

**MINDFUL LİDERLİK PROGRAMININ EĞİTİM LİDERLERİNİN
LİDERLİK, DUYGU DÜZENLEME VE MINDFULNESS DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

Hürü ÖNER

OCAK 2022

**MINDFUL LİDERLİK PROGRAMININ EĞİTİM LİDERLERİNİN
LİDERLİK, DUYGU DÜZENLEME VE MINDFULNESS DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

HÜRÜ ÖNER

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

OCAK 2022



**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

...../...../.....

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Öğrencinin Adı Soyadı:	Hürü Öner
Tezin Adı:	Mindful Liderlik Programının Eğitim Liderlerinin Liderlik, Duygu Düzenleme ve Mindfulness Düzeylerine Etkisi
Tez Savunma Tarihi:	

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet ÖNCÜ
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:		
2. Üye :		
3. Üye :		



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad :

İmza :

ÖZ

MINDFUL LİDERLİK PROGRAMININ EĞİTİM LİDERLERİNİN LİDERLİK, DUYGU DÜZENLEME VE MINDFULNESS DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Öner, Hürü

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. R. Bilge Uzun

Ocak 2022, 84 sayfa

Bu araştırmanın amacı son yılların liderlik kavramlarından olan mindful eğitim liderliği kapsamında geliştirilen “Mindful Liderlik Programı”nın bir grup eğitim liderine uygulanması ve programın eğitim liderlerinin liderlik, duygu düzenleme ve mindfulness düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, zincir bir özel okulun İstanbul’da genel müdürlüğünde farklı bölümlerde eğitim liderliği görevini üstlenmiş olan 16 katılımcı (2 erkek, 14 kadın) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ-6s), Duygu Düzenleme Ölçeği (ERQ) ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS-R) ölçekleri katılımcılara çalışma başlamadan önce ve sonra uygulanmıştır. Ön-test ve son-test uygulama sonucu elde edilen veriler betimsel ve parametrik olmayan testlere tabii tutulmuştur. Grup içi karşılaştırmalar, örneklem grubu sınırlı kaldığı için Wilcoxon testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonrasında ulaşılan bulgulara göre, katılımcıların liderlik ve mindfulness düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı ama duygu düzenleme düzeyleri üzerinde anlamlı bir değişiklik olduğu sonucu çıkmıştır. Sonuç olarak, uygulanan Eğitim Liderleri için Mindfulness Uygulamaları Eğitimi katılımcıların duygu düzenleme düzeylerini anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mindfulness, Farkındalık, Duygu Düzenleme, Liderlik, Eğitim Liderleri

ABSTRACT

THE EFFECT OF A TRAINING PROGRAM ON MINDFUL LEADERSHIP FOR EDUCATIONAL LEADERS ON THEIR LEADERSHIP, EMOTION REGULATION AND MINDFULNESS LEVELS

Öner, Hürü

Master's Program in Educational Management and Planning

Supervisor: Prof. Dr. R. Bilge Uzun

January 2022, 84 pages

The purpose of this research is to apply the "Mindful Leadership Program", which was developed within the scope of mindful educational leadership, which is one of the leadership concepts of recent years, to a group of educational leaders and to examine the effects of the program on the leadership, emotion regulation, and mindfulness levels of educational leaders. The study group for the research consists of 16 participants (2 men and 14 women) who undertook the task of educational leadership in different departments at the general directorate of a chain of private schools in Istanbul. The Multi-Factor Leadership Scale (MLQ-6s), Emotion Regulation Scale (ERQ), and Conscious Awareness Scale (CAMS-R), which were used as data collection tools within the scope of the research, were administered to the participants before and after the study started. The data obtained as a result of the pre-test and post-test applications were subjected to descriptive and non-parametric tests. The Wilcoxon test was used for in-group comparisons, since the sample group was limited. Statistical significance was evaluated at a $p < 0.05$ level. According to the findings obtained after the analysis, it was concluded that there was no significant change in the leadership and mindfulness levels of the participants, but there was a significant change in the emotion regulation levels. As a result, the Mindfulness Practices Training for Educational Leaders significantly increased the emotion regulation levels of the participants.

Keywords: Mindfulness, Awareness, Emotion Regulation, Leadership, Education Leaders.

TEŞEKKÜR

Yenilikleri sadece izleyen değil üreten bir eğitim kurumu olma vizyonu ile eğitimcinin yaşam boyu öğrenme felsefesi ile kendisini geliştirmesi gerektiğine inanan Bahçeşehir Koleji Genel Müdürlük eğitim yöneticilerini yüksek lisans eğitimine teşvik eden ve Bahçeşehir Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimi alma fırsatı tanıyan Bahçeşehir Koleji Genel Müdürlük Yöneticilerime teşekkür ederim.

“Mindfulness” kavramı ile bizleri tanıştıran ve Mindful Liderlik Programının planlanmasında, oluşumunda, araştırılmasında ve yürütülmesinde ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren, manevi desteği ile bu yolculuğa devam etmemi sağlayan çok değerli Sn. Prof. Dr. Raziye Bilge Uzun'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli jüri üyeleri Sayın Dr. Öğr. Üyesi B. Çağla Garipağaoğlu ve Sayın Doç. Dr. Ezgi Toplu Demirtaş'a katkıları için ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Mindful Liderlik Programı'nın yürütülmesinde büyük katkıları olan ve beraber çalışmaktan her zaman gurur duyduğum Bahçeşehir Koleji Genel Müdürlük eğitim yöneticileri ekibine teşekkür ederim.

Bu süreçte deneyim ve manevi katkıları ile yanımda olan ailem, dostlarım ve iş arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1. Teorik Çerçeve.....	1
1.2. Problem Durumu.....	2
1.3. Çalışmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırma Soruları.....	4
1.5. Çalışmanın Önemi	5
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	7
2.1. Liderlik.....	7
2.1.1. Liderlik kavramı ve tanımı.	8
2.1.2. Liderlik özellikleri.	10
2.1.3. Liderlik ve yöneticilik.....	11
2.1.4. Liderliğin etki kaynakları.	13
2.1.4.1. Yasal (legitimate) güç.....	13
2.1.4.2. Ödüllendirme (Reward) gücü.	13
2.1.4.3. Zorlayıcı (Coercive) güç.....	14
2.1.4.4.Uzmanlık (Expert) gücü.	14
2.1.4.5.Karizmatik (Referent) güç.....	14
2.1.5. Liderlik yaklaşımları.....	14

2.1.5.1. Mc Gregor X-Y teorisi.....	14
2.1.5.2. Likert'in dört sistem yaklaşımı.....	16
2.1.5.3. Vroom ve Yetton' un normatif liderlik modeli.....	17
2.1.6. Modern liderlik yaklaşımları.	18
2.1.6.1. Otantik liderlik.....	19
2.1.6.2. Spiritüel liderlik.....	20
2.1.6.3. Hizmetkâr liderlik.....	22
2.1.6.4. Stratejik liderlik.....	23
2.1.6.5. Vizyoner liderlik.....	25
2.1.6.6. Kültürel liderlik.....	26
2.1.6.7. Entelektüel liderlik.....	26
2.1.6.8. Etkileşimci liderlik.....	26
2.1.6.9. Dönüşümcü liderlik.....	27
2.1.6.9.1. Dönüşümcü liderlik modeli.....	28
2.1.6.9.2. Bass'ın dönüşümcü liderlik modeli.....	29
2.2. Eğitim.....	30
2.3. Eğitim Liderliği.....	31
2.4. Mindfulness (Bilinçli Farkındalık)	32
2.4.1. Mindfulness becerileri.....	35
2.4.1.1. Yargısızlık.....	35
2.4.1.2. Şu ana odaklanmak.....	36
2.4.1.3. Mesafe koymak.....	36
2.4.1.4. Serbest bırakmak.....	36
2.4.1.5. Kabullenmek.....	37
2.4.2. Mindful liderlik.....	37
2.5. Duygu düzenleme	39

2.6. Mindfulness Eğitiminin Liderlik ve Duygu Düzenleme Üzerindeki Etkisi.....	41
Bölüm 3: Yöntem.....	45
3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Verilerin Toplanması	46
3.3.1. Veri toplama araçları.	46
3.3.1.1. Çok faktörlü liderlik ölçeği (MLQ-6S) Erkuş ve Günlü (2008).	46
3.3.1.2. Duygu düzenleme ölçeği, Gross ve John (2003).	46
3.3.1.3. Bilinçli farkındalık (Mindfulness) Ölçeği (CAMS-R), Feldman vd. (2007).	47
3.3.1 Veri Toplama Süreci.	47
3.3.2 Veri Analiz İşlemleri.	47
3.3.2 Geçerlik ve Güvenirlik.	47
3.4. Sınırlılıklar	48
Bölüm 4: Bulgular.....	49
4.1. Katılımcıların Bilgilerine Yönelik Bulgular	49
4.2. Araştırma Değişkenlerine Yönelik Bulgular	49
4.2.1 Katılımcıların duygu düzenleme ölçeği ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ve analizi.....	50
4.2.2 Katılımcıların mindfulness ölçeği ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ve analizi.....	51
4.2.3 Katılımcıların liderlik ölçeği ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ve analizi.....	53
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	55
5.1. Tartışma	55
5.2. Sonuç	58

5.3. Öneriler	59
KAYNAKÇA	61
EKLER	74
EK 1- Mindful Liderlik Programı	Error! Bookmark not defined.
EK 2 – Anket Formu	Error! Bookmark not defined.
EK 3 – Afiş	Error! Bookmark not defined.
EK 4 – Özgeçmiş	Error! Bookmark not defined.



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Güvenilirlik Analizi Bulguları	48
Tablo 2 Katılımcıların Deöografik Özellikleri.....	49
Tablo 3 Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4 Katılımcıların Duygu Düzenleme Ön Test ve Son Test Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	50
Tablo 5 Katılımcıların Mindful Ön Test ve Son Test Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	52
Tablo 6 Katılımcıların Liderlik Ön Test ve Son Test Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Mindful liderlik Çerçevesi	38
Şekil 2 Araştırma Modeli	45
Şekil 3 Katılımcıların Duygu Düzenleme Ortalaması	51
Şekil 4 Katılımcıların Mindfulness Ortalaması.....	52
Şekil 5 Katılımcıların Liderlik Ortalaması.....	54



KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS

Statistical Package for the Social Sciences



Bölüm 1: Giriş

Bu bölümde öncelikle konuya giriş yapılarak çalışma ve içeriği anlatılmıştır. Sonrasında çalışmanın teorik çerçevesi, problem durumu, amacı ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir.

1.1. Teorik Çerçeve

Eğitim liderleri için mindfulness yaklaşımının kavramsallaştırması, yaklaşımın tutumsal temelleri (Kabat-Zinn, 2003), duygu düzenleme (Bishop, 2002) ve farklı liderlik türlerinin bütünleştirilmesinden alınmıştır. Bu kavramsallaştırmanın temeli, Kabat-Zinn'in mindfulness tutumsal temeline dayanır. Mindfulness, düşüncüyü yargılamadan, farkında kalarak şimdiki ana odaklanmanın olduğu bir meditasyon şeklidir (Kabat-Zinn, 2003). Kabat-Zinn, farkındalık, şu anda tam olarak mevcut olma, şefkat, soğukkanlılık, tepki vermeme (tepki verme), yargılamama, bırakma, dinleme, sabır, öz-şefkat ve güveni içeren mindfulness için tutumsal temeller sunmuştur. Tutumsal temeller, doğrudan etkili liderlerin tanımlarında bulunan niteliklerle ilgilidir. Eğitim liderleri için farkındalığı kavramsallaştırma, farkındalık uygulamasının çeşitli öğelerini kullanmayı ve bunları okul veya okul bölgesinde uygulamayı içerir. Duygu düzenlemenin tanımı genellikle taleplere yanıt vermek için duyguları koordine etmek olarak şeklinde yapılmaktadır (Cole, Martin, & Dennis, 1994). Genel olarak duygu düzenleme, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçlerin farklı seviyeleri ile açıklanabilir (Rydell vd., 2003). Duygu düzenlemenin diğer tanımı, ideal bir katılım düzeyini motive ederken duygusal deneyimleri ve ifadeleri yönetmektir (Dunsmore vd., 2013). Duyguların deneyimlerinin taleplerine esnek ve tolere edilebilir tepkilerle cevap verme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Cole ve diğerleri, 1994). Thompson'a göre (1994) duygu düzenleme, kişisel hedeflerle ilgili duyguları sürdürmek ve değiştirmek için içsel ve dışsal süreçleri ifade eder. Eisenberg ve Fabes (1992), duygu düzenlemenin karmaşık açıklamasını duygu düzenleme ve duyguyla ilgili davranışsal düzenleme ile tanırlar. Bu modele göre duygu düzenleme, duygusal içsel durumları ve süreci düzenlemekten oluşur. Duyguyla ilgili davranışsal düzenleme ise duygularla ilgili davranışların engellenmesini ve etkinleştirilmesini

içerir (Eisenberg vd., 2000). Bu model, duygu düzenleme için içsel ve görünen davranışsal bölümleri tanımanın önemini göstermektedir.

1.2. Problem Durumu

Eğitim liderlerinin karşılaştığı çeşitli zorluklar, onların duygu durumlarını ve liderlik davranışlarını yakından etkilemektedir. Değişen şartlar zaman zaman duygularını kontrol etmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, eğitim liderlerinin karşı karşıya olduğu birbirinden farklı kişi, grup ve olaylara karşı geliştirmeleri gereken liderlik davranışlarını da yakından etkilemektedir. Eğitim liderlerini içinde bulunduğu zorlukları kolaylaştıracak ve daha sağlıklı ve isabetli kararlar vermelerinin nasıl sağlanacağı çözülmesi gerekmektedir. Çalışmanın problemini eğitim liderlerinin sıkça karşılaşılan bu zorlukların üstesinden nasıl gelebilecekleri oluşturmaktadır.

Özel okullar, beraber çalıştıkları eğitim liderlerinin öğretim yeteneklerinin gelişmesine daha fazla özgürlük tanıma ve profesyonel yetenekler geliştirme imkanları oluşturmak için daha elverişli imkanlar sunabilir. Bununla birlikte eğitim liderleri bu tür okullarda başarı beklentisi ve öğrenciler arasındaki çeşitli farklılıklar bir araya geldiğinde oldukça farklı duygu durumları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Liderler için zorluklar, ortak bir payda olan stresle dikkate değerdir (Boyatzis & McKee, 2005). Liderliğin stresinin neden olduğu zorluklara rağmen, liderler başarılı bir şekilde bu durumlara yanıt verebilir, bu da bir krizin öğrenme ve büyüme için bir fırsat olabileceğini düşündürür. Bir krize nasıl yanıt verileceğini bilmek, geliştirilebilecek bir beceridir. Zorluklar veya tehditler ortaya çıktıktan sonra duygusal zekâ geliştirmek, ilişkileri yeniden kurmak ve lider olarak etkili olmak mümkündür (McKee, Boyatzis ve Johnston, 2008).

Okulun hedefine erişebilmesi için okul personelleri ve çevresinin etkilenmesi ve yönlendirilmesine eğitim liderliği denir. Eğitim liderliği, öğrenciyi odak noktasına koyan, okulun misyonunu belirleme ve ifade etme, eğitim programı ve öğretimi yönetme, pozitif bir okul ortamı oluşturma gibi faaliyetler ve bu süreçlerle alakalı yetkilerden ortaya çıkan bir liderlik çeşididir (Atabey, 2022) Eğitim liderleri, azalan bütçeler, öğrenci başarısı ve öğretmen etkinliği için artan inceleme ile ilgili stresle karşı karşıya kaldıklarında mindfulness pratiklerinden yararlanabilirler. Örneğin,

performans için yüksek beklentileri ve daha az kaynağı olan okullar, eğitim liderlerinin hissettiği tükenmişlik ve hayal kırıklığına neden olur. Gelişmenin yollarını bulmak, bir liderin duygusal sağlığı için önemlidir; bu açıdan mindfulness'a, liderlik kapasitesini geliştirmenin bir yolu olarak literatürde çokça dikkat çekilmiştir (Sauer & Kohls, 2011; Wells, 2015; Brendel & Bennett, 2016; Baron, L., Rouleau vd., 2018; Donaldson-Feilder vd., 2019).

Mindfulness, odağın veya dikkatin şu anda olduğu bir meditasyon uygulaması olarak görülebilir. Meditasyon yapanlar genellikle nefesi analiz etmeye veya kontrol etmeye çalışmadan vücuda giren ve çıkan nefese odaklanarak doğal bir şekilde nefes alırlar. İşlevsel açıdan mindfulness, şimdiki anda bilerek ve yargısız bir şekilde deneyimin an be an ortaya çıkmasına dikkat ederek ortaya çıkan farkındalıktır (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness, kişinin kendi bedeninde, zihninde, kalbinde, ruhunda deneyimlediği her şeyin tam olarak farkında olma ve etrafında olup bitenlere, insanlara, bu doğal dünyaya tam olarak dikkat etme kapasitesidir. Kasten bilinçli farkındalık uygulayan insanlar bilinçli olarak kendilerinin farkındadırlar ve kendilerini izlerler; diğer insanlara ve etraflarındaki dünyaya açık ve dikkatlidirler (McKee vd., 2008).

Mindfulness uygulamaları, sorunlarla yüzleşmek ve bakış açısı kazanmak için eğitim liderliğini desteklemede faydalı bir şekilde kullanılabilir (Wells, 2016). Mindfulness, K-12 eğitiminde giderek daha popüler hale gelse de (Mendelson vd., 2013), mindfulness uygulamasına ve eğitim liderlerinin duygu durumlarına odaklanmaya daha az ilgi vardır (Wells, 2016). Mindfulness uygulayıcısının günlük deneyimlerinde; eylemler, düşünceler, duyular, görüntüler, yorumlar ve duygular dahil olmak üzere tüm tezahürlerinde mevcut olduğu bir ortam olarak açıklanmaktadır. Mindfulness uygulaması, şimdiki ana odaklanan Budist felsefesinden kaynaklanmıştır. Bu geleneklere ve çerçevelere dayanarak, mindfulness'ın bireysel duygu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu kabul edilir. Bu düşünceden dolayı, mesleki ve kişisel zorlukların yönetiminde olumlu sonuçları desteklemek için eğitim liderliğindeki kullanımları göz önünde bulundurulmalıdır. Mindfulness yaklaşımının liderler için kullanımı ve faydaları üzerine yapılan çalışmalar nispeten sınırlı kalmıştır.

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Liderleri için Mindfulness Uygulamaları Eğitimi'nin eğitim liderlerinin liderlik, duygu düzenleme ve mindfulness düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu şekilde eğitim liderlerinin karşılaştıkları zorluklara karşı isabetli liderlik davranışları geliştirmelerinde, duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada ve mindfulness düzeylerinin geliştirmede faydalı olabileceği beklenmektedir. Bu kapsamda, son yılların liderlik kavramlarından olan mindful eğitim liderliği incelenerek, "Eğitim Liderleri için Mindfulness Uygulamaları Eğitimi" programının bir grup eğitim lideri üzerine uygulanması planlanmıştır. Bu doğrultuda ön test son test değerlendirilmesi ile programın eğitim liderlerinin liderlik becerileri ve duygusal düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir.

1.4. Araştırma Soruları

Özel bir eğitim kurumunda görev yapan eğitim liderlerine "Eğitim Liderleri için Mindfulness Uygulamaları" eğitimi sonucu liderlik, duygu düzenleme ve mindfulness düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin liderlik düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 2) Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin duygu düzenleme düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 3) Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin mindfulness düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın hipotezleri ise;

H₁: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin duygu düzenleme becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

H₂: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin liderlik düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

H₃: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin mindfulness becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır

Şeklinde oluşturulmuştur.

1.5. Çalışmanın Önemi

Eğitim ortamlarında ve özellikle yönetiminde, eğitim liderleri bir dizi zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. İşin zorluklarına ek olarak bulunulan psikolojik ortam işle ilgili stres ve duygusal zorluklarla sonuçlanır (Çelikten vd., 2019; Çetin, 2019). Eğitim liderlerinden profesyonel beklentiler günümüz eğitim ortamında artmakta ve hem psikolojik hem de fiziksel mesleki stres düzeylerinde bir artışa neden olmaktadır; bu tür yüksek stres, profesyonel iş performansının yanı sıra liderlerin fiziksel ve zihinsel sağlığını tehlikeye atacak şekilde hareket eder. Daha da endişe verici olanı, günümüz eğitimindeki stresin yalnızca eğitim liderleri için değil öğrenciler için de artması, mesleki performansı ve eğitimin her düzeyinde ve alanında öğrenci öğrenmesini de etkilemektedir. Stres ve gerginlik, eğitim liderlerinin çalışma performansını da etkilemekte ve fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Akpınar, 2008; Madenoğlu, 2016).

Eğitim liderlerinin yukarıda bahsedilen sorunların üstesinden gelebilmeleri, daha etkili liderlik becerileri geliştirebilmeleri ve duygu yönetim kabiliyetlerinin artırılması gerekmektedir. Bu kapsamda literatürde bu yöndeki katkıları nedeniyle tavsiye edilen mindfulness eğitiminin eğitim liderleri üzerindeki etkisinin bir deneysel araştırma deseni ile incelenmesi ihtiyacı doğmuştur. Özellikle mindfulness eğitiminin stresi azalttığı ve dolayısıyla duygu yönetimine katkısı olduğuna dair oldukça çalışma yapılmıştır (Feldman vd., 2007; Garland vd., 2015; McConnell ve Froeliger, 2015). Çalışma ortamında mindfulness uygulamalarının bir dizi performans kategorisiyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Shao & Skarlicki, 2009; Brummel & Dane, 2014; Reb vd., 2014;); kişilerarası ilişkiler (Beckman vd., 2012; Beach vd., 2013; Verdorfer, 2016) ve çalışan well-being (Danna & Griffin, 1999; Eberth & Sedlmeier, 2012). Şaşırtıcı bir şekilde, çok az çalışma farkındalık ve liderlik veya lider etkinliği arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Bu konuda Good vd. (2016) yönetim için önemine rağmen, liderliğin mindfulness araştırmacıları tarafından kapsamlı bir şekilde

incelenmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Reb vd. (2014) açıkça mindfulness ve mevcut liderlik yapıları arasındaki ilişkiye ışık tutan araştırma çağrısında bulunmaktadır. İncelenmesi için çağrı yapılan bu konudaki ihtiyacın ön-test / son-test uygulanan deneysel bir araştırma deseni giderilmesinin literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Bölüm 2: Alan Yazın Taraması

Bu bölümde çalışmanın kavramsal ve teorik altyapısını oluşturan liderlik, mindful liderlik, mindfulness ve duygu düzenleme başlıkları ele alınacaktır.

