanç-Fedakarlık Boyutu İçin Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması .....	119
4.1.3.3. Anlamlandırma Alt Boyutu İçin Yapılan Güvenirlilik Çalışması .....	120
4.1.3.4. Verimlilik Boyutu İçin Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması .....	121
4.1.3.4. Vizyon Alt Boyutu İçin Yapılan Güvenirlilik Çalışması.....	123
4.1.3.5. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Genel ve Alt Boyutlar Bazında Test-Tekrar-Test Sonuçları.....	124
4.1.3.6. Benzer Ölçek Güvenirliliği Karşılaştırma Sonuçları .....	125
4.2. Betimsel ve Çıkarımsal İstatistik Sonuçları .....	126

4.2.1.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	126
4.2.2.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	130
4.2.3.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Görev Yapılan Lise Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	131
4.2.4.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	135
4.2.5.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	138
4.2.6. Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	142
4.2.7. Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	143
4.3. Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının, Öğretmen Liderliklerini ve Öğretmen Öz Yetkinlik Düzeylerini Anlamlı Düzeyde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular (YOL-PATH ANALİZİ) .....	146
4.3.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi .....	147
BÖLÜM V .....	150
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	150
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	150
5.1.1.“Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği”nin Geliştirilmesi Çalışmalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	150
5.1.2.Kişisel Değişkenlere Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	152
5.1.2.1. Yaş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	155
5.1.2.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	156
5.1.2.3. Görev Yapılan Okul Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	156
5.1.2.4. Branş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	158
5.1.2.5. Mesleki Deneyim Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	160
5.1.2.6. Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	160
5.1.2.7. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	161
5.1.3. Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının, Öğretmen Liderliklerini ve Öğretmen Öz Yetkinlik Düzeylerini Anlamlı Düzeyde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	161
5.2. Öneriler .....	165
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	165
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	166
KAYNAKÇA.....	167

EKLER.....	183
Ek - 1.....	183
Ek - 2.....	184
Ek - 3.....	186
Ek - 4.....	187
Ek - 5.....	188



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo Listesi</b>	<b>Sayfa</b>
Tablo 2.1: Ruhsal Liderliğin Özellikleri.....	42
Tablo 2.2: Ruhsal Liderlik Modelinin Öğeleri.....	45
Tablo 2.3.:Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerini Arasındaki Farklar.....	90
Tablo 3.1:Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler.....	99
Tablo 4.1: Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.2:Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğinin Alt Boyutları Tarafından Açıklanan Varyans Oranları.....	111
Tablo 4.3: Ruhsal Liderlik Ölçeği'nin Alt Boyutlarını Oluşturan Maddelere İlişkin Faktör Yükleri.....	113
Tablo 4.4: Ruhsal Liderlik Ölçeğinin Alt Boyut İsimleri ve Madde Numaraları.....	114
Tablo 4.5: Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	115
Tablo 4.6: Ruhsal Liderlik Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	116
Tablo 4.7: Ruhsal Liderlik Ölçeği Algı İçin Madde Analizi (Madde Toplam, Madde Kalan, Ayırt-Edicilik) Sonuçları.....	118
Tablo 4.8: Umut/İnanç Boyutu İçin İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları.....	119
Tablo 4.9: Umut/İnanç Alt Boyutunun Madde Analizi (Madde Toplam, Madde Kalan) Sonuçları.....	120
Tablo 4.10: Anlamlandırma Alt Boyutu İçin İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları.....	120



Tablo 4.11: Anlamlandırma Alt Boyutunun Madde Analizi (Madde Toplam, Madde Kalan) Sonuçları.....	121
Tablo 4.12: Verimlilik Alt Boyut İçin İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları.....	122
Tablo 4.13: Verimlilik Alt Boyutunun Madde Analizi (Madde Toplam, Madde Kalan) Sonuçları.....	122
Tablo 4.14: Vizyon Alt Boyutu İçin İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları.....	123
Tablo 4.15: Vizyon Alt Boyutunun Madde Analizi (Madde Toplam, Madde Kalan) Sonuçları.....	124
Tablo 4.16: Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Genel ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları (n=468).....	125
Tablo 4.17: Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Genel ve Alt Boyutlar Bazında Test-Tekrar-Test Sonuçları (n=50).....	126
Tablo 4.18: Ruhsal Liderlik Ölçeği Genel Puanı İle Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Puanlarına Ait Korelasyon Sonuçları.....	126
Tablo 4.19: Yaşa göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları.....	129
Tablo 4.20: Cinsiyete göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplarda t testi analiz sonuçları.....	131
Tablo 4.21: Görev yapılan lise tipine göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları.....	132
Tablo 4.22: Öğretmenlerin branşına göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları.....	136
Tablo 4.23: Mesleki deneyime göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları.....	140
Tablo 4.24: Öğrenim durumuna göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplarda t testi analiz sonuçları.....	143

Tablo 4.25: Okuldaki öğretmen sayısına göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları.....	<b>144</b>
Tablo 4.26: Değişkenler arasındaki ilişkiler, ortalama ve standart sapmalar....	<b>147</b>
Tablo 4.27: Mevcut Modele ilişkin Uyum İndeksleri.....	<b>150</b>



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil Listesi	Sayfa
Şekil 1. Ruhsal Liderlik Modellemesi.....	49
Şekil 2. Gözden Geçirilmiş Ruhsal Liderlik Modellemesi.....	50
Şekil 3. Ruhsal Liderlik Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Çizgi Grafiği.....	111
Şekil 4. Yapısal Eşitlik Analizi Sonuçları.....	148
Şekil 5. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait t Değerleri.....	149



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, alan yazın, araştırmanın önemi ve amacı açıklanmıştır. Daha sonra ise, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, araştırma ile ilgili bazı kavramların tanımlamalarına ve açıklamalarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Yeni yüzyılın başlangıcı ile birlikte küresel düzeyde, toplumsal ve örgütsel değişim için giderek artan bir ihtiyaç oluşmaktadır. Bu küresel değişimin arkasındaki en önemli güç, görünen değişimlerin ışık-hızıyla yayılmasını sağlayan kitle iletişim araçlarıdır (Moxley, 2000). Bu hızlı değişimi yakalamak için, sanayi devriminden bu yana örgütsel yapılanmayı tayin eden formel, bürokratik ve standardize edilmiş geleneksel örgüt paradigmasından öğrenen örgüt paradigmasına geçilmesini gerekli kılmıştır (Ancona, Kochan, Scully, Van Maanen, & Westney, 1999; Moxley, 2000). Öğrenen örgüt, işbirliği isteğinin özgür bırakıldığı ve yayıldığı bu düşünme modellerini besleyen örgüttür. Öğrenen örgütteki insanlar açıkça ortaya konmuş, örgütsel vizyona ulaşmayı hedeflerler. İstenilen hedeflere ulaşmak için birlikte ve sürekli öğrenmeyi öğrenirler (Senge,1990). Beklentileri aşan, kaliteli ürünler ve hizmetler, öğrenen örgütlerin önemli bir özelliğidir. Öğrenen örgüt paradigması diğer paradigmalardan radikal olarak ayrılır; sevgi yönelimlidir, insan odaklıdır, içsel motivasyona dayalıdır, takım çalışmasını ön plana çıkarır, esnektir, çalışanları çok yönlüdür, başka örgütlerle ve çalışanlarla sürekli iletişim halindedir (Ancona & vd., 1999). Öğrenen örgütler sürekli yaratıcı liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan, deneyimleyen, yenileşen, icat eden ve gelişen güçlü takımlara ve personele sahiptir (Ancona & vd., 1999; Bass, 2000; McGill & Slocum, 1992). Öğrenen örgütün oluşması için örgütün vizyonuna, hedeflerine, kültürüne ve değerlerine içten bağlanacak insanların yetiştirilmesi, yönlendirilmesi, motive edilmesi ve muhafaza edilmesi gerekir. Ruhsal liderlik, öğrenen bir örgüt içinde iş görenlerin örgütsel vizyonu benimsemeleri, örgüt kültürünü kabul etmeleri, örgütün değerlerini taşımaları için gerekli ve önemlidir. Bu görüşün temel önermesine göre öğrenen örgütün devam eden başarısı ve dönüşümü için ruhsal liderlik gerekir.

Dünyadaki değişime yönelik küresel talepler yereli de etkilemesi liderliğe dair bakış açılarını da değiştirmektedir. Bu bakımdan günden güne farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmaktadır. Ruhsal liderlikte bu farklı liderlik yaklaşımlarından biridir (Özcan, Bozbayındır ve Bulut, 2013).

ABD ve İngiltere alan yazınında ruhsal liderlikle ilgili olarak yapılan çok disiplinli çalışmaların nedenleri şöyle sıralanmaktadır:

- Materyalizmin insanları tatmin edememesi,
- Modern dönemin sosyal hastalıklarını iyileştirme gerekliliğine dair artan inanç,
- Bilimsel paradigmlar da gözlenen dönüşüm ve bütüncül (holistik) felsefenin etkisidir (Crossmann, 2010).

Bu nedenlere ek olarak, ruhsal liderliğin öne çıkma nedenlerinden birisi de kurumlarda yaşanan ahlak skandallarıdır. Liderlerin davranışları, kurumların stratejileri ve sorumlulukları sorgulanmaya başlanmıştır. Liderlik sorgulanmakta ve güvensizlik yaşanmaktadır (Klenke, 2005). Dünyanın gelişmiş toplumlarında bile huzursuzluk ve karmaşanın azalmadığı ve tek başına maddi faktörlerin insanlara mutluluk getirmediği her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. Bu durum ise insanları çalıştıkları kurumlarda ve yaptıkları işlerde bir anlam aramaya yöneltmektedir. Çalışanların beklentileri her geçen gün değişmektedir. Maddi beklentilerin yanında; umut/inanç, fedakârlık, bağlılık, iş doyumunu, kişisel gelişim, ruhsallık gibi manevi beklenti ve değerler de ön plana çıkmaktadır. Yükselme hırsları içerisinde vahşi rekabet ortamına kendini kaptıran çalışanlar, yaptıkları işleri sorgulama aşamasına gelmişler ve ruhsal tatmin arayışına girmişlerdir (Kesken ve Ayyıldız, 2008). Bu bakımdan ruhsal liderlik çalışanların bütün ihtiyaç ve istekleriyle yakından ilgilenmesi, işe ve işyerine anlam ve bütünlük yüklemesi çalışanları güdülemesi örgütsel ve bireysel anlamda onları verimli olmaya yöneltmektedir.

Geçmişten günümüze kadar ki liderlik teorileri insan etkileşiminin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönlerinin birine ya da bir kaçına odaklanmıştır, bunların yanında insanın ruhsal (manevi) yönü ihmal edilmiştir. Ruhsal liderlik yaklaşımı ise bireyin ruhsal (manevi) yönünü de dikkate alarak gelişimi ve değişimi hedeflemektedir. Bir örgütte çalışan insanlardan en üst düzeyde verim elde edebilmek için, insanın özünü oluşturan ana unsurlar olarak da görülen akıl, kalp, beden ve ruh'un tatmininin sağlanması ve bir araya

getirilmesi gerekir. İşgörenlerin kendilerini işe verebilmeleri, işten haz duymaları ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için bu dört ana unsur çok önemlidir (Moxley, 2000).

Ruhsal liderliğin diğer liderlik türleri ile olan ortak noktası, birey ve grup arasında oluşan denge, bütünlük duygusu ve iletişimin en üst düzeyde olmasıdır. Böylece kişinin, ancak bir grup içerisinde kendini gerçekleştirebileceğini, kendini güvende hissedebileceğini ve bireysel farklılıklarını ortaya koyabileceği belirtilmektedir. Grubu oluşturan bireylerin hepsi değerlidir ve onların yaptıkları işler insanların yaşamında bir fark oluştururlar (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Gönüllü çalışmanın önemli olduğu eğitim ortamında okul yöneticilerin ruhsal liderliğe sahip olmaları diğer kurumlara göre daha fazla önemli hale gelmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarının belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için ruhsal liderliği de içeren liderliği ve liderlik eğitimini önemsemeleri gerekmektedir. Eğitim kurumlarının her kademesindeki yöneticilerinin de iyi bir liderlik özelliklerine sahip olunması beklenir (Can, 2010). Eğitim örgütlerinde çalışanları güdüleyerek amaçların gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin de önemli bir etkisinin olduğu yadsınamaz. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, okulun yapısını yaşatacak ve okulun iklimini koruyacak kişi hiç şüphesiz okul yöneticisidir (Bursalıoğlu, 2011).

Kurum yöneticilerinin başarılı olabilmeleri için mevcut insan ve madde kaynağını en etkili şekilde yönetebilmeleri gerekmektedir. Çalışanları etkin bir şekilde yönetebilmek için de yöneticilerin aynı zamanda birer ruhsal lider olmaları gerekmektedir (Kurtar, 2009). Öğrenci, idari personel, okul yöneticisi ve öğretmenler gibi değişkenlerden oluşan eğitim sistemleri bakımından liderlerin kendi iç derinliklerini kavrayıp bunu yönetim felsefelerine taşıyabilmeleri aynı zamanda bir zorunluluktur (Akar, 2010).

Ruhsal liderlik, ruhsal (manevi) varlığını sürdürmeyi sağlayan ve bireyleri içsel olarak motive etmek için gerekli olan değerler, tavırlar ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Ruhsal liderlik çalışanları, özgecil sevgi (fedakarlık) anlayışı temeline dayalı bir çalışma ortamında, umut ve inanç yoluyla çalışanları motive eder. Ruhsal liderlik örgüt içindeki çalışanlara yaptıkları işin bir anlamı olduğu hissettirilerek, bu işin insanların hayatını değiştirdiğine dair bir çağrı duygusunun ve örgütte aidiyetin yaşatılmasıdır. Çalışanların ruhsal yönden daha diri kalmalarının sağlanması ruhsal liderliğin önemli bir unsurudur (Fry, 2003). Ruhsal liderlik ruhsal varoluşun sürdürülmesi için hem liderin hem de

çalışanların ihtiyaçlarını ele alır. Böylece, örgütsel bağlılık ve üretkenlik (verimlilik) sağlanmış olur. Ruhsal liderliğin amacı hem ruhsal liderin, hem de çalışanların temel ihtiyaçlarını iş ve aidiyet bağı aracılığıyla vizyon ve değer üretmek üzere karşılamaktır.

Ruhsal liderliğin bu boyutlarının eğitim kurumları için bire bir örtüştüğü söylenebilir. Çıktılarıyla toplumu biçimlendiren eğitim kurumlarındaki eğitim işgörenlerinin yaptığı işi önemli görmesi ve yaptıkları işin bireyin hayatında önemli olduğunu bilmeleri eğitim sürecinin daha sağlıklı ve verimli olmasını sağlayabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin ruhsallıklarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen amaçların gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir. Ülkemizde ruhsal liderlik konusu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı beklenen düzeyde değildir. Bunun yanında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ruhsal liderliklerini ortaya koyabilecek kapsamlı bir ölçme aracı ise söz konusu değildir. Fakat konuyla ilgili daha fazla çalışmanın yapılması ihtiyacı bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Öğretmen liderliğiyle ilgili yapılan tanımlar, öğretmenlerin sınıfta ve sınıfın dışında formel süreçlerden etkilenme, diğer öğretmenlerin gelişimine destek olma ve okul eksenli faaliyetlerde istekli ve aktif roller üstlenme becerilerinin belirtildiği söylenebilir. Little (1990), öğretmen liderliği rolünün ölçütlerini şöyle sıralamıştır. Birinci ölçüt olarak, öğretmenlerin çalışma yöntemleri ile ilgilidir. Bu rol, okul içerisinde ilişkiler kurmayı ve öğretmenler arasındaki anlamlı gelişimi sağlayacak fırsatları bir lider kadar gerçekleştirmeyi, öğretmen merkezli bir sorumluluk olarak görmektedir. İkinci olarak Öğretmen liderliği rolünün ölçütü, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle birlikte çalıştığı katılımcı liderliğe odaklanmaktadır. Üçüncü olarak da aracı roldür. Alan yazın da öğretmen liderlerin üst düzey de eğitimsel uzmanlık göstermeleri sebebiyle önemli eğitimsel uzmanlık ve bilgi kaynakları olduğu ifade edilmektedir. Dördüncü olarak öğretmen liderliği rolü ve en önemli ölçütü, karşılıklı öğrenme araçlarıyla bütün öğretmenlerle yakın ilişkiler oluşturmaktır (Akt: Can, 2007).

Öğretmen öz-yetkinliği, öğretme ile ilgili olarak kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleridir. Öğretmenlerin kendi öz yetkinlikleri ile algısı; etkinliklerini, çabalarını ve öğrencileri ile çalışmalarını etkileyebilmektedir (Ashton, 1985; Aston & Webb, 1986: akt: Schunk, 2009). Ashton ve Webb (1986) yüksek öz yetkinliği olan öğretmenlerin pozitif bir sınıf ortamı sağlamaya, öğrencilerin fikirlerini desteklemeye ve onların

ihtiyaçlarını belirlemeye yatkın olduklarını bulmuşlardır. Bu çalışmada öğretmen yetkinliği öğrenci başarısında önemli etmen olmuştur. Wolfolk ve Hoy da (1990) stajyer öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar bulmuşlardır. Öz yetkinlik davranışları; bilişsel, duygusal, motivasyon ve karar süreçlerini etkilemektedir. Dolayısıyla öz yetkinlik, insanların olumlu ya da olumsuz düşüncelerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini, zorluklarla nasıl mücadele etmelerini, özellikle stresli durumlarda duygularını nasıl kontrol ettiklerini, geri adım atmada ne kadar esnek olduklarını ve kritik anlarda nasıl seçimler yaptıklarını etkiler.

Bu çerçevede öncelikli olarak Türk kültürüne uygun olarak öğretmenlerin okul yöneticisi ruhsal liderlik algısına yönelik bir ölçek geliştirmek daha sonrada ruhsal liderliğin, öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yetkinliğine olan etkisi araştırılmıştır. Bu noktada, ruhsal liderliğin kapsamının ve özelliklerinin daha net biçimde ortaya konulacak olmasının araştırmacılara yol gösterebileceği ve gelecekteki çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu yolla liderler, eğitim yöneticileri ve araştırmacılarda ruhsal liderlik kavramına ilişkin farkındalık oluşturmak ve bu çalışmayı izleyecek araştırmalara bilimsel bir veri sunabilmek amaçlanmıştır.

## **1.2 Problem cümlesi**

“Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve öz-yetkinliklerini ne düzeyde yordamaktadır?”.

### **1.2.1 Amaç**

Araştırmanın birinci amacı, Türk kültürüne uygun olarak lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algısına yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın ikinci amacı ise, geliştiren ölçek doğrultusunda lisede görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yetkinliğini ne oranda yordadığının incelenmesidir.

Araştırma kapsamında ayrıca yönetici ruhsal liderlik algısının öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre de ele alınmıştır. Bu genel amaçlar çerçevesinde araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:



### 1.2.1 Alt Amaçlar

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan bu çalışma çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği özellikleri ve öğretmen yetkinliği özellikleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği özellikleri ve öğretmen yetkinliği özellikleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği özellikleri ve öğretmen yetkinliği özellikleri okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği özellikleri ve öğretmen yetkinliği özellikleri branş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği özellikleri ve öğretmen yetkinliği özellikleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği özellikleri ve öğretmen yetkinliği özellikleri öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği özellikleri ve öğretmen yetkinliği özellikleri okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin öğretmen liderliğini ve öz yetkinlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### 1.3 Önem

Eğitim kurumlarının temel amacı yaşamın her alanında başarılı bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla okul hayatı ruh ve maddi dünyanın karmaşık bir etkileşimini içermektedir. Bu bakımdan ruhsallık önemli bir rol oynamaktadır (Akar, 2010). Eğitim örgütlerinde ruhsallığın ve ruhsal liderliğin önemi dikkate alındığında, bu alanla ilgili çalışmaların artmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan, eğitim örgütlerinde ruhsal liderliğin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına ve bu algılamının öğretmenlerin, öğretmen

liderliğine ve öz yetkinliklerine olan etkisinin ortaya konmasını sağlayacak bir ölçeğin geliştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir öğrenme ortamının oluşmasında, çalışanların kendini daha huzurlu ve daha güvenli hissetmelerinde, sahip oldukları potansiyelleri ortaya koyabilmelerinde ve içsel motivasyonlarının geliştirilmesinde okul yöneticileri önemli bir yere sahiptir. Bu durum aynı zamanda okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik özellikleri ve kurumda oluşturdukları algısal çerçeveleriyle de yakından ilişkilidir.

Ruhsallık, sosyal, kültürel ve siyasi olduğu kadar eğitimle de ilişkili bir kavramdır. Thompson'a (2008) göre ruhsallık eğitim müfredatları ile bütünleştirilmelidir hatta eğitim sistemlerinde yaşanan krizlerin temeli ilköğretim sınıflarındaki gerçek ruhsallığın çıkarılmasıdır. Temel reformlarla ruhsal değerlerin eğitim liderlerinin sosyal kaos içindeki rollerini görünür hale getirmiştir. Böyle bir ortamda ruhsal bakış açısı ancak önemli bir disiplin aracılığıyla kazandırılabilir.

Bu çalışmada, yeni bir liderlik yaklaşımı olarak karşımıza çıkan ruhsal liderlik modelini değerlendirmek için Türk kültürüne uygun bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracının yanı sıra, yönetici ruhsal liderlik algısının lise öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ve öğretmen öz yetkinliğine olan etkisi de incelenmiştir. Ayrıca elde edilecek olan sonuçların alana ve daha sonra yapılacak olan benzer çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların;

1. Ruhsal liderliği açıklayan boyutların belirlediği yeni kuramsal modellerin ve ölçeklerin test edilmesine katkı sağlayacağı,
2. Ruhsal liderliği etkileyen liderlik boyutların ve bunlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı,
3. Yükseköğretim kurumlarının, öğretmen adaylarının ruhsal liderlik düzeylerini geliştirici dersler ve programlar oluşturmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

#### 1.4. Sayılılar

Bu araştırmada elde edilecek bulgular bazı sayılılara dayanmaktadır:

1. Araştırmanın örnekleme evreni temsil edici olduğu,
2. Nicel araştırmada veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik şartlarını sağladıkları,
3. Bu araştırmada, örneklem grubunu oluşturan lise öğretmenlerinin veri toplama araçlarına içten cevaplar verdikleri varsayılmaktadır

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma kullanılan ölçme araçları ve örneklem açısından bazı sınırlılıklar içermektedir. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ele alınmıştır:

1. Araştırma konu açısından lise öğretmenlerinin ruhsal liderlik, öğretmen öz-yetkinliği ve öğretmen liderliği algı düzeyleri ile sınırlıdır.
2. Zaman açısından, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Örneklem açısından, araştırmaya katılan lise öğretmenleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma, amaçlarda belirtilen sorularla sınırlıdır.
5. Araştırma, lise öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
6. Bu araştırma veri toplamada kullanılan ölçme araçları bakımından; Yönetici Ruhsal Liderlik Ölçeği, Öğretmen Liderliği Ölçeği, Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Ruhsallık (Spirituality-Spiritualite):** Dünyayı ve hayatın anlamını bilmek için oluşturulan bir içsel süreçtir. Ruhsallık, hayatı anlamının bir yoludur, içsel bir farkındalıktır, kişinin kendisini yaşamla bütünleştirmesini sağlayan bir araçtır (Fairholm, 1998). Alçak gönüllülük, bütünlük veya hizmet gibi derinden hissedilen ve sahip olunan değerlerin günlük uygulanması ve bütünleştirilmesidir (Ashmos & Duchon, 2000; Fry, 2003). Bireyin kendine ait en yüksek değere yönelik düşünce, duygu ve davranışlarında kendini aşma mücadelesi (Ashmos & Duchon, 2000; Harlos, 2000). Bireyin kendi iç alemi ve dünya arasında var olan ilişkilerinin farkında olmasıdır (Koraç-Kakabadse, 2002).

İnsan ruhunun hem kendine ve hem de başkalarına mutluluk veren sevgi, şefkat, hoşgörü, sabır, affetme, uyum duygusu ve sorumluluk özellikleriyle iletişim kurmasıdır (Özdoğan, 2005).

**Ruh:** Bütün insanları yaşamda tutan, soyut ve canlandırıcı güçtür. İnsanın kendi özüyle kurduğu derin ilişki ve insanın yapısındaki gerçekliklerin farkına varma durumudur. Böylece ruh, kişisel ya da toplumsal davranışlarımızı yönlendirerek kim olduğumuz hakkında bize fikir verir (Fairholm, 1997; Fry, 2003).

**Ruhsal Liderlik:** Bir örgütte bireyin ruhsal (manevi) varlığını sürdürmesini sağlayan ve kişileri içsel olarak motive etmek için gerekli olan değerler, tavırlar ve davranışlardır (Fry, 2003; Ashmos & Duchon, 2000). İş görenlerde içsel motivasyonu ve aynı zamanda sürekli öğrenmeyi oluşturmak için örgütsel dönüşümü sağlayan bir liderlik yaklaşımıdır (Fry, Matherly, Whittington ve Winston, 2007). Ruhsal lider, kendini bilen, geleceğe dair yüksek umudu olan, inançlı, fedakâr (özgeci), başkalarına güvenen ve başkaların düşüncelerine saygılı olan, ruhsal sağlığını devam ettiren bireydir (Fry, 2009; Ashmos & Duchon, 2000).

**Öğretmen Liderliği:** Sınıfın içinde ve dışında ön plana çıkan, arkadaşlarına destekte bulunan, onlarla İşbirliği içerisinde olan, eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan ve diğerlerini etkileyen bireylerdir (Haris & Muijs, 2005). Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğrencileri isteyerek, katılarak, paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencilerle birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren bireylerdir (Can, 2006).

**Öğretmen Öz Yetkinliği:** Bireylerin yetenekleri doğrultusunda yüksek iş performansı üretmeye yönelik olan inançlarıdır. Öz yetkinlik, kişinin öğrenme ve davranışlarını gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi potansiyeline olan inancıdır (Bandura, 1977, 1977b, 1986, 1993, 1997; Akt: Schunk, 2009). Bireyin gelecekte başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve inancıdır (Senemoğlu, 2013). Öğretmen öz yetkinliği, öğretmenlerin öğretme ile ilgili olarak kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleridir. Öğretmenlerin kendi öz yetkinlikleri ile algısı; etkinliklerini, çabalarını ve öğrencileri ile çalışmalarını etkileyebilmektedir (Ashton, 1985; Aston & Webb, 1986: akt: Schunk, 2009).

## 1.7. Kısaltmalar

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**RL:** Ruhsal Liderlik

**OGRYET:** Öğretmen öz yetkinlik düzeyleri

**OLIDSER:** Öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri

**RMSEA:** Yaklaşık Hataların Ortalaması Karekökü

**SRMR:** Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü

**NNFI/TLI:** Normlaştırılmamış Uyum İndeksi/Tucker-Lewis İndeksi

**CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; konuyla ilgili olarak yapılan alan yazın (literatür) incelemesi sonucunda derlenen bilgilere ve araştırma problemleri ilgili alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Ruhsal Liderlik ve Ruhsal Liderlikle İlgili Kavramlar

Bu başlık altında ruhsal liderlik alanı ile ilgili olan; ruh, ruhsallık, ruhsallık ve din ilişkisi, işyeri ruhsallığı ve ruhsal liderlik kavramlarına yer verilmiştir. Bu kavramları tanımlamanın amacı, çalışmanın temel kavramı olan ruhsal liderliğin daha rahat anlaşılmasının sağlanmasıdır.

##### 2.1.1. Ruhsallık Kavramı

Bu başlık altında ruhsallık kavramı detaylı olarak açıklanmıştır. Öncesinde ise ruhsallık kavramının daha iyi anlaşılması için ruh kavramı tanımlanmış ve açıklanmıştır.

Ruh (Tin), “geniş ve ferahlık verici olmak” anlamına gelen “rehv” kökünden gelmekte ve “canlılarda hayatı sağlayan unsur” olarak ifade edilmektedir. Latince spiritus, İngilizce olarak da spirit kelimesinden gelmektedir. Ayrıca Türkçe’de nefes, cesaret, güç, hayat ve can anlamlarında kullanılmaktadır (Özdoğan, 2005). TDK’ya (2005) göre ise ruh, yaşamın soluğu, bedenin hayat gücü anlamlarına gelmekte olup insan ürünü olmayan soyut bir kavramdır. Canlıların hayatta kalması için gerekli olan güç olarak da ifade edilmektedir. Yani ruh, insanın temel doğasıdır. Ruhu insandan ayrı olarak düşünmek mümkün değildir. Çünkü ruh bedenle birlikte insanda vücut bulur (Karadağ, 2009).

Ruh, kişiye hayat için can veren ve görünmeyen bir güçtür. Ruh aynı zaman da bireyin benliğinin ortaya çıkmasına yardım eden ve insanın kişiliğini kuvvetlendiren içsel bir enerjidir (Moxley, 2000). Ruh, bütün insanları yaşamda tutan, soyut ve canlandırıcı güçtür. İnsanın kendi özüyle kurduğu derin ilişki ve insanın yapısındaki gerçekliklerin farkına varma durumudur. Böylece ruh, kişisel ya da toplumsal davranışlarımızı yönlendirerek kim olduğumuz hakkında bize fikir verir (Fairholm, 1997).

Ruh, insanın kişiliğini, değerlerini, belleğini ve mizah duygusunu etkiler. Bütünlük, ilişkiler ve iç dünyamız hakkında bilgi ve otoriteye sahip olmak için gerekli ilkeleri sağlar (Fairholm,1996).

Ruh bedene hayat verir. Ruh ve beden ihtiyaçları farklıdır. Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bedenin ihtiyaçları alt düzeydeki ihtiyaçlardan oluşurken, ruhun ihtiyaçları ise üst düzey ihtiyaçlardan oluşmaktadır. İnsanlar öncelikli olarak çalışıp para kazanarak ihtiyaçlarını sağladıkça üst düzey ihtiyaçlarını karşılamayı istemektedir. O zaman da ruhun ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır. İnsanların kendilerini gerçekleştirebilmeleri bir bakıma bu üst düzey ihtiyaçları gerçekleştirmeleriyle orantılıdır.

Ruh insana neden var olduğunun ve kim olduğunun bilgisini verir ve bireysel güvenin kaynağını oluşturur. Ruh, akıl, duygular ve bedenin yanında dördüncü temel hayat unsurudur. İnsan, ruhundan aldığı enerji aracılığıyla aşkın bir güç ile ilişki kurar. Ruh insanları motive eder, başarıya götürür ve onlara normalin ötesinde işler yapma gücü verir. İletişim kurma, işbirliği yapma, yardımlaşma eğilimlerini arttırarak insanın bu ortamda hem mutlu olmasına hem de problem çözebilmesine yardımcı olur. Ruh, her şeyin özü ve temelidir. Bu nedenle, her şeyin temeli olan ruh'un liderliğiyle odak noktası olabileceği iddia edilmektedir (Owen, 1999).

Ruh, felsefe ve din alanında da ele alınan ve tartışılan temel kavramlardan biri olmuştur. Platon'a göre insan sonlu olan beden ile sonsuz olan ruhtan meydana gelmiştir. Ölümsüz olan ruh, bedenin ölümünden sonra da yaşamaktadır. Beden ise maddi ve ölümlü olanıdır. Ruh spiritüeldir ve maddi bedenden bağımsızdır. Beden ile ruhun iki farklı cevher olduğu düşüncesi literatür de dualizm olarak da adlandırılır (Gökalp, 2010). İnsanın maddi yapısını oluşturan beden, ruhun aletidir. Ruh ise, insanın muhatap ve sorumlu olma yönünü oluşturur (Sert, 2004).

Descartes da ruhun bedenden ayrı bir varlık olduğunu açıkça ifade ederek, kişi olarak "ben"i meydana getiren özün esasında ruh olduğunu vurgulamaktadır. Ruh bilmek ve düşünmek için bedene ihtiyaç duymaz. Bu nedenle ruh aynı zamanda düşünen bir cevherdir, bölünemez, kendi kendine mevcuttur, şekli yoktur, varlığı hiç bir şekilde kesintiye uğramaz, beden gibi mürekkep (bileşik) değil basit bir yapısı vardır (Descartes, çev. 1967) .

Metot Üzerine Konuşma adlı eserinde Descartes şöyle söylemektedir: “Bu ben, yani kendisi ile ne isem o olduğum ruh, bedenden tamamıyla farklıdır, hatta bilinmesi onu bilmekten daha kolaydır ve beden var olmadığı halde bile, ne ise o olmaktan geri kalmaz” (Descartes, çev. 1947). Görüldüğü gibi, başta Platon olmak üzere, cevher ruh öğretisinden etkilenen İslam filozofları ve dualizmin en önemli temsilcisi sayılan Descartes’e göre ruh insana eşit olmaktadır. Descartes’e göre sadece insan maddi olmayan ve düşünen bir cevhere (ruh/biliş) sahiptir. Descartes insan, cisim ve ruh olarak aynı zamanda dual bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Önemli olan bilinç ve düşüncedir. Bu düşüncesini de “düşünüyorum öyleyse varım” sözleriyle vurgulamıştır (Descartes, 1947).

Ruh yekpare ve homojen bir yapıya sahip olmayıp üç farklı kısım ya da fonksiyonel yapıdan oluşmaktadır:

1. Ruhun en alt kısmı, vücut ihtiyaçları ve bunların tatmin edilmesi ile karakterize edilir.
2. Ruhun orta kısmı ise insanın yüreğinde odaklanmıştır, göstergesi cesarettir. Bu bölüm alt kısım ile üst kısım arasında bir geçiş rolünü de üstlenir.
3. Ruhun üst kısmı en önemli bölümü olup akıl ile karakterize edilir. Akıl ile insan, doğruya, güzele ve iyiye ulaşır (Ernst, 1943).

Aristoteles’e göre ise insan dinamik bir varlık olup ruh tarafından yönlendirilmektedir. Ona göre insan ruhu beş kısma ayrılır:

1. Bitkisel kısım: Fiziksel büyüme ve üreme ile ilgilidir. Organizmanın beslenmesi ve büyümesini düzenler.
2. Duyusal kısım: Ruhun dış dünyadan beş duyu aracılığıyla alınan bilgiyi anlama yeteneği ile ilgilidir.
3. Arzu-istek kısmı: Organizmanın istekleri ve amaçları ile ilgili ve isteme yeteneğidir,
4. Hareketle ilgili kısım: İstenilen amaçlara doğru hareketi başlatma veya istenmeyen şartlardan uzaklaşma kapasitesi olarak tanımlanır,
5. Akli (Us’lu-Akıl) kısmı: Düşünme ve bilme gücü ile ilgilidir (Gökalp, 2010).

18. yüzyıldaki mekanik, radikal ve insan ruhunu beyindeki maddi süreçlere indirgeyen pozitivist görüşü eleştiren Kant, metafizik bir varlık olan ruhun ölümsüz olduğunu



söylemektedir. Ruhun ölümsüzlüğü, Yaratıcının varlığı ve iradesinin özgürlüğünü pratik aklın üç varsayımı olarak kabul etmektedir (Kant, 1994).

İslami gelenek açısından ruh kavramını en net olarak açıklayan, 10'uncu yüzyılda yazılmış olan İhvan-ı Safa adlı eserde, insan ve doğasına dair üç görüş ifade edilmektedir:

1. İnsan, et, kan, kemik gibi maddi unsurlardan oluşmaktadır
2. İnsan, ruh ve bedenden oluşan dualistik bir varlıktır.
3. Beden insan için bir elbise veya kılıftan başka bir şey değildir. İnsanın gerçek tarafı, sadece ruhudur (Şahin, 2001).

Konunun daha iyi anlaşılması açısından Kur'an'da ruh kavramına temel oluşturan İsrâ Süresi 85. ayeti ve burada geçen "emr" kelimesi açıklamaya çalışanlar, "Sana ruhtan soruyorlar. De ki: Ruh, Rabbimin emrindedir. Ve size ancak az bir bilgi verildi." mealindeki ayette geçen "emr" kelimesi, Türkçe'de iş, buyruk ve ayrıca yapılması veya yapılmaması istenen iş hakkındaki kesin hüküm anlamlarında kullanılmaktadır. Arapça da iş, durum ve bir kişiye bir şey yapmayı yüklemek anlamlarına gelmektedir (Karaman, 2008). Kur'an'da ruh aynı zamanda, nefis, can, düşünme, bilinç(şuur), irade ve bilgi elde etmenin kaynağı anlamında kullanılmıştır (Bağçeci, 2005).

Tasavvuf geleneğinde ruh, insanın soyut latifesidir, insandaki bilen ve idrak eden latife olup, emr âleminde inmiştir, künhünü (aslını) idrak etmek mümkün değildir" şeklinde tanımlanmıştır (Uludağ, 1996). İslam felsefesindeki ilk sufiler ise ruh, nefis, kalp ve akli eşanlamlı kavramlar olarak değerlendirmişlerdir (Uludağ, 2008).

Ruh-beden ilişkisi yani dualizm göz önünde bulundurulduğunda bedenden ayrı bir manevi varlığa sahip ruh anlayışının, İslam filozoflarından olan Kindî, Razi, Farabi, İbn-i Sina ve Gazali'nin eserlerinde de yer aldığı bilinmektedir (Karaman, 2008). Gazali, ruhu akıl ve idrak kuvveti ile vücudu harekete geçiren düşünen, bilinçli ve iradeli soyut bir cevher olarak nitelendirmiştir (Bağçeci, 2005). İbn-i Sina'da da, Farabi'deki gibi ruhun karşılığı faal akıldır. Farabi'nin ruha yönelik düşüncelerinin temelini felsefi görüşler ve din oluşturmuştur.

Mevlana, Divan-ı Kebir adlı eserinde; kara bir karınca, kara kilimin üstünde bir taneyi almış gitmektedir. Tanenin gittiği görülür de karınca görülmez. Akıl der ki, gözünü aç da bak! Hiç tane, onu götüren olmasa gider mi? (Karadağ, 2009). Buradan hareketle

Mevlana düşüncesinde insan varlığının temel unsurunun ruh olduğu söylenebilir. Yine Mevlana der ki, “Her kuş kendi cinsi tarafına uçar. İnsan ruhu ise insan vücudunu arkasından sürükleyen kudrettir. Ruh ne tarafa giderse vücut onu takip eder. Bu yürüyüşte ruh önde vücut ise arkadadır” (Bayraktar, 2007). Mevlana’ya göre insan birbirine zıt iki unsurun bileşiminden oluşmuştur. Bu iki unsur ruh ve bedendir. Bu sebeple insanın maddi varlığı olan bedeni ile ilahi bir varlık olarak kabul edilen ruhu arasında bir gerilim mevcuttur (Bayraktar, 2007). Aynı durum Yunus Emre’de de geçerlidir, “ölür ise ten ölür, canlar ölesi değil” ifadeleri tasavvuftaki ruh kavramını açıklayan sözler olarak görülmektedir (Akt: Karadağ, 2009).

İslam alimlerince, ruh kavramına yönelik farklı dönemlerde yapılan tartışmaların sonuçları aşağıdaki maddelerde özetlenmiştir:

- Ruhun mahiyetini bilmek mümkün değildir, çünkü ruh rabbin emrindedir. Gayb’a dair bir konudur.
- Ruh beden şekline bürünen ve duyularla algılanamayan madde dışı bir varlıktır.
- Ruh soyut, kutsal ve basit bir cevher olup beden bütününe yayılmıştır. Allah’ın ol emriyle bedende yaratılmıştır ve ruh bedenden ayrılınca insan ölür.
- Ruh, latif, ruhani ve semavi bir cisimdir. Bedene yayılmıştır.
- Ruh, beden canlı olmasını sağlayan bir arazdır.
- İnsan duyularla algılanan bedenden ibaret olup ve nefis diye anılan bir unsur mevcut değildir. İnsan nefes olarak canlı kalan bir varlıktır (Yavuz, 2008).

Çağdaş bir bakış açısıyla ruh’u somut olarak bilgisayar programlarına benzetebiliriz. Bilgisayar programları, bilgisayara içi boş olarak yüklenir ve biz ona kendi ilgi alanlarımız, zevklerimiz, yeteneklerimiz doğrultusunda programlar kaydedip, yine bunlara uygun dosyaları arşivleyerek genişletiriz. Programı ne kadar çok kullanırsak, o kadar zenginleştirip geliştiğini de bu sayede fark ederiz. İnsan da ruhunu ne ölçüde geliştirirse, ona bu ruhu verenle arasında o kadar güçlü bir bağ kurulacaktır. Bilinci yerinde olan bütün insanların ruh programı genetik olarak aynı olmasına rağmen, az sayıdaki insan bu programa bilgi yükleyip gerektiği gibi kullanabilmektedir (Tarhan, 2009).

Yukarıda yapılan tanımlardaki ruh kavramı kaynağını dinden almaktadır. Bu bağlamda ruh-beden ayırımı felsefi olarak tanımlanmış ve farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Ruh ve

bedeni ayrı gören düalist görüşler olduğu gibi ruh-madde ve zihin/biliş-beden ayırımı kabul etmeyen monist yaklaşımlar da söz konusudur.

Literatürde ruhsallık konusunu yönetim bilimi açısından ele alan araştırmacılar ruhsallığı felsefi ve dini kaynaklardaki gibi ruh tanımları yapmışlardır. Ruh, insanın içindeki hayati önem taşıyan ve insana enerji veren güç ya da ilke, insanın özüdür (Fairholm, 1996).

Ruh kavramı ile ilgili tanımlar, görüşler, ruh -beden ilişkisine dair yaklaşımlar ve özellikler açıklandıktan sonra konuyla ilgili ve açıklanması gereken diğer bir kavram olan ruhsallığa değinilmiştir. Aşağıda ruhsallık kavramı çok boyutlu olarak ele alınmıştır.

Ruhsallık (Spirituality-Spiritualite), dünyayı ve hayatın anlamını bilmek için oluşturulan bir içsel süreçtir. Ruhsallık, hayatı anlamının bir yoludur, içsel bir farkındalıktır, kişinin kendisini yaşamla bütünleştirmesini sağlayan bir araçtır (Fairholm, 1998). Ruhsallık kişinin kendisini ve diğer bireylerle ilişkilerini, evrendeki yerini, hayatın anlamını anlama ve kabul etme çabasıdır. Hayatın amacını oluşturan, kişiye anlamlı gelen unsurları içerir (Cimete, 2002). Ruhsallık, ne olduğumuzdan çok, ne yaptığımızla tanımlanır, Latince anlamı ise yaşamayı hissetmektir (Başbakkal, 2005). Ruhsallık, kişinin kendisini sorgulaması sonucunda bir anlama ulaşmasının yanında insanlarla bir bütün olma ihtiyacı, yaşama gücü ve içsel bir deneyimdir (Kesken ve Ayyıldız, 2008). Ruhsallık, kişinin hayatında değer, amaç ve anlam aramasıyla ilgilidir (Özdoğan, 2005), alçak gönüllülük, bütünlük veya hizmet gibi derinden hissedilen ve sahip olunan değerlerin günlük uygulanması ve bütünleştirilmesidir (Ashmos & Duchon, 2000). Bireyin kendine ait en yüksek değere yönelik düşünce, duygu ve davranışlarında kendini aşma mücadelesi (Harlos, 2000), bireyin kendi iç alemi ve dünya arasında var olan ilişkilerinin farkında olmasıdır (Koraç-Kakabadse, 2002). Ruhsallıkla ilgili literatür de ruhsallık daha çok bir hayat şekli, bireyin kendisiyle bağlantı kurması, kendi değerleriyle davranışlarını biçimlendirmesi olarak ele alınmaktadır. Genel ifade ile nesnellikten öte metafizik olan, içsel olan, güç ve enerji kaynağı olan ve canlılığın işareti olan bir durum ya da var olmanın diğer bir şekli gibi anlamlara vurgu yapılmaktadır (Saylı ve Boytak, 2014).

Ruhsallık, bireyin kendisinin farkında olması ve başkaları ile aynı bütünün parçaları olduğunu bilmesi olarak (Howard, 2002) tanımlanmıştır. Başka bir tanım da ruhsallık, Yaratıcıya yakınlık, dünya ve diğer canlılarla karşılıklı bağlı olma şeklindedir (Zinbauer ve ark, 1999). Ruhsallık, kendisine odaklanmış bir ego'dan daha yüksek bir varlığın

bilincinde olmaya başlamak ve O'nda ya da O'nun yönlendirmesiyle yaşama yeteneği olarak da ifade edilmiştir (Chakraborty, 2004). Böylece ruhsallık kişinin, materyalin-mekaniğin (maddi) ötesinde ilişkili olduğu her şey ve bunların temel anlamlarına ilişkin içsel kaynaklarının toplamı ve yaşama verilen anlam ve amaç olarak değerlendirilmiştir (Uğurlu, 2014). Ruhsallıkla ilgili olarak yukarıdaki açıklamalar genel ifade ile nesnellikten öte metafizik olan, içsel olan, güç ve enerji kaynağı olan ve canlılığın işareti olan bir durum ya da var olmanın diğer bir biçimi gibi anlamlara vurgu yapmaktadırlar (Sayılı ve Baytok, 2014). Ruhsallık; deneyimleri, anlamlandırmayı, amaç ve değerleri materyalist bakış açısından ziyade daha derin olan bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Ruhsal liderlik ise bu derin görüş açısını yönlendirmektir (Thompson, 2005).

Ruhsallıkla ilgili yapılan tanımları bireye ve Yaratıcıya atıfta bulunanlar şeklinde iki sınıfa ayırmak mümkündür. Bireyin kendisini merkeze alan ya da kişiye atıfta bulunan tanımlar bireyin, üstün bir gücün yönlendirmesine ihtiyaç duymadan ve kendi içinde var olan derin içsel potansiyel ile ilişki kurmasıdır. Bu ilişkinin neticesi olarak kendi bütünlüğünün diğer varlıklarla ilişkisinin, onlarla birlikte bir bütünün parçası olduğunun farkına varması ve bu bütün ile yaşamaya çalışması şeklinde değerlendirilebilir. Sonraki yani ikinci kısım tanımlar ise Yaratıcıya atıfta bulunanlar şeklindedir. Bu tanımlarda ruhsallık dinle ilişkili olarak ele alınmıştır.

Yukarıda yapılan açıklamalara bakıldığında ruhsallık kavramını inceleyen araştırmacıların yaklaşımlarına göre farklı anlamlar kazanabilmektedir. Diğer taraftan ruhsallık ortak bir anlama gelecek şekilde kavramsallaştırılmaya çalışılsa da öznel olduğu, bir nokta da bireyin anlamlandırma ve yorumlanmasına açık olduğu da yadsınamaz.

Ruhsallık tanımlardan da anlaşılacağı üzere, aşkın bir güç, bireyin kendini sınırlarının ötesine ulaşma isteği, bireyin doğru bildiği amaçlara ulaşma ve bu amaçları gerçekleştirmek için onu harekete geçiren güç olarak da belirtildiği görülmektedir.

Ruhsallığa yönelik yapılan tanımlar ve ruhsallığa yüklenen anlamlar, ruhsallığın oldukça geniş kapsamlı zengin bir kavram olduğunu göstermektedir.

Ruhsallık özetle;

- Heyecan duyarak ve benimseyerek değerlere (fikirlere, ideallere, kurumlara) yönelmek ve bu uğurda çalışmak,

- Gündelik işlere bir anlam vermek suretiyle günlük hayatın ötesinde geleceğe umut ile bakabilmek,
- Güven, duruş, anlam, fedakârlık, hayırseverlik, tutum ve davranış gibi kişisel dünyamızı ve kimliğimizi oluşturan ahlaki ve sosyal unsurların toplum hayatına yansıtılabilmek,
- Güçlü ve zayıf yönlerimizin varlığını bilmek ve vicdani sorgulamada bulunmaktır (Götz & Philipp, 1993, akt: Seyyar, 2009).

Alan yazında ruhsallıkla ilgili yapılan farklı tanımlardaki ortak noktalardan hareketle ruhsallığı oluşturan temel noktalar şu şekilde özetlenebilir (Stamp, 1991; Mc Cormick, 1994; Dehler ve Wels, 1994; Harris, 2000; Wong, 2003; Akt: Kesken ve Ayyıldız, 2008):

- İçten gelen yaşama gücü,
- İçsel motivasyon,
- Kişileri harekete yönelten,
- Enerjilerden içsel deneyim,
- Ortak amaçlara bağlılık,
- Bir bütün olma ihtiyacı,
- Başkalarının gelişimine ve başarılarına katkıda bulunma isteği,
- Sevgiye, umuda, iyimserliğe olan bağlılık,
- Takım ruhunun geliştirilmesi,
- Hayatta bir anlama-amaca ulaşma isteğidir.

Taylor tarafından ise ruhsallığın ilkeleri şöyle belirtilmektedir;

- İletişim,
- Saygı,
- Vizyon,
- Arkadaşlık,
- Enerji,
- Esneklik,
- Eğlence ve bireyin kendini keşfetmesidir (Taylor (2002)).

Bu ilkelerden hareketle ruhsallık değerlerine sahip bireylerin bulunduğu çalışma ortamları ve örgütler (kurumlar), bir bütün olarak takım çalışmasına yönelimli, bireysel anlamda dinleyen, öğrenen, deneyen, irdeleyen, yaratıcı, gelişen ve geliştiren bir yapıya

sahip olurlar. Bu ana noktalar ile ruhsal liderliğin kurumsal ve kişisel ihtiyaçlar, istekler, değerler ve liderin kendi ruhsal durumu için ihtiyaç olduğu fark edilmektedir.

Bireysel deneyimlere dayanan ruhsal açılımların her birisi ayrı anlamlar taşısa da ortak bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Modern toplumların materyalist ve mekanik dünya görüşlerinden tamamen farklı olarak ruhsallık, yaşamın ve bu bağlamda çalışmanın gerçek anlam ve önemini ortaya çıkarma ihtiyacının zihinsel bir arayışı olarak tanımlanabilir (Seyyar, 2009). Dolayısıyla ruhsallık, sürekli karmaşıklaşan ve anlamsızlaşan iş ortamında artan problemler için önemli bir çözüm aracı ve ihtiyaçların giderilmesinde kolaylaştırıcı bir unsur olarak kullanılabilir.

Son yıllarda işyeri ruhsallığına ilişkin artan ilginin nedenlerini Robbins ve Judge (2012) şöyle sıralamaktadırlar:

- Çalkantılı giden hayatın stres ve baskısına karşı denge unsuru olarak ruhsallığa ilgi artmaktadır. Özellikle, modern hayat tarzları, sadece anne ve sadece babadan oluşan aileler, coğrafi hareketlilik, mesleklerin geçici doğası, insanlar arasında mesafe yaratan yeni teknolojiler, birçok insanın hissettiği toplumsal yalnızlaşma, aidiyetin ve iletişim kurma ihtiyacındaki artış,
- Dinlerin önerdiği yaşam tarzları birçok insan tarafından tam anlamıyla yerine getirilememektedir. Bunun sonucunda insanların bu inanç ve boşluk duygusunu dolduracak dayanak noktası arayışına girmeleri,
- Her ne kadar insanlar çalışmanın anlamını sorgulamaya devam etseler de, iş taleplerinin, birçok insanın hayatında iş yerini baskın bir konuma taşıması,
- Kişinin iş yaşamıyla kişisel yaşamının değerlerini bütünleştirme isteği,
- Giderek daha fazla sayıdaki insanın maddiyat peşinden koşmalarının kendilerini daha boş ve anlamsız hale getirdiğini saptamaları şeklinde sıralanmaktadır.

Crumpton (2011) ise ruhsallığa olan ilginin sebeplerini şöyle sıralamıştır:

- Bütün sektörlerdeki globalleşme,
- Sürekli artan çatışmalar,
- Kısıtlı olan kaynakların giderek azalması ve çevreye olan duyarlılığın artması,

- Pragmatik (faydacı) çalışma ortamlarının gerekleri (artan rekabet, verimlilik, etkinlik, çalışanların korunması ve çeşitlilik),
- Ahlaki başarısızlıklar.

