

## **Ruhsal Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Modellenmesi<sup>1</sup>**

### **Modeling The Relationship Between Spiritual Leadership And Organizational Commitment**

**Kıvanç BOZKUŞ**

*Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

**Yüksel GÜNDÜZ**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

**İlk Kayıt Tarihi: 03.02.2015**

**Yayına Kabul Tarihi: 11.03.2015**

#### **Özet**

Araştırmanın amacı okul müdürlerinin sergiledikleri ruhsal liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisini belirlemektir. Bu etki yapısal eşitlik modeli kurularak incelenmiştir. Araştırma ruhsal liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 13 madde ile tek faktörden oluşmaktadır ve ikinci aşamada Meyer-Allen örgütsel bağlılık ölçeği ile birlikte uygulanmıştır. Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile test edildiğinde kurulan modelin uyumlu olduğu saptanmıştır. Ruhsal liderliğin örgütsel bağlılığı en çok duygusal ve normatif bağlılık ile etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarının branşa, kıdeme ve okuldaki öğretmen sayısına dayalı olarak farklılaştığı, eğitim durumu ve cinsiyete dayalı olarak ise farklılaşmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** liderlik, bağlılık, ilişki.

#### **Abstract**

The purpose of the study is to determine the effect of spiritual leadership exhibited by principals on organizational commitment of teachers. This effect was examined through structural equation modeling. The research consisted of two stages as the development and the application of the spiritual leadership scale. The scale that was developed included 13 items in one factor and it was applied along with the Meyer-Allen organizational commitment scale in the second stage. When the relationship between spiritual leadership and organizational commitment was tested thorough structural equation modeling, the model had good fit indexes. It is determined that spiritual leadership affected organizational commitment mainly through affective and normative commitment. Teachers' perceptions of spiritual leadership varied across branch, seniority and number of teachers in the school variables, but they did not varied across education level and gender variables.

**Keywords:** leadership, commitment, relationship

---

1. Bu makale 2014 yılında İstanbul'da düzenlenen 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan aynı adlı sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

## 1. Giriş

Yaşantımızda sık sık kullandığımız ama teknik anlamda açıkça tanımlanmayan liderliğin (Yukl, 2010), onu açıklamaya çalışanların sayısı kadar tanımı bulunmaktadır (Stogdill, 1974). En temel öğeleri dikkate alan Daft (2008) liderliği, ortak amaçları gerçekleştirecek gerçek değişiklik ve sonuçları elde etmek için takipçilerle liderler arasında kurulan nüfuz ilişkisi olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla liderliği, bir kişinin çalışanları örgütün başarısı için etkilemesi, güdülemesi ve onlara olanak tanınması olarak (House et al., 1999) ya da bir kişinin veya grubun ortak bir amaç uğruna davranışları etkilemesi (Hoy & Miskel, 2013) olarak tanımlamak mümkündür.

Liderlik yaklaşımları tarihsel olarak bazı aşamalardan geçmişlerdir. İlk olarak özellik kuramları lider olabilmek için sahip olunması gereken kişisel özelliklerini tanımlamış ve kimlerin lider olabileceğiyle ilgilenmiştir. Bu görüşe göre lider olunmaz, lider doğulur. Daha sonraki görüşler bu katı düşüncüyü yıkmış ve liderliğin öğrenilebileceğini ileri sürmüştür. Özellikle davranış kuramı, lider olabilmek için sergilenmesi gereken davranışları tanımlamış ve gerektiği gibi davrananların lider olabileceğini savunmuştur. Fakat bu görüş liderlerin içinde bulundukları şartları ihmal ettiği için eleştirilmiş ve liderliğin örgütün ve çevrenin koşullarından etkilendiğini, her liderin her ortamda başarılı olamayacağını savunmuştur. Örgütlerin insani yönünü dikkate alan insan ilişkileri ve insan sermayesi yaklaşımlarının da etkisiyle değerler liderliği, dönüşümcü liderlik gibi kuramlar ortaya çıkmıştır.

Ruhsal liderlik, kişinin kendisini ve diğerlerini içten güdülemesi için gerekli olan değerler, tutumlar ve davranışlardır (Fry, 2003). Ruhsal liderliğin amacı bir vizyon ve uyumlu değerler yaratarak, çalışanların üretkenliğini ve örgüte bağlılığını sağlayarak öğrenen örgüte doğru dönüşüm sağlamaktır (Fry, Vitucci & Cedillo, 2005). Çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması liderliğin alanına girmektedir. Ruhsal liderlik ise çalışanların ruhsal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir. Çalışanların örgüte olan bağlılıklarını sağlamak bu ihtiyaçları karşılamamanın bir yoludur (Fry, 2003). Çalışanların işte geçirdikleri vakit dikkate alındığında onlardan iş yaşamlarıyla ruhsal yaşamlarını ayrı tutmalarını beklemek gerçekçi olmayacaktır (Crossman, 2011). Ruhsal liderler etik ve prensip sahibidir (Northouse, 1997), çalışanlarına değer verir (Keyes et al., 1999), onların arasındaki bağlılığı güçlendirir (Sanders, Hopkins & Geroy, 2003), ortak değerler oluşturur (Fairholm, 1996), çalışanlarına güvenir (Mitroff & Denton, 1999), onları da birbirlerine güvenmeleri için güdüler (Fry, Vitucci & Cedillo, 2005), çalışanların hayatlarını anlamlı kılmak için kalplerini kullanırlar (Kouzes & Posner, 1995), gelişim ve dönüşümün önündeki engelleri kaldırarak verimliliği artırırırlar (DePree, 1992), kendilerinden başlayarak etraflarını değiştirirler (Covey, 2004), çalışanların mantıkları ile duyguları arasında köprü kuran değerler ile liderlik yaparlar (Pfeffer, 2003) ve içten güdülenmişlerdir (Law, 2008).

