



**Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik ve Okul İklimi Algıları
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Efkan PINAR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİ RUHSAL LİDERLİK VE OKUL
İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Efkan PINAR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Efkan PINAR tarafından hazırlanan **Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu tez, 05/09/2023 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi/Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL	
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Özge ÖZTEKİN BAYIR	

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

“Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan Bilimsel İntihal Tespit Programı’yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

.. / .. / 2023
Efkan PINAR

Teşekkür

Yüksek lisans tezimin her aşamasında bana katkılarıyla ve önerileriyle yol gösteren hem yazılı olsun hem de sözlü olsun tüm sorularımı özenle ve sabırla cevaplamaya çalışan ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen başta değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Ders aşamasında bilgileri ve tecrübeleriyle bize vizyon katan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Cemil YÜCEL'e, Doç Dr. İlknur ŞENTÜRK'e, Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU'na ve Doç. Dr. Gökhan KILIÇOĞLU'na teşekkürlerimi arz ederim. Ayrıca tez çalışmalarım süresince desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen yüksek lisans dönem arkadaşlarım Sedat KARADENİZ'e ve Pakize TEKİN'e de teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez sürecinde desteklerini esirgemeyen çalıştığım kurumdaki yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma, literatüre önemli katkı sağlayacağına inandığım bu tezin hazırlanmasında önemli bir paya sahip olduğunu düşündüğüm veri toplama sürecine katılan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak beni bu günlere getiren kıymetli anneme ve babama ve bu süreçte yanımda olan herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	vi
Şekiller Listesi	x
Özet	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar/Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Kısaltmalar	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1. Liderlik Kavramı	11
2.2. Liderlik Yaklaşımları.....	12
2.3. Ruhsal (Spiritual Liderlik)	14
2.3.1. Ruhsal liderlik boyutları.....	16
2.3.1.1. Vizyon	16
2.3.1.2. Adanmışlık	17
2.3.1.3. Umut/İnanç	17
2.3.1.4. İçsel yaşantı	18
2.4. Örgüt ve Okul İklimi	18
2.5. Ruhsal Liderlik ile Okul İklimi Arasındaki İlişki	21
2.6. İlgili Araştırmalar	22
2.6.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar	23
2.6.1.1. Ruhsal liderlik üzerine yapılan araştırmalar	23
2.6.1.2. Okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar	24

2.6.2. Türkiye dışında yapılan araştırmalar	25
2.6.2.1. Ruhsal liderlik üzerine yapılan araştırmalar	25
2.6.2.2. Okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	27
3. Yöntem	27
3.1. Araştırma Deseni.....	27
3.2. Evren ve Örneklem.....	27
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.3.1. Kişisel bilgi formu	32
3.3.2. Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği	33
3.3.3. Okul iklimi ölçeği.....	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	45
4. Bulgular	45
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	45
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	46
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	46
4.3.1. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	47
4.3.2. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının yaş değişkenine göre incelenmesi	48
4.3.3. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının medeni hal değişkenine göre incelenmesi	49
4.3.4. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi	50
4.3.5. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının branş değişkenine göre incelenmesi	51
4.3.6. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının okul türü değişkenine göre incelenmesi	52
4.3.7. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi	55
4.3.8. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi	56

4.3.9. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	57
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	59
4.4.1. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	59
4.4.2. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkenine göre incelenmesi..	60
4.4.3. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni hal değişkenine göre incelenmesi	62
4.4.4. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi	63
4.4.5. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş değişkenine göre incelenmesi .	64
4.4.6. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okul türü değişkenine göre incelenmesi	65
4.4.7. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi	68
4.4.8. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi	69
4.4.9. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	70
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	72
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular	74
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	75
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	75
5.1. Sonuç ve Tartışma	75
5.1.1. Birinci alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma.....	75
5.1.2. İkinci alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma	77
5.1.3. Üçüncü alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma	79
5.1.4. Dördüncü alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma	85
5.1.5. Beşinci alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma	91
5.1.6. Altıncı alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma.....	92
5.2. Öneriler	92
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	92
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	93

KAYNAKÇA.....	94
EKLER	115
ÖZGEÇMİŞ	122



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Liderlik Yaklaşımlarının Ortaya Çıkışı	13
2.2	Ruhsal Liderlik Alt Boyutları	18
3.1	Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin İlçelere ve Okullara Göre Dağılımı	28
3.2	Araştırmadaki Tabakaların Hedeflenen ve Değerlendirmeye Alınan Katılımcı Sayıları ile Nihai Katılımcı Sayısı Dağılımına İlişkin Bilgiler	29
3.3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	30
3.4	Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğinin Alt Boyutları	33
3.5	Ruhsal Liderlik Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları	33
3.6	Mevcut Araştırmada Ruhsal Liderlik Ölçeğinin Toplamı ve Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Analizi	34
3.7	Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğine İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları	35
3.8	Okul İklimi Ölçeğinin Alt Boyutları	37
3.9	Ölçeğin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa (α) Değerleri ile Test Tekrar Test Korelasyon Değerleri (Pearson Korelasyon)	38
3.10	Mevcut Araştırmada Okul İklimi Ölçeğinin Toplamı ve Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Analizi	38
3.11	Okul İklimi Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları	39
3.12	Yönetici Ruhsal Liderlik Algısı ve Okul İklimi Algısı Puanlarının Değerlendirilme Aralıkları	41
3.13	Araştırma Ölçeklerine Ait Normallik Testi Sonuçları	42
3.14	Ölçekler Arasındaki Korelasyon İlişki Düzeyi	43
4.1	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	45
4.2	Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	46

4.3	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	47
4.4	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48
4.5	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Medeni Hallerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	49
4.6	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	50
4.7	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	51
4.8	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	52
4.9	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Mevcuttaki Okul Müdürü ile Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	55
4.10	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56
4.11	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
4.12	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	60

4.13	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
4.14	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Medeni Hallerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	62
4.15	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	63
4.16	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	64
4.17	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
4.18	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Mevcuttaki Okul Müdürü ile Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
4.19	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
4.20	Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	71
4.21	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	73
4.22	Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Okul İklimi Algı Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	74

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeli	36
3.2	Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeli	40

Özet

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Efkan PINAR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

2023

Amaç: Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algılarının okul iklimi algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ve okul iklimi algı düzeylerinin çeşitli demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim durumu, branş, okul türü, mevcuttaki okul müdürüyle çalışma süresi, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı, yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algı düzeylerinin okul iklimi algı düzeylerini yordayıp yordamadığı da araştırmanın alt amaçlarını oluşturmuştur.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçeleri (Odunpazarı ve Tepebaşı) sınırları içerisinde bulunan liselerde görev yapan 2876 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi doğrultusunda araştırmanın örneklemini 18 farklı lisede görev yapan 346 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Akıncı ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilen “Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği” ile Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi maksadıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği ve iç tutarlık katsayıları doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapıp Cronbach’s Alpha (α) güvenirlik katsayıları hesaplanarak mevcut araştırma verileri ile tekrar incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma verileri “Google Formlar” üzerinden çevrim içi olarak elde edilmiştir. Elde edilen araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için çarpıklık (Skewness) ve basıklık

(Kurtosis) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler olan: t- testi, tek yönlü varyans analizi (one way-ANOVA), post-hoc testleri, pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi uygulanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların demografik özelliklerine göre değişkenlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ve one-way ANOVA testleri ile analiz edilmiş, değişkenler arasındaki ilişki için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, yordayıcı değişkenler için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının “katılıyorum” düzeyinde, okul iklimi algılarının ise “çoğunlukla” düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algılarında cinsiyet, branş, okul türü ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülürken; yaş, medeni hâl, öğrenim durumu, mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında ise branş, okul türü ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülürken; cinsiyet, yaş, medeni hâl, öğrenim durumu, mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre ise, öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algısının, okul iklimi algısının %60,9’unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algı düzeyleri arttıkça okul iklimi algı düzeylerinin de artacağı ve öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının okul iklimine ilişkin algılarında pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak; okul yöneticilerinin, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi için kurumlarında olumlu bir okul iklimi oluşturmak amacıyla ruhsal liderlik konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir. Bu hususta Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulacak hizmet içi eğitim çalışmaları okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının geliştirilmesini sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Ruhsal liderlik, Okul iklimi, Okul müdürü, Öğretmen

Abstract

Examining The Relationship Between Teachers Managerial Spiritual Leadership and School Climate Perceptions

Efkan PINAR

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Management

Advisor: Dr. Lecturer Elif AYDOĞDU

2023

Purpose: In this study, the bearing of the managerial spiritual leadership perceptions of teachers employed in high schools within the Ministry of National Education, on their perceptions of school climate was investigated. Besides, the sub-objectives of the study is to determine whether managerial spiritual leadership and school climate perception levels of these teachers with regard to various demographical features (gender, age, marital status, education level, branch, school type, working time with the current school principal, professional seniority, tenure at the school they work in) differ or not, whether there is a significant relationship between their perceptions of managerial spiritual leadership and school climate and whether their perception levels of managerial spiritual leadership predict their school climate perception levels.

Method: In this study, relational survey model, which is among the quantitative research models, was used. The population of the study included 2876 teachers employed in high schools within the borders of central districts in Eskişehir province (Odunpazarı and Tepebaşı) during the academic year 2022-2023. In this study, stratified sampling method was used. In line with this sampling method, the sample of the study included 346 teachers employed in 18 different high schools. The data of this study was gathered through “Managerial Spiritual Leadership Perception Scale” developed by Akıncı and Ekşi (2017) and “School Climate Scale” developed by Canlı, Demirtaş ve Özer (2018). In addition, a "Personal Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the participants. The construct validity and internal consistency coefficients of the scales used for data collection in the study were re-examined with the current study data by performing confirmatory factor analysis and by calculating Cronbach's Alpha reliability coefficients and the findings were presented. The study was obtained online via "Google Forms". To determine whether the data of study has a normal

distribution, Skewness and Kurtosis values were examined. Because the data had a normal distribution, parametric tests; t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), post-hoc tests, Pearson correlation analysis and regression analysis were applied in the analysis of the data. In this context whether the variables show significant differences according to the demographic characteristics of the participants was analyzed with t test and one-way ANOVA tests, Pearson correlation coefficient was calculated for the relationship between variables, and simple linear regression analyze was performed for the predictive variables.

Results: The findings of the study revealed that teachers' perceptions of managerial spiritual leadership were at the "agree" level while their school climate perceptions were at the "mostly" level. While there is a significant difference in teachers' perceptions of administrator spiritual leadership according to the variables of gender, branch, school type and tenure at the school; there is no significant difference according to the variables of age, marital status, education level, working time with the current school principal and professional seniority. While there is a significant difference in teachers' perceptions of the school climate according to the variables of branch, school type and tenure at the school; there is no significant difference according to gender, age, marital status, education level, working time with the current school principal and professional seniority. Additionally, it was found that there was a positive and highly significant relationship between teachers' managerial spiritual leadership and school climate perceptions. According to the results of the regression analysis, it was determined that the teachers' perception of managerial spiritual leadership explained 60.9% of their perception of school climate.

Conclusion and Suggestions: It was concluded that as high school teachers' managerial spiritual leadership perception levels increase, their school climate perception levels will also increase and teachers' perceptions of managerial spiritual leadership is a positive and significant predictor of their school climate perception. Based on these results; it is suggested that school administrators improve themselves in spiritual leadership in order to achieve educational goals and create a positive school climate in their institutions. In this regard, in-service training studies to be provided by the Ministry of National Education can improve spiritual leadership perceptions of school administrators.

Keywords: Spiritual leadership, School climate, School principal, Teacher

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın konusuyla ilgili problem durumu özetlenip araştırmanın genel amacı, alt amaçları, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada geçen tanımların ve kısaltmaların da açıklamalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde ailede başlayan eğitim çok yaygın bir şekilde okullarda devam etmektedir. Eskiye nazaran özellikle son çeyrek asırdır toplum tarafından okullara, eğitim-öğretim ve toplumun değişimini sağlanması açısından önemli görevler yüklenmiştir. Okullar ayrıca toplumun sosyal, kültürel, ahlaki ve iktisadi açıdan gelişiminin idame ettirilmesini sağlayacak önemli kurumlar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de son çeyrek asırdır, etkili okul kavramı gündeme gelmiş ve bu konuda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Okulların etkili bir sürece dahil olmasında okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilere ayrı ayrı sorumluluklar yüklenmiştir. Bu sorumlulukların en büyük payı da yöneticilere ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitimin yönetiminden sorumlu karar alıcılar ve eğitim yönetimi alanında araştırma yapan bilim adamları, okul yöneticilerinin günümüz çağdaş eğitiminde okulların etkililiğinin sağlanması ve bu etkililiğin idame ettirilmesinde önemli bir rol üstlenmesine binaen bu yöneticilerin çağdaşlıklarına yönelik liderlik standartları belirlemeye büyük önem vermişlerdir (Gümüşeli, 2001). Bu bağlamda okul yöneticileri, okulların etkililiği hususunda kendilerinin sorumluluğun en üst mevkisinde yer aldıklarının bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu bilinç doğrultusunda bulunduğu okulun misyonunu ve vizyonunu gerçekleştirip öğretmenlere, öğrencilere ve hatta velilere okulun sahip olduğu olanakları en yüksek düzeyde sunabilme kabiliyetini göstermelidir. Yöneticilerin bu ve bunun gibi başka birçok alanda sergileyecekleri yeterlilikler okulun kapsadığı herkes için çok önemlidir ve dolayısıyla yöneticilerin, okulun paydaşları tarafından algılanan değer seviyesi belirlenir. Ayrıca okul yöneticilerinin mesleki anlamda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanında liderlik özelliklerinin oluşumuna yönelik çalışmalar da gerekmektedir.

Yalçınkaya Akyüz'e (2002) göre okul yöneticisinin liderlik statüsünü elde edebilmesinde okulundaki öğretmenlerin ve diğer çalışanların yöneticiyle bir uyum içinde çalışıp onu özümsemeleri çok önemlidir. Liderlik statüsünü elde etmiş bir okul yöneticisi de okulundaki tüm öğretmenleri ile olumlu ve etkin bir ilişki içerisinde bulunacaktır. Öğretmenlerin çalışmalarında içsel bir motivasyona sahip olmalarında ve bu sayede daha etkili ve verimli bir çalışma sürecinin ortaya çıkmasında okul yöneticilerinin liderlik statüsüne sahip olmaları çok önemlidir. Bu anlamda günümüzde birçok liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bu liderlik yaklaşımlarından biri de özellikle son zamanlarda artarak önem kazanan ruhsal liderlik yaklaşımıdır (Özgan ve ark., 2013).

Ruhsal liderlik modelini ilk geliştiren teorisyen Fairholm (1998) olarak kabul edilmektedir. Sonraları ruhsal liderlik teorisini daha kapsamlı bir şekilde ele alan Fry (2003) ruhsal liderliği, bir iş yerinde ya da kurumda insanların yaşamı içerisinde önem arz eden ve aynı zamanda insanın özünü de ifade eden fiziksel, zihinsel, duygusal ve manevi nitelikleri bir arada kılarak çalışanların üst düzey ihtiyaçlarına cevap vermek yoluyla daha verimli bir ortamı çalışanlara sunabilen bütünleştirici bir liderlik modeli olarak açıklıyor. Zaten bu özelliği ile aslında ruhsal liderlik teorisi, diğer liderlik teorilerinden ayrılarak farklı bir yaklaşıma sahip olduğunu ifade edebiliriz. Açıkçası geleneksel, bürokratik ve merkezci olarak tanımlayabileceğimiz liderlik yapılarının günümüz çağdaş eğitim düzeninde öğreten ve öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması bu tür liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına zemin hazırladığı kuvvetle muhtemeldir. Ruhsal liderlik, örgütsel bağlılığa, yaratıcılığa, iş birliğine ve en nihayetinde toplumun gelişimine yaptığı katkılarla önem kazanacaktır. Ayrıca ruhsal liderlik sadece maddiyata değil aynı zamanda maneviyata da önem veren, her zaman övmeyi değil gerektiğinde yermeyi de bilen, yeniliğe ve gelişime önem veren toplulukların oluşumu anlamına gelir (Bellingam, 2001).

Özkara, (2022) Türkiye'de ruhsal liderlik ile ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerin halihazırdaki durumunu ve bu konudaki yönelimi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, sergilenen ruhsal liderlik tarzının bir örgüte ya da kuruma olumlu anlamda katkı sağlayan örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, iş tutkunluğu, iş tatmini gibi değişkenlerin düzeylerini artırırken örgütü ya da kurumu olumsuz etkileyen tükenmişlik, örgütsel sinizm gibi değişkenlerin düzeylerini ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda ruhsal liderlik özelliği sergileyen yöneticinin kurum içerisinde olumlu bir çalışma ortamı sağlayarak iç motivasyonu kuvvetli bir kadro ile öğrencilere kaliteli bir eğitim-öğretim sunabilme olanağını yaratabileceği ifadesinde bulunabiliriz. Ruhsal

liderin sağladığı bu çalışma ortamını esasında okulun sahip olduğu iklim ile de ifade edebiliriz.

Sosyal bir varlık olan insan, bu sosyal yapısından dolayı eğitimini ve öğretimini gerçekleştirdiği yer olan okulun da sosyal bir yapıya sahip olmasını sağlar. Dolayısıyla her okul, içinde bulundurduğu yöneticisi, öğretmeni ve öğrencisi sayesinde sosyal bir sisteme bürünür. Her biri ayrı kişiliklere, özelliklere ve içsel dünyalara sahip okulu oluşturan bu kişiler gibi her okulun da kendine has bir ortamı, dünyası başka bir ifadeyle bir iklimi vardır. (Bursalıoğlu, 2002).

Hoy ve arkadaşları (1991) kendi ifadeleriyle okul iklimini, okulu oluşturan elemanların davranışlarını ve tutumlarını etki eden, okulu kendine has sahip olduğu niteliklerle diğerlerinden farklı kılan okulun sahip olduğu bir kişilik olarak açıklarlar. Bir okulun iklimini belirleyenler ve bu iklimden etkilenenler elbette okulun doğal öğeleri olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerdir. Yani yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler sergiledikleri davranışları ve aralarında gerçekleştirdikleri etkileşimler ile bir iklimin oluşumuna aktif katılım sağlamış olurlar. Okulun sahip olduğu bu iklim, eğitim-öğretimin kalitesini tayin etmede en önemli öğelerden biridir. Olumlu bir iklim her okul için olmazsa olmaz bir özelliktir. Olumlu bir okul iklimi içerisinde dahil olan öğretmenlerin motivasyonu yüksek olur ve buna bağlı olarak performansları da artar. En nihayetinde bu öğretmenler, dersine girdikleri öğrencilerinin akademik anlamda önemli başarılarla ulaşmalarını sağlayacaklardır (Öztürk, 2008). Literatür incelendiğinde (Fairholm, 1997; Fry, 2003; Sanders, 2017) ruhsal liderin diğer liderlerden farklı olarak çalışanlarının insani özelliklerine önem veren, bu özelliklerinin tümüne cevap verebilen ve onların içsel motive olma düzeylerini yükselten bir yapıda olabildiği görülmekte olup bu bağlamda ruhsal liderin her okulun kendine has olan ve fiziksel, sosyal ve akademik boyutlarıyla okul için önem arz eden iklimini öğretmenlere nasıl hissettirebileceği hususunun araştırılması bir bilgi boşluğunu giderecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; MEB'e bağlı liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algılarının okul iklimi algıları üzerindeki etkisini incelenmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?

3. Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algı düzeyleri;
- a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Medeni hali
 - d) Öğrenim durumu
 - e) Branş
 - f) Okul türü
 - g) Mevcuttaki okul müdürüyle çalışma süresi
 - h) Mesleki kıdem
 - i) Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri;
- a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Medeni hali
 - d) Öğrenim durumu
 - e) Branş
 - f) Okul türü
 - g) Mevcuttaki okul müdürüyle çalışma süresi
 - h) Mesleki kıdem
 - i) Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algı düzeyleri okul iklimi algı düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği en yaygın mekân olan okulu diğer okullardan farklı kılan hususlardan birisi, o okulun sahip olduğu iklimidir. Okulun misyon ve vizyon hedefine en iyi şekilde ulaşabilmesinde ve bu anlamda okulun başarısının belirlenmesindeki en önemli unsurlardan biridir. Okul ikliminin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde sergiledikleri liderlik özellikleri ile en etkin rolü okul müdürlerin oynadığı söylenebilir (Öztürk, 2008). Okulun olumlu bir iklim yapısı içerisinde var olmasında, bu olumlu okul ikliminin varlığının sürdürülebilmesinde ve

olumsuz iklime neden olacak faktörlerin etkisiz hale getirilmesinde okul müdürlerinin anahtar rolü üstlendiklerinin bilincinde olmaları eğitim-öğretimin dinamikliği ve yararlılığı açısından önem arz etmektedir. Olumlu okul ikliminin, okulun varlığı içerisinde en önemli elemanlardan biri olan öğretmenin eğitim-öğretim süreci içerisinde etkili ve verimli olabilmesi açısından önemli bir etki yaratması öğretmenin okul iklimine yönelik algısının nasıl olduğunun bilinmesinin önemli bir husus haline geldiğini göstermektedir (Yılmaz ve Demir, 2016). Bu bağlamda bu çalışmanın amaçlarından birinin öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının ne düzeyde olduğunun tespit edileceğine yönelik olmasının çalışmanın literatüre katkısı adına doğru ve yararlı bir adım olduğunu göstermektedir.

Tofur ve Balıkçı (2018) okul personeli ve çevrenin, okulun ikliminin oluşumunda en önemli elemanlar olduğunu ve olumlu bir okul ikliminin inşa edilmesinde özellikle okul yöneticilerinin davranışsal yaklaşımlarının etkin bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okulların kaliteli bir eğitim-öğretim yuvası olmalarını sağlayacak olanların öncelikli olarak yöneticiler olduğunu söyleyebiliriz. Bu hususun gereği olarak da yöneticilerin geliştirilmesi MEB tarafından çok önemsenmekte ve bu konuda yöneticilerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak maksadıyla birkaç yıldan beri yöneticilere Eğitim Yönetici Geliştirme Programı (YÖGEP) uygulanmaktadır. Ancak yöneticilerin mesleki bilgi ve becerilerinin dışında önemli olan diğer bir başka husus ise okulda öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artıracak, çalışmalarını icra ederken daha arzulu ve etkili sonuçlar alma hedefinde olmalarını ve potansiyellerini önemli ölçüde üst seviyede ortaya koyabilmelerini sağlayacak bir kişilik yapısına sahip olmalarıdır. Bu durumu da yöneticilerin sahip olduğu liderlik tarzları ile ilişkilendirebiliriz. Literatür incelendiğinde de (Aygün, 2014; Cıvgaz Kazancıoğlu, 2018; Çimen ve ark., 2019; Giderler, 2005; Kayaalp Ersoy, 2009; Kültür, 2006; Sağlam, 2008; Yalçinkaya, 2017) kişilik ve liderlik tarzları arasında böyle bir ilişkiden açıkça söz edebiliriz. Yöneticilerin bu kişilik özelliklerini sergilediği liderlik tarzlarından biri de Türkiye’de yakın zamanda önem kazanmaya başlayan ruhsal liderliktir.

Fry (2003) ruhsal liderliği, kişinin kendisini içsel olarak motive edebilmesinde önemli unsurlar olan manevi değerler, tutum ve davranışları ihtiva eden bir durum olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda ruhsal liderlik tarzının örgütsel dönüşümün sağlanmasında, örgütsel bağlılığın ve üretkenliğin artırılmasında etkili olan umut, inanç, sevgi, sadakat, yardımlaşma, vicdan ve eşitlik gibi manevi içsel motive edicileri harekete geçireceği ve okul yönetiminde iyi bir model olabileceği düşünülebilir. Ruhsal liderlik tarzını

sergileyen bir okul yöneticisinin, okuldaki diğer çalışanların davranışlarını etkileyen, eğitimin ve öğretimin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir yeri olan okulun iklimine etkisine yönelik olarak yapılan bu çalışma ile birlikte literatüre önemli bir katkı sağlanacaktır. Çünkü özellikle öğretmenler, bir kurumun etkililiği için önemli unsurlardan biri olan ve yöneticinin okulda sergilediği liderlik özellikleri ile yön bulan okul iklimini algılayacağı yön doğrultusunda (olumlu ya da olumsuz) potansiyelini ve mesleki performansını ortaya koyacaklardır.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin, araştırma kapsamında kullanılacak ölçeklerde yer alan soruları anlayarak, samimiyetle ve doğru olarak cevaplayacakları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Katılımcılar, Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul İklimi: Bir okulun alt grup üyeleri olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve hizmetliler tarafından paylaşılan davranış ve tutumlardan oluşan o okula ait atmosferdir (Gonder ve Hymes, 1994).

Ruhsal Liderlik: Anlamlandırma ve üyelik yoluyla ruhsal anlamda ayakta kalma duygusuna sahip olmaları için bireyin şahsını ve başkalarını manevi anlamda güdüleyebilmesi için lüzumlu olan değer, tutum ve davranışlara sahip liderliktir (Fry, 2003).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖİÖ: Örgütsel İklim Ölçeği

RLÖ: Ruhsal Liderlik Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu kapsamında liderlik, liderlik yaklaşımları, ruhsal liderlik, ruhsal liderlik boyutları, örgüt ve okul iklimi ve ruhsal liderlik ile okul iklimi arasındaki ilişki başlıklarına yer verilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. Liderlik Kavramı

İnsanlar doğası gereği yaşam mücadelesini gerçekleştirebilmek amacıyla bir arada yaşama ihtiyacı duyarlar. Özellikle iş hayatı içerisinde insanlar bir arada yaşamanın gerekliliğini bizzat tecrübe edinirler. İnsanlar geçimlerini sağlamak ve hayata dair istediklerini elde edebilmek için ömürlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri iş yerlerinde, iş yeri vizyon ve misyonu doğrultusunda ulaşılacak hedeflere yön vermek için doğal olarak liderlere ihtiyaç vardır. Hatta bu bağlamda Hoy ve Miskel'in (2010) ifadeleriyle Aristo'nun da kabul ettiği gibi birçok insan da bazılarının liderlik yapmak bazılarının da lidere ihtiyaç duymak gibi doğuştan gelen bir yapıya sahip oldukları inanılmaktadır. Bu açıdan topluluğun oluşmasını gerektiren ortamlarda liderlere bir önem atfedilmiştir.

Liderlik kelimesi etimolojik olarak Latince "lira" kelimesinden türetilerek ortaya oluşturulmuştur (Tunçer, 2011). Hoy ve Miskel'in (2010) liderliği, bir örgütü oluşturan bireylerin amaca yönelik tercihlerini şahsi yetenek ve motivasyonlarını, gerçekleştirilecek faaliyetlerin belirlenmesini ve hem örgüt içinde hem de örgüt dışında gerçekleşen olaylara bakış açılarını etkileyen sosyal bir süreç olarak tanımlamışlardır. Liderlik, gerçekleştirilmesi hedeflenen bir misyona yönelik ihtiyaçların tespit edilmesi ve bu misyonu en verimli şekilde gerçekleştirmek için örgütün diğer bireylerini etkileme süreci ve aynı zamanda hedeflenen veya paylaşılan gayeleri yerine getirmek amacıyla bireysel ve toplu gayretlerin tamamıdır (Yukl, 2010). Liderlik konusunda önde gelen araştırmacılardan biri olan Burns (1978) liderliği, insanların ekonomik, siyasi, askeri, politik vb. güç ve değerleri kullanarak bireysel ya da birlikte belirledikleri hedeflere ulaşabilmek maksadıyla takipçilerini eyleme geçirmeye yönelik teşvik ve destek sağlama süreci olarak tanımlamıştır. Bush (2007) ise liderliği, inanç ve değerlere dayalı olan ve okul adına belirlenen vizyonun etkili bir şekilde gerçekleşmesine etki etme süreci olarak açıklamıştır.