Ruhsallık kişisel bir inançtır. İnsanlar inançlarını kendi dünyalarında yaşama hakkına sahiptir. Bundan dolayı insanların inançlarına saygı duyulmalıdır. Literatüre bakıldığında ruhsallıkla ilgili ilkeler Pethe (2011) tarafından ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Ruhsallık yaratıcılıktır,
- Ruhsallık insanlarla iletişim kurmaktır,
- Ruhsallık insanlara saygı duymaktır,
- Ruhsallık vizyon sahibi olmaktır,
- Ruhsallık takım halinde çalışmaktır,
- Ruhsallık bireyi güdüleyen enerjidir,
- Ruhsallık hayata pozitif bakarak eğlenmektir,
- Ruhsallık bireyin kendisini ve özünü tanımaktır.

Sonuç olarak ruhsallık, sevgi, hoş görü, sabır, affetme, kanaat gösterme, kişisel sorumluluk alma ve bireyin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlama gibi pozitif psikolojik süreçleri kapsamaktadır. Ruhsallık öznel yargılardan ve değerlendirmelerden bağımsız karşı tarafı herhangi bir çıkar beklemezsiniz sevmeyi ve saygı duymayı ve kendini karşı taraftan üstün görmemeyi içermektedir (Fry ve Slocum, 2008).

#### **2.1.1.1. Ruhsallığın Boyutları**

Yukarıda yapılan açıklamalara ve tanımlara bakıldığında ruhsallık kavramının üç ana boyuttan oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu boyutlar, içsel yaşam, anlam ve ait olma duygusudur.

##### **2.1.1.1.1. İçsel Yaşam**

Örgütler bakımından ruhsallık kavramının fark edilmesinin, kişilerin sosyal hayatlarının da var olduğunun bilinmesiyle başladığı ifade edilmektedir (Duchon & Ashmos, 2005). Kişiler işlerine hem ruhları hem de kalpleriyle bir bütün olarak gelmektedirler. İçsel yaşantı, kişilerin kim oldukları, ne yaptıkları ile yaptıkları işlerin sonuçları ve dış hayata olan katkılarıyla ilgili duygularının toplamı olarak ifade edilmektedir (Vaill, 2000).

Bireyin yaptığı işi sadece doğuştan sahip olduğu potansiyelle değil aynı zamanda içsel motivasyonu ile birlikte belli bir noktaya getirmesi içsel yaşantı sayesinde olmaktadır. İçsel yaşantı, kişilerin farklı ihtiyaçlarının (fiziksel, bilişsel ve duygusal) yanı sıra ruhsal ihtiyaçlarının olduğunu da vurgulamaktadır (Covey, 2005).

#### **2.1.1.1.2. Anlam/Anlamlılık**

Ruhsallığı oluşturan ikinci boyut ise kişilerin günlük hayatlarında olduğu kadar iş hayatlarında da anlam/anlamlılık aramalarıdır (Ashmos ve Duchon, 2000). Konuyla ilgili yapılan çalışmalar, kişilerin işlerinde beceri ve ustalıklarını geliştirmelerinin yanında hayatlarını anlamlı ve değerli yapacak bir işte de çalışmak istediklerini de ortaya koymaktadır (Duchon ve Ashmos, 2005).

Fry'in (2003) oluşturduğu ruhsal liderlik modelinde de anlam kavramı anlamlandırma (anlam arayışı) olarak belirtilmiştir. Yani bireyin yaptığı işin bir fark ve farkındalık oluşturması önemlidir.

İnsanlar günlük hayatta anlam arayışı içinde oldukları gibi iş hayatında da bir anlam arayışı içine girmektedirler. Bu açıdan örgütlerin, bireylerin işte anlam arayışlarını dikkate almalarını öneren Bennis (2003), liderlerin iş görenlerine anlamlı bir çalışma ortamı oluşturmakla sorumlu olduklarını ifade etmektedir.

#### **2.1.1.1.3. Ait Olma Duygusu/Topluluk Hissi**

Ruhsallığın üçüncü boyutu olan ait olma duygusu, ruhsal birer varlık olan bireylerin diğer bireylerle beraber yaşadıklarını ve belli bir topluluğa ait olduklarını vurgulamaktadır. İnsanlar işlerine bağlanmayı ve diğer çalışanlarla beraber bir arada olmayı tercih ederler (Ashmos ve Duchon, 2000). İnsanların çalıştığı örgütün bir parçası olduğu duygusuna sahip olmaları, onların ruhsal gelişimlerinin önemli bir nedenidir. Ait olma duygusu, aynı zamanda kişileri birbirine bağlayan karşılıklı sorumlulukları ve paylaşımları da vurgulamaktadır.

Fry (2003) ait olma duygusu kavramını, kuramında üyelik kavramıyla açıklamıştır. İnsanlar kendilerini bir örgüte ait hissettiklerinde ve o örgütün hedefleri yönünde kendilerini ifade ettiklerinde performanslarında artma olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla liderler, bir örgüte ait olma duygusu ihtiyacının farkında olan ve bu ihtiyaca göre iş ortamını oluşturan kişilerdir.



### 2.1.2. Ruhsallık ve Din

Ruhsallık kesinlikle din ile eş anlamlı bir kavram değildir. Ruhsallık, dinin önemli bir unsuru (komponenti) sayılabilir fakat dini inanç ve uygulamalar ile sınırlandırılmayacak kadar geniş bir kavramdır. Din, herhangi bir dinin gereklerine uyup, mutluluğa ereceği cenneti kazanmak için dini öğretiler, ibadetler ve diğer ritüellere başvurma ile ilgilidir (Dalai Lama, 1999). Ruhsallık din demek değildir, ama dini yaşantının bir boyutunu oluşturabilir (Doğan ve Şahin, 2009). Bu yönüyle ele alındığında ruhsallık din için gereklidir. Fakat din, ruhsallık için gerekli olmayabilir (Fry, 2003). Ruhsallık, kişinin hem kendine hem de etrafındakilere mutluluk getiren sevgi, merhamet, sabır, hoşgörü, affetme, memnuniyet, sorumluluk hissi ve uyumluluk gibi insan ruhunun özellikleri ile ilgilidir.

Din, belli bir gruba hitap eder. Ruhsallık ise, daha geneldir ve hatta birden fazla dini bile kapsayabilir (Reave, 2005). Ruhsallık, din, ruh ve kişilik ötesini (transpersonal) içine alır. Ayrıca güçlü dini inançları olmayan bireylerin de ruhsal boyutları vardır. Ruhsal değerler ve inançlar bir varlık ya da güce inancın çok ötesinde bir olgudur. Sağlık, hastalık, ölüm, günah, ölüm sonrası yaşam ve başkalarına karşı sorumluluk gibi inançları da içerir (Cimete, 2002).

Dünyanın birçok yerinde yaşayan insanlar için din ruhsallığı besleyen sosyal bir araçtır. Bir başka bakış açısından, insanlığın temel bir yanı olan ruhsallık, dünyadaki çeşitli dinlerin aracılığı ile hayata geçirilebilir (Frame, 2003).

Özdoğan (2005)'a göre ruhsallık, aşkın ilahi güç olan yaratıcı ile birey arasında ilişki kurmaktır. Ona göre, insan ruhunun kendine ve başkalarına mutluluk veren sevgi, şefkat, sabır, hoşgörü, affetme, uyum duygusu ve sorumluluk özellikleriyle iletişim kurmasıdır. Ruhsallık insanın var edenle olan bağıdır ve dolayısıyla ilahi kaynaklıdır. İnsan kendisiyle, yani özüyle iletişime geçtiğinde ilahi olanla da iletişime geçmiş olmaktadır.

İslam dini açısından ise ruhsallık, daha çok tasavvuf yoluyla ifade edilmektedir. Tasavvufun ana amacı, güzel ve iyi olan huyları/davranışları koruyarak, kötü ve çirkin huy ve davranışlardan sakınmaktır. Yaşanılan bu durum, kişinin kendine hâkim olmasına; kalp, duygu, zihin ve fikrini kontrol etmesine; insan, yaşam ve dünya algısının derinleşmesine; varoluşsal ve kalıcı değerlerin ne olduğunu anlamasına ve ahlaki ve

manevi/ruhsal değerlerin güzelliğini yaşamasına imkan sağlar. Tasavvufta bireyin ruhsal yönü insanın bedeni, duyguları ve zihni ile uyum halindedir ve aynı zamanda bir bütünlük gösterir (Sayın, 2014)

İnsanın ruhsal yönü, en az fiziksel, duygusal ve sosyal yönü kadar önemlidir ve diğer boyutlarıyla da ilişkilidir (Çetinkaya, Altındağ ve Azak, 2007). Ruhsallık, insan ruhunun özellikleri ile ilişkili olan bir kavramdır. Bu zellikler; aşk, sevgi, sabır, tolerans (hoşgörü), affedicilik, sorumluluk duygusu, uyum gibi duygulardır. Bu zellikler insanın hem kendisine hem de diğer insanlara mutluluk getirmesini sağlar (Dalai Lama,1999).

Ruhsallık bir insanın değer sisteminin gelişme kapasitesini, büyüme ve yaratıcılık potansiyelini de içerir. Ruhsallığın tanımı zamanla, bir insanın insanlığa hizmete kendini adanması, sanatsal yeteneklerini geliştirmesi, aile oluşturmaya odaklanması gibi çeşitli ifadeleri kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Ruhsallık kavramı iş rotasyonundan (değişiminden) meditasyon merkezlerinde inzivaya çekilmeye kadar ruhsal uygulamalar olarak tanımlanan bazı kaynaklarda çok geniş olarak ele alınmaktadır (Frame, 2003).

Özellikle son dönemlerde yapılan çalışmalarda ruhsallık hareketinin yararlı sonuçlar doğurduğu, dinlerin iş yeri ruhsallığına olumlu bir ortam oluşturabileceği ifade edilmektedir. Kurum yöneticileri ile yapılan araştırmalarda, yöneticilerin yönetim uygulamalarında ve problem çözümlerinde bireylerin sahip olduğu inançlara daha çok ihtiyaç duydukları, onların inançlarına güvendikleri ve onlardan yararlandıkları belirtilmektedir (Sendjaya, 2007).

Dolayısıyla bireyin hem kendini hem de evresindekilerini mutlu etme, var olan potansiyelini kullanmalarını ve hayatı anlama ve anlamlandırması için sahip olduğu ruhu ve ruhsallıkları ile yakın bağ kurması gerekmektedir.

### **2.1.3. İşyeri Ruhsallığı**

Günümüz dünyasında çalışanlar, çalıştıkları iş yerlerinde sahip oldukları kimliklerini, inançlarını ve değerlerini gizlemek yerine onları yaşayarak iş ve yaşamlarının bir bütünlük içinde olmasını istemektedirler. Öte yandan işletmeler de bireylerin iş yeri ruhsallığına karşı giderek daha duyarlı hale gelmeye, insancıl değerleri yok sayarak sadece finansal çıktılara yoğunlaşmanın doğru olmadığı ifade edilmeye başlanmıştır.

Bireyin çalışma ortamında geçirdiği zaman, günlük yaşamın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Çalışanlar haftanın büyük bir bölümünde kendi ailesinden daha fazla üstlerini ve çalışma arkadaşlarını görmektedirler. Çalışılan örgütün yapısı, organizasyon şekli, örgütün yönetim paradigması, lider özellikleri, gruplar ve çalışma arkadaşlığı ilişkileri bireyin konforunu ve gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir ( Örg ev ve Günalan, 2011).

İnsanın sadece ekonomik ihtiyaçları yoktur, aynı zamanda ruhsal ihtiyaçları da vardır. Postmodern yaşamın düzeylerine ulaşma gayreti içinde olan birey bu ruhsal gereksinimlerini karşılayamamakta ve kimi zaman da bu ihtiyaçların farkında dahi olamamaktadır. Bu durumda bireylerin büyük bir kısmı ya kendine yabancılaşmakta, ya da yaşamın anlamını kaybetmekte ve birey olarak dünya üzerindeki önemini farkına varamadan, sıradan bir birey olarak yaşamını tamamlamaktadır. Dolayısıyla iş yeri ruhsallığı, sürekli karmaşıklaşan ve anlamsızlaşan çalışma ortamında artan problemler için önemli bir çözüm aracı ve ihtiyaçların giderilmesinde kolaylaştırıcı bir unsur olarak kullanılabilir.

İş yeri ruhsallığı, bireysel inançları yaşama aracılığı ile ruhsal ihtiyaçları da doyuracak bir yoldur. Ruhsal liderliğin bir özelliği olarak bağlılık, fedakarlık ve misyonun bir karşılığıdır. Bu özellikleri ile iş yeri ruhsallığı kurumsal ve bireysel ihtiyaçları, arzuları/istekleri, değerleri ve liderin kendi ruhsal durumu için bir ihtiyaç olduğu fark edilmektedir.

İşyeri ruhsallığı araştırmacıları ve uygulayıcıları, ruhsallığın kurumlar ve çalışanlar üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler. Bu durum ise iş yerindeki sonuç/çıktı ve beklentileri etkilemektedir. Geleceğe yönelik kişisel ve toplumsal düzeylerde bir değişim ve dönüşüm olacaksa bunun yeri işyerleridir. Bu da insanların yaşamda ve yaşamlarını devam ettirirken ortaya koyabilecekleri ruhsallıkları ile ilişkilidir (Fairholm, 1996).

Ruhsallık, çalışma ortamında oldukça yeni bir kavram olmasına rağmen insanların tecrübe ettiği diğer ortamlarda ise yeni değildir.

İş Yeri Dinamikleri Teorisi, işin gelişim sürecini, dört temel gelişim dönemi olarak ele almaktadır. Bu dönemler ise şöyle sıralanmıştır;

1. F. Taylor'un bilimsel yönetim felsefesi olarak adlandırdığı mekanik dönem,
2. İnsancılığ/Hümanizmi belirten insanlar arası ilişkiler dönemi,
3. Sosyal katılım dönemi,
4. Günümüzdeki iş yeri ruhsallığı dönemi şeklindedir (Wren, 1994).

İş'in gelişim dönemlerinden dördüncüsü olarak kabul edilen iş yeri ruhsallığı dönemi, iş ortamının/çevresinin ruhsallıkla ilgili bağlarını ele almaktadır (Casey, 2004; Wheatley, 2002).

Farklı seviyelerdeki dini gelenekler, yaşam arayışını önceliğe alan ve diğer insanlarla bir uyum oluşturmayı amaç edinen düşünme odaklı yaşamayı teşvik etmektedir. Böylece çalışma ortamında oluşan ruhsallık hareketinin dili (kişisel değişim, kendini yeniden keşfetme, kişisel bir geziye çıkma, ütopyik vizyon sahibi olma ve yenilenebilirliği tecrübe etme), dini görselliğin geleneğinde temellenmiştir (Ashmos ve Duchon, 2000).

Genel olarak çalışma hayatı özelde ise işyeri bağlamında ruhsallık, çalışma ilişkilerinde ve örgütlerinde kabul edilen bütün değerlerdir. Ortaya çıkan örgütsel değerler, işyerindeki çalışanlar arasındaki ilişkileri düzelttiği gibi çalışanların motivasyonunu, başarı duygusunu ve dolayısıyla iş memnuniyetini (tatminini) de artırmaktadır (Seyyar, 2009).

İşyeri ruhsallığı kavramı; ahlak, motivasyon, liderlik, iş ve özel hayat dengesi gibi konularla ilgilidir. Ruhsal örgütler, insanların gelişimine ve potansiyellerine ulaşmalarına yani kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etmeyle ilgilidir. Aynı şekilde ruhsallıkla ilgilenen örgütler, iş ve özel hayat çatışmalarından kaynaklanan problemlerin çözümüne de yoğunlaşırlar.

Yeni bir odak konusu olarak da görülen iş yeri ruhsallığı, bireyin kişisel inançlarını yaşama aracılığıyla ruhsal ihtiyaçlarını da doyuracak bir yoldur. İşyeri ruhsallığı, insanların, onları besleyen ve sosyal ortamlarında yaptıkları anlamlı işle beslenen bir hayata sahip olmalarıdır. İşyeri ruhsallığı, çalışanların içsel hayatlarının toplum bağlamındaki anlamlı çalışma ortamından etkilenen ve bu ortamı etkileyen farkındalık şeklinde belirtilmektedir (Ashmos ve Duchon, 2000). Anlamlı bir iş yapmaktan ve işi anlamlı hale getirmekten dolayı, çalışanların zihinlerinde ve ruhsal dünyalarında oluşan bilinç ve duyarlılık seviyesidir (Plowman, Ashmos ve Duchon, 2005).

İşyeri ruhsallığı, çalışma sürecinde çalışanlar arasında karşılıklı güven, iyi niyet, dayanışma ve takım ruhuna dayalı etkili sosyal bir bağdır. Dolayısıyla çalışanlar arasında bireysel sorumluluk bilincinin oluşması ile beraber örgüt kültürü ve örgütsel performans da beklenen düzeye gelebilmektedir (Seyyar, 2009).

İşyeri ruhsallığının son zamanlarda gündeme alınması ve üzerinde çok sayıda çalışma yapılıyor olmasının nedenleri Ashmos ve Duchan (2000) aşağıda belirtilen maddeler:

- İşyerlerindeki küçülme, yeniden örgütlenme ve işten çıkarmaların sonucunda çalışma ortamlarının çalışanlar için güvenilmeyen ve korkulan bir ortam haline gelmesi,
- Çalışanlar arasındaki ücret dağılımında yaşanan adaletsizlikler,
- Toplumsal yaşamda sosyalliğin giderek azalması,
- Nüfusun yaşlanması insanları ölüm ve ötesini düşünmeye sevk etmesi, yaşanan bu durumda insanları hayatın anlamı ve yaşama amacı gibi metafizik konuları düşünmeye yöneltmesi,
- Doğu felsefe ve fikirlerine olan ilginin artması,
- İş ortamındaki çalışma saatlerindeki artışlar ve çalışma ortamlarının sadece para kazanma ve kariyer yapılan yerler olmaktan çıkması, bireylerin kendilerini keşfetmelerine yönelik pozitif bir katkı yaptıkları yerler haline dönüşmesi, şeklinde sıralanmıştır.

Son zamanlarda yapılan araştırmalara bakıldığında Amerikalı yönetici ve liderlerin, para ve boş zamandan daha çok, çalışma ortamlarında daha derin anlam ifade eden ve tatmin edici değerler peşinde olduklarını ortaya koymaktadır. Zaman ilerledikçe lider, ruhsallık ile işleri arasında bir bütünleşme sağlamaktadır. Bu bütünleşmeyle de, gerek bireysel gerekse diğer kişilerle olan ilişkilerinde, kurumda amaç olarak hedefledikleri faaliyetlerinde olumlu değişiklikler ve gelişimleri birlikte sağlamaktadır (Fry, 2003).

Fry'e (2005) göre işyeri ruhsallığı, çalışanlar bakımından değerlendirildiğinde, ruhsallığın yaşandığı iş ortamlarında;

- Çalışanların daha verimli ve üretken oldukları,
- Yaşanılan bu durumun da daha az baskı ve korkudan dolayı olduğu,
- Diğer yandan kurumda daha etik bir havanın olduğu,

- Bireyin çalışmaya daha istekli olduğu,
- Bu çalışma isteğinin de daha içten ve daha doğal olduğunu savunmuştur.

Ashmos ve Duchon (2000) yaptıkları çalışmada, işyeri ruhsallığını kişisel düzey, iş (grup) birimi düzeyi ve örgütsel/kurumsal düzey olmak üzere üç aşamada ölçmeye çalışmışlardır. Çalışma da en net sonuçların, kişisel düzeydeki olduğu, iş birimi ve örgütsel düzeylerdeki sonuçların net bilgiler vermediğini belirtmişlerdir.

Milliman ve ark (2003) yaptıkları araştırmalarında işyeri ruhsallığını anlamlı bir iş, topluluk hissi ve ortak değerler olarak üç boyutta incelemişlerdir. Daha sonra da, Ashmos ve Duchon'un (2000) konuyla ilgili yaptıkları çalışmaları, kendi çalışmalarıyla sentezleyerek yeni bir model geliştirmişlerdir. İşyeri ruhsallığı ile ilgili geliştirilen bu modeli aşağıdaki gibi üç düzeyde oluşturmuşlardır. Bu düzeyler:

### **1. Bireysel düzey,**

- Yapılan işin birey için bir anlam ifade etmesi (anamlı iş),
  - Yaptığı işten keyif alma,
  - İşle yenilenme,
  - İşin bireysel bir anlam ve amaç kazandırması,

### **2. Grup (iş) düzeyi,**

- Topluluk hissi/ait olma, işin yapıldığı grubun bir parçası olma,
  - İş arkadaşlarına bağlı olma,
  - Çalışanların birbirlerini desteklemesi,
  - Çalışanların ortak bir hedefe yönelik bağlılığı,

### **3. Örgütsel/kurumsal düzey,**

- Ortak değerler,
  - Bireyin örgütsel hedeflere bağlı olması/hissetmesi,
  - Örgütün hedef ve değerleriyle özdeşleşme,
  - Örgütün çalışanlara değer vermesi.

Bireysel düzeyde çalışanın/ların ruhsal gelişimini sağlamaya çalışmak, grup (iş) düzeyin de ise kişinin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gereksinimlerinin kabulü ve karşılanmasının sağlanması, örgütsel/kurumsal düzeyde de hedeflenen, örgüt ruhu oluşturularak buna uygun hedeflerin belirlenip oluşturulmasıdır (Neal ve Benett, 2000). Trott (2000) bu üç düzeyi bir dördüncü düzey olan global/küresel düzeyi eklemiştir. Küresel düzey ise

kişilerin ve kurumların kendilerini toplumla ve dünya ile bir olarak görmeleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Fry (2005) işyeri ruhsallığını pozitif psikoloji olarak tanımlamış, karakter eğitimindeki gelişmeleri dikkate alarak ruhsal liderlik modelinin pozitif insan sağlığı ve iyi olma hali kavramlarını keşfederek genişletmiştir. Pozitif psikoloji yaklaşımını savunan psikologlar, içsel motivasyonun, olumlu duygulanımın ve yaratıcılığın daha çok kullanılmasını, bireyin eğitimini, umudun, anlamın ve öz-iyileşmenin geliştirilmesini, aşk, ebeveynlik ve sorumluluk dinamiklerini daha iyi anlayarak bireyin yaşamının geliştirilmesi yönündeki psikolojik odak noktalarının genişletilmesini hedeflemişlerdir. Onlar, insanlara gerçek katılımı bulma, akış durumlarını deneyimleme ve işlerine içten katkı sağlama konusunda yardım ederek bireylerin hayatları boyunca iş tatminlerini artırmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında güveni, iletişimi ve özgeciliği destekleyecek durumların keşfedilerek örgütlerin ve toplulukların geliştirilmesi gerektiğini ve ruhsal (manevi) dürtülerin daha iyi anlaşılıp desteklenerek toplumun ahlaki karakterinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Hefferon ve Boniwell, 2014).

Pek çok araştırmanın yapıldığı pozitif psikolojideki alanlar şunları içermektedir; öznel iyi oluş, olumlu duygulanım, umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, travma sonrası gelişim, hedefler, anlam ve güçlü özellikler (Snyder ve Lopez, 2007). Dolayısıyla pozitif psikoloji; iyi oluş, mutluluk, akış, kişisel güçlü yanlar, bilgelik, yaratıcılık, hayal gücü ile pozitif grup ve örgütlerin özelliklerine odaklanmıştır.

Gelişmekte olan pozitif psikoloji ile ilgili bu alanların, pozitif insan sağlığı ve iyi olma hali için gereken değerler, davranışlar ve tavırlar konusunda uzlaşma sağladığı da öne sürülmektedir. Etik açıdan iyi olma hali ise, kişinin ruhsal liderlik teorisinde yer alan prensiplere dayanan evrensel değerlere uygun yaşaması ile kendisinin sahip olduğu davranışlar, tavırlar ve değerler doğrultusunda yaşaması olarak da tanımlanmıştır (Fry, 2005).

Pfeffer (2003), işyeri ruhsallığı ve uygulamalarıyla ilgili olarak yaptığı araştırmada, bireylerin yaşam için arayışlarında dört temel boyut olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar:

1. Bireye, öz-yetkinlik ve ustalık duygusunun verdiği anlamlı bir iş,
2. Amaç duygusunu içeren anlamlı bir iş,
3. Çalıştıkları insanlarla, olumlu sosyal ilişkiler ve bağlanma duygusu,

4. İç içe geçmiş bir hayat sürme becerisi şeklindedir.

Bu boyutları içselleştiren birey, gerek bir birey olarak, gerekse doğası gereği, iş yerindeki rolü ve hayattaki başka rolleriyle de uyum içinde olabilir.

Ashmos ve Duchon (2000) ise işyeri ruhsallığının boyutlarını (1) içsel yaşam, (2) anlamlı bir iş ve (3) topluluk duygusu (hissi) şeklinde de belirtmişlerdir. Ruhsallık konusuyla ilgili bölümde bu boyutlar ruhsallığın boyutları olarak verilmesine rağmen Ashmos ve Duchon (2000) tarafından işyeri ruhsallığının boyutları olarak açıklanmış olup tekrar burada yer verilmemiştir.

Sheep (2006) işyeri ruhsallığı ile ilgili yapılan araştırmaları inceleyerek, dört temel işyeri ruhsallığı boyutundan söz etmiştir:

1. Birey ile iş ortamı arasındaki bütünleşme,
2. Yapılan işin birey açısından anlamlılığı,
3. Bireyin kendini aşması( esas bütünü parçası olması),
4. Gelişim (bireyin işyerinde kendi içsel yapısını geliştirmesi).

Guillory'ye (2000) göre işyeri ruhsallığının özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Çalışanlar, sadece özel hayatlarında değil sosyal ilişkilerin yoğun olarak yaşadığı çalışma hayatında da ruhsal değerlerin varlığından kendilerini güvende hissetmektedirler.
- Çalışma yaşamında ruhsal duyguların varlığı ve bunların yaşatılması, güven iklimini pekiştirir.
- Örgüt içi sosyal barış sağlanmaktadır.
- Çalışanların bireysel mutluluğunu ve sevincini artırmaktadır.
- Örgütsel performansın gelişimine etki etmektedir.

İş yeri ruhsallığına yönelik Kriger ve Seng'in (2005) yaptıkları araştırma, ruhsal değerlerin temel oluşturduğu bir çalışma ortamı kültürünün olması gerektiği görüşünün genel olarak kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan bu tabloya bakılarak iş yeri değerleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Affedicilik,
- Nezaket,



- Empati,
- Doğruluk/dürüstlük,
- Azim,
- Cesaret,
- Alçakgönüllülük,
- Huzurlu olma,
- Başkalarına hizmet etme,
- Yol gösterme/rehberlik,
- Dinginlik/iç huzur
- Ağırbaşlılıktır.

Benzer bir şekilde Jurkiewicz ve Giacalone de (2004), yardımseverlik, adalet, saygı, insancılık/hümanizm, anlamlı iş, umut, haysiyet, ve dürüstlük gibi bazı değerler ortaya koyarak bu değerlerle kurumlarda çalışanların bireysel ve profesyonel kimlikleri arasındaki farkın azalmasını ve böylelikle çalışanların kendilerini çalıştığı işe bir bütün olarak vermelerini sağladığını savunmaktadırlar.

Mitroff ve Denton (1999)'a göre kurumlar en değerli kaynakları olan iş görenlerin ruhsallık boyutlarını anlamadıkça, onların yararlarını da anlayamazlar. Diğer tüm fonksiyonlarıyla birlikte birer ruhsal merkez de olan kurumlar, ruhsallık yoluyla hem örgütsel kültürlerini güçlendirebilir (Fairholm, 1997; Pfeffer, 2003) hem de bunu kurumun verimliliklerine yansıtabilirler.

Çalışanların ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak için çalışanlara işyerinde, insanlara hizmet etme duygusunu ve yaşantısını sağlayarak, bireylerin hayatlarına bir anlam ve amaç kazandırmak, bireyler arası sosyal ilişkileri, kültürleri ve yapıları geliştirerek çalışanların kendilerinin anlaşıldıklarını ve takdir edildikleri duygusunu yaşadıkları ve böylelikle kuruma yönelik aidiyet duygusu geliştirdikleri bir işyeri ortamını oluşturmaları ile mümkün görünmektedir. Böyle bir örgüt ortamının oluşması da işyeri ruhsallığının sağlanması sayesinde olmaktadır.

Sonuç olarak, ruhsallığın tanımını örgütsel açıdan ele alındığında uygun tanımı (Ashmos ve Duchon, 2000) şu şekilde yapılmaktadır: Ruhsallık, bireylerin bir topluluğa ait olarak yaptıkları ve anlamlı buldukları işlerle büyüyen içsel dünyalarının farkına varmasıdır.

Sürekli değişen örgüt yapısı ve kültürü nedeniyle çalışanlar iş ortamlarında kendilerini güvende hissetmemelerine yol açmaktadır. Bu durum da iş yeri ruhsallığını bir ihtiyaç haline getirmektedir. Çalıştığı iş ortamıyla ruhsal bir bağ kurma, çalışanlar tarafından giderek daha önemli hale gelmektedir. İş yeri ruhsallığı nedeniyle çalışma ortamları giderek daha canlı bir duruma evrilmektedir (Giacalone ve Jurkiewicz, 2003).

Liderlik alanında ruhsallıkla ilgili yapılan çalışmalar tesadüfi değildir. Belirsizliğin ve karmaşıklığın giderek arttığı günümüz dünyasında insanların hayatta daha fazla anlam arayışına girdikleri ifade edilmektedir. Birçok kişinin hayatında çalışma yaşamı ve ortamı önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle ruhsallığın iş hayatı, işyeri ortamı ve liderlikle ilişkilendirilmesi kaçınılmazdır.

Liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda değişik şekillerde ruhsallıkla ilgili olarak farklı biçimde (spirit or spirituality at work, spiritual leadership) kavramlar kullanılmaktadır. Spirituality kelimesinin Türkçe karşılıkları ruhsallık, tinsellik ve maneviyat olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma da ilgili kavram ruhsallık olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında; insan, ruhsal (spiritual) boyuta sahip, bio-psiko-sosyo-kültürel bir varlıktır. Ruhsallıkta insan/ın olmanın önemli bir parçasıdır.

Bireylerin ihtiyaçları, beklentileri ve algıları birbirinden farklıdır. Bu farklılığın bireylerin ruhsal dünyalarında da var olması kaçınılmazdır. İnsanların ruhsal dünyalarının ve deneyimlerinin farklılık göstermesi, standart bir ruhsallık tanımının yapılmasını da zorlaştırmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çok fazla ruhsallık tanımı olduğu görülmektedir.

Liderler ise; örgütün vizyonuna, hedef ve amaçlarına, kültürüne ve değer sistemine bağlılığı vurgularlar (Fry ve Cohen, 2008).

Bu açıdan ruhsal lider, “kendini bilen, geleceğe yönelik yüksek umudu olan, inançlı, fedakâr, diğerlerine güvenen ve onların düşüncelerine saygılı olan, ruhsal sağlığını sürdüren kişidir (Fry, 2009).

Duygular üzerine yapılan çalışmalar, örgütsel davranış konusundaki anlayışı geliştirmekte ve ruhsallık farkındalığı, 21. Yüzyılda çalışanların davranışlarını daha iyi anlamaya yardımcı olmaktadır (Robbins ve Judge, 2012).

O halde ruhsal örgütler, ruhsal olmayan benzer örgütlerden ayıran nedir? Mitroff ve Denton'a (1999) göre; ruhsal örgütlerde yer alan dört kültür özelliği vardır:

1. Güçlü amaç duygusu: Ruhsal örgütler, kendi kültürlerini anlamlı bir amaç etrafında oluştururlar. Karlılık her ne kadar önemli olsa da, bu örgütler için birincil öncelikte değildir. İnsanlar önemli olduğuna inandıkları ve değer verdikleri bir amaçtan ilham almak isterler.
2. Güven ve saygı: Ruhsal örgütler, karşılıklı güven, dürüstlük ve açıklık özellikleriyle nitelendirilir. Yöneticiler hataları kabul etmekten korkmazlar.
3. İnsani çalışma uygulamaları: Ruhsal örgütler tarafından benimsenen uygulamalar esnek çalışma programlarını, grup ve örgüt temelli ödüllendirmeleri, ödeme darlığını ve statü farklılıklarını, çalışan haklarını garanti altına alınmasını, çalışanların güçlendirilmesini ve iş güvenliğini kapsar.
4. Çalışanlara hoşgörü: Ruhsal örgütler, çalışanları duyguları üzerinde bir baskı oluşturmazlar. İnsanların kendileri olmalarına, herhangi bir korku ve baskı altında kalmadan kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ortam oluşturmuşlardır.

Yukarıda da açıklandığı gibi iş yeri ruhsallığı döneminde beklenti odur ki, insanın fizik ve metafizik boyutlarıyla bütüncül bir bakış açısına dayalı olarak ele alınacağı, daha kapsayıcı yaklaşımların geliştirileceği ve bütün insanlığın problemlerini kapsayan çözümlerin üretileceği farklı bir dönem olur.

#### **2.1.4. Ruhsal Liderlik**

Çalışmanın bu bölümünde öncelikli olarak liderlik kavramı, ardından liderliğin gelişimi ve ruhsal liderlik kavramları ele alınarak açıklanmıştır.

Bir örgütün amaçlarının veya vizyonunun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneğine liderlik denir. Liderlik, değişim ile başa çıkabilmektir. Liderlik gelecek vizyonu geliştirerek yön çizer, sonra çalışanların bu vizyonu ile iletişim kurmasını ve

engelleri aşabilmesini sağlar (Robbins ve Judge, 2012). Liderlik, aynı zamanda bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için insanları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 1991). Böylece liderlik, belirli makam ve mevkilerde bulunan bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün yaşaması, gelişmesi ve etkili olabilmesi için yerine getirilmesi gerekli olan görevlerin ve liderlik işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmesidir.

Liderlik kavramıyla ilgili olarak literatürde yüzlerce tanım yapılmıştır. Son yıllarda ise liderlikle ilgili her geçen gün gündeme gelen yeni bazı kavramsallaştırmalara bağlı olarak sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır (Şişman,2012).

Konuyla ilgili olarak yapılan bir çalışmada liderlik tanımları on başlıkta toplanmıştır:

1. Grup süreçlerinin odak noktası olarak liderlik,
2. Kişilik ve etkileri olarak liderlik,
3. Uyma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak liderlik,
4. Etkinin kullanılması olarak liderlik,
5. Eylem ve davranış olarak liderlik,
6. İnancı biçimlendirme olarak liderlik,
7. Amaçları başarmanın bir aracı olarak liderlik,
8. Etkileşimin etkisi olarak liderlik,
9. Farklılaştırıcı bir rol olarak liderlik,
10. Başlatıcı olarak liderlik (Erçetin, 2000).

Liderlik kavramı farklı şekillerde tanımlanmış olsa da belli unsurların liderlik kavramına dâhil edildiği belirlenmiştir. Yaşanılan dönemin ihtiyaç ve yaklaşımına göre liderlik özellikleri, davranışlar, etki, iletişim, etkileşim, rol ilişkileri ve yöneticinin görevleri gibi değişik ölçütler dikkate alınarak liderlik kavramı açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Yapılan liderlik tanımların da genel olarak şu ortak noktalara vurgu yapılmıştır; liderliğin bir süreç olması, grubu etkilemeyi içermesi, grup ortamında uygulanması ve hedefe ulaşmayı amaçlaması şeklindedir. (Northouse, 2004). Yukl'a (2010) göre, yapılan liderlik tanımlarındaki ortak nokta ise liderin başkalarını etkilemesi ve bunu belli bir hedef doğrultusunda gerçekleştirmesidir.

Lider, günlük değil karşılaştığı her durumda önemli kararlar verebilen kişidir. Örgütler açısından birinci derecede önemli olan unsur insandır. İnsanın hareketlerini yönlendiren,

düşünceleri, inançları ve beklentileridir. İnsanların istek, beklenti ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Lider, insan davranışlarının nedenlerini bilmek ve bu davranışları örgütsel amaçları gerçekleştirici bir şekilde yönlendirmek durumundadır (Çalık, 1997). Liderler aynı zamanda insanları motive ederek onların üretkenliğini(verimliliğini) ve etkililiğini en üst seviyeye ulaştırmaya çalışırlar.

Liderlik kuramları değişen endüstriyel ihtiyaçlar ve çalışanların rollerine yönelik değişen yaklaşımlar liderlik tanımlarının zaman içerisinde değişmesine ve yeni boyutlar kazanmasına neden olmuştur. Başta ABD olmak üzere Batılı ülkelerde liderlik ile ilgili literatürde bir takım yaklaşım ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca geçmişte farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili farklı araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik biçimleri, durumsal faktörler ve yönetsel faktörler gibi konular üzerinde durulmuştur (Şişman, 2012).

Bu bağlamda farklı liderlik kuramları ortaya konulmuş olup bunlar, yaygın bir şekilde (a) özellikler kuramı, (b) davranışsal kuram ve (c) durumsal kuram ve (d) modern liderlik kuramı olmak üzere dört başlıkta toplanmaktadır.

a) Özellikler kuramı (...-1940), liderleri, lider olmayanlardan ayıran kişilik özellikleri ve karakteristiklerini içerir. Bu kuramın hareket noktası, “lider olunmaz, ancak lider doğulur” şeklindedir. Kuramda liderle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler, zeka, özgüven, kararlılık, doğruluk ve sosyallik şeklinde ifade edilen fiziksel ve kişisel özelliklerdir (Northouse, 2004).

b) Davranışsal kuramlar (1950-1960), liderleri, lider olmayan kişilerden ayıran davranışlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Lider özelliklerinden çok lider davranışları inceleme konusu yapılmıştır. Başarılı olmuş liderlerin göstermiş olduğu davranışlar incelenerek liderlik davranışlarının profili belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlik davranışlarını incelemek için ön plana çıkan araştırmalar ise:

- Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Araştırması,
- Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırması,
- Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli,

Yapılan bu araştırmaların ortak noktası, lidere nasıl davranması gerektiğini söylemek yerine liderin davranışlarından çıkan sonuçların modellendirilmesi ile yapılandırılmış olmalarıdır (Robbins ve Judge, 2012).

c) Durumsal kuram (1960-1980) ise takipçilerinin istekli olma durumlarına odaklanmıştır. Kuramın ıkış noktası “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır. Kurama göre, farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur. Temel durumsal değişkenler izleyici özellikleri, liderin yönettiği iş biriminin yerine getirdiği işin yapısı, örgütün yapısı ve dış çevrenin yapısı şeklindedir (Robbins ve Judge, 2012).

Durumsal liderlik yaklaşımları Blanchard (1985) tarafından geliştirilen Durumsal Liderlik Teorisi, Fiedler’in Fiedler Durumsallık Modeli ve House ve Evans’ın Yol-Amaç Teorisi’dir (Robbins ve Judge, 2012).

d) Modern liderlik kuramı (1980-...) günümüzde liderlik özellikleri olarak belirtilen özelliklerin, liderlikte başarılı olmanın teminatı değildir. Ancak etkili liderlerin diğerlerinden farklı kılan özelliklerden söz etmek mümkündür.

Günümüzde liderliğe bakış açısı da değişmiştir. Vizyon sahibi ve değişim eksenli yeni yönetim düşüncesi ile 1970-80’lerin belirsiz ortamı ortadan kalkmış ve yerini yeni liderliğin nderliğine bırakmıştır.

Modern liderlik yaklaşımları etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, tam serbesti sağlayan liderlik, hizmetkâr liderlik, karizmatik liderlik ve etik liderlik yaklaşımları dikkati çekmektedir. Araştırma konusu ile doğrudan ilişkili olmadığı için söz konusu yaklaşımlara bu kısımda yer verilmemiştir.

Geçmişten günümüze kadar ki liderlik yaklaşımları insan etkileşiminin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönlerinin birine ya da bir kaçına odaklanmıştır, bunların yanında insanın ruhsal (manevi) yönü ihmal edilmiştir. Gelişen sanayi ve teknolojik gelişmeler aynı zamanda iş dünyasını/iş ortamını da etkilemiştir. İnsanların hızla değişen istek ve ihtiyaçları, iş yaşamında belirsizlik, değişimin getirdiği gerginlik ve güvensizliğin bir sonucu olarak çalışanlar arasındaki mutsuzluk oranlarının arttığı gözlemlenmektedir. Bu durum da iş ortamlarında ve yönetimde yeni arayışların ve ihtiyaçların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Küreselleşen dünyada liderler, insanların ihtiyaçlarına, beklentilerine, duygularına ve inançlarına duyarlı olmak durumundadırlar. Liderler, değişen dünyada ve toplumda insanların söz konusu değişimlere uyum sağlamasında, değişimlerin getirdiği bazı sorunlarla baş etmelerinde yol gösterici yani rehber olmak durumundadır. Konuya örgütler ve bu bağlamda eğitim kurumları açısından bakıldığında ise liderler, daha insani ve kaliteli bir örgütsel yaşam ve okul oluşturma, insanların mutlu bir şekilde çalışacakları bir çalışma ve öğrenme ortamlarını hazırlamak, hayata ve işe anlam katmak gibi konular giderek daha önemli hale gelmiştir (Şişman, 2012).

Yukarıda sözü edilen kuramların ve insan ihtiyaçlarının tatmin edilmesi ile ilgili yaklaşım ve süreçlere bağlı olarak ruhsal liderlik kuramının ortaya çıktığı görülmektedir. Ruhsal liderlik aynı zamanda örgüt gelişimi ve değişimi için önem kazanan bir paradigma olarak da ortaya çıkmaktadır (Fry, 2003; Fry, 2005).

Fry, liderlik araştırmalarına dayalı olarak geliştirdiği ruhsal liderlik kuramını pozitif liderlik özellikleri üzerine kurmuştur. Pozitif liderlik beş temel etmeden oluşur.

Bu etmenler; (1) pozitif psikolojik sermaye, (2) pozitif etik ve ahlaki bakış açısı, (3) pozitif (olumlu) model olma, (4) pozitif güce dayalı kültür ve (5) pozitif sosyal takas şeklindedir (Avolio ve Gardner, 2005).

Fry, ruhsal liderlik kuramını pozitif insan sağlığı, yaşam memnuniyeti, etik ve psikolojik refah, ruhsallık (maneviyat), karakter etiği, pozitif psikoloji (mutluluk, iyimserlik, iyi oluş, bilgelik, sevgi, cesaret, özgecilik, hoş görü ve iş ahlakı gibi) ve ruhsal liderlik ile ilgili yeni çalışmaları inceleyerek geliştirmiştir (Fry ve Cohen, 2009).

Fry'nin ruhsal liderlik modeline temel aldığı diğer araştırma ise Collins'in (2001) "İyiden Mükemmele" isimli çalışmasıdır. Bu çalışmada, beş liderlik tipi ortaya konmuş ve bu liderlik tiplerinden beşincisi, çalışanların ya da takipçilerinin performansını en çok etkileyen liderlik tipi olmuştur. Dolayısıyla Collins'in (2001) bu beşinci tip liderlik yaklaşımı, Fry'nin (2003) ruhsal liderlik yaklaşımının da temelini oluşturmuştur.

Ruhsal liderlik kuramı aynı zamanda içsel motivasyon modelini temel alarak geliştirilmiştir. İçsel motivasyon modeli; vizyon, umut/inanç, özgecil sevgi/fedakarlık ve ruhsal (manevi) zenginliği kapsamaktadır. Ruhsal liderlik, kişiyi içsel olarak motive

etmek için gerekli değerleri, tutum, tavır ve davranışları içerir, böylece kişileri davet ve üyelik yoluyla ruhsal zenginliğe ulaştırmaya çalışır (Polat ve Tülübaş, 2013).

Ruhsal liderler aynı zamanda dönüşümsel ve etik liderlik özelliklerini de yansıtır. Bu sebeple iyilik, dürüstlük, takım halinde çalışma, bireyi tanıma, uyum sağlama, bütünlük ve etik standartlara bağlılık gibi kavramlara dayalıdır (Aydın ve Ceylan, 2009). Ruhsal liderliğin kaynağı, hizmet için paylaşılan vizyona olan inanç, özgecil sevgi değerlerini olumlu yönde etkileyen içsel deneyimlerdir. Bu içsel deneyimler ruhsal liderliğin esas ilham ve iç görü kaynaklarıdır (Fry ve Cohen, 2009).

Ruhsal liderlik kuramı, motivasyon kuramları ve diğer liderlik yaklaşımlarının göz ardı ettiği, kişinin ruhsal tarafının önemine vurgu yapmaktadır. Ruhsal liderlik bireyi tanımlamada genellikle eksik kalan ruhsal yönünün de diğer yönleriyle aynı derecede öneme sahip olduğunu; hatta kişinin diğer yönlerini de harekete geçirdiğini savunmaktadır (Özcan, Bulut ve Bozbayındır, 2013). Ruhsal liderlik yaklaşımı bireyin ruhsal (manevi) yönünü de dikkate alarak onun gelişimini ve değişimini hedeflemektedir.

İnsan varlığının dört temel yönünü ele alan bütünsel liderlik yaklaşımı, insanın bu dört temel yönünü şöyle sıralamıştır; (1) insanın fiziksel (biyolojik) varlık yönü, (2) zihin (rasyonel düşünce) yönü, (3) kalp (duygular ve hissiyat) yönü ve (4) ruhsallık (maneviyat) yönüdür (Moxley, 2000). Covey (2005) insanın bu dört temel yönünü şöyle açıklamıştır. İnsanı oluşturan beden yönüne karşılık gelen fiziksel kapasite daha çok bireyin fiziksel özellikleriyle (dış görünüş, boy, kilo, sağlık durumu gibi), zihin yönüne karşılık gelen zihinsel kapasite ise bilişsel (cognitive) zekâyla, gizli yönlerini oluşturan kalp duygusal zekâ ile ve son olarak da insanın ruhsal (manevi) boyutuna karşılık gelen yönü ise onun ruhsallık özellikleri ile ilgilidir.

İnsanı bütüncül olarak ele alan bu anlayıştan hareketle, küresel düzeyde bu durum hem toplumsal hem de örgütsel değişim için giderek artan bir ihtiyaç haline gelmektedir. Bu değişimi yakalamak için, sanayi devriminden bu yana örgütsel yapılanmayı tayin eden formel, bürokratik ve standardize edilmiş geleneksel bir örgüt paradigmasından öğrenen örgüt paradigmasına geçilmiştir. Ruhsal liderlik içsel motivasyonlu, öğrenen örgütleri oluşturmayı hedeflemektedir.

Öğrenen örgüt, işbirliği isteğinin özgür bırakıldığı ve yayıldığı bu düşünme modellerini besleyen bir örgüt yapısıdır. Öğrenen bir örgütteki insanlar açıkça ortaya konmuş,



örgütsel vizyona ulaşmayı hedeflerler. İstenilen hedeflere ulaşmak için birlikte sürekli öğrenmeyi öğrenirler (Senge, 2007). Öğrenen örgütün oluşması için o örgütün vizyonuna, hedeflerine, kültürüne ve değerlerine içten bağlanacak insanların yetiştirilmesi, yönlendirilmesi, motive edilmesi ve muhafaza edilmesi gerekir.

Dolayısıyla ruhsal liderlik, öğrenen bir örgütte iş görenlerin örgütsel vizyonu benimsemeleri, örgüt kültürünü kabul etmeleri, örgütün değerlerini taşımaları için gerekli ve önemlidir. Bu görüşün temel önermesine göre öğrenen örgütün devam eden başarısı ve dönüşümü için ruhsal liderlik gerekir. Ruhsal liderlik, ruhsal varoluşun sürdürülmesi için hem liderin hem de takipçilerinin( çalışanlarının) ihtiyaçlarını dikkate alır.

Fry (2003) buradan yola çıkarak ruhsal liderliği, bir örgütte bireyin ruhsal (manevi) varlığını sürdürmeyi sağlayan ve kişileri içsel olarak motive etmek için gerekli olan değerler, tavırlar ve davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Böylece, bireyler çalıştıkları kurumlarda örgütsel bağlılık ve üretkenlik gösterirler. Aynı zamanda bir kurumdaki ruhsallık ile motivasyon odaklı liderlik teorileri arasında da çarpıcı benzerlikler vardır. Dolayısıyla ruhsal liderlik iş görenlerde içsel motivasyonu ve sürekli öğrenmeyi oluşturmak için örgütsel dönüşümü sağlayan bir liderlik yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir (Fry, 2009).

Pfeffer'in (2003) ruhsal liderlik ile ilgili ortaya koyduğu içsel motivasyonun bileşenleri ile oluşma süreci, gruba ait olmaya ve hayatı anlamlı bulmaya bağlı olarak bireyin ruhsal yaşamını sürdürme ve kurumdaki ruhsallığın boyutları bu benzerliği ortaya koymaktadır. Bu yüzden, ruhsal liderliğe ilişkin herhangi bir teori motivasyon teorisi ile iç içe olmayı gerektirmektedir.

Fry, Matherly, Whittington ve Winston'un (2007) belirttikleri gibi ruhsal liderliğin temel amacı, örgütsel bağlılığı ve verimliliği en yüksek düzeye çıkarmaktır. Buradan hareketle ruhsal liderlik, takipçilerin ruhsal kurtuluşu için gereksinim duydukları ihtiyaçları gidermekle sağlanır. Bunları gerçekleştirmek için şunların yapılması gerekmektedir (Fry, 2003):

(1) Örgüt çalışanlarını yaşamlarını anlamlı bulmalarını sağlayacak ve bir farklılık oluşturmalarını özendirecek bir vizyonun oluşturulması,

(2) Liderin ve çalışanların hem kendileriyle hem de başkalarıyla ilgilenmesini sağlayan özgecil sevgiyi/fedakârlığı/özveriyi besleyen bir örgütsel kültürün oluşturulmasıdır.

Fry (2008), ruhsal liderliğin kişisel yaşamda uygulanmasıyla neşe, barış, huzur ve etik olarak iyi olma halinin (Ryff ve Singer, 2000) boyutları açısından daha tatminkâr olunacağını da ileri sürmektedir. Etik açıdan iyi olma hali, ruhsal açıdan iyi halde bulunmak için gereklidir, ancak tek başına yeterli değildir. Çünkü ruhsal anlamda iyi olma hali, kişinin ait olma ve istek duyma yoluyla elde ettiği ruhsal yaşamı sürdürme ihtiyacını tatmin etmek için kendini aşma eylemini içerir. Başka bir deyişle, bu durumu yaşayan kişiler; hem psikolojik hem de fiziksel sağlık açısından daha iyi olurlar.

Fry (2009) ruhsal lideri; kendini bilen, geleceğe dönük yüksek beklentisi olan, inançlı, fedakâr/özverili, başkalarına güvenen ve onların düşüncelerine saygılı olan ve ruhsal sağlığını sürdüren kişi olarak belirtmektedir. Ruhsal liderliği, iş görenlerde içsel motivasyonu ve aynı zamanda sürekli öğrenmeyi oluşturmak için örgütsel dönüşümü sağlayan bir liderlik yaklaşımı olarak görmektedir. Baloğlu ve Karadağ (2009) ise ruhsal liderliği, bireye var oluş felsefesini aşıl原因an, bireye görev ve aidiyet duygusunu kazandıran, kendini ve diğerlerini içten motive etmesi için gerekli olan değer, tutum ve davranışları bir araya getirerek bireyin ruhsal kurtuluşunu sağlayan bir liderlik şeklidir. Çalışanların ihtiyaçlarını tatmin etmek, onlar için anlam oluşturmak ve en iyisini istemek sevgi olarak tanımlanabilmektedir. Ruhsal liderliğin kaynağı; politik güç yerine sevgi gücünün kullanılmasıdır (Marcic, 1997).

Ruhsal liderler takipçilerinin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayarak, etik anlayış ve prensipler doğrultusunda çalışanlarına değer vererek ortak değerler oluştururlar (Fairholm, 1996). Ruhsal liderler, çalışanlarına güvenir ve onları da birbirlerine güvenmeleri için motive ederler (Fry, 2005), çalışanlarının gelişimleri ve dönüşümleri önündeki engelleri kaldırarak verimliliklerini artırır, değişime kendilerinden başlayarak etrafındakilerini de değiştirirler, çalışanların mantıkları ile duyguları arasında köprü kuran değerler ile liderlik yapar ve içten motive olurlar (Law, 2008). Liderlikte ruhsallık, içsel derinliklerinde, evren ile var olan kişisel bir bağlanabilirlik duygusu içinde ve bir bilinçlenme biçiminde tasarlanır (Korac-Kakabadse, Kakabadse ve Kouzmin, 2002). Ruhsal liderlik yaklaşımında, liderliğin geleneksel fonksiyonlarından ve rollerinden çok ruhsal (manevi) ölçüler ve ahlaki yöntemler önemsenmektedir (Fairholm, 1996).

