

Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının Öğretmen Liderliği ve Öz-Yetkinliklerine Etkisi*

Tuncay AKINCI**

Halil EKŞİ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yetkinliklerine olan etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmada, araştırma amacına uygun olarak nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 219'u kadın (%55,9), 173'ü erkek (% 44,1) toplam 392 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplamak için Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği, öğretmen liderliği ölçeği (gereklilik ve sergileme olmak üzere iki ayrı ölçüm yapıldı) ve yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin 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. Yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre, ruhsal liderlik algısının öğretmen öz-yetkinliğindeki değişkenliğin % 8'ini ve öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerindeki de-

* Bu makaledeki veriler, birinci yazarın doktora tezinin bir kısmıdır.

** Öğr. Gör Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi.

E-mail: takinci@marmara.edu.tr

*** Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi.

E-mail: halileksi@marmara.edu.tr

ğişkenliğin ise % 24'ünü yordadığı tespit edilmiştir. Son olarak araştırmada, elde edilen sonuçlar ışığında çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ruhsal liderlik, Öğretmen öz-yetkinliği, Öğretmen liderliği.

Giriş

Yeni yüzyılın başlangıcı ile birlikte küresel düzeyde, toplumsal ve örgütsel düzeylerde giderek artan bir değişim söz konusudur. Bu küresel değişimin arkasındaki en önemli güç, görünen değişimlerin hızla yayılmasını sağlayan kitle iletişim araçlarıdır (Moxley, 2000). Bu hızlı değişimi yakalamak için, sanayi devriminden bu yana örgütsel yapılanmayı tayin eden biçimsel, bürokratik ve standardize edilmiş geleneksel örgüt paradigmasından öğrenen örgüt paradigmasına geçilmiştir (Ancona, Scully ve Westney, 1999; Moxley, 2000). Öğrenen örgütler aynı zamanda yeni ve farklı liderlik paradigmalarını da gerekli hale getirmiştir. Ruhsal liderlik bu farklı liderlik yaklaşımlarından birisidir (Özcan, Bulut, Bulut ve Bozbayındır, 2013). Ruhsal liderlik, ruhsal (manevi) varlığını sürdürmeyi sağlayan ve bireyleri içsel olarak motive etmek için gerekli olan değerler, tavırlar ve davranışlar olarak tanımlanır. Ruhsal liderlik, çalışanları özgecil sevgi anlayışı temeline dayalı bir çalışma ortamında, umut ve inanç yoluyla motive eder. Ruhsal liderlik, örgüt çalışanlarına yaptıkları işin bir anlamının olduğu hissettirilerek, bu işin insanların hayatını değiştirdiğine dair bir çağrı duygusunun ve örgütte aidiyetin yaşatılmasıdır (Fry, 2003). Geçmişten günümüze kadarki liderlik teorileri insan etkileşiminin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönlerinin birine ya da bir kaçına odaklanmış, bunların yanında insanın ruhsal yönü ihmal edilmiştir. Ruhsal liderlik yaklaşımı ise bireyin ruhsal yönünü de dikkate alarak gelişimi ve değişimi hedeflemektedir (Fry, 2005). Fry, ruhsal liderlik kuramını pozitif insan sağlığı, yaşam memnuniyeti, etik ve psikolojik refah, ruhsallık, karakter etiği, pozitif psikoloji ve ruhsal liderlik ile ilgili yeni çalışmaları inceleyerek geliştirmiştir (Fry ve Cohen, 2009). Ruhsal liderlik kuramı, motivasyon kuramları ve diğer liderlik yaklaşımlarının göz ardı ettiği, bireyin ruhsal yönünün önemine vurgu yaparak bireyi tanımlamada genellikle eksik kalan ruhsal yönünün de diğer yönleriyle aynı derecede öneme sahip olduğunu; hatta bireylerin diğer yönlerini de harekete geçirdiğini savunur (Özcan ve diğerleri, 2013).

Ruhsal liderlik kuramına göre, ruhsal liderler örgütsel bağlılığı ve verimliliği en yüksek düzeye çıkarmayı amaçlamaktadırlar (Fry, Matherly, Whittington ve Winston, 2007). Takipçilerinin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleye

ruhsal liderler, etik anlayışları ve prensipleri 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 yaparlar ve içten motive olurlar (Law, 2008). Ruhsal liderler, vizyon oluşturur, yetki verir, çalışanlara sevgi duyar, önseziye önem verir, risk alır, eğitim ve gelişim imkânları sağlar, dönüşüme isteklidir, çalışanlarına ve kuruma hizmet etmek için derin istek duyarlar (Covey, 2005; Fairholm, 1996).

Günümüz literatüründe en çok kabul gören ruhsal liderlik modeli, Fry'in (2003, 2005) Nedensel Ruhsal Liderlik modelidir. Fry'in (2003) ruhsal liderlik modeli dokuz alt boyuttan oluşur: (1) Vizyon, (2) fedakârlık/özveri/özgecil sevgi, (3) umut/inanç, (4) anlamlılık/fark oluşturma, (5) aidiyet/üyelik/takdir edilme, (6) örgütsel bağlılık, (7) verimlilik/üretkenlik, (8) içsel/ruhsal yaşam, (9) yaşam memnuniyeti. 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). Özgecil sevgi, bireyin kendine ve başkalarına şefkat ve takdir duyguları gibi hoş, bütüncül ve uyumlu duygular beslemektir (Chen, Yang ve Li, 2012). Umut/İnanç, amaçlara ulaşma noktasında belirleyici olmak (eylemlilik) ve pek çok yolun olabileceğini düşünmek olarak tanımlanır. Umut, ulaşılabilir ve en önemli amaçlar için mücadeleye etmenin enerjisidir, bireyin kendini gerçekleştirme isteğidir. İnanç ise, umut edilen şeylerin teminatıdır, görünmeyen ve fiziksel olarak ispatlanamayan şeylere inanma olarak tanımlanır (Fry, 2003; McArthur, 1998). Anlamlandırma, bireylerin anlamlı ve değerli bir yaşamları olduğunun hissedilmesidir. Bireyin hayatının bir anlamının olması ve aynı zamanda insanların yaşamında bir farklılık oluşturma duygusudur (Fry, 2005). Üyelik/Aidiyet, kişinin çalıştığı kurumda anlaşıldığını ve takdir edildiğinin farkında olmasıdır. Yani bireyin bir çalışan olarak takdir edildiği ve anlaşıldığı duygusudur (Fry, 2005). Bağlılık/Örgütsel 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; Fry, 2005). Üretkenlik/Verimlilik, sonuç, fayda ve kâr üretimindeki etkililiktir (Fry, 2006, 2007). İçsel Yaşam, insanın sahip olduğu ve aradığı ruhsal farkındalıktır, ilham ve

sezgi olarak ruhsal liderliğin kaynağıdır. Yaşamsal Memnuniyet, insan sağlığının ve psikolojisinin iyi olması, insanın yaşamından memnun olmasıdır (Fry, 2009).

