

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZBİLİNÇ  
YETERLİLİĞİ VE DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK  
ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Öznur ÇELİK**

**Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK**

**ŞUBAT 2010**

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZBİLİNÇ  
YETERLİLİĞİ VE DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK  
ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**Öznur ÇELİK**

**Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri**  
**Enstitü Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Bu tez 05/02/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.**

**Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK   Yrd. Doç. Dr. Erkan YAMAN   Yrd. Doç. Dr. İsmail ÖNDER**

**Jüri Başkanı**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

**Jüri Üyesi**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

**Jüri Üyesi**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Öznur ÇELİK**

**25 Aralık 2009**

## ÖNSÖZ

Yaşanan hızlı değişimle beraber yönetim ve liderlik anlayışında meydana gelen gelişmeler, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmasının gereğini ortaya koymuştur. Literatürdeki birçok araştırma, dönüşümcü liderliğin etkili bir liderlik tarzı olduğunun altını çizmektedir. Dönüşümcü liderliği inceleyen araştırmacılar, yöneticilerin sahip olmaları gereken dönüşümcü liderlik özelliklerini duygusal zekâ yeterlilikleriyle bağdaştırmışlardır. Uzun yıllardır bilişsel yeterlilikleriyle hareket eden ve duyguları göz ardı eden yöneticiler, yönetimde duyguların öneminin anlaşılmasıyla beraber duygularından gelen bilgiyi yönetim süreçlerinde kullanmaya başlamışlardır.

Duygusal yeterliliklerin temelinde ise kişinin kendini ve duygularını bilmesinin önemini vurgulayan özbilinç yeterliliği yer almaktadır. Okullarını çağın gereklerine göre yenileyebilen, değişen şartlar hakkında fikir edinip kendisini geliştirebilen okul yöneticileri, çalışanlarına sahip oldukları özellikleri ve yaptıkları ile örnek olacak ve onları peşinden sürükleyebilecektir. Bu nedenle okullardaki gerekli dönüşümleri gerçekleştirecek okul yöneticilerinin bu değişime kendilerinden başlamaları gerekmektedir; bu ise ancak yüksek bir özbilinç yeterliliği ile mümkün olacaktır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma süresince rehberliği ve anlayışından ötürü tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK'e, verilerin analizi aşamasında yardımcı olan Arş. Gör. Levent KAYA'ya, yanımda olmaları da sevgi ve desteklerini hep hissettiren aileme, çalışma boyunca desteğinden ve fedakârlığından ötürü sevgili eşim Buminhan ÇELİK'e gönülden teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca benden yardım ve desteklerini esirgemeyen ve çalışmamda emeği geçen tüm arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

**Öznur ÇELİK**

**Şubat 2010**

## İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>x</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>xi</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>10</b>
1.1. Dönüşümcü Liderlik.....	10
1.1.1. Yönetim.....	10
1.1.2. Yöneticilik.....	11
1.1.3. Liderlik.....	12
1.1.4. Liderlik ve Yöneticilik.....	15
1.1.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları.....	17
1.1.6. Liderlik Yaklaşımları.....	19
1.1.6.1. Özellikler Yaklaşımı.....	20
1.1.6.2. Davranışsal Yaklaşım.....	21
1.1.6.3. Durumsallık Yaklaşımı.....	21
1.1.6.4. Çağdaş Yaklaşımlar.....	22
1.1.7. Dönüşümcü Liderlik.....	23
1.1.7.1. Dönüşümcü Liderliğin Gelişimi.....	24
1.1.7.2. Dönüşümcü Liderlik Tanımları.....	26
1.1.7.3. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları.....	29

1.1.7.4. Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik .....	36
1.2. Özbilinç .....	43
1.2.1. Duygusal Zekâ.....	43
1.2.1.1. Duygusal Zekânın Gelişimi .....	44
1.2.1.2. Duygusal Zekâ Tanımları .....	45
1.2.1.3. Duygusal Zekâ ve Duyguların Önemi .....	47
1.2.1.4. Duygusal Zekâ Yeterlilikleri .....	49
1.2.2. Özbilinç Yeterliliği .....	51
1.2.2.1. Duygusal Farkındalık .....	57
1.2.2.2. Öz Değerlendirme.....	61
1.2.2.3. Özgüven.....	64
1.2.3. Özbilinç Yeterliliği ve Liderlik .....	67
1.2.4. Özbilinç Geliştirme Teknikleri.....	72
1.2.4.1. Geri Bildirim.....	74
1.2.4.2. Yansıtma .....	75
1.2.4.3. Günlük tutma .....	75
1.2.5. Özbilinç ve Dönüşümcü Liderlik ile İlgili Araştırmalar .....	76
1.2.6. Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki .....	80
<b>BÖLÜM 2: YÖNTEM.....</b>	<b>84</b>
2. 1. Araştırmanın Modeli.....	84
2. 2. Araştırmanın Evreni .....	84
2. 3. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	84

2. 4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları .....	85
2. 4. 1. Kişisel Bilgi Toplama Formu .....	85
2. 4. 2. Dönüşümcü Liderlik Anketi .....	86
2. 4. 3. Özbilinç Yeterliliği Ölçeği .....	87
2. 5. Araştırmanın İşlem Yolu .....	89
2. 6. Veri Analizi Teknikleri.....	89
<b>BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>92</b>
3. 1. Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliğine Sahip Olma Düzeyleri .....	92
3. 2. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliğine Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar .....	94
3. 3. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına Sahip Olma Düzeyleri .....	97
3. 4. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar .....	103
3. 5. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin İdealleştirilmiş Etki Boyutuna Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar.....	106
3. 6. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Entelektüel Uyarım Boyutuna Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar.....	109
3. 7. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Esin Kaynağı Olma Boyutuna Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar.....	111
3. 8. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutuna sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar .....	113
3. 9. Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği ile Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	116

3. 10. Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliğinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi .....	117
3. 10. 1. Özbilinç Yeterliliğinin İdealleştirilmiş Etki Boyutuna Etkisi .....	119
3. 10. 2. Özbilinç Yeterliliğinin Entelektüel Uyarım Boyutuna Etkisi.....	120
3. 10. 3. Özbilinç Yeterliliğinin Esin Kaynağı Olma Boyutuna Etkisi .....	121
3. 10. 4. Özbilinç Yeterliliğinin Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutuna Etkisi .....	123
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>125</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>132</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>154</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>159</b>



## KISALTMALAR

<b>t</b>	: t de eri
<b>r</b>	: Korelasyon Katsayısı
<b>F</b>	: f de eri
<b>P</b>	: Anlamlılık Düzeyi
<b>N</b>	: Denek Sayısı
<b>S</b>	: Standart Sapma
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
<b>sd</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>IQ</b>	: Intelligence Quotient (Bili sel Zekâ)
<b>EQ</b>	: Emotional Quotient (Duygusal Zekâ)
<b>MLQ</b>	: Multifactor Leadership Questionnaire (Çok Faktörlü Liderlik Ölçe i)
<b>TLQ</b>	: Transformational Leadership Questionnaire (Dönü ümcü Liderlik Ölçe i)
<b>AT&amp;T</b>	: Telekomünikasyon irketi
<b>NASSP</b>	: The National Association of Secondary School Principals (Orta Dereceli Okul Yöneticileri Milli Kurulu u)

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Lider ile yönetici arasındaki farklar.....	16
<b>Tablo 2.</b> Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri arasındaki farklar.....	25
<b>Tablo 3.</b> Goleman'ın gözden geçirilmiş duygusal zekâ modeli.....	50
<b>Tablo 4.</b> Okul yöneticilerinin sosyo-demografik özellikleri.....	85
<b>Tablo 5.</b> Dönüşümcü liderlik anketi için Cronbach Alfa değerleri.....	86
<b>Tablo 6.</b> Dönüşümcü liderlik alt boyutlarının madde numaraları.....	87
<b>Tablo 7.</b> Dönüşümcü liderlik anketinin beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları .....	87
<b>Tablo 8.</b> Özbilinç alt ölçeğinin faktör analizi, madde analizi ve t-testi sonuçları .....	88
<b>Tablo 9.</b> Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine ilişkin veriler .....	92
<b>Tablo 10.</b> Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları .....	94
<b>Tablo 11.</b> Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları .....	95
<b>Tablo 12.</b> Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları.....	96
<b>Tablo 13.</b> Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	96
<b>Tablo 14.</b> Okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki alt boyutuna sahip olma düzeylerine ilişkin veriler .....	97
<b>Tablo 15.</b> Okul yöneticilerinin entelektüel uyarım alt boyutuna sahip olma düzeylerine ilişkin veriler .....	99
<b>Tablo 16.</b> Okul yöneticilerinin esin kaynağı olma alt boyutuna sahip olma düzeylerine ilişkin veriler .....	100

<b>Tablo 17.</b> Okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutuna sahip olma düzeylerine ilişkin veriler .....	101
<b>Tablo 18.</b> Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları .....	103
<b>Tablo 19.</b> Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	104
<b>Tablo 20.</b> Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları .....	105
<b>Tablo 21.</b> Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları .....	106
<b>Tablo 22.</b> İdealleştirilmiş etki boyutunun bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları ...	107
<b>Tablo 23.</b> İdealleştirilmiş etki boyutunun cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları .....	107
<b>Tablo 24.</b> İdealleştirilmiş etki boyutunun hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları.....	108
<b>Tablo 25.</b> İdealleştirilmiş etki boyutunun mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları .....	108
<b>Tablo 26.</b> Entelektüel uyarım boyutunun bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları....	109
<b>Tablo 27.</b> Entelektüel uyarım boyutunun cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları .....	110
<b>Tablo 28.</b> Entelektüel uyarım boyutunun hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları.....	110
<b>Tablo 29.</b> Entelektüel uyarım boyutunun mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları .....	111
<b>Tablo 30.</b> Esin kaynağı olma boyutunun bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları ....	111

<b>Tablo 31.</b> Esin kaynağı olma boyutunun cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları .....	112
<b>Tablo 32.</b> Esin kaynağı olma boyutunun hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları .....	112
<b>Tablo 33.</b> Esin kaynağı olma boyutunun mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları .....	113
<b>Tablo 34.</b> Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun bazı değişkenlere göre t testi sonuçları .....	114
<b>Tablo 35.</b> Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları .....	115
<b>Tablo 36.</b> Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları .....	115
<b>Tablo 37.</b> Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları .....	116
<b>Tablo 38.</b> Özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyine yönelik korelasyonlar .....	116
<b>Tablo 39.</b> Dönüşümcü liderliğin özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait katsayılar tablosu .....	117
<b>Tablo 40.</b> Dönüşümcü liderliğin özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait varyans analizi tablosu .....	118
<b>Tablo 41.</b> İdealleştirilmiş etki boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait katsayılar tablosu .....	119
<b>Tablo 42.</b> İdealleştirilmiş etki boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait varyans analizi tablosu .....	119
<b>Tablo 43.</b> Entelektüel uyarım boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait katsayılar tablosu .....	120

<b>Tablo 44.</b> Entelektüel uyarım boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait varyans analizi tablosu .....	121
<b>Tablo 45.</b> Esin kaynağı olma boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait katsayılar tablosu .....	122
<b>Tablo 46.</b> Esin kaynağı olma boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait varyans analizi tablosu .....	122
<b>Tablo 47.</b> Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon analizine ait katsayılar tablosu .....	123
<b>Tablo 48.</b> Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon analizine ait varyans analizi tablosu.....	123

<b>Tezin Başlığı:</b> Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki	
<b>Tezin Yazarı:</b> Öznur ÇELİK	<b>Danışman:</b> Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK
<b>Kabul Tarihi:</b> 05 Şubat 2010	<b>Sayfa Sayısı:</b> XI (ön kısım) + 153 (tez) + 6 (ekler)
<b>Anabilim Dalı:</b> Eğitim Bilimleri	<b>Bilim Dalı:</b> Eğitim Yönetimi ve Denetimi
<p>Bu araştırma, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Ayrıca cinsiyetleri, çalıştıkları kurum, kurumdaki görevleri, mezuniyet durumları ve yöneticilikte geçen hizmet sürelerine göre, yöneticilerin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.</p> <p>Araştırma, tarama modelinde olup ilgili literatür taranmış; veriler Özbilinç Yeterliliği Ölçeği ve Dönüşümcü Liderlik Anketi kullanılarak toplanmıştır. Evrenden örneklem alınmamış ve çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ili Merkez ilçesindeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 400 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesapları, t- testi, tek boyutlu varyans analizi (Anova), Dunnett C testleri ile parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır.</p> <p>Araştırma sonucunda; özbilinç yeterlilikleri ile dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticilerin özbilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olmasa da; erkek yöneticilerin ortalamaları bayan yöneticilerden, okul müdürlerinin ortalamaları müdür yardımcılarında, orta öğretim yöneticilerinin ortalamaları ilköğretim yöneticilerinden, 15 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi bulunanların ortalamaları diğer yöneticilerden daha yüksek çıkmıştır. Yöneticilerin mezuniyet durumlarına göre ortalamaları çok fazla değişiklik göstermemiştir. Özbilinç yeterliliğinin dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, özbilinç yeterliliğinin dönüşümcü liderlikteki değişimin %19,4'ünü açıkladığı görülmüştür. Özbilinç yeterliliği, dönüşümcü liderliğin alt boyutları üzerinde de anlamlı bir etkiye sahiptir. Özbilinç yeterliliği, idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarındaki değişimin %14,4'ünü; entelektüel uyarım boyutundaki değişimin %16,3'ünü ve esin kaynağı olma boyutundaki değişimin %18,3'ünü açıklamaktadır.</p>	
<b>Anahtar Kelimeler:</b> Okul Yöneticileri, Dönüşümcü Liderlik, Duygusal Zekâ, Özbilinç Yeterliliği	

<b>Title of the Thesis:</b> The Relationship Between Self- Awareness Competence and Transformational Leadership Characteristics of School Administrators	
<b>Author:</b> Öznur ÇELİK	<b>Supervisor:</b> Assist. Prof.Dr. Osman TİTREK
<b>Date:</b> 05 February 2010	<b>Nu. of pages:</b> XI (pre text) + 153 (main body) + 6 (appendices)
<b>Department:</b> Educational Sciences <b>Subfield:</b> Educational Administration and Supervision	
<p>The purpose of this study is to investigate the relationship between self- awareness competence and transformational leadership skills of school administrators. In addition, the significance level of the administrators' perceptions about self- awareness competence and transformational leadership skills was analyzed according to their genders, school types, administrative positions, graduation status and service lengths in administration.</p> <p>A survey method was used as the main research approach and the related literature was studied. The Self- Awareness Competence Scale and the Transformational Leadership Questionnaire was used to collect data. A sample wasn't derived from the total field under the survey but a study group was formed. Data was provided from 400 school administrators working in the elementary and high schools in the city centre of Şanlıurfa. In the analysis of the data; frequency and percentage distribution, average and standard deviation, t test, one way Anova, Dunnett C tests, regression analysis and non parametric tests such as Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were utilized.</p> <p>The research has indicated that the self- awareness competence was positively and significantly related to transformational leadership and its sub- dimensions. The perceptions of administrators about self-awareness competence and transformational leadership skills were not significantly different from each other according to demographic variables. However, the means of administrators were higher than co- administrators, the means of male administrators were higher than female administrators, the means of high school administrators were higher than the elementary school administrators, the means of administrators with a 15 year and over service length were higher than the others. The regression analysis has predicted the 19.4 per cent of variation on transformational leadership explained by self- awareness competence. The variation ratios on sub- dimensions of transformational leadership explained by self- awareness competence were Idealized Influence (%14,4), Intellectual Stimulation (%16,3), Inspirational Motivation (%18,3), Individualized Consideration (%14,4).</p>	
<b>Key Words:</b> School Administrators, Transformational Leadership, Emotional Intelligence, Self-Awareness Competence	

## GİRİŞ

Bilgi çağının başladığı 21. yüzyılda; her alanda hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı gözlenmektedir. Toplumsal sistemlerde meydana gelen bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, farklı gereksinimlere ve bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik bir takım sorunlara neden olmakta; sorunlar eğitim dâhil tüm toplumsal kurumları etkileyerek onları değişmeye zorlamaktadır (Gökçe, 2000: 5).

Çağımızda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, eğitim sistemlerini ve bu sistemleri yöneten kişilerin davranış ve rollerini de etkilemiştir. Eğitim ve yönetim bilimindeki gelişmeler, okuldaki birçok geleneksel uygulamanın sonunu getirmiş ve yeni sistem arayışları doğmuştur (Özden, 2005: 94). Her alanda değişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde, başarılı bir okul yöneticisi için önceden belirlenmiş olan yetki ve sorumlulukları yerine getirmek tek başına yeterli değildir.

Kendisine yönetmeliklerce verilen görevleri yerine getiren okul yöneticileri yerine; değişimi okul ortamına getiren, değişimi yöneten ve yönlendiren, çağın gereklerine uygun bakış açısına sahip vizyoner okul liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun yaşandığı, geleceğin kestirilemediği dönemlerde, yeni bir yön çizecek liderlere ihtiyaç vardır (Özden, 2005: 94).

Yoğun bir değişim hızının yaşandığı günümüzde, eski liderlik davranışlarıyla bu sürece uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Bu değişimi en çok dönüşümcü liderlerin gerçekleştirebileceği öne sürülmektedir (Çelik, 2000: 141). Çalışanlarını; ihtiyaçları, beklentileri ve yetenekleri birbirinden farklı bireyler olarak gören ve büyük dönüşümleri gerçekleştirebilecek karizma sahibi “Dönüşümcü Lider”lere duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Brestrich, 2000: 12).

Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir (Çelik, 2000: 141). Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, ortaya çıktığı yıllardan günümüze kadar araştırmacılar tarafından benimsenmesi gereken etkin bir liderlik türü olarak ele alınmıştır. Dönüşümcü liderliğin ortaya çıkış amacı; en basit anlatımla örgütte sistematik değişim ve dönüşüm sürecini başlatmak ve sürdürülebilir hale getirmektir. Eğitim kurumlarının değişen çevreye uyum sağlama ve okulu



yeniden örgütleme çabaları, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde dönüşümcü liderliğe doğru bir geçişe neden olmaktadır.

Dönüşümcü liderlik, okul içinde yönetim işlemini geliştiren, başlatan ve sağlayan bir liderlik stilidir. Dönüşümcü lider, günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplar. Lider, problemlerin çözümünde farklı yaklaşımları teşvik eder ve astların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar. Dönüşümcü lider, astlarını yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda birey olarak görür. Astların bireysel farklılıklarını, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alır (Karip, 1998: 448).

Okul düzeyinde dönüşümcü liderliğin tek amacı çağın gereklerine uygun okullar yaratmaktır. Okulların değişen çevresel şartlara uyum sağlamasında, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesinde, eğitimsel kalitenin artırılmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Dönüşümcü lider, vizyon sahibi, misyonu olan, olumlu örgüt kültürü oluşturup yenilik ve yaratıcılığa önem veren, takım çalışması ile güçlendirme yapıp örnek model oluşturan, çalışanlarda entelektüel istek uyandıran, çalışanları motive eden ve çalışanlarla teker teker ilgilenen kişidir (Brestrich, 2000: 12).

Dönüşümcü liderler, düşünce ve eylemleriyle insanları yönlendirebilen ve insanlar için ortak bir gelecek çizebilen liderlerdir. Okul yöneticileri, günün ihtiyaç ve beklentilerine uygun köklü değişimin, yani dönüşümün sağlanmasını öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirmektedir. Dönüşümcü liderlerin diğer liderlik tarzlarını benimseyenlerden en önemli farkı ise kendilerine bağlı olan grubun “duygusal rehberi” olmalarıdır. Bu tarz liderlerin çalışanları ile olan etkileşimlerinde pek çok duygusal öge yer almaktadır. Dönüşümcü liderlerin en belirgin özellikleri; çalışanlarını dinleyen, katılımlarını destekleyen, onların ihtiyaç ve duygularına önem veren duygularını kontrol edebilen, duygusal ve esinleyici davranışlar sergileyen kişiler olmalarıdır (Acar, 2001: 144).

Literatüre bakıldığı zaman liderlerin ne tür özellikler taşıdıkları, neler yaptıkları, nasıl davrandıkları, nasıl karar verdikleri, örgütsel süreçlerde ne kadar etkili oldukları gibi konularda detaylı birçok araştırma yapılmıştır. Etkili yöneticilik ve liderlik

konusundaki bilimsel veriler, yönetsel etkililiğin akademik bilgi ve birtakım bilişsel yeterliliklerin ötesinde duygusal, sosyal ve ahlaki özellikler taşıdığını göstermiştir. Bu özellikler, 21. yüzyılın en önemli rekabet avantajlarından biri olarak görülen, duygusal zekâ yeterlilikleri ve becerileri olarak adlandırılmıştır (Acar, 2001: 6).

Yönetim bilimciler, çok uzun süre işyerindeki duyguları, örgütlerin rasyonel işleyişini aksatan bir uğultu gibi düşünüp yok saymışlardır. Duygusal yaşamlar, çalışanlara evde bırakılıp işe getirilmeyecek durumlar olarak benimsetilmiştir (Johnson ve Indvik, 1999: 84). Geçmişte örgütsel davranış kavramı içinde yok sayılan duygular, günümüzde bireysel ve örgütsel girdiler için önemli görülen ve araştırmacılar tarafından üzerinde çalışılan bir alan olmaya başlamıştır (Rau, 2001: 57).

Psikolog Daniel Goleman, uzmanların uzun süredir üzerinde çalıştığı, ancak tüm dünyaya yayılmasında kendisinin öncülük ettiği, 1995 yılında yayınlanan Duygusal Zekâ adlı kitabında; başarılı liderlerin duygusal zekâ adı verilen bir özelliğe sahip olduklarını ve her zaman önemli duygusal roller oynadıklarını ifade etmiştir (Goleman, 2007: 203). Goleman, duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını tanıması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını, yaşamını zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi olarak tanımlamıştır.

Duygusal zekâ ile etkin liderlik becerilerinin bağlantısını gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu, belli bir liderlik stiline kaynaklık eden bazı yeterliliklerin duygusal zekâ ile ne kadar ve nasıl bağlantılı olduğunu anlamaya yöneliktir. Yapılan araştırmalar sonucunda duygusal zekâ yeterlilikleri en çok dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilişkilendirilmektedir.

Dönüşümcü liderlik yaklaşımının içerdiği duygusal zekâ yeterlilikleri, başarılı bir liderlik için duygusal farkındalığı ve duyguların yönetilebilmesini gerekli kılmaktadır. Goleman'ın (1995) modelinde duygusal zekânın temellendirildiği ilk boyut olan özbilinç yeterliliği; kişinin bir duyguyu oluşurken fark edebilmesi, duygularını, ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması olarak tanımlanmaktadır. Kısaca kendinin farkında olma becerisi olarak tanımlanan özbilinç, kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olmasıdır (Goleman, 2007: 79).

Kendini iyi tanıyan liderler güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Başarısızlıkları kolayca atlatabilir, mazeret üretmek yerine bu olaylardan ders çıkararak zayıf yönlerini tespit edip önleyici tedbirler alabilirler. Kendini iyi tanıyan etkili liderler, doğru kararlar verebilmek için sezgilerini kullanmayı ve bazen sadece öyle hissettikleri için karar vermeyi bilirler. Duygularının, kendilerini ve iş performanslarını nasıl etkilediğini bilirler ve karmaşık durumlarda olayın bütününe bakarak en iyi eylem rotasını çizerler (Goleman ve diğ., 2002: 262).

Lider yöneticiler, kendini tanıyan, kendi duygularını anlayabilen ve onları kontrol edebilen, kendisiyle barışık, ruh halini düzenleyebilen, kendini başkalarının yerine koyabilen, başkalarının duygularını da anlayabilen, sorunlarla baş edebilen, mantık gücü ve zihin enerjisi yüksek olan ve çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilen bireylerdir (Türker, 2004: 95). Kişinin kendi duygularının, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması, özgüven sahibi olması ve kendini güdüleyebilmesi etkin yöneticiliğin en önemli gereklerindedir.

Duygularının farkında olan okul yöneticilerinin; öğretmenlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, öğretmenlerine yaptıkları ile örnek olarak onları peşinden sürükleme ve onlardan yüksek performans elde etme gibi etkili liderlik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda duygusal zekânın temeli ve alt boyutu olan özbilinç yeterliliğinin, yöneticilerin sahip oldukları dönüşümcü liderlik özelliklerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Bu noktadan hareketle, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılmaya değer olduğu düşünülmektedir.

### **Problem**

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

### **Alt Problemler**

Bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri arasında;

- a. Çalıştıkları kurum,
- b. Kurumdaki görevi,
- c. Cinsiyeti,
- d. Yöneticilikte geçen hizmet süresi,
- e. Mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeyleri nedir?

4. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında;

- a. Çalıştıkları kurum,
- b. Kurumdaki görevi,
- c. Cinsiyeti,
- d. Yöneticilikte geçen hizmet süresi,
- e. Mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik boyutlarındaki özelliklere (idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi) sahip olma düzeyleri arasında;

- a. Çalıştıkları kurum,
- b. Kurumdaki görevi,
- c. Cinsiyeti,
- d. Yöneticilikte geçen hizmet süresi,
- e. Mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri ile dönüşümcü liderliğin;

- a. İdealleştirilmiş Etki,
- b. Entelektüel Uyarım,
- c. Esin Kaynağı Olma,
- d. Bireyselleştirilmiş İlgi, boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği dönüşümcü liderliğin;

- a. İdealleştirilmiş Etki,
- b. Entelektüel Uyarım,
- c. Esin Kaynağı Olma,
- d. Bireyselleştirilmiş İlgi alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yöneliktir. Yönetici görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri ile dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### **Araştırmanın Önemi**

21. yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve gelişim sonucunda; örgüt yapılarında, yönetim anlayışlarında ve liderlik tarzlarında önemli değişimler meydana gelmektedir. Örgüt yapılarının değişmesi ve teknolojinin gelişmesi sonucunda yönetim anlayışı, yöneticilerin sahip olması gereken özellikler ve çalışanlara bakış açısı da önemli ölçüde değişimlere uğramıştır. Gelişen teknoloji ve artan bilgi düzeyi sonucu meydana gelen sosyal ve kültürel değişimler, liderlik davranışlarının değişmesine ve çağımızın gereklerine uygun liderlik anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yeni liderlik anlayışı, “dönüşümcü liderlik” olarak adlandırılmaktadır.

Büyük değişimlerin yaşanması ve mevcut uygulamaların istenilen sonucu vermemesi eğitim sisteminde de yeni liderlik arayışlarını başlatmıştır. Gelişen ve sürekli

yenilenen bilgi çağında, okulların toplumda olması gereken yeri alması için yeniden yapılanması önemlidir. İnsan unsurunun ağırlıklı olduğu eğitim örgütlerinde bu değişimin, eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan okul yönetiminden başlaması gerekmektedir. Okulların değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri ve toplumsal beklentilere cevap verebilmeleri için; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri sergilemeleri önem kazanmaktadır.

Okul yöneticileri, okul yönetimi konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmanın yanında, okulda bulunan insan unsurunu da göz önüne almak zorundadır. Okuldaki öğretmenlerin ve diğer personelin başarıya ulaşması büyük oranda yöneticinin tutumuna bağlıdır. Okul yöneticisi, kendine ait duyguları anlayabildiği, olumsuz duygularının altında yatan nedenleri fark edebildiği, olumsuz duygularını kontrol edebildiği, davranışlarına ve kararlarına yön veren duygularını tanımlayabildiği, kısacası duygusal zekâ yeterliliklerini kullanabildiği sürece etkili bir liderlik sergilemiş olur.

Duygusal zekânın temelinde, kişinin kendi duygularını ve bu duyguların ortaya çıkış nedenlerini anlamasını sağlayan özbilinç yeterliliği bulunmaktadır. Yüksek özbilinç yeterliliğine sahip olan liderler, zayıf ve güçlü yönlerini bilirler ve kendileriyle ilgili bir mizah duygusuna sahiptirler. Yapıcı eleştiri içeren geribildirimleri hoş karşılar ve geliştirmeleri gereken yönlerini öğrenirler. Yapılan araştırmalar, kendi duygularını anlayıp, güçlü ve zayıf yanlarını, yetilerini ve sınırlarını bilen ve hatalarından ders alan liderlerin, üstün performans gösteren liderler olduklarını göstermektedir (Goleman ve diğ., 2002). Bu nedenle eğitim kurumlarının özbilinç yeterliliğine ve dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul yöneticileri tarafından yönetilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Yönetmeliklerce belirlenen bürokratik işlemleri uygulayan okul yöneticileri yerine; değişime ve gelişime açık, çağın gerektirdiği uygun bakış açısına ve dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin, yönetici adaylarının ve mevcut okul yöneticilerinin; dönüşümcü liderlik özellikleri ve özbilinç yeterlilikleri kazanmalarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasına katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden bu araştırma önemli görülmektedir.

## **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışma, konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. İlgili literatür taraması yapıldıktan sonra, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine ve dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla anket uygulaması yoluna gidilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Merkez ilçesi sınırları içerisinde bulunan resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış ve evrendeki tüm okul yöneticilerine ulaşılarak çalışma grubu oluşturulmuştur.

## **Tanımlar**

**Yönetici:** Yönetici; başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 216).

**Okul Yöneticileri:** Bir okulda görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarını ifade etmektedir.

**Liderlik:** Liderlik ortak bir amaca doğru, grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür (Zel, 2006: 108). Lider ise başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir (Efil, 1998: 5).

**Dönüşüm:** Mevcut yapıdan, teamüllerden, eğilimlerden ısrarlı bir şekilde vazgeçerek ani ve devrimsel farklılaşmalara gitmek, gelecekteki eğilimleri şimdiden uygulamaya koymaktır (Akdemir, 1997: 143).

**Dönüşümcü Liderlik:** Dönüşümcü liderlik; izleyenlerin tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmaları ve kendilerine olan güvenlerini artırmaları için beklenenden fazla sonuç almayı hedefleyerek motive etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2000: 421). Dönüşümcü liderler günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplayan liderdir (Karip, 1998: 446).

**Duygusal Zekâ:** Duygusal zekâ “kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme

yetisidir” şeklinde tanımlanmaktadır (Goleman, 2007: 190). Başka bir tanımla duygusal zekâ, “duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir” (Cooper ve Sawaf, 2003: 12).

**Özbilinç:** Özbilinç; bireyin içinde bulunduğu durumda ne hissettiğini bilmesi, duygularının kendisini ve performansını nasıl etkilediğinin farkında olması, tercihlerini karar vermeye yol gösterecek biçimde kullanması, kendi yetilerine yönelik gerçekçi bir değerlendirmeye sahip olması, sağlam temellere dayanan bir özgüven hissine sahip olması anlamına gelmektedir (Goleman ve diğ., 2002: 262). Kişinin kendi iç halini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilmelerini kapsayan özbilinç, bir duygusal zekâ yeterliliğidir (Goleman, 2000: 38).

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı Şanlıurfa ili Merkez ilçesinde resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır. Bu araştırma devlet okullarında yapılmış ve özel okullar kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca bu araştırma ortaya konulan problemle ilgili yapılan literatür taraması, ilgili görüşlerin alınmasında kullanılan veri toplama araçları ve okul yöneticilerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

### **Araştırmanın Sayıltıları**

Bu araştırmada şu temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterlilikleri ve dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri kullanılan veri toplama araçları ile ölçülebilir niteliktedir.
2. Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, sahip oldukları özbilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki belirlenebilir.
3. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, kendilerine uygulanan anketlere samimi ve doğru cevaplar vermişlerdir.



# **BÖLÜM 1:KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

## **1.1. Dönüşümcü Liderlik**

Günümüzde okul yöneticiliği, eğitim yönetiminin en önemli konusudur. Okul yöneticisi, etkili bir okulun yaratılmasında anahtar kişidir. Yöneticilerin sahip olduğu liderlik özellikleri sınıf içindeki eğitsel gelişme için kritik önem taşımakta ve bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır. Okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik stili; okuldaki öğrenme iklimini, öğrenci başarısını, öğretmenlerin moralini ve okulun yaşanan çağın gereklerine uyum sağlamadaki başarısını büyük bir ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle dönüşümcü liderlik, okul reform çabalarının başarısı için okul yönetiminde önemli bir yere sahiptir.

### **1.1.1. Yönetim**

Toplumsal bir varlık olan insan için yönetim eylemi, insanlık tarihi kadar eskidir. Bu nedenle yeryüzünde toplumsal yaşantıyla birlikte yönetimin de doğduğu açık bir gerçektir. İnsan gruplarının ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere işbirliği ve işbölümü yaparak, yöneten ve yönetilen şeklinde hedefe birlikte yöneldikleri her yerde yönetim var olmuştur. Bir grup insanı önceden belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirmek, aralarındaki işbirliği ile koordinasyonu sağlama çabalarının tümünü içeren sürece yönetim denir (Şimşek, 2002: 7). Yönetim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için planlanan eylemlerden oluşan bir süreçtir (Başaran, 2000: 16). Yönetimin en temel görevi insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirip performanslarını arttırmak ve yeterli hale getirmektir (Özden, 2005: 81).

Yönetim, belirli bir grup insana yönelik, ortak bir amaç doğrultusunda yapılan; işbirliği, koordinasyon, iletişim, planlama, karar verme, değerlendirme gibi süreçleri içeren, örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanmayı amaç edinen faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir. Yönetimin eğitim kurumlarında, eğitim kurumlarının amaçlarına yönelik yapılması eğitim yönetimi kavramını ortaya çıkarmıştır. Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Erdoğan, 2003: 79).

Eğitim sistemi içinde yeri ve önemi olan bir alt sistem de okuldur. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Taymaz, 2003: 17). Eğitim yönetimi ve onun bir alt alanı olan okul yönetiminin, eğitim örgütlerini devletin eğitim politikaları doğrultusunda saptanan amaçlara ulaştırmakla yükümlü oldukları söylenebilir (Kaya, 1999: 43). Başka bir ifade ile eğitim yönetimi sistemle, okul yönetimi ise okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir (Erdoğan, 2003: 80-81). Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, rgt amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi de okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2002: 6).

### **1.1.2. Yöneticilik**

Yönetici ve yönetim kelimeleri bir savaş atını idare etme ya da yönetme anlamına gelen İtalyanca kökenli bir fiilden türemiştir. 18. ve 19. yüzyılın sonlarında, yönetici ve yönetim kavramları girişimciler tarafından işlerini yönetmek üzere tayin ettikleri kişiler için kullanılmaya başlanmıştır (Adair, 2005: 245). Yönetici; başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir (Sabuncuoğlu ve Tz, 2003: 216). Yönetici, rgtsel amaçları gerçekleştirmek için her türlü kaynakları sağlayıp örgütleyen ve eyleme sevk eden kişidir (Yıldırım, 2002: 23). Yöneticilerin, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için teknik, insani ve kavramsal yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Eğitim yönetiminin  önemli insan gücü kaynağı yönetici, ğretmen ve öğrencilerdir. Öğrenci, eğitim sürecinde işlenen bir kaynaktır. Öğretmen, insan kaynaklarını işleyen değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise, işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yöneten, gerek işlenen kaynak olan öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesinde gerekse işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması için uygun örgütsel iklimi sağlaması beklenen kişidir (elik, 2003: 23).

Okul yönetimi; bireylerde istenilen davranış değişikliğini sağlamak için insan gücünü, maddi ve manevi kaynakları kullanma sürecidir. Bu süreci yöneten de okul yöneticisidir (elik, 2000: 29). Okul yöneticisi, bir okulda amaçların yerine

getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişidir (Gürsel, 2003: 91).

Okul yöneticisi, okuldan, okulun başarısından ve okul programının yönetiminden birinci derecedeki sorumlu kişidir. Yönetici, okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibi durumundadır (Töremen ve Kolay, 2003: 1). Okul yöneticisi, belli yeterliklere sahip olmalı; görev, yetki ve sorumluluklarını bilmelidir (Gürsel, 2003: 77). Okul yöneticisinin sahip olduğu yasal yetki ve gücü okulun başarısında tek başına yeterli değildir. Bunların haricinde okul yöneticisinin iyi bir lider olması gerekmektedir (Şişman, 2003: 1).

### **1.1.3. Liderlik**

Liderlik kavramı, yönetsel literatürde ve sosyal bilimlerde gizemini en çok koruyan ve üzerinde en çok tartışılan konuların başında gelmektedir. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmaların, incelemelerin ve benzer çalışmaların kapsamı ve çokluğu konuya verilen önemin somut göstergesidir (Aydın, 2007: 233). Liderlik, gerek yönetim kuramcılarının gerekse uygulamacıların dikkatini çeken bir kavram olmayı sürdürmektedir (Pawar ve Eastman, 1997: 80).

Literatürde liderliğin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Liderlik kavramının çok çeşitli biçimlerde tanımlanması, bu kavramla ilgili kapsamlı ve genel kabul gören bir tanımlamanın zor olduğunun göstergesidir (Büyükçolak, 1997: 325). Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetme; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü etkileşim; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı güç; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma olarak tanımlanmaktadır. Liderlik konusunda önemli görülen tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırabilir (Akt: Çelik, 2003: 3):

- Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985).

- Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976).
- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976).
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).
- Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977).

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2004: 342). Bir başka tanıma göre liderlik; belirli şartlar altında, belirli kişisel amaçları veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2003: 583). Liderlik, başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütte gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003: 75).

Liderlik kavramı üzerine binlerce akademik araştırma yapılmış ve yüzlerce tanım literatüre kazandırılmıştır (Şişman, 2003: 4). Bu kadar çok tanım olmasına rağmen liderlik kavramı üzerinde tam olarak görüş birliğine varılamamıştır (Keçecioglu, 2003: 1). Bu, her ortamdaki ve şarttaki liderin farklı özellikler göstermesinden ileri gelmektedir. Bu yüzden liderliğin anlamı, liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak değişmektedir (Erçetin, 2000: 3).

Liderlik, farklı kişiler için farklı anlamlar ifade edebilen çok yönlü ve zengin bir kavramdır (Nicholls, 1994: 8). Liderlik üzerine yapılan birçok araştırma bulunmaktadır, fakat bunları anlamlandırmaya gelindiği zaman kişi, liderliği kör bir adam tarafından tarif edilen bir fil gibi görmektedir (Golandez, 2003: 245). Bunun nedeni liderliğin, yönetim ve örgüt araştırmacıları tarafından farklı bakış açılarından hareketle incelenmiş ve tanımlanmış olmasıdır (Hodgetts, 1997: 317). Aşağıda kronolojik sırada verilen tanımlar, liderliğin evrimini ve bu kavrama bakış açısındaki farklılıkları yansıtmaktadır (Akt: Erçetin, 2000: 4):

- Liderlik sosyal hareketlerin merkezinde olabilmektir (C.H.Cooley, 1902).

- Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya çıkarmaktır (F.W. Blackmar, 1911).
- Liderlik en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir (E.L. Munson, 1921).
- Liderlik insanları ikna ederek onlara istediğini yaptırabilme sanatıdır (C.M. Bundel, 1930).
- Liderlik amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir (R.M. Stogdill, 1950).
- Liderlik örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır (J.Lipham, 1964).
- Liderlik yetki kullanarak kararlar alabilmektir (R.Dubin, 1968).
- Liderlik örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır (R.R. Krausz, 1986).
- Liderlik sezgisel ve analitik düşüncüyü tam anlamıyla kullanarak yaratıcı olmaktır (C.Norris, 1990).
- Liderlik etkidir; ne daha fazla ne de az (Maxwell, 1993).
- Liderlik karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir (T.J Kovalski, 1993).
- Liderlik farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir (R. Heifetz, 1994).
- Liderlik, amaç, kültür, strateji temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır (G.R. Sullivan ve M.V. Harper, 1996).
- Liderlik organizasyonun amacı ve stratejisi doğrultusunda verimli bir bilgi yönetimi için kolaylaştırıcı şartları ortaya koymaktır (Hollsaple, 2000).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle liderlikle lider arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak

görülmektedir. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır. Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir (Eren, 2000: 387).

Lider, bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen ve davranışa yönelten kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 173-174). Lider, izleyicilerine ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olur, deneyimlerini aktarır ve uygular. 1900'li yıllara kadar, yöneticiler lider olarak kabul edilmiş ve liderlik araştırmalarında görev ve insan boyutu incelenmiştir. Ancak son 40 yıl içerisinde yapılan araştırmalar incelendiğinde liderlik ve yöneticilik kavramlarının farklı olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2006: 2).

#### **1.1.4. Liderlik ve Yöneticilik**

Yönetim denildiği zaman genellikle akla ilk gelen kavramlardan biri yönetici diğeri de liderdir. Yönetim literatüründe sık sık kullanılan bu kavramların, kimi zaman eş anlamlı olarak kimi zaman da farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Toplumumuzda anlam olarak eş vurgulanan bu sözcükler arasındaki fark yadsınamaz bir gerçektir. İşlevsel olarak birbirine yakın bu kavramlar yükledikleri anlamlar bakımından farklıdır.

Yönetim, bir kurumun amaç ve değerlerini saptama ve bunları gerçekleştirmedir; liderlik ise bir yön belirleyip çalışanları o yönde ilerlemeye motive etmedir (Baltaş, 2005: 130). Yönetici başkalarının saptadığı amaçlara hizmet eder. Oysa lider, amaçları kendi saptar. Yönetici çoğu zaman başkaları tarafından o göreve getirilir. Oysa lider, içinde bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yönetir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 217).

Yöneticilerin amaçları ihtiyaçlardan doğar, yöneticiler çatışmaları dağıtma konusunda üstündür. Lider ise amaçlara yönelik kişisel ve etkin tavırlar benimser, astlarına esin kaynağı olur, personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri yoğundur (Zaleznik, 1999: 67). Bu açıdan lideri örgüt ortamına atamayla gelen üst konumdaki yönetici ile eş

anlamda görmemek gerekir. Liderlik, yöneticilik gibi bir konum değil, bir süreçtir. Herkes için ve örgütün her kademesinde erişilmesi mümkün olan, gözlenebilir, anlaşılabilir, öğrenilebilir bir beceriler ve uygulamalar dizisidir.

Liderlik, kişilik ve vizyonun ruh bütünlüğü olup uygulaması ayrı bir sanattır. Yöneticilik ise daha çok istatistiklerle ilgili ince hesaplar, yöntemler, zaman tabloları ve iş programları üzerinde yoğunlaşmayı gerektirip uygulaması bilimseldir. Yöneticiler gereklidir, liderler ise esastır (Adair, 2005: 251). Lunenburg ve Ornstein'e (1991) göre yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Yönetici ağacı düşünür, liderin ise bakış açısı çok geniştir; lider ormanla ilgilenir (Akt: Çelik, 2003: 2). Lider değişimle ilgilenme, yönlendirme, ilham verip aydınlatma görevini üstlenirken; yönetici, yapıyı koruma, yönetme, denetleme, düzenleme ve eşgüdüm sağlamakla yükümlüdür. Lider ile yönetici arasındaki farklılıkları şöyle özetleyebiliriz (Çelik, 2003: 3):

**Tablo 1. Lider ile yönetici arasındaki farklar**

<b>Lider</b>	<b>Yönetici</b>
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır
İzleyenlere mücadele ruhu aşılır.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümler.