### 2.1.5. Ruhsal Liderliğin Özellikleri

Ruhsallık, insanlarda bağlılık, fedakârlık ve alçak gönüllülük hislerini kuvvetlendirir. Diğer taraftan geleneksel olarak liderlik kişisel ve meşru gücü kullanarak insanları etkileme olarak görülmektedir. Liderin etkisini ve takipçilerin katılımının farklı seviyede tanımlayan liderlik teorileri bulunsa da bu teorilerin pek çoğu lider ve takipçileri arasına kesin çizgiler koymuşlardır. Ruhsal liderlikte ise bu ayırım yapılmamaktadır. Öncelikli olarak kişinin liderlik özelliğinden bağımsız olarak sahip olduğu ruhsallığın onun liderlik özellikleri ile örtüştüğü kabul edilmektedir (Benefiel, 2005).

İş yerindeki ruhsal inanışların çoğulcu olacağı gibi liderin de ruhsal inançları çoğulcu olacaktır. Liderler aynı zamanda farklı inançlara ve değerlere sahip olan kişilerle çalışmak zorundadırlar. Liderlerin ruhsal inanışları, onların liderliğini üç şekilde etkileyebilir. Birinci olarak, ruhsal inanışlar liderin çalışanlarla olan karşılıklı bağlılığını güçlendirmektedir (Tanyi, 2002). Ruhsallık üzerine yapılan çalışmalar gösteriyor ki güçlü ruhsal inanışlara sahip insanlar daha güçlü bir şekilde karşılıklı olarak birbirlerine bağlılık hissediyorlar. Bu inanışlar aynı zamanda kişinin dini inanışından bağımsız olabilmektedir. Lider ile takipçileri arasındaki ilişki ilk liderlik teorilerinde de ele alınmıştır. Örneğin, Fiedler'in modelinde bu ilişki lider-üye ilişkileri olarak tanımlanmıştır. LMX teorisine göre de grup-içi ve grup-dışı ilişkiler olarak belirlenmiştir (Graen ve Uhl-Bien 1995). Liderlikte insanlarla ilişkili ve ilgili olma konularına değinen teori ise İlişkisel Liderlik Teorisidir (RLT) (Uhl-Bien, 2006). İlişkisel liderlik teorisi, liderliğin bireylerin birbirleriyle etkileşime geçtiği bir ilişki ağı olarak görülmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu ilişki ağı içinde bireyler fikirlerini paylaşırlar, plan geliştirirler, beraber çalışırlar ve bir birimi oluştururlar. İlişkisel liderlik teorisi, ilişkileri sadece ikili ya da üçlü olarak tanımlamamaktadır. Aksine bir bütün olarak örgütün içindeki herkesin ilişkilerini ele alır. Birçoğuna göre örgüt içindeki bu karşılıklı bağ ruhsallık ile oldukça ilişkilidir. Fry (2003) bu liderliğe bakış açısının önemini, liderler tarafından oluşturulan liderlerin ve çalışanların hislerini yansıtan sosyal duyguların listesini yaparak vurgulamıştır.

Liderlik özelliklerinden ikincisi, liderin dini ve varoluşçu inançlarıdır. Araştırmalar liderlerin karar verirken dini inançlarından faydalandıklarını da göstermektedir (Fernando ve Jackson 2006). Liderler üstün bir varlığa güçlü bir şekilde inandıkları için

hizmet etme ve alçak gönüllü olma özelliklerine sahiptirler. Bu inanç, bir takipçiye ve yahut bir hedefe inanç duymakla aynı şey değildir. Bu inanç lideri daha dikkatli ve etik ilkelere bağlı yapmaktadır. Buna ek olarak, genel ya da belli bir dini inanç, liderin çalışanlarını mekanik birer kaynak olarak görmesini engellemektedir (Fry ve Nisiewicz, 2013).

Liderin üçüncü özelliği, karizmadır. Ruhsal liderler karizmalarını iyi kullanmalarıyla ön plana çıkarlar. Alman sosyolog Max Weber karizma terimini dinsel anlamından ayırarak çağımıza göre yeniden tanımlamıştır. Bu tanım “ilahi olarak bahşedilmiş bir gücü” temsil ederken Weber’in tanımıyla “başkalarını etkileme ve yönlendirme gücü” olarak kullanılmaktadır (Houghton, 2010). Weber’in bu hareketi karizmatik liderliğin temellerini oluşturmuştur. Bunun yanında, Weber’in karizmatik otoriteye dair yazıları karizmatik liderliğin, liderlik alanında ana akımı temsil etmesini sağlamıştır (Conger 1999). Sonuç olarak birbirine bağlı olma, dini ve varoluşçu inanç, karizmanın kullanımı ruhsal liderliğin üç önemli özelliği yansıtmaktadır.

Ruhsal liderler aynı zamanda dönüşümsel ve etik liderlik özelliklerine de sahiptirler. Bu sebeple de iyilik, dürüstlük, takım halinde çalışma, bireyi tanıma, uyum, bütünlük ve etik kurallara bağlılık gibi özelliklere dayalıdır (Aydın ve Ceylan, 2009).

Yapılan literatür incelemesi sonucunda ruhsal liderlerin özelliklerine yönelik şu ortak noktalara vurgu yapılmıştır (Covey, 1990; De Pree, 1992, Fairholm, 1996, Kesken ve ark, 2005):

- Ortak bir “anlam” ve değer oluşturma,
- Sevgi duyma,
- Vizyon oluşturma,
- Yetki verme,
- Eğitim ve gelişim imkânları sağlama,
- Öncekilere önem verme,
- Risk alma,
- Çalışanlarına ve kuruma hizmet etmek için duyulan derin istek,
- Dönüşüme duyulan istek.

Fry, ruhsal liderliği alt boyutları olan vizyon, özgecil sevgi ve umut/inanç kavramlarının neleri içerdiğini ve özelliklerini bir araya getirmiş ve bu kavramları bir tabloda toplu olarak göstermiştir (Fry, 2003);

**Tablo 2.1: Ruhsal liderliğin özellikleri**

<b>Vizyon</b>	<b>Özgecil Sevgi</b>	<b>Umut / İnanç</b>
<b>Anahtar paydaşlara hitap etmek,</b> <b>Variş noktasını ve yolculuğu tanımlamak,</b> <b>Yüksek idealleri yansıtmak,</b> <b>Umut/inanç konusunda cesaretlendirmek,</b> <b>Mükemmeliyet için standart belirleme,</b>	Bağışlayıcılık, Kibarlık, Kişisel bütünlük, Empati, Dürüstlük, Sabırlı olma, Cesaretli olma, Güven, Tevazu ( alçak gönüllü),	Dayanıklılık, Sebat, Gerekeni yapma, Hedefleri esnetmek, Başarı ve ödül beklentisi,

Bu bağlamda ruhsal liderlikle ilgili temel özellikler, paydaşlara hitap etme, yolun ve yolculuğun tanımlanması, yüksek hedefler ve idealler ortaya koyma, umut ve inancı destekleyici olma, mükemmellik standartları belirleme, affetme, nezaket, etik kurallara bağlılık, empati kurma, dürüstlük, sabır, cesaret, güven, alçakgönüllülük, dayanıklılık, azim, gerekeni yapma, ödül ve zafer beklentisi olarak belirtilmiştir (Fry, 2003). Ruhsal liderlik çalışanlarda vizyon, özveri ve umut/inancın birlikte etkileşimiyle oluşmaktadır. Dolayısıyla ruhsal liderlik kesin bir inanç, fedakârlık ve vizyona inanma yoluyla çalışanlarda “ne gerekiyorsa yapma” anlayışının kazandırılmasıdır (Fry,2003).

Ruhsal liderler mesleki arzu ve hırsları uğruna kendi ilgi ve isteklerinden fedakârlıkta bulunabilirler. Ruhsal liderler alçak gönüllü, kendi kendine yetebilen ve abartısız özelliklere sahiptirler. Takipçilerine/çalışanlara içselleştirdikleri bireysel sorumluluklarını kazandırmada açık, şeffaf ve güven temelli bir örgüt kültürü oluştururlar. Takipçilerini ve çalışanlarını karar verme süreçlerine katarak onların sorunlarını gündeme getirirler. Böylece onların kişiliklerine, karakterlerine ve değerlerine saygı duyarlar (Fry, 2003).

Fry ve Matherly (2006) tarafından ruhsal liderliğin evrensel değerlerini de aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- **Güven/Sadakat:** Bireyin seçtiği ilişkilerde, sadakatli ve diğerlerinin gerçekliğine, kararlılığına, yeteneklerine ve karakterlerine güvenme ve inanmadır.
- **Affetme/Kabullenme/Minnettarlık:** Başarısız beklenti, dedikodu, kıskançlık, nefret ve intikamın ağırlığından acı çekmeme bunun yerine kabulleniş ve minnettarlıkla affetmenin gücünü seçmedir. Bu seçimin bireyi inatçılık, başkalarını yargılama, darılma, kendine acıma, öfke gibi kötülüklerden arındırarak ve bireye dinginlik, neşe ve huzur vermedir.
- **Dürüstlük:** Bireyin söylemleri ve yaptıkları birbiriyle uyumludur, yani kişi yaptığını söyler, söylediğini de yapar.
- **Doğruluk:** Kişi doğruyu arar ve doğruluktan memnuniyet duyar, tüm eylemlerini doğruluğa dayandırır.
- **Cesaret:** Zihinsel ve ahlaki gücün yanı sıra manevi gücü sürdürmek ve zorluk, uyuşmazlık, tehdit, tehlike, çaresizlik ve korku gibi durumlar ile karşı kaşıya kalındığında galip çıkmak için akıl ve irade sağlamlığıdır.
- **Alçakgönüllülük:** Kıskanç, kaba, kibirli olmayan; mütevazı ve nazik olma ve bunlarla övünmeme halidir.
- **Kibarlık:** Başkalarının ihtiyaç ve duygularına karşı cana yakın, düşünceli, insani/insancıl ve sempatik olmaktır.
- **Empati/Merhamet:** Kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncesini doğru olarak anlama ve ona doğru olarak yansıtmasıdır. Yani başkalarının duygularını anlama, diğerleri acı çekerken, onları anlayıp, bir şeyler yapma isteğidir.
- **Sabır/ Alçakgönüllülük/ Dayanıklılık:** Sıkıntılara ve acıya şikâyet etmeden katlanmadır. Herhangi bir amaç, fikir ya da görevde devam etmek için engel ya da zorlukla karşılaştığında ısrar etme, başlanılan bir projeyi istikrarlı bir şekilde sürdürme; muhalefet, engel, dert ya da talihsizliğe rağmen devam etmedir.
- **Mükemmellik:** Bireyin elinden gelenin en iyisini yapması, arkadaşlarının çabalarının farkına varması ve onları kutlamasıdır.
- **Eğlence:** Zihinleri canlandırmak ve çalışma ortamına neşe getirmek için zevk, şaka ve hareket mutlaka olmalıdır. Bu yüzden günlük aktiviteleri ve işi korkunç

ve çekilmez görmek yerine başkalarına hizmet edilen muhteşem bir gün ve gülümsemek için neden olarak görmedir.

### **2.1.6. Ruhsal Liderlik Modelleri**

Ruhsal liderlik ile ilgili olarak literatür incelendiğinde Fairholm (1998), Fry (2003), Reave (2005) ve Benefiel'in (2005) geliştirdikleri ruhsal liderlik modelleri karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada Fry'in nedensel ruhsal liderlik modeli temel alındığından dolayı bu modele diğer modellerden daha ayrıntılı olarak yer verilmiş olup, diğer modellere ise kısaca tanıtılmıştır.

#### **2.1.6.1. Fairholm'un Ruhsal Liderlik Modeli**

Fairholm'un (1996) geliştirdiği ruhsal liderlik modeli, bir işyerinde çalışanları bir bütün olarak ele almakta ve çalışanları ruhsal, duygusal, sosyal ve us'sal boyutlar ile değerlendirmektedir. Bu model bireyin, yaratıcılığını, değerlerini ve ahlakın kaynağı olan ve bireylerin yaşamlarının anlamını bulmalarını sağlayan benlik yapıları ile bağlantı kurmalarını destekleyen bir liderlik modelidir. Fairholm ruhsal liderlik modelini hizmetkâr liderliğe dayalı olarak ele almaktadır. Ona göre ruhsal liderlik ahlaki liderliktir, hizmet etmeye yoğunlaşır. İnsanların çalışma ortamındaki özgürlüklerini ve tercihlerini kısıtlamadan fedakârlıkla çalışmalarını ilkesine dayanır.

Fairholm (1996) ruhsal liderliği, metafizik, felsefe, dini literatür ve aynı zaman da değerler temelli dönüşümsel liderlik yaklaşımına dayandırmaktadır. Fairholm ruhsal liderlik modeli ile ilgili kavramları aşağıdaki tabloda bir araya getirmiştir.

Tablo 2.2: *Ruhsal liderlik modelinin öğeleri (Fairholm, 1998)*

<b>Kategoriler</b>	<b>Unsurlar</b>
Topluluk	Törenler(sermoniler), paylaşılan kültür, birliktelik, bütünlük
Sürekli Gelişim (ilerleme)	Kapasite, Örgüt sağlığı
Yetkinlik	Denge, Güvenirlilik (tutarlılık), Karşılıklı Güven, Güç
Yüksek Ahlaki Standartlar	Pozitif söz kullanma, Etik, Kalp, Bütünlük, sevgi, Var oluş, Anlamlandırma, Moral değerler,
Hizmetkârlık	Serbest (özgür) bırakma
Ruhsallık	Örgüt(kurum) ruhu, Duygular, Doğruluk, Kutsallık, Dini olmayan ruhsallık, İlişkiler
Yöneticilik	Ekip(takım), Güvenme
Vizyon oluşturma	Paylaşılan değerler, ruhsallık durumu

Fairholm'un (1998) ruhsal liderlik modeli aynı zamanda bireyi bir bütün olarak değerlendiren ilk modeldir. Bu model, çalışanların deneyimlerini, düşüncelerini, sahip oldukları ve örgüt tarafından belirlenen yerde ve zamanda kullanmaları istenen özellikler ile donanmış bir şekilde çalışma ortamlarına girdiklerini kabul etmektedir. Dolayısıyla ruhsal liderlik modeli, dinamik bir özelliğe sahiptir ve bu modeli oluşturan unsurların hepsi birbirleriyle ilişkilidir.

Fairholm, bütüncül bir yaklaşımla ruhsal liderlik modelinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Örgüt kültüründe içselleştirilmiş bir örgüt felsefesi ve vizyonu oluşturma,
- Bireyin kendini gerçekleştirme için bütüncül gelişimine değer verme,
- Kendini başkalarına hizmet etmeye adanma,
- Karşılıklı güvene dayalı bir ortam oluşturma,
- İnsanlara ve örgütsel amaçlara içten ilgili olma,
- Çalışma ortamında saydamlığı, adaleti, yaratıcılığı ve bireyselliği teşvik edici bir ortam oluşturma,
- Ekip ruhunu sağlama ve önem verme,
- İnsanlar arası ilişkilerde saygılı olma,
- Örgütsel yapı ve sistemlerinde basit ve esnek olma,
- Sürekli gelişimi izleme ve takip etme (Fairholm, 1996).



Fairholm'un ruhsal liderlik modelinde üç lider özelliği ön plana çıkmaktadır. Bu özellikler, ahlaki davranma, hizmetkârlık ve topluluk ruhudur. Bu özellikler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

**Ahlaki Davranma:** Kurumda vizyon, değer ve anlamlar oluşturarak, çalışanları eğiterek, onlara rehberlik yaparak, çalışanları etkili ve etkin kılarak, onların kendilerini güçlü hissetmelerini sağlayarak yaptıkları işlerde üstü düzeyde performans sergilemelerini hedefler.

**Hizmetkarlık:** Ruhsal lider çalışanlarına hizmet etme temelli bir hayat ve çalışma şekli seçmektedir. Çalışanları ve örgütü dönüştürecek, onların moral ve motivasyonlarını artırarak kendilerine olan bakışlarını daha olumlu bir duruma getirmelerini amaçlar. Buradan hareketle ruhsal lider çalışanlarını da bir lidere dönüştürme çabası içindedirler.

**Topluluk Hissi:** Ruhsal liderler kurum içinde işbirliği ve dayanışmayı temel alan bir topluluk yapısını oluştururlar. Dolayısıyla bu yapı topluluk ruhunu ortaya çıkararak bir örgüt kültürü oluştururlar. Bu topluluk ruhu ise, kurumdaki çalışanlara rehberlik ederek onlar için karşılıklı faydalı bağlantılar oluşturur. Vizyon ve değerlerin oluşumuna katkı sağlamış olur (Fairholm, 1998).

#### **2.1.6.2. Reave'nin Ruhsal Liderlik Modeli**

Reave (2005) ruhsal liderliğe farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bu yaklaşımın önemli noktalarından biri, liderin karakterine ve bütünlüğüne odaklanmasıdır. Bazı geleneksel liderlik yaklaşımları farklı şekillerde isimlendirseler de liderin karakterine yoğunlaşmışlardır. Örneğin dönüşümcü liderlik teorisinde bütünlük ve karakter, diğerlerinin lideri takip etmesini sağlayan idealleştirilmiş etkide yatar. Reave'nin (2005) daha bütüncül bakış açısına göre ruhsal liderliğin farklı özelliklerini, özellikle lideri ve içinde bulunduğu duruma odaklanmıştır.

#### **2.1.6.3. Benefiel'in Ruhsal Liderlik Modeli**

Liderlikte ruhsallığa farklı açıdan yaklaşanlardan bir diğer isim, Benefiel'dir. Benefiel'in (2005) beş aşamalı bir ruhsal liderlik ve örgütsel dönüşüm modeli vardır.

Yukarıda bahsedilen ruhsal liderlik yaklaşımlarının aksine Benefiel (2005) ruhsal liderliğe dair mikro (bireysel bakış) ve makro (örgütsel bakış) olarak adlandırılan iki farklı bakış açısını ileri sürmüştür. Gerek bireysel düzeyde gerekse örgütsel düzeyde

ruhsallık, uyanmanın ilk aşamasında ortaya çıkmaktadır. Bu evrede hem birey hem de örgüt ruhsallığın olmaması sebebiyle bir boşluk içerisine düşmektedir. Bir sonraki aşamada örgütteki bireyler hatasız süreçlerin olmayacağını, bazı beklenti ve isteklerin gerçekleşmeyeceğini ve işin her zaman planlandığı gibi gitmeyeceğinin farkına varmaya başlamaktadırlar. Üçüncü aşamada bireyin ve örgütün ikinci aşamada yaşadıkları hayal kırıklıklarıyla nasıl baş edileceğini ele almaktadırlar. Dördüncü aşama, ikinci aşamadan daha yoğun bir şekilde olumsuzluk (negatiflik) içermektedir. Çünkü bireyler ve örgüt kendi ruhsallıklarının gücünü daha önce olmadığı kadar sorgulamaktadır. Son aşamada (beşinci aşama) bireyin ve örgütün ruhsallığı benimsediği bir şafak vakti olarak adlandırılır. Bu aşama ruhsal dönüşümün hissedildiği en yüksek noktadır.

Belirtilen modeller ruhsal liderliği açıklayan iyi birer çerçeve sunsalar da bu modellerde iki eksiklik bulunmaktadır. Birinci olarak, liderin davranışlarına, karakter özelliklerine ve ruhsal liderliği tetikleyen dışsal faktörlere yeterince odaklanmadıkları görülmektedir. Bir lideri ruhsal yapan nedir? Ruhsal lideri başarılı kılan nedir? Şu anda, ruhsal liderlik hedef odaklı, özgeci, vizyoner ve örgütsel çıktıları etkileyen umuda bağlı olarak tanımlanmaktadır. Ruhsal liderin tarzını ve etkililiğini oluşturan başka faktörler var mıdır? gibi sorular yeterince cevaplanamamaktadır.

Bu modellerde bulunan ikinci eksiklik ise sınırlar ile ilgilidir. Ruhsallık, liderlik için ne zaman yararlı olur? Ne zaman bir yıkım olur? Ruhsal liderliğin karanlık bir tarafı var mıdır? gibi sorular tam olarak açıklanamamaktadır. Bunlar ilgili araştırmacılar tarafından birer eksiklik olarak belirtilmektedir (Krishnakumar, Houghton, Neck & Ellison, 2014).

#### **2.1.6.4. Fry'in Nedensel Ruhsal Liderlik Modeli**

Fry (2003, 2005), yukarıda sıralanan liderlik yaklaşımlardan hareketle Nedensel Ruhsal Liderlik modelini geliştirmiştir.

Fry'in (2003) nedensel ruhsal liderlik modelinin dayandığı temel yaklaşımlar şunlardır:

1. Yol-amaç yaklaşımı: Farklı durumlar farklı liderlik davranışlarını gerektirir görüşüne dayanmaktadır. Örgütsel görevleri, işleri ve rolleri iş görenlerin nitelikleri ile birleştiren yaklaşımdır. Çalışanların işle ilgili hedefleri ve bireysel hedefleri ile bu hedeflere nasıl ulaşabilecekleri hakkındaki algılamalarını liderlerin nasıl etkileyebileceği üzerine odaklanmaktadır. Liderler, çalışanların iş memnuniyetini ve motivasyonlarını arttırmak için farklı liderlik biçimlerini

uygulamak zorundadırlar. Bu biçimler; destekleyici, katılımcı, başarıya yönelik ve yönlendirici liderliktir.

2. Karizmatik liderlik yaklaşımı: Karizma, hediye, kehanet, öğretme, hüküm verme, bilgelik, papazlık ve mitleştirme gibi anlamlara gelmektedir. Karizmatik liderlik sosyal kriz anında, liderin olağanüstü bireysel özellikleri ile krizi çözecek temel bir vizyon geliştirmeleri ve bu vizyona inanan, lidere güvenen takipçilerinin ortaya çıkmasıyla oluşur. Bu yaklaşımda takipçiler lideri sorgulamaksızın kabul ederler, fikirlerine inanırlar, lidere bağlıdırlar, ona benzemeye çalışırlar. Örgüt lideri ya da lider modeldir, takipçileri onu model/örnek alır.
3. Edimsel-operant ve dönüşümsel liderlik yaklaşımı: İçsel ve dışsal ödüle ve motivasyona dayanır. Bu yaklaşıma göre, iş ve çevre çalışanlar için gerekli motivasyonu sağlayamadığında liderin davranışları bu eksikliği giderir. Lider ve çalışanların ilişkisi büyük ölçüde karşılıklı çıkarlara dayalıdır. Liderin amacı astların kendine bağımlı olmasını sağlayarak bunun devamlılığı için çaba göstermektir. Liderler çalışanlarına ruh aşılıyarak motivasyonlarını arttıırırlar. Vizyon oluşturarak başarılarını yönünde cesaretlendirirler (Kesken ve Ayyıldız, 2008).
4. Hizmetkar liderlik yaklaşımı: İnsanlara hizmet etme isteği ve arzusu motive edicidir.

Fry (2003) ilk olarak Ruhsal liderlik modelinde, örgütsel bağlılığın, verimliliğin artırılması ve örgütsel amaçlara ulaşabilmek için liderler ve çalışanların ihtiyaçlarını temel alarak iki kısımda ele almıştır. Liderlik için üç unsur üzerinde durmuş ve çalışanların işyerinde ruhsallığı yaşayabilmeleri için de anlamlandırma ve üyelik/aidiyet kavramlarını modelde ilk olarak yer vermiştir.

Ruhsal liderlik modeli, bireyin ve diğer bireylerin içsel motivasyonunun sağlanması için gerekli olan değer, tutum ve davranışların iş ortamında sergilenmesi, çalışanların hayatlarında anlam ve aidiyet duygusu oluşturularak onların ruhsal memnuniyetlerini sağlanmasını hedeflemektedir (Fry, 2003). Bu modelin amacı, ruhsal varlığı devam ettirmek için hem lider hem de takipçilerinin temel ihtiyaçlarına odaklanılarak, bunun için ortak bir vizyon ve ortak değerler oluşturularak, bireysel, grup ve örgütsel düzeyde güçlendirme yapılarak ve kurumda içsel motivasyonu sağlayarak örgütsel bağlılık ve verimlilikte çalışanları bir üst seviyeye çıkarmaktır (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Fry'in (2003) ruhsal liderlik modeli genel olarak üç boyut, toplamda ise yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

**1. Ruhsal liderliğe yönelik boyutlar:**

- Vizyon,
- Fedakarlık/Özveri/Özgecil Sevgi,
- Umut/İnanç,

**2. Örgüt çalışanlarına yönelik boyutlar:**

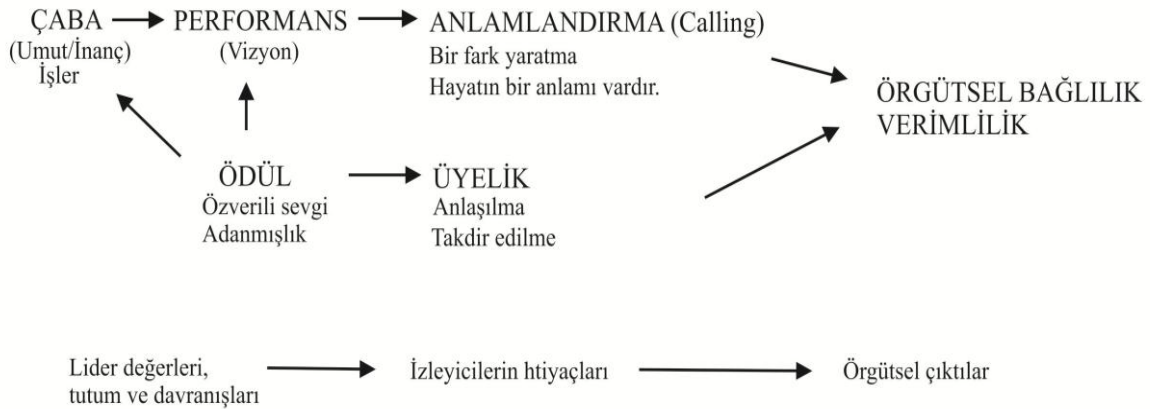
- Anlamlılık/Fark oluşturma,
- Aidiyet/Üyelik/Takdir edilme,

**3. Örgütsel çıktılara yönelik boyutlar:**

- Örgütsel bağlılık,
- Verimlilik/üretkenlik,

Sıralanan bu boyutlardan hareketle ruhsal liderlik; bireyin çalıştığı kurumda bir fark oluşturma, anlamlandırma, anlaşılma ve takdir edilerek bu yolla kendi ruhsal yaşantılarına bir anlam katabilecek bireyin kendisini ve diğer çalışanları da içten motive edebilmesi için gerekli değerleri, tutumları ve davranışları içerecek bir liderlik modeli olarak ifade edilmektedir.

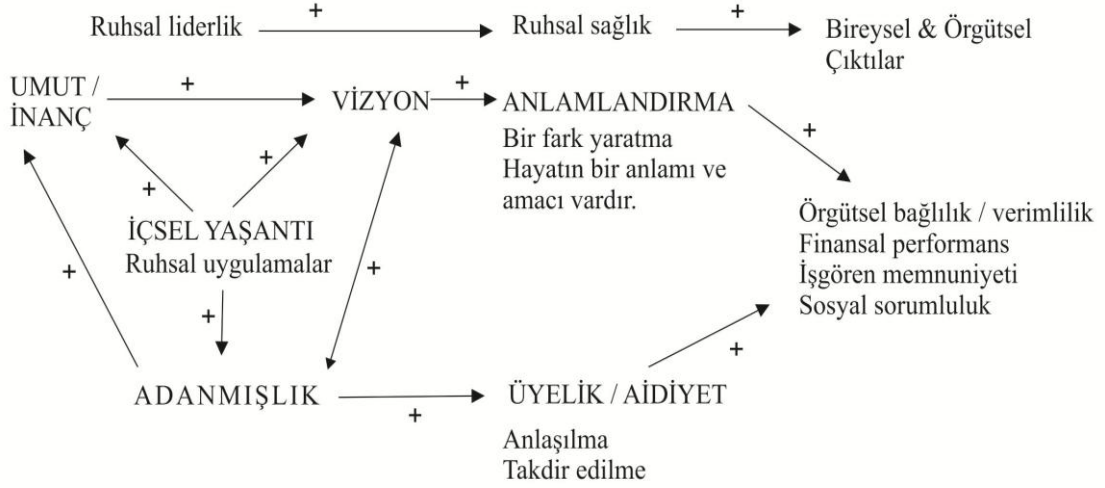
Ruhsal liderlikteki bu boyutların birbirleri ile olan ilişkisi ise aşağıdaki gibi şemalandırılmıştır.



**Şekil 1: Ruhsal Liderlik Modellemesi (Fry, 2003)**

Fry, daha sonraki yıllarda yaptığı araştırmalara da dayanarak Ruhsal Liderlik modelini geliştirmiştir. Bazı kavramları değiştirmiş, 2003 yılı modelinde yer almayan 'liderin içsel yaşantıları'nı eklemiştir. Modeli oluşturan parçalar arasındaki etkileşim de oklarla ve + işareti ile ayrıca belirtilmiştir.

Vizyon, umut/inanç, özgecil sevgi, işyerinde ruhsallık teorileri ile ruhsal hayatta kalmayı içeren içsel motivasyon modelini kullanarak ruhsal liderliğin nasıl uygulanacağını aşağıdaki gibi göstermiştir. Genel olarak ele alındığında, Fry (2008) ruhsal liderlik modelini daha geliştirmiş ve detaylandırılmış olup liderlikte ruhsallığın etki boyutunun daha da artırıldığı aşağıdaki şema da görülmektedir.



**Şekil 2: Gözden Geçirilmiş 'Ruhsal Liderlik Modellemesi', Fry, L. W. (2009, 2013a)**

Nedensel ruhsal liderlik modelinde çeşitli değişkenler arasında ilişki olduğu varsayılmıştır. Açık bir inanç ve güçlü bir vizyona sahip olma bireye farklılık oluşturan bir duygu verir ve bireyin hayatını anlamlı kılar. Vizyon, umut/inanç, içtenlik, güven ile desteklenen performans, beklenenin üzerinde gerçekleşir. Böylece ruhsal liderlik, örgütsel vizyondaki yüksek umut ve inanç ile çalışanların bakış açısını gelecek odaklı tutmayı amaçlar ve aynı zamanda içsel motivasyon yoluyla yüksek performans ile çalışmayı hedefler. Ruhsal liderlik, ait olma ve istekli olma yoluyla elde edilen ruhsal yaşamı sürdürmek için hem liderin hem de takipçilerin temel ihtiyaçlarını karşılar. Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık ve verimlilik sağlamak için lider, çalışma ekibi ile örgüt arasındaki vizyon ve değerlerin uyumunu sağlamaya çalışır. Ruhsal liderlikte bireyi ve diğerlerini içsel olarak motive edecek davranışlar, tavırlar ve değerler de sergilenmiş olur (Fry ve Whittington, 2008).

Fry'in Ruhsal Liderlik modelini, vizyon (vision), fedakarlık/özgecil sevgi (altruistic love), içsel yaşantı (inner life) ve umut/inanç (hope/faith) olmak üzere dört ana boyut üzerine şekillendirilmiştir. Fry'e (2003) göre bu dört boyutun eksikliği insanların

yaşamlarını ve çalışmalarını ‘anlamsız’ görmelerine sebep olacaktır. Aşağıda ruhsal liderliğin boyutları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### **2.1.7. Ruhsal Liderliğin Boyutları**

Fry’in ruhsal liderlik modelini anlayabilmek için bu boyutların detaylı olarak ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Aşağıda sözü edilen boyutlara ilişkin detaylı tanımlamalara yer verilmiştir.

Ruhsal liderlik modeline göre ruhsal liderin sahip olması gereken özellikler, çalışanların ruhsal ihtiyaçları ve örgütsel çıktılara yönelik boyutları aşağıda ele alınmıştır. Bu boyutlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **2.1.7.1. Vizyon (vision)**

Vizyon 1980’li yıllara kadar liderlik literatüründe yer almamıştır. Bu yıllarda iş dünyasının liderleri, küresel rekabet ve hızla gelişen teknoloji sebebiyle örgütlerin gelecekteki yönünü belirleme konusunda baskı hissetmişlerdir (Conger ve Kanungo, 1998). İnsanlar, doğası gereği nereye gittiğini bilen, bilinçli adımlar atan lider kişileri izlerler. Örgütün uzak gelecekte nerede olmak istediğini belirleyen, açıkça ifade edilmiş, zorlayıcı bir vizyon belki de bir kurumda en çok önem verilen bileşendir. Vizyon, gelecekle ilgili görüşler ve örgütün temel kuruluş amacının oluşturulması, kendi rolünün ortaya konulması, örgütün geleceğiyle ilgili sürece ve bununla birlikte çalışanların da kendi içsel anlamlarını bulma yolundaki gelişmelerine değer atfedilmesidir (Fry, 2005).

Vizyon, aynı zamanda örgütün ileriye görme gücü olarak da ifade edilir. Ancak bu görme, gözle görülen bir görme olayı değil, zihin gücüyle ve sezgiyle ilgili görmedir ( Ertürk, 2012). Vizyon, örgüte ilişkin, düşlenen bir geleceği tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilmedir (Erçetin, 2000). Vizyon örgütün yolculuğunu ve lider ile takipçilerinin neden bu yolculukta yer aldıklarını anlatır. Aynı zamanda vizyon insanlara enerji verir; onların çalışmalarına anlam katar; örgütsel bağlılığı güçlendirir. İnsanları harekete geçirmek için vizyon geniş bir kitleye hitap etmeli, varış yerini belirlemeli, umut ve inancı aşılamalıdır (Daft & Lengel, 1998; Nanus, 1992).

Misyon, örgütün varlığının sebebidir ve vizyonu belirlemede bir temel oluşturur. Örgütün kültürünü, temel değerlerini, varlık nedenini ve neleri savunduğunu belirler. Kültür, neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirleyen ve örgütün çalışanları tarafından

paylaşılan/öğretilen değerler, yargılar ve anlayışların toplamıdır (Schein, 1990). Kültür, görünen düzeyde kıyafetler, ofis tasarımı, ritüeller, semboller ve kutlamaları içerirken daha özel düzeyde belli edilen değerleri ve inançları içerir.

Vizyon, günlük yaşamdaki gerçeklerden ayrılmış bir düşünceyi yansıtmaktadır, vizyon, okul yöneticileri bakımından önemlidir. Çünkü vizyon, liderlik davranışının oluşumuna etkide bulunan temel öğeler dizgesiyle yakından ilişkilidir. Liderlik davranışı açısından vizyon temel bir dinamiktir (Çelik, 2012). Vizyon, insanların gelecek için neden çabalaması gerektiğini gösteren, saklı veya doğrudan izahlarıyla geleceğe dair örgütün bir resimidir (Kotter, 1996).

Bir örgütte değişim ve gelişim yönünde motivasyonun sağlanması için vizyonun üç temel işlevi vardır:

1. Değişimin genel yönünü belirlemek,
2. Yüzlerce ya da binlerce detaylı kararları basit hale getirmek,
3. Çalışanların hızlıca ve etkili bir şekilde koordine edilmesini sağlamaktır.

Okulun özünde kapalı kalan bazı şeylerin algılanması sezgisel bir durumdur; bunlar çoğu zaman sözle ifade edilmeyebilir. Vizyon, tamamen felsefi bir esinti ya da uzun vadeli bir plan değildir. Vizyon, bir proje geliştirme de değildir, o daha çok sembolik bir pusuladır ve bir ideale doğru yönelmenin hareket noktasıdır. Vizyon belirleme, günlük faaliyetlerin yönlendirilmesinde değerlere dayalı ana bir çerçeve oluşturur; moral bütünlük, katılma, kimlik ve ait olma duygularını besler (Starratt, 1995: akt: Çelik, 2012).

Okul yöneticilerinin önemli sorumluluklarından birisi de, çevresindeki takım üyelerinin veya bir bütün olarak örgütün tüm çalışanlarının başarması için kendilerini adayacakları ortak bir vizyon ortaya koymasıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için okul yöneticileri şunları yapmalıdır:

- Örgütte gerçekleştirilebilecek bir vizyon oluşturmak,
- Oluşturulan vizyonu, takım üyeleriyle paylaşarak ve kendisini örgütüne adayarak büyük bir heyecanla anlatmak ve yaymak,
- Örgütsel vizyonu, çalışanların içselleştirdikleri kendi vizyonları haline getirmek,
- Bu vizyonu, kuramlara, araştırmalara ve sağlam uygulamalara dayanan akılcı ve bilimsel bir vizyon haline getirmek (Can, 2014).

Vizyon yokluğu örgütsel baş dönmesine yol açar ve örgütü körlüğe götürür. Her zaman vizyon oluşturma, örgütsel başarı için bir zorunluluktur. Geleceğe dair bir bakış açısı olmadığı zaman, her eğilimin önü tıkanır ve yok olur. Vizyonlar çalışanların davranışlarını önemli oranda etkilemektedir. Bu etkiler şöyle sıralanmaktadır:

- Duygusal uyarma ve çekicilik,
- Ateşleme ve hayran bırakma,
- İtici güç ve alışkanlıklar oluşturma,
- Hatırlama yeteneğini geliştirme,
- Yenilikçiliği destekleme,
- Öncülük etme ve bütünleşme,
- Yön gösterme ve yol aydınlatma (Çelik, 1997).

Kısacası vizyon geleceğe yön veren uzun vadeli düşünmeyi sağlayan bir sözleşmedir (Özden 1998). Bireylerinin, ailelerin, kurumların ve bir okulun yaşamı ve gelişimi için, vizyonları olduğu ölçüde anlamlıdır (Erdoğan, 2012). Eğitimde yada başka bir alanda gerçekleştirilecek bir değişimin başarılı olması için vizyon sahibi olmak gerekir.

Böylece ruhsal liderler paylaştıkları vizyonla tüm çalışanların ve diğer insanların rüyalarına ve umutlarına hayat verirler. Onların bu ortak amacın başarılmasında gelecekteki heyecan verici yeni imkânları nasıl ortaya çıkaracağını görmelerini sağlarlar. Vizyon yukarıdan aşağıya doğru kurumun tüm düzeylerinde lider tarafından kuruma benimsetilmesi ve ulaşılması gereken hedeftir. Vizyonu liderler oluştururlar. Vizyon oluşturmada amaç, kurumda çalışanların vizyondan haberdar olması, vizyonu özümsemesi ve vizyona inanarak tüm benliği ile bağlanmasıdır (Fry, 2008).

#### **2.1.7.2. Özgecil Sevgi (Fedakarlık-Özveri) (Altruistic love)**

Özgecil sevgi, bir insanın bir başkasının iyiliğini düşünerek hareket etmesi, başkalarına yararlı olma emellerine sahip olması, başkaları için çaba sarf etmesi, bir başkası için kendini tehlikeye atması şeklinde ortaya çıkan olumlu sosyal davranış kavramı içinde ele alınır. Başkalarının iyiliği için fedakârlıkta bulunan, başkaları için yaşayan şekilde tanımlanmaktadır (Ummet, 2012).

Diğer yandan özgecil sevgi, herhangi bir biçimde, ödüllendirme beklentisi olmaksızın bir yardım etme davranışıdır. Bireyin kendi istek ve ihtiyaçlarından çok, diğerlerinin



gereksinimlerini karşılama yönelimli değerler, tercihler ve davranışların hepsi, özgecil sevgi olarak ifade edilmektedir (Piliavin ve Charning, 1990). Özgecil sevgi, bireyin kendine ve başkalarına şefkat ve takdir duyguları gibi hoş, bütüncül ve uyumlu duygular beslemektir (Chen, Yang ve Li, 2012).

Sıklıkla yardımseverlik terimiyle eş anlamlı kullanılan özgecil sevgi, karşılıksız ve bencillik içermeyen ilgiyi, kabulü ve sadakati anlatır. Bu sevgi kendine ve başkalarına yöneltilen sevgidir. Fry'in ruhsal liderlik modeli için özgecil sevgi, öze ve başkalarına gösterilen ilgi, sadakat ve kabul sonucu ortaya çıkan bütünlüğü, uyumu ve iyi olma halini anlatır. Bu tanımdan yola çıkarak değer kazanan terimler şunlardır: Sabır, kibarlık, kıskanmama, affedici olma, alçak gönüllülük, öz-kontrol, güven, sadakat ve dürüstlüktür. Sevgiyi (başkalarına duyulan ilgi ve özen) ihtiyaçtan ayırmanın önemli duygusal ve psikolojik getirileri vardır ki bu koşulsuz olarak verme ve alma durumunun özünü oluşturur. Modern tıp ve pozitif psikoloji, dört temel yıkıcı duygu türünün zararlarının sevgi ile yok edilebileceğini kabul etmektedir (Allen, 1972; Jones 1995; Keys, 1990; Seligman & Csikzentmihalyi, 2000; Snyder & Ingram, 2000). Sözü edilen bu duygular;

- 1) Korku (kaygı, endişe ve vesvese ile birlikte),
- 2) Öfke (düşmanlık, nefret, kıskançlık, haset ve dargınlık ile birlikte),
- 3) Başarısızlık hissi (hayal kırıklığı, depresif olma hali, öz yıkıma sebep olan suçluluk duygusu ile birlikte),
- 4) Gururdur (önyargı, bencillik, öz-bilinç, kendini beğenme ile birlikte).

Bu yıkıcı duyguların hepsi, kişinin hak ettiği bir şeyi alamama veya değer verdiği şeyleri kaybetme korkusundan kaynaklanır. Bu noktada sevgi, korkuyu yenmenin ve onun üstesinden gelmenin etkin bir yoludur. Kişinin ihtiyaçlarından bağımsız olarak, kendisine ve başkalarına gösterdiği ilgi ve alaka, korkuları, endişeyi, kızgınlığı, kıskançlığı, başarısızlığı ve suçluluk duygusunu ortadan kaldırır. Buna ek olarak, iyi olma, neşe, barış, huzur içinde olma ve dinginlik halini ortaya çıkarır (Fry, 2003).

Özgecil sevginin ve ruhsal olarak hayatta kalmanın kişisel getirileri neşeyi, barışı ve dinginliği içerir. Bu getiriler yüksek örgütsel bağlılığın, üretkenliğin ve pek çok yöneticinin ve örgütün hedeflediği azaltılmış stresin de kaynağıdır. Neşe, memnuniyetin, keyifli ve coşku dolu olmanın kaynağıdır ve şundan ve gelecekte keyif almayı

sağlayan, insana canlılık veren bir duygudur. Barış, kişinin zihinsel karmaşadan, kavgadan ve çalkantıdan bağımsız deneyimlediği zihin durumudur (Fry, 2003).

Özgecil sevgi, örgütte ortaya çıkar ve daha sonra çalışanların korku, endişe, öfke, kıskançlık, bencillik, başarısızlık hissi ve suçluluk gibi olumsuz duygularını ortadan kaldırır ve liderler örgütün vizyonunu gerçekleştirmek için bu sevgiyi gösterirler. Ruhsal liderlik modelinde fedakarlık/özgecilik ve sevgi gibi pozitif duygular ön plana çıkarılırken endişe, öfke, haset, kıskançlık, bencillik ve suçluluk gibi negatif duyguların en aza indirilmesi amaçlanır. Bu ortam, anlama, takdir etme ve farkındalığın yüksek olduğu kurumsal üyelik duygusunu geliştirir. Böylece, özgecil sevginin bireysel çıktıları neşe, barış ve huzur; örgütsel çıktıları ise yüksek örgütsel bağlılık, üretkenlik ve düşük stres düzeyi şeklinde olur (Fry, 2003).

### **2.1.7.3. Umut/İnanç (Hope/Faith)**

Ruhsal liderlik modelinde umut/inanç boyutu liderin önemli özellikleri arasındadır. Umut amaçlara ulaşma noktasında belirleyici olmak (eylemlilik) ve pek çok yolun olabileceğini düşünmek olarak tanımlanmaktadır. Umut, ulaşılabilir ve en önemli amaçlar için mücadele etmenin enerjisidir, bireyin kendini gerçekleştirme isteğidir (Fry, 2003).

İnanç ise, umut edilen şeylerin teminatıdır, görünmeyen ve fiziksel olarak ispatlanamayan şeylere inanma olarak tanımlanmaktadır (Webster Dictionary akt. Fry, 2003). Ancak, inanç umuttan ve istenilen şeylerin beklentisinden daha fazlasıdır. Fiziksel dünyanın doğru olarak onaylamadığı bir şeye inanmaktır, umut tamamlama beklentisini içeren bir istektir. Kanıtı olmayan bir şeye içten bir şekilde inanmaktır. İnanç, fiziksel olarak var olmayana duyulan inanmadır. İnanç, bir şeyi istemekten daha fazlasını ifade eder, bir şeyin olacağına dair hissedilen tereddütsüzlüğü ve güveni ortaya koyan değerlere, tavırlara ve davranışlara dayanır. İnançlı/umutlu insanlar, ne yöne nasıl gideceklerini ortaya koyan bir vizyona ve hedeflerine ulaşmak için yapacakları yolculukları sırasında yaşayacakları zorluklara katlanma gücüne sahiptirler (McArthur, 1998).

Bir şeye karşı hissettiğimiz samimi/içten inanç, eylemlerimize ve işlerimize yansır. Eyleme dökülmüş inanç çoğu zaman koşu yarışına benzetilir. Yapılan her yarışın iki temel özelliği vardır bunlar; ödül ya da zafer beklentisi ile yolculuğa hazırlanmanın keyfi ve yarışma sırasında alınan doyumdur. Bu iki bileşen, umut ve inanç içeren vizyonun olmazsa olmaz öğeleridir. İnanç koşusu sırasında, insanlar kazanmak, öz-denetim

uygulamak ve kişisel başarılarının ötesine geçerek ellerinden gelenin en iyisini yapmak zorundadırlar. İnanç koşusu sürat koşusu değil maratondur, bunun için dayanıklılık, sebat ve gönüllülük gerektirir (MacArthur, 1998).

Umut düzeyi yüksek olan insanlar, ulaşabilecekleri zorluk düzeyleri yüksek amaçlar belirler. Amaçları, alt amaçlara bölerek gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu yüzden, umut/inanç örgütün vizyonuna, hedefine ve misyonuna ulaşmasını sağlayan güvenin kaynağıdır. Örgütün vizyon, misyon ve hedeflerine ulaşabilmesi için de beklentilerin karşılanması ve güven ortamının oluşturulması gerekmektedir. Umut/inanç boyutu, bir kurumdaki çalışanların kurumun geleceği için yapılan uğraş ve çalışmaların, tahammül, azim, gerekeni yapma, hedefe odaklanma, ödül beklentisi ve zafere olan inançlarını kazandırmaya yönelik sahip olması gereken davranışları içerir (Karadağ, 2009).

Özetle, umut/inanç boyutu bireyin, örgütün vizyon ve misyonunu yerine getireceğine güvenmeyi sağlar ve eylemle ifade edilir. Umut ise örgütte olması istenilen şeyler hakkındaki arzu ve beklentilerdir. İncanın umut aşılama fonksiyonu bulunmaktadır. Umut/inanç duygusu geleceğe olumlu bakmaya yardımcı olur.

#### **2.1.7.4. Anlamlandırma (Fark Oluşturma) (Meaning/Calling)**

Fry (2003)'ın liderlik modelinin temelinde içten-güdülenme bakış açısı saklıdır. Bu bakış açısı vizyon, adanmışlık ve umut ve inanç ile desteklenmektedir. Ancak, tüm bunlar izleyicilerin ruhsallıklarını yaşamalarına elverişli ortam hazırlamak içindir.

Modelin, yaşamın bir anlamının olduğuna yönelik farkındalığına dayalı boyutudur. Bir örgütte yapılan ve yapılacak işlerin ve faaliyetlerin öneminin anlaşılması, işlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yapıldığının anlaşılması ve yapılan her işin kişilerin yaşamında bir farklılık ortaya çıkarması beklentisine dayanmaktadır (Fry, 2005). Bireylerin anlamlı ve değerli bir yaşamları olduğunun hissedilmesidir. Bireyin hayatının bir anlamının olması ve aynı zamanda insanların yaşamında bir farklılık oluşturma duygusudur. Öğrenen örgütlerde liderlerin görevi izleyicilerde / işgörenlerde anlam duygusunu geliştirmektir (Fry, 2003).

#### **2.1.7.5. Üyelik/Aidiyet (Anlaşılma-Takdir Edilme) (Membership)**

Üyelik / Aidiyet içinde yaşadığımız ve en temel ihtiyaçlarımızı –anlaşılma ve takdir edilme – karşılamaya çalıştığımız toplumsal ve kültürel değerleri kapsar. Kişinin çalıştığı kurumda anlaşıldığını ve takdir edildiğinin farkında olmasıdır. Yani bireyin bir çalışan

olarak takdir edildiği ve anlaşıldığı duygusudur. Bir grup aidiyeti anlayışını oluşturan kişiler, bununla birlikte bireyin bir gruba bağlanmasını ve bütünleşmesini gerçekleştirir (Karaduman, 2010). Üyelik, çalışılan örgütün kişiyi anlaması, onun değerli bir birey olduğunu hissettirmesi ve saygı duyulmasının önemini belirtmesidir (Fry, 2005).

Örgüt liderinin, çalışanları anladığını, onları takdir ettiğini ve kendilerini oraya ait hissettikleri duygusunu kazandırmaya yönelik davranışları içerir. Bu sayede örgüte yönelik aidiyet duygusu gelişir. Örgütün ortak çıkarları ve iyiliği gözetilir ve böylece grup bilinci geliştirilmiş olur. Bu da bireyin örgütle bütünleşmesini ve örgüte olan bağlılığının artmasını sağlar (Fry, 2003).

Üyelik / aidiyet kısaca, örgütün üyelerini kabul etmesi, anlaması ve onlara değer vermesidir. Liderleri tarafından anlaşılan ve çabaları beğenilen işgörenler / izleyiciler örgütte kalmaya ve katkıda bulunmaya devam edeceklerdir (Reave, 2005).

#### **2.1.7.6. Bağlılık/Örgütsel Bağlılık (Commitment)**

Bir kavram ve anlayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir (Balay, 2000). Her insanın çevresindeki objelere karşı bir tutumu olduğu gibi çalışanların da çalıştığı işe ve kuruma karşı tutumlarının en önemli göstergesi kuruma bağlılıklarıdır. Bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini güçlü bir inançla benimsemeleri, örgüt hedefleri uğruna normalin üstünde çaba sarf etmeleri ve örgüt üyeliğini devam ettirme konusunda çok istekli olmaları durumudur (Luthans, 1992).

Bağlılık bir örgütle yapılan psikolojik sözleşme gibidir. Yazılı olmadığı halde örgütsel amaçlara adanmışlığı ifade eder. Örgütün amaç ve hedeflerini kabul etmiş, bağlı bulunduğu kurum için her şeyini feda etmeye gönüllü ve kuruma bağlılık noktasında son derece kuvvetli bir iradeye sahip olmaktır (Fry, 2005). Bağlılık aynı zamanda sadakat ve sadık olma durumunu da anlatmaktadır. Genel olarak bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı bağlılık gösterme, yerine getirmek zorunda olduğumuz yükümlülüğü anlatır. Kişinin örgütte kalma, onun için çaba gösterme ve örgütün amaç ve değerlerine inanması ve onları benimsemesidir (Ergün, 1975).

Yapılan tanımlardan anlaşıldığı gibi örgütsel bağlılığın temel noktası değişebilmektir ve örgütsel bağlılık bir psikolojik olgudur. Bu olgu çalışan ile örgüt arasındaki ilişkiyi

yansıtır. Randall'a (1987) göre bağlılık, kişinin örgütle değişik yönlerden bütünleşme derecesini yansıtır. Bu açıdan bakıldığında örgütsel bağlılığın üç önemli unsurunun olduğu söylenebilir:

1. Bireyin örgüt amaçlarını kabulü ve onlara duyduğu güçlü inanç,
2. Bireyin örgüt için beklenenden daha fazla gayret gösterme isteği,
3. Bireyin örgütteki üyeliğini devam ettirmedeki kesin arzusu.

Kurum çalışanlarının kendi içinde bir bütünlük göstermesi, gerek kendisi gerekse çevresi ile uyumlu olması, ilgi, alaka, özen, takdir etme ve edilme duygusu, şartsız/karşılıksız ve paylaşılan sevgi ortamını sağlayan davranışların sergilenmesi örgütsel bağlılığın göstergesidir (Karadağ, 2009).