Ruhsal liderlik, eğitim ortamında, öğrencileri başarılı bir birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen okul sistemlerinin yönetimindeki ruhsal ve yönetsel değişkenler eşit öneme sahip olması nedeniyle daha da önemli hale geliyor (Akar, 2010). Öğrencilerin çoğu zaman ihmal edilen içsel gelişimleri için ihtiyaç duyulan uygulamalar ruhsal liderlik yaklaşımıyla sağlanabilir. Ruhsal liderlik modelinin, vizyon, umut/inanç ve adanmışlık gibi temel boyutları sayesinde öğrencilerin iç dünyalarının iyileştirilmesi mümkün olacaktır. Ruhsal liderlik modeli bu bağlamda öğrencilerin kendilerini ve sahip oldukları potansiyellerini değerlendirip, iç dünyalarının gelişmesine, kendilerinin farkına varmalarına ve çevresiyle bütünleşmelerine yardımcı olmaktadır. Elbette okul yöneticisi öğrenciler üzerinde direk etkiye sahip olmadığından, bu işlevi öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmiş olacaktır (Fry, 2009).

Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik anlayışını benimsemeleri, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birbirine olan bağlılıklarını (Rezach, 2002), öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini (Malone ve Fry, 2003), motivasyonlarını (Özcan vd., 2013) ve yine öğretmenlerin iş tatminleri, işe bağlılıkları ve performanslarını (Abdullah, Alzaidiyeen ve Aldarabah, 2009) artırır. Ruhsal liderlik aynı zamanda bir bütün olarak okulun akademik başarısını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Malone ve Fry, 2003). Ruhsal liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticilerin karar almaları kolaylaşır (Fleming ve Courtenay, 2006). Çünkü bu durumda yöneticiler aldıkları kararların ahlaki ve aynı zaman da kurum için en iyisi olduğuna inanırlar (Smith, 2007). Ruhsal liderlik sayesinde yöneticiler, kolaylıkla iletişim kurar, kendini sorgulayabilir, kuruma yüksek düzeyde bir aidiyet duygusu yaşatır (Jones, 2008) ve yetkilerini rahatlıkla paylaşabilirler (Fleming ve Courtenay, 2006).

Liderlik çoğunlukla okul yöneticileri ile ilişkilendirilmesine rağmen, okulun gelişimi ve değişimi adına öğretmenlerin de sahip olması gereken özelliklerden birisidir. 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 (Can, 2007). Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etme, uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade eder (Harris, 2005). Öğretmen liderliği, sınıfta eğitim ve öğretim faaliyetleri-

ni öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri isteyerek, derse katarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir (Can, 2014).

Silva, Gimbert ve Nolan'a (2000) göre öğretmen liderliğinin üç temel bileşeni bulunur. Birincisi, öğretmenlerin resmi rollerinde sergiledikleri davranışlar, ikincisi, öğretmen liderlerin diğer öğretmenlere hem kişisel hem de öğretimsel anlamda gelişimleri için yol gösterme çalışmaları, üçüncüsü ise öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel çabaları ile kendilerini kurumsal (okulun) gelişim ve değişimi sağlamada merkezi olarak görmeleridir. Wynne (2001), öğretmen liderliğinin bazı özelliklerini şöyle sıralar; (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 değişimi için araştırma modellerine katılımlarını sağlarlar, (6) sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar, (7) yeni öğretmenlere rehberlik ederler. Bunlara ek olarak lider öğretmenler, öğrencilerine güven verir, okulu geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparlar, sabırla ve soğukkanlılıkla öğrencileri geliştirmeye çalışırlar, başarısız olmaktan çekinmezler, kendilerini mesleki bilgi ve beceri açısından sürekli geliştirirler, problemlere basit çözümler bulurlar (York-Barr ve Duke, 2004). Bu sayılan özellikler öğretmenler üzerine yapılan çeşitli araştırmalarla da teyit edilmiştir (Çetin ve Çayak, 2016; Derrington ve Angelle, 2013; Beycioğlu ve Aslan, 2010). Öğretmen liderliğinin oluşması ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin büyük etkisi bulunur. Bir okuldaki öğretmen liderlerinin başarısı okul müdürü tarafından sağlanan destekle mümkündür (York-Barr ve Duke, 2004; Can, 2006). Öğretmenlerin liderlik çalışmalarını teşvik eden okul yöneticileri kendi liderliklerini de pekiştirir. Öğretmen liderliği, öğretmenlere eş zamanlı büyüme ve gelişme fırsatı verirken, aynı fırsat okul yöneticileri için de söz konusudur (Buckner ve McDowelle, 2000).

Bu açıklamalardan hareketle öğretmen liderliği ile ruhsal liderliğin bazı noktalarda kesiştiği söylenebilir, bunlar vizyon, verimlilik özverili olma gibi boyutlarıdır. Konu liderlik olduğunda liderlik yaklaşımlarının pek çok yönlerden bazı ortak özelliklere olması liderlik yeteneğinin doğası gereğidir. Ruhsal liderliği diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran en önemli yönü ise bireyi bir bütün olarak değerlendirerek onun ruhsal yönüne vurgu yapmasıdır. Bu ruhsal yönlerin de neler olduğu çalışmada ifade edilmiştir.

Ruhsal liderler, okulun öğrenciler için yapmak istediklerini gerçekleştirmek amacıyla öğretmenlere ihtiyaç duyarlar. Büyük değişimler için adanmış, yüksek motivasyona sahip, kuruma bağlı öğretmenler gereklidir. Burada karşımıza önemli bir sorun çıkmaktadır; öğretmenler bir değişimi gerçekleştirme adına kendilerini ne kadar yetkin hissetmektedirler.

Hayatın her alanında ve her anında insanın yapabileceklerine ve başarabileceklerine yönelik kendisini algılayışı, inancı ve yargısı öz-yetkinlik olarak adlandırılır (Bandura, 1989-2006). Kendini yetkin olarak görme, davranış değişimi için ana değişkenlerden biri olarak görülmekte ve belirli sonuçlar elde etmek için bir davranışı başarıyla yapabilme hakkındaki beklenti olarak tanımlanmaktadır. Davranış ve öz yetkinlik arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik bireyin duygusunu, algısını, motivasyonunu ve performansını pek çok şekilde etkiler. Birey başarısız olacağına inandığında bir şeyleri yapmayı denemez, riske bile girmek istemez (Gerrig ve Zimbardo, 2008). Öz-yetkinlik, 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 (Hefferon ve Boniwell, 2014). Öz-yetkinlik inançları insanların ne kadar çaba harcayacağını, engellerle karşılaştıklarında bile ne kadar gayret göstereceklerini, başarısızlıkla baş etmede ne kadar dayanıklı olacaklarını ve zor durumlarla başa çıkmada ne kadar kaygı ve depresyon yaşayacaklarını göstermektedir (Bandura, 1997). Güçlü bir öz-yetkinlik oluşumu başarılı deneyimlere ve olumlu yaşantılara bağlıdır. Güçlü bir öz yetkinlik inancı azimli çabalarla engel ve sorunların üstesinden gelmeyle ve bunun deneyimlenmesi ile gerçekleşir (Bandura, 1997; Weiner ve Craighead, 2010).

Öz-yetkinlik inançları ile ilgili olarak yapılan araştırmaların odak noktalarından birisini de öğretmenler oluşturur. 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, öğretmenlerin belirli bir bağlam içerisinde öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmek için gerekli davranışları gösterebilmek konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen öz-yetkinlik beklentisi onların düşüncelerini, duygularını, faaliyet seçimlerini, gösterecekleri çaba miktarını ve zorluklarla karşılaştıklarında gösterecekleri ısrarın derecesini ifade etmektedir (Ashton ve Webb, 1986). Öğretmen öz-yetkinliği, öğretmenlerin öğretme ile ilgili olarak

kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleridir. Öğretmenlerin kendi öz-yeterlilikleri ile algısı; etkinliklerini, çabalarını ve öğrencileri ile çalışmalarını etkileyebilmektedir (Schunk, 2009). Yüksek öz-yeterlilik öğretmenlerin liderlik özelliklerini olumlu yönde etkileyerek de bu çabaları desteklemektedir (Kurt, 2016). Asthon ve Webb (1986) yüksek öz-yeterliliği olan öğretmenlerin pozitif bir sınıf ortamı sağlamaya, öğrencilerin fikirlerini desteklemeye ve onların ihtiyaçlarını belirlemeye yatkın olduklarını bulmuşlardır. Aynı çalışmada öğretmen öz-yeterliliği öğrenci başarısında önemli etmen olarak bulunmuştur. Fry ve arkadaşları tarafından geliştirilen modelin temelini oluşturulan hipotezlere bakıldığında, ruhsal liderliğin çalışanların öz-yeterlilik algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu da görülür. Ruhsal liderlik, çalışanların öz-yeterlilik ve güvenlerini güçlendirerek onların benlik algılarını etkiler (Fry, 2005). Woolfolk ve Hoy da (1990) stajyer öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Literatürde ruhsal liderlik, öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yeterliliğinin öğrencilerin ve okulun başarısını etkilediği belirtilmesine rağmen ruhsal liderliğin öğretmen liderliğini ve öğretmen öz-yeterliliğini ne kadar yordadığına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile literatürdeki mevcut eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin ve okulun başarısını doğrudan etkileyen öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile öğretmen liderliği becerileri üzerine okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışlarının etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliği ve öğretmen yeterliliğini ne derece yordadığının incelenmesidir. Bu çalışmada amaca 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 tanımlanır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler; korelasyon ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenir. 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 bulunur 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). Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik durumlarının, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yetkinliğine olan etkisinin incelemesi amacıyla yol analizi yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu yakasında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu gruptan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 480 öğretmen oluşturuyor. Nicel araştırmalarda basit, küme ve tabakalı olmak üzere üç temel örnekleme türünden faydalanılır. Bu çalışmada basit rastgele örneklemeden faydalanıldı. Bu örnekleme türünde evrendeki her bir birimin örnekleme girme şansı eşittir. Araştırmacı torbadan rastgele numara çekmek gibi bir teknikle örneklem seçimini yapar. Bu örneklem türünde evrendeki herkesin benzer yapıda olduğu varsayılır (Karasar, 2011; Büyüköztürk vd., 2016).

Veri toplama sürecinde toplam 480 öğretmene uygulama yapılmış ancak hatalı doldurulmuş ölçekler araştırmaya dâhil edilmeyerek 392 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturdu. Araştırma tarihinde İstanbul ili Anadolu yakasında orta-öğretim seviyesinde yaklaşık 47000 öğretmen görev yapıyordu (MEB, 2016). Yüzde 5 hata payı ile 47000 öğretmen için hesaplanan örneklem sayısı 381'dir. Buna göre 392 sayısı araştırmanın evreninin temsil edecek bir çoğunluktur.

Araştırmaya katılan 392 öğretmene ait demografik özellikler Tablo 1'de yer alıyor.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler			
Değişken		Sıklık	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	219	55,9
	Erkek	173	44,1
Yaş	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
Toplam		392	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarını belirlemek için Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği, öğretmenlerin kendi yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla Ohio Öğretmen Yetkinlik ölçeği ve öğretmenlerin kendi liderlik algılarını belirlemek amacıyla Öğretmen Liderliği Ölçeği uygulandı.

Ohio Öğretmen Yetkinlik ölçeği

Bu araştırmada, öğretmenlerin kendi yetkinlik algılarını ölçmek amacıyla Tschannen-Moran ve 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 maddeden oluşup, her biri sekiz maddeden oluşan üç alt ölçekten oluşuyor. 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’lu 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 kullanılmıştır. Araştırmacılar neden böyle bir değişiklik yaptıklarına ilişkin bir bilgi vermemişlerdir.

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

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

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

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

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

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

Toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı, gereklilik için %53,243 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri .370-.586 arasında değişmektedir. Gereklilik boyutunda maddelere beş alt ölçeğe ait Cronbach Alfa ile hesaplanan iç güvenirlik katsayıları .66-.79 arasında tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenirliği ise gereklilik için .47-.71 olarak tespit edilmiştir.

Dilsel eşdeğerliği: Orijinal ölçek ile Türkçe çeviri ölçeğin tüm maddeleri yüksek düzeyde uyumlu bulunmuştur. Yapılan istatistik analizlerinde de bu durum kanıtlanmıştır. Ölçek maddelerinin uyum ortalaması 10 tam puan üzerinden 9,05 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe maddelerinin dil ve anlam geçerliği uygunluk ortalaması 10 tam puan üzerinden 9,62'dir. Türkçe formda yer alan maddelerinin %75'ine yakın 10 üzerinden 9,50 dil ve anlam uygunluğu bulunmuştur. Sonuç itibari ile ölçeğin Türkçe formunun anlaşılabilir bir düzeyde Türkçe dil ve anlam yapısında olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre ölçek orijinalinde ABD'de görev yapan öğretmenler için geliştirilmesine rağmen Türk öğretmenlerde de rahatlıkla kullanılabilir.

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 alınır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125 şeklindedir. Ölçekteki maddeler “gereklilik” ve “sergileme” olmak üzere iki boyutta cevaplanır. Gereklilik boyutunda öğretmenlerin ilgili becerileri ne kadar gerekli gördükleri, sergileme boyutunda ise becerileri ne

kadar uyguladıkları ölçülmektedir. Ölçek uygulaması sonucunda iki farklı puan elde edilir.

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 oluşur. Öğretmenin meslektaşlarına gönüllü olarak yol göstermesine yönelik sistematik faaliyetler içerisinde olmasını kapsamaktadır.

Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı, gereklilik için %57,23, sergileme için % 51,60 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin gereklilik boyutunda “.47” ile “.92” arasında, sergileme boyutunda ise “.51” ile “.77” arasında değişmektedir. Gereklilik 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 gereklilik için .80, sergileme için .87 olarak tespit edilmiştir.

Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ruhsal liderlik uygulamalarına ilişkin algılarını ölçek amacıyla Akıncı (2017) tarafından geliştirilen Ruhsal Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Umut/inanç, Anlamlandırma, Verimlilik ve Vizyon olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluşur. 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:

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 göstermektedir.

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 etmektedir. 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 etmektedir.

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 göstermektedir.

Toplam 28 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı, %77.27 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri; genel boyuta “.776” ile .877” arasında değişmekte, Birinci alt boyutta “.824” ile .889” arasında değişmekte, ikinci alt boyutta “.874” ile .907” arasında değişmekte, üçüncü alt boyutta “.843” ile .898” arasında değişmekte, dördüncü alt boyutta “.866” ile .898” arasında değişmektedir. Gerekliklik boyutunda genel boyutta cronbach alfa değeri .98 iken, birinci alt boyutta .96, ikinci alt boyutta .94, üçüncü alt boyutta .93, dördüncü alt boyutta .94’tür. Test tekrar test güvenilirliği ise; genel boyut: .94, birinci alt boyutta .92, ikinci alt boyutta .93, üçüncü alt boyutta .96, dördüncü alt boyutta .90’dır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirildi. Araştırmacı, anketleri okullara giderek öğretmenlere teslim etti çoğunlukla da birkaç gün sonra teslim aldı. Tüm katılımcılar anketleri gönüllülük esasına göre doldurdular.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada; öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algısının, öğretmen liderliğini ve öz-yeterliliğini 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 ve 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 (doğrulamalı faktör analizi, yol analizi vb.) yapısal eşitlik modellemesinin temelini oluşturmaktadır (Raykov ve 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 ve Lomax, 2010).

Gizli (örtük) değişkenler, doğrudan ölçülenemeyen, gözlenen değişkenler aracılığıyla ifade bulan teorik faktörlerdir. Bunlarla birlikte değişkenler, hipotetik ilişkide önerilen nedensel yapı doğrultusunda içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. 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 çözümlemeler bütünüdür (Höyle, 1995).

Yol analizi, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı hipotetik nedensel ilişkileri test eden bir analizdir. Değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimi doğ-

rudan, dolaylı ve toplam etki şeklindedir. Doğrudan etki, bir değişkenin diğer değişkeni doğrudan biçimlendirmesi durumunda ortaya çıkar. Dolaylı etki de ise, bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisinin bir başka değişken aracılığıyla gerçekleştirmesi şeklinde oluşur. Toplam etki, doğrudan ve dolaylı etkilerin hepsi de açıklayıcı değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam etkisini yansıtmaktadır (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Yol analizi, içerdiği değişkenler bakımından üçe ayrılır. 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 yapılır. 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 sergiliyor. 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 (χ^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 (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2005).

Bulgular

Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yeterliliğine olan etkisinin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliklerini ve öğretmen yeterlilik düzeylerini anlamlı 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 hesaplanmış olup söz konusu bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

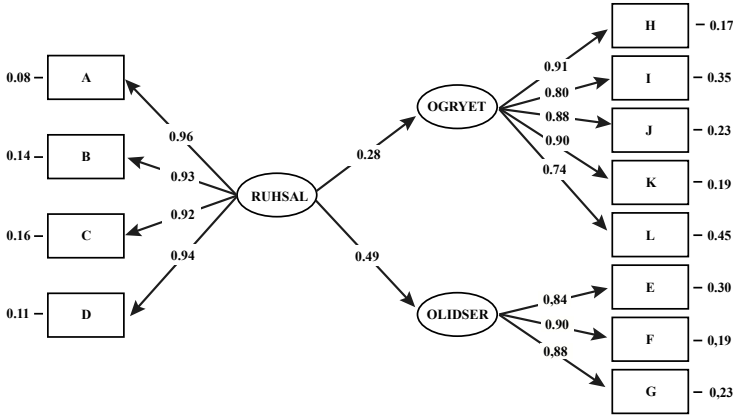
Tablo 2: Değişkenler Arasındaki İlişkiler, Ortalama ve Standart Sapmalar								
Değişkenler	1	2	3	4	<i>M</i>	<i>SS</i>	Çarp.	<i>Bask.</i>
1. Yönetici Ruhsal Liderlik Algısı		,27**	,13*	,46**	104,62	21,61	-,742	,534
2. Öğretmen Öz Yeterliliği			,30**	,30**	96,37	12,89	-,664	1,210
3. Öğretmen Liderliği-Gereklilik				,29**	105,37	15,84	-1,057	1,409
4. Öğretmen Liderliği-Sergilenme					87,19	19,19	-,049	-,447
* $p < .05$, ** $p < .001$								

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algı skorları ile öğretmen yeterlilik düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ($r = .27$; $p < .001$); öğretmen liderliği gereklilik düzeyi skorları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ($r = .13$; $p < .05$); öğretmen liderliği sergilenme düzeyi skorları arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .46$; $p < .001$) saptanmıştır. Öğretmen yeterlilik düzeyleri, öğretmen liderliği gereklilik düzeyi ve öğretmen liderliği sergilenme düzeyi skorları arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$).

Yönetici ruhsal liderlik algı skorları ile öğretmen liderliği, gereklilik düzeyi arasında anlamlı olmakla birlikte düşük bir korelasyon olduğu dikkate alınarak ilgili ölçeğin yalnızca öğretmen liderliği davranışlarının sergilenme düzeyi skorları Yapısal Eşitlik Modellemesinde kullanılmıştır. 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.

Yukarıdaki analizler doğrultusunda verilerin analiz için uygun olduğunun anlaşılmasından sonra, değişkenler arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri incelemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yol (path) analizine geçilmiştir. Verilerin analizi konusunda yapısal eşitlik modellemesini açıklayan bilgilere yer verildiği için burada değinilmemiştir. Araştırmada dışsal değişken (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 1’de yer almaktadır.

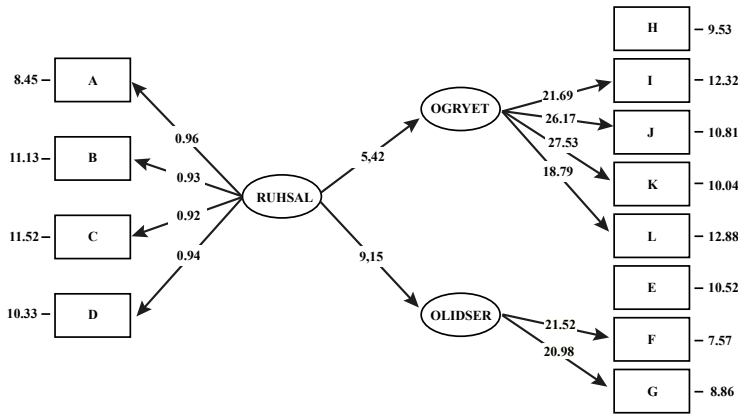


Chi-Square=85.61, df:52, P-value=0.00229, RMSEA=0.041

Şekil 1: Yapısal Eşitlik Analizi Sonuçları

Şekil 1’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 1 incelendiğinde öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen yetkinlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu yönde yordadığı görülmektedir ($\beta_{\text{RUHSAL} \rightarrow \text{OGRYET}} = .28; t = 5,42, p < .05$). Değişkenler arasındaki ilişkilere ait t değerlerine Şekil 2’de yer verilmiştir. Yine öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta_{\text{RUHSAL} \rightarrow \text{OGRSIDER}} = .49; t = 9,15, p < .05$). Gizil değişkenler arasındaki yordama ilişkilerine yönelik hesaplanan R2 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.



Şekil 2: Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait t Değerleri

Model uyum indeksleri incelendiğinde uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir uyum düzeylerinde olduğu görülmektedir. ($c2 = 85,61$, $sd = 52$, $c2/sd = 1,65$, $RMSEA = ,041$, $NNFI = ,98$, $CFI = ,99$, 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 alan yazındaki uyum iyiliği kriterleri yukarıdaki Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Mevcut Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Mevcut Model	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
c^2/sd	1,65	$0 \leq c^2/sd \leq 2$	$2 \leq c^2/sd \leq 5$
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.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen liderliklerini ve öğretmen öz-yetkinlik düzeylerini 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 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 hedef belirlemeyi, öğrencileri ve öğretmenleri içsel olarak motive etmeyi temel amaç olarak almaktadır. Okul yöneticileri tarafından içsel olarak motive edilen öğretmenler öğrencilerini daha kolay motive ederler (Polat ve Tülübaş, 2013). Ruhsal liderlik özellikleri arasında yer alan, akademik anlamda başarıya ulaşma ve kendini geliştirme isteği oluşturma da öğretmen yetkinliği ile ilgilidir. Fry (2009), öğrencilerdeki en büyük eksiklik olan motivasyonsuzluğun ruhsal liderlik sayesinde giderilebileceğini vurgulamaktadır. Ruhsal liderlik, çalışanların öz-yetkinlik ve özgüvenlerini güçlendirerek onların benlik algılarını etkiler. 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 anlaşılabileceği üzere, öğretmen yetkinliğindeki yüzde 8'lik bölümün okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarından etkilendiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin, kendilerini ve başkalarını ruhsal yönden motive edecek değerleri, tutumları ve davranışları içerecek bir liderlik modeli sergilediğinde öğretmen öz-yeterliliklerinde belirli oranda artış yaşanacağı söylenebilir.

Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etme, uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade eder (Harris, 2005). Öğretmen liderliğinde öğretmenin gönüllü olarak ve amaçlı etkinliklerde bulunması söz konusudur. Lider öğretmen kendini geliştirmek için çaba içerisinde. Kendini geliştiren öğretmen öğrencilerine, okuluna ve ülkesine daha faydalı olur. Oysaki mevcut okul yönetim sisteminde kendini geliştirmeyen, kaliteli öğretim yapmayan öğretmen için hiçbir yaptırım yoktur. 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 söylenebilir. Yukarıda da 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 etkilenmektedir. 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 liderliğin amacının tam da öğretmen liderliğinde yer alan öğretmen uygulamalarını sağlamak, geliştirmek olduğu, bu durumda tespit edilen yüzde 24'lük etkinin sürpriz olmadığı söylenebilir. Ruhsal liderliğin özellikleri arasında yer alan vizyon oluşturma, özveri fedakar olma, çalışanlara eğitim ve gelişim imkânları sağlama, dönüşüm istekli olmanın (Covey, 1990; De Pree, 2008) öğretmen liderliği ile oldukça

uyuştuğu söylenebilir. Ruhsal liderlik, öğretmen liderliğini artırarak nihai amaç olan okul başarısının artmasını sağlamaktadır (Malone ve Fry 2003; Abdullah vd., 2009). Ruhsal liderliğin, en önemli amaçlarından birisi de 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 da artırır (Özcan 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 vatandaşlığın, ruhsal liderlik tarafından yüksek oranda yordandığı söylenebilir (Çimen, 2016). Sonuç olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri ruhsal liderlik davranışlarının, öğretmenleri/kurum çalışanlarını kurumun amaçları doğrultusunda harekete geçirdiği, olumlu bir okul havası içerisinde birbirine yardım ederek kurumu geliştirecek çalışmalar konusunda yönlendirdiği, onları görevlerinde fedakâr işler yapmaya teşvik ettiği söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir. 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, on binlerce okul yöneticisinin benzer motivasyon düzeyinde olmaması nedeniyle kitlesel bir uygulamaya dönüşmeyebilir. Burada Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim çalışmaları okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının geliştirilmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda, okul yöneticilerinin

ruhsal liderlik becerileri öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmektedir. Mesleki yeterlilik öğretimin kalitesini artırmaya yönelik uygulamaları içerdiğinden okul yöneticilerinin ruhsal liderlik uygulamaları dolaylı olarak öğretimin kalitesini artırmaktadır. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının yüksek olması öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme durumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Okul müdürleri (yöneticileri), öğretmenlere ruhsal liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri fırsatlar sağlamalıdır.

Alanda yer alan diğer çalışmalarda ruhsal liderliğin öğrencilerin motivasyonlarına ve öğrenmelerine ilişkin ne boyutta bir etki yaptığını ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada da olduğu gibi diğer araştırmalarda okul yöneticilerinin ruhsal liderliklerinin öğretmenler üzerine olan etkileri çeşitli değişkenler boyutunda incelendiği görülmüştür. Bu araştırmalarda ruhsal liderlik uygulamalarının öğretmenleri birçok boyutta etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler bunu öğrencilere ne düzeyde aktardığı, akademik başarıyı nasıl artırdığı veya ruhsal liderlik direkt olarak başarıyı nasıl etkilediği gibi sorulara cevap için yeni araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. 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. 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.

Kaynakça

- Abdullah, A., Alzaidiyeen, N.J. ve Aldarabah, I.T. (2009). Workplace Spirituality and Leadership Effectiveness Among Educational Managers in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 10(2), 304-316.
- Akar, A. C. (2010). Ruhsal Liderlik ve Ruhsal Liderliğin Eğitim Örgütlerinde Uygulanabilirliği Hakkında Teorik Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akıncı, T. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının Öğretmen Liderliği ve Öz-Yeterliliklerine Etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Ancona, K., Scully, V. M., ve Westney, O. B. (1999). *Processes*. USA: South-Western College Publishing.
- Asthon, P.T. ve 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.
- Aydın, B. ve Ceylan, A. (2009). The Effect of Spiritual Leadership on Organizational Learning Capacity. *African Journal of Business Management*, 3(5), 184-190.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- 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.
- Baykul, Y. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Teacher Leadership Scale: A Validity and Reliability Study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Bozkuş, K. ve Gündüz, Y. (2016). Ruhsal Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420.
- Buckner, K. G., ve McDowelle, J. O. (2000). Developing Teacher Leaders: Providing Encouragement, Opportunities, and Support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F., (2005). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 208-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- 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*, Ankara, Pegem Akademi,
- 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.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci Alışkanlık: Bütünlüğe Doğru* (S. Sezer ve E. Çağlayan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık (2005).
- Covey, S.R. (1990). *Principle-centered Leadership*. New York: Fireside Books - Simon ve Schuster.
- Çetin, M., Çayak, S. (2016). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 200-222.
- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin Ruhsal Liderliğe İlişkin Algıları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Gösterme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Dicle Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 9-19.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Pree, M. (2008). *Leadership Jazz-Revised Edition: The Essential Elements of a Great Leader*. USA:Crown Business.
- Derrington, M. L. ve Angelle, P. S. (2013). Teacher Leadership and Collective Efficacy: Connections and Links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4 (1), 1-13.
- Devellis, R.F. (2014). Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar [*Scale Development Theory and Applications*] (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık (2016).
- Fairholm, G.W. (1996). Spiritual Leadership: Fulfilling Whole-Self Needs at Work. *Leadership ve Organizational Development Journal*, 17(5), 11-36.
- Fleming, J. ve Courtenay, B.C. (2006). The Role of Spirituality in the Practice of Adult Education Leaders. AERC Conference Proceedings. Erişim: 15 Aralık 2015, http://www.adulterc.org/applications/Classifield_Listings_Manager/inc_classifieldli_stingsma_nager.asp?ItemID:128.
- Fry, L. W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fry, L. W. (2005). Toward a Theory of Ethical and Spiritual Well-Being and Corporate Social Responsibility Through Spiritual Leadership. In R. Giacalone, C. Jurkiewicz, ve C. Dunn (eds.), *Positive Psychology in Business Ethics and Corporate Responsibility* (47-83). Greenwich, Conn: Information Age Publishing.

- Fry, L. W., Nisiewicz, M., Vitucci, S., ve Cedillo, M. (2007). Transforming City Government Through Spiritual Leadership: Measurement and Establishing a Baseline. *In National Meeting of the Academy of Management, Philadelphia, Pennsylvania.*
- 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. (2005). Toward a Paradigm of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 619-622.
- 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 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.(2009). Spiritual Leadership as a Model For Student Inner Development. *Journal of Leadership Studies*, 3(3), 79-82.
- Fry, L.W., Matherly, L.L., Whittington, J.L., ve Winston, B.E. (2007). *Spiritual Leadership as an Integrating Paradigm For Servant Leadership*. Erişim: 25 Temmuz 2015, <http://www.tarleton.edu/~fry/sltservantleadership.pdf>.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P.G. (2008). Psikoloji Ve Yaşam - Psikolojiye Giriş [*Psychology and Life*]. (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık (2015).
- Gündüz, Ş. (2014). *Ruhsal Liderlik ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki: Duygusal Zekânın Aracı Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- 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). Pozitif Psikoloji - Kuram, Araştırma ve Uygulamalar [*Positive Psychology: Theory, Research and Applications*] (T. Doğan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2014).
- Holye, R.H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*. USA: Sage Publications.
- 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*. Doktora Tez, Oregon State University, USA.
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik ve Örgüt Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1357-1405.

- Karasar, N.(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Kurt, T. (2016). A Model to Explain Teacher Leadership: The Effects of Distributed Leadership Model, Organizational Learning and Teachers' Sense of Self-Efficacy on Teacher Leadership. *Eğitim ve Bilim-Education And Science*, 41(183), 1-28.
- Kurtar, Ş. (2009). *Ruhsal Liderlik Ölçeği: Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Law, P. (2008). Developing Spiritual Leaders for The Modern Organisation. *Management Today*, 20-22.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior* (6. bs). McGrawHill Inc: New York.
- Malone, P., ve Fry, L. W. (2003). *Transforming Schools Through Spiritual Leadership: A Field Experiment*. Academy of Management, Seattle:WA.
- McArthur, J. (1998). *In the Footsteps of Faith: Lessons from the Lives of Great Men and Women of the Bible*. Crossway Books.
- MEB (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim*. Erişim: 15 Ocak 2015, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and Spirit*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Özcan, H., Bulut, L., Bulut, A. ve Bozbayındır, A. (2013). Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 70-83.
- Polat, S. ve Tülübaş, T. (2013). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerine Göre Öğretim Elemanlarının Ruhsal Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Raykov, T. ve Marcoulides, G.A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. (2. bs.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rezach, K. (2002). *Spiritual Leadership As A Model Of Effective Leadership in Independent Schools*. Doktora Tezi. Seton Hall University, USA:
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3. bs.). NY: Routledge-Taylor ve Francis Group.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri - Eğitimsel Bir Bakışla- [*Learning Theories an Educational Perspective*] (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (2016).
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.

- Smith, S.L. (2007). Spiritual leadership As An Effective Leadership Style Fort He Public School Superintendent. Doktora Tezi, Duquesne University, USA.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E.(2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Mersin: Sürüm E-Kitap.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Weiner, I. B., ve Craighead, W.W. E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (Vol. 4). USA: John Wiley ve Sons.
- Woolfolk, A.E., ve Hoy, W.K. (1990). Prospektive Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Wynne, J. (2001). Teachers as Leaders in Education Reform. ERIC Digest. Erişim: 12 Aralık 2015, <https://eric.ed.gov/?id=ED462376>.
- York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades Of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

The Effect of High School Teachers' Managerial Spiritual Leadership Perception on Teacher Leadership and Self-Efficacy

Tuncay AKINCI*

Halil EKŞİ**

Introduction

With the beginning of the new century, there is a growing change at the global level, at the social and organizational levels. The most important force behind this global change is the mass media, which allow for the rapid spread of visible changes (Moxley, 2000). To capture this rapid change, the traditional, bureaucratic and standardized paradigm of organization has been shifted to a learning organizational paradigm since the industrial revolution (Ancona, Scully and Westney, 1999, Moxley, 2000). Learning organizations have also made new and different leadership paradigms necessary. Spiritual leadership is one of these different leadership approaches (Özcan, Bulut, Bulut and Bozbayındır, 2013). Spiritual leadership is defined as the values, attitudes, and behaviors that are required to sustain the spiritual existence and to motivate the individual intrinsically (Fry, 2003). Spiritual leadership theory emphasizes the importance of the spiritual orientation of the individual and even other aspects of the individual

* Lecturer, PhD, Atatürk Faculty of Education, Educational Sciences, Marmara University.

E-mail: takinci@marmara.edu.tr

** Prof., Atatürk Faculty of Education, Educational Sciences, Marmara University.

E-mail: halileksi@marmara.edu.tr

which motivational theories and other leadership approaches ignore. (Özcan, et al. 2013).

The most accepted model of spiritual leadership in today's literature is the Causal Spiritual Leadership model of Fry (2003, 2005). Fry's (2003) spiritual leadership model consists of nine sub-dimensions: (1) Vision, (2) self-sacrifice / self-sacrifice, (3) hope / faith, (4) (6) organizational commitment, (7) productivity / productivity, (8) inner / spiritual life, (9) life satisfaction. Spiritual leaders need teachers to do what they want to do for school students. For major changes, it is required teachers with high motivation and dedicated to the organization. Here there is a major problem; how teachers feel themselves as self-efficient to make a difference. Self-efficacy beliefs show how much effort people will try, how hard they try, even when they are obstacles, how hard they will be to cope with failure, and how much anxiety and depression they will have to cope with difficult situations (Bandura, 1997).

Despite the fact that spiritual leadership, teacher leadership, and teacher self-efficacy are known to influence the success of students and the school in the existing literature, there is no study of how spiritual leadership predicts teacher leadership and self-efficacy. In this research, it was aimed to eliminate the existing deficiencies in the literature. A structural model was developed to measure the effect of teachers' perceptions of managerial spiritual leadership on teacher self-efficacy and leadership, and this model was tested with the obtained data.

Research Model

The correlational survey model, which is included in quantitative research models, was used as appropriate for the research. The correlational survey model is defined as a research model aimed at determining the presence and / or extent of interchange between two or more variables (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016). Path analysis was conducted in order to examine the effect of high school teachers' perception of managerial spiritual leadership on teacher leadership and self-efficacy.

Population and Sampling

The population of the research is formed by the teachers in the high schools in the spring semester of the 2015-2016 academic year at the Anatolian side of

Istanbul. The sample consists of 480 teachers selected by simple random sampling from the population. However, since some teachers incorrectly filled scales, they were excluded from the survey. 392 teachers formed the sample for the research.

Data Collection Tools

In the study, the Teacher Leadership Scale to measure teachers' own perception of competencies, the Ohio Teacher Competency Scale to determine the teachers' own leadership perceptions, and the Spiritual Leadership Perception Scale to determine teachers' perceptions of the spiritual leadership of school administrators were used to collect the data.

Ohio Teacher Competency Scale

In this study, the Ohio Teacher's Competence Scale, developed by Tschanen-Moran ve Woolfolk- Hoy (2001) and adapted to Turkish Culture by Baloglu and Karadağ (2008) to measure teachers' own perception of competence. The original scale was 24 items in total and consists of three subscales, each consisting of eight items. Subscales were named as (1) Competence in Student Liability, (2) Competence in Teaching Practices, and (3) Competence in Classroom Management. As a result of factor analysis made by Baloglu and Karadağ (2008), the scale is divided into six sub-dimensions differently from the original structure. These dimensions have been named by researchers as Orientation, Behavioral Management, Motivation, Teaching Skill and Measurement and Evaluation.

Teacher Leadership Scale

In this research, "Teacher Leadership Scale (OLO)" developed by Beycioğlu and Aslan (2010) was used for the purpose of scaling teachers' perceptions about teacher leadership. The scale has three sub-scales names as "Institutional Development", "Professional Development" and "Cooperation with Colleagues". The items in the scale are answered in two dimensions to be «necessity» and «behaviour». In the dimension of necessity, it is measured how much the teachers perceive the relevant skills as necessary and how much they apply the skills in the behaviour dimension. As a result, two different points are obtained with application of the scale.

Manager Spiritual Leadership Perception Scale

Spiritual Leadership Scale developed by Akıncı (2017) was used in order to measure perceptions of teachers about school administrators' spiritual leadership practices. The scale consists of four sub-dimensions called Hope / Belief, Meaning, Productivity and Vision. There are 28 items on the scale.

Collection of Data

The research was carried out in the fall semester of the academic year 2015-2016. The participants were high school teachers and all participants filled out the questionnaires on a voluntary basis.

Analysis of Data

This study tries to examine the structural effects of teachers' perceptions of managerial spiritual leadership on teacher leadership and self-efficacy. A hypothesized model was developed for this purpose and was tested with structural equation model using LISREL 8.51 version. To test the model developed to examine whether there is a casual relationship between teachers' perceptions of managerial spiritual leadership, leadership and self-efficacy, Path Analysis has been used in direction of this research's goal.

Fit indices used in the study were selected according to the nature of the research. Accordingly, the descriptive fit indices namely Chi-Kare (χ^2), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) and Standardized root mean (SRM) and Comparative model fit indeces namely Non-normed fit index / Tucker-Lewis Index (NNF / TL) and the Comparative Fit Index (CFI) were preferred (Büyüköztürk, Akgun, Özkahveci and Demirel, 2005).

Results

In order to investigate the relationship between the variables, the Pearson Moment Product Correlation coefficients were calculated. Skewness and kurtosis values were found to examine whether the distributions of the variables showed normal distribution. In addition, mean and standard deviation values were calculated to examine central tendencies. These findings are given in Table 1.

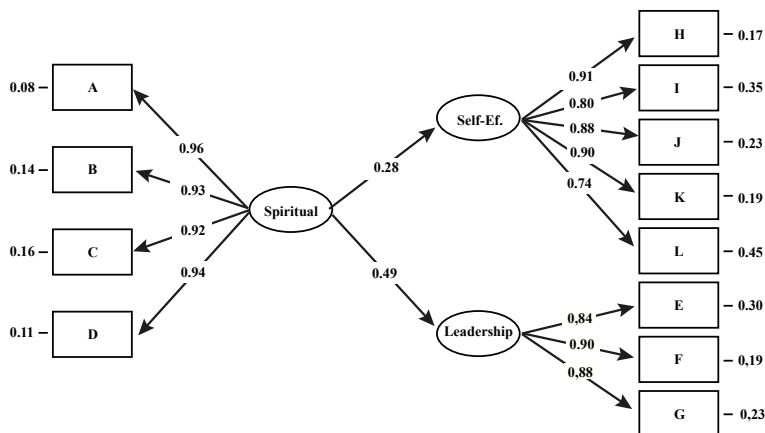
Table 1: Relationships Between Variables, Mean and Standard Deviation

Variables	1	2	3	4	<u>M</u>	Sd	Skewness	Kurtosis
1. Managerial Spiritual Leadership Perception		.27 **	.13 *	.46 **	104.62	21.61	-.742	.534
2. Teacher Self-Efficacy			.30 **	.30 **	96.37	12.89	-.664	1.210
3. Teacher Leadership-Necessity				.29 **	105.37	15.84	-1.057	1.409
4. Teacher Leadership-Behaviour					87.19	19.19	-.049	-.447

* $P < .05$, ** $p < .001$

As seen in Table 1, there was a significant positive correlation ($r=.27$; $p < .001$) between teachers' managerial spiritual leadership perception scores and teacher self-efficacy levels. There was a significant positive correlation ($r = .13$; $p < .05$) between the teacher leadership necessity level scores; teacher leadership level was positively correlated positively ($r = .46$; $p < .001$). Teacher self-efficacy levels, teacher leadership necessity level and teacher leadership behavior level scores were found to be positively correlated ($p < .001$).

The skewness and kurtosis values for the variables indicate that all variables exhibit a normal distribution. It can be said that there is no multicollinearity problem because the correlations between variables are not at very high levels. Path diagram for SEM is shown in Figure 1 .



Chi-Square=85.61, df=52, P-value=0.00229, RMSEA=0.041

Figure 1: The Results of Structural Equation Analysis

In Figure 1, “Spiritual” represents the level of managerial spiritual leadership perception, latent variable “Self-Ef.” represents teacher self-efficacy levels, and latent variable “Leadership” represents teacher leadership behaviors. Furthermore, observed variables are as following: A is the dimension of hope / belief / sacrifice; B is the dimension of meaning; C is productivity / commitment dimension; D is vision dimension; E is the dimension of cooperation with colleagues; F is the dimension of professional development; G is the organizational development dimension; H routing dimension; I behavior management dimension; J motivation dimension; K is the teaching skill dimension; L is measurement and evaluation dimension.

When Figure 1 is examined, it is seen that teachers perceived managerial spiritual leadership perceptions of teacher competence levels in a statistically significant positive direction ($\beta_{\text{Spiritual} \rightarrow \text{Self-Ef.}} = .28; t = 5.42, p < .05$). Teachers’ perceptions of managerial spiritual leadership predict teachers’ leadership behaviors at a statistically significant level ($\beta_{\text{Spiritual} \rightarrow \text{Leadership}} = .49; t = 9.15, p < .05$).

Table 2: Fit Indices for the Current Model

<i>Fit Index</i>	Current Model	Good Fit	Acceptable Fit
χ^2 / sd	1.65	$0 \leq \chi^2 / \text{sd} \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / \text{sd} \leq 5$
RMSEA	.041	$0 \leq \text{RMSEA} \leq .05$	$.05 \leq \text{RMSEA} \leq .08$
SRM	.07	$0 \leq \text{SRM} \leq .05$	$.05 \leq \text{SRM} \leq .08$
NNF (TLI)	.98	$.95 \leq \text{NNF (TLI)} \leq 1$	$.90 \leq \text{NNF (TLI)} \leq .95$
CFU	.99	$.95 \leq \text{CFU} \leq 1$	$.80 \leq \text{CFU} \leq .95$

* References: Büyüköztürk, Akgun, Özkahveci and Demirel, 2005.

When model fit indices are examined, it is seen that fit indices are in good and acceptable fit levels. ($\chi^2 = 85.61$, $\text{sd} = 52$, $\chi^2/\text{sd} = 1.65$, $\text{RMSEA} = .041$, $\text{NNFI} = .98$, $\text{CFI} = .99$, ve $\text{SRMR} = .07$). It appears that the fit indices for the current model are within the acceptable range of values. These results show that the data obtained in the research support the current model. The fit indices for the model and the goodness of fit criteria in the literature are given in Table 2 above.

Conclusions, Discussion, and Recommendations

This research has two main conclusions. First, 8% of the variance in teacher self-efficacy is predicted by teachers' perceptions of managerial spiritual leadership. According to the other finding, 24% of the variance in the level of teacher leadership behaviors was predicted by teachers' perceptions of managerial spiritual leadership.

As a result of these findings it can be said that the spiritual leadership practices to be carried out by the school administrators have put into action many variables which will be beneficial for the purpose of the school. In the literature, according to Bozkuş and Gündüz (2016), it can be said that the spiritual leadership has an influence on the teachers' organizational commitment, that is the school administrators who apply for spiritual leadership practices have increased their teachers' organizational commitment. It can also be said that spiritual leadership (Gündüz, 2014) has a high impact on the reduction of organizational cynicism, that is, the formation of a healthy and peaceful institutional climate. Moreover, organizational citizenship, which has a structure similar to the above concepts and which explains the voluntary actions of the teacher to the school, can be said to be highly predicted by spiritual leadership (Çimen, 2016). As a result, it can be said that the spiritual leadership behaviors displayed by the school administrators lead the teachers/organization employees to work towards the aims of the organization, to help each other in a positive school climate and to lead them to work to develop the organization and encourage them to do sacrificial work in their duties

The following suggestions can be made for practitioners and researchers in the direction of the findings obtained in this study. In this study, it is understood that the spiritual leadership skills of school administrators have improved the professional competencies and leadership practices of teachers. So, it can be suggested that school administrators should develop themselves in spiritual leadership in order to increase the success of their institutions. At the same time, the spiritual leadership skills of school administrators improve the professional competencies of teachers. Since vocational competence includes practices aimed at increasing the quality of teaching, school administrators' spiritual leadership practices increase the quality of teaching indirectly. The high perceptions of school managers' spiritual leadership will positively affect teachers' leadership behaviours. School principals (administrators) should provide teachers with opportunities to demonstrate spiritual leadership behaviours.

There is no study of the extent to which spiritual leadership has influenced students' motivation and learning in the literature. According to the results of the researches in the literature it is understood that spiritual leadership practices affect teachers in many dimensions. However, there is a need for new researches to answer questions such as how teachers transfer spiritual leadership to the students, how they increase academic success, or how spiritual leadership directly affects students' academic success. The vast majority of the research done on the field is the study of spiritual leadership's effect on different variables. So, there is also a need for qualitative research (such as case study or action research) in order to determine the real effect of spiritual leadership. Moreover, a structural equation modeling can be done again with different variables (organizational cynicism, organizational commitment, organizational citizenship, etc.) in order to examine multi-dimensional influence of spiritual leadership on corporate culture.

Keywords: Spiritual Leadership, Teacher self-efficacy, teacher leadership.