Bağlılık, iş görenin örgüte sadakatini yansıtan bir tutum ve örgüt üyelerinin, örgütün başarı ve iyi durumuna olan ilgilerini devam ettiren bir süreçtir (Northcraft & Neale, 1996). Örgütsel bağlılık aynı zamanda, iş görenlerin bazen istedikleri, bazen ihtiyaçtan kaynaklı olarak veya ahlaki gereklilik hissettikleri için kurumlarında çalışmaya devam etmelerini etkileyen davranış biçimidir (Meyer & Allen, 1991). İş görenlerin örgütlerine bağlılıkları hakkında bir yargıya varabilmek için bir takım ölçütler bulunmaktadır. Bun-

lar: Belirli bir örgütün üyesi olarak kalmak için güçlü bir istek, örgüt yararına yüksek düzeyde çaba harcama gönüllülüğü ve örgütün değer ve hedeflerine inanç ve onları kabul edebilirlik, örgütsel bağlılığın ölçütleri olarak kabul edilmektedir (Becker, Randal & Riegel, 1995; Mowday, Porter & Steers, 1982).

İş görenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyen birçok faktörün varlığı söz konusudur. Örgütsel bağlılık yaş, örgütteki memuriyet süresi, eğilim, içsel ve dışsal yüklemeler gibi kişisel; iş tasarımı ve bireyin üstünün liderlik tarzı gibi örgütsel ve alternatiflerin bulunması gibi dışsal faktörler tarafından belirlenir (Nortcraft & Neale, 1996). Diğer yandan, Dornstein ve Matalon (1998) örgütsel bağlılığı etkileyen değişkenleri, işin ilginç oluşu, iş arkadaşlarının örgüte karşı tutumları, örgütsel bağımlılık, yaş, eğitim, iş alternatifleri, aile ve arkadaş tutumları olarak sekiz grupta toplamıştır. Araştırmacılar, örgütsel bağlılığın, liderlik, kültür, değerler ve normları içeren örgütsel etmenlerden önemli düzeyde etkilendiğini ortaya koymuştur (Balay, 1999).

Örgütlerin hedeflerinden biri ve önemlisi, iş görenlerde örgütsel bağlılığı gerçekleştirmektir. Bu konuda yapılan araştırmalar, bağlılığın, iş görenin ve örgütün başarı performansını üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Baugh & Roberts, 1994; Day, Eliot & Kington, 2005; Meyer, Allen & Smith, 1993). Çünkü işine bağlı bir iş gören kendisini örgütün hedef ve değerleri ile özdeşleştirecek, örgüte ait olmak için daha güçlü bir istek duyacak ve daha çok örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeye istekli olacaktır (Nehmeh, 2009).

Araştırmacılarca, örgüte bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin performanslarının da yüksek olduğunu ve bu durumun öğrenci başarısını ve öğrencilerin eğitime ve okulda bulunmaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği belirtilmektedirler (Day et al., 2005; Troman & Raggl, 2008). Bağlılık iş performansını olumlu yönde etkilerken, örgütün etkililiğini de önemli ölçüde arttırmaktadır (Dee, Henkin & Singleton, 2006). Troman ve Raggl (2008) da öğretmenlerin bağlılıklarını arttıran beş farklı öğenin varlığını söz etmektedirler: Kişilerarası ilişkiler, hizmet teması, öğretmenliğe devam etmelerini sağlayan okul desteği, zamanın uygunluğu ve maddi faydalar.

Okulların sağlıklı işleyen kurumlar olmasında ve öğrencilerin topluma faydalı bireyler olarak yetişmesinde okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik ne kadar önemliyse, onların liderliğinden etkilenen öğretmenlerin okullarına gösterdiği bağlılık da o kadar önemlidir. Okul yöneticilerinin liderlik faaliyetleri, sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına ortam hazırlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilemektedir (Quinn, 2002; Burch & Spillane, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006; Leithwood & Jantzi, 2008; Spillane & Zuberi, 2009; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Dolayısıyla okullarda liderlik, öğretmenleri etkilemek suretiyle dolaylı yoldan öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Day et al., 2005; Troman & Raggl, 2008). Çünkü onların okullarına olan bağlılıkları iş verimlerini ve öğretimin kalitesini arttırmaktadır. Okul müdürlerinin ruhsal liderliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Fry, 2003; Fry, Vitucci & Cedillo, 2005; Fry & Slocum, 2008; Fry vd., 2011; Polat, 2011; Chen & Li, 2013). Örgütsel bağlılığın alt boyutları duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı olarak belirtilmektedir (Meyer, Allen & Smith, 1993). Duygusal bağlılık bireyin duyguları ve hisleri ile örgüte bağlılık duyması, normatif bağlı-

lık bireyin örgütte kalmak için kendini ahlaki normlar bakımından mecbur hissetmesi ve devam bağlılığı ise kişinin örgütten ayrılması durumunda elde edeceği kazanç ve kayıpları hesap etmesi şeklinde tanımlanmıştır (Allen & Meyer, 1990). Okul müdürünün sergilediği ruhsal liderliğin doğası gereği bu alt boyutlardan en çok duygusal ve normatif bağlılık üzerinden öğretmenleri etkilediği varsayılmaktadır. Çünkü ruhsal liderlik ile çalışanların duygu ve ahlaki değerlerine odaklanılmaktadır. Bu çalışma, okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi modellemeyi amaçlamaktadır. Ruhsal liderliğin öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılıklarını etkiledikleri öne sürülerek kurgulanan yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Temel amacı başarılı bireyler yetiştirmek olan eğitimde öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olan öğretmenlerin (Hattie, 2009) de başarılı olması hayati öneme sahiptir. Okul müdürlerinin liderlik yoluyla öğretmenlerin başarısında önemli bir etken olan örgütsel bağlılığı etkileyebileceği varsayılmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin ruhsal liderliklerinin öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarına olan etkisinin incelendiği araştırmada “okul müdürlerinin ruhsal liderliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi nedir?” sorusu araştırılmıştır.