Liderlik kavramı, dünyanın en eski meşguliyetlerinden biri olmuştur. Liderlik anlayışı bilgi arayışında etkili bir şekilde yer almıştır. Nesiller boyunca liderlerin yetkinlikleri, hırsları, eksiklikleri, hakları, ayrıcalıkları, görev ve sorumlulukları ile ilgili birçok araştırma ele alınmıştır (Bass ve Stogdill, 1990). Yine bu bağlamda Baloğlu ve Karadağ (2009) günümüzde hala birçok araştırmada söz konusu olmaya devam eden liderlik kelimesinin herkes tarafından uzlaşılmış ortak bir tanımı hala oluşturulamadığını ifade etmişlerdir. Northouse'a (2010) göre ise liderlik, bir kişinin örgüt içerisinde belirlenen ortak bir hedefe ulaşmak amacıyla örgütün diğer bireylerini etkisi altına aldığı bir süreçtir. Ayrıca liderliğin tanımlanması birçok farklı şekilde yapılmasına rağmen bu kavramın merkezinde yer alan bileşenleri: liderlik bir süreçtir, etkiyi içerir, gruplar halinde gerçekleşir ve ortak hedefleri içerir şeklinde belirtmiştir. Süreç açısından ele alındığında liderlik, liderler ve takipçileri arasında etkileşim bağlamında yer alan ve herkes için erişilebilir kılan bir olgudur.

Daft (2008) liderliğin temelini oluşturan unsurları; liderliğin izleyicileri etkileyebilme sürecine dayandığı, bireylere yönelik ortaya konması gerektiği, belirli bazı değişikliklerin insanlar tarafından gönüllü olarak benimsenmesi gerektiği ve bu değişikliklerin lider ve izleyiciler tarafından belirlenen ortak hedefleri aktarması gerektiği şeklinde ifade etmiştir. Reave (2005) ise liderliği farklı bir bakış açısından bakarak mimarlık metaforu ile tanımlamıştır. Liderler kendini geliştirmiş olan hem bireysel hem de örgütsel anlamda sergilenen performansın mimarlarıdır. Bir bina yapmayı amaçlayan ve bu amaç doğrultusunda işçileri bir araya toplayıp tasarladığı binayı hayata geçirmeye uğraşan bir mimar ile belirlenmiş bir hedef doğrultusunda çalışanların aralarında birliktelik oluşturup onları motive ederek örgütün amaçlarını gerçekleştirmeyi görev edinen bir lider birbirine benzetilmiştir.

2.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramı ile ilgili özellikle Batılı ülkelerde birçok çalışma gerçekleştirilmiş ve bu konu üzerinde farklı kuram ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Şişman (2020) liderliğe yönelik kuramları sırasıyla; özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsal kuram ve yeni yaklaşımlar olarak ifade etmiştir. Northouse'a (2010) göre özellikler kuramı doğrultusunda ele alındığında liderlerin doğuştan kendisinde var olan nitelikler öne çıkarılmıştır ancak liderin etkililiğine bakıldığında doğuştan gelen fiziki ve kişisel özelliklerin yeterli olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı davranışsal yaklaşım grup performansı ve lider davranışına birlikte yoğunlaşmıştır. Liderin içinde bulunduğu

durumlar çok fazla çeşitlilik göstereceğinden davranışları da bu durumlara göre değişikliğe uğrayacağından dolayı davranışsal yaklaşımın da eksik kaldığı söylenebilir. Bu yaklaşımların etkililiği hususunda eksiklerin görülmesi üzerine sonrasında liderlerin sabit olmayan, sürekli gelişen ve değişen durumlar karşısında liderlik tarzı belirlediği durumsal yaklaşım ortaya çıkmıştır Tabak ve Sığrı (2013) liderlik konusunda ortaya konulan yaklaşımları kronolojik olarak dört başlık altında açıklamıştır. Bu yaklaşımlar Tablo 2.1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 2.1

Liderlik Yaklaşımlarının Ortaya Çıkışı

Zaman	Liderlik Kuramı	Kuramın Görüşü
1950 ve öncesi	Özellikler Yaklaşımı	Liderlik kabiliyeti doğuştan mevcuttur.
1950-1960 arası	Davranışsal Yaklaşım	Liderin davranışları etkinliği belirler.
1960-1980 arası	Durumsal Yaklaşım	Lider davranışları durumu göre değişir.
1980 ve sonrası	Yeni Yaklaşımlar	Lider bir vizyona sahiptir.

Kaynak: (Tabak ve Sığrı, 2013, s. 384).

İlk olarak özellikler yaklaşımı anlayışına göre lider olabilecek kişi fiziksel ve kişisel birçok özelliği ile örgütün diğer bireylerinden ayrılması gerekmektedir. Liderin diğer bireylerden farklı olmasını gerektirecek fiziksel ve kişilik özellikleri cinsiyet, yaş, boy, zekâ ve eğitim düzeyi, güzellik ya da yakışıklılık, güven verme, hitabet yeteneği, kendine güven, inisiyatif kullanma, dürüstlük, samimiyet, açık sözlülük, kararlılık, istek, hırs, hakîm olma, farklı düşünme, empati kurabilme, bireylerle arasında ilişki kurabilme becerisi şeklinde sıralanmaktadır (Koçel, 2010). Liderlik konusunu ele alan ikinci yaklaşım, davranışsal yaklaşımdır. Bu yaklaşım liderin fiziki ya da kişisel özelliklerinden ziyade örgüt bireylerine karşı sergilediği davranışları esas almıştır. Ayrıca bu kuramda liderin sorumluluğunda olduğu bireyler ile haberleşme yöntemi, yetki devrinde sergilediği yaklaşım, planlama, denetleme ve hedefleri ortaya koyma yöntemi gibi davranışlar liderin sergileyeceği performansın belirlenmesinde önemli faktörlerdir. Bu nedenle bu kuramda örgüt bireylerine karşı liderin davranışlarına önem verilmektedir (Koçel, 2001).

Hoy ve Miskel (2010) diğer bir yaklaşım olan durumsal yaklaşımın 1970’li ve 1980’li yıllarda en etkili olarak kullanılan yaklaşımlardan birisi olduğunu ve bu yaklaşımın liderin kişisel özellikleri, durumsal koşulları, liderin davranışları ve liderin

etkililiği olmak üzere dört farklı durumu kapsadığını belirtmiştir. Ayrıca 1980’li yıllardan önce ortaya çıkan özellik, davranış ve durumsal gibi geleneksel modellerin daha sonraki yıllarda bu yaklaşımlardan elde edilen verilerin ve tecrübelerin de bir araya getirilmesi sonucu yeni liderlik yaklaşımları ortaya atıldığını açıklamıştır. Baloğlu ve Karadağ (2009) geçmişten günümüze değişen koşullar neticesinde liderlik yaklaşımlarına dair özelliklerin yeteri kadar tatmin edici olamaması kuramsal olarak yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırladığını açıklamışlardır. Ayrıca bu husus kapsamında incelemiş olduğu literatür içeriğinde paylaşılmış, gelecek odaklı, etik, kültürel, ruhsal liderlik ve hizmet liderliği gibi liderlik tarzlarının ele alındığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda ortaya çıkan yeni yaklaşımlara yönelik olarak Northouse (2010) liderlik teorisi ve araştırmalarının giderek çeşitlendikçe farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıktığını ve bu yaklaşımlar arasında otantik, etik, ruhsal, söylemsel, mütevazı ve kapsayıcı liderlik olduğunu ifade etmiştir. Bryman ve arkadaşları (1996) ise nitel olarak liderlik üzerine yaptıkları araştırmalarında, yeni liderlik yaklaşımları bağlamında vizyon sahibi, nadiren görülen ve astların lidere oldukça bağlı olduğu karizmatik liderlikten, astları daha yüksek seviyede çaba ve performans ile çalışmaya motive etmeyi amaçlayan ilham verici liderlikten, çalışanların işlerine yönelik düşüncelerini, yaratıcı fikirler ve yaklaşımlar ortaya koymalarını sağlayan entelektüel liderlikten, çalışanların ihtiyaç ve duygularına birebir ilgi gösteren dönüşümcü liderlikten ve sürekli yeni yaklaşımlar ortaya koyan değişim yönelimli ve çalışanların işlerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerini sağlayan güçlendirici liderlik stratejilerinden bahsetmiştir.

2.3. Ruhsal (Spiritual) Liderlik

Fry (2003) ruhsal liderliğin insanın varlığını oluşturan beden, ruh, akıl ve kalp arasında bir bağ oluşturarak insanların dahil olduğu örgütte neşe, huzur ve bağlılık içerisinde daha motive olarak etkili ve verimli bir performans sergilediklerini ifade etmiştir. Örgütsel bağlılığın ve etkililiğin artırılmasına yönelik olarak liderlerin ve takipçilerinin gereksinimlerini esas olarak birbirinden farklı görmüştür. Ayrıca ruhsallık kuramını baz alarak belirlediği ruhsal liderliğin özelliklerini vizyon, adanmışlık ve umut/inanç başlıkları altında yüksek idealleri yansıtmaya, inancı ve umudu arttırma, affetme, nezaket, dürüstlük, sabır, güven, hedefleri büyük tutma, başarı beklentisi şeklinde ifade etmiştir. Fairholm’e (1998) göre ruhsal liderlik güç, zenginlik ve prestij için kişisel çıkar elde etmeyi içeren değerlere yönelen liderlik modellerinin reddedilmesinden yanadır. Ruhsal liderler insanın temel değerlerini tehlikeye atacak

durumları asla tercih etmeyen, çalışanlarla arasında sıkı bir bağlılık kuran ahlaki liderlerdir. Reave (2005) ise ruhsal liderliğin liderlik pozisyonundaki bir kişinin bütünlük, dürüstlük ve alçakgönüllülük gibi ruhsal değerleri somutlaştırıp benliğine güvenilebilen ve kişiliği örnek olarak alınabilen biri olarak ortaya çıktığı zaman gözlemlenebilir bir fenomen olarak ele alındığını ve ayrıca bireysel ve kollektif boyutta ele almış ve ruhsal liderliğin bireysel boyutunun liderin motivasyonunu ve bireysel ahlaki karakterini içerdiğini, kollektif boyutunun ise liderin başkalarına nasıl davrandığını ve içsel inançlarını dışsal davranışlarda sergileme durumunu içerdiğini ifade etmiştir. Fry ve Egel (2017) ruhsal liderliğin kaynağının, kişinin herhangi bir çıkar gözetmekten ziyade insanların ortak iyiliğini isteyen ve bu iyiliğe teşvik edici davranışlar içinde bulunmasını sağlayan içsel bir yaşam duygusu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Rezach (2002) tarafından ruhsal liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar nihayetinde, liderliği etkileyen en temel konuların işinin kendi benliğini tanıması ve kabulü, insanları ve münasebetleri odak noktaya yerleştirme, herkesin kavrayıp, paylaşp, arkasından gideceği açık bir vizyon oluşturma olduğunu vurgulamıştır.

Blackaby ve Blackaby (2011) ruhsal liderliğin diğer liderlik türlerine ait özelliklerin çoğunu içerse de ruhsal liderlerin başarıya ulaşmalarında yerine getirmesi gerekli olan ve diğer liderlik türlerinden ayırt edici bazı özelliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ruhsal liderliğe ait bahsedilen bu özelliklerden bazılarını açıklarken ruhsal liderlerin görevlerinden birinin insanları harekete geçirecek etkiyi sağlamak olduğunu, insanları harekete geçirmek için ruhsal liderler ruhsal yöntemleri kullandığını, ruhsal liderlerin güçlü bir sorumluluk duygusu taşıdıklarını ve liderliği altındaki insanları hemen suçlama eğilimde olmadıklarını ve bahane üretmediklerini, ruhsal liderlerin insana ve değerlerine önem verdiğini ve son olarak ruhsal liderlerin sadece kendi sorumlu alanını değil aynı zamanda farklı örgütleri de etkileyebildiklerinden söz etmişlerdir. Fairholm'e (1997) göre ruhsal liderler aynı zamanda ahlaki liderlerdir. Ahlaki liderler temel değerlerin tehlikeye girdiği durumlarda ideallerinden taviz vermemek adına gerektiğinde zıt fikirlerle rekabet etmeyi tercih ederler. Ayrıca bu liderler ruhsallığın diğer liderlik modellerine kıyasla daha değerli olduğunu da savunurlar. Ruhsal liderler insanlarla olan bağını her zaman güçlü tutar ve bu bağı derinleştirme çabasıdadır. Çalışanların çalıştıkları yerdeki ahlaki yansımaları ile çalışma dışındaki sosyal ilişkileri arasında bir bağ kurar. Bu bağlılık duygusu bireyler arasında bir farkındalık oluşturur ve bu doğrultuda ruhsal liderliğin özünün liderin davranışlarından ziyade ruhundan kaynaklandığı düşüncesi ortaya çıkar (Korac-Kakabadse ve ark., 2002).

Ruhsal liderliğin amacı hususunda Fry ve Cohen (2009) ruhsal liderin örgüt çalışanlarının hem bireysel hem de toplu olarak manevi refahını ve sağlığını sağlamanın, örgütsel değerlerin uyumunu oluşturmak ve nihai olarak örgütün bağlılığını ve üretkenliğini teşvik etmenin amaçları arasında olduğunu ve ruhsal liderlerin, bir lider için gerekli olan tutum, davranış ve değerleri kendinde toplayarak manevi bir sağlamlık duygusuyla şahsını ve diğer bireyleri içsel anlamda motive etmek olduğu öne sürmüşlerdir. Benzer şekilde Fry ve arkadaşları (2005) da ruhsal liderliğin, örgütün dönüşümünü sağlamak için içsel motive olmaları yoluyla öğrenen bireyler ortaya çıkarmak amacıyla olan bir liderlik biçimi olduğunu, diğer bir ifadeyle örgütte yer alan bireylerin örgütün vizyon ve misyon hedefleri doğrultusunda bilinçlendirilip bir uyum ve bütünlük içerisinde daha üretken ve verimli bir ortamın oluşmasını sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Ruhsal liderliğin tanımı, amacı, kapsamı ve özelliklerine yönelik olarak kurulan cümleler, ifade edilen söylemler ve yapılan araştırmalardan ruhsal liderliğin özünde liderin hem kendinde hem de başkalarında örgüt içerisinde içsel bir motivasyon, adanmışlık ve birliktelik duygusu oluşturarak etkili ve üretken bir çalışma ortamında hizmet etmeyi sağlayan bir anlayışın yer aldığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda okul müdürlerinin ruhsallığa önem verip öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını, birlik içinde birçok çalışmaya girişeceklerini hissettirerek okulu daha anlamlı hale getirebilirler.

2.3.1. Ruhsal liderlik boyutları

Fry'n (2003, 2008) ruhsal liderlik modellemesinde boyutlar vizyon, adanmışlık, umut/inanç ve içsel yaşantıdan oluşmaktadır.

2.3.1.1. Vizyon

Fry (2003) vizyonun değişim konusunda motivasyon aracı olarak en önemli işlevlerinin değişimin genel gidişatını tayin etmek, yüzlerce hatta binlerce detayı sadeleştirmek ve çok sayıda insanın faaliyetlerini etkili ve hızlı bir şekilde koordine edebilmelerine yardımcı olmak olduğunu belirtmiştir. Fry ve Nisiewicz'e (2013) göre bir vizyon liderin ve çalışanların örgüt içindeki yolculuğu ve bu yolculuğun sebebini tanımlar. Çalışanlara dinamizm, işe bağlılık ve anlamlılık katar. En iyiye ulaşma standardını oluşturur. Etkili bir vizyon hedefi ve süreci tanımlar, yüksek ideallere ulaştırır, cezbedicidir, umut ve inanç aşılar. Bu hususta Heintzel (1995) ise vizyon boyutunun çalışanların davranışlarında önemli ölçüde etki yarattığını ve bu etkileri de duygusal çekicilik, hayranlık uyandırma, alışkanlık oluşturma, hatırlama becerisini

ilerletme, yeniliğe olumlu bakma, liderlik etme ve paylaşımcı olma şeklinde ifade etmiştir.

2.3.1.2. Adanmışlık

Ruhsal liderlik teorisinde adanmışlık hem liderin kendisi hem de takipçileri adına bütünlük, uyum, ilgi, özen ve takdir yoluyla elde edilen bir esenlik duygusudur. Bu tanımın temel bileşenleri ise alçakgönüllülük, nezaket, sabır, güven, sadakat, özveri, özdenetim, hoşgörü ve doğru olma durumlarıdır (Fry, 2003). Adanmışlık istisnasız olarak herkesi sevmektir. Adanmışlık duygusu olan insan başkalarına acı vermek yerine kendileri acı çekmeyi yeğler. Ayrıca bu kişiler bencil olmaktan çok uzaktırlar (Aydın ve Ceylan, 2009). Chen ve Yang'a (2012) göre ise adanmışlık, sevgi gösterme, ilgi duyma ve takdir etme gibi özellikler aracılığıyla örgüt içerisinde bir bütünlük, uyum ve mutluluk duygusu yaratmaktadır.

Örgüt vizyonunu gerçekleştirirken adanmışlık değerine dayalı bir örgüt kültürü sayesinde endişe, öfke, bencillik, kıskançlık, suçluluk ve başarısızlık ile ilişkili kötü durumları ortadan kaldırır ve kişiye bir aidiyet hissiyatı verir (Giacalone ve ark., 2005). Bu ifade bağlamında Wainaina ve arkadaşları (2014) bir çalışanın örgütte kalma arzusunun bağlılık ve sadakat tarafından motive edildiğini ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde Fry (2003) da örgüt içinde adanmışlık duygusunun var olmasının doğal sonuçları olarak ortaya çıkan mutluluk, barış ve huzur gibi olumlu durumlar örgüt çalışanlarının bağlılığını ve üretkenliğini artırmasını, stres düzeyinin ise azalmasını sağlayarak örgütün hedeflerine en iyi şekilde ulaşmasına önemli katkı sağladığını ifade etmiştir.

2.3.1.3. Umut/İnanç

Ruhsal liderliğin niteliklerinden biri de dayanıklılık, azim, gerekeni yapma, hedefi zorlama, ödül/zafer beklentisi ve mükemmellik ile örneklenen umut/inançtır (Malone ve Fry, 2003). Umut ve inanç, örgüte ait vizyonun yerine getirileceğine dair inancın bir kaynağıdır. Umut ve inanç, vizyonu gerçekleştirmeye yönelik yapılan işin performansını arttırmak için inanç, güven ve bir hareketlilik katar. Çalışanlar lidere olan güveni ve bu güvenden kaynaklanan umut ve inanç duyguları aracılığıyla örgüt içerisinde gerçekleştirecekleri işin en mükemmel şekliyle olacağına fazlasıyla teminat verirler (Fry, 2003).

2.3.1.4. İçsel yaşantı

İçsel yaşantı ifadesi ruhsal liderlik modelinin geliştirilmesine yönelik bir sonraki adımda ruhsal ihtiyaçları karşılayan bir boyut olarak bu model içerisine dahil edilmiştir. Örgütte yer alan lider ve diğer tüm çalışanlar zihinsel, duygusal ve fiziksel gereksinimlerinin dışında ruhsallık içeren etkinliklere de gerek duyarlar. İçsel yaşantısı yüksek olan ve tutum ve davranışları ile çalışanlara örnek olabilen ruhsal liderlerin örgütün vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan tüm gayretin gösterilmesi bilincini çalışanlarına kazandırabilmesi çok zor olmayacaktır (Fry, 2008). Ayrıca ruhsal liderliğin anlamlandırma, aidiyet, yaşam memnuniyeti, verimlilik ve örgütsel bağlılık gibi beş alt boyutu daha mevcuttur (Fry, 2005). Ruhsal liderliğin bahsedilen bu boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de verilmiştir:

Tablo 2.2

Ruhsal Liderlik Alt Boyutları

Alt Boyut	Açıklama
Vizyon	Çevrenin analizi, örgütün amacını anlama ve yüksek farkındalık
Fedakârlık	Şahsi menfaatlerden ziyade örgütün menfaatlerinin öne çıkarılması
Umut/İnanç	İnancını yüksek tutarak gelecek konusunda umutlu olma
İçsel Yaşantı	Evrensel ve ruhsal değerlere önem verme
Anlamlandırma	Hayatın anlamını bulma ve farkındalık elde etme
Aidiyet	Örgütsel boyutta bir bağlılık hissetme
Yaşam	Hayata dair olumlu duygular içinde olma ve olumlu bir enerji taşıma
Memnuniyeti	
Verimlilik	Yüksek ve etkili bir iş kalitesi
Örgütsel	Esas yükümlülükleri dışında gerekeni yerine getirme ve örgüte içsel
Bağlılık	bir duyguyla bağlılık içinde olma

Kaynak: (Fry, 2005).

2.4. Örgüt ve Okul İklimi

Örgüt iklimine yönelik araştırmalarda bulunan ve bu araştırmalar doğrultusunda örgütün iklimini tasvir etme aracı ortaya çıkaran Halpin (1966), bir birey açısından kişilik hangi manaya geliyorsa, bir örgüt açısından da iklim aynı manaya gelir ifadesiyle iklimin örgütün bir kişiliği olduğunu imasında bulunmuştur. Literatür incelendiğinde bakış açılarına göre örgüt iklimi kavramının farklı biçimlerde tanımlandığını görmek

mümkündür. Bu tanımlamaların bazıları araştırmacılar tarafından şu şekilde yapılmıştır: Ekvall (1987) örgüt iklimini, örgütsel ve yönetsel süreçler esnasında çalışanlar ile örgütün karşılıklı olarak birbirini etkilemesi; Varol (1993) örgüt kültürünün oluşturduğu hava; Ak (2019) örgütün bireysel marifetlerini ortaya koyan, üyelerin davranışlarını, düşünsel yaklaşımlarını etkileyen ve çalışanlarca etki edilen örgütün hakim genel havası; Karcioğlu (2001) örgütün kişiliğini temsil eden, bir örgütü diğerlerinden ayıran, örgütü betimleyen, örgüte hâkim olan, örgütün üyelerinin davranışlarına etki eden ve onlardan etkilenen, soyut olan fakat kişiler tarafından hissedilebilen ve bütün bu özellikleri kapsayan psikolojik bir kavram; Çekiç (2018) bireylerin algıladığı çevresel özellik ve kişisel beklentiler; Bodur ve Argon (2019) örgütte yer alan bireyler tarafından direkt ya da endirekt biçimde algılanan ve diğer taraftan bireylerin davranışlarını ve motivasyonlarını etkileyen çevre; Alpay (2019) ise örgüt iklimini örgüt bireylerinin bir arada bulunma gayelerine uygun davranışlar sergilemeleri, grubun değer yargılarını kabullenmeleri, hedef doğrultusunda konan kuralları ve değerleri özümsemeleri ve bu doğrultuda davranış sergilemeleri olarak tanımlamışlardır. Kısaca örgüt iklimi, bir çalışma ortamına girildiğinde o ortamda hissedilen havadır. Çalışanların, çalışma ortamındaki uygulamaların, prosedürlerin ve ödemelerin yansıttığı havayı algılama biçimleri o ortamın örgütsel iklimini yansıtır. Zaman içerisinde ortaya çıkan bu algılar özellikle yöneticilerin davranışları ve onay verdikleri eylemlerle ilgilidir (Balcı, 2014).

Örgüte ait iklim, örgüt çalışanlarında mühim bir etkileme gücünü taşır. Dolayısıyla örgüt ikliminin olumlu bir yapıda oluşması örgüt çalışanlarının bu yapıdan etkilenecek şekilde zamanla işlerine ve iş yerine bağlılıkları artarak devam edecektir (Mercan, 2007). Her örgüt kendine özgü bir iklim yapısına sahiptir ve örgütün bireylerinin davranışlarından etkilenir aynı zamanda da bireylerin davranışları üzerinde etki de yaratabilir (Paknadel Çetinkanat, 1988). Ayrıca bu bağlamda Şişman (1994) bir örgüte örgütün dışından biri gelip oradaki bireylerin davranışlarına ve birbirleri ile olan ilişkilerine yönelik bir gözlem yaptığında, hatta bu kişilerle iletişime geçtiğinde o örgütün iklimi ile ilgili bir görüş elde edebilir.

Örgüt iklimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmanın konusu kapsamında örgüt iklimi kavramı ele alınırken aynı zamanda okul iklimi kavramına da ayrıca yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda Jankens (2011) okul iklimi kavramının temelinde örgütsel klime ilişkin kavram ve teorilerden yola çıkılarak oluşturulduğunu ifade etmiştir. Anderson (1982) her ne kadar okul iklimi kavramı örgütsel iklim başlığı altında ele alınıyor ve örgüt ikliminin kuram ve yöntemlerini uygulasa da okul ikliminin

farklı bir çalışma konusu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu hususta Hoy ve arkadaşları (1991) okul iklimi kavramının üzerinde tam olarak uzlaşma sağlanmış bir tanımının var olmadığını ve ayrıca iklimin eğitimi ya da okulu hangi boyutlarının ne düzeyde etkilediği konusunda da önemli ölçüde bir veri bulunmadığının ifade edildiğini belirtmişlerdir. Okul iklimi kavramı ilk olarak 1950'lerin sonlarında sosyal bilimci araştırmacıların çalışma ortamlarındaki çeşitlilikleri incelemeleri üzerine ortaya çıkmıştır. Halpin ve Croft'un (1963) okul iklimi ile ilgili yaptıkları araştırma bu konuda diğer araştırmacılara bir temel oluşturmuştur. Birçok araştırmacı okul iklimini farklı biçimlerde tanımlamış olmalarına rağmen okul iklimini oluşturan unsurlar hususunda ortak bir yargıda buluşmaktadırlar (Rapti, 2013). Bu bağlamda Sweetland ve Hoy (2000) araştırmacıların okul ikliminin öğrenme-öğretme ortamında ve öğrenci kazanımında önemli olduğu hususunda hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir. Okul iklimi okuldaki normları, değerleri, hedefleri, ilişkileri, talimatları, örgütsel yapıyı, liderliği ve karar vermeyi yansıtır.

Alanyazın incelendiğinde okul iklimine yönelik çeşitli tanımlamalara yer verildiği görülmektedir. Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini, inanç ya da değerlerden ziyade bireylerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden farklı kılan okul içi davranışsal özelliklerin tümü şeklinde tanımlamış ve okul ikliminin açıklık ve sağlık olarak iki farklı şekilde kavram haline getirildiğini ifade etmiştir. Şişman (2020) okul iklimini, okulda bulunan bireylerin davranışlarını şekillendiren, içinde bulundukları okulun çevresine yönelik özelliklere ilişkin algıları olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle okul iklimi, okulu oluşturan bireylerin okullarına ilişkin duygularının bir göstergesidir. Balcı (2014) bir okulun iklimini, o okulda insanların bulunduğu okula yönelik algıladıkları manevi hava ve kişilerin üyesi oldukları okula ilişkin algıları olarak ifade etmiştir. Cohen ve arkadaşları (2009) okul iklimini, okul hayatının maneviyat ve tabiatını açıkladığını, insanların okul hayatındaki deneyimlerine dayalı olup normları, hedefleri, değerleri, bireyler arasındaki bağları, öğrenim ve öğretim çalışmalarını ve örgütsel yapıları yansıttığını ama okul ikliminin kişisel deneyimden fazlası olmakla birlikte herhangi birinin tecrübesinden daha çok büyük bir grup olgusu olduğunu belirtmiştir. Birden (1992) ise okul ikliminin insanların okul hakkında sahip oldukları duygu ve değerleri içerdiğini ve okul müdürünün göstereceği emir verici ya da destekleyici davranış şekillerinin okul iklimine yön vermede oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir.

Her okulun iklimi kendine mahsus bir yapıdadır. Bu bakımdan okul iklimi yaygın bir durumdur. Bir okulun iklimine yönelik olarak o okula girdikten sonraki ilk beş dakika içinde bir fikir edinmek mümkündür. Bize okulun iklimi ile ilgili olarak fikir verebilecek

durumları şu şekilde sıralayabiliriz: okul binasının fiziksel durumu, yönetici, öğretmen ve diğer çalışan personelin dışarıdan gelenlere yönelik yaklaşımları, öğrencilerin yüz ifadeleri, okula bakış açıları ve sergiledikleri davranışlardır (Dewitt ve Slade, 2014). Okul iklimi kendiliğinden ortaya çıkan bir durum değildir. Aksine kasıtlı ya da kasıtsız olarak gerçekleştirilen eylemler neticesinde ortaya çıkar (Jankens, 2011). Okul ikliminin bir sonucu olarak bir okuldan diğerine geçildiğinde okulların arasında farklılık olduğunu görmek çok mümkündür (John ve Taylor, 1999). Bursalıoğlu (2022) okul iklimini etkileyen faktörleri öğretmen, yönetici, diğer çalışanların davranışları, iletişimsel yaklaşımları, yöneticilerin liderlik biçimleri, şahısların ve ekiplerin karşılıklı ilişkileri olarak açıklamıştır. Shann (1999) ise çalışmasında okul iklimine tesir eden esas unsurları öğrencilerin ortaklaşa çalışması, öğretmenlerin birbirilerine yönelik davranışları ve okul müdürünün cesaretlendirici ve eşitlikçi yaklaşımları olarak tespit etmiştir.