Örgütsel bağlılığın nedenleri Steers (1977) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Bireysel özellikler: Bireysel özellikler kişiyi tanımlayan değişkenlerden meydana gelir. Bu değişkenler, yaş, başarı fırsatları, eğitim, roller ve ilgi alanlarıdır.
- İşe yönelik özellikler: Yapılan işin özellikleri de örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Bu özellikler, işin zorluk derecesi, sosyal ilişki kurma fırsatı ve işte verilen geribildirim miktarı şeklindedir.
- İş deneyimi: Bireyin çalıştığı kurumdaki yaşadığı deneyimlerin yapısı ve niteliğinden de etkilendiği ifade edilmektedir. İş deneyimi sosyalleşmenin temel unsurlarından biridir. Aynı zamanda iş deneyiminin kurumla kurulacak psikolojik bağlılık üzerinde de önemli bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığı etkileyen iş deneyimlerine; örgüte karşı geliştirilen grup tutumu, örgütün güvenilebilirliği, örgütün güveni, kişisel gelişim algısı, çalışanın örgüt içindeki değeri ve ödülleri örnek olarak verilmektedir.

Böylece fedakârlığa dayalı bir kültüre sahip örgütlerde çalışanlar yaşamlarının anlamlandırıldığını ve bir gruba ait oldukları duygusunu yaşarlar ve örgüte güvenleri, bağlılıkları ve inançları artar.

#### **2.1.7.7. Üretkenlik/Verimlilik (Productivity)**

Verimlilik, amaçların başarılmasında sarf edilen çaba ve tutumla ilişkilidir. Bir kurumda çalışanlar yoluyla verimliliği arttırmak yaygın bir stratejidir. Çalışılan örgütte ve alanda kişilerin ellerinden gelenin en iyisini yapması, kurumdaki herkesin iş kalitesine önem

vermeleri, çalışma grubunun kurumda var olan kaynakları en iyi şekilde kullanması ve değerlendirmesi beklenmektedir (Fry, 2005). Ruhsal liderlik modelinde verimlilik sonuç, fayda ve kâr üretimindeki etkililik olarak tanımlanmaktadır. Verimlilik ve sürekli gelişim kavramları birlikte kullanılmaktadır (Fry, 2006, 2007).

Nedensel ruhsal liderlik modelinin boyutları arasında varsayılan ilişkiyi özetlemek gerekirse, inanç yolu ile 'ne gerekiyorsa yapmak' ve vizyonu zorlamak istekli olma hissini uyandırır. Ruhsal olarak hayatta kalmanın bir parçası olarak bu gereği, bireye fark oluşturma isteği verir. Böylece kişinin yaşamı anlamlı hale gelir. Umut/inanç vizyona ulaşmak için eylemlere güveni ve inancı ekler. Bu yüzden ruhsal liderlik, örgütün vizyonuna duyulan umudun/inancın çalışanları geleceğe yönlendirdiği ve onların içsel motivasyonları sayesinde isteği ve beklentiyi canlı tuttuğudur (Fry, 2003).

Bir kurumdaki verimliliği/üretkenliği en üst düzeye çıkarmaya yönelik liderin örgütteki statükocu yapıya son vermek için, paylaşılan bir vizyon oluşturmaya, örnek olması, çalışanları cesaretlendirmesi ve bütünleştirmesi gerekmektedir (Atlıoğlu ve Şahin, 2002). Örgütsel verimliliğin göstergeleri şöyle sıralanmaktadır: İşini yapmak için elinden gelen en iyi çabayı göstermek, iş kalitesine önem vermek, üretkenlik ve mevcut kaynaklardan en üst düzeyde sonuçlar elde etmektir. Anlam ve aidiyet hissedilen örgütün vizyonuna inanılan ve bu inançla gerekeni yapmaya yönlendirilen örgütlerde, hedeflere ulaşma çabası ve isteği arttığı için, örgütte verimlilik artacak devamlı ve sürdürülebilir bir gelişim sağlanmış olacaktır.

#### **2.1.7.8. İçsel Yaşam (Inner life) ve Yaşamsal Memnuniyet**

Fry (2009) ruhsal liderlik modeline sonradan iki boyut daha eklemiştir. Bunlar içsel/ruhsal yaşam ve yaşamsal memnuniyettir.

İnsanların fiziksel, aklî ve duygusal gereksinimleri olduğu gibi, ruhsal gereksinimleri (içsel yaşantıları) de vardır. İnsanların iş yerine girerken '*kapıda bırak(a)madıkları*' bu özellikleri, liderlerin dikkate almaları gereken önemli bir noktadır (Fry, 2008).

İçsel yaşam insanın sahip olduğu ve aradığı ruhsal farkındalıktır, ilham ve sezgi olarak ruhsal liderliğin kaynağıdır. İçsel yaşam liderin inanç ve fedakarlık boyutlarını olumlu yönde etkiler (Fry, 2009). İçsel yaşantı, bireysel kimliğin ayrılmaz bir parçasıdır ve bireyin benlik kavramlaştırması – iş – işin yapılacağı bağlam arasındaki uyum düzeyi ne kadar yüksekse, iş o kadar güdüleyici olacaktır (Fry, 2008).

Yaşamsal memnuniyet boyutu ise insan sağlığının ve psikolojisinin iyi olması, insanın yaşamından memnun olmasıdır (Fry, 2005).

Yukarıda Fry'in ruhsal liderlik modelinin boyutları detaylı olarak incelenmiştir. Bundan sonra ise farklı kuramcıların ruhsal liderliğin boyutlarına ilişkin yapmış oldukları sınıflamalara yer verilmiştir. Bu kuramlardan ilki olan Sendjaya'ya (2007) göre ise ruhsal liderliğin dört boyutu vardır. Bunlar dindarlık, karşılıklı bağlılık, misyon ve bütünlüktür. Bu boyutlar kısaca şöyle açıklanmaktadır:

**Dindarlık:** Liderlerin dindarlık tarafı ile ilgilidir. Ruhsal liderliğin din ile ilişkisi bakımından ele alındığında tartışmalı bir alandır. Bazı yazarlar, liderlik konularında inançlardan faydalanılabileceğini ileri sürerken bazıları ise liderlik ile inançları ilişkilendirmede çekimser kalmaktadırlar.

**Karşılıklı Bağlılık:** Bireyin hem kendisini ve çevresini bilmesi, hem de kendi iç derinliği ve dış çevre ile ilişki içinde olması ile ilgilidir.

**Misyon Duygusu:** Hayatın ve yapılan işin amacını ifade eder. Ruhsal liderlerin amaçlı hareket etme ve anlamlı bir hayata kaynaklık etme yollarını açıklar.

**Bütünlük:** Ruhsal liderlerin bütünleştirici özelliğini vurgular. Ayrılma ya da ayrışmadan ziyade bütünlük ve uyum üzerinde durulur.

Korac-Kakabadse (2002), ruhsal liderliğin paylaşılan değerleri inşa etmek, vizyon oluşturma, anlam paylaşma, imkan/fırsat hazırlama, etki ve güç, önsezi/basiret, risk alma, hizmet ve dönüştürme gibi dokuz boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bu boyutlar kısaca aşağıdaki gibidir:

**Paylaşılan Değerleri İnşa Etmek:** Ruhsal liderler örgütte ortak değerleri paylaşma duygusunu oluştururlar. Bu sistem, örgüt üyelerinin ortak ahlaki standartlarını ve başarı kriterlerini belirler.

**Vizyon Oluşturma:** Ruhsal liderler, gelecek bilinci oluşturmak için ortak bir vizyon oluştururlar. Katılımcı bir yönetim için daima gayret gösterirler.

**Anlam Paylaşımı:** Ruhsal liderler, baskı veya zorlama ile değil, paylaşılan değerler ile hareket ederler. Takipçileri için anlamlı ve içten ilişkiler kurarlar. Çalışanları amaçlar ve sorunlar konusunda zorlama yerine, ikna etmeyi tercih ederler.

**İmkan /Fırsat Hazırlama:** Ruhsal liderler, yetenekli bireyleri seçme ve onlarla katılımcı bir şekilde birlikte çalışmalar yapma bakımından isteklidirler. Ruhsal liderler çalışma arkadaşlarını eğitir, geliştirir ve onlara motivasyon sağlarlar. Problemlerin çözümünde çalışanlarına yardımcı olurlar.

**Etki ve Güç:** Ruhsal liderlikte ölçü, yapısal değil tutumsal ve davranışsaldır. Çalışanların lideri kabul etmeleri önemlidir. Liderin etkinliği bu bakımdan çalışanların kabulüne bağlıdır. Bu kabul, resmi yetkilerden ziyade oluşturulmuş olan güçlü ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Bu durumda ruhsal liderler, çalışanlarını manipüle etmeden ziyade onları olumlu (pozitif) etkileme ve ikna etme çabası içine girerler.

**Önsezi/Basiret:** Ruhsal liderler, güçlü sezgileri ile örgüt değerlerini ve alışkanlıklarını etkilerler. Değerlere dayalı bir gelecek öngörüsü oluşturma ve örgüt üyelerini bunun etrafında bütünleştirme yeteneğine sahiptirler.

**Risk Alma:** Ruhsal liderler, hali hazırdaki çalışma koşulları ve süreçlerini sorgularlar. Bu sebeple onlar mevcut etkin olmayan çalışma ilişki sistemlerini kolayca kabul etmezler. Aksine ruhsal liderler değişimcidirler. Değişime liderlik yaparlar, risk ne olursa olsun çalışanların ve sistemin ihtiyaçlarını önceleyerek gerçek değişimi sağlama gayreti içinde olurlar.

**Hizmet:** Ruhsal liderler, insanlar hizmet etmeyi önemserler. Çalışanların talep etmelerinden daha önce onların ihtiyaçlarını belirlerler. Bu ihtiyaçları karşılamak harekete geçerler. Adeta onlar için yaşarlar.

**Dönüştürme:** Ruhsal liderler kendilerini, çalışanlarını ve örgütlerini dönüştürme gayreti içindedirler. İnsanların ahlaki kişiliğini geliştirme, öz saygılarını arttırma, kendileri ve ilişkilerini geliştirme konusunda rehberlik ederler. Ruhsal liderler gerek kurum gerekse çalışanlarını geliştirmek için değişime zorlarlar ve onları dönüştürürler.

Sonuç olarak, vizyona (performans), özgecil sevgiye (ödül) ve umuda (çaba) bağlı olan içsel motivasyon döngüsü bireylerde ruhsal (manevi) olarak hayatta kalmayı sağlar. Böylece aşağıdaki örgütsel sonuçlar elde edilir:



- Örgütsel bağlılık/ait olma ve istekli olma hissine sahip bireyler, örgüte bağlı hale gelirler ve örgütte kalmak isterler.
- Sürekli gelişme ve üretkenlik, (Fairholm, 1998) örgütün vizyonuna inancı tam olan ve ait olma hissini yaşayan insanlar, sürekli gelişimi sağlamak ve daha üretken olmak için vizyonun peşinde koşarlar.

Fry vd. (2011), ruhsal liderlik modelinin performans çıktıları üzerindeki etkilerini farklı ortamlarda uygulamışlar ve performansa yönelik olumlu etkiler ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın sonuçları eğitimde ruhsal liderlik konusunda ele alınmıştır.

### **2.1.8. Ruhsal Liderliğin Olumlu Yönleri**

Ruhsal liderliğin çalışma hayatındaki olumlu katkısına yönelik önemi yukarıda ifade edilmiştir. Burada ise ruhsal liderliğin faydaları maddeler şeklinde belirtilmiştir. Ruhsal liderlik;

- İş yerinde kişisel anlam, farkındalığın oluşması ve kişisel gelişime katkı sağlar.
- Örgütsel dönüşümün sadece maddi değil, maddi olmayan ruhsal nitelikleri ile kişisel, örgütsel ve toplumsal düzeyde dönüşümün kalitesinde büyük etki yapar (Korac-Kakabadse, 2002).
- Örgüt performanslarını pozitif farklılaştırmasına neden olmaktadır.
- Ruhsallığın “ruhsal sağlık/iyilik” açısından sağladığı katkılar, özellikle günümüz stresli ve bunalımlı iş ortamları için rahatlatıcı bir neden olarak görülmektedir, iç huzura sahip olan insanların daha pozitif eğilimli, zorluklara karşı daha dirençli, ilişkilerde daha tutarlı ve daha yüksek performansla çalıştıkları bilinmektedir (Saylı ve Baytok, 2014).
- Değerler ile yönetimin oluşturulması ve iş ortamının pozitif davranışların geliştirilmesi açısından önemlidir. Ruhsal sağlığı iyi olan, pozitif tutumlu ve problem çözme eğilimi yüksek olan çalışanların bulunduğu kurumlar, her zaman yenilikçi ve yüksek iş başarımına sahip olacaktadırlar (Tombaugh vd., 2011).
- Ruhsal liderlik, pragmatist amaçlara odaklanan liderlik davranış ve modellerini reddeder. Ruhsal liderler, etik değerlerden olan kişisel bütünlük, bağımsızlık ve adalet gibi ilkeler üzerinde ağırlıklı olarak dururlar.
- Ruhsal liderler çalışanlarının ahlaki davranış ve bağlılıklarını güçlendirmeyi ve derinleştirmeyi amaçlarlar.

- Ruhsal liderler, ilke merkezli hareket etme ve kaliteli bir kişiliğin oluşmasını sağlar. Böylece birey psikolojik iyiliği daha fazla yaşar, zihinsel ve fiziksel sağlıkla ilgili daha az problem ile karşılaşır (Fry vd., 2005).

Daha belirgin olarak ruhsal liderliği uygulayanlar, çalışanları ile kurdukları nitelikli ilişkiler sayesinde örgütte büyük bir saygı oluştururlar. Dolayısıyla ruhsal liderlik, sürekli gelişme, kendini gerçekleştirme, amaçlı ve anlamlı duygular oluşturma, dış dünyayı etkili bir şekilde anlama kapasitesini geliştirmeye yardımcı olur.

### **2.1.9. Ruhsal Liderliğin Olumsuz Yönleri**

Yukarıda ruhsal liderliğin çok sayıda olumlu yanı belirtilmesine rağmen ruhsal liderliğin olumsuz taraflarının da olduğu kabul edilmelidir. Ruhsal liderlik ve iş yerindeki ruhsallık sık sık örgüt ve çalışanlar için faydalı olarak kabul edilir (Lips-Wiersma vd., 2009). Ancak ruhsal liderliğin getirilerinin yanında bir olumsuz tarafının da olduğu vurgulanmaktadır (Freshman, 1999).

Ruhsal liderliğin muhtemel olumsuz yönleri konuyla ilgili araştırmacılar tarafından kısaca şöyle sıralanmıştır:

- Bazı çalışanlar iş yerinde kendilerini ifade etmekte zorlanmazken çoğu insan ruhsal yönünü belli etmekte zorlanırlar (Grant vd., 2004).
- Bazı araştırmacılar iş yerinde ruhsallığın olumsuz yönlerinin, baştan çıkarma, manipülasyon, boyun eğdirme gibi alanlarda ortaya çıkabileceğini savunmaktadır (Lips-Wiersma vd., 2009).
- Ruhsallık, bölünmeye ve güven eksikliğine sebep olabilir. Bu liderin endişelenmesi gereken bir durumdur. Dönüşümcü lider takipçilerinin hedeflerini değiştirme potansiyeline sahiptir ve bazı uç durumlarda örgütte tarikat benzeri bir atmosfer oluşturabilir (Tourish ve Pinnington, 2002).
- Takipçiler mantık pahasına ruhsallığı tercih ettikleri zaman manipüle edilmeye müsait hale gelirler (English vd., 2005).
- Bazıları bu durumu çalışanları iş koliklere çevirme çabası olarak görmektedir.
- Ashforth ve Vaidyanath (2002) kişilerin gözü kapalı bağlılık duymalarını ilgi görme isteği olarak görür ve sağlıklı bir mesafe konulmasını önermektedirler.
- Ruhsal liderliğin ve iş yerinde ruhsallığın potansiyel faydalarına rağmen örgütler bazı yasal konuları da göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Konu ruhsallık

olunca örgütler uyum sağlama, ön yargı ve ayrımcılık konularında dikkatli olmak zorundadırlar. Bu konu örgütler için zorlayıcı bir durum olmaya başlamış olup henüz etkili çözümler bulunamamıştır (Morgan, 2004).

Bazı araştırmacılara göre, ruhsallığın eğitimi ve profesyonelleşmeyi engellediğini, eğitimin amacının insanı ve zihnini dinin etkisinden kurtarıp doğru bilgiye ulaştırmak olduğunu ileri sürmektedirler. Fakat gerçek hayatta insan ruhsal ve fiziksel olarak varoluşunu sürdürür. Yani insan dualistik bir yapısı vardır. Bugün gerek araştırmacılara gerekse işyerlerine düşen görev, insanı bir bütün olarak değerlendirmektir (Fairholm, 1996).

Bir örgüte ruhsallık olgusu dâhil edilmeye çalışılırken dikkat edilmesi gereken noktalar Karakaş (2010) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Din propagandası yapma tehlikesi,
- İş yerindeki uyumluluk sorunu,
- Ruhsallığın işyerindeki çalışanları değiştirmek (manüpülasyon) için bir araç haline dönüşmesi tehlikesi,
- Ruhsallık alanının işyerinde teori, araştırma ve uygulama açısından karşılaştığı meşruluk meselesi,
- Ruhsal liderlik modelinin geçerlilik ve güvenilirliğinin halen yeterince test edilememiş olması (Baloğlu ve Karadağ, 2009),
- Ruhsal liderlik modeli, ruhsal dönüşüm için liderlerin istekli olduğunu ancak, bu dönüşümün nasıl olabileceği konusunda bir yol haritasının olmaması,
- Ruhsal liderlik modeli etik açıdan ele alındığında, ruhsallık aşkın hedefleri amaçlayan bir kavramdır, performans ve verimlilik ise maddiyatla ilgilidir, ruhsallığı bu amaçlara ulaşmada bir araç olarak kullanmak bir açmaz olarak değerlendirilmektedir.

Belki de iş yerindeki ruhsallığın en büyük tehlikesi insanların kendi dinlerini başkalarına kabul ettirme çabası içine girmeleridir. Ruhsal inançlar, çalışma ortamındaki farklı dinlerden olanları dışlama aracı olarak kullanılabilir. Bu durum ise ruhsallığın çalışma ortamına saygı ve birliktelik getirmesini olumsuz yönde etkileyebilir (Karakaş,2010).

Dolayısıyla ruhsallık konusunun sadece felsefi görüşlere dayanılarak oluşturulduğunun düşünülmesi yeterli görülmemektedir. Konunun bilimsel verilere dayalı olarak dikkatlice ele alınıp değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu araştırma, belirtilen ihtiyaçlara ışık tutma amacı gütmektedir. Bu yüzden ruhsallık ve ruhsal liderlikle ilgili çalışmalar büyük bir dikkatle ve objektif yaklaşımla ele alınmalıdır.

#### **2.1.10. Eğitimde Ruhsal Liderlik**

Eğitim ve öğretim kurumlarında verimliliğin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde okul yöneticileri öğretmenleri ve öğrencileri hedeflenen başarı düzeylerine ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptirler. Bir kurumdaki öğrencilerin davranış değişiklikleri ve akademik başarıları okul yöneticileri ve öğretmenler açısından önemli bir göstergedir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan birçok etken olmasının yanında, okuldaki yönetici ve öğretmenler de önemli bir etkiye sahiptirler (Hanushek ve Rivkin, 2006).

Günümüzde yaşanan sosyal değişimler toplumların giderek daha fazla teknoloji bağımlısı olduğunu göstermektedir. Bireysel bilgisayarlar, cep telefonları, internet, sanal kimlikler ve mekanikleşen ilişkiler insanlar arası ilişkileri/iletişimi olumsuz yönde etkilemiştir. Bireyler arası iletişimin yerini giderek sanal iletişim almıştır. Bu süreç aynı zamanda farklı ihtiyaçlara ve farklı değerlere sahip olan bir öğretmen ve öğrenci profilini ortaya çıkarmıştır. Bu durum okulda yöneticiler ve öğretmenler arasında çeşitli sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Bu değişimler iş hayatında olduğu gibi eğitim hayatında da okul yöneticilerini ve öğretmenleri daha derin anlamlar arayışına yöneltmiştir (Akar, 2010).

Ruhsallık, sosyal, kültürel ve siyasi olduğu kadar eğitimle de ilişkili bir kavramdır. Pek çok araştırmacı ve yazara göre ruhsallık eğitim müfredatları ile bütünleştirilmelidir. Hatta bu araştırmacı ve yazarlara göre, eğitim sistemlerinde yaşanan krizlerin temeli ilköğretim sınıflarındaki gerçek ruhsallığın çıkarılmasıdır. Temel reformlarla ruhsal değerlerin eğitim liderlerinin sosyal kaos içindeki rollerini görünür hale getirmiştir. Böyle bir ortamda ruhsal bakış açısı ancak önemli bir disiplin aracılığıyla kazanılabilir (Thompson, 2008).

Eğitim liderleri danışmanı John Morefield'in de gözlemlediği üzere; liderlik oldukça zorlu bir iştir. Eğitim liderliği de giderek daha zor bir hal almaktadır. "Bir eğitim lideri olarak bunu tabi ki ün ve para için yapmazsınız. Gördüğüm kadarıyla insanların bunu

yapma sebebi, derinlerden gelen öğrencilere yarar sağlama isteğidir. Yaptığım pek çok araştırmada “Bunu nasıl sürdürüyorsunuz? İçinizdeki ateşi nasıl koruyorsunuz? Bu ateşin yanmayı sürdürmesi için ateşinize ne odunu atıyorsunuz? Odunları nerede tutuyorsunuz? Size göre bu alan neyi ifade ediyor?” gibi sorulara yanıt aradım. Genellikle birinin iyiliği, sağlığın önemi gibi hususlar onları işlerine bağlıyordu” (Thompson, 2005). Morefield’a göre, bu tür bir ruhsal destek içsel bir biçimde oluşan ve sürdürülen bir kutsal alanı gerektirir. “Eylemsizlik için harekete geçmeliyiz. Buradaki eylemsizlik iş devam ederken pasif konuma geçme durumu değildir”(Thompson, 2005).

Ruhsal zenginlik ve yenilenmenin kaynağı bireyseldir. Bu, birçok kişiye göre Yaratıcıyla aralarındaki paylaşım sonucu ortaya çıkan bir şekle bürünmektedir. Bazılarına göre rusallıkla ilgili ritüeller, dua ve meditasyon gibi etkinliklerdir. Bazılarına göre ise bu etkinlikler; doğada yürümek, koşmak, yazmak ya da inanç ve değerleriyle hasbihal olacakları yollar bulmaktan meydana gelmektedir. Bütün bu etkinliklerin geliştirildikleri takdirde birer disipline dönüşmeleri mümkündür. Bu zihinsel etkinlikler; sabahın erken saatleri zamanı değerlendirme, adanma, fedakarlık, süreklilik ve merhamet gibi örneklendirilebilir (Thompson, 2005).

Ruhsallığı öğretmen ve öğrenci açısından faydaları ise şöyle sıralanmaktadır (Vokey, 2001):

- Yenilenmiş bir yaşam, enerji ve heyecan/coşku,
- Kendini kabul etme ve başkalarına karşı şefkatli olma,
- Dünyayı yani çevreyi korumaya dair bilinç.

Ruhsallığın eğitimdeki önemini ve gerekliliğini ifade edenler, okullardaki krizin nedenini derslerin heyecansız ve meraksız müfredatlar ile kurgulanmış olmasına bağlamaktadır. Bu durum ise öğrencilerin merak etme duygusunun gelişmesini engellemektedir. Ayrıca bireyin öğrenmesine ve gelişimine ket vurmaktadır. Dolayısıyla öğrenci ve öğretmenler, eğitim ve öğretim sürecinde kendilerini içsel olarak motive edebilecekleri bir anlam bulamadıklarından dolayı okulu heyecan verici olarak görmemektedirler. Ruhsal bir lider olarak okul yöneticisinin, sınıf içinde ve sınıf dışında öğretmenlerin ruhsal zenginliğine katkıda bulunması bireysel çıktıları etkilemektedir. Okul yöneticisinin içsel (ruhsal) yaşantılarının oluşturduğu geleceğe yönelik inanç ve umut, öğretmenin ortaya koyduğu vizyonu etkilemekte bu durum ise özgecil sevgi ile beslenmektedir. Geleceğe dair

umudun ortaya koyduğu vizyon hem okul yöneticisinde hem de öğretmende daha iyisini yapmak için istek ve heyecan uyandırmakta, öğrenme sürecinin anlamını kavramalarını sağlamakta, böylece bu durum öğrenmeyi daha anlamlı kılmaktadır. Okul yöneticisinin gösterdiği özgecil sevgi/özveri ise öğretmenlere yöneticileri tarafından anlaşıldıkları ve takdir edildikleri hissini uyandırmakta, bu durum ise öğretmenlerde ait olma (üyelik) duygusu oluşturmaktadır. Öğrenmenin amacını ve bu sürecin anlamını kavrayan öğretmen takdir edilme ve anlaşılma duygusu ile beraber daha üretken olmakta, bu durum ise öğretmenin performansının artmasını sağlamaktadır (Polat ve Tülübaş, 2013).

Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışlarını göstermesi, öğretmenlere;

- Vizyon oluşturma,
- Yaşam memnuniyeti,
- Özgecil sevgi/özveri/fedakarlık,
- İçsel motivasyon ile öğrenmeye isteklendirme,
- Akademik başarı ve geliştirme isteği oluşturma,
- Okulun amaçları doğrultusunda öğretmenler ile işbirliği sağlama,
- Okula aitlik/aidiyet duygusu uyandırma,
- Öğretmenlerin aldığı görevlerde ve derslerinde başarı sağlama gibi durumlarda yardım ve destek olacaktır.

Eğitim sistemleri, liderlerin bilgi ve deneyimlerinin ötesinde daha büyük bir gücü gerekli kılmaktadır. Öğrencileri başarılı bir birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen okul sistemlerinin yönetimindeki ruhsal ve yönetsel değişkenler eşit öneme sahiptir. Yalnız ruhsal liderler değil, yaşamın farklı alanlarındaki insanlar da ruhsal değerlerle liderliğin, daha sağlıklı insanlar ve toplumların olabilmesi için birleştirilmesi gerektiğinin farkındadırlar (Akar, 2010).

Eğitimde ruhsal liderlik, bağımsız okullarda etkili bir liderlik modeli olabilir. Bu okullar yüksek motivasyonu olan veliler, öğrenciler ve öğretmenlerden oluşur. Okul müdürü bu değişkenler arasında ilişkileri yönlendirerek veliler ve öğretmenlere yönelik olarak liderlerin lideri, öğrencilere yönelik ise baş öğrenen yaklaşımını benimserler. Artan teknoloji ve bunun yanında ortaya çıkan yalnızlaşma, kişiler arası ilişkilerin zayıflamasını daha da arttırmaktadır. Bağlılık duygusu ise ruhsal liderliğin önemli bir

boyutudur. Okul ortamında kullanılması anlamlı sonuçların oluşmasına neden olacaktır (Rezach, 2002).

Ruhsal liderlik aynı zamanda içsel motivasyonlu, öğrenen örgütleri oluşturmayı hedeflemektedir. Öğrenen örgüt, işbirliği isteğinin özgür bırakıldığı ve yayıldığı bu düşünme modellerini besleyen örgüttür. Öğrenen örgütteki çalışanlar açıkça ortaya konmuş, örgütsel vizyona ulaşmayı hedeflerler. İstenilen hedeflere ulaşmak için birlikte sürekli öğrenmeyi öğrenirler (Senge, 2007). Öğrenen örgütün oluşması için örgütün vizyonuna, hedeflerine, kültürüne ve değerlerine içten bağlanacak insanların yetiştirilmesi, yönlendirilmesi, motive edilmesi ve muhafaza edilmesi gerekir.

Öğrencilerin içsel gelişimlerini destekler özellikteki liderlik modellerinin eksik olduğunu vurgulayan Fry (2009), bu açığı doldurmak için ruhsal liderlik modelini ileri sürmüştür. Ruhsal liderlik modelinin, vizyon, umut/inanç ve adanmışlık gibi temel boyutları sayesinde öğrencilerin iç dünyalarının iyileştirilmesi mümkün olacaktır. Bu durumda üniversiteler, öğrencilerin ruhsal arayışlarını destekleyen bir eğitim ortamı sunmayı gerekli kılmaktadır.

Ruhsal liderlik modeli bu bağlamda öğrencilerin kendilerini ve sahip oldukları potansiyellerini değerlendirip, iç dünyalarının gelişmesine, kendilerinin farkına varmalarına ve çevresiyle bütünleşmelerine yardımcı olabilir. Üniversitelerde ve okullarda geleceğin liderleri karmaşık evrensel sorunlara yönelik tek bir çözüm sunacak şekilde yetiştirilmektedirler. Bu koşullarda sadece güçlü ruhsal liderlik duygusuna sahip bir lider; vizyon, umut/inanç ve sevgi yoluyla toplumların karmaşık sorunlarına ve küresel sorunlara çözüm üretebilirler (Fry, 2009).

Böylece bir eğitim kurumundaki ruhsal lider, öğrenen bir örgütte iş görenlerin örgütsel vizyonu benimsemeleri, örgüt kültürünü kabul etmeleri, örgütün değerlerini taşımaları için gerekli ve önemlidir. Bu görüşün temel önermesine göre öğrenen örgütün devam eden başarısı ve dönüşümü için kurumda ruhsal liderlik gerekir. Ruhsal bir lider olarak eğitimi, gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrencilerin ruhsal gelişimine katkıda bulunmakta, bu da bireysel çıktıları etkilemektedir. Ruhsal liderin içsel deneyimlerinin oluşturduğu geleceğe yönelik inanç ve umut, paylaşılan vizyonu etkilemekte, bu süreç ise özgecil sevgiyi beslemektedir. Geleceğe dair umudun ortaya koyduğu vizyon, hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde daha iyisini yapmak için bir istek ve heyecan

uyandırmakta, bu durum öğrenme ve öğretme sürecinin anlamını kavramalarına neden olmakta, böylece öğrenmeyi daha da anlamlı kılmaktadır. Öğretim liderinin gösterdiği özgecil sevgi özellikleri de öğretmenlerin yaptıkları işlerin anlaşıldığı ve takdir edildikleri duygusunu uyandırmakta bu durum öğretmende ait olma duygusu oluşturmaktadır. Öğrenmenin ve öğretmenin amacı ve bu sürecin anlamının farkına varan öğretmen, takdir edilme ve anlaşılma duygusu ile birlikte daha verimli olmakta, bu da öğretmenin performansında artışa neden olmaktadır (Polat ve Tülübaş, 2013).

Bu araştırmanın konusu ruhsal liderliğin eğitim kurumlarındaki yöneticilerinin, ruhsal liderlik algılarının öğretmenler tarafından ortaya çıkarılmasını yönelik olduğu için aşağıda da gerek yurt dışında gerekse yurt içinde eğitim ve eğitim kurumlarında ruhsal liderlik ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Bu alandaki çalışmalardan ilki Rezach (2002) tarafından yapılmış olup okullarda ruhsal liderliğin etkili bir eğitim liderliği olup olmayacağına yönelik deneysel çalışmanın yeterli olamayacağından hareketle New Jersey'deki okul müdürleri üzerinde çalışmıştır. Öncelikli olarak 67 okul müdürüne anket uygulamış, daha sonra da bu okul müdürlerinden 5 tanesi ile görüşme yapmıştır. Müdürlerin vizyon ve insanlar arası ilişkiler bağlamındaki uygulamalar bakımından ortak liderlik özellikleri olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan müdürlerin hepsi liderlik uygulamalarında okulların bir topluluk ve aidiyet duygusunu yerleştirmeye çalıştıkları vurgulanmıştır. Müdürlerin yaptıkları ruhsallık tanımlamalarında bu kavramın net bir biçimde betimlenmesinin güçlüğüne vurgu yapmışlardır. Ruhsallığın bireyin kendisi, çevresindekiler ve evrenle ilişkilendirilmesi ortak nokta olarak belirtilmiştir. Okul müdürleri, kendilerini daha geniş bir evrenin küçük ama önemli bir parçası olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda okulların insan ruhsallığının varlığını kabul etmeleri gerektiği ve zihinsel, duygusal, psikolojik ve sosyal yönlerinin desteklendiği gibi ruhsal yönünün de desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca okul müdürleri ve öğretmenler aynı zamanda öğrencilerde birbirine bağlılık duygusunu geliştirmeli ve çevresinden kopuk bir hayata karşı direnç göstermelidirler.

Malone ve Fry (2003) tarafından Teksas'ta üç tane ilköğretim okulu ve bir tane ortaöğretim okulunda görev yapan 229 katılımcı ile bir yıl süren bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada önce anket uygulanmış, daha sonra kontrol grubu ön-test ve son-test modelinde bir alan çalışmasıyla devam edilmiştir. Anket çalışması sonunda dört



okuldan üçünün ruhsal liderlik boyutlarında (vizyon, adanmışlık, umut/inanç) yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya bu okullar arasında seçilen iki okulla devam edilmiştir. Okullardan birincisi deney diğer ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Anket uygulamasından sonra deney grubu okul için ruhsal liderlikle ilgili olarak kurumsal dizayn stratejisi belirlenmiş ve uygulanmıştır. Bir yıl sonra hem deney hem de kontrol grubu okula son-test uygulanmış ve bir durum değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda;

- Kontrol grubu okulda bir yıl öncesine oranla durum kötüye gitmiştir, bu okulda vizyon adanmışlık başta olmak üzere tüm ruhsal liderlik boyutlarının değerleri düşük olarak gözlenmiştir.
- Deney grubu okulunda ise ruhsal liderlik boyutlarında anlamlı bir azalma görülmemiş ve adanmışlık ile umut/inanç düzeyi anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir.
- Ayrıca ruhsal liderlik araştırmasından sonra Teksas'ta her yıl yapılan akademik başarı değerlendirmelerinde, araştırma yapılan okulun (deney grubu) yüksek düzeyde başarı gösterdiği görülmüştür.
- Ruhsal liderlik özellikleri (özgecil sevgi/fedakarlık, umut/inanç) gösteren okullardaki başarı düzeylerinde özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarında anlamlı bir yükselme olduklarını da gözlemlemiştir.
- Bu çalışmada okul yöneticilerinin ruhsal liderlik çalışmalarında oldukça önemli roller üstlendikleri belirlenmiştir.

Fleming ve Courtenay'ın (2006) yetişkin eğitimi alanında görev yapan yöneticilere yönelik yaptıkları nitel çalışmada şu sonuçlara ulaşmışlar:

- İşyeri ruhsallığının eğitim yöneticileri için vermeleri gereken zorlu kararlarda bir değer çerçevesi oluşturarak kendilerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir.
- Ruhsallığın, yöneticilerin güç kullanımını etkilediğini ve ruhsallıkta gücün herkes tarafından paylaşılan bir yeti olduğu savunulmuştur.
- İlgili yöneticilerin uyguladığı liderlik yaklaşımı ise benimsedikleri ruhsallık anlayışına göre değiştiği ve hizmetkar liderlik ve dönüştürücü liderlik gibi yaklaşımları benimsedikleri gözlemlenmiştir.

Smith (2007) ise yapmış olduğu doktora çalışmasında Pensilvanya’da okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışları üzerine olmuştur. Bu çalışmanın verilerine göre ruhsal liderlik davranışı gösteren okul liderinin: Örgütü ve örgütteki tüm bölümleri kendi hedeflerinin önüne koyan (özverili), ilgili, okullarının içinde bulunduğu bölgenin ve okulun değerlerini ifade eden açık bir vizyon oluşturma becerisine sahip, örgütteki herkese esin kaynağı olan ve çalışanları güçlendirerek örgüte olan anlam bir kazandıran, güçlü ahlaki hedefleri, cesaretleri ve tutkularının olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla ruhsal liderler karar verirken kendi güçlü ahlaki kanaatlerine ve örgüt için en iyisinin ne olduğunu göz önünde bulundurarak vermektedirler.

Jones’in (2008) Amerika’nın farklı bölgelerinde yer alan Halk eğitim merkezlerinde çalışan kadın yöneticilerin ruhsal liderlik algıları ile ilgili yaptığı doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Ruhsal liderliğin bireyler arası iletişim kurmada yardımcı olduğu ve aynı zamanda insanlar arası ilişkileri geliştirdiğini,
- Bireylerin yapmış oldukları işe bir anlam kazandırdığını,
- Ait olma duygusunu geliştirdiğini,
- İçerik bakışı sağladığını ortaya koymuştur.

Fry (2009) öğrencilerin içsel dünyalarının bireysel olarak ruhsal liderlik modeli ile geliştirilmesine dair yaptığı bu çalışmasında, öğrencilerin ruhsal liderlik modeli ile sahip oldukları benlik yapılarını daha iyi tanımları, kendi vizyon ve değerlerinin daha fazla farkında olmaları ve daha az kendilerine yönelik olmalarını hedeflemiştir. Bu çalışmanın sonunda ruhsal liderlik modelinin üniversite öğrencilerinin kendilerini ve sahip oldukları gerçek potansiyellerini keşfetmelerini, kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacağını ileri sürmüştür. Dolayısıyla öğrenciler evrendeki yerini de daha iyi anlayacaklardır.

Abdullah, Alzaidiyeen ve Aldarabah (2009) tarafından Malezya’da işyeri ruhsallığı ve etkili liderlik üzerine 1510 ortaokul öğretmeni ile yapılan çalışmada ise şu sonuçları elde etmişlerdir:

- İşyeri ruhsallığının etkili liderliğe ve liderliğin gelişimine de etkisinin olduğu,
- Öğretmenlerin iş tatminleri, işe bağlılıkları ve bölümlerdeki performanslarını da önemli ölçüde arttırdığı tespit edilmiştir.

Ruhsal liderlikle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında liderliği etkileyen temel konular:

- Bireyin kendi benlik yapısını tanınması ve kabul etmesi,
- İnsanlar ve insanlar arası ilişkileri merkeze alma,
- Herkesin anlayıp, paylaşacağı ve peşinden gideceği bir vizyon oluşturmadır (Rezach, 2002).

Ülkemizde eğitimde ruhsal liderlikle ilgili araştırmalara bakıldığında, Baloğlu ve Karadağ tarafından (2009) “ruhsal liderlik üzerine bir çözümlene” isimli araştırmasında ruhsal liderlikle ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları ile değerler bağlamında bir teorik çözümlene yapılmaya çalışılmıştır. Derleme çalışmasına göre;

- Ruhsal liderlik çalışanlara görev ve aidiyet kazandıran, onun kendisi ve diğerlerini içten motive etmesini sağlayan değer, tutum ve davranışları bir araya getirmeyi içeren bir süreci ifade etmektedir.
- Ruhsal liderlik, çalışanların gereksinim duyduğu bir ihtiyaç türüdür.
- Ruhsal bir iklim içindeki insanlar öğrenmeyi en önemli amaç olarak gördükleri için, hataları dürüstçe söyleyebilmektedirler.
- Öğrenen için gerekli olan çabayı kutsal olarak kabul edip; iş ortamında geleneksel olan benim işim değil cümlesini ortadan kaldırarak, bunun yerine ne olursa yaparım felsefesini getirmektedir. Bu durum da örgütsel imajı güçlü kılan önemli bir faktör olmaktadır.

Kurtar (2009) “Ruhsal liderlik ölçeği: Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması” adlı araştırmasında 2007 yılında Fry tarafından geliştirilmiş olan, Ruhsal Liderlik Ölçeği’ni Türkçe’ye uyarlanması üzerine çalışmıştır.

Karadağ (2009) İstanbul Ataşehir’de 32 ilköğretim okulunda 359 öğretmen ile okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışlarını yapısal eşitlik modellemesi ile ölçmek üzere yaptığı araştırmada gelir düzeyine göre ( yüksek-orta-düşük ) tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Katılımın performansı, performansın da okul kültürünü orta düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

- İlköğretim okul müdürlerinin barış ve performans odaklı davranışlarının örgüt kültür değişkenleri olan yönetim, sosyallik, değer ve amaçsal yönleri olumlu yönde algılamalarını sağladığı, daha sonra yapılacak yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında ruhsal liderlik algısının geliştirilmesi önerilmiştir.

Aydın ve Ceylan'ın (2009) 578 kişi ile ruhsal liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesine etkisini belirlemek için yaptıkları araştırmada; ruhsal liderliğin vizyon, umut/inanç, adanmışlık, aidiyet/anlamlandırma boyutlar ile incelemiştir. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır;

- Örgütsel öğrenme kapasitesinin ruhsal liderliğin her bir boyutu ile önemli pozitif korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir.
- Metal endüstrisinde ruhsal liderlerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde düşük bir etkisi olduğu saptanmıştır. Çünkü bu sektörün ruhsallıktan daha çok finans odaklı olmasından kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür.

Polat (2011) Kocaeli Üniversitesi'nde 432 son sınıf üniversite öğrencisi ile yaptıkları "Eğitim fakültesi öğrencilerinin algılarına göre fakülte üyelerinin ruhsal liderlik özelliklerini gösterme düzeyleri" adlı araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır;

- Üniversite öğrencileri akademik personelin ruhsal liderlik ve alt boyutlardaki özellikleri orta düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir.
- Öğrencilere göre akademisyenler umut/inanç ve vizyon boyutundan daha çok adanmışlığa dair tutumlar sergilemektedirler.
- Öğrencilere göre fakülte elemanlarının yeterli düzeyde liderlik özellikleri göstermedikleri belirlenmiştir.
- Öğrencilerin başarıları ile ruhsal liderlik arasında bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

Akar (2010) tarafından yapılan "ruhsal liderlik ve ruhsal liderliğin eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği hakkında teorik bir çalışma" adlı araştırmada şu bulgulara yer verilmiştir:

- Ruhsal liderlik modelinin temel çıkış noktası çalışanların çağrı ve aidiyet duygusuna hitap etmek yoluyla onların kurumsal üretkenlik ve bağlılık düzeyini

arttırmak olduğunu ve bu yönüyle de eğitim kurumlarına uygulanabilirliğini göstermektedir.

- Ruhsal liderliğin etkili bir eğitim liderliği olup olmadığıyla ilgili deneysel bir çalışma henüz yeterli düzeyde değildir.
- Ruhsal liderliğin okullarda uygulanabilirliği ile ilgili ülkemizde yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır.
- Ruhsal liderlin özellikleri ve vaat ettiklerini göz önüne aldığında bu yönde araştırmaların yapılmasının bir ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.
- Ruhsal liderlik felsefesinin verimliliğine yönelik somut kanıtlar ortaya koyabilen deneysel araştırmaların yetersiz olduğu ve bir bütün olarak liderlik yaklaşımlarının incelenebilmesi için deneysel ve geleneksel bilimsel yöntemlerin darlığının yerine daha geniş bir perspektif gerektiği çalışma bulguları arasındadır.

Özgan vd. (2013) tarafından Gaziantep'te 252 öğretmen ile yapılan "öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı araştırmalarında, öğretmenlerin motivasyonları ile ruhsal liderlik algıları arasındaki ilişkileri belirlenerek, ruhsal liderlik algısının motivasyonu yordama gücü araştırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda;

- Öğretmenlerin motivasyonları ile ruhsal liderlik algıları arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif ( $r=70$ ) bir ilişki bulunmuştur.
- Öğretmenlerin ruhsal liderlik algı düzeyleri arttıkça motivasyonları artmıştır.
- Öğretmenin motivasyonu üzerinde vizyon, özveri/özgecil sevgi/fedakarlık ve ruhsal yaşam/refah boyutlarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dolayısıyla okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışlarını sergilemesi öğretmenlerin liderlik ve yetkinliklerini desteleyecek bir öğrenme kültürünün oluşmasına, onların performanslarının artmasına ve bunların yanında öğrenci başarılarının artmasına da neden olmaktadır.

## **2.2. Kavram Olarak Öz Yetkinlik ve Öğretmen Öz Yetkinliği.**

İnsanlar gerçekten yapabileceklerine kendilerini inandırdıkları zaman, hedefledikleri çalışmaları yapabilmeyi gerçekleştirmektedirler. Aynı zamanda insanlar bir şeyi yapmak istedikleri halde yapamadıklarını da söylemektedirler. Sosyal bilişsel kurama göre bu,

insanların yapamamasının nedeni, yapamayacaklarına yönelik olan inançlarıdır. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramının en önemli temsilcisi olan Bandura'ya göre, insanlar gerçekten değişmek için kesin bir karar vermedikleri ve gereken çabayı göstermedikleri sürece, davranışlarını değiştirmeye de pek yanaşmazlar (Burger, 2004).

Bandura'nın davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlarından biri, öz-yetkinlik (Self efficacy) kavramıdır. İnsanların bir işi başarabilmelerine olan inancı bu süreçteki en önemli unsurlardandır. Bu durum psikolojide öz-yetkinlik kavramı ile ifade edilmektedir. Öz-yetkinliğe teknik olarak "algılanan öz yetkinlik" denmektedir. Bandura ilk kez 1977'de "Self efficacy" kavramından söz etmiştir. Daha sonraki yıllarda giderek önem kazanan sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve özellikle de onun "öz-yetkinlik inancı" kavramı çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu Araştırmanın değişkenlerinden bir tanesi de öz yetkinlik (Self efficacy) kavramıdır.

Öz-yetkinlik kavramı, Türkiye'deki literatüre bakıldığında yetkinlik beklentisi, yeterli benlik, öz yeterlik, öz etkinlik ve yaygın olarak da öz yetkinlik şeklinde kullanılmaktadır. Bu araştırma da "self efficacy" kavramı öz-yetkinlik olarak kullanılmıştır.

Öz-yetkinlik ile ilgili literatür incelendiğinde genellikle tanımlar aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Öz-yetkinlik, bireyin hayatın her alanındaki ve her anındaki yapabileceklerine ve başarabileceklerine yönelik kendisini algılayışı, inancı ve yargısıdır (Bandura, 1989). Öz-yetkinlik, bireylerin olası durumlarla baş edebilmesi/başa çıkması için gerekli olan faaliyetleri ne kadar iyi yapabileceklerine yönelik kişisel yargılarıyla da ilgilidir (Bandura, 2000).

Öz-yetkinlik, kişinin öğrenme ve davranışlarını gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi potansiyeline olan inancıdır (Bandura, 1977a, 1977b, 1986, 1993, 1997; Akt: Schunk, 2009). Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: Bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma, sınava girme ve yarışmaya katılma olabilir (Senemoğlu, 2013).

Öz-yetkinlik, kişinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir; ne yapacağını bilmekten çok farklıdır. Kişilerin yetkinliklerini becerilerini ve kapasitelerini değerlendirip bunları davranışa dönüştürmesidir. Öz-yetkinlik kişiye benlik kazandırmada önemli bir yere sahiptir. Bireylerin amaçlarına ve istenen sonuçlara ulaşacaklarına yönelik inançlarıdır (Bandura, 1997).

Öz-yetkinliğin, “yapabilirim gücü” olduğunu düşünmek gerekir. Bir durum karşısında bireyin ustalaşabileceğine, kişisel yetkinlik ya da ilgili alanda etkililik anlamına gelen olumlu sonuçlar üretebilmektir. Çok daha özel olarak, öz-yetkinlik bireyin belirli görevleri başarabilme ihtimalleri hakkındaki inançlarıdır (Maddux, 2009).

Kuzgun’a (2000) göre ise öz-yetkinlik, bireyin sahip olduğu potansiyelin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer unsurların bir toplamı olup; her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğini belirleyici bir güce sahiptir.

Öz-yetkinlik, belirli bir durumda bireyin yeterli düzeyde performans göstereceğine duyduğu inançtır. Öz-yetkinlik bireyin duygusunu, algısını, motivasyonunu ve performansını pek çok şekilde etkiler. Birey başarısız olacağına inandığında bir şeyleri yapmayı denemez, riske bile girmek istemez. Kendini yeterli hissetmediği durumlardan kişi kaçabilir. Hatta bireyin yetisi ve isteği olduğu halde, eğer gerekli niteliklere sahip olmadığını düşünürse gerekli eylemi gerçekleştirmeyebilir, işi başarıyla tamamlamak için gayret göstermeyebilir. Bu hareket ve düşünce durumu bireyin öz-yetkinlik algısıyla ilişkilidir (Gerrig ve Zimbardo, 2008).

Öz-yetkinlik, üretken bir beceridir. Bu beceri bilişsel, duyuşsal, sosyal ve davranışsal alt becerilerin etkili bir şekilde organize edilmesini sağlar ve böylece pek çok amaca hizmet etmiş olur. İnsanlar gerekli bilgi ve beceriye sahip olsa da en uygun şekilde davranma ya da performans gösterme konusunda başarısız olabilirler. Bu noktada öz-yetkinlik inançları bilişsel, duyuşsal ve güdüsel süreçleri etkileyerek bireyin gerekli etkinliği gösterebilme kapasitesini harekete geçirmiş olur. Kısaca algılanan öz-yetkinlik sahip olunan bilgi ve becerilerden ziyade bireyin, farklı ve zor durumlarda neler yapabileceğine olan inançlarıyla ilgilidir (Bandura, 1997).

### 2.2.1.Öz-Yetkinlik İnançlarının Etkileri

Öz-yetkinlik inançları, bireyleri motive ve mutlu etmek, kişisel açıdan başarılı kılmak için kaynak sunar. Çünkü, kişiler eylemlerinin istenen sonucu üretebileceklerine inanmadıkça, davranışta bulunmak için çok az inisiyatif alırlar ya da zorluklar karşısında kolay vazgeçerler. Bireylerin motivasyon düzeyleri, duygulanım durumları ve eylemleri objektif olarak durumun ne olduğundan ziyade bireylerin neye inandıkları ile ilişkilidir. Bu nedenle, insanların nasıl davrandıkları ve başarılarının temelinde bireylerin kapasitelerine olan inançları yatmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014).

Öz-yetkinlik inançları ne davranışın tahminçileri ne de nedensel yüklemelerdir. Dahası öz-yetkinlik benlik kavramı ya da öz-saygı da demek değildir. Öz-yetkinlik inançları sonuç beklentileri de değildir fakat istenen sonucu ortaya koyan davranışlara yönelik inançlardır (Maddux, 2002).

Öz-yetkinlik inançları bireyin ne kadar çaba harcadığını ve hayatta pek çok zor durumla karşı karşıya kaldığında ne kadar çaba sarf edeceğini etkiler. Öz-yetkinlik yargıları dört temel kaynaktan oluşur:

1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler, yani belirli bir konuda başarılı biçimde performans göstermek önemlidir.
2. Dolaylı Yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir.
3. Sosyal İkna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler ve nasihatler değişik ölçülerde öz yetkinlik yargısını etkiler.
4. Fizyolojik ve Duyuşsal Durumlar; bireyin belli bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz-yetkinlik algısını etkiler ( Bandura, 2006).

Bu dört kaynağın yetkinleşme üzerindeki özgül etkileri, bireyin onlara nasıl dikkat ettiğine ya da yorumladığına bağlıdır. Kişisel başarılar genelde en güçlü ya da zorlayıcı bir bilgilendirici kaynak olarak görülmektedir. Belirli bir görev ya da performans alanındaki başarılı yaşantılar öz-yetkinliğin yükselmesini sağlarken, tekrarlanan başarısızlıklar öz-yetkinlik algılarını düşürmektedir. Özellikle, başlangıç aşamasında olan bireylerin başarısızlıklar karşısında daha duyarlı olduğu söylenmektedir. Ancak yetkinlik beklentisi yüksek olan bireyler, engeller karşısında daha sebatkâr davranmaktadırlar.