## 2. Yöntem

Araştırmada ex post facto olarak da anılan nedensel desen ile ruhsal liderliğin örgütsel bağlılığa olan etkisi yapısal eşitlik modeli kurularak incelenmiştir. Kendiliğinden var olan ve araştırmacı tarafından manipüle edilemeyen değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi araştırılmak istendiğinde bu desene başvurulabilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Fakat, manipülasyon yapılmadığı için deneysel yöntemlerde olduğu kadar güçlü bir nedensellik bağı kurulamamaktadır. Yine de deneysel yöntemin kullanılmadığı durumlarda var olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmektedir. Aralarında ilişkinin incelendiği grup sayısına göre Cohen, Manion ve Morrison (2007), tek gruptan oluşan nedensel (co-relational) ve çok gruptan oluşan nedensel karşılaştırma (criterion groups) olmak üzere iki tür önermektedir. Bu araştırmada tek bir öğretmen grubu olduğundan anılan türlerden ilki olan nedensel desen kullanılmıştır. Aralarında neden-sonuç ilişkisinin arandığı değişkenlerden ruhsal liderlik bağımsız, örgütsel bağlılık ise bağımlı değişkendir.

Yapısal eşitlik modellemesi, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki çoklu ilişkilerin incelendiği istatistiksel teknikler bütünüdür (Tabachnick & Fidell, 2013). Gizil ve gözlenen değişkenler arasında var olduğu düşünülen ilişkilerin test edilmesi için kullanılır. Bu araştırmada ölçek ile doğrudan ölçülen gözlenen değişkenler ölçek maddeleyken bu değişkenlerin ortak varyanslarından türetilen gizil değişkenler ise ruhsal liderlik ve örgütsel bağlılıktır. İlişkilerin yönünü ve gücünü görsel olarak sunabilmesi bu modellemeyi üstün kılmaktadır. Oluşturulan modelin karmaşıklığına göre değişmekle beraber genellikle 200’ün üzerindeki büyük örneklemeleri gerektirmektedir (Kline, 2011). LISREL, AMOS, Mplus ve EQS gibi programlar ile yapısal eşitlik modelleri oluşturulabilmektedir. Bu araştırmada LISREL 8.80 programından yararlanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Ruhsal Liderlik Ölçeği (RLÖ) ile Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve daha sonra Wasti (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) öğretmenlere uygulanmıştır. İki aşamadan

oluşan araştırmanın ilk aşaması RLÖ'nün geliştirilmesini, ikinci aşaması ise RLÖ ile ÖBÖ'nün uygulanmasını kapsamaktadır.

### **Evren ve Örneklem**

İlk aşamanın nicel verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki Tepebaşı ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liseler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 20 resmi okulda görev yapmakta olan tüm öğretmenlerden toplanmıştır. Örneklem hesaplanırken % 5 güven aralığı ve % 5 hata payı dikkate alındığında 2778 kişiden oluşan evreni temsil edecek olan asgari örneklem sayısı 338 olarak hesaplanmıştır. Bu aşamada 392 öğretmene ulaşıldığından, araştırma örnekleminin yeterli temsil gücüne sahip olduğu söylenebilir.

İkinci aşamanın nicel verileri Artvin il merkezinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 15 resmi okulda, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan tüm öğretmenlerden elde edilmiştir. Örneklem hesaplanırken % 2 güven aralığı ve % 5 hata payı dikkate alındığında 333 kişiden oluşan evreni temsil edecek olan asgari örneklem sayısı 207 olarak hesaplanmıştır. Bu aşamada 221 öğretmene ulaşıldığından, araştırma örnekleminin yeterli temsil gücüne sahip olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan iki ölçek RLÖ ile ÖBÖ'dür. RLÖ hakkındaki bilgiler ölçeğin geliştirildiği ilk aşamada sunulmuştur. ÖBÖ ise her boyutunda 6 madde olmak üzere toplamda 18 maddeden ve 3 boyuttan oluşan, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) arasında derecelendirilmiş Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı isimlerini taşımaktadır. Ölçeğin dilimize uyarlanma aşamasında alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları duygusal bağlılık için 0.79, normatif bağlılık için 0.75 ve devam bağlılığı için 0.58 olarak bulunmuştur (Wasti, 2000). Geniş bir uygulama alanına sahip olan ölçeğin Türk kültürüne uygunluğu yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır (Wasti, 2000).

### **1. Aşama**

Araştırmanın ilk aşamasında RLÖ'nün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kapsamlı bir alan yazın araştırması ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan madde havuzu ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu aşamada kuramsal yapının ölçülebilmesi için oluşturulan maddelerin işe vuruk olmasına dikkat edilmiştir. Kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında derecelendirilmiş beşli Likert tipinde hazırlanan deneme formu alan, dil, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği sınanmıştır. Ölçeğin geliştirilme amacı öğretmenlerin müdürlerinin ruhsal liderliğine ilişkin algılarını saptamaktır. Bir yöneticinin liderliğinin anlaşılmasında onun liderlik tarzı hakkındaki kendi algısından çok onunla birlikte çalışanların algıları daha isabetli olmaktadır. Bu sebeple, okul müdürlerinin liderlik tarzları, onlara uygulanan bir ölçek ile değil onların idaresinde çalışan öğretmenlere uygulanan bu ölçek ile saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmalar sonucunda 30 maddeden oluşan deneme formu oluşturulmuş ve öğretmenlere uygulanmıştır. Katılımda gönüllülük esası gözetilmiştir. İl milli eğitim müdürlüğünden resmi izin alındıktan sonra seçilen

okulların müdürleriyle araştırmanın amacını bildirmek, yürütülecek işlemlerin ayrıntılarını açıklamak ve araştırmanın yapılabileceği en uygun zamanın belirlenmesi amacıyla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. RLÖ müdürler hakkında ifadeler içerdiğinden, öğretmenlerin yanıtlarının müdürleri tarafından görülebileceği endişesine kapılmamaları ve yanlış cevaplama yapmamaları için ölçekler zarflarla birlikte katılımcılara dağıtılmış ve doldurulan ölçekler kapalı zarflar içerisinde teslim alınarak gizliliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmemeleri için müdürlerinin o anda bulunmadığı öğretmenler odası veya zümre odalarında ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Katılımcılar ölçekleri doldururlarken başlarında bulunularak onlara rehberlik edilmiştir.

### Veri Analizi

Ölçek formlarının analizine geçilmeden önce katılımcılardan geri dönen 346 ölçek formundaki eksik ya da hatalı doldurulan formlar elenmiştir. Formların geri dönüş oranı %88 olarak hesaplanmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan 341 forma ait verilerin istatistiksel çözümlemeleri IBM SPSS Statistics 22 paket programı ile yapılmıştır. Analiz işlemleri uygulanmadan önce öncelikle değişkenlere ait Z puanları belirlenmiş ve -3 ile +3 arasında yer almayan değerler işleme dâhil edilmemiştir. Daha sonra verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan verilerin kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık katsayılarına sahip oldukları ifade edilebilir (Huck, 2012). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0.94$ , bir yarısına ait güvenirlik katsayısı  $r=0.85$ , Spearman-Brown katsayısı  $r=0.92$  ve Guttman Split-Half katsayısı  $r=0.91$  olarak belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizine (AFA) geçilmeden önce örneklem büyüklüğünün analize uygunluğunun sınanması için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri yeterli (0.95) ve Bartlett testi sonucu anlamlı ( $p<0.001$ ) bulununca analize devam edilmiştir. Analizler boyunca maddelerin en az 0.50'lik faktör yüküne sahip olmaları, birden fazla faktörde bulunan maddelerin yük değerleri arasındaki farkın en az 0.20 olması, madde-toplam korelasyonunun 0.50'nin üzerinde olması, ters-görüntü (anti-image) korelasyonunun 0.50'nin üzerinde olması, maddenin elendiği takdirde güvenirliği önemli ölçüde düşmemesi, faktör öz değerinin 1'den büyük ve açıkladığı varyans oranının %5'den büyük olması şartları aranmıştır.

### 3. Bulgular

Art arda yürütülen analizlerde bu şartlara uymayan 17 madde elendiğinde, geriye kalan 13 maddenin toplam varyansın %63.4'ünü tek boyutta açıkladığı ortaya çıkmıştır (Tablo 1). Bir ölçekte açıklanan varyans oranının en az %52 olması gerektiği belirtilmektedir (Henson & Roberts, 2006). Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde ise en düşük yükün 0.753, en yüksek yükün ise 0.841 olduğu görülmüştür. Ölçeğin tek faktörlü yapısı nedeniyle döndürme işlemine gerek duyulmamıştır.

Maddelerin ortalamaları 3.43 ile 3.71 arasında değişmekte iken kabul edilebilir basıklık ve çarpıklık katsayılarına sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 2). Skewness değerlerinin +1 ve -1, kurtosis değerlerinin de +2 ve -1 arasında olması verilerin normal

dağılımına işaret etmektedir (Huck, 2012).

Tablo 3’deki maddelere ait korelasyon matrisi incelendiğinde, tüm maddeler arasında  $r=0.492$  ve üzerindeki düzeylerde anlamlı ( $p<0.001$ ) ilişkilere rastlanmıştır.

**Tablo 1. Maddelerin Öz Değer ve Varyansları**

| Bileşen | Öz değerler |                 |                 | Kare yüklerden çıkarılan toplamlar |                 |                 |
|---------|-------------|-----------------|-----------------|------------------------------------|-----------------|-----------------|
|         | Toplam      | Varyans yüzdesi | Kümülatif yüzde | Toplam                             | Varyans yüzdesi | Kümülatif yüzde |
| 1       | 8,243       | 63,410          | 63,410          | 8,243                              | 63,410          | 63,410          |
| 2       | ,742        | 5,706           | 69,116          |                                    |                 |                 |
| 3       | ,563        | 4,329           | 73,445          |                                    |                 |                 |
| 4       | ,545        | 4,189           | 77,634          |                                    |                 |                 |
| 5       | ,465        | 3,580           | 81,214          |                                    |                 |                 |
| 6       | ,409        | 3,146           | 84,360          |                                    |                 |                 |
| 7       | ,370        | 2,843           | 87,203          |                                    |                 |                 |
| 8       | ,358        | 2,755           | 89,959          |                                    |                 |                 |
| 9       | ,346        | 2,661           | 92,620          |                                    |                 |                 |
| 10      | ,310        | 2,384           | 95,004          |                                    |                 |                 |
| 11      | ,247        | 1,897           | 96,901          |                                    |                 |                 |
| 12      | ,205        | 1,575           | 98,477          |                                    |                 |                 |
| 13      | ,198        | 1,523           | 100,000         |                                    |                 |                 |

**Tablo 2. Maddelere Ait İstatistikler**

|                          | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Ortalama                 | 3,52  | 3,62  | 3,67  | 3,67  | 3,71  | 3,43  | 3,68  | 3,62  | 3,45  | 3,45  | 3,52  | 3,66  | 3,61  |
| Std. Sapma               | 1,114 | ,973  | 1,010 | 1,010 | ,944  | 1,018 | 1,004 | 1,028 | 1,063 | ,969  | ,989  | ,985  | 1,015 |
| Varyans                  | 1,241 | ,946  | 1,021 | 1,021 | ,890  | 1,036 | 1,008 | 1,056 | 1,131 | ,939  | ,978  | ,971  | 1,030 |
| Skewness                 | -,650 | -,761 | -,591 | -,778 | -,724 | -,487 | -,744 | -,720 | -,504 | -,396 | -,497 | -,657 | -,450 |
| Kurtosis                 | -,491 | ,233  | -,130 | ,109  | ,304  | -,329 | ,249  | -,042 | -,358 | -,171 | -,386 | ,164  | -,303 |
| Madde-Toplam Korelasyonu | ,754  | ,738  | ,747  | ,790  | ,743  | ,727  | ,807  | ,708  | ,722  | ,802  | ,790  | ,766  | ,734  |

**Tablo 3. Maddelere Ait Korelasyon Matrisi**

|    | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11 | 12 |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|----|
| 2  | ,609* |       |       |       |       |       |       |       |       |       |    |    |
| 3  | ,653* | ,604* |       |       |       |       |       |       |       |       |    |    |
| 4  | ,674* | ,669* | ,728* |       |       |       |       |       |       |       |    |    |
| 5  | ,558* | ,556* | ,586* | ,657* |       |       |       |       |       |       |    |    |
| 6  | ,544* | ,545* | ,613* | ,639* | ,571* |       |       |       |       |       |    |    |
| 7  | ,681* | ,612* | ,601* | ,668* | ,630* | ,719* |       |       |       |       |    |    |
| 8  | ,511* | ,549* | ,518* | ,522* | ,628* | ,492* | ,608* |       |       |       |    |    |
| 9  | ,574* | ,558* | ,493* | ,540* | ,545* | ,531* | ,573* | ,630* |       |       |    |    |
| 10 | ,589* | ,640* | ,577* | ,600* | ,677* | ,617* | ,674* | ,658* | ,685* |       |    |    |
| 11 | ,648* | ,587* | ,622* | ,627* | ,556* | ,594* | ,672* | ,571* | ,616* | ,697* |    |    |

|    | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 12 | ,614* | ,562* | ,592* | ,587* | ,562* | ,616* | ,654* | ,562* | ,603* | ,626* | ,702* |       |
| 13 | ,559* | ,577* | ,563* | ,625* | ,592* | ,504* | ,592* | ,571* | ,581* | ,603* | ,639* | ,636* |

\* $p < 0.001$

## 2. Aşama

Bu aşamada öğretmenlere uygulanan formun ilk kısmında cinsiyet, branş, kıdem, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı ve eğitim durumunu yoklayan sorular, ikinci kısmında RLÖ, üçüncü kısmında ise ÖBÖ yer almıştır. RLÖ müdürler hakkında ifadeler içerdiğinden, ilk aşamada alınan gizlilik ile ilgili tedbirler bu aşamada da alınmıştır.

## Bulgular

Katılımcıların kişisel özelliklerine ait tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

|                          |                 |     |       |
|--------------------------|-----------------|-----|-------|
| Cinsiyet                 | Erkek           | 93  | %42,1 |
|                          | Kadın           | 128 | %57,9 |
| Branş                    | Sınıf Öğretmeni | 53  | %24   |
|                          | Branş Öğretmeni | 168 | %76   |
| Kıdem                    | 0-5 Yıl         | 55  | %24,9 |
|                          | 6-10 Yıl        | 61  | %27,6 |
|                          | 11-15 Yıl       | 38  | %17,2 |
|                          | 16-20 Yıl       | 43  | %19,5 |
|                          | 21 Yıl ve üstü  | 24  | %10,9 |
| Okuldaki Öğretmen Sayısı | 1-15            | 52  | %23,5 |
|                          | 16-29           | 138 | %62,4 |
|                          | 30 ve üstü      | 31  | %14   |
| Eğitim Durumu            | Ön Lisans       | 5   | %2,3  |
|                          | Lisans          | 197 | %89,1 |
|                          | Lisansüstü      | 19  | %8,6  |

Araştırma grubu, 128 kadın (%57.9) ve 93 erkek (%42.1) olmak üzere 221 öğretmen oluşmaktadır. Katılımcılardan 53 kişinin (%24) sınıf öğretmeni, 168 kişinin (%76) branş öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 55 öğretmenin (%24.9) 0-5 yıl, 61 öğretmenin (%27.6) 6-10 yıl, 38 öğretmenin (%17.2) 11-15 yıl, 43 öğretmenin (%19.5) 16-20 yıl, 24 öğretmenin (%10.9) 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. 52 öğretmenin (%23.5) görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 1 ile 15 arasında; 138 öğretmenin (%62.4) görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 16 ile 29 arasında; 31 öğretmenin (%14) görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 30’dan fazla sayıdadır. 5 öğretmen (%2.3) ön lisans; 197 öğretmen (%89.1) lisans; 19 öğretmen (%8.6) lisansüstü eğitim mezunudur.

RLÖ’nün faktör yapısının doğrulanması için AFA’nın yapıldığı örneklemden farklı olan bu örneklemden elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçek-

leştirilmiştir.  $\chi^2$  değerini önemli derecede azalttığı için 3. ve 4. maddeler ile 6. ve 7. maddelere ait hata terimleri arasında düzeltme indekslerinin kullanılması uygun bulunmuştur. Hata terimlerinin bağlanması ile gözlemlenen değişkenlerin kovaryans matrisleri eşitlenmiş olur (Meydan & Şeşen, 2011). Yapısal eşitlik modeli, değişkenlerin hata terimlerinin birbirinden bağımsız olduğunu varsaydığından (Mueller, 1996), söz konusu düzeltmelerin yapılabilmesi için ilgili maddeler arasında kuramsal ilişkilerin varlığı araştırılmıştır. Zira 3. ve 4. maddelerin değişim ve düzenleme gibi benzer eylemlere işaret ettiği, 6. ve 7. maddelerin ise sorunların çözümü için müdürün harekete geçmesini ima ettiği belirlenmiştir.  $\chi^2$  uyum testinin anlamlı ( $p<0.001$ ) olması iyi uyuma işaret etmese de genellikle 200'ün üzerindeki büyük örneklemelerde bu testin anlamlı çıkma eğilimine sahip olması (Schumacker & Lomax, 2010) nedeniyle  $\chi^2/sd$  değeri ölçüt kabul edilmiştir. Uyum indekslerine ait değerler ( $\chi^2/sd=2.14$ , RMSEA=0.072, NFI=0.98, CFI=0.99, IFI=0.99, RFI=0.97, SRMR=0.034, GFI=0.91, AGFI=0.88) modelin uyumlu olduğuna işaret etmektedir (Meydan & Şeşen, 2011; Çelik & Yılmaz, 2013).

ÖBÖ'nün bu çalışmadan elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları duygusal bağlılık alt boyutu için  $\alpha=0.78$ , normatif bağlılık alt boyutu için  $\alpha=0.75$  ve devam bağlılığı alt boyutu için  $\alpha=0.70$  olarak hesaplanmıştır. Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli kurulmadan önce ÖBÖ'nün üç faktörlü yapısı DFA ile test edilmiştir. Uyum indeksleri ( $\chi^2/sd=3.09$ , RMSEA=0.078, NFI=0.93, CFI=0.96, IFI=0.95, RFI=0.90, SRMR=0.078, GFI=0.91, AGFI=0.86) kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Meydan & Şeşen, 2011; Çelik & Yılmaz, 2013).

Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle test edildiğinde elde edilen uyum indeksleri kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Tablo 5) (Meydan & Şeşen, 2011; Çelik & Yılmaz, 2013).

**Tablo 5. Modele Ait Uyum Değerleri**

|             |       |                       |
|-------------|-------|-----------------------|
| $\chi^2/sd$ | 1.99  | İyi uyum              |
| RMSEA       | 0.067 | Kabul edilebilir uyum |
| NFI         | 0.92  | Kabul edilebilir uyum |
| CFI         | 0.96  | Kabul edilebilir uyum |
| IFI         | 0.96  | İyi uyum              |
| RFI         | 0.91  | Kabul edilebilir uyum |
| SRMR        | 0.091 | Kabul edilebilir uyum |
| GFI         | 0.90  | Kabul edilebilir uyum |
| AGFI        | 0.86  | Kabul edilebilir uyum |

Tablo 6'da değişkenler arasındaki standartlaştırılmış regresyon matrisi sunulmuştur. Ruhsal liderlik örgütsel liderliği 0.424'lik oranda doğrudan etkilemekteyken devam bağlılığını 0.273 oranında, normatif bağlılığı 0.368 oranında ve duygusal bağlılığı ise 0.397 oranında örgütsel bağlılık üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Örgütsel bağlılığı ayrıca alt boyutları olan devam bağlılığı 0.642, normatif bağlılık 0.873 ve duygusal bağlılık 0.961 oranında doğrudan etkilemektedir.

Tablo 6. Standartlaştırılmış Regresyon Matrisi

|          | Ruhsal | Bağlılık |
|----------|--------|----------|
| Bağlılık | ,424   |          |
| Devam    | ,273   | ,642     |
| Normatif | ,368   | ,873     |
| Duygusal | ,397   | ,961     |

*p* < .001

#### 4. Tartışma

Okul müdürlerinin sergiledikleri ruhsal liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisinin incelendiği bu araştırma kapsamında geliştirilen Ruhsal Liderlik Ölçeği, 13 madde ile tek faktör altında toplam varyansın %63'ünü açıklayabilen, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0.94$  olan ve faktör yapısı doğrulanmış bir ölçektir. Ölçeğin yeni yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek, geçerli ve güvenli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile test edildiğinde kurulan modelin uyumlu olduğu saptanmış, regresyon analizi sonucunda ruhsal liderliğin örgütsel bağlılığı  $\beta=0.42$  düzeyinde etkilediği belirlenmiştir. Örgütsel bağlılığa etki eden birçok faktör olduğu (Bakan, 2011) düşünüldüğünde bu sonuca göre ruhsal liderliğin örgütsel bağlılığı etkileyen değişkenlerden biri olduğu iddia edilebilir. Nitekim ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişkinin olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Fry, 2003; Fry, Vitucci & Cedillo, 2005; Fry & Slocum, 2008; Fry vd., 2011; Polat, 2011; Chen & Li, 2013). Ruhsal liderlik ayrıca örgütsel bağlılığın alt boyutları olan devam bağlılığını  $\beta=0.27$  oranında, normatif bağlılığı  $\beta=0.37$  oranında ve duygusal bağlılığı ise  $\beta=0.40$  oranında dolaylı olarak etkilemektedir. Dolayısıyla ruhsal liderliğin örgütsel bağlılığı en çok duygusal ve normatif bağlılık üzerinden etkilediği söylenebilir. Bu sonuç ruhsal liderlerin özellikleri olan çalışanın duygularına, ahlaki değerlere ve örnek teşkil edecek normlara odaklanmalarıyla tutarlıdır. Daha çok iş piyasasındaki alternatiflere bağlı olan devam bağlılığı ruhsal liderlikten doğal olarak daha az etkilenebilir. Ayrıca örgütsel bağlılığı alt boyutları olan devam bağlılığı  $\beta=0.64$ , normatif bağlılık  $\beta=0.87$  ve duygusal bağlılık  $\beta=0.96$  oranında etkilemektedir. Bu bulgu ise öğretmenlerimizin örgütsel bağlılığının en çok duygusal ve normatif bağlılık ile oluştuğunu belirtmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin iş alternatiflerinin fazla olmayışı bu sonucun nedenlerinden biri olabilir. Ortaya konan bu bulgular ile ruhsal liderliğin ülkemizdeki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını açıklamada tutarlı olduğu iddia edilebilir.

Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarının branşa dayalı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Farklılıkların sebebi ise sınıf öğretmenlerinin algılarının branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olmasıdır. Bu farkın oluşmasında sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ilkokullarda müdürlerin nispeten daha az öğretmenle daha yakın etkileşim kurabilmesi etkili olabilir. Zira ruhsal liderliğe ilişkin algıların okuldaki öğretmen sayısına göre de farklılaştığı, 16 ile 29 öğretmenin çalıştığı okullarda ruhsal liderliğin 30'dan fazla öğretmenin bulunduğu okullara göre daha fazla algılandığı saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen sayısının fazla olmasının müdürlerin ruhsal liderlik sergilemelerini güçleştirdiği iddia edilebilir. Ruhsal liderliğe ilişkin algıların kıdeme göre de farklılaştığı

tespit edilmiştir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları, 0-5 yıl arası ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bulgular incelendiğinde 20 yıla kadar kıdem attıkça algı puanı ortalamaları da artmakta fakat 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algı puanı ortalamaları düşmektedir. 21 yıldan sonra kariyer evreleri bakımından sakinlik evresine giren öğretmenlerin artan otonomileri (Bakioğlu, 1996) ruhsal liderliğe yönelik algılarını azaltmış olabilir. Diğer değişkenlerin aksine eğitim durumu ve cinsiyete dayalı olarak ruhsal liderliğe ait algılar farklılaşmamıştır.

Nedensel desen ile kurgulanan bu araştırmada elde edilen ruhsal liderliğin örgütsel bağlılığı etkilediği bulgusu, bağımsız değişkenler manipüle edilemediği için deneysel yönetime göre daha zayıf bir neden-sonuç ilişkisi ima etmektedir. Dolayısıyla deney yöntemi ile yeni araştırmalar yapılmalı ve böylece ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki nedensellik netleştirilmelidir. Örgütsel bağlılığı etkileyen çok fazla sayıda etken olduğu düşünüldüğünde, sadece ruhsal liderliğin etkisini dikkate alan bu araştırmada kurulan model basit kalmaktadır. Daha karmaşık modeller ile yeni araştırmalarda örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler bütünsel olarak hesaba katılmalıdır. Böylece ruhsal liderliğin diğer etkenler içindeki payı tam olarak belirlenebilir. Ayrıca gelecekteki araştırmalarda daha büyük bir örneklem ile çalışılması önerilebilir.

Okul müdürlerinin öğretmenleri etkileyerek öğrenci öğrenmesini dolaylı olarak etkiledikleri vurgulanmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2000a, 2000b; Hallinger & Heck, 2010; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Bu etkileme ise liderlik yoluyla olmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2008). Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, hislerine tercüman olunması önem arz etmektedir. Ruhsal liderliğin bu konulara eğilmesi onu eğitim yöneticileri için gerekli kılmaktadır. Örgütsel bağlılığın öğretmenlerin başarısında etkili olduğu, bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerimizin daha çok duygusal ve normatif bağlılık ile örgütlerine bağlandıkları ve ruhsal liderliğin de en çok bu boyutları etkilediği göz önüne alınırsa ruhsal liderlerin eğitim sisteminin başarısı üzerinde önemli bir rolü olduğu savunulabilir.

## 5. Kaynakça

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Bakan, İ. (2011). Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık: Kavram, kuram, sebep ve sonuçlar. Ankara: Gazi.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye’de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma). M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 18-20 Eylül, İstanbul.
- Balay, R. (1999). İşgörenlerin örgütsel bağlılık etkenleri ve sonuçları. *Ankara University Educational Sciences Faculty Journal*, 32(1), 237-246.
- Baugh, S. G. & Roberts, R. M. (1994). Professional and organizational commitment among engineers: Conflicting or complementing? *IEEE Transactions on Engineering Management*, 41(2), 108-114.
- Becker, T. E., Randal, D. M. & Riegel, C. D. (1995). The multidimensional view of commitment and theory of reasoned action: A comparative evaluation. *Journal of Management*, 21(4), 617-638.

- Burch, P., & Spillane, J. P. (2003). Elementary school leadership strategies and subject matter: Reforming mathematics and literacy instruction. *The Elementary school journal*, 103(5), 519-535.
- Chen, C. & Li, C. (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, 240-255.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. b.). New York: Routledge.
- Covey, S. R. (2004). *The 8th habit: From effectiveness to greatness*. New York, NY: Free Press.
- Crossman, J. (2011). Environmental and spiritual leadership: Tracing the synergies from an organizational perspective. *Journal of Business Ethics*, 103, 553-565.
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2. baskı). Ankara: Anı.
- Daft, R. L. (2008). *The leadership experience* (4. b.). Mason: Thomson South-Western.
- Day, C., Eliot, B., & Kingon, A. (2005). Reform standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Dee, J. R., Henkin, A. B. & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- DePree, M. (1992). *Leadership jazz*. New York: Dell.
- Dornstein, M., & Matalon, Y. (1998). A comparative analysis of predictors of organizational commitment. A study of voluntary army personnel in Isreal. *Journal of Vocational Behaviour*, 34(2), 192-203.
- Fairholm, G. W. (1996). Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. *Leadership & Organizational Development Journal*, 17(5), 11-36.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fry, L. W. & Slocum, J. W. (2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Organizational Dynamics*, 37(1), 86-96.
- Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16, 835-862.
- Fry, L., Hanna, S., Noel, M. & Walumba, F. (2011). Impact of spiritual leadership on unit performance. *The Leadership Quarterly*, 22, 259-270.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and psychological measurement*, 66, 393-416.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., Gupta, V. & 170 Country Co-investigators. (1999). Cultural Influences on Leadership and Organizations: Project GLOBE, in W. Mobley, J. Gessner, & V. Arnold (eds.), *Advances in Global Leadership*, vol. 1, 171-234: Stamford, JAI Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9. b.). New York: McGraw-Hill.

- Huck, S. W. (2012). Reading statistics and research (6. baskı). Boston: Pearson.
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 203-237.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (1995). The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations. San Francisco: Jossey Bass.
- Law, P. (2008). Developing spiritual leaders for the modern organisation. *Management Today*, 20-22.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000a). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000b). Principal and teacher leadership effects: a replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). Yapısal eşitlik modellemesi: Amos uygulamaları. Ankara: Detay.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A Tree-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. E. (2006). Building school-based TLCs: Professional strategies to improve student achievement. New York: Teachers College Press.
- Mitroff, I., & Denton, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *Sloan Management Review*, 40, 83-92.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover. New York: Academic Press.
- Mueller, R. O. (1996). Basic principles of structural equation modeling: an introduction to LISREL and EQS. New York: Springer-Verlag.
- Nehmeh, R. (2009). SMC working paper, Swiss management center, 5, 1-11.
- Northcraft, T., & Neale, H. (1996). Organisation behaviour. London: Prentice-Hall.
- Northouse, P. G. (1997). Leadership: Theory and practice. California: Sage Publication Inc.
- Pfeffer, J. (2003). Business and the spirit. In R. A. Giacalone, & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*, 29-45. New York: M. E. Sharpe.
- Polat, S. (2011). The level of faculty members' spiritual leadership (sl) qualities display according to students in faculty of education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2033-2041.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Quinn, D. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 447-467.
- 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), 21-43.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). A beginner's guide to structural equation modeling (3. b.). New York: Routledge.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.

- Spillane, J. P., & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Upper Saddle River: Pearson.
- Troman, G., & Raggl, A. (2008). Primary teacher commitment and the attractions of teaching. *Pedagogy Culture & Society*, 16(1), 85-99.
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik analizi. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erciyes Üniversitesi, 401-410.
- Wasti, S. A. (2003). Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 303-321.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations* (7. b.). Upper Saddle River: Pearson.

## Extended Abstract

*Teachers' commitment to the organization affects their teaching performances and the success of students. Leadership indirectly affects student learning thorough creating an ideal learning environment and supporting teachers (Quinn, 2002; Burch & Spillane, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006; Leithwood & Jantzi, 2008; Spillane & Zuberi, 2009; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Spiritual leadership exhibited by principals has an impact on the organizational commitment of teachers (Fry, 2003; Fry, Vitucci & Cedillo, 2005; Fry & Slocum, 2008; Fry vd., 2011; Polat, 2011; Chen & Li, 2013). Organizational commitment has three sub factors called affective, normative and continuance commitment (Meyer, Allen & Smith, 1993). It is assumed that spiritual leadership by nature affects organizational commitment through affective and normative commitment. Because spiritual leadership focuses on employers' emotions and moral values. This study aims to model the relationship between spiritual leadership and organizational commitment. The structural equation model has been constructed assuming that spiritual leadership affects teacher commitment to the organization. Student achievement relies on teachers' success. It is vital that teachers should be successful so students can be successful too (Hattie, 2009). Principals can improve organizational commitment that has a role in teachers' success. The main problem of the study is: To what extent does principals' spiritual leadership affect teachers' commitment to the organization? Sub problems are: Do the perceptions of spiritual leadership vary across 1) branch, 2) seniority, 3) number of teachers in the school, 4) gender, and 5) education level?*

*The ex post facto design was used. The effect of spiritual leadership on organizational commitment was examined through structural equation modeling. The study had two stages. In the first stage the spiritual leadership scale was developed. A 30 item 5 point Likert style draft form was used to gather data from 392 teachers at 20 schools selected through simple random sampling in Eskişehir, Turkey during the 2013-2014 academic year. After the exploratory factor analysis the final scale form consisted of 13 items in a factor and it explained 63% of the variance. Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated as  $\alpha=0.94$ . In the second stage, a questionnaire form consisting of questions related to personal information such as branch, seniority, number of teachers in the school, gender and education level, the spiritual leadership scale and the organizational commitment scale developed by Meyer, Allen and Smith (1993) and adapted into Turkish by Wasti (2003) was used to collect data from 221 teachers at 15 schools selected through simple random sampling in Artvin during the 2013-2014 academic year. The factor structure of the spiritual leadership scale was confirmed using the confirmatory factor analysis of data gathered in this stage. The relationship between spiritual leadership and organizational commitment was tested thorough structural equation modeling. Fit indexes that were  $\chi^2/df=1.99$ , RMSEA=0.067, NFI= 0.92, CFI= 0.96, IFI= 0.96, RFI= 0.91, SRMR= 0.091, GFI= 0.90, AGFI= 0.86 indicated a good fit. Regression analysis results indicated that spiritual leadership affected organizational commitment at  $\beta= 0.42$  level. Given the fact that there are many factors affecting organizational commitment (Bakan, 2011), this result suggests that spiritual leadership can be one of them. It also affected the sub factors indirectly. It affected continuance commitment at  $\beta=0.27$  level, normative commitment at  $\beta=0.37$  level and affective commitment at  $\beta=0.40$  level. Therefore spiritual leadership affected organizational commitment mainly through affective and normative commitment. Normative commitment that relies on the alternatives in the labor market was affected less. This finding*

is consistent with the fact that spiritual leaders focus on employee emotions, moral values and norms. Also organizational commitment was affected by continuance commitment at  $\beta=0.64$  level, normative commitment at  $\beta=0.87$  level and affective commitment at  $\beta=0.96$  level. Thus it can be claimed that organizational commitment of teachers was affected mostly by affective and normative commitment. Scarce alternatives of finding jobs other than public schools in Turkey can be a reason for this finding. Hence spiritual leadership can be a consistent notion in explaining organizational commitment of teachers in Turkey.

Teachers' perceptions of spiritual leadership varied across branch, seniority and number of teachers in the school variables, but they did not varied across education level and gender variables. Classroom teachers' perceptions were higher than other branches. This may due to the easiness of principals' developing close relations in small primary schools. Because this is consistent with the finding that teachers' perceptions of spiritual leadership were higher in schools that had small number of teachers. Therefore it can be claimed that it gets harder for principals to exhibit spiritual leadership as the number of teachers of schools grows. Senior teachers who had 21 and more years of experience had lower perceptions of spiritual leadership than their junior colleagues. From the teachers' career phases perspective this may due to the growing autonomy of senior teachers in the calmness phase (Bakioğlu, 1996).