2.5. Ruhsal Liderlik ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

Ruhsal liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişki bağlamında bazı araştırmacılar (Akıncı ve Ekşi, 2017; Fry ve ark., 2007; Kurtar, 2009;) tarafından geliştirilen ruhsal liderliğe ilişkin ölçeklerin içeriği incelendiğinde bireyin çalıştığı kurumun vizyon ve misyonunun gerçekleştirilmesine yönelik inancı, yaptığı işin yaşamına kattığı anlam, meslektaşları hakkındaki düşünceleri ve özellikle çalıştığı yerdeki müdürün ya da liderin kendilerine olan yaklaşımlarına yönelik olumlu ya da olumsuz görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Acarbay, 2006; Canlı ve ark., 2018; Hoy ve ark., 1991; Yılmaz ve Altinkurt, 2013) tarafından geliştirilen okul iklimine ilişkin ölçeklerin içeriği incelendiğinde ise öğretmenlerin birbirlerine, müdürüne, öğrencilere ve velilere ilişkin görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda Akıncı (2017) okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları sergilemesi öğretmenler ile iş birliği sağlama, öğretmenlerde akademik performansı geliştirme, okula yönelik sahiplenici duygu uyandırma ve öğretmenlerin okuldaki sorumluluklarında ve derslerinde başarı elde etme gibi olumlu katkılar sağlayacağını ifade etmiştir. Aynı şekilde Patimah (2015) da bir okulun yöneticisi ve lideri olarak okul müdürünün okulda elverişli ve yenilikçi bir çalışma ikliminin oluşturulmasında çok büyük bir rolünün bulunduğunu vurgulamıştır.

Quines ve Cabaron (2022) da bir okul ortamında ruhsal liderliğin okul iklimi üzerinde doğrudan bir etkisinin olabileceğini açıklamışlardır. Pio ve Lengkong'a (2020) göre ruhsal liderler, insanların çalıştığı yerin iklimine ilişkin algılarını etkileme açısından oldukça önemlidirler ve bu önemin sebebi de çalışanların anlaşılmasına ve değer

verilmesine yönelik temel gereksinimle izah edilebilir. Bu söylemler doğrultusunda Nurabadi ve arkadaşları (2021) okul müdürleri okul için çok önemli bir rol üstlendiğini, bu yüzden okulun vizyon ve misyonunu başarıyla yerine getirilebilmesi için müdürlerin cesaretlendirebilmeleri, yönlendirebilmeleri ve rehberlik edebilmeleri gerektiğini ve ruhsal liderliğin, okul iklimini oluşturan öğretmen performansı ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğu ifade etmişlerdir. Ayrıca ruhsal liderlik sergileyen okul yöneticisi okul iklimi bağlamında başkalarının kişisel gelişim arayışı içerisinde hatalarına, tutumlara, farklılıklara hoşgörülüdür, iletişime her zaman açıktır ve onun bulunduğu okulda öğretmenler okul adına fark yaratabileceklerini hissederler (Magnusen, 2001).

Thompson (2012) ruhsal liderin okulun diğer unsurlarını oluşturan öğretmen, öğrenci ve velilerin yardımı ile okulun yönetimini sağladığını ve ruhsal liderliğin ortaya konulmasında bu durumun okullar için gayet normal olduğunu ifade etmiştir. Earsakul'a (2020) göre müdürler etkili bir ruhsal liderliğe sahip olduklarında öğretmenlere ilham verebilirler ve buna karşılık öğretmenler de okulun ilkelerine bağlı kalarak aktif olarak çalışırlar. Açıkçası etkili ruhsal liderlik özelliği ortaya koyan bir okul müdürünün olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Ruhsal liderler okullarda öğretmenlerin aktif olarak yer almalarını sağlayarak onların okul yaşamlarında anlam bulmalarına ve mesleki gelişimlerine devam etmelerine katkı sağlayabilirler (Sholikhah ve ark., 2019). Başarılı bir ruhsal lider, çalışanların isteklerini azami bir şekilde karşılayabilen, okulun hedeflere ulaşabilmesi noktasında yol gösterebilen ve her çalışanın başarısını takdir ederek onların motive olmalarını sağlayabilendir (Bafadal ve ark., 2018). Bunların dışında iyi bir çalışma ortamıyla desteklenen ruhsal liderlik, okuldaki bireysel motivasyonu ve performansı önemli ölçüde etkileyebilir (Ngunjiri, 2010). Ayrıca Chen ve Li'nin (2013) de ifade ettiği gibi liderlikteki ruhsal değerler çalışma ortamında öz motivasyonu ve bireysel performansı artırabilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar Türkiye'de ve Türkiye dışında yapılmış araştırmalar olmak üzere iki bölüm halinde incelenmiştir. Ayrıca bu bölümler ruhsal liderlik üzerine yapılan araştırmalar ve okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar şeklinde oluşturulmuştur.

2.6.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Bu bölümde “ruhsal liderlik” ve “okul iklimi” üzerine Türkiye’de yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Öncelikle ruhsal liderlik sonrasında ise okul iklimi ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.6.1.1. Ruhsal liderlik üzerine yapılan araştırmalar

Polat (2011) araştırmasında üniversitede öğretmenlik bölümü okuyan öğrencilerin söylemleri doğrultusunda orada ders veren eğitimcilerin ne düzeyde ruhsal liderlik özellikleri ortaya koyduklarını belirlemeye çalışmış ve elde ettiği bulgular kapsamında öğretim üyelerinin oldukça yüksek düzeyde ruhsal liderlik özellikleri ortaya koydukları sonucuna varmıştır. Özgan ve arkadaşları (2013) araştırmalarında ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin söylemleri doğrultusunda ruhsal liderlik algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve çalışma sonucunda öğretmenlerin motivasyonları ile ruhsal liderlik algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle vizyon, fedakârlık ve ruhsal yaşam algılarının motivasyonlarını önemli ölçüde açıkladığını saptamışlardır. Aslan ve Korkut (2015) araştırmalarında kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının bazı değişkenler (cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, eğitim düzeyi, okul büyüklüğü) ile arasındaki ilişkiyi incelemiş ve en yüksek algılarının anlamlandırma, en düşük algılarının ise yaşamsal memnuniyet boyutunda olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre kısmen diğer değişkenlere göre ise önemli ölçüde anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Bozkuş ve Gündüz (2016) araştırmasında ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelemiş ve elde ettiği bulgular neticesinde okul müdürleri tarafından ruhsal liderlik davranışı sergilenmesi, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Akıncı (2017) araştırmasında ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının liderlikleri ve öz yetkinlikleri üzerindeki etkisini bazı demografik değişkenlere göre incelemiş ve ulaştığı bulgular doğrultusunda cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerinin kısmen etkisinin olduğu ve ruhsal liderliğin öğretmen liderliğini %24’ünü, öz yetkinliğini ise sadece %8’ini açıkladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ankaralıoğlu (2020) araştırmasında ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının okul kültürü üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma bulgularına göre ruhsal liderlik

davranışı ile okul kültürü arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, ayrıca ruhsal liderliğin okul kültürünü önemli ölçüde yordadığı sonuçlarını elde etmiştir. Dağlı ve Karadağ (2021) İmam Hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünün ruhsal liderlik ile akademik başarı üzerindeki aracılık rolünü belirlediği araştırmalarında elde ettiği veriler doğrultusunda ruhsal liderliğin okul kültürü aracılığı ile akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

2.6.1.2. Okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar

Kaya (2005) araştırmasında, okul müdürü erkek de olsa kadın da olsa öğretmenlerin okul iklimini orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Saygılı (2010), araştırmasında ilk ve orta öğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kubilay Baykal (2013) yaptığı araştırmasında elde ettiği bulgular neticesinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Varlı (2015) öğretmenlerin algıladıkları yönetici liderlik davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında okul müdürlerinin ortaya koyduğu liderlik davranışlarının farklılaştıkça okul ikliminin de farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Getmez (2018) araştırmasında, okul müdürlerinin sahip olduğu iletişim becerilerinin arttıkça okul iklimi algısının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2021) araştırmasında, ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün sergilediği ruhsal liderliğe yönelik algıları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde ettiği bulgular doğrultusunda okul müdürlerinin sergilediği ruhsal liderlik ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve ruhsal liderliğin okul iklimini anlamlı düzeyde yordadığı sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Çetinel (2022) öğretmenlerin olumlu özelliklerinin mesleki benlik saygıları ve okul iklimi algıları bakımından incelediği araştırmasında ulaştığı verilere göre olumlu öğretmen özellikleri ile mesleki benlik saygısı ve okul iklimi değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Keçeli (2022) gerçekleştirdiği araştırmasında ilkokulda çalışan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almış ve bu iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.6.2. Türkiye dışında yapılan araştırmalar

Bu bölümde “ruhsal liderlik” ve “okul iklimi” üzerine Türkiye dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Öncelikle ruhsal liderlik ile sonrasında ise okul iklimi ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.6.2.1. Ruhsal liderlik üzerine yapılan araştırmalar

Malone ve Fry (2003) okulların dönüşümünde ruhsal liderliğin etkisine ilişkin gerçekleştirdikleri uzamsal çalışmalarında bir okulu kontrol grubu bir okulu da deney grubu olarak belirlemişlerdir. Uygulama sonrası elde edilen bulgular neticesinde, kontrol grubunda bir öncesinin değerlerine göre düşüş gözlemlenirken deney grubunda ise önemli bir düşüş gözlemlenmemiş ve umut/inanç ve adanmışlık seviyelerinde önemli bir artış görülmüştür. Rego ve arkadaşları (2007) yöneticiler tarafından sergilenen ruhsallık davranışının örgütsel bağlılığa etkisini inceledikleri araştırmalarında ruhsallığın en çok duygusal bağlılığı, sonrasında normatif bağlılığı ve en az devamlılık bağımlılığını etkilediğı ve bireylerin örgüt içinde kendilerini anlamaya çalışılması davranışının onların duygusal anlamda örgüte olan bağına güçlendirdiğı sonuçlarına ulaşmışlardır. Walker ve McPhail (2009) okul müdürlerinin ruhsallık algılarının sergiledikleri liderlik tarzları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında elde ettikleri bulgular ve sonuçlar ruhsallığın okul liderlerinin işiyle bağına ortaya koymuştur. Ayrıca okul liderleri, ruhsallığı dini ve dini olmayan bakış açılarıyla tanımlamışlar, liderlik biçimlerinde ruhsallığın niteliklerini ve ruhsallığın örgüt kültürü üzerindeki etkisini sembolik liderlik kavramıyla aktarmışlardır. Ghasemizad ve arkadaşları (2012) ortaöğretim düzeyinde görev yapan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ruhsal liderlikleri ile iş doyumu, iş hayatının niteliğı ve verimlilik arasındaki ilişkiyi incelediğı araştırmalarında, ruhsal liderlik ile iş doyumu, iş hayatının niteliğı ve verimlilik arasında anlamlı bir ilişki olduğı neticesine varmışlardır. Salehzadeh ve arkadaşları (2015) çalışmalarında ruhsal liderliğin örgütsel performans üzerindeki etkisini incelenmişlerdir. Çalışma verilerine göre örgütsel performans üzerinde ruhsal liderliğin pozitif bir etkisinin bulunduğı tespitine varılmıştır. Shahbazi ve Nazem (2017) eğitim departmanları çalışanları arasında ruhsal liderlik, örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelediğı araştırmalarında elde ettiğı bulgular doğrultusunda ruhsal liderlik, örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişki olduğı sonucuna varmışlardır. Tsui ve arkadaşları (2019) Hong Kong’da ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelediğı

araştırmalarında, ruhsal liderliğin örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Hunsaker (2020) ruhsal liderlik ve iş-aile çatışmasında çalışan refahının aracı etkilerini incelediği çalışmasında, veriler bağlamında ruhsal liderliğin ve çalışan refahının iş-aile çatışmasını ters yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Hines (2020) ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, elde edilen bulgulara göre müdürlerin ve öğretmenlerin ruhsal liderlik ve okul kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.6.2.2. Okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar

Ballard (2008) Afro-Amerikan Hristiyan okullarındaki öğretmenler tarafından algılanan müdürlerin liderlik tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bir müdürün liderlik tarzı ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Jankens (2011) araştırmasında Michigan Charter okullarında öğrenci gelişimi ile okul iklimi arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu saptamaya çalışmıştır. Çalışma verilerine göre hem müdür açıklığı hem de öğrenci gelişimi ile öğretmen açıklığı ve öğrenci gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tajasom ve Ahmad (2011) Malezya’da ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği liderlik stili ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında dönüşümcü liderliğin okulun dört boyutu üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iklim (bağlılık, yenilikçilik, mesleki ilgi ve kaynak yeterliliği), işlemsel liderliğin sadece katılımcı karar vermeyi etkilediği saptamışlardır. Collie ve arkadaşları (2012) alışmalarında okul iklimi ve okuldaki öğrenme arasındaki durumun öğretmenlerin sosyal duygusal görüşlerine etkilerini incelemişler ve çalışma verilerine göre öğretmenin motivasyonu, iş doyumunu ve öğrencilerinin davranışlarına ilişkin en çok etkileyen faktörün okul iklimi olduğu ve bu değişkenlerin kendi aralarında doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Holden (2017) araştırmasında Asya kıtasında yer alan bazı ölkelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik, okul iklimi ve öğretmen kolektif yeterliliğini ne ölçüde yordadığını incelemiş ve elde ettiği araştırma verilerine göre ruhsal liderliğin, öğretmenlerin kolektif yeterliliğini düşük düzeyde, okul iklimini ise orta düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Almessaabi (2021) araştırmasında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin okul iklimi algısının öğretmen öz yeterliliğini anlamlı bir şekilde açıkladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altında araştırmaya ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma desenleri içerisinde yer alan ilişkisel model kullanılmıştır. Karasar'a (2016) göre ilişkisel model, iki ya da daha çok sayıdaki değişkenden oluşan bir araştırmada bu değişkenler arasında ortaya çıkan değişimin mevcudiyetini ya da seviyesini saptamayı amaçlayan bir araştırma modelidir. Nicel araştırmada, elde edilen sayısal veriler tablolar, grafikler, çizelgeler ya da istatistikler haline getirilip çeşitli yazılımlar yardımıyla analiz edilerek bu analizler doğrultusunda nesnel yorumlar yapılmaktadır (Neuman, 2007). Desenlenen bu model ile MEB'e bağlı liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algı düzeyleri ile okul iklimi algı düzeyleri ve bu algı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıkları ve ruhsal liderliğin okul iklimini yordayıp yordamadığının tespit edilmesine çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı, Eskişehir ili merkez ilçelerinde (Odunpazarı ve Tepebaşı) bulunan liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesinden elde edilen bilgi doğrultusunda Eskişehir ili merkez ilçelerinden Odunpazarı ilçesinde 28 ortaöğretim kurumu ve 1893 öğretmen, Tepebaşı ilçesinde ise 22 ortaöğretim kurumu ve 983 öğretmen olmak üzere bu ilçelerde toplam 50 ortaöğretim kurumu ve 2876 öğretmen bulunduğu görülmüştür. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin ilçelere ve okullara göre dağılımı Tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.1*Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin İlçelere ve Okullara Göre Dağılımı*

İlçe	Okul Türü	Okul Sayısı		Öğretmen Sayısı		
				Evren		Oran %
Odunpazarı	Anadolu Lisesi	16	26	832	1330	%46
Tepebaşı		10		498		
Odunpazarı	Fen Lisesi	1	3	39	90	%3
Tepebaşı		2		51		
Odunpazarı	Meslek Lisesi	9	16	902	1259	%44
Tepebaşı		7		357		
Odunpazarı	İmam Hatip Lisesi	2	5	120	197	%7
Tepebaşı		3		77		
Toplam		50		2876		%100

Kaynak: Eskişehir İl Milli eğitim Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Şubesi (2022)

Evren, yapılan araştırmanın kapsamına dahil edilen ve benzer özelliklere sahip birimlerin tümünü ifade eder ve ayrıca yapılacak olan çalışmadan elde edilmesi öngörülen sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılacak ölçüm araçlarının uygulanacağı söz konusu gruptur (Büyüköztürk ve ark., 2012). Araştırmada, tüm evrene ulaşmak yerine örneklem seçilmesi yoluna gidilmiştir. Örneklem, belirli bir evrenin belirli sayıda alt evrenlerinin tercihi ile ortaya çıkan evreni temsil eden bir yapıdır. Balcı'ya (2001) göre örneklemin belirlenmesinde esas kriter evreni temsil edebilme uygunluğunun bulunmasıdır. Karasar (2016) örneklemini, hedeflenen amaç kapsamında çalışmanın yapılacağı karar verilen evrenden yine bu amaca en etkili bir biçimde ulaşabilmek için belirlenmiş ve karar verilip tercih edildiği evreni temsil edebilme gücünün yeterli olduğu düşünülen alt grup olarak tanımlamıştır. Büyüköztürk ve arkadaşları (2012, s. 96) araştırmalarında $p=q=0,5$ alınıp varyansın en büyük $pxq=0,25$ değeri elde edilerek en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca belirttikleri evren büyüklüğüne göre uygun örneklem büyüklüğünü hesaplamada kullanılacak olan formülse yapı göre güven düzeyi %95 alınarak hesaplama yapıldıktan sonra araştırmada evren içerisinde tespit edilen örneklemin evreni yeterli anlamda temsil edebilmesi için gerekli katılımcı sayısının en az 339 olması gerektiği tespit edilmiştir. Örneklemdaki bazı okullardaki öğretmenlerden katılım için gönüllülük konusunda sıkıntı yaşanabilecek olmasından veya bazı katılımcıların ölçekleri eksik ya da hatalı doldurabileceğinden dolayı yeterli sayıya

ulaşılabilmesi hususunda sıkıntı yaşanabileceği göz önünde bulundurularak gerekli katılımcı sayısının (339) yaklaşık %50 oranında fazlasına denk gelecek şekilde 500 öğretmeninden veri toplanması yönünde çalışma yürütülmüştür. Veri toplama sürecinin neticesinde ise toplam 394 katılımcı verisine ulaşılmış ancak bunlardan 17'sinin bütün anket maddelerinde aynı ölçek düzeyi tercihinde bulunduklarından dolayı değerlendirme dışı tutulmuş olup 377 katılımcıdan toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemenin seçiminde ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde, yapılacak olan araştırmanın konusu kapsamında araştırmacının etkili olmasını düşündüğü bir değişkene göre alt gruplar belirlenip örnekleme temsil edilerek bunlar üzerinde işlem yapılabilir (Ural ve Kılıç, 2011). Ayrıca bu yöntem, evreni oluşturan unsurların çalışmanın amacı doğrultusunda alt gruplara ayrıştırılarak bu unsurların evren içinde yer aldıkları oran ölçüsünde örneklem içerisinde de yerini alabilmelerine olanak sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu yöntem ile evreni oluşturan alt grupların evrendeki varlıkları oranında örnekleme temsil edilmesi amaçlanmıştır. Kullanılan bu yöntem doğrultusunda alt tabakalar okul türlerine göre Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi olarak belirlenmiştir. Tabakaların okul türlerine göre oluşturulmasının nedenini okul türleri arasındaki farklı sosyal, kültürel ve fiziksel yapılar içerisinde farklı yönetici profilleri görülmesi ve dolayısıyla okul türlerindeki bu yönetici profili farklılıklarının öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarını da farklılaştırabileceği varsayımı oluşturmaktadır. Daha sonra her tabakadaki öğretmen sayısının evren içindeki oranı bulunmuştur. Öğretmen sayısının evrendeki oranı ne ise, örnekleme de aynı oranda yer almıştır. Tabakaların hedeflenen ve değerlendirmeye alınan örneklem büyüklükleri ile son örnekleme büyüklükleri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Araştırmadaki Tabakaların Hedeflenen ve Değerlendirmeye Alınan Katılımcı Sayıları ile Nihai Katılımcı Sayısı Dağılımına İlişkin Bilgiler

Tabaka	Ulaşılmaması Hedeflenen Katılımcı Sayısı		Değerlendirmeye Alınan Katılımcı Sayısı		Nihai Katılımcı Sayısı	
	Sayı	Oran %	Sayı	Oran %	Sayı	Oran %
Anadolu Lisesi	231	46	159	42,64	159	46
Fen Lisesi	16	3	27	6,85	12	3

Tabaka	Ulaşılmaması Hedeflenen Katılımcı Sayısı		Değerlendirmeye Alınan Katılımcı Sayısı		Nihai Katılımcı Sayısı	
	Sayı	Oran %	Sayı	Oran %	Sayı	Oran %
Meslek Lisesi	219	44	151	40,36	151	44
İmam Hatip Lisesi	34	7	40	10,15	24	7
Toplam	500	100	377	100	346	100

Tablo 3.2’de de görüldüğü üzere Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi tabakalarının araştırma sonucunda ulaşılan katılımcı sayısından değerlendirmeye alınan katılımcı sayısının oranı hedeflenen katılımcı sayısı oranının altında kalmıştır. Araştırma bulgularının Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerine genellenebilmesi için ulaşılan katılımcı sayısına kıyasla hedeflenen katılımcı sayısındaki yüzdesinden yüksek bulunan Fen Lisesi ve İmam Hatip Lisesi tabakalarından rastgele bir şekilde katılımcının çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda Fen Lisesi tabakasından 15, İmam Hatip Lisesi tabakasından 16 katılımcı çıkarılarak, araştırma için nihai katılımcı sayısı 346 olarak ortaya çıkmıştır. Böylece araştırma 500 evren büyüklüğü için hesaplanan ve genelleme için gereken sayıdan (339) daha fazla bir örneklem büyüklüğü üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	177	51.2
	Erkek	169	48.8
	Toplam	346	100
Yaş	35 ve altı	34	9.8
	36-40	37	10.7
	41-45	89	25.7
	46-50	102	29.5
	51 ve üzeri	84	24.3
	Toplam	346	100
Medeni Hal	Bekâr	74	21.4
	Evli	272	78.6

	Toplam	346	100
Değişkenler	Kategoriler	N	%
Öğrenim Durumu	Lisans	280	80.9
	Yüksek Lisans	66	19.1
	Toplam	346	100
Branş	Kültür Dersleri	250	72.3
	Meslek Dersleri	96	27.7
	Toplam	346	100
Okul Türü	Anadolu Lisesi	159	46.0
	Fen Lisesi	12	3.5
	Meslek Lisesi	151	43.6
	İmam Hatip Lisesi	24	6.9
	Toplam	346	100
Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	1 yıl ve altı	32	9.2
	2-4 yıl	164	47.4
	5 yıl ve üzeri	150	43.4
	Toplam	346	100
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	42	12.1
	11-15 yıl	41	11.8
	16-20 yıl	92	26.6
	21 yıl ve üzeri	171	49.4
	Toplam	346	100
Okuldaki Görev Süresi	1 yıl ve altı	26	7.5
	2-4 yıl	81	23.4
	5-8 yıl	125	36.1
	9 yıl ve üzeri	114	32.9
	Toplam	346	100

Tablo 3.3'te verilen öğretmenlere ilişkin demografik bilgilerde görüldüğü üzere araştırma örnekleminin %51.2'sini (n=177) kadın, %48.8'ini (n=169) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %9.8'inin (n=34) 35 ve altı yaş aralığında, %10.7'sinin (n=37) 36-40 yaş aralığında, %25.7'sinin (n=89) 41-45 yaş aralığında, %29.5'inin (n=102) 46-50 yaş aralığında, %24.3'ünün (n=84) 51 yaş ve üzerinde olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin %21.4'ü (n=74) bekâr ve büyük çoğunluğu ise %78,6'sı (n=272) evlidir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında büyük bir çoğunluğun %80.9'unun (n=280) lisans, %19,1'inin ise (n=67) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Branş olarak baktığımızda öğretmenlerin %72.3'ü (n=250) kültür dersi, %27,7'si (n=96) meslek dersi öğretmenidir. Ayrıca öğretmenlerin %46.0'sı (n=159) Anadolu Lisesinde, %3.5'i (n=12) Fen Lisesinde, %43.6'sı (n=151) Meslek Lisesinde, %6.9'u (n=24) ise İmam Hatip Lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma sürelerine bakıldığında %9.2'sinin (n=32) 1 yıl ve altında, %47.4'ünün (n=164) 2-4 yıl arasında, %43.4'ünün (n=150) 5 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemine baktığımızda %12.1'inin (n=42) 10 yıl ve altında, %11.8'inin (n=41) 11-15 yıl arasında, %26.6'sının (n=92) 16-20 yıl arasında ve büyük bir çoğunluğunun %49.4 (n=171) 21 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin okullarındaki görev sürelerine baktığımızda %7.5'inin (n=26) 1 yıl ve altı, %23.4'ünün (n=81) 2-4 yıl aralığında, %36.1'inin (n=125) 5-8 yıl aralığında, %32.9'unun (n=114) 9 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadaki bağımsız değişkeni yönetici ruhsal liderlik algısı, bağımlı değişkeni ise okul iklimi algısı oluşturmuştur. Bu bağlamda yapılan bu araştırmadaki verilere, üç kısımdan oluşan bir veri toplama aracı ile ulaşılmıştır. İlk kısmında araştırmaya dahil olan öğretmenlerin demografik bilgilerinin tespitine yönelik “Kişisel Bilgi Formu”, sonraki kısmında öğretmenlerin görev yaptıkları okullarında yönetici ruhsal liderlik algılarını tespit etmek amacıyla Akıncı ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilen “Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği”, en son kısmında ise öğretmenlerin okul iklimi algılarını tespit etmek amacıyla Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” yer almıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Bu form araştırmaya katılacak öğretmenlerin cinsiyetinin, yaşının, medeni halinin, öğrenim durumunun, branşının, çalıştığı okul türünün, mevcuttaki okul müdürüyle çalışma süresinin, mesleki kıdeminin, çalıştığı okuldaki görev süresinin tespitine ilişkin soruları kapsamaktadır.

3.3.2. Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği

Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği; “Umut/İnanç/Özgecil Sevgi, Anlamlandırma, Verimlilik/Bağlılık ve Vizyon” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 28 madde yer almakta olup, maddelerin yanıtlanması, ölçeğin yapısı da hesaba katılarak 5’li derecelendirme (1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek toplam ruhsal liderlik puanı vermektedir ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutların içerdiği ölçek maddeleri Akıncı ve Ekşi (2017) tarafından Tablo 3.4’te şu şekilde sıralandırılmıştır:

Tablo 3.4

Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğinin Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	10	2-4-6-8-10-12-14-16-23-24
Anlamlandırma	6	5-9-17-18-20-28
Verimlilik/Bağlılık	6	11-13-21-25-26-27
Vizyon	6	1-3-7-15-19-22

Kaynak: (Akıncı ve Ekşi, 2017, s. 114).

Ayrıca Akıncı ve Ekşi (2017) tarafından bulunan ölçeğin iç tutarlılık katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3.5’te şu şekilde verilmiştir:

Tablo 3.5

Ruhsal Liderlik Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach’s Alpha (α)	Spearman-Brown	Guttman
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	0.96	0.95	0.92
Anlamlandırma	0.94	0.93	0.91
Verimlilik/Bağlılık	0.93	0.93	0.92
Vizyon	0.94	0.94	0.91
Ruhsal Liderlik	0.98	0.96	0.95

Kaynak: (Akıncı ve Ekşi, 2017, s. 119).