**Kaynak:** Starrat (1995); Akt: Çelik (2003: 3).

Yönetici gücünü yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapıdan alır. Lider ise başkalarına iş yaptırma gücünü yasal yetkilerden değil, kişisel özelliklerden ve içinde bulunduğu koşullardan alır. Yöneticinin varlığı ve gücü, biçimsel yapıyı gerekli kılarken liderliğin oluşması için biçimsel yetkiler her zaman gerekli değildir. Bunun için her yönetici bir lider midir sorusuna cevap vermek güçtür. Jennings'in (1961) de belirttiği gibi her lider az çok bir yönetici olabilir ama her yönetici lider olamaz (Akt:

Bursaliöglu, 2007: 204). Ancak iyi bir yönetici olabilmek için aynı zamanda liderlik yeteneğine de sahip olunması gerekir (Koçel, 2003: 257).

Liderlerin yönetici olma sorumlulukları belki yoktur ama yöneticilerin daha iyi yönetim gösterebilmeleri ve birlikte çalıştığı insanları kendine bağı ve uyumlu birer birey haline getirebilmeleri için liderlik davranışlarını göstermeleri zorunludur. Bu sebeple liderlik konusu, özellikle sistemci yaklaşımlardan sonra eğitim yönetiminde de önem kazanmış ve eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü iyi oynadıklarında başarılı olabilecekleri ileri sürülmüştür (Kaya, 1999: 138).

### **1.1.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları**

Okul yöneticisi; okuldan, okulun başarısından ve okul programının yönetiminden birinci derecedeki sorumlu kişidir. Okul yöneticisi, sadece okuldaki teknik konularla ilgilenip, çeşitli bürokratik yönetim süreçlerini uygulayan ve mevcut olanı korumaya çalışan bir anlayıştan uzaklaşarak; okulu daha etkili yönetmek amacıyla, okulun başarısı için gerekli değişimi hedeflemeli ve okuldaki diğer personelle iyi ilişkiler içinde bulunmalıdır. Bunu başarmak için de geleneksel yönetici profilinden, liderliğe doğru bir geçiş yapması gerekmektedir.

Okul yöneticisi atama ile iş başına gelir ve formal olarak belirlenen görevleri vardır. Okul yöneticisi formal yetkilerden güç alan bir üsttür; ancak öğretmen, öğrenci ve diğer personel tarafından benimsenirse liderlik özelliği kazanabilir. Okul yöneticisinin alışılmış otorite kaynaklarını aşabilmesi, eşit ve demokratik davranması, insan ilişkilerine dayalı tutumları, yasal zorunlulukların dışında da sorumluluklar yüklenebilmesi liderlik özelliği kazanmasını kolaylaştırır. NASSP'ın yapmış olduğu çalışmalarda okul yöneticisinin liderlik özellikleri şu başlıklar altında toplanmıştır (Akt: Cafoğlu, 1992: 52-53):

- Akademik hedeflere ulaşılabilceğini göstermek,
- Yüksek beklenti için ortam hazırlama,
- Öğretim lideri gibi davranma,
- Kuvvetli ve dinamik olma,



- Öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma,
- Disiplin ve düzeni sağlama,
- Kaynakları en iyi biçimde kullanma,
- Zamanı iyi kullanma,
- Sonuçları değerlendirme.

Okul yöneticisi; örgütsel amaçları gerçekleştirirken, belli bir güce dayanarak yönetsel süreçleri kullanır. Süreçlerin benzerliğine rağmen her yönetici başarılı olamaz. Birtakım yöneticilik donanımlarının benzer sonuçlar vermemesi, örgütü ortak amaçlara taşıyamaması merak ve araştırma konusu olmuştur. Okul yöneticisinin, yönetim biçimine uygun davranışlar sergilerken aşağıdaki liderlik özelliklerini göstermesi beklenmektedir (Megginson 1988; Akt: Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 183):

- Amaçlarını iyi belirlemelidir.
- Hızlı ve doğru karar vermelidir.
- Kendisini iyi tanımalıdır.
- Objektif ve tarafsız olmalıdır.
- Katılımcı ve demokratik olmalıdır.
- Farklı görüşleri de dinlemeli ve gruba dâhil etmelidir.
- İşleri basitleştirmelidir.
- Çalışanlarına güvenmelidir.
- İyi bir dinleyici olmalıdır.
- Çalışanlarının ve başkalarının hatalarını hoş görmelidir.
- Davranışlarıyla çalışanlarına örnek olmalıdır.
- Çalışanlarını övme ve yermeyi başkalarının yanında yapmamalıdır.

Okul yöneticileri, aldıkları kararlar ve davranış biçimleriyle okuldaki tüm maddi ve manevi kaynakların yanı sıra temsil ettiği toplumu da etkiler. Okul lideri, sadece kendi fikirlerini uygulayan değil, diğerlerinin de fikirlerini alan, değerlendiren ve uygulamaya koyan kişidir (Kaya, 1999: 141). Thompson (1999), ABD’de okul yöneticisi yetiştirme konusunda oluşturulan bir komisyon raporunda okul liderleri için altı temel standart belirlemiştir (Akt: Çelik, 2001: 408):

- Bir öğrenme vizyonunun oluşturulmasını, uygulamasını ve paylaşılmasını kolaylaştırmak ve bu konuda öğretmenleri desteklemek,
- Destekleyici ve insan kaynaklarını geliştirici bir okul kültürü oluşturmak ve öğrencinin öğrenmesi için daha esnek öğretim programı geliştirmek,
- Okuldaki bütün kaynakları etkili öğrenme çevresinin oluşturulması doğrultusunda kullanmak,
- Toplumsal kaynakları, toplumun çok farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanmak, okul ve çevreyle iş birliği kurmak,
- Davranışlarda bütünlük, dürüstlük ve etkisel tutumlara sahip olmak,
- Geniş anlamda politik, sosyal, ekonomik, yerel ve kültürel bağlamdaki değişimleri anlamak ve uyum sağlamak.

#### **1.1.6. Liderlik Yaklaşımları**

20. yüzyılın yönetim alanında en yoğun bilimsel çalışma yapılan konularından biri liderlik olmuştur. Liderliği çözümlene noktasında hem teorisyenler hem de uygulayıcılar büyük çaba sarf etmişlerdir. Bu çabalar sonucunda liderlik literatürüne 5000’den fazla çalışma ve 350’den fazla tanım kazandırılmıştır (Erçetin, 2000: 2). Örgütsel literatürde başka hiçbir sözcük liderlik sözcüğünden daha çok böylesine çeşitli anlamlarda kullanılmamıştır. Liderlik; bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak tanımlanmıştır (Can, 2005: 34).

Geçmişten günümüze “Lider kim olur?” ve “Nasıl lider olunur?” sorularının cevabı hep merak edilmiştir. Liderlikle ilgili geliştirilen tanımlar, liderliğin her dönemde tartışılabilirliğini arttırmış; bütün bu tanımların ortak ve farklı yönleri liderliğin

açıklanmasına katkıda bulunmuştur. Liderlik kuramının gelişim sürecine bakıldığında, bu alan üzerinde yapılan araştırmalar (Koçak, 2006: 24-25);

- 1920-1950 yılları arasında liderliğin özellikleri,
- 1950-1960 yılları arasında etkin liderliğin davranışları,
- 1960-1970 yılları arasında çevresel şartların liderlik üzerindeki etkileri,
- 1970-1980 yılları arasında liderlerin sembolik rolleri,
- 1980-1990 yılları arasında liderlerin özellikleri ve davranışları üzerine geri dönüş yapan çalışmalar,
- 1990'dan sonra ise liderliğin kültürler arası değişimleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Liderlik kuramlarının kronolojik gelişiminde özellik yaklaşımları, davranışsal yaklaşımlar, durumsallık yaklaşımları ve modern (çağdaş) yaklaşımlardan oluşan başlıca dört aşama görülmektedir. Her bir yaklaşım bir öncekinin tamamlayıcısı özelliğini taşımaktadır. Özellik yaklaşımlarıyla lider etkinliğinin açıklanması yeterli olmayınca davranışsal lider kuramları, lider davranışı ve grup performansı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Davranışsal liderlik yaklaşımıyla ortaya çıkan ideal lider özellikleri ve ideal lider davranışı kavramlarından sonra ise liderin etkinliğini, liderlik biçimini karşılaştığı duruma uygun olacak şekilde değiştirebilmesine bağlı gören durumsallık yaklaşımı savunulmuştur. Nihayetinde de bahsedilen lider-merkezli üç kuramın ardından, neo-karizmatik kuramlar ya da modern liderlik yaklaşımları olarak da anılan paradigmlar lider ve izleyicileri arasındaki ilişkiyi bir bütün olarak ele almıştır (Çömez, 2007: 33).

#### **1.1.6.1. Özellikler Yaklaşımı**

Özellikler Yaklaşımı, 1930'larda liderlik konusunda geliştirilen ilk yaklaşımdır. Bu görüşe göre, liderlik vasfı ile liderin doğuştan sahip olduğu fiziksel, düşünsel, sosyal ve kişisel özellikleri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Oyindale, 2006: 28). Bu yaklaşımda liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Bu kuramın hareket noktası "lider olunmaz, ancak lider doğulur" şeklinde özetlenebilir.

Özellikler Yaklaşımı'nda unutulmaz ve öncü liderlerin, buldukları toplum içersinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar incelenmiş, bu kişileri diğerlerinden ayıran benzersiz özellikler saptanmaya çalışılmıştır (Özkalp ve Kırel, 2007: 148). “Büyük Adam Teorisi” çağı olarak tanımlanan süreçte liderleri, lider olmayanlardan ayıran yetenek ve özellikler araştırılmış ancak liderlerin sahip olması gereken özellikleri ortaya koymakta başarılı olamamışlardır. Ayrıca grubun diğer üyeleri ve izleyiciler dikkate alınmadığı için (Eren, 2004: 437), teori verimsiz bulunmuş ve araştırmacılar dikkatlerini liderin davranışlarına yöneltmişlerdir.

#### **1.1.6.2. Davranışsal Yaklaşım**

Özellikler Yaklaşımı'na yöneltilen eleştirilerden sonra, 1940-1950'lerde liderin doğuştan getirdiği özellikler yerine davranışları ve bu davranışların insanları etkileyebilme özelliği üzerinde duran çalışmalara yer vermeye başlanmıştır. Davranışsal Yaklaşım'da, liderin bireysel özellikleri yerine, gösterdiği davranışlar önem kazanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 221-223). Başarılı olmuş liderlerin gösterdikleri davranışlar incelenerek lider davranışı profili belirlenmeye çalışılmıştır (Şişman, 2003: 6). Davranışçı kuramları ve açıklamaları benimsemiş araştırmacıların “lider doğulur, o zaten öyledir” inancı karşısında temel aldıkları varsayım, “liderlik davranışı öğrenilmiştir, öğrenilebilir” olmuştur.

Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Davranışsal kuramlar, lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Davranışsal kuramı yönlendiren iki önemli çalışma vardır: Bunlar Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır (Robbins, 1994; Akt: Çelik, 2003: 11). Davranışsal kuramlar liderlik sürecinin anlaşılmasına önemli katkılarda bulunmakla beraber çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri nedeni ile eleştirilmişlerdir (Tengilimoğlu, 2005: 5).

#### **1.1.6.3. Durumsallık Yaklaşımı**

Durumsallık Yaklaşımı'na göre her şartta uygulanabilecek evrensel tek bir liderlik stili yoktur, liderlik stilinin seçilmesinde durumsal koşulların değerlendirilmesi gerekir (Aydn; 2007: 252). Her durum, her iş ve herkes için bahsedilebilecek liderlik yerine;

duruma, yapılacak işe ve izleyenlere göre değişen bir liderlik kavramı kabul edilmektedir (Özden, 2005: 110). Dört tip durumsallık modeli vardır. Bunlar; Fred Friedler'in Liderlik Modeli, Yol-Amaç Modeli, Vroom Yetton Modeli ve Hersey-Blanchard'ın Durumsallık Modelidir.

Durumsallık Yaklaşımı; liderin, içinde bulunduğu duruma göre yaklaşım göstermesi gerektiğini kabul etmektedir. Durumsallık yaklaşımı tek bir doğru davranış modeli olmadığını, koşullara göre liderin nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumunda olduğunu savunur. Bazı durumda liderin otokratik davranması gerekirken, bazı durumlarda koşullar lideri demokratik davranışa yöneltebilir. Hangi durumda hangi liderlik modelinin kullanılacağına doğru seçimi liderin etkinliği belirler.

Durumsal yaklaşımda; izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri, ortam koşulları gibi değişkenler liderlik davranışını belirleyen temel faktörlerdir. Durumsallık yaklaşımı bu özellikleri dikkate alarak en uygun liderlik davranışını koşulların belirleyeceğini savunur. Durumsallık yaklaşımına göre, okul gibi farklı özelliklere sahip örgütlerin kendilerine özgü liderlik stilleri ve davranışları gerektirdiği söylenebilir (Gümüseli, 1996: 4).

#### **1.1.6.4. Çağdaş Yaklaşımlar**

21. yy.da büyük bir değişim süreci yaşanırken, bu değişim sürecinden liderlik olgusunun da etkilenmemesi mümkün değildi. Teknolojik ilerlemeler, çevresel koşullar, sosyo-kültürel anlayış ve ekonomik yapıdaki değişimler liderlik yaklaşımlarının da yeniden ele alınmasına neden olmuştur. Özellikler yaklaşımına ve davranışsal liderlik yaklaşımına getirilen eleştiriler durumsal teorilerle bir ölçüde giderilmişse de, genel anlamda liderlik teorilerinin tam anlamıyla geçerliliği üzerinde henüz ortak bir görüş yoktur. Bu durum, liderlik teorilerinin araştırma ve uygulama yöntemlerinin sorgulanmasını ve bu sorgulamanın doğal sonucu olarak yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir (Arıkan, 2001: 296).

Geleneksel liderlik tanımlamalarından farklı olarak yeni liderlik yaklaşımları özellikle yenilik ve yenilikçilik kavramları üzerinde durmaktadır. Modern yaklaşımlar olarak adlandırılan yeni liderlik modelleri; lider etkinliğini, lider merkezli olmaktan çıkartıp lider-izleyen etkileşimli temele oturtmaktadır. Ayrıca liderlik, geleneksel liderlikteki

gibi yalnızca örgütün karlılığı üzerine değil; süreç ve insana odaklanmaktadır (Nowicki ve Summers, 2007: 118).

Burns (1978) ve Bass (1985) gibi araştırmacılar, davranışsal ve durumsal liderlik yaklaşımlarını lider-izleyen arası ilişkileri basit çerçevede ele aldıkları için eleştirerek Modern Liderlik Yaklaşımları'nın temellerini atmışlar ve izleyenlerine daha fazla performans ortaya koymak için ilham veren sıra dışı liderlerden (extraordinary leaders) bahsetmişlerdir (Akt: Kirby ve diğ., 1992: 305).

Karizmatik liderlik, etkileşimci liderlik, vizyoner liderlik, kültürel liderlik, etik liderlik, stratejik liderlik, hizmetkâr liderlik gibi yaklaşımlar modern liderlik yaklaşımları arasında ön plana çıkmıştır. Örgütsel çıkarların kişisel çıkarların üzerinde tutulduğu, kendini sürekli yenileyen bireylerin bulunduğu, dönüşüm için gerekli koşulların hazırlandığı dönüşümcü liderlik (Özalp, 2000: 345) de modern liderlik yaklaşımları arasında yer almaktadır.

#### **1.1.7. Dönüşümcü Liderlik**

Çevresel belirsizlik, hızlı ve ani değişimler her geçen gün artmakta ve örgütleri bir dönüşüm (transformation) ile sonuçlanabilecek yapısal değişikliklere zorlamaktadır. 20. yüzyılda gerçekleşen gelişmeleri, değişim kavramıyla açıklamak yeterli olmamaktadır. Çağımızda değişim sözcüğü yerine dönüşüm kavramını kullanmak kaçınılmaz bir hal almıştır. Dönüşümün sözlük anlamı, şekil değişmesi, biçimini değiştirmek, başka kalıba sokmak olarak tanımlanabilir (Yetiş, 2003: 46). Genel anlamda dönüşüm; mevcut yapıdan, teamüllerden, alışkanlıklardan, eğilimlerden vazgeçerek radikal anlamda farklılaşma süreci ya da gelecekteki eğilimlere şimdiden hazırlanmak ve gelecek eğilimlerini şimdiden uygulamaya taşımak şeklinde tanımlanabilir (Eraslan, 2003: 76)

Değişim, mevcut durum esas alınarak yapılan yeni düzenlemeleri açıklarken; dönüşüm, mevcut değerlerin geçerliliklerini yitirdiklerinde ve mevcut yapının istenilen sonucu vermediğinde zorunlu hale gelen yeni bir konuma geçişi açıklamaktadır (Özden, 2005: 188). Sürekli değişen dünyada dönüşüm, günümüz liderleri için üzerinde en fazla durulması gereken temel konulardan biri haline gelmiştir. Örgütlerin yeniden yapılandırılması süreci ile ilgili karşılaşılan sorunlar

etkili bir liderlik biçimi için şiddetli bir arayışa neden olmuştur (Allix, 2000: 7). Örgütlerde dönüşüm süreci, vizyon sahibi ve yenilikçi liderler tarafından yerine getirilebilir.

#### **1.1.7.1. Dönüşümcü Liderliğin Gelişimi**

Dönüşümcü liderliğin çıkış noktası, sürekli gelişim ve değişim gösteren dış çevre faktörleri karşısında örgütün ayakta kalması için örgütü yeniden yapılandırma misyonunun liderlerce üstlenilmesidir (Smith ve diğ., 2004: 86). Dönüşümcü liderlik, çağdaş yönetim teori ve araştırmalarında büyük önem kazanan ve ilgi çeken bir liderlik anlayışıdır (Keçecioğlu, 1998: 27). Dönüşümcü liderlik, 1980'lerin başından bu yana üzerinde en fazla araştırma yapılan ve yenilenen liderlik yaklaşımlarından biridir (Eraslan, 2005: 2).

Dönüşümcü liderlik, ilk olarak Downtown (1973) tarafından yürütülen İsyen Liderliği (Rebel Leadership) adlı sosyolojik tezle gündeme gelmiştir. Daha sonra bu kavram, James MacGregor Burns tarafından 1978 yılında siyasi liderler üzerine yapılan betimsel araştırmalarda kullanılmıştır. Burns (1978), Max Weber'in (1947) karizmatik liderlik teorisinden yola çıkmış ve lider ile yönetici arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır (Akt: Boehnke ve diğ., 2003: 5; Lievens ve diğ., 1997: 417). Daha önceki çalışmalar ya liderin ya da astların davranışlarını irdelerken; Burns (1978), çalışmasında lider ile astlar arasındaki ilişki ve etkileşimleri irdemiştir (Akt: Alimio ve Alban, 2001: 27).

Burns (1978), çalışmalarının sonucunda iki çeşit politik liderlik olduğunu belirtmiştir. Bu ayrım, geleneklere ve geçmişe daha bağlı, tamamen liderin davranışını inceleyen Etkileşimci Liderlik (Transactional Leadership) ile geleceğe, yeniliğe ve değişime dönük; lider ve izleyicileri arasındaki ilişkileri inceleyen Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership) biçimleridir (Akt: Çelik, 2003: 144; Eren, 2004: 368).

Burns (1978), dönüşümcü liderliği açıklarken böyle bir liderin zorlayıcı güce başvurmaksızın insanları etkilemesinin izleyicilerinin moral seviyelerini yükselteceği ve böylece onların bütünün desteğini alacağı varsayımına dayanmıştır. Bu durum, dönüşümcü liderlik yaklaşımının siyasal yaşamın dışındaki alanlarda da

uygulanabilirliğinin araştırılmasını ve güncelleştirilmesini gerektirmiştir (Akt: Özalp ve Öcal, 2000: 212).

1985'te yaptığı teorik ve klinik çalışmalarla davranış bilimci Bernard M. Bass, dönüşümcü liderliğin örgüt yönetiminde kullanılmasını sağlamıştır. Bass (1985), diğerlerinden farklı olarak davranış modellerini ve faktörlerini ele alarak dönüşümcü liderliği ölçülebilir ve anlaşılabilir bir noktaya taşımıştır (Akt: Simic, 1998: 49). Etkileşimci ve dönüşümcü liderlik özelliklerini, geliştirdiği Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ) ile belirlemeye çalışmıştır. Bass (1985), yaptığı çok boyutlu çalışmalarla, etkileşimci liderlik ile dönüşümcü liderlik arasındaki farkları ortaya koymuştur. Böylece liderin 360 derecelik resmini çekebilmek mümkün olmuştur. Ölçekte etkileşimci liderliğin belirleyicileri olarak koşullu ödüller ve amaçlara göre yönetim belirtilmektedir. Dönüşümcü liderliğin belirleyicileri ise karizma, entelektüel uyarım, bireyselleştirilmiş ilgi ve esin kaynağı olarak yer almaktadır (Akt: Brestrich, 2000: 101).

**Tablo 2. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri arasındaki farklar**

<b>ETKİLEŞİMCİ LİDER</b>	<b>DÖNÜŞÜMCÜ LİDER</b>
<i>Ödüllendirme:</i> Başarıyı ödüllendirir. Ödüllendirme ile kişilerin çabalarını artırır. İyi performansı ödüllendireceğine söz verir.	<i>Çevresindekilere Örnek Olma:</i> Örnek hareketlerle sağladığı vizyona uygun davranır, misyon ruhunu verir, vakarı aşılır, sevgi ve güven kazanır.
<i>Boşlukları Kullanarak Yönetim (Aktif):</i> Kural ve standartlardan sapmaları araştırır ve gözler, bunlardan doğru adımlar atar.	<i>İlham Vererek Motivasyon Oluşturma:</i> Yüksek beklentileri tartışır, çabaya odaklanmak için sembolleri kullanır, basit bir dille önemli amaçları açıklar.
<i>Boşlukları Kullanarak Yönetim (Pasif):</i> Standartlar şartlarla uyuşmadığı zaman müdahale eder.	<i>Entelektüel İstek Sağlama:</i> Zekâyı, akılcılığı yüceltir ve problemleri dikkatli bir şekilde çözer.
<i>Liberal:</i> Sorumlulukları dağıtır, karar almaktan kaçınır.	<i>Herkesle Özel Olarak İlgilenme:</i> Kişilere dikkat eder, her bir çalışanı ferdi olarak ağırlar, fikirler verir, rehberlik eder.

**Kaynak:** Brestrich (2000: 101).

Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kuramının özellikle; yol-amaç, durumsallık ve davranışçı liderlik araştırmalarından etkilendiği belirtilmektedir. Bass'a (1985) göre



dönüşümcü liderlik, bilimsel yönetime karşı anti tez olarak geliştirilmiş ve Weber'in karizmatik otorite kavramından etkilenmiştir (Akt: Şahin, 2003: 27).

Dönüşümcü liderlik, Bass'ın (1985) geliştirdiği Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılarak; eğitim kurumlarından ordulara, emniyet teşkilatlarından sağlık kurumlarına ve yerel yönetimlere kadar birçok örgütte ölçülmeye çalışılmıştır. Dönüşümcü liderlik ile ilgili 20 yılı aşan araştırma sürecinde, birçok bilim adamının bu yaklaşıma ilgi gösterdiği görülmektedir. Bunlardan bazıları Tichy ve Devanna (1983), Conger ve Kanungo (1987), Yukl (1989), Sashkin (1990), Podsokoff (1990), eğitim alanında Jantzi ve Leithwood (1992), Sosik (1993) ve Pielstick (1997)'tir (Akt: Eraslan, 2005: 11). Podsakoff ve arkadaşları, 1990 yılında dönüşümcü liderliğin bilinen davranış boyutlarına farklı bir bakış açısı ile yaklaşmış ve dönüşümcü liderlikte altı davranış boyutu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bass ve Avolio, 1993 ve 1996 yılları arasında yaptıkları çalışmalarda, dönüşümcü liderlerin astları üzerinde; ekstra çaba, etkililik ve doyum gibi etkiler yarattıklarını belirtmişlerdir (Akt: Karip, 1998: 449).

#### **1.1.7.2. Dönüşümcü Liderlik Tanımları**

Dönüşümcü liderlik, astların salt birer izleyici olmaktan çıkarılarak, kendi görev ve sorumluluklarının lideri olacak şekilde dönüştürülmesi düşüncesine dayanmaktadır. Dönüşümcü liderler bunu, astların kendi öz çıkarlarını ve değerlerini kullanarak yapmaktadırlar (Boehnke ve diğ., 2003: 9). Dönüşümcü liderlik, izleyicilerin lider olmalarını ve ilerlemelerini, değişim istemelerini sağlama yeteneğidir. Dönüşümcü liderlik, isteklerin ve motivasyon ihtiyaçlarının tatminini ve onlara değer katmayı gerektiren bir süreçtir (Hall ve diğ., 2002: 1).

Bass (1990: 21), izleyicilerin ilgi alanlarını artıran, örgütün amaç ve misyonunun benimsenmesini sağlayan ve izleyicileri kendi çıkarlarının ötesinde grubun yararı yönünde harekete geçiren liderlerin, dönüşümcü liderler olduğunu belirtmiştir. Dönüşümcü liderler, değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştirerek, örgütleri üstün performansa ulaştıran; izleyicilerin, güdülerini, inançlarını, değerlerini, yetkinliklerini ve örgütün vizyonu ile uyumlu olacak biçimde, ilgilerini ve kişisel hedeflerini değiştirebilen kişilerdir (Goodwin ve diğ., 2000: 759).

Tichy ve Devanna (1989); dönüşümcü liderliğin, karmaşıklık ve belirsizlikle uğraşma yeteneğine sahip, değişim temsilcisi olarak kendileriyle özdeşleşen, ileri görüşlü liderler olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Keçecioglu, 2003: 37). Yukl (1994), dönüşümcü liderler için öngördüğü bazı temel davranışları şöyle sıralamıştır (Akt: Erçetin, 2000: 66):

- Açık ve cazip bir vizyon geliştirme,
- Vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme,
- Vizyonu iletme ve yayma,
- Vizyonun gerçekleşeceğine ilişkin güvenini ve iyimserliğini gösterme,
- Vizyonun gerçekleşmesinde izleyenlere duyduğu güveni açıklama,
- İlk küçük başarıları güveni pekiştirmek için kullanma,
- Başarıları kutlama,
- Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik, dramatik eylemleri kullanma,
- Rol modeli oluşturarak örnek olma,
- Kültürel formları değiştirme; eskileri ayıklama,
- Değişimi kolaylaştırmak için törenleri, seremonileri kullanma.

Dönüşümcü bir liderin varlığından söz edebilmek için, öncelikle izleyicilerin olması ve bu izleyicilerin, lidere olan ilgi ve liderden etkilenme düzeylerinin giderek artış göstermesi gerekmektedir. Bass (1990), dönüşümcü liderliğin; ancak bu izleyicilerin, grup amaçlarının ve misyonunun farkına vardıklarında, bunu kabul ettiklerinde ve kişisel çabalarını grubun faydası yönünde kullanma konusunda yoğunlaştırdıklarında ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bu noktada, dönüşümcü liderlerin izleyebilecekleri üç yoldan söz edilebilir: İzleyicileri için karizmatik olabilirler ve böylece onlara ilham verirler; onların duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilirler ve/veya entelektüel açıdan onları uyarabilirler (Akt: Bolat ve Seymen, 2003: 66). Dönüşümcü liderler, günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme,

entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplamaktadır (Karip, 1998: 446).

Dönüşümcü liderlik kavramı, yönetim ve örgütsel davranış literatüründe yaygın olarak kullanılmasına rağmen, anlamı konusunda genel bir tanıma ulaşmak güçtür. Dönüşümcü liderlik, ilgili yazında aşağıdaki şekillerde tanımlanabilmektedir:

- Dönüşümcü liderlik, örgütün amaçlarına bağlılık oluşturma ve bu amaçlara ulaşmada izleyicileri güçlendirme sürecidir (Yukl, 1994; Akt: Özalp ve Öcal, 2000: 210).
- Burns'e (1978) göre dönüşümcü liderlik; izleyicileriyle aktif bir etkileşime girerek; izleyicilerdeki potansiyel enerjiyi bulup harekete geçirmektedir (Akt: Krishnan, 2001: 127).
- Dönüşümcü liderlik, izleyicilerini, başlangıçta beklenilenden daha fazlasını yapmaları konusunda isteklendirmektir (Den Hartog ve diğ., 1997: 21).
- Dönüşümcü liderlik, izleyicilerin duygu, düşünce, inanç ve değerlerini dönüştürerek, onların beklentilerin de ötesinde performans sağlama amacına yönelik bir liderlik tipidir (Bass: 1985; Akt: Rafferty ve Griffin, 2004: 330).
- Dönüşümcü liderlik, bir vizyon yaratma, bu vizyon doğrultusunda örgütü harekete geçirme ve yeni eğilimlerin sürekliliğini sağlamak için; teknik, politik ve kültürel sistemleri değiştirmek yoluyla örgütü yeni eğilimlerin gereklerine göre düzenleme sürecidir (Hughes, 1990: 51).
- Dönüşümcü liderlik, çalışanlara vizyon kazandıran; bu vizyona katkıda bulunmaları için onlara ilave misyonlar veren ve örgütsel kültürde değişimler yaparak onlara şimdi yaptıklarından veya potansiyel olarak yapabileceklerini düşündüklerinden daha fazlasını yapabileceklerine inandıran liderlik tarzıdır (Eren, 2000: 483).

Yapılan tanımlamalarda farklı yaklaşımlar olmasına rağmen, dönüşümcü liderliğe ilişkin ayırt edici özellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Dönüşümcü liderlik, değişime yönelik bir liderlik modeli olup, dönüşüm sürecinin çeşitli aşamalarında gerekli davranışları göstererek değişimin başarıyla gerçekleştirilmesine olanak sağlar (Eisenbach ve diğ., 1999: 84).
- Dönüşümcü liderlik, izleyicilerde, görevlerinin ve bunları etkin bir şekilde yerine getirmelerinin önemli olduğu hissini yaratmaktır (Eren, 2000: 483).
- Dönüşümcü liderlik, izleyicilerinin kişisel büyüme, gelişme, başarıya, irade ve güven boyutundaki ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlamaktır (Arıkan, 2001: 298).
- Dönüşümcü liderlik, izleyicileri, kişisel kazanç ve çıkarlardan ziyade örgütün yararı için çalışmalarını konusunda motive etmektir (Arıkan, 2001: 298).

Dönüşümcü liderler, izleyicilerine işin gerektirdiği tüm rutinleri yapmanın yanı sıra karmaşık problemlere yaratıcı çözüm getirebilmeleri ve değişen çevre koşullarına ayak uydurabilmeleri için yardımcı olurlar (Vera ve Crossan, 2004: 230). Burns (1978), bu kavramı liderin izleyicilerin davranışlarında oluşturduğu radikal değişikliği vurgulayabilmek amacıyla kullanmıştır (Akt: Masi ve Cooke, 2000: 25). Burns (1978), gelecekle ilgili sahip olduğu vizyonu ve çağdaş bir medeniyetin gereği olarak atılması gerektiğine inandığı adımları dönüşümcü lider adı altında toplamıştır ve dönüşümcü liderlik teorisi bugüne kadar ortaya konulmuş tüm liderlik teorilerinin zirvesinde yer almıştır (Akt: Armstrong ve Armstrong, 1996: 23).

### **1.1.7.3. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları**

Bass ve Avolio (1993), dönüşümcü liderlik özelliklerini; idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama şeklinde dört grupta toplamıştır (Akt: Modassir ve Singh, 2008: 4). Bu alt boyutlardan idealleştirilmiş etki ve bireysel destek sağlama boyutları insana yönelik, entelektüel uyarım ve telkinle güdüleme işe yöneliktir (Celep, 2005: 79).

Dönüşümcü liderliğin 4I olarak da bilinen dört alt boyutu bulunmaktadır (Hall ve diğ., 2002). Dönüşümcü liderliğin boyutlarının İngilizce karşılıkları "I" harfi ile başladığı için dönüşümcü liderliğin 4I'sından bahsedilmektedir. Bunlar;

- Idealized Influence: İdeal Etkileme,

- Intellectual Stimulation: Zihinsel Teşvik,
- Inspirational Motivation: İlham Verici Motivasyon,
- Individualized Consideration: Bireysel Düzeyde İlgi.

#### **1.1.7.3.1. İdealleştirilmiş Etki**

Bazı kaynaklarda idealleştirilmiş etki “karizma” olarak da tanımlanmaktadır (Marjosola ve Takala, 2000: 146-147). Dönüşümcü liderliğin önemli kuramcılarında Bass (1990), House’un (1977) karizmatik liderlik çalışmalarından etkilenecek, karizmatik etkiyi içeren bu boyutu oluşturmuştur. Karizmatik etkinin, izleyicilerde coşku ve macera duygusunu canlandırdığı görüşünü savunan Bass (1990), bu çerçevede yaptığı araştırmalarda, karizmatik etkiye sahip liderlerin, paylaşılan misyon duygusunu yerleştirmesi, etkinliklerin başarısını izleyicilerine ithaf etmesi, izleyicilerin umut ve arzularına hitap etmesi gibi özellikleri dikkate almıştır (Sipahi ve Berber, 2002: 22).

Karizma, dönüşümcü lider için gerekli bir unsurdur, fakat dönüşümcü liderlik sürecini açıklamada tek başına yeterli değildir. Bazı liderler karizmatik etkiye sahip olabilirler, fakat dönüşümcü liderlik özelliği göstermeyebilirler. Bass ve Avolio (1993), idealleştirilmiş etkiyi karizmadan farklı olarak liderin izleyenleri ile etkileşiminde, bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerdiğini belirtmişlerdir (Akt: Karip, 1998: 447). İzleyicilerin bir vizyon etrafında toplanmasını sağlayan liderler böylece izleyiciler üzerinde daha güçlü bir etki bırakır (Avolio ve diğ., 1991: 15). İzleyicide vizyon ve misyon oluşmasını sağlayan lider, onların daha çok saygınlığı ve güvenini kazanır (Gardner ve Avolio, 1998; Akt: Walumbwa ve diğ., 2005: 245). İzleyici, duygusal olarak kendini liderle özdeşleştirir ve liderin ilgi duyduğu alanlara girer (Scandura ve diğ., 2002: 458).

Goffee ve Jones (2005: 89), bir liderin izleyenlerini etkileyebilmek için kendi davranışlarındaki iki özelliğe dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki liderin verdiği sözler ve öğütler ile kendi davranışları arasında tutarlılık sergilemesidir. Lider tarafından dikkat edilmesi gereken ikinci özellik ise izleyenleriyle anlaşmasını ve herkesle ayrı ayrı ortak paydalarda buluşabilmesini sağlayacak ortamlar hazırlamasıdır.

Lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirmede izleyicileri motive etmek için davranışsal tutarlılık gerçekleştirirken ve kendini ifade ederken ortaya koyduğu davranışlar ile karizma özelliğini göstermektedir. Aksi halde lidere olan güven eksikliği vizyonun çekiciliğini azaltacağından, izleyenleri tarafından güvenilmeyen bir liderin vizyonunun bağlılık yaratabilmesi mümkün olmayacaktır (Nal, 2003: 56).

İzleyenler kendilerini, güvenilen ve ulaşılabilen bir misyon ve vizyona sahip bir liderle özdeşleştirir ve bu lidere benzemeye çalışırlar. İzleyenler liderin etkisini, özelliklerini ve davranışlarını idealleştirdiklerinden; Bass (1990), ideal etkinin özellikler ve davranışlar olmak üzere iki ayrı boyutta incelenmesi üzerinde durmuştur (Akt: Lunenburg, 2003: 14). Davranış alt boyutunda lider kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşur, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgular, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını önemser ve ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgular. Atfedilen idealleştirilmiş etki alt boyutunda ise lider, astların kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlar, grubun yararını kendi çıkarlarından üstün tutar, izleyenlerin saygı duymalarını sağlar ve kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimini verir (Karip, 1998: 447).

Lider, belirlediği amaç ve hedeflere başarıyla ulaştıkça, izleyenlerin lidere benzeme, onun gibi olma ve davranma isteği artmaktadır. Lider, izleyenlerine imkansız görünen amaçlara ulaşabileceklerini göstererek geleceğin misyon ve amaçları için izleyenler üzerinde bir etki kurmaktadır. Bu etkileyici özellik, ideal bir liderin sahip olması gereken özelliklerden biridir. Bu tip liderler izleyenlerine gerekli durumlarda kendi kendini yönetme yeteneği kazandırmakta ve izleyenler tarafından karizmatik sayılmaktadır.

Karizmatik olan dönüşümcü bir lider, yüksek düzeyde kendine güven, zorlayıcı bir vizyon ve amaç duygusuna sahip olma, bunu ifade edebilme ve izleyicilerine benimsetebilme ve ayrıca geleneksel davranış kalıplarının dışında hareket edebilme özelliğine sahiptir. Köklü değişimlere açık olma, çevreye duyarlılık, tutarlılık ve kendini iyi tanıma gibi özellikler de bu tür bir liderin vasıfları arasındadır (Arıkan, 2001: 300).

Dönüşümcü liderler, karizmaya sahip olmaları ve iyi davranışları teşvik etmeleri nedeniyle ortaya çıkmaktadırlar (Keçecioglu, 2003: 35). Böylece izleyiciler, liderlerini

karizmatik olarak görmenin yanında yerine getirdikleri işleri hevesle ve şevkle yapmaktadır (Banerji, 2000: 407). Sonuç ise, liderin ısrarlı ve yetenekli tutumu neticesinde, izleyicilerin saygı ve güven duygusudur (Bass ve diğ., 2003: 208).

#### **1.1.7.3.2. Entelektüel Uyarım**

Bazı kaynaklarda “zihinsel teşvik” olarak adlandırılan entelektüel uyarım, farklı ve yeni bir bakış açısıyla problemleri görebilmelerini sağlamak için izleyicileri etkileyebilme sürecidir (Güney, 2001: 249). Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda liderler, izleyicilerin problem çözme becerilerini artırır ve izleyicileri yaratıcı ve yenilikçi olmaları konusunda teşvik eder. Entelektüel uyarım davranışı, liderin; detaylı bir şekilde düşünceleri, varsayımları sorgulamaları ve problem çözmeye yaratıcı olmaları konusunda izleyicileri teşvik ettiğinde ortaya çıkmaktadır (Bass ve diğ., 2003: 208).

Liderler, izleyicileri daha önceden denenmiş ve doğru olduğu görülmüş problem çözme yöntemlerini sorgulamaya teşvik eder. Liderler, geleneksel işleyişin dışına çıkarak yeni düşünceler geliştirir ve bunları izleyicilerine net bir şekilde ifade edebilir. (Ceylan ve diğ., 2005: 35; Serinkan, 2005: 97). İzleyiciler kritik düşünme yöntemine yönlendirilir (Walumbwa ve diğ., 2005: 247). İzleyicilerini zihinsel olarak teşvik eden dönüşümcü liderler, herkesin sorularına cevap vermek yerine; izleyicilerin kendi sorunlarını kendilerinin çözmelerine yardımcı olur (Kelloway ve Barling, 2005: 357).

Dönüşümcü liderler, izleyicileri; eski ve bilinen problemlerin yeni çözüm yollarını zihinlerinde canlandırmaları konusunda cesaretlendirirler (Ceylan, 1997: 319). Çalışanların problemlerini çözebilmeleri için yaratıcı yollar kullanmalarını kolaylaştırır ve destekler. Liderler, problemleri çözmek için yeni yollar bulunması konusunda izleyenleri yönlendirir ve geçmişte imkansız gibi görünen uygulamalar için cesaretlendirir ve güdüler (Friedman ve diğ., 2000: 16). Liderler, geçmişte çözmüş oldukları bir sorunu çözme biçimini yeniden sorgulamaları için izleyicilerini teşvik eder, böylece izleyiciler benzer sorunlara yeni çözümler bulmaya güdülenirler (Celep, 2005: 75-77). Dönüşümcü liderler, izleyicileri işleri eski usullerle yapmak yerine yeniden düşünmeye iterek ve yeni fikirlerin gelişmesini sağlayarak örgütsel düzeyde yaratıcılığı teşvik ederler (Den Hartog ve diğ., 1997: 22).

Liderler, varsayımları sorgulayarak, sorunları yeniden düzenleyerek ve eski durumlara yeni yollarla yaklaşarak, izleyicilerinin yaratıcı olmalarını özendirir. İzleyenler yeni fikirleri denemede özgür olduğunun farkındadır. Kendi fikirleri liderinkinden farklı olsa da eleştirilmeyeceğini bilirler. Yaratıcılık cesaretlendirilir. Çalışanların hataları topluluk tarafından eleştirilmez. Problemleri gösterip, çözüm bulma sürecine katılan çalışanlardan yeni fikirler ve yaratıcı çözümler getirmeleri istenir. İzleyiciler, yeni yaklaşımlar denemeleri için teşvik edilir ve fikirleri liderin fikrinden farklı diye eleştirilmez (Lunenburg, 2003: 14).

Lider, astlarını işlerin şu anki yapılış biçimlerini, işlemleri, eylemleri, kendi düşünce ve değerlerini, kurumun ve liderin düşünmesini yönlendiren değerleri sorgulamaya teşvik eder. Lider, güçlüklerle ve engellere baş edebilmek için astların alışagelmış davranış ve düşünüş kalıplarını sorgulamalarını ve daha önceden de var olan problemler hakkında yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlar. Böylece astlar öteden beri var olan kabullenmeleri ve geleneksel çözüm yollarını sorgulayabilir. Lider, problemlerin çözümünde farklı yaklaşımları teşvik eder ve astların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar. Böylece lider örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi için değişimci kapasitesini atıl kalmaktan kurtararak aktif konuma getirir (Karip, 1998: 451).

#### **1.1.7.3.3. Esin Kaynağı Olma**

Dönüşümcü liderliğin diğer bir boyutu olan esin kaynağı olma, “ilham verme” ya da “telkinle güdüleme” olarak da adlandırılır. İlham verme boyutu, dönüşümcü liderin; izleyicileri için model oluşturma, bir vizyon aktarma ve bir takım semboller yardımıyla onları çaba gösterme konusunda harekete geçirmeyi içerir (Den Hartog ve diğ., 1997: 22). İlham verme, vizyon oluşturma, vizyonu iletme, takipçilerin gayretlerine semboller kullanarak yoğunlaşma ve uygun davranışlar için model olma ve oluşturma sürecidir (Güney, 2000: 249).

Liderin telkinle güdüleme davranışları, izleyicilerin görevlerinin önemini vurgulamasını, takım çalışmasını teşvik etmesini, başarı için beklentilerin yükseltilmesini ve bu beklentilerin güven sağlayarak iletilmesini kapsamaktadır (Bass ve diğ., 2003: 208). Telkin, üst düzeyde hedeflere ulaşmada, izleyicilerin algılarını ve



duygularını harekete geçirerek, örgütün misyonuna ve grup amaçlarına sahip çıkılmasını sağlar.