Bireyin belirli bir konuda gerekli olan davranışları başarılı bir biçimde yapabilme kapasitesi ile ilgili inançları anlamına gelen öz-yetkinlik, bölünmez, sabit ve ortamdand bağımsız ve kalıcı bir özellik şeklinde düşünülmemektedir. Örneğin, öz saygı (self-esteem), psikolojik bir yapı olarak global ve değişmeye dirençli bir yapıdır. Aksine, yetkinlik algıları, benlik hakkındaki inançların dinamik bir grubuyla ilgilidir. Bu inançlar genel değildir, belirli performans alanlarına özgüdür (Örneğin, piyano çalma konusunda başarılı olma gibi) ve diğer bireysel, davranışsal ve çevresel faktörlerle karmaşık şekilde etkileşim içindedir. Bu nedenle, performansa özgü yetkinlik beklentisi kavramı, öz saygı gibi global yapılarla karıştırılmamalıdır. Örneğin, bir bireyin öz saygısı düşük olabilir, ancak piyano çalma konusunda kendini yetkin görme beklentisi oldukça yüksek olabilir. Öz saygı, nispeten değişmeyen bir özelliktir. Oysa piyano çalmayla ilgili yetkinlik inançları belirli durumlarda kazanılabilir ve oldukça dinamiktir. Yani, değişmez değildir, başarılı yaşantılara, geribildirimlere vb. göre değişikliğe uğrayabilir (Özyürek, 2011).

Güçlü bir öz-yetkinlik oluşumu başarılı deneyimlere ve olumlu yaşantılara bağlıdır. Başarı, sağlam bir yetkinlik inancını inşa eder. Yetkinlik inançlarının ve becerilerinin ilk gelişim evrelerinde sıklıkla başarısızlık ortaya çıkabilir. Güçlü bir öz yetkinlik inancı azimli çabalarla engel ve sorunların üstesinden gelmeyle ve bunun deneyimlenmesi ile gerçekleşir (Bandura, 1997; Weiner & Craighead, 2010).

Öz-yetkinlik gibi öz inançlar da bireyin motivasyonu, performans başarısını ve duygusal olarak iyi oluşunun temelini oluşturmaktadır ve bireysel işlevlerin kalitesini, bilişsel, motivasyonel, duygusal ve karar verme süreçlerine etkide bulunarak belirler (Weiner & Craighead, 2010). Birçok insan davranışı amaçlı bir etkinliği içerir ve bilinen amaçları içeren öngörüler tarafından düzenlenir. Dolayısıyla kişisel hedeflerin belirlenmesi süreci öz değerlendirme ve inançlardan etkilenmektedir. Aynı zamanda öz yetkinlik inançları bireylerin davranış öncesi prova ettiği öngörüselsenaryoları da etkilemektedir.

Öz-yetkinlik inançlarının kaynakları kadar performans üzerindeki etkilerini de ele almak gerekmektedir. Öz-yetkinlik inançları, akademik performansı birçok şekilde etkilemektedir. Bu etkiler sırasıyla bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleridir.

### 2.2.2.Bilişsel Süreçler

Kişisel hedeflerimiz yeteneklerimize yüklediğimiz değerlerden etkilenmektedir. Kuvvetli öz-yetkinlik inancına sahip olan kişiler, kendilerine başarmak için daha zor hedefler koyarlar ve bu da kişilere daha çok sorumluluk yüklemektedir (Bandura, 1995).

Böyle kişiler zihinlerinde, performanslarını destekleyecek olumlu başarı senaryoları oluştururlar, güçlüklerin üstesinden gelebilmeyi umarlar. Görevlerinde gayret ederler ve başarılı olacaklarına yönelik kendilerine olan güven düzeylerini her zaman yüksek tutarlar (Schultz ve Schultz, 2001).

Öz-yetkinliği yüksek olan bireyler daha başarılı oldukları senaryoları görselleştirirken düşük öz-yetkinliğe sahip olan bireyler daha çok senaryolarını başarısızlık üzerine kurgularlar. Motivasyonel süreçlerde ise algılanan öz-yetkinlik merkezi bir rol oynamaktadır. Bilişsel olarak oluşturulan güdülenmede bireyler öngörülse hareketler doğrultusunda kendi etkinliklerinin kılavuzluğunu yaparken kendilerini güdülerler. Ne yapabileceklerine ilişkin sahip oldukları inançlar doğrultusunda insanlar; hedefler belirler, bu hedeflere ulaşmak için planlar oluşturur ve amaçlar için uygun davranış seçiminde bulunurlar. Zorluklarla, eşitsizliklerle, her türlü engel ve başarısızlıklarla dolu dünyada insanlar gerekli azim ve çabayı göstererek başarıya ulaşmak için güçlü bir öz yetkinliğe ve motivasyona sahip olmalıdır (Bandura, 1997).

Öz-yetkinlik inançlarının psikolojik durumların düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Potansiyel tehditleri kontrol altına alabileceğine inanan insanlar kaygılı ve hatalı düşünceler nedeniyle stres yaşamazlar. Aksine problem çözme becerisine yönelik yetkinlik inançları düşük olan insanlar, yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşarlar. Olumsuz duygu durumlarını yönetebilen öz-yetkinliği yüksek insanlar bu olumsuz veya zor durumlarda geçici yollarla kendilerini teselli edebilir, dikkatlerini daha uygun ve olumlu şeylere yöneltebilir, ailesinden ve arkadaşlarından destek talebinde bulunabilirler. Bu nedenle zor durumları kontrol edebileceğine yönelik yetkinlik inancı yüksek bireyler kaygı ve üzüntüyü daha kolay tolere edebilirler. Karar verme ve seçim süreçlerinde de öz yetkinlik inançları insanın uyumuna katkıda bulunur. Öz-yetkinlik inançları çevre ve etkinlik seçimlerini etkileyerek bir bakıma hayat sürecini biçimlendirir. İnsanlar genellikle başa çıkma becerilerini aştığını düşündükleri durumlardan kaçınma eğilimindedir. Düşük yetkinlik inancına sahip bireyler karşılaştıkları bu zorlukları kişisel

bir tehdit olarak algırlar ve bu aldıkları karar yaptıkları seçimleri etkilemektedir (Bandura, 2012; Bandura, 1986, 1997; akt: Driscoll, 2012).

Düşük yetkinlik inancında olan bireyler analitik düşünce sürecinde kararsız ve değişken davranmaktadır. Karar verme ve seçim süreçlerinin belirleyicilerinden biri olan analitik düşünme becerisinin niteliği performans başarısının düzeyini belirler. Bu noktada problem çözme becerisine güçlü bir şekilde inanan bireyler karmaşık karar verme durumlarında da yüksek yetkinlik göstermektedirler (Bandura, 1989).

Kendi yetenekleri ve kapasitesi konusunda şüpheleri olan bireyler genellikle zor görevlerden kaçınma eğilimindedirler. Bu bireyler zorlu engeller konusunda erken pes ederler veya bu engelleri aşmak için çabalarını artırmaktansa azaltırlar. Başarmak için kendilerini yeterince güdülemezler. Belirledikleri hedeflere ulaşma konusunda yeterince güçlü istek duymazlar ve amaçlarına bağlılıkları zayıftır. Zor durumlarda daha çok bireysel yetersizlikleri, durumun korkunçluğu ve olası başarısızlıkların kötü sonuçları üzerinde dururlar. Bu olumsuz yaklaşım ve tedirgin edici düşünceler dikkati daha iyi ne yapabilirimden olası kötü sonuçlara ve bireysel yetersizliklere kaydırarak analitik düşünce ve çabalarını baltalamaktadırlar. Bu düşünce eğiliminde olan insanlar kolaylıkla stres, kaygı ve depresyonun kurbanı olabilirler. Öz-yetkinliği yüksek bireyler ise zor durumlardan kaçınmak yerine bu durumlar ile mücadeleyi tercih ederler. Geçici başarısızlıklar yaşadıklarında pes etmektense yeni plan ve stratejiler oluşturup daha fazla gayret ve çaba ile yollarına devam ederler (Bandura, 1997).

Düşük öz-yetkinlik inancına sahip olan kişiler ise, daha çok başarısızlık senaryoları oluştururlar (Bıkmaz, 2014). Bu insanlar ne zaman bir problemle karşılaşsalar, eğer ilk girişimleri başarısızlıkla sonuçlanmışsa problemi çözmek için denedikleri her şeyi bırakmaya kalkarlar. Sonucu değiştirmek için yapabilecekleri hiçbir şey olmadığına inanırlar (Schultz ve Schultz, 2001). Bireysel yetkinliğe yönelik inançlar, sonuca dair beklentilerin belirlenmesine de yardımcı olmaktadır. Kendine güveni tam olan kişi ya da kişiler yaptığı işin sonucunda başarılı olmayı beklerler.

### **2.2.3.Duyuşsal süreçler**

İnsanların karşılaştıkları problemlerle baş edebilme konusundaki inançları, onların motivasyonlarını olduğu kadar, kaygı ve stres durumlarını da şekillendirmektedir. Bir faaliyetin gerçekleştirilmesi sırasında kişilerin yaşayacakları stres ve kaygı düzeyi öz-yetkinlik inançlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir ( Schunk, 2001).

Öz-yetkinlik inancı yüksek olan bir kişi, güç bir akademik iş karşısında daha soğukkanlı ve sakin olabilmektedir. Öz-yetkinlik inancı düşük olan kişi ise bu işi gerçekte olduğundan daha güç olarak algılayabilmekte ve bu inancı kişinin gerek stres ve kaygılarının artmasına gerekse sorunlara uygun çözüm yollarını bulma konusunda ki bakış açılarını sınırlandırmasına yol açabilmektedir (Pajeres, 1997).

Araştırmalar göstermektedir ki, öz-yetkinlik inancı yüksek olan bireylerin daha geniş bir alanda kariyer imkânlarını ele almaya, önemli mesleki başarılar elde etmeye, yüksek kişisel amaçlar edinmeye, fiziksel ve ruhsal sağlığa daha fazla önem vermeye eğilimlidirler. Hem kadınlar hem de erkekler için öz-yetkinlik duygusu orta yaşta zirveye çıkar ve altmış yaşından sonra ise düşmeye başlar (Schultz ve Schultz, 2001).

#### **2.2.4. Güdülenme süreçleri**

Öz-yetkinlik inançları, bireylerin kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için gösterecekleri çabanın düzeyini ve başarısızlığı kabullenebilme durumlarını da etkilemektedir. Yeteneklerine güveni az olan kişiler, zorluk ya da başarısızlık gibi durumlarda bunları aşmak için çabalarının düzeylerini azaltacak ya da bu işten tamamen vazgeçecektir. Yeteneklerine inancı yüksek olan bireyler ise, bu zorlukları aşmak için daha fazla gayret göstererek ve problemle daha uzun süre yüz yüze kalabileceklerdir (Schunk, 1985).

#### **2.2.5. Seçim süreçleri**

Seçim süreçleri de öz-yetkinlik inançlarını etkilemektedir. İnsanlar kendi yeteneklerini aşacağına inandıkları işleri üstlenme ve uygun çevre şartlarını hazırlama konusunda daha kararlı olmaktadır. Kuvvetli bir öz-yetkinlik duygusu, bireylerin başarılarını ve daha iyi olma çabalarını güçlendirmektedir (Bıkmaz, 2014).

Yeteneklerine güvenleri tam olan bireyler, zor bir iş karşısında ondan korkup kaçmak yerine onu başarmak için çaba gösterirler. Bu tür bireyler kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerini gerçekleştirme konusunda kararlıdır. Herhangi bir başarısızlık durumunda öz-yetkinlik inançlarını hemen geri kazanabilirler. Bu tür bireyler başarısızlıklarının nedenlerini çabalarının yetersizliğine ya da olumsuz çevre şartlarına bağlarlar. Öz-yetkinlik inancı düşük olan ya da kendilerini yetersiz bulan bireyler ise bu başarısızlıklarının nedeni olarak kendi yeteneklerindeki eksikliği görürler. Bu durum da bireylerin güdülenmelerini, performanslarını ve duygusal tepkilerini etkilemektedir (Bandura, 1995).

Kısacası, öz-yetkinlik inançları bireylerin kendileri için koydukları hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba sarf edeceklerini, hedeflerine ulaşmak için karşılaştıkları zorluklarla ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki durumlarını etkilemektedir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemede ve deneyiminde bulunulan çevreyi denetim altına almada öz-yetkinlik inançları aracı olmaktadır. Kişinin yaptığı bir faaliyetin sonucuna ilişkin yorumu, daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Bıkmaz, 2014).

Kişilerin sahip oldukları bilgi ve beceriler ya da önceki başarıları, onların ileride neleri başarabileceklerini tahmin etmelerine her zaman yeterli olmamaktadır. İnsanların kendi yetenekleri ile ilgili inançları, belirli bir durumda gösterecekleri performansının da habercisidir. Başka bir deyişle, kişilerin kendi kapasitelerine olan inançları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre biçimlenmektedir. Öz-yetkinlik aynı zamanda pek çok deneyimin bir sonucu olarak da ortaya çıkmaktadır. Örneğin; birilerinin başarılı davranışlarını izleme sonucunda olabilir. Model ile kurulan yakın özdeşimler, öz-yetkinlik üzerinde büyük etkiye sahiptir. Öz-yetkinlik aynı zamanda sözel etkileşimlerle de geliştirilir. Örneğin, dışsal kaynaklardan cesaret almak öz-yetkinliği yükseltmektedir (Maddux, 2002).

Öz-yetkinlik alanında yapılan araştırmalara bakıldığında genel olarak, ilk araştırmaların daha çok psikoloji, tıp ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Bu çizgiye paralel olarak eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlara dair öz yetkinlik inançları, bu inançların davranışa etkileri ve ilişkili diğer değişkenler konusunda önemli bir bilgi birikiminin oluştuğu gözlenmektedir (Bıkmaz, 2014).

Fry ve arkadaşları tarafından oluşturulan ruhsal liderlik ile ilgili faktörlere bakıldığında çalışanların içsel benlikleri aracılığıyla ulaştıkları manevi ve psikolojik özellikleri ile öz yetkinlik/ özyeterlik arasındaki ilişkilere dair verileri aşağıdaki gibidir. Fry bireyin öz-yetkinlik algısının işyerinde güçlendirme yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Burada güçlendirme, öz-yetkinliğin işyerine özgü formunu tanımlamaktadır. Diğer araştırmalar da güçlendirme sonucunda özyetkinliğin ortaya

çıkıldığı sonucunu desteklemektedir. Ruhsal liderlik, çalışanların öz-yetkinlik ve güvenlerini güçlendirerek onların benlik algılarını etkilemektedir. Liderler, grup vizyonundan da faydalanarak bireylerin öz-yetkinliklerini güçlendirmektedirler. Ruhsal liderliğin çalışanların öz-yetkinlik algıları üzerine olumlu etkisi vardır (Chen, Yang, ve Li, 2012).

### **2.2.6. Öğretmen Öz Yetkinliği**

Eğitim alanında öz-yetkinlik inançları ile ilgili olarak yapılan araştırmaların odak noktalarından birini de öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları, verimli bir okul ortamının oluşturulmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993).

Öğretmen öz-yetkinliği ile ilgili ilk çalışmalar 1970’li yıllarda RAND Şirketi tarafından araştırılmış ve ölçülmüştür. Bu araştırma, öğretmenlerin öğretme yeteneklerindeki algılarının iç ve dış kontrolleri olarak tanımlanan Rotter’in (1954, akt: Slavin, 2013) Denetim Odağı Teorisi’ne dayanmaktadır. Odak kelimesi konum anlamında kullanılmaktadır. Denetim odağı, içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılır. İçsel denetim odağına sahip bir kişi başarı ve başarısızlıklarının kendi çaba ve yeteneklerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığına inanır. Dışsal denetim odağına sahip bir kişi ise daha çok şans, işin zorluğu veya diğerlerinin davranışları gibi dışsal etkenlerin başarı veya başarısızlığa neden olduğuna inanır. İçsel denetim odağı genellikle öz-yetkinlik beklentisi olarak adlandırılır; kişinin davranışlarının etkili olduğu inancıdır. Denetim odağı veya yetkinlik beklentisi bireyin performansını açıklamada çok önemlidir.

Öğretmen öz-yetkinliği RAND araştırmacıları tarafından, öğretmenin öğrenci performansını etkileme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. RAND şirketinin yaptığı çalışmalar, Sosyal Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve bu yaklaşımın eğitimde öz-yetkinlik kavramını çalışmaya başlamasından önce öğretmen öz-yetkinliği araştırmacılarının temel referans kaynağı olmuştur. Öz-yetkinlik sadece öğrencileri değil, öğretmenleri de kapsar.

Öğretmen öz-yetkinliği, öğretmenlerin öğretme ile ilgili olarak kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleridir. Öğretmenlerin kendi öz-yetkinlikleri ile algısı; etkinliklerini, çabalarını ve öğrencileri ile çalışmalarını etkileyebilmektedir (Ashton, 1985; Aston & Webb, 1986: akt: Schunk, 2009).

Düşük öz-yetkinliği olan öğretmenler kapasitelerini aşacağını düşündükleri etkinliklerden kaçınabilir, zorluk çeken öğrenciye yardım etmeyebilirler. Materyal bulmada çok daha az çaba sarf ederler ve öğrencilerin anlayacağı şekilde yeniden anlatmayabilirler. Yüksek öz-yetkinliğe sahip öğretmenler, zorlayan etkinlikler geliştirmeye, öğrencinin başarısına yardım etmeye ve zorluk çeken öğrencilere yardım etmeye daha yatkındırlar. Öğretmenlerin olumlu motivasyonu sayesinde öğrencilerin başarıları da artar. Asthon ve Webb (1986) yüksek öz yetkinliği olan öğretmenlerin pozitif bir sınıf ortamı sağlamaya, öğrencilerin fikirlerini desteklemeye ve onların ihtiyaçlarını belirlemeye yatkın olduklarını bulmuşlardır. Bu araştırma da öğretmen öz-yetkinliği öğrenci başarısında önemli etmen olarak bulunmuştur.

Fry ve arkadaşları tarafından geliştirilen modelin temelinde oluşturulmuş hipotezlere bakıldığında ruhsal liderliğin çalışanların öz-yetkinlik algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir. Ruhsal liderlik, çalışanların öz-yetkinlik ve güvenlerini güçlendirerek onların benlik algılarını etkilemektedir ( Fry, 2005).

Wolfolk ve Hoy da (1990) stajyer öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar bulmuşlardır. Öz-yetkinlik davranışları; bilişsel, duyuşsal, motivasyon ve karar süreçlerini etkiler.

Dolayısıyla öz-yetkinlik, insanların olumlu ya da olumsuz düşüncelerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini, zorluklarla mücadele etmelerini, özellikle stresli durumlarda duygularını nasıl kontrol ettiklerini, geri adım atmada ne kadar esnek olduklarını ve kritik anlarda nasıl seçimler yaptıklarını etkiler.

### **2.3. Öğretmen Liderliği.**

Eğitim-öğretim süreçlerinde ve yönetiminde öğrenen birey, öğrenen sınıf, öğrenci merkezlilik, liderlik, eğitimsel liderlik, öğretmen liderliği gibi yeni kavram, kuram ve süreçlere alan yazında daha çok yer verildiği görülmektedir. Ancak bunlar arasında hiçbir modern kavramın okul reformu ve gelişimi ile ilgili olarak liderlikten daha güçlü bir şekilde ilgiye maruz kalmadığı görülmektedir. Okulda gelişimi ve değişimi sağlamada ve sürdürmede liderliğin önemi inkâr edilemez (Can, 2007).

Lider olarak öğretmen düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir beğeni elde etmemiş, aynı zamanda giderek artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da konu olmuştur (Harris, 2005: akt: Can, 2007). Son otuz yıldaki literatürün

büyük bir kısmı, öğretmen liderliği ile ilgili araştırma ve uygulamalara odaklanmıştır. Öğretmen liderliği kavramını tanımlamadan önce aşağıda öğretmen liderliğinin gelişimi ile ilgili tanımlamanın yapılması ve öğretmen liderliğinin standartlarına yer verilmiştir. Öğretmen liderliğinin gelişimi üç farklı şekilde tanımlanmıştır (Silva, Gimbert ve Nolan, 200): Birincisi, öğretmenlerin resmi (formal) rollerinde sergiledikleri davranışlarıdır. İkincisi, öğretmen liderlerin diğer öğretmenlere personel gelişimi veya müfredat gelişim rolleri sağlayarak eğitimsel uzmanlıklarını elde etmelerini tasarlamalarıdır. Üçüncüsü ise öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel çabaları ile kendilerini kurumsal (okulun) gelişim ve değişimi sağlamada merkezi olarak görmeleridir.

Little'a (1990) öğretmen liderliği kavramını tanımlarken şu ölçütleri sıralamıştır: Birinci ölçüt, öğretmenlerin çalışma yöntemleri ile ilgilidir, bu da okulun sınırları ve toplum içerisinde sosyal bağlantılar kurmakla ilgilidir. Bu ölçüt, okul içerisinde ilişkiler kurmayı ve öğretmenler arasındaki anlamlı gelişimi sağlayacak fırsatları bir lider kadar gerçekleştirmeyi, öğretmen merkezli bir sorumluluk olarak görmektedir. İkinci ölçüt, katılımcı liderliğe odaklanmakla ilgilidir, eğitimsel çalışmaların incelenmesini teşvik etmek için öğretmenlerin diğer öğretmenlerle beraber çalışmasıdır. Öğretmen liderliğinin üçüncü ölçütü, aracı rolüdür. Öğretmen liderliği rolünün dördüncü ve belki de en önemli ölçütü, karşılıklı öğrenme aracılığıyla her bir öğretmen ile yakın ilişkiler oluşturmaktır.

Wynne (2000), öğretmen liderliğinin bazı özelliklerini şöyle sıralamıştır; (1) okul kararlarının alınması sürecine katılırlar ve risk alırlar, (2) öğretimde uzman olup bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar, (3) mesleki olarak sürekli öğrenme sürecindedirler, çalışmalarında sıkça öğrenciler için en iyi olan üzerinde dururlar, (4) sürekli araştırma projeleriyle ilgilenirler, (5) meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluklarla birlikte çalışır, onların değişim için araştırma modellerine katılımlarını sağlarlar, (6) sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar, (7) yeni öğretmenlere rehberlik ederler.

Öğretmen liderliği inceleme komisyonu Şubat 2010'da çıkardığı öğretmen liderliği standartları taslağında öğretmen liderliği ile ilgili alanları şöyle sıralanmıştır:

- Yetişkinleri, öğrenen toplumu destekleyecek öğrenciler olarak görmek,
- Uygulama ve öğrenci başarısını geliştirmek için araştırmalara ulaşmak ve kullanmak,
- Sürekli gelişim için mesleki gelişimi desteklemek,



- Eğitim ve öğretimdeki değişimleri kolaylaştırmak,
- Okul ve toplumun gelişimi için istatistiksel yöntemleri kullanmak,
- Toplum ve aile ile olan işbirliğini geliştirmek.

Öğretmenlerin plan ve programlarının en önemli uygulama alanları sınıflardır. Öğretmenin öğretim programıyla ilgili hedefleri gerçekleştireceği, öğretim, düşünce ve davranışlarını yansıtacağı, liderlik özelliklerini gösterebileceği en önemli birim sınıftır. Sınıf yönetiminin ana değişkenlerinden biri de öğretmen liderliği davranışlarıdır (Aydın,1998).

Sınıflarda kontrolü sağlayan öğretmenler, okuldaki diğer yetişkinlere yardımda bulunmak için daha fazla güce sahiptirler. Öğretmen liderler sahip oldukları özellikleriyle okula yararlı katkıları olmakta ve aynı zamanda öğretmen liderliği gerçekte etkili düzeyde sınıf faaliyetlerini düzenlemenin yanında, okul faaliyetlerinde rol almaktadırlar. Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğrencileri isteyerek, katılarak, paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencilerle birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren bireylerdir. Öğretmenin bir lider olarak, formal (resmi) öğretimsel ilişkileri informal (gayri resmi) ilişkilerle de destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesini sağlar (Can, 2006).

### **2.3.1. Öğretmen Liderliği Davranışları**

Öğretmen liderliği ile ilgili gerekli olan temel davranışlar; aynı ortamı paylaşanlara güven vermek, vizyon geliştirmek, soğukkanlı olmak, risk almak, uzman olmak, farklılıklara değer vermek ve basitleştirmektir (Labich: akt: Can, 2014). Bu temel davranışlar, sınıflardaki öğretmen davranışları ile ilişkilendirilerek aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

#### **2.3.1.1. Aynı Ortamı Paylaşanlara Güven Vermek**

Aynı amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş bireylerin birbirlerine olan güvenleriyle beraber, liderlerin de aynı ortamda çalışan bireylere güven vermeleri aynı zamanda bir liderlik davranışdır. Güven verme duygusu gruptaki motivasyonu artırır. Okul müdürleri öğretmenlere, öğrencilere ve velilere, öğretmenler ise öğrencilere ve velilere güven

duygusunu vererek lider olmanın davranışlarını yansıtırlar. Karşılıklı güvene dayalı sınıf ortamları verimli ve etkili bir öğrenme ortamı sağlar. Dolayısıyla öğrenciler sınıflarda kendilerini daha iyi ifade etmelerini ve derslere daha fazla katılma davranışlarını göstermiş olurlar (Can, 2006).

#### **2.3.1.2. Vizyon Geliştirmek**

İnsanlar doğası gereği, nereye gittiğini bilen, bilinçli davranışlar sergileyen lider bireyleri takip ederler. Öğrenciler nereye gittiğini, niçin gittiğini, neyi, niçin öğrendiklerini bilmek isterler. Sürekli değişen durumlardan pek hoşlanmazlar. Bu açıdan bakıldığında liderin bir vizyonu olmalı, bu vizyonu çalışanlarına/öğretmenlerine aktarabilmeli ve paylaşabilmelidir. Öğretmen liderler, öğrencilere ve okula yönelik projeler geliştirirler, bu geliştirdikleri projeleri öğrenciler ve diğer öğretmenlerle paylaşırlar. Vizyon sahibi öğretmenler, okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlerde sorumluluk alırlar, sınıf yönetiminde gerekli olan performansı ortaya koyarak kendilerini fark ettirirler. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını geliştirmesine önemli katkıda bulunurlar. Böyle bir vizyona sahip öğretmenler, öğrencilerin daima başarılı olmalarını sağladıkları gibi başarıma duygusunun verdiği hazzı ve mutluluğu da hissettirirler.

#### **2.3.1.3. Soğukkanlı Olmak**

Soğukkanlılık, olayları bütün boyutlarıyla görerek ve düşünerek hareket eden, kendini gerçekleştirmiş kişilerin davranışlarından (Can, 2014). Bireyler ancak sağlıklı kararları, sakin ve soğukkanlı düşünce ve davranışlarla alabilirler. Etkin liderler, baskı altında iken dahi sakin olmayı ve mantıklı davranmayı başarabilirler. Öğretmenler sınıfta istenmeyen pek çok davranışla karşılaşmaktadırlar. Bu ortamlarda öğretmen liderin, soğukkanlılığını koruyarak eğitsel değeri olan davranışları sergilemesi beklenir. Soğukkanlı lider öğretmenler, sakin ve sağlıklı düşünebilen öğrencilerin yetişmesinde de rol model olarak gerekli klavuzluğu etkin olarak yapabilen öğretmenlerdir (Can, 2014).

#### **2.3.1.4. Risk Almak**

Birlikteliğin olduğu ortamlarda yapılan bütün işler her zaman düzenli ve beklenen yönde gerçekleşmez. Beklenmeyen, planlarda tahmin edilemeyen durumlar söz konusu olduğunda liderin, bilgi ve tecrübesinden de yararlanılarak bu belirsiz durumları fırsatlara dönüştürecek riskler alması gerekebilir. Aynı zaman da yapabilecekleri hatalara karşı da hazırlıklı olurlar. Başarısızlık korkusu, hiçbir zaman farklı ve riskli şeyleri denememenin

sebebi olmamalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilere katkı sağlayacak sınıf yönetimi ile ilgili önemli kararlar alması gerekir. Lider öğretmen, hem okul hem de sınıfta eğitim, öğretim ve sosyal faaliyetlerde gerektiğinde riski göze alabilen bireylerdedir (Can, 2014).

#### **2.3.1.5. Uzman Olmak**

Bir lider olarak öğretmenin her şeyden önce kendi alanında yeterli ve yetkin olması gerekir. Öğretmen liderler meslek alanında, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerinde ve genel kültür alanında yeterliliklerini göstererek sahip oldukları vizyonlarını çevresiyle ve öğrencileriyle paylaşırlar. Bir uzman olarak öğretmen liderler, sınıf yönetiminde ve program hedeflerinin gerçekleşmesinde daha başarılı olurlar. Bu durumun verdiği güven duygusuyla daha istekli ve daha başarılı neticelere sağlamış olurlar (Can, 2014).

#### **2.3.1.6. Farklılıklara Değer Vermek**

Örgütler, beraber çalıştığı liderlerine, karşı konuşmaktan çekiniyorlarsa, çalışanlar gerçek performanslarını ortaya koyamazlar. Bir örgütte liderin doğru ve yanlışlarını ona söyleyebilecek çalışanlarının olması, örgütün gelişimi, değişimi, sağlığı ve geleceği için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çeşitli konularda karşılaştıkları değişik düşünce ve eleştirilerin sınıf ortamına yansımaya ve bunların tartışılmasına destek vermeleri gerekir. Bu durum sınıfta özgür bir ortamın oluşmasına öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olmuş olur. Farklılıklara önem vermek gerek sosyolojik gerekse psikolojik bir öğretmen davranışıdır (Can, 2014).

#### **2.3.1.7. Basitleştirmek**

Etkili ve güçlü liderler, karmaşık problemlere basit çözümler bulma ve neyin önemli olup olmadığına karar verme yeteneğine sahiptirler. Öğretmenler sınıf yönetiminde beklenmedik durumlarla karşılaşabilirler. Bu beklenmedik durumlarda lider öğretmenler, soğukkanlılıkla en zor olayları bile basitleştirerek ve çevresiyle paylaşarak çözebilmelidir. Öğretmen, her türlü sınıf içi problemleri de anlaşılabilir ve çözebilir duruma getirerek, doğru ve zamanında karar vermeyi başarabilmelidir (Can, 2014).

Yukarıda sıralanan ve açıklanan öğretmen liderliği davranışları, başarılı bir öğretmeni aynı zamanda güçlü bir lider de yapabilir. Bir lider olarak öğretmen, bu özelliklerden ne kadar fazlasına sahipse, başarılı olma ve çevresini etkileyebilme gücünde o oranda yüksek olacaktır.

### 2.3.2. Öğretmen Liderliği Rollerini

Öğretmenin rollerini anlamının yollarından biri de öğretmenin rollerini gözden geçirmektir. Öğretmenlerin temel rolleri, yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir (Erden, 2008).

Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmenden beklenen formal güçlerinden çok informal güçlerine dayanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun gerçekleşmesi, öğretmenin eğitsel liderlik özelliklerini taşımasıyla mümkündür. Ancak öğretmenin sınıfta liderlik işlevini yerine getirebilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. Öğretmenin sınıfta lider özelliklerine sahip olarak, problem çözme becerisinin gelişmiş olması, doğru ve yerinde karar verebilmesi, gerçekleştirilebilir uzak görüşlülüğe sahip olması ve öğrenciler ile etkili iletişim kurabilmesine bağlıdır. Ayrıca kişilik özellikleri bakımından lider öğretmenin, soğukkanlı, zorluklara karşı dayanıklı, olumsuz duygularını kontrol edebilen, dürüst, samimi, açık sözlü, iş başarma yeteneğine sahip olması da gerekmektedir (Erden, 2008).

Öğretmenin öğretmen liderliği rolleri arasında, program hedeflerini öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alması, öğrenciyi, öğrenme sürecini ve öğretim etkinliklerini merkeze alarak, yönetsel iş ve işlemlere öğretimi feda etmemesi gibi özelliklerde sayılabilir (Can, 2005).

Harris ve Majis (2005)'e ise öğretmenlerin liderlik rollerini dört başlık altında ele almaktadırlar:

1. Devamlı olarak sınıf yönetiminin geliştirilmesi için gayret gösterirler,
2. Program geliştirme çalışmaları ile ilgili bilgi sahibi olurlar,
3. Okul ile ilgili kararlara katılırlar,
4. Performans değerlendirme faaliyetlerine katılırlar.

Öğretmen liderliğinin ana özelliği informal olmasıdır. Öğretmen liderler sahip oldukları bu özelliklerini atama ya da görevlendirmeye elde etmezler. Bu açıdan gerek öğrencileri gerekse de diğer öğretmenler üzerindeki etkileri nedeniyle okul işlerinde, okulda olumlu bir havanın oluşmasında ve okulun gelişim ve değişimi süreçlerinde oldukça önemli rollere sahiptirler.

Geleneksel öğretmen ile lider öğretmen rolleri arasındaki farklar Beycioğlu (2009) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

**Tablo 2.3: Geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rolleri arasındaki farklar**

<b>Geleneksel Öğretmen</b> <b>L Geleneksel Öğretmen Roller</b>	<b>Lider Öğretmen</b> <b>Lider Öğretmen Roller</b>
Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlar katılma eğilimindedir.
Örgütün oluşturmuş kültüründe hareket eder.	Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eş güdümlene çabasındadır.
Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

### 2.3.3. Öğretmen Liderliği Becerileri

Öğretmen liderliği becerileri Can'a (2007) göre aşağıdaki gibi sıralanarak açıklanmıştır.

#### 2.3.3.1. Grup Liderliği Becerileri

Öğretmenlerin liderlik ile ilgili kalıplaşmış düşünceleri giderek değişmektedir. Yeni bakış açıları gerektiren bu alanlardan da öğretmenlerin uygulama yetkileri kavramı hakkındaki düşünceleridir. Liderlik, paylaşılan değerlere, oybirliği ile ulaşılan ortak amaçlara dayanmalıdır. Liderlik, diğerlerinin de varlığıyla ve tipik olarak bir grup için gerçekleşir. Bu bir sınıf seviye takımı, bir bölüm veya sadece, kendilerinin bir takım olarak görülmesini isteyen bir öğretmen grubu da olabilir. Liderler, hedefleri belirler, bağlılık ve özgüven oluştururlar, dış kaynaklı engelleri ortadan kaldırarak ve diğerleri içinde fırsatlar hazırlarlar. Dolayısıyla öğretmenlerin bazen kendi araların da bazen de sınıf içinde grup liderliği becerilerini sergilemeleri istenir. Bu becerileri sergileyebilen öğretmenler ortak hedeflere, daha çok ortak değerler geliştirerek ulaşabilme başarısını sergilerler (Can, 2014).

### **2.3.3.2. Kişisel Beceriler**

Öğretmen liderlerinin kişisel becerilerinin başında etkili ve empatik dinleme gelir. Bireylerle göz teması kurma, bütün dikkatini konuşana yöneltme ve gerekli soruları sorma gibi özellikleri ifade eder, diğer bir kişisel beceri olarak da başkalarının ihtiyaçlarına giderme ve gereksiz anlaşmazlıkları çözme yeteneğidir. Başkalarının ilgi ve gereksinimlerine karşı duyarlılık gösterme etkili liderliğin temel bir unsurudur. Okul çalışanları liderlerini umursamaz bulurlarsa okulun gelişimi için gerekli çabaları gösterme ve işbirliği yapmada isteksiz davranırlar. Bu aşamada okul müdürlerinin, öğretmen liderlerinin geliştirilmesi konusunda önemli sorumlulukları ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri kendi sorumluluklarını gereğini yaparak öğretmenlerinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yardımcı olmuş olurlar. Hiçbir kimse uyuşmazlığı sevmez ve öğretmen liderler için bu uyuşmazlık durumları her zaman rahatsızlık verici olmuştur. Uyuşmazlık durumlarında bile öğretmenlere, kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamların sağlanması gerekir.

### **2.3.3.3. Problem Çözme Becerileri**

Etkili liderler, herhangi bir konu ile ilgili karar vermeden önce, ne zaman daha fazla bilgiye ihtiyaç duyacaklarının farkındadırlar. Gerekli olan bilgileri nerede bulacaklarını ve bu konuda hangi soruları soracaklarını, hangi yolu ve yöntemi takip edeceklerini bilirler. Problem çözme becerileri, formal bir profesyonel gelişim aktivitesi olarak açıklanabilir. Okul ve sınıf ortamlarının sürekli yeni sorunlar ortaya çıkarması doğaldır. Öğretmenlerden, diğer becerilerini de kullanarak ortaya çıkan problemleri en etkili ve en eğitsel yöntemlerle çözmesi beklenir. Bunun için öğretmenin problem çözme becerilerini geliştirici fırsatları takip etmesi ya da öğretmen liderliği beceri alanlarında kendini geliştirmesi için imkanlar sunulması gerekir.

### **2.3.3.2. Öğretmen Liderliği Becerilerini Gösteren Davranışlar**

Öğretmen liderliği ile ilgili Liberman ve ark. (1988, akt:Can,2014)'ın yaptığı araştırmada lider öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkili iletişim için iş başında pek çok liderlik becerilerini öğrenmelerinin gerekliliği görüşünü savunmuşlardır. Sözü edilen öğretmen liderliği davranışları/becerileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Güven oluşturmak ve uyum geliştirmek,
- Örgütsel durumları teşhis etmek,

- Süreçle ilgilenmek,
- İŖi yönetmek,
- Güven ve beceri geliŖtirmek,

Yazarlar, öğretmenlere dair liderlik pozisyonları ile ilgili, okul toplumlarının yeniden oluşturulmasını sağlamak üzere öğretmenlerin belli eylemlerde bulunmaları gerektiğini ortaya koymuŖlardır. Bu eylemler de Ŗunlardır:

- Yardım sağlamaya önyargısız değer vermek,
- İşbirliğini çalıŖmanın yöntemi olarak modellemek,
- Öğretmenlerin öz saygılarını arttırmak,
- Yardım için farklı yaklaŖımlar kullanmak,
- Sürekli öğrenme için önlemler almak,
- Okulda öğretmenler için destek sağlamak,
- Diğer öğretmenleri de akranlarına liderlik yapabilmeleri yönünde desteklemek.

Liderliği etkili kılabacak öğretmen rolleriyle iliŖkili bazı davranıŖ ve becerilerin açılımı ise aŖağıdaki gibi sıralanmıŖtır:

- Açık bir vizyonu teŖvik etmek,
- DeęiŖime önyak olmak,
- Engeller karŖısında direnmek,
- Eylem ve süreçlerde sabırlı olmak,
- Kurum içinde takım ruhu oluşturmak,
- Diğer öğretmenler için destek ve teŖvik sağlamak,
- Program başarılarını fark etmek ve kutlamak,
- Program uyarlamaları, geliŖimleri ve analizleri yapmak,
- Becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak, toplum ve aile desteği sağlamak(Can,2014).

Öğretmen liderliği, günümüz ve geleceğin öğretmenin vazgeçilmez bir yönüdür. Ancak çalıŖmalarda Ŗimdiye kadar ifade edildiği üzere, öğretmenlik mesleği gerçekte sahip olunması gereken bazı özelliklerden yoksundur. Bütün bunları deęiŖtirme yolunda öğretmenler mesleklerinin temel yönlerini gerçekteŖtirmek adına birtakım noktaları göz önünde ve ilgili becerileri de sergilemek durumundadırlar.

### 2.3.3.3. Öğretmen Liderliği Engelleri

Alan yazın da öğretmen liderliğinin önünde birçok engelin olduğu görülmektedir. Bu engellerin olması aynı zaman da liderlik gerektirecek işlerin yapılmasını da engellemektedir.

Sözü edinilen bu öğretmen liderliği engelleri Leithwood ve diğerleri (1999) tarafından şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenlerin sınıf dışında öğrencilerle çalışma ile geçirdikleri zamanlarının az oluşu,
- Zamanın, eğitim amaçlı seminerlerin ve parasal kaynakların yetersizliği,
- Öğretmenlerin kendi özel hayatlarındaki çabalarının yanı sıra sınıf içi faaliyetleri de yönetebilmesi için farklı rolleri gerçekleştirebilmenin zorlukları,
- Öğretmenlerin okuldaki çalışma ortamından kendilerini soyutlamaları,
- Öğretmenlerin, tanımlarını gereğince yapamamaları,
- Öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarının dışında da roller üstlenmeleri, öğretmenlerin liderlik özelliklerinin sergileyebilmelerinde engelleyici faktörlerdendir.

### 2.3.3.4. Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Okul Müdürünün Rol ve Stratejileri

Öğretmenlerin davranışlarının geliştirilmesinde okul müdürlerinin desteği yadsınamaz. Öğretmenler, öğretmen liderliğinde müdürün öğretmenleri motive etmesini ve desteklemesini çok önemsemektedirler. Öğretmenler, okul müdürünün ortam ve imkan hazırlaması olmadan öğretmenlerin çalışmalarının sınıf faaliyetlerinden ibaret olacağını belirtmişlerdir (Can, 2014).

Öğretmenlerin liderlik çalışmalarını teşvik eden müdürler kendi liderliklerini de pekiştirmektedirler. Öğretmen liderliği, öğretmenlere eş zamanlı büyüme ve gelişme fırsatı verirken, aynı fırsat okul müdürleri için de söz konusudur. Öğretmen liderliğini destekleyen okul müdürlerinin işleri kolaylaştıracak ve eğitim ve öğretimdeki verimliliği sağlayacak pozisyonda olmaları gerekmektedir. Çünkü bir okuldaki öğretmen liderlerinin başarısı okul müdürü tarafından sağlanan destekle mümkündür (Buckner ve McDowella, 2000).



### **2.3.3.5. Öğretmen Liderliğini Geliştirici Stratejiler**

Hale'e (1998) göre öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirici stratejiler dört tanedir. Birinci strateji olarak, öğretmenin liderlik rollerini hem sınıfın içinde hem de sınıfın dışında oynamasıdır. Öğretmen liderliği ile ilgili faaliyetler, sınıf içinde etkili ve istekli bir öğrenme ikliminin oluşmasının yanında, okul yönetimi ile ilgili grupların, öğrencilerin farklı etkinliklerinin desteklenmesini ve farklı projeler üzerinde toplum ve ailelerle beraber çalışmasını da içine alır.

İkinci strateji olarak, meslektaşlarıyla iyi deneyimlerini paylaşarak öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmektir. Bu paylaşım durumlarında reddedilme ve hatta küçük görülme riskini de göze alacaklardır. Ama vizyon sahibi lider öğretmenler kendi güçlerinin bilincindedirler ve riski göze alabilmektedirler.

Üçüncü strateji olarak, meslektaşlarının güçlerinin farkında ve bilincinde olmalarıdır (Hale,1998). Öğretmen liderlerin meslektaşlarının güvenlerini kazanmak için, kendi zayıflıklarının farkında olmaları ve meslektaşlarına danışarak yardımlarına başvurmaları gerekir. Öğretmenler, yeterli oldukları konuları paylaşmak için meslektaşlarıyla çeşitli fırsatları değerlendirir. Gerçek öğretmen liderler diğer öğretmenlerin güçlü oldukları noktalardan rahatsızlık duymazlar, aksine, onların bilgisine değer verir ve saygı duyarlar.

Dördüncü strateji olarak da, öğretmenlerin yönetim-hazırlık programlarına katılmalarıdır. Öğretmenler aynı zamanda okul etkinliklerine de katılırlar. Bunun gerçekleştirilmesinde okul müdürlerinin de sorumlulukları vardır. Okul çaplı faaliyetlerden sorumlu olan yönetimin, okul geliştirme projelerinde yer alacak öğretmen liderliği becerilerini sınıf dışı rollerine de yansıtması beklenir.

### **2.3.3.6. Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Okul Müdürünün Roller**

Okulun yapısında, öğretim süreç ve yöntemlerindeki değişmelerle öğretmen liderlere ihtiyaç artarken, okul müdürleri öğretmenleri, okulu ve kamu kuruluşlarını temsil eden bölge çapındaki komiteler üzerinde temsilci görevi gören ve öğrencilerle, velilerle, diğer öğretmenlerle ve bütün okul çalışanları ile daha nitelikli ilişkiler de üstlenen bireyler olarak görülmeye başlanmışlardır (Can, 2006).

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin liderlik görev ve rollerini gerekleştirebilmelerinde temel sorumlulukları vardır. Okul müdürleri, ğretmen liderliğinin geliştirilmesinde önemli rol oynarlar.

Buckner ve Mc Dowelle'ye (2000) göre okul müdürlerinin ğretmen liderliğini geliştirebilmedeki rolleri aştığıdaki gibi sıralamışlardır;

- Okul müdürleri, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmede yardımcı olmalıdırlar. Gelişim, liderlik becerilerinin öğretilmesi için belirlenmiş formal, profesyonel gelişim deneyimleri doğrutusunda sağlanabilir. Bu yaklaşımda yapılacak faaliyetlere okul müdürlerinin de katılması gerekmektedir.
- Okul müdürü, ğretmen liderlerle iletişim ve etkileşimde rahat olmalıdır. ğretmenleri değerli birer yetenek olarak görmeli ve onları lider olmaya özendirmeli, teşvik edilmiş öğretmenlerin davranışlarını nasıl etkileyebileceklerini bilmelidirler. ğretmenleri ğretmen liderliğine özendirmeli ve kolaylaştırıcı biri olarak bundan karlı çıkacak pozisyonda olmak zorundadırlar.
- Okul müdürleri, öğretmenleri liderlik roller sergilemeye teşvik etmelidirler. Okuldaki bütün öğretmenler lider olmaya özendirilmeli ve ğretmen liderliğinin kabul gördüğü bir ortam oluşturmak için çaba göstermelidir. Bu durum, öğretmenlere lider olmaları için gerekli desteği sağlayacaktır.
- Okul müdürü, ğretmen liderliğinin anlam ve önemini açıkça ortaya koymalıdır. Aday ğretmenler de hem formal hem de informal ğretmen liderliğinin ne olduğunu bilmelidirler.
- Okul müdürü, ğretmen liderlere geribildirim sağlamalıdır. Her liderin gelişiminde geribildirim, önemli bir unsurdur. Geribildirim, ğretmen liderlerin gelişimi ve değerlendirilmeleri için gerekli olan verileri sağlar. Okul müdürleri geribildirim alınırken de öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturmaya alışmaladırlar.

Okul müdürleri öğretmenlere olumlu geribildirimler vermeli, öğretmenlerin liderlik ve ruhsal liderlik becerileri takdir edilmeli ve onların ilgili alanlarda gelişmeye yönelik çabaları desteklemeleri gerekir. Okul toplantılarında yapıcı geribildirimler verilerek devam ettirilmelidir. Öğretmen liderler, okul toplantıları ile teşvik edici geribildirimler alırlarken diğeryandan da geribildirim vermeye yönelik teşvik edilmiş olurlar (Can, 2006).



# BÖLÜM III

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ilişkin aşamalara, verilerin incelenmesine ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliği ve öğretmen yetkinliğini ne derece yordadığının incelenmesidir. Bu çalışmada araştırma amacına ve problemine uygun olarak nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler; korelasyon ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bu değişimin nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunmaktadır ve bu iki değişkenden birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, diğer değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığını inceler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırma ölçek geliştirme ve bu ölçeğin kullanılarak veri elde edilmesi şeklinde iki temel aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, araştırma değişkenlerinden ruhsal liderlik algısını ölçmek amacıyla ölçek (Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği) geliştirme çalışması yapılmıştır. İkinci aşamasında ise, geliştiren ölçek doğrultusunda liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik durumlarının, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yetkinliğine olan etkisinin inceleme çalışmalarını içermektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında, öncelikle ölçek geliştirme çalışmaları ve analizleri yapılmıştır. İkinci aşamada, liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul

yöneticilerinin ruhsal liderlik durumlarının, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yetkinliğine olan etkisinin incelemesi amacıyla yol analizi yapılmıştır. Ayrıca, yönetici ruhsal liderlik algısının bağımsız değişkenlere göre (öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem, öğretmen sayısı ve eğitim durumu) farklılaşp farklılaşmadığı da bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) ile incelenmiştir.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırma kapsamında ölçek geliştirme ve araştırma problemine cevap bulmak amacıyla değişkenlere ilişkin veri toplama olmak üzere iki farklı örneklem üzerinde çalışılmıştır.

#### **3.2.1. Ölçek Geliştirme Sürecine Ait Örneklem**

Ölçek geliştirme sürecinde iki farklı örneklem grubuyla çalışılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulama için 40 öğretmene uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası ana uygulama için, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde İstanbul da çeşitli liselerde görev 580 öğretmene ulaşılmış, bunların 468'i kullanılmıştır.

#### **3.2.2. Veri Toplama Sürecine Ait Örneklem**

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu yakasında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında liselerde görev yapan öğretmenler oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu gruptan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 480 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel araştırmalarda basit, küme ve tabakalı olmak üzere üç temel örnekleme türünden faydalanılır. Basit rastgele örneklemede, evrendeki her bir birimin örnekleme şansının eşit olduğu örnekleme türüdür. Araştırmacı torbadan rastgele numara çekmek gibi bir teknikle örneklem seçimini yapar. Bu örneklem türünde evrendeki herkesin benzer yapıda olduğu varsayılır. İkinci örnekleme türü olan küme örneklemede, araştırmanın problemi kapsamında önemli olan bir değişken için evrende görülme oranında örneklem seçilir. Örneğin, eğer evrendeki öğretmenlerin yüzde 20'si sınıf öğretmeni ise çalışmaya alınacak sınıf öğretmeni oranı yüzde 20 olacaktır. Küme belirlendikten sonra örneklem yine basit rastgele seçilir. Üçüncü örneklem türü; tabakalı örneklemdir. Bu örneklem türünde, örneklem evrenden belirlenen bir sistematikte seçilir. Örneğin, Kadıköy ilçesinde 20000 öğretmen görev yapıyor ve biz yüzde 10 oranında bir örneklem seçmek istiyorsak, öncelikle öğretmenlere bir numara verilir, kura ile başlangıç sayısı seçilir (örneğin 5), sonra o sayıya 10 ekleyerek (15, 25, 25, ....) örneklem elde edilir (Karasar, 2011; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Veri toplama sürecinde toplam 480 öğretmene uygulama yapılmış ancak hatalı doldurulmuş ölçekler araştırmaya dâhil edilmeyerek 392 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. İstanbul ili Adadolu yakasında ortaöğretim seviyesinde yaklaşık 47000 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2016). Yüzde 5 hata payı ile 47000 öğretmen için hesaplanan örneklem sayısı 381'dir.

Araştırmaya katılan 392 öğretmene ait demografik özellikler Tablo 3.1'de yer almaktadır.

**Tablo 3.1: Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik veriler**

	<i>Değişken</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	219	55,9
	Erkek	173	44,1
<b>Toplam</b>		392	100,0
<b>Yaş</b>	25-30 Yaş Arası	86	21,9
	31-35 Yaş Arası	74	18,8
	36-40 Yaş Arası	98	24,9
	41-45 Yaş Arası	68	17,3
	46-50 Yaş Arası	40	10,2
	51 ve üzeri	27	6,9
<b>Toplam</b>		392	100,0

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, üç adet ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarını belirlemek için geliştirilen Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği, öğretmenlerinde kendi yetkinlik algılarını ölçmek amacıyla Ohio Öğretmen Yetkinlik ölçeği ve öğretmenlerin kendi liderlik algılarını belirlemek amacıyla Öğretmen Liderliği Ölçeği uygulanmıştır.

#### 3.3.1. Ohio Öğretmen Yetkinlik ölçeği

Bu araştırmada, öğretmenlerin kendi yetkinlik algılarını ölçmek amacıyla Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türk kültürüne uyarlanması, dil eşdeğerliği ve faktör analizleri Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal ölçek, toplamda 24 maddede olup, her biri sekiz maddeden oluşan üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler (1) Öğrenci Yükümlülüğünde Yetkinlik, (2) Öğretim Uygulamalarında Yetkinlik ve (3) Sınıf Yönetiminde Yetkinlik şeklinde isimlendirilmiştir. Orijinal ölçekte öğretmenlerin yetkinlik alanlarına ilişkin görüşleri, (1) hiçbir zaman'dan (9) tamamen'e uzanan 9'lü Likert tipi bir skala ile alınmıştır.

Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan faktör analizleri sonucunda ölçek orijinal yapısından farklı olarak altı alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar araştırmacılar tarafından, Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi ve Ölçme ve Değerlendirme biçiminde isimlendirilmiştir. Yine araştırmacılar çalışmalarında, orijinal ölçekten farklı olarak Hiçbir Zaman, Çok Az, Bazen, Oldukça ve Tamamen şeklinde sıraladıkları 5’li likert tipi ölçek kullanmışlardır. Araştırmacılar neden böyle bir değişlik yaptıklarına ilişkin bir bilgi vermemişlerdir.

**Yönlendirme Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin eğitim amaçlarına yönlendirmesine ilişkin etkinlerini kapsar.

**Davranış Yönetimi Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğretim ortamında öğrenmelerini engelleyen davranışlarını yönetme davranışlarını içerir.

**Motivasyon Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin öğrencilerini öğrenme faaliyetlerine yönelik isteklendirmesini içerir.

**Öğretim Becerisi Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Öğrencileri öğretim hedeflerine ulaştırmaya yönelik etkinlikleri kapsar.

**Ölçme ve Değerlendirme Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 2 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma durumlarını belirleyebilme etkinliklerini kapsar.

Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

**Dilsel eşdeğerliği:** Orijinal ölçek ile Türkçe çeviri ölçeğin tüm maddeleri yüksek düzeyde uyumlu bulunmuştur. Yapılan istatistik analizlerinde de bu durum kanıtlanmıştır. Araştırmacılara göre ölçek orijinalinde ABD’de görev yapan öğretmenler için geliştirilmesine rağmen Türk öğretmenlerde de rahatlıkla kullanılabilir.

### 3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği konusunda kendilerine yönelik algılarını ölçek amacıyla, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği (OLO)” kullanılmıştır. Ölçeğin “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” şeklinde adlandırılan üç alt ölçeği bulunmaktadır.

Öğretmenlerin liderlik becerilerine yönelik algıları Her zaman=5, Sık sık=4, Bazen=3, Nadiren=2 ile Hiçbir zaman=1 arasında değişen, Likert tipi bir skala ile alınmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125 şeklindedir. Ölçekteki maddeler “gereklilik” ve “sergileme” olmak üzere iki boyutta cevaplanmaktadır. Gereklilik boyutunda öğretmenlerin ilgili becerileri ne kadar gerekli gördükleri, sergileme boyutunda ise becerileri ne kadar uyguladıkları ölçülmektedir. Ölçek uygulaması sonucunda iki farklı puan elde edilmektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde araştırmacılar öncelikle, 29 deneme maddesi hazırlayarak bunları 317 öğretmene uygulanmışlardır. Bu uygulama sonucunda yapılan açımlayıcı faktör analizine göre ölçek “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” gibi üç alt boyuta ayrılmıştır. Bu üç alt ölçeğin içeriğine ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir:

**Kurumsal Gelişme Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta öğretmenlerin kurumun gelişimi adına yürütülen faaliyetlere katılma durumu belirlenmektedir.

**Mesleki Gelişim Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin hem kendisini geliştirmesini hem de öğrencileri ve meslektaşlarına örnek olmayı, onları yönlendirmeyi kapsamaktadır.

**Meslektaşlarla İşbirliği Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin meslektaşlarına gönüllü olarak yol göstermesine yönelik sistematik faaliyetler içerisinde olmasını kapsamaktadır.

Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı, gereklik için %57.23, sergileme için % 51.60 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin gereklik boyutunda “.47” ile “.92” arasında, sergileme boyutunda ise “.51” ile “.77” arasında değişmektedir. Gereklik boyutunda maddelere üç alt ölçeğe ait Cronbach Alfa ile hesaplanan iç güvenirlik katsayıları .79-.89 arasında, sergileme boyutunda ise .87-.92 arasında tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenirliği ise gereklik için .80, sergileme için .87 olarak tespit edilmiştir.



### 3.3.3. Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ruhsal liderlik uygulamalarına ilişkin algılarını ölçek amacıyla, yine bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Ruhsal Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Umut/inanç, Anlamlandırma, Verimlilik ve Vizyon olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluşmaktadır. 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, 2008):

**Umut/İnanç/Fedakarlık Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Bireyin, örgütün vizyon ve misyonunu yerine getireceğine güvenmeyi ifade eder. Yüksek puan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik güvenini gösterir.

**Anlamlılık/Fark Oluşturma Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Bir örgütte yapılan ve yapılacak işlerin ve faaliyetlerin öneminin anlaşılması, işlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yapıldığının anlaşılması ve yapılan her işin kişilerin yaşamında bir farklılık ortaya çıkaracağı beklentisini ifade eder. Yüksek puan öğretmenin, yöneticinin yaptıklarının yaşamlarında farklılık çıkaracağını beklentisinin yüksekliğini gösterir.

**Verimlilik-Üretkenlik Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. İşini yapmak için elinden gelen en iyi çabayı göstermek, iş kalitesine önem vermek, üretkenlik ve mevcut kaynaklardan en üst düzeyde sonuçlar elde etme çabalarıyla ilgilidir. Bu boyutta yüksek puan, yöneticinin kurum için gösterdiği çabanın yüksekliğini ifade eder.

**Vizyon Alt Ölçeği:** Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Gelecekle ilgili görüşler ve örgütün temel kuruluş amacının oluşturulması, kendi rolünün ortaya konulması, örgütün geleceğiyle ilgili sürece ve bununla birlikte çalışanların da kendi içsel anlamlarını bulma yolundaki gelişmelerine değer atfedilmesidir. Yüksek puan, yöneticinin kurumun geleceği yakından ilgilendiğini gösterir

Ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler ileride verildiğinden tekrar olmaması açısından burada bahsedilmemiştir.

## **Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğinin Geliştirilme Süreci**

Bu ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, ölçeğin geliştirilmesi aynı zamanda araştırmanın birinci amacını oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir (Devellis, 2014; Seçer, 2015).

Bu ölçek, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ruhsal liderlik algısını ölçek için Fry tarafından 2003 yılında geliştirilen ilk ölçek Polat ve Tülübaş (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek yazara göre batı kültürüne ait öğeler taşımaktadır, oysaki ruhsallık konu olduğundan ülkemizin yer aldığı doğu kültürü ile batı kültürü arasından farklılıklar bulunmaktadır. Ruhsal liderlik algısını ölçek için mutlak anlamda yeni, Türk kültürüne uygun hazırlanmış ölçeğe ihtiyaç vardır. Esasen aynı konuda Karadağ (2009) tarafından hazırlanmış bir ölçek bulunmaktadır. Bu ölçek Fry'in ruhsal liderlik modeline göre hazırlanmış olup tanımlanan tüm boyutları ölçmemektedir. Bunun yanında ölçeğin geliştirildiği 2009 yılından bu yana literatürde gelişmeler yaşanmıştır. Bu nedenlerle araştırmacı yeni bir ruhsal liderlik ölçeği geliştirmeye ihtiyaç duymuştur.

Araştırmacı ölçek geliştirmeye karar verdikten sonra, öncelikle alan yazın taraması yapmış ve konuyu teorik olarak incelemiştir. Bu sayede ruhsal liderlik alanındaki modelleri tanımış ve içlerinden en geçerli olan Fry(2009)'in modelini tercih etmiştir. Sonrasından modelin bileşenleri, boyutları üzerinde incelemeler yapmıştır. Bunun yanında araştırmacı ruhsal liderlik ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaları inceleyerek, alanın mevcut tartışmalarına, geldiği noktaya vakıf olmuştur.

Çalışma kapsamında konu ayrıntılı olarak incelendikten sonra ruhsal liderlik davranışını ortaya koyabileceği düşünülen, 122 aday madde hazırlanmıştır.

Maddelerin cevaplanması, ölçeğin yapısı göz önünde bulundurularak 5'li derecelendirme tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) yapılandırılmıştır.

İlk aşamada oluşturulan 122 madde daha sonra alandaki uzmanlarla paylaşılmış benzer maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu süreçten sonra ölçekte 72 madde kalmıştır. Daha sonra uzmanların görüşlerini belirtmeleri için 5'li likert tipinde (1=Bu madde kesinlikle

uygun değil, 5= bu madde kesinlikle uygun) uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve doldurmaları için bu ölçek formu ruhsal liderlikle ilgili tez hazırlayan 5 uzmana, daha sonra 3 ölçme değerlendirme uzmanına incelemeleri için gönderilmiştir, sonrasında Türkçe anlam ve dil bilgisi için 2 uzmana ve en son olarak da okullarda görev yapan 3 tane okul müdürüne inceleme değerlendirmeleri için gönderilmiştir. Maddeleri farklı açılardan inceleyen uzmanlar, gerekli gördükleri maddeler üzerinde düzeltme yapabilecekleri de belirtilerek açıklama yapabilecekleri maddelerin karşılıklarına gerekli boş alanlar da bırakılmıştır. Yine uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzeltme gerektiren maddeler üzerinde yeniden durularak bu maddeler düzeltilmiştir. Tüm bu işlemlerden sonra 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Taslak ölçeğin 52 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Bu işlemlerden sonra ölçekte uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunları tespit edebilmek için 40 kişilik bir öğretmen grubuyla bir pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama sırasında öğretmenlerden gelen geri-bildirimler dikkate alınarak ölçekle ilgili karşılaşılan sorunlarla ilişkin bazı düzeltmelere gidilmiştir.

Yukarıda açıklanan işlemlerden sonra ölçek biçimsel açıdan uygun, okunabilir fontta hazırlanarak uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın amacını, verilerin güvenliğini ve araştırmacıyı tanıtan açıklamaların yer aldığı bir yönerge hazırlanmıştır.

Pilot uygulama sonrası ölçeğin yönergesi de gözden geçirilerek son şekli verilmiş ve ana uygulamaya geçilmiştir. Ana uygulama için, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde İstanbul Anadolu yakasında farklı liselerde görev 580 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçekte 52 madde yer alması nedeniyle araştırmacı en az madde sayısının 10 katı olan 520 sayısına ulaşmaya çalışmıştır. Fakat çalışmada beklenenden fazla olacak şekilde 580 kişilik veri toplanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla, açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, test-tekrar test, madde kalan ve madde toplam, madde ayırtedicilik, cronbach alfa istatistik analizleri ve uygulamaları yapılmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Ruhsal liderlik algı ölçeğinin geliştirilmesi için 2014-2015 Eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında uygulama gerçekleştirilmiştir. Hem pilot uygulama hem de ana uygulama için aynı dönem içerisinde veri toplanmıştır. Araştırmanın ikinci amacına yönelik veriler ise 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir.

Her iki uygulama türünde de araştırmacı, anketleri okullar giderek öğretmenlere teslim etmiş çoğunlukla da birkaç gün sonra teslim almıştır. Tüm katılımcılar anketleri gönüllülük esasına göre doldurmuşlardır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

#### **Ölçek Geliştirme**

Araştırmanın birinci amacı olan ölçek geliştirme sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları literatüre uygun olarak farklı istatistik analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi analizinden faydalanılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser Meyer Olkin ve Barlett testlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin iç güvenilirliğini tespit etmek için, Cronbach Alpha, Spearman ve Guttman testlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin iç güvenilirliği için ayrıca, madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin dış güvenilirliği için ise test-tekrar test ve eşdeğer form uygulamaları yapılmıştır. Eşdeğer form analizi için Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Tüm güvenilirlik analizleri hem ölçeğin bütünü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 ve AMOS programları kullanılmıştır.

#### **Değişkenlere Yönelik Analiz**

Öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin yetkinlik duygularının yaş, cinsiyet, görev yapılan lise türü, branş, mesleki deneyim ve okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi-ANOVA testi yapılmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin yetkinlik duygularının cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Tüm istatistik

analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 kullanılmıştır.

### **Yapısal Eşitlik Modellemesi**

Bu araştırmada; öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algısının, öğretmen liderliğini ve öz-yetkinliğini yordamadaki rolünü test etmek amacıyla ilgili değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler test edilmiştir. Bu yapısal ilişkileri incelemek için LISREL 8.51 bilgisayar programı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ile LISREL 8.51 programında uygulanan yol analizine dair bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM); genel olarak, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hipotezlerin kapsamlı olarak test edilmesini mümkün kılan istatistiksel bir yöntemdir (Höyle, 1995). YEM'deki amaç, oluşturulmak istenen kuramsal modelin, araştırma sonucunda elde edilen veriler tarafından ne derecede desteklendiğini kavramaktır (Schumacker & Lomax, 2010).

Bu bakımdan YEM, ölçülmek istenen kuramsal yapılar ile bu yapıları test edenler arasındaki olası ilişkileri sayısallaştırma sürecidir. Varsayıma dayalı unsurların bir model temelinde tanımlanmasında, uyarlanan ya da geliştirilen ölçme araçlarının yapı geçerliğinin incelenmesinde ve yeni teorik bir yapının meydana getirilmesinde kullanılan tüm istatistiksel metodlar (doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi vb.) yapısal eşitlik modellemesinin temelini oluşturmaktadır (Raykov & Marcoulides, 2006). YEM'deki değişkenler diğer istatistiksel yöntemlerdeki değişkenlerden farklı olarak tanımlanır. Buna göre, değişkenler gözlenen ve gizli (örtük) değişkenler olarak iki biçimde ifade edilmektedir. Gözlenen değişkenler, araştırmacı tarafından test edilen değişkendir. Bu değişkenlerden hareketle kuramsal yapılara yönelik tanımlamalara ulaşmak olasıdır (Schumacker & Lomax, 2010).

Gizli (örtük) değişkenler, doğrudan ölçülenmeyen, gözlenen değişkenler aracılığıyla ifade bulan teorik faktörlerdir. Bunlarla birlikte değişkenler, hipotetik ilişkide önerilen nedensel yapı doğrultusunda içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel değişkenler, nedensel ilişkide tahmin edilmeye çalışılan değişkenler iken, dışsal değişkenler, içsel değişkenleri yordayan değişkenlerdir. Böylece yapısal eşitlik modellemesi, gözlenen ve

örtük değişkenler arasındaki çoklu nedensellik ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışan çözümler bütünüdür (Hoyle, 1995).

Yol analizi, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı hipotetik nedensel ilişkileri test eden bir analizdir. Değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimi doğrudan, dolaylı ve toplam etki şeklindedir. Doğrudan etki, bir değişkenin diğer değişkeni doğrudan biçimlendirmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Dolaylı etki de ise, bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisinin bir başka değişken aracılığıyla gerçekleştirilmesi şeklinde oluşmaktadır. Toplam etki, doğrudan ve dolaylı etkilerin hepsi de açıklayıcı değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam etkisini yansıtmaktadır (Raykov & Marcoulides, 2006).

Yol analizi, içerdiği değişkenler bakımından üçe ayrılmaktadır. Bunlar örtük değişkenlerle yapılan yol analizi, gözlenen değişkenlerle yapılan yol analiz ve örtük ve gözlenen değişkenlerin birlikte ele alındığı yol analizi şeklindedir. Örtük ve gözlenen değişkenlerle yapılan yol analizlerinde sadece örtük ve sadece gözlenen değişkenlerin bir arada bulunduğu yol modellerinin analizi söz konusudur. Gözlenen değişkenlerin birlikte ele alındığı yol analizinde ise ölçme ve yapısal modellerin eş zamanlı ölçümü yapılmaktadır. İçsel ve dışsal değişken halinde örtük ve gözlenen değişkenlerin birlikte kullanımı bu tür yol analizinde mümkün olmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırma gözlenen değişkenlerin birlikte ele alındığı yol analizinin özelliklerini sergilemektedir. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algı düzeyi, dışsal gizil değişken iken; öğretmen öz yetkinliği ile öğretmen liderliği sergilenen ise içsel gizil değişkenlerdir. Varsayılan modelde yönetici ruhsal liderlik algısı gizil değişkeni, yönetici ruhsal liderlik gizil değişkeni, öğretmen öz yetkinlik alt boyutları umut/inanç/özgecil sevgi, anlamlandırma, verimlilik/bağlılık ve vizyon göstergeleri ile, öğretmen öz-yetkinlik boyutları meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim ve kurumsal gelişme göstergeleri ile öğretmen liderliği sergilenen gizil değişkeni, öğretmen liderliği sergilenen alt boyutları yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme değerlendirme göstergeleri ile ölçümlenmiştir.

Araştırmada kullanılan uyum indeksleri, araştırmanın yapısına uygun olarak seçilmiştir. Buna göre betimleyici uyum indekslerinden Chi-Kare ( $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalaması Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR);

Model karşılaştırmalı uyum indekslerinden Normlaştırılmamış Uyum İndeksi/Tucker-Lewis İndeksi (NNFI/TLI) ile Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) tercih edilmiştir.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu başlık altında, öncelikle birincil amaca yönelik olarak geliştirilen “Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği” nin geliştirilme sürecinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İkincil olarak öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmen öz-yetkinlik davranışlarının yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, branş, görev yapılan okul ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak elde edilen bulgular açıklanmıştır. Üçüncü olarak ise araştırmanın ikinci amacına yönelik, öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yetkinliğine olan etkisinin incelenmesini içeren bulgular yer almaktadır.

#### **4.1. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi**

Bu başlık altında, öncelikle birincil amaca yönelik olarak geliştirilen “Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### **4.1.1. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Geçerlik Çalışması**

Öğretmenlerin ruhsal liderliğe yönelik algılarını belirlemek amacıyla uzman görüşlerinden ve ilgili literatürden yararlanarak 52 soruluk ve beşli likert tipi bir aday ölçek hazırlanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup, cevap dereceleri 1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum şeklinde belirlenmiştir.

##### **4.1.1.1. Kapsam Geçerliliği**

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının ilk aşamasında kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Bu bağlamda alanında uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin uygunluk/geçerlilik düzeyleri tespit edilmiştir. Uzmanların her bir maddenin geçerliliği konusunda % 90-100 oranında uyuşma göstermesi ölçü olarak kabul edilmiş; bu ölçüte uymayan maddeler ruhsal liderlik algı ölçeğinden çıkartılmıştır.



#### 4.1.1.2. Yapı Geçerliliği

Çalışmanın ikinci aşamasında, ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktörlerin dağılımı için ise Varimax Döndürme (Rotation) metodu kullanılmıştır. Sosyal bilimlerinde faktör analizi, ölçekte yer alan maddelerin hangi yapı ya da yapıları ölçtüğünü ortaya çıkarmak amacıyla uygulanır. Bu yapılar ölçeğin faktörleri olarak tanımlanır.

Araştırmada uygulanan faktör analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 4.1 de sunulmuştur.

**Tablo 4.1: Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>KMO</b>		,986
<b>Bartlett Testi</b>	$X^2$	14118,24
	<i>Sd</i>	378
	<i>P</i>	0.000

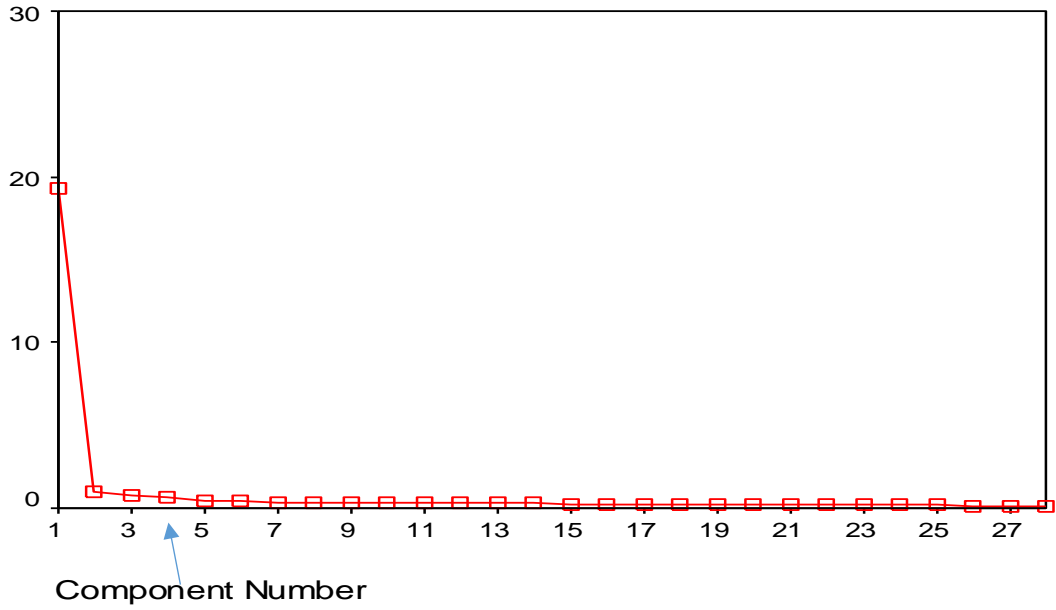
Tablo 4.1'de temel bileşenler analizinde, Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.986 bulunmuştur. KMO testi, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir ve 0.60 üzeri aralığı çok iyi olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmadaki KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucu 4326,32 ( $p < 0.000$ ) olarak tespit edilmiştir. Bartlett testi, korelasyon matrisi birim matris eşittir hipotezini test etmektedir.

Hipotezin reddedilmesi değişkenler arasında korelasyonun 1.00'dan farklı olduğu anlamına gelmekte ve ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir. Bartlett testinin uygun olması için anlamlı çıkması gerekmektedir (Tabachnick & Fidel, 2007). Bu iki bulgu faktör analizi yapabilmek için araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin ise uygun olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, faktör sayısına her hangi bir sınırlama getirilmemiş ve özdeğeri (eigen value) 1.00'den büyük olan faktörler ölçeğe alınmıştır. Özdeğer, hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmada özdeğer 1.00 olarak alınmış ve altı faktör belirlenmiştir. Şekil 1'de faktör öz değerlerine ait çizgi grafiği görülmektedir.

## Scree Plot



Şekil 3: Ruhsal liderlik ölçeği'nin alt boyutlarına ait çizgi grafiği

Şekil 1'de verilen faktörlere ait özdeğer çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, dördüncü faktörde bir kırılma noktası görülmekte ve grafikte bu noktadan sonra yavaşta olsa bir düşüş gözlenmektedir.

Buradan, ölçekteki faktör sayısının dördüncü ile sınırlandırabileceği kararlaştırılmıştır. Tablo 4.2'de, faktör analizi sonucu elde edilen alt boyutların özdeğerleri ve açıkladıkları varyans miktarları verilmiştir.

Tablo 4.2: Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğinin Alt Boyutları Tarafından Açıklanan Varyans Oranları

Boyutlar	Özdeğer	Varyans (%)	Yığılmalı Varyans (%)
1. Boyut	6,86	24,50	24,50
2. Boyut	5,13	18,40	42,90
3. Boyut	5,07	18,11	61,02
4. Boyut	4,55	16,25	77,27

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, özdeğeri 6,86 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı % 24,50; özdeğeri 5,13 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı % 18,40; özdeğeri 5,07 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı % 18,11; özdeğeri 4,55 olan dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı % 16,25 dir. Açıklanan toplam varyans miktarı % 77,27 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda ulaşılan varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Faktör yük değeri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada alt kesme noktası olarak 0.30 kabul edilmiştir.

Yapılan dört aşamalı Faktör analizinin sonuçları incelendiğinde, faktör yük değerinin 0.30'un altında kaldığı ya da her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda 24 madde (m.3, m.4, m.4, m.5,m.6,m.7, m.10, m.13, m14, m.17, m.20, m.22, m.25, m.27, m.28, m.31, m.34, m.35, m.37,m.38, m.40, m.43, m.44, m.47 ve m.49) ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda dört boyuttan ve 28 maddeden oluşan Ruhsal Liderlik Ölçeği son halini almıştır.

Aşağıdaki verilen Tablo 4.3 te Ruhsal Liderlik Ölçeği'nin maddelerine ilişkin ortak faktör varyansları ve faktör yükleri sunulmuştur.

**Tablo 4.3: Ruhsal Liderlik Ölçeği'nin Alt Boyutlarını Oluşturan Maddelere İlişkin Faktör Yükleri**

Madde No	Komünalite (Ortak Faktör Varyansı)	Faktör Yükleri			
		1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut
M.01	,607	***	***	***	+
M.02	,651	+	***	***	***
M.08	,717	***	***	***	+
M.09	,630	+	***	***	***
M.11	,692	***	+	***	***
M.12	,648	+	***	***	***
M.15	,645	***	***	***	+
M.16	,651	+	***	***	***
M.18	,712	***	+	***	***
M.19	,690	+	***	***	***
M.21	,678	***	***	+	***
M.23	,663	+	***	***	***
M.24	,700	***	***	+	***
M.26	,659	+	***	***	***
M.29	,592	***	***	***	+
M.30	,676	+	***	***	***
M.32	,617	***	+	***	***
M.33	,624	***	+	***	***
M.36	,697	***	***	***	+
M.39	,653	***	+	***	***
M.41	,650	***	***	+	***
M.42	,601	***	***	***	+
M.45	,649	+	***	***	***
M.46	,728	+	***	***	***
M.48	,679	***	***	+	***
M.50	,624	***	***	+	***
M.51	,634	***	***	+	***
M.52	,657	***	+	***	***

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt boyut on maddeden (madde; 2-9-12-16-19-23-26-30-45-46), ikinci alt boyut altı maddeden (madde; 11-18-32-33-39-52), üçüncü alt boyut altı maddeden (madde; 21-24-41-48-51-50), dördüncü alt boyut altı maddeden (madde; 1-8-15-29-36-42) oluşmaktadır.

Tablo 4. 3'te de görüldüğü gibi birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0.630 ile 0.728 arasında, ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0.617 ile 0.712 arasında, üçüncü boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0,624 ile 0,700 arasında, dördüncü boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0,592 ile 0,717 değişmektedir.

Madde analizine geçilmeden önce, maddelerin içerikleri dikkate alınarak boyutlara isim verilmeye çalışılmıştır. İlk boyutta yer alan maddeler genel olarak *umut/inanç/fedakarlık* boyutunu ölçen maddelerden oluşmakta, ikinci boyut *anlama ve anlamlandırma* boyutunu ölçen maddelerden oluşmakta, üçüncü boyut *bağlılık ile birlikte ortaya çıkan verimliliği* ölçen maddelerden oluşmakta, dördüncü boyut *vizyon* ile ilgili boyutu ölçen maddelerden oluşmaktadır. Faktör isimlendirmesinde Fry'in (2003) tanımladığı ruhsal liderlik boyutları dikkate alınmıştır. Boyutlara verilen isimler ve boyutları oluşturan madde numaraları Tablo 4. 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.4: Ruhsal Liderlik Ölçeğinin Alt Boyut İsimleri ve Madde Numaraları**

<b>Boyut Adı</b>	<b>Madde Numaraları</b>
<b>Birinci Boyut: Umut/İnanç/Özgecil sevgi</b>	a2+a4+a6+a8+a10+a12+a14+a16+a23+a24
<b>İkinci Boyut: Anlamlandırma</b>	a5+a9+a17+a18+a20+a28
<b>Üçüncü Boyut: Verimlilik/Bağlılık</b>	a11+a13+a21+a25+a27+a26
<b>Dördüncü Boyut: Vizyon</b>	a1+a3+a7+a15+a19+a22

#### 4.1.2. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları Değerleri

Ruhsal Liderlik Ölçeği için ilk başta aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>
Madde 1	468	3,52	1,06
Madde 2	468	3,57	1,11
Madde 8	468	3,75	0,96
Madde 9	468	3,63	1,15
Madde 11	468	3,79	1,14
Madde 12	468	3,74	1,13
Madde 15	468	3,48	0,93
Madde 16	468	3,48	1,03
Madde 18	468	3,66	1,02
Madde 19	468	3,60	1,07
Madde 21	468	3,60	1,02
Madde 23	468	3,26	1,06
Madde 24	468	3,70	1,01
Madde 26	468	3,61	1,04
Madde 29	468	3,48	0,96
Madde 30	468	3,38	1,07
Madde 32	468	3,71	1,00
Madde 33	468	3,58	1,05
Madde 36	468	3,71	0,97
Madde 39	468	3,75	1,03
Madde 41	468	3,64	1,04
Madde 42	468	3,59	0,98
Madde 45	468	3,53	1,11
Madde 46	468	3,35	1,02
Madde 48	468	3,66	0,99
Madde 50	468	3,58	1,00
Madde 51	468	3,75	1,03
Madde 52	468	3,71	1,08
<b>Gen. Top.</b>	<b>468</b>	<b>100,94</b>	<b>24,25</b>

Tablo 4.5'te görüldüğü ruhsal liderlik ölçeğine ait puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ruhsal liderlik ölçeğinin aritmetik ortalamalarının ortalaması 100.94; standart sapmalarının ortalaması ise 24.25 olarak belirlenmiştir.

#### 4.1.3. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Güvenirlik Analizleri

Güvenirlik ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri ne derecede bir kararlılıkla ölçmekte olduğunun göstergesidir. Güvenirlik bir ölçme aracında bütün soruların birbirleri ile tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavramdır. Ya da ölçme sonuçlarının rastgele hatalardan arınlık derecesi olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl, 2002). Bir anlamda güvenilirlik, geçerliğin parçasıdır. Bir testin ölçmek istediği özelliği doğru olarak ölçmesi için, o testin ilk önce söz konusu özelliği tutarlı olarak ölçmesi gerekir.

Güvenirliğin sınanma yöntemlerinden biri olan İç tutarlılık, Likert tipi ölçeklerde, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach alfa katsayısı hesaplanır. Cronbach alfa katsayısının yüksek oluşu, o ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlı oluşunu ve ölçülen değişken her ne ise aynı değişkeni ölçtüğünü gösterir (Karasar, 2002).

Ruhsal liderlik algı ölçeği 28 soru ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen veriler ışığı altında ruhsal liderlik ölçeği için iç tutarlık katsayıları hesaplanmış elde edilen sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6: Ruhsal Liderlik Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları**

<i>Katsayılar</i>	<i>n</i>	<i>r</i>
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	468	,98
<b>Spearman-Brown</b>	468	,96
<b>Guttman</b>	468	,95

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi ruhsal liderlik ölçeği iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek (testin tamamı için) üzere yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri  $\alpha=0,98$  olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenilirlik (split-half reliability) katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown)  $S=0,96$  ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise  $G=0,95$  olarak hesaplanmıştır. Spearman ve Guttman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan elde edilen ilk grup için alpha katsayısı  $\alpha_1=0,96$ ; ikinci grup için alpha katsayısı ise  $\alpha_2=0,97$  olarak bulunmuştur.

Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı;  $.80 \leq \alpha < 1.00$  aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Tezbaşaran, 2008, Baykul, 2015). Bu sonuçlara göre ölçekteki bütün maddelerin aynı özelliği ölçtüğü söylenebilir, daha açık ifadeyle ruhsal liderlik ölçeği ölçtüğü özellik homojendir. Bu sonuçlara göre ruhsal liderlik ölçeği güvenilir bir ölçüm aracıdır.

İç tutarlılığın hesaplanmasında bir diğer yol ise, “madde toplam puan ve madde kalan korelasyonlarının hesaplanması” ile “ayrıt edicilik analizi (discriminant analysis) nin yapılmasıdır. Madde toplam korelasyonu (Item-total correlation), her test maddesinden elde edilen puan (her bir test maddesinin varyansı) ile testten elde edilen toplam puan arasındaki ilişkinin araştırılmasına dayanır. Madde kalan korelasyonunda ise, belli bir maddeden alınan puan ile o madde hariç tüm testten alınan puan arasındaki ilişkiye bakılır. Ayrıt edicilik analizini hesaplamanın yolu, ölçeğin değer ayrımının ve ilişkisiz gruplar için kullanılan t-testi analizinin yapılmasıdır. Ölçek değer katsayısı ne kadar büyükse, ilgili madde o ölçüde ayrıt edici değere sahiptir. t-testi içinde t katsayısının (kritik oranı) ne kadar büyük olduğuna değil, manidarlık düzeyinin yüksekliğine bakılarak ayrıt ediciliğine karar verilir (Baykul, 2005).

Bu bağlamda ruhsal liderlik algı ölçeğinin iç tutarlığını hesaplamak için ayrıca; madde toplam, madde kalan ve ayrıt-edicilik analizleri yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4. 7’de verilmiştir.

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, madde toplam ve madde kalan korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, envanterde yer alan tüm maddeler ile toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Bunun yanı sıra maddelerin ayrıt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak  $p < .000$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yukarıdaki söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayrıt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak tüm maddelerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.



**Tablo 4.7: Ruhsal Liderlik Ölçeği Algı İçin Madde Analizi (Madde Toplam, Madde Kalan, Ayırt-Edicilik) Sonuçları**

Madde No	n	Madde Kalan	Madde Toplam	Madde Ayırt Edicilik	
		r	r	t	Sd
Madde 1	468	,84*	,856	23,86	250
Madde 2	468	,83*	,845	26,88	250
Madde 8	468	,79	,810	23,06	250
Madde 9	468	,83	,850	30,63	250
Madde 11	468	,81	,833	24,74	250
Madde 12	468	,85	,866	29,58	250
Madde 15	468	,79	,812	22,27	250
Madde 16	468	,79	,812	24,69	250
Madde 18	468	,80	,815	22,41	250
Madde 19	468	,81	,830	24,12	250
Madde 21	468	,75	,774	23,64	250
Madde 23	468	,81	,828	26,78	250
Madde 24	468	,74	,766	17,12	250
Madde 26	468	,86	,877	27,09	250
Madde 29	468	,83	,850	23,71	250
Madde 30	468	,82	,838	25,66	250
Madde 32	468	,83	,843	25,33	250
Madde 33	468	,81	,834	24,49	250
Madde 36	468	,79	,813	23,21	250
Madde 39	468	,85	,863	27,30	250
Madde 41	468	,81	,825	24,74	250
Madde 42	468	,83	,847	24,03	250
Madde 45	468	,83	,848	24,47	250
Madde 46	468	,75	,776	22,55	250
Madde 48	468	,76	,779	19,84	250
Madde 50	468	,80	,820	22,27	250
Madde 51	468	,83	,849	24,05	250
Madde 52	468	,84	,858	27,37	250

\*  $p < .05$

#### 4.1.3.1. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Güvenirlilik Çalışmaları

Bu çalışmada, ayrıca ruhsal liderlik ölçeği alt boyutları bazında geçerlilik ve güvenilirlik sınaması Cronbach alfa katsayısı, iki-yarı test güvenilirliği (Spearman-Brown ve Guttman), madde toplam puan ve madde kalan korelasyonlarının hesaplanması işlemleri

ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler Tablo 4.1er halinde aşağıda sunulmuştur.

**4.1.3.2.Umut/İnanç-Fedakarlık Boyutu İçin Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması**  
Ruhsal liderlik algı ölçeği birinci alt boyutunun adı “inanç Boyutu” dur. Bu boyut toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Bu boyuta ait geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıdaki Tablolarda sırası ile verilmiştir.

**Tablo 4.8: Umut/İnanç-Fedakarlık Boyutu İçin İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları**

<i>Katsayılar</i>	<i>n</i>	<i>r</i>
Cronbach $\alpha$	468	,96
Spearman-Brown	468	,95
Guttman	468	,92

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi umut/inanç alt boyutunun iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri  $\alpha=0,96$  olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenilirlik (split-half reliability) katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır.

Bu doğrultuda, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown)  $S=0,95$  ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise  $G=0,92$  olarak hesaplanmıştır. Spearman ve Guttman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan elde edilen ilk grup için alpha katsayısı  $\alpha_1=0,93$ ; ikinci grup için alpha katsayısı ise  $\alpha_2=0,94$  olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.9: Umut/İnanç Alt Boyutunun Madde Analizi  
(Madde Toplam, Madde Kalan) Sonuçları**

<i>Madde No</i>	<i>Madde Kalan</i>		<i>Madde Toplam</i>		<i>Madde Ayırt Edicilik</i>	
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	
Madde 02	468	,95	,875	29,84	250	
Madde 09	468	,95	,875	33,47	250	
Madde 12	468	,95	,889	32,52	250	
Madde 16	468	,96	,846	25,07	250	
Madde 19	468	,95	,873	26,93	250	
Madde 23	468	,96	,858	29,20	250	
Madde 26	468	,96	,866	25,07	250	
Madde 30	468	,95	,870	27,75	250	
Madde 45	468	,95	,874	29,25	250	
Madde 46	468	,96	,824	24,25	250	

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, madde toplam ve madde kalan korelasyonları için yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, inanç alt boyutu kapsamında yer alan tüm maddeler ile inanç alt boyutu toplam puanı arasındaki ilişki istatistiksel açıdan  $p < .000$  düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Bunun yanı sıra maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak  $p < .000$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yukarıdaki söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak tüm maddelerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

#### **4.1.3.3. Anlamlandırma Alt Boyutu İçin Yapılan Güvenirlilik Çalışması**

Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği ikinci alt boyutunun adı “Anlamlandırma Boyutu” dur. Bu boyut toplam altı sorudan oluşmaktadır. Bu boyuta ait geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıdaki Tablo 4.10’de verilmiştir.

**Tablo 4.10: Anlamlandırma Alt Boyutu İçin İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları**

<i>Katsayılar</i>	<i>n</i>	<i>r</i>
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	468	,94
<b>Spearman-Brown</b>	468	,93
<b>Guttman</b>	468	,91

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi anlamlandırma alt boyutunun iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek (testin tamamı için) üzere yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri

$\alpha=0,94$  olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenilirlik (split-half reliability) katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown)  $S=0,93$  ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise  $G=0,91$  olarak hesaplanmıştır. Spearman ve Guttman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan elde edilen ilk grup için alpha katsayısı  $\alpha_1= 0,90$ ; ikinci grup için alpha katsayısı ise  $\alpha_2=0,91$  olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.11: Anlamlandırma Alt Boyutunun Madde Analizi  
(Madde Toplam, Madde Kalan) Sonuçları**

Madde No	n	Madde Kalan	Madde Toplam	Madde Ayırt Edicilik	
		r	r	t	Sd
Madde 11	468	,93	,895	27,92	250
Madde 18	468	,94	,884	25,81	250
Madde 32	468	,93	,881	28,66	250
Madde 33	468	,93	,874	27,81	250
Madde 39	468	,94	,907	30,78	250
Madde 52	468	,93	,902	30,69	250

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, madde toplam ve madde kalan korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, anlamlandırma alt boyutu kapsamında yer alan tüm maddeler ile anlamlandırma alt boyut toplam puanı arasındaki ilişki istatistiksel açıdan  $p<.000$  düzeyinde anlamlı olarak saptanmıştır.

Bunun yanı sıra maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak  $p<.000$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yukarıdaki söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak tüm maddelerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 4.1.3.4. Verimlilik Boyutu İçin Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Ruhsal liderlik ölçeği üçüncü alt boyutunun adı “Verimlilik Boyutu” dur. Bu boyut toplam altı sorudan oluşmaktadır. Bu boyuta ait geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıdaki Tablolarda verilmiştir.

**Tablo 4.12: Verimlilik Alt Boyut İçin İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları**

<i>Katsayılar</i>	<i>n</i>	<i>r</i>
Cronbach $\alpha$	468	,93
Spearman-Brown	468	,93
Guttman	468	,92

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi verimlilik alt boyutunun iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri  $\alpha=0,93$  olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenilirlik (split-half reliability) katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown)  $S=0,93$  ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise  $G=0,94$  olarak hesaplanmıştır. Spearman ve Guttman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan elde edilen ilk grup için alpha katsayısı  $\alpha_1= 0,83$ ; ikinci grup için alpha katsayısı ise  $\alpha_2= 0,89$  olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.13: Verimlilik Alt Boyutunun Madde Analizi (Madde Toplam, Madde Kalan) Sonuçları**

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Madde Kalan</i>	<i>Madde Toplam</i>	<i>Madde Ayırt Edicilik</i>	
		<i>r</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>
Madde 21	468	,92	,845	25,90	250
Madde 24	468	,92	,843	21,01	250
Madde 41	468	,92	,873	28,81	250
Madde 48	468	,91	,854	24,75	250
Madde 50	468	,91	,871	26,05	250
Madde 51	468	,91	,898	29,15	250

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, madde toplam ve madde kalan korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, verimlilik alt boyutu kapsamında yer alan tüm maddeler ile verimlilik alt boyut toplam puanı arasındaki ilişki istatistiksel açıdan  $p<.000$  düzeyinde anlamlı olarak saptanmıştır.

Bunun yanı sıra maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak  $p<.000$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yukarıdaki söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak tüm maddelerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 4.1.3.4. Vizyon Alt Boyutu İçin Yapılan Güvenirlilik Çalışması

Ruhsal liderlik algı ölçeği dördüncü alt boyutunun adı “vizyon Boyutu” dur. Bu boyut toplam altı sorudan oluşmaktadır. Bu boyuta ait geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıdaki Tablolarda verilmiştir.

**Tablo 4.14: Vizyon Alt Boyutu İçin İç Tutarlılık Katsayıları Sonuçları**

<i>Katsayılar</i>	<i>n</i>	<i>r</i>
<i>Cronbach <math>\alpha</math></i>	<i>468</i>	<i>,94</i>
<i>Spearman-Brown</i>	<i>468</i>	<i>,94</i>
<i>Guttman</i>	<i>468</i>	<i>,91</i>

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi vizyon alt boyutunun iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek (testin tamamı için) üzere yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri  $\alpha=0,94$  olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenilirlik (split-half reliability) katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır.

Bu doğrultuda, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown)  $S=0,94$  ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise  $G=0,91$  olarak hesaplanmıştır. Spearman ve Guttman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan elde edilen ilk grup için alpha katsayısı  $\alpha_1= 0,89$ ; ikinci grup için alpha katsayısı ise  $\alpha_2=0,90$  olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.15: Vizyon Alt Boyutunun Madde Analizi (Madde Toplam, Madde Kalan) Sonuçları**

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Madde Kalan</i>	<i>Madde Toplam</i>	<i>Madde Ayrırt Edicilik</i>	
		<i>r</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>
Madde 1	468	,93	,898	29,67	250
Madde 8	468	,94	,886	29,67	250
Madde 15	468	,94	,866	24,07	250
Madde 29	468	,93	,890	28,39	250
Madde 36	468	,94	,888	29,41	250
Madde 42	468	,93	,892	28,74	250

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere, madde toplam ve madde kalan korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, vizyon alt boyutu kapsamında yer alan tüm maddeler ile vizyon alt boyut toplam puanı arasındaki ilişki istatistiksel açıdan  $p<.000$  düzeyinde anlamlı olarak saptanmıştır.

Bunun yanı sıra maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak  $p < .000$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yukarıdaki söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak tüm maddelerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruhsal liderlik ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi tekniği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: *Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Genel ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları (n=468)*

<i>Değişkenler</i>	<i>Genel Puan</i>	<i>Umut/İnanç-Fedakarlık</i>	<i>Anlamlandırma</i>	<i>Verimlilik</i>	<i>Vizyon</i>
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Genel Puan	**	,968	,944	,929	,938
Umut/İnanç-Fedakarlık	,968	**	,893	,894	,867
Anlamlandırma	,944	,893	**	,836	,846
Verimlilik	,929	,849	,836	**	,867
Vizyon	,938	,867	,846	,867	**

$p > .05$

Tablo 4.16’da görüldü gibi ruhsal liderlik algı ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda genel puan ve tüm alt boyutlar arasındaki ilişkiler doğrusal ve istatistiksel açıdan  $p < .000$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

#### 4.1.3.5. Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Genel ve Alt Boyutlar Bazında Test-Tekrar-Test Sonuçları

Ölçek geliştirme çalışmasında güvenilirlik çalışmasının bir başka boyutunda uyarlanan ölçeğin belli bir aralıkla (2. ile 4 hafta arasında) aynı gruba uygulanması ve arasındaki ilişkiye pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile bakılmasıdır. Testin aralıklı tekrarı güvenilirlik ölçütü, herhangi bir şeyin aynı (benzer) koşullar altında ve kısa bir zaman aralığı ile iki kez ölçülmesi sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı)’dır. Yani, önceki ve sonraki ölçümler arasındaki korelasyon katsayısıdır. Pratikte en çok uygulanan bu teknik, daha çok “test-tekrar test”(test-retest) tekniği olarak bilinir (Karasar, 2002).

Bu amaçla 50 kişilik bir gruba üç hafta ara ile aynı test iki kere uygulanmış ve elde edilen sonuçlar üzerine yapılan istatistiki işlem sonuçları aşağıdaki Tablo 4. 17’de verilmiştir.

**Tablo 4.17: Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Genel ve Alt Boyutlar Bazında**

<i>Test-Tekrar-Test Sonuçları (n=50)</i>					
<i>Birinci Uygulama</i>	<i>İkinci Uygulama</i>				
	<i>Genel Puan</i>	<i>Umut/İnanç-Fedakarlık</i>	<i>Anlamlandırma</i>	<i>Verimlilik</i>	<i>Vizyon</i>
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
<b>Genel Puan</b>	<b>,94</b>				
<b>İnanç</b>		<b>,92</b>			
<b>Anlamlandırma</b>			<b>,93</b>		
<b>Verimlilik</b>				<b>,96</b>	
<b>Vizyon</b>					<b>,90</b>

\* $p < 0.05$

Tablo 4.17’de ruhsal liderlik algı ölçeği birinci ve ikinci uygulama sonuçları arasındaki ilişki incelendiğinde; genel puan açısından ruhsal liderlik ölçeği birinci ve ikinci uygulamaları arasındaki ilişki  $r=0,94$   $p < .000$ ; inanç boyutunu birinci ve ikinci uygulamaları arasındaki ilişki  $r=0,92$   $p < .000$ ; anlamlandırma boyutunun birinci ve ikinci uygulamaları arasında  $r=0,93$ ,  $p < .000$  düzeyinde; verimlilik boyutu birinci ve ikinci uygulamaları arasında  $r=0,96$ ,  $p < .000$  düzeyinde; vizyon boyutunun birinci ve ikinci uygulamaları arasında  $r=0,90$ ,  $p < .000$  düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.6. Benzer Ölçek Güvenirliği Karşılaştırma Sonuçları

Ölçek güvenilirlik çalışması aşamasında yapılan bir başka çalışmada benzer ölçek karşılaştırmasıdır. Bu amaç için alanda kullanılan Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği kullanılmıştır. Bu karşılaştırmayı yapmak için pearson çarpım korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.18: Ruhsal Liderlik Ölçeği Genel Puanı İle Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Puanlarına Ait Korelasyon Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>r</i>	<i>P**</i>
<b>Ruhsal Liderlik Ölçeği</b>	53	142,69	24,12		
<b>Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği</b>	53	98,07	24,60	,623	,000



Tablo 4.18’de görüldüğü gibi Ruhsal Liderlik Ölçeği genel puanı ile Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği puanları arasında ( $r: ,623 - p: ,000$ ) anlamlı pozitif doğrusal orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre gibi Ruhsal Liderlik Ölçeği Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği ile benzer tutumlar ve tutarlılık sergilediği görülmüştür.

#### **4.2. Betimsel ve Çıkarımsal İstatistik Sonuçlar**

Bu başlık altında öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmen yetkinlik duygularının yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, branş, görev yapılan okul ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

##### **4.2.1.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Bu başlık altında, “öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yetkinliği yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap yer almaktadır.

Tablo 4.19’a göre, yaşı, 25-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46-50 ile 51 ve üzeri mesleki kıdemi 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 ve üzeri olan öğretmenler arasında, ruhsal liderlik ölçeği, Ohio öğretmen yetkinliği ölçeği ve öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçekleri ile bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.19: Yaşa göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Yaş	n	Ortalama	f	p
<b>Ruhsal Liderlik Ölçeği</b>	Umut/inanç-Fedakarlık	25-30 Yaş Arası	86	36,36	,93*	*
		31-35 Yaş Arası	74	36,07		
		36-40 Yaş Arası	97	37,86		
		41-45 Yaş Arası	68	37,93		
		46-50 Yaş Arası	40	37,08		
		51 ve üzeri	27	35,55		
		Toplam	392	36,97		
	Anlamlandırma	25-30 Yaş Arası	86	22,64	,952	*
		31-35 Yaş Arası	74	22,37		
		36-40 Yaş Arası	97	23,58		
		41-45 Yaş Arası	68	23,53		
		46-50 Yaş Arası	40	23,01		
		51 ve üzeri	27	21,92		
		Toplam	392	22,97		
	Verimlilik	25-30 Yaş Arası	86	22,77	,864	*
		31-35 Yaş Arası	74	22,23		
		36-40 Yaş Arası	97	23,05		
		41-45 Yaş Arası	68	23,51		
		46-50 Yaş Arası	40	22,27		
		51 ve üzeri	27	21,96		
		Toplam	392	22,76		
	Vizyon	25-30 Yaş Arası	86	21,54	,743	*
		31-35 Yaş Arası	74	21,13		
		36-40 Yaş Arası	97	22,28		
		41-45 Yaş Arası	68	22,52		
		46-50 Yaş Arası	40	21,90		
		51 ve üzeri	27	21,81		
Toplam		392	21,87			
Ölçek Toplam Puanı	25-30 Yaş Arası	86	103,33	,878	*	
	31-35 Yaş Arası	74	101,81			
	36-40 Yaş Arası	97	106,78			
	41-45 Yaş Arası	68	107,51			
	46-50 Yaş Arası	40	104,27			
	51 ve üzeri	27	101,25			
	Toplam	392	104,58			

**Tablo 4.19: Yaşa göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Yaş	n	Ortalama	f	p
<b>Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği</b>	Yönlendirme	25-30 Yaş Arası	86	23,77	,305	*
		31-35 Yaş Arası	74	24,40		
		36-40 Yaş Arası	97	23,95		
		41-45 Yaş Arası	68	24,02		
		46-50 Yaş Arası	40	23,95		
		51 ve üzeri	27	24,29		
		Toplam	392	24,03		
	Davranış Yönetimi	25-30 Yaş Arası	86	19,54	2,011	*
		31-35 Yaş Arası	74	20,70		
		36-40 Yaş Arası	97	20,35		
		41-45 Yaş Arası	68	20,68		
		46-50 Yaş Arası	40	20,12		
		51 ve üzeri	27	19,11		
		Toplam	392	20,18		
	Motivasyon	25-30 Yaş Arası	86	24,45	,316	*
		31-35 Yaş Arası	74	24,97		
		36-40 Yaş Arası	97	24,59		
		41-45 Yaş Arası	68	24,52		
		46-50 Yaş Arası	40	24,30		
		51 ve üzeri	27	24,40		
		Toplam	392	24,58		
	Öğretim Becerisi	25-30 Yaş Arası	86	19,15	1,299	*
		31-35 Yaş Arası	74	20,22		
		36-40 Yaş Arası	97	19,24		
		41-45 Yaş Arası	68	19,52		
		46-50 Yaş Arası	40	19,59		
		51 ve üzeri	27	19,11		
Toplam		392	19,48			
Ölçme ve Değerlendirme	25-30 Yaş Arası	86	7,96	,507	*	
	31-35 Yaş Arası	74	8,09			
	36-40 Yaş Arası	97	8,21			
	41-45 Yaş Arası	68	7,94			
	46-50 Yaş Arası	40	7,87			
	51 ve üzeri	27	8,00			
	Toplam	392	8,04			
Ölçek Toplam Puanı	25-30 Yaş Arası	86	94,89	,680	*	
	31-35 Yaş Arası	74	98,40			
	36-40 Yaş Arası	97	96,37			
	41-45 Yaş Arası	68	96,71			
	46-50 Yaş Arası	40	95,85			
	51 ve üzeri	27	94,92			
	Toplam	392	96,33			

\* $p>0.05$

**Tablo 4.19: Yaşa göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam) \* $p>0.05$**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Yaş	n	Ortalama	f	p
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	11	25-30 Yaş Arası	86	52,68	,498	*
		31-35 Yaş Arası	74	51,58		
		Mesleki Gelişim 36-40 Yaş Arası	97	52,33		
		41-45 Yaş Arası	68	51,63		
		46-50 Yaş Arası	40	50,67		
		51 ve üzeri	27	52,38		
	Toplam	392	51,98			
	Meslektaşlarla İşbirliği 5	25-30 Yaş Arası	86	17,77	,537	*
		31-35 Yaş Arası	74	17,39		
		Meslektaşlarla İşbirliği 36-40 Yaş Arası	97	17,47		
		41-45 Yaş Arası	68	17,28		
46-50 Yaş Arası		40	16,99			
51 ve üzeri	27	17,77				
Toplam	392	17,46				
9	25-30 Yaş Arası	86	36,69	1,050	*	
	31-35 Yaş Arası	74	36,48			
	Kurumsal Gelişme 36-40 Yaş Arası	97	35,11			
	41-45 Yaş Arası	68	35,99			
	46-50 Yaş Arası	40	35,01			
	51 ve üzeri	27	37,26			
Toplam	392	36,00				
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Sergileme Becerisi	11	25-30 Yaş Arası	86	17,27	1,171	*
		31-35 Yaş Arası	74	17,03		
		Meslektaşlarla İşbirliği 36-40 Yaş Arası	97	17,37		
		41-45 Yaş Arası	68	18,55		
		46-50 Yaş Arası	40	17,35		
		51 ve üzeri	27	18,31		
	Toplam	392	17,55			
	Mesleki Gelişim 11	25-30 Yaş Arası	86	39,29	,545	*
		31-35 Yaş Arası	74	41,49		
		Mesleki Gelişim 36-40 Yaş Arası	97	40,19		
		41-45 Yaş Arası	68	40,76		
46-50 Yaş Arası		40	39,82			
51 ve üzeri	27	39,84				
Toplam	392	40,28				
9	25-30 Yaş Arası	86	28,82	,713	*	
	31-35 Yaş Arası	74	29,76			
	Kurumsal Gelişme 36-40 Yaş Arası	97	28,73			
	41-45 Yaş Arası	68	30,33			
	46-50 Yaş Arası	40	28,70			
	51 ve üzeri	27	30,55			
Toplam	392	29,34				
Ölçek Toplam Puanı	25-30 Yaş Arası	86	107,15	,560	*	
	31-35 Yaş Arası	74	105,45			
	Ölçek 36-40 Yaş Arası	97	104,92			
	41-45 Yaş Arası	68	104,92			
	46-50 Yaş Arası	40	102,68			
	51 ve üzeri	27	107,42			
Toplam	392	105,45				
Sergileme Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	25-30 Yaş Arası	86	85,39	,531	*
		31-35 Yaş Arası	74	88,30		
		Ölçek 36-40 Yaş Arası	97	86,30		
		41-45 Yaş Arası	68	89,65		
		46-50 Yaş Arası	40	85,87		
		51 ve üzeri	27	88,71		
Toplam	392	87,18				

#### 4.2.2.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında, “öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği ve öğretmen yetkinliği *cinsiyet* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap yer almaktadır.