Tablo 3.5 incelendiğinde Akıncı ve Ekşi (2017) tarafından testin tamamı için ruhsal liderlik ölçeğinin iç tutarlık güvenirliğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde Cronbach's Alpha değeri ölçek toplamında $\alpha=0.98$; Umut/İnanç/Özgecil Sevgi alt boyutu için $\alpha=0.96$; Anlamlandırma ve Vizyon alt boyutları için $\alpha=0.94$; Verimlilik/Bağlılık alt boyutu için ise $\alpha=0.93$ olarak bulunmuştur. Buna ek olarak ayrıca maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçek toplamı için, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S=0.96$ ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise $G=0.95$; Umut/İnanç/Özgecil Sevgi alt boyutu için Spearman değeri $S=0.95$ ve Guttman değeri $G=0.92$; Anlamlandırma alt boyutu için Spearman değeri $S=0.93$ ve Guttman değeri $G=0.91$; Verimlilik/Bağlılık alt boyutu için Spearman değeri $S=0.93$ ve Guttman değeri $G=0.92$; Vizyon alt boyutu için ise Spearman değeri $S=0.94$ ve Guttman değeri $G=0.91$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu güvenirlik değerlerinin “0.80” den büyük olması sebebiyle ölçekteki maddelerin tamamının benzer özelliği ölçtüğünün söylenebileceği, yani ölçeğin ölçtüğü özelliğin homojen bir yapıda olduğu belirtilmiştir. Ruhsal liderlik ölçeğinin, elde edilen bu sonuçlar bağlamında güvenilir bir ölçüm aracı olduğu da belirtilmiştir.

Tablo 3.6

Mevcut Araştırmada Ruhsal Liderlik Ölçeğinin Toplamına ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Analizi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha (α)	Madde Sayısı
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	0.87	8
Anlamlandırma	0.87	6
Verimlilik/Bağlılık	0.82	5
Vizyon	0.85	6
Ruhsal Liderlik	0.96	25

Tablo 3.6 incelendiğinde 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ruhsal liderlik ölçeğinin toplamı için Cronbach's Alpha (α) güvenirlik değerinin 0.96 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından 8 maddeden oluşan Umut/İnanç/Özgecil Sevgi alt boyutuna ait Cronbach's Alpha (α) güvenirlik değerinin 0.87 hesaplandığı; 6 maddeden oluşan Anlamlandırma alt boyutuna ait Cronbach's Alpha (α) güvenirlik değerinin 0.87 olarak hesaplandığı; 5 maddeden oluşan

Verimlilik/Bağılılık alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha (α) değerinin 0.82 olarak hesaplandığı; 6 maddeden oluşan Vizyon alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise alt boyuta ait Cronbach's Alpha (α) değerinin 0.85 olarak hesaplandığı görülmektedir. Yıldız ve Uzunsakal'ın (2018, s. 19) belirttiği değerlere göre ölçeğin toplam boyutu ve dört alt boyutu için de yüksek güvenilirlikte olduğu ifade edilebilir. Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğinin geçerliliğini doğrulamak için LISREL programı yardımı ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7

Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğine İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları

Index	χ^2/df	AGFI	GFI	RMSEA	SRMR
İyi Uyum Ölçütü	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$.90 \leq AGFI$	$.90 \leq GFI$	$0 \leq RMSEA$	$0 \leq SRMR$
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$3 < \chi^2/df \leq 5$	$.85 \leq AGFI$	$.85 \leq GFI$	$.05 < RMSEA$	$.05 < SRMR$
Araştırma Bulgusu	2.66	.85	.87	.06	.04

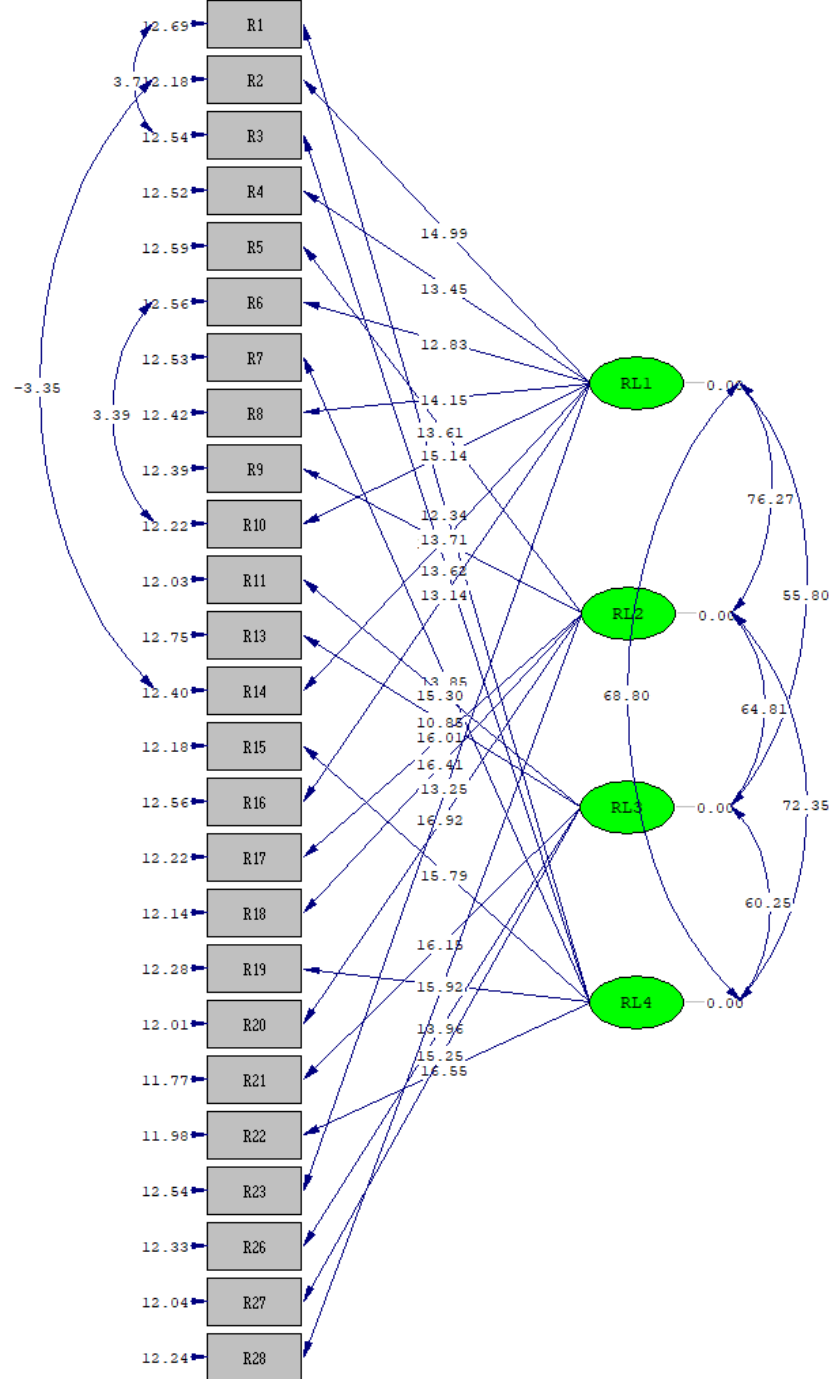
Kaynak: (Çokluk ve ark., 2016; Hooper ve ark., 2008; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004).

Tablo 3.7'deki DFA sonucu elde edilen model uyum indeksi değerlerine bakıldığında $\chi^2/df=2.66$, $AGFI=.85$, $GFI=.87$, $RMSEA=.06$, $SRMR=.04$ olarak bulunduğu görülmektedir. χ^2/df değerinin 0-3 arasında olması modelin uyumunun iyi düzeyde olduğunu, 3-5 arasında olması ise kabul edilebilir düzeyde uyuma karşılık geldiğini ifade etmektedir (Çokluk ve ark., 2016). GFI'nın, AGFI'nın .90'ın üzerinde olması iyi uyuma, .85-.90 arasında olması ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA'nın .05'in altında olması iyi uyuma, .05 ile .08 arasında olması ise kabul edilebilir uyuma; SRMR'nin .05'in altında olması iyi uyuma .05 ile 1.00 arasında olması ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. (Hooper ve ark., 2008; Schermelleh-Engel ve ark., 2003). Bu bağlamda ölçeğin χ^2/df değeri için iyi uyuma; AGFI ve GFI değerleri için kabul edilebilir uyuma; RMSEA değeri için kabul edilebilir uyuma ve

SRMR değeri için iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan model Şekil 3.1'de verilmiştir.

Şekil 3.1

Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeli



Chi-Square=618.78, df=266, P-value=0.00000, RMSEA=0.062

3.3.3. Okul iklimi ölçeği

Okul İklimi Ölçeği; “Demokratiklik ve Okula Adanma, Liderlik ve Etkileşim, Başarı Etkenleri, Samimiyet ve Çatışma” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 23 maddeden oluşmakta olup, maddelerin yanıtlanması ve ölçeğin yapısı da hesaba katılarak 5’li likert şeklinde (1=Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Her zaman) yapılandırılmıştır. Ölçek içerisinde yer alan 20., 21., 22., 23. (çatışma boyutu) maddeler ters kodlanmıştır. Bu yüzden ölçeğin toplamı alınırken çatışma boyutu tersten puanlanarak “1=5, 2=4, 3=3, 4=2 ve 5=1” analiz edilmiştir. Ölçeğin kullanımından elde edilecek en az puan 23, en çok puan ise 115 olacaktır. Ölçekten elde edilecek puanın yüksek olması okul iklimine ilişkin algının da yüksek olduğunu aksine elde edilecek puanın düşük olması ise okul iklimine ilişkin algının da düşük olacağını ifade etmektedir (Kaptan, 2020). Bu ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutların içerdiği ölçek maddeleri Canlı ve arkadaşları (2018) tarafından Tablo 3.8’de şu şekilde sıralandırılmıştır:

Tablo 3.8

Okul İklimi Ölçeğinin Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Demokratiklik ve Okula Adanma	6	1-2-3-4-5-6
Liderlik ve Etkileşim	6	7-8-9-10-11-12
Başarı Etkenleri	4	13-14-15-16
Samimiyet	3	17-18-19
Çatışma	4	20*-21*-22*-23*

Kaynak: (Canlı ve ark., 2018, s. 1807).

* Ters maddeler

Canlı ve arkadaşları (2018) tarafından ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği ve kapsam geçerliğini incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, ölçek için model-veri uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğu saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanması için ise ölçeğin genel toplamı ile alt boyutları arasındaki korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Ayrıca hem ölçeğin toplamı hem de alt boyutları için güvenirlik değeri, Cronbach Alfa hesaplaması sonucu ortaya çıkarılmıştır. Ölçeğin korelasyon ve güvenirliğine ilişkin tespit edilen bulgular Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9

Ölçeğin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa (α) Değerleri ile Test Tekrar Test Korelasyon Değerleri (Pearson Korelasyon)

	Cronbach Alfa (α)	Pearson Korelasyon
Demokratiklik ve Okula Adanma	0.908	0.923
Liderlik ve Etkileşim	0.897	0.962
Başarı Etkenleri	0.753	0.826
Samimiyet	0.852	0.914
Çatışma	0.730	0.946

Kaynak: (Canlı ve ark., 2018, s. 1807).

Tablo 3.9 incelendiğinde Canlı vd. (2018) tarafından Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “0.908”, liderlik ve etkileşim boyutu için “0.897”, başarı etkenleri boyutu için “0.753”, samimiyet boyutu için “0.852” ve çatışma boyutu için “0.730” olarak bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek gayesiyle yapılmış olan test-tekrar test güvenilirlik (Pearson korelasyon) katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “0.923”, liderlik ve etkileşim boyutu için “0.962”, başarı etkenleri boyutu için “0.826”, samimiyet boyutu için “0.914” ve çatışma boyutu için “0.946” olarak belirlenmiştir. Hesaplanan bu güvenilirlik değerlerinin “0.70”ten büyük olması sebebiyle ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 3.10

Mevcut Araştırmada Okul İklimi Ölçeğinin Toplamı ve Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Analizi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha (α)	Madde Sayısı
Demokratiklik ve Okula Adanma	0.80	6
Liderlik ve Etkileşim	0.86	6
Başarı Etkenleri	0.76	4
Samimiyet	0.73	3
Çatışma	0.77	4
Okul İklimi	0.81	23

Tablo 3.10 incelendiğinde 23 madde ve 5 boyuttan oluşan okul iklimi ölçeğinin toplamı için Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik değerinin 0,81 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna ait Cronbach's Alpha(α) güvenilirlik değerinin 0.80; liderlik ve etkileşim alt boyutuna ait Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik değerinin 0.86; başarı etkenleri alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha (α) değerinin 0.76; samimiyet alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde alt boyuta ait Cronbach's Alpha (α) değerinin 0.73; tamamının ters maddelerden oluştuğu çatışma alt boyutuna ait Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik değerinin ise 0.77 olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul İklimi Ölçeğinin geçerliliğini doğrulamak için LISREL programı yardımı ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11

Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları

Index	χ^2/df	AGFI	GFI	RMSEA	SRMR
İyi Uyum Ölçütü	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$.90 \leq AGFI$	$.90 \leq GFI$	$0 \leq RMSEA$	$0 \leq SRMR$
		≤ 1.00	≤ 1.00	$\leq .05$	$\leq .05$
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$3 < \chi^2/df \leq 5$	$.85 \leq AGFI$	$.85 \leq GFI$	$.05 < RMSEA$	$.05 < SRMR$
		$< .90$	$< .90$	$\leq .08$	≤ 1.00
Araştırma Bulgusu	2.14	.87	.90	.05	.05

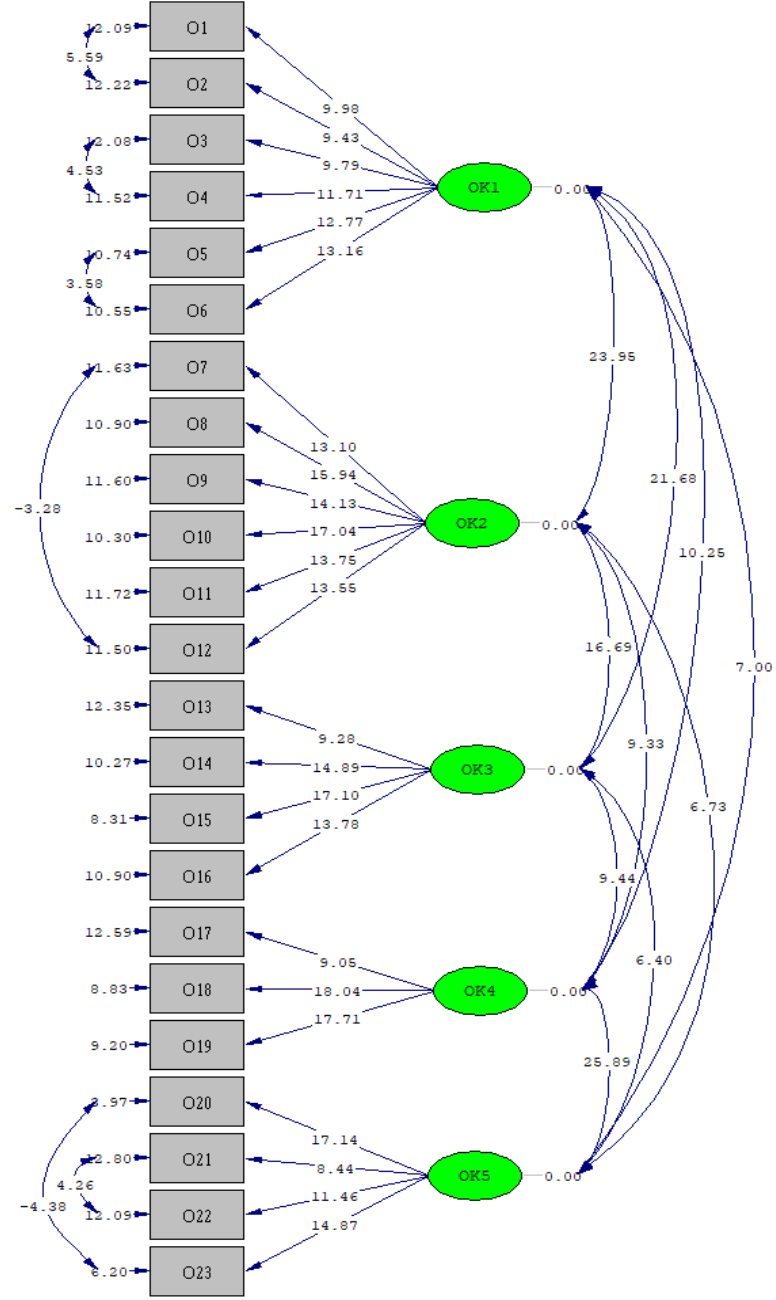
Kaynak: (Çokluk ve ark., 2016; Hooper ve ark., 2008; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004).

Tablo 3.11'deki DFA sonucu elde edilen model uyum indeksi değerlerine bakıldığında $\chi^2/df=2.14$, $AGFI=.87$, $GFI=.90$, $RMSEA=.05$, $SRMR=.05$ olarak bulunduğu görülmektedir. χ^2/df değerinin 0-3 arasında olması modelin uyumunun iyi düzeyde olduğunu, 3-5 arasında olması ise kabul edilebilir düzeyde uyuma karşılık geldiğini ifade etmektedir (Çokluk ve ark., 2016). GFI'nın, AGFI'nın .90'ın üzerinde olması iyi uyuma, .85-.90 arasında olması ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA'nın .05'in altında olması iyi uyuma, .05 ile .08 arasında olması ise kabul edilebilir uyuma; SRMR'nin .05'in altında olması iyi uyuma .05 ile 1.00 arasında olması

ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. Bu bağlamda ölçeğin χ^2/df değeri için iyi uyuma; AGFI değeri için kabul edilebilir uyuma, GFI değeri için iyi uyuma; RMSEA ve SRMR değerleri için iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan model Şekil 3.2'de verilmiştir.

Şekil 3.2

Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeli



Ayrıca her iki likert tipi derecelendirme ölçeğindeki puanlar Tablo 3.12’de belirtilen şekilde değerlendirilmiştir.

Tablo 3.12

Yönetici Ruhsal Liderlik Algısı ve Okul İklimi Algısı Puanlarının Değerlendirilme Aralıkları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı
K. Katılmıyorum / Hiçbir zaman	1	1.00 – 1.80
Katılmıyorum / Nadiren	2	1.81 – 2.60
Kararsızım / Bazen	3	2.61 – 3.40
Katılıyorum / Çoğunlukla	4	3.41 – 4.20
T. Katılıyorum / Her zaman	5	4.21 – 5.00

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının uygulanabilmesi için Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne izin amacıyla yazı yazılmış ve gerekli uygulama izni alındıktan sonra araştırma verilerini elde etmek amacıyla kullanılan ölçme aracı “Google Formlar” üzerinden çevrim içi ölçme aracı haline getirilerek internet ortamından katılımcılara ulaştırılmıştır (<https://forms.gle/Qi3scaK6FzNAhvXs6>). Düzenlenme aşamasında ölçme aracının açık, net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılardan iletişim ve kimlik bilgilerine dair herhangi bir bilgi istenmemiştir. Ayrıca ölçme aracının en başında söz konusu ölçme aracını doldurmalarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, verilen yanıtların araştırmacı tarafından gizli tutulacağı ve yalnızca bilimsel amaçlar için değerlendirileceği açıklaması katılımcılara yapılmıştır. Zamanın daha verimli kullanılabilmesi amacıyla araştırma kapsamında Eskişehir ili merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumları arasından örneklem olarak seçilen okulların müdürleriyle birebir görüşülüp ölçme aracının uygulanabilmesi için gerekli bilgilendirme yapıp gerekli onaylar alındıktan sonra okul müdürlerinden okullarındaki öğretmenlerin bulunduğu WhatsApp gruplarında, uygulayıcı tarafından hazırlanan çevrim içi ölçme aracının bağlantı linkini paylaşmaları istenmiştir. Bu şekilde ilgili katılımcılardan gerekli verilere ulaşılmıştır. İlgili ölçme aracı, Aralık 2022 ve Şubat 2023 aylarını kapsayan zaman diliminde uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma problemlerine yönelik analizlere geçilmeden önce veri setinde uç değer ve kayıp veri tespiti yapılmıştır. Bu doğrultuda tespit edilen veriler analizden çıkarılmıştır. Sonrasında okul iklimi ölçeğinde ters kodlanan maddeler (20., 21., 22., 23.) yer aldığı için bu maddelerin yeniden kodlaması yapılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde demografik değişkenlerin frekans yüzde tablosu oluşturulup buna ilişkin yorum yapılmıştır. Araştırmada kullanılan iki ölçeğin (yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği ve okul iklimi ölçeği) alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik yapılacak olan istatistiki analizlere ulaşmadan önce uygulama aracından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerinin tespiti maksadıyla çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,5$ aralığında ise verilerin dağılımının normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 68). Ayrıca ölçeklerin güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Bunların dışında katılımcıların araştırma değişkenlerine göre görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de belirlenmiştir. Bunlara ilişkin veriler Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

Tablo 3.13

Araştırma Ölçeklerine Ait Normallik Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{x}$	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	346	4.04	0.55	-0.425	-0.313
Anlamlandırma	346	4.11	0.60	-0.515	-0.171
Verimlilik/Bağlılık	346	3.87	0.61	-0.475	0.036
Vizyon	346	3.89	0.59	-0.446	-0.156
Ruhsal Liderlik	346	3.99	0.55	-0.490	-0.174
Demokratiklik ve Okula Adanma	346	4.29	0.48	-0.597	0.223
Liderlik ve Etkileşim	346	4.10	0.55	-0.300	-0.482
Başarı Etkenleri	346	4.24	0.54	-0.468	-0.358
Samimiyet	346	3.83	0.61	0.001	-0.573
Çatışma	346	2.18	0.63	0.176	-0.758
Okul İklimi	346	4.09	0.42	-0.379	-0.117

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere ruhsal liderlik ve okul iklimi ölçeklerinin toplamına ve alt boyutlarına ait puanların Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri ± 1.5 aralığında olmasına istinaden araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kanaatine varılmıştır. Bu yüzden verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ve okul iklimi algılarının cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, branş gibi iki gruplu demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Gruplar t-testi; yaş, okul türü, okul müdürü ile çalışma süresi, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi gibi üç gruplu veya daha çok gruplu demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise Tek Yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizi sonrasında gruplar arasında anlamlı fark bulunması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya yönelik olarak Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinden hangisinin kullanılacağını belirlemek amacıyla varyans analizinin ön koşulu olan Levene's testi yapılmıştır. Bu teste göre varyansların homojen olması durumunda Scheffe testi, aksi durumunda ise Games-Howell testi uygulanarak elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Ulaşılan veriler $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde ve %95 güven aralığında değerlendirilmeye alınmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algı düzeylerinin okul iklimi algı düzeylerinin yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek üzere Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon analizinde Tablo 3.14'teki kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3.14

Ölçekler Arasındaki Korelasyon İlişki Düzeyi

r	İlişki Düzeyi
0,00	İlişki yok
0.01-0.29	Zayıf
0.30-0.70	Orta
0.71-0.99	Yüksek
1.00	Mükemmel

Kaynak: (Büyüköztürk, 2012, s. 185).

Korelasyon analizi, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin ilgili değişkenler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan belirlenmesi ve şayet bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki varsa bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesine yönelik kullanılan bir yöntemdir. Değişkenler arasındaki mevcut ilişki +1 ile -1 aralığında değişen bir değer alan korelasyon katsayı ile gösterilir. Şayet bu katsayı pozitif yönlü ise bir değişkende artış görülürken diğerinde de aynı doğrultuda bir eğilim olduğunu, negatif yönlü ise bir değişkende azalma görülürken diğerinde tam tersi doğrultuda bir eğilim olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2012).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, araştırma neticesinde elde edilen verilerin üçüncü bölümde ifade edilen istatistiki tekniklerin çözümlenmesi ile ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular araştırmanın alt amaç soruları doğrultusunda sıralanıp tablolar halinde sunulularak yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Maksimum	Minimum	N	$\bar{x}$	ss	Düzyey
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	5.00	2.38	346	4.04	0.55	Katılıyorum
Anlamlandırma	5.00	2.33	346	4.11	0.60	Katılıyorum
Verimlilik/Bağlılık	5.00	2.00	346	3.87	0.61	Katılıyorum
Vizyon	5.00	2.17	346	3.89	0.59	Katılıyorum
Ruhsal Liderlik	5.00	2.44	346	3.99	0.55	Katılıyorum

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının genel olarak “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek ölçeğin toplam boyutuna ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları bulunmuştur. Toplam ölçek puanı ($\bar{x}$ =3.99) doğrultusunda öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları sırasıyla en yüksek ($\bar{x}$ = 4.11) ile “anlamlandırma”, ($\bar{x}$ = 4.04) ile “umut/inanç/özgecil sevgi”, ($\bar{x}$ = 3.89) ile “vizyon” ve ($\bar{x}$ = 3.87) ile en düşük “verimlilik/bağlılık” boyutu şeklinde ortaya çıkmıştır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Maksimum	Minimum	N	$\bar{x}$	ss	Düzy
Demokratiklik ve Okula Adanma	5.00	2.67	346	4.29	0.48	Her zaman
Liderlik ve Etkileşim	5.00	2.33	346	4.10	0.55	Çoğunlukla
Başarı Etkenleri	5.00	2.50	346	4.24	0.54	Her zaman
Samimiyet	5.00	2.33	346	3.83	0.61	Çoğunlukla
Çatışma	4.00	1.00	346	2.18	0.63	Nadiren
Okul İklimi	4.91	2.91	346	4.09	0.42	Çoğunlukla

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının genel olarak “çoğunlukla” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden okul iklimi ölçeği kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek ölçeğin toplam boyutuna ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları bulunmuştur. Toplam ölçek puanı ($\bar{x}$ =4.09) doğrultusunda öğretmenlerin okul iklimi algılarının “çoğunlukla” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları sırasıyla en yüksek ($\bar{x}$ = 4.29) ile “demokratiklik ve okula adanma”, ($\bar{x}$ = 4.24) ile “başarı etkenleri”, ($\bar{x}$ = 4.10) ile “liderlik ve etkileşim”, ($\bar{x}$ = 3.83) ile “samimiyet” ve ($\bar{x}$ = 2.18) ile en düşük “çatışma” şeklinde ortaya çıkmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında yer alan demografik değişkenlere göre tek tek istatistiksel analizler yapılmış ve elde edilen bu analizler ayrıca tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	Kadın	177	4.05	.55	.53	344	.60
	Erkek	169	4.02	.55			
Anlamlandırma	Kadın	177	4.16	.58	1,51	344	.13
	Erkek	169	4.07	.61			
Verimlilik/ Bağlılık	Kadın	177	3.93	.58	2,05	344	.04*
	Erkek	169	3.80	.64			
Vizyon	Kadın	177	3.90	.59	.22	344	.83
	Erkek	169	3.88	.59			
Ruhsal Liderlik	Kadın	177	4.02	.54	1.082	344	.28
	Erkek	169	3.96	.56			

* $p < .05$

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.3'te gösterilen t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının ölçek toplamında ve ölçeğin “umut/inanç/özgecil sevgi”, “anlamlandırma” ve “vizyon” alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). Ancak verimlilik/bağlılık alt boyutunda puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(344)} = 2.05$; $p < .05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılaşmanın ise kadın öğretmenlerden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.93$) erkek öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algılarına ($\bar{x} = 3.80$) göre daha yüksek düzeydedir.