Telkinle güdüleme davranışları ortaya koyan liderler, izleyicilerini örgütün vizyonunu paylaşmak için teşvik etmektedir (Simic, 1998: 52). Bu liderler, izleyicilerinin kendi çıkarlarını örgütün çıkarları ile eşleştirmesinde, hatta gerektiğinde değiştirmesinde etkili olabilmek için sembolizmi ve duygusal bağlantıları sıklıkla kullanmaktadır (Keçecioğlu, 2003: 34). Semboller, duygusal öğeleri, sloganları kullanan liderler, çalışanlarda ortak bir amaç duygusu oluşturur (Yıldırım, 2006: 54). Çalışanların işlerine anlam kazandırarak onlarda bir takım ruhu oluştururlar (Celep, 2005: 78).

Dönüşümcü lider, problemlerin çözülebileceğine inanmaları için grup üyelerinin beklentilerini değiştirir ve örgütün amaçlarına rehberlik edecek vizyonu geliştirmede ve bunun nasıl işleyeceği konusunda merkezi bir rol oynar. Esin kaynağı liderler, sıkı bir çalışmayla zor işlerin üstesinden gelerek, astlarını enerji ve cesaret verici konuşmalarla destekleyerek; kriz zamanlarında sakin, iyimser kalıp kontrollü davranarak ve yaratıcı çalışma yöntemleri kullanarak; işgörenlerinin iş yüklerini azaltmakta, izleyenlerine örnek olmakta ve onları motive etmektedir. Lider, izleyenler için iyimser bir hava yaratmakta ve heyecan uyandırmaktadır. İzleyenler için yüksek beklentiler ve onlara çekici gelebilecek bir gelecek sunmaktadır (Akbaba, 2003: 11).

Lider, astlarına yüksek beklentiyi ve örgütsel amacın önemini vurgular. Astların karşılamak isteyecekleri açıkça ifade edilmiş beklentiler oluşturur ve amaç ile ortak görüşlere karşı bir sorumluluk sergiler (Lunenburg, 2003: 14-15). Telkinle güdüleme davranışları ortaya koyan lider, astlarını örgütün vizyonunu paylaşmak için teşvik eder (Simic, 1998: 52). Güçlü, kendine güvenen ve dinamik bir duruşun yansıması yoluyla yüksek performans beklentilerini iletir (Sosik ve diğ., 2002, 217). Astlarından olan beklentilerini yüksek tutarak, onların normalde gösterdiklerinden daha fazla çaba göstermelerini sağlayarak potansiyellerinin tümünden yararlanabilirler.

#### **1.1.7.3.4. Bireyselleştirilmiş İlgi**

Bireysel destek sağlama boyutu, izleyicilerin tüm potansiyelini kullanma isteğini artırıcı etki yaratır (Den Hartog ve diğ., 1997: 22). Bu boyuttaki dönüşümcü liderler, izleyicilerinin başarılarına ve gelişme ihtiyaçlarına önem veren, onları dinleyen ve

örgüte olan katkılarını takdir eden liderlerdir (Yammarino ve Dubinsky, 1994: 791). Bir lider, izleyicilerinin ihtiyaçlarını önemseydiğinde ve izleyicilerine kişisel dikkat gösterdiğinde bireysel destekten bahsedilebilir (Bass ve diğ., 2003: 208). Dinleme, iletişim kurma ve izleyicilerin ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağına karar verme sürecinde rehberlik etme, bireysel destek özelliğinin temel bileşenleridir (Eraslan, 2005: 10).

Geçmişteki liderlik yaklaşımlarında, liderlik izleyenlerin üzerinde güç ve kontrol anlamı taşımakta iken, dönüşümcü liderlik yaklaşımı; izleyenlerin kendi güç ve liderlik potansiyellerini fark etmesini sağlama yönünde bir anlayıştır (Owen ve diğ., 2007: 319). Bireysel ilgiye dayalı liderliğin temel amacı kişide öz değer yaratarak onun yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmaktır. Bu ilgi ortamının sağlayacağı bir diğer önemli fayda ise; izleyicilere, olumlu veya olumsuz geri besleme aracılığıyla ulaşarak gelişimlerine katkı sağlamaktır (Yammarino ve Dansereau, 2002: 93-94).

Bireysel ilgi, izleyenlerin gelişimini sağlayıcı bir boyut olma özelliğini gösterir. Lider izleyenleri ile birey olarak ilgilenir, izleyenlerin gereksinimlerini dikkatle takip eder, fırsatları öğrenir ve onların tecrübelerini arttırmaya ve güven yaratmaya özen gösterir (Shackleton, 1995; Akt: Koçak, 2006: 58). Dönüşümcü liderler aynı zamanda izleyenlerin kapasitelerini fırsatlarla kuvvetlendirmelerini sağlarlar. İzleyenlerin amaçlarını yükseltip, becerilerini geliştirirler (Kirby ve diğ., 1992: 304).

Lider, izleyenlerin bireysel gereksinimlerini dikkate alır ve izleyenlerin temel gereksinimlerinden daha üst düzeyde gereksinimlerini karşılamak için çaba gösterir. Görev dağılımı, astlara öğrenme fırsatları oluşturacak biçimde yapılır. Lider izleyenlerini yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda bir birey olarak görür. İzleyenlerin kaygılarını dinler ve ilgi gösterir. İzleyenlerin kendini geliştirmesi için önerilerde bulunur ve öğrenmeleri için onlara zaman ayırır. Lider izleyenlerin bireysel farklılıklarını, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alırken, astlara başkalarının gereksinim ve yeteneklerini nasıl belirleyeceklerini de öğretir (Karip, 1998: 448).

Dönüşümcü liderler her bir astına birey olarak yaklaşarak onlara kişisel gelişimleri konusunda klavuz olmaya çalışırlar. Astlarının kendine bağımlılıklarını arttırmak yerine onların daha bağımsız hareket edebilecek bilgi birikimine ulaşmalarını

sağlamaya çalışırlar. Astları ile aralarındaki mesafeyi devamlı azaltmaya çalışırlar (Bass ve Steidlmeier, 1999: 191).

Çalışanlarının gelişimi için görevler dağıtır. Dağıtılan görevler takipçinin ekstra yönlendirmeye veya desteğe ihtiyacı olup olmadığına bakmak ve gelişimi değerlendirmek için gözlenir (Lunenburg, 2003: 15). Verilen bu görevleri izlerken, arzu edilir sonuçlar için, çalışanların ek desteğe ya da direktife ihtiyaç duyduğunu fark ettiğinde, yanlarında yer alsa bile çalışanlara kontrol edildiği hissini vermez (Hinkin ve Tracey, 1999: 115). Devredilmiş görevler tekrar gözden geçirilerek, izleyicinin ek bir yönlendirmeye veya desteğe ihtiyacının olup olmadığı tespit edilir ve gelişme ölçülür. İzleyiciler takip edildikleri duygusuna kapılmazlar (Brestrich, 2000: 104).

Dönüşümcü liderliğin temelini oluşturan bu davranışlar bütünüyle gerçekleştirildiğinde, izleyenlerin ihtiyaçlarını ve örgütün ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından önde tutan ve değişime ayak uydurabilen liderler ortaya çıkmış olacaktır. Uygulama sonuçları ve yapılan bilimsel araştırma bulguları dönüşümcü liderliğin içinde bulunduğumuz karmaşık zamanların en etkin liderlik biçimi olduğunu göstermektedir (Çakar ve Arbak, 2003: 86).

Dinamik bir toplum yapısında, değişime uyum sağlamak zordur. Dönüşümcü liderlik, günümüzde her örgüt gibi eğitim örgütleri olan okullarda da ihtiyaç duyulan liderlik tarzı olarak kabul edilmektedir. Eğitimin insan yaşamındaki önemi ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürekli değişim dikkate alındığında, yaşanan değişimleri iyi bir şekilde yönetebilmede; okulların liderleri olarak kabul edilen okul yöneticilerine büyük görevler düştüğü açıkça görülmektedir.

#### **1.1.7.4. Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik**

Dönüşümcü liderlikle ilgili çalışmalar, Burns (1978) ve Bass'ın (1985) araştırmalarında olduğu gibi politika liderlerine, ordu memurlarına ya da şirket yöneticilerine odaklanmıştır. Okul liderliğini ele alan çok az çalışma bulunmasına ve dönüşümcü liderliğin tanımının hala belirsiz olmasına rağmen, dönüşümcü liderlik okul ortamında da iş dünyasında da benzerlikler göstermektedir (Leithwood ve Jantzi, 1990: 23). Eğitimde dönüşümcü liderliğin kavramsallaştırılmasında özellikle okul dışı örgütlerde geliştirilen modellerden yararlanılmıştır.

Yeni liderlik anlayışı olarak nitelendirilen dönüşümcü liderlik, son yıllarda okul örgütlerinde deneysel araştırmaların konusunu oluşturmuştur. Özellikle Kanada, ABD ve İngiltere’de okul düzeyinde dönüşümcü liderlik çalışmalarını artan bir şekilde devam etmektedir (Bottery, 2001: 201). Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin yeni rollerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle büyük ölçüde uyuşmakta olduğunu göstermektedir. Leithwood (1992: 12), Dönüşümcü Liderliğe Yönelik Hareket konulu çalışmasında, okullarda şu bulguları elde etmiştir:

1. Bu tip okullarda, çalışanlar genelde konuşur, inceler, eleştirir ve beraberce plan yaparlar. Beraber çalışma sorumluluğu, değerleri ve gelişmeyi birbirlerine daha iyi nasıl öğretebileceklerini anlatma gücü vermektedir.
2. Bu okul liderleri, aktif bir biçimde, okulun kültürel değerlerini, günümüz kişisel iletişim biçimleri içinde iletirler ve okul içinde diğerleriyle güç ve sorumluluk paylaşırlar.
3. Bu liderler, öğretmenlerin sınıf dışında yeni çalışmalara katılmalarını ve “ekstra çaba” sarf etmelerini yönlendirmektedir. Bu liderler sorun çözmede farklı yöntemler ararlar. Bunu geniş boyutlara taşırlar. Kendi görüşlerini açıkça iletirler. Kişisel sorunları, okul içinde ve tüm yönleriyle ortaya koydukları görülmüştür.
4. Bu okul liderleri, aynı zamanda alternatif çözümlerin bulunmasında kullanılan grup tartışmalarına yardım edip, açık tartışmaların yapılmasını sağlamışlar ve önceden tasarlanmış kararların vaadinden kaçınmışlardır. Toplantılar boyunca değişik düşünceleri dinlemiş ve anahtar noktalarda bilgileri özetlemişlerdir.
5. Liderler, grubun kendi görüşlerini yansıtmadan görev üzerine yoğunlaşmasını sağlamış, sorunun çözümünde önyargılı ve dar görüşlü davranmaktan kaçınmış, düşüncelerini yetki verildiğinde değiştirmiş, sakin ve kendinden emin bir durumda kendilerinin ve başkalarının önyargılarını değerlendirmişlerdir.
6. Bu liderler, çalışanların bir sorununun çözümünde grup olarak çalışarak daha verimli neticelere ulaşacaklarına dair bir inancı paylaşmışlardır; bu kararlar, bireysel çalışmaya göre daha iyidir ki bu inanç, dönüşüm lideri olmayanlar tarafından kesinlikle paylaşılmamıştır.

Çağımızın en önemli özelliği olarak görülen değişim ve dönüşüme uyum sağlama, eğitim alanında etkili dönüşümcü liderlik davranışını gerektirmektedir (Çelik, 1998: 425). Çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, okul örgütlerini dönüşümün hem konusu hem de uygulayıcısı olarak görmektedir. Çağdaş okul yönetimi paradigması, okulları “dönüşen örgütler”, okul yöneticilerini ise “dönüşümcü liderler” olarak değerlendirmektedir. Günümüz okul sistemi içerisinde bulunan okul yöneticileri, değişimin kaçınılmaz ve gerekli olduğunu bilmeli ve değişimi gerçekleştirmek için çalışmalıdırlar (Bottery, 2001: 203).

Okul yöneticileri, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için mevcut olanaklar ve programlarla yetinmemeli, okulda sunulan eğitim ve öğretim fırsatlarını sürekli olarak geliştirmeye çalışmalıdır (Erdoğan, 2003: 93). Okul yöneticileri, olayları takip eden değil; olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren özelliklere sahip olmalıdırlar. Yönetici, sadece konulmuş değerleri izleyen değil, yenilerini de yaratan ve bu yolla kurumunun canlı kalmasını sağlayan bir lider olmalıdır. Okul yöneticileri, bilgi ve becerilerini; karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkmak, eski ve yeni kaynakları seferber etmek ve okul örgütünü içte ve dışta yeni şeylere yönlendirmek için kullanmalıdırlar.

Bir okul yöneticisinin; okulların insan kaynağını sağlamak, gerçek çevre ve okul çevresi arasında bir köprü oluşturmak olan amaçlarını yerine getirmek için sürekli dış çevreyi gözlemlemesi ve okulun değişime olan gereksinimini karşılaması gerekir. Dönüşümcü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Eğitim sistemimizin sürekli değişen çevreye ayak uydurması için eğitim işgörenini güçlü bir şekilde yönlendirecek dönüşümcü liderlere ihtiyacı vardır. Dönüşümcü liderler, öğretmenleri entelektüel açıdan özendiren, onlara dönüşümün ruh ve heyecanını aşıl原因an liderlerdir (Celep, 2005: 118).

Okul düzeyinde dönüşümcü liderliğin tek amacı çağın gereklerine uygun okullar yaratmaktır. Okulların değişen çevresel şartlara uyumunda, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesinde, eğitimsel kalitenin artırılmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Leithwood, uzun yıllar süren ve çok boyutlu olarak düzenlediği okul düzeyinde dönüşümcü liderlik araştırmaları sonucu okullarda dönüşümcü liderliğin üç temel amacını saptamıştır (Cashin, 2000):

**1. Personel geliştirmeye yardım etme ve işbirliğine dayalı mesleki bir okul kùltürünü yaşatma:** Lider, grup üyeleriyle sık sık bir araya gelir, ortak gözlemler ve eleştiriler yapar. Dönüşümcü lider, işbirliğine dayalı normları geliştirir ve daha iyi öğretim sağlamak için sürekli geliştirme çabalarında bulunur. Bu liderler, öğretmenlerin ortak hedef oluşturmalarına yardım eder; öğretmenin okuldan soyutlanmasını önlemeye çalışır. Okulun değer ve inançlarını etkili bir şekilde iletir. Liderliği ve gücü öğretmenlerle birlikte paylaşır.

**2. Öğretmenin mesleki gelişimini özendirme:** Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için, amaçların öğretmenlerce içselleştirilmesini özendirir. Öğretmen gelişimi öğretmenlere rutin olmayan bir problemi çözme görevi verildiğinde ve amaçların neler olduğu net olarak açıklandığında başarılabilir. Lider, öğretmenlerin okulun misyonuyla güçlü bir şekilde bütünleştirilmesine katkıda bulunur.

**3. Öğretmenlerin daha etkili olarak sorun çözmelerine yardımcı olma:** Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin birtakım yeni etkinliklerde olağanüstü çaba göstermelerini teşvik etmeye dayalı bir liderlik biçimidir. Dönüşümcü liderler, problemleri yorumlarken daha geniş bir perspektiften bakarlar. Ayrıca alternatif çözüm yolları için grup tartışmalarına önem verirler. Bu liderlikte en iyi çözüm, yöneticinin tek başına değil, öğretmenlerle birlikte bulduğu çözümdür.

Dönüşümcü liderlik özellikleri taşıyan bir okul yöneticisi öğretmenlerin ihtiyaçlarını, beklentilerini, çalışma şartlarını, eğitim-öğretim için gerekli materyalleri göz önünde bulunduran bir liderdir. Davranışları açısından öğretmenlere model olmayı başarır ve öğretmenlerin okul başarısını bireysel ihtiyaçlarının üstünde görmelerini sağlar. Jantzi ve Leithwood (1996), dönüşümcü liderlik davranışının altı boyutunu şu şekilde belirlemişlerdir (Akt: Çelik, 1998: 430):

**1. Bir vizyon belirleme ve geliştirme:** Lider, okula yeni ufuklar açacak bir kimlik geliştirmek için, geleceğin vizyonunu belirleme, gerçekteştirme ve okul personeline aşılamaya çalışır.

**2. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme:** Lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici davranışlar sergiler.

**3. Bireysel destek sağlama:** Lider öğretmenlere karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye çalışır.

**4. Entelektüel uyarım:** Lider iş görenlerin işe ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine olanak sağlar ve performansı artırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.

**5. Bir davranış modeli oluşturma:** Lider, temel değerleri iş görenlere benimseterek örnek davranış seti oluşturur.

**6. Yüksek performans beklentisi:** Lider, iş görenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.

Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişmelerden etkilenen okulların ve yöneticilerinin, aynı hızla değişime uyum sağlaması gerekmektedir. Bir yöneticinin en belirgin ve önemli rolü, bu değişim ve gelişmelere göre gerekli koşulları sağlamaktır. Bu koşullar sağlanırken yöneticinin liderlik davranışı büyük önem taşır (Güçlü, 1997: 52). Lambert'e (2005: 64) göre okul yöneticileri; sürekli öğrenen, stratejik düşünen, vizyonu olan, devamlı ve büyüyen davranış tarzını uygulayabilen özelliklere sahip olmalıdır.

Eğitim sisteminde, öğretim yöntemlerinde ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler, okul yöneticisinin dönüşümcü bir lider olarak stratejik kararlar vermesini gerektirmektedir. Wilmore'a (2001: 115) göre, dönüşümcü liderlik olmadan okul; yelkensiz bir gemi, haritasız bir yolculuk haline gelir. Dönüşümcü liderin rolü, hizmet ettiği öğrenciden personele ve topluma kadar okul hakkındaki her şeyi öğrenmesini gerektirir. Okulu ayakta tutan ne? Değeri nedir? Yazılı olan veya olmayan kurallar nedir? Yönetici, bunlar için zaman ayırmazsa büyük sorunlarla karşı karşıya kalır (Çobanoğlu, 2003: 23). Bu nedenle, dönüşümcü okul liderlerinin izlemeleri gereken birçok strateji vardır (Sagor, 1992: 15):

**1.** Bütün sınıfları her gün ziyaret eder; katkıda bulunur, öğretmenleri birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeleri için teşvik eder.

**2.** Sene başında tüm personeli okulun amaçları, inançları ve vizyonunu belirleme sürecine katar.

3. Farklı bakış açılarını değerlendirerek öğretmenlerin daha etkin çalışmalarına yardımcı olur; bireysel problemleri daha geniş bakış açısıyla ortaya koyar; toplantılarda ana noktaları açıklar ve özetler; grubun işleri yapmasını sağlar fakat kendi düşünceleriyle onları etkilemekten kaçınır.
4. Gücü paylaşma yolu olarak araştırma ya da okulu geliştirme takımlarını kullanır. Yönetimde herkese sorumluluk verir ve herkesi yönetime katar.
5. İyi yapılan işleri takdir eder ve okulun gelişimine katkıda bulunan öğrenci ve öğretmenleri ödüllendirir.
6. Personelin istek ve ihtiyaçlarına özen gösterir, onları dikkatle dinler ve bunu onlara hissettirir.
7. Öğretmenlerin yeni fikirleri denemelerine fırsat verir. Araştırmaları onlarla paylaşır ve tartışır. Düşünceleri için sorular ortaya atar.
8. Okulda öğretmenlerin rahatça katılabilecekleri çalışma alanları düzenler. Öğretmenlerin yeteneklerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlar.
9. Öğretmenlerden ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır. Öğretmenlere olabileceklerinin en iyisi olmalarını telkin eder.
10. Öğretmenleri desteklemek için bir projeye mali kaynak bulmak gibi bürokratik mekanizmaları kullanır.
11. Öğretmenlerin sadece kendi öğrencilerinden değil tüm öğrencilerden sorumlu olduklarını açık bir şekilde ortaya koyar.
12. Yeni gelen öğretmenlerin aktif olarak okulda alınan kararlara katılmalarını ve işbirliği içinde olmalarını ister.

Öğretmenlerin doyumunu arttıran dönüşümcü liderlik sayesinde öğretmenler, yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirerek hem bireysel gelişim sağlarlar hem de öğrencilerin güdüleme ve öğrenmelerine katkıda bulunurlar (Celep, 2005: 118). Sergiovanni (1990: 23), dönüşümcü liderlik vasıtasıyla öğrenci başarısının dikkat çekici bir şekilde geliştirilebileceğini iddia eder. Sagor (1992: 17), okul başarısına yol açan bir kültürü ifade eden öğretmen ve öğrencilerin yöneticilerinin dönüşümcü lider



olduklarını savunmaktadır. Böyle bir kültürün oluşturulması için okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışları sergilemelerinde bazı kişisel ve sosyal yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Dönüşümcü liderlik, çalışanlarına özel bir ilgi göstermeyi, onlara esin kaynağı olmayı; izleyicilerini ve kendisini dönüştürerek örgütü geliştirmeyi hedeflemektedir. Lider ve izleyicilerinin etkileşimi pek çok duygusal ögeyi içinde barındırmaktadır. Bu yüzden dönüşümcü liderin başarısı, duygusal ögelere önem vermesiyle doğrudan ilişkilidir (Palmer ve diğ., 2001: 6). Bu liderlik biçimi, dönüşümcü liderin duygu ve düşünce yüklü bir liderlik davranışı göstermesini zorunlu kılmaktadır (Çelik, 2003: 191).

Dönüşümcü liderlerin diğer liderlik tarzlarını benimseyenlerden en önemli farkı, kendilerine bağlı olan grubun “duygusal rehberi” olmalarıdır (Acar, 2001: 144). Dönüşümcü bir lider, örgütü için yalnızca bir odak noktası değil aynı zamanda bir dönüşüm rehberi olduğu için onun duygusal durumu klasik yaklaşıma sahip bir liderden çok daha önemlidir. Çünkü karizmatik etkisi, izleyicileri için esin kaynağı olması ve izleyicilerine gösterdiği bireyselleştirilmiş ilgi, dönüşümcü liderlerin duygularının örgütteki insanların duygularını olumlu yönde etkilemesine yol açmaktadır (Çakar ve Arbak, 2003: 87).

Okullarımızda etkin bir lider, öğretmenlerin ortak duygularını olumlu yönde toplayıp, zararlı duyguların yarattığı havayı ortadan kaldıran, okullarda günün ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak köklü değişimin, yani dönüşümün gerçekleşmesini sağlayan kişidir. Davranışları örgütün bütününe etkileyen yöneticilerin duygularının analizi ve duygusal atmosferi algılamasındaki yetenekleri önem taşımaktadır. Yönetimde etkili bir okul yöneticisi öncelikle kendisine ait duyguları tanımlayıp ifade edebilmelidir.

Dönüşümcü liderlik kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanınması, kontrol etmesi ve yönlendirmesi ile mümkündür ki bu da duygusal zekâ kavramını gündeme getirmektedir (Barling ve diğ., 2000: 160). Duygusal zekâ bu noktada kritik önem taşır çünkü duygusal zekâyâ sahip olan lider, günümüzün karmaşık ortamında örgütünü yatıştırabilecek ve güçlendirebilecek güvene sahip olacağı için bu özellik dönüşümcü liderlik için bir nevi katalizör etkisi yaratacaktır (Freshman ve Rubino, 2002; Akt: Çakar ve Arbak: 2003: 88).

## **1.2. Özbilinç**

Yoğun ve hızlı değişimin şekillendirdiği çağımızın liderleri, geçmişe nazaran çok sayıda ve farklı insanlarla değişik alanlarda bir arada çalışmaya başlamıştır. Bu durum, liderlere farklı durum ve senaryolarda kapsamlı roller yüklemiştir. Bu rolleri başarıyla yerine getirmede klasik zekâ (Intelligence Quotient- IQ) potansiyelinin yetersiz kaldığı, bunu destekleyici zekânın liderin duygusal zekâsı olduğu kabul görmüş bir gerçektir (Deniz ve Yılmaz, 2004: 1). Duygusal zekâ, bilişsel yeterliliklerin yanında liderlik için gerekli olan önemli bir bileşen olarak görülmektedir.

Liderlerin değişen koşullara ve örgüt yapılarına hızla uyum sağlayabilmeleri, değişimi takip edebilmeleri, bulunduğu ortamdan memnuniyet duyabilmeleri, işlerine karşı duygusal aidiyet hissedebilmeleri ve iş ortamında duygusal doyum sağlayabilmeleri için; duyguların davranışlarını nasıl etkilediği ve duyguların nasıl yönlendirilebileceği konularında daha donanımlı olmaları ve bu nedenle duygularını çok iyi tanımları gerekmektedir (Töremen ve Çankaya, 2008: 34).

Kendi duygularını anlayan liderler kendi kapasitelerini bildikleri için altından kalkamayacakları işlere girmezler; giriştikleri işlerde de ne kadar risk almaları gerektiğini ya da nerede yardıma gereksinim duyabileceklerini bilirler. Kendini bilen liderler, yüksek özgüvene sahiplerdir. Bu özelliklere sahip liderlerin, kendi yeterliliklerinin farkında olmaları, yardıma gereksinim duyduğu alanları bilmeleri ve gerektiğinde yetersiz olduğu alanlarda destek isteyebilmeleri nedeniyle daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle özbilinç yeterliliği, etkili bir liderlik için gerekli bir koşuldur. Kişinin, kendisinin ve duygularının farkında olması olarak tanımlanan özbilinç; duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır (Erdoğan ve Kenarlı, 2008: 306).

### **1.2.1. Duygusal Zekâ**

Duyguların ve duyguları anlamının, insanın kişisel ve iş hayatındaki başarısında önemli yeri olduğunu keşfeden bilim adamları Duygusal Zekâ (Emotional Quotient- EQ) kavramını geliştirmiş ve bu kavramı tanımlamaya çalışmışlardır. Yapılan araştırmalar duygusal zekâ kavramının birbirinden farklı birçok alanda hızla ve geniş

çapta yayıldığını göstermiştir. Bu kavram ilk başlarda temel psikoloji alanında yayılırken; zamanla uygulamalı psikoloji alanında da yerini almış ve duygusal zekâ yaklaşımları modern iş ve eğitim alanlarında problemlere bir çare olarak görülmüştür (Matthews ve diğ., 2003: 112). Yaşadığımız yüzyılda ortaya çıkan hızlı teknolojik ilerlemeler ve küreselleşme, bireylerin hem çalışan hem de yönetici olarak duygusal zekâyâ olan ilgisini artırmıştır (Lanser, 2000; Akt: Aslan ve Özata, 2006: 198).

### **1.2.1.1. Duygusal Zekânın Gelişimi**

Duygusal zekânın teorik alt yapısını Thorndike'in (1920) ortaya attığı sosyal zekâ modeli oluşturmaktadır. Bu modele göre kişilerin başkalarının duygularını anlama ve algılama yeteneği genel zekâsından ayrı bir özelliktir. Thorndike (1920), Sosyal Zekâ adı altında duygusal zekânın tanımına yakın bir yapı oluşturmuştur (Akt: Newsome ve diğ., 2000: 1006). Gardner, 1983 yılında Çoklu Zekâ Kuramı ile Thorndike'in sosyal zekâ kavramını pekiştirmiş ve geliştirmiştir (Akt: Titrek, 2005: 74). Gardner (1983), çoklu zekâ teorisinde “kişinin içsel dünyasını bilmesi” ile “sosyal beceri” ayrımını ortaya koymuştur. Bu sosyal ve içsel zekâ ayrımı duygusal zekâ teorilerinin gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Kemper, 1999).

Gardner'a (1983) göre sosyal zekâ, bir başkasıyla ilgilenen kişinin zekâsı ve duygu gruplarının karışık ve yüksek farklılıklarını sembolize edebilme yeteneği olarak tanımlanırken; bunun zıttı olarak içsel zekâ, başkalarıyla olan ilişkide kişinin kendi zekâsının ve diğer kişisel yeteneklerinin (hisleri, huyları, motivasyonu ve niyetleri) farkında olması ve bunları birbirinden ayırması olarak tanımlanmaktadır (Akt: Wong ve Law, 2002: 245). Gardner'a (1983) göre duygusal zekâ, uyum becerilerinden meydana gelir, bununla birlikte kişinin duygularının ve kabiliyetlerinin farkında olma, bunları hayatına yön vermede bir kaynak olarak kullanma olarak tanımlanmaktadır (Akt: Wells ve diğ., 2000; 2).

Duygusal zekânın gerisindeki temel fikir, başarının ve mutluluğun bilişsel zekâdan çok duygusal zekâyâ dayanmasında yatmaktadır. Duygusal zekâ kavramının gelişmesi, insanların bir konuyla ilgili başarılarını ölçmek için kullanılan genel ölçüm testlerinden (üniversite seçme sınavları, IQ testleri vs.) başarılı olan kişilerin birçoğunun, gerçek hayatta başarısız olduklarının tespit edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Cumming, 2005; Akt: Gürbüz ve Yüksel, 2008: 176). Geçmiş yıllarda bilişsel zekâyâ

(IQ) duyulan ilginin günümüzde duygusal zekâya yönelmesi, psikoloji ve beyin araştırmalarının, duyguların düşünceye katkı sağlayan özelliğini keşfetmesi ile gerçekleşmiştir (Aslan ve Özata, 2006: 198).

Salovey ve Mayer (1990) gibi bazı araştırmacılar, belirli düzeyde IQ'nun üzerine, EQ eklenmesiyle, kişinin başarılı olacağını savunurken; Cooper ve Sawaf (1997), başarılı olmak için EQ'yu, IQ'dan daha önemli bir faktör olarak görmüştür. Goleman (1995), hem IQ hem de EQ'ya karma olarak sahip olanların başarıya ulaşacaklarını ifade etmiştir. Bar-On ise bireyin yüksek IQ'ya sahip, ancak düşük EQ'lu olduğu durumlarda, diğer insanlarla iyi ilişkiler kuramadığı için, zamanla çevresinde IQ'sunu sergileyebilecek kimseyi bulamayacağını ve sonuçta bireyin başarısız olacağını savunmuştur. Bu yaklaşımlar sonucunda iş yaşamında, kariyerde ve liderlikte EQ konusuna gün geçtikçe daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Akt: Aslan ve Özata, 2006: 198).

#### **1.2.1.2. Duygusal Zekâ Tanımları**

Duygusal zekâ birçok kuramcı tarafından çok farklı bir şekilde tanımlanmaktadır. 1980'lerin başında, İsraili Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâ kavramını; “bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür” şeklinde tanımlamış ve duygusal zekânın, insanın kendisini psikolojik açıdan iyi hissetmesini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir (Moller, 1999; Akt: Erdoğdu, 2008: 63).

Duygusal zekâ kavramı, Yale Üniversitesi'nden psikolog Peter Salovey ve John Mayer (1990) tarafından, “bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilginin kullanılması” şeklinde açıklamışlardır (Moller, 1999; Akt: Erdoğdu, 2008: 63). Salovey ve Mayer'e (1990) göre, duygusal zekâ sadece tek bir yetenek ya da doğal bir özellik değil; fakat onun yerine duygusal muhakeme yeteneklerinin, duyguları anlama ve kontrol etme özelliklerinin, düzenlenmiş bir şeklidir (Cumming, 2005; Akt: Gürbüz ve Yüksel, 2008: 176). Duygusal zekâ; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin bu duyguları hayatına yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekânın bir tipidir (Mayer ve diğer., 1999: 292).

Robert Cooper ve Ayman Sawaf (1997), duygusal zekâyı “duyguların gücü ve kavrayışını insan enerjisi, bilgi ve etki kaynağı olarak sezme, anlama ve etkili olarak uygulama yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Çünkü insani duygular; çekirdek duyguların, içgüdüsel dürtülerin ve duygusal tercihlerin ortak paydasıdır. Bunlara güvenildiğinde ve saygı duyulduğunda; duygusal zekâ, kendimizi ve çevremizdekileri daha derin ve kapsamlı anlamamızı sağlar (Cooper ve Sawaf, 2003: 12).

Harvard Üniversitesi’nden psikolog Daniel Goleman, 1995 yılında yayınlanan “Duygusal Zekâ” adlı kitabında duygusal zekâyı, “kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamını zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi” olarak tanımlamaktadır. Goleman’a (1995) göre; beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından üremektedir. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışır ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır (Goleman, 2007). Duygusal zekânın tüm dünyada tanınmasını ve dikkatleri üzerine çekmesini yayımladığı kitabıyla sağlayan Goleman’ın (1995) tanımı şu şekilde özetlenebilir (Akt: Yaylacı, 2006: 46):

- Hissettiklerimizi bilmek ve bizi zor duruma sokan bu hisleri yönetebilmek;
- Görevleri, hedefleri yapabilmek yönünde kendimizi motive etmek, yaratıcı olmak ve zayıf yönlerimizi geliştirebilmek,
- Diğerlerinin hislerinin farkına varma ve ilişkileri etkili biçimde yönetebilmektir.

Duygusal zekâ kavramı üzerine araştırmalar yapan Weisinger (1998), duygusal zekânın iletişim kurma boyutu üzerinde durmuş ve duygusal zekâyı, duyguların akıllıca kullanımı olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle duygusal zekâ, bireyin duygularından kendi davranışlarını yönlendirmek için yararlanarak, olumlu sonuçlar almaya çalışmasıdır (Akt: Titrek, 2004b: 244). Duygusal zekâsı yüksek insanlar (Hein, 1999);

1. İnsanları ya da durumları nitelendirmek yerine hislerini nitelendirirler.
2. Düşünceleri ve hisleri birbirinden ayırırlar.
3. Hislerinin sorumluluğunu alırlar.

4. Karar almalarında yardımcı olmak üzere hislerini kullanırlar.
5. Başkalarının hislerine saygı gösterirler.
6. Sinirli değil, enerjik hissederler.
7. Diğer insanların hislerini önemserler.
8. Olumsuz duygularını, olumluya çevirebilirler.
9. Başkalarına tavsiyelerde bulunmaz, kontrol etmez, eleştirmez ve yargılamazlar.
10. Hislerine saygı duymayan insanlardan sakınırlar.

Duygusal zekâ, duyguları doğru anlatıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlere entegre edebilme, duyguları anlayabilme ve duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal yetenekleri içermektedir (Law ve diğ., 2004: 485). Sonuç olarak duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma ve kontrol etme yeteneğidir. Bu tanımlar doğrultusunda duygusal zekâ, çalışma ortamını veya hayatı anlayabilme, düşünebilme ve duyguları etkin bir şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Birçok araştırmacının duygusal zekâyâ farklı tanımlar getirmesiyle birlikte, duygusal zekâ tanımlamalarını genel olarak dört temel yapıda toplamak mümkündür (Weisinger, 1998: 12):

1. Duygunun tam ve doğru olarak kavranabilmesi, yorum ve tanımlama yeteneği,
2. Kendinizi ya da başka bir kişiyi anlamaya yardımcı olacak duygulara, gerek duyulduğu ve istenildiğinde ulaşabilme ve onları üretebilme yeteneği,
3. Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği,
4. Duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak duyguları düzenleme yeteneğidir.

### **1.2.1.3. Duygusal Zekâ ve Duyguların Önemi**

İnsanı anlamada, düşünce ve davranışlarını kavramada duygular, önemli bir yere sahiptir. Çeşitcioğlu (2003: 135), duyguyu hareket halinde enerji olarak tanımlarken, yaşam kalitesini önemli oranda etkilediğini; duyguların, olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmiştir. Olumlu duyguların zevk ve mutluluk verdiklerini,

olumsuz duyguların ise bir şeylerin yanlış gittiği konusunda insanları uyardıklarını ifade etmiştir.

Duygular iki amaca hizmet etmektedir. İlki, kişinin harekete geçmesi için enerji temin etmek; ikincisi de, kişinin gereksinimlerini karşılayabilmesi için çevreyi manipüle edebilmesi ya da bu gereksinimleri karşılayacak uygun davranışları yapabilmesi için, yönlendirici ya da değerlendirici bir fonksiyon göstermeleridir. Bu enerji, kişiyi gereksinimlerini karşılamak için harekete geçiriyor ya da çevreyi manipüle etmesine fırsat veriyorsa olumlu duygular; eğer enerji, gereksinimlerin karşılanmasında etkisi olmayan ya da zararlı etkisi olan unsurlara yönlitiyorsa olumsuz duygular ortaya çıkmaktadır (Ceylan, 1999: 13–14).

Duygusal zekâ; kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir (Baltaş, 2006: 7). Duygusal zekâ düzeyinin göstergesi, duygular sonucu oluşan davranış kalıplarıdır. Duygusal zekâ, duyguları tanımlayabilmeyi ve algılayabilmeyi içerir. Duyguları anlamak; bilişi kolaylaştırmayı, duyguları kullanmayı ve duyguları yönetmeyi kolaylaştırır (Schneider ve diğ., 2005: 853).

Duygusal zekâ duyguların ne anlama geldiğinin ve onlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasıdır. Aynı zamanda duyguların, problem çözmede, herhangi bir şeyin nedenini anlamada ve aynı zamanda bilişsel aktivitelerin artırılması durumunda kullanılması olarak da tanımlanmıştır. Bu tanım üzerinden bakacak olursak duyguların farkına varılması durumunun duyguların düzenlenmesi durumundan daha önemli olduğu anlaşılabilir. Çünkü düzenleme durumu ancak anlaşılma durumu ortaya çıktıktan sonra yapılabilir. Eğer duygular anlaşılmazsa onların düzenlenmesi söz konusu olamaz (Yoo ve diğ., 2006: 347).

Sonuç olarak duygusal zekâ, bilişsel ve duygusal boyutu olan ve duyguları ayarlayan, organize eden bir sistemdir. Duygusal zekânın gelişimi bilişsel gelişime paralel olarak gerçekleşmektedir; bu bağlamda bireyin çevresi ile ilişki kurmaya başladığı andan itibaren duygusal zekânın gelişiminden bahsedilebilir (Patrick ve diğ., 2001; Akt: Erdoğan ve Kenarlı, 2008: 299). Duygusal zekâ, doğuştan gelen özellikler ile çocukluk deneyimleri ve daha sonra öğrenilenlerin bileşimidir ve kişisel davranışlar,

tepkiler, iletişim biçimini belirleyen yetenekler, tutumlar, yetiler ve becerilerden oluşur.

#### **1.2.1.4. Duygusal Zekâ Yeterlilikleri**

Duygusal zekâ, bireyin yaşamındaki başarının belirleyicisi olarak önce kendine ait duygularını fark edip tanıması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonunu geliştirebilmesi ile ilişkili kişisel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur (Acar, 2002: 55). Duygusal zekâyı oluşturan bileşenleri şu şekilde ortaya koymak mümkündür (Konrad ve Hendl, 2003: 11):

- Kim olduğunu bilmek, kendi duygularını tanımak ve onları sağlıklı sonuçlar alabilmek için kullanmasını bilmek,
- Korku, depresyon ve öfke gibi duygu ve ruh hallerini etkili bir şekilde yönlendirebilmek,
- Kendini motive edebilmek, özellikle hayal kırıklığına uğradığında iyimser kalabilmek,
- Empati, bir başka ifade ile başka insanların görüş açısından bakabilme becerisi,
- İlişkilerde sosyal kabiliyet.

Duygusal zekâ, kişisel ve sosyal becerilerin bileşimidir. Bu bileşim, öz-bilinci, öz kontrolü, güdülenmeyi, sabrı, empatiyi ve karşılıklı doyurucu ilişkileri oluşturma becerisini kapsamaktadır (Cherniss, 2002: 149). Aynı zamanda bireyin kendisine ve diğer insanlara ait duyguları gözlemleme, ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarında rehber olarak kullanabilme yeteneğidir. Duygusal zekâ, esas olarak iki yeterliliğin bileşimidir. Bu yeterliliklerden birincisi “kişisel yeterlilik”, ikincisi “sosyal yeterlilik” tir (Goleman ve diğ., 2002: 49). Daha detaylı bir şekilde ortaya konulacak olursa bu yeterlilikler (Bellack, 1999: 3):



- *Kişisel yeterlilik*; öz bilinç, kendini yönetmek ve motivasyondan oluşmaktadır. Bu özellikler, özgüven, bireyin kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması, duygulara yönelik kendini kontrol etme, güvenilirlik, yeni fikir ve değişime karşı esnek ve hazır olma, inisiyatif, iyimserlik ve bireyin kendi performansı hakkında geçerli bilgi sahibi olması ve bireysel olarak en iyisini yapması gibi özellikler şeklinde ortaya konmaktadır.
- *Sosyal yeterlilik* ise empati ve etkili sosyal beceri kapasitesini içermektedir. Bu nitelikler diğerleriyle etkin bir biçimde ilgilenme, müşteri ihtiyaçlarını anlama ve karşılama, farklılıklara değer verme, politik bilinç, etkili dinleme ve iletişim, diğerlerini etkileme, değişimi yönetme, çatışmaları önleme, paylaşılan amaçlar doğrultusunda diğerleri ile işbirliği ve takım halinde olmaktır.

**Tablo 3. Goleman'ın gözden geçirilmiş duygusal zekâ modeli**

	<b>Kişisel Yeterlilik</b>	<b>Sosyal Yeterlilik</b>
<b>Tanıma (Recognition)</b>	<b>Öz-Farkındalık</b>	<b>Sosyal Farkındalık</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duygusal öz-farkındalık</li> <li>• Doğru öz-değerlendirme</li> <li>• Özgüven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empati</li> <li>• Hizmet odaklılık</li> <li>• Kurumsal farkındalık</li> </ul>
<b>Yönetme (Regulation)</b>	<b>Öz-Yönetim</b>	<b>İlişki Yönetimi</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öz-kontrol</li> <li>• Güvenilirlik</li> <li>• Vicdanlılık</li> <li>• Uyumluluk</li> <li>• Başarı Dürtüsü</li> <li>• İnişiyatif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Başkalarını geliştirme</li> <li>• Etki</li> <li>• İletişim</li> <li>• Çatışma yönetimi</li> <li>• Liderlik</li> <li>• Değişim katalizörlüğü</li> </ul>

**Kaynak:** Boyatzis ve diğ. (2000: 14).

Duygusal yeterlilik, işbaşında olağandışı bir performansla sonuçlanan duygusal zekâya dayalı ve öğrenilen bir beceridir. Goleman'a (2000: 36) göre, "tüm işlerde ve her alanda üstün performans için duygusal yeterlilik, salt bilişsel yeteneklerin iki katı önem taşımaktadır. En üst düzeylerde, lider konumunda elde edilen başarılarında, üstünlüğün neredeyse tamamı duygusal zekâdan kaynaklanmaktadır." Bir liderin duygusal yeterliliğindeki güçlü ya da zayıf yanlar, yönettiği kişilerin tüm yeteneklerinin örgüte tam olarak kazandırılıp kazandırılmadığıyla ölçülebilir (Goleman, 2000: 44).

Liderin kendi duygularını kontrol edebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi ve başkalarını harekete geçirebilmesi için öncelikle kendi duygularını anlayabilmesi

gerekmektedir. Liderin duygusal zekâ yeterliliklerini etkili bir biçimde kullanabilmesi, yüksek bir özbilinç yeterliliğine sahip olması ile mümkündür.

### 1.2.2. Özbilinç Yeterliliği

Özbilinç (self- awareness), duygusal zekâ konusu üzerinde çalışan çoğu bilim adamı tarafından duygusal zekânın temeli ve en önemli unsuru olarak kabul edilmektedir. Bireyin yaşamı boyunca diğer kişiler, fırsatlar ve olaylara nasıl karşılık vermesi gerektiğini anlayabilmesi için öncelikle kendi duygularının farkında olması gerekmekte ve bu anlamda özbilinç; duygusal zekâ yeterlilikleri içinde en önemlisi olarak ortaya çıkmaktadır (Marshall, 2001: 93).

“Kendini bilmek” olarak tanımlanan özbilinç, kişisel yeterlilik altında yer alan ilk duygusal zekâ unsurudur. Kendini tanıma -bir duyguyu oluşurken fark edebilme- duygusal zekânın temelidir. Duygusal zekânın diğer yetenek ve becerileri içinde önceliği vardır. En basit şekliyle ne hissettiğini tam anlamıyla bilme olarak tanımlanan özbilincin önemi yeni bir konu değildir. Öz farkındalık olarak da bilinen özbilinç, yüzyıllardır başarılı ve dengeli bir hayat için önemli bir anahtar kabul edilmektedir (www.e-ii.org, 2009).

Özbilinç, bir duyguyu oluşurken fark edebilmeye dayalıdır. Gerçek duyguların fark edilememesi, bireyi o duyguların kontrolüne bırakır. Duygularını iyi tanıyanlar hayatlarını daha iyi idare edebilme gücünü de kendi ellerinde tutarlar (Salovey ve Gardner, 1990: 190-200). Bir başka deyişle duygusal zekâ, özbilinç ile başlamaktadır. Bireyin kendi duyguları, hissettikleri, diğerlerine olan tepkileri, vücudu ve düşüncelerine ilişkin daha çok gözlemde bulunur duruma gelmesi özbilinci tanımlamaktadır (Fuimano, 2004: 10).

Delphi kâhininin “*kendini bil*” öğüdüyle ve Yunan filozofu Sokrates’in “*kendini tanı*” ikazıyla ifade bulan özbilinç yeterliliği (Aslan, 2009: 88); Yunus Emre’nin “*İlim, ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir*” ifadesiyle kendini bilmekten ve “*Bir ben var, benden içeri*” sözüyle iç görü sahibi olmaktan (Titrek, 2007: 71) başka bir şey değildir. Aristo’nun şu tezi konuyu özetlemektedir: “Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir” (Goleman, 2007: 19).

Kişinin kendi iç halini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilmelerini kapsayan özbilinç; iç görü sahibi olmak, kendini bilmek, kendine güvenmek gibi becerileri ifade eden temel bir duygusal yeterliliklerdir. Diğer duygusal yeterlilikler bunun üzerine bina edilir. Kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması ve adeta kendini dışarıdan gözleyen bir benliğe sahip olması, özbilinçli olması demektir. Bu kendine yönelik bilince sahip olan zihin, duygular da dâhil olmak üzere, yaşananları gözlemler ve inceler (Goleman, 2007: 78).

Duyguların her an farkında olma yeteneği, psikolojik sezgi ve kendini anlamak bakımından şarttır. Kişinin gerçek duygularını fark edememesi, onu duyguların insafına bırakır. Özbilinç, duyguların yoğunluğuyla abartılı bir tepki vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Aksine fırtınalı duygular içinde bile kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler; kiminle evlenileceğinden hangi işe girileceğine kadar kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden çok daha emindirler (Goleman, 2007: 73).

Duygusal zekâ kuramını geliştiren psikologlardan birisi olan Mayer'e (1990) göre özbilinç, "Kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi" demektir. Mayer (1990), öz bilinçli insanları ise şöyle betimlemektedir:

"Öz bilinçli insanlar, ruh hallerinin farkındadırlar ve duygusal hayatları hakkında belli bir anlayışa sahiptir. Duygularının bilincinde olmaları, diğer bazı kişilik özelliklerini destekleyebilir. Özerk, kendi sınırlarından emin, psikolojik açıdan sağlıklı yerinde ve hayata olumlu bir gözle bakan insanlardır. Kötü bir ruh haline girdiklerinde, bunu dert edip kafalarına takmaz ve daha kısa süre içinde kendilerini bu durumdan kurtarırlar. Kısacası, öz bilinçleri duygularını idare etmekte kolaylık sağlar" (Akt: Goleman, 2007: 79). Goleman ve Mayer'in özbilinci tanımlamalarının örtüştüğü ve benzer yeterlilikleri taşıdığı görülmektedir (Akt: Titrek, 2007: 72).

Özbilinç; kişinin güçlü ve zayıf yanlarını tanıması, kendisini olumlu ama gerçekçi bir ışıkta görmesi (böylece öz saygı hareketinin olağan bir tuzağından sakınması) anlamına gelir. Kendini gözleme ve duygularını tanıma; duygular için bir sözlük oluşturma; duygular, düşünceler ve tepkiler arasındaki ilişkiyi bilmektir (Goleman,

2007: 389). Özbilinç, içsel bir barometre işlevi görerek, insanın yapmakta olduğu şeyin yapmaya gerçekten değerip değmeyeceğini ölçmektedir (Goleman, 2000: 75).

Kendini tanımak, kişinin kendi değerlerini ve hedeflerini anlamasını sağlar. Kendini iyi tanıyan bir kişi nereye doğru ve neden yol aldığını bilir. Kendini iyi bilen insanların kararları değerlerine uygundur ve işleri onlara enerji katar. Kendini tanıyan insanlar duygularını ve duygularının iş üzerindeki etkisini açık ve doğru bir şekilde ifade edebilirler. Bu insanlar güçlü ve zayıf yönlerinin de farkındadırlar. Başarısızlıklarını kolayca anlatabilirler ve bundan hiçbir zaman rahatsızlık duymazlar. Çünkü o olaydan gerekli dersi çıkarmıştır ve eksiklerinin farkına varmıştır (Goleman, 2000: 79).

Özbilinç, bireyin kendisini ne şekilde iyi, ne şekilde kötü hissettiğinin farkında olması ve kötüyü iyiye nasıl dönüştüreceğini bulmasıdır. Başka bir deyişle bireyin, ne hissettiğini bilmesi; duygusal olarak güçlü ve zayıf noktalarını iyi tespit ederek bunları sağlam kararlar almakta kullanması gibi yeterlilikleri içermektedir. (Kocayörük, 2004: 8). Diğer bir ifadeyle öz bilinç, kendi duygularını okuyup etkilerini fark etmek, kararlara rehberlik etmesi için altıncı hissini kullanmak anlamında da kullanılabilir (Goleman ve diğ., 2002: 49).

“Kendini tanıma” ifadesiyle bireyin, kendisiyle, düşünce ve duygularıyla ilişki kurması, kendinde olup biten duygusal ve düşünsel süreçlerle ilgili bir anlayışa kavuşması dile getirilmektedir. Kendini tanıyan kimse, dış dünyadaki olayların ve iç dünyasındaki yaşantıların çoğu kez farkındadır. Bu tür bir kişi, çevresindeki kişilerin kendisini nasıl etkilediğinin farkında olduğu kadar, kendisinin de çevresindekileri nasıl etkilediğini bilir; böylece kendi yaşamını yönetebilme olanağına kavuşabilir. Kendini tanımayan kimse ise, gerçek duygularının farkında olamaz; bununla birlikte, içinde bir sıkıntı olduğunun farkına varabilir. Ancak, içinde hissettiği bu duygunun, gerçek içeriğini ve nereden kaynaklandığını bilemez. Böyle durumlarda bu kişilerin kafaları karmakarışıktır ve genel bir huzursuzluk içindedirler; her şeye ve herkese kızmaya, kavga çıkarmaya hazırdırlar ve muhatapları da genellikle en yakın çevresindeki kişiler olmaktadır (Cüceloğlu, 2005: 94-95).

Jung, “Keşfedilmemiş Benlik” kitabında, duygularını tanıyan kişilerin; hayatlarını daha iyi idare edebildiklerini ve kişisel kararlar gerektiren konularda ne

düşündüklerinden daha çok emin olabildiklerini söylemektedir. Kendini tanıma sorusuna olumlu bir yanıt verebilmek için, bireyin büyük bir özenle benliğini sorgulama ve kendini tanıma çabasına gönüllü olması ve kararlı bir tutum içine girmesi tavsiye edilmektedir (Jung, 1999: 107).

İnsanın kendini tanıması fikri her zaman ilgi çekici olmuştur. İş hayatında ise, insanın kendini tanıması sadece ilgi çekici bir faaliyet olmanın ötesinde, önemli bir gerekliliktir. İş hayatı insanların iletişiminden ve işbirliğinden diğer bir deyişle sosyal ilişkilerinden oluşmaktadır. Sağlıklı sosyal ilişkilerin temelinde ise birbirini tanıyabilen ve anlayabilen insanlar vardır. Bir başkasını tanımanın başlangıç noktalarından biri, insanın kendisini tanımasıdır. Kendini tanımak, duygularının bilincinde olmak demektir. Kendi duygularını bilen insanlar, başka insanların duygularını daha iyi anlayabilirler. İş yerinde, mesai arkadaşlarının ya da müşterilerinin duygularını anlamanın yolu, öncelikle kendi duygularımızı tanımaktan ve yönetmekten geçmektedir (Arat, 2001).

Kendini tanıyan, duygu ve düşüncelerinin farkında olan, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bilen bir kişi kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilir ve kişilerarası olumlu ve yapıcı ilişkiler kurabilir (Perek, 2004). Yüksek düzeyde kendini bilen kişiler, sahip olduğu özelliklerin, duyguların diğer insanları nasıl etkileyeceği konusunda da haberdarlardır. Bireyin sosyal yaşamdaki başarısının en önemli belirleyicisi, kendisini tanımasıyla ilgilidir.

Bir insan, kendini anlama yeteneğine sahip olduğu zaman, diğer insanları anlama konusunda büyük bir avantaja sahip olur (Hamachek, 2000: 232). Ayrıca, kişinin duygularının bilincinde olması, olumsuz duygularını olumlularla değiştirmek için imkânlar sunar (Schwartz, 2000: 114). Böylece öz bilincini geliştirmiş bir kişi, duygusal zekânın diğer yeteneklerini kazanma konusunda önemli bir adım atmış olur. Duygusal zekâ konusundaki atılacak diğer tüm adımlar özbilinç temelleri üzerinde inşa edilir. Duygularını tanıyan insanlar, hayatlarını yönlendirme konusunda büyük bir güce sahip olur.

Kendini tanıma, duygu ve düşünceleri konusunda insanın kendisiyle sürekli diyalog halinde olmasıdır. İnsanların, kendi iç dünyalarında olup bitenleri algılayabilmesi, davranışlarını daha bilinçli kılar. Kendisini anlamayı başarabilen birey, aynı zamanda

karşısındakini de anlamaya doğru başarılı bir adım atmış olur; bu ise başarılı bir iletişimin anahtarıdır (Kasatura, 2003: 126). İnsan içindeki beni bilmek ve tanımak amacıyla kendisine baktığında, davranışlarının nedenlerini anlayıp, gerekirse bunların geliştirilmesi, denetlenmesi için çözüm yolları bulma çabası gösterecektir (Köknel, 1999: 343).

Duyguların ve davranışların bilincine varmak, üstelik başkalarının bizim hakkımızdaki yargılarını fark edebilmek, davranışlarımızı kendi yararımıza olacak şekilde yönlendirebilmemize olanak tanır (Weisinger, 1998: 23). Bireyin diğerlerinin duygularına yön verebilmesi ve onlarla etkili sosyal ilişkiler kurabilmesi için önce kendi duygularını düzenleyebilmesi gerekmektedir (Lopes ve diğ., 2005: 113). Bireyin kendi iç dünyasını bütün yönleriyle keşfetmesi ve hissettiklerini bütün berraklığıyla görebilmesi, diğer insanların hissettikleri benzer duyguları anlayabilmesi ve doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için ön koşuldur.

Öz farkındalık, bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini, duygularını, arzularını, ihtiyaçlarını ve dürtülerini bütün yönleriyle ve derinlemesine anlamasıyla mümkün olmaktadır. Yüksek öz farkındalığa sahip olan bireyler, hissettiklerinin; kendi şahıslarını, diğerlerini ve iş performanslarını nasıl etkilediğinin veya etkileyebileceğinin farkındadırlar. Böyle bireyler kendi değerleriyle tutarsızlık içinde olan durumlardan uzak kalmaya çalışırlar ve kişisel bütünlük sergilerler, geleceğe yönelik gerçekçi beklentilere sahip olurlar ve ne aşırı iyimser ne de aşırı kötümser bir bakış açısına sahiptirler (Latif, 2004: 82).

Öz farkındalığa ulaşabilmek için bireyin, hem kendine özel iç dünyasındaki duygulara ve düşüncelere dikkatini yönelterek onların farkına varması, hem de sosyal bir varlık olarak toplum içinde bulunduğu konumun gereklerine cevap vermeye çalışan kişiliğinin farkına varması gerekmektedir (Groves, 2002: 32). Birey kendi özel ve toplumsal kişiliğinin farkına varmakla; hem kişiliğinde bütünlüğe vararak yaşamına anlam kazandırmakta, hem de toplumsal bir varlık olarak kendinden beklenenleri yerine getirebilmektedir.

“Kişisel Bütünlük” olarak adlandırılan kavram özbilincin kalesi gibidir. Kişisel bütünlük sahibi olmak kendimizle ilgili olarak algıladığımız özelliklerimizi hayatımızın her noktasında gerçekleştirebilmeyi gerektirir. Örneğin, kişi kendini

sorumluluk sahibi olarak algılıyor ancak yeri geldiğinde sorumluluk almaktan kaçıyor veya sorumsuz davranışlarda bulunuyorsa kendi kendi ile olan ilişkisinde bir tutarsızlık var demektir. Kişisel bütünlük temel olarak üç düzeyde gerçekleşir (Cüceloğlu, 2005):

- **Özü sözü doğru olmak:** Bu düzeyde kişi iç dünyasının farkında olmaya özen gösterir. Niyetinin yani niçin söylemek veya yapmak istediğinin bilincindedir. Bu nedenle ağızdan çıkan sözlerin duygu ve düşünceleri ile çelişmemesine özen gösterir.
- **Değerler ve ilkelerle uyum içinde yaşamak:** Bu düzeyde kişi iç dünyasında yaşattığı duygu ve düşünceleri gözlemleyerek sevgi, vicdan, hizmet, onura saygı v.b. temel değer ve ilkelerle uyum içinde tutmaya özen gösterir. Örneğin, kızgınlığını ortaya koymak kişisel bütünlüğünün gereği olabilir, ancak bunu yaparken karşısındakinin onurunu korumak gibi temel bir değeri de yaşatabilmelidir.
- **Bir duruş içinde olmak:** Bu düzeyde kastedilen gelecekte yaratılmak istenen bir olanağa kendini adanmak ve bu olanağı yaşatmak sorumluluğunu üstlenmektir.

Kişisel bütünlük sahibi olmak, kendi değerlerine ve gücüne inanmak, kendini dürüst ve açık bir şekilde ortaya koyabilme yürekliliğini göstermeyi gerektirir. Kişi ile aynı fikirde olmayan insanların olması gayet doğaldır. Ancak durumu kıyasıya bir savaş olarak algılamak ve savaşı kazanmaya çalışmak veya baştan pes ederek diğerlerini haklı kabul etmek verimsiz bir alternatiftir (Büyükgül, 2007).

Duygusal özbilinci yüksek insanlar; “Ben kimim?”, “Nereye gidiyorum?”, “Ne istiyorum?” gibi sorulara yanıt bulmak için en derin hislerini kullanırlar (Goleman, 2000: 79). Kendisini bir kez tanımış olan (Becerem, 2009):

- Kendi bireysel önkoşullarını daha anlaşılır hale getirebilir, şanslarını ve sınırlarını anlayabilir;
- Kendi içinde olan olanaklardan daha fazlasını gerçekleştirebilir, kişilik potansiyelini tam olarak kullanabilir;

- Her durumda ve ortamda, yanlış roller oynayarak kendisine olan inanırlılığı kaybedeceğine, kendi kişiliğine uygun davranabilir, böylece diğer kişilerin karşısında etkisini arttırabilir;
- Başarısının ve aynı zamanda başarısızlıklarının gerçek sebeplerini anlar; böylece başarı şanslarını arttırabilir ve başarısızlıklarını, mümkün olduğu kadarıyla önleyebilir;
- Kendine ulaşılabilir hedefler koyabilir ve kendine gerçekçi örnekler seçebilir, diğer taraftan ulaşamayacağı hedeflerin peşinden koşmaz ve bu şekilde başarısızlığı boşuna programlamamış olur.

Özbilinçli insanlar genellikle iyi bir takım üyesidir. Düşünceli, cömert ve paylaşımcıdır. Ne zaman konuşup ne zaman susacağını iyi bilir. İyi bir iş birliği olmaya meyillidir. Duyarlılıkları, empatileri ve gösterdikleri ilgi sayesinde insanların saygısını kazanırlar. Özbilinçli insanlar ilişkilerinde güvenilir olmanın önemini farkındadırlar. Bağlantılar kurmak, sadakat göstermek, başkalarının gelişimi ve ilerlemesi için yardımcı olmak, empati kurmak ve ilgi göstermek özbilinçli insanların bazı özelliklerindedir (Bailey, 2009).

Özbecilincin alt alanları; duygusal farkındalık, öz değerlendirme ve özgüvendir. Duygusal özbilinç; bireyin sahip olduğu duygularını okuyabilmesi, anlayabilmesi ve duyguların kendi üzerindeki etkisini tanıyabilmesidir (Goleman, 2000: 71). Duygusal öz bilince sahip bireyler, yapacağı özdeğerlendirme ile sahip olduğu potansiyeli tanımaya dönük içsel bir tanıma süreci yaşayacaktır. Özdeğerlendirmesini yapan özbilinçli bireyler, yetenekleri konusunda doğru bir bilgiye sahip olacağından özgüveni artacak, kendi değerini daha fazla bilecektir. Bireylerin yetenekleri konusunda doğru bilgi sahibi olmaları, güçlü yönlerine güvenmelerini sağlayacaktır.

#### **1.2.2.1. Duygusal Farkındalık**

Duygusal zekâyâ katkıda bulunan en temel beceri, duygusal ifadeleri doğru tanıma yeteneğidir. Zira duyguları anlayabilme ve birbirinden doğru şekilde ayırt edebilme yeteneğinden yoksun olmak, diğer yetenekleri faydasız kılar (Davis, 2004: 14). Duygusal farkındalık, duygusal zekâyâ ilgili diğer bütün yetilerin, üzerine inşa edildiği temel yeterlidir. Bu nedenle, kişinin duyguları konusunda içgörü sahibi



olması, duygusal zekâsını geliştirmesi konusunda atması gereken ilk ve en önemli adımdır (Baltaş, 2006: 20).

Goleman; duygusal yeterliliklerin, etkin durumdaki bilişsel unsurların yanı sıra, bir dereceye kadar duygularla ilgili becerileri de içerdiğini ifade etmektedir. İlk boyut olan kişinin kendi duygularının farkında olması; kişinin duygularının neler olduğunu anlayabilmesidir. Herhangi bir durum meydana geldiğinde kişinin gerçek hislerine ulaşmasını sağlar. Eğer bu bilgi olmazsa kişi, duygularını anlayamaz ve kontrol edemez. Birine son derece kızgın olmakla kızgın olduğunu fark edip “şu anda kızgınlık hissediyorum” demek farklı şeylerdir (Goleman, 2007: 78).

Duygusal özbilinç şeklinde de ifade edilen duygusal farkındalık (emotional self awareness), insanın hangi duyguları hissettiğini ve bunların nedenini bilmesi, hisleri ile davranışları arasındaki bağların farkında olması, hislerinin performansını nasıl etkilediğini görmesi anlamına gelmektedir. Duygusal özbilinç, duyguların kendisini ve iş performansını nasıl etkilediğini anlayabilmek, karmaşık durumlarda olayın bütününe görerek en iyi eylem rotası çizebilmek; değerlerine bağlı, açık sözlü ve içten davranabilmektir (Goleman ve diğ., 2002: 262).

Duygusal özbilinç, herhangi bir anda aniden durup kendi içine dönmek; o anda hangi duyguyu yaşadığını, o duyguyu hangi yoğunlukta yaşadığını, o duygunun davranışları üzerindeki etkisinin neler olduğunu fark etmek şeklinde tanımlanabilir. Kişinin kendi duygularının ve bu duyguların getirdiklerinin farkında olması, duyguları oluşmaya başladığı anda fark etme, tanımlama ve duygularını ifade etme becerisidir. Kişinin “kendi kendisiyle konuşmayı” sürdürerek iç diyalogu izlemek, içinden geçen kendini aşağılama gibi olumsuz mesajları yakalamak; bir hissin temelini farkına varmak (öfkenin altında yatan, incinme gibi); korku kaygı, öfke ve üzüntüyle baş etmenin yollarını bulmak gibi yeterlilikleri kapsamaktadır (Goleman, 2007: 79). Bu yeterliliğe sahip olan insanlar (Goleman, 2000: 71);

- Duygularını ve duygularının etkilerini tanırlar.
- Hangi duyguları hissettiklerini ve bunların nedenlerini bilirler.
- Düşündükleri, yaptıkları ve söyledikleri şeylerle hisleri arasındaki bağların farkındadırlar.

- Hislerinin performanslarını nasıl etkilediğini anlarlar.
- Değerleri ve hedefleriyle ilgili yol gösterici bir bilince sahiptirler.

Bireylerin kendi duygularını tanıması ve hissettiklerinin farkına varması, onların duygusal reaksiyonlarını daha iyi idare etmelerine yardım etmekte ve daha yüksek bir iş performansına ulaşmalarını sağlamaktadır. Hislerin farkında olmakla, onları değiştirmek için harekete geçmek arasında fark olsa da, Mayer (1990), uygulamada bu ikisinin birlikte gittiğini söylemiştir; kötü bir ruh halinin farkında olmak, aynı zamanda ondan kurtulmayı istemek anlamına gelir. Ancak bu farkında olma durumu, duygusal bir dürtü yüzünden fevri hareketlerde bulunmayı engellemeye çalışmaktan farklıdır. Önemli bir duygusal yeterlilik olan bu yetinin gelişimi için, iç diyalogların artması ve deneyimlerin etkin bir şekilde gözlemlenmesi gerekir. Mayer (1990), kişilerin duygularını birbirlerinden farklı şekillerde ele alıp baş etmeye çalıştıklarını görmüştür (Goleman, 2007: 79):

- **Öz bilinçli:** Ruh hallerinin farkında olan bu kişiler, duygusal yaşamları hakkında belli bir anlayışa sahiptir. Duygularının bilincinde olmaları, diğer bazı kişilik özelliklerini destekleyebilir: Özerk, kendi sınırlarından emin, psikolojik açıdan sağlıklıları yerinde ve yaşama olumlu bir gözle bakan insanlardır. Kötü bir ruh haline girdiklerinde, bunu dert edinip kafalarına takmaz ve daha kısa bir süre içinde kendilerini bu durumdan kurtarırlar. Kısacası, özbilinçleri duygularını idare etmekte kolaylık sağlar.
- **Kendini kaptırmış:** Bunlar, genelde duygularına kapılıp giden ve bu durumdan kendilerini kurtaramayan, adeta duyguların hükmü altında yaşayan kişilerdir. Değişken, duygularının pek farkında olmayan, bir perspektiften bakmak yerine duyguların içinde kaybolan insanlardır. Sonuçta kendilerini kötü ruh halinden kurtarmak için pek çaba harcamaz ve duygusal yaşamlarını kesinlikle denetleyemediklerini düşünürler. Çoğu kez duygularının kontrolden çıkıp kendilerine baskı yaptığını hissederler.
- **Kabullenmiş:** Bu kişiler genelde ne hissettiklerini bilseler de, bu durumlarını kabul eder ve değiştirmeyi denemezler. Bu teslimiyetçi kişiler ikiye ayrılır: Genelde kendini iyi hissedip bu durumu değiştirmeye pek az çaba harcayanlar ve bir de ruh

hallerinin açıkça farkında oldukları halde, kendilerini arada bir kötü hissettiklerinde, ne olacaksa olsun şeklinde, bunu kabul edip değiştirmek için bir şey yapmadan sızlananlar. Yılgınlığa teslim olmuş depresif kişilerde gördüğümüz budur.

Duygusal özbilinç, bireyin duygularını tanıması ve bu duygularının etkilerinin farkında olmasıdır. Duygusal bilince sahip bireyler, duygularının “Neden?”inin ve “Niçin?”inin farkındadır. Duygularının hayatındaki etkilerinin farkındadır (Özdemir, 2003: 31). Duygusal bilinci yüksek bireyler, duygularını iletişimlerinde daha etkin ve pozitif yönde kullanırlar. Olaylar karşısında daha uygun tepkiler verirler. Gerektiği zaman duygusal durum değişikliğini daha çabuk gerçekleştirirler. Duygularını farklı durumlara göre değiştirebilen bireyler daha sağlıklı kişilik özelliklerine sahiptirler.

Duygularını tanıyabilen insanlar, duygusal yaşamlarıyla nasıl başa çıkacaklarını bilirler. Onlar sınırlarının farkındadırlar, ruhsal olarak güçlüdürler ve çoğunlukla olumlu bir hayat akışları vardır. Duygularına yenilen insanlar ise kendilerini duyguları karşısında çaresiz hissederler. Ani duygu değişiklikleri gerektiren durumlarda hislerine hâkim olamayıp kendilerini kaybederler. Duygularını kontrol edemediklerini düşündükleri için de kötü ruh hallerinden kurtulmaları zorlaşır (Konrad ve Hendl, 2003: 78).

Duygusal özbilinç, duyguların en ince ayrıntısına kadar analiz edilmesi, gereksiz yere bastırılması ya da ortadan kaldırılması anlamına gelmemektedir. Bununla beraber kötü duyguların tümüyle yok edilmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Burada vurgulanmak istenen, bireyin kötü duygularının esiri olmaması; bu duyguların ne şekilde ortaya çıktığı, kendi davranışları ve diğer bireyler üzerindeki etkileri konusunda bilgi sahibi olmasıdır. Duygusal bilincin duygusal zekâ açısından en kritik aşamalardan biri olması, farkında olunmadan değişimin mümkün olamamasından kaynaklanmaktadır. Fark edilemeyen bir şeyle başa çıkmak mümkün değildir. Bu doğrultuda birey eğer ne yaptığını, niçin yaptığını ve bunun başkalarını nasıl etkilediğini göremezse, değişemeyecektir (Stein ve Book, 2003: 84).

Duygusal özbilinci yüksek kişiler, duygularını yönlendirebilir ve herhangi bir zamanda hissettikleri duyguları isimlendirebilirler. Duygusal özbilinçte amaç, bir duyguyu göz ardı etmektense; o duyguya doğru yönelmek ve nihayetinde o duygu aracılığıyla harekete geçebilmek olmalıdır (Mackin, 2006: 3). Duygusal bilgi,

duyguları anlama ve bu tür bilgiden yararlanma yeteneğidir. Duygusal bilgi, dikkatimizi sosyal dünyaya yöneltmemizi, böylece yaratıcı ve esnek bakış açıları geliştirmeyi ve hedeflerimize yönelik motivasyonumuzu sürdürmeyi kapsamaktadır (Pellitteri, 2002; Akt: Kaufhold ve Johnson, 2005: 618).

Kendi duygularının farkında olma, kişinin her an yaşadığı duygunun bilincinde olmasını içerdiği gibi aynı zamanda, kendini değerlendirerek, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını da kapsar (Dulewicz ve Higgs, 1999; Akt: Akın, 2004: 71). Bir kişinin özbilincini yükseltebilmesinin ilk adımı kendisiyle ilgili olarak dürüstçe yapacağı bir analizdir.

#### **1.2.2.2. Öz Değerlendirme**

Kendini doğru değerlendirme yeterliliği (accurate self-assessment), kişinin kendi potansiyelini, gücünü, yeteneklerini, zayıflıklarını ve sınırlarını bilip, bunları kabullenmesidir. Kişinin kendini nesnel olarak değerlendirebilmesi önemlidir. Bu yeterliliğe sahip kişi; kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır, yaşam deneyimlerinden ders çıkarır ve kendine ilişkin görüşlerini gerektiğinde dinamik bir şekilde güncelleştirir. Bu yeterliğe sahip kişiler (Goleman, 2000: 80);

- Güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar.
- Kendilerini gözlemler, deneyimlerinden ders çıkarırlar.
- Yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye, kendilerini geliştirmeye ve geribildirimlere açık olurlar.
- Kendilerine yönelik hoşgörü ve mizah anlayışına sahiptirler.

Duygularının nedenlerini anlayabilen insanlar, güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar. Kendilerini gözlemleyip deneyimlerinden ders alırlar, yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açıktırlar. Kendilerine yönelik bir hoşgörü ve bakış açısı sergileyebilirler. Kendileri hakkında yapılacak değerlendirmelere açıktırlar, kendi hatalarını kabullenir ve hangi yanlarını iyileştirmeleri gerektiğini bilirler (Goleman, 2000: 71-93).

Kendi duygularının farkında olan insanlar, kendi üstün ve zayıf taraflarının farkında oldukları gibi bunlardan rahatlıkla bahsedebilirler. Gayet açık ve samimi bir şekilde hatalarını kabul edebilir ve bu hatalarını rahatsız olmadan anlatabilirler ve kendi eksiklerini tamamlayıcı niteliklere sahip kişilerle işbirliği içindedirler. Kendi duygularının farkında olmayan insanlar ise kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duymaları gereken eleştirileri bir tehdit veya başarısızlık olarak değerlendirirler (Goleman, 1998: 96).

Kendi kendini değerlendirme, bireyin kendisi hakkında bir iç görüşü oluşturabilmesi ile ilgilidir. Bireyin kişiliğini keşfetmesi ve öğrenmesi; kendisi için nelerin daha önemli olduğunun farkına varması; değerlerini, ilgilerini, alışkanlıklarını, yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini anlaması ancak kendi kendini değerlemesi ile mümkün olacaktır. Bu değerlendirme, bireyi nasıl hareket etmesi ne zaman hareket etmesi, nereye doğru ve neden hareket etmesi konusunda yönlendirir (Ellis, 1998: 37).

Bir kişinin en yoğun ihtiyaç duyduğu şey, amacını gücünü ve yeteneklerinin sınırını belirleyebilmesidir. Güç kadar zaafların üstesinden gelip, gücünüzün üzerine gidebilirsiniz (Fritz, 2002: 20). Sorunlu yönlerimize karşı kör olmak, kariyerimizi tehlikeye atabilir. Tökezleyen yöneticilerle başarılı olanlar arasında yapılan bir karşılaştırmada, her iki grubun da zayıf yanları olduğu saptandı. Aralarındaki fark şuydu; tökezleyenler, hatalarından ve kusurlarından ders almayı beceremiyordu. Tökezleyen yöneticiler kendi hatalarını kabullenmeye pek yanaşmıyor, hatalarını göstermeyi deneyenleri çoğu kez tersliyorlardı. Bu direnç, değişmek için hiçbir şey yapamayacakları anlamına geliyordu. Kendi hakkında değerlendirmede bulunma, üstün performans göstergesidir. Kötü performans gösterenler bu özellikten yoksundur (Goleman, 2000: 83).

İnsanlar genellikle her alanda kendilerini güçlü görme, zayıflıklarını görmeme eğilimindedir. İnsanların çeşitli zayıflıklarını görmeye çalışmaları doğal olarak bir zorluk taşır (Dugan, 2000; Akt: Akın, 2004: 73). Çünkü gerçekler bazen kişinin canını sıkacak düzeyde kötü olabilir. Fakat insanın farkında olmadan, çeşitli zayıf yönleriyle birlikte yaşaması yerine, bunları tespit ederek düzeltme yönünde adımlar atmaya başlaması çok daha isabetli bir seçimdir. İnsanın kendisini, gerçekçi olmayan bir şekilde, tüm alanlarda güçlü görmesi bir çeşit körlük yaratır. Bu körlük kişinin

kendisini geliştirmesinin önündeki en önemli engeldir. Sadece sahip olan kişiyi değil tüm topluluğu olumsuz etkileyen kör noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir (Goleman, 2000: 85):

- ***Kör hırs:*** Ne pahasına olursa olsun kazanmak ya da “doğru” görüntüsü vermek zorundadır; işbirliği yapmak yerine rekabet eder; kendi değerini ve katkısını abartır; yüksekten atar ve tepeden bakar; insanlara siyah-beyaz mercekten, ya dost ya da düşman gözüyle bakar.
- ***Gerçekçi olmayan hedefler:*** Grup ya da örgütün önüne, aşırı hırslı, erişilemeyecek hedefler koyar; bir işin yapılması için gerekenler konusunda gerçekçi değildir.
- ***Amansız gayretkeşlik:*** Yaşamdaki başka her şeyi harcamak pahasına, kendisini zorlayacak şekilde çok çalışır; enerjisini yitirse de yoluna devam eder; her an bitip tükenebilir.
- ***Başkalarını gütmeye:*** Diğer insanları tükeninceye dek koşturur; mikro yönetim uygular ve yetkileri devretmek yerine üstlenir; kırııcı ya da merhametsiz ve başkalarının duygusal açıdan zarar görmesine duyarsız biriymiş izlenimini uyandırır.
- ***İktidar açlığı:*** Örgütün çıkarlarından çok kendi çıkarları için iktidar arayışındadır; diğer bakış açılarını umursamadan kişisel bir gündem dayatır; sömürücüdür.
- ***Doymak bilmeyen itibar gereksinimi:*** Şöhret bağımlısıdır; başkalarının çabalarıyla elde edilen sonuçları kendine mal eder ve hataların suçunu ötekilere atar; bir sonraki zaferin peşinde koşarken, başlanan işlerin takibini yarım bırakır
- ***Dış görünüşüyle aşırı meşgul olma:*** Ne pahasına olursa olsun, iyi görünmeye gerek duyar; toplum içindeki imajıyla aşırı ilgilidir; prestijin getirdiği maddi şatafatı şiddetle arzular.
- ***Kusursuz görünme gereksinimi:*** Gerçekçi olsa bile, eleştiri karşısında çılgına döner ya da reddeder; kendi başarısızlıklarından başkalarını sorumlu tutar; hatalarını ya da kişisel zaafalarını kabullenemez.

İş hayatında yüksek performansa sahip kişilerin kendileriyle ilgili yapıcı eleştiriler konusunda bir açlık içerisinde oldukları ve sürekli olarak kendileri hakkında başkalarından geribildirim almaya çalıştıkları görülmüştür (Goleman, 2000: 87). Kişinin kendi üstün ve zayıf yönlerini, yalnızca kendi değerlendirmeleriyle belirlemesi yanlış sonuçlara götürebilir. Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmesinde, iş arkadaşları, astlar, üstler gibi diğer kişilerden toplanan, üstün ve zayıf yönleri açıklığa kavuşturan bilgilerin kullanılması çok daha sağlıklı sonuçlar verecektir (Lanser, 2000; Akt: Akın, 2004: 72).

Kendini değerlendirmenin yanı sıra özbilinç kavramının bireyde yerleşebilmesi için bireyin kendi eksikliklerini fark edebilmesi yolunda cesaret ve güvene sahip olması gereklidir. Özellikle bireyde özgüven kavramının gelişmesi duygusal özbilincin de sağlıklı bir biçimde işlemlerini beraberinde getirmektedir. Kişinin yeterliliklerinin bilincinde olup bu yeterliliklerden sağlıklı bir memnuniyet duyması, kişiye özgüven sağlamaktadır.

### **1.2.2.3. Özgüven**

Özgüven (self-confidence), kişinin yeterliliklerinin farkında olması ve bu yeterliliklerle “değerli olduğuna” inanmasıdır. Kişi, tepkilere rağmen düşüncelerini açıklayıp savunabilir ve kendini o an için yaptığı işe daha etkili olarak verebilir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir (Goleman, 2000: 88):

- Kendinden emin bir izlenim bırakırlar; varlıklarını hissettirirler.
- Beğenilmeyen fikirleri dile getirebilir ve doğru bildikleri yolda her şeyi göze alabilirler.
- Kararlıdırlar, belirsizliklere ve baskılara rağmen sağlıklı kararlara varabilirler

Duygularının farkında olan insanlar özgüven sahibidirler. Kendinden emin bir izlenim bırakarak varlıklarını hissettirirler. Özgüvenden yoksun insanlar için her başarısızlık bir yetersizlik hissini doğurur. Özgüven eksikliği, çaresizlik, güçsüzlük ve insanın hayatını alt üst eden bir his olan, kendinden şüphelenmeyle ortaya çıkabilir. Öte yandan, aşırı özgüven, özellikle kişi sosyal becerilerden yoksunsa, kibir gibi gözükebilir. Ayrıca özgüveni küstahlıkla karıştırmamak gerekir; olumlu bir etki

bırakmak isteniyorsa özgüven gerçeklikle bağdaşmalıdır. Bu yüzden, özbilinç yoksunluğu, gerçekçi özgüvene engel oluşturur (Goleman, 2000: 89).

Kibir ve özgüven arasında ince bir çizgi vardır. Önemli olan özgüven tarafının kazanmasıdır. Gerçek özgüven yeniliklere açık olma cesaretidir. Özgüvenli insanlar görüşlerinin eleştirilmesinden korkmazlar. Fikirlerin gelişmesini sağlayan zihinsel çatışmalardan hoşlanırlar. Özgüvenli insanlar kendi derisinin içinde rahat olan insanlardır. Kendilerini seven ve kendilerini ifade etmekten korkmayan insanlardır (Welch, 2001; Akt: Shay: 2003: 15). Araştırmalar, özgüvenli insanların daha kararlı olduklarını ve daha sağlam kararlar aldıklarını göstermişlerdir (Pinos ve diğ., 2006: 5).

Özgüven, kişinin zor bir karara varması, ya da karşıt fikirlere, anlaşmazlıklara, hatta yetke sahibi olanların açık vetosuna karşın inandığı yolu izlemesi için gereken gücü verir. Özgüvenli insanlar, kibirli ya da savunmacı olmaksızın kararlı davranır ve kararlarından vazgeçmezler. Yüksek derecede özgüvenli insanlar karizmatik bir kişilik sergileyerek, çevrelerindeki güven telkin edebilirler. Nitekim yöneticiler arasında üstün performans gösterenleri ortalama performans gösterenlerden ayıran şey, daha yüksek özgüven düzeyleridir (Goleman, 2000: 90).

Özgüvenli insanlar genelde, kendilerini etkili, zorlu engelleri göğüsleyebilen, yeni işlerde ya da becerilerde ustalaşabilen biri olarak görürler. Kendilerinin değişim yaratan, insanları harekete geçiren ve önderlik yapabilen kişiler olduklarına inanarak, yetilerinin başkalarına kıyasla çok daha iyi olduğunu hissederler. Böylesi bir içsel güce sahip olduklarından, muhalefet karşısında geri adım atmadan, kararlarının ve eylemlerinin haklılığını daha iyi kanıtlayabilirler (Goleman, 2000: 90).

Özgüvenli kişi; kendini ifade etmekten ve doğru olduğuna inanıyorsa hoş karşılanmayacağını bildiği görüşleri de söyleyebilir. Kendini ifade ederken, “varım ve önemliyim” duygusunu yaşar. Baskı ve kendisine ilişkin tereddütlere yol açacak uyarıların bulunduğu bir ortamda, etkin kararlar verebilir (Börekçi, 2002: 38). Özgüven, insanların güçlü yönlerine güvenmelerini sağlar. Kendilerinden emindirler, varlıklarını herkese hissettirirler ve grupta öne çıkarlar (Toktamışoğlu, 2004: 70). Kendine güvenen kişinin kendini güvende hissettiği zamanlar, değişikliklerin olmaya başladığı zamanlardır. Hem sakin kalmayı başarırlar hem de olayları bekleyip izleyecek sabırları vardır (Fritz, 2002: 49).



Özdeğerinden ve yeteneklerinden emin olmayı gerektiren özgüven, bireyin kendini gerçekleştirmesinde önemli bir yer tutmaktadır. İnsanlar, doğru davranacakları konusunda kendilerine güven duymadıkça harekete geçememektedir (Blonchek, 2000: 24). Özgüven, bireyin kendi yeteneklerinin farkına vararak; yapabileceğine dair olumlu inançlar beslemesini, yeni ve farklı girişimlerde bulunabilmesini ve kendini değerli ve önemli hissetmesini sağlar.

Özgüven sahibi kişiler, duygularını, düşüncelerini ve inançlarını açıkça ifade edebilir ve yıkıcı olmadan kendi haklarını savunurlar. Bu kişiler aşırı kontrollü veya utangaç kişiler değildirler, duygularını sinirlenmeden veya kötü üsluptan uzak bir şekilde, direk ve açıkça ifade ederler. Onlar, fikirlerini açıklarlar ve duygusal olarak zor olsa da, bir şeyleri kaybedeceklerini bilseler de doğru olduklarını düşündüklerini açıkça söyler, yeri geldiğinde karşı çıkarlar. Bu kişiler, başkalarının kendilerini rahatsız etmelerine veya avantaj sağlamalarına izin vermezler (Goleman, 2007).

Özgüven insanın, kendi değerlerini ve yeteneklerini güçlü bir şekilde hissetmesi ve kendisine inanmasıdır. Özgüven sahibi insanlar kendilerinden emin bir şekilde beğenilmeyen fikirleri çekinmeden dile getirebilirler. Doğru bildikleri yolda kararlı bir şekilde her şeyi göze alarak ilerleyebilirler. Çeşitli risklerine rağmen insanlarla yüzleşmekten çekinmezler (Goleman, 2000: 93).

Özgüven, özyeterliliğe benzemektedir. Özyeterlilik kişinin başarılı olmak için gerekli donanıma sahip olmasıdır. Özyeterlilik kişiye olayları ve sonuçları etkileme yeteneği sağlar. Özyeterlilik sahibi çalışanlar zorlukları kabul ederler, işleriyle ilgili yeni beceriler kazanmak için çalışırlar, risk alırlar; sağlam kararlar alır ve bu kararlarını uygularlar, direnişlerden ya da reddedilmelerden yılmazlar. AT&T'de yöneticilerle ilgili yapılan çalışmalar özgüven yeterliliğinin kişilerin terfi etmelerini sağladığını göstermiştir. Holahan ve Sears (1995), 60 yıl boyunca süren çalışmalarında, katılımcıları çocukluklarından emekliliklerine kadar iş yaşamları boyunca gözlemlemişlerdir ve özgüvenin gençlerde iş başarısını sağladığını bulmuşlardır (Abraham, 2004: 125).

Çeşitli düzeylerdeki yöneticiler arasında yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre yüksek performans gösteren yöneticileri diğerlerinden ayıran özelliklerden birinin yüksek düzeyde bir kendine güven duygusu olduğu belirlenmiştir. İnsanlar çeşitli

yeteneklere sahip olabilirler fakat bu yeteneklere sahip olmak tek başına başarı için yeterli değildir. Yeteneklere sahip olmak kadar, onların farkında olmak ve bu yeteneklere inanmak da gereklidir. Bir kişi, pek çok yeteneğe sahip olmasına rağmen, beceriksizin biri olduğunu ve hiçbir şeyi başaramayacağını düşünüyorsa, düşündüğü şey gerçekleşir ve hiçbir şey başaramaz. İşe yeni başlamış muhasebeciler üzerindeki bir araştırmada, bu grup içerisinde en yüksek performans gösterenlerin kendine en fazla güvenenler olduğu görülmüştür (Akın, 2004: 90).