**Tablo 4.20: Cinsiyete göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplarda t testi analiz sonuçları**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	t	p
Ruhsal Liderlik Ölçeği	Umut/inanç- Fedakarlık	Kadın	218	36,84	-,370	*
		Erkek	173	37,14		
	Anlamlandırma	Kadın	218	22,79	-,745	*
		Erkek	173	23,18		
	Verimlilik	Kadın	218	22,70	-,344	*
		Erkek	173	22,87		
	Vizyon	Kadın	218	21,85	-,119	*
		Erkek	173	21,91		
	Ölçek Toplam Puanı	Kadın	218	104,20	-,411	*
		Erkek	173	105,11		
	Yönlendirme	Kadın	218	24,29	1,652	*
		Erkek	173	23,71		
	Davranış Yönetimi	Kadın	218	20,35	1,087	*
		Erkek	173	19,98		
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	Motivasyon	Kadın	218	24,84	1,796	*
		Erkek	173	24,24		
	Öğretim Becerisi	Kadın	218	19,60	,758	*
		Erkek	173	19,36		
	Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	218	8,14	1,681	*
		Erkek	173	7,89		
	Ölçek Toplam Puanı	Kadın	218	97,23	1,542	*
		Erkek	173	95,21		
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği:	Mesleki Gelişim	Kadın	218	53,06	<b>3,093</b>	<b>,002</b>
		Erkek	173	50,67		
Gereklilik Becerisi	Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	218	17,84	<b>2,980</b>	<b>,003</b>
		Erkek	173	16,98		
	Kurumsal Gelişme	Kadın	218	36,26	,926	*
		Erkek	173	35,65		
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği:	Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	218	17,90	1,725	*
		Erkek	173	17,12		
Sergileme Becerisi	Mesleki Gelişim	Kadın	218	41,11	1,945	*
		Erkek	173	39,33		
	Kurumsal Gelişme	Kadın	218	29,54	,600	*
		Erkek	173	29,09		
Gereklilik Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	Kadın	218	107,17	<b>2,403</b>	<b>,017</b>
		Erkek	173	103,31		
Sergileme Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	Kadın	218	88,57	1,542	*
		Erkek	173	85,55		

\* $p > 0.05$

Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler arasında, öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçeğinin (gereklilik becerisi boyutu) meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim ve toplam ölçek puan ortalamaları açısından anlamlı fark vardır ( $p < 0.05$ ).

Her üç türde de kadın öğretmenlerin puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Yukarıda belirtilenlerden dışındaki ruhsal liderlik ölçeği, Ohio öğretmen yetkinliği ölçeği ve öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları kadın ve erkek öğretmenlerde benzerdir ( $p>0.05$ )

#### 4.2.3.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Görev Yapılan Lise Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında, “öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği ve öğretmen yetkinliği *okul türü* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap verilmektedir.

**Tablo 4.21:Görev yapılan lise türüne göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Okul	n	Ortalama	F	p	Tukey
Ruhsal Liderlik Ölçeği	Umut inanç	A-Anadolu Lisesi	168	37,27	2,918	,034	C>B
		B-Meslek Lisesi	119	35,56			
		C-İmamhatip Lisesi	46	39,42			
		D-Özel Okul	60	36,98			
		Toplam	393	36,96			
	Anlamlandırma	A-Anadolu Lisesi	168	23,23	2,166	*	---
		B-Meslek Lisesi	119	22,26			
		C-İmamhatip Lisesi	46	24,32			
		D-Özel Okul	60	22,54			
		Toplam	393	22,96			
	Verimlilik	A-Anadolu Lisesi	168	23,04	2,180	*	---
		B-Meslek Lisesi	119	22,05			
		C-İmamhatip Lisesi	46	23,93			
		D-Özel Okul	60	22,48			
		Toplam	393	22,76			
	Vizyon	A-Anadolu Lisesi	168	22,14	2,564	*	---
		B-Meslek Lisesi	119	21,27			
		C-İmamhatip Lisesi	46	23,34			
		D-Özel Okul	60	21,09			
		Toplam	393	21,86			
Ölçek Toplam Puanı	A-Anadolu Lisesi	168	105,69	2,644	,049	C>B	
	B-Meslek Lisesi	119	101,15				
	C-İmamhatip Lisesi	46	111,03				
	D-Özel Okul	60	103,09				
	Toplam	393	104,55				

$p>0.05$

**Tablo 4.21: Görev yapılan lise türüne göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	F	p	Tukey
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	Yönlendirme	A-Anadolu Lisesi	168	24,69	3,604	,014	A>B
		B-Meslek Lisesi	119	23,46			
		C-İmamhatip Lisesi	46	23,76			
		D-Özel Okul	60	23,58			
		Toplam	393	24,04			
	Davranış Yönetimi	A-Anadolu Lisesi	168	21,00	6,902	,000	A>B-D
		B-Meslek Lisesi	119	19,33			
		C-İmamhatip Lisesi	46	20,23			
		D-Özel Okul	60	19,70			
		Toplam	393	20,20			
	Motivasyon	A-Anadolu Lisesi	168	25,35	6,538	,000	A>B
		B-Meslek Lisesi	119	23,70			
		C-İmamhatip Lisesi	46	24,56			
		D-Özel Okul	60	24,23			
		Toplam	393	24,59			
	Öğretim Becerisi	A-Anadolu Lisesi	168	20,21	5,981	,001	A>B-D
		B-Meslek Lisesi	119	18,77			
		C-İmamhatip Lisesi	46	19,36			
		D-Özel Okul	60	19,03			
		Toplam	393	19,49			
Ölçme ve Değerlendirme	A-Anadolu Lisesi	168	8,27	2,816	,039	A>B	
	B-Meslek Lisesi	119	7,80				
	C-İmamhatip Lisesi	46	8,02				
	D-Özel Okul	60	7,86				
	Toplam	393	8,04				
Ölçek Toplam Puanı	A-Anadolu Lisesi	168	99,53	6,697	,000	A>B-D	
	B-Meslek Lisesi	119	93,08				
	C-İmamhatip Lisesi	46	95,95				
	D-Özel Okul	60	94,41				
	Toplam	393	96,38				

p>0.05

**Tablo 4.21: Görev yapılan lise türüne göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	F	p	Tukey
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Mesleki Gelişim	A-Anadolu Lisesi	168	52,47	3,276	,021	C>B
		B-Meslek Lisesi	119	50,22			
		C-İmamhatip Lisesi	46	53,73			
		D-Özel Okul	60	52,54			
		Toplam	393	51,95			
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Meslektaşları İşbirliği	A-Anadolu Lisesi	168	17,61	2,729	,044	C>B
		B-Meslek Lisesi	119	16,85			
		C-İmamhatip Lisesi	46	17,97			
		D-Özel Okul	60	17,78			
		Toplam	393	17,45			
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Kurumsal Gelişim	A-Anadolu Lisesi	168	35,91	,237	*	---
		B-Meslek Lisesi	119	35,60			
		C-İmamhatip Lisesi	46	36,14			
		D-Özel Okul	60	36,43			
		Toplam	393	35,93			
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Meslektaşları İşbirliği	A-Anadolu Lisesi	168	17,66	1,827	*	---
		B-Meslek Lisesi	119	16,83			
		C-İmamhatip Lisesi	46	18,46			
		D-Özel Okul	60	17,81			
		Toplam	393	17,52			
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Mesleki Gelişim	A-Anadolu Lisesi	168	40,59	3,698	,012	C>B
		B-Meslek Lisesi	119	38,38			
		C-İmamhatip Lisesi	46	43,31			
		D-Özel Okul	60	40,76			
		Toplam	393	40,26			
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Kurumsal Gelişim	A-Anadolu Lisesi	168	28,84	1,241	*	---
		B-Meslek Lisesi	119	28,91			
		C-İmamhatip Lisesi	46	30,78			
		D-Özel Okul	60	30,18			
		Toplam	393	29,29			
Gereklilik Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	A-Anadolu Lisesi	168	106,00	1,770	*	---
		B-Meslek Lisesi	119	102,68			
		C-İmamhatip Lisesi	46	107,85			
		D-Özel Okul	60	106,76			
		Toplam	393	105,33			
Sergileme Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	A-Anadolu Lisesi	168	87,09	2,385	*	---
		B-Meslek Lisesi	119	84,12			
		C-İmamhatip Lisesi	46	92,56			
		D-Özel Okul	60	88,75			
		Toplam	393	87,09			

$p>0.05$

Tablo 4.21'e göre, görev yaptığı okul Anadolu lisesi, Meslek lisesi, İmamhatip lisesi, ve Özel lise olan öğretmenler arasında ruhsal liderlik ölçeğinin umut inanç alt boyutu ve ölçeğin bütününden elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Her iki sonuçtaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testine göre İmamhatip lisesinde görev yapanların puan ortalamaları, Meslek lisesinde görev yapanlardan daha yüksek bulunmuştur. Diğer lise türleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Yine görev yaptığı okul Anadolu lisesi, Meslek lisesi, İmamhatip lisesi, ve Özel lise olan öğretmenler arasında Ohio Öğretmen Yetkinliği ölçeğinin yönlendirme, davranış yönetimi,



motivasyon, öğrenme becerisi, ölçme ve değerlendirme ve ölçeğin bütününden elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, yönlendirme alt boyutunda Anadolu lisesinde görev yapanlar, Meslek lisesinde görev yapanlardan, davranış yönetimi alt boyutunda Anadolu lisesinde görev yapanlar Meslek lisesi ile Özel lisede görev yapanlardan, motivasyon alt boyutunda Anadolu lisesinde görev yapanlar Meslek lisesinde görev yapanlardan, öğretim becerisi alt boyutunda Anadolu lisesinde görev yapanlar Meslek lisesi ile Özel lisede görev yapanlardan, ölçme ve değerlendirme alt boyutunda Anadolu lisesinde görev yapanlar Meslek lisesinde görev yapanlardan, ölçeğin bütününde ise Anadolu lisesinde görev yapanlar Meslek lisesi ile Özel lisede görev yapanlardan anlamlı şekilde daha yüksek puana sahiptir ( $p<0.05$ ). Diğer gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Görev yaptığı okul Anadolu lisesi, Meslek lisesi, İmamhatip lisesi, ve Özel lise olan öğretmenler arasında öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçeği (gereklilik becerisi) meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim alt boyutları ile ölçeğin sergileme becerisi boyutunun mesleki gelişim alt boyutundan elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, üç alt boyutta da İmamhatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları meslek lisesinde görev yapanlardan anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Diğer gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Tablo 4.21'e göre, yukarıdaki sonuçlar dışında görev yaptığı okul Anadolu lisesi, Meslek lisesi, İmamhatip lisesi, ve Özel lise olan öğretmenler arasında, ruhsal liderlik ölçeği, ve öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçekleri ile bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

#### 4.2.4.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında, “öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği ve öğretmen yetkinliği *branş* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap yer almaktadır.

**Tablo 4.22: Öğretmenlerin branşına göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Branş	n	Ortalama	F	p	Tukey
Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği	Umut inanç	A-Matematik	61	35,53	3,095	,016	E>B
		B-Meslek Dersleri	75	34,99			
		C-Sosyal bilimler	106	37,35			
		D-Edebiyat ve dil	90	37,56			
		E-Fen Bilimleri	58	39,15			
		Toplam	390	36,93			
	Anlamlandırma	A-Matematik	61	22,17	1,979	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	22,08			
		C-Sosyal bilimler	106	23,00			
		D-Edebiyat ve dil	90	23,27			
		E-Fen Bilimleri	58	24,25			
		Toplam	390	22,94			
	Verimlilik	A-Matematik	61	22,13	2,781	,027	E>B
		B-Meslek Dersleri	75	21,60			
		C-Sosyal bilimler	106	23,06			
		D-Edebiyat ve dil	90	22,87			
		E-Fen Bilimleri	58	24,08			
		Toplam	390	22,74			
	Vizyon	A-Matematik	61	21,19	2,539	,040	E>B
		B-Meslek Dersleri	75	20,78			
C-Sosyal bilimler		106	21,90				
D-Edebiyat ve dil		90	22,14				
E-Fen Bilimleri		58	23,36				
Toplam		390	21,85				
Ölçek Toplam Puanı	A-Matematik	61	101,03	2,856	,024	E>B	
	B-Meslek Dersleri	75	99,47				
	C-Sosyal bilimler	106	105,31				
	D-Edebiyat ve dil	90	105,86				
	E-Fen Bilimleri	58	110,86				
	Toplam	390	104,47				

p>0.05

**Tablo 4.22: Öğretmenlerin branşına göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Branş	n	Ortalama	F	p	Tukey
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	Yönlendirme	A-Matematik	61	24,22	,448	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	23,65			
		C-Sosyal bilimler	106	23,91			
		D-Edebiyat ve dil	90	24,31			
		E-Fen Bilimleri	58	24,03			
		Toplam	390	24,02			
	Davranış Yönetimi	A-Matematik	61	20,41	1,499	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	19,64			
		C-Sosyal bilimler	106	19,84			
		D-Edebiyat ve dil	90	20,52			
		E-Fen Bilimleri	58	20,70			
		Toplam	390	20,18			
	Motivasyon	A-Matematik	61	24,72	,888	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	23,97			
		C-Sosyal bilimler	106	24,84			
		D-Edebiyat ve dil	90	24,66			
		E-Fen Bilimleri	58	24,50			
		Toplam	390	24,56			
	Öğretim Becerisi	A-Matematik	61	19,45	,41	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	19,15			
		C-Sosyal bilimler	106	19,42			
		D-Edebiyat ve dil	90	19,76			
		E-Fen Bilimleri	58	19,53			
		Toplam	390	19,47			
Ölçme ve Değerlendirme	A-Matematik	61	8,03	,590	*	---	
	B-Meslek Dersleri	75	7,80				
	C-Sosyal bilimler	106	8,11				
	D-Edebiyat ve dil	90	8,08				
	E-Fen Bilimleri	58	8,06				
	Toplam	390	8,02				
Ölçek Toplam Puanı	A-Matematik	61	96,85	,694	*	---	
	B-Meslek Dersleri	75	94,22				
	C-Sosyal bilimler	106	96,15				
	D-Edebiyat ve dil	90	97,35				
	E-Fen Bilimleri	58	96,84				
	Toplam	390	96,27				

$p > 0.05$

**Tablo 4.22: Öğretmenlerin branşına göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Branş	n	Ortalama	F	p	Tukey
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Mesleki Gelişim	A-Matematik	61	52,79	2,900	,022	---
		B-Meslek Dersleri	75	50,05			
		C-Sosyal bilimler	106	52,66			
		D-Edebiyat ve dil	90	53,07			
		E-Fen Bilimleri	58	50,13			
	Toplam	390	51,90				
	Kurumsal Gelişme	A-Matematik	61	17,57	,571	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	17,01			
		C-Sosyal bilimler	106	17,56			
		D-Edebiyat ve dil	90	17,58			
E-Fen Bilimleri		58	17,35				
Toplam	390	17,43					
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Sergileme Becerisi	Mesleki Gelişim	A-Matematik	61	36,65	1,204	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	35,28			
		C-Sosyal bilimler	106	36,62			
		D-Edebiyat ve dil	90	35,77			
		E-Fen Bilimleri	58	34,72			
	Toplam	390	35,89				
	Kurumsal Gelişme	A-Matematik	61	18,12	,442	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	17,39			
		C-Sosyal bilimler	106	17,31			
		D-Edebiyat ve dil	90	17,50			
E-Fen Bilimleri		58	17,17				
Toplam	390	17,48					
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Sergileme Becerisi	Mesleki Gelişim	A-Matematik	61	41,11	,389	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	39,47			
		C-Sosyal bilimler	106	40,25			
		D-Edebiyat ve dil	90	40,64			
		E-Fen Bilimleri	58	39,62			
	Toplam	390	40,23				
	Kurumsal Gelişme	A-Matematik	61	29,41	,414	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	29,51			
		C-Sosyal bilimler	106	29,70			
		D-Edebiyat ve dil	90	29,04			
E-Fen Bilimleri		58	28,25				
Toplam	390	29,25					
Gereklilik Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	A-Matematik	61	107,02	1,757	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	102,35			
		C-Sosyal bilimler	106	106,85			
		D-Edebiyat ve dil	90	106,43			
		E-Fen Bilimleri	58	102,22			
Toplam	390	105,22					
Sergileme Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	A-Matematik	61	88,65	,289	*	---
		B-Meslek Dersleri	75	86,38			
		C-Sosyal bilimler	106	87,27			
		D-Edebiyat ve dil	90	87,20			
		E-Fen Bilimleri	58	85,05			
Toplam	390	86,97					

$p>0.05$

Tablo 4.22'ye göre, branşı matematik, meslek dersleri, sosyal bilimler, edebiyat ve dil, fen bilimleri olan öğretmenler arasında ruhsal liderlik ölçeğinin umut inanç, verimlilik, vizyon alt boyutları ile ölçeğin bütününden elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Bu analizlerdeki farkın kaynağını tespit için yapılan

Tukey testine göre tüm boyutlarda fen bilimleri branşında ki öğretmenlerin puan ortalamaları meslek dersleri öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p<0.05$ ).

Yukarıdakilere ek olarak, branşı matematik, meslek dersleri, sosyal bilimler, edebiyat ve dil, fen bilimleri olan öğretmenler arasında öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçeğinin (Gereklilik Becerisi) mesleki gelişim alt boyutundan elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın kaynağını tespit için yapılan Tukey testin sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir. Fakat ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya branşı fen bilimleri olanların, en düşük ortalamaya ise branşı meslek dersleri olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22'ye göre, yukarıdaki sonuçlar dışında branşı matematik, meslek dersleri, sosyal bilimler, edebiyat ve dil, fen bilimleri olan öğretmenler arasında, Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği, Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği ve Öğretmen Liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçekleri ile bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

#### **4.2.5.Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Bu başlık altında, “öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği ve öğretmen yetkinliği *mesleki kıdem* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap yer almaktadır.

Tablo 4.23'e göre, mesleki kıdemi 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 ve üzeri olan öğretmenler arasında, Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği, Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği ve Öğretmen Liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçekleri ile bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.23: Mesleki deneyime göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	n	Ortalama	F	p
Ruhsal Liderlik Ölçeği	Umut/inanç-Fedakarlık	1-5	90	36,32	,758	*
		6-10	65	37,02		
		11-15	77	37,13		
		16-20	92	38,05		
		21 ve üzeri	68	36,21		
		Toplam	392	36,98		
	Anlamlandırma	1-5	90	22,54	,722	*
		6-10	65	22,93		
		11-15	77	23,07		
		16-20	92	23,66		
		21 ve üzeri	68	22,52		
		Toplam	392	22,97		
	Verimlilik	1-5	90	22,73	,625	*
		6-10	65	22,85		
		11-15	77	22,68		
		16-20	92	23,31		
		21 ve üzeri	68	22,14		
		Toplam	392	22,78		
	Vizyon	1-5	90	21,31	,920	*
		6-10	65	21,90		
11-15		77	21,75			
16-20		92	22,69			
21 ve üzeri		68	21,68			
Toplam		392	21,88			
Ölçek Toplam Puanı	1-5	90	102,92	,764	*	
	6-10	65	104,71			
	11-15	77	104,65			
	16-20	92	107,73			
	21 ve üzeri	68	102,56			
		Toplam	392	104,62		

p>0.05

**Tablo 4.23: Mesleki deneyime göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	n	Ortalama	F	p
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	Yönlendirme	1-5	90	23,91	,113	*
		6-10	65	24,26		
		11-15	77	23,94		
		16-20	92	24,07		
		21 ve üzeri	68	24,04		
		Toplam	392	24,03		
	Davranış Yönetimi	1-5	90	19,61	1,308	*
		6-10	65	20,75		
		11-15	77	20,39		
		16-20	92	20,30		
		21 ve üzeri	68	20,10		
		Toplam	392	20,20		
	Motivasyon	1-5	90	24,42	,788	*
		6-10	65	25,20		
		11-15	77	24,68		
		16-20	92	24,43		
		21 ve üzeri	68	24,35		
		Toplam	392	24,59		
	Öğretim Becerisi	1-5	90	19,31	,392	*
		6-10	65	19,72		
		11-15	77	19,74		
		16-20	92	19,29		
		21 ve üzeri	68	19,52		
		Toplam	392	19,49		
Ölçme ve Değerlendirme	1-5	90	7,93	,747	*	
	6-10	65	8,23			
	11-15	77	8,18			
	16-20	92	8,00			
	21 ve üzeri	68	7,89			
	Toplam	392	8,04			
Ölçek Toplam Puanı	1-5	90	95,18	,568	*	
	6-10	65	98,16			
	11-15	77	96,94			
	16-20	92	96,11			
	21 ve üzeri	68	95,92			
	Toplam	392	96,37			

p>0.05

**Tablo 4.23: Mesleki deneyime göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	n	Ortalama	F	p
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Mesleki Gelişim	1-5	90	53,12	,871	*
		6-10	65	51,02		
		11-15	77	52,13		
		16-20	92	51,92		
		21 ve üzeri	68	51,35		
		Toplam	392	51,99		
	Meslektaşlarla İşbirliği	1-5	90	18,02	1,264	*
		6-10	65	17,11		
		11-15	77	17,49		
		16-20	92	17,29		
Kurumsal Gelişme	21 ve üzeri	68	17,27	,327	*	
	Toplam	392	17,46			
	1-5	90	36,41			
	6-10	65	35,62			
	11-15	77	35,59			
	16-20	92	36,36			
Meslektaşlarla İşbirliği	21 ve üzeri	68	35,71	1,336	*	
	Toplam	392	35,98			
	1-5	90	17,54			
	6-10	65	17,21			
	11-15	77	16,75			
	16-20	92	18,17			
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Sergileme Becerisi	Mesleki Gelişim	21 ve üzeri	68	17,98	1,042	*
		Toplam	392	17,55		
		1-5	90	40,65		
		6-10	65	40,92		
		11-15	77	39,32		
		16-20	92	41,31		
	Kurumsal Gelişme	21 ve üzeri	68	38,88	1,977	*
		Toplam	392	40,28		
		1-5	90	29,35		
		6-10	65	29,76		
Ölçek Toplam Puanı	11-15	77	27,58	,667	*	
	16-20	92	30,69			
	21 ve üzeri	68	28,97			
	Toplam	392	29,32			
	1-5	90	107,55			
	6-10	65	103,76			
Ölçek Toplam Puanı	11-15	77	105,22	1,322	*	
	16-20	92	105,58			
	21 ve üzeri	68	104,34			
	Toplam	392	105,45			
	1-5	90	87,56			
	6-10	65	87,89			
Ölçek Toplam Puanı	11-15	77	83,66	1,322	*	
	16-20	92	90,18			
	21 ve üzeri	68	85,84			
	Toplam	392	87,17			

p>0.05



#### 4.2.6. Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında, “öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği ve öğretmen yetkinliği öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap yer almaktadır.

**Tablo 4.24: Öğrenim durumuna göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplarda t testi analiz sonuçları**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Ortalama	t	p
Ruhsal Liderlik Ölçeği	Umut/inanç-Fedakarlık	Lisans	311	36,88	-,424	*
		Lisansüstü	81	37,30		
	Anlamlandırma	Lisans	311	22,86	-,764	*
		Lisansüstü	81	23,34		
	Verimlilik	Lisans	311	22,73	-,268	*
		Lisansüstü	81	22,88		
	Vizyon	Lisans	311	21,82	-,420	*
		Lisansüstü	81	22,08		
	Ölçek Toplam Puanı	Lisans	311	104,30	-,489	*
		Lisansüstü	81	105,62		
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	Yönlendirme	Lisans	311	24,09	,622	*
		Lisansüstü	81	23,82		
	Davranış Yönetimi	Lisans	311	20,21	,151	*
		Lisansüstü	81	20,14		
	Motivasyon	Lisans	311	24,57	-,192	*
		Lisansüstü	81	24,65		
	Öğretim Becerisi	Lisans	311	19,42	-,998	*
		Lisansüstü	81	19,80		
	Ölçme ve Değerlendirme	Lisans	311	8,00	-,755	*
		Lisansüstü	81	8,14		
Ölçek Toplam Puanı	Lisans	311	96,31	-,166	*	
	Lisansüstü	81	96,58			
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği: Gereklilik Becerisi	Mesleki Gelişim	Lisans	311	51,95	-,040	*
		Lisansüstü	81	51,99		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	311	17,47	,281	*
		Lisansüstü	81	17,37		
	Kurumsal Gelişme	Lisans	311	35,92	-,339	*
		Lisansüstü	81	36,19		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	311	17,64	,850	*
		Lisansüstü	81	17,17		
	Mesleki Gelişim	Lisans	311	40,19	-,447	*
		Lisansüstü	81	40,69		
Kurumsal Gelişme	Lisans	311	29,36	,089	*	
	Lisansüstü	81	29,28			
Gereklilik Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	Lisans	311	105,35	-,107	*
		Lisansüstü	81	105,56		
Sergileme Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	Lisans	311	87,20	,020	*
		Lisansüstü	81	87,15		

$p > 0.05$

Öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan öğretmenler arasında, ruhsal liderlik ölçeği, Ohio öğretmen yetkinliği ölçeği ve öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçekleri ile bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

#### 4.2.7. Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevapların Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında, “öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları ruhsal liderlik özellikleri, öğretmen liderliği ve öğretmen yetkinliği okuldaki *öğretmen sayısı* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap yer almaktadır.

**Tablo 4.25: Okuldaki öğretmen sayısına göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	n	Ortalama	F	p
Ruhsal Liderlik Ölçeği	Umut/inanç-Fedakarlık	28 den az	60	38,01	1,322	*
		29-39	57	37,81		
		40 ve üzeri	270	36,50		
		Toplam	387	36,93		
	Anlamlandırma	28 den az	60	23,16	,738	*
		29-39	57	23,62		
		40 ve üzeri	270	22,76		
		Toplam	387	22,95		
	Verimlilik	28 den az	60	23,29	1,572	*
		29-39	57	23,46		
		40 ve üzeri	270	22,46		
		Toplam	387	22,74		
Vizyon	28 den az	60	22,24	,762	*	
	29-39	57	22,40			
	40 ve üzeri	270	21,63			
	Toplam	387	21,84			
Ölçek Toplam Puanı	28 den az	60	106,71	1,157	*	
	29-39	57	107,31			
	40 ve üzeri	270	103,37			
		Toplam	387	104,47		

$p>0.05$

**Tablo 4.25: Okuldaki öğretmen sayısına göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	n	Ortalama	F	p
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	Yönlendirme	28 den az	60	24,35	1,002	*
		29-39	57	24,47		
		40 ve üzeri	270	23,87		
		Toplam	387	24,03		
	Davranış Yönetimi	28 den az	60	20,63	,756	*
		29-39	57	20,28		
		40 ve üzeri	270	20,07		
		Toplam	387	20,19		
	Motivasyon	28 den az	60	25,11	1,404	*
		29-39	57	24,84		
		40 ve üzeri	270	24,40		
		Toplam	387	24,57		
	Öğretim Becerisi	28 den az	60	19,88	2,002	*
		29-39	57	20,03		
		40 ve üzeri	270	19,28		
		Toplam	387	19,49		
	Ölçme ve Değerlendirme	28 den az	60	8,08	1,560	*
		29-39	57	8,35		
		40 ve üzeri	270	7,97		
		Toplam	387	8,04		
Ölçek Toplam Puanı	28 den az	60	98,06	1,436	*	
	29-39	57	97,98			
	40 ve üzeri	270	95,61			
		Toplam	387	96,34		

p>0.05

**Tablo 4.25: Okuldaki öğretmen sayısına göre ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları (devam)**

Ölçekler	Alt Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	n	Ortalama	F	p
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği:	Mesleki Gelişim	28 den az	60	52,73	1,774	*
		29-39	57	50,29		
		40 ve üzeri	270	52,20		
		Toplam	387	52,00		
Gereklilik Becerisi	Meslektaşlarla İşbirliği	28 den az	60	17,37	1,693	*
		29-39	57	16,85		
		40 ve üzeri	270	17,61		
		Toplam	387	17,46		
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği:	Kurumsal Gelişme	28 den az	60	36,10	,923	*
		29-39	57	34,93		
		40 ve üzeri	270	36,20		
		Toplam	387	35,99		
Gereklilik Becerisi	Meslektaşlarla İşbirliği	28 den az	60	18,55	1,644	*
		29-39	57	17,45		
		40 ve üzeri	270	17,42		
		Toplam	387	17,60		
Sergileme Becerisi	Mesleki Gelişim	28 den az	60	43,01	3,210	*
		29-39	57	40,37		
		40 ve üzeri	270	39,80		
		Toplam	387	40,38		
Gereklilik Becerisi	Kurumsal Gelişme	28 den az	60	30,72	1,119	*
		29-39	57	29,29		
		40 ve üzeri	270	29,15		
		Toplam	387	29,41		
Sergileme Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	28 den az	60	106,21	1,530	*
		29-39	57	102,08		
		40 ve üzeri	270	106,02		
		Toplam	387	105,47		
Sergileme Becerisi	Ölçek Toplam Puanı	28 den az	60	92,29	2,375	*
		29-39	57	87,12		
		40 ve üzeri	270	86,38		
		Toplam	387	87,40		

p>0.05

Tablo 4.25'e göre, okulundaki öğretmen sayısı 28'den az, 29-39 ile 40 ve üzeri olan öğretmenler arasında, Yönetici Ruhsal Liderlik Algı ölçeği, Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği ve Öğretmen Liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçekleri ile bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0.05).

### 4.3.Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının, Öğretmen Liderliklerini ve Öğretmen Öz Yetkinlik Düzeylerini Anlamli Düzeyde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular (YOL-PATH ANALİZİ)

Öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliklerini ve öğretmen yetkinlik düzeylerini anlamli düzeyde yordayıp yordamadığını incelemek için Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Analiz kapsamında öncelikle değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayıları ve değişkenlerin dağılımlarının normal dağılım özellikleri gösterip göstermediğini incelemek için çarpıklık ve basıklık değerleri, ayrıca merkezi eğilimleri incelemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Söz konusu bulgular Tablo 4.26’da verilmiştir.

**Tablo 4.26: Değişkenler arasındaki ilişkiler, ortalama ve standart sapmalar**

Değişkenler	1	2	3	4	<i>M</i>	<i>SS</i>	Çarp.	Bask.
1. Yönetici Ruhsal Liderlik Algısı		,27**	,13*	,46**	104,62	21,61	-,742	,534
2. Öğretmen Öz Yetkinliği			,30**	,30**	96,37	12,89	-,664	1,210
3. Öğretmen Liderliği-Gereklilik				,29**	105,37	15,84	-1,057	1,409
4. Öğretmen Liderliği-Sergilenme					87,19	19,19	-,049	-,447

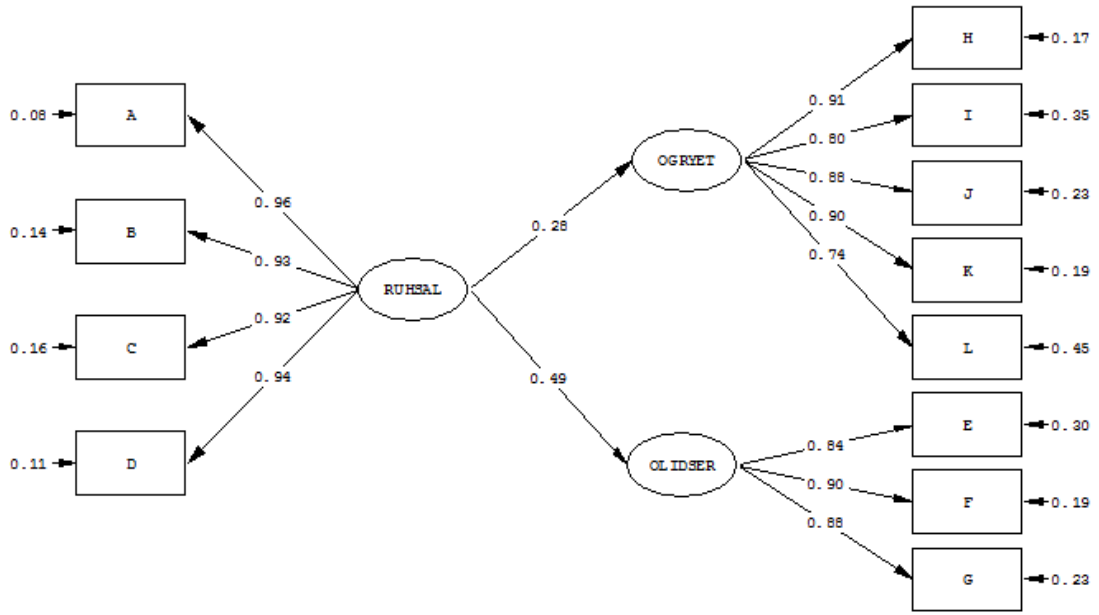
\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algı skorları ile öğretmen yetkinlik düzeyleri arasında olumlu yönde anlamli bir ilişki ( $r = ,27$ ;  $p < .001$ ); öğretmen liderliği gereklilik düzeyi skorları arasında olumlu yönde anlamli bir ilişki ( $r = ,13$ ;  $p < .05$ ); öğretmen liderliği sergilenme düzeyi skorları arasında da olumlu yönde anlamli bir ilişki olduğu ( $r = ,46$ ;  $p < .001$ ) saptanmıştır. Öğretmen yetkinlik düzeyleri, öğretmen liderliği gereklilik düzeyi ve öğretmen liderliği sergilenme düzeyi skorları arasında da olumlu yönde anlamli ilişkiler bulunmuştur ( $p < .001$ ).

Yönetici ruhsal liderlik algı skorları ile öğretmen liderliği, gereklilik düzeyi arasında anlamli olmakla birlikte düşük bir korelasyon olduğu dikkate alınarak ilgili ölçeğin yalnızca öğretmen liderliği davranışlarının sergilenme düzeyi skorları Yapısal Eşitlik Modellemesinde kullanılmaktadır. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri bütün değişkenlerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Değişkenler arasındaki korelasyonların çok yüksek düzeylerde olmaması nedeniyle çoklu ortak doğrusallık (multi-collinearity) probleminin olmadığı söylenebilir.

#### 4.3.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi

Değişkenler arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri incelemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yol(path) analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi konusunda yapısal eşitlik modellemesini açıklayan bilgilere yer verildiği için burada değinilmemiştir. Araştırmada dışsal değişken (bir diğer ifadeyle bağımsız değişken) öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları, içsel değişkenleri (bağımlı değişken) ise öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ve öğretmen yetkinlik düzeyleridir. YEM sonuçlarına ilişkin path diyagramı Şekil 4.2’de verilmiştir.



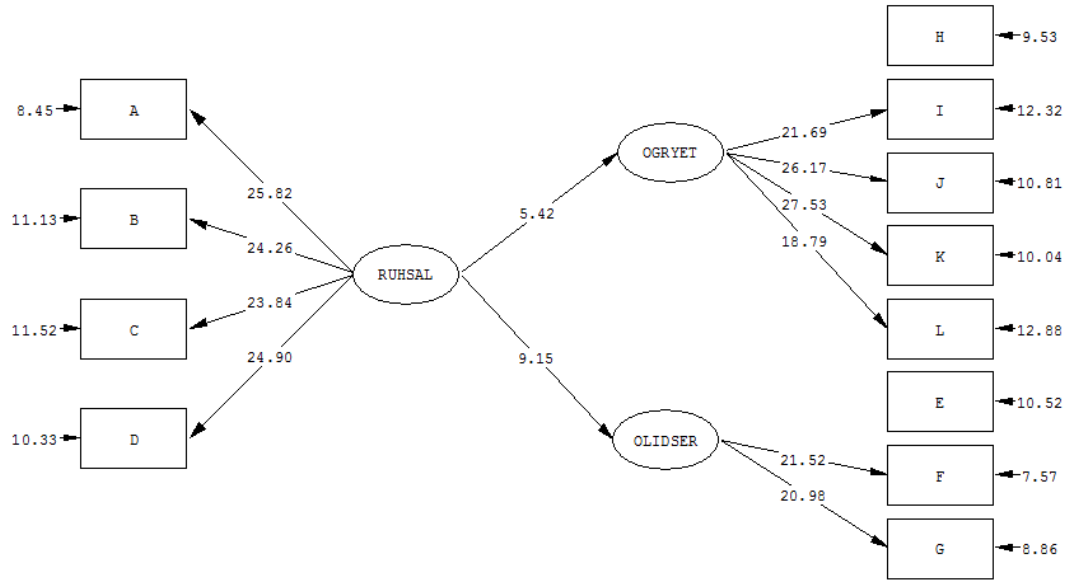
Chi-Square=85.61, df=52, P-value=0.00229, RMSEA=0.041

**Şekil 4. Yapısal eşitlik analizi sonuçları**

Şekil 4.2’de RUHSAL gizil değişkeni öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarını, OGRYET gizil değişkeni öğretmen öz yetkinlik düzeylerini, OLIDSER gizil değişkeni ise öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini temsil etmektedir. Ayrıca A gözlenen değişkeni umut/inanç/fedakarlık boyutunu; B anlamlandırma boyutunu; C verimlilik/bağlılık boyutunu; D vizyon boyutunu; E meslektaşlarla işbirliği boyutunu; F mesleki gelişim boyutunu; G kurumsal gelişme boyutunu; H yönlendirme boyutunu; I davranış yönetimi boyutunu; J motivasyon boyutunu; K öğretim becerisi boyutunu; L ölçme değerlendirme boyutunu temsil etmektedir.

Şekil 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen yetkinlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu yönde yordadığı

görülmektedir ( $\beta_{RUHSAL \rightarrow \beta_{OGRYET}} = .28; t = 5,42, p < .05$ ). Değişkenler arasındaki ilişkilere ait  $t$  değerleri Şekil 3'te verilmiştir. Yine öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $\beta_{RUHSAL \rightarrow \beta_{OGLIDSER}} = .49; t = 9,15, p < .05$ ). Gizil değişkenler arasındaki yordama ilişkilerine yönelik hesaplanan  $R^2$  değerleri; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile öğretmen yetkinlik düzeyleri arasında .08; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında .24 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmen yetkinliğindeki değişkenliğin % 8'inin öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordandığı; öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerindeki değişkenliğin ise % 24'ünün öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordandığı söylenebilir.



Chi-Square=85.61, df=52, P-value=0.00229, RMSEA=0.041

Şekil 5. Değişkenler arasındaki ilişkilere ait  $t$  değerleri

Tablo 4.27: *Mevcut Modele ilişkin Uyum İndeksleri*

<i>Uyum İndeksi</i>	<i>Mevcut Model</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>
$\chi^2/sd$	1,65	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	,041	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$
SRMR	,07	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,08$
NNFI(TLI)	,98	$,95 \leq NNFI(TLI) \leq 1$	$,90 \leq NNFI(TLI) \leq ,95$
CFI	,99	$,95 \leq CFI \leq 1$	$,80 \leq CFI \leq ,95$

\* *Kaynakça: Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2005.*

Model uyum indeksleri incelendiğinde uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir uyum düzeylerinde olduğu görülmektedir. ( $\chi^2= 85,61$ ,  $sd= 52$ ,  $\chi^2/sd = 1,65$ ,  $RMSEA= ,041$ ,  $NNFI= ,98$ ,  $CFI= ,99$ , ve  $SRMR= ,07$ ). Mevcut modele ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıkları içerisinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen verilerin mevcut modeli desteklediğini göstermektedir. Modele ilişkin uyum indeksleri ve alanyazındaki uyum iyiliği kriterleri yukarıdaki Tablo 4.27’de verilmiştir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, birincil olarak Türk kültürüne uygun olarak lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algısını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme, ikincil olarak ise geliştirilen ölçek de kullanılarak liselerde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öğretmen öz yetkinliğine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlardan ikincisine ulaşmak için öğretmenlerin kişisel bilgileri, öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmen yetkinlik durumları belirlenmiştir.

Bu bölümde, öncelikle birincil amaca yönelik olarak geliştirilen “Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği” nin geliştirilme sürecinde elde edilen bulgulara yönelik tartışma yapılmıştır. İkincil olarak öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmen yetkinlik davranışlarının yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, branş, görev yapılan okul ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak elde edilen bulgular tartışılmıştır. En son ise araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öğretmen öz yetkinliğine olan etkisinin incelenmesini içeren bulgular tartışılmıştır.

#### 5.1.1. “Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği”nin Geliştirilmesi Çalışmalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Ruhsal liderlik algı ölçeği, öğretmenler için hazırlanmış olup, formun uygulandığı okuldaki okul yöneticilerinin ruhsal liderlik düzeylerine yönelik algılarını ölçme amacı taşımaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak literatür taraması ve uzman görüşlerine başvurulmuş 52 aday madde hazırlanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup, cevap dereceleri 1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için İstanbul’da görev yapan 580 öğretmene uygulama yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında, KMO (.986) ve Barlett ( $p=0.000$ ) testlerinden elde edilen verilerin istenilen uygun sonuçları vermesinden sonra açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı

faktör analizi sonucunda, ölçeğin dört alt boyuttan/faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, birinci faktörün özdeğeri 6,86 açıkladığı varyans oranı % 24,50; ikinci faktörün özdeğeri 5,13 olan açıkladığı varyans oranı % 18,40; üçüncü faktörün özdeğeri 5,07 açıkladığı varyans oranı % 18,11; dördüncü faktörün ise özdeğeri 4,55 açıkladığı varyans oranı % 16,25 dir. Dört faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 77,27 olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme literatürüne göre uygun olmayan maddelerin atılması sonucu ölçekte 28 madde kalmıştır. 28 maddenin 10'u birinci faktörü, altısı ikinci faktörü, altısı üçüncü faktörü, altısı ise dördüncü faktörü oluşturmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.630 ile 0.728 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.617 ile 0.712 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,624 ile 0,700 arasında, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,592 ile 0,717 değişmektedir. Araştırmacı literatürü ve maddelerin içerikleri dikkate alınarak boyutlara isim vermiştir. İlk boyutta yer alan maddeler genel olarak *umut/inanç/fedakarlık* boyutunu ölçen maddelerden oluşmakta, ikinci boyut *anlamlılık ve anlamlandırma* boyutunu ölçen maddelerden oluşmakta, üçüncü boyut örgütsel *bağlılık ile birlikte ortaya çıkan verimliliği* ölçen maddelerden oluşmakta, dördüncü boyut *vizyon* ile ilgili boyutu ölçen maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin Cronbach Alfa ile yapılan iç güvenilirlik analizi sonucunda hesaplanan güvenilirlik katsayısı, .98 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar için yapılan Cronbach Alfa ile yapılan iç güvenilirlik analizine göre güvenilirlik katsayıları; Umut-İnanç boyutu için .96, anlamlandırma için .94, verimlilik için .93, vizyon için ise .94 olarak tespit edilmiştir. Hem bütün ölçek hem de tek tek faktörler üzerinde yapılan madde toplam, madde kalan ve ayırtedicilik analizlerinde  $p < .000$  düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Dış güvenilirlik için yapılan test-tekrar test analizi sonucunda da hem bütün ölçek hem de tek tek faktörler için elde edilen korelasyon katsayı değerleri .90 ile .94 arasında tespit edilmiştir. Yine dış güvenirliliğin tespiti için geliştirilen ölçeğin eşdeğer ölçeği olan Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği ile birlikte uygulanması sonucu, her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında .623 düzeyinde anlamlı ( $p < .000$ ) bir ilişki tespit edilmiştir.

Yukarıdan açıklanan bilgiler ışığında Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği'nin, Türk kültürüne uygun, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algı düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerliği ve güvenirliliği kanıtlanmış bir ölçek olduğu

söylenbilir. Hem geçerlik hem de güvenilirlik analizi sonuçlarının, ölçek geliştirme literatürüne göre kabul edilir değerlerin oldukça üzerinde olmasından, Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği'nin ölçtüğü özelliği farklı özelliklerle karıştırmadan net olarak ölçen ve güçlü bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği, Fry'in (2003) ruhsal liderlik modelinin boyutları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Fry'in (2003) ruhsal liderlik modeli genel olarak üç boyut, toplamda ise yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar; ruhsal liderlik (Vizyon- Fedakarlık/Özveri/Özgecil Sevgi- Umut/İnanç), örgüt çalışanları (Anlamlılık/Fark oluşturma -Aidiyet/Üyelik/Takdir edilme) ve örgütsel çıktı (Örgütsel bağlılık, Verimlilik/üretkenlik) şeklindedir. Ölçek maddeleri oluşturma sürecinde Fry'in tanımladığı yedi alt boyut için de maddeler oluşturulmuş fakat maddeler dört alt boyutta toplanmıştır. Bu alt boyutlar; vizyon, umut/inanç/fedakarlık, anlamlılık/fark oluşturma ve verimlilik/üretkenliktir. Bunun nedeni Fry tarafından oluşturulan modelin Türk kültürüne uygun olmaması olabilir. Fry'in 2003 yılında geliştirdiği, Polat ve Tülübaş (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği'nde "örgütsel bağlılık" dışındaki altı alt boyut ölçülmektedir. Çeviri ölçekten farklı olarak, Karadağ (2009) tarafından da, yine Fry'in modeline uygun Ruhsal Liderlik Ölçeği geliştirilmiştir. Karadağ, bu araştırmayla benzer şekilde ölçeği öğretmenlere yönelik hazırlamıştır. Karadağ'ın hazırladığı ölçeğin, Fry'in modelinde yer alan bağlılık, vizyon, verimlilik, aidiyet ve inanç boyutlarını ölçtüğünü iddia etmektedir. Karadağ'ın ölçeğinde, Fry tarafından geliştirilen ölçekte yer almayan örgütsel bağlılık alt boyutunu ölçen maddeler yer almaktadır. Bunun yanında Karadağ'ın ölçeği Fry'in ruhsal liderlik modelinde yer alan Fedakarlık/Özveri ve Anlamlılık/Fark oluşturma boyutlarını ölçmemektedir. Bu çalışmada oluşturulan ölçek, Karadağ'ın hazırladığı ölçekten farklı olarak Anlamlılık/Fark oluşturma alt boyutunu ölçmektedir. Karadağ'ın geliştirdiği ölçeğin de tüm boyutları içermemesi, Fry'in modelinin Türk kültürüne tam olarak uymadığının bir kanıtı olarak öne sürülebilir.

### **5.1.2. Kişisel Değişkenlere Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Bu başlık altında öğretmenlerin kendileri açısından okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmenlerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin yetkinlik duygularının yaş, cinsiyet, görev yapılan lise türü, branş, mesleki deneyim, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak elde edilen bulgular tartışılmıştır. Tartışmaya başlamadan önce araştırmada

kullanılan üç ölçek ve bu ölçeklerin alt boyutlarının hangi öğretmen özelliklerini ölçtüğü, elde edilen bulguların ne anlama geldiği açıklanmıştır. Aşağıda yer alan ilk üç paragraf bu değişkenlerin açıklanması ile ilgilidir.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, araştırmacı tarafından bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiş olan yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçek ile ölçülen ruhsal liderlik; bireyin çalıştığı kurumda bir fark oluşturma, anlamlandırma, anlaşılma ve takdir edilerek bu yolla kendi ruhsal yaşantılarına bir anlam katabilecek bireyin kendisini ve diğer çalışanları da içten motive edebilmesi için gerekli değerleri, tutumları ve davranışları içerecek bir liderlik modeli olarak ifade edilmektedir. Ölçekten alınacak puanın yükselmesi ölçeği cevaplayan öğretmenlerin okul yöneticilerini ruhsal liderlik yönünden gelişmiş olarak algıladıklarını gösterir. Fry (2003) tarafından oluşturulan ruhsal liderlik modelinin vizyon- fedakarlık/özveri/özgecil sevgi- umut/inanç, anlamlılık/fark oluşturma -aidiyet/üyelik/takdir edilme, örgütsel bağlılık ve verimlilik/üretkenlik şeklinde isimlendirilen yedi alt boyutu bulunmaktadır. Burada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin ölçtüğü dört alt boyut olan; umut/inanç/fedakarlık, anlamlılık/fark oluşturma, verimlilik ve vizyon için tanımlamalar yapılmıştır. Umut/inanç/fedakarlık alt boyutu; bireyin, örgütün vizyon ve misyonunu yerine getireceğine güvenmeyi ifade eder. Yüksek puan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik güvenini ifade eder. Anlamlılık/fark oluşturma alt boyutu; bir örgütte yapılan ve yapılacak işlerin ve faaliyetlerin öneminin ve işlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yapıldığının anlaşılması ile yapılan her işin kişilerin yaşamında bir farklılık ortaya çıkaracağı beklentisini ifade eder. Yüksek puan öğretmenin, yöneticinin yaptıklarının yaşamlarında farklılık ortaya çıkaracağı beklentisinin yüksekliğini gösterir. Verimlilik üretkenlik alt boyutu; işini yapmak için elinden gelen en iyi çabayı göstermek, iş kalitesine önem vermek, üretkenlik ve mevcut kaynaklardan en üst düzeyde sonuçlar elde etme çabalarıyla ilgilidir. Bu boyutta yüksek puan, yöneticinin kurum için gösterdiği çabanın yüksekliğini ifade eder. Vizyon alt boyutu ise; gelecekle ilgili görüşler ve örgütün temel kuruluş amacının oluşturulması, kendi rolünün ortaya konulması, örgütün geleceğiyle ilgili sürece ve bununla birlikte çalışanların da kendi içsel anlamlarını bulma yolundaki gelişmelerine değer atfedilmesidir. Yüksek puan, yöneticinin kurumun geleceği ile yakından ilgilendiğini gösterir (Fry, 2003-2005-2008; Fry & Whittington, 2008).

Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarfetme, uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade etmektedir (Harris, 2005). Lider öğretmenler, (1) okul kararlarının alınması sürecine katılırlar ve risk alırlar, (2) öğretimde uzman olup bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar, (3) mesleki olarak sürekli öğrenme sürecindedirler, çalışmalarında sıkça öğrenciler için en iyi olan üzerinde dururlar, (4) sürekli araştırma projeleriyle ilgilenirler, (5) meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluklarla birlikte çalışır, onların değişim için araştırma modellerine katılımlarını sağlarlar, (6) sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar, (7) yeni öğretmenlere rehberlik ederler (Wynne, 2000).

Bu çalışmada Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen liderliğini öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerekli görme ve liderlik davranışlarını sergileme şeklinde iki temel boyutu ölçmektedir. Gerekli görme boyutunda öğretmenlerden ölçekte yer alan maddeleri ne kadar gerekli gördüklerini işaretlemeleri beklenmektedir. Uygulama boyutunda ise aynı maddeleri öğretmenlerin ne kadar uyguladıklarını belirtmeleri beklenmektedir. Ölçeğin, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği şeklinde adlandırılan üç alt boyutu bulunmaktadır. Kurumsal gelişme alt boyutu; öğretmenin okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik daha fazla sorumluluk almasını ifade etmektedir. Mesleki gelişim alt boyutu; öğretmenin mesleki olarak kendisini geliştirme, öğrencilerine ve meslektaşlarına yol gösterici olma ve onlar üzerinde etki oluşturmayı ifade etmektedir. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutu ise; öğretmenin meslektaşlarını geliştirme yönünde çaba sarfetmesi, bu kapsamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesi, diğer öğretmenlerle öğrenme grupları oluşturması gibi etkinlikler yapmasını ifade etmektedir. Tüm boyutlarda alınacak yüksek puan, o boyuttaki eylemleri öğretmenin gerekli gördüğünü veya uyguladığını ifade etmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Öğretmen öz-yetkinliği; öğretmenin öğretme başta olmak üzere kendisine verilen görevleri yerine getirme konusundaki kendisine olan inancını ifade etmektedir (Atıcı, 2001). Öğretmen öz-yetkinliği, öz yetkinlik kavramının bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları, verimli bir okul ortamının oluşturulmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993). Yüksek öz yetkinliği olan öğretmenler pozitif bir sınıf ortamı

sağlama, öğrencilerin fikirlerini destekleme ve onların ihtiyaçlarını belirleme uygulamalarına yatkındırlar (Asthon ve Webb, 1986). Bu çalışmada kullanılan, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği, öğretmen yetkinliğini; yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme-değerlendirme olmak üzere beş boyutta ölçmektedir. Yönlendirme, öğrencileri öğretim amaçlarına yönlendirme faaliyetlerini; davranış yönetimi, öğretim ortamında öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesini engelleyen, yavaşlatan veya saptıran öğrenci davranışlarını kontrol edebilme yeteneğini; motivasyon, öğrencileri öğrenmeye yönelik olarak isteklendirme, yüreklendirmeyi; öğretim becerisi; öğrenmeyi kılavuzlama yoluyla öğretim hedeflerinin gerçekleştirme yeteneğini; ölçme-değerlendirme, öğrenme hedeflerinin gerçekleşme düzeyini farklı yöntemlerle belirleyebilme yeteneğini ifade etmektedir. Tüm alt boyutlarda alınacak yüksek puan, o boyutta öğretmenin kendisine daha yüksek düzeyde inandığını gösterir (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

#### **5.1.2.1. Yaş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve yetkinlikleri üzerinde etkisi incelenen ilk değişken, yaş olmuştur. Öğretmenlerin yaşları 25'ten başlamak üzere beş yaş aralığıyla, 25-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46-50 ile 51 ve üzeri şeklinde altı alt bölüme ayrılmıştır. Yapılan istatistik analizler sonucunda yaş grupları arasında öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve yetkinlikleri açısından bir farklılık bulunmamıştır. Farklı yaş evrelerinde bulunan öğretmenler, okullarındaki yöneticilerin ruhsal liderliği ile ilgili benzer algıya sahiplerdir. Öğretmen liderliği davranışlarını gerekli görme ve meslek yaşamlarında uygulama açılarından da farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenler benzerdir. Ortalama puanların gerekli görme ve uygulama için de yüksek olması öğretmenlerin olumlu anlamda birleştiğini göstermektedir. Her yaş grubundaki öğretmenler, benzer şekilde liderlik davranışlarının gerekliliğine inanmakta ve bunları öğretim işlerinde kullanmaktadır. Farklı yaş grubundaki öğretmenlerin birleştiği bir diğer nokta ise kendilerini; öğrenciyi yönlendirme, motive etme, öğretimi sağlama ve ölçme becerileri açısından yetkin hissetmeleridir. Sonuç olarak, araştırma bulgularına göre yaş, yönetici ruhsal liderlik algısı, liderliğin gereklilik / uygulama boyutları durumları ve öğretmen öz-yetkinlik açısından belirleyici bir değişken değildir. Öğretmenlik mesleğinde diğer mesleklerden farklı olarak yatay örgütlenme söz konusudur. Okul yöneticileri dışındaki öğretmenler arasında, yaş veya mesleki kıdem farkı ne kadar olursa olsun, herhangi bir farklılık olmaz.

Mesleğe yeni başlayan ve emekli olmaya yakın olan öğretmenler arasında hiyerarşi söz konusu değildir. Dolayısıyla yaşın ruhsal liderlik, öz-yetkinlik ve öğretmen liderliği için de belirleyici bir değişken olmaması bu durumdan kaynaklanmış olabilir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak, Polat ve Gündüz'ün (2014) çalışmasında ise yaş arttıkça ruhsal liderlik puanının arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum elbette çalışmanın farklı bir sektörde yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

#### **5.1.2.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve yetkinlikleri üzerinde etkisi incelenen ikinci değişken öğretmenlerin cinsiyetleridir. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları üzerinde cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır. Yani kadın ve erkek öğretmenler okullarındaki yöneticilerin ruhsal liderliklerini benzer şekilde algılamaktadır. Oysaki Gündüz'ün (2014) çalışmasında kadınların ruhsal liderlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Yine kadın ve erkek öğretmenlerin her ikisi de kendilerini öğrencileri yönlendirme, motive etme, iyi bir öğretim ve ölçme yapma açısından yüksek düzeyde yetkin hissetmektedir. Buradan öğretmenlik becerilerinin etkin kullanımı açısından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer olduğu sonucuna varılabilir. İki cinsiyet arasındaki tek fark, öğretmen liderliğinin gerekliliğine kadın öğretmenlerin daha fazla inanıyor olmalarıdır. Bu farklılık Uğurlu ve Yiğit'in (2015) elde ettiği bulgularca da desteklenmektedir. Kadın öğretmenler mesleki gelişim için çaba ve meslektaşlarla işbirliğinin gerekli olduğuna erkeklere göre daha fazla inanmaktadır. Uygulama boyutunda da ortalamalar açısından kadın öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha fazla uyguladığı anlaşılmaktadır. Ancak bu farklılık istatistiki açıdan anlamlı değildir. Burada çok belirgin olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin mesleğinde yetkin olmaya daha istekli oldukları söylenebilir. Dağlı ve Ardıç (2014) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında Aslan ve Korkut (2015) tarafından yapılan çalışmada Fry'in ölçeği kullanılmış olup, bu çalışmada kullanılan ölçekle dört boyut (umut/inanç/fedakarlık, anlamlılık/fark oluşturma, verimlilik ve vizyon) uyuşmaktadır. Aslan ve Korkut'un öğretmenler üzerinde çalışmasında da bu çalışmaya benzer şekilde kadın ve erkek öğretmenler arasında fark bulunmamaktadır.

#### **5.1.2.3. Görev Yapılan Okul Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve öz-yetkinlikleri üzerinde etkisi incelenen üçüncü değişken, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleridir.

Yukarıdaki iki değişkenden farklı olarak görev yapılan okul türünün öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve öz-yetkinlikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan istatistik analizlerine göre, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Özel Lise türleri arasından belirgin olarak İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlere göre görev yaptıkları okullarının yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarını daha yüksek görmektedirler. Bu farklılık, özellikle umut inanç alt boyutunda ve ölçekten elde edilen toplan puanda daha belirgin olarak gözlenmektedir. Bilindiği üzere Türkiye’de son yıllarda yoğun olarak İmam Hatip okullarına bir yöneliş var. Toplumun bir bölümünde İmam Hatip okulları ideal gençliğin yetiştirilmesi için bir araç niteliği taşımaktadır. İmam Hatip Liseleri idealize edilmiş proje okullardır, o okullarda görev yapan özellikle meslek dersi öğretmenleri zaten İmam Hatip Lisesi ve İlahiyat Fakültesi mezunları olması nedeniyle bu ideale mutlak anlamda bağlı kişiler olabilmektedir. Buradan hareketle İmam Hatip Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin doğal olarak okulun değerini ve önemini bilen, yukarıda bahsedilen ideale inanmış, okulun başarısını bu idealin başarıya ulaşması için araç olarak gören kişilerden olması da oldukça doğaldır. İmam Hatip Lisesi yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinden daha yüksek puan alması bu durumdan kaynaklanmış olabilir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere öğretmen öz-yetkinliği, öğretmenlerin öğrencilerini öğretim amacına yönlendirme, öğrencileri motive etme, öğretimi sağlama ve ölçme-değerlendirme yapabilme becerilerinin toplamını ifade etmektedir. Bu çalışmada öğretmenler kendilerinin tüm boyutlarda oldukça yüksek düzeyde yetkin hissetmelerine rağmen Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Özel Lise öğretmenleri arasında Anadolu Lisesi öğretmenlerinin öz yetkinlik özellikleri diğer okul öğretmenlerinden daha yüksektir. En düşük algılama durumu ise Meslek Lisesi öğretmenlerine aittir. Anadolu Liseleri akademik lise statüsünde olup öğrencileri bir üst eğitim kurumuna hazırlama amacına yönelik öğretim yapmaktadır. 2013 yılında önce akademik olarak oldukça seçkin bir öğrenci grubuna sahipken bu yıldan sonra sayıları çoğaldığından bu okulları kazanan öğrenci skalası oldukça genişlemiştir. Ancak okullar arasında tercih edilme durumuna göre farklılıklar bulunmaktadır. Bu okullara seçilen öğretmenler de yine mesleğinde belirgin olarak diğer öğretmenlerden daha niteliklidirler. Akademik anlamda yetenekli öğrencilerin olduğu bir okulda öğretmenliğin daha etkili



yapılacağı, akademik anlamdaki amaçlara daha rahat ulaşılacağı bir gerçektir. Bur okullarda görev yapan öğretmenler bu nedenlerle kendilerini daha yetkin hissediyor olabilir. Aynı durumun tersi olarak bir ülke gerçeği olarak Meslek liselerine, akademik olarak daha düşük olan öğrenciler gitmektedir. Öğrencilerin akademik anlamda başarısızlığı, ilgisizliği Meslek Lisesi öğretmenlerinin kendilerini daha yetersiz hissetmelerine yol açmış olabilir. Ya da öğretim faaliyetlerin gerçekleşmesi sürecinde gerekli çabayı göstermemiş olabilirler.

Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etme, uzmanlığını meslektaşlarıyla paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade etmektedir (Harris, 2005). Yapılan ölçme sonucuna göre, farklı okullarda görev yapan öğretmenler genel olarak hem liderlik becerilerinin gerekliliğine inanmakta hem de bunu mesleki hayatlarında kullanmaktadır. Fakat gerekliliğine inanma puanlarının sergileme-uygulama puanlarından daha yüksek olması öğretmenlerin gerekli gördükleri becerileri mesleki hayatlarında uygulayamadıklarını göstermektedir. Alt boyutlar bazında bakıldığında meslektaşlarla işbirliği açısından neyin gerekliliğine inanılıyorsa onun yapıldığını ama mesleki ve kurumsal gelişme açılarından istenilenin yapılamadığı anlaşılmaktadır.

Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Özel Lise öğretmenleri öğretmen liderliği açısından da birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmen liderliği davranışlarının hem gerekliliğine inanma hem de bunun uygulanması açılarından en yüksek puana İmam Hatip Lisesi öğretmenleri, en düşük puana ise Meslek Lisesi öğretmenleri sahiplerdir. Fakat belirgin anlamlı farklılıklar gereklilik boyutunun mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında, sergileme boyutunun ise mesleki gelişim alt boyutunda gözlenmektedir. İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek olması yukarıda da açıklandığı gibi İmam Hatip Liselerinin özel durumundan kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.2.4. Branş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve öz-yetkinlikleri üzerinde etkisi incelenen dördüncü değişken, öğretmenlerin branşları olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları meslek dersleri, matematik, sosyal bilgiler, edebiyat- dil ve fen bilimleri şeklinde sınıflanmıştır. Farklı branşlara sahip öğretmenler arasında ruhsal

liderlik algıları açısından farklılık varken liderlik durumları ve öz-yetkinlikleri açısından bir farklılık bulunmamaktadır.

Branşları meslek dersleri, matematik, sosyal bilgiler, edebiyat- dil ve fen bilimleri olan öğretmenler arasında ruhsal liderlik algılar açısından farklılık bulunmaktadır. Branşlar arasından en yüksek algıya, fen bilimleri öğretmenleri, en düşük algıya ise meslek dersleri öğretmenleri sahiplerdir. Umut/inanç, verimlilik, vizyon alt boyutları ile ölçeğin bütününde fark istatistiki olarak anlamlı iken anlamlandırma alt boyutunda anlamlı değildir. Farklılık özellikle fen ve meslek dersleri branşları arasında belirgin durumadır. Buradan hareketle, branşı fen bilimleri olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okulun geleceği için planlar yaptığı, bunları gerçekleştirmek için çaba sarf ettiği ve yöneticilerin bunları mutlaka başaracağı fikrine daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Ülkemizde lisede görülen dersler üniversiteyi kazandırmada sağladığı fayda kadar değer gördüğü bir gerçektir. Okullar yaptıkları her işte bu amaca hizmet etmekte, okul yöneticileri de hedeflerini üniversiteye kazandırmaya yönelik koymaktadır. Okulların başarısı da çoğunlukla üniversiteyi kazandırma oranları ile ölçülmektedir. Bu kapsamda müdürlerin okul adına ortaya koyacakları hedefler en çok fen ve matematik branşlarındaki öğretmenleri ilgilendirdiği söylenebilir. Meslek ve sanat dersleri üniversiteyi kazandırma açısından faydalı olmadıklarından hem öğrencileri hem de okul yöneticileri açısından faydasız olarak algılanma eğiliminde olabilmektedir.

Yapılan istatistik analizi sonuçlarına göre, farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrenciler motive etme, onların davranışlarını yönetme, iyi öğretim ve ölçme ve değerlendirme yapma konularından kendilerini benzer şekilde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Yani branşlar arasında, kendi algılarına öğretmen yetkinliği açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenler kendilerini tüm alt boyutlarda yüksek öz-yetkinlik düzeyinde görmektedirler.

Öğretmenler branş bazında öğretmen liderliği açısından da benzer özellikler göstermektedir. Meslek dersleri, matematik, sosyal bilgiler, edebiyat- dil ve fen bilimleri branşlarındaki öğretmenler, öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliği ve bu davranışların meslek yaşamlarında kullanımı durumlarında benzer görüşe sahiplerdir. Yukarıda da açıklandığı üzere gerekliliğine inanma ile bunu uygulama arsından branş bazında da farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin uygulama puan ortalamaları,

gereklilik puan ortalamalarından yaklaşık 20 puan daha düşüktür. Yani öğretmenler gerekli gördüklerini uygulama konusunda yeterli değillerdir.

#### **5.1.2.5. Mesleki Deneyim Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21-üzeri olmak üzere beş alt bölüme ayrılmıştır. Yapılan istatistik analizler sonucunda farklı mesleki deneyime sahip gruplar arasında, öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve öz-yetkinlikleri açısından bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçtan farklı olarak, Bozkuş ve Gündüz'ün (2016) çalışmasında farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kısmi bir fark elde edilmiştir. Farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin ruhsal liderliği ile ilgili benzer algıya sahiplerdir. Öğretmen liderliği davranışlarını gerekli görme ve meslek yaşamlarında uygulama açılarından da mesleki deneyim açısından öğretmenler benzerdir. Ortalama puanların gerekli görme ve uygulama için de yüksek olması öğretmenlerin olumlu anlamda birleştiğini göstermektedir. Her mesleki deneyime sahip öğretmenler benzer şekilde liderlik davranışlarının gerekliliğine inanmakta ve bunları öğretim işlerinde kullanmaktadır. Bu durum Uğurlu ve Yiğit'in (2015) çalışmasıyla uyumludur. Farklı mesleki deneyim grubundaki öğretmenlerin birleştiği bir diğer nokta ise kendilerini öğrenciyi yönlendirme, motive etme, öğretimi sağlama ve ölçme becerileri açısından yetkin hissetmeleridir. Sonuç olarak mesleki deneyimin öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, mesleki öz-yetkinlik durumları ile öğretmen liderliğini gerekli görme ve sergileme açılarından belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Fakat literatür de farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Aslan ve Korkut, 2015). Aslan ve Korkut (2015) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada farklı yaş grupları arasında fark çıkmıştır. Bu çalışmada mesleki deneyimi yüksek olanların puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

#### **5.1.2.6. Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenim durumları açısından lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki alt gruba ayrılmıştır. Öğretmenler fakülte ve öğrenim süresi ayrımı yapılmadan lisans mezunu olarak gruplanmış, eğer yüksek lisans yapmışsa bu durumda yüksek lisans grubuna dâhil edilmiştir. Gruptan üç öğretmen doktoralı olmasına rağmen yüksek lisans grubuna dâhil edilmiştir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve yetkinlikleri

açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Dağlı ve Ardıç (2014) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında fark bulunmamıştır. Sonuç olarak öğrenim durumunun öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, mesleki yeterlik durumları ile öğretmen liderliğini gerekli görme ve sergileme açılarından belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### **5.1.2.7. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları, 28'den az, 29-39 ile 40 ve üzeri şeklinde üç alt bölüme ayrılmıştır. Yapılan istatistik analizlere göre, okullarındaki öğretmen sayıları farklı olan gruplar arasında, öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, liderlik durumları ve öz-yetkinlikleri açısından bir farklılık bulunmamıştır. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin ruhsal liderliği ile ilgili benzer algıya sahiplerdir. Öğretmen liderliği davranışlarını gerekli görme ve meslek yaşamlarında uygulama açılarından da mesleki deneyim açısından öğretmenler benzerdir. Ortalama puanların gerekli görme ve uygulama için de yüksek olması öğretmenlerin olumlu anlamda birleştiğini göstermektedir. Üç farklı grupta yer alan öğretmenler benzer şekilde liderlik davranışlarının gerekliliğine inanmakta ve bunları öğretim işlerinde kullanmaktadır. Farklı gruplardaki öğretmenlerin birleştiği bir diğer nokta ise kendilerini öğrenciyi yönlendirme, motive etme, öğretimi sağlama ve ölçme becerileri açısından yetkin hissetmeleridir. Sonuç olarak görev yapılan okuldaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, mesleki yeterlik durumları ile öğretmen liderliğini gerekli görme ve sergileme açılarından belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### **5.1.3. Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının, Öğretmen Liderliklerini ve Öğretmen Öz Yetkinlik Düzeylerini Anlamlı Düzeyde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu başlık altında, öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliklerini ve öğretmen öz-yetkinlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemek için yapılan yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmen öz-yetkinliğindeki değişkenliğin % 8'inin öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Diğer bulguya göre ise öğretmen liderlik davranışlarını sergileme

düzeylerindeki değişkenliğin ise % 24'ünün öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordandığı tespit edilmiştir.

Öğretmen öz-yetkinliği; öğretmenin öğretme başta olmak üzere kendisine verilen görevleri yerine getirme konusundaki kendisine olan inancını ifade etmektedir (Atıcı, 2001). Öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesi, davranışlarını olumlu yönde değiştirmesi ve motive etmesi, öğretimi sağlaması ve sonucu ölçmesini içeren yetkinliğin içeriğini oluşturmaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Ruhsal liderlik uygulamaları eğitimde bir amaç belirlemeyi, öğrencileri ve öğretmenleri içsel motive etmeyi temel amaç olarak almaktadır. Okul yöneticileri tarafından içsel olarak motive edilen öğretmenler öğrencilerini daha kolay motive edeceklerdir (Polat ve Tülübaş, 2013). Ruhsal liderlik özellikleri arasında yer alan, akademik başarma ve geliştirme isteği oluşturma da öğretmen yetkinliği ile ilgilidir. Fry (2009) öğrencilerdeki en büyük eksiklik olan motivasyonsuzluğun ruhsal liderlik sayesinde artırılabilceğini vurgulamaktadır. Ruhsal liderlik, çalışanların öz-yetkinlik ve özgüvenlerini güçlendirerek onların benlik algılarını etkilemektedir. Liderler, grup vizyonundan da faydalanarak bireylerin öz-yetkinliklerini güçlendirmektedirler. Ruhsal liderliğin çalışanların öz- yetkinlik algıları üzerine olumlu etkisi vardır (Chen, Yang, ve Li, 2012). Dolayısıyla ruhsal liderlik ve öğretmen öz-yetkinliği birbiri ile ilişkili kavramlardır. Yetkinlik ölçeği ile tespit edilen öğretmenin kendi öğretim becerilerini nasıl algıladığıdır. Öğretmenin kendi becerilerine yönelik algısı, öğrencilerin akademik başarısı, öğrencilerdeki olumlu yöndeki değişim, velilerin geribildirimleri, meslektaşların geribildirimleri, kendisini diğer öğretmenlerle kıyaslama gibi birçok etmenden etkilenmektedir. Bu çalışmada yapılan analizlerden anlaşılaçağı üzere yüzde 8'lik bölümün okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarından etkilendiği tespit edilmiştir. Buna göre okullarda yöneticiler, kurumlarında kendisini ve başkalarını ruhsal yönden motive edecek değerleri, tutumları ve davranışları içerecek bir liderlik modeli sergilediğinde öğretmen öz-yetkinliklerinde belirli oranda artış yaşanacağı söylenebilir.

Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarfetme, uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade etmektedir (Harris, 2005). Öğretmen liderliğinde öğretmenin gönüllü olarak ve amaçlı etkinliklerde bulunması söz konusudur. Lider öğretmen kendini geliştirmek için çaba içerisinde, 162

kendini geliştiren öğretmen öğrencilerine, okuluna ve ülkesine daha faydalı olur. Oysaki mevcut okul yönetim sisteminde kendini geliştirmeyen, kaliteli öğretim yapmayan öğretmen için hiçbir yaptırım bulunmamaktadır. Ülkemiz için konuşmak gerekirse kendini geliştirmeye karar veren öğretmenin vizyoner, idealist bir kişilik yapısına sahip olduğu söylenebilir. Aynı sözleri, meslektaşlarına yardım için gönüllü olan, kurumun amaçlarını paylaşan, kurumun gelişimi için çaba harcayan öğretmen için de söyleyebiliriz. Yukarıda açıklandığı üzere öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerindeki değişkenliğin % 24'ü öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları tarafından yordanmaktadır. Buradan şu çıkarımda bulunulabilir, bir okulun yöneticileri ruhsal liderliğe ilişkin çalışmalar yaparsa o okuldaki öğretmenlerin liderlik düzeylerinde o oranda artış olacaktır. Öğretmen liderliği, etik duygular, vatan sevgisi, öğrenci sevgisi, öğretmenlik mesleğinin ilkeleri gibi birçok değişkenden etkilenecektir. Okul yöneticilerinin öğretmen liderliği üzerine etkisinin çok yüksek olduğu söylenebilir. Fry'e (2009) göre de ruhsal liderlerin temel özelliği çalışanları kurumun amaçları doğrultusunda motive etmek ve çalışanları kendilerini sürekli yenileyen, öğrenen ve geliştiren bireyler haline getirmektir. Buradan hareketle ruhsal liderliği amacının tam da öğretmen liderliğinde yer alan öğretmen uygulamalarını sağlamak, geliştirmek olduğu söylenebilir. Bu durumda tespit edilen yüzde 24'lük etkinin sürpriz olmadığı söylenebilir. Ruhsal liderliğin özellikleri arasında yer alan vizyon oluşturma, özverili olma, çalışanlara eğitim ve gelişim imkânları sağlama, dönüşüme istekli olmanın (Covey, 1990; De Pree, 1992) öğretmen liderliği ile oldukça uyuştuğu söylenebilir. Ruhsal liderlik, öğretmen liderliğini artırarak nihai amaç olan okul başarısının artmasını sağlamaktadır (Malone ve Fry 2003; Abdullah, Alzaidiyeen ve Aldarabah 2009). Ruhsal liderliğin, en önemli amaçlarından birisi öğrenen örgütlerin oluşturulmasıdır, bu aynı zamanda öğretmen liderliğinin de özelliğidir. Lider öğretmenler öğrenme ve öğretme odaklı bireylerdir. Bir okuldaki yöneticinin ruhsal liderlik davranışlarının artması o okulun öğrenme kapasitesini ve uygulamalarını da artırmaktadır (Aydın ve Ceylan, 2009). Ruhsal liderlik uygulamaları sayesinde, lider öğretmenlik için itici güç görevi gören öğretmenlik motivasyonlarını artırmaktadır (Özgan vd., 2013).

Bu çalışmada ruhsal liderliğin, öğretmen yetkinliğini kısmen (yüzde 8), öğretmen liderliğinin ise oldukça yüksek oranda (yüzde 24) yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri tarafından yürütülecek olan ruhsal liderlik uygulamalarının okulun amacına ulaşmasında fayda sağlayacak birçok değişkeni harekete geçirdiği söylenebilir. Bozkuş

ve Gündüz'ün (2016) çalışmasında ruhsal liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğu yani ruhsal liderlik uygulamalarına başvuran okul yöneticilerinin okullarındaki öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarının arttığı söylenebilir. Ruhsal liderliğin (Gündüz, 2014) örgütsel sinizmin azalmasında, yani sağlıklı ve huzurlu bir kurum iklimi oluşmasında yüksek oranda etkisi olduğu da söylenebilir. Yine yukarıdaki kavramlarla benzer yapıda olan ve bireyin okul için gönüllü yapacağı eylemleri açıklayan örgütsel vatandaşlığı, ruhsal liderlik tarafından yüksek oranda yordandığı söylenebilir (Çimen, 2016). Sonuç olarak ruhsal liderliğin öğretmenleri / kurum çalışanlarını kurumun amaçları doğrultusunda harekete geçirdiği, barış ortamı içerisinde birbirine yardım ederek kurumu geliştirecek çalışmalar konusunda yönlendirdiği, onları görevlerine ek işler yapmaya teşvik ettiğini söyleyebiliriz.



## 5.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Bu çalışmada okul yöneticilerinin ruhsal liderlik becerilerinin öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini ve liderlik uygulamalarını geliştirdiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle okul yöneticilerinin, kurumlarının başarılarını artırmak amacıyla ruhsal liderlik konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir. Geliştirme çalışmalarının bireysel boyutta yapılması, onbinlerce okul yöneticisinin benzer motivasyon düzeyinde olmaması nedeniyle kitlesel bir uygulamaya dönüşmeyebilir. Burada Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim çalışmaları okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının geliştirilmesini sağlayabilir.

2. Bu çalışmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin ruhsal liderlik becerileri öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini geliştirmektedir. Mesleki yetkinlik öğretimin kalitesini artırmaya yönelik uygulamaları içerdiğinden okul yöneticilerinin ruhsal liderlik uygulamaları dolaylı olarak öğretimin kalitesini artıracaktır.

3. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının yüksek olması öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme durumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

4. Bu çalışmanın bir sonucunda da yer aldığı üzere ruhsal liderlik düzeyi İmam Hatip okullarında görev yapan öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgudan da hareketle ruhsal liderliğin konuyu detaylı bilenler dışında hemen Din’le ilişkilendirmesi, kişilerin önyargı ile yaklaşmasına yol açabilir. Ülkemizde laik eğitim olması nedeniyle de bu kavramdan uzak durulabilmektedir. Bu nedenlerle, bu konu hakkında çalışma yapanların alanda çalışan bireylere ruhsal liderliğin din eksenli olmadığı fikrini ilgili kişilerle paylaşmaları uygun olacaktır.

5. Bu çalışmanın bulguları okullarında çalışkan ve üretken bir öğretmen topluluğu isteyen okul yöneticilerinin neler yapmaları gerektiğini göstermesi açısından fayda sağlayıcıdır.

6. Okul müdürleri (yöneticileri), öğretmenlere ruhsal liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri fırsatlar sağlamalıdır.



7. Okul müdürlerinin daha fazla ruhsal liderliğe yönelik bir liderlik tarzını benimsemesi sağlanmalı, gerekirse umut/inanç, fedakarlık, vizyon, anlamlandırma, örgütsel bağlılık, verimlilik ve adanmışlık konusunda yöneticilerin eğitilmesi sağlanabilir.

### **5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Hem bu çalışmada hem de alanda yer alan çalışmalarda ruhsal liderliğin öğrencilerin motivasyonlarına ve öğrenmelerine ilişkin ne boyutta bir etki yaptığına ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada da olduğu gibi çalışmalarda okul yöneticilerinin ruhsal liderliklerinin öğretmenler üzerine olan etkileri çeşitli değişkenler boyutunda incelenmiştir. Bu araştırmalarda ruhsal liderlik uygulamalarının öğretmenleri birçok boyutta etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler bunu öğrencilere ne düzeyde aktarmaktadır, akademik başarıyı nasıl artırmaktadır veya ruhsal liderlik direk olarak başarıyı nasıl etkilemektedir. Bu konuda mutlak anlamda yeni araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

2. Alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, ruhsal liderliğin farklı değişkenlere etkisinin incelenmesi şeklindedir. Oysaki ruhsal liderliğin gerçek etkisini belirlemek amacıyla uygulamalı (örnek olay veya eylem) nitel araştırmalara da ihtiyaç vardır.

3. Bu çalışmada geliştirilen Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği, Fry'in kuramında ruhsal liderliğin boyutlarından ancak dördünü ölçebilmektedir. Bu konuda geliştirilen başka bir ölçekte de benzer sorun bulunmaktadır. Ya tüm boyutları ölçebilen ya da sadece eksik kalan alt boyutları ölçen yeni bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

4. Ruhsal liderlik kavramının kişilerdeki çağrışımını anlama açısından fenomenolojik bir araştırma yürütülebilir. Bu çalışma ile amaç ruhsal liderliğin ne oranda dini çağrışım yaptığının ortaya konulmasıdır.

5. Ruhsal liderliğin, kurum kültürü üzerine etkisini çok boyutlu olarak ele almak amacıyla farklı değişkenlerle (örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık vs.) yeniden bir yapısal eşitlik modellemesi yapılabilir. Bu modele akademik başarı gibi bir ürünün eklenmesi ruhsal liderliğin net sonucunu görme açısından faydalı olacaktır.

6. Öğretmenlerin liderlik uygulamalarını gerekli görmelerine rağmen bunları yeterli oranda hayata geçirememelerinin nedenleri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abdullah, A., Alzaidiyeen, N.J. & Aldarabah, I.T. (2009). Workplace spirituality and leadership effectiveness among educational managers in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 10(2), 304-316.
- Arslan, M. (2010). Seküler toplumlarda kutsal arayışlar: Geç modern dönemde büyü din ilişkisinin sosyolojik analizi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 195-210.
- Ashforth, B.E. & Vaidyanath, D., (2002). Work organizations as secular religions. *Journal of Management Inquiry*, 11(4), 359–370.
- Ashmos, D.P. & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 84(4), 577-588.
- Aslan, M. Ve Korkut, A.(2015). *Spiritual Leadership in Primary Schools in Turkey*, Journal of Educational and Social Research, Vol. 5 No.2, MCSER Publishing, Rome-Italy.
- Asthan, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Atıcı, M. (2001). Öğretmen yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 25-47.
- Atlıoğlu, Y. ve Şahin, A. (2002). Liderlik anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156 (202), 141-148.
- Avolio, B. ve Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Aydın, A.(1998). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Aydın, B. Ve Ceylan, A. (2009). The effect of spiritual leadership on organizational learning capacity. *African Journal of Business Management*, 3(5), 184-190.
- Bağçeci, M. (2005). İnsanın mahiyeti ve ruhu. *Bilimname*, 8(2), 33-50.

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın ve Dağıtım: Ankara.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Toward of psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Başbakkal, Z. (2005). *Spiritüalite ve hemşirelik*. Bildiri 3.Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresinde sunulmuştur, İzmir, Eylül.
- Baykul, Y. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara:Pegem.
- Bayraktar, L. (2007, Haziran). *Mevlana ve Bergson'da ruh kavramı*. Bildiri Mevlana Mesnevi Mevlevihaneler Sempozyumunda sunulmuştur, Manisa.
- Benefiel, M. (2005). *Soul at work: Spiritual leadership in organizations*. New York, New York:Church Publishing Inc.
- Bennis, W. (2003). *Bir lider olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Öz yeterlik inancı (Self efficacy belief). Editörler Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (pp.289-314). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bozkuş, K. ve Gündüz, Y. (2016). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. USA: Routledge
- Buckher, K. G. & McDowella, J.O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities and support. *NASSP Bulletin*, 84, 616.
- Burger, J.M. (2004). *Personality* (E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegema: Ankara.
- Can, N. (2005). *Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin ilköğretim programlarının geliştirilmesindeki yeterliliği*. Bildiri Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuştur, Kayseri, Kasım.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 349-363.

- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Pegem Akademi: Ankara.
- Casey, C. (2004). Bureaucracy re-enchanted: Spirit, experts and authority in organizations. *Organization*, 11(1), 59-80.
- Chakraborty, S. K. ve Chakraborty, D. (2004). The transformed leader and spiritual psychology: A few insights. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 194-210.
- Chakraborty, S.K. ve Chakraborty, D. (2004). The transformed leader and spiritual psychology: A few insights. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 194-210.
- Chen, C., Yang, C. ve Li, C. (2012). Spiritual leadership, follower mediators, and organizational outcomes: Evidence from three industries across two major chinese societies. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(4), 890–938.
- Cimete, G. (2002). *Yaşam sonu bakım*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Cohen, R. J, ve Swerdlik, M.E. (2002). *Psychological testing and assessment: An introduction to test and measurement*. Boston: McGraw-Hill.
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Collins, J. (2001). *Good to great*. New York: Harper Business.
- Conger, J.A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 145–179.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci alışkanlık: Bütünlüğe doğru* (S. Sezer ve E. Çağlayan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Crossman, J. (2010). Conceptualising spiritual leadership in secular organizational contexts and its relation to transformational, servant and environmental leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 31(7), 596-608.

- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (2012). *Eğitsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, B. Altındağ, S. ve Azak, A. (2007). Spiritüel bakım ve hemşirelik. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 8(1), 47-50.
- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 9-19.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A. Ve Ardiç, T. (2014). Ortaokullarda görevli öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları, *Elektronik eğitim bilimleri dergisi*, cilt:3, sayı:5.
- Demir, K. (2014). Öğretmen Liderliği kültürü ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- Descartes, (1967). *Felsefenin ilkeleri* (M. Karasan, Çev.). Ankara: MEB Basımevi.
- Descartes, (1947). *Metot üzerine konuşma* (M. Karasan, Çev.). Ankara: MEB Basımevi.
- Devellis, R.F. (2014). *Scale development theory and applications* (T. Totan, Çev.). Nobel Ankara:Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2009). Ruhsallık, duygusal zekâ ve dönüştürücü liderlik davranışları üzerine bir araştırma. *“İşGüç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 11(3), 1303-2860.
- Duchon, D. ve Ashmos, D. P. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance. *The Leadership Quarterly*, 16, 807-833.
- English, L.M., Fenwick, T.J., ve Parsons, J. (2005). Interrogating our practices of integrating spirituality into workplace education. *Australian journal of adult learning*, 45(1), 7-28.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel yayım dağıtım.

- Erden, M.(2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, No:129.
- Ergün, T. (1975). Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. *TODAİE*, 8(4), 111-142.
- Ernst, A.V. (1943). *Felsefe tarihi dersleri* (M. Gökberk, Çev.). İstanbul: Ahmet İhsan Matbaası.
- Fairholm, G. W. (1997). *Capturing the hearth of leadership: Spirituality and community in the new American workplace*. Wesport, CT: Praeger.
- Fairholm, G. W.(1998). *Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart*. Wesport, CT: Quorum Books.
- Fairholm, G.W. (1996). Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. *Leadership & Organizational Development Journal*, 17(5), 11-36.
- Fernando, M. ve Jackson, B. (2006). The influence of religion-based workplace spirituality on business leaders' decision-making: an inter-faith study. *Journal of Management & Organization*, 12(1), 23–39.
- Fleming, J. ve Courtenay, B.C. (2006). The role of spirituality in the practice of adult education leaders. AERC Conference Proceedings. <http://www.adulterc.org/applications/Classifield> Listings Manager/inc\_classifieldli stingsma nager.asp? Item ID:128 Adresinden 15 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Frame, W. M. (2003). *Integration religion and spirituality in counseling*. Pasific Grove, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Freshman, B. (1999). An exploratory analysis of definitions and applications of spirituality in the workplace. *Journal of Organizational Change Management*, 12(4), 318–329.
- Fry, L. ve Nisiewicz, M. (2013). *Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership*. London: Stanford University Press.

- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fry, L. W. (2005a). Toward a theory of ethical and spiritual well-being and corporate social responsibility through spiritual leadership. In R. Giacalone, C. Jurkiewicz, & C. Dunn (eds.), *Positive Psychology in business ethics and corporate responsibility* (47-83). Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- Fry, L. W. (2013a). Spiritual Leadership and Faith and Spirituality in the Workplace. In J. Neal (Ed.). *Handbook of faith and spirituality in the workplace* (697-704). New York, NY: Springer.
- Fry, L. W., Vitucci, S., ve Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16, 835-862.
- Fry, L.W ve Matherly, L.L.(2006). *Spiritual leadership and organizational performance: an exploratory study*. Presented at the 2006 Academy of Management meeting, Atlanta, Georgia.
- Fry, L.W. ve Cohen, M.P. (2009). Spiritual leadership as paradigm for organisational transformation and recovery from extended work hours cultures. *Journal of Business Ethics*, 84, 256-278.
- Fry, L.W. ve Slocum JR, J. W. (2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Organisational Dynamics*, 37(1), 26-96.
- Fry, L.W. ve Whittington, J.L. (2009). *Spiritual leadership as a paradigm for organization transformation and development*. Paper Presented at the Academy of Management, Honolulu, Hawaii.
- Fry, L.W. (2005). Toward a paradigm of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 619-622.
- Fry, L.W. (2009). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727.



- Fry, L.W.(2009). Spiritual leadership as a model for student inner development. *Journal of Leadership Studies*, 3(3), 79-82.
- Fry, L.W., ve Cohen, M. P. (2008). Spiritual leadership as a paradigm for organizational transformation and recovery from extended work hours cultures. *Journal of Business Ethics*, 84(9), 265-278.
- Fry, L.W., Matherly, L.L., Whittington, J.L., ve Winston, B.E. (2007). *Spiritual leadership as an integrating paradigm for servant leadership*. Retrieved July 25, 2015, from <http://www.tarleton.edu/~fry/sltservantleadership.pdf>
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P.G. (2008). *Psychology and life*. (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gill, R. (2003). Change management or change leadership? *Jornal of Change Management*, 3(4), 307-318.
- Gökalp, N. ( 2010). *Psikoloji felsefesi*. Ankara: Ebabil Yayınları.
- Götz, K. ve Philipp, T. (1993). Berufliche bildung und spiritualität: gedankenüber spiritualität im raum des bildungswesens der Mercedes– Benz AG. *Zeitschriftfür Berufsund Wirtschaftspädagogik*, 3, 312-314.
- Graen, G.B. ve Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6 (2), 219–247.
- Grant, A., Gino, F., ve Hofmann, D. (2011). Reversing the extraverted leadership advantage: the role of employee proactivity. *Academy of management journal*, 54 (3), 528–550.
- Guillory, W.A. (2000). *The living organization: Spirituality in the workplace*. USA: Innovations International.
- Gündüz, Ş. (2014). *Ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Hale, R.P. (1998). Developing teacher leadership. *Kappa Pi Record*, 34(3), 110-111.
- Hanushek, E.A., ve Rivkin, S.G. (2006). *Teacher quality*. In Hanushek, E. A., & Welch, F. (Eds.). *Handbook of the economics of education*. USA: Elsevier B. V.
- Harlos, K. P. (2000). Toward a spiritual pedagogy: meaning, practice and applications in management education. *Journal of Management Education*, 24(5), 612-627.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Positive psychology: Theory, research and applications* (T. Doğan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Holye, R.H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. USA: Sage Publications.
- Houghton, J.D. (2010). Does Max Weber's notion of authority still hold in the twenty-first century? *Journal of Management History*, 16(4), 449-453.
- Howard, S. (2002). A spiritual perspective on learning in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 230-242.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of school. *Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Jones, K.(2008). *Spiritual leadership: Voices of women community college presidents*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oregon State University, USA.
- Kant, I. (1994). *Pratik usun eleştirisi* (İ.Z. Eyüboğlu, Çev.). İstanbul: Say yayınları.
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1357-1405.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. *Journal Of Yasar University*, 17(5), 2886-2899.

- Karakaş, F. (2010). Spirituality and performance in organizations: A literature review, *Journal of Business Ethics*, 94, 89-106.
- Karaman, F. (2008). *İsmail Fethi 'nin ruh ve ahlâk ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N.(2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Kitabevi.
- Kesken, A. ve Ayyıldız, N.A. (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: Pozitif ve otantik liderlik. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 729- 754.
- Kline, R.B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. New York: The Guilford Press.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım.
- Korac-Kakabadse, N., Kouzmin, A. ve Kakabadse, A. (2002). Spirituality and leadership praxis. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 165-182.
- Kruger, M.P. ve Seng, Y. (2005). Leadership with inner meaning: A contingency theory of leadership based on the worldview of five religions. *The Leadership Quarterly*, 16.
- Krishnakumar, S., Houghton, J.D, Neck, C.P. & Ellison, C.N. (2014). The “good” and the “bad” of spiritual leadership. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 11(1), 1-21.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar, uygulamalar*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Lama, D. (1999). *Ethics for the new millenium*. New York: Putnam.
- Law, P. (2008). Developing spiritual leaders for the modern organisation. *Management Today*, 20-22.
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbech, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Lips-Wiersma, M., Dean, K.L. ve Fornaciari, C.J. (2009). Theorizing the dark side of the workplace spirituality movement. *Journal of Management Inquiry*, 18(4), 288–300.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91, 50-53.
- Maddux, J. (2002). *Self-efficacy. The power of believing you can*. New York: Oxford University Press.
- Marcic, D. (1997). *Managing with the wisdom of love*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- MEB (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim*. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/30044345\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Milliman, J., Czaplewski, A.J. ve Ferguson, J. (2003). Workplace spiritualite and employee work attitudes: an exploratoryempirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4).
- Mitroff, I.A, ve Denton, E.A. (1999). *A spiritual audit of corporate America: A hard look at spirituality, religion, and values in the workplace*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Morgan, J.F. (2004). How should business respond to a more religious workplace? *SAM Advanced Management Journal*, 69(4), 11–19.
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and spirit*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neal, J (2013). *Handbook of faith and spirituality in the workplace emerging research and practice*. Springer: London.
- Neal, J. ve Bennett, J. (2000). Examining multi-level or holistic spiritual phenomena in the workplace, spirituality & religion newsletter. *Academy of Management*, 1-2.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership theory and practice*. USA: Sage Publications.
- Owen, H. (1999). The spirit of leadership: Liberating the in each of us, San Francisco: Barret-Kohler. *The Leadership Quarterly*, 12(3), 369-371.

- Özcan, H., Bulut, L., Bulut, A. ve Bozbayındır, A. (2013). Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Dergisi*, 6(1),70-83.
- Özdoğan, Ö. (2005). Ruhsal yaklaşım ve insan Türkiye’de bir uygulama örneği. *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 6(15),137-152.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pfeffer, J. (2003). Business and the Spirit: Management practice that sustain values. In R. A. Giacalone and C.L. Jurkiewicz (eds.). *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*. M.E. Sharpe, New York.
- Piliavin, J.A., Charng, H.W. (1990). Altruism: A review of recent theory and research. *The Annual Review of Sociology*, 16, 27-65.
- Polat, S. ve Tülübaş, T. (2013). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine göre öğretim elemanlarının ruhsal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Randall, D.M. (1987). Commitment and organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review*, 12(1), 460-471.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G.A. (2006). *A first course in structural equation modeling. (2nd ed)*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reave, L. (2005). Spiritual values and practises related to leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 16, 655-687.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2012). *Organizational behavior*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu, E.T. (2010). *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.
- Sayın, E. (2014). *Tasavvuf terapisi*. İstanbul: Nesil yayınları.

- Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik teori uygulama ve yeni perspektifler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schultz, D.P. ve Schultz, S.E. (2001). A history of modern psychology, (Y. Aslay, Çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (3rd ed)*. NY: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. Retrieved November 11, 2015, from [http://www.ericfacility.net/databases/ERIC\\_Digests/ed462671.html](http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed462671.html)
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories an educational perspective* (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D.Y. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the school*, 22, 208-223.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sendjaya, S. (2007). Conceptualizing and measuring, spiritual leadership in organizations. *International Journal of Business and Information*, 2(1), 104-126.
- Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin* (14. Baskı) (A. İlideniz, A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sert, H. E. (2004). *Kuran'da insan tipleri ve davranışları*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Seyyar, A. (2009). Çalışma hayatında ve işyerinde maneviyat. *Kamuda Sosyal Politika*, 3(11).
- Sheep, M.L. (2006). Nurturing the whole person: The ethics of workplace spirituality in a society of organizationas. *Journal of Business Ethics*, 66, 357-375.
- Silva, D.Y., Gimbert, B. ve Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teacher College Record*, 102, 770-804.

- Slavin, R.E. (2013). *Educational psychology* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Smith, S.L. (2007). Spiritual leadership as an effective leadership style for the public school superintendent. Doctoral Dissertation, Duquesne University, USA.
- Snyder, C. ve Lopez, S. (2007). *Pozitive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Starratt, R.J.(1995). *Leaders with vision the Quest school renewal*. USA: Corvin Press.
- Steers, R.M. (1977). Antecedens and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Şahin, F. (2001). İhvan-ı Safa (X.yy)'ya göre insanın biyolojik ve psikolojik yapısı. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 101-124.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tanyi, R.A. (2002). Towards clarification of the meaning of spirituality. *Journal of Advanced Nursing*, 39(5), 500–509.
- Tarhan, N. (2009). *İnanç psikolojisi*. İstanbul: Timaş.
- Tavşancıl, E.(2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi Ankara: Nobel Yayınevi.
- Taylor, B.(2002). *Seven principles of spirituality in workplace*. <http://www.itstime.com/rainbow.html>. 20.02.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Taylor, F.W. (1947). *Scientific management*. New York: Harper.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Mersin: Sürüm E-Kitap.
- Thompson, S. (2005). *Leading from the eye of the storm: Spirituality and public school improvement*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

- Thompson, S. (2008). *Spiritual leadership: The invisible revolution*. In (P.D. Houston Ed). *Spirituality in educational leadership*. Corwin, Sage, Sage India, Sage Asia-Pacific: USA.
- Tombaugh, J.R., Mayfield, C. ve Durand, R. (2011). Spiritual expression at work: Exploring the active voice of workplace spirituality. *International Journal of Organizational Analysis*, 19(2), 146-170.
- Tourish, D. ve Pinnington, A. (2002). Transformational leadership, corporate cultism and the spirituality paradigm: an unholy trinity in the workplace? *Human Relations*, 55(2), 147.
- Trott, D.C. (2000). Examining multi-level or holistic spiritual phenomena in the workplace, academy of management. *MSR Newsletter: Management, Spirituality and Religion*, 1-5.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tüz, M. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. Bursa: Alfa Akademi.
- Uğurlu, C.T. ve Yiğit, Y. (2015). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38.
- Uğurlu, S.E. (2014). Hemşirelikte manevi bakımın uygulanması. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3).
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *The leadership quarterly*, 17(6), 654–676.
- Uludağ, S. (1996). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Uludağ, S. (2008). *Tasavvuf. TDV islam ansiklopedisi (Cilt:35)*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.



- Ummet, D. (2012). Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksiyonel analiz ego durumları ve yaşam doyum bağlamında incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış, İstanbul.
- Vaill, P. (2000). Introduction to spirituality for business leadership. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 115-117.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (A.M. Henderson & T. Parsons, Eds., Trans.). New York: Oxford University Press.
- Weiner, I. B., ve Craighead, W.W. E. (2010). *The Corsini encyclopedia of psychology* (Vol. 4). USA: John Wiley & Sons.
- Wheatley, M. J. (2002). Leadership in turbulent times is spiritual. *Frontiers of Health Services Management*, 18(4), 19-20.
- Woolfolk, A.E., ve Hoy, W.K. (1990). Prospektive teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Wren, D.A. (1994). *The evolution of management thought*. New York, NY: John Wiley ve Sons. Oks.
- Wynn, J. (2002). *Teacher leadership in education reform*. ERİC Digest. <http://www.ericdigest.org/2015>.
- Yavuz, Y.Ş. (2008). *Ruh, TDV İslam ansiklopedisi* (Cilt: 35). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yukl, G.A. (2010). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.

# EKLER

Ek – 1

## YÖNETİCİ RUHSAL LİDERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

Bu ölçek öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algısını ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Her bir açıklamayı kendi deneyimlerinize dayanarak cevaplayınız. Lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederiz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<b>Okulumuzun Müdürü...</b>						
1	Öğretmenleri teşvik edici bir gelecek ideale sahip.	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

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, "Yönetici Ruhsal Liderlik Algısının Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Yetkinliğine Etkisi" araştırılacaktır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için sizden soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

Araştırma iki kısımdan oluşmaktadır. I. Kısımda kişisel bilgilere ilişkin sorular, II. Kısımda ise, Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği, Öğretmen liderliği ölçeği ve Ohio Öğretmen yetkinliği ölçeği yer almaktadır. Size en uygun gelen her soru için ayrılan yere bir "X" işareti koyunuz. Anketlere isminizi yazmanıza gerek yoktur. İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tuncay AKINCI  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

## BÖLÜM I

### KİŞİSEL BİLGİLER

#### 1- Yaşınız:

a-25-30 ( )

d-41-45 ( )

b-31- 35 ( )

e-46-50 ( )

c-36-40 ( )

f-51 ve yukarı ( )

#### 2- Cinsiyetiniz:

a-Bayan ( )

b-Erkek ( )

#### 3- Öğrenim Durumunuz:

a-Ön Lisans ( )

c-Yüksek Lisans ( )

b-Lisans ( )

d-Doktora ( )

#### 4- Öğretmenlikteki Kıdeminiz:

a-1-5 yıl ( )

d-16-20 yıl ( )

b-6-10 yıl ( )

e-21 ve üst ( )

c-11-15 yıl ( )

#### 5- Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı:

a-28 ve daha az ( )

b-29- 39 ( )

c-40 ve üzeri ( )

6- Öğretmenlik Yaptığınız Branşı Lütfen Belirtiniz: .....

7- Okul Türü Lütfen Belirtiniz: .....

## Ek – 3

### OHIO ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ

No	Maddeler	Az  Çok				
		1	2	3	4	5
1	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?					
2	Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?					
3	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?					
4	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?					
5	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?					
6	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?					
7	Öğrencilerinizin zor sorular karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?					
8	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?					
9	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
10	Öğrencilerimize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?					
11	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?					
12	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?					
13	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?					
15	Gürültülü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?					
16	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?					
17	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?					
18	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?					
19	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?					
20	Öğrencilerin kafası karışığında, alternatif bir açıklama yapabileme gücünüz ne düzeydedir?					
21	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?					
22	Çocuklarının okul başarılarını arttırmada öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?					
23	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24	Yetenekli öğrencilerinizi yönlendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?					

**Ek – 4**

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin bazı rollerine ilişkin, bu davranışın sergilenmesini ne derece beklediğinize yönelik beklentilerinizi ve bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi, A (Beklenti) ve B (Algı) bölümlerinde (X) işaretiyle belirtiniz. A Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik beklentilerinizi, B Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik algılarınızı içermektedir.

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİLİK DEREJESİ					İFADELER					B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DEREJESİ				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	BİR ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLARI	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman				
( )	( )	( )	( )	( )		1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	( )	( )	( )	( )	( )			
( )	( )	( )	( )	( )	2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	23. Öğrencilerine güvenmek.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	24. Öğrencilerine güven vermek.	( )	( )	( )	( )	( )				
( )	( )	( )	( )	( )	25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek.	( )	( )	( )	( )	( )				



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/2865291  
Konu: Tuncay AKINCI

16/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 13.01.2015 tarih ve 7 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 10.03.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Tuncay AKINCI'nın "*Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Ruhsal Liderlik Algularının Öğretmen Liderliği ve Yetkinlik Algularına Etkisi*" konulu tezi kapsamında ilimiz genelindeki liselerde görev yapan öğretmenlere; anket formu, öğretmen yetkinliği ölçeği, öğretmen liderliği ölçeği ve yönetici ruhsal liderlik algısı ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı 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 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.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
16/03/2015

Yusuf Ziya KARACAEV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52