4.3.2. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının yaş değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	35 ve altı	34	3.85	.69	4-341	1.95	.10	-
	36-40	37	4.09	.55				
	41-45	89	4.14	.55				
	46-50	102	4.01	.50				
	51 ve üzeri	84	4.02	.54				
Anlamlandırma	35 ve altı	34	3.99	.73	4-341	1.08	.37	-
	36-40	37	4.21	.57				
	41-45	89	4.19	.57				
	46-50	102	4.09	.59				
	51 ve üzeri	84	4.08	.58				
Verimlilik/ Bağlılık	35 ve altı	34	3.81	.71	4-341	.68	.60	-
	36-40	37	3.88	.52				
	41-45	89	3.95	.63				
	46-50	102	3.85	.59				
	51 ve üzeri	84	3.81	.63				
Vizyon	35 ve altı	34	3.79	.76	4-341	1.05	.38	-
	36-40	37	3.95	.56				
	41-45	89	3.98	.58				
	46-50	102	3.83	.59				
	51 ve üzeri	84	3.88	.54				
Ruhsal Liderlik	35 ve altı	34	3.86	.69	4-341	1.26	.29	-
	36-40	37	4.04	.50				
	41-45	89	4.07	.54				

Yaş	N	$\bar{x}$	ss
46-50	102	3.96	.52
51 ve üzeri	84	3.96	.53

Öğretmenlerin algıladıkları yönetici ruhsal liderlik düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.4'te gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarında ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarında yaş değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.3.3. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının medeni hal değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin medeni hal değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Medeni Hallerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	Bekâr	74	3.93	.55	-1.86	344	.06
	Evli	272	4.07	.55			
Anlamlandırma	Bekâr	74	4.07	.57	-.73	344	.47
	Evli	272	4.13	.60			
Verimlilik/ Bağlılık	Bekâr	74	3.79	.60	-1.156	344	.25
	Evli	272	3.89	.62			
Vizyon	Bekâr	74	3.79	.58	-1.74	344	.08
	Evli	272	3.92	.59			
Ruhsal Liderlik	Bekâr	74	3.90	.53	-1.50	344	.13
	Evli	272	4.01	.55			

Öğretmenlerin algıladıkları yönetici ruhsal liderlik düzeylerinin medeni hallerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.5'te gösterilen t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarında ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında medeni hal değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarında medeni hal değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.3.4. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	Lisans	280	4.04	.53	-.17	344	.87
	Y. Lisans	66	4.05	.62			
Anlamlandırma	Lisans	280	4.10	.59	-.94	344	.35
	Y. Lisans	66	4.18	.62			
Verimlilik/ Bağlılık	Lisans	280	3.86	.60	-.70	344	.49
	Y. Lisans	66	3.92	.67			
Vizyon	Lisans	280	3.88	.58	-1.08	344	.28
	Y. Lisans	66	3.96	.64			
Ruhsal Liderlik	Lisans	280	3.98	.53	-.74	344	.46
	Y. Lisans	66	4.03	.60			

Öğretmenlerin algıladıkları yönetici ruhsal liderlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.6'da gösterilen t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarında ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark

olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.3.5. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının branş değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	Kültür Dersleri	250	4.12	.56	4.51	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	3.83	.47			
Anlamlandırma	Kültür Dersleri	250	4.22	.59	5.56	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	3.84	.54			
Verimlilik/ Bağlılık	Kültür Dersleri	250	3.97	.58	5.26	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	3.60	.63			
Vizyon	Kültür Dersleri	250	4.00	.57	5.76	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	3.61	.56			
Ruhsal Liderlik	Kültür Dersleri	250	4.09	.53	5.62	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	3.73	.49			

* $p<.05$

Öğretmenlerin algıladıkları yönetici ruhsal liderlik düzeylerinin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.7’de gösterilen t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarının ortalamaları arasında branş değişkenine göre ruhsal liderlik ölçek toplamında ve ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek toplamındaki ruhsal liderlik algı düzeylerinde branşlarına göre anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t_{(344)} = 5.62$; $p<.05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılaşmanın ise kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu

bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 4.09) ruhsal liderlik algıları, meslek dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 3.73) ruhsal liderlik algılarına göre daha yüksek düzeydedir. Umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutunda ortalama puanların branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{(344)}= 4.51$; $p<.05$). Bu anlamlı farklılığın kültür dersleri öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 4.12) umut/inanç/özgecil sevgi algıları, meslek dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 3.83) umut/inanç/özgecil sevgi algılarına göre daha yüksek düzeydedir. Benzer şekilde anlamlandırma alt boyutunda ortalama puanların branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{(344)}= 5.56$; $p<.05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılaşmanın kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 4.22) anlamlandırma algıları, meslek dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 3.84) anlamlandırma algılarına göre daha yüksek düzeydedir. Aynı şekilde verimlilik/bağlılık alt boyutunda ortalama puanların branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{(344)}= 5.26$; $p<.05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılaşmanın kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 3.97) verimlilik/bağlılık algıları, meslek dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 3.60) verimlilik/bağlılık algılarına göre daha yüksek düzeydedir. Vizyon alt boyutu puan ortalamalarının da branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{(344)}= 5.76$; $p<.05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılaşmanın da kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 4.00) vizyon algıları, meslek dersleri öğretmenlerinin ($\bar{x}$ = 3.61) vizyon algılarına göre daha yüksek düzeydedir. Bu bulgulara göre, ortaöğretim düzeyi öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarında branş farklılıkları oldukça etkili olup puan ortalamalarına bakıldığında özellikle kültür derslerine giren öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları daha yüksek düzeydedir.

4.3.6. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının okul türü değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	Anadolu	159	4.21	.55	3-342	16.68	.00*	1>3
	Fen	12	4.26	.48				2>3
	Meslek	151	3.82	.49				4>3
	İmam Hatip	24	4.22	.44				
Anlamlandırma	Anadolu	159	4.33	.55	3-342	25.52	.00*	1>3
	Fen	12	4.32	.47				2>3
	Meslek	151	3.83	.55				4>3
	İmam Hatip	24	4.40	.46				
Verimlilik/ Bağlılık	Anadolu	159	4.05	.46	3-342	21.58	.00*	1>3
	Fen	12	4.27	.51				2>3
	Meslek	151	3.60	.52				4>3
	İmam Hatip	24	4.19	.41				
Vizyon	Anadolu	159	4.08	.54	3-342	25.62	.00*	1>3
	Fen	12	4.38	.42				2>3
	Meslek	151	3.61	.55				4>3
	İmam Hatip	24	4.17	.46				
Ruhsal Liderlik	Anadolu	159	4.17	.44	3-342	25.36	.00*	1>3
	Fen	12	4.30	.38				2>3
	Meslek	151	3.73	.44				4>3
	İmam Hatip	24	4.25	.37				

* p<.05

Öğretmenlerin algıladıkları yönetici ruhsal liderlik düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.8’de gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarının ortalamaları arasında okul türü değişkenine göre ruhsal liderlik ölçek toplamında ve ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Varyansların ruhsal liderlik ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarında homojen olduğu tespit edildiği için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin “umut/inanç/özgecil sevgi” alt boyutundan elde edilen puanların anlamlı fark yarattığı bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 16.68$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre araştırma kapsamında yer alan tüm okul türlerinde görev yapan

öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < .05$). Bu bağlamda Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.21$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.82$); Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.26$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.82$); İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.22$) ise, Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.82$) daha yüksektir. Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin “anlamlandırma” alt boyutundan elde edilen puanların anlamlı fark yarattığı bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 25.52$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucu bağlamında Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.33$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.83$); Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.32$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.83$); İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.40$) ise, Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.83$) daha yüksektir. Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin “verimlilik/bağlılık” alt boyutundan elde edilen puanların anlamlı fark yarattığı bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 21.58$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucu bağlamında Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.05$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.60$); Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.27$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.60$); İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.19$) ise, Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.60$) daha yüksektir. Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin “vizyon” alt boyutundan elde edilen puanların anlamlı fark yarattığı bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 25.62$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucu bağlamında Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin vizyon algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.08$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin vizyon algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.61$); Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin vizyon algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.38$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin vizyon algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.61$); İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin vizyon algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.17$) ise, Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin vizyon algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.61$)

daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ruhsal liderlik algı düzeylerinin ölçek toplamında anlamlı fark yarattığı bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 25.36$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucu bağlamında Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.17$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.73$); Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.30$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.73$); İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.25$) ise, Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.73$) daha yüksektir.

4.3.7. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Mevcuttaki Okul Müdürü ile Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Mevcuttaki Müdür ile Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	1 yıl ve altı	32	4.05	.60	2-343	.47	.63	-
	2-4 yıl	164	4.01	.56				
	5 yıl ve üzeri	150	4.07	.53				
Anlamlandırma	1 yıl ve altı	32	4.13	.73	2-343	.02	.98	-
	2-4 yıl	164	4.11	.55				
	5 yıl ve üzeri	150	4.12	.62				
Verimlilik/ Bağlılık	1 yıl ve altı	32	3.95	.62	2-343	.37	.70	-
	2-4 yıl	164	3.87	.59				
	5 yıl ve üzeri	150	3.85	.64				

Ölçek	Mevcuttaki Müdür ile Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Vizyon	1 yıl ve altı	32	4.02	.64	2-343	1.00	.37	-
	2-4 yıl	164	3.90	.55				
	5 yıl ve üzeri	150	3.86	.62				
Ruhsal Liderlik	1 yıl ve altı	32	4.04	.61	2-343	.19	.82	-
	2-4 yıl	164	3.98	.52				
	5 yıl ve üzeri	150	3.99	.56				

Öğretmenlerin algıladıkları yönetici ruhsal liderlik düzeylerinin mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.9'da gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarında ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarında mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.3.8. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Umut/İnanç/ Özgencil Sevgi	10 yıl ve altı	42	4.04	.59	3-342	.51	.68	-
	11-15 yıl	41	4.13	.64				
	16-20 yıl	92	4.00	.54				
	21 yıl ve üzeri	171	4.04	.53				

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Anlamlandırma	10 yıl ve altı	42	4.15	.61	3-342	.57	.64	-
	11-15 yıl	41	4.22	.64				
	16-20 yıl	92	4.09	.56				
	21 yıl ve üzeri	171	4.09	.60				
Verimlilik/ Bağlılık	10 yıl ve altı	42	3.97	.59	3-342	.69	.56	-
	11-15 yıl	41	3.91	.68				
	16-20 yıl	92	3.82	.59				
	21 yıl ve üzeri	171	3.86	.62				
Vizyon	10 yıl ve altı	42	4.00	.62	3-342	1.54	.20	-
	11-15 yıl	41	4.01	.67				
	16-20 yıl	92	3.82	.56				
	21 yıl ve üzeri	171	3.87	.57				
Ruhsal Liderlik	10 yıl ve altı	42	4.04	.57	3-342	.76	.52	-
	11-15 yıl	41	4.08	.62				
	16-20 yıl	92	3.94	.52				
	21 yıl ve üzeri	171	3.98	.54				

Öğretmenlerin algıladıkları yönetici ruhsal liderlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.10'da gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarında ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.3.9. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	1 yıl ve altı	26	4.13	.54	3-342	1.60	.19	-
	2-4 yıl	81	4.08	.59				
	5-8 yıl	125	4.08	.55				
	9 yıl ve üzeri	114	3.95	.52				
Anlamlandırma	1 yıl ve altı	26	4.20	.63	3-342	3.88	.01*	2>4
	2-4 yıl	81	4.23	.58				
	5-8 yıl	125	4.16	.58				
	9 yıl ve üzeri	114	3.96	.60				
Verimlilik/ Bağlılık	1 yıl ve altı	26	3.97	.65	3-342	2.12	.10	-
	2-4 yıl	81	3.97	.60				
	5-8 yıl	125	3.88	.60				
	9 yıl ve üzeri	114	3.76	.62				
Vizyon	1 yıl ve altı	26	4.07	.57	3-342	3.53	.02*	2>4
	2-4 yıl	81	4.01	.57				
	5-8 yıl	125	3.88	.59				
	9 yıl ve üzeri	114	3.77	.59				
Ruhsal Liderlik	1 yıl ve altı	26	4.10	.56	3-342	2.89	.04*	2>4
	2-4 yıl	81	4.08	.55				
	5-8 yıl	125	4.01	.54				
	9 yıl ve üzeri	114	3.87	.53				

* p<.05

Öğretmenlerin algıladıkları yönetici ruhsal liderlik düzeylerinin çalıştığı okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.11’de gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının ölçeğin “umut/inanç/özgecil sevgi” ve “verimlilik/bağlılık” alt boyutlarında, çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (p>.05). Katılımcıların yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin

“anlamlandırma” alt boyutundan elde ettiği puanların ise çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı fark yarattığı bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 3.88$; $p < .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edildiği için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre okulundaki görev süresi 2-4 yıl olan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.23$), okulundaki görev süresi 9 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.96$) daha yüksektir. Benzer şekilde katılımcıların yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin “vizyon” alt boyutundan elde ettiği puanların da çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(3-342)} = 3.53$; $p < .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edildiği için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre okulundaki çalışma süresi 2-4 yıl olan öğretmenlerin vizyon algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.01$), okulundaki çalışma süresi 9 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin vizyon algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.77$) daha yüksektir.

Katılımcıların yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin toplam boyutundan elde ettiği puanlarında çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(3-342)} = 2.89$; $p < .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edildiği için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre çalıştığı okuldaki görev süresi 2-4 yıl olan öğretmenlerin toplam algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.08$), çalıştığı okuldaki görev süresi 9 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin anlamlandırma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.87$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre, genel anlamda çalıştığı okuldaki görev süresi değişkeninin yönetici ruhsal liderlik algısı hususunda kısmen bir etkisinin olduğu görülse de yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin “anlamlandırma” ve “vizyon” alt boyutlarında, çalıştığı okuldaki görev süresi oldukça etkili bir değişkendir. Ayrıca puan ortalamalarına bakıldığında çalıştığı okuldaki görev süresi az olan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak araştırma kapsamında yer alan demografik değişkenlere göre tek tek istatistiksel analizler yapılmış ve bu analizler ayrıca tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	177	4.31	.47	1.06	344	.29
	Erkek	169	4.26	.48			
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	177	4.13	.54	1.10	344	.27
	Erkek	169	4.06	.56			
Başarı Etkenleri	Kadın	177	4.27	.53	1.03	344	.30
	Erkek	169	4.21	.55			
Samimiyet	Kadın	177	3.85	.64	.41	344	.68
	Erkek	169	3.82	.58			
Çatışma	Kadın	177	2.19	.64	.15	344	.88
	Erkek	169	2.18	.62			
Okul İklimi	Kadın	177	4.11	.41	.95	344	.34
	Erkek	169	4.07	.43			

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.12’de gösterilen t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul iklimi algılarında ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.4.2. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	35 ve altı	34	4.13	.51	4-341	1.18	.32	-
	36-40	37	4.34	.52				
	41-45	89	4.31	.48				
	46-50	102	4.30	.43				
	51 ve üzeri	84	4.28	.49				
Liderlik ve Etkileşim	35 ve altı	34	4.01	.64	4-341	.42	.80	-
	36-40	37	4.15	.47				
	41-45	89	4.13	.55				
	46-50	102	4.08	.53				
	51 ve üzeri	84	4.09	.59				
Başarı Etkenleri	35 ve altı	34	4.10	.49	4-341	1.10	.36	-
	36-40	37	4.18	.60				
	41-45	89	4.31	.59				
	46-50	102	4.26	.50				
	51 ve üzeri	84	4.22	.53				
Samimiyet	35 ve altı	34	3.89	.51	4-341	.61	.66	-
	36-40	37	3.83	.65				
	41-45	89	3.90	.65				
	46-50	102	3.77	.63				
	51 ve üzeri	84	3.82	.57				
Çatışma	35 ve altı	34	1.99	.53	4-341	1.34	.25	-
	36-40	37	2.14	.55				
	41-45	89	2.16	.68				
	46-50	102	2.26	.66				
	51 ve üzeri	84	2.22	.61				
Okul İklimi	35 ve altı	34	4.04	.46	4-341	.40	.81	-
	36-40	37	4.11	.43				
	41-45	89	4.13	.43				
	46-50	102	4.07	.41				
	51 ve üzeri	84	4.07	.43				

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.13'te gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul iklimi algılarında ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında yaş değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.4.3. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni hal değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin medeni hal değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Medeni Hallerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Bekâr	74	4.28	.50	-.11	344	.91
	Evli	272	4.29	.47			
Liderlik ve Etkileşim	Bekâr	74	4.06	.54	-.69	344	.49
	Evli	272	4.11	.56			
Başarı Etkenleri	Bekâr	74	4.23	.54	-.26	344	.80
	Evli	272	4.24	.54			
Samimiyet	Bekâr	74	3.76	.62	-1.24	344	.22
	Evli	272	3.86	.61			
Çatışma	Bekâr	74	2.20	.66	.28	344	.78
	Evli	272	2.18	.62			
Okul İklimi	Bekâr	74	4.06	.42	-.63	344	.53
	Evli	272	4.10	.43			

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin medeni hallerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.14'te gösterilen t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul iklimi algılarında ölçeğin toplam ve

tüm alt boyutlarında medeni hal değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında medeni hal değişkenin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.4.4. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Lisans	280	4.30	.45	.85	344	.40
	Y. Lisans	66	4.24	.57			
Liderlik ve Etkileşim	Lisans	280	4.09	.55	-.59	344	.56
	Y. Lisans	66	4.13	.58			
Başarı Etkenleri	Lisans	280	4.24	.52	.03	344	.97
	Y. Lisans	66	4.24	.62			
Samimiyet	Lisans	280	3.82	.61	-.73	344	.46
	Y. Lisans	66	3.88	.62			
Çatışma	Lisans	280	2.19	.64	.25	344	.80
	Y. Lisans	66	2.17	.60			
Okul İklimi	Lisans	280	4.09	.42	-.15	344	.88
	Y. Lisans	66	4.09	.46			

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.15'te gösterilen t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul iklimi algılarında ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.4.5. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t-Testi		
					t	sd	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kültür Dersleri	250	4.35	.48	4.06	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	4.12	.43			
Liderlik ve Etkileşim	Kültür Dersleri	250	4.17	.54	4.00	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	3.91	.54			
Başarı Etkenleri	Kültür Dersleri	250	4.27	.55	1.64	344	.10
	Meslek Dersleri	96	4.16	.51			
Samimiyet	Kültür Dersleri	250	3.90	.62	3.21	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	3.67	.55			
Çatışma	Kültür Dersleri	250	2.09	.62	-4.57	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	2.43	.59			
Okul İklimi	Kültür Dersleri	250	4.15	.43	4.74	344	.00*
	Meslek Dersleri	96	3.92	.37			

* p<.05

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.16’da gösterilen t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul iklimi algılarının ortalamaları arasında branş değişkenine göre okul iklimi ölçek toplamında ve “başarı etkenleri” alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek toplamında okul iklimi algı düzeylerinde branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($t_{(344)} = 4.74$; $p < .05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılığın ise kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin okul iklimi algıları ($\bar{x} = 4.15$), meslek dersleri

öğretmenlerinin okul iklimi algılarına ($\bar{x}$ = 3.92) göre daha yüksek düzeydedir. Yine demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda puan ortalamalarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(344)}= 4.06$; $p<.05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılığın ise kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin demokratiklik ve okula adanma algıları ($\bar{x}$ = 4.35), meslek dersleri öğretmenlerinin demokratiklik ve okula adanma algılarına ($\bar{x}$ = 4.12) göre daha yüksek düzeydedir. Benzer şekilde liderlik ve etkileşim alt boyutunda puan ortalamalarının branşa göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($t_{(344)}= 4.00$; $p<.05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılığın ise kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin liderlik ve etkileşim algıları ($\bar{x}$ = 4.17), meslek dersleri öğretmenlerinin liderlik ve etkileşim algılarına ($\bar{x}$ = 3.91) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin başarı etkenleri algılarında, branşa göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(344)}= 1.64$; $p>.05$). Samimiyet alt boyutunda puan ortalamalarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(344)}= 3.21$; $p<.05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılığın ise kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin samimiyet algıları ($\bar{x}$ = 3.90), meslek dersleri öğretmenlerinin samimiyet algılarına ($\bar{x}$ = 3.67) göre daha yüksek düzeydedir. Çatışma alt boyutu puan ortalamalarının da branşa göre anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(344)}= -4.57$; $p<.05$). Bu anlamlı farklılığın kültür dersleri öğretmenlerinden yana olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenlerinin çatışma algıları ($\bar{x}$ = 2.09), meslek dersleri öğretmenlerinin çatışma algılarına ($\bar{x}$ = 2.43) göre daha düşük düzeydedir.

4.4.6. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okul türü değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	Anadolu	159	4.41	.45	3-342	9.38	.00*	1>3
	Fen	12	4.29	.43				
	Meslek	151	4.14	.48				
	İmam Hatip	24	4.41	.43				
Liderlik ve Etkileşim	Anadolu	159	4.24	.52	3-342	15.68	.00*	1>3
	Fen	12	4.35	.50				2>3
	Meslek	151	3.88	.53				4>3
	İmam Hatip	24	4.38	.46				
Başarı Etkenleri	Anadolu	159	4.36	.54	3-342	5.91	.00*	1>3
	Fen	12	4.33	.57				
	Meslek	151	4.11	.52				
	İmam Hatip	24	4.26	.45				
Samimiyet	Anadolu	159	3.94	.63	3-342	4.64	.00*	1>3
	Fen	12	3.92	.61				
	Meslek	151	3.70	.56				
	İmam Hatip	24	3.94	.59				
Çatışma	Anadolu	159	2.01	.60	3-342	11.36	.00*	3>1
	Fen	12	2.08	.44				
	Meslek	151	2.40	.62				
	İmam Hatip	24	2.04	.59				
Okul İklimi	Anadolu	159	4.22	.42	3-342	16.82	.00*	1>3
	Fen	12	4.20	.39				4>3
	Meslek	151	3.92	.38				
	İmam Hatip	24	4.24	.37				

* p<.05

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.17’de gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında okul iklimi ölçek toplamında ve ölçeğin alt boyutlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Varyansların okul iklimi ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarında homojen olduğu tespit edildiği için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi

kullanılmıştır. Okul iklimi algı ölçeğinin “demokratiklik ve okula adanma” alt boyutundaki puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 9.38$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$). Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.41$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 4.14$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul iklimi algı ölçeğinin “liderlik ve etkileşim” alt boyutundaki puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 15.68$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucu bağlamında Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.24$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.88$); Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.35$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.88$); İmam Hatip Lisesindeki öğretmenlerin liderlik ve etkileşim düzeyleri ($\bar{x} = 4.38$) ise, Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.88$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi algı ölçeğinin “başarı etkenleri” alt boyutundaki puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 5.91$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$). Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin başarı etkenleri algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.36$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin başarı etkenleri algı düzeylerinden ($\bar{x} = 4.11$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi algı ölçeğinin “samimiyet” alt boyutundan elde edilen puanların anlamlı fark yarattığı bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 4.64$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$). Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin samimiyet algı düzeyleri ($\bar{x} = 3.94$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin samimiyet algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.70$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi algı ölçeğinin “çatışma” alt boyutundaki puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 11.36$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$). Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin çatışma algı düzeyleri ($\bar{x} = 2.01$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin çatışma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 2.40$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ölçek toplamında da öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 16.82$; $p < .05$). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık

vardır ($p < .05$). Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.22$), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.92$); İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.24$) ise, Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.92$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.7. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Mevcuttaki Okul Müdürü ile Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Mevcuttaki Müdür ile Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	1 yıl ve altı	32	4.16	.63	2-343	2.35	.10	-
	2-4 yıl	164	4.26	.48				
	5 yıl ve üzeri	150	4.34	.43				
Liderlik ve Etkileşim	1 yıl ve altı	32	4.10	.65	2-343	.02	.98	-
	2-4 yıl	164	4.10	.55				
	5 yıl ve üzeri	150	4.09	.53				
Başarı Etkenleri	1 yıl ve altı	32	4.13	.58	2-343	2.89	.06	-
	2-4 yıl	164	4.19	.59				
	5 yıl ve üzeri	150	4.32	.46				
Samimiyet	1 yıl ve altı	32	3.60	.52	2-343	2.54	.08	-
	2-4 yıl	164	3.86	.61				
	5 yıl ve üzeri	150	3.86	.62				
Çatışma	1 yıl ve altı	32	2.28	.64	2-343	.46	.63	-
	2-4 yıl	164	2.16	.62				
	5 yıl ve üzeri	150	2.19	.64				

Ölçek	Mevcuttaki Müdür ile Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Okul İklimi	1 yıl ve altı	32	3.99	.52	2-343	1.24	.29	-
	2-4 yıl	164	4.08	.43				
	5 yıl ve üzeri	150	4.12	.39				

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.18’de gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul iklimi algılarında ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.4.8. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	10 yıl ve altı	42	4.31	.45	3-342	.43	.73	-
	11-15 yıl	41	4.31	.52				
	16-20 yıl	92	4.24	.48				
	21 yıl ve üzeri	171	4.30	.47				
Liderlik ve Etkileşim	10 yıl ve altı	42	4.15	.59	3-342	.29	.83	-
	11-15 yıl	41	4.13	.57				
	16-20 yıl	92	4.06	.50				
	21 yıl ve üzeri	171	4.09	.57				

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Başarı Etkenleri	10 yıl ve altı	42	4.24	.50	3-342	.01	.99	-
	11-15 yıl	41	4.23	.65				
	16-20 yıl	92	4.24	.58				
	21 yıl ve üzeri	171	4.24	.50				
Samimiyet	10 yıl ve altı	42	3.84	.59	3-342	.44	.73	-
	11-15 yıl	41	3.94	.58				
	16-20 yıl	92	3.82	.66				
	21 yıl ve üzeri	171	3.82	.59				
Çatışma	10 yıl ve altı	42	2.03	.59	3-342	1.57	.20	-
	11-15 yıl	41	2.09	.53				
	16-20 yıl	92	2.21	.67				
	21 yıl ve üzeri	171	2.23	.64				
Okul İklimi	10 yıl ve altı	42	4.13	.41	3-342	.46	.71	-
	11-15 yıl	41	4.13	.45				
	16-20 yıl	92	4.06	.42				
	21 yıl ve üzeri	171	4.08	.43				

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.19’da gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul iklimi algılarında ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.4.9. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	1 yıl ve altı	26	4.15	.63	3-342	1.73	.16	-
	2-4 yıl	81	4.34	.52				
	5-8 yıl	125	4.33	.41				
	9 yıl ve üzeri	114	4.24	.47				
Liderlik ve Etkileşim	1 yıl ve altı	26	4.15	.64	3-342	2.35	.07	-
	2-4 yıl	81	4.16	.57				
	5-8 yıl	125	4.14	.48				
	9 yıl ve üzeri	114	3.98	.58				
Başarı Etkenleri	1 yıl ve altı	26	4.13	.58	3-342	1.67	.17	-
	2-4 yıl	81	4.25	.56				
	5-8 yıl	125	4.31	.52				
	9 yıl ve üzeri	114	4.18	.53				
Samimiyet	1 yıl ve altı	26	3.58	.53	3-342	5.80	.00*	3>4
	2-4 yıl	81	3.93	.55				
	5-8 yıl	125	3.95	.66				
	9 yıl ve üzeri	114	3.70	.56				
Çatışma	1 yıl ve altı	26	2.30	.62	3-342	6.50	.00*	4>2
	2-4 yıl	81	2.04	.59				4>3
	5-8 yıl	125	2.08	.63				
	9 yıl ve üzeri	114	2.37	.62				
Okul İklimi	1 yıl ve altı	26	3.99	.52	3-342	4.65	.00*	2>4
	2-4 yıl	81	4.16	.44				3>4
	5-8 yıl	125	4.16	.39				
	9 yıl ve üzeri	114	3.98	.41				

* p<.05

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi düzeylerinin çalıştığı okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespitine yönelik olarak yapılan ve Tablo 4.20’de gösterilen ANOVA testi sonucuna göre; öğretmenlerin sadece

“samimiyet” algılarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-342)} = 5.80$; $p < .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edildiği için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre okulundaki çalışma süresi beş ile sekiz yıl arası olan öğretmenler ile dokuz yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$). Okulundaki çalışma süresi beş ile sekiz yıl arası olan öğretmenlerin samimiyet algı düzeyleri ($\bar{x} = 3.95$), okulundaki çalışma süresi dokuz yıl ve üzeri olan öğretmenlerin samimiyet algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.70$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların okul iklimi algı ölçeğinin “çatışma” alt boyutundan elde ettiği puanların da okulundaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(3-342)} = 6.50$; $p < .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edildiği için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda okulundaki çalışma süresi dokuz yıl ve üzeri olan öğretmenler ile iki ile sekiz yıl arası ve beş ile sekiz yıl arası olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$). Okulundaki çalışma süresi dokuz yıl ve üzeri olan öğretmenlerin çatışma algı düzeyleri ($\bar{x} = 2.37$), okulundaki çalışma süresi iki ile dört yıl arası olan öğretmenlerin çatışma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 2.04$) ve beş ile sekiz yıl arası olan öğretmenlerin çatışma algı düzeylerinden ($\bar{x} = 2.08$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların okul iklimi algı düzeylerinin ölçek toplamında ise okulundaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(3-342)} = 4.65$; $p < .05$). Varyansların homojen olduğu tespit edildiği için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda okulundaki çalışma süresi iki ile dört yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.16$), okulundaki çalışma süresi dokuz yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.98$); okulundaki çalışma süresi beş ile sekiz yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri ($\bar{x} = 4.16$) ise okulundaki çalışma süresi dokuz yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinden ($\bar{x} = 3.98$) daha yüksektir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın beşinci alt amacına yönelik yanıt aranmıştır. Elde edilen bu yanıtla ilişkin bulgular tablo halinde gösterilmiştir. Tablo 4.21’de bu amaca ilişkin korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.21