Bu bölümde çalışmanın kavramsal ve teorik altyapısı liderlik, mindfulness ve duygu düzenleme başlıkları halinde verilmiştir. İlk kısımda liderlik konusu geniş bir şekilde ele alınmıştır. Öncelikle liderlik kavramının açıklamalarına yer verilmiş, yöneticilik kavramı ile de karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Sonrasında liderliğin etki kaynakları olan yasal (legitimate) güç, ödüllendirme (reward) gücü, zorlayıcı (coercive) güç, uzmanlık (expert) gücü ve karizmatik (referent) güç kavramlarına dair açıklamalara yer verilmiştir. Sonrasında liderlik yaklaşımlarında klasik yaklaşımlara yer verilmiştir; Mc Gregor X-Y teorisi, Likert'in dört sistem yaklaşımı, Vroom ve Yetton'un normatif liderlik modeli. Literatürde sayısı oldukça fazla olan modern yaklaşımlardan ise otantik, spiritüel, hizmetkâr, stratejik, vizyoner, kültürel, entelektüel, etkileşimci ve dönüşümcü liderlik bu bölüme alınmıştır. Daha sonra çalışmanın önemli bileşenlerinden eğitim liderliği ve mindfulness liderliği konularına değinilmiştir. Son olarak çalışmanın diğer bileşeni olan duygu düzenleme ele alınmıştır.

2.1. Liderlik

Liderlik kavramına dair literatüre bakıldığında, birçok bilim insanı tarafından çeşitli tanımlar getirilmiştir. Bu tanımlamaların bazıları şu şekildedir; Davis (1988), bireyleri spesifik amaçlar ekseninde yönlendirmeye ikna etme, Rost (1991) karşılıklı olarak hedeflere dayanan gerçek bir değişim talep eden lider ile onu izleyenler arasındaki etkileşim aşaması, Eren (1998) takipçileri spesifik amaçlara erdirmek için, onları eyleme geçirmek için enformasyon ve kabiliyetlerin tümü, Hedlund ve arkadaşları (2003) bireyler arası ve organizasyonel problemleri giderme kabiliyetini gerektiren komplike bir faaliyet alanı, Burns (1978) bireylerin; siyasal, ekonomik ve benzeri yetki ve değerler ile bağımlı olmayan veya interaktif olarak belirlenmiş hedeflere erişmek için takipçilerini eyleme geçirmeleri, Cook ve arkadaşları (1997) liderin idealine isteyerek gönül verme ve Bass (1990) ise grup dinamikleri ve aşamaları, karakter, yetki kullanma, boyun eğme, hedefe ulaşma ve etkileşim ile

diğerlerinin desteği olmadan karar alma gibi niteliklerin bir ya da ikisinin birleşmiş hali olarak açıklanmışlardır (Bakan, 2010).

Laboratuvar şartlarında ve formal olmayan guruplarda liderlik çalışmalarının uzun bir geçmişinin olmasına rağmen, okullarda ve çeşitli kurumlarda liderlik için gerçekleştirilen çalışmalarda çoğunlukla liderlik spesifik bir konumda yer alan kişilerin gerçekleştireceği birtakım faaliyet ve işlemler şeklinde değerlendirilir. Liderliğin tanımı "lider ne yapar?" sorusu ile yapılmaktadır. Firestone' a (1996) göre liderlik; bir konumda yer alan kişilerin gerçekleştirdikleri işten ziyade, kurumun varlığını sürdürmesi, ilerlemesi ve verimli olması adına yerine getirilmesi gereken yetkilerin ve liderin fonksiyonlarının ne olduğu bakımından değerlendirilmelidir. Normal düzende liderlik faaliyetleri ilgi-destek ve yapı meydana getirmediir. Bu fonksiyonları gerçekleştiren lider normal işleyiş düzeninde personelin çalışmayı arzu edecekleri bir düzen meydana getirir ve çalışmayı organize eder. Normal süreçte liderin fonksiyonlarının yerine geçebilecek organizasyonel ve personel nitelikler olabilir. Çalışmanın arzu edileceği bir yer meydana getirmede çalışanın bilgi ve kabiliyeti, işin getirdiği tatmin ve çalışanın inisiyatif alabilmesi gibi nitelikler etkili olabilir (Karip, 1998).

2.1.1. Liderlik kavramı ve tanımı. Liderliğin çok çeşitli kategorileri bulunmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde liderliğin eğitim boyutu ve mindfulness liderlik anlatılacaktır. Bu yönüyle liderlik, çalışmanın esas çerçevesini temsil etmektedir.

Bireylerin organizasyonel, toplumsal ve siyasal hayatında büyük bir yer kaplayan liderlik fenomeninin tanımı hususunda, şu an için spesifik bir fikir birliği oluşmamıştır. Son 75 yılda liderlik üzerine çok sayıda makale ve kitap yayınlanmış ve liderlik teorileri açığa çıkarılmıştır. Tüm organizasyona soluk veren ve başarıya ulaştıran faktör ruhtur. Mekanik bir örgüte hayat veren ve örgütü başarıya götüren bu ruhu insanlara kazandıran kişi ise liderdir. Lider-izleyici içerisindeki diyalogdan istinaden gerçekleştirilen bir tanıma göre de lider; "izleyicilerin davranışlarını etkileyen sosyal etkileşim sürecini yöneten kişidir." Genel anlamıyla liderlik, bir kişiyle bir grup arasında güç ve otoriteye dayanan bir ilişkidir. Lider, gücünü kullanarak grubu bir hedefe yönlendirir. Farklı bir tanıma göre ise liderlik; gruptaki

diğer üyelerden zekâ, yetenek ve karizma gibi nitelikler konusunda sahip olduğu üstünlüktür (Erdem ve Dikici, 2009).

Liderlik konusunda (psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, yönetim bilimi) gibi sosyal bilimciler ayrı ayrı tanımlamalar yapmışlardır. Ancak liderlik hususunda ortak bir görüş birliğine varılamamıştır. Liderlik, çeşitli yönlerden bakıldığında çeşitli şekillerde değerlendirilen ve açıklanan bir kavramdır. Lider ve yönetici arasındaki ayrımlar şu şekilde açıklanabilir; lider, diğerlerini etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef koyan esasen yol gösteren kişidir. Yönetici ise, başkalarının o konuma getirilmiş, başkaları için faaliyet gösteren, baştan oluşturulmuş amaçlara erişmek için gayret sarf eden, eylemleri organize eden, faaliyete geçiren ve kontrol eden kişidir.. Çok gerilere gitmeden son 30-40 yılki süreç değerlendirildiğinde asıl kabuller, kişisel hayat tarzı, sosyal hayat, gereksinimler, sektör (eğitim, politika, birbirinden ayrı içeriğe sahip işletmeler) koşulları gibi çok sayıda unsurun kökten değiştiği görülmektedir. Bu tarz bir değişim sürecinin yönetimle ilgili kavram ve faaliyetleri etkilememiş olması düşünülemez. Bu ekseninde son süreçlerde liderlik kavramı ile alakalı yeni bazı fikirler müzakere edilmektedir. Bu fikirlerin ön plana çıkanlarından birisi dönüştürücü liderliktir (Tetik, 2014).

Araştırmacılar çoğunlukla liderliği kişisel fikirlerine ve ilgilendikleri konunun tarzına göre açıklamaktadır. Stodgill (1974), geniş çerçevedeki liderlik araştırmaları sonunda, “liderliği tanımlamaya çalışan ne kadar çok insan varsa, orada o kadar çok liderlik tanımı vardır” sonucuna varmıştır. Liderlik; kişisel nitelikler, lider tutumu, örnek eylemler, rol ilişkileri, takipçilerin algılayışları, diğer takipçilerin, esas görevlerin ve kurumsal kültürün yansımaları ekseninde açıklamaktadır. İki veya daha çok sayıda kişi aynı hedefi yerine getirmek için yetkilerini, zamanlarını, maddi kaynaklarını ve gayretlerini paralel bir şekilde birleştirerek bir organizasyon meydana getirirler. Bu organizasyonda bireylerin karmaşık eylemleri ve hassas psikolojik yapıları bulunmaktadır. Bu gibi sebeplerden dolayı, organizasyonlarda, bir düzenin oluşturulması, zincirin devam ettirilmesi yönünde verimli, başarılı bir “liderlik” gerekmektedir. Bu sayede lider, grup üyelerince hissedilen, fakat belirginleşmemiş olan aynı fikir ve istekleri içselleştirilebilir bir hedef doğrultusunda eyleme geçirebilecek bir birey olarak görülebilmektedir (Aykan, 2002).

Liderlik alışmaları liderlik uygulamalarının arka planında kalmaktadır. Araştırmalar liderlik faaliyetlerine yn vermekten ziyade mevcut uygulamaları açıklamaya ve tanımlamaya gayret göstermektedir. Liderlikle alakalı ortak bir açıklamaya varılamamış olması organizasyonların içinde yer aldığı küresel ortamda, organizasyonlarda daimi değişme ve bununla ilgili olarak da liderlerden görülmesi talep edilen fonksiyonların farklılaşması ile ilgilidir. Bugün liderden talep edilen sadece kişileri ortak bir hedefe yönelik olarak faaliyete geçirmesi değil, bunu yaparken takipçilerin duygularını, değerlerini ve isteklerini de değerlendirerek bir vizyon oluşturmasıdır. Bu eksende Kouzes ve Posner'e (1995) göre lider mevcut süreci sorgular, aynı hedefe ulaşma konusunda telkinde bulunur ve duygulara seslenerek astlarda içsel anlamda isteklilik yaratır (Karip, 1998).

2.1.2. Liderlik zellikleri. Kurumlarda en önemli unsurun insan olması, insan unsurunun da gereksinimlerini gidermede ve hedeflerine erişmede örgütlenmesi gerekliliği, liderliği ve yöneticiliği mecburi kılmaktadır. Bu nedenle örgütlerin varlığı, yanında liderliği de getirir. Fakat liderlik ile ilgili tanımlamalar yapılırsa da ne olduğu konusunda tartışmalar şu ana kadar sonuçlanmamıştır (etin, 2008):

1930 ve 1940'lı yıllarda liderlikte verimlilik oluşturulabilmesi için, fiziksel görünüş, vizyonerlik, üst düzey enerji, etkileme kabiliyetinin üstünlüğü gibi niteliklere değinilmiştir. Bunların akabinde ise motivasyon ve spesifik kabiliyetler değer kazanmıştır: İnisiyatif alabilme, zgven, akılcılık, mücadele adamı, kararlılık, risk alabilme gibi nitelikler eklenmiştir. Lider; organizasyonun hedeflerinin yerine getirilmesi için bireylere etki eden, onları yönlendiren, örgütte eşgüdüm sağlayan kişidir. Lider yöneticilerin fonksiyonları ve görevleri aşağıdaki gibidir (Özsalmanlı, s. 140-142):

- Paylaşımcı ve katılımcı olmak
- Amaç belirlemek ve yöntem oluşturmak,
- Temsil etme kabiliyeti taşımak,
- Ekip oluşturmak ve ekip faaliyetleri gerçekleştirmek,
- Baskı gruplarını dikkate almak,
- Riske girebilmek,

- Sorumluluktan kaçmamak,
- Takdir etmek ve tecziye etmek,
- Liderliği korumak,
- Problemleri gidermek,
- Karar verici olmak,
- Önderlik yapmak,
- Koordinatör olmak,
- İlham olmak ve motivasyon vermek,
- Tavsiyeler vermek,
- Örnek olmak,
- Önder ve yol gösterici olmak,
- Birey odaklılık,
- Sosyal olmak,
- Disiplini mantıklı olarak kullanmak,
- Fırsatları değerlendirmek,
- İyi bir dinleyici olmak,
- Hizmet etmek ve buna önem vermek,
- Güvenliği oluşturmak,
- İş birliği yapmak gibi özellikler lider kişilerde bulunması gerekli olan niteliklerdir.

2.1.3. Liderlik ve yöneticilik. Liderlik ve Yöneticilik iki ayrı kavramdır. Aynı olması gerektiğini iddia eden bilim insanları var olsa da, işin özünde liderlik bir önderliği, yöneticilik ise formel bir otoriteyi temsil eden bir nosyondur. Lao Tzu liderlerle ilgili olarak; “liderlerin en makbulü odur ki insanlar varlığını pek hissetmez; karşısında korkuyla duruyorsa eğer insanlar, o kadar makbul sayılmaz ve hele insanları aşığılıyorsa, daha da beter demektir. İnsanlara saygı göstermezsen, onlar da sana saygı duymaz. İyi bir lider az konuşur, vazifesi tamamlandığında icraatı biter orada. Öyle ki insanlar sonunda bunu biz kendi başımıza yaptık” der. Liderlik, örgütün başarıya ulaşmasında personeli desteklemek ve yönetmek; yönetimdeki “dürüstlük, güven, açıklık ve çalışanlara saygıyı temin ve tesis etmektir” şeklinde geniş kapsamlı bir

açıklama yapmıştır. Liderlik ve yöneticilik kavramlarını birbirlerinden farklılaştıran faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erdem ve Dikici, 2009, s. 202):

- Otorite,
- Güç,
- Etkileme olmak üzere üç basamakta sınıflandırılır.

Bir organizasyonda kişilerin yönlendirilmesi için tercih edilen iki temel araç olan otorite ve etkileme, tercih edilme şekliyle bireyi yönetici veya lider yapar. Yönetici, yaptırım için yetkisini ve otoritesini kullanırken, lider etkileme yoluna gider ve kişileri güdüleyici teknikler kullanır. Buradaki zorluk, liderin gittiği yoldur. Fakat bu yol daimi ve sürekli. Otoritesi olmadan, bir lider etkisi altındaki kişiyi etkileyebilir veya aksine, otoriteye sahipken yönetici astlarını etkilemede başarılı olamayabilir (Erdem ve Dikici, 2009).

Yönetici ve liderin temel ortak özelliği, ikisinin de diğerlerini etkileme çabasında olmalarıdır. İki nosyonun birbirlerinden ayrıldığı yer ise tercih ettikleri araçlardır. Yönetici yetkisini, astlarını hedeflere ulaştırmak için kullanır. Yetki; diğerlerini hedefler ekseninde yönlendirme, emir verme ve bunların karşılığında ise itaat bekleme hakkıdır. Lider ise, gücünü/izleyicilerini yönetme kabiliyetini kullanır. Esasen yönetici, yetki; lider ise güç sahibidir. Lider, liderliğini devam ettirebilmesi için, takipçilerinin hedeflerine hizmet etmesi gerekmektedir. Her yöneticinin astlarını hedeflerine ulaştırmak için formel yetkisiyle beraber kabiliyetinin de olması gerekir. Bu açıdan bakıldığında yöneticilik ile liderlik nitelikleri aynı kişide toplanmış olmaktadır. Lider kavramı, gerçek anlamı ile tercih edildiğinde ortada yasal bir yetki yoktur. Liderin hukuki olarak kazanılmış bir konuma gelerek yönetme hakkını alması “liderliğin kurumsallaşması süreci” şeklinde açıklanabilir. Organizasyonlarda son dönemde lider tipi faaliyetler tercih edilmektedir. Kişiler artık yönetilmekten ziyade kendilerine yol gösterici birisinin olmasını beklemektedir (Özsalmanlı, 2005).

Liderlik, etkili olarak güç kullanma kabiliyetidir. Etkileme ise, liderin gücünü kullanırken faydalandığı bir yoldur. Güç nosyonu ile etkileme kavramını spesifik hatlarla ayırtmak oldukça zordur; fakat her iki nosyon da birbirlerini destekleyen bir niteliktedir (Erdem ve Dikici, 2009).

2.1.4. Liderliğin etki kaynakları. Çalışmamızın bu kısmında Liderliğin Etki Kaynakları yasal, uzmanlık, zorlayıcı, ödüllendirici ve karizmatik gücü olarak beş grupta anlatılmıştır.

2.1.4.1. Yasal (legitimate) güç. Örgütsel hiyerarşi basamaklarında oluşan ve lidere kurumdaki konumundan gelen güçtür. Bireyin içinde yer aldığı pozisyon sebebi ile çevresindeki kişileri etkileme gücünü ve otoritesini temsil eder. Araştırmacılar, bu güce dayalı olan etkileme faaliyetlerinin nezaketi gerekli kıldığını ve bunda da uygun bir ortam olmasını, aksi durumda hukuki güç kaynağının düşeceğini ifade etmişlerdir (Bakan, 2010).

Örgütsel hiyerarşik yapıda, yöneticinin pozisyonu sebebiyle astların faaliyetlerini hukuki olarak etkilemesidir. Yasal gücün geçerlilik arz edebilmesi için, yöneticilerin örgütsel görevlerinin olduğu yerde bu gücü uygulamaları gerekmektedir (Akyüz, Kaya ve Aravi, 2015).

2.1.4.2. Ödüllendirme (Reward) gücü. Kişilerin değerleri için yararlı ödüllere erişmesinde ve aracı edilmesidir. Buradaki strateji, görevlerin yerine getirilmesinden doğacak faydalara dikkat çekmek, diğerleri için değer teşkil eden hususların veya başkalarına yarayacak enformasyonun tek yerde toplanmasıdır. Genellikle bir liderin kontrolündeki ödüller ne kadar fazla ve bu ödüllerin astlar nezdinde değeri ne kadar fazla ise, liderin ödüllendirme yetkisi de o kadar çok olmaktadır. Fakat bu gücün uzun vadede tercih edilmesi, astlar arasındaki duygusal ilişkileri ve tatmini olumsuz olarak etkileyebilir (Bakan, 2010).

Yönetici veya önderlerin grup üyelerini ödüllendirmesi; maaşlarında yükseliş oluşturma, kişileri pozisyonlarında terfi ettirme, daha fazla yetki ve görev verme, işlerini daha çekici kılma, destekleme ve başarılarına iltifatla karşılık verme, teşekkür yazısı gibi yollar tercih etmesidir. Ödüllendirme gücü ise pozitif olguların sağlanması veya negatif olguların uzaklaştırılması tarzında, ödüllendirici sonuçları dağıtma kabiliyetine dayanmaktadır (Akyüz, Kaya ve Aravi, 2015).

2.1.4.3. Zorlayıcı (Coercive) güç. Ödül gücünün zıttıdır. Cezalandırma temellidir. Zorlayıcı güç, liderin emirlerine çalışanların boyun eğmemesi durumunda denetleme ve ceza verme gücünü temsil etmektedir (Bakan, 2010).

Yöneticinin elindeki gücünü, korkutma ve baskı unsuru olarak kullanmasıdır. Birey, verilen emirlere uyulmaması sonucunda ortaya çıkacak negatifliklerden korkması sebebiyle gücü kabul eder. İhtar alma, maaş kesintisi, işten çıkarılma tehdidi gibi cezalar, astların yöneticinin tüm isteklerinin yerine getirilmesini sağlar (Akyüz, Kaya ve Aravi, 2015).

2.1.4.4. Uzmanlık (Expert) gücü. Liderin görevine dair bilgisi, becerisi ve uzmanlığın takipçiler nezdinde kabul görmesi ile sağlanan güçtür (Bakan, 2010).

2.1.4.5. Karizmatik (Referent) güç. Karizma, çekiciliği temsil etmektedir. Karizmatik liderler takipçi kitleleri arkalarından sorgusuzca sürükleyebilme kabiliyetindedirler. Karizmatik liderlerin nitelikleri; tutku uyandıran bir vizyonda olma, eylemleri ile örnek olma, içindeki heyecan, şevk ve enerji ile diğerlerini motive etmek olarak ifade edilebilir. Esasen bir karizmatik liderde kişileri, normalin üzerinde motive etme kabiliyeti vardır. Martin Luther King ve Mahatma Gandhi karizmatik liderlerin adeta prototipleridir. Yeni karizmatik liderlik kuramları içerisinde, karizmatik liderlerin üstün ahlak seviyelerine sahip olduklarını, kendilerini adadıklarını, yeni sorunları giderdiklerini ve takipçilerine hareketleriyle örnek teşkil ettikleri öne sürülmektedir. Karizmatik liderler olası riskleri önceden keşfetmekte ve yeni sorunları gidermektedirler. Bununla beraber kendilerine saygı ve sevgi gösterilmesini sağlayacak saygıyı uyandırmakta ve takipçilerinin arzu ve değerlerine karşı paralel eylemler göstermektedirler (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010, s. 135).

2.1.5. Liderlik yaklaşımları. Liderlik Yaklaşımları içerisinde; Mc Gregor X-Y Teorisi, Likert' in Dört Sistem Yaklaşımı ve Vroom ve Yetton' un Normatif Liderlik Modeli anlatılmıştır.

2.1.5.1. Mc Gregor X-Y teorisi. Teori X ve Teori Y olarak isimlendirilmiş olan ikili yaklaşım, 1960' larda Douglas Mc Gregor tarafından MIT' nin yönetim okulu olan Sloan' da oluşturulmuştur. Teorinin hedefi, personellerin motivasyonu ile ilgili

yöneticilerin düşünce tarzlarını değerlendirmektir. Bu sebeple teori çok çeşitli alanlarda tercih edilmiştir. Teori X kuramında yönetici otoriterdir. Buna göre otoriter bir yöneticinin özellikleri aşağıdaki gibidir (Şeker, 2014, s. 35-36):

- Sonuç odaklı yönetim uygular,
- Sınırlı ve soğuktur, çalışanlarına bağırabilir,
- Talepkar bir yöneticidir, personelinden isteklerde bulunur,
- Gerçekleştirilecek çalışmalara ya da işe kendinin dâhil olmadığı bir yönetim gerçekleştirir.
- Tek taraflı iletişimde bulunur (genellikle emir vericidir ve çalışanın söylediklerinin hiç önemi yoktur, kendi söyledikleri önemlidir),
- Teşekkür etmekten ve iltifat etmekten hoşlanmaz,

Personelinin rahatı veya morali ile ilgili umursamazdır. Yukarıda sıralanmış olan otoriter yöneticinin bu davranış biçimi için Teori X, aşağıda ifade edilmiş olan çalışan algısıyla ilişki kurar. Bir yöneticinin yukarıda sıralandığı gibi davranması, personelleri için aşağıdaki gibi düşündüğünü gösterir:

- Personeller işlerine ilgi duymazlar,
- Personeller yeniliğe kapalıdır,
- Personeller vizyon sahibi değildir,
- Personellerde sorumluluk duygusu yoktur,
- Personeller yönetilir, yönetmek istemezler. Bu noktada yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı yönetici personelleri sürekli olarak yönetmek, düzenli olarak denetlemek ve daimî denetlemek mecburiyetinde hisseder ve yukarıdaki davranışları sergiler.

Y Teorisi Teori X' ten türetilmiştir şeklinde ifade edilebilir. Tam anlamıyla Teori X' in zıttını bulmayı amaçlar. Bu anlamda Teori X' teki unsurların zıttı ile Teori Y'ye ulaşılabilir. Teori Y'deki yöneticiye “Aydınlanmış Yönetici” denilebilir. Bu yöneticinin eylemleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Şeker, 2014, s. 36):

- Yaratıcılığı ve hayal gücü ve ile yönlendiren,
- Ufukları geniş,
- İlerlemeye istekli,
- Dost olunacak bir ortam yanlısı,
- Katılımcı ve kolayca kabul eden,
- Merkezi değil, yetkinin ve sorumlulukların bölüştürüldüğü yönetimi kabul eden,

Y Teorisi bakış açısına sahip olan bir yöneticinin yukarıdaki eylemleri gerçekleştirmesinin altında var olan esas neden ise personelleri için aşağıdaki gibi ifade edilebilecek bir bakış açısında olmasıdır:

- Personellerde çalışma arzusu ve azmi bulunmaktadır,
- Personeller kendi yollarından gidebilir ve yerinde tercihler yapabilir,
- Personeller kendilerini denetleyebilir,
- Personeller sorumluluk üstlenebilirler,
- Personellerin hayal gücü vardır ve bunu işlerine entegre edebilirler,
- Personellerin yaratıcı yönleri bulunmaktadır.

2.1.5.2. Likert'in dört sistem yaklaşımı. Likert ve arkadaşları bir kurumun bünyesinde yer alan en değerli kaynakların insan ve sermaye olduğunu kabul ederek, etkin ve verimli olarak idare edilmesi gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Likert, 200'

ün üzerinde kurum yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği anket ile ayrı niteliklerde olan kurumların performans nitelikleri üzerinde gerçekleştirdiği ampirik araştırma verilerine dayanarak, kurumların yönetim düzenlerinin ve bununla ilintili olarak liderlik paradigmalarının dört grup ile (Sistem 1'den Sistem 4'e kadar) belirlenebileceğini açığa çıkarmaktadır. Bu noktada her grup, spesifik varsayımları ve belirli tutumları içine alır. Bu gruplar (Bakan ve Bulut, 2004, s. 157-158):

- **Sistem 1- İstismarcı (Sömürücü) Otoriter:** Astlar ve üstler arasında güvensizliğin hâkim olduğu, astların korku, tehdit ve ceza ile çalıştırıldığı bir yaklaşımdır. Kurumun denetim basamağının çoğunlukla üst kademe ile gerçekleştirildiği bir liderliktir.

- **Sistem 2- Koruyucu (Babacan-Yardımsever) Otoriter:** Bu yaklaşımda astlar korku ve önlemlerle faaliyet gösterme meylinde değildirler. Astları motive etmede maddi ödüller ve güçlü cezalar tercih edilmektedir. Kararların büyük bir bölümü ve kurumsal hedeflerin belirlenmesi üst yönetimlerce alınırken, çok sayıda karar da birtakım engeller içinde alt yönetimlere aktarılmaktadır.

- **Sistem 3- Danışmalı (Danışçı) Yönetim Tarzı veya Liderlik Yaklaşımı:** Yönetim astlara büyük ölçüde güvenir. Güdüleme için “ödülleri”, “ast sorunlarıyla ilgilenme” ve nadir olarak verilen “cezalar” vardır. Haberleşme, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru çift taraflıdır.

- **Sistem 4- Katılmalı (Katılmalı Grup) Yönetim:** Yönetim ve astlar arasında tam anlamıyla bir güven ortamı bulunmaktadır. Lider, astlarını çalışmaya özendirmedi, maddi ödülleri fazlaştırmaya ile beraber, hedeflerin belirlenmesinde, çalışma yöntemlerinin sürdürülmesinde ve faaliyet hedeflerinin kontrol edilmesinde tüm grupların iştirakine izin vermektedir. Örgütsel iletişim, güvenilir verilere dayanır. İletişim, sadece hiyerarşik olarak yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru değil, yanlara doğru da devam etmektedir. Karar verme gücü paralel bir şekilde tüm kurumda büyük oranda bölümlendirilmiştir.

2.1.5.3. Vroom ve Yetton' un normatif liderlik modeli. Victor H. Vroom ve Philip W. Yetton, 1970' li yıllarda, birçok özgün karar alma durumları için ne seviyede

iştirak gerektiren bir liderlik şeklinin veriminin daha yüksek olacağını göstermeye odaklanmış olan bir yaklaşımı meydana getirmişlerdir. Esasen karar verme sürecinde grup mensuplarının iştirakinin ne derecede olması gerektiğine dair normatif bir model oluşturmuşlardır (Hoşoğlu, 2012, s. 28-29).

- Lider, astlarından gelen enformasyon ışığında karar alır.
- Lider, elindeki enformasyon ile karar verir.
- Lider, astlarıyla grupça müzakerede bulunur ve karar grubun görüş birliğiyle verilir.

● Lider, astların da görüşlerini alır ve çözüme varır.

● Lider, astlarının fikirlerini alır ancak kendisi karar verir. Lider bu yaklaşımların en ideal olanını seçmek için yedi esas sorunun cevabını arar, bu sorulara verilen cevaplar ekseninde en ideal kararı belirler. Bahsedilen sorular aşağıdaki gibidir (Hoşoğlu, 2012, s. 29):

- Üst seviyede kaliteli bir karara mı ihtiyaç var?
- Karar verebilmek için yeterince enformasyona sahip miyim?
- Problem güncellenmiş mi?
- Verilen kararı astların kabul etmesi önemli mi?
- Eğer karar tek başına verilirse, astlar bunu kabul eder mi?
- Bu problemin çözümü için alınmış örgütsel hedefleri astlar paylaşırlar mı?
- Verilen kararın faaliyete geçirilmesi ile astlar arasında uyumsuzluk olması olası mı?

2.1.6. Modern liderlik yaklaşımları. Modern liderlik yaklaşımları; otantik liderlik, spiritüel liderlik, hizmetkâr liderlik, stratejik liderlik, vizyoner liderlik, kültürel

liderlik, entelektüel liderlik, etkileşimci liderlik ve dönüşümcü liderlik olarak dokuz başlık altında açıklanmıştır.

2.1.6.1. Otantik liderlik. Otantik liderlik, 1990'larda eğitim ve sosyoloji dallarında meydana gelen ve liderlik çerçevesinde yeni müzakere edilmeye başlanan bir kavramdır. Bir kavram olarak ilerleyen prestijinin liderlik üzerine araştırmalar yapan topluluğun dikkatini çektiğinin bir örneği olarak, *The Leadership Quarterly* (2005/1), *The Journal of Management Studies* (2005/42) ve *The European Management Journal* olmak üzere 3 akademik dergide bu hususla alakalı özel sayıların çıkarılması ve ayrıca Gallup Liderlik Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen önemli düzeylerdeki araştırmaların beraberinde popüler yazının ilgisi gösterilebilir. Otantiklik yapısı, kendinin farkında olmayı, kendini kabullenmeyi, kendin olabilmeyi ve kendine karşı dürüst olmayı simgelemektedir. Kernis (2003), otantik davranışı kişinin değerleri, seçimleri ve gereksinimlerine uygun olarak faaliyet göstermesi olarak açıklanmıştır. Otantiklik, bireyin kendine karşı dürüst olmayı bir zorunluluk yapmak yerine o bireyin gerçek hislerini, arzularını ve eğilimlerini özgür bir biçimde ifade etmesine imkân verir. Otantik liderler; var oldukları kişiyi bilen ve inandıkları değerleri bilen, etik muhakeme ve davranışları arasında saydamlık ve paralellik gösteren, kendi aralarında ve meslektaşları ile güven ortamı, pozitivite ve esneklik gibi olumlu bir ruh hali oluşturmaya odaklanmış olan, dürüstlükleri ile bilinen ve bu sebeple saygı uyandıran kişilerdir (Tabak, Polat, Coşar ve Türköz, 2012).

Otantik liderlik, yeteneklerini iyi bir şekilde kullanan bir lideri temsil eden bir liderlik türüdür. Pozitif psikoloji kapasitesi, pozitif etik, öz farkındalık, uygun davranış, dengeli bilgi işleme ve şeffaf ilişki ile olsun ve kendini cesaretlendirsin. Otantik liderlik, bağlılığı ve çalışan memnuniyetini artırır ve çalışanın kimliğini güçlendirir. Avolio vd. (2004), otantik liderliğin, otantik bir liderin güvenilirliğini ve çalışanın güvenini kazanmak için belirli bir inançla hareket ettiği ve bir çalışma ekibi oluşturduğu dönüşümcü liderlik ve etik liderliğin bir kombinasyonu olduğunu tanımlamıştır. Sonuç olarak, otantik liderlik, dürüstlük yoluyla meşruiyet veya lider yükümlülüğü oluşturma, çalışandan gelen tüm girdilere saygı gösterme ve etik tarafından inşa edilen bir süreçtir (Avolio vd., 2004). Uzmanların görüşlerine göre otantik liderlik, yüksek öz farkındalık, etik ve uygun norm gibi yeteneklerini kullanma

ve geliştirme yeteneğine sahip liderdir. Amaç, çalışanı etkilemek, iyi bir ortam yaratmak ve çalışanın güvenini sağlamak için olumlu ilişkiler kurmaktır. Çalışanın memnuniyeti, çalışanın inovasyon yapması ve lidere ve organizasyona geri bildirim vermesi için bir standart haline gelir (Purwanto vd., 2021)

Walumbwa vd. (2008), otantik liderliğin dört yönü olduğunu belirtmiştir. Bu yönler; öz farkındalık, ilişkisel şeffaflık, dengeli değerlendirme ve içselleştirilmiş ahlaki bakış açısıdır. Bu yönler kısaca şöyle açıklanabilir:

(1) Öz farkındalık: Öz farkındalık, kişinin kendine bilmesi, kendisini anlamaya çalışma ve bu süreçle dünyaya bakışıdır. Güçlerini ve zayıflıklarını bilerek, böylece başkalarına nasıl bir etki yapacağını anlar. Örneğin, çalışanları görüşlerini ifade etmeye teşvik etmek.

(2) İlişkisel şeffaflık: Kişinin kendisini doğal haliyle sunma davranışıdır. Bu tür davranışlar, çeşitli bilgilerin açık bir şekilde ifşa edilmesidir ve gerçek düşünce ve duyguların dışavurumunu gösterir ve bu tür bir açıklıkla diğerlerinin ona güven duymasına neden olur. Örneğin, hâkim duygu ve değerlere karşılık gelen duyguları herhangi bir şekilde gizlemeden ifade etmek.

(3) Dengeli değerlendirme: Bir karar vermeden önce tüm verileri ilgili ve nesnel olarak analiz ettiklerini gösteren bir liderin davranışıdır. Lider ayrıca başkalarının görüşlerini de ister, kendi görüşlerine karşı çıkanlardan görüş ve eleştiri alır. Örneğin, kararları objektif olarak vermek ve başkalarından gelen görüşleri kabul etmeye istekli olmak.

(4) İçselleştirilmiş ahlaki bakış açısı: Ahlaki bir bakış açısını içselleştirmek, bir kişinin kendini kontrol etme veya düzenleme yeteneğidir. Bu tür bir öz-kontrol, grubun, örgütün ve toplumun ahlakına uygun olarak içselleştirilmiş ahlaki değerlere uygundur. Bunun sonucu olarak da içselleştirilmiş ahlaki standartlara uygun kararlar ortaya çıkar. Örneğin, belirli konuşma ve eylemlerin başkalarını etkileyebileceğini fark ederek eylemlerini ve konuşmalarını kontrol edebilmek.

2.1.6.2. Spiritüel liderlik. Spiritüel ile alakalı tanımlamalar esasen; dini ilkelere sadakat, aşkın düşünce, yüce ve güçlü bir varlığa bağlılık, ahlaki ve etik

değerler gibi karşılıklı olarak ilgili ama tam anlamıyla bütünlük arz etmeyen çeşitli tasvirler şeklinde yapılabilmektedir. Moxley' e göre (2000) spiritüel liderliğin özünü; akıl, beden, kalp ve ruh dörtlüsünün değerlendirme şekli meydana getirir. Spiritüel liderler yalnızca durumların ve bireylerin maddi, somut ve dünyevi olanıyla değil, manevi yönüyle de bireylerin duygu ve ruh dünyasıyla da ilgilenir. Kilit noktaları kendini ve diğerlerini iyi idrak etmeleri, tutum ve davranışların özünde sevgi olması, yetkileri değerlendirirken bireylerin, görevlerin ve süreçlerin çok kapsamlı ilişkilerini dikkate almaları ve gelecekle alakalı net bir hedeflerinin olmasıdır. Reave' e (2005) göre spiritüel liderlerde en çok görülen tavır ve tutumlar arasında; dürüstlük, içsel bütünlük, tevazu, diğerlerine karşı saygılı olma, adalet, başkalarına ilgi gösterme ve dinleme gösterilebilir (Narcıkara, 2017).

Birçok geleneksel liderlik teorisi, özellikler, davranış, yetenekler veya durumsal faktörlere dayalı olarak kavramsallaştırılırken, spiritüel liderlik teorisi, bir liderin tüm ruh doğasına odaklanan beşinci liderlik perspektifi olarak kabul edilir (Fairholm, 2002). Liderliğin bütünleşik tanımlarından biri, liderliğin takipçilerini, örgütün vizyon ve hedeflerine ulaşmak için ruhsal, duygusal ve fiziksel enerjiyi coşkuyla harcamak için etkilediğine işaret etmiştir (Winston & Patterson, 2006). Bu nedenle başarılı liderliğin temelini, bir hedefe ulaşmak için başkalarını etkileyebilme yeteneğine sahip olmak olarak ifade edilebilir.

Spirituel liderliğin bir tanımı yapılmadan önce, spirituelin anlamı açıklanmalıdır. "Spirituel" terimi, "can, cesaret, enerji" olarak tanımlanan Latince "spiritus" kelimesinden türetilmiştir. Spirituelin tanımlarının da daha büyük bir bütüne ait olma duygusu, evrendeki her şeyle bağlantılı olma hissi veya bizden daha büyük bir şeye, ilahi veya istisnai asalet olarak kabul edilen bir şeye bağlanma ihtiyacı vurgulanmıştır. Astin (2004) spirituelin kim olduğumuza dair algımızla, neden var olduğumuza dair inançlarımızla, işimizde ve hayatımızda gördüğümüz anlamla, birbirimize bağlanma duygumuzla ve birbirimiz ve çevremizdeki dünyayla ilgili olduğunu söylemiştir. Pek çok yazar ve araştırmacı spiritüalitenin; bütünlük, dürüstlük ve alçakgönüllülük gibi evrensel değerlerine dikkat çekmiştir; açıklık, dikkat ve bilinç tutumu, sevgi ve şefkat, sabır, hoşgörü, bağışlama, memnuniyet, kişisel sorumluluk ve uyum duygusu ya da sürdürülebilirlik ve güvenilirlik odaklı, öz-bilgiye ve büyüme ve gelişme arzusuna

dayanan anlam, ahlak arayışı literatürden geçen diğer değerlerdir (Ronthy, 2014; Delbecq, 1999; van Saane, 2019). Karşılıklı bağlantı ve şefkatin manevi değerlerinin uyarılması, başkalarının, toplumun ve doğanın yararlarına katkıda bulunan uyumlu bir yaşama imkan verir. Kişinin iç dünyasının sadece kişisel yaşamı üzerinde değil, aynı zamanda işe nasıl yaklaştığı, faaliyetlere nasıl katıldığı, çalışma ortamında başkalarına nasıl davrandığı gibi profesyonel yaşamı üzerinde de etkisi vardır (Samul, 2020).

Spirituel liderliğin tanımları, bir liderin olumlu bir iş yeri yaratarak çalışanları üzerindeki etkisini öne çıkarır. Fry ve Cohen'e (2009) göre spirituel liderler, çalışanlarının da "spirituel" olmalarını sağlar; bir anlam ve amaç duygusuna sahip olabilmeleri için kendi "spirituel refahlarını" takipçileriyle paylaşırlar. Spirituel liderler, çalışanlarının hem evrensel hem de örgütsel olarak daha büyük bütünün bir parçasını (üyesini) hissetmelerini sağlar. Ancak bu şekilde çalışanlar dahili olarak ve dolayısıyla kalıcı olarak ilham alabilir ve motive olabilir. Spiritüel Liderler, manevi değerleri vurgulayarak bireyleri dönüştürmekten çok var olan motivasyonu uyandırır ve bireylerin "görme" ve "hareket etme" biçimlerini değiştirirler (Modaff, 2008: 260).

Spirituel liderlik, üyelik ve aidiyet duygusuna sahip olmak, ayrıca anlaşıldığını ve takdir edildiğini hissetmek için bir çağrı, amaç ve anlam duygusu yaşamak için bir vizyon oluşturmak ve manevi değerlere dayalı bir örgüt kültürü oluşturmaktır. İşyeri maneviyatı, çalışanlar için bir anlam duygusu ve başkalarıyla bağlantı hissedebilecekleri uygun bir bağlam sağlar. Spirituel liderlik, asıl amacı insanları yönlendirmek ve bir kuruluştaki çalışanlar için sürdürülebilir bir iş yeri yaratmak olan liderler için özellikle önemlidir. Örgütlerin işyeri ilişkilerinde bireyler olarak net bir kimlik duygusu geliştirmeleri, olayların ve koşulların gerçek anlamını bilmeleri ve çalışan değerlerini net bir amaç duygusuyla tanımlayıp hizalamaları için spirituel liderlik gereklidir. Spirituel liderlik, yirmi birinci yüzyıl için güçlü ve cesur bir yönetim paradigması olarak kabul edilir (Selver, 2013).

2.1.6.3. Hizmetkâr liderlik. İş yaşamında daha titiz ve sorumluluk duygusu baskın olan bir lidere duyulan ihtiyaç, kurum için faaliyet gösteren akademisyenlerin odağını ben merkezli liderlikten çok ilişki odaklı liderlik türlerine yöneltmiştir. Greenleaf (1977), hizmetkar liderlik kavramını ilk, "Hizmetkâr olarak lider" isimli yayınında açıklamıştır. Greenleaf, önemli bir lider olmak için, ilk olarak hizmet etmek

gerektiğine dikkat çekerek, çok sayıda kilit özellik açıklamıştır. Hizmetkar liderlerin en önemli özellikleri olarak; girişkenlik, etrafındakileri dinleme ve anlama, empati, vizyonerlik, öngörü, sezgi, farkındalık ve takım çalışmasına yatkınlık gibi nitelikler sayılmıştır. Hizmetkar liderler izleyenlerini yüreklendirerek ve başarılı olsunlar diye destekleyerek karşılıklı olarak alışverişin olduğu bir aşamayı başlatmışlardır. Takipçiler ilerlemeleri için verilen destek ile güdülenirler ve bu sayede daha üstün performans gösterirler (Narcıkara, 2017, s. 39-40).

2.1.6.4. Stratejik liderlik. 1960'lı ve 1970'li yıllarda organizasyonların karşılaştığı durum ve şartların esas sebebi olarak yönetsel tavırlar ve kurumsal çıktılar görülmektedir. Bu noktada, liderliğin kurum performansını çok etkilediği düşünülmemektedir. Fakat, 1980'li yıllar ile beraber bu bakış açısı değişmiş ve liderlik kabiliyetlerinin örgütler için etkileyici gücünün çok daha fazla olduğu düşüncesi ilk olarak Hambrick ve Mason (1984) Üst Kademe Teorisi'ni öne sürmesi ile beraber değişim göstermeye başlamıştır. Stratejik liderlik, çevrede oluşan belirsizlikler ile kurumun esas kabiliyetlerini öne çıkarmaktadır. Bu ekseninde stratejik liderlik, değişimle örgütlerde meydana gelen karışıklık ve karmaşık durumlara karşı örgütsel faaliyeti yükselten eylemleri öne çıkarmakta ve kurum için yol haritası çizmektedir (Özyer ve Döven, 2018).

Boal ve Hooijberg'e (2001) göre stratejik liderliğin özü, öğrenme kapasitesini, değiştirme kapasitesini ve yönetsel bilgeliği içerir. Stratejik liderlik, organizasyon için anlam ve amaç yaratmaya odaklanır. Stratejik liderlik teorileri, organizasyonların liderliği ile ilgilidir. Stratejik liderlik, organizasyon için genel sorumluluğu olan insanlara odaklanır (Boal & Hooijberg, 2001). Boal'a (2004) göre stratejik liderlik, zaman içinde organizasyonun geçmişi, bugünü ve geleceğinin birleştiği hem süreç odaklı hem de doğası gereği asli olan bir dizi karar ve faaliyettir. Stratejik liderlik, kuruluş bilinen ve bilinmeyen gerçekler ve olasılıklarla mücadele ederken sürekliliği ve bütünlüğü sağlamak için temel değerleri ve kimliği yeniden onaylayarak geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü kurar. Stratejik liderlik, bir kuruluşun yapısal, insani ve sosyal sermayesini ve yeteneklerini gerçek zamanlı fırsat ve tehditleri karşılamak için geliştirir, odaklanır ve etkinleştirir. Son olarak, stratejik liderlik,

çevresel türbülans ve belirsizliğe anlam verir ve bir organizasyonun gelişmesine ve yenilik yapmasına izin veren bir vizyon ve yol haritası sağlar (Boal, 2004).

Finkelstein vd.'a (1996) göre stratejik bir seçim perspektifinden yönetici liderliği veya daha kısaca stratejik liderlik çalışması, bir organizasyon için genel sorumluluğu olan yöneticilere odaklanır. Onların özellikleri, ne yaptıkları, nasıl yaptıkları ve özellikle örgütsel sonuçları nasıl etkiledikleri ile ilgilenir. Stratejik liderlik araştırmasının konusu olan yöneticiler, bireyler (örneğin CEO'lar veya bölüm genel müdürleri), gruplar (üst yönetim ekipleri) veya diğer yönetim organları (örneğin yönetim kurulları) olabilir (Finkelstein vd., 1996). Ireland ve Hitt'e (1999) göre stratejik liderlik, "bir kişinin öngörme, tasavvur etme, esnekliği sürdürme, stratejik düşünme ve kuruluş için uygun bir gelecek yaratacak değişiklikleri başlatmak için başkalarıyla birlikte çalışma yeteneğidir (Hitt & Ireland, 1999: 43). Vera ve Crossan'a (2004) göre ise stratejik liderlik çalışması, organizasyonun tepesindeki insanlara odaklanır. Yürütme işini sadece ilişkisel olarak değil, aynı zamanda stratejik ve sembolik bir faaliyet olarak kabul eder (Vera & Crossan, 2004).

Stratejik liderlik teorisinin özü, kararların alınma şeklinin liderin göreve getirdiği şeylerden etkilendiğinin kabulüdür. Cannella ve Monroe'nun (1997) tanımladığı gibi, stratejik liderlik teorisi, üst düzey yöneticilerin değerlerinin, bilişlerinin ve kişiliklerinin onların görüş alanlarını, seçici bilgi algılarını ve bilgiyi yorumlamalarını etkilediğini iddia eder. Bu şekilde, stratejik liderlik, üst düzey liderlerin karar vermesine güçlü bir vurgu yapar. Çalışmaların odak noktası genellikle en üstteki lider olmasına rağmen, stratejik liderlik teorisi, örgütsel sonuçların baskın bir koalisyon tarafından etkilenebileceğini de kabul eder (Cannella & Monroe, 1997). Sonuç olarak, stratejik liderlik, organizasyon üzerindeki etkisi nedeniyle önemlidir. Stratejik liderler, örgütün daha alt seviyelerinde faaliyet gösteren yöneticilerle aynı şekilde nüfuz kullanmazlar. Etkilerinin kapsamı nedeniyle, kararları organizasyon için derin sonuçlar doğurabilir. Hitt vd. (2010), 21. yüzyılın ilk on yılında stratejik liderliğin nasıl ilerlediğine ilişkin incelemelerinde, birçok stratejik liderin çevresel türbülansla etkili bir şekilde başa çıkamadığı sonucuna varmıştır. Stratejik liderlikteki bu başarısızlıkları kısa vadeli odaklanma, kibir, açgözlülük ve etik olmayan karar vermeye bağlamışlardır. Bu başarısızlıklar, stratejik liderlerin manevi inançlarının

örgütsel karar vermelerini nasıl etkileyebileceğini incelemenin önemini vurgulamaktadır (Phipps, 2012).

2.1.6.5. Vizyoner liderlik. Vizyon geleceği hayal etmek ve tasarlamaktır. Vizyonu olan liderler halkının, kurumlarının geleceğini düşleyen ve şekillendiren kişilerdir. Liderlik geleceği görmeyi, kurumun geleceğine dair inandırıcı vizyon ve amaçlar oluşturmayı kişileri de bu hedefleri gerçekleştirmek için harekete geçirmeyi içermektedir. Okul eğitiminde meydana gelen birtakım problemleri yok etmek ve daimî olarak okul eğitimini ilerletmek için etkili, vizyoner, yaratıcı, motive edici, bilgili, prensipli liderlerin öncülük varlığı büyük önem arz etmektedir. Vizyoner liderler farklı vizyonlar oluşturabilen kişilerdir. Uzak bir geleceği gören liderler, kurumlarındaki personelin kapasitesini iyi değerlendirerek, onları meydana getirebileceklerinden çok daha fazla şeyler gerçekleştirebileceklerine ikna ederler (Aksu, 2009).

Vizyoner liderlik, bir organizasyonun çalışmasına anlam ve amaç sağlayan net vizyonlar yaratma ve ifade etme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Nanus, 1992; Sashkin, 1992). Vizyoner liderler kendi kişisel vizyonlarını geliştirirler ve ardından bunu meslektaşlarıyla ortak bir vizyonda birleştirirler. Vizyonun iletilmesi, insanları harekete geçmeye teşvik eden şeydir. İnsanlar harekete geçmediğinde, bunun nedeni vizyonun açıkça iletilmemesidir; insanlar zamanlarını hangi yöne gideceklerini bulmaya çalışarak geçirirler, bu da onları yorgun ve tepkisiz hale getirir (Heath ve Heath, 2010). Bununla birlikte, Sashkin ve Sashkin'e (2003) göre vizyoner liderler aynı zamanda organizasyonel hedeflere ulaşmak için takipçilerinin bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmaları için gerekli olan davranışları (yani güven, toplum yanlısı güç davranışları ve örgütsel yetenekler) da sergilerler. Ek olarak, vizyoner liderlik teorisi, örgütsel bağlam ve etkililik ile ilgili olduğu için bireyin liderlik tarzına dair bir anlayış sunar (Sashkin & Sashkin, 2003). Kuruluşlarının başarısındaki kayda değer büyümeden sorumlu olan istisnai veya “vizyon sahibi” liderlerin incelendiği çalışmalar şu sonuçları vermiştir (Luhmann ve Eberl, 2007; Martin ve Epitropaki, 2001): Saygın liderler, takipçilerine vizyon veya misyonları ifade etme yeteneğine sahip olarak algılandığını, daha sonra bu takipçilere organizasyonel işlev ve büyümedeki bir değişiklikten ödüller almaları ve bunlara katılmaları için ilham verme

ve yetkilendirme becerisine sahiplerdir. Vizyoner liderlik, yeni organizasyonlarda yüksek düzeyde uyum, bağlılık, güven, motivasyon ve gelişmiş performans yaratır. Bir liderin etkinliğinin etkisi, örgütsel etkinliği ölçmek için kullanılabilir (Taylor vd., 2014).

2.1.6.6. Kültürel liderlik. Kültürel liderlik, lider tarafından, kurumun misyon, hedef ve amaçlarının meydana getirilmesi ve devam ettirilmesidir. Kültürel liderlik, liderin çalışanın görevlerini net bir şekilde idrak etmesi, bir toplum duygusunun yaratılması ve devam ettirilmesinde çalışana yardım etmesi aşamasıdır. Kültürel liderlik kurumdaki kişilerin paylaştığı, değerler, fikirler, inanç tarzı ve normlarla kişilerin etkilenmesi aşamasıdır. Kültürel liderlik kültürel ve sembolik süreci kullanmayı kapsar. Kurumsal aktörlerin yansımaları, dinamik kültürel değerlerin yansınması ve kişilerin düşünce yapılarının etkisiyle meydana gelen örgütsel kültürün lider tarafından sürdürülmesi şeklinde açıklamak mümkündür. Kültürel liderlik işlerin basit bir seviyeye indirgenmesi, liderin daha fazla diyalog ortamı kurması sürecidir (Hoşoğlu, 2012).

2.1.6.7. Entelektüel liderlik. Entelektüel liderlikte liderler; dünya çapında toplumda, sektörlerde ve teknolojide olan değişiklikler; kişileri ve kurumları, değerlerini belirgin bir hale getirmek, yeni taktikler geliştirmek, başarılı olmak ve iş gerçekleştirmenin çeşitli yollarını bulmak üzere gayret sarf etmektedir. Bu kapsamda liderlere düşen en önemli yetki, kurum için zamanın şartlarına entegre edilebilir eylemler oluşturarak kişileri eyleme geçirmektir. Entelektüel Lidere yönelik duyulan ihtiyaç, dönemin ruhuna uygun olarak tekrar yapılanma, değişikliğe açık olma ihtiyacından doğmaktadır. Zira bu döneme özel değişimleri idrak etmek, benimsemek ve uyumlanmak adına taktikler geliştirmek; entelektüel potansiyeli ileri düzeyde olan, eğitim ve gelişmeye açık, yaratıcı, medeni cesareti üstün, takipçilerine ilham olan, akıl hocalığı yapma kabiliyeti olan yeni tarz liderlerin görevi olmalıdır (Koç, 2006).

2.1.6.8. Etkileşimsel liderlik. Etkileşimsel liderlik, lider ve çalışanları ile arasındaki “koşullu ödül temelli” değişim ilişkisine dayanmaktadır. Dönüşümsel liderlerin aksine etkileşimsel liderler ekonomik takas modeli ekseninde astların kısa dönemli fiziksel ve güvenlik gereksinimlerine dayanır. Bu noktada etkileşimsel liderler öngörülü (proaktif) değil tepkisel (reaktif) eylem sergiler. Etkileşimsel liderler

astlardan isteklerini ve bu isteklerin giderilmesi sonucunda astların kazanacaklarını açıklar. Bununla beraber astların göreve gerçekleştirebilmesi için onlara destekleyici dönüşlerde bulunur ve görevin bitirilmesi durumunda övgü, tanınma ve maddi dışsal ödüller sağlarlar (Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012).

2.1.6.9. Dönüşümcü liderlik. Dönüşümcü lider, yönetime çok fazla güvendiğinde çalıştığı gruba sadece işleri gerçekleştirmek için geliştirilen süreç ve standartlarda olumsuz bir durum olduğunda müdahale eder. Dönüşümcü lider kurum personeline Telkinle Güdüleme verir, entelektüel uyarım oluşturur ve söz konusu kişilerde enerji meydana getirir. Lider grupta bir vizyon ve misyon farkındalığı meydana getirerek gruptaki kişilerin hedeflere yönelik ilgilerinin yükselmesine imkan verir. Kişiler kendi ilgi ve menfaatlerini geçerek grubun menfaatlerini ön plana koyarlar. Dönüşümcü lider izleyicinin ya da mevcut izleyicinin olan bir meylini, gereksinimini, arzusunu fark eder ve 'bu ihtiyacı takipçilerini güdülemek için kullanır, izleyicinin ihtiyaç ve isteklerine seslenerek eyleme geçmesini sağlar. Dönüşümcü liderlik günlük örgütsel faaliyetlerin ilerisinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve nitelikleri kendinde bir araya getirir. Bu üç faktör aşağıda açıklanmıştır (Karip, 1998):

- **İdealleştirilmiş Etki:** Karizma olarak da ifade edilen idealleştirilmiş etki karizmadan ayrı olarak değerlendirilmelidir. Dönüşümcü liderlikle alakalı araştırmalar değerlendirildiğinde; karizma çoğunlukla karizmatik olarak nitelendirilen lidere takipçilerinin atfettiği özellikleri açıklamaktadır. İdealleştirilmiş etki karizmadan ayrı olarak liderin takipçileri ile etkileşimde bir vizyon yaratma ve misyon oluşturma eylemlerini kapsar. Bu noktada liderin etkisi, nitelikleri ve eylemleri takipçileri tarafından idealize edilmiştir. Bu sebeple idealleştirilmiş etki eylem olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki olarak iki ayrı alt segmentte değerlendirilebilir. Lidere atfedilen etkiler liderin takipçilerinin kendisi ile faaliyet göstermekten gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından üstün tutması, takipçilerinin lidere saygı duymasını sağlaması ve kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi lidere atfedilen etkileri içerir.

- **İlham Verici Güdüleme:** Dönüşümcü lider; harekete geçirme ve ilham verme etrafında oluşan anlamı karşılayacak ve takipçilerin faaliyetlerini destekleyecek

şekillerde davranır. Takım ruhunu faaliyete geçirir. Heyecan ve pozitiflik sergiler. Dönüşümcü lider, takipçilerinin geleceğin çekici yönlerini hayal etmelerini sağlar. Dönüşümcü lider, takipçilerin varmayı arzuladıkları ve bununla beraber paylaşılan vizyon ve amaçlara olan sorumluluğunu gösteren beklentilerle net olarak iletişim kurmalarına imkan verir (Töremen ve Yasan, 2010, s. 30).

- Entelektüel Uyarım: Lider astlarını işlerin mevcut gerçekleştirilme tarzını, faaliyetleri, basamakları, kendi fikir ve yargılarını, organizasyonu ve lideri düşünmeye sorgulamaya davet eder. Lider, zorluklarla ve sınırlamalarla başa çıkabilmek için astların olağan tavır ve düşünce şeklini sorgulamalarını ve önceden de mevcut olan sıkıntılar ile ilgili yeni vizyon geliştirmelerini sağlar. Bu sayede astlar önceden beri mevcut olan kabullenişleri ve geleneksel çözüm süreçlerini sorgulayabilir. Lider sıkıntıların giderilmesinde çeşitli yaklaşımları destekler ve astların farklılıklar hususunda görüşlerini açıklamaları için gereken ortam ve şartları yerine getirir.

- Bireysel Destek: Dönüşümcü lider, danışman veya antrenör gibi tavır sergileyerek ilerleme ve başarı için takipçilerin her birinin kişisel gereksinimlerine özellikle dikkat eder. Takipçiler, potansiyellerini daha üstün bir düzeyde başarılı olarak ilerletmektedirler. Dönüşümcü lider, takipçilerini verimli bir şekilde saygıyla dinler ve geliştirme için yetkilerini devreder. Devredilen yetkiler, eğer takipçiler ek olarak yol gösterilmesine ya da desteğe gereksinim hissedersen süreç değerlendirmesini görmek için takip edilirler. İzleyenler, denetlendiklerini hissetmezler (Töremen ve Yasan, 2010, s. 30).

2.1.6.9.1. *Dönüşümcü liderlik modeli.* Dönüşümcü liderlik modeli, bütünün iyiliği için eyleme dayanan bir hedef, siyasi bir uzmanlık ve bir çevre gerektirir. Dönüşümcü lider, geleceğe dönük olarak faaliyet gösterir. Bu nedenle vizyon sahibi olmayı ve bu vizyonu takipçilere içselleştirmeyi amaçlar. Pielstick (1998) de, dönüşümcü liderliğin başlıkları arasında paylaşılan vizyon oluşturma ve bu vizyonu iletmeye dikkat çekmektedir (Töremen ve Yasan, 2010, s. 29).

Bass ve Avolio (1995) dönüşümcü liderliğin takipçilerin tespitine göre yoğun çaba, verimlilik ve doyum olarak ifade edilen üç esas etkisini bulmuşlardır. Bass ve Avolio' ya (1993) göre dönüşümcü liderlik niteliklerinin ve eylemlerinin

değerlendirilmesi; liderin astın yapabileceğini düşündüğü için daha fazlasını gerçekleştirmesine imkân verme, başarıma isteğini artırma, çok yüksek bir gayret ve çalışma arzusunu yükseltme etkilerinin tahmin edilmesine destek olacaktır. Dönüşümcü liderlik niteliklerinin temel olduğu organizasyonlarda astlar ihtiyaçlarının etkili bir şekilde giderildiği, liderin astları etkili olarak temsil ettiği, kurumsal gereklilikleri sağlamada verimli olduğu ve liderin bulunduğu toplumun verimli ve etkili bir topluluk olduğu kanısındadırlar. Lider takipçilerinde tatmin ve memnuniyet meydana getirir. Liderin astlarla çalışma şekli takipçileri için tatmin edici özelliكتedir. Dönüşümcü liderlik eylemlerinin gösterilmesi artı çaba, verimlilik ve tatmin üzerinde bir "artırma etkisi" ne sahiptir. Ekstra çaba, etkililik ve doyum dönüşümcü liderlik faaliyetleri ile paralel olarak yükseliş gösterir (Karip, 1998).

2.1.6.9.2. *Bass'ın dönüşümcü liderlik modeli.* Bass'a (1990) göre, liderler gruplarında yer alan kişilerin düşüncelerine önem verir ve yüreklendirdiklerinde, grubun misyon ve hedefleriyle alakalı bir farkındalık ve kabullenme oluşturduklarında, gruplarında yer alan kişileri kendi menfaatlerinin ötesinde grubun faydasına doğru yönlendirdiklerinde dönüşümcü liderlik meydana gelir. Dönüşümcü liderler, grup ya da kurumun ilerlemesine katkıda bulunurken, başarı ya da kişisel gelişim için takipçilerinin isteklerini de artırırlar. Takipçilerin kişisel menfaatlerine cevap vermek yerine, kurumla ilgili kritik hususlarda bilinç getirirler. Bir taraftan da takipçilerinin güvenini sağlar ve takipçilerini varoluş problemlerinden büyüme, başarı ve gelişme ile alakalı ufuklara taşırlar (Uğuroğlu ve Çelik, 2009).

Bass'a (1990) göre karizma, takipçilerin gözünde dönüşümcü bir liderin başarıya erişmesinde önde gelen bir niteliktir. Karizmatik liderler etraflarında önemli derecede etki ve güç oluştururlar. Onları takip eden insanlar onunla anılmayı arzu ederler ve ona karşı oldukça önemli seviyede bir inanç ve güven hissederler. Karizmatik liderler optimum seviyede bir ilerleme ve performans için takipçilerinden gereken ekstra gayreti sağlayabilirler. Kişiselleştirilmiş ilgi, liderlerin takipçiler arasındaki ayrımlara değer vermesi, takipçilerin gereksinim ve kabiliyetlerini belirlemeye odaklanabilmesidir. Liderler takipçilerin gereksinimlerini belirler ve takipçileriyle kişisel olarak ilgilenirler. Dönüşümcü liderler; koç, akıl hocası, kolaylaştırıcı, rehber ve öğretmen olarak davranabilir ve takipçilerini potansiyellerini

daha üstün seviyede açığa çıkarmaları hususunda yüreklendirirler. Kişisel farklılıklar kabul edilir, yaratıcılığı ve yeniliği yükseltmeleri için ödüllendirilir. Dönüşümcü liderler takipçilerini karar verme hususunda cesaretlendirirler. Bununla beraber izleyenlerini takip ederek gereksinim hissettikleri noktada desteklerler (Uğuroğlu ve Çelik, 2009).

2.2. Eğitim

Eğitimin geniş bir alana yayılması ve farklı açılardan ele alınması nedeni ile bu alanda çalışan bilim insanları ve diğer kişiler tarafından yapılan eğitim tanımı çeşitlilik göstermektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde eğitimin tanımı “Çocukların ve gençlerin toplum içerisinde yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme ve yetiştirme” olarak yapılmıştır. Bu tanımda bireylerin bilgi ve yeteneklerini geliştirerek yaşadıkları çevre ile ahenk içinde olmaları vurgulanmaktadır.

Kant’a göre eğitim insanın tabiatında (yaratılışında) bulunan gizli bütün kabiliyetlerin geliştirilmesidir. Bu tanım pek çok eğitim tanımında görülen çevreye ve topluma uyum vurgusundan daha çok bireyin varoluşundan gelen bireysel yeteneklerinin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Eğitimin bir davranış değişikliği oluşturması ifadesine vurgu yapan pek çok eğitim tanımı vardır. Eğitim, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, bireyi yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreçtir (aktaran, Tezcan, 1991). Eğitim, davranış değişikliğidir. Bireyin aldığı eğitimin, teori de kalmaması tutumlarına ve davranışlarına yansıtması bunun sonucunda davranış değişikliği gözlemlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2011).

Eğitim, "Çevre düzenlemesi yoluyla bireyde davranış değişikliği oluşturma süreci" olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre birey, içinde bulunduğu durumyla yeterli bulunmuyor, yapması istenilen davranışlarla donatılmak isteniyor. Yapması beklenen davranışlar, öğrenme süreci ile kazanılmaktadır. Öğrenme süreci ise öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Sönmez, 1986, s.49). Eğitim, bireyin tüm niteliklerini geliştirerek, onun üretim süreci içinde daha verimli ve üretken olmasını

olanaklı kılarken, yaşamı ve içinde bulunduğu süreci sorgulayan, bilgi, beceri, etik, sanat, kültür vb. alanlarda yetkinleşmesini, bireyselleşerek toplumsallaşmasını da sağlayan, insanın insan olmasına yardım etme bilim ve sanatı olarak tanımlanabilir (Eroğlu, 1998, s.47).

2.3. Eğitim Liderliği

Bugünün okul liderleri 21. yüzyılın gerekliliklerini içine alan yeni ve yenilikçi yaklaşımlar bulma gayretindedir. Bu eksende duygusal ve sosyal zekânın önemi bilinmesine karşın şu anki eğitim dünyasında bu hususla alakalı bir ayırım vardır. Zira duygusal ve sosyal yetenekler teorik anlamda çok değerli bulunsa da uygulamaya geldiğinde bu hususla alakalı yeterli faaliyet alanı yoktur. Eğitimciler, öğrencilerde var olan duygusal ve sosyal kabiliyetleri yükselterek 21. yüzyılın öğrencilerini eğitebilir ve bu sayede iyi yetişmiş bir toplum meydana getirebilirler. Sosyal-duygusal liderlik nosyonunun eğitim kurumlarında tercih edilmesi anlamına gelen sosyal-duygusal eğitim liderliği, Edizler'in (2010) liderlerin niteliklerine yönelik olarak sıraladığı; üstün seviyede incelikli sosyal idrak, kontrollü olma, hassasiyet, ileri düzeyde duygu düzenleme, iş yerinde pozitif davranışlar oluşturma, diğerlerini destekleme ve onlara ilham verme, yüksek derece bir prestij ve katılım algısı oluşturmayı içine almaktadır. Eğitim yöneticilerindeki sosyal-duygusal kabiliyetler, kişinin yaşam boyu sosyal-duygusal yönleri keşfetme ve idare edebilme yeterliklerini kapsamaktadır. Eğitim yöneticilerinde hayat içerisinde sosyal ve duygusal tarafları idrak etme ve yönetme, ilişkiler kurma, günlük sorunları çözme, yeni durumlara uyum sağlama kabiliyetleri de onların sosyal ve duygusal yeterlilikleri içerisinde bulunmaktadır (Uylas, 2017).

Eğitim liderliği altında ele alınan okul liderliğinin tanımı ve niteliği hususunda çok çeşitli bakış açısı bulunmaktadır. Yeni nesil okul liderliği, spesifik liderlik sınırları içinde açıklaması olağan olmayan, bir eksene oturtulamayan bir liderlik olarak açıklanabilir. Şu andaki okul liderleri; liderlikte buldukları eğitim yerlerinde çok sayıda bölgede uzmanlaşma göstermelidir. Bunlardan; iletişim, verileri analiz etme, halkla ilişkiler gibi fonksiyonlar gelmektedir. Okul liderleri çok çeşitli yönlerde yeterlilik geliştirerek, ayrı liderlik görevleri içselleştirmelidir. Bu yeterlilik ve görevlere ek olarak küreselleşme faktörü tüm bölgelerde olduğu gibi eğitimde de

uluslararası olarak ön plana çıkarmaktadır. Zira küreselleşmeyle beraber eğitim, ulusal eğitim programının beraberinde uluslararası eğitim modelleri ile beraber sürdürülmeye başlanmıştır (Oraz, 2019).

Eğitimde liderlik yetki, sorumluluk, yürütme ve sonuç ile ortaya çıkar. Şu andaki eğitim liderlerinin, Öncelikle bilgili ve çok yönlü olmaları gerekmektedir. Başarılı olarak nitelendirilen okulların, sınıflarında ve yönetimlerinde değişim sürecinde ortaya çıkan problemleri aşabilen liderleri bulunmaktadır. Eğitim liderleri, farklılığa olan direnci kavrayabilmeli, bunu aşabilmeli ve eğitimciler üzerinde bir etki oluşturabilmelidir. Eğitim liderleri, başarı için gerekli olan yetenek, arzu ve bilgiyi değerlendirip etrafını yüreklendirmelidir. Eğitim lideri, yenilik aşamasını iyi bir hale getirmek için görmeli ve ilerleme sağlanacak bir tecrübe olarak değerlendirmelidir (Atabey,2022).

2.4. Mindfulness (Bilinçli Farkındalık)

Mindfulness terimi, Pali dilindeki sati kelimesinin İngilizce çevirisidir. Pali, 2500 yıl önce Budist psikolojisinin diliydi ve mindfulness (bilinçli farkındalık) da bu geleneğin temel öğretisidir. Sati, farkındalık, dikkat ve hatırlama anlamına gelir (Germer, 2004). Bu noktada farkındalığın da tanımlanması gerekir. Brown ve Ryan (2003), farkındalığı ve dikkati bilinç şemsiyesi altında tanımlamıştır:

Bilinç hem farkındalığı hem de dikkati kapsar. Farkındalık, sürekli olarak iç ve dış çevreyi izleyen bilincin arka plan "radarıdır". Kişi, uyarıların ilgi odağı olmadan farkında olabilir. Dikkat, sınırlı bir deneyim aralığına yüksek hassasiyet sağlayan bilinçli farkındalığa odaklanma sürecidir. Gerçekte, farkındalık ve dikkat iç içedir, öyle ki dikkat sürekli olarak "figürleri" farkındalığın "zemininden" çeker ve onları değişen süreler boyunca odakta tutar (s.822).

Germer (2004) ise bilinçli farkındalık durumunu şu örnekle açıklamıştır:

Arka planda ıslık çalan bir çaydanlık, özellikle bir fincan çay isterseniz, yeterince yüksek olduğunda sonunda dikkatinizi çekebilir. Benzer şekilde, yolun belli belirsiz farkında olarak "otomatik pilota" tanıdık bir rota kullanabiliriz, ancak önümüzde bir çocuk koşarsa hemen yanıt verebiliriz. Bilinçli farkındalık, otomatik pilota olmanın ya da hayallere dalmanın tam tersidir, şu anda göz önündeki şeye

dikkat etmektir. Bilinçli farkındalık aynı zamanda hatırlamayı da içerir, ancak anılarda ve geçmişte yaşamayı değil. Dikkatimizi ve farkındalığımızı tüm kalbimizle, alıcı bir şekilde mevcut deneyime yeniden yönlendirmeyi hatırlamayı içerir. Bu, hayallerimizden sıyrılma ve anı tam olarak deneyimleme niyetini gerektirir (s. 24-25).

Shapiro vd.'ye (2018) göre ise bilinçli farkındalık kavramı çoğunlukla Budizm ile ilişkilendirilmesine rağmen, çoğu dini ve manevi geleneğin yanı sıra Batılı felsefi ve psikolojik düşünce okullarında fenomenolojik doğası yerleşmiş bir kavramdır. Bilinçli farkındalık, kültürü ve dini aşan evrensel bir insan kapasitesidir. Bu, insan olmanın doğal bir yönüdür, herkes için erişilebilir bir farkındalık halidir (Shapiro vd., 2018: 1694). Farkındalık özelliğine dikkat çeken Shapiro ve Carlson (2017) bilinçli farkındalık kavramını kasıtlı olarak açık, özenli ve ayırt edici bir şekilde katılarak ortaya çıkan farkındalık olarak tanımlar. Bu dikkatli farkındalık, hayatın her an ortaya çıktığı ve geçtiği şekliyle bilinmesini ve deneyimlenmesini içerir. Olumlu, olumsuz ve tarafsız tüm deneyimlerle açık, nazik ve alıcı bir şekilde ilişki kurmanın bir yoludur. Bu farkındalık, herhangi bir şeyin olduğundan farklı olmasını istemekten ve kavramaktan özgür olmayı içerir. O sadece burada ve şimdi gerçekte ne olduğunu bilir, tüm koşullu algı bulanıklık kalıplarımız olmadan gerçekliğin doğasını net ve şefkatle görmemize izin verir (Shapiro ve Carlson, 2017).

Mindfulness, mevcut ana odaklanarak, şu anı tecrübe etmek şeklinde açıklanır. Farklı bir ifadeyle, kişinin bilincinin şu anda açık olmasıdır. Farkındalık, bireyin içinde olduğu ana, yargılamadan, özellikle dikkat kesilmesi ve de kişisel diyaloglarının iş, aile, çevre ve dünyada yer alan bağlarının, en başta da kendisiyle olan ilişkisinin kaliteli olması için sorumluluk alma çabasıdır. Bilinçli farkındalık, basitçe “anbean farkındalık” demektir. Biliş seviyesinin artıp azalmasını, onunla birleşmeden, açıkça ve kabul ile tecrübe etmektir. Otomatikleşmiş düşüncelerden sıyrılmanın yolu, dikkatin odaklanarak şimdiki ana verilmesi ve o andaki yaşantının farkına varılmasıdır. Bilinçli farkındalık egzersizleriyle zihin şimdiye çağrıldığında, şimdiki anın bilincinde olmak zaman içerisinde bir alışkanlık olur. Dikkati her defasında yeniden şu ana çağırmak ve o anda, iç alanda ve dış alanda meydana gelenle bir bütünlük halinde kalmak, şu anda olmak demektir (Şahin, 2019).

Mindfulness kavramı son zamanlarda psikolojide büyük önem kazanmıştır. Bunun asıl sebeplerinden birisi, bilinçli farkındalığın psikolojik problemlerde önemli bir pozitif güce sahip olduğu düşüncesidir. Bilinçli farkındalık kavramının temeli doğu meditasyonundan gelmektedir. Literatüre bakıldığında bilinçli farkındalık kavramı değerlendirildiğinde teorik bir altyapıda sahip olmakla beraber kişilerin hayatlarına dair sakin bir zihin çabasının pratiğidir. Bununla beraber içsel bir süreç gibi açıklanan tanımlamalarla da karşılaşılmaktadır. Kabat ve Zinn (1994) bilinçli farkındalığı, bireyin kendisini ötekileştirmeden, dikkatini toplaması ve şu ana odaklayabilmesi olarak ifade etmektedirler. Bu yoğunlaşma aşamasında kişi, kendisine yönelik negatif eleştiri ve yargılama yapmadan, kendisini anlama ve kabul etme safhasına geçebilmektedir. Bu süreç kişinin kendisine karşı şefkatini artırmaktadır (Okan, Yılmaztürk ve Kürüm, 2020).

Mindfulness'ın en önemli niteliği süregelen durumların ve tecrübelerin normalde daha çok farkında olarak yansıtılabilen açık ya da kabul edici farkındalık ve dikkatlilik şeklinde ifade edilir. Örneğin bir kişi herhangi biriyle konuşurken karşısındaki kişiyle olan iletişimde dikkati üst bir seviyede olabilir ve konuşma esnasında altta yatan muhtemel gerçekçi olmayan duygusal sesin duyarlılıkla farkına varabilir. Bilinçli farkındalık çalışmalarının; bilince olan bakış açısının geliştirilmesi ve bunun nasıl yapılandırıldığını ve kişinin fonksiyonelliğindeki görevini idrak etmeye destek olduğu düşünülmektedir (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011).

Mindfulness'ın hem basitliğini hem de karmaşıklığını aydınlatmak amacıyla Shapiro vd. (2006), niyet, dikkat ve tutum olmak üzere üç temel unsurdan oluşan bir Bilinçli farkındalık modeli geliştirmişlerdir. Niyet (Intention), Dikkat (Attention) ve Tutum (Attitude) (IAA) ayrı süreçler veya aşamalar değildir- bunlar tek bir döngüsel sürecin iç içe geçmiş yönleridir ve aynı anda meydana gelir, üç unsur birbirini bilgilendirir ve geri besler (Shapiro vd., 2006).

Niyet, basitçe neden farkındalığı geliştirdiğimizi, özlemimizin ne olduğunu ve uygulama için motivasyonumuzu bilmeyi içerir. Kabat-Zinn'e (1994) göre niyetler mümkün olanın zeminini hazırlar. Kişiye her an neden ilk başta pratik yaptığını hatırlatır. Meditasyon uygulaması çok güçlü olabilir ve yapıldığı sürece büyüme ve değişim de ortaya çıkacaktır ama kişisel vizyonun da gerekli olduğu unutulmamalıdır

(Kabat- Zinn, 1994). Niyetler, kişinin her meditasyon uygulaması sırasında aktif olarak çabaladığı sonuca dayalı hedefler değildir. Bunun yerine, kalbin pusulasını gidilmek istenen yöne ayarlayan bir doğrultudur.

Mindfulness'ın ikinci temel bileşeni dikkattir. Farkındalık pratiği bağlamında, dikkat vermek, kişinin içsel ve dışsal deneyimlerinin operasyonlarını gözlemlemeyi içerir. Bu şekilde, kişi yalnızca çevreleyen dünyaya değil, an be an kendi bilincinin içeriğine de dikkat etmeyi öğrenir. Farkındalık pratiği, şu anda neyin ortaya çıktığının açıkça görülebilmesi için ayırt edici ve tepkisel olmayan, sürekli ve konsantre olan dikkatin nasıl geliştirileceğini öğrenmenin dinamik bir sürecini içerir. Germer vd.'nin (2005) de ifade ettiği gibi "Kararsız bir zihin, kararsız bir kamera gibidir; size ancak bulanık bir görüntü verir" (Germer vd., 2005).

Son unsur olan tutum, dikkatin niteliğini ifade eder. Mindfulness, sevecen bir ilgi olarak anlaşılabilir. Nazik, açık, ayırt edici bir tutumu içeren farkındalığın bu tutumsal boyutu, uygulamanın bir parçası olarak açıkça tanımlanmalıdır. Tutumsal niteliklerin hesaba katılmaması, içsel (veya dış) deneyimin kınanması veya yargılanmasıyla sonuçlanabilir. Böyle bir yaklaşımın, örneğin, sükûnet ve kabul yerine yargılama ve çabalama kalıplarını geliştirmek gibi, uygulamanın niyetlerine aykırı sonuçları olabilir (Shapiro vd., 2018).

2.4.1. Mindfulness becerileri. Farkındalık kavramında duygu yükü ağır olan tecrübeleri kontrol etmek ya da bastırmak yerine nasıl hissedildiğinin anlaşılması ve bunu düzenlemek tavsiye edilmektedir. Farklı bir taraftan değerlendirildiğinde, farkındalık "hatırlamak" anlamına eş olarak görülmekte, ancak buradaki anlam önceki tecrübeleri yeniden hatırlamak yerine bir hedef ekseninde farkında olmayı hatırlamak şeklinde açıklanmaktadır. Farkındalıkta esas nokta, güzel olmayan anıları değiştirmekten çok onlara tüm varlığıyla bakmak ve dikkat etmek şeklinde ifade edilmektedir (Kabat-Zinn 2003). Bilinçli farkındalık mantıken basittir ancak onu hayata entegre edebilmek için bir kası geliştirir gibi yoğun bir dikkat ve pratik ile birtakım davranışlarımızı şekillendirmek gereklidir (Aktepe ve Tolan, 2020).

2.4.1.1. Yargısızlık. Mindfulness için şu ana odaklanıp, anda olan durumları yargılamadan gözlemlemek gerekmektedir. Bireyin anda tecrübe ettiklerini

yargılayarak karşılması otomatik ve bilinçsiz düşünceler ile meydana gelmektedir. Zihin önceki tecrübelerin etkisiyle bedende olan duyuları değerlendirmeye eğilimlidir. Bu sebeple birey düşünce ve duyguları iyi, kötü, doğru, yanlış, hoş, pozitif veya negatif olarak etiketlendirmektedir. Hâlbuki mindfulness ile hayat tecrübeleri yargıdan uzak, “olduğu gibi” görülebilmektedir (Yazgan, 2019).

2.4.1.2. Şu ana odaklanmak. Gündelik hayatta olan negatif durumlar çoğunlukla kişinin zihnini önemli bir zaman alıyolar. Örnek olarak, iş yerinde meydana gelen bir sıkıntı bireyin zihninde çok uzun bir süre yer etmektedir. Başka bir örnek ise panik bozukluğu olan bir kişinin toplu taşıma aracında önceden orada meydana gelen atağını otomatik olarak düşünmektedir. Sonra ise “yine burada panik atak yaşarsam” düşüncesiyle anksiyete devreye girmektedir. Zihnin yarattığı bu kendiliğinden meydana gelen düşünceler silsilesi sebebiyle kaygı seviyesi yükselmektedir. Nefes almakta zorlandığını ve ellerinin terlediğini hissetmektedir. Bu durum bireyin endişesini daha da arttırmaktadır. Bu örnekte anlaşıldığı gibi aslında bir panik atak riski olmayan kişi bu düşüncelerle panik atak olmuş gibi bir tepki göstermektedir (Barış, 2018, s. 46).

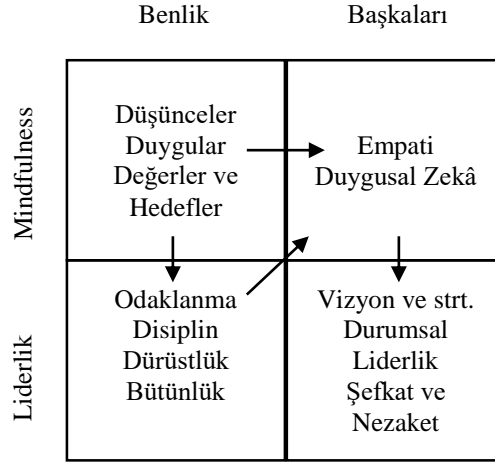
2.4.1.3. Mesafe koymak. Her şeyin gelip geçici olduğunu görmektir. Boş vermişlik veya umursamazlık değildir; yalnızca bağlı olunan ne ise bireyin kendini onunla bütünleştirmemesi ve bağlantıları idrak etmesi ve onlara mesafe koymasındır (Yazgan, 2019).

2.4.1.4. Serbest bırakmak. İnsan zihni kaygı, korku ve endişeye dair kendiliğinden düşünceler oluşturur. Kişinin kendisine yönelik olarak büyük oranda negatif düşünce zihnini meşgul alıyolar. Düşüncelerin getirdiği mesajlara inanmaya başladığında bireyin ruh hali kötüleşir; kişi kendisini gergin, kötü, mutsuz ve kaygılı hisseder. Depresyon, stres, obsesyon, fobi, panik atak, gibi birçok psikolojik problem, rahatsız eden düşünce ile duygulardan takıntılı olarak uzaklaşmaya ya da onların bastırmaya çalışılması gibi otomatikleşmiş tepkilerle alakalıdır. Mindfulness, rahatsızlık veren içsel tecrübelere tepki vermek yerine yanıt verebilme kabiliyetini geliştirmektedir (Yıldızhan, 2019).

2.4.1.5. Kabullenmek. İnsan çoğunlukla istemediği duyguları bastırmaya, onu zorlayan durumlardan kaçınmaya çalışır. Ancak bu çaba kişilere daha fazla stres yaşatabilmektedir. Bu açıdan, kabul, kendimizi bütün şeffaflığıyla görmeye istekli olduğumuz bir teslimiyet şeklinde açıklanmaktadır. Pozitif ve negatif tecrübeye aynı açıdan bakabilmek, başarının kabul edilmesi gibi başarısızlığın da kabul edilmesidir. Tecrübeleri etiketlemeden kategorize etmeden olduğu gibi görmek ve fark etmektir. Bu açıdan, kabulün yargılamama üzerine inşa edilmiş bir yetenek olduğuna dikkat çekilmektedir. Hayat boyu herkesin çok fazla negatif durum ile karşılaşması muhtemeldir. Seçilmiş olan yol bu negatifliği bütünüyle ortadan kaldırmaya çalışmaksa eğer çok daha fazla psikolojik probleme neden olur. Bu ekseninde, kişinin fonksiyonelliğini negatif olarak etkileyen, huzursuzluğunu artıran değişim gayretlerini bırakıp duygu, düşünce ve tecrübelerin kabul edilmesinin daha yararlı olacağı vurgulanmaktadır. Bu açıdan, kabul ile daha fonksiyonel bir mekanizma vasıtasıyla stresle başa çıkılması öngörülmektedir (Aktepe ve Tolan, 2020).

2.4.2. Mindful liderlik. Mindfulness, etkili bir liderlik için temel bir beceridir. Mindfulness, otomatik pilotu kapatarak ve hayatın kontrolünü ele alarak yüksek düzeyde öz-yönetim geliştirmekle ilgilidir. Mindfulness ayrıca, insanlara liderlik etmek ve bir organizasyona liderlik etmek için bir mihenk taşı olan başkalarının daha fazla farkında olma yeteneğini de geliştirir. Buradan hareketle Mindful liderlik, başkalarını anlamada ve onlarla ilişki kurmada ve onları ortak hedeflere motive etmede daha etkili olan liderlik olarak tanımlanabilir. Bu özelliğe sahip liderler, liderlik rollerini yerine getirmede daha etkin hale gelirler (Silverthorne, 2010).

Birçok liderin karşılaştığı zorlukları ve bunların nasıl üstesinden gelinebileceğini açıklamaya yardımcı olan Mindful liderlikle ilgili Hougaard vd. (2016) Daniel Goleman'ın (2011) duygusal zekâ modelinden esinlenerek kavramsal bir çerçeve oluşturmuşlardır. Çerçeve, farkındalık geliştirmenin – yani yüksek odaklanma ve farkındalık – benlik ve başkaları için neler sağladığına ve daha sonra bunun liderlik açısından nelere olanak tanıdığını açıklamaktadır.



Şekil 1 Mindful Liderlik Çerçevesi

Etkili liderlik, Şekil 1’de tanımlandığı gibi farkındalıkla başlar. Bu, kişinin kendi benliğine yönelik güçlü bir odaklanma ve açık farkındalığa sahip olduğu yerdir. Bireyler olarak nasıl düşünüldüğü ve davranıldığı konusunda sakin ve açık fikirli olunmasını sağlar. Bu durumda, kişi düşüncelerini ve duygularını dikkatli bir şekilde izler ve eylemlerine rehberlik etmek için değerlerini ve hedeflerini kullanır. Bu zihin durumu, diğer her şey için bir ön koşuldur. Daha fazla öz farkındalık geliştirirken, aynı zamanda başkaları için daha fazla empati kurma yeteneğini de geliştirir. Kendi mücadelelerini ve zorluklarını görüp anladığında, çevresindeki insanları tanıma konusunda daha büyük bir yetenek elde etmiş olur. Bu nedenle, yüksek derecede kendi farkındalığından başkalarının farkındalığına geçiş doğal bir geçiştir. Yüksek düzeyde bir öz-farkındalık geliştirdikten sonra, çerçeve içinde etkili öz-liderliğe doğru ilerlemek de çok kolaydır. Doğru şeylere odaklanmak ve bu doğru şeylerin ne olduğunu bilmek için zaman ayırmak için disipline sahip olunan yer burasıdır. Spesifik olarak, “doğru şeyler”, özgün benliğe uyum sağlamaktan ve yaptığı her şeyde yüksek derecede bütünlüğe sahip olmaktan gelir (Hougaard vd., 2016).

Yapılan çalışmalarda mindful özelliğe sahip liderlerin pek çok olumlu sonucu rapor edilmiştir. Glomb, Duffy, Bono, & Yang. (2011) ve Brown vd. (2007), işyerinde daha iyi bir ilişki kalitesi getirdiği ve sosyal etkileşimleri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Mindfulness’ın empatiyi artırdığına dair meta-analitik kanıtlar Chiesa ve Serretti (2009) tarafından verilmiştir. Daha yüksek düzeyde bir empati, liderlerin

astlarıyla empati kurmasına, ihtiyaçlarını ve duygularını anlamasına yardımcı olabilir ve ilişkilerinin kalitesini yükseltebilir (Lange, Bormann, & Rowold, 2018).

2.5. Duygu düzenleme

Duygu ve duyguların öneminin ve etkilerinin incelenmesi sadece psikoloji ve sosyoloji alanında değil, birçok alanda farklı şekillerde araştırmalara konu edilmiş olduğu için literatürde “duygu” kavramının farklı tanımları bulunmaktadır. Kelime anlamı olarak duygu, Türk Dil Kurumu sözlüklerinde, duyularla algılama, his; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; önsezi; nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik tanımları ile açıklanmıştır (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2022).

Kimyasal ve biyolojik boyutta ise duygu, beynin “limbik sistemde meydana gelen nörokimyasal tepkimeler” sonucunda ortaya çıkar ve bu yüzden de duyguları olumlu veya olumsuz bağlamda kontrol etmek oldukça zordur. (Özdemir, 2016, s. 32). Psikolojik ve sosyolojik boyutta duygu ise kişinin hisleri ile ruh halini oluşturarak, bu ruh hali ile dış dünya ile etkileşim durumu olarak görülebilir. Dış dünyaya yansıyan mutluluk, üzüntü, korku, sevgi veya öfke gibi hallerimiz aynı zamanda bilinç ve altı düzeyde içsel olarak yapılandırdığımız hislerdir. Bir başka deyişle duygu, uyaranlara karşı içsel olarak oluşturduğumuz ve de dış dünyada davranışlar boyutunda yapılandırdığımız hislerdir (Kervancı, 2008). Bir başka tanımla duygu, dışsal etkilere örneğin bir kişiye ya da bir duruma göre yapılandırılan hislerdir (Çakar ve Arbak, 2004). Kişi veya durumlara karşı gösterdiğimiz tepkiler aslında birer yansımadır.

Dış dünyadan gelen her uyaran iç dünyamızda his boyutunda bir duygu olarak karşılık bulmaktadır. Bu yüzden duygu, dış dünyadan gelen uyaranlara verilen tepkiler bütünüdür. İnsan bilinmeyeni aramaya ve merak uyandıranaya yönelme eğilimindedir. Bu bakış açısından duygu kavramı, öğrenme ve deneyimle yoluyla değişik davranışları sergilemesine yardım eden özelliklerin bir bütünü olarak da tanımlanabilir (Goleman, 2014). Her duygu davranış, tutum, kararlar, önyargı gibi adlandırdığımız olgular ile dış dünyadaki tepkilerimize yön verir. Kimyasal boyutta beyin ve bellek bir nesneyi

algular ve sonrasında bu nesneye aşamalı olarak tepkiler oluştur. Goleman'a göre (2014) bu tepkiler birer her nesne, durum ve kişi ile bir duygulanım oluşturur. Duygularımız bütünsel boyutta ailemize, yaşantımıza, hayatımıza yön verir.

Duyguların oluşmasına ve ortaya çıkmasına sebep olan unsurların gözden geçirilmesi de duygunun ne olduğunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu unsurlardan en önemlisi konuşma biçimi, ses düzeyi, vücut şekli ve kullanımı ile duyguların gösterimidir. Kişinin kendi duygularını anlaması ve bilmesi bir sonraki unsurdur. Tecrübe edilen duygular sonucu yapılan duygu düzenlemesi bir diğer unsurdur. Etkileşime geçtiğimiz kişilerin duygularını kavramak ise en son unsurdur (Gürsoy, 2014). Kişiler tüm bu unsurlar sayesinde ortaya çıkan duygularını gözden geçirerek edindikleri hisler yardımı ile sağlıklı ilişkiler kurma, kendine güvenme, normal zamanda ve kriz anlarında doğru karar verebilme, yaratıcılıklarını artırma gibi beceriler edinerek yaşantılarına yön verirler.

Duygu düzenleme, çok farklı disiplinde ele alınan bir konu olduğu için çok fazla tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. İşlevselci görüşe göre duygular, sorunlara tepki olarak ortaya çıkar (Werner ve Gross, 2010). Öte yandan, çağdaş duygu düzenleme teorileri, duyguların ve duyguların işlevlerinin karar verme, bellek, davranışsal, motor ve psikolojik tepkileri hazırlayan kişilerarası ilişkiler üzerindeki önemine işaret etmektedir (Gross ve Thompson, 2007). Ancak duygular, işlevsel, yoğun, çok uzun veya durumla uyumsuz oldukları için uygun bağlamda ortaya çıkmazlarsa sorunlu olabilir (Werner ve Gross, 2010). Dolayısıyla bu noktada duygu düzenleme önemli bir rol oynamaktadır.

Bazı duygu düzenleme çalışmalarında duygusal deneyimleri ve ifadeleri kontrol etmeye ve duygusal uyarımı azaltmaya vurgu yapılmıştır (Garner ve Spears, 2000). Bununla birlikte, diğer çalışmalar, duygusal uyarımı kontrol etmenin ve azaltmanın duygu düzenleme üzerinde zararlı olduğunu (Eisenberg vd., 1998) ve duygusal tepkilerin kabulü ve değerlendirilmesinin düzenleme için önemli olduğunu (Linehan, 1993) savunan çalışmalar da vardır. Bazı araştırmacılara göre, duyguları düzenleme ve duyguları kontrol etme aynı kavramlar değildir. Duygu düzenleme, olumsuz duyguları azaltmak anlamına gelmemektedir. Duyguları değiştirmek, izlemek ve

değerlendirmek yerine onları anlatmanın ve anlamının gerçekten önemli olduğuna dikkat çekilmiştir (Thompson ve Calkins, 1996).

Duygu düzenleme, insanların duygusal durumlarını, deneyimlerini ve ifadelerini düzenleme yeteneğidir ve günlük yaşama, profesyonel hayata ve sosyal yaşama uyum sağlamada çok önemlidir. Yani, duyguların nasıl üstesinden gelineceği hakkında yapısal olarak düşünmeyi içerir. Etkili duygusal yetenekler, bireyin psikolojik iyi oluşunu ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Birçok sosyal becerinin gelişmesi ve davranış problemlerinin önlenmesi, çocuğun duygusal becerilerinin gelişmesi ile mümkündür. Duygu düzenleme becerilerinin kazanılması, çocukların kritik gelişim evresidir (Macklem, 2007). Duygu düzenleme, doğumdan itibaren kazanılan becerilerle zaman içinde aşamalı olarak gelişen bir yapıdır (Dodge ve Garber, 1991). Duygu düzenleme önemli bir sosyal duygusal gelişimsel beceridir ve bebeklik döneminde gelişmeye başlar ve yaşam boyu devam eder (Cole ve diğerleri., 2004).

2.6. Mindfulness Eğitiminin Liderlik ve Duygu Düzenleme Üzerindeki Etkisi

Mindfulness, yalnızca dikkat performansını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda kabulü de artırabilecek bir zihin durumunun oluşturulması olarak da görülebilir. Başka bir deyişle, sosyal davranış ve nihayetinde olumsuz eğilimlere rağmen belirli bir durumu kabul etme kapasitesi, dikkatli olmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Kısacası, belirli bir durumu kabul etme yeteneği, bir özellik olarak geliştirilir. Davranış araştırmaları, bazı sözde ahlaksız davranış biçimlerinin, “tatmin gecikmesi” adı verilen bir kapasitenin olmamasından kaynaklanabileceğini öne sürmektedir (Mischel, Jeffery & Patterson, 1974). Dürtüsellekle biraz benzerliği olan bu kavram, hazzı bekleme veya erteleme yeteneği olarak anlaşılabilir. Aynı zamanda, sınırsız istek veya açgözlülüğün psikolojik karşılığı olarak da anlaşılabilir. Bu noktada duygu düzenleme becerisine işaret etmektedir. Ampirik araştırmalar, bireylerin hazzı erteleme yeteneklerinde büyük farklılıklar gösterdiğini göstermiştir (Carver, 2006). İlginç bir şekilde, son araştırmalar, farkındalığın hazzı erteleme ve dürtüselliği azaltma kapasitesini güçlendirebileceğini göstermiştir (Stratton, 2009). Farkındalık eğitimi yoluyla hazzı ertelemeye yönelik bu artan kapasite, farkındalığın ahlaki davranış üzerindeki etkisini açıklamak için muhtemelen işlevsel bir yol olarak hareket edebilir. Özellikle, ahlaki davranışın bu açıklaması, kişisel değer türlerinden ve etik sistemlerden bağımsızdır.

Ayrıca, dikkatli olmayla ilişkili ve ahlaksız davranıştan sorumlu ikinci bir psikolojik süreç tasavvur edilebilir. Bu sürece “yaşantısal kaçınma” denir ve birçok çalışma, bu sürecin zihinsel dengesizliklerin merkezi bir temeli olduğu fikrinde birleşir (Kashdan, Barrios, Forsyth & Steger, 2006). Yaşantısal kaçınma, istenmeyen düşünceler, zihinsel imgeler, duygular veya duygusal durumlar gibi istenmeyen öznel deneyimlerin sıklığını veya değerlendirmesini değiştirmeye yönelik kasıtlı bir girişimdir. Bu baskılayıcı mekanizma, her ne kadar iç dengeyi ve psikolojik dengeyi koruma amaçlı olsa da aslında birkaç nedenden dolayı sıkıntıya yol açabilir ve uyumsuz davranışları güçlendirebilir: İlk olarak, kötü şöhretli “pembe fil etkisi” devreye girer. Pembe filler düşünme deneyiminden kaçınmaya çalışırsanız, etrafınızdaki her şeyi unutacaksınız çünkü aklınızdan yalnızca pembe filler geçiyor olacaktır (Navon, 1994). Ayrıca, altta yatan bilişsel süreçler anlamsal akıl yürütme seviyesinin altında çalıştığından, istenmeyen içsel deneyimlerden kaçmak için sözel kuralların etkisiz olduğu görülmektedir. Bir çalışmada, Baer ea. (2004), bilinçli farkındalığın, öz bildirim temelinde ölçülen, istenmeyen içsel deneyimlerden kaçınma eğilimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Baer ea, 2004).

Bilinçli farkındalık eğitimi, liderlere farkındalık kazanmalarına ve kendi ve başkalarının duygularını daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan pratik bir araç sunarak sürekli kendini geliştirmeye yardımcı olacak bir yöntem sunmak için benzersiz bir şekilde konumlandırılabilir. Bu gelişmekte olan bir araştırma alanı olmakla birlikte, çeşitli akademisyenler lider gelişimi için farkındalık eğitiminin potansiyelini ortaya koydular, bu da liderlerin bilgi işleme ve karar verme sürecini etkileyebileceğini öne sürdü, ilişki kalitesi ve iletişim, örgütsel değişime uyum sağlama yeteneği ve hatta organizasyon kültürünü değiştirme. Farkındalık, dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve öz düzenlemedeki iyileştirmelerle lider yeteneklerini etkileyebilecek kişisel bir kaynak olarak anlaşılmıştır. Örneğin, liderlerin özellik farkındalığı, dikkatli olmak için bir eğilim, lider psikolojik sermayesi ile olumlu bir şekilde ilişkilendirildi ve bu da farkındalığın olumsuz etki ve tükenmişlikle olumsuz ilişkisine aracılık etti. Bu nedenle, farkındalık eğitimi potansiyel olarak liderlerin dayanıklılığını artırabilir. Aslında, farkındalık müdahalelerinin klinik ortamda depresyon, ağrı ve bağımlılık dahil olmak üzere sağlıkla ilgili bir dizi durumu iyileştirmede etkili olduğuna dair güçlü kanıtlar vardır. Bununla birlikte, bilim

insanları, örneğin başkalarıyla etkileşimde bulunurken, işyeri ortamlarındaki bireysel farkındalığın stres azaltmanın ötesinde faydalı olabileceğine inanmaktadır. Yakın tarihli bir sistematik inceleme, farkındalığın sosyallik yanlısı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Son olarak, bir işyeri farkındalık eğitimi (WMT), çalışanların ve liderlerin karışık bir örneğinde takım iklimi ve performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahipti. Ağırlıklı olarak korelasyonel çalışmalar, farkındalık eğitiminin liderlerin etkileşim tarzını ve takipçilerinin refahını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Rupperecht, Falke, Kohls, Tamdjidi, Wittmann, & Kersemaekers, 2019).

Tüm bu hususlar dikkate alındığında, mindfulness uygulamalarının liderlik etkinliği ve duygu düzenleme üzerindeki faydalı etkilerini düşünmek için hem teorik hem de ampirik temeller vardır. Mindfulness yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalarda hem sürekli farkındalık hem de farkındalık eğitimi programlarının çok çeşitli olumlu sonuçları olduğu gösterilmiştir. Örneğin, mindfulness uygulamalarının depresyon, kaygı ve genel stresi tedavi ettiği gösterilmiştir (Bouchard, & Hofmann, Fortin, Khoury, Lecomte, Masse, Therien, 2013). Mindfulness uygulamalarının çalışan veya öğrencilerin sağlığı, liderlik ve stres yönetimi için faydaları çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Glomb ve diğerleri, 2011). Bununla birlikte, daha az sayıda çalışma, farkındalığın da olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir (Farias, Wikholm & Delmonte, 2016). Bazı çalışmalar, mindfulness eğitimi ya da buna yönelik meditasyon uygulamasının stres, kaygı, halüsinasyonlar, seğirme/uyuşma ve yanlış hafıza duyarlılığına neden olabileceğini göstermiştir (Farias & Wikholm, 2016). Bazı çalışmalarda da düşük benlik saygısı veya depresyon gibi mevcut psikolojik sorunları alevlendirebileceği bulunmuştur (Lomas, Cartwright, Edginton & Ridge, 2015).

Araştırmada Chade-Meng Tan, bir grup Google çalışanı, Zen öğretmeni Marc Lesser, Stanford Üniversitesi öğretim üyesi ve Duygusal Zekâ kitabının yazarı Daniel Goleman ve Jon Kabat-Zinn'in katkıları ile oluşturulan "Kendini içinde Ara" isimli farkındalık temelli duygusal zeka eğitim içeriğinin detaylı şekilde yer aldığı "Kendini içinde Ara" (Tan, 2012) kitabı referans alınarak Bahçeşehir Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Bilge Uzun tarafından geliştirilen "Mindful Eğitim Liderliği" konulu

psikoeğitim programı Türkiye'nin farklı bölgelerinde okulları bulunan özel bir zincir eğitim kurumunun Genel Müdürlüğünde alışan eğitim liderlerine uygulanmıştır.

“Kendini İçinde Ara” eğitimi üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama “Dikkat Eğitimi”, ikinci aşama “Kendini Tanımak ve Bilmek”, nc ve son aşama ise “Yararlı Zihinsel Alışkanlıklar Yaratmak”. “Kendini İçinde Ara” eğitimi referans alınarak Prof. Dr. Bilge Uzun tarafından oluşturulan “Mindful Eğitim Liderliği” programı bu araştırmada Prof. Dr. Bilge Uzun ve K-8 Yabancı Diller Akademik Koordinatörü Hr ner tarafından akademik bölüm başkanlarından oluşan eğitim liderlerine altı hafta boyunca haftada bir oturum şeklinde uygulanmıştır. Program içeriği altı basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

- Birinci Basamak: Kendini Tanımak - Mindfulness yaklaşımı ve Mindfulness uygulamaları
- İkinci Basamak: Mindfulness uygulamaları nelerdir, nasıl yapılır?
- nc Basamak: Mindfulness uygulamaları ve zaman yönetimi.
- Dördüncü Basamak: Duygusal zekanın temellerini- akademik ve profesyonel hayattaki uygulamaları.
- Beşinci Basamak: Liderlik - liderlik türleri - mindful liderlik.
- Altıncı Basamak: Mindful liderlik uygulamaları.

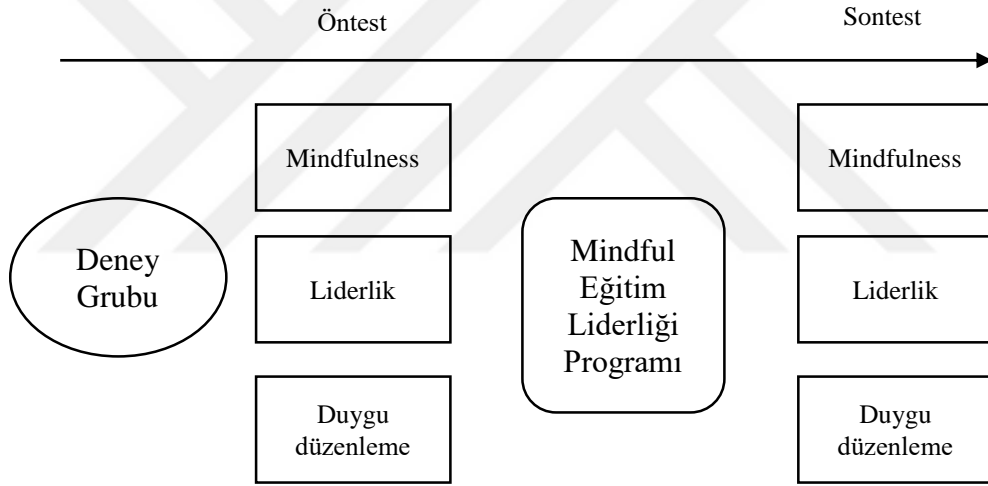
şeklindedir.

Bölüm 3: Yöntem

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma yöntemi, araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan ölçüm araçları ve ilgili güvenilirlik analizlerine dair bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Tek gruplu ön-test/son-test desene sahip olan bu çalışmada zayıf deneysel desen modeli kullanılmıştır. Zayıf deneysel desenlerde denek temelinde seçkisizlik ve grup eşleştirmesi yoktur (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çalışmada kontrol grubu bulunmadığı ve dolayısıyla tek gruplu olduğu, ayrıca çalışma grubu araştırmacının çalıştığı kurumda olduğu ve dolayısıyla temelde seçkisizlik ilkesi uygulanmadığı için zayıf deneysel desen olarak belirlenmiştir.



Şekil 2 Araştırma Modeli

Oluşturulan araştırma modeli sonrasında aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H₁: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin duygu düzenleme becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

H₂: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin liderlik düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

H₃: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin mindfulness becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamında “Kendini İçinde Ara” (Chade-Meng Tan, 2011) kitabı referans alınarak Bahçeşehir Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Bilge Uzun tarafından geliştirilen “Mindful Eğitim Liderliği” konulu psikoeğitim programı Türkiye’nin farklı bölgelerinde okulları bulunan özel bir zincir eğitim kurumunun Genel Müdürlüğünde çalışan eğitim liderlerine 6 hafta boyunca Prof. Dr. Bilge Uzun ve K-8 Yabancı Diller Akademik Koordinatörü Hürü Öner tarafından uygulanmıştır. İsteğe bağlı katılım bildirisi sonucu belirlenen 2 erkek ve 14 kadın eğitim lideri bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu kısımda çalışmada kullanılan veriler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler veri toplama araçları, veri toplama işlemleri, veri analiz işlemleri, geçerlik ve güvenilirlik başlıkları altında verilmiştir.

3.3.1. Veri toplama araçları. Araştırmada katılımcıların cinsiyet ve yaş bilgileri ile demografik bilgileri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Anket formunda kullanılan 3 veri toplama aracı aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1. Çok faktörlü liderlik ölçeği (MLQ-6S) Erkuş ve Günlü (2008). Araştırmada liderlik ile ilgili veriler Bass ve Avolio’nun (1992) “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” (MLQ-6s) aracıyla toplanmıştır. “Çok Faktörlü Liderlik ölçeği (MLQ-6S)” Liderlik ölçümü için en iyi bilinen ve etkili araç olarak bilinen Çok Yönlü Liderlik Anketi'dir. Ölçek Bass ve Avolio' (1992) tarafından geliştirilmiştir. Erkuş ve Günlü (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte 10 ifade bulunmaktadır. Anketin güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s alfa) .970 olarak rapor edilmiştir.

3.3.1.2. Duygu düzenleme ölçeği, Gross ve John (2003). Duygu düzenleme ile ilgili veriler Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen “Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ)” ile ölçülmüştür. 10 ifadeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,79 olarak rapor edilmiştir. Ölçek Yurtsever (2004) tarafından Türkçeye çevrilmiştir, çeviriye ait yapılan güvenilirlik testinde Cronbach Alfa değeri 0,88 olarak bulunmuştur.

3.3.1.3. Bilinçli farkındalık (Mindfulness) Ölçeği (CAMS-R), Feldman vd. (2007). Katılımcıların mindfulness düzeylerini ölçmek için Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Feldman ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Bilinçli Farkındalık Ölçeği (The Cognitive and Affective Mindfulness Scale, CAMS-R)” 10 maddeden oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması Çatak (2012) tarafından yapılmıştır ve Cronbach Alfa değeri 0.77 olarak raporlanmıştır.

3.3.1 Veri Toplama Süreci. Araştırmada katılımcıların cinsiyet ve yaş bilgileri ile demografik bilgileri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Duygu Düzenleme ölçeği, Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Ölçeği çevrimiçi ortamda oluşturulmuştur. Oluşturulan çevrimiçi linki katılımcılar ile e-posta yolu ile paylaşılmıştır. Paylaşılan anket çalışma öncesinde ve sonrasında 16 katılımcı tarafından gönüllülük esasına göre doldurularak veri toplanmıştır.

3.3.2 Veri Analiz İşlemleri. Elde edilen verilerin analizi bu bölümde yapılmaktadır. Öncelikle, verilerin analizinin yapılabilmesi için uygun kodlamalar yapılarak IBM SPSS 25. 0 programına aktarılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler frekans (n), ortalama (ort.), standart sapma (SS), minimum (Min) ve maksimum (Maks) değerler olarak belirtilmiştir. Grup içi karşılaştırmalar, örneklem grubu sınırlı kaldığı için Wilcoxon testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık $p < 0.05$ düzeylerinde değerlendirilmiştir.

3.3.2 Geçerlik ve Güvenirlik. Araştırmada kullanılan ölçekler geçerliliği kanıtlanmış ölçek olduğu için sadece güvenirlilik analizi yapılarak araştırmada kullanılmasının bir sakıncası olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde; veri toplama aracı olarak tercih edilen Duygu düzenleme Ölçeği, Mindfulness Ölçeği ve Liderlik Ölçeği ifadelerine verilen cevapların iç tutarlılık katsayıları belirlenecektir. Ayrıca güvenilirlik katsayısının değerlendirme kriterleri aşağıdaki gibidir;

“ $0.00 < \text{Katsayı} < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.”

“ $0.40 < \text{Katsayı} < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.”

“0.60 < Katsayı < 0.80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.”

“0.80 < Katsayı < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir” (Özdamar, 1999)

Tablo 1

Güvenilirlik Analizi Bulguları

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Duygu Düzenleme	.681	10
Mindfulness	.797	10
Liderlik	.872	21

Duygu düzenleme ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,681, mindfulness ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.797 ve liderlik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.872 olduğu görülmektedir. Bu değerler; ölçeklerin oldukça ve yüksek derecede güvenilir olduklarını göstermektedir (Özdamar, 1999).

3.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı verileriyle sınırlıdır. Araştırma katılımcıları Türkiye'nin farklı bölgelerinde okulları bulunan özel bir zincir eğitim kurumunun Genel Müdürlüğünde çalışan 2 erkek ve 14 kadın eğitim liderlerinden oluşmaktadır. Araştırmada kontrol grubu bulunmaması nedeniyle zayıf deneysel desen omodeli kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar araştırmacının çalıştığı kurumdan çalışan küçük bir guruptan oluşmaktadır ve temelde seçkisizlik ilkesi uygulanamamıştır. Bu nedenle çalışmada seçilen örneklem grubu evreni tam olarak temsil etmeyebilir. Analiz sonucunda yapılan değerlendirmeler araştırmacının görüşlerini içermesi nedeniyle farklı şekillerde de yorumlanabilir.

Bölüm 4: Bulgular

Bu bölümde özel bir zincir eğitim kurumunun Genel Müdürlüğünde çalışan 2 erkek ve 14 kadın eğitim liderlerinin ön-test/son-test verilerinin analiz edilerek değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Her bir gruptaki birey sayısı 16 olduğu görülmüştür. Katılımcı sayısı 30'un altında olduğu için non-parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir.

4.1. Katılımcıların Bilgilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında çalışma grubunu oluşturan katılımcılarından elde edilen verilerin çözümlemeleri yapılacaktır.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

		N	%			
Cinsiyet	Kadın	14	87.5			
	Erkek	2	12.5			
	Toplam	16	100.0			
Yaş	N	Min.	Mak.	Ort.	SS	
	16	30.00	54.00	39.88	7.12	

Demografik açıdan katılımcıların kişisel özellikleri incelendiğinde (Tablo 2); katılımcıların %87.5'inin kadın ve %12.5'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalamasının 39.88 ± 7.12 olduğu görülmektedir (Tablo 2).

4.2. Araştırma Değişkenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada; "liderlik düzeyleri" "duygu düzenleme", "mindfulness", araştırmanın değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın bu kısmında, araştırma değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 3

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analizi Sonuçları

		N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Ön Test	Duygu Düzenleme	16	30.00	55.00	44.69	6.84
	Mindfulness	16	23.00	37.00	30.31	4.36
	Liderlik	16	69.00	100.00	81.31	8.29
Son Test	Duygu Düzenleme	16	42.00	58.00	49.50	5.48
	Mindfulness	16	19.00	37.00	29.63	5.29
	Liderlik	16	73.00	98.00	83.69	8.33

Tablo 3'te katılımcıların ön test ve son test verilerinin dağılımına bakıldığında;

- 16 katılımcının ön test duygu düzenleme toplam ortalaması 44.69 iken son test duygu düzenleme toplam ortalaması 49.50'dir.
- 16 katılımcının ön test mindfulness toplam ortalaması 30.31 iken son test mindfulness toplam ortalaması 29.63'dür.
- 16 katılımcının ön test liderlik toplam ortalaması iken son test liderlik toplam ortalaması 83.6'dur.

4.2.1 Katılımcıların duygu düzenleme ölçeği ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ve analizi. Araştırma ile katılımcıların uyguladığı mindful alıştırmalarından önce ve sonra elde ettiği duygu düzenleme ön test-son test verilerinin grup içinde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların duygu düzenlemesine ait verileri tablo haline getirilip, analiz edilerek Tablo 4'te açıklanmıştır.

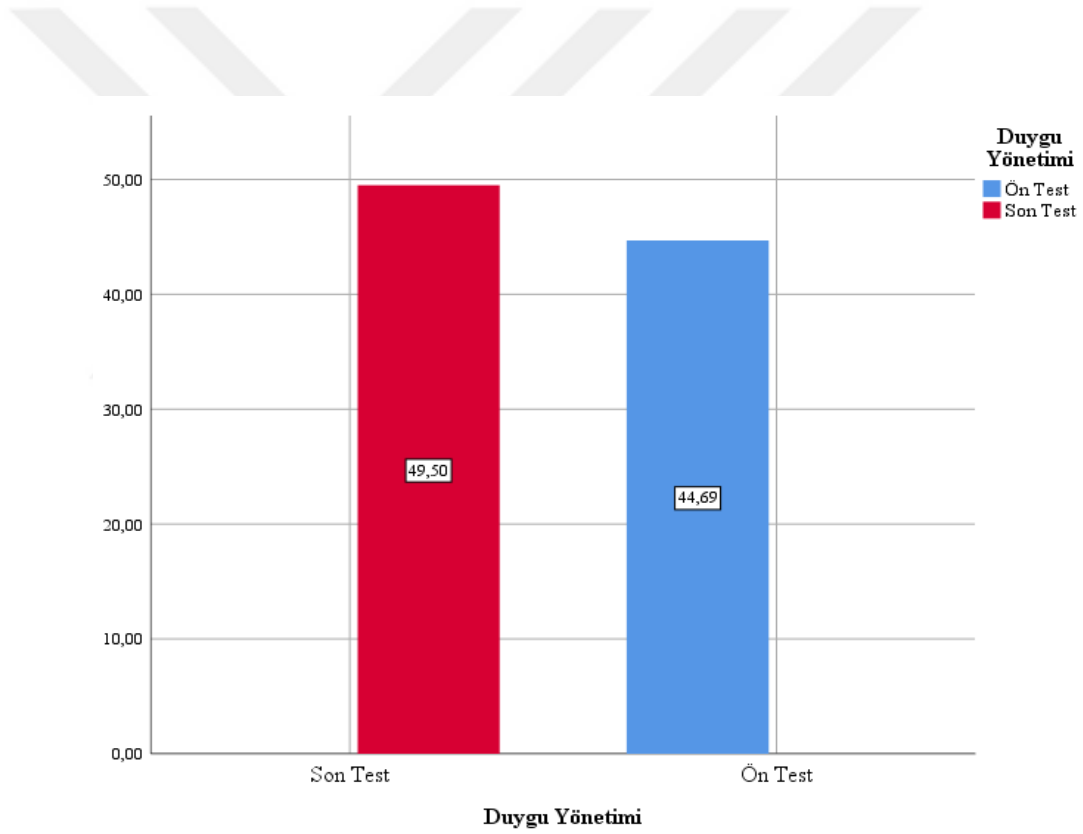
Tablo 4

Katılımcıların Duygu Düzenleme Ön Test ve Son Test Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	d	z	p
Ön Test	16	4.67	14.00	,078	-2.616	.009*
Son Test	16	8.83	106.00			

*p<0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4’te yapılan Wilcoxon testi incelendiğinde; katılımcıların duygu düzenleme ön test ortalamasının (44.69 ± 6.84), son test ortalamasından (49.50 ± 5.48) düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z = -2.616, p < 0.01$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile mindful alıştırmaları katılımcıların duygu düzenlemeyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların duygu düzenleme ön test ve son test ortalamaları Şekil 3’de sunulmuştur. Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflamaya ($d \leq 0,02$ küçük, $0,02 < d < 0,08$ orta ve $d \geq 0,08$ ise manidar etki) göre katılımcıların duygu düzenleme ön test ile son test arasındaki fark, orta düzeyde bir etkiye sahiptir.



Şekil 3. Katılımcıların Duygu Düzenleme Ortalaması

4.2.2 Katılımcıların mindfulness ölçeği ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ve analizi. Araştırma ile katılımcıların uyguladığı mindful alıştırmalarından önce ve sonra elde ettiği mindfulness ön test-son test verilerinin grup

içinde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların mindfulness'a ait verileri tablo haline getirilip, analiz edilerek Tablo 6'te açıklanmıştır.

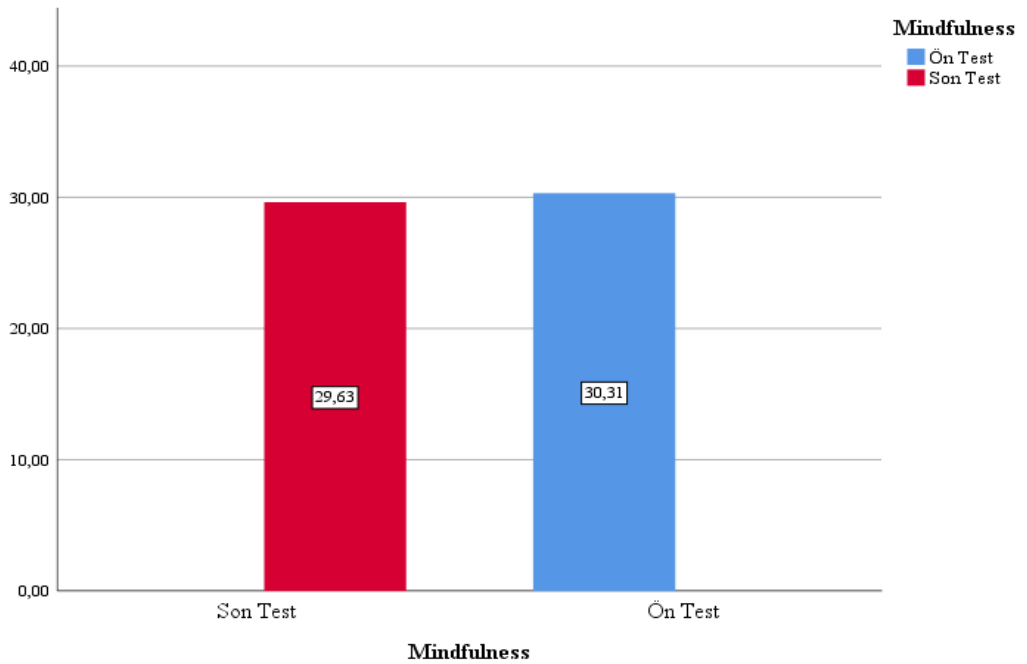
Tablo 5

Katılımcıların Mindful Ön Test ve Son Test Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Ön Test	16	7.43	52.00	-.455	.649*
Son Test	16	8.50	68.00		

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamsızdır.

Tablo 5'te yapılan Wilcoxon testi incelendiğinde; katılımcıların mindfulness ön test ortalamasının (30.31 ± 4.36), son test ortalamasından (29.63 ± 5.29) yüksek olduğu, ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z = -.455, p > 0.05$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile mindful alıştırmaları katılımcıların mindful düzeyini etkilemediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların mindful ön test ve son test ortalamaları Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Katılımcıların Mindfulness Ortalaması

4.2.3 Katılımcıların liderlik ölçeği ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ve analizi. Araştırma ile katılımcıların uyguladığı mindful alıştırmalarından önce ve sonra elde ettiği liderlik ön test-son test verilerinin grup içinde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların liderliğe ait verileri tablo haline getirilip, analiz edilerek Tablo 6’de açıklanmıştır.

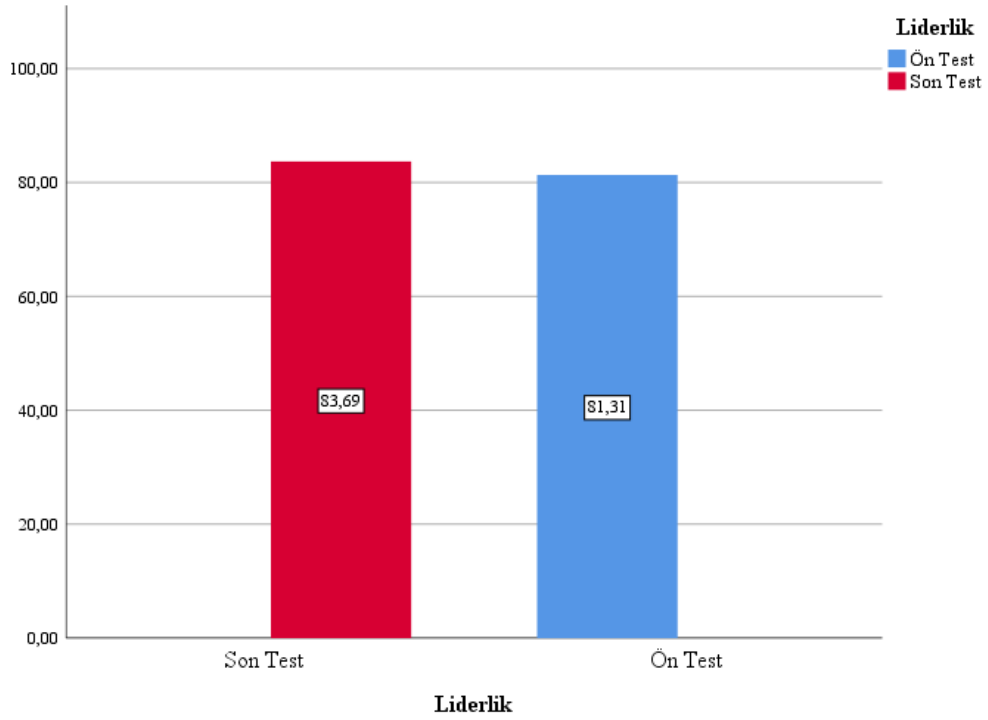
Tablo 6

Katılımcıların Liderlik Ön Test ve Son Test Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Ön Test	16	9.61	86.50	-.957	.338
Son Test	16	7.07	49.50		

* $p > 0.05$ düzeyinde anlamsızdır.

Tablo 6’da yapılan Wilcoxon testi incelendiğinde; katılımcıların liderlik ön test ortalamasının (81.31 ± 8.29), son test ortalamasından (83.69 ± 8.33) düşük olduğu, ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z = -.598, p > 0.05$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile mindful alıştırmaları katılımcıların liderlik algılarını anlamlı düzeyde etkilemediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların liderlik ön test ve son test ortalamaları Şekil 5’te sunulmuştur



Şekil 5. Katılımcıların Liderlik Ortalaması

Zayıf deneysel desende tasarlanan çalışma kapsamında verilen eğitimin katılımcıların duygu düzenleme becerilerinde olumlu bir değişmeye yol açtığı görülmektedir. Bununla beraber liderlik düzeyi ve mindfulness düzeylerinde anlamlı düzeyde bir değişime yol açmadığı görülmüştür.

Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle daha önce bu alanda yapılan çalışmalarla benzerliği ve farklılığı neticesinde tartışma, sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

5.1. Tartışma

Araştırmada “Eğitim Liderleri için Mindfulness Uygulamaları Eğitimi” programının bir grup eğitim lideri üzerine uygulanması ile katılımcıların mindfulness (bilinçli farkındalık), duygu yönetimi ve liderlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen veriler önceki çalışmalarda bulunan sonuçlarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Türkiye'nin farklı bölgelerinde okulları bulunan özel bir zincir eğitim kurumunun Genel Müdürlüğünde çalışan eğitim liderlerinden isteğe bağlı katılım bildirisi sonucu belirlenen 2 erkek ve 14 kadın eğitim lideri bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların %87,5'i kadın ve %12,5'i ise erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 39,8'dir. Yaşı en küçük katılımcı 30, en büyük katılımcı ise 54 yaşındadır.

Katılımcıların duygu düzenleme düzeyleri eğitim öncesi ve sonrası ölçülmüştür. Ön test yapıldığında katılımcıların ortalaması 44,69, son test ortalamaları ise 49,50 çıkmıştır. Alınan eğitim sonrası katılımcıların duygu düzenleme düzeylerinin arttığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda aradaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu anlaşılmıştır ($z = -2,616, p < 0.01$). Bu sebeple,

H₁: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin duygu düzenleme becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır. Hipotezi kabul edilmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında duygu düzenleme ile mindfulness arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmaya benzer şekilde kurgulanan Demir & Gündoğan'ın (2018) çalışmasında İstanbul'da psikoloji bölümünde ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 10 öğrenciye bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programı uygulanmıştır. Benzer şekilde tek gruplu öntest-sontest desene

göre kurgulanan çalışmada, katılımcıların duygu düzenleme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca terapi programının kalıcılığını belirlemek için on beş ay sonra tekrar test yapılmış ve duygu düzenleme düzeylerinde bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla mindfulness programının uzun süreli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Son yıllarda, çok sayıda çalışma, mindfulness uygulamalarının duygu düzenleme üzerindeki etkinliğine dair çok sayıda ampirik kanıt sağlamıştır (Chambers, Gullone & Allen, 2009; Geschwind, Peeters, Drukker, van Os & Wichers, 2011). Bazı çalışmalarda farklı duygu durumlarına ait sonuçlar da raporlamışlardır. Araştırmacılar, mindfulness uygulayıcılarının daha mutlu ve daha memnun olabileceklerini (Ivanovski ve Malhi, 2007); daha az endişeli, daha az depresif oldukları ve dinginlik duygusunu yaşama şanslarının daha yüksek olduğu (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006) ve mindfulness uygulayanların daha sağlıklı olduklarına dair ampirik kanıtlar sunmuşlardır (Davidson vd., 2003). Ayrıca, bazı araştırmalar, farkındalık eğitiminin bilişsel kapasiteyi arttırdığına (Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson & Davidson, 2007; Ortner, Kilner & Zelazo, 2007) ve sosyal bilişlerini arttırdığına dair kanıtlar sağlamıştır (Low, Stanton & Bower, 2008).

Katılımcıların duygu liderlik düzeyleri eğitim öncesi ve sonrası ölçülmüştür. Ön test yapıldığında katılımcıların ortalaması 81,31, son test ortalamaları ise 83,69 çıkmıştır. Alınan eğitim sonrası katılımcıların liderlik düzeylerinin arttığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda aradaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı anlaşılmıştır ($z = -0,598, p > 0.05$). Dolayısıyla mindful alıştırılmaları katılımcıların liderlik düzeylerini anlamlı düzeyde etkilememiştir. Bu sebeple,

H₂: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin liderlik düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisi vardır. Hipotezi reddedilmiştir.

Bu çalışmanın araştırma modeline benzer olarak Mahfouz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada mindfulness temelli bir mesleki gelişim programı olan Eğitimde Farkındalık ve Dayanıklılık Geliştirmenin (CARE) okul yöneticisinin liderliği ve refahı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 13 okul yöneticisi ile yapılan

derinlemesine görüşmeler ve yapılan gözlemlerle veriler elde edilmiştir. CARE programının uygulanmasından önce ve sonra yapılarak değişim olup olmadığı kontrol edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik düzeyleri ve duygusal farkındalıklarının arttığı gözlenmiştir. Kaya ve Kırbaç (2019) lise öğrencilerinin mindfulness düzeyleri ile liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 389 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın sonucunda; lise öğrencilerinin mindfulness düzeyleri ile liderlik becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Boyce (2011), mindfulness'ın, liderlerin perspektif kazanmalarına, anda olmalarına, esnek olmalarına ve hepsi bir eğitim lideri için çok önemli olan sorunlar karşısında yardımcı olacak faydalar sağladığını öne sürmüştür. Benzeri birçok çalışma da mindfulness eğitiminin liderlik üzerindeki olumlu katkısı gösterilmişse bu çalışmada olduğu gibi her zaman bu yönde bir değişim gerçekleşmemektedir. Baron ve Cayer (2011) ve Petrie (2014) gibi yazarlar, mevcut oynaklık, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık içerisinde, tüm organizasyonlardaki liderlerin ve yöneticilerin başarılı olabilmek için yeni yetenekler geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat, bu durumlarla başa çıkmak ve daha karmaşık durumlarda karar verme yeteneğinin düşünme yollarını elde etmek için gereken öğrenme becerilerinin eğitim kursları ve atölye çalışmaları gibi klasik gelişimsel yaklaşımlarla sağlanamayacağını öne sürmüşlerdir. Bununla birlikte mindfulness uygulamalarının liderlerin bu değişimi gerçekleştirmeleri için desteklemenin yolları arasında olduğunu belirtmişleridir (Donaldson-Feilder vd., 2019)

Katılımcıların mindfulness düzeyleri eğitim öncesi ve sonrası ölçülmüştür. Ön test yapıldığında katılımcıların ortalaması 30,31, son test ortalamaları ise 29,63 çıkmıştır. Alınan eğitim sonrası katılımcıların mindfulness düzeylerinde fazla bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda da aradaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı anlaşılmıştır ($z = -,455, p > 0.05$). Dolayısıyla mindful alıştırmaları katılımcıların mindfulness düzeylerinde herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır. Bu sebeple,

H₃: Mindful Liderlik Programının çalışmaya katılan eğitim liderlerinin mindfulness becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır. Hipotezi reddedilmiştir.

Çalışmanın en dikkat çekici sonucu yapılan program sonrası duygu düzenleme düzeylerinde anlamlı bir artış yaşanmasına rağmen eğitimi verilen mindfulness düzeyinde ve katılımcıların liderlik düzeylerinde herhangi bir artış yaşanmamasıdır. Duygu düzenleme düzeyinin arttığına ilişkin bulgular literatürde beklendiği gibi sonuçlar vermesine rağmen mindfulness ve liderlik düzeyinin değişmemesi ayrıca araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde benzer sonuçlar veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örneğin Mahfouz'un (2018) çalışmasında 13 kişiden sadece birisi programı faydalı bulmadığını belirtmiştir. Yukarıda bahsedilen çalışmaların hepsinde mindfulness düzeylerinde mutlaka artış yaşanmıştır. Bu nedenlerle bir değişiklik olmaması oldukça dikkat çekmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında pekçok neden rol oynamış olabilir. Bunlardan bir tanesi çalışmanın zayıf deneysel desende gerçekleştirilmiş olmasıdır. Tek gruplu ön-test/son-test desenin kullanılması nedeniyle verilen eğitimin mindfulness düzeyleri üzerinde ne kadar etkili olduğu farklı gruplar üzerinde test edilmemiştir. Ayrıca, örneklem araştırmacının bulunduğu kurumda çalışan az sayıda katılımcıdan oluşmaktadır. Bu katılımcıların liderlik ve mindfulness düzeylerinin evrendeki diğer bireylere göre seviyesi bilinmemektedir. Kullanılan örneklem grubu aldıkları eğitimler veya farklı iş tecrübeleri nedeniyle ortalamanın üstünde bir mindfulness ya da liderlik düzeyine sahip olabilir. Bu durumda verilen eğitim zaten yüksek olan mindfulness ya da liderlik düzeyi üzerinde bir anlamlı bir etki göstermemiş olabilir. Daha önce belirtildiği gibi verilen eğitimin katılımcıların mindfulness ya da liderlik düzeyi üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığı farklı örneklem üzerinde test edilmelidir. Özel bir kurumdaki eğitimci grubu yerine bir devlet okulunda çalışan eğitimciler üzerinde bu eğitim uygulanarak sonuçları incelendiğinde daha isabetli yorumlar yapmak mümkün olacaktır.

5.2. Sonuç

Bu çalışma, liderlik, duygu düzenleme ve mindfulness ile ilgili literatüre verilen mindfulness eğitiminin etkisini deneysel bir modelle göstermesi açısından katkıda bulunmaktadır. Verilecek mindfulness eğitiminin eğitim liderlerinin duygu düzenleme düzeylerine anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Fakat liderlik ve mindfulness düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkide bulunmamıştır. Duygu düzenleme

düzeyi üzerindeki etkisi ise oldukça önemlidir. Çünkü duygu düzenleme, insanların duygusal durumlarını, deneyimlerini ve ifadelerini düzenleme yeteneğidir ve günlük yaşama, profesyonel hayata ve sosyal yaşama uyum sağlamada çok önemlidir. Yani, duyguların nasıl üstesinden gelineceği hakkında yapısal olarak düşünmeyi içerir. Etkili duygusal yetenekler, bireyin psikolojik iyi oluşunu ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Birçok sosyal becerinin gelişmesi ve davranış problemlerinin önlenmesi, çocuğun duygusal becerilerinin gelişmesi ile mümkündür. Duygu düzenleme becerilerinin kazanılması, çocukların kritik gelişim evresidir (Macklem, 2007). Duygu düzenleme, doğumdan itibaren kazanılan becerilerle zaman içinde aşamalı olarak gelişen bir yapıdır (Dodge ve Garber, 1991). Duygu düzenleme önemli bir sosyal duygusal gelişimsel beceridir ve bebeklik döneminde gelişmeye başlar ve yaşam boyu devam eder (Cole vd., 2004). Duygu düzenleme düzeyi bu açıdan eğitimcilerde ortalamanın üzerinde olması beklenebilir. Eğitim liderleri, yüksek kaliteli öğretim liderliği sürdürmeleri ve destekleyici öğrenme ortamlarını sürdürmeleri beklenen değişim liderleri olarak düşünülürken, onların sosyal ihtiyaçlarına cevap vermek önemlidir. Ayrıca eğitim liderlerinin, duyguları tanıyarak liderlik uygulamalarını geliştirmek için çaba göstermesi beklenmektedir. Eğitimciler için profesyonel öğrenimi geliştirmek, okulları dönüştürmek ve akademik başarıyı geliştirmek için çok önemli bir adımdır. Okul ve öğrenci performansı için yasal gereklilikleri ve kamu beklentilerini karşılamak için, sürekli değişen görevlerle karakterize edilen bir ortamda öğretmen eğitimini ve öğrenci öğrenimini geliştiren etkili liderliği sağlamak için okul yöneticilerinin becerileri ve bilgileri güçlendirilmelidir. Okul yöneticilerinin, güçlü bir benlik duygusu geliştirmesi gerekir; bu, zorlu durumlarda yasal olarak uyumlu ve etik açıdan sağlam bir şekilde nasıl yanıt verileceğinin farkındalığıdır. Mindfulness ve öz-yönetim becerileri, yöneticilerin doğru kararları vermelerine ve arzu edilen sonuçlara ulaşmak için duyguları yöneterek özgün etkileşimlere girmelerine yardımcı olur.

5.3. Öneriler

Eğitim liderleri çeşitli yönlerde yeterlilik geliştirerek, ayrı liderlik görevleri içselleştirmelidir. Bu konuda en önemli katkı sağlayacak yol şüphesiz mindfulness eğitimidir. Literatürde sayısız çalışmada katkıları ampirik olarak kanıtlanmış bir

enstrümanın tüm eğitim liderlerine ulaştırılması önemli bir dönüşüm sağlayacaktır. Eğitimde ihtiyaç duyulan reform ihtiyacına da katkı sağlayacak bu girişim çok gecikmeden yaygınlaştırılmalıdır. Birbirine daha saygılı, birbirine karşı daha anlayışlı bireylerin yetiştirilmesi için öncelikle bu özelliklere sahip eğiticiler gerekmektedir.

Çalışmanın dikkat çekici yanı olan mindfulness düzeyinde değişim olmamasının arkasında yukarıda tartışma bölümünde ifade edildiği gibi farklı nedenler olabilir. Bu çalışma sonuçlarının üç açıdan incelenerek yeni çalışmalar yapılması gerekmektedir. Birincisi verilen eğitimin katılımcıların mindfulness ya da liderlik düzeyi üzerinde bir etkisi olup olmadığı farklı katılımcılarla yapılacak yeni çalışmalarda test edilmelidir. Alınacak feedbackler sayesinde eğitimde iyileştirmeler yapılarak literatürde belirtilen çıktılarının alınması sağlanabilir. Fakat yapılacak diğer çalışmalarda verilen eğitimin mindfulness ya da liderlik düzeyini anlamlı şekilde arttırdığı sonucu da çıkabilir. Bu durumda ikinci olarak katılımcıların ele alınması gerekmektedir. Tek gruplu ön-test/son-test deseninin kullanılması nedeniyle verilen eğitimin mindfulness düzeyleri üzerinde ne kadar etkili olduğu farklı gruplar üzerinde test edilmemiştir. Ayrıca evrendeki diğer bireylerin mindfulness ya da liderlik düzeyi bilinmemektedir. Bunun için evreni temsil edebilecek bir örneklem grubu ile bunun ortaya konması gerekmektedir. Çünkü bu çalışmada yer alan katılımcılar sayıca az olmaları ve aynı özel eğitim kurumunda çalışıyor olmaları nedeniyle evreni tam olarak temsil etmemektedir. İhtimallerden birisi olarak katılımcıların mindfulness ya da liderlik düzeyleri evrenin çok üzerinde olabilir. Bu durumda mindfulness ya da liderlik düzeylerinde anlamlı bir değişim gerçekleşme ihtimali oldukça düşüktür. Üçüncü olarak çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmış olsa da söz konusu düzeyleri ölçmede her örneklem grubunda başarılı sonuçlar vermiyor olabilir. Bu nedenle daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı veri toplama araçları beraber kullanılarak bu açıdan değerlendirilebilir. Örneğin yapılan öntest ve sontestlerde her değişken iki farklı ölçekle ölçülebilir. Böylece literatürdeki farklı ölçekler de birbiriyle karşılaştırılmış olur. Tüm bu üç unsurun dışında gelecek çalışmalarda bu değişkenler üzerinde aracı veya düzenleyici başka değişkenlerin varlığı da kontrol edilerek mindfulness literatürüne katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 3-25.
- Akpınar B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Aktepe, İ., & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 534-561.
- Akyüz, B., Nihat, K., & Aravi, B. (2015). Kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90.
- Ali, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Astin, H. S. (2004). Some thoughts on the role of spirituality in transformational leadership. *Spiritual. Higher Education Newsletter*. 1, 1-5.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Aykan, E. (2004). Kayseri’de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 213-224.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

- Bakan, İ., & Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: likert'in yönetim sistemleri yaklaşımı'na dayalı bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 31, 151-176.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Barış, Ş. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, mindfulness düzeyleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baron, C., & Cayer, M. (2011). Fostering post-conventional consciousness in leaders: why and how?. *Journal of Management Development*, 30(4), 344-365.
- Baron, L., Rouleau, V., Grégoire, S., & Baron, C. (2018). Mindfulness and leadership flexibility. *Journal of Management Development*.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional To Transformational Leadership: Learning To Share The Vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Beach, M. C., Roter, D., Korthuis, P. T., Epstein, R. M., Sharp, V., Ratanawongsa, N., ... & Saha, S. (2013). A multicenter study of physician mindfulness and health care quality. *The Annals of Family Medicine*, 11(5), 421-428.
- Beckman, T. J., Reed, D. A., Shanafelt, T. D., & West, C. P. (2012). Resident physician well-being and assessments of their knowledge and clinical performance. *Journal of general internal medicine*, 27(3), 325-330.
- Bishop, S. R. (2002). What Do We Really Know About Mindfulness-Based Stress Reduction?. *Psychosomatic medicine*, 64(1), 71-83.
- Boal, K. B. (2004). Strategic leadership. In G. R. Goethals, G. J. Sorenson, & J. M. Burns (Eds.). *Encyclopedia of leadership* (pp. 1497–1504). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boal, K. B., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: Moving on. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 515–549.
- Boyce, B. C. (2011). *The mindfulness revolution: leading psychologists, scientists, artists, and meditation teachers on the power of mindfulness in daily life*. Shambhala Publications, Boston, MA.
- Brefczynski-Lewis, J. A., Lutz, A., Schaefer, H. S., Levinson, D. B., & Davidson, R. J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation

- practitioners. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 104(27), 11483-11488.
- Brendel, W., & Bennett, C. (2016). Learning to embody leadership through mindfulness and somatics practice. *Advances in Developing Human Resources*, 18(3), 409-425.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row Publishers. New York
- Cannella, A. A. Jr., & Monroe, M. J. (1997). Contrasting perspectives on strategic leaders: Toward a more realistic view of top managers. *Journal of Management*, 23, 213–237.
- Carver, C. S. (2006). Approach, Avoidance, And The Self-Regulation Of Affect And Action. *Motivation and emotion*, 30(2), 105-110.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: a control-process view. *Psychological review*, 97(1), 19.
- Catak, P. D. (2012). The Turkish Version Of The Cognitive And Affective Mindfulness Scale-Revised. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 603-619.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29(6), 560-572.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Cook, C. W., Hunsaker, P. L., & Coffey, R. E. (1997). *Management and Organizational Behavior*. Chicago: Irwin, The Mc Graw Hilli Book Companies.
- Çelikten, Y., Yıldırım, A., Çelikten, M., & Ayyıldız, K. (2019). Profesyonel okul yöneticiliği ve kadın faktörü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 123-143.

- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- Çetin, Ş. (2019). Okul Müdürlerinin Karşılaştığı Sorunlar: Nitel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M., & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.
- Dane, E., & Brummel, B. J. (2014). Examining workplace mindfulness and its relations to job performance and turnover intention. *Human Relations*, 67(1), 105-128.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
- Delbecq, A.L. (1999), Christian Spirituality And Contemporary Business Leadership. *Journal of Organizational Change Management*, 12(4), 345-354.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demir, V., & Gündoğan, N. A. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66.
- Demirel, Ö., (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. *The Development Of Emotion Regulation And Dysregulation*, 3-11.
- Donaldson-Feilder, E., Lewis, R., & Yarker, J. (2019). What outcomes have mindfulness and meditation interventions for managers and leaders achieved? A systematic review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1), 11-29.
- Dunsmore, J. C., Booker, J. A., & Ollendick, T. H. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22(3), 444-466.

- Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174-189.
- Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürsel bir çalışma. *Selçuk İletişim*, 6(2), 137-150.
- Eisenberg, N. E., & Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development*. Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., ... & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child development*, 71(5), 1367-1382.
- Erdem, O., & Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Eren, E. (1998). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 5. Baskı, İstanbul, Beta Yayıncılık.
- Eroğlu, E., (1998). *XXI. Yüzyılda Öğretmen, Bilgi Çağında Öğretmenimiz*. Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını.
- Fairholm, M.R. (2002) *Defining Leadership A Review of Past, Present, and Future Ideas*, Center for Excellence in Municipal Management: Washington.
- Farias, M. (2019). *The Buddha pill: Can meditation change you?* Watkins.
- Farias, M., & Wikholm, C. (2016). Has the science of mindfulness lost its mind? *BJPsych bulletin*, 40(6), 329-332.
- Farias, M., Wikholm, C., & Delmonte, R. (2016). What is mindfulness-based therapy good for? Evidence, limitations and controversies. *Lancet Psychiatry*, 3(11), 1012-3.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177-190.
- Finkelstein, S., Hambrick, D., & Cannella, A. A. (1996). *Strategic leadership*. St. Paul: West Educational Publishing.
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or functions? In *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 395-418). Springer, Dordrecht.

- Fry, L.W., Cohen, M.P. (2009). Spiritual Leadership as a Paradigm for Organizational Transformation and Recovery from Extended Work Hours Cultures. *Journal of Business Ethics* 84, 265–278.
- Garland, E. L., Farb, N. A., R. Goldin, P., & Fredrickson, B. L. (2015). Mindfulness broadens awareness and builds eudaimonic meaning: A process model of mindful positive emotion regulation. *Psychological inquiry*, 26(4), 293-314.
- Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22(3), 24-29.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2013). *Mindfulness and psychotherapy*. The Guilford Press.
- Geschwind, N., Peeters, F., Drukker, M., van Os, J., & Wichers, M. (2011). Mindfulness training increases momentary positive emotions and reward experience in adults vulnerable to depression: a randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 79(5), 618.
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. In *Research in personnel and human resources management*. (Eds.), Research in personnel and human resources management (Vol. 30, pp. 115–157). Emerald Group Publishing Limited.
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: New insights. *Regional Business*, 94.
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., ... & Lazar, S. W. (2016). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of management*, 42(1), 114-142.
- Greenleaf, R. K. (1970). The servant as leader Indianapolis: the Robert K. *Greenleaf Center*, 1-37.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*, 3-24.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Hambrick, D. C., & Mason, P. A. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of management review*, 9(2), 193-206.
- Heath, C. and Heath, D. (2010), *Switch: How to Change Things When Change is Hard*, Crown Publishing Group, New York, NY.

- Hedlund, J., Forsythe, G. B., Horvath, J. A., Williams, W. M., Snook, S., & Sternberg, R. J. (2003). Identifying and assessing tacit knowledge: Understanding the practical intelligence of military leaders. *The leadership quarterly*, 14(2), 117-140.
- Hitt, M. A., Haynes, K. T., & Serpa, R. (2010). Strategic leadership for the 21st century. *Business Horizons*, 53, 437-444.
- Hoşoğlu, S. (2012). *Çalışanların Örgüte Bağlılıkları ile Liderlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hougaard, R., Carter, J., & Coutts, G. (2016). Mindful leadership: Achieving results by managing the mind. *Leader to leader*, 2016(79), 49-56.
- <https://www.atabeyozelders.com/okul-yoneticiligi-ve-egitim-liderligi-arasindaki-iliski>, Atabey Özel Ders Merkezi, E.T. 16.02.2022.
- Ivanovski, B., and Malhi, G. S. (2007). The psychological and neurophysiological concomitants of mindfulness forms of meditation.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2).
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour research and therapy*, 44(9), 1301-1320.
- Kaya, F. Ö., & Kırbaç, M. (2019). Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri İle Liderlik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 143-173.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological inquiry*, 14(1), 1-26.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical psychology review*, 33(6), 763-771.
- Koç, O. (2006). *Bilgi Toplumu Organizasyonlarında Örgüt İçi Çatışmaların Yönetiminde Entelektüel Liderliğin Rolü*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass. Leadership: The cutting edge (pp. 189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Lange, S., Bormann, K. C., & Rowold, J. (2018). Mindful leadership: mindfulness as a new antecedent of destructive and transformational leadership behavior. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 49(2), 139-147.
- Linehan, M. M. (2018). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Publications.
- Lomas, T., Cartwright, T., Edginton, T., & Ridge, D. (2015). A qualitative analysis of experiential challenges associated with meditation practice. *Mindfulness*, 6(4), 848-860.
- Lomas, T., Ivtzan, I., & Fu, C. H. (2015). A systematic review of the neurophysiology of mindfulness on EEG oscillations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 57, 401-410.
- Low, C. A., Stanton, A. L., and Bower, J. E. (2008). Effects of acceptance-oriented versus evaluative emotional processing on heart rate recovery and habituation
- Luhrmann, T. and Eberl, P. (2007), Leadership and identity construction: reframing the leader follower interaction from an identity theory perspective, *Leadership*, 3(1), 115-127.
- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.
- Madenoğlu, C. (2016). *Eğitim örgütü yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma tarzlarının benlik saygısı düzeyleriyle olan ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi.
- McConnell, P. A., & Froeliger, B. (2015). Mindfulness, mechanisms and meaning: perspectives from the cognitive neuroscience of addiction. *Psychological inquiry*, 26(4), 349-357.
- McKee, A., Johnston, F., Boyatzis, R. E., & Johnston, F. (2008). *Becoming a resonant leader: Develop your emotional intelligence, renew your relationships, sustain your effectiveness*. Harvard Business Press.
- Mendelson, T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Smith, A. S., Smith, A. A., Gonzalez, A. A., & Greenberg, M. T. (2013). Implementing mindfulness and yoga in urban schools: A community-academic partnership. *Journal of Children's Services*.
- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. In *Advances in experimental social psychology*, 7, 249-292.

- Mischel, W., Jeffery, K. M., & Patterson, C. J. (1974). The layman's use of trait and behavioral information to predict behavior. *Journal of Research in Personality*, 8(3), 231-242.
- Modaff, D. P., DeWine, S., & Butler, J. A. (2008). *Organizational communication: Foundations, challenges, and misunderstandings*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and spirit*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nanus, B. (1992). *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. San Francisco.
- Narcıkara, E. B. (2017). *Spiritüel Liderlik Davranışının Algılanan Performans Üzerine Etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Navon, D. (1994). From pink elephants to psychosomatic disorders: Paradoxical effects in cognition. *Psychology*, 5(36), 237-255.
- Okan, N., Yılmaztürk, M., & Kürüm, B. (2020). Bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide temel empati becerilerinin aracı rol etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 319-335.
- Okka, E. (2017). *Görev ve insana yönelik liderlik ile duygusal zeka arasındaki ilişki* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Oraz, B. (2019), *Ulusal Eğitim Programından Uluslararası Bakalorya (Ib) Eğitim Programına Geçişte Yöneticilerin Liderlik Zorlukları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ortner, C. N., Kilner, S. J., & Zelazo, P. D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and emotion*, 31(4), 271-283.
- Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye’de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 137-146.
- Özyer, K., & Döven, M. S. (2018). İlköz. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-2.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği’ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Petrie, N. (2014). Vertical Leadership Development: Developing leaders for a complex world (Parts 1 and 2). *Centre for Creative Leadership White Papers*.
- Phipps, K. A. (2012). Spirituality and strategic leadership: The influence of spiritual beliefs on strategic decision making. *Journal of business ethics*, 106(2), 177-189.

- Pielstick, C. D. (1998). The transforming leader: A meta-ethnographic analysis. *Community college review*, 26(3), 15-34.
- Purwanto, A., Asbari, M., Hartuti, H., Setiana, Y. N., & Fahmi, K. (2021). Effect of Psychological Capital and Authentic Leadership on Innovation Work Behavior. *International Journal of Social and Management Studies*, 2(1), 1-13.
- Reave, L. (2005). Spiritual values and practices related to leadership effectiveness. *The leadership quarterly*, 16(5), 655-687.
- Reb, J., Narayanan, J., & Chaturvedi, S. (2014). Leading mindfully: Two studies on the influence of supervisor trait mindfulness on employee well-being and performance. *Mindfulness*, 5(1), 36-45.
- Ronthy, M. (2014). *Leader Intelligence: How You Can Develop your Leader Intelligence with the Help of Your Soul, Heart and Mind*; Amfora Future Dialogue AB: Stockholm.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Greenwood Publishing Group.
- Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2010). In the moment: The effect of mindfulness on ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 95(1), 73-87.
- Rupprecht, S., Falke, P., Kohls, N., Tamdjidi, C., Wittmann, M., & Kersemaekers, W. (2019). Mindful leader development: How leaders experience the effects of mindfulness training on leader capabilities. *Frontiers in psychology*, 10, 1081.
- Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30.
- Samul, J. (2020). Spiritual leadership: Meaning in the sustainable workplace. *Sustainability*, 12(1), 267.
- Sashkin, M. (1992), Strategic leadership competencies: what are they? How do they operate? What can be done to develop them?, in Phillips, R.L. and Hunts, J.G. (Eds), *Strategic Leadership: A Multiorganizational-Level Perspective*, Quorum Books, Westport, CT, pp. 139-160
- Sashkin, M., & Sashkin, M. G. (2003). *Leadership that matters: The critical factors for making a difference in people's lives and organizations' success*. Berrett-Koehler Publishers.
- Sauer, S., & Kohls, N. (2011). Mindfulness in leadership: does being mindful enhance leaders' business success?. In *Culture and neural frames of cognition and communication* (pp. 287-307). Springer, Berlin, Heidelberg.

- Selver, P. (2013). *Spiritual Values in Leadership and the Effects on Organizational Performance: A Literature Review*. Unpublished MBA Project. UK University of Northern British Columbia.
- Shao, R., & Skarlicki, D. P. (2009). The role of mindfulness in predicting individual performance. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(4), 195.
- Shapiro, S. L. & Carlson, L. E. (2017). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. Washington, DC: American Psychology Press
- Shapiro, S. L., Carlson, L., Astin J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386
- Shapiro, S., Siegel, R., & Neff, K. D. (2018). Paradoxes of mindfulness. *Mindfulness*, 9(6), 1693-1701.
- Silverthorne, S. (2010). Mindful leadership: When east meets west. *Harvard Business School Working Knowledge*.
- Sönmez, V., (1986). Türkiye'de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği, *Ankara: Eğitim Fakültesi Dergisi H.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.*, 1, 49.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Stratton, K. J. (2006). Mindfulness-based approaches to impulsive behaviors. *The New School Psychology Bulletin*, 4(2), 49-71.
- Stratton, S. P. (2015). Mindfulness and contemplation: Secular and religious traditions in Western context. *Counseling and Values*, 60(1), 100-118.
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 151-176.
- Şeker, S. E. (2014). Teori X ve Teori Y (Theory X and Theory Y). *YBS Ansiklopedi*, 1(1), 35-39.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S., & Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 14(4), 89-106.
- Tan, C-Meng. (2013). *KENDİNİ İÇİNDE ARA: Google'da Verimliliği, Yaratıcılığı ve Mutluluğu Artıran İş ve Yaşam Kursu*. (Çev. Gün, N.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2012).

- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.
- Tetik, S. (2014). Yerel yönetimler açısından dönüştürücü liderlik: Belediye çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 267-280.
- Tezcan, M., (1997). *Türk Kişiliği ve Kültür-Kişiliği İlişkileri*. Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk.
- Töremen, F., & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39.
- Uğurluoğlu, Ö., & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.
- Uylas, S. D., (2017). *Okul Yöneticilerinin Sosyal-Duygusal Eğitim Liderliği ve Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- van Saane, J. (2019) Personal Leadership as Form of Spirituality. In: Kok J., van den Heuvel S. (eds) *Leading in a VUCA World. Contributions to Management Science*. Springer, Cham.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.
- Verdorfer, A. P. (2016). Examining mindfulness and its relations to humility, motivation to lead, and actual servant leadership behaviors. *Mindfulness*, 7(4), 950-961.
- Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family therapy*, 33(4), 464-481.
- Wadlinger, H. A., & Isaacowitz, D. M. (2011). Fixing our focus: Training attention to regulate emotion. *Personality and social psychology review*, 15(1), 75-102.

- Walsh, M. M., & Arnold, K. A. (2020). The bright and dark sides of employee mindfulness: Leadership style and employee well-being. *Stress and Health*, 36(3), 287-298.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.
- Wells, C. (2016). *Mindfulness: How school leaders can reduce stress and thrive on the job*. Rowman & Littlefield.
- Wells, C. M. (2015). Conceptualizing mindful leadership in schools: how the practice of mindfulness informs the practice of leading. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 2(1), 1-23.
- Wenzlaff, R. M., & Wegner, D. M. (2000). Thought suppression. *Annual review of psychology*, 51(1), 59-91.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37)
- Winston, B.E. & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6–66.
- Yazgan, Ö. (2019). *İlkokul Çocuklarına Yönelik Mindful Okul Programı Ve Programın Çocuklar Üzerindeki Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, J. C. ve Bahtiyar, B. (2020). Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve psikometrik özellikleri. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness Temelli Öfke Yönetimi Programının Çocuklarda Mindfulness Ve Öfke Yönetimi Becerilerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtsever, G. (2004). Emotional regulation strategies and negotiation. *Psychological Reports*, 95(3), 780-786.
- Zinn, J. K. (2003). *Mindfulness-Based Interventions In Context: Past, Present, And Future*, 1.Kabat-Zinn-2003.Pdf, University Of Massachusetts Medical School.



EKLER