Oldukça geniş bir hemşire grubu üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise, hastalara yönelik olarak doktorlar tarafından yanlışlıkla yapılan ve yapılmaması gereken bir uygulama ile karşılaştıklarında buna karşı çıkarak çoğu insanın hayatını kurtaran hemşirelerin, kendine güven düzeyi en yüksek hemşireler oldukları görülmüştür (Goleman, 2000: 93). Çoğunlukla kendine güveni olmayan çalışanlara sahip örgütlerde, örgütü felakete götürecek düzeyde tehlikeli ve yanlış bir karar alınsa bile hiç kimse ortaya çıkarak duruma itiraz etmez. Böyle örgütlerin yaşamları çok büyük bir risk altındadır. Bu yüzden günümüz örgütlerinin kendine güvenen, yeri geldiğinde itiraz edebilen, farklı yöntemler önerebilen, fikirlerini çekinmeden açıklayabilen çalışanlara ihtiyacı vardır.

Çalışanların sorumluluklarının giderek karmaşık hale gelmesi, örgütün etkinliğinde takım çalışması ve birbirine olan bağlılığın öneminin artmasıyla birlikte; çalışanlar, örgüt içinde fikirlerini tartışabilecekleri, kendi kendilerini yönetebilecekleri, sahip oldukları bilgileri paylaşabilecekleri ve öğrenebilecekleri bir ortama ihtiyaç duymaya başlamışlardır. Bu ihtiyaçları karşılayabilecek ve bunların yanında yaratıcı çıktılar elde edilmesini sağlayabilecek, bazı durumlarda ince ayrıntıları fark edebilecek liderlerin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Dearborn, 2002: 525).

### **1.2.3. Özbilinç Yeterliliği ve Liderlik**

Günümüz çalışanlarının otokratik yönetim tarzı gibi tarihe geçmiş liderlik modellerini kabul etmemeleri, demokratik ve özgür bir liderlik anlayışının olduğu bir çalışma ortamında faaliyette bulunmak istemeleri; örgütlerde duygusal zekâ yeterliliklerine sahip liderlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Childs, 2004).

Duygusal zekâ yetenekleriyle hareket eden bir lider, insan ilişkilerindeki problemlerin, güvensizliğin, duyguları kontrol etmeden yapılan yanlışların sonuçlarıyla zaman harcamayacak, yeni fırsatlar yaratıp, enerjisini daha verimli ve etkin faaliyetlere yöneltebilecektir. Lider pozisyonunda yer alan birey, astlarından gelen duygusal talepleri fark edebildiği, değerlendirebildiği ve onlara uygun tepkiler verebildiği ölçüde etkin olacaktır (Acar, 2002: 56).

Duygusal zekâ yetilerinin farkında olan bir lider; kendi duygularının bilincinde olan, bu duygularını kontrol edebilen, karşısındaki insanların sorunlarını veya düşüncelerini dinleyip, olayları onların bakış açısı ile de değerlendirebilen, örgüt içinde motivasyonu sağlayan ve çalışanları ile ilişkilerinde açık olan ve kolaylıkla iletişim kurabilecek bir yapıya sahip olan liderdir (Bülbüloğlu, 2001: 8).

Goleman ve arkadaşları (2002), özbilincin duygusal zekânın temeli olduğunun altını çizer ve her şeyin kişinin özbilincinden kaynaklandığını vurgular. Yaptıkları araştırmalar, kendi duygularının farkında olmayan bir liderin duygularını yönetemeyeceğini göstermiştir. Duygularını kontrol edemeyen liderlerin kişiler arası ilişkilerde de sıkıntıya düşeceğini eklemiştir (Akt: Shay: 2003: 3).

İyi bir lider yöneticinin başarı olabilmemesinin temelinde duygusal özbilinç yatmaktadır. İş ortamlarında genellikle göz ardı edilen özbilinç diğer duygusal yeterliliklerin de temelidir. Birey kendi duygularının farkında olmadıkça diğer bireylerinde duygularını anlayamaz. Özbilinç yeterliliğine sahip liderler, kendi içlerinden gelen duygusal sinyallere kulak vererek, duygularının kendi performanslarını ne ölçüde etkilediğinin farkına varabilmektedirler (Goleman ve diğ., 2002: 42).

Her türlü işte yüksek performans gösterebilmek, başkaldıran hisleri yönetebilmek, motivasyonu sürdürebilmek, diğer insanların hissettiklerini doğru anlayabilmek ve liderlikle ilgili önem taşıyan becerilere sahip olabilmek için gerekli ön koşul yüksek bir özbilinçtir. Çetin çalışma şartları ve bunun etkisiyle kötü bir ruh hali içinde olan bir insan, yüksek bir özbilince sahipse, kısa süre içerisinde kendisini bu kötü ruh halinden kurtarabilir ve zor şartların başarısızlığa sebep olmasına izin vermez (Goleman, 2007: 78). Bu liderler; duygularının kendilerini, diğer insanları ve işleri nasıl etkileyeceğini bilirler. Kendini iyi tanıyan liderlerin kararları ve uygulamaları, savdukları değerlere uygundur.

Kendini iyi tanıyan liderler, kendilerine ve etrafındakilere karşı dürüsttürler. Liderin söylediği ile yaptığı aynı olmalıdır. Söylediklerini yapmayan, yani onlara sahip çıkmayan lideri ekibi takip etmeyecektir (Savaş, 1998: 9). Liderler izleyicileri için birer modeldir. Liderlerin astlarına örnek teşkil etmek gibi bir rolü vardır. Liderler, etrafındaki diğer insanlar için davranışlarıyla, verdiği kararlarla, konuşma biçimi ve tüm hareketleriyle örnektirler. Çalışanlar, liderlerini bir model olarak görürler.

Liderin sahip olduğu öz farkındalık, takipçiler tarafından daha etkili olarak değerlendirilmesine sebep olmakta ve daha yüksek bir yönetsel performansa ulaşılmasına yol açmaktadır (Barbuto ve Burbach, 2006: 55). Liderin ruh hali ne kadar olumlu ise, etrafındakiler de o kadar olumlu, yararlı ve işbirliğine yatkın olurlar. Liderden yayılan heyecan bütün grubu o yöne çekebilir (Goleman, 2000: 236). Peter F. Drucker'ın dediği gibi, "Lider olarak ilk ve en önemli göreviniz kendi enerjinizin farkında olmak ve çevrenizdekilerin enerjilerini verimli bir biçimde harcamalarına yardımcı olmaktır" (Akt: Cooper ve Sawaf, 2003: 21).

Liderin, diğerlerinin duygularına yön verebilmesi ve onlarla etkili sosyal ilişkiler kurabilmesi için önce kendi duygularını düzenleyebilmesi gerekmektedir. Liderin kendi iç dünyasını bütün yönleriyle keşfetmesi ve hissettiklerini bütün berraklığıyla görebilmesi, çalışanların hissettikleri benzer duyguları anlayabilmesi ve doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için ön koşuldur. Kendisini tanıyan, karşısındakinin ihtiyaçlarına duyarlı olan, duygularını kontrol edebilen liderler, çalışanlarıyla güçlü ilişkiler kurabilmekte ve bu ilişkileri sürekli olarak geliştirip güçlendirebilmektedirler (Karakuş, 2008: 39).

Liderin kendisini nasıl gördüğü ve başkalarına nasıl gösterdiği başarılı olması açısından önemlidir. Bireyin kendisi ile ilgili görüşlerinde etken olan unsurlar karakter, kişilik, yetenek, görünüş hakkındaki inançlar, edinilen deneyimler ve bireyin kendisi hakkında yarattığı portre sayılabilir. Liderlerin kendilerine yönelik algı ve duyguları ortaya koydukları davranış biçimini ve dolayısıyla çevreyle kurdukları iletişimi üzerinde etkili olmaktadır. Özbilinç ya da bireylerin kendileri hakkındaki düşünceleri çevreyle kurulan iletişimi etkilemektedir (Tuna, 2008: 72).

Özgüven ile kendini tanıma arasında sıkı bir bağ vardır. Özgüvenden yoksun olanlar için her başarısızlık bir yetersizlik hissi doğurur. Özgüven eksikliği çaresizlik,

güçsüzlük ve insanın kendini kötü hissetmesine neden olan bir his olarak ortaya çıkar. Özgüven, bir lider için üstün performansın olmazsa olmaz gereğidir. Ona sahip olmayanlar, zorlu mücadelelere girişebilmenin ön koşulu olan inançtan yoksundurlar (Goleman, 2000: 92). Özbilinçli liderler güçlü ve zayıf yönlerini bildikleri için daha çok özgüvenlidirler. Olaylara nasıl tepki vereceklerini bilirler ve birçok zorluk yaşadıkları için tecrübe kazanmışlardır. Farklı durumlarla nasıl baş edeceklerini bilirler (Shay, 2003: 5).

Birçok çalışma, yüksek özbilincin liderlik yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Kendi duygularının farkında olan liderler, astlarının duygularını tanımada ve anlamada daha iyidir. Astlarının duygularını fark etmek, liderin astlarını daha iyi motive edecek kararlar almasını sağlar (Gardner ve Stough, 2002: 77). Düşük özbilinç, başkalarının duygularını yanlış yorumlamamıza ve onlarla ilgili yanlış çıkarımlarda bulunmamıza neden olur (Gil, 2006; Akt: Sofer, 2006).

Yüksek özbilinçli liderler, düşük özbilinçli liderlere göre kendi duygularını izleme ve kontrol etme konusunda daha iyidirler. Kendi duygularını anlama yeteneği, liderlerin astlarının duygularını fark etmesine yardımcı olur. Böylece astlarındaki olumlu ve olumsuz duyguları fark eden liderler, bu bilgiyi astlarını motive etmede kullanırlar (Sofer, 2006).

Güney Afrika'da yöneticilik tecrübeleri 7 ile 14 yıl arasında değişen 250 yöneticiyle yapılan araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bulgular kendi duygusal durumunun farkında olmayan, duygularının bilincine varamayan veya duygusal açıdan zeki olmayan liderlerin bireysel çalışmalarda ve grup çalışmalarında duyguları tanımlamakta, kullanmakta ve yönetmekte zorluk yaşamakta olduğunu göstermektedir. Bu tarz liderler vizyon oluşturma, motive etme, diğer insanları yüksek performanslara ulaştırma, güvenli bir iletişim kurma, duygusal destek kurma, davranışı etkileme ve insanlarla kaynaşma gibi konularda başarısız olmaktadır (Coetzee ve Schaap, 2003; Akt: Tuna, 2008: 73).

Başarısız bir lider sorumluluğu üstlenmez; başka bir insanı, olayı ya da çevreyi sorumlu tutar. Suçu başkalarına atarak kendi güçlerinden de vazgeçmiş olur. Kontrolün kendisinde olmadığı düşüncesiyle sorunun da kendisinden kaynaklanmadığını savunur. Özbilinçli bir lider ise eğilimlerini, duygularını ve

eylemlerini bilir. Kendi hayatındaki yaratıcı gücün yine kendisi olduğunu bilir. Tepki verip vermeyeceğini seçmek kendi kontrolündedir ve bu da kişiye olaylar ve tepkiler arasında bir özgürlük alanı sağlar (Shay, 2003: 5).

Feldman (1999), özbilinç ile ilgili olarak yöneticilerin kendilerini tanımalarının önemli olduğunu altını çizmektedir. Kendini tanıma yolunda, yöneticilerin duygularını tanımlaması ve duyguların arkasındaki sebepleri anlaması gerekmektedir. Hissedilenleri anlamak durumu daha iyi değerlendirmeyi ve daha net kararlar almayı beraberinde getirmektedir (Akt: Tuna, 2008: 74). Bu durumda özbilinç ve duyguların olumlu yansımaları sonucu bireyin davranış, jest ve mimikleri değişikliğe uğramaktadır. Örnek olarak duruşun dik, jestlerin doğal, yüz ifadesinin cana yakın olması özgüven ve yetkinlik hissi vermektedir. Sıkıntı ifade eden beceriksizce sergilenen vücut hareketleri, yöneticiler açısından iletişimi ve bireysel imajı zora sokan durumları beraberinde getirmektedir. (Sayers ve diğ., 1993: 39).

Özbilinçli bir lider, davranışlarının başkalarını olumlu ya da olumsuz yönde nasıl etkilediğini bilir. Davranışlarına verilen tepkileri değerlendirme ve insanlar arasındaki farklılıkları dengeleme yeteneği sayesinde iyi bir ara bulucu olma potansiyeline sahiptir. Kişiler arası ilişkilerini geliştirir ve örgüte en iyi nasıl katkı sağlayacağını öğrenir. Özbilinç sayesinde, örgüt için belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlayacak yönde kararlar alabilir. Etkili liderler örgütlerini götürmek istedikleri yönü iyi bilirler. Değerleri ve hayalleriyle eşleşen açık bir vizyona sahiptir. Örgütleri için en iyi olanı net bir şekilde görebilir. Sağlam bir önseziye sahiptir ve neyin doğru olacağını hisseder (Shay, 2003: 4).

Bir birey olarak liderin, kendisinin ve buna bağlı olarak diğerlerinin duygularının farkında olması ya da diğer insanları yönetme işlevinden önce kendi duygularını yönetebilmesi, beraber çalıştığı insanlarla kaynaşabilme durumunu etkilemektedir. Lider yöneticinin, izleyenlerle kaynaşıp etki kurması, liderin insanların davranışlarını etkileyerek onları yüksek performans değerlerine ulaştırmasını da beraberinde getirmektedir. Bu tarz bir lider, insanların davranışlarını ve bu davranışlar altında yatan duyguları çözümleyerek bağlılık ve güven duygusu oluşturmaktadır (Coetzee ve Schaap, 2003; Akt: Tuna, 2008: 74).

Bireyin kendi davranışlarını izleme, yaptıklarının farkında olma ve kendi düşüncelerini, hislerini ve duygularını değerlendirme yeteneği etkili liderlik için gereklidir. Böyle bir özbilinç, liderin neyi iyi yapabildiğini ve neyi iyi yapamadığını anlaması kadar basit ifade edilebilir. Etkili liderler, kendi yeteneklerini değerlendirir ve örgütün ihtiyaçlarını temel alarak düzenlemeler yapar. Yanlış liderlik uygulamalarını fark eder ve bunları en aza indirmeye çalışır (Shay, 2003: 3).

Lider için önemli olan, liderliği ve çalışma tarzlarını tanımlayan ana hatları görme ve anlama yeteneğidir. Örgüt içindeki çalışma biçimlerinin farkında olan bir lider, kendi liderlik tarzını en iyi geliştirecek farklı tarzları değerlendirmeye, alışmaya ve özümsemeye hazır olacaktır. Özbilinç geliştirdikçe bir lider, başkalarının da farkında olur ve böylece liderlik yapmak için daha iyi yöntemler geliştirir. Özbilinç geliştirmek, kişinin kendisini öğrenmesini ve kendisine öğretmesini kapsamaktadır. Kendini nasıl yöneteceğini öğrenmek, başkalarını nasıl yöneteceğini anlamaya yardımcı olur. Özbilinç geliştirmek, etkili ve modern liderliğin ön şartlarından biridir (Shay, 2003: 3)

#### **1.2.4. Özbilinç Geliştirme Teknikleri**

Özbilinç, kişisel ve kişiler arası ilişkileri kontrol etme, analiz etme ve geliştirme yeterliliğidir. Özbilinç; kişinin duygularını anlamasını ve güçlü ve zayıf yönlerini, yeteneklerini, güdülerini doğru değerlendirmesini içerir. Bu yeterlilikler ruh sağlığı, kişisel gelişim ve diğerlerini tanıma ve kabul etme yeteneği için gereklidir (Carlopio ve diğ., 2005; Akt: Sofer, 2006).

Özbilinç, kişisel hayat yönetiminin üç ana becerisi için temel oluşturmaktadır. Birincisi; kişinin hayatına yön veren öncelikleri belirleme yeteneğidir. İkincisi; zamanın etkili ve verimli kullanılmasını sağlayan zaman yönetimi yeteneğidir. Üçüncüsü; stres kaynaklarını belirlemeyi ve onlarla başa çıkmayı sağlayan stres yönetimi yeteneğidir (Sofer, 2006).

Özbilinci geliştirmek için neler yapılması gerektiği ile ilgili bilgi toplamak, tahminimizden daha fazla yön duygusu sağlayabilir. Bu tür bir yönlendirilmiş öz gözlem, hayatlarımızı ve zihinlerimizi daha iyi planlamamıza yardımcı olur. Bu sayede çevremizdeki insanları ve nesnelere etkilememiz ve duygularımızla başa

çıkmamız kolaylaşır. Yaşadıklarımızı, hissettiklerimizi ve davranışlarımızı incelemek; zihinlerimizle ya da hayat tecrübelerimizle ilgili bilgi toplamak özbilincimizi geliştirmemize yardımcı olur. Doğru bir özbilinç geliştirmek için çok sayıda düşünce ve davranışı incelememiz gerekmektedir (www.e-ii.org, 2009).

Tüm insanlar yaşamları boyunca çevreyle ve başkalarıyla ilişki içersindedirler. Diğer insanlarla olan ilişkilerde bireye yönelik yapılan değerlendirmeler bireyin kendisini diğer insanlarla karşılaştırma imkânını yaratır. Çocukluk döneminde arkadaşları tarafından kabul görmek ya da reddedilmek, özen gösteren ya da ihmal eden öğretmenler, örgüt yaşamında takdir eden ya da yapılan katkıyı görmezden gelen yöneticiler özbilincin gelişiminde etkili olurlar (Sayers ve diğ., 1993: 29). İnsanların kendilerine yönelik değerlendirmeleri büyük ölçüde başkaları tarafından hayatlarının en başından itibaren kendilerine yansıtılan değerlendirmelere dayanır. Bu değerlendirmeler kişinin kendisini nasıl hissedeceğinin belirleyicilerindedir (Akın, 2004: 72).

Özbilinç, insan olmanın temelini oluşturduğu için önemlidir. İnsanın en çok etkilediği ve etkilendiği kendisidir. Duygularımızla uyum içinde olursak, bizi aşağı çeken duyguları azaltabilir ya da onlardan kurtulabiliriz (Hughes ve diğ., 2005: 45). Alman Psikoanalist Fritz Perls (1970); gerçekçi bir özbilinci, bastırmaya çalıştığımız duygularımızı ve yaşadığımız olayları gün yüzüne çıkararak kazanabileceğimizi belirtmiştir. Perls (1970), baskı altındaki hislerimizin bilinçaltında tutulduğunu ve bu yüzden kararlarımızı ve duygularımızı etkilediğini belirtmiştir (Akt: Blades ve Robichaud, 2006).

Liderin öz farkındalığa ulaşabilmesi için; kendisiyle konuşarak (internal conversation) kendi iç dünyasından gelen sesleri dinlemesi ve bilinçli bir şekilde diğerlerinin rollerini üstlenerek kendi iç âlemine diğerlerinin gözleriyle dışarıdan bakabilmesi gerekmektedir. Bu sayede lider, hem kendi hissettiklerinin tam anlamıyla farkına varabilecek hem de kendi duygularının ve eylemlerinin diğerlerinde oluşturabileceği etkileri kestirebilecektir (Honeycutt, 2006; Akt: Karakuş, 2008: 39). Ancak bu şekilde lider, öz farkındalığın eksikliğinden kaynaklanan yoldan sapmalardan kendini koruyabilir. Özbilinçli liderler farkındalıklarını artıracak yansıtma, günlük tutma ve geri bildirim gibi tekniklerden yararlanmalıdır (Shay, 2003: 6).



#### 1.2.4.1. Geri Bildirim

Her insan özbilinç geliştirme sürecine farklı bir biçimde başlar ve kişisel anlayışlar geliştirir. Tavırları, değerleri ve davranışları değiştirmenin bir yolu geribildirimdir. Geribildirim daha iyi bir özbilinç geliştirmesi için kişiye bilgi sağlar. Gerçek bir lider gelişime açıktır ve geribildirimini öğrenmek için bir fırsat olarak görür. Kusurlarını keşfetme, yeteneklerini geliştirme ve sürekli öğrenme için geribildirimini bir temel kabul eder. Geribildirim, gerçekçi ilişkiler kurmak ve kişinin davranışlarıyla dünya arasındaki bağlantıyı sağlamak için gereklidir. Geribildirim, kişinin çevresindeki dünyayı nasıl etkilediğini anlamasını sağlar ve gelişimine yardımcı olur. Geribildirim, bireylerin ne kadar etkili olduklarını ve örgütteki insanları nasıl etkilediklerini göstermek için iyi bir yoldur. Etkili liderler, geribildirimini astlarının davranışlarını örgüt amaçlarıyla tutarlı hale getirmek için bir araç olarak kullanır. Geribildirim, örgütteki görev süresi boyunca değerli bir kaynaktır (Shay, 2003: 6).

Geribildirim birçok kaynaktan gelebilir, en yaygın olanları kendimiz ve başkalarıdır. Bu tür bilgi, lider için değerlidir fakat eşit derecede önemli değildir. Geribildirim çeşitliliği lider için farklı bakış açıları sağlar. Daha çok bilgi sayesinde liderler, güçlü yönlerini daha iyi tanır ve boşlukları daha iyi doldurur (LeBoeuf, 1997: 13).

Kişinin kendi üstün ve zayıf yönlerini, yalnızca kendi değerlendirmeleriyle belirlemesi yanlış sonuçlar doğurabilir. Bireyler, çalışma arkadaşlarından, yöneticilerden, müşterilerden ve astlarından alacakları geribildirimlerle, sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerini teşhis edebilir ve bu bilgilerle kendilerine çalışma stratejileri belirleyerek, ne tür eğitim programlarına katılarak zayıf yönlerini güçlendirebileceklerine ilişkin kararlar verebilirler (Ellis, 1998: 38).

Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmesinde, iş arkadaşları, astlar, üstler gibi diğer kişilerden toplanan, üstün ve zayıf yönleri açıklığa kavuşturan bilgilerin kullanılması çok daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Bu çalışma 360 derece değerlendirme yöntemi olarak isimlendirilmektedir. Bu yöntemle kişi, kendi hakkında farkında olmadığı pek çok bilgiyi rahatlıkla elde edebilir. Böylece tespit edilen zayıf tarafların geliştirilebilmesi için önemli bir adım atılmış olur (Fisher, 1998).

Davranışı ve performansı üzerinde kişinin kendinden gelen geribildirim önemli bir bilgi kaynağıdır. Özdeğerlendirme ve öz yansıtma etkili liderler için önemli bir yetenektir. Buna rağmen özdeğerlendirmeler bazen özsaygıyı korumak adına yanıltıcı olabilir. Geribildirimleri eleştiri olarak gördükleri için özsaygılarını koruma gereksinimi duyabilirler (LeBoeuf, 1997: 15). Geribildirimi reddetmek yerine onu bir armağan olarak görmeli ve kendilerine geribildirim sağlayanlara teşekkür etmelidir.

Liderler yaptıklarının başkalarını nasıl etkilediğini ve başkalarının yaptıklarını nasıl algıladığını anlamak için geribildirime ihtiyaç duyarlar. Gerçekten ilerleyebilmek ve gelişebilmek için başkalarının bizi nasıl gördüğünü bilmek önemlidir (Zenger ve Folkman, 2002; Akt: Shay, 2003: 8). Yeteneklerini anlamak ve farkına varmak liderin özbilincini artırır. Geribildirimlerin değerleri farklı olabilir ama önemli olan liderin bunları uygulamaya geçirmesidir.

#### **1.2.4.2. Yansıtma**

Yansıtma, bireyin özbilincini geliştirmesi için kullanılan başka bir tekniktir. Yansıtma, doğal ve alışık olduğumuz bir süreçtir. Koşarken, araba sürerken, temizlik yaparken bile yansıtma yapabilirsiniz (Daudelin, 1996: 37). Liderler, gelişmek istiyorlarsa yansıtma için zaman ayırmalıdır. Fakat iş dolu bir dünyada, yansıtma için çok az bir zaman ayrılır. Liderler ve astları kısa süreli hedeflere odaklanırlar. Liderler, yaşadıklarıyla ya da farkındalıklarıyla ilgili yansıtma yapmayı zaman kaybı olarak görmektedirler. Henry Mintzberg'in (1990) yaptığı çalışmalar yöneticilerin ara vermeksizin çalıştıklarını ve eyleme odaklanmalarını göstermiş; yöneticilerin yansıtıcı etkinlikleri sevmediklerini ortaya koymuştur (Akt: Shay, 2003: 8). Yansıtma, kişisel ve özel bir deneyimdir. Geçmişini düşünme ve geçmişteki bu deneyimlerden ders alma olanağı tanır. Geçmişteki bir olayı düşünen, değerlendiren, geçmişteki değer olaylarla bağlantı kuran ve önyargılarının süzgecinden geçiren bir kişi başarılı bir yansıtma yapmış olur.

#### **1.2.4.3. Günlük tutma**

Kişinin iç dünyasıyla temas geçmesinde yazıyı kullanması etkili bir metottur. Kişi yazarak bir takım şeyleri düşündüğü zaman istediği bilgilere daha kolay ulaşabilir. Günlük tutmak, yansıtma için başka bir yoldur. Günlük tutma sayesinde lider,

düşüncelerini kâğıda dökmüş olur ve böylece düşüncelerini görme ve okuma imkânına sahip olur. Günlük yazmak, daha yansıtıcı olmayı ve nasıl hissettiğimizi anlamamızı sağlar. Kendimizi ifade etmemiz için etkili bir araçtır, içsel gelişimi sağlar ve kendimizi keşfetme yolunda bize eşlik eder. Günlükler, en içteki duygu ve düşünceleri açıklamayı ve sonrasında bunlara geri dönebilmeyi sağlar (Goleman, 2007).

Özbilinçli liderler farkındalıklarını artıracak yansıtma, günlük tutma ve geri bildirim gibi tekniklerden yararlanmalıdır. Tehlikelerin farkında olmak ve ölümcül hataları önlemek bütün liderlerin hedefidir. Etkili liderler, anlamlı değişiklikler yapabilmek ve dönüşümü sağlayabilmek için özbilinçli ve özgüvenli olmalıdır. 21. yüzyıl için gerekli olan bu tür bir dönüşümcü liderlik ancak özbilinç yeterliliği ile mümkün olacaktır.

### **1.2.5. Özbilinç ve Dönüşümcü Liderlik ile İlgili Araştırmalar**

Bernard Bass (2001), dönüşümcü liderlikte kendine özgü sosyal veya duygusal unsurun bulunduğunu ifade etmektedir. Bass, dönüşümcü lider olarak nitelendirilecek bir kişinin hem analitik, hem de sosyal zekâya, özellikle de duygusal zekâya, sahip olması gerektiğini ifade eder. Çünkü duygusal zekâ, örgütlerde liderlerin çalışanları ile iyi ilişkiler kurmasında ve onlara esin kaynağı olmasında, onların amaçlarını, davranışlarını ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamasında büyük öneme sahip olan bir özellik olarak kabul edilmektedir (Akt: Mandell ve Pherwani, 2003: 391).

Duygusal zekâsı yüksek kişilerin, etkileşimci liderliği mi yoksa dönüşümcü liderliği mi tercih ettikleri konusundaki araştırmalarda bu kişilerin dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, neyin belirli bireyleri dönüşümcü liderlik tarzına yönelterek adapte ettiğini ve bazı liderleri diğerlerinden neyin etkili kıldığını uzun yıllar sorgulamışlardır. Bazı araştırmacılar, duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışları için gerekli olduğunu öne sürmüşlerdir (Barling ve diğ., 2000: 159). Bu araştırmalarda dönüşümcü liderlik ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Son yıllarda ise birçok araştırmacı, duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkide; özellikle özbilinç yeterliliğinin önemini vurgulamışlardır (www.publishblog.blogchina.com, 2004). Bennis, Sosik ve Megerian (1999) gibi araştırmacılar özellikle kendi duygularının farkında olma yeterliliğinin dönüşümcü liderliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Akın, 2004: 105).

Zuckerman (1975), özbilinci, kişinin kendi içindeki duyguları algılama ve bu duyguların başkalarındaki etkisini değerlendirme yeteneği olarak ifade etmektedir. Shipper ve Dillard (1994), liderin yoldan çıkmasını özbilinç eksikliğine bağlamıştır. Çalışanlar, yüksek özbilinç gösteren liderlerin düşük özbilinç gösteren liderlerden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir (Sossik ve Megerian, 1999; Akt: Barbuto ve Burbach, 2006: 55). Church'e (1997) göre, performansı yüksek yöneticiler performansı düşük yöneticilere göre daha yüksek özbilince sahiptirler. Church (1997), liderin özbilincinin daha iyi yönetim performansı sağladığını ve öz izlemenin özbilinçle olumlu bir ilişkisi olduğunu bulmuştur (Akt: Beshears, 2004: 18).

Duygusal zekâ, liderlik ve performansları ilişkisini inceleyen Sosik ve Megerian (1999), çalışmalarında yöneticilerin öz farkındalıklarına (kişinin kendisinin ve diğerlerinin liderliğine dair değerlendirmelerinin uyumlu olması) bağlı olarak dönüşümcü liderlik ve yönetici performansı ilişkisinin güçlendiğini ortaya koymuşlardır. Gardner ve Stough'un (2002), duygusal zekâ ve liderlik ilişkisini inceleyen çalışmanın bulguları ise duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Mandell ve Pherwani'nin (2003), duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik ilişkisi ve cinsiyetlere bağlı farklılıkları incelemek üzere gerçekleştirdikleri çalışmada ise duygusal zekâ dönüşümcü liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki saptanırken duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik davranışının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur (Akt: Çakar ve Arbak, 2003: 87).

Araştırmalar duygusal zekâ ile dönüşümcü liderliğin üç boyutu olan bireyselleştirilmiş ilgi, idealleştirilmiş etki ve ilham verici güdüleme arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Duygusal zekâ ve ilham verici güdüleme arasında gözlenen yüksek korelasyonlar, duyguları anlamamanın etkili liderlik için gerekli olduğunu göstermektedir. Bireyin kendindeki ve başkalarındaki duyguları izleme ve yönetme yeterliliği; dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarıyla önemli bir şekilde bağlantılıdır (Gardner ve Stough, 2002: 74). Palmer ve arkadaşları (2001), başkalarındaki ve kendindeki duyguları izleme yeterliliğinin, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutuyla önemli bir şekilde bağlantılı olduğunu bulmuştur (Akt: Lugo, 2007: 36).

Uzmanlar; etkili liderliğin altında yatan yeterliliklerin, kişinin kendindeki ve başkalarındaki duyguları izleme ile duyguları yönetme yeteneği olduğunu öne sürmektedir. Gardner ve Stough (2002), üst düzey yöneticilerde duygusal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, yeni geliştirdikleri bir duygusal zekâ ölçeği kullanmışlardır. Sonuçlar, duygusal zekâ ve dönüşümcü liderliğin bütün boyutları arasında güçlü bir olumlu ilişki bulmuştur. Dönüşümcü liderliğin bütün boyutları duygusal zekânın bütün yeterlilikleri ile pozitif bir korelasyon içindedir. Entelektüel uyarım ve esin kaynağı olma boyutlarıyla güçlü bir bağlantısı olan duygu yönetimi, dönüşümcü liderliğin en güçlü belirleyicisi olan duyguları anlama yeterliliğinden sonra gelmektedir (Akt: Lugo, 2007: 37).

Duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasındaki bağı inceleyen araştırmalarda Sosik ve Megerian (1999), dönüşümcü liderlik ile en güçlü bağı olan duygusal zekâ yeterliliğini liderin özbilinci olarak bulmuştur. Yaptıkları kaynak taramasında duygusal zekânın kendi duygularının farkında olma boyutunun etkin bir dönüşümcü liderlik için en önemli unsur olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguları Atwater ve Yammarino'nun 1992 yılında yaptığı araştırmayla desteklenmektedir (Akt: Çakar, 2002: 52). Sosik ve Megerian (1999), araştırmalarında Goleman'ın (1995) duygusal zekâ yeterliliklerinden özbilince sahip olan dönüşümcü liderlerin, aynı zamanda yüksek seviyelerde özgüven ve özyeterliliğe de sahip olduklarını bulmuştur. Araştırmanın sonucunda; duygusal zekâ, dönüşümcü liderlik davranışı ve yöneticinin performansı arasındaki korelasyonun, liderin kendi durumunun farkında olmasına bağlı olarak olumlu yönde değiştiği bulunmuştur ve liderlik yapmaktan çok lider olmak anlayışına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (Akt: Hartsfield, 2003: 71).

Özbilinç, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki ve karizma boyutlarıyla ilgilidir. Özbilinçli bireyler kendi duygularını ve bu duyguların başkalarını nasıl etkilediğini anlarlar. Kendilerini lider olarak görenlerin davranışları, diğerleri üzerinde kendilerini lider olarak görmeyenlerin davranışlarından daha büyük bir etkiye sahiptir (Bass, 1990; Akt: Hartsfield, 2003: 72). Saygıdeğer, dürüst ve güvenilir olmak karizmatik liderlik için gereklidir ve bu karizma büyük bir ölçüde liderin duygusal farkındalığına bağlıdır. Bu karizma, kişinin kendi değerlerini ve inançlarını tam olarak anlamasının ürünüdür (www.publishblog.blogchina.com, 2004).

Palmer, Walls, Burgess ve Stough (2001), araştırmalarında, duygusal zekâ boyutlarının önemini ve dönüşümcü liderlik davranışının etkileşimci liderliğe göre daha etkin bir davranış biçimi olduğunu vurgulamış ve duygusal öğelere dayanan dönüşümcü liderlik davranışının duygusal zekâdan ne şekilde etkilendiğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasında olumlu yönde belirgin ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar dönüşümcü liderlik özellikleri olan esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi ile duygusal zekâ boyutları olan kişinin kendi duygularını anlayabilmesi, empati gösterebilmesi, kendisinin ve diğerlerinin duygularını yönetebilmesi arasında belirgin bir olumlu korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt: Şahin, 2006: 25).

Leban ve Zulauf (2004), günümüzün değişken ve dinamik ekonomik çevresinde, örgütlerin ihtiyaç duyduğu yöneticilerin liderlik stilleri ile bu liderlik stillerine katkısı olan duygusal becerileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekâ becerileri ile dönüşümcü liderlik arasında birçok bağ bulunmuştur. Duygusal zekâ ve duyguları anlayabilme becerisi ile dönüşümcü liderliğin alt boyutu olan telkinle güdüleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, duygusal zekânın stratejik kullanımının, dönüşümcü liderliğin bileşenleri olan idealleştirilmiş etki (karizma) ve bireysel destek ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Akt: Lugo, 2007: 39).

Araştırmacılar, duygusal zekâ yeterlilikleri ile dönüşümcü liderlik arasında buldukları olumlu ve anlamlı ilişki nedeniyle, duygusal zekâ becerilerinin, dönüşümcü liderlik uygulamalarının başarıya ulaşmasında gerekli olduğunu savunmuşlardır. Duygusal zekâ yeterliliklerine sahip yöneticilerin, dönüşümcü liderlik davranışlarını daha rahat sergileyebileceklerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik uygulamalarında başarılı bir performans gösterebilmeleri için duygusal zekâ yeterliliklerini kullanmaları kaçınılmaz bir hal almıştır. Okul yöneticilerinin, duygusal zekâ yeterliliklerini kullanmaları; öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki ve sınıf dışındaki performanslarını önemli ölçüde etkileyebilmekte ve okulun toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek değişimlere uyum sağlama sürecindeki başarısını arttırabilmektedir.

Cherniss (1998), yaptığı araştırmada eğitim yöneticilerinin etkili bir lider olabilmeleri için çalışanları ile etkili bir iletişim kurmaları gerektiğini, iyi bir dinleyici ve sorunların çözümünde iyi bir yardımcı olmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin; pozitif enerji ve yüksek özgüven sahibi ve duygularını anlayıp kontrol edebilen, kısacası duygusal zekâ becerilerinin farkında olan ve onları geliştirmeye çalışan bireyler olmaları gerektiği sonucuna varmıştır (Cherniss, 1998: 27).

Eğitimcilere yönelik yapılan çalışmalarda, özellikle kamu okullarında çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri arasında yürütülen araştırmalarda; çalışanların duygularını tanımak için aldıkları eğitimler sonucunda okul performansının iyileştiği görülmüştür (Gerzon, 2006: 150-151). Bu nedenle geleceğin okullarını kurmaya çalışan okul yöneticilerinin, kendi duygularını tanımaları yani yüksek bir özbilinç yeterliliğine sahip olmaları; bu değişim sürecinde, dönüşümcü liderlik özellikleri sergileyebilmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır.

#### **1.2.6. Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki**

Dönüşümcü liderler, emir vererek değil ilham vererek yol gösterirler ve vizyon belirlerken duygusal ve bilişsel olarak harekete geçirirler (Goleman, 2000: 248). Bu yüzden dönüşümcü liderlik, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıması, kontrol etmesi ve yönlendirmesi gibi duygusal zekâ yeterliliklerini gerektirmektedir.

Ortak amaçlara ulaşma yolunda, çalışanlarına ilham verebilmeleri için liderlerin sahip olmaları gereken bazı özellikler vardır. Liderlerin, vizyon ve misyonu açıkça ifade ederek, bu vizyon ve misyonu bütün üyelerin paylaşmalarını ve coşkuyla onun uğrunda çaba göstermelerini sağlaması, takipçilerin performanslarına yön verirken aynı zamanda onların sorumluluk almalarını sağlaması ve kendisinin bizzat takipçileri için iyi bir örnek olması gerekmektedir (Goleman, 2000: 248).

Kendi duygularını tanıyan, kararlarının arkasındaki duyguların farkında olan, güçlü ve zayıf yönlerinin bilinciyle özgüven sahibi, başkalarını tehdit olarak görmeyen, farklı görüşlerden rahatsız olmayan, çabuk savunmaya geçmeyen ya da kızmayan, korkularıyla barışık, başkalarını kabul eden ve anlayış gösteren liderler diğerlerine ilham vererek harekete geçirebilmektedir (Dedehayır, 2002).

Profesyonel bir topluluk olarak öğretmenler, ortak bir vizyon etrafında bütünleştiklerinde, daha fazla işbirliği içinde çalışma eğilimine girecekler, takım çalışması içinde yaptıkları eylemlerin sonuçlarına yönelik ortak bir sorumluluk bilinci geliştirecekler ve böylece okul çapında bir işbirliği ve takım çalışması kültürü oluşturabileceklerdir (Hanson, 2001; Akt: Karakuş, 2008: 43). Ancak ortak şekilde geliştirilen bir vizyon, okulun bütün paydaşlarının bireysel çabalarını ortak amaçlar etrafında bütünleştirmelerini sağlayabilir (Hord, 1992; Akt: Karakuş, 2008: 43).

Güven, açıklık ve dürüstlük, bir çalışma ortamında işbirliğinin ne ölçüde gerçekleşeceğini belirler. Güven duygusu, insan ilişkilerinin temeli olduğundan sağlıklı bir ekip çalışmasının da temelini oluşturur. Güven üç temele dayanır; kendine güven duymak, güvenilir olmak, başkalarına güven duymak. Başka insanlara duyulacak güven duygusunun temelinde de kendine güven yatar. İnsanın kendisine güven duyması, kendini ve sınırlarını kabul etmesi ile başlar ve kendi iç sesine kulak vermesiyle şekillenir (Baltaş, 2006, [www.acarbaltas.com](http://www.acarbaltas.com)).

Dönüşümcü liderler, özgüven sahibi kişilerdir. Kendi yetenek ve kapasitelerine güvenirlir. Kendi farkındalıklarının bilincinde olan, başkalarının takdirini beklemeyen, öz disiplin ve irade sahibi kişilerdir. Kendine güveni sistemattir ve aşırı değildir. İzleyenlerine güvenir, örgüt üyeleri ile birlikte, karşılıklı güven ve dayanışma ile dönüşümün gerçekleşebileceğinin farkındadır (Eraslan, 2005: 28).

Dean (1997), dönüşümcü liderlikte özgüven yeterliliğini şöyle açıklamaktadır: “Dönüşümcü liderin en önemli özelliklerinden biri de kendine olan öz güvenidir. Bu lider, yüksek bir amaçla motive edilmiştir. Dahası odaklanmıştır ve iç kontrol odağı vardır. Güce gereksinimleri vardır. Fakat bu gücü, kendi gereksinimlerinden çok, izleyenlerine yetki vermede kullanır. Güç, kişisel güven duygusuyla kullanıldığında kontrol kaynağından çok, enerji kaynağı olur” (Akt: Açıklan, 2000: 45).

Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının ve geleneksel rol ve sorumluluklarının değiştiğini, çağcıl okul yöneticilerinin sorumluluklarının; liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, öğrenme ve öğretme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı başlıklar altında toplandığını göstermektedir. Genel bir uzlaşma sağlanmamış olmakla birlikte,



araştırma bulguları başarılı okul yöneticilerinin şu özellikleri taşıdıklarını göstermektedir (Şişman ve Turan, 2004: 102):

1. Zamanlarını genellikle öğrenme konularına ayırmakta ve bir başöğretmen rolü oynamaktadırlar.
2. Okulda işbirliğine dayalı, ortaklaşa iş yapma konuları üzerine yoğunlaşırlar ve insanlarla birlikte etkili çalışma becerilerine sahiptirler.
3. Değişme ve yeniliklerin farkında olup okulu geliştirme konusunda iyi bir dönüşüm lideridirler.

Okul yöneticileri, okulun sürekli değişmekte olan çevreye uyum sağlayarak canlılığını devam ettirebilmesi için, yeniliklerin okul çapında yayılmasını sağlamalı, değişime uyum sağlamak için gerekli olan bilgi ve becerileri, uygun iletişim kanallarını kullanarak, uygun bir zaman içinde okul üyelerine etkili ve yeterli bir şekilde kazandırmalıdır (Jehue, 2000; Akt: Karakuş, 2008: 51). Değişim ajanı olarak duygusal liderler, arzu edilen yeniliklerin benimsenmesini sağlamalı, korunması gereken mevcut değerlerin devamlılığını sağlamalı, istenmeyen yeniliklerin örgüte sızarak planlı değişim sürecini sekteye uğratmasına da engel olmalıdırlar (Strunka, 1974; Akt: Karakuş, 2008: 51).

Duygusal liderler; hem formal hem de informal iletişim kanallarından elde ettikleri bilgilerle, personelin gelişim ihtiyaçlarını belirlemeli, ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazanmaları için onlara fırsatlar sağlamalı, bunun için gerekli hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanması, uygulanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında doğrudan ve aktif bir şekilde rol üstlenmelidirler (Hord, 1992; Akt: Karakuş, 2008: 51). Moller (1999), duygusal zekâya sahip okulların özelliklerini şöyle sıralamıştır (Akt: Beceren, 2004: 5):

1. Öğretmenlerin ve çalışanların hem kalplerine hem de akıllarına hitap eden kültürleri vardır.
2. Her değişim sürecinde insan faktörüne odaklanırlar.
3. Öğretmenlerin ve çalışanların duygulara, fikirlere ve sezgilere sahip bireyler olduklarının farkındadırlar.

4. İç hiyerarşiden önce insana önem verirler.
5. Değişim için insanın en önemli faktör olduğuna inandıklarında değişimin daha hızlı olacağına inanırlar.
6. Tehdit edilmiş kişinin değişime direneceğini bilirler.
7. Bilgilendirilmiş, karar verme sürecine katılmış, dinlenmiş, ilham verilmiş kişilerin değişim sürecine daha iyi katılacağını bilirler.
8. Okulun başarısına katkı sağlayan kişileri nasıl elde tutacaklarını bilirler.

Yüksek düzeyde duygusal zekâ yeterliliklerine sahip okul yöneticileri, sahip oldukları özelliklerin birlikte çalıştıkları insanları doğrudan etkileyeceğinin farkındadır. Bu bilinçle okul yöneticileri, davranışlarına neden olan duygularının da bilincindedir ve davranışlarını bu çerçevede düzenleme eğilimindedir. Kendilerini tanıyan ve duygularının farkında olan okul yöneticileri, duygularının; sahip oldukları özelliklerini, performanslarını ve diğer insanlarla ilişkilerini nasıl etkilediğini algılayabilir ve buna göre davranışlarını düzenleyebilir.

Özbilinçli okul yöneticileri, yeteneklerinin ve sınırlılıklarının farkında oldukları için yapamayacakları işlerin altına girip vakit kaybetmezler. Ne kadar risk almaları gerektiğinin ya da nerede yardıma gereksinim duyabileceklerinin bilinci içindedirler. Duygularının nedenlerini anlayabildikleri için olumsuz duygular hissettiklerinde bunun geçici bir durum olduğunun farkına vararak duygularını kontrol edebilirler.

## **BÖLÜM 2: YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analizi teknikleri ele alınmıştır.

### **2. 1. Araştırmanın Modeli**

Konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle bu araştırmada, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005: 81-85).

### **2. 2. Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim öğretim yılı, Şanlıurfa ili Merkez ilçesi sınırları içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Şanlıurfa ili Merkez ilçesinde 74 ilk ve 33 orta öğretim kurumunda, 107 okul müdürü ve 363 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 470 okul yöneticisi görev yapmaktadır. Araştırmada evrenden örneklem alınması yoluna gidilmemiş ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Evrendeki tüm okul yöneticileri örnekleme dâhil edilerek çalışma grubu oluşturulması amaçlanmıştır.

### **2. 3. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Şanlıurfa ili Merkez ilçesinde yer alan 74 resmi ilköğretim kurumunda 74 okul müdürü ve 250 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 324 okul yöneticisi, 33 resmi ortaöğretim kurumunda ise 33 okul müdürü ve 113 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 146 okul yöneticisi bulunmaktadır.

Uygulanan anketler, 400 okul yöneticisi tarafından sağlıklı bir biçimde doldurulmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 281'i ilköğretim kurumunda, 119'u orta öğretim kurumunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 97'si okul müdürü, 303'ü müdür yardımcısı olarak çalışmaktadır. Yöneticilerin 384'ünü erkek, 16'sını bayan yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet değişkeni açısından dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin 28'i Ön Lisans, 58'i Eğitim

Enstitüsü, 210'u Eğitim Fakültesi, 92'si Fen Edebiyat Fakültesi, 12'si Yüksek Lisans mezunudur. Yöneticilikte geçen hizmet süresine göre yöneticilerin 118'i 1-3 yıl, 72'si 3-5 yıl, 87'si 5-10 yıl, 48'i 10-15 yıl, 75'i 15 yıl ve üzeri olarak belirlenen çalışma yılları aralığındadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik değişkenlere göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

**Tablo 4. Okul yöneticilerinin sosyo-demografik özellikleri**

<b>Görev Yaptıkları Kurum</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Mezun Oldukları Eğitim Kurumları</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İlköğretim	281	70,2	Ön Lisans	28	7,0
Ortaöğretim	119	29,8	Eğitim Enstitüsü	58	14,5
TOPLAM	400	100	Eğitim Fakültesi	210	52,5
<b>Kurumdaki Görevleri</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	Fen Edb. Fakültesi ve Diğer Fakülteler	92	23
Müdür	97	24,2	Lisans Üstü	12	3
Müdür Yardımcısı	303	75,8	TOPLAM	400	100
TOPLAM	400	100	<b>Yöneticilikte Geçen Hizmet Süreleri</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyetleri</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	1-3 Yıl	118	29,5
Erkek	384	96	3-5 Yıl	72	18,0
Kadın	16	4	5-10 Yıl	87	21,8
TOPLAM	400	100	10-15 Yıl	48	12,0
			15 Yıl ve Üzeri	75	18,7
			TOPLAM	400	100

## 2. 4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ölçülmek istenen değişkenlere göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, okul yöneticilerine ait kişisel bilgilerin sorulduğu Kişisel Bilgi Formu (Ek 2) yer almaktadır. İkinci bölümde, 37 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan Dönüşümcü Liderlik Anketi (Ek 3), üçüncü bölümde ise 12 maddeden oluşan Özbilinç Yeterliliği Ölçeği (Ek 4) yer almaktadır. Bu ölçme araçları aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

### 2. 4. 1. Kişisel Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda okul yöneticilerinin; çalıştıkları kurumları, kurumdaki görevlerini, cinsiyetlerini, mezun oldukları eğitim

kurumlarını ve yöneticilikte geçen hizmet sürelerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

#### 2. 4. 2. Dönüşümcü Liderlik Anketi

Dönüşümcü liderliğin ölçümünde, Bass'ın (1985) oluşturduğu Çok Faktörlü Liderlik Anketi'nin (MLQ) bir parçası olan ve Avolio ve Bass'ın (1995) geliştirdiği Dönüşümcü Liderlik Anketi (Transformational Leadership Questionnaire- TLQ) kullanılmıştır. Avolio ve Bass'ın (1995) anketi, zaman içinde geri bildirimler sonucu revize edilmiş; bilimsel çevrelerde geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen ve dönüşümcü liderliğin ölçümünde yaygın olarak kullanılan bir anket haline gelmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda anketin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu belirtilmektedir (Çakar, 2002: 74).

**Tablo 5. Dönüşümcü liderlik anketi için Cronbach Alfa değerleri**

Ölçek	Cronbach Alpha
İdeal Etki	.87
Entelektüel Uyarım	.84
Esin Kaynağı Olma	.87
Bireyselleştirilmiş İlgi	.86
Dönüşümcü Liderlik Davranışı	.95

**Kaynak:** Çakar (2002: 74).

Aynı anket için bu çalışmada toplanan verilerle yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “İdeal Etki” için .88, “Entelektüel Uyarım” için .89, “Esin Kaynağı Olma” için .92, “Bireyselleştirilmiş İlgi” için .92, anketin tamamı için ise .92'dir. Bu rakamlar Çakar'ın (2002) bulduğu sonuçlarla örtüşmektedir.

Dönüşümcü Liderlik Anketi, literatür kısmında da incelenen 4 alt boyuttan ve 37 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlardan “İdealleştirilmiş Etki” boyutunda 10 madde, “Entelektüel Uyarım” boyutunda 7 madde, “Esin Kaynağı Olma” boyutunda 10 madde ve “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Her bir dönüşümcü liderlik davranış boyutuna karşılık gelen madde numaraları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 6. Dönüşümcü liderlik alt boyutlarının madde numaraları**

Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutları	Madde No
İdealleştirilmiş Etki / Karizma	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Entelektüel Uyarım	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Esin Kaynağı Olma	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
Bireyselleştirilmiş İlgî	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Ankette yer alan maddeler; “Her Zaman”, “Çoğunlukla”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerinden oluşan 5’li likert derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. Dönüşümcü Liderlik Anketi’nin beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları Tablo 7’de yer almaktadır:

**Tablo 7. Dönüşümcü liderlik anketinin beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları**

Her Zaman	5	4.21 - 5.00
Çoğunlukla	4	3.41 - 4.20
Bazen	3	2.61- 3.40
Nadiren	2	1.81- 2.60
Hiçbir Zaman	1	1.00- 1.80

Çakar (2002) tarafından “Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi”ni araştırmak üzere geliştirilen anketin, bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Ankette yer alan ifadeleri, çalışmaya uygun hale getirmek için birtakım değişikliklere gidilmiştir. Örneğin Çakar’ın (2002) araştırmasında, “Çalışanlarım, benimle çalışmaktan mutlu olurlar” şeklinde yer alan ifade; “Okulda çalışanlar, okul yönetimi ile çalışmaktan mutlu olur” şeklinde değiştirilmiştir.

### **2. 4. 3. Özbilinç Yeterliliği Ölçeği**

Titrek (2004a) tarafından 2002-2003 öğretim yılında, 5 Fen-Edebiyat Fakültesi’nde görev yapan öğretim üyelerinden elde edilen veriler ile Duygusal Zekâ Ölçeği’nin geliştirilmesi için geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla çalışmalar yapılmıştır.

Duygusal zekâyâ ilişkin yeterlikler ölçeği, 72 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek; Hiç (1), Çok Nadir (2), Ara sıra (3), Çok sık (4) ve Her Zaman (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5’tir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .96’dır. Ayrıca her alt ölçeğin

geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonuçları, her alt ölçeğinin tek boyutlu olduğu sonucunu vermiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin Türkiye’de geçerli ve güvenilir olarak kullanılabilceğini göstermiştir.

“Özbilinç Alt Ölçeğinin” ön deneme formunda 13 madde yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin, düşük faktör yüklü maddesi (Doğru olduğunu bildiklerimi ve inandıklarımı her ortamda dile getiririm) çıkarıldıktan sonra tek faktörlü olarak kullanılabilceği görülmüştür. Kalan 12 maddenin faktör yük değerlerinin tamamının. 30’un üzerinde olduğu ve tek faktörün toplam varyansın % 52,136’sını açıkladığı görülmüştür.

**Tablo 8. Özbilinç alt ölçeğinin faktör analizi, madde analizi ve t-testi sonuçları**

Sıra No	Özbilinç Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları	t
1	İş hayatımda karar verirken, hem olumlu hem de olumsuz duygularımı birlikte değerlendiririm.	0,62	0,30	-6,70*
2	Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak gerekli sonuçları çıkarırım.	0,48	0,28	-4,16*
3	Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum	0,61	0,38	-5,45*
4	Hissettiğim duygular sonucunda ortaya çıkabilecek davranışları anlarım.	0,47	0,50	-9,01*
5	Ortaya çıktıklarında olumsuz duygularıyla yüzleşerek yönlendirme yeterliğine sahibim.	0,54	0,45	-7,10*
6	Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim.	0,48	0,45	-6,45*
7	Duygu ve davranışlarımla ilgili dönütlere önem veririm.	0,31	0,37	-5,72*
8	Olacakları önceden sezerim (Önsezilerim güçlüdür).	0,38	0,38	-6,57*
9	Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım.	0,63	0,37	-5,02*
10	Güçlü yönlerimden işte yararlanırım.	0,61	0,46	-7,87*
11	Zayıf yönlerimi geliştirmeye çabalarım.	0,52	0,44	-7,37*
12	Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim.	0,60	0,46	-9,69*
Açıklanan Toplam Varyans = 52,136			Alpha = ,77	
Toplam Madde:12				

**Kaynak:** Titrek (2005: 85).

Özbilinç alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .76'dır. Buna göre ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Aynı ölçek için bu çalışmada toplanan verilerle yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .81'dir. Ayrıca madde toplam korelasyonları da incelendiğın de tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının. 20 nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu rakamlar Titrek'in (2004a) bulduğu sonuçlarla örtüşmektedir. Titrek (2004a) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucu ortaya konulan duygusal zekâya ilişkin yeterlikler ölçeğinin, özbilinç alt boyutunun bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır.

## **2. 5. Araştırmanın İşlem Yolu**

Yürütölen çalışmalar ve uygulanan anketler için Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğı ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılan Özbilinç Yeterliliğı Ölçeğı ve Dönüşümcü Liderlik Anketi ile okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik Kişisel Bilgi Formu, Şanlıurfa ili merkez ilçesinde bulunan 74 ilk ve 33 ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 470 okul yöneticisine ulaştırılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sürecinde okul yöneticilerine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulama sonucunda 408 anket geri dönmüştür. Geri dönüş oranı % 86,80'dir. Uygulama sonucunda sağlıklı bir biçimde doldurulmadığı tespit edilen 8 anketin veri analizi yapılmamıştır. Bu nedenle istatistiksel analizlerin yapıldığı çalışma grubu 400 yöneticiden oluşmaktadır.

## **2. 6. Veri Analizi Teknikleri**

Kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen veriler, araştırma sorularında verilen durumlara uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Okul yöneticilerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Anket yoluyla toplanan verileri çözümlenmede, betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde işlemleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde, t testi, tek yönlü varyans (Anova) analizi, regresyon analizi ile parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi tekniklerinden yararlanılmıştır.



Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine, dönüşümcü liderlik özelliklerine ve dönüşümcü liderliğin alt boyutlarına sahip olma düzeylerini demografik değişkenler açısından incelemek için t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan t- testi, incelenecek değişkenin iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkının olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 39). Mann Whitney U testi, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli, puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda t-testinin alternatifi olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 156).

Anova testinde, en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması analiz sonuçlarının yorumunu güçlendirir. Bu amaçla grupların ortalama puanları için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe, Tukey B, Bonferroni veya Dunnett C Testi uygulanabilir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett C testinin seçilmesi uygundur (Büyüköztürk, 2002: 47). Bu çalışmada gruplar arası anlamlı farkı bulabilmek için Dunnett C testi uygulanmıştır.

Kruskal Wallis H testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini analiz eder. Analiz, puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta (örneklemde) normal dağılım ve varyansların eşitliği varsayımlarını karşılamadığı deneysel çalışmalarda tek yönlü varyans analizinin alternatifi olarak kullanılır (Büyüköztürk, 2002: 158).

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin düzeyini (derecesini-şiddetini-gücünü) ve yönünü belirlemek amacıyla basit korelasyon analizi yapılmıştır. Her iki değişkenin de sürekli değişken olması ve değişkenlere ilişkin verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Pearson korelasyon katsayısı tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ile belirlenen ya da ölçülen, söz konusu değişkenler arasındaki doğrusal ilişkidir. Korelasyon katsayısı “r” harfiyle ifade edilir, -1 ile +1 arasında bir değer alır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini, rakamların mutlak büyüklüğü; yönünü ise rakamların işareti belirler (Ural ve Kılıç, 2005: 219).

Okul yöneticilerinin zbilin yeterliliğinin dnmc liderliğin dört alt boyutu üzerindeki etkilerini incelemek için doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi, bağımlı bir değişken ile bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu varsayılan bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel bir model ile açıklanmasıdır Doğrusal regresyon modeli, bağımlı değişken üzerinde etkisi olan bağımsız değişken veya değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi varsaymaktadır. Regresyon modelinin anlamlı olması için yapılan varyans analizinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Ural ve Kılıç, 2005: 225).

Araştırmanın istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak alınmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın sorularına yanıt olabilecek bir düzen içinde bulgular ve yorumlar bölümünde sunulmuştur.

### BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmının temel ve alt problem cümlelerinde yer alan sorulara yanıt bulmak için toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### 3. 1. Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliğine Sahip Olma Düzeyleri

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır. Her bir maddenin frekans analizleri, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine ilişkin veriler

Özbilinç Yeterlilikleri								
Madde No	İfadeler	Frekans	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman	Ortalama
1.	Karar verirken, hem olumlu hem de olumsuz duyguları birlikte değerlendiririm.	f	0	8	31	172	189	4,36
		%	0	2,0	7,8	43,0	47,2	
2.	Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak, gerekli sonuçları çıkarırım.	f	2	4	49	180	165	4,26
		%	,5	1,0	12,2	45,0	41,2	
3.	Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkına varırım.	f	8	6	52	175	159	4,18
		%	2,0	1,5	13,0	43,8	39,8	
4.	Hissettiğim duygular sonucunda ortaya çıkabilecek davranışları anlarım.	f	0	6	54	179	161	4,24
		%	0	1,5	13,5	44,8	40,2	
5.	Olumsuz durumlar ortaya çıktığında duygularımı yönlendirmeyi başarırım.	f	2	16	71	169	142	4,08
		%	,5	4,0	17,8	42,2	35,5	
6.	Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duyguları fark ederim.	f	0	4	40	161	195	4,37
		%	0	1,0	10,0	40,2	48,8	
7.	Duygu ve davranışlarımla ilgili tepkilere önem veririm.	f	6	4	39	174	177	4,28
		%	1,5	1,0	9,8	43,5	44,2	
8.	Olacakları önceden sezerim (Önsezilerim güçlüdür).	f	1	17	87	180	115	3,98
		%	,2	4,2	21,8	45,0	28,8	

**Tablo 9'un devamı: Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine ilişkin veriler**

Madde No	İfadeler	Frekans	Hiç Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman	Ortalama
9.	Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım.	f	0	4	26	158	212	4,44
		%	0	1,0	6,5	39,5	53,0	
10.	Güçlü yönlerimden okul yönetiminde yararlanırım.	f	0	8	30	171	191	4,36
		%	0	2,0	7,5	42,8	47,8	
11.	Zayıf yönlerimi geliştirmeye çabalarım.	f	2	3	38	175	182	4,33
		%	,5	,8	9,5	43,8	45,5	
12.	Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim.	f	0	2	17	109	272	4,63
		%	0	,5	4,2	27,2	68,0	
Özbilinç Yeterliliği Toplam Ortalama: $\bar{X}=4,29$								

Özbilinç yeterliliğiyle ilgili ölçekte, okul yöneticilerinin sorulara “Her Zaman” düzeyinde bir katılım gösterdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=4.29$ ). Balcı (2001), tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri” konulu araştırmada ilköğretim okulu müdürleri, duygusal zekâ becerilerini her zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özbilinç konusunda ise; okul müdürleri, öğrenim durumları ve kıdemleri ne olursa olsun, duygularının “Her Zaman” farkında olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulgular benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin en çok katılım gösterdikleri iki madde, “Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim” ( $\bar{X}=4.63$ ) ve “Güçlü ve zayıf özelliklerimin farkındayım” ( $\bar{X}=4.44$ ) maddeleridir. Bu değerlendirmeleri sonucunda okul yöneticilerinin yüksek bir özgüvene sahip olduğu söylenebilir. Bir liderin insanlarla sosyal ilişkilerinde ve etkileşimlerinde öncelikle kendini bilmesi önemlidir. Kendini bilme, liderin üstün ve zayıf yanlarının farkında olması, özgüven duygusuna sahip olması, duygularının ve o duyguların neden olduğu sonuçların farkına varması gibi anlamlara gelebilir. Çünkü başkalarını etkileme, liderin sahip olduğu üstün yanlarını öne çıkarmasıyla, özgüven duygusunu başkalarına aktarmasıyla mümkündür (Aslan, 2009: 86).

Okul yöneticilerinin en az katılım gösterdikleri ifade ise, “Olacakları önceden sezerim (önsezilerim güçlüdür)” maddesidir ( $\bar{X}=3.98$ ). Sezgi ve altıncı his, duygusal belleğin içimizdeki haznesinden (kendi bilgelik ve yargı haznemizden) gelen mesajları duyumsama yetisini gösterir. Bu yeti özbilincin esasıdır. Sezgisel bir karar, bilinçaltında gerçekleşen mantıksal bir analizden başka bir şey değildir. Beyin bir şekilde bu hesapları yürütür ve tartılmış diyebileceğimiz bir karara varır. Bu kararların tümü neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkındaki sezgisel anlayışımızı karar verme sürecini dâhil etme kapasitesini gerektirir (Goleman, 2000: 69). Buna göre okul yöneticilerinin karar verirken sezgilerinden yeteri kadar yararlanamadığı söylenebilir.

### 3. 2. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliğine Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri arasında; görev yaptıkları kurum ve kurumdaki görevi değişkenine göre farklılaşma olup olmadığı belirlenerek tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 10. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları**

Kurumu	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	İlköğretim	281	4,2802	0,43504	398	-0,808	0,420
	Ortaöğretim	119	4,3179	0,40491			
Görevi	Müdür	97	4,3445	0,39154	398	1,410	0,159
	Müdür Yrd.	303	4,2745	0,43589			

$p < 0.05$

Tablo 10 incelendiğinde, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinde görev yaptığı kurum değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $t_{(398)} = -0.808$ ;  $p > 0.05$ ]. İlköğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.2802$ ) ve ortaöğretimde çalışan okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.3179$ ), “Her Zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlara bakarak orta öğretimde çalışan okul yöneticilerinin kendilerini daha özbilinçli gördükleri söylenebilir. Kurumun büyüklüğüyle ve kurum kültürüyle orantılı olarak etkili bir liderlik sergileyebilmek ve yönettiği kurumu başarıya ulaştırabilmek için

okul yöneticilerinin teknik ve bilişsel yeterliliklerden başka duygusal yeterliliklere de sahip olması gerektiği söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri arasında kurumdaki görevi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(398)} = 1.410$ ;  $p > 0.05$ ]. Okul müdürleri ( $\bar{X} = 4.3445$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 4.2745$ ), “Her Zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin kendilerini daha fazla özbilinç yeterliliğine sahip oldukları söylenebilir. Goleman (2000), yöneticilerin üst düzeye çıktıkça duygusal zekâ yeterliliklerine daha çok sahip olduklarını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, duygusal zekânın yöneticinin bulunduğu hiyerarşik düzeye göre farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir.

**Tablo 11. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	16	157,88	2526	2390	,132
Erkek	384	202,28	77674		

$p < 0.05$

Tablo 11’de okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinde cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $U = 2390$ ;  $p > 0.05$ ).

Erkekler ve kadınlar arasında cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeylerinin farklılık göstermediği hemen hemen tüm kuramcılar tarafından ortaya konmaktadır. Goleman’a göre “duygusal zekâ söz konusu olduğunda ne kadınlar erkeklerden daha akıllı, ne de erkekler kadınlardan üstündür” (Goleman, 2000: 13). Yapılan araştırmalar, yöneticilik gibi geleneksel erkek rolünde yer alan kadınların, rasyonelliğin erkeklere duygusallığın ise kadınlara özdeşleştirilmesinden dolayı, rasyonelliği ve duygusallığı dengelemek konusunda ikilemlerle karşılaştığını göstermektedir (Sachs ve Blackmore, 1998; Akt: Acar, 2001). Bayan yöneticilerin kendilerinden beklenen duygusal rollere uygun hareket ederken bir yandan da akılcı olma konusunda çatışmalar yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 12. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları**

	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Hizmet Süresi	1-3 yıl	118	4,2790	0,39560	4-395	2,551	0,039	*3-5 yıl 15 ve + yıl *10-15 yıl 15 ve + yıl
	3-5 yıl	72	4,2083	0,46049				
	5-10 yıl	87	4,2979	0,46426				
	10-15 yıl	48	4,2396	0,28694				
	15 ve üzeri yıl	75	4,4167	0,44814				
	TOPLAM	400	4,2915	0,42615				

p<0.05

\* Anlamlı fark vardır.

Tablo 12’de hizmet süreleri farklı olan okul yöneticilerinin özbilinç yeterlilikleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (Anova) sonuçları görülmektedir. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinde yöneticilikte geçen hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(4-395)} = 2.551$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu araştırmak için yapılan Dunnett C testi sonucunda, hem 3-5 yıl hem de 10-15 yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ile 15 ve üzeri okul yöneticiliği görevinde bulunanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 1-3 yıl ( $\bar{X}=4.2790$ ), 3-5 yıl ( $\bar{X}=4.2083$ ), 5-10 yıl ( $\bar{X}=4.2979$ ), 10-15 yıl ( $\bar{X}=4.2396$ ) ve 15 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.4167$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar “Her Zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Buna göre, 15 ve üzeri yıl yöneticilik kademine sahip olan yöneticilerin daha fazla özbilinç yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 13. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları**

	Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
Özbilinç Yeterliliği	Ön Lisans	28	207,14	4	5,593	,232
	Eğitim Enstitüsü	58	220,05			
	Eğitim Fakültesi	210	198,82			
	Fen-Edb. Fakültesi	92	183,99			
	Lisans Üstü	12	246,5			

Tablo 13’de okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerinde mezuniyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $X^2(4) = 5,593$ ;  $p > 0.05$ ]. Bununla birlikte yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin bu alanda

yazılmış farklı yayınları takip ettikleri ve kendilerini geliştirmeye istekli oldukları düşünülebilir.

### 3. 3. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına Sahip Olma Düzeyleri

Bu başlıkta okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve alt boyutlarına sahip olma düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 14. Okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki alt boyutuna sahip olma düzeylerine ilişkin veriler**

Boyutlar	İfadeler	Frekans	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman	Ortalama
İdealleştirilmiş Etki Boyutu ( $\bar{X}=3,97$ )	1.Okulda çalışanlar okul yönetimi ile çalışmaktan mutlu olur.	f	1	8	85	228	78	3,94
		%	,2	2,0	21,2	57,0	19,5	
	2.Okulda çalışanlar okul yönetimi ile çalışmaktan gurur duyarlar.	f	1	18	11	195	75	3,81
		%	,2	4,5	27,8	48,8	18,8	
	3.Okulda çalışanlar okul yönetimine yürekten inanırlar.	f	3	29	83	199	86	3,84
		%	,8	7,2	20,8	49,8	21,5	
	4.Okul yönetiminin okulda çalışanlar için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilmek gibi bir yeteneği vardır.	f	5	14	59	220	102	4,00
		%	1,2	3,5	14,8	55,0	25,5	
	5.Okulda çalışanlar okul yönetimini bir başarı örneği olarak görür.	f	3	25	99	202	71	3,78
		%	,8	6,2	24,8	50,5	17,8	
	6.Okulda çalışanlar okul yönetimine saygı duyarlar.	f	0	10	39	211	140	4,20
		%	0	2,5	9,8	52,8	35,0	
	7.Okul yönetimi okulda çalışanların yaptıklarına büyük ilgi gösterir.	f	0	19	63	176	142	4,10
		%	0	4,8	15,8	44,0	35,5	
	8.Okul yönetiminin okulda çalışanlara aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.	f	2	21	85	183	109	3,94
		%	,5	5,2	21,2	45,8	27,2	
	9.Okul yönetimi okulda çalışanların geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.	f	3	26	56	166	149	4,08
		%	,8	6,5	14,0	41,5	37,2	
	10.Okulda çalışanların okul yönetiminin her zorluğun üstesinden gelebileceği konusunda inançları tamdır.	f	2	17	71	205	105	3,98
		%	,5	4,2	17,8	51,2	26,2	



Araştırmaya katılan okul yöneticileri idealleştirilmiş etki boyutuna diğer alt boyutlara göre en az düzeyde bir katılım göstermişlerdir ( $\bar{X}=3.97$ ). Açıkalın (2000) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki” konulu çalışmasında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellik ve davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtmektedir. Ayrıca çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden en çok telkinle güdüleme, en az idealleştirilmiş etki boyutunu gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulgular benzerlik göstermektedir.

İdealleştirilmiş etki boyutunda, okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri madde, “okulda çalışanların okul yönetimine saygı duymasına” ilişkin madde olarak karşımıza çıkmaktadır ( $\bar{X}=4.10$ ). Bunun nedeni, karizmatik kişilikten öte makam ve statüden dolayı kendilerine duyulması gereken bir saygı beklentisi olabilir. Günümüz yöneticileri, eskiden olduğu gibi güçlerini makamlarına bağlı yetkiden değil, buna ilaveten astlarını etkileme özelliğinden alabilmelidir (Aslan, 2009: 210).

İdealleştirilmiş etki boyutunda, okul yöneticilerinin en düşük düzeyde katılım gösterdikleri madde ise “okulda çalışanların okul yönetimini bir başarı örneği olarak görmesine” ilişkin maddedir ( $\bar{X}=3.78$ ). Bu değerlendirmeye bakarak okul yöneticilerinin kendilerine eleştirel yaklaştıkları ve özbilinç yeterliliğinin alt boyutlarından gerçekçi bir öz değerlendirme yeterliliğine sahip oldukları söylenebilir.

Literatürde ideal etki olarak liderin karizması ele alınmaktadır. Karizmatik liderliğin en önemli göstergeleri kararlılık, baskın olma hissi ve kendine güvendir. Lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirmede izleyicileri motive etmek için davranışsal tutarlılık gerçekleştirirken ve kendini ifade ederken ortaya koyduğu davranışlar ile karizma özelliğini göstermektedir. Dönüşümcü liderlikte ele alınan karizma kavramı, kendine saygı ve güvenin yanı sıra takipçilerin saygı ve güven duymasını içermektedir (Popper ve Zakkai, 1994: 5). İdeal etkinin temel göstergeleri arasında model olma, ahlaki değerlere bağlı kalma, hedef gösterme, vizyon belirleme, astlarına güvenme, kendine ve etrafındakilere saygı, duygusal kontrol, özgüven, gurur duyma ve kararlılık sayılabilir (Başol, 2005: 51).

**Tablo 15. Okul yöneticilerinin entelektüel uyarım alt boyutuna sahip olma düzeylerine ilişkin veriler**

Boyutlar	İfadeler	Frekans	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman	Ortalama
Entelektüel Uyarım ( $\bar{X}=4,12$ )	11. Okul yönetimi okulda çalışanlar için yüksek hedefler belirler.	f	8	18	61	183	130	4,02
		%	2,0	4,5	15,2	45,8	32,5	
	12.Okul yönetimi okulda çalışanlara onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.	f	5	16	57	198	124	4,05
		%	1,2	4,0	14,2	49,5	31,0	
	13.Okul yönetimi okulda çalışanlara çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.	f	1	18	68	220	93	3,96
		%	,2	4,5	17,0	55,0	23,2	
	14.Okul yönetimi okulda çalışanları cesaretlendirecek ortamlar yaratır.	f	0	14	40	186	160	4,23
		%	0	3,5	10,0	46,5	40,0	
	15.Okul yönetimi okulda çalışanların işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.	f	3	14	47	204	132	4,12
		%	,8	3,5	11,8	51,0	33,0	
	16.Okul yönetimi okulda çalışanları cesaretlendirecek konuşmalar yapar.	f	3	8	42	175	172	4,26
		%	,8	2,0	10,5	43,8	43,0	
	17.Okul yönetimi okulda çalışanlardan çok şey beklediğini bir şekilde onlara aktarır.	f	2	9	43	200	146	4,20
		%	,5	2,2	10,8	50,0	36,5	

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, entelektüel uyarım boyutuna ikinci düzeyde en yüksek katılım göstermişlerdir ( $\bar{X}=4.12$ ). Entelektüel uyarım boyutunda okul yöneticilerinin en yüksek katılım gösterdikleri madde, “okul yönetiminin okulda çalışanları cesaretlendirecek konuşmalar yapmasına” ilişkin maddedir ( $\bar{X}=4.26$ ). Okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutunda en düşük düzeyde katılım gösterdikleri madde ise, “okul yönetiminin okulda çalışanlara çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilmesine” ilişkin maddedir ( $\bar{X}=3.96$ ).

Entelektüel uyarım özelliğine sahip bir lider, izleyicilerinin zekâlarını yaratıcı bir şekilde kullanmalarını, olaylara akılcı yaklaşımlarını, problemleri alternatif yollarla çözmelerini ve liderin düşüncelerini bile sorgulamalarını teşvik eder. Böylece astlar, kendi inançlarını sorgularlar ve yaratıcılıklarını harekete geçirirler (Çakar, 2002: 59).

**Tablo 16. Okul yöneticilerinin esin kaynağı olma alt boyutuna sahip olma düzeylerine ilişkin veriler**

Boyutlar	İfadeler	Frekans	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman	Ortalama
Esin Kaynağı Olma ( $\bar{X}=4,06$ )	18.Okul yönetimi okulda çalışanların bu güne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.	f	3	18	77	201	101	3,95
		%	,8	4,5	19,2	50,2	25,2	
	19.Okul yönetimi okulda çalışanların olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkân sağlar.	f	4	12	56	215	113	4,05
		%	1,0	3,0	14,0	53,8	28,2	
	20.Okul yönetimi okulda çalışanların kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkân sağlar.	f	7	11	66	213	103	3,98
		%	1,8	2,8	16,5	53,2	25,8	
	21.Okul yönetimi okulda çalışanların olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenini de ifade eder.	f	3	8	56	189	144	4,16
		%	,8	2,0	14,0	47,2	36,0	
	22.Okul yönetimi okulda çalışanlara önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.	f	6	5	66	199	124	4,08
		%	1,5	1,2	16,5	49,8	31,0	
	23.Okul yönetimi okulda çalışanların görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.	f	6	14	49	193	138	4,11
		%	1,5	3,5	12,2	48,2	34,5	
	24.Okul yönetimi okulda çalışanların karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar.	f	2	15	76	223	84	3,93
		%	,5	3,8	19,0	55,8	21,0	
25.Okul yönetimi okulda çalışanlara harekete geçmeden önce problemi enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular.	f	4	20	46	183	147	4,12	
	%	1,0	5,0	11,5	45,8	36,8		
26.Okul yönetimi okulda çalışanlara harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.	f	2	19	51	186	142	4,12	
	%	,5	4,8	12,8	46,5	35,5		
27.Okul yönetimi okulda çalışanların problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar.	f	2	21	57	177	143	4,10	
	%	,5	5,2	14,2	44,2	35,8		

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, esin kaynağı olma boyutuna üçüncü sırada en yüksek katılım göstermişlerdir ( $\bar{X}=4,06$ ). Okul yöneticilerinin en yüksek katılım gösterdikleri iki madde, “okul yönetiminin okulda çalışanlara harekete geçmeden önce problemi enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgulamalarına” ve “okul

yönetiminin okulda çalışanlara harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söylemelerine” ilişkin maddelerdir ( $\bar{X}=4.12$ ). Okul yöneticilerinin en düşük düzeyde katılım gösterdikleri madde, “okul yönetiminin okulda çalışanların karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlamalarına” yönelik maddedir ( $\bar{X}=3.93$ ).

**Tablo 17. Okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutuna sahip olma düzeylerine ilişkin veriler**

Boyutlar	İfadeler	Frekans	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman	Ortalama
Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutu ( $\bar{X}=4,21$ )	28.Okul yönetimi yalnız kalmış gibi görünen okulda çalışanlara özel bir ilgi gösterir.	f	2	20	59	170	149	4,11
		%	,5	5,0	14,8	42,5	37,2	
	29.Okul yönetimi okulda çalışanların önlerine çıkan her engele bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar.	f	6	18	63	204	109	3,98
		%	1,5	4,5	15,8	51,0	27,2	
	30.Okul yönetimi okulda çalışanlarına performansları konusunda geribildirim sağlar.	f	4	14	66	215	101	3,99
		%	1,0	3,5	16,5	53,8	25,2	
	31.Okul yönetimi okulda çalışanların her birine birer birey gözüyle bakar.	f	4	19	32	170	175	4,23
		%	1,0	4,8	8,0	42,5	43,8	
	32.Okul yönetimi okulda çalışanların amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.	f	2	22	46	197	133	4,09
		%	,5	5,5	11,5	49,2	33,2	
	33.Okul yönetimi okulda çalışanlara iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini söyler.	f	1	12	40	138	209	4,36
		%	,2	3,0	10,0	34,5	52,2	
	34.Okul yönetimi okulda çalışanların ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.	f	0	14	32	161	193	4,33
		%	0	3,5	8,0	40,2	48,2	
35.Okul yönetimi okulda çalışanların tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.	f	1	17	36	164	182	4,27	
	%	,2	4,2	9,0	41,0	45,5		
36.Okul yönetimi okulda çalışanların istedikleri her an onlara yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.	f	3	15	28	146	208	4,35	
	%	,8	3,8	7,0	36,5	52,0		
37.Okul yönetimi yeni gelen okul çalışanlarına her konuda yardımcı olmaya çalışır.	f	3	13	20	138	226	4,43	
	%	,8	3,2	5,0	34,5	56,5		
Dönüşümcü Liderlik Toplam Ortalama: $\bar{X}=4,09$								

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptirler ( $\bar{X}=4.21$ ). Ertugut (2000) tarafından yapılan “Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama” konulu çalışmada, okul yöneticilerinin klasik liderlik özelliklerine sahip olma ve dönüşümcü liderlik davranışı gösterme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulgular benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri madde “okul yönetiminin yeni gelen okul çalışanlarına her konuda yardımcı olmaya çalıştığına” ilişkin maddedir ( $\bar{X}=4.43$ ). Okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda en düşük düzeyde katılım gösterdikleri madde ise, “okul yönetiminin okulda çalışanların önlerine çıkan her engele bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlamaya” ilişkin maddedir ( $\bar{X}=3.98$ ).

Astların kişisel gelişim gösterebilmesi için liderin danışmanlık ve eğitmenlik rolünü üstlenmesi gerekir. Lider astlarda sürekli gelişim sağlamak için fırsatları kollamalı ve astları kendilerini geliştirmeleri yönünde cesaretlendirmelidir. Dönüşümcü liderin bireysel ilgi davranışı, takipçileri cesaretlendirmeyi ve desteklemeyi, onlara yükselme imkânları sunarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı ve her takipçiye bir birey olarak değer vermeyi, güvenmeyi ve saygı göstermeyi içerir. Takipçilerin kendilerine saygılarının oluşturulması ve kişisel gelişim göstermeleri bireysel ilginin odak noktasını teşkil eder (Conger, 1999: Akt: Başol, 2005: 53).

Bu boyutlardan idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarının insana yönelik, entelektüel teşvik ve esin kaynağı olma boyutlarının ise işe yönelik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, bu dört boyut, birbiri ile bağlantılı olarak iş ve insan ilişkilerini bir araya getirir. Örneğin bir lider, işgörenlerine bireysel ilgi gösterirken, temel olarak onlara bir birey olarak davranma, ilham verici güdüleme ve zihinsel özendirme davranışlarını kullanarak, bireyden iş konusunda yüksek edim elde eder (Celep, 2005: 79).

Dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili ankette araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sorulara toplamda “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım gösterdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=4.09$ ). Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin kendi görüşleri alınarak yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin kendilerini dönüşümcü liderlik özelliklerine

sahip olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Karip (1998), Çelik (1998), Açıklın (2000), Ertugut (2000) ve Eraslan (2003) yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin kendi değerlendirmelerine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularının literatürdeki bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

### 3. 4. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında; çalıştıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre anlamlı farkların olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre gruplar normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yöneticilikte geçen hizmet sürelerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin ortalama puanları arasındaki farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına yer verilmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farkı bulmak için Dunnett C testi kullanılmıştır. Mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre gruplar normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

**Tablo 18. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları**

Kurumu	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	İlköğretim	281	4,0548	0,56021	398	-1,838	0,067
	Ortaöğretim	119	4,1667	0,54789			
Görevi	Müdür	97	4,2318	0,40945	398	3,534	0,000
	Müdür Yrd.	303	4,0421	0,59134			

$p < 0.05$

Tablo 18’de okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 18 incelendiğinde, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin

görüşlerinde görev yaptığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(398)} = -1.838$ ;  $p > 0.05$ ]. İlköğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.0548$ ) ve ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.1667$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara göre orta öğretimde görev yapan okul yöneticilerinin daha çok dönüşümcü liderlik özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Korac (1998), organizasyonun büyüklüğünün karmaşıklığı beraberinde getireceğini bunun yanında büyük organizasyonlarda daha büyük ekiplerin oluşacağını bunun da ekip üyeleri arasında demografik açıdan daha heterojen yapıya dönüşeceğini ileri sürmüştür. Bu durum ise diğer demografik farklılıklar gibi lider-üye etkileşiminde sosyal mesafe oluşturabilecektir (Akt: Aslan, 2009: 164). Dolayısıyla yöneticilerinin görev yaptığı kuruma ve kurumun büyüklüğüne göre liderlik yapması, sosyal mesafe nedeniyle zorlaşabilir ve yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilikler artabilir.

Tablo 18 incelendiğinde, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinde kurumdaki görevi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(398)}=3,534$ ;  $p < 0,05$ ]. Okul müdürleri ( $\bar{X}=4.2318$ ) “Her Zaman” düzeyinde ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.0421$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğu söylenebilir.

Hem Burns (1978) hem de Bennis ve Nanus (1985) gibi araştırmacılar, dönüşümcü liderliğin, her hiyerarşik düzeyde olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler, dönüşümcü liderlikte hiyerarşik düzeyin fark göstermeyeceği anlamına gelmektedir. Ancak diğer açıdan sahip olunan güç ve otoriteye bağlı olarak üst düzeyde bu tür liderlikleri sergilemenin daha mümkün olabileceği düşünülebilir (Aslan, 2009: 164). Bu çalışmada okul müdürlerinin makamları gereği dönüşümcü liderlik özelliklerine daha çok ihtiyaç duydukları ve statülerinin tanıdıkları imkânlar sayesinde daha yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik özellikleri sergiledikleri düşünülebilir.

**Tablo 19. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	16	171,79	2751,5	2615,5	,314
Erkek	384	201,69	77448,5		

Tablo 19’da okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinde cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (U=2615,5; p>0.05).

Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Bass, Avolio ve Atwater (1996), kadınların daha fazla dönüşümcü liderlik davranışı gösterdiğine ilişkin sonuca ulaşmışlardır. Ancak bu sonuçtan farklı olarak Snodgrass ve Shachar (2008), araştırmalarında kadınlarla erkekler arasında bir farklılığın bulunmadığını tespit etmişlerdir (Akt: Aslan, 2009: 162).

**Tablo 20. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları**

	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Hizmet Süresi	1-3 yıl	118	4,0520	0,62913	4-395	4,083	0,003	*1-3 yıl ile 15 ve üzeri yıl *3-5 yıl ile 10-15 yıl *3-5 yıl ile 15 ve üzeri yıl
	3-5 yıl	72	3,9137	0,62755				
	5-10 yıl	87	4,0826	0,56947				
	10-15 yıl	48	4,1841	0,40260				
	15 ve üzeri yıl	75	4,2573	0,36070				
	TOPLAM	400	4,0881	0,55824				

p<0.05

\* Anlamlı fark vardır.

Tablo 20’de hizmet süreleri farklı olan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (Anova) sonuçları görülmektedir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(4-395)}=4.083$ ; p<0.05]. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu araştırmak için yapılan Dunnett C testi sonucunda, 3-5 yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ile hem 10-15 yıl hem de 15 ve üzeri yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, 1-3 yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ile 15 ve üzeri yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. 1-3



yıl ( $\bar{X}= 4.0520$ ), 3-5 yıl ( $\bar{X}=3.9137$ ), 5-10 yıl ( $\bar{X}=4.0826$ ), 10-15 yıl ( $\bar{X}=4.1841$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar “Çoğunlukla” düzeyinde; 15 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.2573$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ise “Her Zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu ortalamalara göre, yöneticilikte geçen hizmet süreleri 15 ve üzeri yıl aralığında bulunan okul yöneticileri, kendilerini daha çok dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olarak değerlendirmektedir.

**Tablo 21. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları**

Dönüşümcü Liderlik Özellikleri	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
	Ön Lisans	28	206,8	4	,448	,978
	Eğitim Enstitüsü	58	207,93			
	Eğitim Fakültesi	210	197,69			
	Fen-Edb. Fakültesi	92	200,42			
	Lisans Üstü	12	199,58			

Tablo 21’de okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinde mezuniyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $X^2(4) = .448$ ;  $p>0.05$ ].

Demografik değişkenlerin lider-üye etkileşimindeki etkisini inceleyen Somech (2003), araştırmasının sonucunda öğrenim düzeyini farklılık oluşturan bir etkiye sahip bulmuştur. Benzer şekilde Amnuckmanee (2002), tezinde liderlik uygulamalarında liderin öğrenim düzeyinin farklılık oluşturacağına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre, öğrenim düzeyi yükseldikçe yöneticilik bakış açısının kontrole dayalı ve karar vermekten kaçınan tarzdan ziyade; kontrolün az olduğu ve daha kaçınmacı bir modele doğru yöneldiği görülmektedir (Akt: Aslan, 2009: 163).

### **3. 5. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin İdealleştirilmiş Etki Boyutuna Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar**

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutuna sahip olma düzeyleri arasında; çalıştıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 22. İdealleştirilmiş etki boyutunun bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları**

Kurumu	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	İlköğretim	281	3,9093	0,60685	398	-3,641	0,000
Ortaöğretim	119	4,1067	0,44048				
Görevi	Müdür	97	4,1237	0,47714	398	3,481	0,001
	Müdür Yrd.	303	3,9182	0,58771			

$p < 0.05$

Tablo 22’de okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre idealleştirilmiş etki boyutuna ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutuna sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, görev yaptığı kurum değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(398)} = -3.641$ ;  $p < 0.05$ ]. İlköğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X} = 3.9093$ ) ve ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X} = 4.1067$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuca göre, okul türündeki farklılığın, okul yöneticilerinin liderlik rollerindeki ve özelliklerindeki farklılaşmaları beraberinde getirebileceği düşünülebilir.

Tablo 22 incelendiğinde, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinde kurumdaki görevi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(398)} = 3.481$ ;  $p < 0.05$ ]. Okul müdürleri ( $\bar{X} = 4.1237$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 3.9182$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara göre, okul müdürleri statüleri gereği astlarının kendilerini daha güçlü gördüklerini düşünebilir ve hiyerarşik sistemin gereği olarak astlarından bir saygı beklentisi içine girebilir.

**Tablo 23. İdealleştirilmiş etki boyutunun cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	16	143,12	2290	2154	,042
Erkek	384	202,89	77910		

$p < 0.05$

Tablo 23’de okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutuna sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu

inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutuna sahip olma düzeylerinde cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (U=2154; p<0.05). Erkek yöneticilerin sıra ortalamaları bayan yöneticilerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu için erkek yöneticilerin kendilerini daha karizmatik algıladıkları düşünülebilir. Geleneksel olarak erkeklerle özdeşleştirilen karizmatik güç ve yöneticilik pozisyonu, bu çalışmada elde edilen sonucun şaşırtıcı olmadığını göstermektedir.

**Tablo 24. İdealleştirilmiş etki boyutunun hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları**

Hizmet Süresi	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark
	1-3 yıl	118	3,9356	0,57743	4-395	1,593	0,175	-
	3-5 yıl	72	3,8944	0,60605				
	5-10 yıl	87	3,9276	0,61393				
	10-15 yıl	48	4,0354	0,57408				
	15 ve üzeri yıl	75	4,0933	0,43847				
	TOPLAM	400	3,9680	0,56920				

Tablo 24’de hizmet süreleri farklı olan okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutu puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (Anova) sonuçları görülmektedir. Okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutuna sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-395)}=1.593$ ;  $p>0.05$ ]. Ortalamalara bakıldığında; 1-3 yıl ( $\bar{X}=3.9356$ ), 3-5 yıl ( $\bar{X}=3.8544$ ), 5-10 yıl ( $\bar{X}=3.9276$ ), 10-15 yıl ( $\bar{X}=4.0354$ ) ve 15 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.0933$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre, 15 ve üzeri yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar kendilerini daha çok idealleştirilmiş etkiye sahip olarak değerlendirmişlerdir.

**Tablo 25. İdealleştirilmiş etki boyutunun mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları**

İdealleştirilmiş Etki	Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
	Ön Lisans	28	221,23	4	1,818	,769
	Eğitim Enstitüsü	58	201,9			
	Eğitim Fakültesi	210	195,45			
	Fen-Edb. Fakültesi	92	201,78			
	Lisans Üstü	12	223,92			

Tablo 25’de okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutuna sahip olma düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutuna sahip olma düzeylerinde mezuniyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $X^2(4) = 1,818; p>0.05$ ].

### 3. 6. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Entelektüel Uyarım Boyutuna Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutuna sahip olma düzeyleri arasında; çalıştıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre gruplar normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yöneticilikte geçen hizmet sürelerine göre okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutu ortalama puanları arasındaki farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına yer verilmiştir. Mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre gruplar normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

**Tablo 26. Entelektüel uyarım boyutunun bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları**

Kurumu	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	İlköğretim	281	4,0681	0,63968	398	-2,568	0,011
	Ortaöğretim	119	4,2461	0,61878			
Görevi	Müdür	97	4,2239	0,47016	398	2,199	0,029
	Müdür Yrd.	303	4,0882	0,68045			

$p<0.05$

Tablo 26’da okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre entelektüel uyarım boyutuna ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Okul yöneticilerinin entelektüel uyarım düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, görev yaptığı kurum değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(398)} = -2.568; p<0.05$ ]. İlköğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.0681$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde ve ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.2461$ ) “Her Zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Buna göre orta öğretim kurumlarında görev yapan okul

yöneticilerinin, kendilerini daha çok entelektüel uyarım davranışına sahip olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 26 incelendiğinde, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinde kurumdaki görevine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(398)} = 2.199$ ;  $p < 0.05$ ]. Okul müdürleri ( $\bar{X} = 4.2239$ ) “Her Zaman” düzeyinde ve müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 4.0882$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir.

**Tablo 27. Entelektüel uyarım boyutunun cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	16	177,56	2841	2705	,416
Erkek	384	201,46	77359		

Tablo 27’de okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutuna sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutuna sahip olma düzeylerinde cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $U = 2705$ ;  $p > 0.05$ ).

**Tablo 28. Entelektüel uyarım boyutunun hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları**

Hizmet Süresi	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark
	1-3 yıl	118	4,1344	0,64790	4-395	4,371	0,002	*3-5 yıl – 1-3 yıl *3-5 yıl- 5-10 yıl *3-5 yıl- 10-15 yıl *3-5 yıl- 15 ve + yıl
3-5 yıl	72	3,8611	0,69241					
5-10 yıl	87	4,1626	0,72260					
10-15 yıl	48	4,1637	0,48332					
15 ve üzeri yıl	75	4,2743	0,47191					
TOPLAM	400	4,1211	0,63798					

$p < 0.05$

\* Anlamlı fark vardır.

Tablo 28’de hizmet süreleri farklı olan okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutu puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (Anova) sonuçları görülmektedir. Okul yöneticilerinin entelektüel uyarım düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(4-395)} = 4.371$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu bulmak için yapılan Dunnett C testi sonucuna göre, 3-5 yıl okul

yöneticiliği görevinde bulunanlar, 1-3 yıl, 5-10 yıl, 10-15 yıl, 15 ve üzeri yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1-3 yıl ( $\bar{X}=4.1344$ ), 3-5 yıl ( $\bar{X}=3.8611$ ), 5-10 yıl ( $\bar{X}=4.1626$ ), 10-15 yıl ( $\bar{X}=4.1637$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar “Çoğunlukla” düzeyinde; 15 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.2743$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ise “Her zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara göre, 15 ve üzeri yıl yöneticilik görevinde bulunanlar kendilerini daha çok entelektüel uyarım davranışına sahip olarak görmektedirler.

**Tablo 29. Entelektüel uyarım boyutunun mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları**

Entelektüel Uyarım	Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
	Ön Lisans	28	192,45	4	1,772	,778
Eğitim Enstitüsü	58	198,26				
Eğitim Fakültesi	210	199,8				
Fen-Edb. Fakültesi	92	200,47				
Lisans Üstü	12	242,62				

Tablo 29’da okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutuna sahip olma düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım düzeylerinde mezuniyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $X^2(4) = 1,772$ ;  $p>0.05$ ].

### 3. 7. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Esin Kaynağı Olma Boyutuna Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin esin kaynağı olma boyutuna sahip olma düzeyleri arasında; çalıştıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 30. Esin kaynağı olma boyutunun bazı değişkenlere göre t-testi sonuçları**

Kurumu	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	Kurumu	İlköğretim	281	4,0498	0,62474	398	-0,446
Ortaöğretim		119	4,0807	0,65085			
Görevi	Müdür	97	4,1742	0,49250	398	2,072	0,039
	Müdür Yrd.	303	4,0221	0,66701			

Tablo 30’da okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre esin kaynağı olma boyutuna ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Okul yöneticilerinin esin kaynağı olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, görev yaptığı kuruma göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $t_{(398)} = -0.446$ ;  $p > 0.05$ ]. İlköğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X} = 4.0498$ ) ve ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri ( $\bar{X} = 4.0807$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu ortalamalara bakarak orta öğretim okulu yöneticilerinin kendilerini daha çok esin kaynağı olma özelliğine sahip olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 30 incelendiğinde, okul yöneticilerinin esin kaynağı olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinde kurumdaki görevine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(398)} = 2.072$ ;  $p < 0.05$ ]. Okul müdürleri ( $\bar{X} = 4.1742$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 4.0221$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir.

**Tablo 31. Esin kaynağı olma boyutunun cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	16	191,09	3057,5	2921,5	,739
Erkek	384	200,89	77142,5		

$p < 0.05$

Tablo 31’de okul yöneticilerinin esin kaynağı olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin esin kaynağı olma boyutuna sahip olma düzeylerinde cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $U = 2921,5$ ;  $p > 0.05$ ).

**Tablo 32. Esin kaynağı olma boyutunun hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları**

Hizmet Süresi	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark
	1-3 yıl	118	4,0356	0,73456	4-395	3,097	0,016	*3-5 yıl ile 10-15 yıl *3-5 yıl ile 15 ve üzeri yıl
3-5 yıl	72	3,8889	0,70382					
5-10 yıl	87	4,0310	0,62269					
10-15 yıl	48	4,1563	0,47843					
15 ve üzeri yıl	75	4,2293	0,40429					
TOPLAM	400	4,0590	0,63196					

$p < 0.05$

\* Anlamlı fark vardır.

Tablo 32’de, hizmet süreleri farklı olan okul yöneticilerinin esin kaynağı olma boyutu puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (Anova) sonuçları görülmektedir. Okul yöneticilerinin esin kaynağı olma boyutuna sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(4-395)} = 3.097$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu araştırmak için yapılan Dunnett C testi sonucuna göre, 3-5 yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar, hem 10-15 yıl hem de 15 ve üzeri yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ile anlamlı bir farklılığa sahiptir. 1-3 yıl ( $\bar{X}=4.0356$ ), 3-5 yıl ( $\bar{X}=3.8889$ ), 5-10 yıl ( $\bar{X}=4.0310$ ), 10-15 yıl ( $\bar{X}=4.1563$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar “Çoğunlukla” düzeyinde; 15 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.2293$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ise “Her zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Buna göre 15 ve üzeri yıl hizmet süresi bulunan okul yöneticilerinin kendilerini daha çok esin kaynağı olma özelliğine sahip olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

**Tablo 33. Esin kaynağı olma boyutunun mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları**

	Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
Esin Kaynağı Olma	Ön Lisans	28	183,68	4	3,041	,551
	Eğitim Enstitüsü	58	216,2			
	Eğitim Fakültesi	210	196,19			
	Fen-Edb. Fakültesi	92	208,9			
	Lisans Üstü	12	174,92			

$p < 0.05$

Tablo 33’de okul yöneticilerinin esin kaynağı olma boyutuna sahip olma düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin esin kaynağı olma düzeylerinde mezuniyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $X^2(4) = 3,041$ ;  $p > 0.05$ ].

### **3. 8. Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutuna sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Farklar**

Bu başlıkta, okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olma düzeyleri arasında; çalıştıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.



**Tablo 34. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun bazı değişkenlere göre t testi sonuçları**

Kurumu	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
	İlköğretim	281	4,1961	0,61831	398	-0,869	0,386
	Ortaöğretim	119	4,2571	0,69740			
Görevi	Müdür	97	4,4031	0,46423	398	4,073	0,000
	Müdür Yrd.	303	4,1538	0,67963			

$p < 0.05$

Tablo 34’de okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurum ve kurumdaki görevleri değişkenlerine göre bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, görev yaptığı kuruma göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $t_{(398)} = -0.869$ ;  $p > 0.05$ ]. İlköğretimde çalışan okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.1961$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde ve ortaöğretimde çalışan okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.2571$ ) “Her Zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara göre orta öğretimde görev yapan okul yöneticileri kendilerini daha çok bireysel ilgi davranışına sahip olarak değerlendirmişlerdir. Literatürde örgüt büyüklüğünün yöneticilerin liderlik rollerinde ve özelliklerinde değişikliğe yol açabileceğine dair görüşler bulunmaktadır.

Tablo 34 incelendiğinde okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinde kurumdaki görevine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(398)} = 4.073$ ;  $p < 0.05$ ]. Okul müdürleri ( $\bar{X}=4.4031$ ) “Her Zaman” düzeyinde ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.1538$ ) “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre, okul müdürleri, müdür yardımcılara nazaran kendilerini daha çok bireyselleştirilmiş ilgi davranışına sahip olarak görmektedirler. Bunun nedeni, okulda tüm sorunların muhatabının okul müdürü olmasından kaynaklanabilir. Okul müdürleri, her bir öğretmeniyle ayrı ayrı ilgilenmek ve onlara günlük uygulamalarında yol gösterip rehberlik etmek durumundadır. Yeni gelen öğretmenlerin kuruma uyum sağlamasında da okul müdürlerine büyük iş düşmektedir.

**Tablo 35. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	16	184,22	2947,5	2811,5	,564
Erkek	384	201,18	77252,5		

p<0.05

Tablo 35’de okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olma düzeylerinde cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (U=2811,5; p>0.05).

**Tablo 36. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun hizmet süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları**

	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Hizmet Süresi	1-3 yıl	118	4,1271	0,73887	4-395	5,961	0,000	*1-3 yıl-10-15 yıl
	3-5 yıl	72	3,9944	0,76156				*1-3 yıl-15 ve üzeri yıl
	5-10 yıl	87	4,2333	0,59252				*3-5 yıl-5-10 yıl
	10-15 yıl	48	4,3750	0,37445				*3-5 yıl-10-15 yıl
	15 ve üzeri yıl	75	4,4373	0,42768				*3-5 yıl-15 ve üzeri yıl
	TOPLAM	400	4,2142	0,64258				

p<0.05

\* Anlamlı fark vardır.

Tablo 36’da, hizmet süreleri farklı olan okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutu puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (Anova) sonuçları görülmektedir. Okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(4-395)}=5.961$ ; p<0.05]. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu araştırmak için yapılan Dunnett C testi sonucuna göre, 3-5 yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar, 5-10 yıl, 10-15 yıl, 15 ve üzeri yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1-3 yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ise hem 10-15 yıl hem de 15 ve üzeri yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ile anlamlı bir farklılık

göstermektedir. 1-3 yıl ( $\bar{X}=4.1271$ ), 3-5 yıl ( $\bar{X}=3.9944$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar “Çoğunlukla” düzeyinde; 5-10 yıl ( $\bar{X}=4.2333$ ), 10-15 yıl ( $\bar{X}=4.3750$ ), 15 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.4373$ ) okul yöneticiliği görevinde bulunanlar ise “Her Zaman” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir. Bulgulara göre, 15 ve üzeri yıl okul yöneticiliği görevinde bulunanlar, kendilerini daha çok bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olarak değerlendirmektedirler.

**Tablo 37. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunun mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları**

	Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
<b>Bireyselleştirilmiş İlgi</b>	Ön Lisans	28	206,27	4	1,582	,812
	Eğitim Enstitüsü	58	215,92			
	Eğitim Fakültesi	210	199,09			
	Fen-Edb. Fakültesi	92	193,85			
	Lisans Üstü	12	188,25			

Tablo 37’de okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olma düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna sahip olma düzeylerinde mezuniyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $X^2(4) = 1,582; p>0.05$ ].

### 3. 9. Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği ile Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu başlıkta okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutları arasındaki ilişkinin düzeyini (derecesini-şiddetini-gücünü) ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan basit korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 38. Özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyine yönelik korelasyonlar**

	Dönüşümcü Liderlik	İdealleştirilmiş Etki	Entelektüel Uyarım	Esin Kaynağı Olma	Bireyselleştirilmiş İlgi	
<b>Özbilinç Yeterliliği</b>	r	0,441 (0,000)	0,379 (0,000)	0,403 (0,000)	0,428 (0,000)	0,379 (0,000)

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri ile dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ( $r=0.441$ ;  $p<0.05$ ). Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri; idealleştirilmiş etki boyutu ( $r=0.379$ ;  $p<0.05$ ), entelektüel uyarım boyutu ( $r=0.403$ ;  $p<0.05$ ), esin kaynağı olma boyutu ( $r=0.428$ ;  $p<0.05$ ), bireyselleştirilmiş ilgi boyutu ( $r=0.379$ ;  $p<0.05$ ) şeklinde korelasyonlara sahiptir.

Dönüşümcü liderlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma, duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkide; özellikle özbilinç yeterliliğinin önemini vurgulamışlardır (www.publishblog.blogchina.com, 2004). Bennis, Sosik ve Megerian (1999) gibi araştırmacılar özellikle kendi duygularının farkında olma yeterliliğinin dönüşümcü liderliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Akın, 2004: 105).

### 3. 10. Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliğinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutları üzerindeki etkisini incelemek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, bağımlı bir değişken ile bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu varsayılan bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel bir model ile açıklanmasıdır (Ural ve Kılıç, 2005: 225). Modelin geçerli olabilmesi için yapılan varyans analizinin anlamlı çıkması gerekmektedir.

**Tablo 39. Dönüşümcü liderliğin özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait katsayılar tablosu**

Model 1	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	$\beta$		
(Sabit)Özbilinç Yeterliliği	1,610	,254		6,335	,000
	,577	,059	,441	9,797	,000

$p<0.05$

Yapılan regresyon analizi sonucunda, regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t değerine bakıldığında, özbilinç yeterliliğinin dönüşümcü liderlik üzerinde anlamlı bir

etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ( $t=9,797$ ;  $p<0.05$ ). Buna göre özbilinç yeterliliği ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

**Tablo 40. Dönüşümcü liderliğin özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait varyans analizi tablosu**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Std. Hatası	F	p	Durbin-Watson
1	,441	,194	,192	,50172	95,972	,000	1,787

$p<0.05$

Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişikliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamada kullanılır ve determinasyon katsayısı veya belirtme katsayısı olarak da isimlendirilen korelasyon katsayısının karesine ( $R^2$ ) eşittir (Büyüköztürk, 2002: 32). Tablo 40’da  $R^2$  determinasyon katsayısına bakarak dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin değişimin yaklaşık %19,4’ünün özbilinç yeterliliği tarafından açıklandığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderliğin ortaya çıkış amacı; en basit anlatımla örgütte sistematik değişim ve dönüşüm sürecini başlatmak ve sürdürülebilir hâle getirmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için lider, bir vizyon geliştirir ve bu vizyonu çalışanlarına, örgüt üyelerine aktarır. İşte bu noktada etkin bir motivasyon ve iletişim becerisi ön plana çıkar. Dönüşümsel lider, çalışanları ile hareket eder. Onların duygu, düşünce ve ilgi ve isteklerini dikkate alır. Bu davranışlarıyla ulaşılabilir bir lider profiline sahiptir. İzleyenlerini beklentileri aşan bir performans göstermeleri konusunda motive eder (Zerengök, 2005: 104).

Duygusal zekânın ilk boyutu olan özbilinç yeterliliği, kişinin kendini bilmesi ve duygularının farkında olması, üstün ve zayıf yanlarını doğru değerlendirmesi ve yüksek bir özgüven sahibi olmasıyla ilgilidir. Sosik ve Mergerian’a (1999) göre, kendi üstün ve zayıf yanlarını iyi değerlendiren liderler, dönüşümcü liderlik şemalarını doğru kurabilirler ve böylece takipçilerini daha fazla etkileyebilirler (Akt: Aslan, 2009: 67). Çünkü kişi, ne kadar duygularının ve sahip olduğu özelliklerinin farkında olursa, üstün yanlarını ön plana çıkarır ve zayıf yanlarını geri planda bırakarak onlara fazla yatırım yapmaz. Böylece liderin takipçilerini etkilemesi ve belirlenen amaçları

gerçekleştirmek için onları güdülemesi, güçlü yanlarını ve olumlu duygularını ortaya çıkarmasıyla daha kolay hale gelebilir (Çakar, 2002: 55).

### 3. 10. 1. Özbilinç Yeterliliğinin İdealleştirilmiş Etki Boyutuna Etkisi

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğinin idealleştirilmiş etki davranışı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinin istatistiksel anlamda geçerli olabilmesi için yapılan varyans analizinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Burada bağımlı değişken idealleştirilmiş etki boyutu, açıklayıcı ve sabit değişken ise özbilinç yeterliliğidir.

**Tablo 41. İdealleştirilmiş etki boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait katsayılar tablosu**

Model 2	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		
	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
(Sabit)	1,794	,267		6,714	,000
Özbilinç Yeterliliği	,507	,062	,379	8,179	,000

$p < .05$

İdealleştirilmiş etkinin özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesiyle ilgili regresyon analizi incelendiğinde, özbilinç yeterliliğinin idealleştirilmiş etki boyutu üzerinde önemli (anlamlı) bir kestirici olduğu gözlenmiştir ( $t=8,179$ ;  $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre özbilinç yeterliliği ile idealleştirilmiş etki boyutu arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir.

**Tablo 42. İdealleştirilmiş etki boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait varyans analizi tablosu**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Std. Hatası	F	p	Durbin-Watson
2	,379	,144	,142	,52731	66,902	,000	1,699

$p < 0.05$

Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişimin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamada kullanılır. Buna göre, Tablo 42’de, R<sup>2</sup> değişkenine bakarak idealleştirilmiş etki boyutundaki değişimin %14,4’ünün özbilinç yeterliliği tarafından açıklandığı söylenebilir.

İdealleştirilmiş etki, liderin kendine güveni, ideolojik duruşu ve duygusal ilgiler gibi kişisel özellikleri (potansiyelleri) ile izleyenlerin bağlılığını canlandırma, kuvvetlendirme yeteneklerinin bir bütünüdür. Bir lider, izleyicilerinin beğenisini ve saygısını kazanmak için kişisel başarı gösterdiğinde ve izleyicilerine davranışlarıyla örnek bir model gibi davrandığında idealleştirilmiş etki/karizma davranışları sergilemektedir. Kendisinin ve başkasının duygularını anlayabilme yeteneğine sahip liderler, izleyicilerinin saygısını kazanmada, duyguların nasıl kullanılabileceğinin farkında olmasında daha etkili olabilmektedir (Barling ve diğ., 2000: 157).

Karizma olarak da adlandırılan idealleştirilmiş etki, bir liderin izleyicilerinin güvenini, beğenisini, hayranlığını kazanma yetisine ve bu özelliğiyle onları etkileme gücüne sahip olmasıdır. Duygusal farkındalığa sahip olan bir okul yöneticisinin, olumsuz duygularının farkına vararak onları kontrol etmesi ve güçlü yönleri üzerinde durarak özgüvenini arttırması sayesinde öğretmenleri üzerinde ideal bir etkiye sahip olması beklenebilir.

### 3. 10. 2. Özbilinç Yeterliliğinin Entelektüel Uyarım Boyutuna Etkisi

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğinin entelektüel uyarım boyutu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinin istatistiksel anlamda geçerli olabilmesi için yapılan varyans analizinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Burada bağımlı değişken entelektüel uyarım boyutu, açıklayıcı ve sabit değişken ise özbilinç yeterliliğidir.

**Tablo 43. Entelektüel uyarım boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait katsayılar tablosu**

Model 3	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	$\beta$		
(Sabit)	1,531	,296		5,170	,000
<b>Özbilinç Yeterliliği</b>	,604	,069	,403	8,788	,000

$p < 0.05$

Entelektüel uyarım boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesiyle ilgili regresyon analizinde, regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t değerine bakıldığında, özbilinç yeterliliğinin entelektüel uyarım boyutu üzerinde önemli ve

anlamalı bir kestirici olduğu gözlenmiştir ( $t=8,788$ ;  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre özbilinç yeterliliği ile entelektüel uyarım boyutu arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir.

**Tablo 44. Entelektüel uyarım boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait varyans analizi tablosu**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Std. Hatası	F	p	Durbin-Watson
3	,403	,163	,160	,58458	77,231	,000	1,765

$p<0.05$

Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişikliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamada kullanılır. Tablo 44’de, R<sup>2</sup> değişkenine bakarak entelektüel uyarım boyutundaki değişimin yaklaşık %16,3’ünün özbilinç yeterliliği tarafından açıklandığı söylenebilir.

Entelektüel uyarım, liderin çalışanlarını zekice düşünmeye, öğrenmeye ve sorunları dikkatli çözmeye yönlendirdiği bir dönüşümcü liderlik boyutudur. Dönüşümcü liderlerin, bu davranışları gerçekleştirebilmek için bilişsel yanı ağır basan özelliklere sahip olmaları gerektiği düşünülse de duygusal zekâ yeterliliklerine de ihtiyaç duymaktadırlar. Kendi duygularını anlayabilen bir lider, izleyicilerinin duygularını algılayabilme yeteneğine sahip olacak, böylece izleyicilerinin yaratıcı düşünme ve başarılı problem çözme konusunda nasıl teşvik edileceğini bilecek ve bu konuda daha etkili olabileceklerdir. İzleyiciler arasında yaratıcı düşünmeyi ne zaman teşvik edeceğini bilmek, liderin duygusal bilgiyi algılama ve değerlendirme yeteneğine bağlıdır (George, 2000: 1049).

### **3. 10. 3. Özbilinç Yeterliliğinin Esin Kaynağı Olma Boyutuna Etkisi**

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğinin esin kaynağı olma boyutu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinin istatistiksel anlamda geçerli olabilmesi için yapılan varyans analizinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu regresyon analizinde bağımlı değişken esin kaynağı olma boyutu, açıklayıcı ve sabit değişken ise özbilinç yeterliliğidir.



**Tablo 45. Esin kaynağı olma boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait katsayılar tablosu**

Model 4	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		
	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
(Sabit)	1,333	,290		4,603	,000
Özbilinç Yeterliliği	,635	,067	,428	9,456	,000

p<0.05

Esin kaynağı olma boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesiyle ilgili regresyon analizi incelendiğinde, özbilinç yeterliliğinin esin kaynağı olma üzerinde önemli (anlamlı) bir kestirici olduğu gözlenmiştir (t=9,456; p<0.05). Bu sonuca göre özbilinç yeterliliği ile esin kaynağı olma boyutu arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir.

**Tablo 46. Esin kaynağı olma boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon modeline ait varyans analizi tablosu**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Std. Hatası	F	p	Durbin-Watson
4	,428	,183	,181	,57178	89,409	,000	,926

p<.05

Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişikliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamada kullanılır. Tablo 46’da, R<sup>2</sup> belirtme katsayısına bakarak, esin kaynağı olma boyutundaki değişimin yaklaşık %18,3’ünün özbilinç yeterliliği tarafından açıklandığı söylenebilir.

Duygusal farkındalığı yüksek olan bir lider, izleyicilerinin duygularını anlama ve onların arzuladıkları hedeflere ulaşmada onları etkileme yeteneğine sahiptir (Gardner ve Stough, 2002: 76). Duygularını ifade etmede yüksek seviyede olan bir lider, izleyicilerin inançlarını ve değerlerini onlara daha doğru ifade ederek, onların örgütün amaçlarını daha iyi anlamalarını ve buna göre hareket etmelerini sağlamaktadır. Araştırmacılar, farkındalığı yüksek olan bir liderin izleyicilerine ilham vermede daha etkili olabileceğini ifade etmektedirler (George, 2000: 1048).

Bir liderin, kendi duygularını doğru bir şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etmesi ile izleyicilerin duygularını algılaması ve değerlendirmesi liderin başarılı

iletişimi ve etkin bir motivasyon becerisi ile sonuçlanabilmektedir (Gardner ve Stough, 2002: 71). Lider, kendi duygularının izleyicilerin üzerinde yarattığı etkiyi anlamada ne kadar yetenekli olursa, sorunların üstesinden gelmede ve izleyicilere ilham vermede o kadar başarılı olabilmektedir (George, 2000: 1049).

### 3. 10. 4. Özbilinç Yeterliliğinin Bireyselleştirilmiş İlgili Boyutuna Etkisi

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğinin bireyselleştirilmiş ilgili boyutu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Burada bağımlı değişken bireyselleştirilmiş ilgili boyutu, açıklayıcı ve bağımsız değişken ise özbilinç yeterliliğidir. Gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinin istatistiksel anlamda geçerli olabilmesi için yapılan varyans analizinin anlamlı çıkması gerekmektedir.

**Tablo 47. Bireyselleştirilmiş ilgili boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon analizine ait katsayılar tablosu**

Model 5	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		
	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
(Sabit)	1,759	,302		5,833	,000
Özbilinç Yeterliliği	,572	,070	,379	8,181	,000

$p < 0.05$

Bireyselleştirilmiş ilgili boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesiyle ilgili regresyon analizi incelendiğinde, özbilinç yeterliliğinin bireyselleştirilmiş ilgili üzerine önemli (anlamlı) bir kestirici olduğu gözlenmiştir ( $t=8,181$ ;  $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre özbilinç yeterliliği ile esin kaynağı olma boyutu arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir.

**Tablo 48. Bireyselleştirilmiş ilgili boyutunun özbilinç yeterliliği tarafından kestirilmesine ilişkin regresyon analizine ait varyans analizi tablosu**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Std. Hatası	F	p	Durbin-Watson
5	,379	,144	,142	,59527	66,933	,000	1,964

$p < 0.05$

Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişikliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamada kullanılır. Tablo 48’de, R<sup>2</sup> belirtme

katsayısına bakarak, bireyselleştirilmiş ilgi boyutundaki değişimin yaklaşık %14,4'ünün özbilinç yeterliliği tarafından açıklandığı söylenebilir.

Bireyselleştirilmiş ilgi gösteren bir lider izleyicilerine örgütün herhangi bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranır, onlara bireysel fakat eşit ilgi gösterir, rehberlik yapar ve tavsiyelerde bulunur. Dönüşümcü liderler, çalışanlarına bireysel ilgi göstererek onların gizli kalmış potansiyellerini açığa çıkarmaya ve kişisel gelişimlerine yardımcı olmaya çalışırlar. Bir lider, izleyicilerinin ihtiyaçlarını önemseydiğinde ve izleyicilerine kişisel özen gösterdiğinde, bireysel destek davranışları sergilemiş olur (Toktamışoğlu, 2004: 212).

Kendi duygularının farkında olan liderler, izleyicilerin ihtiyaçlarına karşı daha hassas olacak ve izleyicilerinin duygularını doğru bir şekilde algılayabilecektir, böylece grup ve örgütün etkililiğini artıracak olan izleyicilerin gelişimi için ihtiyaç duyduğu alanları daha iyi nitelendirebilecektir (George, 2000: 1048). Duygusal yönden zeki olan bireyler, duygularının ve bu duygularının başkaları üzerindeki etkilerinden haberdardırlar. Kendi öz benliğinin bilincinde olan liderler, başarılı kişiler arası ilişki kurma eğilimindedirler ve izleyicilerinin ihtiyaçlarına karşı daha empatik olabilmektedirler (Mayer ve Geher, 1996: 91).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### Sonuçlar

Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kendi değerlendirmelerine dayalı olarak özbilinç yeterlilikleri ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Goleman (2007), özbilinç kavramını bireyin içinde bulunduğu durumla ilgili olarak neler hissettiğini bilmesi ve tercihlerini karar vermesine rehberlik edecek şekilde kullanması, kendi becerilerine yönelik gerçekçi bir değerlendirme ve sağlam bir özgüvene sahip olması şeklinde tanımlamaktadır. Özbilinç, bireyin kendisini ve duygularını tanımasını; duygularının nedenlerini ve sonuçlarını bilmesini; güçlü ve zayıf yönlerini gerçekçi bir biçimde değerlendirmesini ve sağlıklı bir özgüven geliştirmesini içermektedir.

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeylerine bakıldığında, sorulara “Her Zaman” düzeyinde bir katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin yüksek bir özbilinç yeterliliğine sahip oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin kendileriyle ilgili yüksek farkındalığa sahip olmaları olumlu bir durum olarak görülebilir.

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri arasında, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Yüzyıllardır duygular, kadınlarla özdeşleştirilse de; erkekler ve bayanlar arasında cinsiyetlerine göre duygusal zekâ yeterliliklerinin farklılık göstermediği tüm kuramcılar tarafından ortaya konmaktadır; “bilişsel zekânın aksine, duygusal zekâ açısından cinsiyete bağlı olarak herhangi bir farka rastlanmamıştır” (Baltaş, 2006: 8).

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri arasında; görev yaptıkları kurum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuca göre yöneticilerin çalıştıkları kurumun, özbilinç yeterlilikleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte ortaöğretim kurumlarında görev yapan

okul yöneticilerinin ortalamaları, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine göre daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri arasında, kurumdaki görevi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin ortalamaları müdür yardımcılarında göre daha yüksektir. Yapılan araştırmalar, duygusal zekâ yeterliliklerinin yöneticinin bulunduğu hiyerarşik düzeye göre farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir. Goleman (2000), yöneticilerin üst düzeye çıktıkça duygusal zekâ yeterliliklerine daha çok sahip olduklarını belirtmektedir. İşletmelerde hiyerarşik kademeler yükseldikçe liderlerin daha az teknik, buna karşın daha fazla beşeri ve kavramsal becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Eren, 2000: 12).

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri, mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin, duygusal zekâ yeterliliklerinin iş yaşamındaki öneminin farkında oldukları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri arasında, hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığa göre, 15 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunan okul yöneticileri en yüksek ortalamaya sahiptir. Aslında bu olması gereken bir durumdur; yaşadıkları tecrübelerle beraber yöneticilerin kendilerini daha iyi tanımasını, duygularını ve duygularının yöneticilikteki performanslarını nasıl etkilediğini daha iyi anlamaları beklenmektedir.

Dönüşümcü liderlik, çalışanlara vizyon kazandıran; bu vizyona katkıda bulunmaları için onlara ilave misyonlar veren ve örgütsel kültürde değişimler yaparak onlara şimdi yaptıklarından veya potansiyel olarak yapabileceklerini düşündüklerinden daha fazlasını yapabileceklerine inandıran liderlik tarzıdır (Eren, 2000: 483). Dönüşümcü liderler günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplayan liderdir (Karip, 1998: 446).

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine bakıldığında, sorulara “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, alt boyutlarla ilgili sorulara; İdealleştirilmiş Etki, Esin Kaynağı Olma ve Entelektüel Uyarım boyutlarına “Çoğunlukla” düzeyinde bir katılım; Bireyselleştirilmiş İlgi boyutuna ise “Her Zaman” düzeyinde bir katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri kendilerini en çok öğretmenlerine bireysel destek sağlama ve onlara rehberlik etme konusunda yeterli görmektedirler. Okul yöneticileri, okulun vizyonunu öğretmenlerine iletcek ve onların bu vizyona gereken katkıyı yapmalarını sağlayacak ideal etkiyi sağlama konusunda kendilerini diğer boyutlara göre daha yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Bass, Avolio ve Atwater (1996), kadınların daha fazla dönüşümcü liderlik davranışı gösterdiğine ilişkin sonuca ulaşmışlardır. Ancak bu sonuçtan farklı olarak Snodgrass ve Shachar (2008), araştırmalarında kadınlarla erkekler arasında bir farklılığın bulunmadığını tespit etmişlerdir (Akt: Aslan, 2009: 162).

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında, görev yaptıkları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, orta öğretimde çalışan okul yöneticilerinin ortalamaları ilköğretimde çalışanlara göre daha yüksektir. Korac (1998), örgütün büyüklüğünün, yöneticinin liderlik rollerinde ve lider-üye etkileşiminde farklılık oluşturabileceğini belirtmektedir (Akt: Aslan, 2009: 164). Toplumun okuldan beklentileri, okulun toplumdaki imajı, okulun görev yükü gibi değişkenler; okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik yeterliliklerini de etkilemektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında, kurumdaki görevi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, okul müdürlerinin ortalamaları müdür yardımcılarına göre daha yüksektir. Alan

yazındaki araştırmalar, dönüşümcü liderliğin hiyerarşı değişkenine göre fark göstermeyeceğini belirtsele de sahip olunan güç ve otorite dönüşümcü liderlik özelliklerini sergilemeyi kolaylaştırabilir (Aslan, 2009: 164). Okul müdürlerinin değerlendirmelerinin yüksek çıkmasının sebebi, kendilerini idealize ederek değerlendirmelerinin yanında, anketteki ifadelerden kendilerine statüleri tarafından verilen görev tanımını içinde yer alan davranışları algıladıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri, mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte alan yazındaki araştırmalar, liderlerin öğrenim düzeylerinin farklılık yaratan bir etkiye sahip olduğundan bahsetmektedirler (Aslan, 2009: 163). Liderin öğrenim düzeyi arttıkça liderlik uygulamaları da farklılaşacaktır. Bu da liderliğin doğuştan değil sonradan kazanılan bir özellik olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında, hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığa göre, 15 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunan okul yöneticileri en yüksek ortalamaya sahiptir. İnsanlar yaşamlarında ve kariyerlerinde etkili olan yeterlilikleri zamanla yaşadıkları deneyimlerinden öğrenmektedirler. Ancak bunun için kişinin çaba sarf etmesi gerekmektedir (Aysel, 2006: 127). Bu durumda, yöneticinin yaptığı hatalardan ders alması ve sürekli olarak kendisini geliştirmesi gerekmektedir. Bu da ancak çevresinden gelen eleştirileri kabul etmedeki hoşgörüsüne ve bu eleştirileri tehdit olarak değil kendisine sunulan bir geliştirme fırsatı olarak görmesine bağlıdır.

Okul yöneticileri yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, kendilerini özbilinç yeterliliği, dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutları konusunda yeterli görmüşlerdir. Literatür incelendiğinde, dönüşümcü liderliğin duygusal zekâ yeterliliklerini kapsadığı görülmektedir. Aynı şekilde etkili liderlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, duygusal zekâ yeterlilikleri ile en çok dönüşümcü liderlik özellikleri arasında ilişki kurulmuştur.

Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri ile dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliğine sahip olma düzeyleri; dönüşümcü liderlik toplam puanı ve idealleştirilmiş etki, entelektüel

uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutları ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkilere sahiptir.

Duygusal zekâ yeterlilikleri ve dönüşümcü liderlik özelliklerini ilişkilendiren araştırmalar, dönüşümcü liderliği en çok etkileyen boyutun özbilinç yeterliliği olduğunu ortaya koymuştur. Özbilinç yeterliliğinin dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisini kestirmek için yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda özbilinç yeterliliğinin dönüşümcü liderlik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Özbilinç yeterliliği, dönüşümcü liderlikteki değişimin %19,4'ünü açıklamaktadır. Sosik ve Mergerian'a (1999) göre, kendini ve duygularını iyi tanıyan; kendi üstün ve zayıf yanlarını iyi değerlendiren liderler, dönüşümcü liderlik şemalarını doğru kurabilirler ve böylece takipçilerini daha fazla etkileyebilirler (Akt: Aslan, 2009: 67).

Yapılan regresyon analizleri sonucunda özbilinç yeterliliğinin; dönüşümcü liderlik toplam puanı ve idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği, dönüşümcü liderlik özelliklerini açıklamada göz ardı edilmeyecek derecede önemli ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

### **Öneriler**

Bu bölümde uygulamacılara ve bu konuda yeni incelemeler yapacak olan araştırmacılara öneriler yer almaktadır.

### **Uygulamacılar İçin Öneriler:**

Yönetim, belirlenen amaçlara ulaşmak olduğundan; görev yaptığı okulun amaçlarını gerçekleştirmek isteyen okul yöneticilerine büyük işler düşmektedir. Çalıştıkları okulu çağın gereklerine uygun hale getirmek ve çağın gerisinde kalmamak için gerekli dönüşümü başlatacak, sürdürecektir ve başarıya ulaştıracak bir yönetim anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle geleceğin okullarını yöneten okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları önem kazanmaktadır.

Okullarında gereken değişimleri yapabilmeleri için yöneticilerin bu değişime kendi yönetim anlayışından başlamaları gerekmektedir. Bu da ancak kendilerini tam



anlamıyla tanımlarıyla yani yüksek bir özbilince sahip olmalarıyla mümkündür. Kendi duygularını, bu duyguların nedenlerini ve sonuçlarını anlayan bir lider, hangi uygulamaların kendini başarıya götürdüğünü de fark edebilecektir. Kendini tanıyabilen bir lider, başkalarını anlamakta sıkıntı çekmeyecek ve onları kolaylıkla etkileyip motive edebilecektir.

Sistemdeki mevcut yöneticilerin bu konuda bilinçlendirilmeleri için dönüşümcü liderlik ve özbilinç geliştirme tekniklerine yönelik hizmet içi kurslar düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik liderlik eğitimleri ve duygusal zekâ seminerleri düzenlenebilir.

Mevcut okul yöneticilerinin öğretmen kökenli oldukları ve eğitim fakültelerinden öğretmen olarak mezun olan adayların bir süre sonra okul yöneticisi olabilecekleri düşünülürse, liderlik ve duygusal zekâ konularına eğitim fakülteleri programlarında yer verilebilir. Ayrıca mevcut okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitime devam etmeleri teşvik edilebilir.

#### **Araştırmacılar İçin Öneriler:**

Gerek özbilinç yeterliliğinin, gerekse dönüşümcü liderlik özelliklerinin ölçümü için seçilen ölçeklerin kendini değerlendirme (self report) yöntemiyle geliştirilmiş olması, bu tür ölçeklere yöneltilen iki genel eleştiriyi gündeme getirmektedir. Birinci eleştiri, kendini değerlendirme ölçeğini uygulayan kişinin kendisini daha iyi, daha olumlu gösterme eğilimi içerisinde olabileceğidir. İkincisi ise, kişinin ölçekteki soruları yanlış anlaması veya eksik algılaması olabileceğidir (Prati, 2004: 17).

Okul yöneticileri yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, kendilerini dönüşümcü liderlik özellikleri konusunda yeterli görmektedirler. Ancak sahip oldukları özellikleri uygulama konusunda ne kadar yeterli olduklarının da araştırılması gerekmektedir. Nitekim Akbaba (2003), dönüşümcü liderlik konusunda yaptığı bir araştırmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği önemli bulmalarına karşın verdikleri önem derecesi ile orantılı olarak uygulayamadıklarını görmüştür. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda bu durumun göz önüne alınarak hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin algılarına dayalı ölçümlerin yapılması elde edilen bulguların güvenilirliğini arttıracaktır.

Okul yöneticilerinin, özbilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili değerlendirmeleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını ilişkin sonuçlar; grup hacimleri orantısız olduğu için güvenilir olmayabilir. Bu nedenle cinsiyet değişkeninin özbilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri üzerindeki etkisini incelemek isteyen araştırmacıların dengeli bir grup dağılımına sahip olmaları önerilebilir.

Yapılan araştırmalar sonucunda, demografik değişkenlerin dönüşümcü liderlik özellikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Dönüşümcü liderlik özelliklerindeki değişimin en büyük açıklayıcısı özbilinç yeterliliğidir.

Duygusal zekânın temeli olarak görülen özbilinç yeterliliğinin, dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisini tam olarak anlayabilmek için dönüşümcü liderlik özelliklerinin diğer duygusal zekâ yeterlilikleriyle bir bütün olarak araştırılması ve böylece dönüşümcü liderlik üzerinde en önemli etkiye sahip olan duygusal zekâ yeterliliğinin ortaya çıkarılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- ABRAHAM, Rebecca (2004), “Emotional Competence as Antecedent to Performance: A Contingency Framework” *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 130, No. 2, p. 117–143.
- ACAR, Füsün (2002), “Duygusal Zekâ ve Liderlik”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 12, s. 53–68.
- ACAR, Füsün (2001), *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AÇIKALIN, Azize (2000), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ADAIR, John (2005), *Kıskırtıcı Liderlik: Büyük Liderlerden Öğretiler*, Çev., Pelin Ozaner, Mart Matbaası, İstanbul.
- AKBABA, Saadet Altun (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri”, <http://www.ilkogretim.online.org.tr>, 15.04.2008.
- AKDEMİR, Ali (1997), “Yönetim Düşüncesindeki Dönüşümler ve Dönüştürücü Lider Profili”, *21.yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, Deniz Harp Okulu Yayınları, İstanbul, Cilt 2, s. 251-265.
- AKIN, Mahmut (2004), *İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALIMIO, Beverly ve Robert J. Alban (2001), “The Development of New Transformational Leadership Questionnaire”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol.74, No1, p. 1-27.

- ALLIX, M. Nicholas (2000), "Transformational Leadership, Democratic or Despotic?", *Educational Management & Administration*, Vol.28, No.1, p.7-20.
- ARAT, Melih (2001), "Duygusal Yönetim", <http://www.meliharat.com/sayfa/Icerik.asp?KriterId0=41&KriterId1=175&KriterId2=457&title.KitapIncelemeleri>, 18.06.2009.
- ARIKAN, Semra (2001), "Liderlik", Editör: Salih Güney, *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ARMSTRONG, Susan ve Scott Armstrong (1996), "The Conductor as Transformational Leader", *Music Educators Journal*, Vol. 82, No. 6, p. 22-25.
- ASLAN, Şebnem (2009), *Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü, Etkileşimci Liderlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ASLAN, Şebnem ve Musa Özata (2006), "Sağlık Yöneticilerinde Duygusal Zekâ Boyutlarının Cooper Sawaf Haritasıyla Araştırılması", *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s. 198-222.
- AVOLIO, Bruce J., David A. Waldman ve Francis J. Yammarino (1991), "Leading in the 1990s: The Four I's of Transformational Leadership", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 15, No.4, p. 9-16.
- AYDIN, Mustafa (2007), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Basım Yayım, Ankara.
- AYSEL, Levent (2006), *Liderlik ve Duygusal Zekâ*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAILEY, Jeff (2009), "More Perspectives on Self-awareness and Emotional Intelligence and Employee Stress", <http://ezinearticles.com/?More-Perspectives-on-Self-awareness-and-Emotional-Intelligence-and-Employee-Stress&id=1994549>, 15.05.2009.
- BALCI, İnci (2001), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- BALTAŞ, Acar (2006), “Güven Fark Yaratır” <http://www.acarbaltas.com/makaleler>, 18.04.2009.
- BALTAŞ, Acar (2005), *Ekip Çalışması ve Liderlik*, Remzi Kitabevi, Ankara.
- BALTAŞ, Zuhâl (2006), *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BANERJI, Piriyanika (2000), “Ethical Preferences of Transformational Leaders: An Empirical Investigation”, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 21, No. 8, p. 405-413.
- BARBUTO, John E. ve Mark E. Burbach (2006), “The Emotional Intelligence of Transformational Leaders: A Field Study of Elected Officials”, *The Journal of Social Psychology*, Vol. 146 No.1, p. 51-65.
- BARLING, Julian, Frank Slater ve E. Kevin Kelloway (2000), “Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study”, *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 21, No. 3, p.157-161.
- BASS, Bernard M., Bruce J. Avolio, Dong I. Jung ve Yair Berson (2003), “Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, No. 2, p. 207-218.
- BASS, Bernard ve Paul Steidlmeier (1999), “Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior”, *Leadership Quarterly*, Vol. 10, Issue 2, p. 181-217
- BASS, Bernard M. (1990), “From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision”, *Organizational Dynamics*, Vol. 18, No.3, p. 19-31.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (2000), *Yönetim*, Feryal Matbaası, Ankara.
- BAŞOL, Ömür (2005), *Havacılık Sektöründe Dönüşümcü Liderlik Tarzının Örgütsel Öğrenme Gelişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BECEREN, Eray (2009), <http://groups.yahoo.com/group/dzlider/>, 20.09.2009.

- BECEREN, Eray (2002), “Kurumsal Duygusal Zekâ”, *Human Resources Dergisi*, Temmuz, <http://duygusalzeka.net/icsayfa.aspx?Sid=87&Tid=18>, 25.03.2009.
- BELLACK, Janis P. (1999), “Emotional intelligence: A Missing Ingredient?”, *Journal of Nursing Education*, Vol. 38, No. 1, p. 3-4.
- BESHEARS, Renee Suzanne (2004), *The Ability of Emotional Intelligence to Predict Transformational Leadership When Personality, Affect, and Cognitive Ability are Controlled*, Doctor of Philosophy, Psychology Department, Wayne State University, Detroit, Michigan.
- BLADES, Tim ve Ron Robichaud (2006), “Self-Awareness”, <http://timbladesblog.wordpress.com/?s=self+awareness>, 21.05.2009.
- BLONCHEK, Robert M. (2000), “Çalışanlar Şirketin Sahibi Gibi Olursa”, *Executive Excellence Dergisi*, Ocak Sayısı:34, Rota Yayıncılık, İstanbul.
- BRESTRICH, Emel Topçu (2000), *Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik*, Seba Yayınları, Ankara.
- BOEHNKE, Karen, Nick Bontis, Joseph J. Distefano ve Andrea C. Distefano (2003), “Transformational Leadership: An Examination of Cross-National Differences and Similarities”, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 24, No. 1, p. 5-15.
- BOLAT, Tamer ve Oya Aytemiz Seymen (2003), “Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzının Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 9, s. 59-85.
- BOTTERY, Mike (2001), “Globalisation and UK Competition State: No Room for Transformational Leadership in Education?”, *School Leadership & Management*, Vol. 21, No. 2, p. 199-218.
- BOYATZIS, Richard E., Daniel Goleman ve Kenneth Rhee (2000), “Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights From The Emotional Competence Inventory (ECI)”,

[http://www.eiconsortium.org/reprints/clustering\\_competencies\\_insights\\_from\\_the\\_eci360.html](http://www.eiconsortium.org/reprints/clustering_competencies_insights_from_the_eci360.html), 16.06.2009.

BÖREKÇİ, Ayşe G. (2002), *Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BURSALIOĞLU, Ziya (2007), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, 7.Baskı Pegem A Yayıncılık, Ankara.

BURSALIOĞLU, Ziya (2002), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

BÜLBÜLOĞLU, Aylin (2001), *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜYÜKÇOLAK, Kamil Mehmet (1997), “Bilgi Çağında Liderlik”, *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, (5-6 Haziran 1997), Bildiriler Kitabı*, Deniz Harp Okulu Basımevi, Tuzla-İstanbul, Cilt 2, s. 321-326.

BÜYÜKGÜL, Şengül Arslan (2007), “Duygu ve Duygusal Zekâ” <http://www.afsinagcasar.com/koseyazisi/sengul/duyguveiduygusalizeka.htm>, 14.10.2009.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

CAFOĞLU, Zuhâl (1992), “Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik”, *Eğitim Dergisi*, s. 49-57.

CAN, Halil (2005), *Yönetim ve Organizasyon*, Siyasal Kitabevi, Ankara.

CASHIN, Jim (2000), “Transformational Leadership: A Brief Overview and Guidelines for Implementation”, [http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual\\_academy/campus\\_a/aleader.html](http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual_academy/campus_a/aleader.html), 12.11.2008.

- CELEP, Cevat (2005), *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik*, Anı Yayıncılık, İstanbul.
- CEYLAN, Adnan, Halit Keskin ve Şule Eren (2005), “Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma”, *T.C. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, Yıl:16, Sayı:51, Haziran, İstanbul.
- CEYLAN, Adnan (1997), “Liderliğe Kurumsal Yaklaşımlar”, *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı*, Deniz Harp Okulu Basımevi, Cilt 2, s. 314-320, Tuzla-İstanbul.
- CEYLAN, Tuğrul (1999), “Duygusal Zekâ”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Sayı 1, s.12–20.
- CHERNISS, Cary (2002), “Liderler İçin Sosyal ve Duygusal Öğrenme”, Çev., Cihan Gülten, *Milli Eğitim*, Yaz-Güz, Sayı: 155–156, s. 149–154.
- CHERNISS, Cary (1998), “Social and Emotional Learning for Leaders”, *Educational Leadership*, Vol. 55, N. 7, p. 26-28.
- CHILDS, Roy (2004), “Emotional Intelligence and Leadership”, <http://www.teamtechnology.co.uk/emotional-intelligence.html>, 18.07.2009.
- COOPER Robert K. ve Ayman Sawaf (2003), *Liderlikte Duygusal Zeka: Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zeka (EQ)*, Çev., Bedriye Ayman Zelal ve Banu Sancar, 3. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- CÜCELOğLU, Doğan (2005), *Yeniden İnsan İnsana*, Remzi Kitabevi, 34. Basım, İstanbul.
- ÇAKAR, Ulaş ve Yasemin Arbak (2003), “Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerekir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma”, *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, s. 83-98.
- ÇAKAR, Ulaş (2002), *Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon Programı.



- ÇALIK, Temel (2003), *Performans Yönetimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİK, Vehbi (1998), “Eğitimde Dönüşümsel Liderlik”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, Sayı 16, s. 423-442.
- ÇELİK, Vehbi (2003), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİK, Vehbi (2001), “Geleceğin Okul Liderleri”, *2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Başkent Öğretmen Evi, Ankara, s. 407-411.
- ÇELİK, Vehbi (2000), *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÇEŞİTÇİOĞLU, Mustafa (2003), *Kaliteli İnsan*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- ÇOBANOĞLU, Fatma (2003), *İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇÖMEZ, Pınar (2007), *Değişim Yönetiminde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Firma Performansına Etkileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- DAUDELIN, Marilyn Wood (1996), “Learning from Experience Through Reflection”, *Organizational Dynamics*, Vol. 24, No. 3, p. 36-48.
- DAVID, Hughes (1990), “Managing High-Tech Product Cycles”, *Academy of Management Executive*, Vol. 4, No. 2, p.44-55.
- DAVIS, Mark (2004), *Duygusal Zekânızı Ölçün*, Çev., Solina Silahlı, Alfa Yayınları:1531, İstanbul.
- DEARBORN, Katie (2002), “Studies in Emotional Intelligence Redefine Our Approach to Leadership Development”, *Public Personnel Management*, Vol. 31, No. 4, p. 523-530.
- DEDEHAYIR, Handan (2002), “Duygusal Kalite Yönetimi”, *Kaynak Dergisi*, Sayı:9.

- DEN HARTOG, N. Deanne, J. Jaap Van Muijen ve Paul L. Koopman (1997), “Transactional Versus Transformational Leadership: An Analysis of the MLQ”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 70, No. 1, s. 19-34.
- DENİZ, M. Engin ve Ercan Yılmaz (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. [www.pegema.net/dosya/dokuman/239.pdf](http://www.pegema.net/dosya/dokuman/239.pdf), 28.11.2008.
- EFİL, İsmail (1998), *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Ceylan Matbaacılık, Bursa.
- EISENBACH, Regina, Kathleen Watson ve Rajnandini Pillai (1999), “Transformational Leadership in The Context of Organizational Change”, *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 12, No. 2, p.80-88.
- ELLIS, Marjorie (1998), “Self-Assessment: Knowing Yourself and What You Want To Do”, *Black Collegian*, Vol. 29, No. 1, p. 36-39.
- ERASLAN, Levent (2005), “Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, [www.insanbilimleri.com/makaleler/sosyoloji/liderlikte\\_post\\_modern.html](http://www.insanbilimleri.com/makaleler/sosyoloji/liderlikte_post_modern.html), 24.09.2008.
- ERASLAN, Levent (2003), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERÇETİN, Şule (2000), *Lider Sarmalında Vizyon*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ERDOĞAN, İrfan (2003), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- ERDOĞDU, M. Yüksel (2008), “Duygusal Zekâ'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 23, s. 62-76, [www.e-sosder.com/dergi/2362-76.pdf](http://www.e-sosder.com/dergi/2362-76.pdf), 21.06.2009.

- ERDOĞDU, M. Yüksel ve Özkan Kenarlı (2008), “Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki”, *Millî Eğitim Dergisi*, Bahar/2008, Sayı 178, s. 297-309.
- EREN, Erol (2004), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- EREN, Erol (2000), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım, İstanbul.
- ERTURGUT, Ramazan (2000), *Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FISHER, Anne (1998), “Success Secret: An Interview with Daniel Goleman”, [http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune\\_archive/1998/10/26/249986/index.htm](http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1998/10/26/249986/index.htm), 19.05.2009.
- FRIEDMAN, H. Hershey, Mitchell Langbert ve Kreindy Giladi (2000), “Transformational Leadership”, *National Public Accountant*, Vol. 45, No. 3.
- FRITZ, Roger (2002), *Bir Adım Önde*, Çev., Arzu Sami, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- FUIMANO, Julie (2004), “Raise Your Emotional Intelligence”, *Nursing Management*, Vol. 35, No. 7, p. 10-12.
- GARDNER, Lisa ve Con STOUGH (2002), “Examining the Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers”, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 23, No. 2, p. 68-78.
- GEORGE, Jennifer M. (2000), “Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence”, *Human Relations*, Vol. 53, No. 8, p.1027-1055.
- GERZON, Mark (2006), *Çatışmalı Ortamlarda Liderlik*, İstanbul: Mess Yayın.
- GROVES, Kevin Shane (2002), *An Examination Of Leader Social Intelligence and Follower Openness to Organizational Change as Key Components of Charismatic Leadership*, Doctor of Philosophy, The Claremont Graduate University.

- GOFFEE, Rob ve Gareth Jones (2005), “Managing Authenticity: The Paradox of Great Leadership”, *Harvard Business Review*, Vol. 83, No. 12, p. 86-94.
- GOLANDEZ, Hafıza (2003), “Leadership for Creativity: The Case of Mughal Emperor Akbar”, Editör: Adel Safty ve Halil Güven, *Leadership and Human Development*, Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları, İstanbul, s. 242-261.
- GOLEMAN, Daniel (2007), *Duygusal Zekâ Neden IQ’ dan Önemlidir?*, Çev., Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, İstanbul.
- GOLEMAN, Daniel, Richard Boyatzis ve Annie McKee (2002), *Yeni Liderler*, Çev., Filiz Nayır ve Osman Deniztekin, Varlık Yayınları, İstanbul.
- GOLEMAN, Daniel (2000), *İşbaşında Duygusal Zekâ*, Çev., Handan Balkara, Varlık Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- GOLEMAN, Daniel (1998), “What Makes a Leader”, *Harvard Business Review*, Vol. 76, p. 93-104.
- GOODWIN, Vicki L., J.C. Wofford ve J. Lee Whittington. (2001), “A Theoretical and Empirical Extension to The Transformational Leadership Construct”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 22, p. 759-774.
- GÖKÇE, Feyyat (2000), *Değişim Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Eylül Yayıncılık, Ankara.
- GÜÇLÜ, Nezahat (1997), “Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 134, s. 50-54.
- GÜMÜŞELİ, Ali İlker (1996), “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etmenler”, *Eğitim Yönetimi*, Yıl 2, Sayı 2, s. 23-24.
- GÜNEY, Salih (2000), *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- GÜRSEL, Musa (2003), *Okul Yönetimi*, Eğitim Kitabevi, Konya.

- GÜRBÜZ, Sait ve Murad Yüksel (2008), “Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s. 174-190.
- HALL, John, Shannon Johnson, A. Allen Wysocki ve Karl Kepner (2002), “Transformational Leadership: The Transformation of Managers and Associates”, <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/HR/HR02000>, 23.11.2008.
- HAMACHEK, Don (2000), “Dynamics of Self-Understanding and Self-Knowledge: Acquisition, Advantages, and Relation to Emotional Intelligence”, *Journal of Humanistic Counseling Education & Development*, Vol. 38 No. 4, p. 230-242.
- HARTSFIELD, Michael (2003), *The Internal Dynamics of Transformational Leadership: Effects of Spirituality, Emotional Intelligence and Self-Efficacy*, Doctor of Philosophy, Organizational Leadership, Regent University School of Leadership Studies.
- HEIN, Steve (1999), “Emotional Intelligence and Emotional Competence”, *The EQ Institute*, <http://webhome.idirect.com/~kehamilt/ipsyreq.html>, 29.04.2009.
- HINKIN, R. Timothy ve Bruce J. Tracey (1999), “The Relevancy of Charisma for Transformational Leadership in Stable Organizations”, *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 12, No 2, p. 105-119.
- HODGETTS, Richards M. (1997), *Yönetim Teori, Süreç ve Uygulama*, Çev., Canan Çetin ve Esin Can Mutlu, Der Yayınları, İstanbul.
- HUGHES, Marcia, L. Bonita Patterson ve [James](#) Bradford Terrel (2005), *Emotional Intelligence in Action: Training and Coaching Activities for Leaders and Managers*, Wiley Publishers, San Francisco.
- JOHNSON, Pamela R. ve Julie Indvik (1999), “Organizational Benefits of Having Emotionally Intelligent Managers and Employees”, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 11, No 3, p. 84-88.
- JUNG, Carl Gustav (1999), *Keşfedilmemiş Benlik*, Çev., Canan Ener Sılay, 1.Baskı, İlhan Yayınevi ve Danışmanlık, İstanbul.

- KARAKUŞ, Mehmet (2008), *İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARASAR, Niyazi (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- KASATURA, İlkay (2003), *Heyecansal Kontrol*, Altın Kitaplar Yayınevi, 1. Basım, İstanbul.
- KAUFHOLD, John A. ve Lori R. Johnson (2005), “The Analysis of The Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators”, *Education*, Vol. 125, No. 4, p. 615-626.
- KAYA, Yahya Kemal (1999), *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye' deki Uygulama*, Bilim Yayınları, Ankara.
- KARİP, Emin (1998), “Dönüşümcü Liderlik”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl 4, Sayı 16, s. 443-465.
- KEÇECİOĞLU, Tamer (2003), *Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve İyi Bir Öğretmen Lider ve Liderlik*, Okumuş Adam Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul.
- KEÇECİOĞLU, Tamer (1998), *Liderlik ve Liderler*, Kal-Der Yayınları, İstanbul.
- KELLOWAY, Kevin ve E., Julian Barling (2005), “What We Have Learned About Developing Transformational Leaders”, *Leaders and Organization Development Journal*, Vol. 21, No.7, p. 355-362.
- KEMPER, Cynthia L. (1999), “EQ vs. IQ- Emotional Intelligence, Intelligence Quotient”, *Communication World*, Vol. 16, No. 9.
- KIRBY, Peggy C., Louis V. Paradise ve Margaret I. King (1992), “Extraordinary Leaders in Education: Understanding Transformational Leadership”, *Journal of Educational Research*, Vol. 85, No. 5, p. 303-311.
- KOCAYÖRÜK, Ayşe (2004), *Duygusal Zekâ Etkinliklerinde Drama Etkinlikleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- KOÇAK, Tuncay (2006), *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı.
- KOÇEL, Tamer (2003), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınları, Genişletilmiş 9.Basım, İstanbul.
- KONRAD, Stefan ve Claudia Hendl (2003), *Duygularla Güçlenmek (EQ)*, Çev., Meral Taştan, Hayat Yayınları, İstanbul.
- KÖKNEL, Özcan (1999), *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, Altın Kitaplar Yayınları, 11.basım, İstanbul.
- KRISHNAN, R. Venkat (2001), “Value Systems of Transformational Leaders”, *Leadership and Organizational Development Journal*, Vol. 122, No. 3, p.126-131.
- LAMBERT, Linda (2005), “Leadership for Lasting Reform”, *Educational Leadership*, Vol. 62, No. 5, p. 62-65.
- LAW, Kenneth S., Chi-Sum Wong ve Lynda J. Song (2004), “The Construct And Criterion Validity of Emotional Intelligence and Its Potential Utility For Management Studies”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, No. 3, p. 483-496.
- LATIF, David A. (2004), “Using Emotional Intelligence in The Planning and Implementation of A Management Skills Course”, *Pharmacy Education*, Vol. 4, No. 2, p. 81-89.
- LEBOEUF, Joseph N. (1997), “Feedback: A Critical Leadership Resource”, *Strategy Research Project*, <http://handle.dtic.mil/100.2/ADA326794>, 27.11.2008.
- LEITHWOOD, Kenneth A. (1992), “The Move Toward Transformational Leadership”, *Educational Leadership*, Vol. 49, p. 8-15.

- LEITHWOOD, Kenneth A. ve Doris Jantzi (1990), “Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 1, No. 4, p. 249-280.
- LIEVENS, Filip, Pascal Van Geit ve Pol Coetsier (1997), “Identification of Transformational Leadership Qualities: An Examination of Potential Biases”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 6, No. 4, p. 415-430.
- LOPES, Paulo N., Peter Salovey, Stéphane Côté, Michael Beers ve Richard E. Petty (2005), “Emotion Regulation Abilities and The Quality of Social Interaction”, *Emotion*, Vol. 5, No. 1, p. 113-118.
- LUGO, Maria V. (2007), *An Examination of Cultural and Emotional Intelligences in the Development of Global Transformational Leadership Skills*, Doctor of Philosophy, Applied Management and Decision Sciences, Walden University.
- LUNENBURG, C. Fred (2003), “Emerging Perspectives: The Usefulness of The Construct of Transformational Leadership in Educational Organizations”, *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration (Sedona, AZ, August 5-8, 2003)*.
- MACKIN, Deborah (2006), “Emotional Intelligence”, *New Directions Consulting*, [www.newdirectionsconsulting.com/pdfs/EmotionalIntelligence.pdf](http://www.newdirectionsconsulting.com/pdfs/EmotionalIntelligence.pdf), 1.03.2009.
- MANDELL, Barbara ve Shilpa Pherwani (2003), “Relationship Between Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style: A Gender Comparison”, *Journal of Business and Psychology*, Vol. 17, No. 3, p. 387-404.
- MARJOSOLA, I. Aaltio ve Tuomo Takala (2000), “Charismatic Leadership, Manipulation and The Complexity of Organizational Life”, *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, Vol.12, No.4, p. 146-158.
- MASI, Ralph. J. ve Robert A. Cooke (2000), “Effects of Transformational Leadership on Subordinate Motivation, Empowering Norms and Organizational Productivity”, *International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 8, No. 1, p.16-32.



- MARSHALL, Clare (2001), "Make the Most of Your Emotional Intelligence", *Chemical Engineering Progress, ProQuest Science Journals*, Vol. 97, No. 2.
- MATTHEWS, Gerald, Richard D. Roberts ve Moshe Zeidner (2003), "Development of Emotional Intelligence: A Skeptical But Not Dismissive Perspective", *Human Development*, Vol. 46, No. 2-3, p.109-114.
- MAYER, John D., Peter Salovey ve David R. Carusa (1999), "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", *Intelligence*, Vol. 27, No. 4, p. 267-298.
- MAYER, John D. and Glen Geher (1996), "Emotional Intelligence and the Identification of Emotion", *Intelligence*, Vol. 22, p. 89-113.
- MODASSIR, Atika ve Tripti Singh (2008), "Relationship of Emotional Intelligence with Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior" *International Journal of Leadership Studies*, Vol. 4 No. 1, p. 3-21.
- NAL, Kamuran (2003), *Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumları İle Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı Davranış Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.
- NEWSOME, Shaun, Arla L. Day ve Victor M. Catano (2000), "Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence", *Personality and Individual Difference*, Vol. 29, No. 6, p. 1005-1016.
- NICHOLLS, John (1994), "The Heart, Head and Hands of Transforming Leadership", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol.15, No.6, p.8-15.
- NOWICKI, Michael ve Jim Summers (2007), "Changing Leadership Styles", *Healthcare Financial Management*, <http://www.allbusiness.com/health-care-social-assistance/4051396-1.html>, 24.03.2009.
- OYINDALE Olu A. (2006), "A Method of Assessing Leadership Effectiveness: Introducing the Essential Behavioral Leadership Qualities Approach", *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 19, No. 1, p. 25-40.

- OWEN, Hilarie, Vicky Hodgson ve Nigel Gazzard (2007), *Liderlik El Kitabı*, Çev., Münevver Çelik, Optimist Yayın Dağıtım, İstanbul.
- ÖZALP, İnan (2000), *İşletme Yönetimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- ÖZALP İnan ve Hülya Öcal (2000), “Örgütlerde Dönüştürücü Liderlik Yaklaşımı”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3, Sayı 4, <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c3s4/makale/c3s4m13.pdf>, 03.11.2008.
- ÖZDEN, Yüksel (2005), *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÖZDEMİR, Lütfü (2003), *Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZKALP, Enver ve Çiğdem Kırel (2007), *Örgütsel Davranış*, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset, Eskişehir.
- PALMER, Benjamin, Melisa Walls, Zena Burgess ve Con Syough (2001), “Emotional Intelligence and Effective Leadership”, *Leadership & Organizational Development Journal*, Vol. 21, No. 1, p. 5-10.
- PAWAR, Badrinarayan Shankar ve Kenneth K. Eastman (1997), “The Nature and Implications of Contextual Influences on Transformational Leadership: A Conceptual Examination”, *Academy of Management Review*, Vol. 22, No. 1, p. 80-109.
- PEREK, Zeynep Anamur (2004), “EQ Nedir, Ne Anlama Gelir?”, <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/260596.asp>, 20.03.2009.
- PINOS, [Victor](#), [Nicholas W. Twigg](#), [Satyanarayana Parayitam](#) ve [Bradley J. Olson](#) (2006), “Leadership in the 21st Century: The Effect of Emotional Intelligence”, *Academy of Strategic Management Journal (Annual)*, [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1TOK/is\\_5/ai\\_n25009480/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1TOK/is_5/ai_n25009480/), 21.05.2009.

- POPPER, Micha ve Eliav Zakkai (1994), “Transactional, Charismatic and Transformational Leadership: Conditions Conducive to their Predominance”, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 15, No. 6, p. 3-7.
- PRATI, Melita L. (2004), *Emotional Intelligence As A Facilitator of the Emotional Labor Process*, Doctor of Philosophy, The Florida State University College of Business Department of Management, USA.
- RAFFERTY, E. Alannah ve Mark A. Griffin (2004), “Dimensions of Transformational Leadership: Conceptual and Empirical Extensions”, *The Leadership Quarterly*, Vol.15, No. 3, p. 329-354.
- RAU, William Arthur (2001), *The Relationship of Emotional Intellence Test Scores to Job Performance Evaluation Scores in the Management Group of A Health Organization*, Doctor of Philosophy, Medical University of South Carolina College of Health Professions.
- SABUNCUOĞLU, Zeyyat ve Melek Tüz (2003), *Örgütsel Psikoloji*, Furkan Ofset, Bursa.
- SAGOR, Richard D. (1992), “Three Principals Who Make A Difference”, *Educational Leadership*, Vol. 49, No. 5, p. 13-18.
- SAVAŞ, Bülent (1998), “Değişen Liderlik”, *Executive Excellence Dergisi*, Rota Yayınları, İstanbul.
- SAYERS, Fran, Christine Bingaman, Ralph Graham ve Mardy Wheeler (1993), *Yöneticilikte İletişim*, Çev., Doğan Şahiner, Rota Yayınları, İstanbul.
- SCANDURA, Terri. A., Ethlyn Williams (2002), “Mentoring and Transformational Leadership: The Role of Supervisory Career Mentoring”, *Journal of Vocational Behaviour*, Vol. 65, No. 13, p. 448-468.
- SCHNEIDER, Tamera R., Joseph B. Lyons, Maria Williams (2005), “Emotional Intelligence and Autonomic Self-Perception: Emotional Abilities are Related to Visceral Acuity”, *Personality and Individual Differences*, Vol. 39, No. 5, p. 853-861.

- SCHWARTZ, Tony (2000), “Coping: How Do You Feel?”, *The Secured Lender*, Vol. 56, No. 6, p. 108-117.
- SEKMAN, Mümin (2001), *Kişisel Ataleti Yenmek*, Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., 1.Basım, İstanbul.
- SERİNKAN, Celalettin (2005), “İşletmelerde Liderlik Tarzları ve Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi”, *T.C. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, Yıl 16, Sayı 50.
- SERGIOVANNI, Thomas. J. (1990), “Adding Value to Leadership Gets Extraordinary Results”, *Educational Leadership*, Vol. 47, No. 8, p.23-27.
- SHAY, John M. (2003), “Self-Awareness: A Strategic Leadership Competency”, <http://handle.dtic.mil/100.2/ADA413585>, 21.03.2009.
- SIMIC, Ivana (1998), “Transformational Leadership - The Key to Successful Management of Transformational Organizational Changes”, *Economics and Organization: The Scientific Journal Facta Universitatis of NIS*, Vol.1, No.6, p. 49-55.
- SİPAHİ, Seyhan ve Aykut Berber (2002), “Dönüşümsel Liderlik Perspektifinin Analitik Hiyerarşi Prosesi Tekniği ile Analizi”, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, Sayı 31(1), s. 7-30.
- SMITH, Brien N., Ray V. Montagno ve Tatiana N. Kuzmenko (2004), “Transformational and Servant Leadership: Content and Contextual Comparisons”, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol.10, No.4, p. 80-91.
- SOFER, Eran (2006), “The Connection Between Self-Awareness and Leadership” <http://eransofer.blogspot.com/2007/07/connection-between-self-awareness-and.html>, 23.07.2009.
- SOSIK, J.John, Denise Potosky ve Dong I. Jung (2002), “Adaptive Self-Regulation: Meeting Others Expectations of Leadership and Performance”, *The Journal of Social Psychology*, Vol. 142, No. 2, p. 211-232.

- STEIN, Steven J. ve Howard E. Book (2003), *Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*, Çev., Müjde Işık, Özgür Yayınları, İstanbul.
- ŞAHİN, Faruk (2006), *Duygusal Zekânın Etkili Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Kayseri Askerlik Dairesi Başkanlığı'nda Çalışan Subay ve Astsubaylar Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- ŞAHİN, Semiha (2003), *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ŞİMŞEK, M. Şerif (2002), *Yönetim ve Organizasyon*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- ŞİŞMAN, Mehmet ve Selahattin Turan (2002), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- ŞİŞMAN, Mehmet (2003), *Öğretim Liderliği*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TAYMAZ, Haydar (2003), *Okul Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TENGİLİMOĞLU, Dilaver (2005), "Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 14, s.1-16.
- TİTREK, Osman (2007), *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TİTREK, Osman (2005), "Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3, s. 83-88.
- TİTREK, Osman (2004a), *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ (EQ) Yeterliklerini İşyaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TİTREK, Osman (2004b), "Öğrenen Örgütlerde Duygusal Zekâyı Geliştirme", Editör: Kamile Demir ve Cevat Elma, *Öğrenen Örgütler*, Sandal Yayınları, Ankara.

- TOKTAMIŞOĞLU, Murat (2004), *Aklın Öteki Sesi Duygusal Zekâyla Başarı*, Kapital Yayınları, İstanbul.
- TÖREMEN, Fatih ve İbrahim Çankaya (2008), “Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi”, *Kuramsal Eğitimbilim*, Sayı 1 (1), s. 33-47, [www.keg.aku.edu.tr/yayinlar/2008/cilt1/sayi1/c1s1i3.pdf](http://www.keg.aku.edu.tr/yayinlar/2008/cilt1/sayi1/c1s1i3.pdf), 08.03.2009.
- TÖREMEN, Fatih ve Yakup Kolay (2003), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160.
- TUNA, Yavuz (2008), *Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Anabilim Dalı.
- TÜRKER, Bahtiyar (2004), *Liderlik, Modern Yöneticilik Işığında Tarihe Yön Verenlerin Karakter Analizi*, Elma Yayınevi, Ankara.
- URAL, Ayhan ve İbrahim Kılıç (2005), *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- VERA, Duysa ve Mary Crossan (2004), “Strategic Leadership and Organization Learning”, *Academy of Management Review*, Vol. 29, No. 2, p. 222-240.
- YAMMARINO, Francis J. ve Fred Dansereau (2002), “Individualized Leadership”, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 9, No. 1, p. 90-99.
- YAMMARINO, Francis I. ve Alan J. Dubinsky. (1994), “Transformational Leadership Theory: Using Levels of Analysis to Determine Boundary Conditions”, *Personnel Psychology*, Vol. 47, No. 4, p. 787-811.
- YAYLACI, Gaye Ö. (2006), *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- YETİŞ, Murat (2003), *Kara Kuvvetleri Komutanlığında Görevli Subayların Dönüştürücü Liderlik Yapıları Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.

- YILDIRIM, Cansu (2006), *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı.
- YILDIRIM, Hasan Ali (2002), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- YOO, Seung Hee, David Matsumoto ve Jeffrey. A. Leroux (2006), “The Influence of Emotion Recognition and Emotion Regulation on Intercultural Adjustment”, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 30, p. 345-363.
- ZALEZNIK, Abraham (1999), “Yönetici ve Lider- Birbirinden Farklı mıdır?”, *Harvard Business Review- Liderlik*, Çev., Meral Tüzel, Mess Yayınları, İstanbul.
- ZEL, Uğur (2006), *Kişilik ve Liderlik*, Nobel Basımevi, Ankara.
- ZEREN, Halit (2007), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ZERENGÖK, Şehnaz Berna (2005), *Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlikte Duygusal Zekâ Etkileri ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- WALUMBWA, Fred O., Bani Orwa, Peng Wang ve John. J. Lawler (2005), “Transformational Leadership, Organizational Commitment and Job Satisfaction, A Comparative Study of Kenyan and U.S. Financial Firms”, *Human Resources Development Quarterly*, Vol. 16, No. 2, p. 235-256.
- WEISINGER, Hendrie (1998), *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*, Çev., Nurettin Süleymangil, MSN Yayıncılık, İstanbul.
- WELLS, D., Torrie J. ve Prindle, L. (2000), “Exploring Emotional Intelligence Correlates in Selected Populations of College Students”, Alberta, Lethbridge

Community College, Canada. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 447 739).

WONG, Chi-Sum ve Kenneth S. Law (2002), “The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study”, *Leadership Quarterly*, Vol. 13, p. 243–274.

“Getting to Know Our Minds Beter”, *Emotional Intelligence Institute*, 2009.  
<http://www.e-ii.org/journals-improve-self-awareness-links.aspx>, 12.08.2009.

“Impact of EI on Leadership”, *Labour Force*, 2004.  
<http://publishblog.blogchina.com/blog/tb.b?diaryID=167473>, 18.07.2009.



## EKLER

### EK 1: İzin Belgesi

T.C.  
ŞANLIURFA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.63.00.11-040/

31182

23 EYLÜL 2009

Konu: Anket Uygulaması

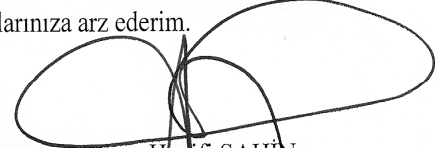
VALİLİK MAKAMINA  
ŞANLIURFA

İlgi : a) M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11.04.2007 tarih ve 573/1950 sayılı Yönergesi  
b) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 27.08.2009 tarih ve 1060 sayılı yazısı

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Öznur ÇELİK'in "**Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği İle Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki**" konulu Anket çalışması yapma isteği ilgi (b) yazıdan anlaşılmaktadır.

Söz konusu Anket' in İlimiz Merkez İlk ve Ortaöğretim okulları yöneticileri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur' larınıza arz ederim.

  
Harifi ŞAHİN  
Milli Eğitim Müdürü

17 OLUR  
...../09/2009  
Ferhat BURAKGAZİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EK 2: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Okul Yöneticilerim,

“Özbilinç Yeterliliğinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Etkisi” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sizlerden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Anketi cevaplayarak vereceğiniz bilgiler, yalnızca bu araştırmanın amacı çerçevesinde kullanılacak; başka hiçbir kişi veya kuruluşa verilmeyecek, hiçbir şekilde kişiler hedef alınarak değerlendirilmeyecektir.

Araştırmanın amaçlarına ulaşması için, anketi samimiyetle doldurmanız önem taşımaktadır. Görüş ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü  
E-mail: [oznuring@mynet.com](mailto:oznuring@mynet.com)

Öznur ÇELİK

### KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Görev Yaptığınız Kurum	( ) İlköğretim Okulu ( ) Ortaöğretim Okulu
Kurumdaki Göreviniz	( ) Müdür ( ) Müdür Yardımcısı
Cinsiyetiniz	( ) Erkek ( ) Kadın
En Son Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu	( ) Ön Lisans ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi ve Diğer ( ) Lisans Üstü
Yöneticilikte Geçen Toplam Hizmet Süreniz	( ) 1-3 yıl ( ) 3-5 yıl ( ) 5-10 yıl ( ) 10-15 yıl ( ) 15 yıl ve üzeri

### EK 3: Dönüşümcü Liderlik Anketi

<b>Açıklama:</b> Aşağıda dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Düşüncenize en uygun olan seçeneği, maddenin karşısındaki alana işaretleyiniz (X).					
<b>İFADELER</b>	<b>Hiçbir Zaman(1)</b>	<b>Nadiren(2)</b>	<b>Bazen(3)</b>	<b>Çoğunlukla(4)</b>	<b>Her Zaman(5)</b>
1.Okulda çalışanlar okul yönetimi ile çalışmaktan mutlu olur.					
2.Okulda çalışanlar okul yönetimi ile çalışmaktan gurur duyarlar.					
3.Okulda çalışanlar okul yönetimine yürekten inanırlar.					
4.Okul yönetiminin okulda çalışanlar için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilmek gibi bir yeteneği vardır.					
5.Okulda çalışanlar okul yönetimini bir başarı örneği olarak görür.					
6.Okulda çalışanlar okul yönetimine saygı duyarlar.					
7.Okul yönetimi okulda çalışanların yaptıklarına büyük ilgi gösterir.					
8.Okul yönetiminin okulda çalışanlara aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.					
9.Okul yönetimi okulda çalışanların geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.					
10.Okulda çalışanların okul yönetiminin her zorluğun üstesinden gelebileceği konusunda inançları tamdır.					
11.Okul yönetimi okulda çalışanlar için yüksek hedefler belirler.					
12. Okul yönetimi okulda çalışanlara onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.					
13.Okul yönetimi okulda çalışanlara çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.					
14.Okul yönetimi okulda çalışanları cesaretlendirecek ortamlar yaratır.					
15.Okul yönetimi okulda çalışanların işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.					
16.Okul yönetimi okulda çalışanları cesaretlendirecek konuşmalar yapar.					
17.Okul yönetimi okulda çalışanlardan çok şey beklediğini bir şekilde onlara aktarır.					
18.Okul yönetimi okulda çalışanların bu güne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.					
19.Okul yönetimi okulda çalışanların olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkân sağlar.					
20.Okul yönetimi okulda çalışanların kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkân sağlar.					

### EK 3'ün devamı: Dönüşümcü Liderlik Anketi

İFADELER	Hiçbir Zaman(1)	Nadiren(2)	Bazen(3)	Çoğunlukla(4)	Her Zaman(5)
21.Okul yönetimi okulda çalışanların olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenini de ifade eder.					
22.Okul yönetimi okulda çalışanlara önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.					
23.Okul yönetimi okulda çalışanların görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.					
24.Okul yönetimi okulda çalışanların karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar.					
25.Okul yönetimi okulda çalışanlara harekete geçmeden önce problemi enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular.					
26.Okul yönetimi okulda çalışanlara harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.					
27.Okul yönetimi okulda çalışanların problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar.					
28.Okul yönetimi yalnız kalmış gibi görünen okulda çalışanlara özel bir ilgi gösterir.					
29.Okul yönetimi okulda çalışanların önlerine çıkan her engele bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar.					
30.Okul yönetimi okulda çalışanlarına performansları konusunda geribildirim sağlar.					
31.Okul yönetimi okulda çalışanların her birine birer birey gözüyle bakar.					
32.Okul yönetimi okulda çalışanların amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.					
33.Okul yönetimi okulda çalışanlara iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini söyler.					
34.Okul yönetimi okulda çalışanların ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.					
35.Okul yönetimi okulda çalışanların tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.					
36.Okul yönetimi okulda çalışanların istedikleri her an onlara yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.					
37.Okul yönetimi yeni gelen okul çalışanlarına her konuda yardımcı olmaya çalışır.					

#### EK 4: Özbilinç Yeterliliği Ölçeği

**Açıklama:** Aşağıda özbilinç yeterliliğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Düşüncenize en uygun olan seçeneği, maddenin karşısındaki alana işaretleyiniz (X).

İFADELER	Hiçbir Zaman(1)	Nadiren(2)	Bazen(3)	Çoğunlukla(4)	Her Zaman(5)
	1.Karar verirken, hem olumlu hem de olumsuz duyguları birlikte değerlendiririm.				
2.Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak, gerekli sonuçları çıkarırım.					
3.Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkına varırım.					
4.Hissettiğim duygular sonucunda ortaya çıkabilecek davranışları anlarım.					
5.Olumsuz durumlar ortaya çıktığında duygularımı yönlendirmeyi başarırım.					
6.Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duyguları fark ederim.					
7.Duygu ve davranışlarımla ilgili tepkilere önem veririm.					
8.Olacakları önceden sezerim (Önsezilerim güçlüdür).					
9.Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım.					
10.Güçlü yönlerimden okul yönetiminde yararlanırım.					
11.Zayıf yönlerimi geliştirmeye çabalarım.					
12.Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim.					

## ÖZGEÇMİŞ

Öznur ÇELİK, 1982 yılında Amasya'nın Taşova ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Erzurum'da, orta öğrenimini İzmir'in Menemen ilçesinde, lise öğrenimini Manisa İsmet İnönü Anadolu Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümü'nde tamamladı. 2004 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nden mezun oldu. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Sakarya'nın Akyazı ilçesi Altındere beldesinde İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı. 2006 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.