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
1)	1	.854**	.799**	.842**	.684**	.738**	.574**	.435**	-.349**	.945**	.750**
2)		1	.827**	.845**	.669**	.761**	.543**	.408**	-.369**	.944**	.747**
3)			1	.805**	.636**	.726**	.540**	.384**	-.330**	.909**	.710**
4)				1	.617**	.741**	.509**	.400**	-.327**	.934**	.704**
5)					1	.651**	.630**	.418**	-.349**	.699**	.822**
6)						1	.613**	.406**	-.323**	.794**	.825**
7)							1	.419**	-.320**	.582**	.775**
8)								1	-.679**	.438**	.716**
9)									1	-.369**	-.669**
10)										1	.781**
11)											1

**p<.01 (1- Umut/İnanç/Özgecil Sevgi, 2- Anlamlandırma, 3- Verimlilik/ Bağlılık, 4- Vizyon, 5- Demokratiklik ve Okula Adanma 6- Liderlik ve Etkileşim, 7- Başarı Etkenleri, 8- Samimiyet, 9- Çatışma, 10- Ruhsal Liderlik, 11- Okul İklimi)

Tablo 4.21’de verilen Pearson korelasyon analizinde görüldüğü gibi öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile demokratiklik ve okula adanma algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.699$; $p<.01$); liderlik ve etkileşim algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.794$; $p<.01$); başarı etkenleri algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.582$; $p<.01$); samimiyet algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.438$; $p<.01$) ve çatışma algıları arasında orta düzeyde, negatif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=-.369$; $p<.01$) bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile umut/inanç/özgecil sevgi algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.750$; $p<.01$); anlamlandırma algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.747$; $p<.01$); verimlilik/bağlılık algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.710$; $p<.01$) ve vizyon algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.704$; $p<.01$) bulunmaktadır. Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile okul iklimi algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ($r=.781$; $p<.01$) bulunmaktadır. Bu bulguya göre, ortaöğretim düzeyi öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algı düzeyleri arttıkça okul iklimi algı düzeylerinin de artacağı ifade edilebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın altıncı alt amacı olan “Liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algı düzeyleri okul iklimi algı düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sorunun yanıtına ilişkin bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Tablo 4.22’de öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının (bağımsız değişken) okul iklimi algıları (bağımlı değişken) üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.22

Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Düzeylerinin Okul İklimi Algı Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.671	.105	-	15.87	.000*
Ruhsal Liderlik	.606	.026	.781	23.16	.000*
R=.781	F=536.356	Durbin Watson=1.369			
R ² =.609	p=.000				

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.22’de verilen regresyon analizinde görüldüğü gibi anlamlılık düzeyi F=536,356; p=.000; p<.05 olduğu için kurulan basit doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının, okul iklimine ilişkin algılarını (β =.781, p<.05) pozitif yönde, anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının tespitine yönelik olarak Durbin Watson değerinin 1-3 arasında olması, otokorelasyon şartlarının sağladığını gösterir (DW=1.369). Yapılan regresyon analizinde yönetici ruhsal liderlik algısının, okul iklimi algısının %60.9’unu yordadığı görülmektedir (R²=.609). Yani ruhsal liderlik, okul ikliminin %60.9’unu açıklamaktadır. Elde edilen regresyon analizi sonucuna göre okul ikliminin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise $\hat{y}=1.671+0.606x$ şeklindedir (y: okul iklimi, x: ruhsal liderlik). Buna göre ruhsal liderlik algısı düzeyinde bir birimlik artışın okul iklimi düzeyinde .606 birimlik bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, liselerde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara ve bu sonuçlara bağlı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında, yapılan araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlar ele alınmıştır. Ayrıca araştırmanın alt amaçlarına ait bulgular araştırmanın konularını içeren ilgili literatür çalışmalarındaki bulgular ile ilişkilendirilerek sırasıyla başlıklar hâlinde tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma

Bu alt amaç kapsamında gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonucunda yönetici ruhsal liderlik algısı toplam ölçek puanı ortalaması 3.99 olarak bulunmuş ve dolayısı ile ortaöğretim düzeyi öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin genel algılarının ‘katılıyorum’ şeklinde olduğu ortaya konmuştur. Akıncı’nın (2017) da açıkladığı gibi öğretmenler çalıştığı kurumun müdürünü genel anlamda bir fark oluşturarak, anlamlandırarak, anlaşılarak ve takdir ederek ruhsal yaşantılarına bir anlam katabilen ve onları motive edebilen değer, tutum ve davranışlara sahip bir lider olarak görmektedirler. Konuyla ilgili alanyazın tarandığında Türkiye’de yapılan araştırmalarda çoğunlukla ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları üzerinde odaklanıldığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada kullanılmış olan yönetici ruhsal liderlik algı ölçeğinin geliştiricisi Akıncı (2017) araştırmasında, yönetici ruhsal liderlik algısı toplam ölçek puanı ortalamasını 3.61 olarak, Türkiye’de bu araştırma konusu ile benzer tek araştırmaya sahip olan Yıldız (2021) araştırmasında ruhsal liderlik algı puanı aritmetik ortalamasını 3.82 olarak, Chen ve Yang (2011) gerçekleştirdikleri araştırmalarında ruhsal liderliğe ilişkin algının aritmetik ortalamasını 3.56 olarak ve yine benzer şekilde bu araştırma ile aynı evren kapsamında gerçekleştirdiği araştırmasında Kılıç (2018) ise ruhsal liderlik algı puanı aritmetik ortalamasını 3.64 olarak tespit etmişler

ve dolayısıyla her dört çalışmada da bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlerin yönetici ruhsal liderliğine ilişkin algılarının ‘katılıyorum’ düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların dışında literatür incelendiğinde (Aslan ve Korkut, 2015; Bozkuş ve Gündüz, 2015; Chen ve ark., 2022; Chiu ve ark., 2023; Çimen, 2016; Djaelani ve ark., 2021; Earsakul, 2020; Gündüz, 2014; Hsieh ve ark., 2022; Hunsaker, 2020; Iqbal ve Zaidi, 2021; Jain, 2022; Karadağ ve ark., 2020; Kaya, 2015; Maryati ve Astuti, 2022; Özgan ve ark., 2013; Sadeghifar ve ark., 2014; Tan, 2015; Wu ve Li, 2015; Yang ve ark., 2017) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmaya benzer şekilde katılımcıların ruhsal liderlik algılarının ‘katılıyorum’ düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Ankaralıoğlu (2020) ile Wibowo ve arkadaşları (2015) yapmış oldukları araştırmalarında katılımcıların ruhsal liderlik algılarının ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde olduğunu bulmuşlardır. Ardıç (2013), Çimen (2016), Dargahi ve arkadaşları (2017), Delfino (2019), Ghasemizad ve arkadaşları (2012), Holden (2017), Tsui ve arkadaşları (2019), Tanrikulu (2020), Ali ve arkadaşları (2022), Bayighomog ve Arasli (2022), Zou ve arkadaşları (2020) ise yapmış oldukları araştırmalarında katılımcıların ruhsal liderlik algılarının ‘kararsızım’ düzeyinde olduğunu bulmuşlardır.

Analiz sonuçları ruhsal liderlik algısı alt boyutları bağlamında incelendiğinde ise; ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralamanın; ‘anlamlandırma’, ‘umut/inanç/özgecil sevgi’, ‘vizyon’, ‘verimlilik/bağlılık’ boyutu şeklinde olduğu ve ayrıca öğretmenlerin tüm alt boyutları ‘katılıyorum’ şeklinde algıladıkları görülmüştür. Akıncı’nın (2017) araştırmasında da yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği alt boyutlarının tümünün ‘yüksek düzeyde’ algılandığı ve ortalama puanı en yüksek boyutun ‘anlamlandırma’ olduğu görüldüğünden bu araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Yıldız (2021) araştırmasında, bu araştırmadan farklı bir ölçek kullanmış olsa da aynı şekilde öğretmenlerin okul müdürlerinin ruhsal liderliğinde en fazla önem verdikleri boyutun “anlam” olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde (Ali ve ark., 2021; Alptekin, 2018; Ardıç, 2013; Aslan ve Korkut, 2015; Delfino, 2019; Hines, 2020; Holden, 2017; Hunsaker, 2017; Kılıç, 2018; Mohd ve Mohamad, 2022; Tan, 2015) araştırmalarında farklı ölçekler kullanmış olsalar da bu araştırma sonucuna paralel olarak en fazla önem verilen boyutun ‘anlamlandırma’ olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırma sonucuna benzer şekilde Ali ve arkadaşları (2021) da en düşük ortalama puana sahip boyutu verimlilik/bağlılık olarak tespit etmişlerdir. Bu araştırmadan farklı olarak Salehzadeh ve arkadaşları (2015) ile Isnaeni ve arkadaşları (2020) araştırmalarında ‘verimlilik/bağlılık’, Alimudin ve arkadaşları (2017), Tsui ve arkadaşları (2019),

Tanrikulu (2020), Wang ve arkadaşları (2021) ile Utami ve arkadaşları (2022) ise araştırmalarında ‘umut/inanç/özgecil sevgi’ alt boyutuna ilişkin puan ortalamasını en yüksek olarak bulmuşlardır. Fry (2003) ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada umut ve anlam boyutlarına öğretmenlerin ‘tamamen katıldıkları’, diğer boyutlara ise ‘katıldıkları’ sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan bu araştırmanın tam aksine Tsui ve arkadaşları (2019) en düşük ortalama puana sahip boyutun ‘anlamlandırma’ olduğunu bulmuşlardır.

Görüldüğü üzere bazı araştırma sonuçları ile farklılık gösterse de bu araştırma sonucunda olduğu gibi alanyazındaki çoğu araştırmada da en yüksek düzeyde algılanan alt boyut ‘anlamlandırma’ olmuştur. Delfino (2019) çalışmasında, anlam/çağrı kişinin hayatının anlamlı olduğu ve bir fark yarattığı duygusudur ifadesinde bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin, okulundaki müdürünün yaptıklarının iş yaşamlarında bir farklılık ya da anlamlılık ortaya çıkaracağı beklentilerinin yüksek bir seviyede olduğu ifade edilebilir.

5.1.2. İkinci alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma

Bu alt amaç kapsamında gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonucunda okul iklimi algısı toplam ölçek puanı ortalaması 4.09 olarak bulunmuş ve dolayısı ile lise öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin genel algılarının ‘çoğunlukla’ şeklinde olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenler ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygıyla yaklaşıldığı, okuldaki görevlilerin birbirlerine karşı anlayış içinde çalıştıkları, öğretmenlerin okulu sahiplenici bir anlayışla etkili bir performans gösterdiği ve öğrencilerini her anlamda destekledikleri, okul müdürünün öğretmenlere değer verdiği, onlara gerek duyduğu her konuda danıştığı, görevlerin dağıtımında adil olduğu, varsa sorunların açıkça tartışılıp çözüme ulaştırıldığı, çalışma sürecinde iş birliğine önem verildiği ve çalışanların sadece okul içinde değil okul dışında da birlikte hoş vakit geçirdikleri bir okul iklimi algısı ortaya konmuştur. Bu bağlamda Doğan (2021) öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine bağlı olmaları, iş birliği içerisinde çalışma gayretleri ve etik değerlere sahip olmanın dışında bu değerleri söz ve davranışları ile öğrencilere aktarma görevini yerine getirmeleri onların okul iklimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olmalarından kaynaklı olabileceğini aktarmıştır. Konuyla ilgili alanyazın tarandığında Türkiye’de yapılan araştırmalarda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde odaklanıldığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada kullanılmış olan okul iklimi algı ölçeğinin

geliştiricilerinden olan Canlı (2016) tarafından okul müdürlerinin öğretmenlere güvenin okul iklimine etkisinin incelendiği araştırmada, okul iklimi algısı toplam ölçek puanı ortalamasını 3.78 olarak tespit edilmiş ve dolayısıyla bu çalışmaya benzer sonuca ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Hosford ve O’Sullivan (2016) da okul iklimi ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin okul iklimi algılarını “çoğunlukla” (M=3.46) düzeyinde tespit etmişlerdir. Türkiye’de bu araştırma konusu ile benzer sınırlı sayıdaki araştırmaya sahip olan Yıldız (2021) araştırmasında, okul iklimi algı puanı aritmetik ortalamasını 2.51 olarak tespit etmiş ve öğretmenlerin okul iklimine “genellikle katıldıkları” ifadesinde bulunmuştur. Bu araştırmaların dışında literatür incelendiğinde (Ada, 2020; Aldridge, 2018; Altay, 2021; Avcı, 2022; Barkley ve ark., 2014; Bilgi, 2020; Chung, 2020; Çetinel, 2022; Çevik, 2022; Çiner, 2021; Doğan, 2021; Douglas, 2010; Getmez, 2018; Huang ve ark., 2020; Jurewicz, 2004; Keçeli, 2022; Mailool ve ark., 2020; Özer, 2022; Sallabaş, 2021; Şentürk, 2018; Tepe ve Yılmaz, 2020) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmaya benzer şekilde katılımcıların okul iklimi algılarının ‘çoğunlukla’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak, Dan ve Ye (2020), Ling ve Khalid (2015), Maşeroğlu (2021), Oder ve Eisenschmidt (2018), Raman ve arkadaşları (2015) ile Şenel ve Buluç (2016) yapmış oldukları araştırmalarında katılımcıların okul iklimi algılarının ‘bazen’ düzeyinde olduğunu bulmuşlardır. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen sonucun genel anlamda alanyazınla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Analiz sonuçları okul iklimi algısı alt boyutları bağlamında incelendiğinde ise; ortalama puanı en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralandığında; ‘demokratiklik ve okula adanma’, ‘başarı etkenleri’, ‘liderlik ve etkileşim’, ‘samimiyet’, ‘çatışma’ boyutu şeklinde olduğu ve ayrıca öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma ile başarı etkenleri alt boyutlarını ‘çok yüksek düzeyde’; liderlik ve etkileşim ile samimiyet alt boyutlarını ‘yüksek düzeyde’; çatışma alt boyutunu ise ‘düşük düzeyde’ algıladıkları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu şekilde okul iklimi ölçeği alt boyutlarının ortalama puanı sıralamasına benzer başka bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır. Ancak Canlı’nın (2016) araştırmasında okul iklimi algı ölçeği alt boyutlarından ortalama puanı en yüksek alt boyutun ‘demokratiklik ve okula adanma’ olduğu görüldüğünden bu araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Ada (2020), Çiner (2021), Doğan (2021), Gezerler (2021) ve Çevik (2022) araştırmalarında katılımcıların okul iklimine yönelik algılarında en fazla önem verdikleri boyutun ‘demokratiklik ve okula adanma’ olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenler, okulunda

çoğunlukla demokratik ilişkilerin hâkim olduğunu, bireysel farklılıklar bağlamında hem öğretmen hem de öğrencilere oldukça titiz davranıldığını ve çalışanların birbirlerine yönelik anlayış içinde olduğunu algılamışlardır. Bu araştırmadan farklı olarak Getmez (2018), Altay, 2021), Keçeli (2022) ve Özer'in (2022) araştırmalarında 'liderlik ve etkileşim'; Şentürk (2018), Bilgi (2020), Maşeroğlu (2021), Sallabaş (2021) ve Avcı'nın (2022) araştırmalarında ise 'başarı etkenleri' boyutuna ilişkin puan ortalaması en yüksek olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere alanyazındaki okul iklimi üzerine yapılan bazı araştırma sonuçları bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösterse de yine bu konudaki yaklaşık aynı sayıda araştırma da bu araştırmanın sonucundan farklılık göstermiştir. Araştırmamızda en düşük puan ortalamasının ise 'çatışma' alt boyutunda olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyici birçok araştırmaya (Ada, 2020; Avcı, 2022; Çevik, 2022; Çiner, 2021; Doğan, 2021; Getmez, 2018; Keçeli, 2022; Maşeroğlu, 2021; Özer, 2022; Sallabaş, 2021; Şentürk, 2018; Tepe ve Yılmaz, 2020) rastlanmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Altay'ın (2021) araştırmasında ise en düşük ortalama puana sahip alt boyutun 'samimiyet' olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç bağlamında öğretmenler tarafından okulunda disiplin sorunlarının fazla olmadığı, çalışanlar arasında iletişim sorunlarının nadiren yaşandığının ve çalışanların herhangi bir sosyal grubaşmaya yönelmeye gereksinim duymadan birbirleri ile uyum içinde bulundukları algılanmıştır. Getmez (2018) olumlu bir okul iklimine sahip okullarda çatışma boyutunun düşük çıkmasının umulan ve uygun görülen bir durum olduğunu ifade etmiştir.

5.1.3. Üçüncü alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma

Bu alt amaç kapsamında gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonucuna göre öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre yalnızca verimlilik/bağlılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kadın öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algı düzeyi erkek öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, erkek öğretmenler ile kıyaslandığında kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin sorumluluklarının bilincinde öğretmenler eşliğinde zamanın verimli kullanımı ile kaliteli işlerin ortaya çıktığı, aile ortamı havasında bir okul ortamı sağladığı algısına daha yüksek düzeyde sahip olduğu ve bu durumların kadın öğretmenler için daha çok önem arz ettiği söylenebilir. Ölçek toplamında ve diğer alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Benzer şekilde Yıldız (2021) da araştırmasında kadın öğretmenlerin

ruhsal liderlik algı düzeyinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuş ancak bu araştırmadan farklı olarak bu anlamlı farklılığı ruhsal liderliğin anlam boyutunda tespit etmiştir. Alptekin (2018), Ardiç (2013), Gündüz (2014), Hina ve arkadaşları (2013) Polat ve Tülübaş (2013) ve Togay (2015) da kadın öğretmenlerin ruhsal liderlik algısına yönelik puan ortalamalarını erkek öğretmenlerden daha fazla bulmuşlardır. Tanrıkulu (2020) ise araştırmasında anlamlı farklılığı erkek öğretmenler lehine tespit etmiştir. Aynı şekilde Aslan ve Korkut (2015) Türkiye'deki ilköğretim öğretmenlerinin ruhsal liderlik algılarına yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu bulmuşlar ve bu sonucu okul yöneticilerinin çoğunun erkek olması ve okul arkadaşları ile iş birliği içinde çalışma olanaklarının daha fazla olması şeklinde yorumlamışlardır. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Akıncı (2017), Ankaralıoğlu (2020), Dargahi ve arkadaşları (2017), Demirdağ (2019), Eminoğlu (2022) ve Tan (2015) da araştırmalarında öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarında cinsiyete göre anlamlı fark oluşmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmaların farklı okul kademelerinde yapılmış olması mevcut araştırma sonucundan farklı sonuca ulaşılmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları üzerinde yaş değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle yaşları ne olursa olsun öğretmenler okullarındaki yöneticilerin ruhsal liderliklerini benzer şekilde algılamaktadırlar. Bu sonuca benzer şekilde Akıncı (2017) da yapmış olduğu araştırmasının neticesinde yaş grupları arasında öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları açısından bir farklılık tespit etmemiştir. Ayrıca Ankaralıoğlu (2020), Dargahi ve arkadaşları (2017), Günay Süle (2019) ve Yıldız (2021) da benzer şekilde anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Mevcut araştırma ile bu araştırmalarda benzer okul kademesinin söz konusu olmasından kaynaklı olarak benzer sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan bazı araştırmalarda (Akgüney, 2013; Alptekin, 2018; Gündüz, 2014; Tan, 2015; Togay, 2015) ise yaş arttıkça ruhsal liderlik algı düzeyinin de artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tan (2015) bu durumun sebebini insanların yaşlandıkça doğal olarak olgunlaştığı, yaşı daha az olanlara kıyasla hayatın sonunu çok daha fazla önemsediklerini ve bu durumun da onları ruhsallık yönü bir yönelime sevk ettiği şeklinde yorumlamıştır. Ancak Tanrıkulu (2020) ise bu çalışmaların aksine araştırmasında öğretmenlerin yaş ortalaması arttıkça ruhsal liderliğe ilişkin algı düzeyinde azalma olduğunu tespit etmiş ve bu durumun nedeni olarak da diğer çalışmaların farklı bir sektörde yapılmasından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları üzerinde medeni hal değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir bakıma öğretmenlerin evli ya da bekâr olma durumları okullarındaki yöneticilerinin ruhsal liderliklerini algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Yaş değişkenine göre de anlamlı bir fark bulunmaması bu sonucun beklenen bir durum olduğunu göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma sonucuna benzer olarak Dargahi ve arkadaşları (2017) ve Demirdağ (2019) araştırmalarında katılımcıların medeni durumlarına göre ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Gündüz (2014) yaptığı araştırmada evli öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının evli olmayanlara kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tanrıkulu (2020) ise araştırmasında bekârların ruhsal liderlik algılarının evlilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak bunun beklenmeyen bir sonuç olduğunu ve nedeninin ise araştırmasında yaşları kırk bir ve üzerinde olan öğretmenlerin ruhsallığa ilişkin algıları daha küçük yaştaki öğretmenlere göre yüksek bulunmuş ve yaşları büyük olan öğretmenlerin çoğunlukla evli olduklarından evli olanların puanlarının yüksek olmasının beklenen sonuç olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun, bekâr olan öğretmenlerin yaş ortalamalarının yüksek olmasından ya da evli olan öğretmenlerin aile yaşantısı içerisindeki yoğun uğraşlarından kaynaklı ortaya çıkmış olabileceğinden bahsetmiştir. Benzer şekilde Tan (2015) da araştırmasında umut/inanç ve özgecil/sevgi alt boyut puanlarında evli olmayan öğretmenlerin evlilere göre ruhsal liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler öğrenim durumlarına göre lisans ve yüksek lisans olarak iki kategoride değerlendirilmiştir. Esasında örneklem içerisinde üç öğretmenin öğrenim durumunu doktora olarak seçmesine rağmen sayısının az olması hasebiyle bu öğretmenler yüksek lisans grubuna dahil edilmişlerdir. Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıncı (2017), Ankaralıoğlu (2020), Demirdağ (2019), Günay Süle (2019) ve Yıldız (2021) tarafından öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda ruhsal liderlik algılarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu bu araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Mevcut araştırma sonucu ile bu araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesinin tüm araştırmaların liselerde yapılmış olmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Ardıç (2013), Gündüz (2014) ve Aslan ve Korkut (2015) araştırmalarında eğitim durumunun yükseldikçe ruhsal liderlik

algı düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aslan ve Korkut (2015) tarafından bu bulgunun yüksek lisans yapan öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerini daha iyi anlamaları ve okulda süreçleri daha bütüncül değerlendirmelerinin bir sonucu olabileceğini ifade etmişlerdir. Akgüney (2013), Togay (2015) ve Tanrıkulu (2020) ise çalışmalarında bu araştırmaların aksine eğitim seviyesinin arttıkça ruhsal liderlik algı düzeyinin düştüğü tespitine varmışlardır.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin branşları kültür dersleri ve meslek dersleri olarak iki kategoride sınıflandırılmıştır. Ölçek toplamında ve ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre ruhsal liderlik algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılık ölçeğin tümünde kültür dersleri öğretmenleri lehine ortaya çıkmıştır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları üzerinde branş değişkeninin oldukça önemli bir etkisi bulunduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda kültür dersleri öğretmenleri meslek dersleri öğretmenlerine kıyasla okul yöneticilerini daha duyarlı, tutarlı, motive edici, değer odaklı, fırsat ve imkân ortamı sağlayan, idealist ve insancıl olarak algılamışlardır. İlgili literatür incelendiğinde bazı araştırmalarda da (Ardıç, 2013; Aslan ve Korkut, 2015; Bozkuş ve Gündüz, 2015; Togay, 2015) ruhsal liderlik algısının branş değişkenine göre incelenmiş olmasına rağmen bu araştırmadaki branş sınıflandırmasından farklı bir şekilde ele alınmıştır. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Akıncı (2017) da ortaöğretim düzeyi öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının tespitine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmasında en düşük ruhsal liderlik algısına meslek dersleri öğretmenlerinin sahip olduğu sonuca ulaşmıştır. Mevcut araştırma ile benzer sonucun ortaya çıkmasında her iki araştırmanın da liselerde yapılması ve araştırmacıların benzer ölçekleri kullanması etkili olabileceği düşünülmektedir. Akıncı'nın (2017, s. 159) da ifade ettiği gibi okulların başarısı genellikle öğrencileri üniversiteye kazandırabilme oranıyla doğru orantılı olarak ölçülmektedir. Dolayısıyla okul adına müdür tarafından ortaya konacak hedefler daha çok kültür dersleri öğretmenlerini ilgilendirmektedir. Bu doğrultuda meslek derslerindeki kazanımların üniversite sınavında soru olarak çıkmamasından dolayı üniversite kazandırma bakımından meslek dersleri hem öğrenci hem de yöneticiler tarafından geri plana atılma eğiliminde olabilmektedir. Araştırmamızda elde edilen bu sonucun da bu hususlardan kaynaklı ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan tabakalı örnekleme kapsamında okul türleri Anadolu, Fen, Meslek ve İmam Hatip şeklinde sınıflandırılmışlardır. Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları üzerinde okul türü değişkeninin önemli bir etkisinin bulunduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle ölçek toplamında ve ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin okul türü değişkenine göre ruhsal liderlik algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın ölçeğin tümünde Anadolu, Fen ve İmam Hatip Lisesi türlerinin her biri ile Meslek Lisesi arasında olduğu görülmüştür. Bu okul türleri arasında Fen Lisesinde çalışan öğretmenler diğer lise türlerinde çalışan öğretmenlere kıyasla yöneticisinin ruhsal liderliklerini daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu bağlamda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini fedakârlık, dürüstlük, şeffaflık, yardımseverlik, değer vericilik, çalışkanlık ve idealistlik noktasında daha az algılamaktadırlar. Yönetici ruhsal liderlik algısı en az düzeyde olanlar ise Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler olarak tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasını bir bakıma kültür dersleri öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmasına da dayandırabiliriz. En nihayetinde bünyesinde tamamen kültür dersleri öğretmenlerinin yer aldığı okullar Fen ve Anadolu Liseleridir. Akıncı (2017) yapmış olduğu araştırmasında, okul türleri arasında İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin diğerlerine kıyasla müdürlerinin ruhsal liderliğe ilişkin davranışlarını daha olumlu gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Günay Süle (2019) ise araştırmasında okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma tespit etmemiştir.

Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları üzerinde mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı neticesine varılmıştır. Yani öğretmenlerin mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi ister 1 yıl ve altı olsun isterse 5 yıl ve üzeri olsun ruhsal liderlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamaktadır. Dolayısıyla ruhsal liderlik algıları birbirine benzemektedir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırma sonucuna benzer başka bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Gündüz (2014) ise araştırmasında, mevcut yönetici ile görev yapma süresinin arttıkça ruhsal liderlik algısının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Alptekin (2018) araştırmasında okul müdürü ile bir ile üç yıl arası çalışanların puanları, dört ile altı yıl arası çalışanlardan; yedi ve daha üzeri yıldır çalışanların puanları, dört ile altı yıl arası çalışanlardan yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalarda mevcut araştırmadan farklı bir sonucun ortaya çıkması mevcut araştırma örneğinde yer alan meslek grubundan farklı bir meslek grubuna yönelik araştırmanın gerçekleştirilmesinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle

öğretmenlerin farklı mesleki deneyim sürelerine sahip olması onların yönetici ruhsal liderlik algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Akıncı (2017), Ankaralıoğlu (2020) ve Yıldız (2021) da araştırmalarında mevcut araştırma sonucuna ile aynı sonuca ulaşmışlardır. Aynı sonuçların bulunmasında araştırmaların benzer okul kademesinde yapılmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak yapılan bazı araştırmalarda (Aslan ve Korkut, 2015; Tanrıku, 2020; Togay, 2015) önemli ölçüde bir farklılık bulunduğu ortaya konmuştur. Bu farklılıkların genel anlamda mesleki kıdemleri az olanların lehine olduğu söylenebilir. Bozkuş ve Gündüz (2016) ise araştırmalarında çok az düzeyde bir farklılık bulunduğunu ifade etmişlerdir. Aslan ve Korkut (2015) araştırmalarının sonucuna ilişkin olarak yirmi bir yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını ve gelişimlerini izlerken çabalarının ürünlerini görebildiklerini böylece kendileriyle gurur duyup yaptıklarından manevi doyum alabildiklerini ve bu sayede öğretmenlik mesleğini hayat kazandıran bir kaynak olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Alptekin (2018) araştırmasında yirmi bir yıl ve daha uzun süredir meslekte çalışanların puanlarını, on altı ile yirmi yıl arası süredir çalışanlara göre yüksek bulmuştur. Bunun sebebini de mesleki sorumluluk duygusu ile kişilerin zamanla edinimlerini kaybetmek istememe duygusu ruhsal liderliği algılama hususunda bir motivasyon kaynağı olabileceği şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları üzerinde çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre ruhsal liderliğin anlamlandırma ve vizyon boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar her iki boyutta da çalıştığı okuldaki görev süresi iki ile dört yıl arası olan öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları dokuz yıl ve fazlası olanlara kıyasla daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Bulguların geneline bakıldığında ise öğretmenlerin çalıştığı okuldaki görev süresi arttıkça yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okulunda iki ile dört yıl arası süredir görev yapan öğretmenlerin dokuz yıl ve üzeri süredir görev yapanlara kıyasla okul müdürlerini, öğretmenleri takdir ve teşvik eden, onlara iyi işler için fırsatlar sunan, öğretmenlere insan olarak değer veren, değer verdiğini de davranışları ile hissettiren, insan onuruna yakışır şekilde davranan, hedef odaklı çalışan ve bu hedeflere ulaşma konusunda motive eden kişi noktasında daha fazla algılamaktadırlar. Bu sonucun ortaya çıkmasının öğretmenlerin aynı okulda görev alma süreleri uzadıkça önceki yıllara kıyasla okula gelirken duyduğu heyecanında azalma olmaya başlaması ve dolayısıyla bu durumun okul yönetimine yönelik ilgisinde de düşüş oluşturabileceğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırma sonucuna benzer olarak Alptekin (2018) bir ile dört yıl arasında

okulda çalışan öğretmenlerin puanlarını, beş ile sekiz yıl arasında çalışanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yıldız (2021) da araştırmasında ruhsal liderliğin vizyon alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu sonucuna ulaşmıştır ancak bu anlamlı farklılık araştırmamızın sonucunun tam aksine çalıştığı okuldaki görev süresi dokuz yıl ve fazlası olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur. Ayrıca araştırma geneline bakıldığında da araştırmamızın sonucunun aksine öğretmenlerin çalıştığı okuldaki görev süresi arttıkça yönetici ruhsal liderlik algı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Dördüncü alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma

Bu alt amaç kapsamında gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonucuna göre öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin kadın ya da erkek olma durumları okullarındaki iklimi algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Akhan Çağırtekin (2022), Getmez (2018), Bilgi (2020), Keçeli (2022), Mitchell ve arkadaşları (2010), Njagi (2018), Özer (2022), Shouppe (2005) ve Yüner (2018) de gerçekleştirdikleri araştırmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Araştırmada kullanılan okul iklimi algı ölçeğinin geliştiricilerinden Canlı (2016) ise araştırmasında, okul iklimi ölçeğinin sadece samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğunu ve bu bulguya dayanarak erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlere göre okulda daha fazla mesai harcayanların birlikte aynı ortamda olmaktan hoşnut oldukları, görev yeri haricinde başka ortamlarda da bir araya geldikleri ve bu öğretmenlerin oldukça uyumlu bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşıldığını ifade etmiştir. Bunun dışında gerçekleştirilen bazı araştırmalarda da (Ak, 2019; Avcı, 2022; Çiner, 2021; Dilbaz Sayın, 2017; Doğan, 2021; Kubilay Baykal, 2013; Sallabaş, 2021; Wilson ve ark., 1984; Yıldız, 2021) okul ikliminin farklı boyutlarına yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarının aksine Sutherland (1994), Alpay (2019), Baş (2012), Durmaz (2020), Göcen ve Kaya (2014) ve Şentürk (2018) ise araştırmalarında okul iklimi algısında cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda ilgili literatüre bakıldığında okul iklimi algısının cinsiyet değişkenine göre çoğu araştırmada anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılaşmanın ise çoğunlukla kadın öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle yaşları ne olursa olsun öğretmenler okullarındaki iklimi benzer şekilde algılamaktadırlar. Bu araştırma sonucuna paralel olarak Bilgi (2020), Alpay (2019) ve Durmaz (2020) da araştırmalarında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarında yaş değişkeninin etkili olduğunun görüldüğü araştırmalar da (Çiner, 2021; Getmez, 2018; Keçeli, 2022; Kubilay Baykal, 2013; Sallabaş, 2021; Wilson ve ark., 1984; Yıldız, 2021) bulunmaktadır. Bu araştırmaların ortak yönü tespit ettikleri anlamlı farklılıkların kısmen yani sadece ölçeğin bir ya da iki alt boyutunda görülmesi ve tamamında yaşı az olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş olmasıdır. Çiner (2021) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında sadece samimiyet alt boyutuna ilişkin görüşlerde anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiş ve yaş ortalaması düşük olan öğretmenlerin okul iklimini daha samimi bulma yönünde görüşlerinin sebebinin mesleki tükenmişliklerinin ileri yaştaki öğretmenlere göre daha az olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Mitchell ve arkadaşları (2010) ise araştırmalarında yaşça daha büyük olan öğretmenlerin yaşça daha küçük olanlara göre okul iklimi algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde medeni hal değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin evli ya da bekâr olma durumları okullarındaki iklimi algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Aslında yaş değişkeninde de anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmaması ve medeni hal ile yaş arasında bir ilişki olduğunu da var sayarsak medeni hal değişkeninde bu sonuca ulaşılmasının beklenen bir durum olduğunu ifade edebiliriz. Bu araştırmada olduğu gibi, İdi (2017), Ak (2019), Aydoğan (2004), Durmaz (2020), Njagi (2018), Sallabaş (2021) ve Keçeli (2022) de araştırmalarında benzer bir sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Akhan Çağırtekin (2022) ve Metin (2020) evli olmayan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin evli olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kubilay Baykal (2013) ise aksine evli öğretmenlerin bekârlara göre okul iklimini daha pozitif olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma örneklemine dahil olan öğretmenler öğrenim durumlarına göre lisans ve yüksek lisans olarak iki kategoride değerlendirilmişlerdir. Örneklem içerisinde üç öğretmen öğrenim durumunu doktora olarak seçmiş ancak bu sayısının az olması nedeniyle bu öğretmenler yüksek lisans grubuna dahil edilmişlerdir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir neticeye ulaşılması, Doğan'ın (2021) da ifade ettiği gibi öğretmenler odasında ve okulun diğer alanlarında öğrenim durumu her ne olursa olsun herkesin öncelikle ğretmen olduğu anlayışıyla ilişkilerin ve iletişimin kurulmasından kaynaklı olabilir. Yıldız (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bu araştırma sonucuna paralel olarak okul iklimin alt boyutları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yine alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen başka araştırmaların (Alpay, 2019; Doğan, 2021; Getmez, 2018; Metin, 2020; Shouppe, 2005) da bulunduğu tespit edilmiştir. Avcı (2022) ise çalışmasında, okul ikliminin toplam boyutunda ile demokratiklik ve okula adanma ve başarı etmenleri alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bunun araştırmaların dışında Wilson ve arkadaşları (1984), Baş (2012), Hatkaoğlu (2020) ve Njagi (2018) de araştırmalarında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma rnekleminde yer alan öğretmenlerin branşları kültür dersleri ve meslek dersleri olarak iki kategoride sınıflandırılmıştır. Okul ikliminin toplam ve alt boyutlarının branş değişkenine göre dağılımına bakıldığında okul başarı etkenleri alt boyutu hariç ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık ise tümüyle kültür dersleri öğretmenleri lehine ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde branş değişkeninin önemli bir etkisi bulunduğu ve kültür dersleri ğretmenlerinin meslek dersleri öğretmenlerine kıyasla okulundaki öğretmenlerin sorumluluk alarak okulu sahiplenene, gayretli, uyumlu ve iletişime açık oldukları, okul müdürünün adil, şeffaf ve fedakâr olduğu ve öğrencilerin alışkan, başarılı ve disiplinli oldukları hususlarında algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde mevcut araştırma sonucuna benzer olarak Meristo ve Eisenschmidt (2014) araştırmalarında meslek dersleri ğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine kıyasla okul iklimi algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatür incelendiğinde okul iklimi algısının branş değişkenine göre incelendiği araştırmaların neredeyse tamamında branş değişkeninin bu araştırmadaki branş sınıflandırmasından farklı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada ele alınan branş sınıflandırmasının benzeri olarak sadece iner (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada görülmüştür. Bu araştırma sonucunun aksine iner (2021) araştırmasında okul ikliminin sadece liderlik ve etkileşim alt boyutunda meslek dersleri öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit etmiş ve bu anlamlı farklılığın da meslek ğretmenlerinin kültür öğretmenlerine göre okulda daha fazla mesai harcamaları, okul

yöneticisinin okulla ilgili kararları almada meslek öğretmenlerinin görüşlerini dikkate alması, atölyelerin donanımlarının sağlanması için daha fazla iletişimde olması gibi nedenlerden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Araştırma sonucuna ilişkin bu farklılığın araştırmacının kullandığı örneklemin sadece meslek lisesi öğretmenlerinden oluşmuş olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Genel olarak alanyazına bakıldığında birçok araştırmada (Ak, 2019; Alpay, 2019; Avcı, 2022; Bilgi, 2020; Durmaz, 2020; Kaya, 2005; Kaya, 2010; Kubilay Baykal, 2013; Yıldız, 2021) bu araştırmada ulaşılan sonuca paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmada kullanılan tabakalı örnekleme kapsamında okul türleri Anadolu, Fen, Meslek ve İmam Hatip şeklinde sınıflandırılmışlardır. Ölçek toplamında ve ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin okul türüne göre okul iklimi algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın meslek lisesi öğretmenleri ile diğer lise öğretmenleri arasında mevcut olduğu görülmüştür. Meslek lisesi öğretmenlerinin okul iklimi algı düzeyleri en düşük olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde okul türü değişkeninin önemli bir etkisinin bulunduğu ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin Anadolu, İmam Hatip ve Fen liselerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla okulunda demokratiklik, bireysel farklılıklara saygı, müdür-öğretmen iş birliği, öğretmen performansı, öğrenci başarısı, öğretmenler arası insani ilişkiler gibi hususlara ilişkin algılarının daha zayıf olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde okul iklimi algısının okul türü değişkenine göre incelendiği araştırmaların okul türü belirlenirken bu araştırmada olduğu gibi bir sınıflandırma yapıldığı araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Meristo ve Eisenschmidt (2014) araştırmalarında meslek liselerinde sınıf yönetiminin güç olması dolayısıyla öğretmen performansının düşmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin öz yeterliklerine yönelik inançlarının düşük olmasından kaynaklı öğrenciyi destekleme konusunda zayıf kaldıklarını, öğrenci başarılarının düşük olduğu ve fazlaca disiplin sorunları yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu araştırma sonucuna benzer olarak Ak (2019) da araştırmasında meslek liseleri dışında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okar (2018) araştırmasında meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini destekleyici değil daha çok emredici, öğretmenler arasındaki samimiyet ve iş birliğini daha düşük olarak buldukları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırmada olduğu gibi meslek lisesi öğretmenlerinin okul iklimi algıları daha düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir deyişle öğretmenlerin mevcuttaki okul müdürü ile çalışma süresi ister bir yıl ve altı olsun isterse beş yıl ve üzeri olsun okul iklimi algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamaktadır. Dolayısıyla okul iklimi algıları birbirine benzemektedir. Canlı (2016) ve Bilgi (2020) de bu araştırmada olduğu gibi araştırmalarında okul iklimi ölçeğinin tamamında ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığını tespit etmişlerdir. Mevcut araştırma sonucundan farklı olarak Şentürk (2018) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin samimiyet ve başarı etkenleri alt boyutları dışındaki diğer boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sanchez ve arkadaşları (2022) araştırmalarında mevcut müdürle çalışma süresi bir ile beş yıl arası olan öğretmenler okul iklimini mevcut müdürüyle daha uzun süre görev yapanlara göre daha pozitif algıladıklarını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir şekilde ifade edecek olursak öğretmenlerin farklı mesleki deneyim sürelerine sahip olmaları onların okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Dilbaz Sayın'ın (2017) da ifade ettiği gibi bu durumun öğretmenlerin görev yaptıkları okulların diğerleri ile bir kıyas içerisine konulmaktansa yer aldıkları ortamın şartları göz önünde bulundurularak okul ikliminin değerlendirilmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Shouppe (2005), Baş (2012), Getmez (2018), Alpay (2019), Ankaralıoğlu (2020), Bilgi (2020), Yıldız (2021) ve Keçeli (2022) de araştırmalarında, anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Mevcut araştırma sonucunun bu araştırmaların sonucu ile paralellik göstermesi her bir araştırmada da katılımcıların öğretmenler olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Canlı (2016) ise araştırmasında ölçeğin liderlik ve etkileşim boyutu dışındaki diğer tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Sutherland (1994) araştırmasında daha az deneyimli öğretmenlerin görev yaptığı okula ilişkin çok fazla bilgiye sahip olmamaları ve kendilerini okulun önemli bir parçası olarak görmemeleri nedeniyle okul iklimine ilişkin algılarının daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde farklı birçok çalışmada da (Ak, 2019; Avcı, 2022; Bozkuş ve Gündüz, 2015; Çiner, 2021; Doğan, 2021; Sallabaş, 2021; Saygılı, 2010; Şentürk, 2018) öğretmenlerin okul iklimi algılarında farklı alt boyutlarda kısmi anlamlı farklılıkların bulunduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre ölçek toplamı ile samimiyet ve çatışma alt boyutlarında anlamlı

farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların genel olarak görev yaptığı kurumdaki görev süresi iki ile dört yıl ve beş ile sekiz yıl arası olan öğretmenler ile dokuz yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okuldaki görev süresi iki ile dört yıl ve beş ile sekiz yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle görev yaptığı okuldaki çalışma süresi iki ile dört yıl ve beş ile sekiz yıl arası olan öğretmenlerin, okulundaki öğretmenlerin birbirleri ile iyi ilişkiler içinde olduğu, bu ilişkileri okul dışında da devam ettirdikleri, ayrışmalar ve kırınlıkların olmadığı ve disiplin sorunlarının fazla yaşanmadığı algısına sahip olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okul iklimi algısının çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre incelendiği araştırmaların hiçbirinde samimiyet ve çatışma alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür. Mevcut araştırma sonucuna benzer olarak Yıldız (2021) örgütsel iklimin emredici müdür davranışı alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Buna göre iki yıla kadar aynı okulda çalışan öğretmenlerin iklim algısının beş ile sekiz yıl arası çalışanlara göre daha yüksektir. Arslan (2019) araştırmasında dört ile altı yıl ve bir ile üç yıl arası olan öğretmenler ile yedi yıl ve üzeri gruplar arasında anlamlı farklılık tespit etmiş ve okuldaki görev süresi yedi yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerini daha düşük bulmuştur. Usta ve Kahraman (2021) ve Keçeli (2022) çalışmalarında ölçeğin demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmişler ve bu tespite göre görev süresi az olan öğretmenler görev süresi daha çok olanlara kıyasla okullarını daha demokratik algılamaktadırlar. İdi (2017) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin liderlik ve etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüş ve buna göre çalıştığı mevcut okulundaki görev süresi üç yıl ve daha az olan öğretmenlerin diğerlerine kıyasla daha yüksek ortalama puana sahip oldukları bulunmuştur. Doğan (2021) ise araştırmasında demokratiklik ve okula adanma ile liderlik ve etkileşim alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit etmiş ve bu farklılığın bulunduğu alt boyutlarda da kurumdaki görev süresi on bir yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeylerinin üç yıl ve dört ile yedi yıl olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Njagi (2018) araştırmasında, okuldaki görev süresi bir yıl ve daha az olan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının, bir ile üç yıl arası, üç ile beş yıl arası ve yirmi bir yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Akhan Çağırtekin (2022) de araştırmasında bulunduğu okuldaki çalışma süresi altı ile on yıl, on bir ile on beş yıl, on altı yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyi, bir ile beş yıl arası olan öğretmenlerin algı düzeyinden daha

yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırma sonucundan farklı olarak bazı araştırmalarda (Aka, 2014; Baş, 2012; Durmaz, 2020; Salatan, 2017; Saygılı, 2010) ise okul iklimi algılarının çalıştığı okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit edilmiştir.

5.1.5. Beşinci alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma

Bu alt amaca yönelik olarak yapılan korelasyon analizi sonucuna bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile okul iklimi algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde, anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin, okul müdürlerine ilişkin ruhsal liderlik algıları arttıkça okul iklimine ilişkin algılarının da artacağı söylenebilir. Ayrıca okul ikliminin çatışma alt boyutu dışında öğretmenlerin ruhsal liderlik toplam boyut ve alt boyutlarındaki algıları ile okul iklimi toplam boyut ve alt boyutlarındaki algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çatışma boyutunun olumsuz maddelerden oluşmuş olması nedeniyle bu sonucun tutarlı olduğu ifade edilebilir. Yöneticilerin ruhsal liderlik özellikleri göstermesi okuldaki iletişime, sosyal gruplaşmalara, anlaşmazlıklara, olumsuz atmosfere ve disipline dair meselelerin azaltılmasında etkili olabilir. En yüksek ilişkinin ruhsal liderlik toplam boyutu ile liderlik ve etkileşim alt boyutu arasında olduğu görülmüştür.

Türkiye’de bu araştırma konusunun değişkenleri ile aynı değişkenlerin incelendiği sınırlı sayıda araştırmalardan olan Yıldız (2021) araştırmasında, ruhsal liderlikle okul iklimi arasında pozitif yönde ve orta derecede bir ilişki bulunmuştur. Ruhsal liderliğin alt boyutları arasındaki en yüksek ilişkinin üyelik ve kurumsal bağlılık arasında, en düşük ilişkinin özveri ve ruhsal yaşam arasında olduğunu ayrıca okul ikliminin alt boyutları arasındaki en yüksek ilişkinin samimi öğretmen ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı; en düşük ilişkinin ise destekleyici müdür ve kısıtlayıcı müdür davranışı arasında olduğunu ve son olarak ruhsal liderlik ile okul ikliminin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ilişkinin özveri ve destekleyici müdür davranışı; en düşük ilişkinin ise yaşamsal memnuniyet ve emredici müdür davranışı arasında olduğunu ifade etmiştir. Holden (2017) da araştırmasında, ruhsal liderlikle okul iklimi arasında pozitif yönde ve orta derecede bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ruhsal liderlik arttıkça okul iklimi algısının da artacağını vurgulamıştır. Ruhsal liderliğin alt boyutları arasındaki en yüksek ilişkiyi vizyon ve umut/inanç arasında, en düşük ilişkiyi üyelik ve ruhsal yaşam arasında olduğu ve okul iklimi ile ruhsal liderlik alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ilişkinin özgecil sevgi en düşük ilişkinin ise anlamlandırma arasında görüldüğünü ifade etmiştir.

5.1.6. Altıncı alt amaca ilişkin sonuç ve tartışma

Bu alt amaca yönelik olarak yapılan regresyon analizi sonucuna bakıldığında öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının okul iklimine ilişkin algılarında pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının %60.9'unu yönetici ruhsal liderlik algıları açıklamıştır. Bu bulgu, ruhsal liderliğin öğretmenler bakımından oldukça önemli bir kriter olduğunun ortaya konması bakımından da önem arz etmektedir. Bu bağlamda Fairholm (1996), anketler uygulayarak liderlerin ruhsal yönü ile örgütü etkileme düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcıların %85'inin liderlerin ruhsal yönünün örgütü etkilemede önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaştığını ifade etmiştir. Bu çalışma da aslında ruhsal liderliğin önemini yansıtmaktadır. Yıldız (2021) da benzer şekilde araştırmasında ruhsal liderlikle okul iklimi arasında kurulan basit doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğunu tespit etmiş ve ayrıca bu çalışmada bağımsız değişken olan ruhsal liderliğin, bağımlı değişken olan okul ikliminin %32'sini yordadığı görülmüştür. Holden (2017) de, 9 farklı ülkeden 15 uluslararası okuldaki 104 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında, ruhsal liderlik alt boyutlarının tamamının okul ikliminin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğunu tespit etmiş ve ruhsal liderliğin okul ikliminin %41.1'ini yordadığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın sonucunun diğer araştırmaların (Holden, 2017; Yıldız, 2021) sonucuna kıyasla oldukça yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durumun araştırmalarda kullanılan ölçeklerin birbirinden farklı olmasından, ayrıca araştırmamızda kullanılan her iki ölçek içeriğindeki maddelerde de okul müdürüne yönelik ifadelerin yer almasından ve okul ortamında bu iki değişkenin birbiri üzerinde doğrudan etkisinin olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Bu çalışmada ruhsal liderlik ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bundan dolayı okul müdürlerinin liderlik anlayışları, okul iklimini önemli bir seviyede etkilediği ifade edilebilir. Buradan hareketle de okul yöneticilerinin, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi için kurumlarında olumlu bir okul iklimi oluşturmak amacıyla ruhsal liderlik konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir. Bu doğrultuda Milli

Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek çeşitli hizmet içi eğitim çalışmaları ile okul müdürlerinin ruhsal liderliğe yönelik yaklaşımlar geliştirebilmeleri desteklenebilir.

Çalışmada ruhsal liderlik algısına yönelik ölçek toplamında ve ölçeğin tüm alt boyutlarında okul türüne göre Meslek Lisesi, branşa göre meslek dersleri öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algıları en az düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda özellikle Meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin ruhsal liderlik özellikleri sergilemeleri olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına yönelik katkı sağlayabilir. Çalıştığı okuldaki görev süresi dokuz yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ruhsal liderlik algı ölçeğinin özellikle anlamlandırma ve vizyon alt boyutlarında ruhsal liderlik algılarının düşük olduğu bulunmuştur. Bu öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının artırılması amacıyla okuldaki uygulamalarda gerekli görüldüğü takdirde okul müdürü tarafından pozitif ayrımcılığa gidilebilir ya da eğitimde politika yapıcılar tarafından halen yürürlükte olan öğretmene rotasyon uygulaması yeniden aktif hale getirilebilir. Ruhsal liderliğin sadece umut/inanç/özgecil sevgi, anlamlandırma ve verimlilik/bağlılık alt boyutları okul iklimini yordamaktadır. Bundan dolayı okul ikliminin öğretmenler için istenen seviyede olabilmesi için okul müdürleri liderlik anlayışlarında umut/inanç/özgecil sevgi, anlamlandırma ve verimlilik/bağlılık konularına özellikle dikkat etmeleri gerekmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Mevcut araştırma bulguları yüksek düzeyde ruhsal liderliğe sahip okulların olumlu bir okul iklimine sahip olma durumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulguları doğrulamak için yapılan çalışmaların azlığını da göz önünde bulundurursak daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Mevcut araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinin iki merkez ilçesi ile sınırlı olduğu için araştırmanın örneklem kapsayıcılığı genişletilerek farklı illerde ve bölgelerde benzer bir araştırma yapılabilir. Mevcut araştırma sadece ortaöğretim kurumları ile sınırlı olduğu için, öğretmenlerin ruhsal liderlik ve okul iklimine ilişkin algıları farklı öğretim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, vs.) de araştırılabilir. Bu şekilde, öğretmenlerin ruhsal liderlik ve okul iklimine ilişkin algılarının farklı öğretim kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir. Mevcut araştırma sadece kamu ortaöğretim kurumlarında yapıldığı için özel ortaöğretim kurumları da benzer bir araştırma dahil edilerek karşılaştırmalar yapılabilir. Mevcut araştırmada Meslek Liselerinde ruhsal liderlik ve okul iklimi algısı daha düşük çıkmıştır. Bu bulgunun elde edilmesinde etkili olan sebepler nitel araştırma yöntemleri ile araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/e6c1315d-dcdd-496d-934cabffc45c06a3/ortaokullarda-okul-iklimi-ile-okul-etkililigi-arasindaki-iliskide-ogretmen-kolektif-yeterliginin-aracilik-rolu>
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Akgüney, E. (2013). *Ruhsal liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: Bankacılık ve faizsiz finans sektörleri arasında karşılaştırmalı bir analiz* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Akıncı, T. (2017). *Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmenlik liderliğine ve öz-yetkinliklerine olan etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akıncı, T. ve Ekşi, H. (2017). Lise Öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz-yetkinliklerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 7-40. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/435>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>
- Ali, E. S., Ibrahim, M. M., & Diab, G. M. (2021). Spiritual leadership and its relation to organizational trust among nurses at Menoufia University Hospitals. *Menoufia Nursing Journal*, 6(1), 31-50. <https://doi.org/10.21608/menj.2021.169050>
- Ali, H., Fani, M. I., Ali, H., & Shahab, S. (2013). Impact of Gender Diversity on Spiritual Leadership and Follower's Need for Spiritual Survival/Well-being. *African Journal of Business Management*, 7(39), 4122. <https://academicjournals.org/journal/AJBM/article-full-text-pdf/C0DC0F741585.pdf>

- Alimudin, A., Septiani, D., Sasono, A. D., & Wulandari, A. (2017). Effect of spiritual leadership to organizational culture and employee's loyalty. *Jurnal Terapan Manajemen Dan Bisnis*, 3(2), 76-86.
<http://repository.narotama.ac.id/1226/1/Jurnal%205.%20Effect%20of%20spritua%20leadership.pdf>
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083099.pdf>
- Almessabi, A. (2021). Culturally foreign teachers' perceptions of school climate and its relationship to their self-efficacy. *Sage Open*, 11(3), 1-11.
<http://doi.org/10.1177/21582440211043927>
- Alpay, M. Ü. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Alptekin, S. (2018). *Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin yönetici hemşireleri ile ilgili ruhsal liderlik algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Anderson, C.S. (1982). The Search For School Climate: A Review Of The Research. *Review of the Educational Research*, 52(3), 368-420.
<https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Anderson, P. (2000). This place hurts my spirit!. *The Journal for Quality and Participation*, 23(4), 16. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/this-place-hurts-my-spirit/docview/219150915/se-2>
- Ankarahoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ardıç, T. (2013). *Ortaokullarda Görevli Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları: Diyarbakır ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi
- Arslan, Ö. (2019) *2012 ve 2015 yılları uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
<https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/4796/0164377.pdf?sequence=1>

- Aslan, M. ve Korkut, A. (2015). Spiritual leadership in primary schools in Turkey. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 123-136.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ejees>
- Avcı, İ. (2022). *Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Averin, A. (2018). *The relationship between employees' perception of spiritual leadership in their organizational leaders and employees' commitment to stay with the organization* [Doctoral dissertation, Regent University].
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-employees-perception/docview/2043456435/se-2>
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aydin, B., & Ceylan, A. (2009). A research analysis on employee satisfaction in terms of organizational culture and spiritual leadership. *International journal of business and management*, 4(3), 159-168. <https://www.ccsenet.org/journal.html>
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 203-215.
<http://acikerisim.baskent.edu.tr/handle/11727/1913>
- Aygün, R. (2014). *Yöneticilerin liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Beykoz ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Bafadal, I., Nurabadi, A., & Gunawan, I. (2018, October, 26-27). The influence of instructional leadership, change leadership, and spiritual leadership applied at schools to teachers' performance quality. In A. N. Afandi (Chair), *Education and Technology for Peaceful World* [Academic Meeting]. 4th International Conference on Education and Technology, Kota Batu, Indonesia.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma* (16. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Ballard, R. L. (2008). *Principals' leadership style and school climate as perceived by teachers in African-American Christian schools in the Baltimore-Washington, DC metropolitan area* [Doctoral dissertation, Capella University].

- <https://www.proquest.com/docview/304816374?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 165-190.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10339/126680>
- Barkley, B., Lee, D., & Eadens, D. (2014). Perceptions of School Climate and Culture. *EJournal of Education Policy*. 1-12.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158085.pdf>
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass ve Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. The Free Press and Simon & Schuster.
- Bayıghomog, S. W., & Arasli, H. (2022). Reviving employees' essence of hospitality through spiritual wellbeing, spiritual leadership, and emotional intelligence. *Tourism Management*, 89 (1), 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.tourman.2021.104406>
- Bilgi, R. (2020). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Birden, L. R. (1992). *Leadership behavior styles of administrators and school climate in area vocational-technical schools in Oklahoma as perceived by teachers* [Doctoral dissertation, Oklahoma State University].
<https://www.proquest.com/docview/304009687?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Blackaby, H. T., & Blackaby, R. (2011). *Spiritual leadership: Moving people on to God's agenda*. B&H Publishing Group.
- Bodur, E., ve Argon, T. (2019). Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 75-88.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/45248/566931>
- Bozkuş, K. ve Gündüz, Y. (2016). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22606/241603>
- Bryman, A., Stephens, M., & a Campo, C. (1996). The importance of context: Qualitative research and the study of leadership. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 353-370.
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90025-9](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90025-9)
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.

- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
<https://www.ajol.info/index.php/saje/issue/view/3379>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenin okul iklimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Canlı, S. (2020). The relationship between social justice leadership and sense of school belonging. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 195-210. <http://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.018>
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
<http://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506842>
- Chen, C. Y., & Li, C. I. (2013). Assessing the spiritual leadership effectiveness: The contribution of follower's self-concept and preliminary tests for moderation of culture and managerial position. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 240-255.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.11.004>
- Chen, C. Y., & Yang, C. F. (2012). The impact of spiritual leadership on organizational citizenship behavior: A multi-sample analysis. *Journal of Business Ethics* (105)1, 107–114. <http://doi.org/10.1007/s10551-011-0953-3>
- Chen, L., Wen, T., Wang, J., & Gao, H. (2022). The impact of spiritual leadership on employee's work engagement—a study based on the mediating effect of goal self-concordance and self-efficacy. *International Journal of Mental Health Promotion*, 24(1), 69-84.
<https://doi.org/10.32604/ijmh.2022.018932>
- Chiu, Y. W., Amin, M. W., Li, S. T., & Ali, M. (2023). Spiritual leadership influence on employee creative service performance: a moderated mediation analysis. *BMC psychology*, 11(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1186/s40359-023-01294-0>
- Chung, J. F. (2020). Organizational climate and teacher commitment. *İzmir Journal of Social Sciences*, 2(2), 64-70.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1165309>

- Cıvgaz Kazancıoğlu, Ş. (2018). *Eğitim kurumu yöneticilerinin kişilik özelliklerinin benimsedikleri liderlik tarzları üzerindeki rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <http://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189-1204. <http://doi.org/10.1037/a0029356>
- Çekiç, E. (2018). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi
- Çetinel, R. (2022). *Pozitif öğretmen özelliklerinin mesleki benlik saygısı ve okul iklimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Çevik, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çimen, B. (2018). *Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 9-19. <http://doi.org/10.14582/duzgef.573>
- Çimen, İ., Bektaş, F. ve Yücel, C. (2019). Okul müdürlerinin öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-272. <http://doi.org/10.17679/inuefd.435812>
- Çiner, S. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi (Adana ve Gaziantep illeri örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Dağlı, A. ve Ardıç, T. (2014). Ortaokullarda görevli öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 56-73.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/15935/167566>
- Karadağ, M. ve Dağlı, G. (2021). İmam Hatip Liselerinde Ruhsal Liderlik ile Akademik Başarı Arasında Okul Kültürünün Aracılık Rolü. *Harran İlahiyat Dergisi*, 46 (1), 182-199. <https://doi.org/10.30623/hij.986039>
- Dan, Y., & Ye, Y. (2020). The relationship between teachers' perception towards school climate and their decision-making styles at a primary school in Anning District, Lanzhou City, China. *Scholar: Human Sciences*, 12(1), 194-194.
<http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/download/3699/2709>
- Dargahi, H., Nasrollahzaedeh Abdochalli, K., & Rahmani, H. (2017). An investigation of relationship between spiritual leadership style with organizational commitment among Tehran University of medical sciences staffs. *International Journal of Asian Social Science*, 7(3), 234-241.
<https://archive.aessweb.com/index.php/5007/article/view/2875/4333>
- Delfino, A. P. (2019). Spiritual leadership and job satisfaction of teaching and non-teaching personnel of Partido state university. *People: International Journal of Social Sciences*, 5(2), 123-140. <https://doi.org/10.20319/pijss.2019.52.123140>
- Demirdağ, A. (2019). *Ruhsal liderliğin iş tatmini üzerindeki etkisini farklı kuşaklar üzerinden inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School Climate change: How do I build a positive environment for learning?* (ASCD Arias). ASCD.
- Djaelani, A. K., Sanusi, A., & Triatmanto, B. (2021). Spiritual leadership, job Satisfaction, and its effect on organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Management Science Letters*, 11(3), 3907-3914.
<https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.7.039>
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The leadership quarterly*, 25(1), 36-62.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005>

- Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Douglas, S. M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Alabama.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Earsakul, S. (2020). The Relationship Between Spiritual Leadership and Firm Value: The Moderating Effect of Organizational Climate. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies*. 20(1), 296-318. <https://doi.org/10.14456/hasss.2020.11>
- Ekvall, G. (1987). *The climate metaphor in organization theory*, Bass, Bernard M./Drenth, Pieter S.D. (eds.), An International Review: Sage Publications.
- Eminoğlu, D.İ. (2022). *Ruhsal liderliğin örgütsel sinizm ve örgütsel sadakate etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3), 36-40.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_derigisi/162/eraslan.htm
- Fairholm, G. W. (1996). Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. *Leadership & Organization Development Journal*, 17(5), 11-17.
<http://doi.org/10.1108/01437739610127469>
- Fairholm, G. W. (1997). *Capturing the heart of leadership: Spirituality and community in the new American workplace*. Greenwood Publishing Group.
- Fairholm, G. W. (1998). Leadership as an exercise in virtual reality. *Leadership & Organization Development Journal*, 19 (4), 187-193.
<http://doi.org/10.1108/01437739810217160>
- Fry, L. W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727. <http://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.001>
- Fry, L. W. (2005). Introduction to The Leadership Quarterly Special Issue: Toward a Paradigm of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 619- 622.
<http://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.07.001>
- Fry, L. W. (2008). *Spiritual Leadership: State-of-the-Art and Future Directions for Theory, Research, and Practice*. J. Biberman and Tishman, L. (Ed), *Spirituality in Business içinde* (s.106-124). Palgrave Macmillan.

- Fry, L. W. (2009). Spiritual leadership as a model for student inner development. *Journal of leadership studies*, 3(3), 79-82. <http://doi.org/10.1002/jls.20127>
- Fry, L. W., & Cohen, M. P. (2009). Spiritual leadership as a paradigm for organizational transformation and recovery from extended work hours cultures. *Journal of business ethics*, 84(2), 265-278. <http://doi.org/10.1007/s10551-008-9695-2>
- Fry, L. W. J., & Egel, E. (2017). *Spiritual leadership*.
<https://www.printfriendly.com/p/g/FkVtuW>
- Fry, L. W., & Nisiewicz, M. S. (2013). *Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership*. Stanford University Press.
- Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The leadership quarterly*, 16(5), 835-862. <http://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.07.012>
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
<https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/625>
- Ghasemizad, A., Zadeh, M. A., & Bagheri, S. (2012). A study of the relationship between teachers and principals' spiritual leadership, quality of work life, job satisfaction and productivity. *American Journal of Scientific Research*, 49(49), 11-20.
<http://www.eurojournals.com/ajsr.htm>
- Giacalone, R., Jurkiewicz, C., & Fry, L. (2005). From advocacy to science. R. F. Paloutzian, & C. L. Park (Ed), *The psychology of religion and spirituality* içinde (s. 515-528). Guilford Press.
- Giderler, C. (2005). *Yöneticilerin kişilik tarzları ile liderlik davranışları arasındaki ilişki ve Eczacıbaşı Topluluğu'nda uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Gibson, A. (2014). Principals' and teachers' views of spirituality in principal leadership in three primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 520-535.
<https://doi.org/10.1177/1741143213502195>
- Gonder, P. O. & Hymes, D. (1994). *Improving school climate & culture. aasa critical issues Report No. 27*. American Association of School Administrators, 1801 N. Moore Street, Arlington, VA 22209-9988 (Stock No. 21-00393).
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs*

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/188790>

Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10369/126911>

Günay Süle, G. (2019). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile ruhsal liderlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Gündüz, Ş. (2014). *Ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. The McMillian Company.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *Organizational climate of schools: Administration Center. University of Chicago, IL.*

Hatkaoglu, S. (2020). *Kentsel dönüşüm ve okul iklimi üzerine bir araştırma: Ankara Örneği* [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=3aN-fKKynkqcLID3Xq2nrg&no=_cvV6EUzgd48wP-RkTS1Bg

Heintel, P. (1995). *Vizyon ve öz yapılanma, vizyon yönetimi*. (V. Karagöz, Çev.). Evrim Yayınevi.

Hines, W. R. (2020). *A Quantitative Correlational Analysis Between Spiritual Leadership and School Culture* [Doctoral dissertation, Grand Canyon University].

<https://www.proquest.com/dissertations-theses/quantitative-correlational-analysis-between/docview/2384877680/se-2>

Holden, T. E. (2017). *Spiritual leadership, school climate, and teacher collective efficacy in Asian international schools* [Doctoral dissertation, Concordia University].

https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/138

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53–60. <https://www.researchgate.net/publication/254742561>

Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.

<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınevi (2015, 7. Baskı).
- Hsieh, C. C., Hui-Chieh, L., & Lin, S. H. (2022). Spirituality can make a difference: The impact of principals' spiritual leadership on teachers' psychological capital and organizational commitment in high-school environment. *Journal of Educational Policy*, 19(2), 27-44.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/spirituality-can-make-difference-impact/docview/2765076972/se-2>
- Huang, T., Hochbein, C., & Simons, J. (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 305-323.
<https://doi.org/10.1177/1741143218802595>
- Hunsaker, W. D. (2020). Spiritual leadership and work-family conflict: Mediating effects of employee well-being. *Personnel Review*, 50(1), 143-158.
<http://doi.org/10.1108/PR-04-2019-0143>
- Hunsaker, W. D. (2017). Spiritual leadership and organizational citizenship behavior: Exploring the conditional effects of self-determination and Confucian mindset. *International Journal of Business and Society*, 18(3), 485-502.
<https://doi.org/10.33736/ijbs.3141.2017>
- Hunsaker, W.D. (2022). Spiritual leadership and employee innovation. *Curr Psychol*, 41, 5048-5057. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01011-9>
- Iqbal, F., & Zaidi, M. Z. (2021). Consequences of Spiritual Leadership: A Moderating Model of Organizational Performance. *Market Forces*, 16(2), 19-42.
<https://doi.org/10.51153/mf.v16i2.526>
- Isnaeni, M. P., Soetjipto, B. E., & Syihabudhin, S. (2020). The Effect Of Spiritual Leadership And Work Ethic On Performance Through Job Satisfaction. *South East Asia Journal of Contemporary Business, Economics and Law*, 21(5), 63-68.
https://seajbel.com/wp-content/uploads/2020/04/SEAJBEL21_222.pdf
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
<https://avesis.deu.edu.tr/yonetilen-tez/c59d8f6e-6052-4032-96aa-9512946bf7cc/>
- Jain, P. (2022). Spiritual leadership and innovative work behavior: the mediated relationship of interpersonal trust and knowledge sharing in the hospitality sector of India. *Leadership & Organization Development Journal*, 44(1), 1-17.

<https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2022-0128>

- Jankens, B. P. (2011). *An examination of the relationship between school climate and student growth in select Michigan charter schools* [Doctoral dissertation, Eastern Michigan University]. <https://commons.emich.edu/theses/355>
- John, M. C., & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *In International Forum Journal*, 2(1), 25-57. <https://journals.aiias.edu/info/article/view/25>
- Jurewicz, M. M. (2004). Organizational citizenship behaviors of middle school teachers: A study of their relationship to school climate and student achievement [Doctoral dissertation, William and Mary College]. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-ct5b-kt71>
- Kaptan, O. (2020). Öğretmen eşitlik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 637-664. <http://doi.org/10.30964/aubfd.644761>
- Karadağ, M., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z. ve Dağlı, G. (2020). Effect size of spiritual leadership: In the process of school culture and academic success. *Sage Open*, 10(1), 1-14 <http://doi.org/10.1177/215824402091463>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/29932>
- Kaya, A. (2010). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin, yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi
- Kaya, A. (2015). The relationship between spiritual leadership and organizational citizenship behaviors: A research on school principals' behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 597-606. <http://doi.org/10.12738/estp.2015.3.1988>
- Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kayaalp Ersoy, E. G. (2009). *Yöneticilerin dönüştürücü ve işe yönelik liderlik eğilimleri ile kişilik özelliklerinin ilişkisi: Bir örnek olay* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Kılıç, B. (2018). *Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği* (8. Baskı). Beta Yayınevi.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği* (12. Baskı). Arıkan Yayınevi.
- Korac-Kakabadse, N., Kouzmin, A., & Kakabadse, A. (2002). Spirituality and leadership praxis. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 165-182.
<http://doi.org/10.1108/02683940210423079>
- Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kurtar, Ş. (2009). *Ruhsal liderlik ölçeği: Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Magnusen, C. L. (2001). *Spiritual leadership in educational administration*. [Doctoral dissertation, Capella University, Saint Louis University].
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/spiritual-leadership-educational-administration/docview/304730709/se-2>
- Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T. H., Wening, S., & Putranta, H. (2020). The Effects of Principal's Decision-Making, Organizational Commitment and School Climate on Teacher Performance in Vocational High School Based on Teacher Perceptions. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1675-1687.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1675>
- Malone, P. N., & Fry, L. W. (2003). Transforming schools through spiritual leadership: A field experiment. *Academy of Management*, 5, 1-40.
<https://iispiritualleadership.com/wp-content/uploads/docs/SLTAOMPeggy0106.pdf>
- Maryati, T., & Astuti, R. J. (2022). The Influence of Spiritual Leadership and Employee Engagement toward Employee Performance: The Role of Organizational Commitment. *Calitatea*, 23(189), 322-331.
<https://doi.org/10.47750/QAS/23.189.37>

- Maşeroğlu, G. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul iklimi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. <https://avesis.erdogan.edu.tr/yonetilen-tez/d77f5398-0999-4256-8d12-bfb3cc3e5e53/>
- Mercan, N. (2007). *Örgütlerde mobbing'in örgüt iklimiyle ilişkisine yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi]. <https://earsiv.kmu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11492/5438/Metin%20c%20G%c3%bc%20sen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of school health*, 80(6), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Moazzam Ali, Muhammad Usman, Gbemisola T. Soetan, Munazza Saeed & Yasin Rofcanin. (2022) Spiritual leadership and work alienation: analysis of mechanisms and constraints. *The Service Industries Journal*, 42(11), 897-918. <https://doi.org/10.1080/09640568.2020.1832446>
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of adolescence*, 62, 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
- Neumann, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul Yayın Odası (2020, 8. Baskı).
- Njagi, S. R. (2018). School climate and organizational citizenship behavior. *International Journal of Education*, 6(1), 13-28. <https://airccse.com/ije/papers/6218ije02.pdf>
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership theory and practice*. Sage Press.
- Nurabadi, A., Irianto, J., Bafadal, I., Gunawan I., & Adha, M. A. (2021). The effect of instructional, transformational and spiritual leadership on elementary school teachers' performance and students' achievements. *Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 17-31 <http://doi.org/10.21831/cp.v40i1.35641>

- Oder, T., & Eisenschmidt, E. (2018). Teachers' perceptions of school climate as an indicator of their beliefs of effective teaching. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1223837>
- Özer, M. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin gözüyle okul iklimi ve okulda nezaket* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özgan, H., Bulut, L., Bulut A. ve Bozbayındır, F. (2013). Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 70-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21644/232676>
- Özkara, Z. U. (2022). Araştırma makalesi ruhsal liderlik: Literatür taraması ve içerik analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 57(2), 1249-1280. <http://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.22.06.1869>
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Paknadel Çetinkanat, A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Patimah, S. (2015). Influence of training spiritual leadership and climate of working on the employees performance in office education province of lampung. *Jurnal Pendidikan Islam UIN Sunan Gunung Djati*, 2(1), 143-156. <https://www.academia.edu/download/70810125/a103edf6ae05c2186153d20f3240c7ad143b.pdf>
- Polat, S. (2011). The level of faculty members' spiritual leadership (SL) qualities display according to students in Faculty of Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (1), 2033– 2041. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.049>
- Polat, S. ve Tülübaş, T. (2013). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine göre öğretim elemanlarının ruhsal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 33-47. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/763/541>
- Quines, L. A., & Cabaron, I. M. P. (2022). The mediating effect of affective commitment on the relationship between faculty spirituality and school climate. *European Journal of Education Studies*, 9(11), 1-21. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i11.4519>

- Raman, A., Chang, C. L., & Khalid, R. (2015). Relationship between school climate and teachers' commitment in an excellent school of Kubang Pasu District, Kedah, Malaysia. *Mediterranean journal of social sciences*, 6(3), 163-173.
<http://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s1p163>
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *academicas: International Scientific Journal*, 8, 110-125.
<https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2079-3715year-2013-issue-08-article-47dfb2d7-2a68-37af-996a-3c7cde208113/c/articles-1036148.pdf.pdf>
- Reave, L. (2005). Spiritual values and practices related to leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 655-687.
<http://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.07.003>
- Rego, A., Cunha, M. P. E., & Souto, S. (2007). Spirituality at organizations and organizational commitment. *RAE-electronic*, 6(2), 1-27.
<https://www.scielo.br/j/raeel/a/nh7KY4PBpHcLBNNsyZQtQym/?format=pdf>
- Rezach, K. B. (2002). *Spiritual leadership as a model of effective leadership in independent schools*. College of Education and Human Services ProQuest Dissertations Publishing.
- Sadeghifar, J., Bahadori, M., Baldacchino, D., Raadabadi, M., & Jafari, M. (2014). Relationship between career motivation and perceived spiritual leadership in health professional educators: A correlational study in Iran. *Global Journal of Health Science*, 6(2), 145-154. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v6n2p145>
- Sağlam, E. (2008). *Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarıyla kişilik yapıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Salehzadeh, R., Pool, J. K., Lashaki, J. K., Dolati, H., & Jamkhaneh, H. B. (2015). Studying the effect of spiritual leadership on organizational performance: an empirical study in hotel industry. *International journal of culture, tourism and hospitality Research*, 9(3), 346-359. <http://doi.org/10.1108/IJCTHR-03-2015-0012>
- Sallabaş, S. (2021). *Okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].

<http://193.140.28.15/xmlui/bitstream/handle/20.500.12712/33701/685292.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Samar, S., & Chaudhary, A. H. (2021). A Study of Relationship between Spiritual Leadership and Workplace Well-being of Teachers in Secondary Schools, Lahore Pakistan. *Al-Idah*, 39(2), 21-31.
<https://doi.org/10.37556/al-idah.039.02.0726>
- Sanders, J. E., Hopkins, W. E., & Geroy, G. D. (2003). From transactional to transcendental: Toward an integrated theory of leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(4), 21-31.
<http://doi.org/10.1177/1071791903009004>
- Sanchez, J. E., Paul, J. M., & Thornton, B. W. (2022). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 855-875. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471>
- Sanders, J. O. (2017). *Spiritual leadership: Principles of excellence for every believer*. Moody Publishers.
- Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), s. 23-74.
https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Shahbazi, M., & Nazem, F. (2017). The relationship between spiritual leadership, organizational climate, and citizenship behavior among the employees of Tehran's Education Departments. *Information Journal Paper*, 14(34), 69-87.
<https://qjfr.ir/article-1-244-en.pdf>
- Shann, M. M. (1999). Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle

- schools. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 390-413.
<http://doi.org/10.1076/sesi.10.4.390.3490>
- Sholikhah, Z., Wang, X., & Li, W. (2019). The role of spiritual leadership in fostering discretionary behaviors: The mediating effect of organization based self-esteem and workplace spirituality. *International Journal of Law and Management*, 61(1), 232-249. <https://doi.org/10.1108/IJLMA-04-2018-0081>
- Shouppe, G., & Pate, J. L. (2010). Teachers' perceptions of school climate, principal leadership style and teacher behaviors on student academic achievement. *National Teacher Education Journal*, 3(2), 87-98.
<https://vtext.valdosta.edu/xmlui/bitstream/handle/10428/455/Shouppe%2CGary.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sutherland, F. (1994). Teachers' perceptions of school climate. *Institute of Education Sciences*. 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379214.pdf>
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
<http://doi.org/10.1177/00131610021969173>
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/24727/261489>
- Şentürk, M. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=unRY5971yhiKn3p7rqjSgQ&no=cueP34b1keck_6R6Z9cBJQ
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı. Etkili okullar* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (J. Mosher, Çev.). Pearson Education (2018, 7. Baskı).
- Tabak, A. ve Sığrı Ü. (2013). *Liderlik*. Ü. Sığrı ve S. Gürbüz (Ed.), *Örgütsel davranış* (s.s. 373-429). Beta Yayıncılık.

- Tajasom, A., & Ahmad, Z. A. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333. <http://doi.org/10.1108/17479881111194198>
- Tan, İ. H. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Tanrikulu, A. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Tepe, N. ve Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3360-3381. <http://doi.org/10.26466/opus.667320>
- Tofur, S. ve Balıkcı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11) 1279-1295. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13156>
- Togay, U. (2015). *Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Mersin örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tsui, K. T., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Wong, P. H. (2019). The relationship between teachers' perceived spiritual leadership and organizational commitment: A multilevel analysis in the Hong Kong context. *Asian journal of social sciences & humanities*, 8(3), 55-72. [http://ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.8\(3\)/AJSSH2019\(8.3-06\).pdf](http://ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.8(3)/AJSSH2019(8.3-06).pdf)
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, (80), 57-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sayistay/issue/61535/919027>
- Türk Dil Kurumu (2022). Liderlik kavramı. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 24 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Usta, M. E. ve Kahraman, S. (2021). Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki 75 ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (43), 95-119. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.863250>

- Utami, I. R., Putranto, R. A., & Agustina, I. (2022). Strengthening Public Service Motivation with Spiritual Leadership: An empirical Study of Public Organizations in East Java. *Wiga: Jurnal Penelitian Ilmu Ekonomi*, 12(4), 338-351. <https://doi.org/10.30741/wiga.v12i4.920>
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi: Sakarya ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Varol, M. (1993). *Halkla ilişkiler açısından örgüt sosyolojisine giriş*. Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Wainaina, L., Mavo, M., & Waitilu, A. (2014). Workplace spirituality as a determination of management commitment among academic staff in the private and public universities in Kenya. *International Journal of academic research in business and social science*, 280-294. <https://www.academia.edu/download/85553161/10.pdf>
- Walker, M. W., & McPhail, C. J. (2009). Spirituality matters: Spirituality and the community college leader. *Community College Journal of Research and Practice*, 33(3-4), 321-345. <https://doi.org/10.1080/10668920802565011>
- Wambura Ngunjiri, F. (2010), "Lessons in spiritual leadership from Kenyan women". *Journal of Educational Administration*, 48 (6), 755-768. <https://doi.org/10.1108/09578231011079601>
- Wang, Y., Jin, Y., Cheng, L., & Li, Y. (2021). The influence of spiritual leadership on harmonious passion: A case study of the hotel industry in China. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.730634>
- Wibowo, W., Eliyana, A., & Irianto, D. (2015). The effect of spiritual leadership, organizational culture, and entrepreneurship on employees' working motivation and performance in property companies at Yogyakarta special region. *European Journal of Business and Management*, 7(8), 206-219. <https://core.ac.uk/download/pdf/234626383.pdf>
- Wilson, J., Pentecoste, J., & Bailey, D. (1984). The influence of sex, age, teacher experience and race on teacher perception of school climate. *Education*, 104(4), 444-445. <https://psycnet.apa.org/record/1985-26511-001>
- Yalçınkaya, M. T. (2017). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkide değerlerin aracılık rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. Leadership at effective schools. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eggeefd/issue/4923/67351>
- Yıldız, S. (2021). *Okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi* (1), 14-28.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/iuusb/issue/38311/399621>
- Yılmaz, F. ve Demir, S. (2016). Revize edilmiş okul iklimi öğretmen ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 85-100.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijate/issue/22371/239554>
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations* (7. Baskı). Pearson
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zou, W., Zeng, Y., Peng, Q., Xin, Y., Chen, J., & Houghton, J. D. (2020). The influence of spiritual leadership on the subjective well-being of Chinese registered nurses. *Journal of Nursing Management*, 28(6), 1432-1442.
<https://doi.org/10.1111/jonm.13106>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.
<https://doi.org/10.1002/pits.20532>
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Kişisel Bilgi Formu	116
EK 2	Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği	117
EK 3	Okul İklimi Ölçeği	119
EK 4	Valilik Araştırma İzni	120
EK 5	Üniversite Araştırma İzni	121



EK 1
Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı, yönetici ruhsal liderliğine ve okul iklimine yönelik algılarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda hazırlanan bu veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular, ikinci bölümde Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği, üçüncü bölümde ise Okul İklimi Ölçeği yer almaktadır.

Katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Sizlerden kimlik belirleyici bir bilgi istenmeyecek olup alınan bilgiler gizli tutulacak ve ölçek sonucu elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilip sadece mevcut araştırma dahilinde kullanılacaktır. Araştırmadan sağlıklı sonuç elde edebilmek için sizlerin ifadeleri değerlendirirken içtenlik ve titizlikle davranmanız büyük önem arz etmektedir.

Gereken ilgi ve itinaı gösterdiğinizize olan inancımızla, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Efkan PINAR

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Lütfen her soruda durumunuza en uygun seçeneğin yanındaki parantezi (X) şeklinde işaretleyiniz	
Cinsiyetiniz:	Kadın () Erkek ()
Yaşınız:	25 ve altı () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51 ve üzeri ()
Medeni Haliniz:	Bekâr () Evli ()
Öğrenim Durumunuz:	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
Branşınız:	Kültür Dersleri () Meslek Dersleri ()
Çalıştığınız Okul Türü:	Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi ()
Mevcuttaki Okul Müdürünüzle Çalışma Süreniz:	1 yıl ve altı () 2-4 yıl () 5-8 yıl () 9-12 yıl () 13 yıl ve üzeri ()
Mesleki Kıdeminiz:	1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
Okulunuzdaki Görev Süreniz:	1 yıl ve altı () 2-4 yıl () 5-8 yıl () 9 yıl ve üzeri ()

EK 2
Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği

Sıra No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
	<i>Okulumuzun Müdürü...</i>					
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 fedakâr 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 hırlardan daha önemli olduğuna inanır.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
24	Okul kurallarına uymasa da okula bir şekilde katkı veren öğretmenleri kabullenir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
25	Okulun başarısı için kendi inandığı değerler doğrultusunda davranışlar sergiler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
26	Öğretmenleri, zamanlarını verimli kullanmaya teşvik eder.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
27	Eğitim ve öğretimde iş kalitesine önem verir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
28	Çalışma arkadaşlarına “çalışan” olarak değil “birey” olarak değer verir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

EK 3
Okul İklimi Ölçeği

Sıra No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

EK 4
Valilik Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-65577706
Konu : Efkan PINAR'ın Araştırma İzni Talebi

12/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 02.12.2022 tarihli ve 414271 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Efkan PINAR'ın "Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapma izin talebi Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilgi (a) Genelge doğrultusunda ilimizde bulunan tüm resmi liselerde uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
Salih ALTUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (15 Sayfa)

EK 5
Üniversite Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-65631620
Konu : Efkân PINAR'ın Araştırma İzni

12.12.2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 02.12.2022 tarihli ve 414271 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 12.12.2022 tarihli ve 65577706 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Efkân PINAR'ın "Öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (15 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Efkan PINAR
Doğum Yeri* :
Doğum Tarihi* :
Orcid Numarası :

Eğitim Durumu

Lise

Lisans

Yabancı Dil

Almanca: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (İyi)

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
-------	-------	-------------------

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Pınar, E. (2023, Nisan, 28-30). *Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Sözlü sunum]. 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara, Türkiye.

Sertifikalar

İlk Yardım Sertifikası

İletişim

E-posta adresi: