ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI

KAMU İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA DURUMLARI VE ÖZ-YETERLİKLERİYLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

Uğur AKIN

ANKARA

Şubat, 2012

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI

KAMU İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA DURUMLARI VE ÖZ-YETERLİKLERİYLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

Uğur AKIN

Danışman
Prof. Dr. İnayet AYDIN

ANKARA

Şubat, 2012

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan..Prof..Dr..Ali..BALCI.....

Üye...Prof..Dr..Servet..ÖZDEMİR

Üye..Prof..Dr..Rıfat..MİSER.....

Üye..Prof..Dr..İnayet..AYDIN...

Üye..Prof..Dr..Yasemin..KEPENEKÇİ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2012

Prof. Dr. Nejla KURUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Örgütsel yaşam, çalışanın giderek daha aktif hale geldiği bir dönüşüm süreci içindedir. Klasik örgüt ve yönetim teorilerinin aksine, günümüzde çalışanın örgütteki rolünü sorgulaması ve yeniden tanımlaması, üretim sürecine yaratıcı katkı sunması, yeniliği başlatması ve inisiyatif alması beklenmektedir. Yönetici konumunda olanların inisiyatif almaları ise örgütlerin etkililiği için yaşamsal önemdedir. Özellikle merkezi planlamanın egemen olduğu örgüt ortamlarında, yöneticilerin merkezde oluşturulan politikaları kendi birimlerinde en uygun biçimde uygulaması için inisiyatif alması kaçınılmazdır. Bu tarz inisiyatifler alacak yöneticininse öncelikle işiyle ilgili gerekli yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Merkezi planlamanın egemen olduğu ilköğretim okullarının yöneticileri olarak okul müdürlerinin de inisiyatif alarak okullarının etkililiğini arttırabileceği düşünülmektedir. Okulu yönetme konusundaki yeterliklerine güvenen, yetkilerini yorumlayan ve okula rol gereklerinin ötesinde katkı sunan okul müdürleri eğitimin belirlenen amaçlara ulaşmasına önemli katkı sunacaktır.

Bu araştırmada okul müdürlerinin inisiyatif alma durumları kişisel inisiyatif ve öz-yeterlik perspektifinden derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma beş bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve önemli kavramların tanımları ele alınmıştır. İkinci bölümde kişisel inisiyatif ve öz-yeterlik kavramları tanıtılmış ve bu kavramların okul müdürünün performansındaki yerleri tartışılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Bu araştırma ortak bir emeğin ürünüdür. Bu ortak emeğin sahiplerini anmayı bir borç biliyorum. Öncelikle doktora öğrenimimin her aşamasında içten desteğiyle yanımda olan, akademik yaşamda rol modeli olarak benimsediğim tez danışmanım Prof. Dr. İnayet AYDIN'a yetişme sürecimdeki ve tezimdeki emeğinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bilgi birikimiyle tez çalışmamda olduğu kadar yetişme sürecimde de büyük katkısı

bulunan hocam Prof. Dr. Ali BALCI'ya özellikle müteşekkir olduğumu belirtmek isterim.

Yine tez çalışmamın şekillenmesinde önemli katkıları olan Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, akademik yaşamda desteğini sürekli olarak hissettiren Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ ve Doç. Dr. Şakir ÇINKIR'a da teşekkürü borç biliyorum. Ayrıca hem akademik hem de manevi desteklerinden dolayı arkadaşlarım Arş. Gör. Çetin ERDOĞAN, Arş. Gör. Salih BARDAKCI, Arş. Gör. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Arş. Gör. Saadet KURU ÇETİN ve Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum. Tez çalışmamı Eğitim Araştırmaları Destek Programı kapsamında destekleyen Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Başkanlığı çalışanlarına da katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Son olarak, bana her zaman inanan ve arkamda olan anneme, babama, ablalarıma ve hayatımı anlamlandıran ve bu tezin yazılması süresince beni sabırla bekleyen sevgili eşime her zaman minnettar kalacağımı belirtmek isterim.

ÖZET

KAMU İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA DURUMLARI VE ÖZ-YETERLİKLERİYLE İLİŞKİSİ

Akın, Uğur
Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Aydın
Şubat 2012, xviii + 213 sayfa

Bu araştırmada, Türkiye'deki kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve kişisel inisiyatif alma durumlarının öz-yeterlikleriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırma ilişkisel tarama biçiminde desenlenmiştir. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları, okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, geliştirilen ölçme aracıyla ölçülmüştür. Okul müdürlerinin öz-yeterlikleri ise kendi algılarına dayalı olarak Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği ile tespit edilmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinden kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmaları ve bu çalışmaların sonuçlarını paylaşmaları istenmiştir.

Hedef evrenlerde 15.242 okul müdürü, 24.276 müdür yardımcısı ve 399.011 öğretmen yer almaktadır. Veriler, bu evrenlerden yansız olarak seçilen 381 okul müdürü, 381 müdür yardımcısı ve 384 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma Türkiye'yi temsil edecek biçimde İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir, Konya, Antalya, Kayseri, Samsun, Trabzon, Kars, Van ve Şanlıurfa'daki okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Başkanlığı'nca desteklenmiş, anketlerin dağıtımı ve toplanması EARGED tarafından yapılmıştır. Nicel veriler SPSS 13 ve LISRELL 8.7 programları ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler, varyans analizleri, çok değişkenli regresyon analizi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve içerik analizi gibi anlam çıkarıcı istatistikler kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında yüksek düzeyde kişisel inisiyatif aldıklarını göstermektedir. Okul müdürleri kendilerinin yüksek düzeyde kişisel inisiyatif aldıklarını düşünürken, müdür yardımcıları ve öğretmenler okul müdürlerinin görece daha az kişisel inisiyatif aldıklarını düşünmektedirler. Cinsiyet, eğitim ve bulunulan okulda çalışma süresi okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarında anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bununla birlikte meslekteki kıdemi fazla olan okul müdürleri daha proaktif ve ısrarcı davranmaktadır. Öğrenci sayısı fazla olan okulların müdürleri ise kişisel inisiyatif alırken daha ısrarcı davranmaktadır. Daha fazla öğretmeni olan okulların müdürleri her üç boyutta da daha fazla kişisel inisiyatif almaktadır.

Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alarak okullarında en çok çeşitli fiziksel düzenlemeler yaptıklarını göstermektedir. Bunu izleyen çalışmalarınsa; eğitim-öğretimin geliştirilmesi, kriz yönetimi ve yönetimi geliştirme, çeşitli etkinlikler düzenleme, motivasyon sağlama ve okul-çevre ilişkileri ile ilgili olduğu görülmüştür. Okul müdürleri kişisel inisiyatif alarak yaptıkları çalışmalarla öğrenci, çalışan ve veli memnuniyetinin sağlanması, eğitim-öğretimin olumlu etkilenmesi, olumlu tepkiler alma ve olumlu psikolojik sonuçlar gibi sonuçlar elde etmişlerdir. Bunun yanında, olumsuz tepkiler alma, soruşturma geçirme, olumsuz psikolojik sonuçlar ve sözlü olarak ikaz edilme gibi sonuçlarla da karşılaşmışlardır.

Okul müdürleri kendilerini yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği konularında tamamen yeterli görmektedir. Cinsiyet, bulunulan okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi ve okuldaki öğretmen sayısı okul müdürlerinin öz-yeterlikleri üzerinde etkili değildir. Bununla birlikte, kıdemi fazla olan okul müdürleri kendilerini her üç boyutta da daha yeterli görmektedir. Müdürlük kıdemi fazla olan okul müdürleri kendilerini öğretimsel liderlik konusunda orta kıdemli okul müdürlerine göre daha yeterli görmektedir. Ayrıca öğrenci sayısı orta düzeyde olan okulların müdürleri kendilerini öğrenci sayısı az olan okulların müdürlerine göre daha yeterli görmektedir.

Okul müdürlerinin her üç boyuttaki öz-yeterlikleri kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarını yordamaktadır. Okul müdürlerinin öz-yeterlikleri arttıkça kişisel inisiyatif davranışları da artış göstermektedir.

ABSTRACT

PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS' TAKING PERSONAL INITIATIVE AND ITS RELATION WITH THEİR SELF-EFFICACY

Akın, Uğur

Phd, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İnayet Aydın

February 2012, xviii + 213 pages

In this study, it was aimed to analyze the public elementary school principals' taking personal initiative and its relation with self-efficacy. The study was designed as a descriptive and relational study. The levels of principals' taking initiative were measured by the instrument based on the perceptions of principals, vice-principals and teachers. Self-efficacy of principals was determined by the Principals' Sense of Efficacy Scale [PSES] based on the principals' perception. Furthermore, principals are asked to share the works they conducted by taking personal initiative and the consequences of these initiatives.

Target population of the study was consisted of 15.242 principals, 24.276 vice-principals and 399.011 teachers from Turkey. Data were collected from 381 principals, 381 vice-principals and 384 teachers selected randomly. The research was conducted with the participation of the principals, vice-principals and teachers working in İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir, Konya, Antalya, Kayseri, Samsun, Trabzon, Kars, Van and Şanlıurfa who will represent Turkey. The research was supported by Ministry of National Education – Education Research and Development Directorate (MoNE-EARGED) and the instrument was distributed and collected by MoNE-EARGED. Data were analyzed with SPSS 13 and LISRELL 8.7 programmes. At the phase of data analysis, descriptive statistics such as mean and standart deviation and variance analysis, multivariate regression analysis,

exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and content analysis were used as inferential statistics.

Research results show that principals take personal initiative at a high level in the dimensions of self-starting, proactivity and persistency. While principals think that they take personal initiative at a high level, vice-principals and teachers think that principals take personal initiative relatively less. Gender, education level and working duration in the school does not have a statistically significant effect on principals' taking personal initiative. Additionally, senior principals behave more persistent and proactive. Principals working in schools with higher student population behave more persistent in taking personal initiative. Principals take more personal initiative in all of three dimensions in schools with higher teacher population.

Data retrieved from open-ended questions show that principals make physical setting arrangements most by taking personal initiative and consecutively it is followed by development of education-instruction, crisis management-management development, organizing various activities, providing motivation and school-environment relations. Principals received results such as providing student, parent and employee satisfaction, influencing education-instruction positively, having positive responses and positive psychological consequences by taking personal initiative. Furthermore, principals came across with consequences such as negative responses, legal investigation, negative psychological consequences and oral warning.

Principals perceive themselves completely competent in efficacy for management, efficacy for instructional leadership and efficacy for moral leadership. Gender, the working duration in the school, education level and the number of teachers in the school is not effective on principals' self-efficacy. Also, principals with more seniority perceive themselves as more competent in three dimensions. Principals with the most principalship seniority perceive themselves more competent in terms of instructional leadership than principals with middle seniority. Furthermore, principals working in moderately

populated schools perceive themselves more competent than those of in less populated schools.

Three dimensions of principals' self-efficacy predict their taking personal initiative in the dimensions of self-starting, proactivity and persistency. As the self-efficacy level of principals increases, their personal initiative behavior increases, too.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i
ÖNSÖZ ii
ÖZET iv
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER x
ÇİZELGELER LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ xviii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 11
Önem 12
Sınırlılık 14
Tanımlar 14
BÖLÜM II 16
KURAMSAL ÇERÇEVE 16
Kişisel İnisiyatif Kavramı 16
Fazladan Rol Davranışı Olarak Kişisel İnisiyatif 21
Aktif Bir Performans Kavramı Olarak Kişisel İnisiyatif 22
Kişisel İnisiyatifin Boyutları 27
Kendiliğinden Başlama Davranışı 27
Proaktif Yaklaşım 30
Israrcılık 34
Kişisel İnisiyatifin Kökeni ve Sonuçları 36
Çevresel Destekler 38
Bilgi, Beceri ve Yeterlikler 42
Kişilik Etkenleri 43
Yönelimler 45
Kişisel İnisiyatifin Performans ve Örgütsel Etkililikle İlişkisi 47
Kişisel İnisiyatif ve İlgili Kavramlar 55
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı 55

Sorumluluk alma 57
Örgütsel uyum 58
Bireysel inisiyatif 58
Örgütsel Spontanlık 59
Yenileşme 60
Girişimcilik 61
Örgüt İçi Girişimcilik 62
Bağlamsal Performans 62
İçsel Motivasyon 63
Başarı Yönelimi 64
Yetki ve Kişisel İnisiyatif 64
Kişisel İnisiyatifin Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik 66
Performans Başarısı 67
Başkalarının Deneyimleri 67
Sözlü İkna 67
Psikolojik Durum 68
Okul Yönetiminde Kişisel İnisiyatif ve Öz-Yeterlik 70
Okul Müdürlüğünün Değişen Bağlamı ve Kişisel İnisiyatif 71
Okul Müdürlerinde Öz-Yeterlik 80
BÖLÜM III 83
YÖNTEM 83
Araştırmanın Modeli 83
Evren ve Örneklem 83
Veri Toplama Araçları 87
Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu ... 87
Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Formu 94
Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği 98
Verilerin Toplanması 101
Verilerin Analizi 101
BÖLÜM IV 104
BULGULAR VE YORUMLAR 104
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 104

Kendiliğinden Başlama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 104
Proaktiflik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 109
Israrcılık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 113
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 117
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması 117
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Meslekteki Kıdeme Göre Farklılaşması 119
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Müdürlük Kıdemine Göre Farklılaşması 121
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Bulunulan Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşması 122
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşması 124
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması 127
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması 128
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alarak Gerçekleştirdikleri Çalışmalara ve Karşılaştıkları Sonuçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 129
Gerçekleştirilen Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar 130
Kişisel İnisiyatif Almanın Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 141
Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 145
Yönetsel Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 145
Öğretimsel Liderlik Yeterliği Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 147
Etik Liderlik Yeterliği Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 148
Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.. 149
Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu 149
Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Meslekteki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu 150

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Müdürlük Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu 151
Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Bulunulan Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu 153
Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu 154
Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu 155
Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu 156
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algıları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 157
BÖLÜM V 162
SONUÇ ve ÖNERİLER 162
Sonuçlar 162
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Sonuçlar . 162
Kişisel İnisiyatif Alma Durumunun Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar 163
Kişisel İnisiyatif Alınarak Yapılan Çalışmalara ve Sonuçlarına İlişkin Sonuçlar 164
Okul Müdürlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar 165
Öz-Yeterliğin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar 166
Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları İle Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar 167
Öneriler 167
KAYNAKÇA 171
EKLER 196
EK 1 - Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Sayıları ile Bunlardan Örnekleme Alınanlar .. 196
EK 2 - Anketlerin Uygulanacağı Okullarla Bu Okullardan Örnekleme Alınan Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenler 198
EK 3 – Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif ve Öz-Yeterlik Ölçme Aracı 205

EK 4 – Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Müdür Yardımcısı Formu 208
EK 5 – Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Öğretmen Formu 210
EK 6 – Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği Uyarlama İzni..... 212
EK 7 – Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Araştırmanın Destekleneceğine Dair Yazısı 213

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge **Sayfa**

Çizelge 1. İBBS Sınıflandırmasına Göre Örnekleme Alınan İllerdeki Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Sayıları ile Bunlardan Örnekleme Alınanlar 84
Çizelge 2. Örneklemde Yer Alan Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri 85
Çizelge 3. Kendiliğinden Başlama Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları 90
Çizelge 4. Proaktiflik Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları..... 91
Çizelge 5. Israrcılık Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları..... 93
Çizelge 6. Kendiliğinden Başlama Alt Ölçeği Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Formu Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları 95
Çizelge 7. Proaktiflik Alt Ölçeği Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Formu Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları..... 96
Çizelge 8. Israrcılık Alt Ölçeği Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Formu Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları..... 97
Çizelge 9. Kendiliğinden Başlama Boyutuna İlişkin Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları 105
Çizelge 10. Okul Müdürlerinin Kendiliğinden Başlama Boyutunda Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Farklılaşması 108
Çizelge 11. Proaktiflik Boyutuna İlişkin Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları..... 109
Çizelge 12. Okul Müdürlerinin Proaktiflik Boyutunda Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Farklılaşması 112
Çizelge13. Israrcılık Boyutuna İlişkin Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları..... 113

Çizelge 14. Okul Müdürlerinin Israrcılık Boyutunda Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Farklılaşması 116
Çizelge 15. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu 117
Çizelge 16. Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu 118
Çizelge 17. Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu 119
Çizelge 18. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Müdürlük Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu 121
Çizelge 19. Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Bulunulan Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu 123
Çizelge 20. Okul Müdürlerinin ve Müdür Yardımcılarının Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu 125
Çizelge 21. Öğretmenlerin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu 126
Çizelge 22. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu 127
Çizelge 23. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu 128
Çizelge 24. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alarak Gerçekleştirdikleri Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı 130
Çizelge 25. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alarak Gerçekleştirdikleri Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı 142
Çizelge 26. Okul Müdürlerinin Yönetsel Yeterlik Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları 146
Çizelge 27. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları 147
Çizelge 28. Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları 148
Çizelge 29. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu 149

Çizelge 30. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Meslekteki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu 150
Çizelge 31. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Müdürlük Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu..... 151
Çizelge 32. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Bulunulan Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu 153
Çizelge 33. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu..... 154
Çizelge 34. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu 155
Çizelge 35. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu..... 156
Çizelge 36. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları Tarafından Yordanması 158

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kişisel İnisiyatifin Kökeni ve Sonuçları……37

Şekil 2. Kişisel İnisiyatifin İş Kaynakları, İşe Bağlılık ve Birim Yenilikçiliği ile İlgisi……..53

Şekil 3. İkinci Düzey DFA Diyagramı ve Standardize Değerler…….99

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada yer alan önemli kavramların tanımlarına da bu başlık altında yer verilmiştir.

Problem

Örgütlerin etkililiği ile çalışanların performansı arasında bir ilişki olduğu açıktır. Üretim araçlarının, üretim yerlerinin ve iş yapma biçimlerinin büyük ölçüde değiştiği çağımızda, çalışan performansı örgütler için daha da önem kazanmaktadır. Çalışanı iş gereklerinin pasif bir uygulayıcısı olarak tanımlayan klasik yaklaşımlar, yirmibirinci yüzyılın örgütlerinin gereksinim duyduğu çalışan davranışını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Artık örgütler, tanımlanmış rol gereklerinin ötesine geçen, işe aktif biçimde yaklaşan, yaratıcı katkı sunan ve inisiyatif alan çalışanlara gereksinim duymaktadır.

Örgütler, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen çalışanların eşgüdümlenmiş üretim ilişkilerinden oluşmaktadır (Başaran, 2008a, 15–16). Klasik anlayışta, çalışanın iş davranışının örgüt tarafından şekillendirildiği üzerinde durulmaktadır. Bu anlayış, çalışanın örgüt üzerindeki etkisini ihmal etmektedir. Oysa örgüt çalışanın iş yapma biçimini etkilediği gibi çalışan da örgütün işleyiş örüntülerine etkide bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, örgüt ve birey arasında karşılıklı bir etkileşim vardır (Aydın, 2000, 63).

Klasik yönetim anlayışında örgüt ve yönetim, çalışandan, işin yapılmasıyla ilgili yönergeleri sıkı sıkıya izlemesini beklemektedir. Bu anlayışta üstler çalışanın inisiyatif almasını istememektedir. Çünkü yapılacak olan iş, uzun deneyim ve soruşturmalardan sonra var olan yapılma biçimine ulaşmıştır ve çalışan, işin bu en iyi yapılış biçimine göre yetiştirilmelidir. İşin yorumlanması ve geliştirilmesi ise üst yöneticilerin sorumluluğundadır (Taylor, 1992, 79–80). Öte yandan, neoklasik yaklaşımlar örgütün bireylerden oluştuğunu ve örgütün amaçlarının bireylerden bağımsız olarak ele

alınamayacağını vurgulamıştır (Cyert ve March, 1992, 133). Çalışanın örgütsel davranışına odaklanan ve insan kaynağının önemini vurgulayan yaklaşımlarsa, klasik anlayışın tam tersine, örgüte sunulacak yaratıcı katkıların ve örgütün etkililiğinin çalışanlarca sağlanabileceğini savunmaktadır (Shafritz ve Ott, 1992, 143).

Çalışanların örgüte tanımlanmış rol gereklerinin ötesinde katkı sunmaları, işe karşı aktif bir yaklaşım benimsemeleri ve rollerini yeniden tanımlamaları ile olanaklı hale gelebilecektir. Böyle bir yaklaşımsa çalışanın inisiyatif almasını gerektirmektedir.

Fayol (1992, 67), inisiyatifi yönetimin 14 ilkesinden biri olarak belirlemiştir. Yazara göre, bir plan yapmak ve bu planın başarıya ulaşmasını sağlamak birey için en önemli doyum kaynaklarından biri olduğu gibi insanı harekete geçiren en önemli uyaranlardan da biridir. Bu tasarlama ve uygulamaya geçirme süreci inisiyatif olarak tanımlanmaktadır. İnisiyatif, örgütün tüm kademelerindeki çalışanların istek ve enerjilerinin arttırılmasını sağlayabilir.

Çalışanın inisiyatif alarak, fazladan rol davranışı sergilemesi üzerinde duran aktif performans kavramlarından biri de örgütsel davranış araştırmacısı Frese ve arkadaşlarının ortaya attığı “kişisel inisiyatif” kavramıdır (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996). Kişisel inisiyatif, çalışanın rolünü yorumlamasını, örgüt yararına yeni amaçlar oluşturmasını ve bu amaçları ısrarcı bir biçimde uygulamasını ifade eden aktif bir performans kavramıdır.

Kişisel inisiyatif kavramı; nasıl daha iyi üretim yapabileceğini düşünen işçi ile tam olarak emirleri uygulayan çalışma arkadaşı, kendi geliştirdiği yaklaşımı kullanan yönetici ile başkalarının geliştirdiği yaklaşımlarla kıyaslama (benchmarking) yapan yöneticiler, büyük zorluklara rağmen bir ürün geliştiren girişimci ile danışmanların anlattığını uygulayan girişimciler ve alanını etkileyen bilim insanı ile geleneksel araştırmaları sürdüren bilim insanları arasındaki farkı anlamak üzere tartışmaya açılmıştır (Frese ve Fay, 2001, 166–167). Daha öz bir anlatımla kişisel inisiyatif, çalışanın kendisine emir

verilmesini ya da yol gösterilmesini beklemeden örgütün amaçlarıyla uyumlu şekilde harekete geçebilmesini ifade eden bir kavramdır.

Kişisel inisiyatifin birbirini tamamlayıcı nitelikte üç boyutu vardır. Bunlar; kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılıktır. Kendiliğinden başlama, davranışın dış baskılar, rol gereklilikleri, öğretim ya da açık bir eylem gerekliliği olmadan meydana gelmesini ifade etmektedir. Bu yönüyle kişisel inisiyatif çalışanın örgüt tarafından belirlenen amaçlardan çok kendi amaçlarını oluşturmasını gerektirmektedir (Frese, Garts ve Fay, 2007). Proaktiflik, çalışanın sorunları ve fırsatları önceden görmesi ve harekete geçmesi anlamına gelmektedir. Proaktif çalışan, iş çevresini geleceğin gereksinimlerine göre değiştirme çabası içindedir (Bateman ve Crant, 1993; Crant, 2000; Fay ve Frese, 2001; Rank, 2006). Israrcılık, çalışanın proaktif bir yaklaşımla oluşturduğu amaçları uygularken ortaya çıkacak engellerle aktif biçimde mücadele etmesini ifade etmektedir. Israrcı çalışan, harcanan zamanı ve deneme sayısını önemsemeden yeni yöntemlerle amacına ulaşmaya çalışmaktadır (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997).

Kişisel inisiyatif, çok daha yüksek öz güvene sahip çalışanlara gereksinim duyulacak olan geleceğin örgütleri için de önemli bir kavram olacaktır (Frese, 1997). Yarının iş ortamları; küresel rekabet, artan orandaki yenileşme, yeni üretim kavramları ve iş kavramındaki değişmeler nedeniyle bugüne göre çok daha fazla kişisel inisiyatif gerektirecektir (Frese ve Fay, 2001,138).

Kişisel inisiyatif, örgütsel etkililiği arttırmakta, bu nedenle de örgütler kişisel inisiyatif kavramına ilgi duymaktadır (Frese, 2001, 99). Ancak kişisel inisiyatif, çalışma ve örgüt psikolojisi alanında yeterince ele alınmış bir konu değildir (Frese ve diğerleri, 1997). Çeşitli alanlardaki yöneticilerin sürekli olarak yüksek inisiyatif sahibi çalışanların gerekli olduğunu vurgulamasına rağmen, kişisel inisiyatif yakın zamana kadar sistematik olarak ele alınmamıştır (Frese ve Fay, 2005).

Kişisel inisiyatifi odağa alan araştırmalar özellikle kişisel inisiyatife neden olan iş ve çalışan özellikleri ile kişisel inisiyatifin iş ve çalışan açısından

sonuçları üzerinde durmaktadır. İş özelliklerinden iş kontrolü ve karmaşıklığı sıklıkla ele alınan değişkenlerdir (Daniels, Vimalasiri ve Cheyne, 2011; Frese ve diğerleri,1996; Frese ve diğerleri, 2007; Lisbona, Palaci, ve Aqullo, 2008; Speier ve Frese, 1997). İş ortamının çalışanın özerk hareket edebilmesine olanak tanıması bu kapsamda araştırılan bir başka konudur (De Dreu ve Nauta, 2009; Dobrodeeva, Kochina ve Osen, 2008). Yine örgütsel destek de kişisel inisiyatifin nedenleri arasında ele alınmış iş değişkenlerden biridir (Stroppa ve Speiss, 2011). Bunun yanında liderlik biçiminin kişisel inisiyatife etkisi de ele alınan bir başka değişkendir (Rank, 2006).

Kişisel inisiyatife neden olan çalışan özellikleri kapsamında ele alınan değişkenlerden biri bağlılıktır (Den Hartog ve Belschak, 2007; Hakanen, Perhoniemi ve Toppinen-Tanner, 2008). Çalışanın yaşı, cinsiyeti, sorumluluk alması, değişimi kendisinin başlatması, başarı gereksinimi, eylem yönelimli ve problem odaklı olması da çalışan özellikleri kapsamında incelenen değişkenlerdendir (Fay ve Frese, 1998; Frese ve diğerleri, 1997; Frohman, 1997; War ve Fay, 2001). Kişisel inisiyatife neden olan çalışan özellikleri kapsamında araştırmalara konu edilen en önemli değişkenlerden biri de öz-yeterliktir (Speier ve Frese, 1997; Utsch ve Rauch, 2000).

Kişisel inisiyatifin iş ve çalışan açısından sonuçlarını inceleyen araştırmalarda işle ilgili sonuçlar kapsamında sıklıkla ele alınan değişkenler çalışan ve örgüt performansıdır (Baer ve Frese, 2003; Daniels ve diğerleri, 2011). Çalışanın kişisel inisiyatif almasının örgütsel değişmeyi (Rank, Pace ve Frese, 2004) ve yenilikçiliği (Hakanen ve diğerleri, 2008) destekleyeceği ve çalışanların yaratıcı katkılarını arttıracağı (Binnevies, Ohly ve Sonnentag, 2007) önermeleri de araştırma bulgularıyla desteklenmiştir.

Kişisel inisiyatif almanın çalışanla ilgili sonuçlarını inceleyen araştırmalarda ise kişisel inisiyatifin stresi (Searle, 2008) ve tükenmişliği (Xue ve Wang, 2009) azalttığı, iyi olma halini (Taris ve Wielenga-Meier, 2010; Hahn, Frese, Binnewies ve Schmitt, 2011) ve iş doyumunu (Gamboa ve diğerleri, 2009) arttırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Kişisel inisiyatif tartışmaları kâr amaçlı örgütlerde ortaya çıkmış olmakla birlikte, kavram bir çok farklı çalışma alanı ve meslek grubu üzerinde yapılan araştırmalarla irdelenmiştir (Redfern, Coster, Ewans ve Dewe, 2010). Kişisel inisiyatif tartışmasının eğitim yönetimi alanyazınına taşınmasının, okul yöneticilerinin rol gerekliliklerinin ötesinde çabalarını ve katkılarını anlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin belirlenen amaçlara ulaşması, okulların etkili biçimde yönetilmesine bağlıdır. Eğitim sisteminin alt sistemi ve bir örgüt olarak okullarda yönetsel ve dolayısıyla örgütsel etkililiğin arttırılması ile okul yöneticilerinin bireysel performansları arasında önemli bir ilişki olduğu ileri sürülebilir. Bir anlamda okul yöneticisinin başarısı, okulun ve nihayet eğitim sisteminin başarısıdır. O halde, okul yöneticilerinin özellikle de okul müdürünün yönetsel etkililiğinin arttırılmasının, eğitim bilimleri ve özelde eğitim yönetimi alanında araştırma yapanların ele alacağı önemli problemlerden biri olduğu ileri sürülebilir.

Bu çalışmada ele alınan kişisel inisiyatif kavramı da çalışanların, kendi oluşturdukları amaçlarla, rol gerekliliklerinden öte sorumluluklar alarak kendi bireysel performanslarını ve örgütlerinin etkililiğini arttırmalarına odaklanan bir kavramdır. Bireyin kendi oluşturduğu amaçların örgüt amaçları ile uyumlu olması da kavramın tamamlayıcı bir niteliğidir. Bu anlamda okul yönetiminde kişisel inisiyatif, okul yöneticilerinin, Milli Eğitimin temel amaçları ile uyumlu, ancak tanımlanmış rol gereklilikleri arasında yer almayan fazladan katkıları olarak ele alınabilecektir.

Ülkemizde benzer koşullardaki kimi okullar ancak günlük işleyişi sürdürmekle yetinirken kimi okullarda tüm ülkeye örnek gösterilen uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin; kimi okullarda resim derslerinde yalnızca sulu boya ile resim çizdirilirken kimi okullarda atık materyallerden heykel uygulamaları yaptırılmakta ve nihayet bir çocuk müzesi kurmak hedeflenebilmektedir (Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 2011, 18). Bu okullardaki farklılıkların önemli bir kısmı yöneticilerden ve özellikle de bu çalışmanın odağında olan okul müdürlerinden kaynaklanmaktadır. Deming'in (akt. Şişman ve Turan, 2002, 30–32; Şimşek, 2003) de belirttiği gibi

örgütlerdeki sorunların tamamına yakını yönetimle ilgilidir. Benzer biçimde, başarının da büyük ölçüde yönetimle ilgili olduğu ileri sürülebilecektir. Kişisel inisiyatif kavramının benzer okullar arasındaki bu farklılaşmanın anlaşılmasında açıklayıcı bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Okullarımızı geleceğin dünyasına hazırlarken gözden kaçırılmaması gereken önemli noktalardan biri de okul müdürlerinin geleceğin anlayışına uygun olarak yetiştirilmesidir. Günümüzde, aranan okul müdürü, merkezin emirlerini en iyi şekilde uygulayabilen kişi iken gelecekte merkezi zorlayan, merkezin kendisine amaçlarını gerçekleştirmede yardımcı olacağı kişinin aranan okul müdürü olması beklenmektedir. Böyle bir okul müdürü ise inisiyatif alabilmelidir.

Günümüzde aranan okul müdürü profilini daha net anlamak için okul müdürü atama uygulamalarımıza bakmak gerekmektedir. 2009'de çıkarılan ve son olarak Ağustos 2011'de değişiklik yapılan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik incelendiğinde, okul müdürü adayları için çoktan seçmeli bir sınav getirildiği, getirilen sınavda eğitim yönetimi disiplini ile doğrudan ilgili konuların ancak % 26 düzeyinde yer bulduğu görülmektedir. Bu konu alanları; halkla ilişkiler ve iletişim becerileri, okul yönetimi, yönetimde insan ilişkileri, okul geliştirme, eğitim ve öğretimde etik ile Türk idare sistemi ve protokol kuralları olmak üzere altı başlık altında toplanmaktadır. Sınavdaki soruların kalanı ise % 74'lük bir ağırlıkla, Türkçe dil bilgisi, resmi yazışma kuralları ve temel mevzuat olmak üzere üç başlık altındaki konu alanlarından meydana gelmektedir. Bu arada temel mevzuat bilgisinin ağırlığının da % 60 olduğunu vurgulamakta yarar vardır. Eğitim yönetimi alanında tamamlanan yüksek lisans eğitimi 8, doktora eğitimi ise 12 puan getirmektedir. Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde okul müdürü olmak için yönetim alanında yüksek lisans yapmış olmak zorunlu iken Türkiye'de halen bu konuda beklenen adımlar atılamamıştır. Öte yandan Almanya'da seçim aşamasında birçok niteliğin sınanabildiği sözlü sınavlar, İngiltere'de okul müdürlerinin yetiştirilmesinde pratikle iç içe uygulamalar gerçekleştirilmektedir (Akın, 2010).

Ülkemizde ise seçim aşamasında aranan en önemli niteliğin merkezin oluşturduğu mevzuatı en iyi biçimde uygulamak olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut durumda, eğitim örgütlerinde karar yetkilerinin aşırı derecede merkezde toplanması, okul yöneticilerinin karar yetkisini ancak yorumlama düzeyinde tutmaktadır. Oysa okul yöneticisinin çevreyi etkilemesi beklenmektedir ve bu etki, yöneticinin oluşturacağı imaja bağlıdır. Karar yetkileri merkezce sınırlanmış yöneticinin güçlü bir imaj oluşturması beklenemeyecektir. Öte yandan karar yetkileri aşırı sınırlanmış yönetici eğitim-öğretim bakımından yüksek verim de sağlayamayacaktır. Çok zaman ani kararlar vermek durumunda olan okul yöneticisi yetkisizliğinden dolayı bu tip atılımlarda bulunamayacaktır (Bursalıoğlu, 2002, 96–97). Okul müdürünün çevresini etkileyecek nitelikte kararlar vermesi kişisel inisiyatifle yakından ilgilidir. Kişisel inisiyatif yetki aşımı olarak algılanmamalı, yetkiyi yorumlama ya da tam kapasite ile kullanma olarak görülmelidir. Ancak inisiyatif almak yönetici için pek de kolay bir iş değildir. Çünkü üst yönetimin tutumu bu noktada oldukça önemlidir.

Eğitim örgütlerimizde yapı, kadro ve donatım (örgütleme) koşullarından çoğu Bakanlıkça hazırlandığından okul yöneticilerinin örgütleme yetkileri oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durum yöneticinin yaratıcı olmasını engellemekte ve kalıplaşmış kararlar vermesine yol açmaktadır. Okul yöneticilerimizin yaratıcılıklarından yararlanılmak isteniyorsa örgütleme yetkilerinin arttırılması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002, 109). Var olan yapı içinde, okul yöneticilerinin yaratıcı katkı sunmaları inisiyatif almaları ile olanaklı hale gelebilecektir.

Kişisel inisiyatif tartışması, Batı toplumları açısından yaşamsal bir farklılık yaratmayabilir. Çünkü bu ülkelerde inisiyatif, zaten çalışma kültürünün bir unsuru haline gelmiştir. Ancak gelişmekte olan dünyada kişisel inisiyatifin tartışılması, toplumun ve kültürün gelişmesi için oldukça önemlidir (Frese ve Fay, 2001, 172). Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülke için de kişisel inisiyatif almanın desteklenmesi önemli görülebilir. Merkeziyetçi yapının bir sonucu olarak kontrol altında tutulan ve merkezden yönetilen okullarımızda okul müdürlerinin bireysel katkılarını sunmalarının pek de özendirilmediği

söylenebilir. Kişisel inisiyatif kavramı tam da bu noktada bireylerin özel katkılarını ele alan bir kavram olarak, belirtilen sorunun çözümüne katkı sunabilecek bir tartışma başlatabilecektir.

Eğer yönetici diğer birçok yöneticiyi izlemek yerine kendi yolunu çiziyorsa ya da kendisinin öncülük ettiği bir girişimde bulunuyor ve bu girişim diğer yöneticilerce izleniyorsa, kişisel inisiyatif alıyor demektir (Frese ve diğerleri, 2007). Öte yandan, örgütlerde örgütsel tasarım mükemmel olamayacağından (Katz ve Kahn, 1977, 372) aslında yöneticinin rol gerekliliklerinin önemli oranda belirsiz olduğu ve amaç oluşturma sürecinin başlı başına kişisel inisiyatif olarak ele alınabileceği de söylenebilir. Daha öz bir anlatımla, liderliğin doğasında inisiyatif almanın olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, okul müdürlerinin öncülük ettikleri girişimlerin, oluşturdukları ya da yorumladıkları amaçların ya da çok daha küçük çaplı inisiyatiflerin kişisel inisiyatif kavramı çerçevesinde incelenmesinin eğitim yönetimi alanına yeni bir perspektif kazandıracağı düşünülmektedir.

Bazı örgütlerde yöneticiler için örgütün etkililiğini arttırmak gibi çok genel görev tanımları yapılmaktadır. Bu tarz amaçların konulduğu örgütlerde yöneticinin kendi iradesiyle oluşturacağı herhangi bir amaç, örgütün etkililiğini sağlamak ya da arttırabilmektedir (Fay ve Frese, 2001). Belirtilen genel amaçlar ülkemizde okulların yönetilmesinde de söz konusudur. İlköğretim okul müdürlerinin, okulun amaçlara uygun olarak yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirmesi gibi çok geniş biçimde tanımlanmış görevleri bulunmaktadır (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, m. 60). Bu açıdan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının incelenmesinin okul yönetiminin kavranması için önemli bir pencere açacağı dile getirilebilir.

Bireylerin inisiyatif alması üst yönetimin inisiyatif almaya uygun bir iklim oluşturmasıyla yakından ilgilidir (Morrison ve Phelps, 1999). İnisiyatif almaya uygun örgüt iklimi; işe karşı proaktif, kendinden başlayan ve ısrarcı bir yaklaşımı isteyen ve destekleyen, örgüt çapında formal ve informal uygulama ve işlemleri ifade etmektedir (Baer ve Frese, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın böyle bir örgüt yapısına sahip olduğunu söylemek oldukça zordur. Bu nedenle okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının derinlemesine

incelenmesinin okul müdürlerinin uygulamadaki bürokratik sorunlarına da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışanlar rol gereklerinden fazlasını yapma konusunda üst yönetimin tutumunu oldukça önemsemektedir. Eğer üst yönetim çalışanların önerilerine ve çalışanlarca başlatılan değişimlere açıksa, çalışanlar bu konuda daha fazla sorumluluk almaktadır. Bu da göstermektedir ki direnç ya da yüksek politik risklerin olduğu durumlarda fazladan rol davranışı sergilemek zorlaşacaktır (Morrison ve Phelps, 1999). Okul müdürlerinin de kişisel inisiyatif alma konusunda benzer risk ve dirençlerle karşılaştığı söylenebilir. Kişisel inisiyatif tartışması, okulların ve genel olarak eğitim sisteminin etkililiğinin arttırılması için bu direnç ve risklerin tanımlanmasını ve çözüm yolunda öneriler getirilmesini sağlayabilecektir.

Alanyazında kişisel inisiyatifin, bireysel performans ve örgütsel etkililikle pozitif bir ilişki içinde olduğu belirtilmektedir (Fay ve Frese, 2001; Frese, 2001, 99; Frese ve Fay, 2001,150; Frese ve diğerleri, 1997; Motowidlo ve Scotter, 1994). Okul müdürlerinin performanslarının ve okulların etkililiğinin arttırılmasının ise eğitim yönetimi disiplininin başta gelen problemleri arasında yer aldığını ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının ve yeterliklerinin kişisel inisiyatif perspektifinden incelenmesi anlamlı bir çaba olarak görülmektedir.

Kişisel inisiyatif davranışının gerçekleşmesi bireyin işle ilgili yeterliklerine yönelik inancının, diğer bir anlatımla öz-yeterliğinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Çünkü öz-yeterlik, bireylerin sorumluluk almasını olumlu yönde etkilemekte (Morrison ve Phelps, 1999), zor bir eylemi gerçekleştirebilme olasılığını ve eylem için harcanan çabayı ve ısrarcılığı arttırmaktadır. Bu nedenle, öz-yeterliği yüksek bireyler daha fazla kişisel inisiyatif alma eğilimi göstermektedir (Frese ve diğerleri, 1996; Speier ve Frese, 1997). Bu nedenle bu çalışmada okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının öz-yeterlikleriyle birlikte ele alınmasının daha bütüncül bir kavrayış sağlayacağı düşünülmüştür.

Öz-yeterlik kısaca, bireyin herhangi bir eylemi örgütleme ve uygulama konusundaki yeteneğine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, 3). Bireyin geçmiş performans başarısı, başkalarının başarılı deneyimleriyle ilgili gözlemleri, sözlü olarak başarı sağlayacağına yönelik ikna edilmesi ve olumlu psikolojik durum öz-yeterliğin beslendiği kaynaklardır. Bunlardan en önemli ve kalıcı olan kaynak ise bireyin kendi başarılı deneyimleridir (Bandura, 1977).

Bu araştırmaya konu edilen okul müdürünün öz-yeterliği ise Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından müdürün okul çevresini, öğretmenlerin performansını ve öğrenci başarısını etkileyebileceği yönündeki inancı olarak tanımlanmaktadır.

Okul müdürlerinin öz-yeterliklerini ele alan araştırmalar, okul müdürlerinin öz-yeterlikleriyle liderlik davranışları (Diamond, 1997), tükenmişlik düzeyleri (Dönmez, Özer ve Cömert, 2009) ve çevresel destekler (Tschannen-Moran ve Gareis, 2005) arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Ancak okul müdürlerinin bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik inancı anlamında kullanılan öz-yeterliklerinin, eylemle ilişkisi irdelenmemiştir. Bu nedenle eylemi ifade eden kişisel inisiyatifle öz-yeterliğin birlikte incelenmesinin, okul müdürlerinin hem kişisel inisiyatif alma davranışlarını hem de öz-yeterliklerini açıklamakta daha etkili bir yol olacağı düşünülmüştür.

Okul yönetimine ilişkin öz-yeterliği yüksek ve inisiyatif alabilen yöneticilerin geleceğin okullarının aranan okul müdürü profili olarak karşımıza çıkacağı ileri sürülebilir. Merkezde alınan kararların tek tek okullar için en doğru kararlar olamayacağı (Açıkgöz, 1999; Özmen ve Hozatlı, 2008), merkezde politika düzeyinde kararlar alınması ve temel ilkelerin belirlenmesi gerektiği ısrarla üzerinde durulan bir konu olagelmiştir (Erdem, Aydın, Taşdan ve Akın, 2011; Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Ancak, merkezde belirlenen politikaların okul düzeyinde yorumlanması noktasında mevcut yönetici profilinin nitelik açısından yeterliği sorunu gündeme gelecektir. Çünkü böyle bir yönetim anlayışında okul müdürünün özellikle problem çözme, karar

verme gibi konularda yeterli olması gerekecektir (Yalçınkaya, 2004). İnisiyatif alma ve okul yönetimine ilişkin öz-yeterliliğin birlikte incelenmesinin belirtilen problemin aydınlatılmasına da katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problemi, Türkiye'deki kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının ve okul müdürlüğü ile ilgili öz-yeterlik algılarının kişisel inisiyatif alma durumlarıyla ilişkisinin ne olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının okul müdürlüğü ile ilgili öz-yeterlik algılarıyla ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumları nedir?
2. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin ilköğretim okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okullarında görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin ilköğretim okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumları ile ilgili görüşleri cinsiyet, meslekteki kıdem, müdürlük kıdemi, bulunulan okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim okul müdürlerinin görüşlerine göre, müdürlük yaptıkları dönem içinde kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmalar ve bu çalışmalar sonucunda karşılaştıkları olumlu/olumsuz sonuçlar nelerdir?

5. İlköğretim okul müdürlerinin; yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında okul müdürlüğüne ilişkin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
6. İlköğretim okul müdürlerinin; yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında okul müdürlüğe ilişkin öz-yeterlik algıları cinsiyet, meslekteki kıdem, müdürlük kıdemi, bulunulan okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
7. İlköğretim okul müdürlerinin okul müdürlüğüne ilişkin öz-yeterlik algıları, kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarını yordamakta mıdır?

Önem

İnisiyatif alma davranışı ile bireysel ve örgütsel performans arasındaki pozitif ilişki örgütlerin giderek daha çok inisiyatif alan çalışanları tercih etmelerine neden olmaktadır. Gelecekte kişisel inisiyatif, yeni yönetim biçimlerinin benimsenmesi ve böylelikle üstlerin gözetimlerinin azalmasıyla birlikte daha da önemli hale gelecektir (Frese ve diğerleri, 1997). Eğitim örgütleri ve eğitim yönetiminin de bu eğilimin dışında kalamayacağı düşünülürse, okul müdürlerinde kişisel inisiyatif alma davranışının tartışılmasının alanyazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kişisel inisiyatif kavramı kâr amaçlı ve kâr amacı gütmeyen örgütlerin çalışan ve yöneticileri üzerinde yapılan çeşitli araştırmalara konu edilmiştir. Ancak kavramın eğitim yönetimi ve okul yönetimi alanında ele alınmasının bilinen bir örneği bulunmamaktadır. Böylece, okul müdürlerinin iş performanslarının farklı bir perspektiften ele alınmasının hem kişisel inisiyatif hem de eğitim yönetimi alanyazınına özgün katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

Merkezi yönetimin etkisinin fazla olduğu çalışma alanlarında çalışanlar daha az inisiyatif almaktadır. Çünkü örgütsel işleyişin çoğunlukla merkezden planlandığı örgütsel yapılarda, çalışanlar inisiyatif alarak örgütün verimliliğini

artırmaktan çok planlamaya uymaya daha fazla önem vermekte ve hata yapmamayı daha önemli görmektedirler. Zaten böyle yapılarda inisiyatif almak teşvik edilen bir davranış da değildir (Frese ve diğerleri, 1996). Bu tarz örgütlerin yöneticileri, örgütsel ortamı yeniden düzenleyerek kişisel inisiyatif almaya elverişli bir ortam sağlamalıdır. Böyle bir düzenleme ise, çalışanların kişisel inisiyatif alabilecekleri durumları destekleyerek gerçekleştirilebilecektir (Frese ve Fay, 2001, 172). Milli Eğitim Bakanlığı da merkezi planlamanın egemen olduğu bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa araştırmalar, yerel düzeyde eğitimden sorumlu olanların merkezi planlamanın getirdiği sorunlardan muzdarip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Türkiye'de kaymakamlar, merkezin eğitimle ilgili konularda politika düzeyinde kararlar almasının işleri kolaylaştıracağını düşündüklerini belirtmektedir (Erdem ve diğerleri, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı'nın var olan yapısında, okul müdürlerinin inisiyatif alma konusunda kaygı duyacakları düşünülebilir. Bu yönüyle, bu araştırmanın eğitim örgütlerinde inisiyatif almaya uygun bir örgüt iklimi oluşturulması için de önemli bir tartışma başlatabileceği düşünülmektedir.

Yirmibirinci yüzyılda toplumsal yaşamda önemli değişimler ve gelişimler meydana gelmiştir. Toplumsal yaşamdaki bu devinim, okula ve okul müdürüne daha önce kendisinden beklenmeyen birçok sorumluluk yüklemiştir. Yeni çağ, yeni becerilerle donatılmış okul müdürleri beklemektedir. Okul çok amaçlı, çok aktörlü bir yapıdır. Bu yapının liderinin inisiyatif alması bir zorunluluktur. Bu araştırmayla çağdaş okulun gereksinim duyduğu çağdaş okul müdürünün vasıflarından biri olarak görebileceğimiz kişisel inisiyatif alma davranışı tartışmaya açılmış olacaktır. Böylece eğitim yönetimi alanyazına önemli katkı getirileceği umulmaktadır.

Kişisel inisiyatifin eğitim yönetimi alanına uygulamasının bilinen bir örneği olmadığından bu araştırma kapsamında okul müdürleri için bir kişisel inisiyatif ölçme aracı geliştirilmiştir. Kendine has özellikler taşıyan eğitim yönetimi alanına, kişisel inisiyatifle ilgili bir ölçme aracının kazandırılmasının da araştırmanın önemini arttıracağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin öz-yeterliğini ele almasının da araştırmayı önemli kıldığı ileri sürülebilir. Çünkü Black'in (2003) de belirttiği gibi öğretmen öz-yeterliği çokça tartışılmış bir konu olmasına rağmen okul müdürlerinin öz-yeterliği konusu görece ihmal edilmiş bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle okul müdürünün öz-yeterliğinin performansıyla bağlantılı olarak tartışılması önemli görülmektedir.

Öz-yeterlik ve kişisel inisiyatif kavramları arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi vardır. Çünkü eğer öz-yeterlik, inisiyatif almaya dönüşmüyorsa ve eyleme dökülmüyorsa örgütü olumlu yönde değiştirme etkisi göstermemektedir (Frese ve Fay, 2001,161). Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterliği yüksek okul müdürlerinin kendilerinden beklenen başarıyı sağlayamamalarının nedenlerinin aydınlatılması için okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlik düzeylerinin birlikte araştırılmasının önemli bir çaba olduğu ileri sürülebilir.

Sınırlılık

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma kapsamında ele alınan bazı önemli kavramların tanımları aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

Okul müdürünün kişisel inisiyatif alması, kendi iradesiyle ve proaktif bir yaklaşımla fazladan rol üstlenmesi ve kendi kendine üstlendiği bu rolün gerektirdiği görevi ısrarcı bir şekilde yerine getirmesidir.

Öz-yeterlik, bireyin başarı sağlamak için herhangi bir eylemi örgütleme ve uygulama konusundaki yeteneğine yönelik inancıdır.

Okul müdürünün öz-yeterliği, okul müdürünün okul yönetiminde başarı sağlamak için okul yönetimiyle ilgili eylemleri örgütleme ve uygulama konusundaki yeteneğine yönelik inancıdır.

Kamu ilköğretim okulu, 6–14 yaş grubundaki tüm çocukların zorunlu olarak devam ettiği Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 8 yıllık resmi okullardır.

Okul müdürü, araştırma kapsamındaki kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleridir.

Müdür yardımcısı, araştırma kapsamındaki kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcılarıdır.

İlköğretim okulu öğretmeni, araştırma kapsamındaki kamu ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın birincil bağımlı değişkeni olan kişisel inisiyatif kavramı ve kişisel inisiyatif kavramı ile bağlantılı olarak öz-yeterlik kavramı incelenmiştir. Bu kapsamda, kuramsal çerçeve başlığı altında; kişisel inisiyatif kavramı tanıtılmış, kişisel inisiyatifin boyutları ile kökeni ve sonuçları ele alınmıştır. Ayrıca kişisel inisiyatifin performans ve örgütsel etkililikle ilişkisi, kişisel inisiyatifle ilişkili kavramlar ve kişisel inisiyatifin yordayıcısı olarak öz-yeterlik kavramı irdelenmiştir. Son olarak, kişisel inisiyatif kavramı okul yönetimi ve okul müdürlüğü görevi ile ilişkilendirilmiştir.

Kişisel İnisiyatif Kavramı

İnisiyatif sözcüğü dilimize Fransızcadan geçmiştir. Sözcük dilimizde, öncecilik, üstünlük; karar verme yetkisi ve gerekli kararları almayı bilen kişinin niteliği olmak üzere üç farklı anlamı karşılamaktadır (TDK, 2011). Bu anlamlardan sonuncusu kişisel inisiyatif kavramının içeriği ile büyük ölçüde örtüşmektedir.

Sözcük, Fransızcaya 18. yüzyılın sonlarında Latince başlamak anlamına gelen *“initium”* sözcüğünden türetilen *“initiare”* sözcüğü ile girmiş ve halen bu dilde *“initiative”* biçiminde kullanılmaktadır. İngilizceye de Fransızcadan geçen sözcük, İngilizcede dört farklı anlam içermektedir. Sözcüğün İngilizcedeki birinci anlamı, “bir şeyleri bağımsız olarak değerlendirip harekete geçme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. İkinci anlamı ise “başkalarından önce harekete geçme ya da girişimde bulunma gücü ya da olanağı” biçimindedir. Üçüncü anlam, “bir zorluğu aşmaya ya da bir durumu geliştirmeye yönelik bir davranış ya da strateji; bir şeye karşı yeni bir yaklaşım” olarak belirtilmektedir. Dördüncü anlam ise daha çok İsviçre ve Amerika Birleşik Devletlerinin bazı eyaletlerinde “yasama organı dışındaki yurttaşların yasa oluşturma hakkı” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionaries, 2011). Kavramın İngilizcedeki anlamları incelendiğinde, özellikle ilk üç anlamın kişisel inisiyatif kavramının üç boyutuyla ilgili olduğunu görmek

olanaklıdır. “Bir şeyleri bağımsız olarak değerlendirip harekete geçme yeteneği” kendiliğinden başlamayla; “başkalarından önce harekete geçme ya da girişimde bulunma gücü ya da olanağı” proaktiflikle ve “bir zorluğu aşmaya ya da bir durumu geliştirmeye yönelik bir davranış ya da strateji” engelleri aşmada ısrarcı olmakla yakından ilgilidir.

İnisiyatif alma, batılı toplumlar için son üç yüz yıldır yaşam biçimi haline gelmiştir. Bu eğilim, batı toplumlarının yaşamlarında çok büyük ilerlemeler kaydetmesine neden olmuştur. Hatta inisiyatif, batı toplumlarının gelişmesinde zekadan önce gelen bir etkendir (Hoehne, 1990). Kişisel inisiyatif kavramının kaynağında da Batı toplumlarının gelişmesinde önemli etkisi olan inisiyatif alma davranışı yer almaktadır.

Kişisel inisiyatif kavramının kapsamlı tartışmalarının başlangıcı, Doğu Almanya ile Batı Almanya’nın birleşmesinden sonra Doğu Alman çalışanların inisiyatif almada gösterdikleri yetersizliklerin sebeplerinin araştırılmasına dayanmaktadır. Sosyalist Doğu Almanya Demokratik Cumhuriyeti’ndeki çalışma yaşamına bakıldığında, bireylerin okullarını bitirir bitirmez bir örgütte çalışmaya başladıkları ve genellikle kendilerinden çalışma yaşamlarını aynı örgütte ve aynı işte bitirmelerinin beklendiği görülmektedir. Birleşmeden önce bu ülke vatandaşlarının hiçbir şekilde bir iş bulmaları, bu işte tutunmaları ve işe fazladan katkı sunmaları beklenmemiştir. Birleşmeden sonra yeni teknolojilerin ve yönetim biçimlerinin gelmesiyle ve başka birçok değişiklikle birlikte mevcut çalışma yaşantısı tamamen değişmiştir (Frese ve diğerleri, 1996).

Bu durumun nedenlerinin araştırıldığı ilk çalışmalarda, Batı Almanya’daki çalışanların işleri üzerinde kontrol sahibi olmaları ve karmaşık iş ortamlarında çalışmaları nedenleriyle Doğu’dakilere göre daha fazla kişisel inisiyatif aldıkları tespit edilmiştir. Ancak, araştırmalar derinleştikçe kişisel inisiyatifin yalnızca Doğu Almanya için değil, değişimi ve çalışanlarının aktif bir tutum sergilemesini isteyen tüm örgütler için geçerli bir kavram olduğu görülmüştür. Zira bugün birçok yönetici, yalnızca kuralları izleyen pasif çalışanlar değil, aktif çalışanlar görmek istediklerini dile getirmeye başlamıştır (Frese, 2005, 90–91; Frese ve Fay, 2001,135). Doğu Almanya ve Batı

Almanya arasındaki bu karşılaştırmanın küresel dünyada kendini yeniden konumlandırma çabası içinde olan ülkemiz için de yapılabileceği düşünülebilir. Zira, Türkiye de gelişmekte olan bir ülke olarak benzer bir dönüşümü yaşamaktadır.

Doğu ve Batı Almanya ya da gelişmemiş ve gelişmiş herhangi iki farklı ülkenin çalışma yaşamında görülebilecek olan bu farklılaşmanın kaynağını kültürden aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Kültürün toplum ve çalışma yaşamına etkilerini Hofstede'nin (1984; 2001) çalışmalarında görmek mümkündür.

Hofstede (1984, 11), bireylerin ailede gelişmeye başlayan, okulda ve çalışma yaşamında pekişen bir "zihinsel program"ları (mental program) olduğunu ve bu zihinsel programın oluşmasında ulusal kültürün de önemli katkısı olduğunu belirtmektedir. Farklı ülkelerdeki insanların sahip oldukları farklı değerler bunun en iyi göstergesidir. Yazara göre, farklı kültürler dört ölçüt bakımından karşılaştırılabilecektir. Bunlar; güç mesafesi, belirsizliğin önlenmesi, bireysellik ve maskülinitedir (erkeksilik).

Bu ölçütlerden özellikle güç mesafesi, örgütlerdeki iş ilişkilerini anlamada oldukça önemlidir. Örgütsel yaşam açısından güç mesafesi, çalışanla üstü arasındaki hiyararşik uzaklıktır. Çalışan bu uzaklığı azaltmaya, üstse korumaya ya da arttırmaya çalışmaktadır. Bir kültüre ait örgütsel ilişkilerde güç mesafesinin nasıl olduğunu anlamak için üstlerin karar verme biçimlerine, çalışanların üstlerin kararlarına katılmama durumunda duydukları korkuya ve çalışanların üstlerinin karar verme biçimleri ile ilgili tercihlerine bakılabilir (Hofstede, 1984, 65).

Hofstede (2001, 87), 50'den fazla ülkeden elde edilen verilerle gerçekleştirdiği araştırmalarda bu kültürlerdeki güç mesasini yukarıda belirtilen ölçütlere dayalı olarak incelemiştir. Buna göre, bu ülkelerin kültürlerinde güç mesafesi ortalama 57 birimken bu değer Türkiye için 66 birim olarak saptanmıştır. Bu skorla Türkiye'de güç mesafesi ortalamanın üzerindedir. Ülkelerin güç mesafesi puanları incelendiğinde genel olarak gelişmiş ülkelerde güç mesafesinin az, gelişmemiş ülkelerde ise görece fazla

olduğu görülmektedir. Örneğin; Almanya ve İngiltere için bu değer 35, ABD için 40 olarak hesaplanmıştır.

Güç mesafesinin fazla olduğu ülkelerde yetki merkezde toplanmakta ve kararlar merkezde alınmaktadır. Bu ülkelerde örgüt piramidi daha uzundur ve daha fazla sayıda yönetici personel bulunmaktadır. Güç mesafesinin az olduğu ülkelerde hiyerarşi, rollerin eşitsizliği anlamına gelirken, fazla olduğu ülkelerde yukarıdakilerin ve aşağıdakilerin eşitsizliği anlamına gelmektedir. Güç mesafesinin az olduğu ülkelerde ideal yönetici demokratken fazla olduğu ülkelerde otokrat ve paternalisttir. Yine güç mesafesinin fazla olduğu ülkelerde otoriter liderlik ve yakın denetim, doyuma, performansa ve verimliliğe neden olmakta, yenileşmelerin hayata geçebilmesi için üst yönetimin güçlü desteğine gereksinim duyulmaktadır. Güç mesafesinin fazla olduğu ülkelerde çalışanlar kendilerine ne yapılması gerektiğinin anlatılmasını beklemektedir (Hofstede, 2001, 107-108). Güç mesafesinin fazla olduğu ülkelerden biri olan Türkiye'de de örgüt ortamında benzer motifleri gözlemek mümkündür.

Genellikle tüm dünyada yöneticiler verdikleri bir işin tam olarak yapıldığını görmek istediklerini belirtmektedirler. Ne var ki, çalışanlar küçük inisiyatifleri dahi almamakta ve bu durum işlerin aksamasına neden olmaktadır. Örneğin bir sekreter, yapacağı işle ilgili telefon numarasını yanlış aldığı için işini aksatabilmekte, doğru numarayı başka birinden temin etme yoluna gitme becerisini gösteremeyebilmektedir. Ya da mavi yakalı bir işçi bozuk bir makineyi tamir edebilecek bir teknik eleman arayabilecekken, bozuk makinenin yanında şefin gelmesini bekleyebilmektedir (Frese ve diğerleri, 1996). Oysa böylesi önemsiz görünen konularda dahi çalışanların inisiyatif alarak işleri yoluna koymaları örgüt işleyişi açısından oldukça önemlidir. İnisiyatif alma, örnekte görüldüğü gibi basit sayılabilecek işler yanında, yöneticilerce örgüt çapında kararlar alınmasına varan bir yelpazede örneklenebilecek bir örgütsel davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişisel inisiyatif, belirtilen tartışmayı yürütmek üzere yakın zamanda ortaya atılmış bir kavramdır.

Kişisel inisiyatif, bireyin işe karşı aktif ve kendinden yola çıkan bir şekilde yaklaşmasını gerektiren ve işin gerekliliklerinin ötesine geçmeyi

sağlayan bir davranış sendromudur. Kişisel inisiyatif; örgütün misyonuyla uyumlu, uzun dönem odaklı, amaç ve eylem yönelimli, engel ve aksamalar karşısında ısrarcı, bireyin kendisinin başlattığı ve proaktif bir davranış olarak karakterize edilmektedir (Crant, 2000; Fay ve Frese, 2001; Frese ve diğerleri, 1996; Frese ve diğerleri, 1997; Ohly, Sonnentag ve Pluntke, 2006; Speier ve Frese, 1997). Bu karakteristikler aşağıda tartışılmıştır.

Alınan kişisel inisiyatif örgüt amaçlarıyla uyumlu olmalıdır. Örgüt yararına olmayan eylemler kişisel inisiyatif anlamına gelmemektedir. Çalışanlar örgüte değil, yalnızca kendilerine yararlı sonuçlar doğuracak inisiyatifler de alabilirler. Oysa kişisel inisiyatif kavramının özünde, en azından potansiyel olarak (uzun vadeli sonuçlar da dahil) örgüt amaçlarına hizmet etme mantığı vardır (Frese ve diğerleri, 1997; Fay ve Frese, 2001). Çalışanlar yöneticinin gözüne girmek, üst pozisyon için avantajlı konuma gelmek gibi çıkarlar için göz boyayıcı girişimlerde bulunabilmektedir. Oysa kişisel inisiyatif kavramlaştırmasında sözü edilen, öncelikle örgüt amaçlarıyla uyumlu olacak iş davranışlarıdır.

Sorunların üstesinden gelirken, zorluklarla baş ederken ve bir işi yapmanın alternatif yolları hakkında düşünürken uzun dönemli bir yaklaşım benimsemek, kişisel inisiyatif kavramının ana bileşenlerinden biridir. Çünkü uzun dönemli yaklaşım, bireyleri problem ortaya çıkana kadar beklemekten öte, proaktif bir yaklaşıma yöneltmektedir (Frese ve diğerleri, 1996). Öte yandan ortaya çıkan problemlere geçici çözümler üretmek yerine problemin kaynağına inecek çözümlemelere gitmek de uzun dönemli ve proaktif bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Kişisel inisiyatif eylem yönelimli bir davranıştır. Eylem yönelimli bireyler, bilişsel kaynaklarını ellerindeki işe yönlendirebilmekte ve böylece içinde bulundukları amaç durumundan gelecekteki bir amaç durumuna geçebilmektedirler. Bu bireyler dikkatlerini kolayca işlerini yapmaya ve amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltebilmektedir (Diefendorff, Hall, Lord ve Strean, 2000). Yalnızca düşünce boyutunda kalan yaratıcı yaklaşımlarsa, kişisel inisiyatif olarak değerlendirilemeyeceği gibi örgüt açısından da bir anlam ifade etmeyecektir.

İnisiyatif almak problemlerle aktif ve ısrarcı şekilde mücadele etmeyi gerektirmektedir. Çalışanların problemlerle, engellerle ve aksaklıklarla karşılaşması doğaldır. Üstler yeni fikirlerden çok hoşlanmayabilecek ya da başlangıçta yeterince geliştirilmemiş teknikleri uygulamak kolay olmayacaktır. Eğer çalışan bu engeller karşısında çabucak vazgeçerse burada inisiyatiften söz edilemeyecektir (Frese ve diğerleri, 1996). Değişimlerin, yeniliklerin başarıya ulaşması için özellikle üst yönetimlerce desteklenmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2002, 53). Oysa mevcut durumda, örgütlerde yenilikler çoğunlukla bireysel ya da örgütsel dirençlerle karşılanmakta (Özdemir, 1997, 48), yeni fikirler, uygulamalar başarıya ulaşana kadar çok fazla taraftar toplayamamaktadır. Bu nedenle inisiyatif alacak çalışan böylesi engelleri ısrarcı bir biçimde aşabilmelidir.

Fazladan Rol Davranışı Olarak Kişisel İnisiyatif

Katz ve Kahn (1977, 40, 376), örgütleri rol sistemleri olarak tanımlamaktadır. Roller örgütsel görevlerle ilgili özel davranış biçimlerini belirlemektedir. Bu yönüyle roller örgütte görev ilişkisi içinde bulunan kişilerden beklenen standart davranış kalıplarını oluşturmaktadır. Ancak, bu standart davranış kalıpları örgütsel etkililik için bazı kısıtlamaları beraberinde getirmektedir. Örgüt kaçınılmaz olarak çalışanların yaratıcı ve gönüllü eylemlerine gereksinim duymaktadır. Çünkü hiçbir örgütsel tasarım, işlerdeki tüm olasılıkları önceden kestiremez, bütün çevresel değişimleri kusursuz olarak algılayamaz ya da çalışanlar arasındaki farklılıkları tam olarak kontrol edemez. Bu nedenle yaratıcı ve yenilikçi çalışan davranışı örgütsel etkililik için yaşamsal önemdedir. Yalnızca yasal metinlerle belirlenen davranış kurallarına dayanan örgüt kolay kırılabilen bir sosyal sistem olacaktır.

Örgütler çalışanlarının standart davranış kalıplarından öteye geçen fazladan rol davranışlarına gereksinim duymaktadır. Van Dyne ve Lepine (1998), fazladan rol davranışının üç temel tanımlayıcısı bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre fazladan rol davranışları; rol tanımlarında yer almamakta, resmi ödül sistemi tarafından tanınmamakta ve yerine getirilmediğinde ceza gerektirmemektedir. Buna rağmen yöneticiler fazladan

rol davranışına değer vermektedir. Çünkü dinamik örgüt çevresi, gerekli çalışan davranışını tam olarak kestirmeye ve belirlemeye izin vermemektedir.

Somech ve Drach-Zahavy (2000) fazladan rol davranışlarının çalışan, takım ve örgüt düzeyinde olabileceğini belirtmektedir. Buna göre, örgüt yararına inisiyatif almak örgüt düzeyinde fazladan rol davranışı olarak değerlendirilmektedir.

Kişisel inisiyatif, başkalarının yönlendirmesi olmadan bireyin kendisinin başlattığı bir örgütsel davranış biçimidir. Bu yönüyle, tanımlanmış rol gereklerinden öte bir anlam ifade etmektedir. Kişisel inisiyatif davranışı da bir tür fazladan rol davranışı olarak gönüllü, yöneticiler tarafından açık bir biçimde beklenmeyen ve rol tanımları içinde yer almayan katkıları içermektedir (Fay ve Sonnentag, 2002; Krause, 2005).

Kişisel inisiyatif alanyazında fazladan rol davranışı kapsamında ele alınan örgütsel vatandaşlık davranışı (Organ, 1999), sorumuluk alma (Morrison ve Phelps, 1999), örgütsel spontanlık (George ve Brief) gibi örgütsel davranış türlerinden belirli farklılıklar içermekte ve bu yönüyle fazladan rol davranışlarına farklı bir bakış getirmektedir. Kişisel inisiyatifle ilgili bu kavramlar ilerleyen kısımlarda ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ancak kişisel inisiyatifin fazladan rol davranışı kapsamında ele alınan diğer kavramlardan en önemli farkı aktif bir performans kavramı olmasıdır.

Aktif Bir Performans Kavramı Olarak Kişisel İnisiyatif

Örgütte çalışanı aktif bir yaklaşımla ele alan kavramlaştırmalar genellikle çalışanın dış çevreye karşı duyarlı olması ve çevrenin beklentilerine aktif şekilde yanıt vermesi üzerinde durmaktadır. Çalışanın iş çevresi üzerindeki etkisi ise genellikle ihmal edilmiştir. Kişisel inisiyatif kavramı, çalışanın aktif şekilde iş özelliklerini nasıl etkileyebileceğini anlama çalışmalarına önemli katkı sunmaktadır (Frese ve diğerleri, 2007). Aktif bir yaklaşım, bireyin proaktif olması anlamına gelmektedir. Proaktif bireyler, dönüt toplamaya ve gelecekteki problemlerin ortaya çıkmasını engellemek için bu problemleri önceden işaret edecek ön uyarıcılar geliştirmeye

çalışmaktadırlar (Frese, 2001, 100). Görüldüğü gibi kişisel inisiyatif kavramının en önemli ayırt edici özelliklerinden biri de aktif bir performans kavramı olmasıdır.

Bireyler, amaçların eyleme dönüştürülmesi açısından iki farklı biçimde davranmaktadır (Frese ve diğerleri, 1997). Kuhl (1992), bu farklılaşmayı aktif ve pasif yönelimli olma şeklinde kavramlaştırmıştır. Kimi bireyler niyetlerini eyleme dökmeden önce eylemlerinin yararları ve zararları hakkında gereğinden fazla düşünüp, sonuçta amaçlarını eyleme dökememektedirler. Bu bireyler pasif yönelimli olarak adlandırılmaktadır. Bunun yanında niyetlerini hızla eyleme döken bireyler aktif yönelimli olarak değerlendirilmektedir. Frese (2005, 85), aktif yönelimli çalışanların hatalardan korkmak yerine hatalardan neler öğrenilebileceği ile ilgilendiklerini belirtmektedir.

Diefendorff ve diğerleri (2000) eylem ya da pasif yönelimli olmanın, irade süreçlerini etkileyen bir bireysel farklılık değişkeni olduğunu belirtmektedir. Kavram benzer amaçları, bilgisi, yeteneği ve isteği olan bireylerin neden farklı düzeylerde performans sergilediğini anlamak için yararlıdır.

Geleneksel iş motivasyonu kuramları olan “beklenti kuramı”, “eşitlik kuramı”, “gereksinimler kuramı” ve “amaç oluşturma kuramı” niyetler, güdüler ve isteklere dikkat çekiyor olsa da hepsi çalışanı görece pasif olarak ele almakta ve çalışanın yalnızca örgütsel bağlama yanıt verdiğini kabul etmektedir. Beklenti kuramı, çalışanın yönetici ve örgüt tarafından verilen ödüller için çaba gösterdiğini varsaymaktadır. Eşitlik kuramı, çalışanın yönetici ve örgüt tarafından verilen ödüllerin adaletli olmasına göre çaba harcadığını kabul etmektedir. Gereksinim kuramı, çalışanın örgütün kişisel gereksinimleri karşılama durumuna göre iş yapmaya güdülendiğini ileri sürmektedir. Amaç oluşturma kuramı ise, ilk çalışmalarda çalışanların yöneticilerin oluşturduğu amaçları izlediğini kabul etmekteydi (Grant ve Ashfort, 6).

Geleneksel örgütsel davranış kuramları da iş motivasyonu kuramlarıyla paralel biçimde, görevin analiz edilmesini ve işe uygun çalışan bulunmasını öngörmektedir. Görev başlangıç noktası olarak alınmakta ve iyi performans

çalışanın verilen işi tarif edildiği şekilde yapması olarak görülmektedir. İşin özellikleri örgütsel veriler olarak görülmekte ve çalışanın kendini bunlara göre ayarlaması beklenmektedir. Dönüt, örgüt ve işin kendisi tarafından sunulmakta, çalışanın kendisi tarafından geliştirilmemektedir. Hedefler, çalışan tarafından değil örgüt ve üstler tarafından konulmaktadır. Bu bakış açısıyla çalışanın yetiştirilmesi, kendisinden yapılması isteneni öğrenmesi anlamına gelmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı gibi sadece rol gerekliliklerinin yerine getirilmesinden öte kavramlar da birçok yönden pasif bir nitelik göstermektedir. Oysa araştırmalar, artık örgütlerin daha aktif çalışanlara ihtiyaç duyduğu tartışmasına yoğunlaşmaktadır (Frese ve Fay, 2001,134).

Geleneksel performans modelleri, çalışanların yönergeleri, iş tanımlarını ve emirleri takip etmek zorunda olduklarını varsaymaktadır. Yöneticiler, çalışanların sorumluluklarını ne kadar iyi yerine getirdiğine hükmediyorsa, performanslarının da o kadar iyi olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir performans modeli, ancak geleneksel mesleklerin incelenmesi için uygun olabilecektir. Ancak modern çalışma yaşamı; daha gevşek bir denetim sistemi, teknoloji ile iç içe bir çalışma yaşamı, çalışanlar arasında daha fazla iletişim gereksinimi, daha çok takım çalışması ve çalışanların becerilerini geliştirmeleri için daha fazla baskının egemen olduğu bir nitelik göstermektedir. Çalışma yaşamındaki tüm bu dönüşümler, çalışan performansına aktif bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. (Bridges, 1994; Frese, 2008; Ilgen ve Pulakos, 1999).

Elbette bilim insanları aktif olmayan bir performans kavramını savunmayacaktır. Ancak, geleneksel olarak ele alınan performans kavramlaştırması, içinde aktif olmayan bazı gizli varsayımlar barındırmaktadır. Bu varsayımlardan biri, görevin oluşturulmasından görevin çalışan tarafından anlaşılıp yapılmasına giden yolun doğrudan ve problemsiz olduğudur. Ancak çalışanın görevi kendine mal edişi sırasında bir yeniden tanımlama süreci yaşanmaktadır ve çalışan ne yapması gerektiğini yeniden tanımlama sürecinin sonunda anlamaktadır. Bu yeniden tanımlanan görev, başlangıçta verilen görevden farklı olabilmektedir. Tam performansı ele alan bir kavram,

bu yeniden tanımlama sürecini hesaba katmalıdır. İkinci varsayım çalışanın iş üzerindeki etkisinin minimum olduğu ve iş ortamının çalışanlardan dikkate değecek derecede etkilenmeyeceğidir (Frese ve Fay, 2001, 135). Oysa yöneticilik gibi görevlerde bu anlayış oldukça yetersiz bir çerçeve çizmektedir. Yöneticinin bir lider olması beklenen çağdaş anlayışta, çalışanın iş üzerindeki etkisinin minimum olduğunu kabul etmek olanaklı değildir. Çünkü Daresh (2001, 105) ve Lunenberg, ve Ornstein'in (2000) de belirttiği gibi etkileme liderliğin doğasında vardır.

Yukarıda çerçevesi çizilen anlayışa dayalı araştırmalar, çalışanın verilen işe ya da amaca bir ayna gibi aynen karşılık verdiği kabulüyle hareket etmektedir. Yapılan deneysel çalışmalar da çalışanların verilen görevleri araştırmacı ya da üstlerle aynı şekilde yorumladığını varsaymaktadır. Ancak çok basit amaç ya da görevler dışında durum böyle değildir. Aksine, aktif performansa dayalı bir yaklaşım; çalışanın verilen görevin ötesine geçebileceğini, kendi amaçlarını geliştirebileceğini ve bu amaçları gerçekleştirmek için kendi başına harekete geçebileceğini kabul eden bir bakış açısı getirmelidir. Bunun da ötesinde aktif bir performans kavramlaştırması çalışanın uzun dönemli bir bakış açısına sahip olabileceğini ve henüz ortaya çıkmamış problemler için bile çözüm yolları arayabileceğini öngörmektedir (Frese ve Fay, 2001,135–136).

Çalışan performansına pasif yaklaşımın bir örneğini de geleneksel örgütsel sosyalleşme kuramında görmek mümkündür. Kurama göre örgüt pasif bir çalışanını sosyalleştirebilmekte, ancak çalışan iş ortamını etkileyememektedir. Oysa örgütsel sosyalleşmenin yakın tartışmalarında çalışanın kendi sosyalleşme sürecine aktif katılımı tartışılmaya başlanmıştır (Frese ve Fay, 2001, 136). Artık örgütsel sosyalleşme örgüt ve çalışan arasında bir etkileşim olarak görülmektedir (Balcı, 2003, 3). Bu anlayışla, sosyalleşme sürecinde çalışan da örgütü etkilemektedir.

Aktif ve pasif performans yaklaşımları ayrımını iş dizaynı araştırmalarında da görmek mümkündür. Çalışanın işi nasıl farklı biçimde yapacağına ilişkin iş genişletme girişimleri çalışanda beklenen performans artışını sağlamazken, çalışanın işin planlanmasına ve yürütülmesine ilişkin

kararlara katılmasını sağlayan iş genişletme girişimleri, çalışanın motivasyonunu ve nihayet performansını arttırmaktadır (Lawler III, 1969).

Benzer şekilde, örgütsel stres araştırmalarında da örgüt ortamının çalışan üzerindeki etkilerinden bahsedilmiş, çalışanın bu sürece aktif olarak katılımı ele alınmamıştır. Stres araştırmacıları, örgütün çalışan üzerindeki stres yaratıcı etkilerinden çokça bahsederken, çalışanın örgüt ortamını nasıl daha az stresli ya da daha fazla stresli hale getirdiği ihmal edilmiştir (Frese ve Fay, 2001, 137). Oysa örgütsel stres; çalışan, işin işlevsel çevresi ve işin toplumsal çevresi arasındaki etkileşimin bir ürünüdür ve bu etkileşim sürecinde çalışan hem işi hem de örgütü doğrudan etkilemektedir (Aydın, 2008, 26).

Alanyazında, işteki formal gerekliliklerin ötesine geçen, aktif performans davranışları kapsamında ele alınan en önemli kavramlardan biri kişisel inisiyatif kavramıdır (Hakanen ve diğerleri, 2008; Parker, Bindl ve Strauss, 2010). Çalışanın iş davranışına yönelik pasif yaklaşımlar çalışanların en iyi performansı, ne yapılması isteniyorsa onu yaptıkları zaman sergilediklerini varsaymaktadır. Oysa kişisel inisiyatif, yapılması istenenlerin ötesine geçen çalışanların performanslarının daha yüksek olacağını ileri sürmektedir. Böyle aktif bir yaklaşımın en önemli farklarından biri, çevreyi etkilemesi ve değiştirmesidir. Bu yönü, kişisel inisiyatifi; ne isteniyorsa onun yapıldığı, zorluklar karşısında pes edilen, gelecekteki olası zorluklar için planların olmadığı ve yalnızca çevresel uyaranlara tepki verilen pasif performans kavramlarından ayırmaktadır (Frese, 2005, 91–92; Frese, 1997). Böyle bir anlayışın, bir şekilde istenilen çıktıyı sağlamayı düşünen bir yaklaşımdan öte geçerek ürün ya da sürecin geliştirilmesi üzerinde kafa yoran bir kavrayışı doğuracağı ileri sürülebilir.

Fay ve Frese (1998) kişisel inisiyatifin aktif bir yaklaşım içermesinden yola çıkarak yüksek inisiyatif sahibi bireylerin herhangi bir öğrenme ortamında aktif öğrenme davranışları sergileyeceğini öngörmüşlerdir. Bu önermeden yola çıkan araştırmacılar, yüksek inisiyatif sahibi üniversite öğrencileriyle (n=13) düşük inisiyatif sahibi üniversite öğrencilerinin bulunduğu (n=15) bir ortamda önermelerini test etmişlerdir. Öğrencilere bir bilgisayar programını

kullanmanın öğretildiği bir kursta öğrencilerin öğrenme davranışları gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin öğretim esnasında uygulamalarla ilgi ne sıklıkta soru sordukları ve uygulamalarını ne sıklıkta öğreticilere onaylattıkları kaydedilmiştir. Yapılan çözümlemelerde yüksek inisiyatif sahibi öğrencilerin düşük inisiyatifli öğrencilere göre anlatılan uygulamalarla ilgili daha az soru sordukları ve bilgisayarla yaptıkları uygulamaları daha az onaylattıkları görülmüştür. Fay ve Frese (2001) buradan yola çıkarak kişisel inisiyatif düzeyleri yüksek olan bireylerin düşük inisiyatifli bireylere göre problemlerine kendi başına çözüm arama eğiliminde oldukları yargısına varmışlardır.

Kişisel İnisiyatifin Boyutları

Kişisel inisiyatif alan birey, eylemi kendisi başlatmalı (self-starting [kendiliğinden başlama]), proaktif (proactivity) ve ısrarcı (persistency) olmalıdır (Frese, 2001, 100; Frese ve diğerleri, 2007). Kişisel inisiyatifin üç ana özelliği olan bu boyutlar aşağıda tartışılmıştır.

Kendiliğinden Başlama Davranışı

Çalışanın iş ortamındaki eylemleri, onun amaçlarıyla ilgilidir ve amaçlar tarafından yönlendirilir. Çalışanın iş ortamındaki amaçlarıysa, ağırlıkla örgüt tarafından belirlenen iş gereklerinden etkilenmektedir. Çalışanın rol gereklerinin ötesindeki davranışları ise kendiliğinden başlama davranışları olarak değerlendirilmektedir (Frese, 2001, 100). Ponton (1999), kendiliğinden başlamayı, bireyin bir etkinliğe başlamak ya da bu etkinliği sürdürmek için kendini motive etmesi olarak tanımlamaktadır. Glaub (2009) ise kavramın eylemi emir almadan, acil gereklilikler tarafından zorlanmadan ya da açık bir rol modelinden esinlenmeden başlatmayı ifade ettiğini dile getirmektedir. Llobet (2009), kendiliğinden başlayan çalışanın işine bağlı, yüksek özgüven sahibi, başarıya güdülenmiş ve girişken bir kişilik sergileyeceğini belirtmektedir.

Kendiliğinden başlama davranışın dış baskılar, rol gereklilikleri, öğretim ya da açık bir eylem gerekliliği olmadan meydana gelmesini ifade etmektedir. Genellikle inisiyatif, verilen bir görevin alt problemleriyle ya da görevle açık şekilde ilgisi bulunmayan meselelerle ilgilidir. Kimi zaman kişisel inisiyatif, bireyin bir süredir ortada olan ancak daha önce eyleme dönüşmemiş bir düşünceyle ilgili sorumluluk alması olarak da karşımıza çıkmaktadır (Frese ve diğerleri, 2007). Bu yönüyle daha önce uygulamaya dökülmemiş kuramların uygulamaya aktarılması da kişisel inisiyatif kapsamında değerlendirilmektedir.

Bir işçinin çalıştığı makineyi kendi görevleri arasında olmadığı halde tamir etmeye çalışması kendiliğinden başlama davranışına verilebilecek basit bir örnektir (Frese ve Fay, 2001,139). Bunun yanında, işçi makinenin tamir edilmesi için şefin gelmesini bekliyorsa, inisiyatif almıyor demektir. Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta da, bir konuda belirlenmiş kesin kurallar varsa, aksine davranmanın inisiyatif almak olarak değerlendirilemeyeceğidir. Örneğin; verilen örnekte, yönetimce işçilerin bozulan makineleri kendi başlarına tamir etmeye çalışmamaları yönünde belirlenmiş bir kural varsa işçi öncelikle bu kurala uymalıdır.

Kişisel inisiyatif çalışanın kendi amacını oluşturmasını gerektirmektedir. Örneğin bir sekreterin davetli bir konuşmacıya su getirmesi, çok küçük bir şey gibi görünse de burada davranış kendiliğinden başlama ve kişisel inisiyatif kapsamında değerlendirilebilir. Yine mavi yakalı bir işçinin yönetime üretim giderlerini düşürecek bir öneri getirmesi de kişisel inisiyatife verilebilecek başka bir örnektir (Frese ve Fay, 2001,139–140). Bu anlayışla, bir yöneticinin bir kurama ya da gözlemlerine dayalı olarak işlerin yapılmasına yönelik yeni bir uygulama getirmesi de kendiliğinden başlama olarak değerlendirilir.

İş ortamında bireyler, örgütsel yapının içine iyice gömülmüş görevlerle karşılaşmaktadırlar. Kişisel inisiyatif, bu görevlerin derinlemesine analiz edilmesinin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Çalıştığı şirketin bir Amerikan şirketi tarafından satın alınacağını öğrenen Avrupalı beyaz yakalı bir çalışanı düşünelim. Çalışan iyi derecede İngilizce öğrenmenin gelecek için yararlı olacağını düşünmüştür. Arkadaşlarını İngilizce öğrenmenin zaman harcamaya değer bir yatırım olduğuna ikna etmiş ve bir kurs ayarlamıştır. Bundan da öte

üstlerini bu kursun bir kısmının çalışma saatleri içinde düzenlenmesine ikna etmiştir. İşte bu durum kendiliğinden başlamanın ve inisiyatif almanın bir örneğidir. Bu örnekte çalışan şimdiki bir isteğe cevap vermemiş, gelecekte ortaya çıkacak bir soruna yönelik eylemde bulunmuştur. Birey kendi amaçlarını oluşturmuştur (Frese ve Fay, 2001,141).

Bir davranışın kendiliğinden başlama olarak değerlendirilebilmesi için inisiyatif alırken izlenen yolla normal yol arasında önemli oranda psikolojik mesafe (psychological distance) olması gerekmektedir (Frese ve Fay, 2001,141). Psikolojik mesafe, bir olgu, olay ya da durumun birey tarafından algılanma biçimiyle ilgili bir kavramdır. Birey gerçekleşmekte olan bir olayın ne kadar içinde ve olanlara ne kadar hakimse, psikolojik mesafe o kadar azdır (Bar-Anan, Liberman ve Trope, 2006). Ancak olacak şey açık değilse ve önceden görülmesi önemli miktarda mantıksal kestirim gerektiriyorsa bu durumda psikolojik mesafe çoktur. Örneğin, üst düzey bir yönetici, zaten ortada olan ve diğer yöneticilerin uzun zamandır tartıştığı bir yenileşmeyi (innovation) örgütünde uyguluyorsa bu yöneticinin kişisel inisiyatif aldığı söylenemez. Çünkü bu durumda psikolojik mesafe azdır. Öte yandan, bir üst düzey yönetici en azından kendi sektöründe sıra dışı bir uygulamayı yürürlüğe koyuyorsa inisiyatif alıyor demektir. Bu durumda kendiliğinden başlama davranışının bağlama göre farklılaştığını söylemek mümkündür. Örneğin, Afrikalı bir yönetici Toplam Kalite Yönetimi'ni şirketinde uygulamaya koyduğunda inisiyatif almış sayılabilecektir. Çünkü bu uygulama onun bulunduğu bağlamda sıra dışıdır. Ancak, Amerikalı bir yönetici aynı uygulamayı getirdiğinde inisiyatif aldığını söylemek olanaklı değildir (Frese ve Fay, 2001, 142).

Hollenbeck, Williams ve Klein (1989), yaptıkları araştırmada bireylerin kendi oluşturdukları amaçlara bağlılıklarının daha yüksek olacağına yönelik bulgular elde etmişlerdir. Kişisel inisiyatifin bir başka boyutunun da ısrarcılık olduğu düşünülecek olursa, kendi oluşturduğu amaçlara bağlılığın ısrarcılıkta ve dolayısıyla kişisel inisiyatif almada önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu da göstermektedir ki, kendi amaçlarını oluşturma, dolayısıyla kendiliğinden başlama kişisel inisiyatifin önemli bir bileşenidir.

Bir işi yaparken amaç oluşturma sürecinin performans üzerinde ne derece etkili olduğunu inceleyen araştırmalar, kendine özgü ve zorlu amaçların kolay amaçlardan daha fazla performansa yol açtığını ortaya koymaktadır. Amaçlar dikkati belli bir noktaya toplamakta, bireyin yoğun bir çaba sergilemesini tetiklemekte, ısrarcılığını arttırmakta ve bireyi strateji geliştirmeye güdülemektedir. Bu işlevleriyle spesifik ve zorlu amaçlar, performansı arttırmaktadır (Locke, Shaw, Sari ve Latham, 1981). Yöneticinin inisiyatif alması da kendi amaçlarını oluşturmasını gerektirmektedir. Normal bir çalışandan öte, yöneticinin oluşturacağı amaçların daha zorlu olacağını ileri sürmek olanaklıdır. Locke ve diğerlerinin (1981) bulgularından yola çıkarak bu zorlu amaçların daha yüksek performansa yol açacağı düşünülebilir.

Yukarıdaki tartışmalar, çalışanın örgüte rol gereklerinin ötesinde yapacağı katkının çalışanın kendi iradesiyle gerçekleşmesi gerektiğine odaklanmaktadır. En öz ifadesiyle kendiliğinden başlama, çalışanın örgütün ortaya koyduğu amaçlar yanında, örgüt amaçlarıyla uyumlu biçimde kendi amaçlarını oluşturmasını gerektirmektedir. Görece zor amaçlar hem amaçlara bağlılığı hem de performansı artırdığından yöneticinin kendi amaçlarını oluşturması performansını olumlu yönde etkileyecektir.

Proaktif Yaklaşım

Proaktif davranış, mevcut durumları geliştirmek ya da yenilerini yaratmak için inisiyatif almak ve içinde bulunulan duruma pasif şekilde uyum sağlamaktan çok statükoya meydan okumak olarak tanımlanmaktadır (Crant, 2000). Birey açısından düşünüldüğünde proaktif olmak, çevresel değişimi etkileme eğiliminde olmak anlamına gelmektedir (Bateman ve Crant, 1993). Bir anlamda proaktif yaklaşım, çevreyi değiştirme isteği olarak kendini göstermektedir.

Parker ve diğerleri (2010), proaktif olmanın problemleri sezmek ve engellemek, fırsatları yakalamak anlamına geldiğini ve bireyin iş çevresini değiştirmek için kendi inisiyatifiyle başlattığı çabaları içerdiğini belirtmektedir.

Yazarlara göre, proaktif davranış amaç odaklı olup, amaç oluşturma ve bu amacı gerçekleştirmek için çaba gösterme süreçlerini de barındırmaktadır.

Proaktif örgütsel davranış bireyin kendisinin başlattığı ve uzun dönem odaklı etkinliklerle karakterize edilmektedir ve iş çevresindeki değişimleri etkileme niyeti ve düşüncesini içermektedir. Bu nedenle kişisel inisiyatif, proaktif yaklaşımı gerektirmektedir (Rank, 2006). Proaktif yaklaşım çalışanın dönüt almasını, gelecekteki olası sorunları haber verecek sistemler oluşturmasını ve problemleri ortaya çıkmadan önleyecek planlar geliştirmesini gerektirmektedir (Fay ve Frese, 2001).

Proaktif olmak, uzun dönem odaklı olmak ve birini bir şey yapmasını söylemek zorunda bırakmamak anlamına gelmektedir. İş'te uzun dönem odaklı olmak, çalışana gelecekteki yeni istekleri, yeniden ortaya çıkacak problemleri ve belirecek fırsatları dikkate alma ve bunlar hakkında proaktif şekilde bir şeyler yapma fırsatını vermektedir. Böylece sorunlar ve fırsatlar önceden görülecek ve çalışan bunlarla ilgilenmek için hazırlanacaktır (Frese ve diğerleri, 2007).

Uzun dönem odaklı davranış, çalışanın üretimde sıkça sorun çıkaran bir unsurun bu sorunu bir daha çıkarmaması için neler yapabileceğini düşünmesi ve buna bağlı olarak önlemler geliştirmesi ile örneklendirilebilir (Frese, 1995, 68). Örnekte çalışan, üretimi aksatan unsuru sadece rapor edebilecekken gelecekte üretimin aksamaması için, görevleri arasında olmadığı halde sorumluluk almaktadır. Bu örnekte kişisel inisiyatifin uzun dönem odaklı ve proaktif unsurları görülebilmektedir.

Çalışanlar rol gerekliliklerini yerine getirirken proaktif davranabilecekleri gibi örgütteki rolünü yeniden tanımlamak gibi fazladan rol davranışları yoluyla da proaktif olabilmektedirler (Crant, 2000). Özellikle rolün yeniden tanımlanması sürecinin kişisel inisiyatifle yakından ilişkili olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Proaktif davranışın önemli belirleyicilerinden biri eylem odaklı ve aktif olmaktır (Crant, 2000). Belirtildiği gibi, proaktif birey çevresini etkileme eğilimi

içindedir (Bateman ve Crant, 1993). Örneğin, üniversitede, yöneticisi için üniversitenin anlaşmalı olduğu seyahat acentesinden bilet alan bir bölüm sekreterini düşünelim. Sekreterin görevi anlaşmalı acenteyi arayıp üniversitenin anlaştığı indirimler üzerinden bileti almaktır. Ancak sekreter, sunulan hizmeti beğenmemiş fiyatları da cazip bulmamıştır. İnternette seçenekleri araştırmış, fiyatları kontrol etmiş ve sonunda yeni bir seyahat acentesinde karar kılmıştır. Bahsedilen durumda bölüm sekreteri inisiyatif almıştır. Sekreter eylemi kendi iradesiyle başlatmıştır, çünkü işin formal gerekliliklerinin ötesine geçmiştir. Sekreter proaktif bir yaklaşım göstermiştir, çünkü gelecekteki seyahat düzenlemelerini de eylemiyle etkilemiştir ve fiyatların ve olanakların gelecekte daha iyi olmasını sağlamıştır. Bu örnek aynı zamanda kişisel inisiyatifin çevreyi de etkilediğini göstermektedir (Frese ve Fay, 2001,140).

Crant ve Bateman'ın (2000) araştırmalarında proaktif kişiliğin karizmatik liderlikle ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin kendileri ile ilgili prokatiflik algıları arttıkça, bu yöneticilerin üstlerinin bu yöneticilere yönelik karizmatik liderlik algıları da artmaktadır. Bu ilişkinin yönüne yönelilk yapılan inceleme ise proaktif kişiliğin karizmatik liderliğe yol açtığını göstermiştir.

Proaktif kişilikle kariyer başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarsa, proaktif kişiliğin kariyer inisiyatifiyle ilişkili olduğu ve kariyer başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, proaktif çalışanlar daha fazla ücret artışı elde etmiş ve promosyon kazanmışlar ve kariyerlerinde daha fazla ilerlemişlerdir (Fuller ve Marler, 2009; Seibert, Crant ve Kraimer, 1999; Seibert, Kraimer ve Crant, 2001).

Bunun yanında, Grant, Parker ve Collins (2009), proaktif davranışın mantıksal olarak beklendiğinin aksine her zaman üstlerden destek görmediğini ve çalışana olumlu sonuçlar biçiminde dönmeyebildiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, 103 yönetici ve bu yöneticilerin üst yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada üst yöneticilerin proaktif davranışı iyi niyetli girişimler olarak algıladıkları durumda olumlu değerlendirdikleri bulgusunu elde etmişlerdir. Bu algı, yöneticinin prososyal

değerlere sahip olup olmamasına ve olumlu bir etki bırakıp bırakmamasına göre şekillenmektedir.

Parker, Williams ve Turner (2006), proaktif iş davranışının öncüllerini inceledikleri araştırmalarında, proaktif kişilik özelliğinin proaktif davranışa dönüşmesinde işe ilişikn öz-yeterlik ve esnek rol algısının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, işe ilişkin öz-yeterlik algısı yüksek olan ve rolünü daha geniş algılayan proaktif kişilerde proaktif iş davranışı daha çok görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacılar, iş arkadaşlarının güveninin de esnek rol algısı olan çalışanlarda proaktif davranışa yol açtığı bulgusunu elde etmişlerdir. Bunun yanında iş özerkliğinin de proaktif davranışla hem dolaylı hem de doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır.

Fuller Marler ve Hester (2006) ise çalışanın iş özerkliğinin, örgütteki hiyerarşisinin ve kaynaklarla stratejik bilgilere erişiminin yüksek olmasının yapısal değişim için daha fazla sorumluluk duymasına ve böylece de daha fazla proaktif iş davranışı sergilemesine neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Proaktif çalışan davranışının sonuçlarını ele alan çalışmalarsa genellikle yüksek iş performansı üzerinde durmaktadır. Örneğin, Crant (1995), proaktif kişiliğin iş performansını olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Thompson (2005) ise çalışanlar ve yöneticilerin katıldığı araştırmada proaktif davranışın sonucu olarak iş performansını incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, proaktif davranışın yüksek iş performansına dönüşmesinde inisiyatif alma ve sosyal ağ oluşturma aracılık rolü üstlenmektedir. Diğer bir anlatımla, inisiyatif alan ve işle ilgili amaçlarına daha kolay ulaşmak için sosyal sermayesini geliştirmeye çalışan çalışanların prokatif davranışları yüksek iş performasıyla sonuçlanmaktadır.

Görüldüğü gibi, proaktif davranış temelde uzun dönem odaklı bir çalışan bakışını yansıtmaktadır. Bu bakışın temelinde ise kendi amaçları doğrultusunda çevreyi etkileme isteği bulunmaktadır. Proaktif davranışın yordayıcıları çalışanın işle ilgili öz-yeterliği ve işinde kendini özerk hissetmesi varken, sonucu genellikle yüksek performans olarak rapor edilmektedir.

Israrcılık

Israrcılık, bir amacı ya da görevi gerçekleştirirken kararlı ve sabırlı bir yaklaşımla hareket etmeyi ifade etmektedir (McGiboney ve Carter, 1993). Ponton (1999), ısrarcılığı engeller bulunmasına rağmen eylemi sürdürme davranışı olarak tanımlamaktadır. Morgan ve Hull (1926) ise ısrarcılığı, belirli bir çevresel durum karşısında ortaya çıkan ve bireyi üstlenilen bir sorumluluğu yerine getirip tamamlamaya iten bir tutum olarak tanımlamaktadır. Israrcılığı uyaran şey, birey tarafından planlanan ya da başlatılan ve devam etmekte olan bir süreci engelleyen bir durumun ortaya çıkmasıdır. Israrcılık, bu engelleyici duruma karşı gösterilen tepkidir. Yazarlar, üst düzey zihinsel yeterliklere sahip olan ancak ısrarcı olmayan bireylerin amaçlarına ulaşmada başarısız olabileceklerini belirtmektedir.

Feather (1962), bireyin zor ya da çözümsüz görünen bir sorunla karşılaştığında o sorun üzerinde zaman ya da çözüm girişimi sayısını dikkate almadan çalışmasının ısrarcılık olduğunu belirtmektedir. Israrcı birey, her başarısız girişimden sonra yeni bir deneme için motive olabilmektedir.

Tüm bu tanımlanan yönleriyle ısrarcılık kişisel inisiyatifin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Uzun dönemli amaçların uygulanması genellikle aksamalara, engellere ve yeni problemlere neden olmaktadır. Çünkü işi geliştirmek için getirilen yeni öneriler daha önce denenmemiştir ve bireylerin bu durumda engellerle karşılaşması doğaldır. Bunun yanında, üstlerin yeni düşünceden hoşlanmaması, öğrenilmesi gereken yeniliğin direnç oluşturması, yeni prosedürlerin başlangıçta doğru şekilde işlememesi ya da yeni düşüncenin soruna acil bir çözüm oluşturmaması gibi sorunlar da uzun dönemli amaçların önüne çıkacak engeller arasında sayılabilecektir. Birey bu engellerin üstesinden gelmez ve daha başlangıçta pes ederse bu durumda kişisel inisiyatiften söz edilemeyecektir. Çünkü, kişisel inisiyatif, bireyin engellerle aktif ve ısrarcı bir şekilde başa çıkmasını gerektirmektedir (Frese ve diğerleri, 1997; Fay ve Frese, 2001; Frese, 2001, 100–101).

Kişisel inisiyatif, yapılmakta olan işe bir süreç, prosedür ya da işin ekleneceği ya da işin yeniden düzenleneceği anlamına gelmektedir. Bu

değişimler genellikle aksamalar ve zorlukları da beraberinde getirecektir (Frese ve diğerleri, 2007). Değişiklikten etkilenenler yeni bir şeylere uyum sağlamak zorunda kalmaktan ve rutinlerini terk etmeye zorlanmaktan hoşlanmayabilirler. Bu durumda inisiyatif alan bireyin engellerin üstesinden gelmesi ve çalışanların direnç ve tembelliklerini aşması için ısrarcı olması gerekmektedir. Bazen ısrarcılık, astlarının işlerinin sınırlarını aşmasından hoşlanmayan üstlere karşı da gerekli olabilmektedir (Frese ve Fay, 2001,140). Özellikle üst yönetimin kontrolünün fazla olduğu iş ortamlarında bireylerin daha fazla ısrarcı olması gerektiği söylenebilir. Bu durumun bir anlamda tersini de söylemek olanaklıdır. Üst yönetimin inisiyatif alan bireye vereceği destek, bireyin ısrarcı olmak için harcayacağı çabayı işin gerçekleştirilmesine yöneltebilecektir.

Etkili liderliğin önemli bir bileşeninin ısrarcılık olmasının yanında, vurgulanması gereken bir nokta da ısrarcı davranışın mantıksal bir çerçeveye oturması gerekliliğidir. Yanlış bir stratejide ısrarcı olmak örgüte zarar verebilecektir (Kirkpatrick ve Locke, 1991). Bundan da öte, böylesi bir davranış ısrarcılıktan öte inat olarak değerlendirilebilir. Kişisel inisiyatif alanyazınında yer alan ısrarcılık tartışmaları bu noktayı ihmal etmiş görünmektedir.

Israrcılıkla ilgili tartışmalar, ısrarcılığın bireyin proaktif bir yaklaşımla kendiliğinden oluşturduğu amaçların uygulama süreciyle ilgili olduğunu göstermektedir. Kişisel inisiyatif, değişimle ilgili olduğundan bir dirençle karşılaşması kaçınılmaz görünmektedir. Bu noktada, çalışanın amaçlarını gerçekleştirme sürecinde engeller karşısında pes etmemesi ve amacına ulaşmanın farklı yollarını araması gerekmektedir. Ancak, bu ısrar körü körüne bir inada dönüşmemeli, çalışana ya da örgüte zarar vermemelidir.

Kuramsal olarak kişisel inisiyatifin üç boyutu –kendiliğinden başlama, proaktif olma ve ısrarcı olma- birbirini pekiştiren süreçleri barındırmaktadır. Proaktif yaklaşımın üç temel özelliği, kendiliğinden başlama, değişim yönelimli olma ve gelecek odaklı olmadır (Parker ve diğerleri, 2010). Bunlardan kendiliğinden başlama aynı zamanda kişisel inisiyatifin de bir boyutunu oluşturmaktadır.

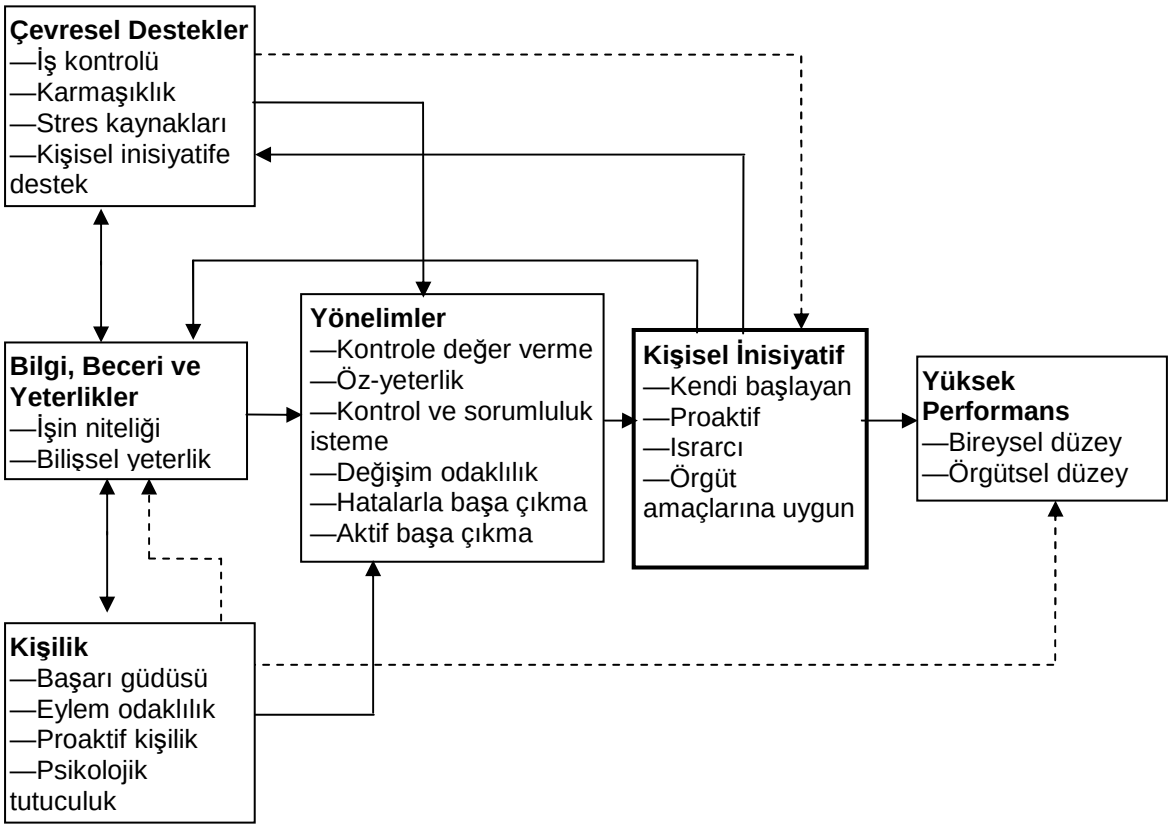
Proaktif duruş bireyin kendi amaçlarını geliştirmesi ile ilişkilidir. Çünkü geleceğe proaktif yaklaşmak büyük olasılıkla bireyin tanımlanan rol gerekliliklerinin ötesine geçmesini gerektirecektir. Bireyin kendi amaçlarını oluşturması engellerin üstesinden gelmede ısrarcı olmayı beraberinde getirmektedir. Çünkü bireyin kendi oluşturduğu amaçların doğasında değişim vardır. Engellerin üstesinden gelmek, bireyin kendi amaçlarını oluşturmasına yol açabilecektir. Çünkü engellerin üstesinden gelmek için gerekli olacak sıra dışı çözümler genellikle kendiliğinden başlamayı gerektirmektedir. Bunun yanında kendiliğinden başlama bireyin gelecekteki potansiyel sorunlarla ilgilendiğini göstermektedir ve bu durumda yüksek derecede proaktif yönelim vardır. Aynı şekilde yüksek proaktif yönelim de kendiliğinden başlamayı gerekli kılmaktadır. Çünkü birey, diğerlerinin henüz görmediği gelecekteki fırsatları değerlendirmekle ilgilenmektedir (Frese ve diğerleri, 1997).

Üç boyutun bir biriyle bu kadar ilişkili olması aynı zamanda birlikte bir yapıyı oluşturduklarının kuramsal kanıtı olarak gösterilebilir. Bu nedenle; kendiliğinde başlama, proaktiflik ve ısrarcılık kişisel inisiyatifin ilişkili ancak farklı noktaları kavrayan temel bileşenleri olarak ele alınmaktadır.

Kişisel İnisiyatifin Kökeni ve Sonuçları

Kişisel inisiyatifin nedenlerini yakın ve uzak nedenler olarak iki grupta ele almak mümkündür. Çalışanın bilgi, beceri ve yeterlikleriyle (BBY) birlikte kişiliği, uzak nedenleri oluşturmaktadır. Çalışanın yönelimleri ise yakın nedenlerdir. Çalışanın kişiliğindeki farklılıklar daha çok genel davranışlarını etkilemekteyken, yönelimlerindeki farklılıklar ise daha çok kişisel inisiyatifi ve iş davranışlarını etkilemektedir. Yine kişisel inisiyatifin öncülerinden olan çevresel desteklerin ise yakın ve uzak nedenlerin bir karışımından oluştuğunu söylemek olanaklıdır. Yönelimler, uzak nedenlere göre kişisel inisiyatifin oluşmasında daha belirleyici olmaktadır. Ayrıca çevresel destekler, BBY ve kişilik değişkenleri de yönelimleri etkilemektedir (Fay ve Frese, 2001; Frese ve Fay, 2001,150). Bu ilkelere göre kurulan kişisel inisiyatifin kökeni ve sonuçları modeli Şekil 1’de betimlenmiştir.

Davranışın fonksiyonu, Güdü x Beceriler x Çevre olarak kabul edilecek olursa, kişisel inisiyatif davranışının Kişilik ve Yönelimler (Güdü) x Beceriler x Çevresel Destekler (Çevre) şeklinde fonksiyonelleştirilebileceği söylenebilir. Özetle çevresel destekler, beceriler ve kişilik etkenleri yönelimleri oluşturmakta ve yönelimler de kişisel inisiyatife öncülük etmektedir. Bu şekilde oluşturulan modelde yönelimler, aracı değişkenler olarak görev yapmaktadır (Frese, 2001, 102). Diğer bir anlatımla, merkezden uzak nedenler kişisel inisiyatifi merkeze yakın nedenler olan yönelimler aracılığı ile etkilemektedir (Jıang ve Yuan, 2009).



Şekil 1. Kişisel İnisiyatifin Kökenleri ve Sonuçları

Kaynak: Frese, M. ve Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21. century. In B. M. Staw ve R. M. Sutten (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 23, pp. 133-187). Amsterdam: Elsevier Science.

Şekil 1'de görüldüğü gibi kişisel inisiyatif başarı gereksinimi, psikolojik tutuculuk (psychological conservatism) ve eylem yönelimli olma gibi kişilik değişkenleriyle, iş nitelikleriyle, bilişsel yeterlikle ve iş karakteristikleriyle ilişkilidir. Bunun yanında, denetim isteği, öz-yeterlik, değişim yönelimli olma,

aktif başa çıkma ve hatalara yaklaşma tarzı gibi kişisel yönelimlerlerden de etkilenmektedir. Ayrıca, kişisel inisiyatif bireysel performans ve örgütsel etkililiğe neden olmaktadır (Fay ve Frese, 2001). Kişisel inisiyatif modelinde ele alınan bu etkenler aşağıda tartışılmıştır.

Çevresel Destekler

Çevresel destekler çalışanın inisiyatif almasını kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Frese, 2001, 105). Kişisel inisiyatif almayı etkileyen dört çevresel etkenden söz edilmektedir. Bunlar; bireyin işi üzerindeki kontrolü, işin karmaşıklığı, kişisel inisiyatife örgütün ya da üstün verdiği destek ve işteki stres kaynaklarıdır. Her dört durum da çalışanları aktifleştirmektedir ve bireylerin kendiliğinden, ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelmek üzere harekete geçmelerini tetiklemektedir (Fay ve Frese, 2001). Burada sözü geçen stresin, bireye zarar verecek düzeyde değil, bireyi güdüleyecek düzeyde olması gerektiğini vurgulamakta yarar vardır. Aydın'ın (2008, 94) da belirttiği gibi, belirli düzeydeki stres kişisel verimliliği arttırırken aşırı stres tam tersi etki yapmaktadır.

Çevresel desteklerin kişisel inisiyatif üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri vardır ve dolaylı etkiler yönelimler aracılığıyla etkide bulunmaktadır. Şekil 1'de görüldüğü gibi iş kontrolü ve işin karmaşıklığı performansı yönelimler aracılığıyla etkilemektedir (Frese ve Fay, 2001,155). Özellikle iş kontrolü ve işin karmaşıklığı kişisel inisiyatifin ortaya çıkmasında önemli etkisi olan çevresel durumlardır (Fay ve Frese, 2001). İş kontrolü bireyin iş değişkenleri üzerindeki etkisini ifade etmektedir. İş karmaşıklığı ise bireyin işinde göz önünde bulundurması gereken etkenlerin çokluğunu ve dolayısıyla karar vermesi gereken durumların fazlalığıyla ilgilidir. Kontrol ve karmaşıklık ilişkili kavramlardır. Çünkü iş ne kadar karmaşıksa kontrol o derece önem kazanmaktadır. Basit işlerde kontrol önemini yitirmektedir (Frese ve diğerleri, 2007).

Frese ve diğerleri (1996) kişisel inisiyatifin kökenlerini inceledikleri araştırmada Doğu ve Batı Almanya'da kişisel inisiyatifin mesleki sosyalleşmeye, özellikle de iş kontrolü ve karmaşıklığına bağlı olarak

farlılaşmasını ele almışlardır. Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Doğu Almanya'daki çalışanları kişisel inisiyatif alma düzeyleri Batı Almanya'dakilere göre düşük bulunurken inisiyatifteki farklılaşmayı iş kontrolü ve karmaşıklığının etkilediği görülmüştür.

Bir başka araştırmada Frese ve diğerleri (2007) iş özelliklerinin (iş kontrolü ve iş karmaşıklığı) kişisel inisiyatif üzerindeki etkisini, kontrol yönelimini aracı değişken olarak ele almak suretiyle incelemişlerdir. Kontrol yönelimi; kontrol arzusu, algılanan kontrol fırsatı ve öz-yeterlik alt boyutlarından oluşmuştur. Ayrıca kişisel inisiyatifin iş özelliklerindeki değişimler üzerindeki karşılıklı (reciprocal) etkisi de incelenmiştir. Boylamsal araştırma Doğu Almanya'da 268 katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve çözümlemelerde yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında işin özelliklerinin kontrol yönelimi aracılığıyla kişisel inisiyatifi etkilediği görülmüştür. Ayrıca iş özelliklerinde meydana gelen değişikliklerde kontrol yönelimi ve kişisel inisiyatifin etkisinin olduğu görülmüştür.

Eğer çalışanlar işleri üzerinde kontrol sahibiyseler ve işlerini yeterince karmaşık buluyorsalar, gelecekteki iş ortamlarının da kontrol edilebilir olmasını bekleyeceklerdir. Dolayısıyla işte kontrol sahibi olan çalışan, kontrole daha fazla değer vermektedir. Öte yandan kontrol ve karmaşıklık, öz-yeterliği de etkileyebilecektir (Frese ve Fay, 2001,155–156). Öz-yeterlik, birinin belirli bir eylemi etkili şekilde yapabileceği inancıdır. Öz-yeterlik iş kontrolünün ve karmaşıklığının yüksek olduğu iş ortamlarında önem kazanmaktadır. Çünkü bu işler ustalık gerektirmektedir (Frese ve diğerleri, 2007).

Speier ve Frese (1997) işteki kontrol ve karmaşıklığın kişisel inisiyatifle ilişkisinde öz-yeterliğin rolünü araştırmıştır. Araştırmada işle ilgili öz-yeterliğin işteki kontrol ve karmaşıklıkla kişisel inisiyatif arasında aracı rolü üstlendiğine dair bir model test edilmiştir. Boylamsal bir çalışma olan araştırmada katılımcı sayısı 463 ila 543 arasında değişmiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterliğin işteki kontrol ve karmaşıklıkla kişisel inisiyatif arasında aracı değişken olarak işlev yaptığı görülmüştür.

İş kontrolü ve işin karmaşıklık düzeyi işteki öz yeterlik yönelimlerini etkilediği gibi kişisel inisiyatif de iş kontrolü ve karmaşıklığına yol açmaktadır. Yani bu değişkenler arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Çünkü inisiyatif alan çalışan aldığı inisiyatifle kendisinin işteki kontrolünü arttırmış olacaktır. Aynı zamanda yüklendiği fazladan sorumlulukla işi daha karmaşık hale gelecektir. Bu noktada yöneticinin tutumu da önem kazanmaktadır. Eğer yönetici çalışanın inisiyatif alma sürecini desteklerse bu döngü daha kolay işleyecektir (Frese ve Fay, 2001,156–157).

Dobrodeeva ve diğerleri (2008), bir yüksek okulda yürüttükleri araştırmada, çalışanın inisiyatif almasını kolaylaştıran etkenleri araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, çalışanın inisiyatif alması için çalışma alanının sınırlarının belirli olması ve belirlenmiş bir özerklik ve bağımsızlık alanın bulunması gerekmektedir. Burada sözü edilen özerklik ve bağımsızlık alanı iş kontrolü ile ilgilidir.

De Dreu ve Nauta (2009) da işteki özerkliğin çalışanların inisiyatif almasını kolaylaştırdığını doğrulayan ampirik bulgular elde etmiştir. Öte yandan yazarlar, hem kendi çıkarlarını hem de diğer çalışanların çıkarlarını ön planda tutmanın işteki özerklikle kişisel inisiyatif arasında aracı değişken rolü oynadığını tespit etmişlerdir.

Bunun yanında bir işin yapılmasıyla ilgili her hangi bir durumda yanlış giden bir şeyler olduğunu görmek de çevresel stres kaynakları oluşturacaktır ki çalışan bu durumda bir şeyler yapılması gerektiğini görerek inisiyatif alınabilecek bir durumun oluştuğunun farkına varacaktır (Fay, ve Frese, 2001). Bu durumda çalışanın yolunda gitmeyen durumları düzeltmek için harekete geçmesi olasıdır. Öte yandan, böyle bir yaklaşım, değişim yönelimli ve kontrol arzusu içinde olmaya yol açmaktadır ki bu da kişisel inisiyatif almaya neden olacaktır Bu açıdan, stres kaynakları ile kişisel inisiyatif arasında da pozitif bir ilişki vardır. (Frese ve Fay, 2001,156).

Çalışanın kişisel inisiyatif alması durumunda kendini güvende hissetmesini sağlayacak olan örgüt desteği de kişisel inisiyatifin ortaya çıkmasında destekleyici bir unsurdur (Fay, ve Frese, 2001). Bugün örgütlerin

çoğu değişimi başlatacak olan kişisel inisiyatifin alındığı durumları desteklememektedir. Birçok yönetici inisiyatife değer verdiğini ve inisiyatifi ödüllendirdiğini belirtse de durum aslında farklıdır (Frohman, 1997). Çalışanın inisiyatif alması üstler tarafından desteklenen bir davranış biçimi olmaktan öte böyle bir davranış çoğu zaman cezalandırılabilmektedir (Frese ve diğerleri, 1996).

Stroppa ve Speiss (2011) yaptıkları araştırmada yöneticisi tarafından desteklenen çalışanlardan kişisel inisiyatif alanların işlerine daha iyi uyum sağladıkları ve daha yüksek performans elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, kişisel inisiyatifin kökeni ve sonuçları modelindeki (Şekil 1) kişisel inisiyatife verilen örgütsel desteğin bireysel ve örgütsel performansı olumlu yönde etkilediği yolundaki önermeyi desteklemektedir.

Frohman (1999) örgüt ortamında kişisel inisiyatif almayı teşvik etmek için yöneticilerin yapması gerekenleri 10 madde halinde sıralamıştır. Bu maddeler şu şekildedir:

1. Çalışanlarınızı meraklı, açık fikirli, sorgulayıcı, öğrenmeye ilgisi olan ve kendi kendini yönlendirebilen adaylardan seçin. Geleneksel olanın biraz dışına çıkmak zarar vermeyecektir.
2. Örgütün amaçlarını, stratejilerini, ilerleme durumunu ve sorunlarını açık şekilde ortaya koyun. Herkesin görüşüne ve yardımına açık olun.
3. Dikey ve yatay iletişim akışını destekleyin. İnisiyatif alacak çalışanlar çevrelerinde neler olup bittiğini bilmek istemektedirler. Bırakın çalışanlar görevlerini yapmak için sınırların ötesine geçsinler. Çalışanlarınız için ağlar oluşturun.
4. Projeler üzerindeki yargınızı, proje tam anlamıyla başarısız olana kadar erteleyin. Yani, düşüncenin işlemediği kanıtlanana kadar desteğinizi kesmeyin.
5. Eyleme ve ısrarcı olmaya dayalı bir ortam oluşturun. Zaman çizelgeleri oluşturun ve hızlı hareket etmek için hata yapmayı göze alın.
6. Günlük etkinlikleri astlarınızın sorumluluğuna verin ve çalışanların özgürlük alanını genişletin. Ortaya yeni fikirler koyan ve risk alan

çalışanları ödüllendirin. Hata yapmayı bir öğrenme fırsatı olarak ele alın.

7. Sistemi ve yapıyı bireyi desteklemek üzere kurun.
8. Bu işi daha iyi nasıl yapabiliriz gibi yaratıcılığı tetikleyen sorular sorun.
9. Örnek olmak için siz başlatıcı olun ve çıtayı yükseltin.
10. Her bir bireyin kendisi için anlamlı olan yolla gelişmesini bekleyin ve öyle olmasını isteyin.

Sıralanan maddelerin özünde çalışana güvenin olduğunu görmek olanaklıdır. Ancak çalışanın iş üzerinde bu denli kontrol sahibi olacağı iş ortamlarında da niteliği yüksek çalışanlara gereksinim olacağı gözden kaçırılmamalıdır.

Vestal (2009), üst yönetimin çalışanın inisiyatif almasını desteklemesinin bir yolunun da örgütte sağlıklı bilgi akışının sağlanması olduğunu belirtmektedir. Böylece, çalışanın örgütün politika ve uygulamalarından haberdar olması ve örgüt amaçlarıyla uyumlu inisiyatifler alması sağlanmış olacaktır.

Çalışanlar işlerini önemsediklerinde ve kendilerini işleriyle özdeşleştirdiklerinde, başka bir ifadeyle işlerine duygusal olarak bağlandıklarında inisiyatif almaya daha fazla istek duymaktadırlar (Den Hartog ve Belschak, 2007). Böyle bir bağlılığın oluşması da üstlerin yönetsel yaklaşımlarıyla yakından ilgili görünmektedir. Bütün kontrolü elinde tutma çabası içindeki yöneticilerin astlarının, işlerini ne kadar sahiplenebileceği tartışmaya açıktır.

Bilgi, Beceri ve Yeterlikler

Bilgi, beceri ve yeterlikler (BBY) çalışanın inisiyatif almasını kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Frese, 2001, 105). İnisiyatif alabilmek için birey, işinin ne olduğunu tam olarak anlamış olmalıdır. Böyle bir anlayış da çalışanın, işle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Aksi halde çalışan; işin sorunlu unsurlarını tanımlamakta, analiz etmede, bunlara çözüm yolları geliştirmede ve dolayısıyla işi

geliştirmede başarısız olacaktır. İşle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yeterlikler eksik olduğunda çalışan bir şeylerin olması gerekenden farklı olduğunu sezinleyebilmekte ancak, inisiyatif alamamakta ve sorunu kavramaktaki yetersizlik nedeniyle işin halihazırdaki seyrinin alternatiflerini tasarlayamamaktadır (Fay ve Frese, 2001).

Eğer birey işinde iyiyse ve hızlı bir şekilde öğrenebiliyorsa kişisel inisiyatif alma olasılığı o derece yükselmektedir. Bilişsel yeterlik ve iş bilgisi, bireyin işinin kontrolünü elinde tutmasını sağlamakta ve bireyin kişisel inisiyatif almasına neden olan eğilimlere yol açmaktadır. Ayrıca, BBY yüksek olduğunda umulmadık değişimlerle, hatalarla ve stres kaynaklarıyla baş etmek daha kolaydır. Bu nedenle yüksek bilgi düzeyi, beceri ve yeterlikler (BBY) kişisel inisiyatifin öncülleri arasındadır. Yönelimler, kişisel inisiyatifin kısmi yordayıcıları iken, BBY asıl kaynaklar olarak değerlendirilmelidir; çünkü bunlar bireyin işi daha iyi yapmasına yol açan etkenlerdir. (Frese ve Fay, 2001, 154–155).

Ayrıca, inisiyatif almak karmaşık ve zor problemlerin üstesinden gelmeyi gerektirdiğinden birey inisiyatif alırken iş yapmanın rutin yollarını terk etmekte, yeni stratejiler geliştirmekte ve zor problemleri çözmektedir. Dolayısıyla kişisel inisiyatif karmaşık problemleri çözebilmeyi ve işle ilgili uzmanlık bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir (Fay ve Frese, 2001).

Kişilik Etkenleri

Kişiliğin kişisel inisiyatif üzerindeki etkileri yönelimlere göre daha genel ve uzaktır. Birey, kişilik etkeninden kaynaklanan bir davranışı çok farklı durumlarda aynı biçimde sergileyebilmektedir. Yine kişilik etkenleri, yönelimlere göre çok daha otomatikleşmiştir. Birey farklı durumlarda bilinçsiz biçimde kişiliğine uygun davranabilmektedir. Ayrıca, kişilik faktörleri yönelimlere göre daha az değiştirilebilir bir nitelik göstermektedir. Yönelimler, deneyimler ve eğitim gibi etkenlerle değişebilmekte iken kişilik daha dirençli bir yapı göstermektedir. Kişilik etkenleri daha çok yönelimleri etkilemektedir. Örneğin başarı güdüsü uzak bir etken olarak kontrol arzusunu etkilemektedir. Benzer biçimde psikolojik tutuculuk, değişimlere şüpheyle yaklaşmaya ve

hataya çok az tolerans göstermeye yol açmaktadır. Unutulmaması gereken bir nokta da kişisel inisiyatif modelinde ortaya konulan herhangi bir yapının hem kişilik faktörü hem de yönelim özellikleri gösterebileceğidir (Frese, 2001, 104; Frese ve Fay, 2001, 152–154). Bu durum, kişilik etkenleri ile yönelimler arasında belli oranda kesişme olduğu anlamına gelmektedir.

Başarı güdüsü, rekabetin egemen olduğu zorlu ortamlarda performans artışı ve başarıya yönelik duruşu ifade etmekte ve bireylerin başarılarını ve başarısızlıklarını nasıl açıkladıklarını vurgulamaktadır (Utsch ve Rauch, 2000). Başarı güdüsü yüksek olan bir çalışanın başarısızlığı ve hataları daha kolay tolere edecekleri ve daha ısrarcı olacakları düşünülebilir.

Sadece amaçlar oluşturmak kişisel inisiyatif almak anlamına gelmemektedir (Frese, 1995, 68). Kimi bireyler bazı amaçları olmasına rağmen bunları eyleme dökmekte başarısızdırlar. Bu bireyler amaçlarıyla fazlaca meşgul olmalarına rağmen bu çabanın pek azını eylem için göstermektedirler. Bu tür bireyler pasif yönelimli bireyler olarak adlandırılmaktadır. Bunun yanında kimi bireylerse amaçlarından çok bu amaçları eyleme dökmeye odaklanırlar ki bu bireyler de aktif yönelimli olarak adlandırılmaktadır. Amaç ve eylem odaklı olmak, kişisel inisiyatifin kritik bir unsurdur (Frese ve diğerleri, 1996). Zaten daha önce de belirtildiği gibi kişisel inisiyatif, pasif performans kavramlarına karşı tartışmaya açılmış aktif bir performans kavramıdır.

Modelde yer alan bir başka kişilik etkeni proaktif kişilik yapısıdır. Geleceğin gereklerini önceden kestirmek ve sorunları önceden engellemek kişisel inisiyatifin tipik amaçlarındandır. Bu nedenle kişisel inisiyatif proaktif bir eylemdir (Fay ve Frese, 2001). Kişisel inisiyatif, bir bakıma proaktif kişilik yapısının davranışa dönüşmüş biçimidir.

Kişisel inisiyatif kavramının doğasında, bulunulan çevrede değişime neden olma vardır. Değişimse belirsizliği arttırmaktadır. Başaran'ın (2004, 210) da belirttiği gibi örgütler değişimle birlikte gelen dengelenime karşı koyma eğilimindedir. Eğer birey değişimle ve belirsizlikle baş edemezse bu durum, kişisel inisiyatifte azalmaya neden olacaktır. Bu nedenle, durgunluk ve

öngörülebilirliği tercih etmek anlamına gelen psikolojik tutuculuğun (psychological conservatism) kişisel inisiyatifle negatif bir ilişki içinde olacağı belirtilmektedir (Fay ve Frese, 2001). Psikolojik açıdan tutucu bireylerin inisiyatif gösterme olasılığı oldukça düşük olduğu gibi bu bireyler inisiyatif alanları da hoş karşılamamaktadır (Frese ve Fay, 2001,154). Bu tür çalışanlar her örgütte bulunmaktadır. Bu çalışanların değişim çabalarını olumsuz etkilememeleri, yönetimin değişime yaklaşımına bağlı olacaktır. Eğer yönetim değişimi desteklediğini ve yenileşmeye önem verdiğini açıkça ortaya koyarsa bu çalışanlar geri planda kalacak beki de değişimin yanında yer alacaklardır. En kötü senaryo ise yöneticilerde psikolojik tutuculuk olmasıdır.

Yönelimler

Yönelimler belli durumlardaki davranış eğilimlerini ifade etmekte (Fay ve Frese, 2001) ve çalışanı kişisel inisiyatif almaya güdülemektedir. Çünkü çalışanın kişisel inisiyatif almanın mümkün olduğuna ve olası olumsuz sonuçlarla baş edebileceğine inanması modelde ele alınan yönelimlerle ilgilidir. Şekil 1'de gösterilen yönelimleri olumlu ve olumsuz güdüleyiciler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Olumlu güdüleyiciler, çalışanın işi üzerindeki kontrolüyle ilgilidir. İş kontrolü aracılığıyla güdülenme, kontrole değer verme tutumunun üç yönelimi tarafından sağlanmaktadır. Bunlar; öz-yeterlik, kontrolü isteme ve sorumluluğu istemedir. Olumsuz güdüleyiciler ise köklü değişim, stres ve hatalar etrafında toplanmıştır (Frese ve Fay, 2001,151).

Kişisel inisiyatif, kişinin eylemlerini kontrol altında tutma isteğiyle (aspiration of control) doğru orantılıdır. İnisiyatif alma bireyin başkalarınca belirlenen değil, kendi oluşturduğu amaçların peşinden koşmasını gerektirmektedir. Bu durumda birey, sorumluluğu da kendiliğinden kabul etmiş olmaktadır. Örgütsel değişimde rol alan bir birey herhangi bir potansiyel hatadan ya da değişimin olumsuz etkisinden sorumlu olacaktır. Bu bakış açısıyla kontrolü isteme, kişisel inisiyatifle ilgilidir (Fay ve Frese, 2001). Lisbona ve diğerleri (2008) İspanya'da yürüttükleri araştırmada işteki kontrolün kişisel inisiyatifle pozitif ilişki gösterdiğini ampirik olarak ortaya koymuşlardır.

Örgütlerde çalışanların inisiyatif almamaları durumunda yöneticiler denetimleri sıkılaştırma yoluna gidip çalışanları baskı altına alabilmektedir. Bu durum çalışanın iş kontrolünde azalmaya neden olacağından inisiyatif alma davranışını arttıracağı yerde daha da azaltabilir. Bu nedenle yöneticilerin astlarının inisiyatif almalarını sağlama çabalarında çok dikkatli olmaları gerekmektedir (Frese ve diğerleri, 1996).

Öz-yeterlik de kişisel inisiyatifle ilişkili bir kavramdır. Çünkü inisiyatif alacak bireyin işleri doğru şekilde yapabileceğine inanması gerekmektedir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak işle ilgili öz-yeterlik algısı yüksek bireylerin inisiyatif almaya daha yakın olduklarını söylemek mümkündür (Fay ve Frese, 2001). Öz-yeterlik, bu çalışma kapsamında ele alınan bir değişken olduğundan ilerleyen kısımlarda daha ayrıntılı biçimde tartışılmıştır.

Kişisel inisiyatifi etkileyen ikinci yönelimler seti, kişisel inisiyatifin olası olumsuz sonuçlarıyla ilgilidir. Çalışan eylemi sonucunda olumsuz sonuçlar bekliyorsa güdülenmesi olumsuz etkilenecektir. Değişim, stres ve hatalar kişisel inisiyatifin baş edilmesi gereken sonuçlarıdır ve bireyin kişisel inisiyatif almaya güdülenebilmesi için öncelikle bu sonuçlara hazırlıklı olmalısı gerekmektedir. Değişim kavramını olumsuz algılayan, hatalardan korkan ve stresle gerektiği gibi baş edip edemeyeceğine dair şüphe duyan bireylerin kişisel inisiyatif alma olasılıkları oldukça düşüktür. Birey inisiyatif alırken rutin çalışma şeklini terk etmekte ve içinde bulunduğu durumu değiştirmektedir. Bu, hata yapma olasılığını arttırmaktadır. Çünkü değişiklikler ve rutin olmayan eylemler işi karmaşıklaştırmaktadır. İşte yeni eylemler ve prosedürlerle birlikte en azından kısa vadede stres kaynakları ortaya çıkmaktadır. Bunlarla baş edebilmek içinse etkili stratejiler geliştirmek gerekmektedir (Frese, 2001, 103).

Kişisel inisiyatif, bir şekilde iş ortamını değiştirmeyi gerektirdiğinden inisiyatif alan çalışanın değişim odaklı olması beklenmektedir. Eğer birey değişimden çekiniyorsa daha az inisiyatif alması beklenebilir (Fay ve Frese, 2001). Bu yönüyle değişim odaklı olmanın kişilik etkenlerinden psikolojik tutuculukla negatif ilişki göstermesi beklenebilir.

Aktif başa çıkma stratejileri, çalışanın iş ortamında karşılaştığı engellerli ortadan kaldırmak için aktif şekilde mücadele etmesini ifade etmektedir. İnisiyatif alan bir çalışan, iş ortamındaki stres kaynaklarıyla da baş etmeyi bilmelidir (Fay ve Frese, 2001). Bu yönelim özellikle ısrarcılık boyutuyla yakından ilgili görünmektedir.

Kişisel İnisiyatifin Performans ve Örgütsel Etkililikle İlişkisi

Örgütler, artan biçimde rekabetçi hale gelen çevreleriyle baş edebilmek için çalışanlarından giderek daha da fazla çalışmalarını istedikleri gibi, problem çözme ve gelişim fırsatları arama konusunda da daha fazla kişisel inisiyatif almalarını beklemektedir. Birçok araştırmacı, rekabet avantajı ve örgütsel başarının büyük ölçüde kişisel inisiyatif almaya bağlı olduğunu tartışmaktadır (Fuller ve diğerleri, 2006).

Çalışanların kişisel inisiyatif alması üstler ve meslektaşlar tarafından her zaman hoş karşılanmamaktadır. Yüksek kişisel inisiyatif sahibi bireyler çevrelerinde yorucu olarak algılanmaktadır. Çünkü her inisiyatif, düzeni bozmakta ve beraberinde değişiklikleri getirmektedir. Üstler, yüksek kişisel inisiyatif sahibi çalışanların birer isyankar olduklarını bile düşünebilmektedir. Onlar üstlerinden gelen öneri ve emirleri neden sorusunu sormadan kabul etmemekte ve işleri her zaman yaptıkları yoldan yapmamaktadır. Kısacası kişisel inisiyatif örgütte ilk başta takdir görmeyebilmektedir. Ancak kişisel inisiyatif, uzun vadede örgüt sağlığı ve örgütün yaşamını sürdürmesi için kritik öneme sahiptir (Frese, 2005, 93; Frese ve Fay, 2001,140–141). Çünkü, Kişisel inisiyatif, bireysel performans ve örgütsel etkililiği arttırmaktadır (Motowidlo ve Scotter, 1994; Frese ve diğerleri, 1997; Fay ve Frese, 2001; Frese, 2001, 99; Frese ve Fay, 2001,150; Glaub, 2009).

İnisiyatif, rutini bozduğu için kısa vadede hoş karşılanmayabilmektedir. Ancak uzun vadede yüksek derecede kişisel inisiyatif; yeni fikirlere, düzgün üretim ve hizmet süreçlerine, yeniliklerin daha iyi uygulanmasına ve nihayet daha iyi performansa yol açmaktadır. İşe karşı proaktif, kendinden başlayan ve ısrarcı bir yaklaşımı isteyen ve destekleyen örgüt çapındaki formal ve informal uygulama ve prosedürler, iş ortamında yüksek derecede inisiyatifi

teşvik etmesi açısından örgütsel performansın arttırılmasında potansiyel olarak yararlıdır. Böyle bir örgüt ikliminde; eylemler üretimde ciddi aksamalara neden olan problem ve hataları önlemek üzere gerçekleştirilecek, üretimi iyileştirecek düşünceler etrafta yardım eden ve emir veren birileri olamadığında bile kendiliğinden geliştirilecek ve zorluk ve problemler onların üstesinden gelme konusunda oluşturulmuş ısrarcı bir yaklaşımla karşılanacaktır. Tüm bu etkenler, düzgün üretimi ve dolayısıyla örgüt performansını arttıracaktır. Bu nedenle inisiyatif, desteklendiği örgütün genel performansını arttıracaktır (Baer ve Frese, 2003). Kişisel inisiyatifin desteklenmediği örgütler içinse durumun aksi yönde gelişeceği ileri sürülebilecektir.

Kişisel inisiyatifin örgütsel etkililikle ilişkili olduğu önermesi iki sebeple dile getirilmektedir. Birincisi, örgüt ya da takım düzeyinde mükemmel bir üretim ya da hizmet sisteminden bahsedilemez. Bu nedenle üretim ya da hizmet sistemini geliştirmek için çalışanların bireysel olarak inisiyatif almaları gerektiği söylenebilir. Örneğin, üretim şeridinde görevli bir çalışan, arızalanan bir makineyi tamir etme ya da bu konuda ne yapabileceği konusunda tamirciyi arama yoluna gittiğinde (görev tanımında böyle bir sorumluluk olmamasına rağmen) örgütsel etkililiğe katkıda bulunmuş olacaktır. İkinci olarak, inisiyatif alan örgüt üyelerinin görev başarımlarının yüksek olacağı söylenebilir (Fay ve Frese, 2001). Çünkü kişisel inisiyatif fazladan ve örgüt yararına yeni roller üstlenmek anlamına gelmektedir.

Örgütlerde, işin örgütlenmesine aktif olarak katılan, süreci ve ürün kalitesini geliştiren ve umulmadık durumların etkili şekilde üstesinden gelebilen çalışanlar önemsenmekte ve bu nedenle inisiyatif alma davranışı artan bir önem kazanmaktadır. Yine yüksek inisiyatif sahibi bireylerin örgütsel değişim süreçlerini destekleyecekleri ve örgütsel değişim sürecinde beklenmedik durumlarla başarılı şekilde baş edebilecekleri düşünülmektedir (Frese ve diğerleri, 1996).

Kişisel inisiyatif alarak yenilikleri oluşturan yöneticilerin örgütleri, yeniliklerin ve kalabalığın izleyicisi olan yöneticilerin örgütlerine göre daha başarılı sonuçlar almaktadır. Burada altı çizilmesi gereken nokta kişisel

inisiyatifi destekleyen bir örgüt iklimi ve kültürü olması gerekliliğidir. Böyle bir iklim, örgüt düzeyinde performansı arttıracaktır (Frese ve Fay, 2001,159–160).

Kişisel inisiyatif modeline ek olarak, kişisel inisiyatifin kökeni ve sonuçlarına ilişkin araştırmalar da kavrama ilişkin önemli ipuçlarını barındırmaktadır. Bu nedenle bu araştırma sonuçlarını dışta tutmak eksik bir tartışma yürütmek olacaktır.

Frese ve diğerleri (1997) bir dizi görüşme ve anketle kişisel inisiyatif ölçme aracının yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla biri boylamsal (N= 543) diğeri kesitsel (N= 160) olmak üzere Almanya'da yapılmış iki araştırmanın sonuçlarını kullanmışlardır. Araştırma bulgularına göre kişisel inisiyatif, çalışanların eşlerinin değerlendirmeleri, başarı gereksinimi, eylem yönelimli ve problem odaklı olma ile ilişkilidir. Ayrıca engellerle başa çıkarken soğukkanlı olma, kariyer planlaması ve yönetim planları da kişisel inisiyatif davranışının sergilenmesini etkilemektedir. Öte yandan kişisel inisiyatifle iş doyumunun ilişkili olacağı hipotezinin reddedildiği görülmüştür.

Frohman (1997) Amerika'daki 17'si kâr amaçlı, 2'si kâr amacı gütmeyen 19 örgüt üzerinde yaptığı araştırmada örgütlerdeki küçük çaplı ancak örgüt açısından önemli sonuçlar doğuran değişimleri ve bu değişimlerde kişisel inisiyatifin rolünü incelemiştir. Araştırmada ele alınan değişimlerin köklü, üst yönetim tarafından uygulanan ve büyük çaplı değişiklikler olmamasına dikkat edilmiştir. Daha çok orta ve alt düzey çalışanlar tarafından başlatılan ve örgütte kalıcı olan değişimler ele alınmıştır. Bahsedilen değişimleri belirlemek amacıyla yöneticilere bu tür değişikliklerin hangi birimlerde olduğu, kimlerin bu değişimlerde rol oynadığı, değişimi başlatanların ortak noktalarının olup olmadığı gibi sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda örgüt açısından önemli sonuçlar doğuran küçük çaplı değişimleri yapanların ortak noktaları belirlenmiştir. Buna göre değişimi yapan çalışanların; örgütün gereksinimleri doğrultusunda işlerinin gerektirdiği sorumlulukların ötesinde sorumluluk aldıkları, öğrenme sürecinde örgütün gereksinimlerine odaklandıkları, değişimi kendilerinin başlattığı ve eylem

yönelimli oldukları belirlenmiştir. Özellikle bu saptamalar kişisel inisiyatife işaret etmektedir.

Utsch ve Rauch (2000) 201 girişimcinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada yenilikçilik ve kişisel inisiyatifin başarı yönelimi ile girişim performansı (venture performance) arasında aracı değişken rolü oynayıp oynamadığını test etmişlerdir. Yenilikçilik ve kişisel inisiyatifin başarı yöneliminin yüksek girişim performansına dönüşmesinde aracı rolü üstlendiğine yönelik kurulan model doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda yenilikçilik için kurulan model doğrulanırken kişisel inisiyatifin başarı yönelimli olanlarda yüksek girişim performansı elde edilmesine aracı olmadığı görülmüştür. Öte yandan inisiyatifin başarı yöneliminin boyutlarından biri olan öz-yeterlikle pozitif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Fay ve Frese (2001) Alman üniversite öğrencilerinin sınav başarıları ile kişisel inisiyatif alma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Alman öğrencilerden toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda öğrencilerin kişisel inisiyatif düzeyleri ile ders notları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r= .48$, $p < .01$, $n=41$). Öğrencilerin lise başarıları kontrol edilerek yapılan analizlerde de anlamlı ilişkinin devam ettiği görülmüştür ($r= .44$, $p < .01$, $n=41$).

Fay ve Frese (2001), Doğu Almanya'da yürüttükleri boylamsal araştırmada kişisel inisiyatifin iş güvensizliği, iş kaybından sonra yeniden iş bulma ve iş yaratma konuları üzerindeki önemini araştırmışlardır. Yazarlar Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesinden sonra Doğu Almanya'nın bu konuda çalışmak için oldukça uygun olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler. Çünkü sosyalist Doğu Almanya iş değiştirmenin çok az yaşandığı bir çalışma yaşamını barındırmaktadır. Genellikle çalışanlar tüm çalışma yaşamları boyunca bir örgütte kalmaktadırlar. İşsizlik bulunmamakta ve iş değiştirmek teşvik edilmemektedir. Birleşmeden sonra çalışanlar işlerini değiştirmeye uygun ortam bulmaktan öte buna mecbur kalmışlardır. Çünkü önemli sayıda örgüt iflas etmiş, önemli bir bölümü de piyasa ekonomisinde yaşayabilmek için önemli oranda küçülmeye

gitmiştir. Yazarlar yüksek inisiyatif sahibi bireylerin bu durumu fırsata dönüştüreceklerini ve ayakta kalma ihtimali çok daha yüksek örgütlerde iş bulabileceklerini öngörmüşlerdir. Dolayısıyla kişisel inisiyatifin iş değiştirmeyi etkileyeceğini ileri sürmüşlerdir.

Fay ve Frese'in (2001) araştırma bulguları hipotezleri doğrular şekilde yüksek kişisel inisiyatif sahibi bireylerin iş güvensizliği bulunan ortamlarda iş değiştirme eğilimi göstermediklerini ve işsiz kalma riskini aldıklarını göstermektedir. Bu davranış iş bulma konusunda çalışanın kendine olan güveninden kaynaklanmaktadır. Öte taraftan bulgular düşük inisiyatif yüksek iş güvensizliği bulunan örgüt ortamlarında çalışanların örgütü terk etmeyi tercih ettiğini göstermektedir.

War ve Fay (2001) Alman çalışanların kişisel inisiyatif alma durumlarının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları erkek çalışanların inisiyatif alma durumlarının yaşa göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bunun yanında kadın ve erkek çalışanların eğitimle ilgili inisiyatif almalarında yaşın negatif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çalışanların kendilerinin ve eşlerinin anket yoluyla bildirdikleri kişisel inisiyatiflerinin ilerleyen yaşlarda yükselme eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir.

Baer ve Frese (2003) 47 orta ölçekli Alman şirketi üzerinde yürüttükleri araştırmalarında süreç yenileşmeleri, inisiyatif almaya uygun örgüt iklimi, psikolojik güven ve örgüt performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, inisiyatif almaya uygun örgüt ikliminin ve psikolojik güvenin örgütün performansıyla pozitif bir ilişki içinde olduğunu ve süreç yenileşmeleri ile örgüt performansı arasındaki ilişkide aracı değişken rolü üstlendiğini göstermiştir.

Rank, Pace ve Frese (2004) örgütsel değişme üzerinde etkili olduğunu ileri sürdükleri yaratıcılık, inovasyon, dile getirme davranışı (voice behavior) ve inisiyatif kavramlarını inceledikleri kuramsal çalışmalarında bu kavramlarla örgütsel değişme arasındaki kritik ilişkiyi tartışmışlardır. Araştırmada dile getirme davranışı ise değişim konusunda önerilerini yüksek sesle ortaya

koymak olarak ele alınmıştır. Araştırmacıların bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu modele göre; kişisel inisiyatif yaratıcılığın dile getirme davranışına dönüşmesinde, ortaya atılan ürün ve süreçlerin uygulamaya konulmasında ve bunların sonuçlarının alınmasında etkili olmaktadır. Yani kişisel inisiyatif; yaratıcılıkla dile getirme davranışı arasında, dile getirme davranışı ile inovasyon arasında ve inovasyonla inovasyonun sonuca ulaştırılması arasında aracı değişken olarak işlev görmektedir. Özellikle kişisel inisiyatifin çalışanın kendisi tarafından başlatılmış ve proaktif olması boyutlarının yaratıcılık ve dile getirme davranışları arasındaki bağlantıyı güçlendireceği düşünülmektedir.

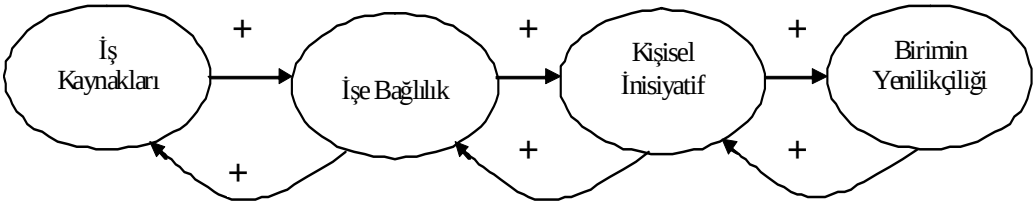
Rank (2006) Amerika'daki finansal hizmet örgütlerinden 229 yönetici-çalışan ikilisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada lider davranışlarının çalışanların kişisel inisiyatif alma durumları, dile getirme davranışları (voice behavior) ve proaktif hizmet performansları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, dönüşümcü liderliğin kişisel inisiyatif, proaktif hizmet performansı ve iş performansıyla pozitif ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Binnevies ve diğerleri (2007) işteki yaratıcılığın süreç boyutunu inceledikleri araştırmalarında çalışanlar arasındaki fikir alış-verişi ve kişisel inisiyatifin işteki yaratıcılıkla ilişkisini ele almışlardır. Katılımcıların kişisel inisiyatifleri kendi algılarına dayalı olarak anketle belirlenmiştir. 52 hemşire üzerinde yürütülen çalışmada fikir alış verişinin yaratıcılık sürecine katılma ile pozitif ilişkili olduğu bulunurken fikirlerin yaratıcı olması ile ilişki saptanamamıştır. Araştırma bulguları kişisel inisiyatifin yaratıcılıkla pozitif anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Kişisel inisiyatifin özellikle yaratıcı sürecin başlatılması noktasında ve yaratıcı fikir ortaya koymada önemli olduğu görülmüştür.

Den Hartog ve Belschak (2007) Hollanda'da sağlık hizmetleri çalışanlarıyla yürüttükleri iki çalışmada çalışanların kişisel inisiyatif alma durumlarının işteki bağlılık ve duygu durumuyla ilişkisini ele almışlardır. Birinci araştırmada (N= 390) kişisel inisiyatif çalışanların kendi algılarına göre belirlenirken ikinci çalışmada (N= 80) çalışanların kişisel inisiyatif alma durumları üstlerine sorulmuştur. İki farklı kaynaktan veri toplanması hipotezin

hem çalışan hem de üstten toplanan verilerle test edilmesine olanak vermiştir. Çalışanların işteki duygu ve bağlanma durumları örgüt, üst, çalışma grubu ve kariyer açısından olmak üzere dört farklı boyutta ölçülmüştür. Araştırma sonuçları bağlılığın demografik veriler ve işteki duygu durumuna yönelik veriler kontrol edildiğinde kişisel inisiyatifteki varyansı açıkladığını ortaya koymaktadır. Çalışanların kendi algılarına göre belirlenen inisiyatifte en çok varyansı takım bağlılığı açıklarken üstlerin bildirdiği inisiyatifte en çok varyansı örgüt düzeyindeki bağlılık açıklamaktadır.

Hakanen ve diğerleri (2008) üç yıllık bir süreçte yapılan iki ölçüme dayalı araştırmalarında iş kaynaklarının işe bağlılık, kişisel inisiyatif ve birimin yenilikçiliği ile ilişkisini incelemiştir. 2555 Finlandiyalı dişçinin katılımıyla yürütülen araştırmada iş kaynaklarının işe bağlılığa, işe bağlılığın kişisel inisiyatife ve kişisel inisiyatifin de birimin yenilikçiliğine sebep olacağına yönelik bir model yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir. Aynı şekilde bu modelin tersi de sınanmıştır. Analizler sonucunda Şekil 2'de verilen modelin büyük ölçüde doğrulandığı görülmüştür.



Şekil 2. Kişisel İnisiyatifin İş Kaynakları, İşe Bağlılık ve Birim Yenilikçiliği ile İlgisi

Kaynak: Hakanen, J. J., Perhoniemi, R., & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. Journal of Vocational Behavior. 73, 78–91.

Analizler sonucunda Şekil 2'de görüldüğü gibi işe bağlılığın (work engagement) kişisel inisiyatif alma davranışı ile pozitif ilişki içinde olduğu görülmüştür. Buna göre işe bağlılık arttıkça inisiyatif alma davranışı artmaktadır. Aynı ilişki tersine de işlemektedir. Çalışan ne kadar kişisel inisiyatif alırsa işine o ölçüde çok bağlanmaktadır. Yine kişisel inisiyatifin

birimin yenilikçiliğini arttırdığı da elde edilen bulgular arasındadır. Modelin kişisel inisiyatif açısından doğrulanmayan noktası ise birimin yenilikçiliğinin kişisel inisiyatif gösterme davranışını yordayacağı hipotezidir (Hakanen, Perhoniemi ve Toppinen-Tanner, 2008).

Searle (2008) kişisel inisiyatifin stres yönetiminde bir aracı olarak kullanılıp kullanılamayacağını deneysel bir çalışma ile test etmiştir. Araştırmada bir stres yönetimi kursuna devam eden iki grup ve stres yönetimi ile ilgili bir kurs almayan bir grup yer almıştır. Kurs haftada iki oturumdan, her oturum üç-dört saatlik bir dersten ibaret olarak tasarlanmıştır. Kurs gruplarından birine stres yönetimine ek olarak daha fazla nasıl bireysel inisiyatif göstereceklerine yönelik bir içerik eklenmiştir. Katılımcıların yaşadıkları stres, kursa başlarken, 7 haftanın sonunda ve 13 haftanın sonunda ölçülmüştür. Sonuçlar kurs gruplarında stresin düştüğünü kurs almayan grupta herhangi bir değişim olmadığını göstermiştir. Bağımsız değerlendirmeler kişisel inisiyatif kursunun 7 haftanın sonunda proaktif davranışı arttırdığını göstermiştir. Ancak aynı sonuç katılımcıların kendi algılarına göre yapılan değerlendirmede alınamamıştır. Öte yandan proaktif davranışın stres yönetimi kursunun yaşanan stresi azaltmasında aracı değişken rolü üstlendiğine yönelik geliştirilen hipotez reddedilmiştir.

Daniels ve diğerleri (2011), iş kontrolünün yeni fikirler üretmede, sosyal desteğinse fikirleri uygulamaya koymada kişisel inisiyatifin aracı rolünü incelemişlerdir. Yazarlar, problem çözmek için kullanılan iş kontrolünün operasyonel tanımını “problem çözmek üzere iş etkinliklerinde değişiklikler yapma” olarak yapmıştır. Benzer biçimde sosyal desteği ise problemleri tartışmak olarak ele almışlardır. Araştırma sonucunda, işin yapılma biçimiyle ilgili yeni fikirler üreten yüksek inisiyatif sahibi çalışanların işlerinin kimi yönlerini değiştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, araştırmada, işle ilgili problemleri iş çevresiyle tartışan yüksek inisiyatif sahibi çalışanlarınsa düşüncelerin uygulanması konusunda yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır. Araştırma bulgularını bu çalışma açısından önemli kılan nokta, işteki problemleri üretmek üzere fikir üreten ve iş arkadaşlarıyla tartışan düşük

inisiyatif sahibi çalışanların işleri üzerinde değişiklikler yapma ve düşünceleri uygulama konusunda düşük puanlar almasıdır.

Kişisel İnisiyatif ve İlgili Kavramlar

Kişisel inisiyatif, örgüt etkililiği ile dolaylı bir ilişki içinde olan performans kavramlarından biridir (Frese ve diğerleri, 1997). Kişisel inisiyatifin bu performans kavramlarıyla belli oranda yakınlık ve belli farklılıkları bulunmaktadır (Frese ve Fay, 2001,160). Kişisel inisiyatif kavramının anlaşılması için bu kavramlarla yakınlaştığı ve farklılaştığı noktaların ortaya konulması önemlidir. Bu kavramlar içinde örgütsel vatandaşlık davranışı kapsamında ele alınanlar önemli bir yer tutmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı kapsamında ele alınan kavramlar ve kişisel inisiyatifle benzer yönleri bulunan diğer kavramlar aşağıda tartışılmıştır. Bunlara ek olarak yetki kavramı da kişisel inisiyatif kavramı penceresinden ele alınmıştır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel davranış araştırmalarında fazladan rol davranışı kapsamında en fazla ele alınan kavramlardan biridir (Morrison ve Phelps, 1999). Örgütsel vatandaşlık, çalışanın örgüt için yapılması gerekenden fazlasını yapmak için istekli olmasını ifade etmektedir (Organ, 1990, 43). Örgütsel vatandaşlık davranışı, resmi ödül sistemi tarafından desteklenmeyen, iş tanımlarında yer almayan fakat bir bütün olarak örgütün fonksiyonlarının verimli ve etkili bir şekilde yerine getirilmesine yardımcı olan, gönüllüğe dayalı davranışlar biçiminde tanımlanabilir (Gürbüz, 2007).

Yaylacı (2004), örgütsel vatandaşlık davranışının küresel rekabetin giderek arttığı çağımızda verimlilik kaygılarıyla insan unsurunu ihmal eden örgütlere insan unsuruna hak ettiği değeri verme olanağı sağlayabileceğini belirtmektedir. Çünkü örgütsel vatandaşlık çalışanı örgütün önemli bir unsuru olarak görmekte ve çalışanın gönüllü katkıları üzerinde durmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen çalışanlar tipik olarak örgüt için fazladan çalışan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Bolino ve Turnley, 2005) ki böylesi bir davranış örgütsel performansı ve örgütsel etkililiği artırmaktadır (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Kişisel inisiyatif davranışı da örgütsel vatandaşlık davranışı gibi rol gerekliliklerinin ötesinde çalışmayı ifade eden ve dolaylı olarak örgütsel etkililiğe katkısı olan bir kavramdır. İki kavram arasındaki en önemli ayrım, fazladan yapılan işlerin kaynağında yatmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışında, çalışanın yapacağı işlerde üstler belirleyici olurken kişisel inisiyatifte çalışan fazladan yapacağı işleri kendisi belirlemektedir (Den Hartog ve Belschak, 2007; Frese, 2001, 101).

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile kişisel inisiyatif arasındaki ayrımlardan biri de proaktiflik boyutundadır. Örgütsel vatandaşlık davranışının özünde proaktivite yokken kişisel inisiyatifte vardır. Bununla birlikte bazen sorumluluk alma (take charge) ve bireysel inisiyatif (individual initiative) gibi birkaç proaktif davranış örgütsel vatandaşlık davranışının değişik formları olarak sayılabilmektedir (Den Hartog ve Belschak, 2007). Bu açıdan hem kişisel inisiyatif hem de örgütsel vatandaşlık davranışı örgüt açısından proaktif olarak değerlendirilebilecek davranışlardır. Ancak bu iki kavram zaman boyutunda birbirinden farklılaşmaktadır. Yüksek inisiyatif sahibi çalışanlar örgüt için uzun erimli olumlu çıktılar sağlamaktadırlar. Ancak kimi zaman, kısa vadede bu çalışanlar üstleri için tam bir “baş belası” olabilmektedirler. Çünkü ortaya sürekli yeni fikirler atmaktadırlar. Kişisel inisiyatif davranışının aksine örgütsel vatandaşlık davranışı, iş yerinde daha kısa dönem odaklı olumlu sosyal uyuma işaret etmektedir (Frese ve diğerleri, 1996).

Örgütsel vatandaşlık davranışı özellikle özveri ve itaat kavramları üzerine kuruludur. İtaat kavramının işe devamda vicdanlı olma (conscientiousness), kurallara sıkı sıkıya uyma gibi oldukça pasif bir doğası vardır. Aksine, kişisel inisiyatifin doğasında kuralları bazen görmezden gelme ve kural ve uygulamalara kimi zaman asi gelme vardır. Örgütsel vatandaşlık davranışında çalışanın çıkış noktası yöneticinin çizdiği çerçevedir. Çalışanın ne kadar sadık olduğu önemlidir. Oysa kişisel inisiyatif gibi aktif yaklaşımlar

yönetici tarafından hoş karşılanmayabilmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışının en önemli bileşenlerinden bir olan özveri kavramı da kişisel inisiyatif açısından farklılık göstermektedir. Örneğin, A çalışanı B çalışanından yetiştiremediği işleri için yardım istediğinde, B çalışanının A çalışanına yapacağı yardım özveri olmakla birlikte inisiyatif olarak değerlendirilmemektedir. Ancak B, A'nın işlerini yetiştiremediğini görerek ona yardım önerirse bu davranış kişisel inisiyatif olarak değerlendirilir. Özellikle de yardım öneren birey diğer çalışana bir daha yardıma ihtiyaç duymaması için neler yapabileceğini söylerse, bu davranış yüksek nitelikli bir kişisel inisiyatif olarak değerlendirilebilir (Frese ve diğerleri, 1997; Frese ve Fay, 2001,161–162).

Aşağıda alanyazında örgütsel vatandaşlık davranışı kapsamında ele alınan ve kişisel inisiyatifle benzer yönleri bulunan sorumluluk alma (taking charge), örgütsel uyum ve bireysel inisiyatif (individual initiative) kavramları tartışılmıştır.

Sorumluluk alma. Örgütlerde çalışanların üzerine düşenden fazlasını yaptıkları çalışan davranışlarından biri olan sorumluluk alma, örgüt açısından yararlı olacak değişimleri etkilemeyi amaçlayan bir davranıştır (Morrison ve Phelps, 1999). Fay ve Frese (2001) sorumluluk alma davranışının kişisel inisiyatifle benzer bir yapı olduğunu belirtmektedir.

Sorumluluk alma davranışı çalışanların; çalıştıkları birimde ya da örgütte işlerin nasıl yapıldığıyla ilgili, örgüt açısından işlevsel değişimleri etkilemek için gönüllü ve yapıcı çabalarını gerektirmektedir. Sorumluluk alma, isteğe bağlı olup formal rol gereklerinin dışında olması yönüyle fazladan rol davranışları (extra-role behavior) ile aynı kategoride ele alınmaktadır. Sorumluluk alma değişim odaklıdır ve gelişmeyi amaçlamaktadır. Sorumluluk alma ile kişisel inisiyatif arasındaki en önemli farklılık ise kişisel inisiyatifin daha çok davranışlarla, sorumluluk almanınsa durumla ilişkilendirilmiş olmasıdır (Morrison ve Phelps, 1999). Crant'a (2000) göre ise proaktif kişilik ve kişisel inisiyatif çalışanın proaktif davranışla ilgili duruşundan yola çıkarken sorumluluk alma davranışı daha çok çevresel değişikliklere göre durumsal olarak proaktif davranma eğilimine işaret etmektedir.

Morrison ve Phelps (1999) yaptıkları araştırmada farklı örgütlerden 275 beyaz yakalı çalışanın sorumluluk alma davranışlarını çalışanların kendi ifadelerine ve çalışma arkadaşlarının ifadelerine göre tespit etmişlerdir. Çalışma arkadaşlarından toplanan verilere dayalı olarak sorumluluk alma davranışının; hissedilen sorumlulukla, öz-yeterlikle ve üst yönetimin sorumluluk almaya nasıl yaklaştığıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları da kavramın kişisel inisiyatifle ilişkisini ortaya koymaktadır. Çünkü, özellikle öz-yeterlik ve üst yönetimin desteği kişisel inisiyatif kavramıyla da yakından ilgilidir.

Örgütsel uyum. Örgütsel uyum (organizational compliance), çalışanın örgütün kurallarını, düzenlemelerini ve prosedürlerini kabul etmesi, içselleştirmesi anlamına gelmektedir. Bu içselleştirme, herhangi biri çalışanın bağlılığını gözlemese bile çalışanda örgüte karşı vicdani bir bağlılık oluşturmaktadır. Örgütsel uyumun örgütsel vatandaşlık davranışları arasında gösterilmesi, çalışanların tamamından tüm kurallara uymaları beklenirken önemli bir bölümünün bunu yapmamasından kaynaklanmaktadır. Herhangi bir kontrol sistemi olmadığı halde tüm kurallara gönülden bağlılık gösteren çalışanlar bu nedenle iyi birer örgütsel vatandaş olarak görülmektedir (Podsakoff ve diğerleri, 2000). Örgütsel uyum davranışının kişisel inisiyatiften farklılaşan birkaç yönü olduğu dile getirilebilir. Kişisel inisiyatifte çalışan kendi amaçlarını oluşturmaktadır. Örgütsel uyumda ise yöneticinin oluşturduğu amaçlar izlenmektedir. Ayrıca kişisel inisiyatif proaktif bir yaklaşımı gerektirirken örgütsel uyumda böyle bir gereklilik yoktur.

Bireysel inisiyatif. Örgütsel vatandaşlık davranışının türlerinden biri de bireysel inisiyatiftir (individual initiative). Bireysel inisiyatif, çalışanın gönüllü olarak işiyle ilgili fazladan rol üstlenmesini ifade etmektedir. Bireysel inisiyatif davranışı çalışanın; yaptığı işi ya da örgüt performansını geliştirmek için yaratıcı ve yenilikçi gönüllü eylemlerini, işi tamamlamak için fazladan bir şevk ve çabayla çalışmasını, fazladan sorumluluk almak için gönüllü olmasını ve diğer çalışanları benzer şekilde davranmak için yüreklendirmesini içermektedir. Tüm bu davranışlar çalışanın verilen görevin ötesinde gayret sarf etmesi noktasında ortaklaşmaktadır (Podsakoff ve diğerleri, 2000).

Bireysel inisiyatif, ısrarcı olmayı, çaba harcamayı ve verilen işten fazlasını yapmayı içerse de kişisel inisiyatif (personal initiative) özellikle çalışanın kendisinin oluşturduğu amaçların peşinden koşmasıyla ilgili olması yönüyle bireysel inisiyatiften farklılaşmaktadır. Ayrıca kişisel inisiyatif, bireyin kendi oluşturduğu amaçlarını gerçekleştirmek için çevreyi değiştirmesini de içermektedir (War ve Fay, 2001).

Bireysel inisiyatifle kişisel inisiyatif arasında sonuçları yönünden de farklılık bulunmaktadır. Bolino ve Turnley (2005) bireysel inisiyatifin çalışan üzerindeki olumsuz etkilerini inceledikleri araştırmada bireysel inisiyatif ile aşırı rol yüklenmesi, iş stresi ve iş-aile çatışması arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. 98 çiftin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları yüksek bireysel inisiyatifin aşırı rol yüklemesi, iş stresi ve iş-aile çatışmasına neden olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar bireysel inisiyatifle iş-aile çatışması arasında cinsiyetin aracı değişken rolü oynadığını göstermiştir. Buna göre kadınlarda bu ilişki daha güçlüdür. Araştırmacılara göre bireysel inisiyatifin tipik davranışları; hafta sonu işe gitmek, işe erken gelmek ve geç saatlere kadar kalmak, kendi işine ek olarak özel projelerde gönüllü olmak gibi davranışlardır.

Örgütsel Spontanlık

Kimi yazarlarca bir çeşit örgütsel vatandaşlık davranışı olarak ele alınsa da (Podsakoff ve diğerleri, 2000), örgütsel spontanlık (organizational spontaneity) tartışmasının kökleri daha eskiye dayanmaktadır (Katz, 1964) ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla benzer yönleri bulunan bir yapı olarak ele alınması daha doğru bir yaklaşımdır (George ve Brief, 1992). Frese ve diğerleri (1996) örgütsel spontanlık davranışının da inisiyatifle ortak noktaları olduğunu, her iki davranışın da örgüt açısından fonksiyonel, verilen rolden fazlasını yapmaya yönelik ve aktif örgütsel davranışlar olduğunu, dolayısıyla bu iki kavram arasında önemli bir örtüşme bulunduğunu belirtmektedir. Ancak yazarlar spontanlık yerine inisiyatifi tercih ettiklerini belirtmektedirler. Çünkü Frese ve diğerleri'ne (1996) göre spontanlık gönüllü ve öz kontrole dayalı davranışları işaret etse de planlı olmaktan uzaktır. Oysa inisiyatif alma planlı bir davranıştır.

Yenileşme

Çağımızda bilgi ve iletişim teknolojilerinde, ekonomi, toplumsal yaşam ve kültürel alanda yaşanan başdöndürücü değişim süreci örgütleri de bu değişim sürecine ayak uydurmaya zorlamaktadır. Örgütler, böyle bir ortamda rekabet edebilmek için yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koymak durumundadır (Zarifoğlu, 2006). Değişim sürecinde yeni fikirler ortaya koymak kişisel inisiyatifle yakından ilgilidir. Bu nedenle kişisel inisiyatifin açıklanmasında yenileşme (innovation) kavramı oldukça önemlidir.

Yenileşme, etkilenenler tarafından yeni olarak algılanan bir düşünce, uygulama ya da hedeftir (Rogers, 2003, 12). Yenileşme ve buluş sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak buluş teknolojik bir olgu iken yenileşme sosyal bir olgudur (Noone, 2000, 26). Yenileşme ile yaratıcılık arasındaki ayrımı vurgulamakta da yarar vardır. İki kavram arasındaki temel farklılık yaratıcılığın daha çok düşünceyle yenileşmeninse daha çok uygulamayla alakalı olmasıdır (Rank, Pace ve Frese, 2004). Ürün ve süreç yenileşmesi olmak üzere iki tür yenileşmeden söz edilebilir. Ürün yenileşmesi, "ürünün başlangıçtaki karakteristiğine, teknik özelliklerine, içerdiği yazılıma, kullanım amacına göre yenilenmesi ya da önemli ölçüde geliştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır. Süreç yenileşmesi, yeni ya da önemli ölçüde geliştirilmiş üretim teknolojisini, hizmetleri karşılamanın ya da ürünleri dağıtmanın yeni ve önemli ölçüde geliştirilmiş yöntemlerini içermektedir. Her durumda sonuç, çıktı, ürün ya da hizmetlerin kalitesi ve üretim/dağıtım maliyetleri açısından önemli olacaktır (Orfile-Sintes ve Mattsson, 2009). Hizmet yenileşmeleri teknolojik olabileceği gibi teknoloji ile ilgili olmayan, örgütsel ve ilişkisel değişimleri ve insan ve örgütün kapasitesini hedef alan konularda da olabilmektedir (Howells ve Tether, 2004). Kişisel inisiyatif yenileşmeyle ilgilidir. Çünkü yenileşme uygulamayı gerektirmektedir ve uygulama safhası kişisel inisiyatif alan çalışanlarca desteklenmelidir (Frese ve Fay, 2005).

Yenileşme her ne kadar teknolojik bir buluş ya da yeni bir düşünce olarak görülse de daha çok statükoyu yenen bir bireyin eylemidir. Bu yönüyle yenileşmenin kişisel inisiyatif almayı gerektirdiği söylenebilir. İnovasyonla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların şu dört ortak noktayı

barındırdığı görülmektedir: (1) Yenileşme başından sonuna kadar uzun zaman ve çok enerji gerektiren zorlu bir süreçtir. (2) Yenileşmeyi gerçekleştiren birey beklenmedik şekilde ortaya çıkan birçok engel karşısında ısrarcı davranmaktadır. (3) Değişimi onaylaması beklenen bireyler genellikle destek vermeden önce sonucu görmek istemektedir. (4) Değişim ajanı, yenileşmenin başarısı için dört tip davranış sergilemektedir. Sergilenen bu dört davranış aynı zamanda kişisel inisiyatif davranışlarıdır. Bu davranışlar ise şu şekilde sıralanmaktadır: (1) Sorumluluk alanı dışında kalan konularda sorun ve fırsatları belirlemek için verileri sorgulamak, (2) yenileşme için gerekli olacak birçok yeni bilgi ve beceri edinmek, (3) eylemlerini sonuca yönlendirmek ve (4) bireysel inançlarını örgütün amaçları ile birleştirmek (Frohman, 1999).

Yenileşme süreci genellikle bireyin bir şeyleri nasıl geliştireceği üzerine düşünmesiyle başlar. Bir düşünce geliştirildikten sonra o düşüncenin test edilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Ancak içinde bulunulan ortamlar genellikle yeni bir düşünceyi test etmek ve uygulamak için elverişli değildir. Bu durumda bireyin bir yenileşmeyi uygulaması için kendisinin başlatacağı bir uygulama süreci gerekli olacaktır. Böylece yenileşme düşüncesinin uygulanması sürecinde kişisel inisiyatif önemli bir rol oynayacaktır (Frese ve Fay, 2001, 162). Sonuç olarak yenileşmenin daha çok düşünce, kişisel inisiyatifinse daha çok eylemle ilgili ve birbirini destekleyen süreçler olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Girişimcilik

Kişisel inisiyatif, girişimcilikle ilgili olmakla birlikte bu kavramdan farklıdır. Kişisel inisiyatifin girişimcilikten en büyük farkı, ticari bir boyutunun olması zorunluluğunun bulunmamasıdır (Frese, 2001, 101). İnisiyatif başarılı bir girişimci için önemli bir davranıştır ve girişimciliğin işi değiştirme ve geliştirme noktasında önemli rol oynamaktadır (Utsch ve Rauch, 2000). Hem kişisel inisiyatif hem de girişimcilik verimli, yaratıcı ve aktif stratejilerle hareket etmeyi ve sorun çıktığı durumlarda sorunlarla baş etmeyi gerektirmektedir (Frese ve diğerleri, 1997). Girişimciliğin kişisel inisiyatifle diğer bir ortak yanı da çalışan performansını olumlu yönde etkilemesidir (bkz. Lumpkin ve Dess,

1996). Kişisel inisiyatif davranışı gösteren bireylerde girişimci özellikler, diğer bireylere göre anlamlı biçimde daha fazla gözlenmektedir. Ayrıca kişisel inisiyatifle girişimcilik başarısı arasında da anlamlı ilişki vardır (Frese ve Fay, 2001, 162). Alanyazındaki bu önermeler araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Glaub (2009), Uganda'da yürüttüğü deneysel araştırmada kişisel inisiyatif konulu bir eğitim programının girişimcilik başarısını arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

Örgüt İçi Girişimcilik

Kişisel inisiyatif örgüt içi girişimciliğe (intrapreneurship) daha yakın bir kavramdır (Frese ve diğerleri, 1996). Girişimci birey bağımsız hareket ederken, örgüt içi girişimci, bir örgütün kuralları ve kısıtlamaları ile hareket etmektedir (Luchsinger ve Bagby, 1987). Örgüt içi girişimcilik kavramı, örgüt içersinde iş yapmanın geleneksel yollarından uzaklaşma yolundaki davranış eğilimleri ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Antoncic ve Hisrich, 2003). Örgüt içi girişimciliğin başarıya ulaşması, kişisel inisiyatifte olduğu gibi, büyük ölçüde örgütün desteğine bağlıdır (Hisrich, 1990; Rule ve Irwin, 1988).

Örgüt içi girişimcilik, politika ve planlama düzeyindeki işlerden çok ikincil önemdeki işler için işlevsel bir performans kavramıdır (Nielsen, Peters ve Hisrich, 1985) ve daha çok küçük ve orta büyüklükteki örgütler bağlamında tartışılmaktadır (Antoncic ve Hisrich, 2001). Oysa kişisel inisiyatif için böyle bir kısıtlama yoktur. Böylece, örgüt içi girişimcilikle kişisel inisiyatif arasındaki en önemli farklılaşmanın bu noktada ortaya çıktığı ileri sürülebilir.

Bağlamsal Performans

Bağlamsal performans (contextual performance), örgütsel vatandaşlık davranışı ile birçok ortak noktayı vurgulamakla birlikte, farklı bir fazladan rol davranışı kavramlaştırmasıdır (Motowidlo, 2000). Bireyler işlerinin gerektirdiğinden fazlasını yaparak örgütsel etkililiğe katkıda bulunmaktadır. Çalışanlar, doğrudan yaptıkları işle ilgili olmasa da örgüt açısından önemli olan konularda, farklı biçimlerde örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yardım edebilirler. Benzer biçimde çalışanlar potansiyel olarak bu süreci

engelleme olanağına da sahiptirler. Çünkü çalışanlar, iş etkinlikleri ve süreçlerinde önemli birer katalizör işlevi gören örgütsel, sosyal ve psikolojik bağlamı paylaşmaktadır. İşin gerekliliklerinden öte sergilenen bağlamsal etkinlikler bağlamsal performansa işaret etmektedir. Bu şekilde iş performansı ile bağlamsal performans farklı kavramlar olarak ele alınmaktadır (Borman ve Motowidlo, 1993, 71–72). Bu ayrımın araştırmaya dayalı kanıtları da mevcuttur. Motowidlo ve Scotter (1994) iş performansı ve bağlamsal performansın farklı değişkenler tarafından yordandığını ortaya koymuştur. Belirtilen araştırmada deneyimin iş performansını, kişilik etkenlerininse bağlamsal performansı açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Borman ve Motowidlo (1993, 73) bağlamsal performansın içerdiği etkinlikleri şu şekilde sıralamaktadır: (1) Formal olarak işin bir parçası olmayan görev etkinliklerinde gönüllü olmak, (2) gerektiğinde görevini başarıyla yerine getirebilmek için fazladan bir biçimde istekli ve ısrarcı olmak, (3) başkalarına yardım etmek ve işbirliği yapmak, (4) kendisi için uygun olmayan durumlarda bile örgütün kural ve prosedürlerini takip etmek ve (5) örgütün amaçlarını onaylamak, desteklemek ve savunmak.

Kişisel inisiyatif, bağlamsal performansın bir örneğidir (Fay, Sonnentag ve Frese, 1998; Sonnentag ve Frese, 2002, 7). İki kavramın ortak noktaları; doğrudan teknik bir içerikle ilgili olmamaları, iradeyle alakalı olmaları ve rol gerekliklerinin ötesine geçmeleri olarak sayılabilmektedir. (Speier ve Freese, 1997). Kişisel inisiyatifin farklı ve kavramı bir adım öteye taşıyan yanı ise bireyin kendi görevini oluşturmasıdır.

İçsel Motivasyon

İçsel motivasyonlu (Intrinsic motivation) birey, herhangi bir işi parasal ödüller nedeniyle değil, salt kendi ilgisi nedeniyle yapmaya yönelmektedir. Bu nedenle kavramın kendiliğinden başlama davranışı ile ilgili olabileceği ve kişisel inisiyatife etki edebileceği düşünülmektedir. Ancak, içsel motivasyonun parasal ödüllerden olumsuz etkileneceği dile getirilmektedir. Oysa parasal ödüllerin bulunmadığı bir örgüt ortamı çok yaygın bir durum değildir. Öte yandan kişisel inisiyatifteki kendiliğinden başlama davranışı parasal

ödüllerden olumsuz etkilenmemektedir (Frese ve Fay, 2001, 163–164). Öte yandan, Jaramillo, Locander, Spector ve Haris (2007), yaptıkları araştırmada kişisel inisiyatifin içsel motivasyonla iş performansı arasında aracı rolü üstlendiği bulgusunu elde etmişlerdir. Bu bulgu, içsel motivasyonun ve kişisel inisiyatifle ilişkisini açıklamak için önemlidir.

Başarı Yönelimi

Başarı yönelimi (achievement orientation), rekabetin egemen olduğu zorlu ortamlarda performans artışı ve başarıya yönelik duruşu ifade etmekte ve bireylerin başarılarını ve başarısızlıklarını nasıl açıkladıklarını vurgulamaktadır (Utsch ve Rauch, 2000). Başarı yönelimi kavramı ile kişisel inisiyatif arasında önemli ortak noktalar bulunmaktadır. Başarı yönelimi; ısrarcı olmayı, zorluklarla mücadele etmeyi, bireysel sorumluluk almayı ve yenilikçi olmayı gerektirmektedir (McClelland, 1987). Bu yönüyle başarı yöneliminin kişisel inisiyatifin yordayıcılarından biri olduğu dile getirilebilir. İki kavramı farklılaştıransa, başarı yöneliminin rol gerekliklerinin ötesinde eylemleri ve bireyin kendisinin oluşturduğu amaçları gerektirmemesidir (Frese ve diğerleri, 1997).

Yetki ve Kişisel İnisiyatif

Yetki, emir verme hakkı ve itaate zorlama gücüdür. Yetki temel olarak iki ayrı kaynaktan beslenmektedir. Bunlardan biri yöneticinin makamı, diğeri ise zaka, deneyim, ahlaki değer, liderlik yeterliği ve geçmiş hizmetler gibi kişisel değişkenlerdir. Kişisel değişkenlerden kaynaklanan yetki, makamdan kaynaklanan yetkinin önemli bir tamamlayıcısıdır (Fayol, 1992, 57). Başaran (2000, 85–86) yetkiyi, en öz anlatımla, bir işi yapma ve yaptırma hakkı olarak tanımlamaktadır. Yetki kişiye yasal yol ve belgelerle verilmektedir. Yetki sahibi yetkisini yasal sınırlar içinde dilediği gibi kullanabilir.

Weber (1947; akt. Katz ve Kahn, 1977, 227–228) üç tip yetki tanımlamaktadır. Bunlar, geleneksel yetki, karizmatik yetki ve yasal yetkidir. Geleneklsel yetki geçmişten beri alışılmış ve süregelmektedir. Geleneksel yeki emirlerine uyulan kişiye miras kalmıştır. Karizmatik yetki, yetki sahibinin

kişiliği ve çekici gücü ile ilgilidir. Yasal yetki ise gelenek ve kişilikten bağımsızdır. Yasal yetki kaynağını yetki sahibinin makamından ve belirlenmiş kurallardan almaktadır. Bürokratik örgütlerde yöneticilerin yetkileri yasalarla ortaya konulmaktadır.

Ancak yasalar ya da örgütsel planlar her durumda yöneticinin nasıl davranması gerektiğini apaçık ortaya koyamayacaktır. Yasal metinlerle belirlenmiş rollerin ve bu rollere bağlı olarak tanımlanmış yetkilerin yetersiz kaldığı durumlarda, diğer bir deyişle mevzuatın boş bıraktığı noktalarda yöneticinin yetkisini örgüt amaçlarıyla uyumlu biçimde yorumlaması ve takdir hakkını kullanması gerekecektir ki bu da yöneticinin inisiyatif alması anlamına gelmektedir. Hatta bazı durumlarda yöneticiler yetkileri olmayan konularda kararlar alıp uygulayabilmektedir. Bu durum yetki gaspı olarak değil görevde ortaya çıkan boşluğun doldurulması olarak görülmelidir.

Yetki gaspı yöneticinin elinde bulunan yönetme hakkının bir kısmının astlar ya da denkler tarafından zorla ya da hileyle alınmasıdır (Başaran, 2000, 88). Oysa kendi biriminde ortada kalan ve yerine getirilmemesi birimine zarar verecek olan bir eylemi gerçekleştiren yöneticinin başkasının yetkisini gasp ettiği ileri sürülemez.

Aghion ve Triole (1997), üst yöneticilerin yetkilerinin bir kısmını astlarına delege etmelerinin astların inisiyatif almalarına ve örgüte daha fazla katkı sunmalarına yol açacağını belirtmektedir. Bununla birlikte üst yönetici işler üzerindeki kontrolünün bir kısmını da kaybetmiş olmaktadır. Yazarlar bu durumda üst yönetimin günlük işlerle ilgili konularda yetkilerini astlara devredebileceğini, örgüt açısından kritik konularda ise yetkiyi kendilerinde tutabileceklerini belirtmektedir.

Kişisel inisiyatifle ilgili kavramlar incelendiğinde her bir kavramın kişisel inisiyatifle az ya da çok ilgili olduğu görülmektedir. Ancak, kişisel inisiyatif kavramı özellikle çalışanın kendi amaçlarını oluşturması gerekliliği yönüyle diğer performans kavramlarından farklılaşmakta ve örgütlerde çalışan performansını açıklamak üzere yeni bir pencere açmaktadır.

Kişisel İnisiyatifin Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik

Kişisel inisiyatifin kökeni ve sonuçları modelinde ortaya konulduğu gibi (bkz. Şekil 1) kişisel inisiyatif, başarı güdüsü, psikolojik tutuculuk ve eylem odaklılık gibi kişilik değişkenleriyle, iş nitelikleriyle ve çevresel desteklerle ilişkilidir. Benzer şekilde kişisel inisiyatif, işi kontrol altında tutma isteği, değişim odaklı olma, aktif başa çıkma, hatalara yaklaşma tarzı ve öz-yeterlik gibi yönelimlerle de ilişkilidir. Bunun yanında kişisel inisiyatif, sonuç olarak bireysel performans ve örgütsel etkililiğe neden olmaktadır (Fay ve Frese, 2001; War ve Fay, 2001). Kişisel inisiyatif modelinde ortaya konulan ilişkilerden özellikle yönelimlerin ayrı ayrı kişisel inisiyatife etkisinin araştırılması, kişisel inisiyatifin anlaşılması için önemlidir (Frese, 2001, 106). Belirtilen bu yönelimlerden biri de öz-yeterliktir (Speier ve Frese, 1997).

Öz-yeterlik kavramı, benzer becerilere sahip bireylerin neden farklı performanslar sergilediklerinin anlaşılmasına önemli katkılar sunmaktadır. Bunun yanında, bireylerin kapasiteleri ile performanslarının örtüşmemesi de öz-yeterlik kavramlaştırması ile açıklığa kavuşturulabilmektedir (Kurbanoğlu, 2004). Diğer bir anlatımla, bireyin potansiyel becerilerini davranışa dönüştürmesi sürecinde ortaya çıkan farkın açıklanmasında öz-yeterlik kavramına gereksinim duyulmaktadır.

Öz-yeterlik, umulan sonuçları elde etmek için gerekli olan davranışların başarılı şekilde sergileneceğine (Bandura, 1977) ya da bireyin başarı sağlamak için herhangi bir eylemi örgütleme ve uygulama konusundaki yeteneğine yönelik inancı (Bandura, 1997, 3) olarak tanımlanabilmekte ve davranış değişikliğinin temelini oluşturan bilişsel bir mekanizma olarak kabul edilmektedir (Cervone, 2000).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik algısı dört kaynaktan toplanan bilgi ile oluşmaktadır. Bunlar; (1) performans başarısı, (2) başkalarının deneyimleri, (3) sözlü ikna ve (4) psikolojik durumdur. Bu bilgi kaynakları kısaca şu şekilde açıklanmaktadır:

Performans Başarısı

Bireyin başarılı deneyimler yaşadıkça sonraki deneyimlerine yönelik başarı beklentisinin de artacağı kabul edilmektedir. Bu durumun tersi de doğrudur. Birey olumsuz yaşantılar yoluyla başarı beklentisini düşürmektedir. Özellikle de başlangıçta meydana gelen hatalar bu beklenti düşüşünü oldukça olumsuz etkilemektedir. Tekrarlanan başarılar aracılığıyla başarı beklentisi yükseldikçe ara sıra olan hataların yeterlik algısına olumsuz etkisi azalma eğilimi göstermektedir. Bundan da öte, ara sıra oluşan bu hatalar gösterilen çaba ile giderildikçe bireyin sorunların üstesinden gelebileceğine yönelik inancı artmakta ve birey ısrarcı davranmaya güdülenmektedir (Bandura, 1977). Kişisel inisiyatifte de bireyin girişimlerinde ısrarcı olması gereği bulunmaktadır. Bu yönüyle öz-yeterliğin kişisel inisiyatif almayı olumlu yönde etkileyebileceği ileri sürülebilir.

Başkalarının Deneyimleri

Birey başkalarının başarılı deneyimlerini gözledikçe kendisinin de çaba göstererek ve ısrarcı davranarak başarılı olabileceğine yönelik bir inanç elde edebilmektedir. Bu, başkaları yapabiliyorsa kendisinin de performansında eninde sonunda artış sağlayabileceğine yönelik bir inanca dayanmaktadır. Bu yolla elde edilen öz-yeterlik inancı performans başarısı yoluyla elde edilene göre oldukça zayıf kalmaktadır. Ayrıca modellemeye dayalı öz-yeterlik inancı kalıcılık konusunda da zayıftır ve değişime oldukça açıktır (Bandura, 1977).

Sözlü İkna

Bireylerin istenen davranışları sergileyebilmelerini sağlamada onları sözlü olarak ikna etmek, kolaylığı ve ulaşılabilirliği nedeniyle tercih edilen bir teknik durumundadır. Bireyler, öneriler yoluyla geçmişte üstesinden geldikleri sorunlarla etkili şekilde başa çıkabileceklerine inandırılabilmektedir. Tabi ki, bu yolla elde edilen yeterlik inancı da bireysel yaşantılar yoluyla elde edilen inançlara göre oldukça zayıf kalmaktadır. Bu yolla edinilen yeterlik inancı olumsuz yaşantılar yoluyla kolayca yitirilmeye açıktır (Bandura, 1977).

Ayrıca sözlü ikna yoluyla yeterlik inancı kazandırma çabası kimi zaman olumsuz da algılanabilir. Örneğin, örgütlerde yöneticilerin bu yöndeki çabaları nasihat olarak değerlendirilip etkisiz kalabilecektir.

Psikolojik Durum

Bireyin psikolojik olarak içinde bulunduğu durum da öz-yeterlik inancını etkileyebilmektedir. Stresli ve zorlayıcı durumlarda bireylerin yapacakları herhangi bir işle ilgili yeterlik kanıları farklılaşabilmektedir. Bireyler genellikle psikolojik açıdan rahat oldukları durumlarda daha yüksek başarı beklentisi içerisinde bulunmaktadır. Bu yönüyle psikolojik durum da öz-yeterlik açısından bir bilgi kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1977). Hatırlanacağı gibi, kişisel inisiyatif psikolojik tutuculuktan olumsuz etkilenmektedir. Psikolojik olarak yapılacak işin uzak ve zor görüldüğü durumlarda bireyler inisiyatif alamamaktadır. Öz-yeterlğin de psikolojik rahatlıktan olumlu etkilenmesinin iki kavram arasındaki ilişkinin bir başka bağlantısını oluşturduğu ileri sürülebilir.

Kişisel inisiyatif, engellerden dolayı gerçekleştirilmesi zor eylemlerle ilgili olduğuna göre öz-yeterliğin kişisel inisiyatif için önemli bir değişken olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü öz-yeterlik zor bir eylemi gerçekleştirebilme olasılığını ve eylem için harcanan çabayı ve ısrarcılığı arttırmaktadır (Speier ve Frese, 1997). Ayrıca öz-yeterlik bireyin sorumluluk almasını da olumlu yönde etkilemekte olup (Morrison ve Phelps, 1999), bu yönleriyle kişisel inisiyatifle yakından ilgili bir kavramdır (Frese ve diğerleri, 1996).

Bireyler amaçlarını oluştururken, yetenekleri hakkındaki öz-değerlendirmelerini hesaba katmaktadır. Algılanan öz-yeterlik ne kadar yüksekse, bireyler o kadar yüksek hedefler belirlemekte ve o hedefe bağlı kalmaktadır (Bandura, 1994). Araştırmalar da göstermektedir ki, bu bireyler, hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda da başarılı olmaktadırlar. Çünkü öz-yeterliği yüksek olan çalışanların iş performanslarının da yüksek olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Stajkovic ve Luthans, 1998). Bu durum yöneticiler için de geçerlidir. Öz-yeterliği yüksek olan yöneticiler, daha etkili

liderler olmakta ve daha yüksek performans elde etmektedirler (McCormic, 2001).

Bireyin işiyle ilgili özgüveninin inisiyatif almayı olumlu yönde etkilediği geçmiş araştırmalarda da ortaya konulmuş bir bulgudur (Ghiselli, 1956). Lantz ve Andersson (2009) yaptıkları araştırmada işleri üzerinde çeşitli düzenlemeler yapan bireylerden öz-yeterliği yüksek olanların daha fazla inisiyatif aldıklarını tespit etmişlerdir. Diğer bir anlatımla, öz-yeterlik iş kontrolü ile kişisel inisiyatif arasında aracı değişken rolü üstlenmektedir. Speier ve Frese (1997) de yaptıkları araştırmada işteki kontrol ve karmaşıklıkla kişisel inisiyatif arasındaki ilişkide öz-yeterliğin aracı değişken (moderator) olarak görev yaptığını saptamıştır.

İnisiyatif almak karmaşık ve zor problemlerin üstesinden gelmeyi gerektirdiğinden birey, inisiyatif alırken iş yapmanın rutin yollarını terk etmekte, yeni stratejiler geliştirmekte ve problemleri çözmektedir. Dolayısıyla kişisel inisiyatif karmaşık problemleri çözebilmeyi ve işle ilgili uzmanlık bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir (Fay ve Frese, 2001). Bandura'ya (1977) göre öz-yeterliğin düzeyi ve gücü psikolojik süreçlere göre farklılaşmaktadır. Yeterlikle ilgili kişisel beklentiler; başa çıkma davranışının gösterilip gösterilmeyeceğini, ne kadar çaba harcanacağını ve bunun engeller ve hoşa gitmeyen yaşantılar karşısında ne kadar devam ettirileceğini belirlemektedir. Bireyin zorluklar karşısında ısrarcı olması öz-yeterliğin yükselmesine yol açmaktadır. Verslan (2009) bu önermeyi destekleyici araştırma bulguları elde etmiştir. Buna göre, zor görevleri yerine getirmek üzere takım çalışmalarında görev alan ve hedefe ulaşmak için ısrarcı davranan okul müdürlerinin öz-yeterlikleri yükselme eğilimi göstermektedir.

Yeterlik beklentileri insanların ne kadar çaba harcayacağını, engel ve caydırıcılarla ne kadar ısrarla mücadele edeceğini belirlemektedir. Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlüyse, gösterilen çabalar o kadar aktif olmaktadır. Kendilerince tehlikeli olarak görülen ancak aslında güvenli olan etkinlikleri ısrarla gerçekleştiren bireylerin yeterlik algıları yükselmekte ve savunma davranışları azalma eğilimi göstermektedir. Bir durumla baş ederken çabalarını olması gerekenden önce sonlandıran bireylerin kendileriyle ilgili

zayıf beklentileri ve korkuları uzun süre devam edecektir (Bandura, 1977). Bilindiği gibi kişisel inisiyatif de bireyin engellerle aktif ve ısrarcı bir şekilde başa çıkmasını gerektirmektedir (Frese ve diğerleri, 1997; Fay ve Frese, 2001; Frese, 2001, 100–101). Bu durumda öz-yeterliğin kişisel inisiyatifin özellikle ısrarcı olma boyutuyla ilişkili olacağını düşünmek olanaklıdır.

Öz-yeterlik, bir işe başlamayı ve sorunlarla ısrarcı şekilde baş etmeyi etkilemektedir. Bireylerin kendi etkililikleri ile ilgili inançları, ortaya çıkan sorunlarla baş etmeyi denemelerini bile etkileyebilmektedir. Bu başlangıç düzeyinde algılanan öz-yeterlik, sergilenecek davranışların seçiminde belirleyici olmaktadır. İnsanlar başa çıkabileceklerinin ötesindeki tehlikeli durumlardan korkmakta ve bu durumları engelleme eğilimi göstermektedirler. Öte yandan karşılarına çıkan durumla baş edebileceklerini düşünürlerse harekete geçmekte tereddüt etmemektedirler (Bandura, 1977). Tam bu noktada öz-yeterlikle kişisel inisiyatifin yakın ilişki içinde olmasını beklemek olanaklıdır.

Özetle, kişisel inisiyatif alacak bireyin işleri doğru şekilde yapabileceğine inanması gerekmektedir. Bu durumda da işle ilgili öz-yeterlik algısı yüksek bireylerin inisiyatif almaya daha yakın olduklarını söylemek mümkündür (Fay ve Frese, 2001).

Okul Yönetiminde Kişisel İnisiyatif ve Öz-Yeterlik

Günümüzde örgütlerin içinde bulundukları çevre ve yaptıkları işler giderek daha da belirsiz hale gelmektedir. Çalışanlar tüm dünyadan rakiplerle yüz yüze gelmektedir. Çağın gereksinimlerini karşılamak için örgütler giderek kişisel inisiyatife çok daha fazla önem vermektedir (Xue, 2009). Eğitim örgütlerinin ve okulların bu değişim sürecinin dışında kalacağını düşünmek doğru olmayacaktır.

Bu düşünceden hareketle, bu başlık altında öncelikle okul yönetiminin değişen bağlamı kapsamında okul müdürlerinin giderek karmaşık hale gelen yeni rol tanımları ele alınmış, bu yeni rol gereklerinin yerine getirilmesinde

aktif bir performans kavramı olarak kişisel inisiyatifin oynayabileceği rol tartışılmıştır. Daha sonra okul müdürünün kişisel inisiyatif almasında okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algısının rolü irdelenmiştir.

Okul Müdürlüğünün Değişen Bağlamı ve Kişisel İnisiyatif

İş sorumluluklarının kesin sınırlarla tanımlanması, herkesin kendisinden bekleneni açık şekilde bilmesini sağlaması yanında herkesin kendinden beklenmeyeni de bilmesine neden olması açısından sakıncalıdır. Bu durum örgütün çevresel değişimlere tepki vermede inisiyatif ve esneklik talep eden durumlarda bir çok sorun yaşaması anlamına gelmektedir. Mekanik örgüt anlayışı, inisiyatifi kösteklemekte, çalışanları yaptıkları işi sorgulayarak geliştirme arayışı içinde olmaktan çok emirleri yerine getirip yerlerini korumaya yöneltmektedir. Bürokratik örgütlerde yerleşik uygulamanın uygunluğunu sorgulayan çalışanlar genellikle baş belası olarak görülmektedir. Bu durum, örgütlerin çalışanların sağlayacakları potansiyel yaratıcı katkılardan mahrum kalmalarına yol açmaktadır (Morgan, 1998, 43–44).

Okullar büyük, karmaşık, çok düzeyli toplumsal kurumlardır ve bu kurumlarda tam zamanlı profesyonelleri çalışmaktadır. Bu etkenler, okulların bürokratik yapılara dönüşmesini sağlayan temel dinamiklerdir (Aydın, 2010a, 3). Pulliam ve Van Patten (1995), okulların mevcut bürokratik yapılarının geleceğin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalacağını belirtmektedir. Yazarlar, özellikle hiyerarşik yapılanma ve iş bölümünün okulların doğasıyla bağdaşmadığına vurgu yapmakta, bu haliyle örgütün bireyin önüne geçtiğini vurgulamaktadır (akt. Aydın, 2010a, 9).

Weick (1976), örgütü oluşturan unsurların birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu kabul eden egemen anlayışın aksine eğitim örgütlerin gevşek yapılı sistemler olduğunu öne sürmektedir. Buna göre, eğitim örgütlerini bürokratik örgüt kuramının varsayımlarıyla açıklamaya çalışmak birçok noktada yetersiz kalmaktadır.

Bursalıoğlu (2003, 21–22) da okul örgütlerinin yönetimini ideal tip bürokrasiye dayalı olarak açıklamaya çalışmanın bazı önemli sınırlılıkları

beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Bu sınırlılıklardan en önemlisi bürokratik örgüt yapısı içinde tanımlanan yetkilerle gerçekte kullanılan yetkilerin farklılaşması sorunudur. Çünkü okul yöneticilerinin astlarını ve üstlerini etkileme kapasiteleri önemli oranlarda farklılıklar göstermektedir.

Okullarda da diğer bürokratik örgütlerde olduğu gibi çalışanlar belirli bir hiyerarşi içinde yer almaktadır. Okul çalışanlarının ve okul müdürünün rolleri bu hiyerarşiyle bağlantılı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar, örgütte yapılması gereken işlerin neler olduğu ve bu işlerin yapılma biçimiyle ilgili konulmuş bir dizi kuraldan oluşmaktadır. Bu rol tanımlarının kimi çok açık yönergeler biçiminde ifade edilirken kimi oldukça belirsiz bir nitelik arz etmektedir (Hoy ve Miskel, 2008, 25–26). Bunun da ötesinde, okul müdürlerinin belirsizlik arz eden rol tanımlarının okul müdürlerinin görevlerinin çok daha önemli bir bölümünü oluşturduğunu ileri sürmek olanaklıdır. Bu karmaşık rol tanımlarını, alanyazında başarılı okul müdürlerinin sorumluluklarının tartışıldığı çalışmalarda da görmek mümkündür.

Okul müdürü okulu yönetirken birçok gruptan insanla ilişki kurmak durumundadır. Üst yöneticiler, müfettişler, diğer yöneticiler, velier, toplum temsilcileri, öğretmenler, öğrenciler ve benzerleri bunlar arasında sayılabilir. Bütün bu grupların okul müdüründen beklentileri ve istekleri vardır. Bu istekler kimi zaman ortaklaşmakta, çoğu zaman da çatışmaktadır (Lunenberg ve Ornstein, 2000, 331).

Hesapverebilirlik beklentilerinin giderek güçlendiği bu dönemde öğretmenlerin ortaya koydukları performansın kalitesi de okul müdürlerinin doğal bir sorumluluğu sayılmaktadır. Okul müdürlerinden çok nadir olarak içinde bulundukları sınıflardaki eğitimin niteliğini etkilemeleri beklenmektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008). Perfomansı yetersiz olan öğretmenlerin uyarılması, yerini bu öğretmenlere bizzat destek olmaya bırakmaktadır.

Şişman (2002, iv), okul müdürlerinin sorumluluklarının yalnızca örgüt yapısı, öğretim programı ve öğretmenlerin performansları ile sınırlı olmadığını belirtmektedir. Ona göre okullar toplumsal yaşamda meydana gelen çeşitli değişim ve eğilimlere de duyarlı olmalıdır. Giderek artan cinsel taciz,

uyuşturucu bağımlılığı, çeteler, ailesinden ayrı yaşayan çocuklar, uygunsuz aile ve çevre koşulları, aile bireylerinde zararlı madde bağımlılığı, okul terki, sokak çocukları gibi bir dizi sorun da okulun, dolayısıyla okul müdürünün karşı karşıya olduğu problem kaynaklarıdır. Şişman'ın (2002) belirttiği ve çağın gerçekleri olarak tüm dünyada okulu olumsuz etkileyen bu etmenleri de okul müdürünün sorumluluk alanını etkileyen faktörler olarak görmek gerekmektedir.

Özdemir (2007, 5) de okul müdürünün öğretim liderliği, personel hizmetleri, genel hizmetlerin yönetimi ve okul-çevre ilişkilerinin yanında, aynı zamanda bir değişim ajanı olması ve yenileşme sürecini liderlik etmesi gerektiğini belirtmektedir.

Okul, bürokratik bir yapı olmasının yanında, insan unsurunu da barındırmakta ve hatta insan unsuru daha baskın bir nitelik göstermektedir. Mevzuatın yanında bireysel gereksinimler, inançlar ve anlayışlar da okul çalışanlarının işlerini yapma biçimlerine etki etmektedir (Hoy ve Miskel, 2008, 26). Bu nedenle okul müdürü bireylerin ve grupların gereksinimlerine yanıt verebilmelidir.

Copland (2001), okul müdürlerinden beklentilerin, özellikle son yıllarda giderek arttığını belirtmekte ve bu beklentileri "süper müdür efsanesi" başlıklı makalesinde tartışmaktadır. Yazara göre, okul müdürleri okul çapındaki reformların gerçekleştirilmesinden birinci dereceden sorumlu tutulmaktadır ve bu süreçte birçok kesimden kişiye hesap vermek durumunda kalmaktadır. Okul müdürü okulu, müfettişler, yönetim kurulları, çalışanlar, veliler, medya, toplum v.b. paydaşlara hesap vererek yönetmek ve başarıya ulaştırmak durumundadır. Bu süreçte paydaşları kararlara katmalı, okulun vizyonunu toplumla birlikte oluşturabilmelidir. Vizyon ve kararlar ortak olmasına rağmen, uygulamadan ve sonuçtan sorumlu olan tek başına okul müdürüdür. Her çocuğun öğrenmesinden, okulun son teknolojiyle donatılmasından ve çalışanların mesleki gelişimlerinden sorumlu olan da okul müdürdür. Okul müdürü, çeşitli bakım ve onarım işlerinden de anlamalıdır. Ayrıca, çalışanlar, öğrenciler ve aileler için iyi bir danışman olmalıdır. Bunlara ek olarak, sınıf düzeyindeki sınavlardan ülke çapındaki testlere kadar uzanan bir yelpazedeki

verileri toplayan, analiz eden ve yorumlayan bir eylem araştırmacısı olmalıdır. Copland'ın (2001) makalesinin üzerinden geçen on yılla birlikte bu beklentiler daha da büyümüş ve karmaşık hale gelmiştir.

Artık, okul müdürlerine daha önce kendilerinden beklenmeyen sorumluluklar yüklenmekte ve kendilerinden bu yeni sorumluluklarla liderlik etmeleri beklenmektedir (Hughes, 2010). Çağdaş eğitim ve okul liderliği; hesap verebilen, öğrenciyi merkeze alan, araştırma verilerine dayalı kararlar veren, okula öğrenci çekmede rekabet edebilen, toplumla bütünleşebilen, küreselleşmeye ve bilgi toplumuna ayak uydurabilen bir anlayışı barındırmaktadır. Bu anlayış, okul liderlerinin belki de bugüne kadar gerek duyulmayan çağdaş niteliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (Balcı, 2011a). Böylesi bir ortamda, okul müdürlerinin yalnızca tanımlanmış rol gerekliliklerini yerine getirmeleri, bir anlamda bu hızlı dönüşüme ayak uyduramamaları anlamına gelmektedir.

Okul müdürlüğü görevinin çağın gereklerine göre geçirdiği bu evrimleşmeye uygun okul müdürlerinin hangi kaynaktan sağlanabileceği sorusu güncel bir problemi oluşturmaktadır. Geleneksel olarak bu sorunun yanıtı, okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecine atıf yapılarak verilmektedir. Bunun yanında, alternatif arayışlara da gidildiği görülmektedir. Glubb ve Flessa (2006) bu alternatif arayışları ele aldıkları çalışmada iki ya da üç müdürü bulunan, öğretmenlerin üçer yıl dönüşümlü olarak müdürlük yaptığı ve öğretmenlerin müdürün görevlerini paylaştığı ve dolayısıyla müdürü bulunmayan okulları incelemişlerdir. Bu okullardan iki müdürü bulunan bir okuldaki öğretmen, bu uygulamaya nasıl geçtiklerini şöyle dile getirmektedir:

> Okul müdürlüğü görevi farklı öğretim programları, öğrencilerin ve velilerin bütün ihtiyaçlarıyla bir kişi için çok fazla. Biz gördük ki, bu iş bir insanın yapabileceğinden çok fazla ve bu işi yapacak en az iki tam zamanlı müdüre ihtiyacımız var (Glubb ve Flessa, 2006, 519).

Okulun ve okul müdürlüğünün değişen doğası ve ortaya çıkan yeni beklentiler, okul müdürlerinin performansları üzerine kafa yormayı gerekli kılmaktadır. Okul müdürlerinin tüm bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için nasıl bir liderlik sergilemeleri geretiği, performanslarının hangi kaynaklardan

beslendiği gibi soruların yanıtlanması gerekmektedir. Bu soruların yanıtlarının bir kısmını diğerleriyle benzer kaynaklara sahip olmasına rağmen çevresinde fark yaratan okulların müdürlerinin uygulamalarında bulmak olanaklıdır.

Benzer olanaklara sahip okullar öğrenci başarısı, çevreyle ilişkiler, kaynak sağlama, fiziksel koşullar v.b. açısından oldukça farklı noktalarda bulunmaktadırlar. Kimi okullarda müzik dersinde öğrencilere, sırayla şarkı söyletilirken, kimi okullar kendi öğrencileriyle birlikte çevredeki bütün çocukların gitar, yan flüt, kemençe, bağlama v.b. en az bir müzik aleti çalabilmesini kendilerine hedef olarak belirlemektedir. Diğerlerinden çok farklı olanaklara sahip olmayan kimi okullarımız, çevreyle etkin işbirliği, eğitim-öğretimin niteliğinin ve etkililiğinin arttırılması, öğrencilerin çağdaş birer dünya vatandaşı olması konularında kendilerine üst düzey hedefler koyup bunları gerçekleştirmektedirler (bkz. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı [EİÖK], 2009; 2010; 2011). Benzer olanaklara sahip bu okulların farklılaştıkları noktanın yönetim anlayışı olduğunu ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Öne çıkan bu okulların yöneticileri kendilerine görev tanımlarında yer almayan üst düzey hedefler koymakta, bu hedefler için mücadele etmektedir. Diğer bir anlatımla, bu yöneticiler inisiyatif almaktadır.

Glickman (2002) da benzer özellikler göstermesine rağmen başarı düzeyleri farklılaşan bu okullardaki temel farklılaşmanın yönetim anlayışından ve yöneticiden kaynaklandığını belirtmektedir. Glickman'a (2002) göre, başarılı olan okullar dikkatli bir planlama yapmakta ve planlarına bağlılık göstermektedir. Okul müdürleri, bu esnada önlerine çıkacak olası engelleri önceden görebilmeli ve bu engelleri aşabilmelidirler. Yazarın bahsettiği planlama, engelleri önceden görme, planlara bağlılık ve engelleri aşma davranışları kişisel inisiyatife işaret etmektedir. Planlama, kendiliğinden başlamayı, engelleri önceden görme proaktif olmayı, planlara bağlılık ve engelleri aşma ise ısrarcılığı gerektirmektedir.

Sözü geçen okullardan görece başarısız olanların müdürlerinin ise kişisel inisiyatif almamaları yönüyle farklılaştığı ileri sürülebilir. Başaran'ın (2000) da belirttiği gibi, kimi yöneticiler kendilerine göçerilen yetkeyi hiç kullanmazken kimileri ise göçerilenden fazlasını kullanmaktadır. Bu durum,

doğrudan yöneticinin kişiliği ile ilgilidir. Ayrıca örgüt ortamı ve çalışanların kişilikleri de yetki kullanımını etkilemektedir. Yöneticilerin başı daha çok yetki kullanmama ile değil de yetki aşımı ile derde girmektedir. Ancak yetki kullanılmaması da bir kısım işlerin yapılmaması anlamına gelecektir (s. 88). Yetki kullanma konusunda inisiyatif almayan yöneticilerin oklularında da bir kısım işler yapılamamaktadır.

Yetki kullanma konusunda inisiyatif almayı tercih etmeyen okul müdürlerinin daha çok merkeziyetçi yönetim anlayışı nedeniyle böyle davrandıkları dile getirilebilir. Aydın'ın (2000, 179) da belirttiği gibi merkezi eğitim sistemlerinde eğitim programlarının geliştirilmesi konusunda okul yöneticilerine fazla bir yetki ve inisiyatif tanındığı söylenemez. Okul yöneticilerinden daha çok programı etkili şekilde uygulamaları beklenmekte, programın kapsamı konusunda girişimlerinin olması istenmemektedir. Kimi okul müdürleri bu anlayışla programın geliştirilmesi anlamına gelebilecek katkıları engellerken, kimileri programı geliştireceğini düşündüğü fırsatları kaçırmamaktadır.

İnisiyatif alan ve almayan okul müdürlerinin farklı davranışlarının kaynağı sosyalleşme sürecinde de aranabilir. Balcı'nın (2003, 111) belirttiği gibi okul müdürü göreve başladığında sosyalleşme sürecine koruyucu ya da yenilikçi olmak üzere iki tür tepki vermektedir. Yönetici mevcut durumu kabullenme eğiliminde ise koruyucu tepkiden, değişim oluşturma peşinde ise yenilikçi tepkiden söz edilmektedir. Okul müdürünün sosyalleşme sürecine vereceği tepki okulun, üst yönetimin ve müdürün kendisinin niteliklerine göre farklılık gösterecektir. Örneğin; inisiyatif almayı destekleyen bir üst yönetim varsa okul müdürünün yenilikçi tepki vermesi beklenebilecektir.

McGregor (1970, 10) herhangi bir meslekte ilerlemenin geleceği kestirme ve kontrol altında tutabilme ile mümkün olabileceğini, bu durumun yöneticilik için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Hofman ve Hofman (2011), okullar için uygun yönetim biçiminin ne olması gerektiğini tartıştıkları makalede, olumsallık kuramıyla uyumlu biçimde, okulların kendi bağlamına uygun olarak yönetilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu yönetim biçiminin belirleyicisi ve uygulayıcı ise okul müdürüdür. Böyle bir anlayış, okul

müdürünün okulun öğrenci, öğretmen, veli, çevre, bina v.b. şartlarını değerlendirerek bir yönetim yaklaşımı geliştirmesini gerektirmektedir. Bu esnada okul müdürü görevini yeniden tanımlamakta, yapılandırmakta ve görev tanımını bir anlamda kendisi oluşturmaktadır. Böyle bir ortamda, kişisel inisiyatif alabilen okul müdürlerinin bu sürece daha kolay ayak uydurabilecekleri ileri sürülebilir.

İnisiyatif alma, geçmişten beri, çalışanı işe seçmede ve yerleştirmede dikkate alınan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin inisiyatif alması ölçütü özellikle üst kademe pozisyonlar için önemli görülen bir nitelik olagelmiştir (Ghiselli, 1955). Okul yöneticiliği de inisiyatif almayı gerektiren üst kademe bir yönetim pozisyonu olarak değerlendirilebilir. Zira bugün Türkiye'de yüzden fazla öğretmen ve personeli, binlerce öğrencisi bulunan çok sayıda okul bulunmaktadır. Böylesine büyük bir bürokratik örgütü yönetmek önemli yönetsel becerileri gerektirmektedir.

Örgütlerde planlanmamış durumlar örgütün işleyişi açısından önemli bir yer tutmaktadır (Katz ve Kahn, 1966, 334). Kişisel inisiyatif bu noktada, çalışanların fazladan roller üstlenerek, doğan açığın kapatılmasını sağlamaktadır (Frese ve diğerleri, 1996). Kuramsal olarak kişisel inisiyatife; bireylerin çalıştıkları ortamları nasıl değiştirebileceklerini ve işteki, süreçlerdeki, ürünlerdeki ve toplumdaki değişimleri nasıl belirleyebileceklerini anlamak için gerek duyulmaktadır (Frese ve diğerleri, 2007). Eğitim örgütlerinde değişimi yönetmek ise öncelikli olarak eğitim yöneticisinin görevidir. Okullarda bu görev okul müdürüne düşmektedir.

Frese (2005, 92), özellikle yöneticilik pozisyonlarında inisiyatif alma davranışının bir fabrika işçisinden biraz farklılaştığını belirtmektedir. Çünkü yöneticilerin rol tanımları zaten üst düzey rol gerekliliklerini içermektedir. Bu noktada bir yöneticinin sergilediği bir davranışın kişisel inisiyatif olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğine karar verirken yapılan işin açık ya da sıradan olup olmadığı dikkate alınmalıdır. Yönetici, bir süredir tartışılmakta olan, başka yöneticilerin uyguladığı, açıkça ortada olan bir yenileşmeyi uygulamaya geçirmiş olsa inisiyatif almış olmakta mıdır? Yazar, bu soruyu olumsuz yanıtlamaktadır. Okul müdürlüğü için de benzer çıkarımı yapmak

mümkündür. Örneğin, branş sınıfları uygulamasına geçmek sıradan görünmektedir. Ancak, bu uygulamayı ilk olarak başlatan ve Bakanlığa öneren okul müdürü önemli bir inisiyatif almış demektir.

Kişisel inisiyatif, eylemi kendi iradesiyle başlatan proaktif davranan ve bir amacı gerçekleştirmek için çabalarken sergilenen aktif bir yaklaşıma dayanmaktadır. Bireyin eylemi kendi iradesiyle başlatması amaçların bir başkası tarafından oluşturulmasını değil bireyin amaçlarını kendisinin oluşturmasını içermektedir. Bazı işler çok geniş kapsamlı amaçlar içermektedir. Bu işlerde yöneticilerin örgütün etkililiğini arttırmak gibi çok genel amaçları vardır. Bu tarz amaçların konulduğu örgütlerde yöneticinin kendi iradesiyle oluşturacağı herhangi bir amaç örgütün etkililiğini sağlama işlevi görebilmektedir (Fay ve Frese, 2000). Okullar için tanımlanmış amaçlar da çok genel bir nitelik göstermektedir. Birçok amaç operayonel olarak tanımlanmamıştır ve “nasıl” sorusu hep güncelliğini korumaktadır.

Özetle, okul müdürlüğünün değişen bağlamı aktif bir performans kavramlaştırmasını gerekli kılmaktadır. Benzer olanaklara sahip okullardan çevresinde fark yaratan okulların müdürlerinin niteliklerinden biri de aktif bir performans sergilemeleridir. Kimi okul müdürleri bütün çabasını mevzuata göre hareket etmek için harcarken kimileri kendilerine yeni amaçlar oluşturmaktadır. Kimileri yetkilerini aşmamak için çekinik davranırken kimileri inisiyatif alarak aslında yetkilerini tama yakın kapasite ile kullanmaktadır. Bu okul müdürlerinin en önemli farklılıklarından birinin kişisel inisiyatif alma olduğu düşünülmektedir.

Çalışır’ın (2008) araştırması, ilköğretim okul müdürlerinin yetkilerini kullanırken kaynak yetersizliği, yetki kullanmanın sorumluluk getirmesi, üst yöneticilerin müdahale etmesi, yasal metinlerin sınırlamalar getirmesi ve belirsiz olması gibi engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Çalışır’ın (2008) araştırma sonucunda ulaştığı bu engeller, okul müdürlerinin kimi durumlarda “yetki kullanmak”tan çok inisiyatif alma” gibi bir yönetsel davranışa yönelmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ayrıca Çalışır'ın (2008) araştırması, ilköğretim okulu müdürlerinin, okul için yapılması zorunlu da olsa resmi olmayan yolları kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Oysa okul müdürünün her iş ve işlemi resmi yollardan yapması neredeyse olanaksızdır. Bu da ilköğretim okul müdürlerinde kişisel inisiyatif alma davranışının okulun sağlıklı biçimde işlemesi için gerekli olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de ilköğretim okulları ciddi biçimde kaynak sıkıntısı yaşamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim okul müdürlerinden örtük bir biçimde çevreyi harekete geçirerek okul için kaynak yaratmasını beklemektedir. Bu örtük istek yasal metinlerde yer almamakta, dolayısıyla okul müdürlerinin yetkisi dışında kalmaktadır. Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin (1997) ilköğretimde kaynak arayışlarını inceledikleri araştırma sonuçları, velilerden 27 tür gelir toplandığını göstermektedir. Velilerden toplanan bu paralardan bazıları; karne parası, dergi parası, diploma parası, kayıt parası, zorunlu harcamalar için velilerden alınan paralar ve gönüllü nakit bağışlardır. Süzük (2002) ise araştırmasında ilköğretim okullarındaki "yasa dışı" bu gelir kaynaklarının 39 değişik kalemden oluştuğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Karakütük, 2006). İlköğretim okullarının içinde bulunduğu bu kaynak sıkıntısı da okul müdürlerinin inisiyatif almasını zorunlu kılmaktadır.

İlköğretim okullarının yönetimiyle ilgili yasal metinler de oldukça geniş görev tanımları bulunmaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 60. maddesinde ilköğretim okulu müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları şu biçmde belirlenmektedir:

> İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.

Yönetmelik maddesi incelendiğinde, özellikle müdürün okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden ve görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapmasından sorumlu olduğunu belirten son iki cümle, ilköğretim

okul müdürlerinin inisiyatif almadan okulu yönetmelerinin oldukça zor olduğu görülmektedir.

Okul Müdürlerinde Öz-Yeterlik

Öğretmen öz-yeterliği çokça tartışılmış bir konu olmasına rağmen okul müdürlerinin öz-yeterliği konusu ihmal edilmiş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Black, 2003). Okul müdürünün öz-yeterliği, müdürün okul çevresini, öğretmenlerin performansını ve öğrenci başarısını etkileyebileceği yönündeki inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Daha öz bir ifadeyle, okul müdürünün öz-yeterliği, müdürün liderlik kapasitesi hakkındaki algısıdır. Bir okul müdürü, yeterliği hakkındaki algısını değerlendirirken, okul ortamındaki bilgi, beceri ve strateji gibi kişisel yeteneklerini ve zayıflık ve eğilimler gibi kişisel özelliklerini hesaba katar. Bu iki bileşenin etkileşimi, müdürün o okuldaki liderlik yeterliği algısını oluşturur (Tschannen-Moran ve Gareis, 2005).

Bir okul müdürünün öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğine ya da okulda öğrenmeyi öncelikli ilgi alanı haline getirebileceğine yönelik inancı, okul müdürünün okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algısına örnek olarak verilebilir (Hoy ve Miskel, 2008, 157).

Okul müdürlerinde kişisel inisiyatifin öz-yeterlikle birlikte ele alınması iki kavram arasındaki kuvvetli ilişkiye dayanmaktadır. Osterman ve Sullivan'a (1996) göre, rol modelleri, bölgenin beklentileri, kişisel ve örgütsel destekler okul müdürünün öz-yeterliğini, öz-yeterlik de müdürün okula ve problem çözme süreçlerine ilişkin algılarını etkilemektedir. Araştırmacıların belirttiği bu algının kişisel inisiyatif almayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Öz-yeterlik ve kişisel inisiyatif kavramları arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi vardır. Çünkü eğer öz-yeterlik, inisiyatif almaya dönüşmüyorsa, diğer bir anlatımla eyleme dökülmüyorsa örgütü olumlu yönde değiştirme etkisi göstermemektedir. Eğer yüksek derecede psikolojik tutuculuk varsa ve değişim yönelimi düşükse yine öz-yeterlik örgütü değiştirme girişimine

dönüşmeyecektir (Frese ve Fay, 2001,161). Bu açıdan bakıldığında öz-yeterliği yüksek okul müdürlerinin kendilerinden beklenen başarıyı sağlayamamalarının nedenlerinin aydınlatılması için okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlik düzeylerinin birlikte araştırılması önemli görülmektedir.

Bireyler, gerekli davranışları göstermek konusundaki kapasitelerinin yeterli olduğundan kuşku duyduklarında olayları kontrol etmek için harekete geçmemektedirler. Öz-yeterlik kuramı bireylerin bu inançlarının nedenlerini ve sonuçlarını tartışmaktadır (Cervone, 2000). Okul yöneticiliğinin de yüksek kontrol ve ustalık gerektiren bir iş olduğu ve okul ortamlarında karmaşık bir yapının bulunduğu kabul edilirse öz-yeterliğin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Bu saptamanın araştırma bulgularıyla desteklenmesi, okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarının aydınlatılması için önemli görülmektedir.

Esasında öz-yeterlik, birinin belirli bir eylemi etkili şekilde yapabileceği inancı olduğundan iş kontrolünün ve karmaşıklığının yüksek olduğu iş ortamlarında önem kazanmaktadır. Çünkü bu işler ustalık gerektirmektedir (Frese ve diğerleri, 2007). Bilindiği gibi iş kontrolü ve karmaşıklığı kişisel inisiyatif için de öncü kavramlardır. Okul müdürlüğünün de kontrol ve karmaşıklığın yüksek düzeyde olduğu bir çalışma alanı olduğu kabul edilecek olursa, kişisel inisiyatifin öz-yeterlikle birlikte ele alınmasının daha bütüncül bir kavramaya neden olacağı düşünülebilir.

Araştırmalar kişisel inisiyatifte olduğu gibi öz-yeterlikte de üst yönetim desteğinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Kiefert'in (2007), araştırmasında üst eğitim yöneticilerinin okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin arttırılmasında önemli rol oynayabilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Diamond (1997), Amerika'da 404 Katolik ortaokulu müdürü ile yürüttüğü çalışmada, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kadın okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca eğitim

düzeyi yüksek olan okul müdürlerinin de öz-yeterliklerinin yüksek olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır.

Tschannen-Moran ve Gareis (2005), Amerika Birleşik Devletleri'nin Virginia eyaletinde yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmaya 558 ilkokul, ortaokul ve lise müdürü katılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerle okul değişkenlerinin okul müdürlerinin öz-yeterliklerini yordamadığı belirlenmiştir. Bunun yanında, okul müdürlerinin aldıkları yöneticilik eğitimi ve çevreden aldıkları destek öz-yeterliklerinin önemli yordayıcıları olarak tespit edilmiştir.

Dönmez, Özer ve Cömert (2009), 119 ilköğretim okul müdürünün katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacılar okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının mesleki kıdem ve okuldaki öğretmen sayısına göre de farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Görüldüğü gibi okul müdürlerinin öz-yeterliklerini odağa alan araştırmalarda okul müdürlerinin öz-yeterliğini etkileyen üst yönetim desteği gibi örgütsel değişkenlerle, demografik değişkenlerden oluşan kişsel etkenler incelenmiştir. Bunun yanında öz-yeterlikle tükenmişlik ilişkisi de ele alınan konular arasındadır. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarını öz-yeterlikleri ile birlikte ele alan bir çalışamaya ise rastlanamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bireylerin, grupların ya da örgütlerin ilgilenilen özelliklerini betimleyen araştırmalar tarama modelindedir (Berends, 2006, 623). Tarama araştırmalarında inanışları, değerleri ve davranışları sistematik bir şekilde tanımlamak ve açıklamak amaçlanmakta (Williamson, Karp ve Dalphin, 1977, 133), geçmişte ya da halen var olan bir durum olduğu gibi betimlenmektedir (Karasar, 2004, 79–81). Temel amacı, Türkiye'deki kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarıyla öz-yeterlikleri arasındaki nedensel ilişkinin belirlenmesi olan bu araştırma da değişkenlerden birinden yola çıkarak diğerinin yordanmaya çalışıldığı yordayıcı ilişkisel tarama araştırması (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, 227) biçiminde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma verileri Türkiye'deki kamu ilköğretim okulu müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerinden toplanmış, bunun için üç ayrı evren tanımlanmıştır. Bu evrenlerde 15.242 okul müdürü, 24.276 müdür yardımcısı ve 399.011 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2011). Belirlenen evrenleri α= .05 anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde temsil edecek örneklem sayıları okul müdürleri için 381, müdür yardımcıları için 381 ve öğretmenler için 384 kişidir (Balcı, 2010, 102). Örneklemde yer alacak okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin seçiminde evrendeki alt grupların örneklemde temsil

edilmelerini garanti altına alan, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır (Balcı, 2010, 93).

Örneklemde yer alan katılımcıların seçiminde ise Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Müsteşarlığı'nca hazırlanan İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) esas alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, Türkiye birinci düzeyde 12 alt bölgeye ayrılmaktadır. Bu alt bölgeler; ekonomik, sosyal ve coğrafi yönden benzerlik gösteren komşu illerin bölgesel kalkınma planları ve nüfus büyüklükleri dikkate alınarak gruplandırılmasıyla oluşmuştur. Bu bölgeler; İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'dur. Bu 12 alt bölgenin her birinden seçilecek bir ilin o bölgeyi temsil yeteneğinin olduğu kabul edilmektedir (DPT, 2011).

Örneklem seçiminde, bu bilgilere dayalı olarak 12 alt bölgeden birer il olmak üzere toplam 12 ilin rastgele seçilmesine ve alt bölgelerin alt tabakalar olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Alt bölgelerden seçilen iller; İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir, Konya, Antalya, Kayseri, Samsun, Trabzon, Kars, Van ve Şanlıurfa'dır. Bu illerden örnekleme alınacak okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler ise bu illerdeki alt evrenlerden örneklem oranınca rastgele seçilmiştir. İBBS'ye göre belirlenen bölgeler, bu bölgelerdeki iller ve bu illerdeki okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen sayıları EK-1'de, örnekleme alınan iller, bu illerdeki okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen sayıları ile bunlardan örnekleme alınanlar ise Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. İBBS Sınıflandırmasına Göre Örnekleme Alınan İllerdeki Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Sayıları ile Bunlardan Örnekleme Alınanlar

İBBS Bölgesi	**İl**	**Okul Müdürü**		**Müdür Yardımcısı**		**Öğretmen**	
		N	**S**	**N**	**S**	**N**	**S**
İstanbul	İstanbul	1.251	31	3.270	51	46717	44
Batı Marmara	Çanakkale	744	19	921	14	14944	14
Ege	İzmir	2.225	56	2.885	45	50780	49
Doğu Marmara	Eskişehir	1.349	34	2.049	32	33867	33
Batı Anadolu	Konya	1.278	32	2.218	35	37446	36
Akdeniz	Antalya	2.130	53	3.491	55	54443	52
Orta Anadolu	Kayseri	1.297	32	1.691	27	24473	24

Çizelge 1'in devamı							
İBBS Bölgesi	**İl**	**Okul Müdürü**		**Müdür Yardımcısı**		**Öğretmen**	
Batı Karadeniz	Samsun	1.248	31	1.704	27	26830	26
Doğu Karadeniz	Trabzon	704	17	999	16	15743	15
Kuzeydoğu Anadolu	Kars	596	15	781	12	17381	17
Ortadoğu Anadolu	Van	835	21	1.301	20	25988	25
Güneydoğu Anadolu	Şanlıurfa	1.585	40	2.966	47	50399	49
Toplam		**15.242**	**381**	**24.276**	**381**	**399.011**	**384**

Çizelge 1.'de görüldüğü gibi çalışma 12 ilden 381 okul müdürü, 381 müdür yardımcısı ve 384 öğretmen olmak üzere toplam 1146 katılımcı ile yürütülmüştür.

Araştırmada okul müdürlerine kendi kişisel inisiyatif alma durumlarına ve okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarına yönelik sorular yöneltilirken, müdür yardımcısı ve öğretmenlere okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu nedenle araştırmaya katılacak okul müdürlerinin seçiminde öncelikle her bir okul müdürü için ilden bir ilköğretim okulu rastgele seçilmiş, bu işlem o ilden örnekleme alınacak okul müdürü sayısı kadar tekrarlanmıştır. Böylece okul müdürlerinin seçimi tamamlanmış olmaktadır (Bir okulda bir okul müdür olduğundan). Daha sonra bu okullardan örneklem miktarınca müdür yardımcısı ve öğretmen rastgele biçimde örnekleme alınmıştır. Örneklemde yer alan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre dağılımı ve yüzdeleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Örneklemde Yer Alan Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

Bağımsız Değişken	**Grup**	**Okul Müdürü**		**Müdür Yardımcısı**		**Öğretmen**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	16	4,2	53	13,9	181	47,1
	Erkek	365	95,8	328	86,1	203	52,9
Meslekteki Kıdem (Müdür)	<15	56	14,7	-	-	-	-
	15–20	53	13,9	-	-	-	-
	>20	272	71,4	-	-	-	-
Meslekteki Kıdem (Müdür Yardımcısı)	<11	-	-	73	19,2	-	-
	11–15	-	-	103	27,0	-	-
	16–20	-	-	66	17,3	-	-
	>20	-	-	139	36,5	-	-
Meslekteki Kıdem (Öğretmen)	1–5	-	-	-	-	47	12,2
	6–10	-	-	-	-	98	25,5
	11–15	-	-	-	-	97	25,3
	16–20	-	-	-	-	56	14,6
	>20	-	-	-	-	86	22,4

Çizelge 2'nin devamı

Bağımsız Değişken	Grup	Okul Müdürü		Müdür Yardımcısı		Öğretmen	
Müdürlük Kıdemi	1–5	97	25,5	-	-	-	-
	6–10	53	13,9	-	-	-	-
	11–15	76	19,9	-	-	-	-
	16–20	54	14,2	-	-	-	-
	>20	101	26,5	-	-	-	-
Okulda Çalışma Süresi	1–5 yıl	330	86,6	229	60,1	233	60,7
	>5 yıl	51	13,4	152	39,9	151	39,3
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	79	20,7	59	15,5	35	9,1
	Lisans	272	71,4	291	76,4	329	85,7
	Y. Lisans	30	7,9	31	8,1	20	5,2
Okuldaki Öğrenci Sayısı	<501	99	26,0	-	-	-	-
	501–1000	143	37,5	-	-	-	-
	1001–1500	72	18,9	-	-	-	-
	> 1500	67	17,6	-	-	-	-
Okuldaki Öğretmen Sayısı	<21	59	15,5	-	-	-	-
	21–40	148	38,8	-	-	-	-
	41–60	107	28,1	-	-	-	-
	> 60	67	17,6	-	-	-	-
Her Bağımsız Değişken İçin Toplam		381	100	381	100	384	100

Çizelge 2'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul müdürlerinin 16'sı kadın, 365'i erkektir. Okul müdürlerinin 56'sının meslekteki kıdemi 15 yıldan az, 53'ünün kıdemi 11–15 yıl arasında ve 272'sinin kıdemi 20 yıldan fazladır. Müdürlük kıdemi bakımından 97 okul müdürü 1–5 yıl kıdeme sahipken, 53'ü 6–10 yıl, 76'sı 11–15 yıl, 54'ü 16–20 yıl ve 101'i 20 yıldan fazla kıdeme sahiptir. 330 okul müdürünün bulunduğu okulda çalışma süresi 1–5 yıl arasındayken 51 okul müdürü 5 yıldan fazla süredir bulunduğu okulda çalışmaktadır. Okul müdürlerinin 79'u ön lisans, 272'si lisans ve 30'u yüksek lisans mezunudur. 500 ve daha az öğrencisi bulunan okullarda çalışan okul müdür sayısı 99'ken, 143 okul müdürü 501–1000, 72 okul müdürü 1001–1500 ve 67 okul müdürü 1500'den fazla öğrencisi bulunan okullarda görev yapmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısı bakımından, 59 okul müdürü 21'den az, 148 okul müdürü 21–40, 107 okul müdürü 41–60 ve 67 okul müdürü 60'tan fazla öğretmeni bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Çizelge 2'den de izlenebileceği gibi araştırmaya katılan müdür yardımcılarının 53'ü kadın 328'i erkektir. Müdür yardımcılarının 73'ünün kıdemi 11 yıldan azken, 103'ünün kıdemi 11–15 yıl arasında, 66'sının kıdemi 16–20 yıl arasında ve 139'unun kıdemi ise 20 yıldan fazladır. Bulunulan okulda çalışma süresi incelendiğinde 229 müdür yardımcısının bulunduğu

okulda 1–5 yıl arası çalıştığı, 152 müdür yardımcısının ise 5 yıldan fazla süredir bulundukları okulda çalıştıkları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının 59'u ön lisans, 291'i lisans ve 31'i yüksek lisans mezunudur.

Yine Çizelge 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 181'inin kadın, 203'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. 47 öğretmen 1–5 yıl arası, 98 öğretmen 6–10 yıl arası, 97 öğretmen 11–15 yıl arası, 56 öğretmen 16–20 yıl arası ve 86 öğretmen de 20 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 233'ü 1–5 yıl arası bulundukları okulda çalışmakta iken, 151 öğretmen 5 yıldan fazla süredir bulunduğu okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerden 35'i ön lisans, 329'u lisans ve 20'si yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırma verilerinin toplandığı Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen formları ve okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterliklerini ölçmek üzere kullanılan Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (Principal Sense of Efficacy Scale [PSES]) tanıtılmıştır.

Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu

Araştırmada okul müdürlerinin kişisel inisiyatifleri araştırmacı tarafından tez çalışması kapsamında geliştirilen Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı ile ölçülmüştür. Kişisel inisiyatif; kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık olmak üzere üç ayrı yapıdan oluşmaktadır. Bu üç yapıyı ölçmek üzere kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılığı ölçebilecek üç alt ölçek geliştirmeye karar verilmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmaları daha derinlemesine inceleyebilmek üzere bu araca açık uçlu sorular eklenmesi kararlaştırılmıştır.

Bu amaçla, öncelikle kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatifi ölçebilecek bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Kendiliğinden başlama boyutundaki maddeler daha önce geliştirilmiş ölçeklerden (Bateman ve Crant, 1993; Bledow ve Frese, 2005; Bledow ve Frese, 2009; Dishman, Ickes ve Morgan, 1980; Frese ve diğerleri, 1996; Frese ve diğerleri, 1997; Frese ve Fay, 2003; Speier ve Frese, 1997) ve ilgili alanyazından (Frese, 2001, 100; Frese ve Fay, 2001; 139–145; Frese ve diğerleri, 2007) yararlanılarak yazılmıştır.

Proaktiflik boyutunda Bateman ve Crant'in (1993) proaktif kişilik ölçeğindeki maddeler esas alınmıştır. Proaktif davranış, kişisel inisiyatifle büyük ölçüde örtüşen bir yapı gösterdiğinden (Crant, 2000; Frese ve diğerleri, 1997; Frese ve Fay, 2001,140; Rank, 2006), ölçek, kişisel inisiyatifin kendiliğinden başlama ve ısrarcılık boyutlarında ele alınabilecek ifadeler de içermektedir. Bu nedenle 17 maddelik proaktif kişilik ölçeğinin 9 maddesi proaktiflik boyutunda, 2 maddesi kendiliğinden başlama boyutunda 3 maddesi ise ısrarcılık boyutunda kullanılmıştır. 3 madde ise madde havuzuna dahil edilmemiştir.

Israrcılık boyutundaki maddeler ise daha önce geliştirilmiş ve doğrudan ısrarcı kişilik yapısını ölçmeyi amaçlayan (Wang, 1932), belli konulardaki ısrarcılığı sınayan (Lufi, 1979; Lufi ve Cohen, 1987) ve ısrarcı kişilik yapısıyla ilgili maddeler içeren (Bateman ve Crant, 1993; John ve Sristava, 1999) ölçeklerden ve ilgili alanyazından (Morgan ve Hull, 1926; Feather, 1962) yararlanılarak yazılmıştır. Oluşturulan madde havuzunda kendiliğinden başlama boyutunda 22, proaktiflik boyutunda 29 madde ve ısrarcılık boyutunda 40 madde olmak üzere 91 madde yer almıştır.

Yazılan 91 madde bir ön elemeye tabi tutulmuş, bulunduğu yapıyı ölçer görünmeyen maddeler havuz dışına çıkarılmıştır. Bu işlem sonunda uzman görüşüne sunulacak 39 maddelik form hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulan formda kendiliğinden başlama ölçeğinde 14, proaktiflik ölçeğinde 9 ve ısrarcılık ölçeğinde 16 madde yer almıştır.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma davranışlarını daha derinlemesine analiz edebilmek için (Frese, 2005, 104–105) ölçme aracının okul müdürü formuna açık uçlu sorular eklenmiştir. Bu formda okul

müdürlerine iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan birincisinde okul müdürlerinden aldıkları inisiyatifleri örneklendirmeleri istenmiştir. Diğer soruda ise okul müdürlerinden aldıkları inisiyatifler sonrasında karşılaştıkları sonuçları paylaşmaları istenmiştir. İkinci soru da olumlu ve olumsuz sonuçlar olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur.

Ölçme aracı taslağı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitimde İstatistik ve Araştırma alanlarından 9 uzmanın görüşüne sunulmuştur[*]. Uzman görüşleri dikkate alınarak araçta gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sırasında kendiliğinden başlama ölçeğinden 1 madde çıkarılmıştır. Böylece kendiliğinden başlama ölçeğinde 13, proaktiflik ölçeğinde 9 ve ısrarcılık ölçeğinde 16 madde olacak biçimde ölçeklere ön uygulama için son biçimleri verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu sorularda da gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada, ölçek geliştirme çalışmalarında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Faktör analizi, ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek anlamlı yeni yapılar keşfetmeyi ya da değişkenlerle önerilen yapılar arasındaki ilişkiyi test etmeyi amaçlamaktadır. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, 178). Faktör analizi ile bir durumu açıkladığı düşünülen birçok değişkenden gereksiz olanları ayıklamak olanağı doğmaktadır (Briggs ve Cheek, 1986). Açımlayıcı faktör analizi (AFA), bir gözlenen değişkenler setindeki hangi değişkenlerin bir araya gelerek birbirinden bağımsız alt boyutlar oluşturduğunu belirlemek için kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidel, 2007, 607).

Ölçeklerin geçerlik çalışmaları için kullanılacak olan AFA'da madde sayısının en az beş katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerekli görülmektedir (Bryman ve Cramer, 2005, 327). Ön uygulama çalışması Ankara'da görev yapan 78 okul müdürü ile yürütülmüştür. Böylece ölçekler için katılımcı/madde sayısı oranları şu biçimde gerçekleşmiştir: Kendiliğinden Başlama Ölçeği (78 / 13= 6), Proaktiflik Ölçeği (78 / 9= 8.67) ve Israrcılık

[*] Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Nizamettin Koç, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi, Doç. Dr. Şakir Çınkır, Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk, Arş. Gör. Çetin Erdoğan ve Arş. Gör. Nihan Demirkasımoğlu

Ölçeği (78 / 16= 4.88). Böylece belirtilen örneklem büyüklüğü oranlarına büyük ölçüde ulaşıldığına karar verilmiştir.

Kendiliğinden Başlama Ölçeği'nin ön uygulama formundan elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği testi ile sınanmıştır. KMO değeri 0.87 olarak bulunmuştur. KMO değerinde 0.70–0.80 arası orta, 0.80–0.90 arası iyi ve 0.90 ve üzeri değerler ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Bryman ve Cramer, 2005). Böylece veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca verilerin normalliği de Bartlett küresellik testi (Tavşancıl, 2006, 51) ile sınanmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < .05$). Bu bulgulardan sonra Kendiliğinden Başlama Ölçeği verileri AFA ile analiz edilmiştir.

AFA sonucunda faktör sayısının belirlenmesinde olası faktörlerin öz-değerleri, öz-değerlerin açıklanan toplam varyansa katkıları ve çizgi grafiğinden (Scree Plot) yararlanılmıştır. Bu incelemeler sonucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı desteklediği görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ile ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve açıkladığı toplam varyans Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Kendiliğinden Başlama Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

No	Kendiliğinden Başlama Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Kor.
6	Okulumda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmem	0,776	0,711
23	İşimde genellikle benden beklenenden fazlasını yaparım	0,705	0,633
30	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını ararım	0,697	0,633
22	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışırım	0,675	0,586
2	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olurum	0,670	0,603
28	Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik ederim	0,665	0,581
27	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışırım	0,657	0,571
5	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürsem, hemen müdahale ederim	0,628	0,548
25	Okulu geliştireceğini düşündüğüm yeni amaç ve hedefler oluştururum	0,628	0,546

Çizelge 3'ün devamı

No	Kendiliğinden Başlama Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Kor.
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yaparım	0,621	0,552
12	Okulumda kendime ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyarım	0,602	0,525
24	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunarım	0,586	0,513
32	Diğer kurumlarda görüp beğendiğim uygulamaları, okulumda da gerçekleştirmeye çalışırım	0,559	0,479
Cronbach Alfa: 0,88 Açıklanan Toplam Varyans: % 42,77			

Çizelge 3'te görüldüğü gibi tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans % 42.77'dir. Ölçekte yer alan 13 maddenin faktör yük değerlerinin 0.776 ile 0.559 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.711 ile 0.479 arasında değişmektedir. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin içerdiği 13 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve var olan haliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Dokuz maddelik **Proaktiflik Ölçeği'nin** KMO değeri 0.79'dur. Ayrıca Bartlett küresellik testi verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($p < .05$). Olası faktörlerin öz-değerleri, öz-değerlerin açıklanan toplam varyansa katkıları ve çizgi grafiği incelemelerinden ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı desteklediği anlaşılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ile ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve açıkladığı toplam varyans Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Proaktiflik Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

No	Proaktiflik Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Kor.
4	Sürekli olarak işimi daha iyi yapmanın yollarını araştırırım	0,814	0,695
21	Sürekli olarak, mesleki konularda kendimi geliştirmenin yollarını ararım	0,766	0,660
16	Düşüncelerimin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyarım	0,739	0,587
13	İşle ilgili bir problemim olduğunda o problemin üzerine giderim	0,705	0,583
9	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyiyimdir	0,675	0,564
17	Fırsatları etrafımdakilerden daha önce fark ederim	0,617	0,517
33	Okulu geliştireceğini düşündüğüm değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyarım	0,609	0,506

Çizelge 4'ün devamı

No	Proaktiflik Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Kor.
7	Okulumda değişim için her zaman itici bir güç olmuşumdur	0,479	0,385
18	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görürüm	0,446	0,346
Cronbach Alfa: 0,83 Açıklanan Toplam Varyans: % 43,68			

Çizelge 4'te görüldüğü gibi tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans % 43.68'dir. Ölçekte yer alan 9 maddenin faktör yük değerleri 0.814 ile 0.446 arasında değişirken, madde toplam korelasyonları 0.695 ile 0.346 arasında değişmektedir. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Böylece Proaktiflik Ölçeği'nn içerdiği 9 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Israrcılık Ölçeği'nin 16 maddesi ile toplanan veriler için hesaplanan KMO değeri 0.81'dir. Ayrıca Bartlett küresellik testine göre veriler normal dağılım göstermektedir ($p < .05$). Her bir faktörün özdeğerinin açıklanan varyanslarla birlikte incelendiği açıklanan toplam varyans tablosu dikkate alındığında özdeğeri 5.368 olan birinci faktörün varyansın % 33.55'ini açıkladığı görülmüştür. Özdeğeri 1'in üzerinde olan olası diğer dört faktörün açıklanan varyansa katkılarınınsa % 6.36 ile % 11.64 arasında değiştiği görülmüştür. Bu haliyle olası diğer faktörlerin açıklanan varyansa özgün katkı sağlamadığı görülmüştür. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30'un üzerinde olması yeterli görüldüğünden (Büyüköztürk, 2006, 125), ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir.

Tek faktörlü bu yapıda altı maddenin faktör yük değerinin 0,30'un altında olduğu saptanmıştır. AFA'da faktör yük değerlerinin en az 0.45 olması gerektiği, kuramsal olarak maddenin gerekliliğine inanılıyorsa bu sınırın 0.30'a kadar düşürülebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006, 124). Bu kural gereğince en düşük yük değeri veren maddeden başlayarak 6 madde sırayla ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler -0,453 yüklenen "Okulla ilgili zor bir problemi çözmeye çalışırken birkaç denemeden sonra sorunun beni aştığını düşünerek vazgeçerim", -0,144 yüklenen "Planladığım bir işi yaparken

başkalarının eleştirilerinden olumsuz etkilenirim", -0,039 yüklenen "Başarısızlık moralimi bozar", -0,008 yüklenen "Hata yapsam da hatamı kabul edip yaptığım işe devam ederim", 0,058 yüklenen "Okulla ilgili konularda düşüncelerimi değiştirmek için kolaylıkla ikna edilebilirim" ve 0,255 yüklenen "Başkalarının muhalefetine rağmen fikirlerimin galip gelmesinden hoşlanırım" ifadeleridir. Belirtilen maddeler çıkarıldıktan sonra ısrarcılık ölçeğinde kalan maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ile ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve açıkladığı toplam varyans Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Israrcılık Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

No	Israrcılık Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Kor.
36	Düşüncelerimi gerçekleştirirken karşıma çıkacak engelleri aşmaktan zevk alırım	0,808	0,746
35	Okulla ilgili yaptığım işlerde önüme çıkan engeller karşısında kolay pes etmem	0,766	0,693
10	Okulla ilgili yaptığım işleri sonuna kadar savunurum	0,762	0,671
19	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsam da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyarım	0,751	0,670
3	Üstlendiğim işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ederim	0,748	0,657
31	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursam, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ederim	0,737	0,661
8	Okulla ilgili konularda başladığım işleri yarım bırakmam	0,727	0,639
11	Yenilikleri okuluma taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele ederim	0,628	0,548
34	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilirim	0,611	0,524
26	Okulla ilgili kafama koyduğum şeyleri mutlaka gerçekleştiririm	0,583	0,495
Cronbach Alfa: 0,89 Açıklanan Toplam Varyans: % 51,22			

Çizelge 5'te görüldüğü gibi düşük faktör yük değeri veren maddelerin atılmasından sonra kalan 10 maddenin faktör yük değerleri 0.883 ile 0.583 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.746 ile 0.495 arasındadır. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü bu yapının açıkladığı varyans ise düşük faktör yük değeri veren maddeler çıkarıldıktan sonra % 51,22 olmuştur. Böylece Israrcılık Ölçeği'nn 10 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Formu

Ölçme aracının müdür yardımcısı ve öğretmen formu okul müdürüne yönelik yazılan ifadelerin müdür yardımcısı ve öğretmen bakışıyla ifade edilmesi ile elde edilmiştir. Örneğin; okul müdürleri için geliştirilen Israrcılık ölçeğindeki “başladığım işleri yarım bırakmam” ifadesi müdür yardımcısı ve öğretmen formunda “okul müdürüm başladığı işleri yarım bırakmaz” biçiminde ifade edilmiştir. Böylece okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarını hem kendi algılarına hem de müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirleyebilmek amaçlanmıştır. Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yanıtladığı formlarda bulunan maddeler ortak olduğundan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları birlikte yürütülmüştür. Bu formun ön uygulaması Ankara’da görev yapmakta olan 51 öğretmen ve 49 müdür yardımcısından oluşan 100 kişilik bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bryman ve Cramer’in (2005, 327) belirttiği madde sayısının en az 5 katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiği ölçütünün müdür yardımcısı ve öğretmen formu için de sağlandığı görülmektedir (Kendiliğinden Başlama Ölçeği - 100 / 13= 7.69, Proaktiflik Ölçeği - 100 / 9= 11.11 ve Israrcılık Ölçeği - 100 / 16= 6.25). Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı’nın müdür yardımcısı ve öğretmen formunun her bir alt ölçek için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda sunulmaktadır.

Kendiliğinden Başlama Ölçeği müdür yardımcısı ve öğretmen formunun KMO değeri 0.92’dir. Ayrıca Bartlett küresellik testi verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($p < .05$). Olası faktörlerin öz-değerleri ve açıklanan toplam varyanslar dikkate alındığında, ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ile ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve açıkladığı toplam varyans Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Kendiliğinden Başlama Alt Ölçeği Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Formu Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

No	Kendiliğinden Başlama Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Kor.
25	Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturur	0,887	0,845
22	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışır	0,864	0,816
24	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunar	0,840	0,788
27	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışır	0,834	0,787
32	Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışır	0,820	0,771
28	Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik eder	0,820	0,766
23	İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapar	0,813	0,759
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapar	0,747	0,705
5	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale eder	0,706	0,652
2	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olur	0,637	0,583
12	Okulunda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyar	0,603	0,546
6	Okulunda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmez	0,566	0,520
30	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arar	0,417	0,371
Cronbach Alfa: 0,93 Açıklanan Toplam Varyans: % 55,84			

Çizelge 6'da görüldüğü gibi tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans % 55.84'tür. Ölçekte yer alan 13 maddenin faktör yük değerlerinin 0.887 ile 0.417 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları 0.845 ile 0.371 arasında değişmektedir. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin içerdiği 13 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Proaktiflik Ölçeği müdür yardımcısı ve öğretmen formundan elde edilen veriler için hesaplanan KMO değeri 0.79'dur. Ayrıca Bartlett küresellik testi verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($p < .05$). Ölçeğin faktör sayısını belirlemek üzere öz-değer ve açıklanan toplam varyans tablosu incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, proaktiflik ölçeği müdür yardımcısı ve öğretmen formunun da tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçekte

yer alan maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ile ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve açıkladığı toplam varyans Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. Proaktiflik Alt Ölçeği Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Formu Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

No	Proaktiflik Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Kor.
9	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyidir	0,842	0,784
4	Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırır	0,832	0,775
18	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görür	0,819	0,761
17	Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark eder	0,813	0,756
13	İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gider	0,801	0,738
7	Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olmuştur	0,781	0,718
16	Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyar	0,767	0,699
21	Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arar	0,760	0,693
33	Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyar	0,712	0,642
Cronbach Alfa: 0,92 Açıklanan Toplam Varyans: % 62,87			

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans % 62.87'dir. Ölçekte yer alan 9 maddenin faktör yük değerleri 0.842 ile 0.712 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.784 ile 0.642 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Böylece Proaktiflik Ölçeği'nn içerdiği 9 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Israrcılık Ölçeği müdür yardımcısı ve öğretmen formunun 16 maddesi ile toplanan veriler için hesaplanan KMO değeri 0.88'dir. Ayrıca Bartlett küresellik testine göre veriler normal dağılım göstermektedir ($p < .05$). Ölçeğin faktör sayısını belirlemek üzere yine öz-değer ve açıklanan toplam varyans tablosu ile çizgi grafiğine başvurulmuştur. Bu incelemede, ısrarcılık ölçeği müdür yardımcısı ve öğretmen formunun da tek faktörlü bir yapıyı desteklediği anlaşılmıştır. Tek faktörlü bu yapıda ölçeğin okul müdürü formunda da düşük yük değeri göstermiş olan 5 madde en düşük yük değeri gösterenden

başlayarak ölçekten çıkarılmıştır. Ancak “okul müdürüm hata yapsa da hatasını kabul edip yaptığı işe devam eder” maddesinin ölçeğin okul müdürü formundan atılmasına rağmen bu formda 0.592 ile kabul sınırının üzerinde bir faktör yük değeri vermiştir. Ancak ölçeğin geliştirilmesindeki temel amaç okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarını karşılaştırmalı olarak incelemek olduğundan orta düzeyde bir yük değeri veren bu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddenin korunduğu durumda açıklanan toplam varyans % 62.25 iken madde çıkarıldığında bu oranın % 65.19’a çıktığı görülmüştür. Son haliyle ölçekte kalan maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ile ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve açıkladığı toplam varyans Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Israrcılık Alt Ölçeği Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Formu Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

No	Israrcılık Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Kor.
35	Okulla ilgili yaptığı işlerde önüne çıkan engeller karşısında kolay pes etmeme	0,873	0,835
31	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam etme	0,865	0,825
8	Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama	0,859	0,818
19	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyma	0,819	0,767
10	Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma	0,814	0,767
34	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme	0,809	0,752
36	Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alma	0,792	0,736
3	Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme	0,772	0,714
11	Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme	0,769	0,713
26	Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirme	0,685	0,621
Cronbach Alfa: 0,94 Açıklanan Toplam Varyans: % 65,19			

Çizelge 8’de görüldüğü gibi ölçekte kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.873 ile 0.685 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla madde toplam korelasyonları analiz edilmiş ve bu değerlerin ise 0.835 ile 0.621 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca Ölçeğin Cronbach’s α iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Böylece Israrcılık Ölçeği müdür yardımcısı ve öğretmen formunun içerdiği 10 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği

Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarını ölçmek üzere Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için öncelikle Dr. Megan Tschannen-Moran'den izin istenmiş ve olumlu yanıt alınmıştır (İzin yazısı EK 6'da verilmiştir). Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için geliştirildiği Amerikan kültüründen Türk kültürüne uyarlanması gerekli olduğundan uyarlama çalışmalarına başlanmıştır.

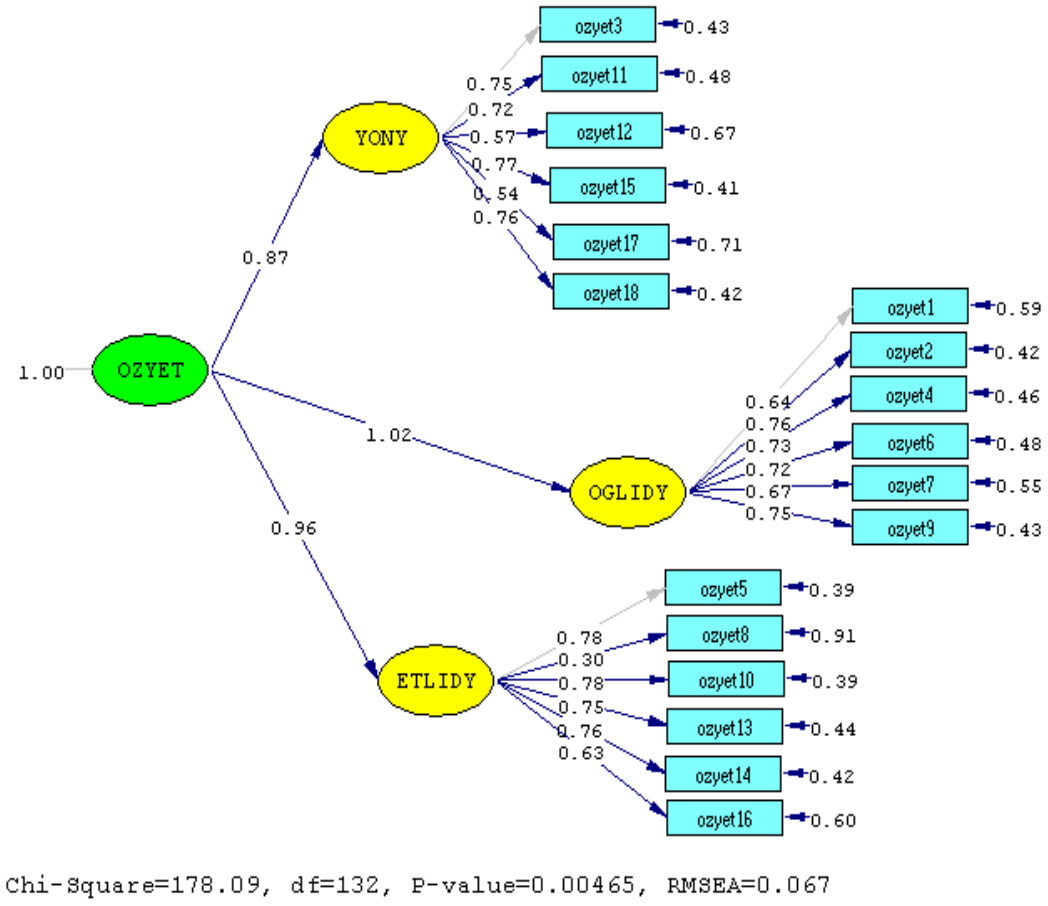
Uyarlama çalışmalarında, uyarlama prosedürüyle birlikte öz-yeterlik ölçme araçlarının geliştirilmesiyle ilgili alanyazın (Bandura, 2006) da dikkate alınmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçek öncelikle, üç İngilizce dil uzmanı tarafından orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Bu çevirilerden ortak bir Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen Türkçe form İngilizce ve Türkçeye hakim üç alan uzmanı tarafından İngilizceye geri çevrilmiştir. Yapılan geri çevirilerden de bir İngilizce form elde edilmiştir.

Yapılan çeviri - geri çeviri çalışmasından elde edilen İngilizce formla orijinal İngilizce form alana ve İngilizceye hakim iki uzman tarafından tutarlık bakımından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sırasında ifadelerdeki nesneler ve yüklemlerin aynı ya da eş anlamlı sözcüklerden oluşup oluşmadığı ve ifadelerin aynı düşünceyi barındırıp barındırmadığı etkenleri esas alınmıştır. Uzmanlar her bir maddenin tutarlık düzeyini 10 üzerinden puanlamıştır (1= hiç tutarlı değil - 10= tamamen tutarlı). Uzmanların karşılaştırma sonucunda verdiği puanların ortalaması 10 üzerinden 8.99 olarak hesaplanmıştır (8.33 + 9.66 / 2). Böylece iki çevirinin büyük oranda tutarlı olduğuna, bu tutarlılığa dayalı olarak da uzmanlarca yapılan Türkçe çeviriden elde edilen formun geçerli bir çeviri olduğuna karar verilmiştir.

Türkçeye çevrilen ölçek Ankara İli'nde görev yapmakta olan 78 okul müdürüne uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler ölçeklerin farklı kültürlere uyarlanması çalışmalarında yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) (Sümer, 2000) ile analiz edilmiştir.

DFA yapısal eşitlik modelinin gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin ölçüm modelleriyle ilgilenen bir türü olup (Yılmaz ve Çelik, 2009, 53) belirli değişkenlerin bir kurama dayalı olarak belirlenmiş faktörler altında toplanacağı ön beklentisine dayanmaktadır (Sümer, 2000). Bu bilgilere dayalı olarak, öz-yeterlik ölçeğinin uyarlanmasında DFA kullanılmuştur.

Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve orijinal kültüründe üç boyutlu bir yapı göstermektedir. Bu boyutlar; Yönetsel Yeterlik Boyutu (6 madde), Öğretimsel Liderlik Yeterliği Boyutu (6 madde) ve Etik Liderlik Yeterliği Boyutu (6 madde) olarak isimlendirilmiştir. DFA, ölçeğin Türk kültüründe de aynı modeli doğrulayıp doğrulamadığını sınamak üzere işe koşulmuştur. İkinci düzey DFA modeli birinci düzeyde her bir boyutta yer alan 6 maddenin kendi boyutunu, ikinci düzeyde ise bu üç boyutun birlikte öz-yeterliği yordadığını aynı anda test edecek biçimde oluşturulmuştur. İkinci düzey DFA için LISREL tarafından üretilen diyagram Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. İkinci Düzey DFA Diyagramı ve Standardize Değerler

Şekil 3'te görüldüğü gibi 8. madde dışında hata varyansları kabul sınırları içindedir. Sümer (2000) DFA'da kuramsal açıdan ölçekte yer alması gerektiği düşünülen maddelerin (sınırlı sayıda ve açıklanmak kaydıyla) korunabileceğini belirtmektedir. Bu bilgiye dayalı olarak "Medya aracılığıyla okula ilişkin olumlu bir imaj oluşturma" biçiminde ifade edilmiş olan bu maddenin Etik Liderlik Yeterliği boyutunun önemli bir bileşeni olmasından hareketle korunmasına karar verilmiştir.

Analiz sonucunda gözlenen değişkenlerin gizil değişkenler tarafından ne derece yordandığını gösteren t değerlerinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değerlerin hem maddeler hem de alt boyutlar için .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Model için önerilen modifikasyon önerileri öncelikle kuramsal olarak anlamlı olmadığından dikkate alınmamıştır. Ayrıca bu önerilerin X^2'ye anlamlı katkı sunmadığı da görülmüştür. Böylece ilk üretilen model uyum indeksleri incelenmeye başlanmıştır.

İkinci düzey DFA için uyum iyiliği indeksleri ise şu şekildedir: $X^2\ (78)$= 178.09, p= .00; X^2/df= 1.35; GFI= .80; CFI= .97; NFI= .92; NNFI= .97; IFI= .97. Beklenen ve gözlenen model arasındaki uyumun en temel göstergelerinden biri olan X^2/df oranının 2'nin altında olması modelin iyi bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Watkins, 1989; Şimşek, 2007, 14). Bu analizde çıkan 1.35 değeri iyi bir uyuma işaret etmektedir. GFI değeri için .90 ve üzeri iyi uyumun göstergesi kabul edilmektedir. Ancak GFI örneklem büyüklüğüne duyarlı bir göstergedir ve örneklem büyüdükçe bu değer yükselme eğilimi göstermektedir. Buradaki görece düşük değerin örneklemin küçük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bağımsızlık modeli kovaryans matrisiyle beklenen kovaryans matrisi arasındaki uyumu test eden ve CFI, NFI ve NNFI indekslerinin kabul sınırının .90 olduğu, iyi bir uyum içinse .95 ve üzeri değerlerin gerektiği belirtilmektedir (Sümer, 2000; Hair ve Diğerleri, 2006). Çalışmada .92 ile .97 arasında değişen bu değerler de beklenen ve gözlenen modellerin iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. NFI ve NNFI'nın aksine örneklem büyüklüğünden ve model karmaşıklığından arınık sonuçlar üreten IFI değeri için de iyi uyum sınırı .95'tir (Şimşek, 2007, 48). Bu çalışmada çıkan .97 de böylelikle iyi bir uyuma işaret etmektedir.

Ölçeğin madde toplam analizlerinde tüm maddelerin .30'un üzerinde madde toplam korelasyonu verdiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Tüm bu bulgu ve tartışmalar ışığında Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği'nin mevcut haliyle Türk kültürüne uyum sağladığı kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından Eğitim Araştırmaları Destek Programı kapsamında desteklenmiştir. Bakanlığın araştırmanın desteklendiğine ilişkin yazısı Ek-7'de sunulmuştur. Bu kapsamda anketler EARGED tarafından çoğaltılmış, zarflanmış ve belirtilen illere gönderilmiştir. Hedeflenen katılımcı sayılarına ulaşabilmek için kayıp, boş ve uygun olmayan biçimde doldurulacak anketler hesaba katılarak müdür, müdür ardımcısı ve öğretmenler için 450'şer anket gönderilmiştir. Dönüş oranının % 85 civarında olacağı düşünülmüştür. Bu anketlerin il, ilçe ve okullara göre dağılımı EK 3'te görülmektedir. Gönderilen anketler illerde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından okullara dağıtılmış ve toplanmıştır. Anketler tekrar EARGED'e dönmüş ve araştırmacıya teslim edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı]) paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik (t-testi ve ANOVA) ve parametrik olmayan (Mann Whitney U ve Kruskall Wallis H) fark testleri, çoklu doğrusal regresyon analizi ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen demografik verilerin betimlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel inisiyatif ve öz-yeterlik puanlarının

betimlenmesinde ise ortalama işe koşulmuştur. Ortalama puanların değişkenliğinin betimlenmesi için (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006, 41) standart sapma değerleri verilmiştir. Kişisel inisiyatif ve öz-yeterlik ölçekleri için ortalama puanların değerlendirilmesinde şu sınır değerler kullanılmıştır:

Puan	Kişisel İnisiyatif	Öz-Yeterlik	Sınır Değer
1	Hiç Katılmıyorum	Hiç	1,00–1,79
2	Az Katılıyorum	Çok Az	1,80–2,59
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	Kısmen	2,60–3,39
4	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Büyük Ölçüde	3,40–4,19
5	Tamamen Katılıyorum	Tamamen	4,20–5,00

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif ve öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu Mann Whitney U testi ile, bulunulan okulda çalışma süresine göre farklılaşma durumu t-testi ile, meslekteki kıdem, müdürlük kıdemi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma durumu ise ANOVA ile analiz edilmiştir. Müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin yanıtlarının cinsiyete ve bulunulan okulda çalışma süresine farklılaşma durumu t-testi ile, meslekteki kıdem ve eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu ise ANOVA ile analiz edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve bulunulan okulda çalışma süresine göre farklılaşma durumu t-testi ile, meslekteki kıdeme göre farklılaşma durumu ANOVA ile, eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu ise Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Testlerde *p* değeri için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Anlamlı fark veren ANOVA testlerinde, farkın kaynağını bulmak için çoklu karşılaştırma testlerine (post-hoc) başvurulmuştur. Kayri (2009), kullanılacak çoklu karşılaştırma testinin seçiminde varyansların eşit olup olmaması, gruplardaki kişi sayılarının eşit olup olmaması ve grup sayısı gibi etkenlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgiye dayalı olarak LSD, Bonferroni, Scheffe ve Tukey HSD testlerinden uygun olanlar işe koşulmuştur.

Okul müdürlerinin aldıkları kişisel inisiyatifleri ve bunların sonuçlarını örneklendirmeleri istenen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde veriler önce kodlanmakta, sonra bu kodlar temalar altında toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 227–238). Bu şekilde temalandırılan veriler, birebir alıntılarla da örneklendirilmiştir.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının öz-yeterlik algıları tarafından yordanıp yordanmadığını test etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinde bir değişkenin birden fazla değişken tarafından yordanma durumunu test eden bir model denenmektedir (Küçüksille, 2010, 259). Bu yolla öz-yeterliğin alt boyutlarının kişisel inisiyatif alt boyutlarını yordayıp yordamadığı test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı'nın okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen formları ile Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği ile toplanan bulgular analiz edilmiş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sorularına koşut biçimde, öncelikle okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumları okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerine göre madde bazında analiz edilmiş ve okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. Ölçek maddeleri okul müdürü ve müdür yardımcısı-öğretmen formu olmak üzere iki farklı biçimde ifade edilmiş aynı maddelerden oluştuğundan, maddeler tablolarda her üç grup için ortak olacak biçimde ifadelendirilmiştir.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında madde bazında analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Kendiliğinden Başlama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin kendiliğinden başlama alt ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, analiz sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Kendiliğinden Başlama Boyutuna İlişkin Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

No	Ölçek Maddesi	Okul Müdürü		Müdür Yardımcısı		Öğretmen	
		$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapma	4,44	0,81	4,32	0,94	4,28	0,82
2	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olma	3,80	1,11	3,92	1,11	3,84	1,03
3	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale etme	4,50	0,73	4,33	0,84	4,22	0,89
4	Okulunda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmeme	3,98	0,95	3,80	1,11	3,58	1,11
5	Okulunda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyma	3,85	1,07	4,12	0,93	3,91	0,99
6	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışma	4,27	0,69	4,20	0,89	4,14	0,80
7	İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapma	4,35	0,70	4,24	0,89	4,08	0,91
8	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunma	4,03	0,86	4,07	0,96	3,95	0,92
9	Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturma	4,22	0,68	4,15	0,95	4,11	0,86
10	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışma	4,21	0,75	4,12	0,94	4,03	0,92
11	Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik etme	4,42	0,64	4,18	0,95	4,11	0,93
12	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arama	4,50	0,65	4,20	0,90	4,11	0,92
13	Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışma	4,54	0,61	4,27	0,87	4,14	0,83
	Boyut Ortalaması	**4,24**		**4,15**		**4,04**	

Çizelge 9'da görüldüğü gibi okul müdürleri, kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarıyla ilgili ifadelere tamamen katıldıklarını belirtmektedir ($\overline{X}$ = 4,24). Müdür yardımcıları ve öğretmenlerse, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarıyla ilgili bu ifadelere büyük ölçüde katılmaktadır ($\overline{X}_{\text{Müdür Yardımcısı}}$= 4,15; $\overline{X}_{\text{Öğretmen}}$= 4,04).

Okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları kendiliğinden başlama ifadelerinin başında “Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışma” ($\overline{X}$ = 4,54) gelmektedir. Bunu sırasıyla “Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arama” ($\overline{X}$ = 4,50) ve “Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale etme” ($\overline{X}$ = 4,50) ifadeleri izlemektedir. Öte yandan okul müdürleri “Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olma” ifadesine ise en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 3,80). Yine “Okulunda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyma” ($\overline{X}$ = 3,85) ve “Okulunda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmeme” ($\overline{X}$ = 3,98) ifadeleri de okul müdürlerinin en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler olmuştur.

Müdür yardımcılarının bu boyutta en yüksek düzeyde katıldıkları ifade “Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale etme” ($\overline{X}$ = 4,33) olmuştur. Sonrasında sırasıyla “Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapma” ($\overline{X}$ = 4,32) ve “Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışma” ($\overline{X}$ = 4,27) ifadeleri gelmektedir. Müdür yardımcılarının en düşük düzeyde katıldıklarını belirttikleri ifadelerse “Okulunda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmeme” ($\overline{X}$ = 3,80), “Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olma” ($\overline{X}$ = 3,92) ve “İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunma” ($\overline{X}$ = 4,07) olmuştur.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin en yüksek düzeyde katıldıkları ifade “Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapma” ($\overline{X}$ = 4,28) olmuştur. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri diğer maddelerse “Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale etme” ($\overline{X}$ = 4,22) ve

“Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışma” ($\overline{X}$ = 4,14) olmuştur. Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili olarak en düşük düzeyde katıldıklarını belirttikleri ifadeleri ise sırasıyla “Okulunda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmeme” ($\overline{X}$ = 3,58), “Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olma” ($\overline{X}$ = 3,84) ve “Okulunda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyma” ($\overline{X}$ = 3,91) olarak belirlenmiştir.

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin kişisel inisiyatifin kendiliğinden başlama boyutunda en yüksek ve en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifadelerin büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. “Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale etme” ve “Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışma” maddeleri her üç grupta da en yüksek düzeyde katılım belirtilen ifadeler arasında yer almaktadır. Bunun yanında “Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arama” ifadesi okul müdürlerin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadeler arasında yer alırken, bu ifade müdür yardımcısı ve öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları üç madde arasında yer almamaktadır. Hem müdür yardımcılarının hem de öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri üçüncü ifade ise “Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapma” olmuştur.

Fay ve Sonnentag (2002) stres kaynakları ile kişisel inisiyatif ilişkisini inceledikleri araştırmada işle ilgili stres kaynaklarının kişisel inisiyatifi tetiklediğini saptamışlardır. Bu bulguya dayalı olarak yazarlar, kendiliğinden başlama davranışının işteki stresli durumlardan sonra gerçekleşiyor olabileceğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin en çok, kurallara aykırı davranış ve uygulamalar gördüklerinde ve diğer kurumlardaki örnek uygulamaları okuluna taşımak için kendiliğinden başlama davranışı sergiledikleri hatırlanacak olursa bu araştırmanın Fay ve Sonnentag’ın (2002) bulgularını desteklediği yorumu yapılabilir. Çünkü kurallara aykırı davranış ve

uygulamalar okul müdürü için bir stres kaynağı olacaktır. Başka kurumlardaki örnek uygulamaların da okul müdür açısından bir stres kaynağı olabileceği ileri sürülebilir. Doğal olarak okul müdürleri bu örnek uygulamaları kendi okullarında da uygulamaya koymak için kendilerini baskı altında hissedeceklerdir.

Her üç grubun da en düşük düzeyde katıldığı kendiliğinden başlama ifadelerinden öne çıkansa, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmeme olmuştur. Öyle anlaşılmaktadır ki, okul müdürleri başka kurumlardaki örnek uygulamaları okullarına taşımada başarılı iken başka kurumlarda rastlanmayan örnek uygulamaları gerçekleştirme konusunda geride kalmaktadır.

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Okul Müdürlerinin Kendiliğinden Başlama Boyutunda Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Farklılaşması

Görev	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Müdür	381	55,10	5,84	1288,988	2	644,494	9,913	0,000*	Müdür-Öğretmen
M. Yrd.	381	53,93	9,35	74310,053	1143	65,013			M. Yrd.-Öğretmen
Öğretmen	384	52,51	8,56	75599,041	1145				

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 10'da görüldüğü gibi okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F_{(2-1143)}$=9,913, p< 0,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre öğretmenler ($\overline{X}$ = 52,51), okul müdürleri ($\overline{X}$ = 55,10) ve müdür yardımcılarına ($\overline{X}$ = 53,93) göre okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda daha az kişisel inisiyatif aldıklarını düşünmektedir.

Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarına yönelik yönetici ve öğretmen algısındaki bu farklılaşmanın Yılmaz ve Ceylan'ın (2011) araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerini konu edinen sözü edilen araştırmada da okul yöneticileri kendi liderlik davranış düzeylerinin yüksek olduğunu rapor ederken, öğretmenler okul yöneticilerine görece daha düşük puanlar vermiştir.

Proaktiflik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin proaktiflik alt ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11. Proaktiflik Boyutuna İlişkin Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

No	Ölçek Maddesi	Okul Müdürü		Müdür Yardımcısı		Öğretmen	
		$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss
1	Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırma	4,64	0,60	4,38	0,83	4,32	0,82
2	Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma	4,29	0,87	4,08	1,07	3,80	1,16
3	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyi olma	4,37	0,65	4,36	0,81	4,28	0,79
4	İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gitme	4,38	0,66	4,26	0,85	4,17	0,77
5	Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma	4,64	0,65	4,38	0,81	4,30	0,82
6	Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme	4,06	0,68	4,05	0,9	3,88	0,81
7	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme	4,17	0,75	4,13	0,9	3,95	0,86
8	Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arama	4,34	0,69	4,17	0,93	4,07	0,86
9	Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyma	4,55	0,60	4,31	0,85	4,24	0,83
	Boyut Ortalaması	**4,38**		**4,24**		**4,11**	

Çizelge 11'den de izlenebileceği gibi, okul müdürleri ve müdür yardımcıları proaktiflik boyutundaki ifadelere tamamen katıldıklarını belirtmektedir ($\overline{X}_{\text{Okul Müdürü}}$= 4,38; $\overline{X}_{\text{Müdür Yardımcısı}}$= 4,24). Öğretmenlerinse,

proaktiflik boyutundaki ifadelere büyük ölçüde katıldığı görülmektedir ($\overline{X}$ = 4,11).

Okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ilk iki ifade "Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma" ve "Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırma" maddeleri olmuştur ($\overline{X}_{\text{madde 1, madde 5}}$= 4,64). Okul müdürlerinin bu boyutta en çok katıldıklarını belirtikleri üçüncü ifade ise "Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyma" olmuştur ($\overline{X}$ = 4,55). Diğer taraftan, okul müdürleri "Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme" ($\overline{X}$ = 4,06), "Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme" ($\overline{X}$ = 4,17) ve "Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma" ($\overline{X}$ = 4,29) maddelerine ise görece en düşük düzeyde katılım göstermiştir.

Müdür yardımcılarının proaktiflik boyutunda en yüksek düzeyde katıldıkları ilk iki ifade "Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma" ve "Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırma" maddeleri olmuştur ($\overline{X}_{\text{madde 1, madde 5}}$= 4,38). En yüksek düzeyde katılım gösterilen üçüncü maddenin ise "Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyi olma" olduğu görülmüştür ($\overline{X}$ = 4,36). Müdür yardımcıları, "Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme" ($\overline{X}$ = 4,05), "Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma" ($\overline{X}$ = 4,08) ve "Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme" ($\overline{X}$ = 4,13) ifadelerine ise en düşük düzeyde katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, proaktiflik boyutunda en yüksek düzeyde katıldıkları ifade "Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma" olmuştur ($\overline{X}$ = 4,32). Bunu sırasıyla "Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyi olma" ($\overline{X}$ = 4,30) ve "Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırma" ($\overline{X}$ = 4,28) ifadeleri izlemektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıklarını belirttikleri ifadeleri ise sırasıyla

“Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma” ($\overline{X}$ = 3,80), “Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme” ($\overline{X}$ = 3,88) ve “Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme” ($\overline{X}$ = 3,95) olmuştur.

Kendiliğinden başlama boyutunda olduğu gibi, proaktiflik boyutunda da okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin en yüksek ve en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifadeler büyük ölçüde örtüşmektedir. “Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma” ve “Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırma” ifadeleri her üç grupta da en yüksek düzeyde katılım gösterilen ilk üç ifade arasındadır. Bunun yanında, “Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma”, “Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme” ve “Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme” ifadeleri ise okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler olmuştur.

Okul müdürlerinin proaktiflik kapsamında en çok düşüncelerini gerçeğe dönüştürmek ve işlerini yapmanın daha iyi yollarını araştırmak istedikleri anlaşılmaktadır. Daniels ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırmada, işin yapılma biçimiyle ilgili yeni fikirler arayan çalışanların ancak yüksek inisiyatif sahibi olduklarında işlerin yapılma biçimiyle ilgili yeni yollar oluşturabildikleri bulgusunu elde etmişlerdir. Okul müdürlerinin proaktiflik boyutunda oldukça yüksek puanlar almış olmaları, bununla birlikte en yüksek puanladıkları proaktiflik ifadelerinin düşüncelerini gerçeğe dönüştürmek istemek ve işlerini yapmanın daha iyi yollarını araştırmak olması, araştırma bulgularının Daniels ve diğerlerinin (2011) araştırmasıyla paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Proaktiflik boyutunda dikkat çekici bir nokta da okul müdürlerinin fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme konusunda daha az başarılı bulunmasıdır. Hatırlanacağı gibi kendiliğinden başlama boyutunda da okul müdürleri başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirme konusunda da görece düşük puanlar almıştır. Bu durum,

kendiliğinden başlama boyutunda tartışılan, okul müdürlerinin öncü uygulamalar gerçekleştirme konusunda görece daha az başarılı oldukları çıkarımını desteklemektedir.

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin proaktiflik boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere ANOVA testi yapılmış, sonuçlar Çizelge12'de verilmiştir.

Çizelge 12. Okul Müdürlerinin Proaktiflik Boyutunda Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Farklılaşması

Görev	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Müdür	381	39,44	3,98	1124,853	2	562,426	19,282	0,000*	Müdür-Müdür Yrd.
M. Yrd.	381	38,12	6,28	33339,812	1143	29,169			Müdür-Öğretmen
Öğretmen	384	37,01	5,68	34464,664	1145				Müdür Yrd.-Öğretmen

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 12'de görüldüğü gibi okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin proaktiflik boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F_{(2-1143)}$=19,282, p< 0,05). Çoklu karşılaştırma testi sonucunda okul müdürlerinin ($\overline{X}$ = 39,44) müdür yardımcısı ($\overline{X}$ = 38,12) ve öğretmenlere ($\overline{X}$ = 37,01) göre proaktiflik boyutunda okul müdürlerinin daha fazla kişisel inisiyatif aldıklarını düşündükleri görülmüştür. Benzer biçimde müdür yardımcıları ($\overline{X}$ = 38,12) da öğretmenlere ($\overline{X}$ = 37,01) göre okul müdürlerinin proaktiflik boyutunda anlamlı biçimde daha fazla kişisel inisiyatif aldıklarını düşünmektedir. Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin uygulamalarının değerlendirildiği araştırmalarda da benzer biçimde öğretmenlerin, müdür ve müdür yardımcılarına göre daha düşük puanla değerlendirme eğilimi görülmektedir.

Yıldırım'ın (2007) okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin yeterliklerini incelediği araştırmada da okul müdürleri ve müdür yardımcıları okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin yeterliklerine öğretmenlere göre daha

yüksek puanlar vermişlerdir. Bu yönüyle iki araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Israrcılık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin kişisel inisiyatifin ısrarcılık boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri saptanmış, sonuçlar Çizelge 13'te betimlenmiştir.

Çizelge13. Israrcılık Boyutuna İlişkin Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

No	Ölçek Maddesi	Okul Müdürü		Müdür Yardımcısı		Öğretmen	
		$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	Ss
1	Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme	4,68	0,63	4,46	0,77	4,39	0,80
2	Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama	4,65	0,61	4,43	0,78	4,33	0,81
3	Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma	4,62	0,61	4,48	0,72	4,34	0,80
4	Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme	4,24	0,76	4,05	1,02	3,83	0,95
5	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyma	4,43	0,67	4,29	0,86	4,20	0,83
6	Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirme	4,11	0,77	4,24	0,85	4,14	0,85
7	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam etme	4,45	0,65	4,20	0,85	4,06	0,84
8	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme	4,09	0,84	4,18	0,92	4,12	0,89
9	Okulla ilgili yaptığı işlerde önüne çıkan engeller karşısında kolay pes etmeme	4,45	0,62	4,31	0,83	4,24	0,88
10	Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alma	4,36	0,73	4,21	0,90	4,17	0,88
	Boyut Ortalaması	**4,41**		**4,28**		**4,18**	

Çizelge 13'te görüleceği üzere, okul müdürleri ve müdür yardımcıları ısrarcılık boyutundaki ifadelere tamamen katılmaktadır ($\overline{X}_{\text{Okul Müdür}}$= 4,41; $\overline{X}_{\text{Müdür Yardımcısı}}$= 4,28). Öte yandan öğretmenlerin bu boyuttaki ifadelere büyük ölçüde katıldığı görülmektedir ($\overline{X}$ = 4,18).

Okul müdürlerinin ısrarcılık boyutunda en yüksek düzeyde katıldıkları ifade "Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme" olmuştur

($\overline{X}$ = 4,68). Bunu sırasıyla “Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama” ($\overline{X}$ = 4,65) ve “Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma” ($\overline{X}$ = 4,62) ifadeleri izlemektedir. Okul müdürlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler ise sırasıyla “Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme” ($\overline{X}$ = 4,09), “Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirme” ($\overline{X}$ = 4,11) ve “Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme” ($\overline{X}$ = 4,24) olarak belirlenmiştir.

Müdür yardımcılarının ısrarcılık boyutunda en yüksek düzeyde katıldıkları ifade “Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma” ($\overline{X}$ = 4,48) olmuştur. Hemen sonrasında “Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme” ($\overline{X}$ = 4,46) ve “Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama” ($\overline{X}$ = 4,43) ifadeleri gelmektedir. Müdür yardımcılarının en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler ise “Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme” ($\overline{X}$ = 4,05), “Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme” ($\overline{X}$ = 4,18) ve “Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam etme” olmuştur ($\overline{X}$ = 4,20).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ısrarcılık boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin olarak en yüksek düzeyde katıldıkları ifadenin “Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme” ($\overline{X}$ = 4,39) olduğu saptanmıştır. Bunu “Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma” ($\overline{X}$ = 4,48) ve “Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama” ($\overline{X}$ = 4,43) ifadeleri izlemektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler ise “Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme” ($\overline{X}$ = 4,05), “Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam etme” ve ($\overline{X}$ = 4,20) “Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme” ($\overline{X}$ = 4,18) olarak belirlenmiştir.

Israrcılık boyutunda da okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri büyük ölçüde örtüşmektedir. “Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme”, “Okulla ilgili konularda başladığı işleri

yarım bırakmama” ve “Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma” ifadeleri her üç grupta da en yüksek düzeyde katılım belirtilen ifadelerdir. “Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme” ve “Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme” ifadelerinin ise en düşük düzeyde katılım belirtilen ifadeler olarak ortaklaştığı görülmektedir.

Conway (1999), yöneticilerle yürüttüğü araştırmada, kişisel inisiyatifle büyük ölçüde örtüşen bağlamsal performansı incelemiştir. Araştırma sonucunda inisiyatif alarak “ne yapılması gerekiyorsa yapan”, sorunlu çalışanlarla baş eden ve işi için çaba harcayan yöneticilerin bağlamsal performanslarının yüksek olduğu saptanmıştır. Belirtilen bu nitelikler, okul müdürlerinin ısrarcılık boyutunda en yüksek puan verdikleri ifadelerin içerikleri ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Conway’in (1999) araştırmasıyla benzer biçimde bu araştırmada da yüksek düzeyde inisiyatif aldığı belirlenen okul müdürlerinin, başladığı işi yarım bırakmadığı, sonuna kadar savunduğu ve bitirene kadar azimle çalıştığı saptanmıştır.

Okul müdürlerinin inisiyatif alırken en az ısrarcı oldukları konulardan birinin statükoyla mücadele etmeyi gerektiren işler olduğu görülmektedir. Bu durumun Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bursalıoğlu’nun (2002, 96) da belirttiği gibi bakanlıkta karar yetkileri merkezde toplanmıştır. Okul yöneticilerinin karar yetkileri ise yorumlama ve biraz ötesinde kalmaktadır. Hem kendiliğinden başlama, hem proaktiflik hem de ısrarcılık boyutlarında yüksek nitelikli inisiyatiflere işaret eden maddelerin görece düşük düzeyde puanlanması bu durumdan kaynaklanıyor olabilir. Okul müdürlerinin, merkeziyetçi yapı nedeniyle yetkilerini yorumlamanın ötesine geçen inisiyatifleri almaktan çekindikleri düşünülmektedir.

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin ısrarcılık boyutunda anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Çizelge 14’te sunulmuştur.

Çizelge 14. Okul Müdürlerinin Israrcılık Boyutunda Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Farklılaşması

Görev	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Müdür	381	44,08	4,27	977,996	2	488,998	13,507	0,000*	Müdür-Müdür Yrd.
M. Yrd.	381	42,85	6,8	41380,103	1143	36,203			Müdür-Öğretmen
Öğretmen	384	41,82	6,64	42358,099	1145				M. Yrd.-Öğretmen

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 14'te görüldüğü gibi ısrarcılık boyutunda okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri anlamlı biçimde farklılık göstermektedir ($F_{(2-1143)}$=13,507, p< 0,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ısrarcılık boyutunda okul müdürleri ($\overline{X}$ = 44,08) müdür yardımcısı ($\overline{X}$ = 42,85) ve öğretmenlere ($\overline{X}$ = 41,82) göre okul müdürlerinin daha fazla kişisel inisiyatif aldıklarını düşünmektedir. Bunun yanında, ısrarcılık boyutunda müdür yardımcıları ($\overline{X}$ = 42,85) da öğretmenlere ($\overline{X}$ = 41,82) göre okul müdürlerinin anlamlı biçimde daha fazla kişisel inisiyatif aldıklarını düşünmektedir.

Kendiliğinden başlama ve proaktiflik boyutlarında olduğu gibi ısrarcılık boyutundaki maddeler de okul müdürleri tarafından daha yüksek puanlanmıştır. Pamuk ve Kaya'nın (2009) araştırmasında da okul müdürleri okul yönetimine ilişkin görevlerini yeterli düzeyde yerine getirdiklerini belirtirken müdür yardımcısı ve öğretmenler ilgili sorulara görece daha düşük puanlar vermişlerdir. Bu durumun nedeni sosyal beğenirlik etkisiyle (bkz. Edwards, 1957) okul müdürlerinin kendilerini olduğundan daha fazla kişisel inisiyatif alıyor gösterme eğilimleri olabilir. Bunun yanında müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerine eleştirel yaklaşıyor olmaları da bu farklılaşmanın olası nedenlerinden biridir.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu fark testleri ile analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Kadın ve erkek okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarının kendi görüşlerine göre farklılaşma durumu, gruplar arası varyanslar normal dağılmadığından Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 15. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kendiliğinden Başlama	Kadın	16	180,53	2888,50	2752,500	0,697
	Erkek	365	191,46	69882,50		
Proaktiflik	Kadın	16	196,13	3138,00	2838,000	0,849
	Erkek	365	190,78	69633,00		
Israrcılık	Kadın	16	228,50	3656,00	2320,000	0,163
	Erkek	365	189,36	69115,00		

Çizelge 15'te görüldüğü gibi kadın ve erkek okul müdürlerinin görüşleri kendiliğinden başlama (U= 2752,500 p> 0,05), proaktiflik (U= 2838,000 p> 0,05) ve ısrarcılık (U= 2320,000 p> 0,05) boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Kadın ve erkek okul müdürleri, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin benzer görüşlere sahiptir.

Çalışır'ın (2008) okul müdürlerinin yetki kullanma durumlarını incelediği araştırmada da cinsiyetin fark oluşturan bir değişken olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Button ve Mathieu (1996), amaç odaklı örgütsel davranışı deneysel olarak inceledikleri çalışmada cinsiyetin zor amaçlar oluşturma ve bunları

gerçekleştirmeye çalışmada fark oluşturan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazınla da desteklendiği gibi, kadın ve erkek okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları farklılık göstermemektedir. Anlaşılan odur ki, okul müdürleri cinsiyetten bağımsız olarak kişisel inisiyatif alma davranışı sergilemektedir.

Kadın ve erkek müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu, t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 16'da görülmektedir.

Çizelge 16. Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Boyut	Grup	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Müdür Yard.	Kendiliğinden Başlama	Kadın	53	53,55	9,20	379	-0,320	0,749
		Erkek	328	53,99	9,39			
	Proaktiflik	Kadın	53	37,89	6,31		-0,295	0,768
		Erkek	328	38,16	6,28			
	Israrcılık	Kadın	53	42,55	6,55		-0,343	0,731
		Erkek	328	42,89	6,85			
Öğretmen	Kendiliğinden Başlama	Kadın	181	52,18	9,10	382	-0,709	0,479
		Erkek	203	52,80	8,06			
	Proaktiflik	Kadın	181	36,66	6,00		-1,159	0,247
		Erkek	203	37,33	5,37			
	Israrcılık	Kadın	181	41,82	7,00		-0,007	0,994
		Erkek	203	41,82	6,32			

Çizelge 16'da görüldüğü gibi kadın ve erkek müdür yardımcılarının okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri kendiliğinden başlama ($t_{(379)}$= -0,320, p> 0,05), proaktiflik ($t_{(379)}$= -0,295, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($t_{(379)}$= -0,343, p> 0,05) anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer biçimde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri de kendiliğinden başlama ($t_{(382)}$= -0,709, p> 0,05), proaktiflik ($t_{(382)}$= -1,159, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($t_{(382)}$= -0,007, p> 0,05) cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu da göstermektedir ki cinsiyet, okul müdürünün kişisel inisiyatif alarak yaptığı çalışmaların müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde önemli bir değişken değildir.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Meslekteki Kıdeme Göre Farklılaşması

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 17'de görülmektedir.

Çizelge 17. Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

	Alt Boyut	Kıdem (Yıl)	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Okul Müdürü	Kendiliğinden Başlama	<15	56	54,21	6,20	53,826	2	26,91	0,787	0,456	-
		15–20	53	55,08	6,03	12925,182	378	34,19			
		>20	272	55,29	5,74	12979,008	380				
	Proaktiflik	<15	56	38,07	4,65	128,363	2	64,18	4,125	0,017*	<15/>20
		15–20	53	39,36	3,95	5881,311	378	15,56			
		>20	272	39,73	3,79	6009,675	380				
	Israrcılık	<15	56	42,73	5,31	144,300	2	72,15	4,029	0,019*	<15/>20
		15–20	53	43,68	3,87	6769,338	378	17,91			
		>20	272	44,43	4,05	6913,638	380				
Müdür Yardımcısı	Kendiliğinden Başlama	<11	73	54,18	8,02	455,508	3	151,84	1,745	0,157	-
		11–15	103	54,60	9,34	32799,579	377	87,00			
		16–20	66	51,56	11,68	33255,087	380				
		>20	139	54,42	8,68						
	Proaktiflik	<11	73	37,96	5,65	142,61	3	47,54	1,208	0,307	-
		11–15	103	38,72	5,96	14838,59	377	39,36			
		16–20	66	36,90	7,68	14981,20	380				
		>20	139	38,34	6,07						
	Israrcılık	<11	73	43,08	6,06	89,95	3	29,98	0,647	0,585	-
		11–15	103	43,00	7,21	17479,92	377	46,37			
		16–20	66	41,79	7,88	17569,86	380				
		>20	139	43,10	6,31						
Öğretmen	Kendiliğinden Başlama	1–5	47	51,26	8,59	665,11	4	166,28	2,299	0,058	-
		6–10	98	52,03	8,83	27410,85	379	72,32			
		11–15	97	51,34	8,74	28075,96	383				
		16–20	56	53,04	8,57						
		>20	86	54,72	7,72						
	Proaktiflik	1–5	47	35,94	5,73	345,59	4	86,40	2,728	0,029	1–5, 6–10, 11–15/>20
		6–10	98	36,29	5,85	12003,35	379	31,67			
		11–15	97	36,58	5,89	12348,94	383				
		16–20	56	37,59	5,29						
		>20	86	38,55	5,22						
	Israrcılık	1–5	47	40,77	7,14	390,77	4	97,69	2,243	0,064	-
		6–10	98	41,29	6,75	16505,83	379	43,55			
		11–15	97	41,10	6,62	16896,60	383				
		16–20	56	42,28	6,23						
		>20	86	43,52	6,32						

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 17'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin görüşlerinde kendiliğinden başlama boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılaşma yoktur. Bunun yanında proaktiflik ($F_{(2–378)}$= 4,125, p< 0,05) ve ısrarcılık ($F_{(2–378)}$= 4,029, p< 0,05) boyutlarında okul müdürlerinin görüşlerinde anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında meslekteki kıdemi 15 yıl ve daha az olan okul müdürleri ($\overline{X}_{Proaktiflik}$= 38,07, $\overline{X}_{Israrcılık}$= 42,73) kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul müdürlerine ($\overline{X}_{Proaktiflik}$= 39,73, $\overline{X}_{Israrcılık}$= 44,43) göre anlamlı biçimde daha az inisiyatif almaktadır.

Yıldırım (2011), yaptığı araştırmada okul müdürlüğünün okul müdürleri için bir öğrenme süreci olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu süreçte, okul müdürleri birçok temel yönetim becerisini de öğrenmektedir. Kıdemi yüksek olan okul müdürlerinin inisiyatif almada daha proaktif ve ısrarcı davranmalarının nedeni bu öğrenme süreci olarak düşünülebilir.

Kendiliğinden başlama amaç oluşturma ile ilgilidir. Proaktiflik çevreyi değiştirme isteği, ısrarcılıksa engelleri aktif biçimde aşma anlamına gelmektedir. Bu da göstermektedir ki, deneyimli deneyimsiz bütün okul müdürleri kendilerine fazladan amaçlar oluştururken, deneyimliler bu amaçlarla çevreyi etkilemekte ve amaçlarını gerçekleştirirken karşılarına çıkan engelleri aşmakta daha başarılı olmaktadır.

Çizelge 17'de de görülebileceği gibi müdür yardımcılarının okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ($F_{(3–377)}$= 1,745, p> 0,05), proaktiflik ($F_{(3–377)}$=1,208, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ([$F_{(3–377)}$= 0,647, p> 0,05) kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri meslekteki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinin de kendiliğinden başlama ($F_{(4–379)}$= 2,299, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($F_{(4–379)}$= 2,243, p> 0,05) meslekteki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin görüşleri proaktiflik boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F_{(4–379)}$= 2,728, p< 0,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre meslekteki kıdemi 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 11–15 yıl olan öğretmenler kıdemi 21 yıl

ve üzeri olan öğretmenlere göre müdürlerinin proaktiflik boyutunda daha az kişisel inisiyatif aldığını düşünmektedir.

Benzer biçimde Yavuz'un (2006) okul müdürlerinden beklenen rollere ve bu rolleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin yaptığı araştırmanın bulguları da kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler. İki araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin çalışmalarını daha olumlu değerlendirme eğiliminde olduğu ileri sürülebilir.

Kıdemi fazla olan öğretmenlerin müdürlerinin daha proaktif olduğunu düşünmeleri iki biçimde yorumlanabilecektir. Birincisi deneyimli öğretmenler alınan inisiyatifleri daha iyi izliyor ve değerlendiriyor olabilirler. Çünkü bu öğretmenler okullarda birçok sürece deneyimsizlere göre daha hakim olabilmektedirler. İkincisi deneyimi az olan öğretmenler okul müdürlerinin uygulamalarına daha eleştirel bakarken, deneyimliler daha iyimser bakıyor olabilirler.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Müdürlük Kıdemine Göre Farklılaşması

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarının müdürlük kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere ANOVA testi yapılmış, analiz sonuçları Çizelge 18'de sunulmuştur.

Çizelge 18. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Müdürlük Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem (Yıl)	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Kendiliğinden Başlama	1–5	97	55,28	5,76	166,610	4	41,652	1,222	0,301	-
	6–10	53	55,06	5,21	12812,398	376	34,076			
	11–15	76	54,45	6,39	12979,008	380				
	16–20	54	54,11	6,13						
	>20	101	55,98	5,62						

Çizelge 18'in devamı

Alt Boyut	Kıdem (Yıl)	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Proaktiflik	1–5	97	39,46	3,79	87,808	4	21,952	1,394	0,235	-
	6–10	53	39,68	3,53	5921,867	376	15,750			
	11–15	76	38,87	5,07	6009,675	380				
	16–20	54	38,80	4,05						
	>20	101	40,05	3,31						
Israrcılık	1–5	97	44,12	4,02	65,466	4	16,367	0,899	0,465	-
	6–10	53	44,60	3,73	6848,172	376	18,213			
	11–15	76	43,58	5,15	6913,638	380				
	16–20	54	43,50	4,68						
	>20	101	44,45	3,78						

Çizelge 18'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ($F_{(4–376)}$= 1,222, p> 0,05), proaktiflik ($F_{(4–376)}$= 1,394, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($F_{(4–376)}$= 0,899, p> 0,05) kişisel inisiyatif alma durumları müdürlük kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Oysa, Dobrodeeva ve diğerleri (2008), araştırmalarında mesleki olgunlaşmanın inisiyatif almayı olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Okul müdürlüğü de öğretmenlikten farklı bir iş alanıdır ve kendine has bir mesleki olgunlaşma sürecini barındıracağı düşünülmüştür. Bu yönüyle, kıdemden farklı olarak okul müdürlüğü kıdeminin de kişisel inisiyatif almayı olumlu yönde etkilemesi beklenebilecektir. Ancak, araştırmanın bu bulgusu alanyazından farklılaşmıştır.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Bulunulan Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşması

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarının bulunulan okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 19'de sunulmuştur.

Çizelge 19. Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Bulunulan Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Boyut	Grup	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Okul Müdürü	Kendiliğinden Başlama	1-5 yıl	330	55,15	5,93	379	0,443	0,658
		> 5 yıl	51	54,76	5,27			
	Proaktiflik	1-5 yıl	330	39,53	3,99		1,144	0,253
		> 5 yıl	51	38,84	3,87			
	Israrcılık	1-5 yıl	330	44,16	4,24		0,953	0,341
		> 5 yıl	51	43,55	4,44			
Müdür Yard.	Kendiliğinden Başlama	1-5 yıl	229	54,63	8,86	379	1,809	0,071
		> 5 yıl	152	52,87	10,00			
	Proaktiflik	1-5 yıl	229	38,61	5,81		1,868	0,063
		> 5 yıl	152	37,39	6,88			
	Israrcılık	1-5 yıl	229	43,44	6,41		2,125	0,034*
		> 5 yıl	152	41,94	7,28			
Öğretmen	Kendiliğinden Başlama	1-5 yıl	233	51,64	8,67	382	-2,480	0,014*
		> 5 yıl	151	53,85	8,24			
	Proaktiflik	1-5 yıl	233	36,44	5,76		-2,464	0,014*
		> 5 yıl	151	37,89	5,46			
	Israrcılık	1-5 yıl	233	41,11	6,78		-2,633	0,009*
		> 5 yıl	151	42,92	6,28			

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 19'da da görüldüğü üzere okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ($t_{(379)}$= 0,443, p> 0,05), proaktiflik ($t_{(379)}$= 1,144, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($t_{(379)}$= 0,953, p> 0,05) kişisel inisiyatif alma durumlarında bulundukları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Yine Çizelge 19'dan izlenebileceği gibi müdür yardımcılarının görüşleri de kendiliğinden başlama ($t_{(379)}$= 1,809, p> 0,05) ve proaktiflik boyutlarında ($t_{(379)}$= 1,868, p> 0,05) farklılaşmazken, ısrarcılık boyutunda bulundukları okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(379)}$= 2,125, p< 0,05). Ortalamalar dikkate alındığında bulunduğu okulda 5 yıl ve daha az süredir çalışan müdür yardımcılarının ($\overline{X}$ = 43,44) bulunduğu okulda 6 yıl ve daha fazla süreden beri çalışan müdür yardımcılarına göre ($\overline{X}$ = 41,94) okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada daha fazla ısrarcı olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri kendiliğinden başlama ($t_{(382)}$= -2,480, p< 0,05), proaktiflik

($t_{(382)}$= -2,464, p< 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($t_{(382)}$= -2,633, p< 0,05) bulunulan okulda çalışma süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında bulunduğu okulda çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, bulunduğu okulda çalışma süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ($\overline{X}_{1–5\ yıl}$= 51,64, $\overline{X}_{>5\ yıl}$= 53,85), proaktiflik ($\overline{X}_{1–5\ yıl}$= 36,44, $\overline{X}_{>5\ yıl}$= 37,89) ve ısrarcılık boyutlarında ($\overline{X}_{1–5\ yıl}$= 41,11, $\overline{X}_{>5\ yıl}$= 42,92) daha fazla kişisel inisiyatif aldığını düşündükleri görülmektedir.

Görüldüğü gibi öğretmen ve müdür yardımcılarının görüşlerinde dikkat çekici bir farklılaşma bulunmaktadır. Bulunduğu okulda çalışma süresi fazla olan müdür yardımcıları okul müdürlerinin daha az inisiyatif aldığını düşünürken öğretmenler için bu durum tam tersidir. Bulunduğu okulda çalışma süresi fazla olan öğretmenler müdürlerinin daha fazla inisiyatif aldığını düşünmektedir. Bu durum müdür yardımcılığı ve öğretmenlik görevlerinin doğasından kaynaklanıyor olabilir. Birincisi, müdür yardımcıları da birer yönetici oldukları için müdürlerinin çalışmalarına zamanla daha eleştirel bakmaya başlıyor olabilirler. İkincisi, müdürün performansından bağımsız olarak, ast-üst ilişkisinden dolayı aynı müdürle uzun süre çalışan müdür yardımcılarının müdürlere karşı algıları olumsuza dönmüş olabilir.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşması

Okul müdürü ve müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere ANOVA testi yapılmış, analiz sonuçları Çizelge 20'de sunulmuştur.

Çizelge 20. Okul Müdürlerinin ve Müdür Yardımcılarının Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Okul Müdürü	Kendiliğinden Başlama	Ö. Lisans	79	55,10	5,63	22,984	2	11,492	0,335	0,715	-
		Lisans	272	55,01	5,88	12956,023	378	34,275			
		Y. Lisans	30	55,93	6,21	12979,008	380				
	Proaktiflik	Ö. Lisans	79	39,59	3,81	7,699	2	3,850	0,242	0,785	-
		Lisans	272	39,43	4,04	6001,975	378	15,878			
		Y. Lisans	30	39,0	3,94	6009,675	380				
	Israrcılık	Ö. Lisans	79	44,32	4,10	10,524	2	5,262	0,288	0,750	-
		Lisans	272	44,06	4,30	6903,114	378	18,262			
		Y. Lisans	30	43,63	4,48	6913,638	380				
Müdür Yardımcısı	Kendiliğinden Başlama	Ö. Lisans	59	54,44	9,74	64,265	2	32,132	0,366	0,694	-
		Lisans	291	53,96	9,21	33190,822	378	87,806			
		Y. Lisans	31	52,68	10,15	33255,087	380				
	Proaktiflik	Ö. Lisans	59	38,54	6,42	39,141	2	19,571	0,495	0,610	-
		Lisans	291	38,14	6,22	14942,061	378	39,529			
		Y. Lisans	31	37,16	6,63	14981,202	380				
	Israrcılık	Ö. Lisans	59	43,27	6,46	58,367	2	29,183	0,630	0,533	-
		Lisans	291	42,89	6,83	17511,497	378	46,327			
		Y. Lisans	31	41,61	7,22	17569,864	380				

Çizelge 20'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kişisel inisiyatife ilişkin görüşleri kendiliğinden başlama ($F_{(2–378)}$= 0,335, p> 0,05), proaktiflik ($F_{(2–378)}$= 0,242, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($F_{(2–378")}$= 0,288, p> 0,05) eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Benzer biçimde müdür yardımcılarının görüşlerinin de kendiliğinden başlama ($F_{(2–378)}$= 0,366, p> 0,05), proaktiflik ($F_{(2–378)}$= 0,495, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($F_{(2–378")}$= 0,630, p> 0,05) eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Ponton ve Hall (2003), yetişkinlerin öğrenme konusunda inisiyatif alma durumlarını inceledikleri araştırmada eğitim düzeyinin inisiyatif alma durumunu etkileyen bir değişken olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Öte yandan, Orr ve Orphanos (2011) ABD'de gerçekleştirdikleri araştırmada, eğitim yönetimi alanında lisansüstü düzeyde alınan uygulamaya dönük okul müdürlüğü hazırlama eğitimlerinin etkili liderlik özellikleri sergilemeye ve okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşmasına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Eğitim yönetimi alanında alınan eğitimin yol açtığı bu sonuçlar, kişisel inisiyatif alan okul müdürlerinin okullarında karşılaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu durumda beklenen lisansüstü eğitimin kişisel

inisiyatif almayı etkileyen bir değişken olmasıdır. Bu araştırmada eğitim düzeyinin inisiyatif almayı etkileyen bir değişken olarak ortaya çıkmaması yüksek lisans yapan okul müdürlerinin bu eğitimlerini farklı alanlarda yapmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının incelendiği diğer araştırmalarda, eğitim yönetimi alanında alınan eğitim bir değişken olarak ele alınabilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere Kruskal Wallis H testi işe koşulmuştur. Analiz sonuçları Çizelge 21'de sunulmuştur.

Çizelge 21. Öğretmenlerin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Kendiliğinden Başlama	Ö. Lisans	35	227,04	2	5,233	0,073	-
	Lisans	329	187,25				
	Y. Lisans	20	218,48				
Proaktiflik	Ö. Lisans	35	227,43	2	5,448	0,066	-
	Lisans	329	187,14				
	Y. Lisans	20	219,60				
Israrcılık	Ö. Lisans	35	227,53	2	5,917	0,052	-
	Lisans	329	186,88				
	Y. Lisans	20	223,58				

Çizelge 21'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ($X^2_{(2)}$= 5,233, p> 0,05), proaktiflik ($X^2_{(2)}$= 5,448, p> 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($X^2_{(2)}$= 5,917, p> 0,05) kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Aslında, lisansüstü eğitim alan müdüryardımcısı ve öğretmenlerin okulun işleyişi hakkında daha duyarlı hale gelecekleri ve daha eleştirel bir bakış açısına sahip olacakları kabul edilecek olursa, lisansüstü eğitim almış olan müdüryardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına daha düşük puanlar vermeleri beklenebilirdi. Ancak, beklenen bu farkın çıkmaması da yine okul müdürlerinde olduğu gibi müdür yardımcısı ve

öğretmenlere de eğitim yönetimi alanında değil herhangi bir alanda yüksek lisans yapıp yapmadığının sorulmuş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin okullarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumu ANOVA ile analiz edilmiş, sonuçlar Çizelge 22'de sunulmuştur.

Çizelge 22. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Öğrenci Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Kendiliğinden Başlama	<501	99	53,84	5,64	239,585	3	79,862	2,363	0,071	-
	501-1000	143	55,25	6,03	12739,423	377	33,792			
	1001-1500	72	55,78	5,20	12979,008	380				
	>1500	67	55,93	6,20						
Proaktiflik	<501	99	38,62	4,14	98,191	3	32,730	2,087	0,101	-
	501-1000	143	39,76	4,22	5911,484	377	15,680			
	1001-1500	72	39,46	3,63	6009,675	380				
	>1500	67	39,94	3,40						
Israrcılık	<501	99	42,87	4,40	202,878	3	67,626	3,799	0,010*	<500/501-1000, 1001-1500, >1500
	501-1000	143	44,35	4,21	6710,760	377	17,800			
	1001-1500	72	44,69	3,92	6913,638	380				
	>1500	67	44,63	4,28						

Çizelge 22'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri kendiliğinden başlama ($F_{(3-377)}$=2,363, p> 0,05) ve proaktiflik boyutlarında ($F_{(3-377)}$=2,087, p> 0,05) okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte okuldaki öğrenci sayısı ısrarcılık boyutu için farklılaştırıcı bir etken olarak ortaya çıkmıştır ($F_{(3-377)}$=3,799, p< 0,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 500'den az öğrencisi bulunan okul müdürleri ($\overline{X}$ = 42,87), öğrenci sayısı 501–1000 ($\overline{X}$ = 44,35), 1001–1500 ($\overline{X}$ = 44,69) ve 1500'den fazla olan ($\overline{X}$ = 44,63) okul müdürlerine göre kişisel inisiyatif alırken daha az ısrarcı davranmaktadır.

Hausman, Crow ve Sperry (2000), okula ilişkin çeşitli değişkenlerin okul müdürünün performansını etkileyeceğini belirtmektedir. Örneğin 2000 öğrencisi olan bir okulla 300 öğrencisi olan bir okulun yönetim biçimi

farklılaşacaktır. Buna paralel olarak, Demirtaş, Üstüner ve Özer (2007), yaptıkları araştırmada okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci sayısı fazla olan okullarda öğrenci sayısı az olan okullara göre daha fazla olduğu bulgusunu elde etmiştir. Israrcılık da kişisel inisiyatif alırken ortaya çıkan sorunların üstesinden gelme ile ilgilidir. Dolayısıyla kalabalık okul müdürlerinin inisiyatif alırken daha ısrarcı davranmaları beklenen bir sonuç olmalıdır.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşması

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 23'te görülmektedir.

Çizelge 23. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Öğretmen Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Kendiliğinden Başlama	<21	59	52,95	5,94	368,719	3	122,906	3,674	0,012*	<21/21-40, 41-60, >60
	21–40	148	55,16	5,78	12610,288	377	33,449			
	41–60	107	55,57	5,91	12979,008	380				
	>60	67	56,13	5,43						
Proaktiflik	<21	59	38,03	4,56	138,675	3	46,225	2,968	0,032*	<21/21-40, 41-60, >60
	21–40	148	39,64	4,12	5870,999	377	15,573			
	41–60	107	39,68	3,81	6009,675	380				
	>60	67	39,82	3,10						
Israrcılık	<21	59	42,68	4,93	164,465	3	54,822	3,062	0,028*	<21/21-40, 41-60, >60
	21–40	148	44,02	4,19	6749,173	377	17,902			
	41–60	107	44,64	3,88	6913,638	380				
	>60	67	44,55	4,21						

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 23'te de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ($F_{(3–377)}$= 3,674, p< 0,05), proaktiflik ($F_{(3–377)}$= 2,968, p< 0,05) ve ısrarcılık boyutlarında ($F_{(3–377)}$= 3,062, p< 0,05) kişisel inisiyatif alma durumları okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre okulundaki öğretmen sayısı 20 ve daha az olan okul müdürleri, öğretmen sayısı 21–40, 41–60 ve 61 ve üzeri olan okul müdürlerine göre kendiliğinden başlama ($\overline{X}_{<21}$= 52,95, $\overline{X}_{21\text{-}40}$= 55,16, $\overline{X}_{41\text{-}60}$= 55,57, $\overline{X}_{>60}$= 56,13), proaktiflik ($\overline{X}_{<21}$= 38,03, $\overline{X}_{21\text{-}40}$= 39,64,

$\overline{X}_{41\text{-}60}$= 39,68, $\overline{X}_{>60}$= 39,82) ve ısrarcılık ($\overline{X}_{<21}$= 42,68, $\overline{X}_{21\text{-}40}$= 44,02, $\overline{X}_{41\text{-}60}$= 44,64, $\overline{X}_{>60}$= 44,55) boyutlarında daha fazla kişisel inisiyatif almaktadır. Daha öz bir anlatımla öğretmen sayısı fazla olan okullarda görev yapan okul müdürleri daha fazla kişisel inisiyatif almaktadır.

Demirtaş ve diğerleri (2007), okul yönetiminde karşılaşılan sorunları inceledikleri araştırmada öğretmenlerden kaynaklanan sorunların öğrenci, yönetim, iklim ve bina gibi etkenlerden kaynaklanan sorunlardan önde geldiği bulgusuna ulaşmışlardır. Buna dayalı olarak öğretmen sayısı fazla olan okullarda daha fazla yönetsel sorun çıktığı ve okul müdürlerinin daha fazla kişisel inisiyatif aldıkları ileri sürülebilir.

Görüldüğü gibi hem öğrenci sayısının hem de öğretmen sayısının fazla olması, okullarda daha fazla sorun çıkmasına ve okul müdürlerinin daha fazla sorunlardan kaynaklanan inisiyatifler almalarına neden olmaktadır. Sergiovanni (1995) de okullarda gittikçe artmaya başlayan problemleri okulların büyüklüğüne ve kalabalıklığına bağlamaktadır. Ona göre iyi bir okul, her öğrenci ve öğretmenin birbirini tanıyabileceği, ismiyle çağırabileceği büyüklükte olmalıdır.

Hatırlanacak olursa okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda en fazla inisiyatif aldıkları durumlar kurallara aykırı uygulamalar gördükleri durumlar olarak saptanmıştı. Öyle anlaşılmaktadır ki, kalabalık okullarda okul müdürleri çabalarının önemli kısmını sorun çözmeye sarf etmekte, değişimi ve yenileşmeyi sağlayacak inisiyatifler ikinci planda kalmaktadır.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alarak Gerçekleştirdikleri Çalışmalara ve Karşılaştıkları Sonuçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracında okul müdürlerine açık uçlu iki soru sorulmuştur. Bu sorularda, okul müdürlerinden kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçlarına ilişkin örnekler

vermeleri istenmiştir. Bu başlık altında, okul müdürlerine yöneltilen iki açık uçlu sorudan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin yanıtları önce kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra kategoriler altındaki alt kategoriler belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmalar kategoriler ve alt kategorilere ayrılmış, kategorilerdeki çalışmaların frekans ve yüzdeleri Çizelge 24'te sunulmuştur.

Çizelge 24. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alarak Gerçekleştirdikleri Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f***	**%***
Fiziksel Düzenlemeler	Bakım-onarım işleri ve fiziksel ortam düzenlemeleri yapılması	47	34,8
	Okulun araç-gereç açısından ve teknolojik açıdan donatılması	22	16,3
	Bahçe ve spor sahası düzenlemeleri	17	12,6
	Kütüphane, laboratuar, bilişim sınıfı v.b. düzenlemeleri	14	10,4
	Çok amaçlı salon oluşturulması	11	8,2
	Yeni okul ya da sınıf inşa edilmesi	10	7,4
Eğitim-Öğretimin Geliştirilmesi	Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması	36	26,7
	Branş derslikleri ve seviye sınıfları oluşturma	13	9,6
	Eğitim-öğretim programının geliştirilmesi	7	5,2
	Öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesi	4	3,0
Kriz Yönetimi ve Yönetimi geliştirme	Okulla ilgili problemlerin çözülmesi	18	13
	Öğrencilerle ilgili problemlerin çözülmesi	12	8,9
	Yönetsel düzenlemeler yapılması	10	7,4
	Öğretmenlerle ilgili problemlerin çözülmesi	8	5,9
Çeşitli Etkinlikler Düzenleme	Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler	22	16,3
	Gelir amaçlı etkinlikler	5	3,7
Motivasyon Sağlama	Öğrenci motivasyonunun sağlanması	13	9,6
	Çalışan motivasyonunun sağlanması	10	7,4
Okul-Çevre İlişkileri	Okulun veli ve çevreyle bütünleşmesini sağlama	12	8,9
	Veliyi eğitim sürecine katma	6	4,4
N= 135			
* Kimi katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.			

Çizelge 24'te de görüleceği üzere, kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin açık uçlu soruya 135 okul müdürü yanıt vermiştir.

Okul müdürlerinin fiziksel düzenlemeler kapsamında en çok bakım-onarım işleri ve çeşitli fiziksel ortam düzenlemeleri yaptıkları görülmektedir (f= 47, % 35). İki okul müdürünün bu konudaki görüşleri şöyledir.

> M138: İkili öğretimdeki okulu çeşitli okul içi düzenlemeler ve inşaat çalışmaları yaparak normal öğretime döndürdük. Bütün yaz inşaat alanı içinde gerektiğinde tuğla taşıyıp yer süpürdük. Yeterli yıllık izin kullanamadan, dinlenemeden yeni eğitim-öğretim yılına başladık. Ancak öğrenciler ikili öğretimin zorluklarından kurtarıldı.

> M375: Planladığım bir iş var ise o işin üzerine sabırla giderim. Örneğin yeni atandığım okulun fiziksel yapısı çok kötü durumda idi. Okulun hiçbir geliri olmadığı halde önce planlamayı yaptım. Daha sonra büyük cesaretle işin üzerine gittim. Yaklaşık 25.000 liralık harcama yaptım. Bu parayı tabiri caizse dilenerek tedarik ettim. Demek istediğim şu: Bir iş yapmak istiyorsan o işin üzerine sabırla gitmek lazım.

Fritz ve Sonnentag (2009), işteki proaktif davranışın kökenlerini inceledikleri araştırmada işteki stres kaynaklarının proaktif davranışa yol açıp açmadığını test etmişlerdir. Araştırmacılar, yetersiz araç ve destekten kaynaklanan stresin proaktif davranışa neden olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Proaktiflik, kişisel inisiyatifin bireyin çevresini değiştirme isteğiyle ilgili boyutu olduğundan (Bateman ve Crant, 1993; Crant, 2000) örneklerdeki okul müdürlerinin okulun eksiklerinden kaynaklanan stresle kişisel inisiyatif aldıkları söylenebilir. Her iki örnekteki okul müdürü de amaçlarını kendileri oluşturmuş ve amaçlarını gerçekleştirmek için ısrarcı davranmıştır.

Diğer taraftan Sonnentag'ın (2003) araştırması göstermiştir ki, çalışanın dinlenerek kendini yenilemesi işe tekrar uyum sağlamasını kolaylaştırmakta, böylece çalışan daha fazla kişisel inisiyatif almaktadır. Birinci örnekteki okul müdürü, izin kullanmadan ve yeterince dinlenmeden çalışmış ve yeni eğitim-öğretim yılına başlamıştır. Sonnentag'ın (2003) bulgularından anlaşıldığı kadarıyla, bu tarz bir iş davranışı kısa vadede yüksek performansa neden olabilecekse de uzun vadede kişisel inisiyatif almayı engelleyebilecektir.

Fiziksel düzenlemeler kapsamında okul müdürlerinin en fazla kişisel inisiyatif aldıkları ikinci konu okulun araç-gereç açısından ve teknolojik açıdan

donatılması olmuştur (f= 22, % 16). Bu konuda bir okul müdürü şunları söylemiştir:

> M107: Hiçbir şeyi olmayan okuldan tam donanımlı, yemekhaneli, teknolojik olarak yenilenmiş sınıflara ve özel oyun alanlarına sahip bir okula kavuştuk.

Okulun araç-gereç ve teknolojik açıdan donatılması en çok inisiyatif alınan konular arasında yer almaktadır. Günümüzde birçok okul müdürü okul kaynaklarının önemli bir kısmını projeksiyon cihazı, güvenlik kamera sistemleri, öğretmen ve yönetici odaları için büyük ekran televizyonlar, lüks mobilyalar ve döşemeler için ayırmakta, kullanılabilir durumdaki masa, sandalye gibi kimi malzemeleri gereksiz yere değiştirmektedir. Başaran (2008b, 456), okul için alınacak donanımın öncelikle eğitim-öğretim için ihtiyaç olması gerektiğini belirtmektedir. Eğer alınan araç-gereç sistemden çıkarıldığında eğitimde bir aksama olmayacaksa bu harcama savurganlık olarak değerlendirilmelidir. Okul kaynaklarının savurganlık yapmadan değerlendirilmesi gerekmektedir.

Fiziksel düzenlemeler kapsamında en fazla kişisel inisiyatif alınan diğer konular sırasıyla, bahçe ve spor sahası düzenlemeleri (f= 17, % 13), kütüphane, laboratuar, bilişim sınıfı v.b. düzenlemeleri (f= 14, % 10), çok amaçlı salon oluşturulması (f= 11, % 8) ve yeni okul ya da sınıf inşa edilmesi (f= 10, % 7) olmuştur. Yeni okul ya da sınıf inşası ve çok amaçlı salon oluşturulması konusunda okul müdürleri şunları belirtmiştir:

> M111: Okulumuzun yeni bir binaya ihtiyacı vardı. Hem Milli Eğitim hem belediye ve hatta tapu dairesi ile mücadele ettim. Kendimi riske atarak TV programı bile yaptırdım. Milli Eğitim Müdürü bana kızdı ama yeni bir okula kavuştuk.

> M204: Tek katlı okul binasının çatısını kaldırılarak iki kat ve 6 derslik ekledik. İnisiyatif alıp İşi yaptıran ve kaynak bulan ve okul müdürü olmasına rağmen ödül okul aile birliğine verildi. Yasalarda yetkiler okul aile birliğinde, sorumluluk okul müdüründedir.

> M377: Okulumuza bir adet çok amaçlı salon kazandırdık ve böylece birçok seminere zemin hazırladık.

İlk iki örnekte görüldüğü gibi okul müdürleri okul için gerekli gördükleri konularda statükoyla mücadele ederek inisiyatif almaktadırlar. Gerektiğinde mevzuatı ve üstlerini de karşılarına almaktadırlar. Çalışır'ın (2008) okul müdürlerinin yetki kulanma durumlarını incelediği araştırma da da bu araştırma bulgularını destekleyen bulgular elde edilmiştir. Çalışır'ın (2008) araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri mevzuatın öngördüğü görevleri yapıp riskli davranışlardan kaçınma, yetkilerini kullanırken daima prosedüre uygun davranma gibi ifadeleri ortalamanın altında puanlamışlardır. Bunun yanında aynı boyutta en yüksek puanlanan ifade yetkilerini kullanırken kurumun ihtiyaçlarını ve geleceğini göz önünde bulundurma olmuştur.

Üçüncü örnekte de olduğu gibi 135 okul müdüründen 11'i inisiyatif alarak okullarına çok amaçlı salon kazandırmışlardır. Başaran (2008b, 452), uygun büyüklükteki bir okulda çok amaçlı salonun bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Yazar, çok amaçlı salonlarda temsil, müzik, beden eğitimi, eğitisel kol çalışmaları, konferans, toplantı, anma günleri, törenler, halk eğitimi ve benzeri fazladan eğitim etkinlikleri yapılabileceğini belirtmektedir.

Okul müdürlerinin eğitim-öğretimin geliştirilmesi teması altında en çok kişisel inisiyatif aldıkları konu öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına yönelik çalışmalar olmuştur (f= 36, %27). Bu çalışmaları örneklendiren iki ifade aşağıda sunulmuştur.

> M73: Hafta sonu kurslarımızla bölgenin en iyi okulu olmayı başardık. Varoşlarda yer alan okulumuz 2010–2011 döneminde tarihinde ilk defa 2 Fen Lisesi, 18 Anadolu Lisesi ve 13 bursluluk kazandırma başarısı gösterdi.

> M206: Tüm sınıflardaki okuma yazma bilmeyen öğrenciler için yeni bir sınıf açıldı ve birinci sınıf programı uygulandı. Böylece okumaz yazmaz sayısını oldukça azalttık.

Yüksek başarıya sahip bir okulla, sıradan bir okul arasındaki fark, okul müdürünün öğrencilerin akademik başarılarının arttrılması hedefine olan güçlü bağlılığıdır (Cross ve Rice, 2000). Araştırmalar, etkili okulların öğretim uygulamalarını geliştirmek ve olumlu öğrenme ortamları oluşturmak için politikalar geliştirebildiklerini göstermektedir (Kyriakides, Creemers, Antoniou ve Demetriou, 2010). Hafta sonu kursları uygulamasına birçok okulda

rastlanabilmektedir. Uygulama, bu yönüyle bir inisiyatif olarak görülmeyebilir. Ancak, bu kursların uygulanma biçimi ve okulda yaratılan öğrenme ortamı inisiyatif kapsamında değerlendirilebilir.

İkinci örnek ise daha nadir rastlanan bir uygulamadır. Kimi okullarda okuma-yazma bilmeyen öğrenciler sekizinci sınıftan mezun edilip, geçmişteki öğretmen ve yöneticiler suçlanırken kimi okullar problemi çözmek üzere bu tür girişimlerde bulunmaktadır. Sonuç olarak her iki okulun müdürü de öğretim uygulamalarını geliştirmiş, olumlu öğrenme ortamı oluşturmuş ve etkili okullar olabilmek üzere kişisel inisiyatif almıştır.

Ancak, bu noktada vurgulanması gereken bir konu da özellikle hafta sonu kursları, derslerde genel sınavlara yönelik çoktan seçmeli test uygulamaları, dershanelerle paralel yürütülen programlar gibi uygulamaların doğru bir uygulama olmayabileceği konusudur. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin desteklenmesinin ötesine geçen fazladan öğretim uygulamaları eğitimin asıl amacını gölgeleyebilmektedir. Gorard'ın (2010) da belirttiği gibi sınav başarısına odaklı değerlendirmeler okulların performanslarının ve etkililiğinin gerçek ölçütü değildir. Sınav odaklı eğitim sistemimizin okul müdürlerini bu tür uygulamalara ittiği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin eğitim-öğretimin geliştirilmesi kapsamında aldıkları kişisel inisiyatiflerde ikinci sırada branş derslikleri ve seviye sınıfları oluşturma gelmektedir (f=13, % 10). Bu konuda bir okul müdürü şunları dile getirmektedir:

> M83: Branş dersliği uygulamasını ilk defa okulumda ben gerçekleştirdim ve Bakanlığa önerdim. Ancak ilk olmanın getirdiği bazı sıkıntılarla karşılaştım.

Bu yönetici proaktif davranmış, başka kurumlarda görülmemiş bir uygulamayı gerçekleştirmekten çekinmemiştir. Hatırlanacak olursa, bu proaktif davranış biçimi okul müdürlerinin en az başvurdukları yollardan biri olarak belirlenmişti. Görünen odur ki, bu yönetici gruptan bu yönüyle ayrışmaktadır.

Bateman ve Crant (1999), aynı pozisyondaki iki yöneticinin aynı işi çok farklı yollardan ele alabileceğini belirtmektedir. Biri sorumluluk alıp, inisiyatif

kullanıp, yapısal değişiklikler yaparken diğeri işleyişi bir şekilde sürdürmeyi, iyi geçinmeyi, genele uymayı ve statükonun iyi bir bekçisi olmayı tercih edebilmektedir. Bunlardan birincisi sorunların üzerine gitmekte ve yapısal reformlar için çalışmaktayken ikincisi kendini suyun akışına bırakmaktadır. Örnekteki okul müdürü de sorumluluk alarak yapısal değişiklikler yapmış, sonraları birçok okulun başlattığı uygulamayı ilk olarak uygulayarak proaktif davranmıştır.

Eğitim-öğretimin geliştirilmesi kapsamında okul müdürlerinin aldığı diğer kişisel inisiyatifler; eğitim-öğretim programının geliştirilmesi (f= 7, % 5) ve öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesi (f= 4, % 3) konularındadır. Eğitim-öğretim programının geliştirilmesi konusunda yapılan bazı çalışmalar şu şekildedir:

> M17: Resim derslerinde müfredat dışına çıkarak okul duvarlarına resimler yaptırdık, okul demirlerini rengârenk boyattık. Milli Eğitim yetkililerinden, müfettişlerden, velilerden ve en önemlisi öğrencilerinizden çok olumlu tepkiler aldık.
>
> M355: İngilizce öğretmenlerinden müfredatı biraz gevşeterek pratiğe yönelmelerini istedim ve ses cihazları aldım. Ancak öğretmenlerin teftiş kaygılarından dolayı çok da başarılı olamadık.

Merkezi eğitim sistemlerinde eğitim programlarının geliştirilmesi konusunda okul yöneticilerine fazla bir yetki ve inisiyatif tanındığı söylenemez. Okul yöneticilerinden daha çok programı etkili şekilde uygulamaları beklenmekte, programın kapsamı konusunda girişimlerinin olması istenmemektedir (Aydın, 2000, 179).

Oysa Taymaz'ın (2003, 161) da belirttiği gibi, toplumun beklentileri ve sosyal yapısı ile öğrencilerin istek ve gereksinimleri değiştikçe öğretim programlarının amaç, kapsam ve yönteminin de geliştirilmesi gerekmektedir. Yazara göre, okul müdürü bu gelişmeyi sağlamaktan sorumludur.

Smith ve Andrews (1989) de okul müdürünün yeni öğretim yöntemlerinin kullanılması için öğretmenleri güdülemesi, yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirmesi ve okul çevresine uygun program

materyalleri kullanılmasını sağlayarak doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olması gerektiğini belirtmektedir.

Örneklerdeki birinci okul müdürü, dersi müfredatta yer almayan biçimde işletmiş ve başarılı olmuştur. İkinci örnekteki okul müdürü ise kendi amacını oluşturmuş, eyleme geçmiş ancak eylemler karşısında ısrarcı davranamamıştır. Bu nedenle bu davranışın kişisel inisiyatif olarak değerlendirilemeyeceği ileri sürülebilir.

Okul müdürlerinin birer öğretimsel lider olması gerektiği hemen herkesçe kabul edilmektedir. Ancak uygulamada, çok az okul müdürü bir öğretimsel lider gibi davranmaktadır. Müdürlerin çok azı sınıfları ziyaret etmek için zaman ayırmakta ya da öğretmenlerle öğretimi analiz etmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için daha fazla zaman ayırmalıdır (Fink ve Resnick, 2001). Karslı (2006, 244) da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en çok katkı sunacak kişilerin okul müdürleri olduğunu belirtmektedir.

Bu konuda vurgulanması gereken bir nokta da okul müdürlerinin bu konudaki yeterlikleridir. Öğretimin ve öğretmenin geliştirilmesi okul müdürünün iyi bir öğretim ve program bilgisine sahip olmasını gerektirmektedir. Oysa okul müdürlerimizin bu konudaki yeterlikleri tartışmaya açıktır.

Çizelge 24'te görüldüğü gibi okul müdürlerinin kriz yönetimi ve yönetimi geliştirme teması altında en çok inisiyatif aldıkları konu okulla ilgili problemlerin çözülmesi olmuştur (f= 18, %13). Bu konuda alınan kişisel inisiyatifleri örneklendiren iki ifade şu şekildedir:

> M244: Okulun gereksinimleri için her kurum, kuruluş ve STK'ya başvuruyoruz ve kısa zamanda sonuca gidiyoruz. Olumlu sonuçlar almamıza rağmen üstlerden destek gördüğümüz söylenemez.
>
> M340: Veliler tarafından bir türlü kabul edilmeyen servis ihalelerini iptal ederek yeniden ihale yaptırdık. Şikayetçi velileri komisyona alarak onların sorumluluk almasını sağladık. Böylece velileri kazandık.

Okul müdürlerinin günleri genellikle planlama, raporlama, velilerle ve toplumla ilişkiler, krizler ve özel durumlarla baş etmek gibi okullarda

kaçınılmaz olan günlük yönetim işleri ile geçmektedir (Fink ve Resnick, 2001). Örneklerde de görüldüğü gibi okul müdürleri okulun gereksinimleri ve paydaşların beklentilerini karşılamak için kimi zaman sonuca yönelik çözüm arayışlarına girişmektedirler. Birinci örnekte, okul müdürü genel uygulamanın aksine gerekli kaynağı velilerden temin etmek yerine alternatif kaynaklara yönelmiştir. İkinci örnekte ise okul müdürü velilerin şikayetlerini onları sürece katarak başarılı bir taktikle giderebilmiştir.

Hoy ve Miskel (2008, 30), velilerin okul için kritik önemde olan paydaşlar olduğunu ve karar süreçlerine dahil edilmelerinin yerinde olacağını belirtmektedir. Balcı (2011b, 120) da toplumun artık okulun karar alma süreçlerine daha çok dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle İkinci örnekteki okul müdürünün krizi fırsata çevirerek hem sorunu çözdüğü hem de velileri karar süreçlerine dahil ederek eğitim sürecine kattığı söylenebilir.

Okul müdürleri kriz yönetimi ve yönetimi geliştirme kapsamında ikinci olarak en çok öğrencilerle ilgili problemlerin çözülmesi konusunda kişisel inisiyatif almaktadır. Öğrencilerle ilgili problemlerin çözülmesi konusunda bazı okul müdürlerinin yaptığı çalışmalar şu şekildedir:

> M116: Yetkim çerçevesinde elimi taşın altına koyarım. Örneğin, nakil gelen bir öğrencinin 4 ve 5. sınıf notları yanlış bildirilmiş. Biz bunu son anda fark edip müdahale ettik, öğrenci Anadolu Öğretmen Lisesine girdi. Sonuçta Bakan bana soruşturma açtırdı.

> M136: Hiç okula gönderilmemiş bir çocuğu 10 yaşında birinci sınıfa kaydedip üç yılda mezun ettim. Çocuk sonra orta, lise ve üniversiteyi de bitirdi. Babası olmayan ve annesi felçli bir öğrencimi ise dedesi ve dayısının tüm itirazlarına rağmen risk alarak Darüşşafaka lisesine gönderdim. Çocuk üniversite okudu ve şimdi çok iyi bir konumda. Bu öğrencileri topluma kazandırmış olmak bana büyük mutluluk veriyor.

Görüldüğü gibi okul müdürleri inisiyatif alırken çeşitli riskleri de almak durumunda kalmaktadırlar. Yukarıda da örneklendirilen öğrenci yararına alınan inisiyatifler kimi zaman bu örnekte görüldüğü gibi hiç de beklenmedik biçimde karşılık bulabilmektedir. Alanyazında, inisiyatif alan çalışanın üst yönetim tarafından hoş karşılanmayabileceği belirtilmektedir. Redfern ve diğerlerinin (2010) araştırma sonuçları da yöneticilerin inisiyatif alan

çalışanları isyankar olarak nitelendirdiklerini ve bu çalışanların kendilerine saygı duymadıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Kriz yönetimi ve yönetimi geliştirme teması kapsamında yapılan ve kişisel inisiyatif kapsamında değerlendirilen diğer çalışmalar yönetsel düzenlemeler yapılması (f=10, % 7) ve öğretmenlerle ilgili problemlerin çözülmesi (f= 8, % 6) konularında olmuştur. Kişisel inisiyatif alarak yapılan bazı yönetsel düzenlemeler şöyle dile getirilmiştir:

> M8: Öğrencilerin öğretmen seçmesine olanak verdik. Bu çalışma öğretmen, öğrenci ve velilerden olumlu tepkiler almasına rağmen üst makamlardan tepki gördü.

> M105: Bakanlığın genelgesinden iki yıl önce, veli isteği olmamasına rağmen ilk dört sınıf öğlenci son dört sınıf sabahçı yapıldı. Hiçbir olumsuz yanı olmadığı gibi veli ve öğrenci memnuniyeti de arttı.

Yönetimi geliştirme ve özellikle de kriz yönetimi teması altında ele alınan çalışmalar, risk düzeyi yüksek olan inisiyatifler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gibi çalışmalarda yapılacak hatalarla başa çıkmak da diğer durumlara göre görece zor olabilecektir. Ryboviak, Garst, Frese ve Batinic (1999) yüksek inisiyatif sahibi çalışanların hata riskini daha kolay aldıklarını, hatalardan daha çok öğrendiklerini ve hatalardan daha az muzdarip olduklarına yönelik ampirik bulgular elde etmişlerdir. Benzer biçimde okul müdürlerinin de üst makamlarca hata olarak değerlendirilen uygulamalarının olumsuz kimi sonuçlarına rağmen bu riskleri almaktan çekinmedikleri görülmektedir.

Okul müdürlerinin yanıtlarından ortaya çıkan bir başka tema çeşitli etkinlikler düzenleme olmuştur. Bu tema altında okul müdürleri en çok sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir (f= 22, % 16). Bunu gelir amaçlı etkinlikler düzenleme izlemektedir (f= 5, % 4). İki okul müdürleri etkinlik düzenleme konusunda aldıkları kişisel inisiyatifleri şu şekilde dile getirmektedir:

> M268: Öğretmen ve idareci arkadaşlara iyi bir yılsonu gecesi yapmak istediğimi belirttim. Bunun çok masraflı olacağını ve karşılamamızın zor olduğunu belirttiler. Ben inanarak yapabileceğimizi söyledim. Çok güzel bir yılsonu gecesi yaptık, herkes çok beğendi. Sonuçta okul

> çalışanlarının kendine güveni arttı ve okulun itibarı oldukça yükseldi. Hatta öğrenci sayımız bile arttı.
>
> M340: Büyük alışveriş merkezlerinde öğrencilerin çalışmalarını sergileyerek okulu tanıttık ve bağış topladık.

İfadelerden anlaşıldığı üzere okul müdürleri hedeflerini belirleyip bu hedefleri çalışanlar ve öğrencilere benimsetmiştir. Bryan ve Locke'un (1967) da ampirik bulgularla ortaya koyduğu gibi, spesifik olarak belirlenmiş amaçlar düşük motivasyonlu bireylerin performans başarımlarında daha etkili olmaktadır. Örnek ifadede çalışanlar, yılsonu gecesi yapma hedefinin başarılabileceğine inanmamaktadır. Ancak hedef, okul müdürü tarafından belirlenmiş ve başarı sağlanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak okul müdürlerinin okulları için yüksek hedefler belirlemelerinin performansı artıracağı dile getirilebilir.

İkinci örnekteki okul müdürününse kaynak sağlama konusunda farklı bir uygulamaya imza attığı ileri sürülebilir. Frese ve Fay'ın (2001, 144) belirttiği gibi, standart prosedürleri izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını aramak kendiliğinden başlama kapsamında değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu okul müdürünün uygulamasının da kendiliğinden başlama davranışını örneklendirdiği söylenebilir.

Çizelge 24'te görüldüğü gibi okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmalar kapsamında ortaya çıkan bir başka tema motivasyon sağlama olmuştur. Motivasyon sağlama teması altında yapılan çalışmalar öğrenci motivasyonunun sağlanması (f= 13, % 10) ve çalışan motivasyonunun sağlanması (f= 10, % 7) olmak üzere iki alt kategoride toplanmaktadır. Okul müdürlerinin motivasyon sağlama kapsamında yaptığı çalışmaların bazıları şöyle ifade edilmiştir:

> M107: Öğrenci hayallerinden yola çıkarak "Öğrencilerimizin Dünyasında Yol Alın" projesi ile 200 öğrencinin eğitimle ilgili hayallerini gerçekleştirdik. Öğrencilere hayallerindeki şehirleri gezdirdik.
>
> M47: Öğretmenlerin daha rahat ve konforlu bir ortamda dinlenmeleri için öğretmen odasını özel bir şekilde dizayn ettik. Öğretmenler odasına ilaveten bir dinlenme odası yaptık. Öğretmenler odasındaki

yoğunluk giderilerek öğretmenlere daha iyi dinlenme fırsatı sunulmuş oldu. Öğretmenin motivasyonuna katkı olması nedeniyle örnek oldu.

M16: Okula ve mesai arkadaşlarına ilgisiz ve işine karşı soğuk tavırlar içinde olan bir öğretmenimize zor bir anında gayri resmi iki gün izin verdim. Şimdi okulumun en gayretli ve çalışkan öğretmenlerinden biri oldu. Arkadaşlarıyla kaynaşmasına yardımcı oldum ve en önemlisi sevdiği kıza kavuşmasına vesile oldum.

Öğretmen motivasyonunun sağlanmasına yönelik çabaların öğretmenlerin daha özverili çalışmalarının sağlanmasında önemli katkısının olacağı ileri sürülebilir. Miles, Borman, Spector ve Fox'un (2002) araştırması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Araştırmacılar, çalışanların iş ortamıyla ilgili olumlu algılarının, iş ortamıyla ilgili olumlu duygulara, olumlu duygularınsa fazladan rol davranışı sergilemeye neden olduğu bulgusunu ulaşmışlardır. Miles ve diğerlerinin (2002) araştırmasında bu bulgunun tersi de doğrulanmıştır. Buna göre iş ortamına yönelik olumsuz algılar, olumsuz duygulara, olumsuz duygularsa işe zarar verebilecek çalışan davranışlarına neden olmaktadır.

Sağlam (2007, 10), öğretmen motivasyonunun sağlanmasında en önemli sorumluluğun okul müdürüne ait olduğunu belirtmektedir. Okul müdürleri, öğretmenleri işe güdüleyebilmek için onların ve yaptıkları için değerli olduğunu hissettirmelidir. Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirmeye yönelik çabalarının ve öğretmenlerin sorunlarına ilgi göstermelerinin oldukça yerinde olduğunu vurgulamakta yarar vardır.

Boyd, Grossman, Ing, Langford, Loeb ve Wyckoff (2011), öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarında ve meslekten ayrılmalarında okul yönetiminin etkisini inceledikleri araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde ve meslekte kalmalarında önemli etkiye sahip oldukları bulgusunu elde etmişlerdir. Üçüncü örnekteki okul müdürü de inisiyatif alarak öğretmenin okula kazandırılmasında önemli rol oynamıştır. Bu örnek de Boyd ve diğerlerinin (2011) araştırma sonuçlarını destemektedir.

Çizelge 24'te görüleceği gibi okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri çalışmalar kapsamında ortaya çıkan son tema okul-çevre ilişkileri olmuştur. Bu temanın alt kategorileri ise okulun veli ve çevreyle bütünleşmesini sağlama (f= 12, % 9) ve veliyi eğitim sürecine katma (f= 6, % 4) olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okul-çevre ilişkileri kapsamında kişisel inisiyatif alarak yaptıkları bazı çalışmalar şöyledir:

> M158: Üniversiteler, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri ve yazılı ve görsel basınla karşılıklı bilgi ve görüş alış verişinde bulunarak, bunlarla karşılıklı iletişim kurup okulun kurumsal bir imaj kazanmasını sağladık. Kısacası, okulu dört duvarın dışına taşıyarak sosyal bir kurum olması yolunda önemli adımlar attık.
>
> M75: Çeşitli problemleri olan öğrencilerin velileri ile görüşmeler yaptık. Velileri bu problemleri çözme konusunda destekledik. Ayrıca bu kapsamdaki her bir öğrencimizin durumunu izlemek üzere bir öğretmen arkadaşımızı görevlendirdik.

Bir okulun çevresini, okulu etkileyen varlık, olay, olgu ve düşüncelerin tümü oluşturmaktadır. Okul çevresiyle yakın ilişkiler kurması gereken bir sistemdir. Bu nedenle okul müdürü, çevreyle ilişkilere gereken özeni göstermeli ve planlı çalışmalar yürütmelidir (Aydın, 2005, 161). Özellikle birinci örnekteki okul müdürünün yürüttüğü çalışmalar, bu bilinçle hareket ettiğini göstermektedir. Okul müdürü okul çevresinin okul üzerindeki etkisini fark etmiş ve kendisine okulu çevreyle bütünleştirmek gibi bir amaç oluşturmuştur. Bu yönüyle okul müdürü inisiyatif almıştır.

Hausman, Crow ve Sperry'nin (2000) de belirttiği gibi, bölgenin sosyo-ekonomik statü ve sosyal problemler gibi sosyal özellikleri okul müdürünün performansını etkileyen unsurlar arasındadır. Problemli öğrencilerin sorunlarının kaynağında ailelerinin olması da çok güçlü bir olasılıktır. Bu nedenle, bu öğrencilerin sorunlarının çözümüne ailelerin de katılması sağlamak oldukça yerinde bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Kişisel İnisiyatif Almanın Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmaların sonuçları temalar ve alt kategorilere ayrılmış, alt kategorilerin frekans ve yüzdeleri Çizelge 25'te sunulmuştur.

Çizelge 25. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alarak Gerçekleştirdikleri Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	**Kategoriler**	**f***	**%***
Olumlu Sonuçlar	Öğrenci, veli ve çalışan memnuniyeti	40	34,8
	Eğitim-öğretime olumlu katkılar	34	29,6
	Olumlu tepkiler alma	26	22,6
	Olumlu psikolojik sonuçlar	5	4,4
Olumsuz Sonuçlar	Olumsuz tepkiler alma	11	9,6
	Soruşturma geçirme	4	3,5
	Olumsuz psikolojik sonuçlar	3	2,6
	Sözlü olarak ikaz edilme	2	1,7
N= 115			
* Kimi katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.			

Çizelge 25'te de görüleceği üzere, kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarına ilişkin açık uçlu soruya 115 okul müdürü yanıt vermiştir.

Okul müdürlerinin olumlu sonuçlar teması altında en çok karşılaştıkları sonuçlar öğrenci, veli ve çalışan memnuniyeti (f= 40, % 35) ve eğitim-öğretime olumlu katkılar (f=34, % 30) olarak belirlenmiştir. Bu konularda iki okul müdürünün dile getirdikleri şu şekildedir:

> M194: Yeniden inşa ettiğimiz çok amaçlı salonda etkinlik yaparken öğretmen, veli ve öğrencilerin mutluluğunu görmek insanı mutlu ediyor.

> M75: Yaptığımız çalışmalarda üzerimize düşen görevleri yerine getirmekten ve inisiyatif kullanmaktan çekinmedim. Çalışmalarımız kısa dönemde sonuç verdi. Okulumuzda bütünlük ve motivasyon sağlandı. Sonuç itibariyle eğitim-öğretim için olumlu doneler elde ettik.

Her iki örnekte de alınan inisiyatiflerin ortaklaşan çıktısı okul paydaşlarının memnuniyet ve motivasyonunun sağlanmasıdır. Bunlardan özellikle öğretmen motivasyonunun sağlanması örnekte de belirtildiği gibi eğitim-öğretim için olumlu çıktılar elde edilmesine yardımcı olacaktır. Nelson'un (2002) da belirttiği gibi, sağlıklı bir okul iklimi öğretimi ve öğrenmeyi desteklemektedir. İş doyumu yüksek öğretmenler okula daha fazla katkı sunacaklardır. Benzer çıkarım öğrenci ve veliler için de yapılabilir.

Alınan kişisel inisiyatif sonrasında ortaya çıkan diğer olumlu sonuçlar olumlu tepkiler alma (f= 26, % 23) ve olumlu psikolojik sonuçlar (f= 5, % 4)

biçiminde belirlenmiştir. Bir okul müdürünün alınan olumlu tepkilere örnek oluşturabilecek ifadesi şu şekildedir:

> M107: Olumlu konularda aldığım tüm inisiyatiflerde başarılı oldum. Bu da çeşitli vesilelerle bana geri döndü. Örneğin, gerçekleştirdiğim çalışmalardan dolayı iki kez Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'na sunu yapmak üzere davet edildim. Risk hayatın her yerinde var. Risk almadan başarılı olunamaz. Ama riskin de oranını ayarlamak lazım.

Alınan inisiyatifin başarı ile sonuçlanması doğal olarak olumlu tepkileri ve olumlu psikolojik sonuçları beraberinde getirmektedir. Bu bulgu alanyazında da destek bulmaktadır. Xue ve Wang (2009) Çin'de yürüttükleri araştırmada inisiyatif alan çalışanların daha az tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Savcı'ya (1999, 71) göre, yapılmakta olan işin yaratıcılık gerektirmesi, inisiyatif alabilme ve iş üzerinde denetim sahibi olma çalışanın işinden daha fazla doyum sağlamasına sebep olmaktadır. Gamboa, Gracia, Ripoll ve Peiro'nun (2009) İspanya'da yürüttükleri araştırma sonuçları da kişisel inisiyatifin iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu doğrulamaktadır.

Taris ve Wielenga-Meier'in (2010) Hollanda'da yürüttükleri araştırmada ise kişisel inisiyatif alan çalışanların kendilerini daha iyi hissettikleri (well-being) bulgusu elde edilmiştir. Benzer biçimde Hahn ve diğerlerinin (2011) araştırması da kişisel inisiyatifle iyi olma hali arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Çizelge 25'te görüldüğü gibi okul müdürlerinin aldıkları kişisel inisiyatif sonrasında en fazla karşılaştıkları olumsuz sonuçlardan ilk ikisi olumsuz tepkiler alma (f= 11, % 10) ve soruşturma geçirmedir (f= 4, % 3). Okul müdürleri bu konuda şu örnekleri vermişlerdir:

> M13: Okulda her şey mevzuat ile yürümüyor. Ancak mevzuatın dışına çıktığın zaman, yararlı ve olumlu bir çalışma da yapmış olsan, "vay yapan sen misin", hemen tepki görüyorsun.

> M256: Bir sponsor bularak salondan böldürdüğüm yere kütüphane yaptırdım. Ancak, "okulun herhangi bir yerini başka işler için kullanamazsın" diye soruşturma yedim.

> M368: Aldığım inisiyatifler sonucu birçok soruşturma geçirdim, sayısız cezalar aldım. Kademe durdurma cezası ile yöneticilik görevime son verildi. Ancak, mahkeme kararı ile geri döndüm.

Belirtildiği gibi kişisel inisiyatifin üst yönetimce desteklenmesi inisiyatif alma davranışını olumlu etkilemektedir. Leithwood ve Jantzi (2008) üst yöneticilerin okul müdürlerini desteklemesinin okulların amaçlarına ulaşabilmesi için önemli olduğunu belirtmektedir. Yazarlara göre, okulu geliştirmeye yönelik çalışmalar desteklenmeli ve okul müdürleri ile işbirliğine dayalı bir çalışma ortamı oluşturulmalıdır. Ancak örnekteki okul müdürlerinin de belirttiği gibi uygulamada durum genellikle farklı olmaktadır. Bu noktada üst yöneticilerin mevzuat odaklı yaklaşımı bir kenara bırakıp, belki de mevzuatı geliştirecek, ileriye taşıyacak bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir.

Okul müdürlerinin inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmaların desteklenmemesi, hatta sözlü olarak uyarma, soruşturma açma gibi sonuçlarla karşılaşmaları gelecekte alacakları inisiyatifleri büyük ölçüde engelleyecektir. Bu açıdan üst yöneticilerin, okul müdürlerini destekleyici bir tutum sergilemeleri önem arz etmektedir. Xue ve Wang (2009) tarafından Çin'de çalışan ve yöneticiler üzerinde yürütülen araştırmanın sonuçları da göstermektedir ki, inisiyatif almaya uygun bir örgüt iklimi inisiyatif alma davranışıyla pozitif ilişki göstermektedir.

Kişisel inisiyatif beraberinde değişimi getirmektedir. Morgan'ın (1998, 110) da belirttiği gibi, değişim statükoyu tehdit ettiğinde savunma rutinleri devreye girmekte ve yerleşik uygulamaya yönelik eleştiriyi sulandırmakta ya da saptırmaktadır. Bu açıdan üst yöneticilerin değişime bakışının da okul müdürlerinin inisiyatif alma davranışlarını etkilemesi beklenebilecektir. Eğer Milli Eğitim Bakanlığı politika olarak değişimi destekleyecekse üst düzey yöneticiler ve deneticileri değişim konusunda yüreklendirmesi gerekmektedir.

Olumsuz sonuçlar teması altında bulunan diğer kategoriler olumsuz psikolojik sonuçlar (f= 3, % 3) ve sözlü olarak ikaz edilme (f= 2, % 2) olarak belirlenmiştir. Bir okul müdürünün sözlü ikaz kapsamında bildirdikleri şu biçimdedir:

> M158: Yanlış anlaşılıp sorun gelmemesi için aldığım inisiyatiflerle ilgili birçok bilgiyi üstlerimle paylaşmaktan çekinmedim. Buna rağmen, çoğu zaman üstlerimin dikkatli olmam konusunda uyarılarını aldım.

İnisiyatif alan okul müdürlerinin ikaz edilmesi ya da soruşturma geçirmesi gibi durumlar, okul müdürlerinin çalışma şevkini kırmakla kalmamakta, çeşitli olumsuz psikolojik sonuçlara da neden olmaktadır. Yıldırım'ın (2011) nitel araştırmasında da okul müdürleri, okul müdürlüğü görevinin stres, tükenmişlik ve çeşitli fiziksel rahatsızlıklara neden olduğunu belirtmişlerdir. Fay ve diğerleri (1998, 176) de yoğun stresin inisiyatif almasını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi kişisel inisiyatif örgüt tarafından desteklenmediğinde stres tükenmişlik gibi sonuçlara yol açabilmekte aynı zaman da bu sonuçlar kişisel inisiyatif almaya engel olmaktadır. Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi okul müdürleri inisiyatif alırken yoğun baskı altında hareket etmektedir. Böylesi stresli bir çalışma ortamının inisiyatif alan okul müdürlerini desteklediğini söylemek zor görünmektedir.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algıları yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında madde bazında analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Yönetsel Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin yönetsel yeterlik boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, sonuçlar Çizelge 26'da sunulmuştur.

Çizelge 26. Okul Müdürlerinin Yönetsel Yeterlik Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

	Madde	$\overline{X}$	ss
1	İşleri zamanında yetiştirme	4,41	0,64
2	Kendi günlük iş programını kontrollü bir şekilde yürütme	4,29	0,69
3	Okulu yönetmek için gerekli olan uygulamaya dönük politika ve süreçleri geliştirme	4,23	0,69
4	Okulun evrak işleri ile başa çıkma	4,30	0,74
5	İşin getirdiği stresle başa çıkma	4,23	0,75
6	Yapılması gereken işleri öncelik sırasına koyma	4,51	0,61
	Boyut Ortalaması	**4,33**	

Çizelge 26'da görüldüğü gibi okul müdürlerinin yönetsel yeterlik boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalaması 4,33'tür. Okul müdürleri kendilerini yönetsel yeterlik boyutunda tamamen yeterli görmektedir. Okul müdürlerinin bu boyutta kendilerini en fazla "yapılması gereken işleri öncelik sırasına koyma" ($\overline{X}$ = 4,51) ve "işleri zamanında yetiştirme" ($\overline{X}$ = 4,41) konularında yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında, okul müdürleri "Okulu yönetmek için gerekli olan uygulamaya dönük politika ve süreçleri geliştirme" ($\overline{X}$ = 4,23) ve "İşin getirdiği stresle başa çıkma" ($\overline{X}$ = 4,23) konularında ise kendilerini bu boyuttaki diğer alanlara kıyasla daha az yeterli bulmaktadır.

Thomason (2006), ABD'de yaptığı araştırmada okul müdürlerinin öz-yeterliklerini Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) ölçeğini kullanarak ölçmüştür. Thomason'un (2006) bulgularına göre okul müdürleri işleri zamanında yetiştirme ($\overline{X}$ = 3,57) ve yapılması gereken işleri öncelik sırasına koyma ($\overline{X}$ = 3,89) maddelerine oldukça düşük puanlar vermişlerdir.

Türkiye ve ABD'deki bu belirgin farklılaşmanın, okul müdürlenin okul yöneticiliği anlayışından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Türkiye'de okul müdürleri okulun günlük işleyişini sürdürmekle daha çok meşgul olmaktadırlar. Nitekim bu boyutta en düşük puanlanan maddelerden birinin uygulamaya dönük politika ve süreçleri geliştirme gibi daha uzun dönemli hedefleri barındıran bir içeriğe sahip olması da bu yorumu destekler niteliktedir.

Öğretimsel Liderlik Yeterliği Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretimsel liderlik yeterliği boyutundaki maddelere verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, sonuçlar Çizelge 27'de sunulmuştur.

Çizelge 27. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

	Madde	$\overline{X}$	ss
1	Okulda öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak önlemler alma	4,36	0,64
2	Okulun vizyonunun gerçekleştirilmesi için coşku yaratma	4,25	0,63
3	Okuldaki değişim sürecini yönetme	4,41	0,60
4	Okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma	4,52	0,58
5	Genel sınavlardaki öğrenci başarısını artırmaya yönelik düzenlemeler yapma	4,36	0,63
6	Öğretmenleri motive etme	4,46	0,65
	Boyut Ortalaması	**4,39**	

Çizelge 27'den de izlenebileceği gibi okul müdürleri öğretimsel liderlik konusunda kendilerini tamamen yeterliği görmektedir ($\overline{X}$ = 4,39). Okul müdürleri öğretimsel liderlik boyutunda kendilerini en fazla "Okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma" ($\overline{X}$ = 4,52), "Öğretmenleri motive etme" ($\overline{X}$ = 4,46) ve "Okuldaki değişim sürecini yönetme" ($\overline{X}$ = 4,41) konularında yeterli görmektedir. Öte yandan, okul müdürleri "Okulun vizyonunun gerçekleştirilmesi için coşku yaratma" ($\overline{X}$ = 4,25) konusunda ise kendilerini bu boyuttaki diğer alanlara kıyasla daha az yeterli bulmaktadır.

Öğretimsel liderlik yeterliği boyutu ölçekte en yüksek puanlanan boyut olmuştur ($\overline{X}$ = 4,39). Benzer biçimde araştırmalar, okul müdürlerinin kendilerini en çok öğretimsel liderlik alanında yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır (Hughes, 2010).

Argon ve Özçelik (2008), yaptıkları araştırmada Ankara'daki ilköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır ($\overline{X}$ = 3,97 / 5). Ancak, görüldüğü gibi bu araştırmada değişimi yönetme yeterliği Argon ve Özçelik'in (2008) araştırmasına göre oldukça yüksek düzeydedir ($\overline{X}$ = 4,41).

Etik Liderlik Yeterliği Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Etik liderlik yeterliği boyutundaki maddelere verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 28'de verilmiştir.

Çizelge 28. Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

	Madde	$\overline{X}$	ss
1	Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulu benimsemesini sağlama	4,44	0,62
2	Medya aracılığıyla okula ilişkin olumlu bir imaj oluşturma	3,64	1,07
3	Okulda evrensel değerleri teşvik etme	4,42	0,65
4	Okulda öğrenci disiplinini sağlama	4,46	0,59
5	Öğrencilerin okul kurallarına uygun davranışlar sergilemelerini teşvik etme	4,47	0,61
6	Okul personeli arasında etik davranmayı teşvik etme	4,60	0,62
	Boyut Ortalaması	**4,34**	

Çizelge 28'den de izlenebileceği gibi okul müdürleri kendilerini etik liderlik konusunda da tamamen yeterli bulmaktadır ($\overline{X}$ = 4,34). Okul müdürlerinin etik liderlik konusunda kendilerini en çok "Okul personeli arasında etik davranmayı teşvik etme" ve "Öğrencilerin okul kurallarına uygun davranışlar sergilemelerini teşvik etme" konularında yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, okul müdürleri "medya aracılığıyla okula ilişkin olumlu bir imaj oluşturma" konusunda kendilerini daha az yeterli görmektedirler ($\overline{X}$ = 3,64).

Thomason'un (2006) ABD'de yürüttüğü araştırmada da okul müdürleri kendilerini etik liderlik yeterliği konusunda oldukça yeterli bulduklarını belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 4,53). Bu açıdan araştırma bulguları alanyazınla paralellik göstermektedir. Gümüşeli (2001), çağın getirdiği değişimlerle birlikte okul müdürlerinin yeni rollerini incelediği makalesinde bu rollerin en önemlilerinden birinin de etik liderlik olduğunu belirtmektedir.

Aydın (2006, 82; 2010b, 193–194) da okul müdürlerinin yasa ve mevzuat yanında mesleki etik ilkelere de uymalarının bekleneceğini belirtmektedir. Yazara göre, okul müdürünün okul toplumu tarafından lider olarak benimsenmesinde etik değerlerin önemli rolü vardır.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul müdürlerinin okul yönetimindeki öz-yeterlik algılarının yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu fark testleri ile analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Okul müdürlerinin okul yönetimindeki öz-yeterlik algılarının yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma durumu Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 29'da verilmiştir.

Çizelge 29. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yönetsel Yeterlik	Kadın	16	191,63	3066,00	2910,000	0,981
	Erkek	365	190,97	69705,00		
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Kadın	16	151,69	2427,00	2291,000	0,142
	Erkek	365	192,72	70344,00		
Etik Liderlik Yeterliği	Kadın	16	201,22	3219,50	2756,500	0,703
	Erkek	365	190,55	69551,50		

Çizelge 29'de görüldüğü gibi kadın ve erkek okul müdürlerinin okul yönetimindeki öz-yeterlik algıları yönetsel yeterlik (U= 2910,000 p> 0,05), öğretimsel liderlik yeterliği (U= 2291,000 p> 0,05) ve etik liderlik yeterliği (U= 2756,500 p> 0,05) boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tschannen-Moran ve Gareis (2005) de cinsiyetin okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Alan yazında farklı bulgular da rapor edilmektedir. Örneğin, Diamond (1997) Amerika'daki ortaokullarda yürüttüğü araştırmada kadın okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Hatırlanacağı gibi cinsiyet okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarında da fark oluşturan bir etken olarak ortaya çıkmamıştır. Kişisel inisiyatif ve öz-yeterlik kuramsal olarak ilişkili yapılar olduğundan cinsiyetin öz-yeterlikte de anlamlı farklılaşmaya neden olmamasını beklemek daha gerçekçi görünmektedir.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Meslekteki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

Okul müdürlerinin okul yönetimindeki öz-yeterlik algılarının yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Çizelge 30'da sunulmuştur.

Çizelge 30. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Meslekteki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem (Yıl)	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Yönetsel Yeterlik	<15	56	25,20	3,25	58,247	2	29,124	3,254	0,040*	<15/>20
	15–20	53	25,57	3,15	3383,491	378	8,951			
	>20	272	26,21	2,91	3441,738	380				
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	<15	56	25,57	2,96	51,826	2	25,913	3,690	0,026*	<15/>20
	15–20	53	26,09	2,94	2654,463	378	7,022			
	>20	272	26,58	2,52	2706,289	380				
Etik Liderlik Yeterliği	<15	56	25,21	3,07	50,053	2	25,027	3,392	0,035*	<15/>20
	15–20	53	25,85	2,86	2788,629	378	7,377			
	>20	272	26,23	2,61	2838,682	380				

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 30'da görüldüğü gibi okul müdürlerinin okul yönetimindeki öz-yeterlik algıları yönetsel yeterlik ($F_{(2–378)}$= 3,254, p< 0,05) ve öğretimsel liderlik yeterliği ($F_{(2–378)}$= 3,690, p< 0,05) ve etik liderlik yeterliği ($F_{(2–378)}$= 3,392, p< 0,05) boyutlarında meslekteki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Her üç boyutta da meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul müdürleri ($\overline{X}_{Yönetsel}$= 26,21, $\overline{X}_{Öğretimsel}$= 26, 58, $\overline{X}_{Etik}$= 26,23) kıdemi 15 yıl ve daha az olan okul müdürlerine göre ($\overline{X}_{Yönetsel}$= 25,20, $\overline{X}_{Öğretimsel}$= 25, 57, $\overline{X}_{Etik}$= 25,21) kendilerini okul yönetiminde anlamlı biçimde daha yeterli görmektedir.

Tierney ve Farmer (2002) da yaptıkları araştırmada meslekteki kıdemin çalışanların öz-yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Buna göre, meslekteki kıdemi fazla olan çalışanlar işlerine daha hakim olmakta ve yeterlik algıları da daha yüksek olmaktadır. Benzer biçimde kıdemi fazla olan okul müdürlerinin de yıllar içinde okul yönetimine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin giderek arttığı yeterlik algılarının da bu nedenle fazla oduğu düşünülebilir.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Müdürlük Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu

Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarının müdürlük kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere ANOVA testi işe koşulmuştur. ANOVA sonuçları Çizelge 31'de görülmektedir.

Çizelge 31. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Müdürlük Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Kıdem (Yıl)	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Yönetsel Yeterlik	1–5	97	25,88	3,16	76,045	4	19,011	2,124	0,077	-
	6–10	53	26,38	2,26	3365,692	376	8,951			
	11–15	76	25,26	3,52	3441,738	380				
	16–20	54	25,80	3,17						
	>20	101	26,49	2,61						
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	1–5	97	26,40	2,76	81,246	4	20,312	2,909	0,022*	11–15 yıl/>20 yıl
	6–10	53	26,45	2,27	2625,042	376	6,981			
	11–15	76	25,62	3,20	2706,289	380				
	16–20	54	26,15	2,71						
	>20	101	26,96	2,17						
Etik Liderlik Yeterliği	1–5	97	26,10	2,92	30,626	4	7,656	1,025	0,394	-
	6–10	53	26,26	2,11	2808,056	376	7,468			
	11–15	76	25,54	3,13	2838,682	380				
	16–20	54	25,85	2,78						
	>20	101	26,30	2,47						

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 31'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin öz-yeterlik algıların yönetsel yeterlik ($F_{(4–376)}$= 2,124, p> 0,05), etik liderlik yeterliği ($F_{(4–376)}$= 1,025, p> 0,05) boyutlarında müdürlük kıdemine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Bunun yanında okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları öğretimsel liderlik boyutunda müdürlük kıdemine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F_{(4–376)}$= 2,909, p< 0,05). Çoklu karşılaştırma testi

sonuçlarına göre müdürlük kıdemi 11–15 yıl arasında olan oku müdürleri ($\overline{X}$ = 25,62) kıdemi 20 yıldan fazla olan okul müdürlerine göre ($\overline{X}$ = 26,96) kendilerini öğretimsel liderlik konusunda daha az yeterli görmektedir.

Tschannen-Moran ve Gareis (2005) okul müdürlerinin yöneticilik deneyimlerinin öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu araştırmada da yöneticilik deneyimi yönetsel yeterlik ve etik liderlik yeterliği boyutlarında önemli bir değişken olarak çıkmamıştır.

Öte yandan öğretimsel liderlik yeterliği yöneticilik deneyimiyle ilgili bulunmuştur. Benzer biçimde Diamond (1997) da mesleki deneyimi fazla olan okul müdürlerinin eğitimsel liderlik yeterliği boyutunda öz-yeterlik algılarının daha fazla olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Öğretimsel liderlik yeterliği boyutunda anlamlı farkın yalnızca müdürlük kıdemi en fazla olanlarla orta olanlar arasında çıkması ilgi çekicidir. Bu durumun nedenini müdürlerin kariyerleri ile liderlik biçimleri arasındaki ilişkide aramak yerinde olacaktır. Bu konuda Oplatka'nın (2004) okul müdürlerinin kariyer basamaklarını ele aldığı çalışma aydınlatıcı olabilir. Yazar, okul müdürlerinin belirli kariyer dönemlerinde belirli davranışları sergilediklerini ileri sürmektedir. Buna göre, kariyere giriş döneminde yönetsel ve katılımcı liderlik ön plana çıkmaktadır. Orta kariyer dönemlerinde okul müdürleri daha çok öğretimsel, katılımcı ve dönüşümcü liderliğe odaklanmaktadır. İlerleyen dönemlerde ise bıkkınlık ve değişim korkusu yaşanmaktadır ki, yazar bu dönem için belirli bir liderlik stili ortaya koymamıştır.

Bu araştırmada ortaya çıkan bulgular Oplatka'nın (2004) belirlediği kariyer dönemlerini desteklememektedir. Aksine, bu araştırmanın bulguları okul müdürlerinin orta kariyer dönemlerinde değil, ilerleyen kariyer dönemlerinde kendilerini öğretimsel liderlik açısından daha yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Bulunulan Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarının bulunulan okulda çalışma süresine göre farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 32'de sunulmuştur.

Çizelge 32. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Bulunulan Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Yönetsel Yeterlik	1-5 yıl	330	25,97	3,07	379	-0,067	0,947
	> 5 yıl	51	26	2,63			
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	1-5 yıl	330	26,35	2,7		-0,247	0,805
	> 5 yıl	51	26,45	2,44			
Etik Liderlik Yeterliği	1-5 yıl	330	26,01	2,79		-0,304	0,761
	> 5 yıl	51	26,14	2,32			

Çizelge 32'den de izlenebileceği gibi okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algıları, yönetsel yeterlik ($t_{(379)}$= -0,067, p> 0,05), öğretimsel liderlik yeterliği ($t_{(379)}$= -0,247, p> 0,05) ve etik liderlik yeterliği boyutlarında ($t_{(379)}$= -0,304, p> 0,05) bulundukları okulda çalışma süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Aslında aynı okulda uzun süre çalışan bir okul müdürünün, okulu daha iyi tanıyacağı, kendisini daha rahat hissedeceği ve sorunlarla daha kolay baş edeceği, dolayısıyla öz-yeterliğinin de yüksek olacağı beklenebilir. Ancak, alanyazında da bu araştırma sonucunu destekler nitelikte sonuçlar bulunmaktadır.

Tschannen-Moran ve Gareis (2005) okul faktörlerinin okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Okul faktörlerinin öz-yeterliği etkilemiyor olmasının, aynı okuldaki çalışma süresinin öz-yeterliği etkilememesini de açıkladığı ileri sürülebilir. Çünkü, okulda çalışma süresi okul müdürünün okul faktörlerine maruz kalma süresini de arttıracaktır.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 33'te görülmektedir.

Çizelge 33. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Yönetsel Yeterlik	Ö. Lisans	79	26,44	2,57	27,760	2	13,880	1,537	0,216	-
	Lisans	272	25,90	3,11	3413,978	378	9,032			
	Y. Lisans	30	25,43	3,14	3441,738	380				
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	Ö. Lisans	79	26,82	2,29	39,391	2	19,696	2,792	0,063	-
	Lisans	272	26,33	2,67	2666,898	378	7,055			
	Y. Lisans	30	25,50	3,36	2706,289	380				
Etik Liderlik Yeterliği	Ö. Lisans	79	26,22	2,47	18,868	2	9,434	1,265	0,284	-
	Lisans	272	26,06	2,83	2819,815	378	7,460			
	Y. Lisans	30	25,30	2,48	2838,682	380				

Çizelge 33'te görüldüğü gibi okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algıları, yönetsel yeterlik ($F_{(2-378)}$= 1,537, p> 0,05), öğretimsel liderlik yeterliği ($F_{(2-378)}$= 2,792, p> 0,05) ve etik liderlik yeterliği boyutlarında ($F_{(2-378)}$= 1,265, p> 0,05) eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir.

Dönmez ve diğerleri (2009) okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının eğitim durumuna göre fark göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Öte yandan, Diamond'un (1997) araştırmasında elde edilen akademik derecenin öz-yeterliği yordadığı, daha yüksek akademik dereceye sahip okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Kişisel inisiyatifte olduğu gibi öz-yeterlikte de eğitim düzeyinin anlamlı bir değişken olmamasının nedeni sorunun soruluş biçimi ile ilgili olabilir. Belirtildiği gibi bu araştırmada okul müdürlerine eğitim yönetimi ya da yönetimle ilgili bir alanda eğitim alıp almadıkları sorulmamıştır. Yüksek lisans yapan okul müdürlerinin bu dereceleri hangi alanda aldıkları bilinmemektedir.

Oysa Diamond'un araştırmasındaki okul müdürleri yüksek lisans ve doktora yapanlar bu dereceleri eğitim yönetimi alanından almıştır.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarının okullarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA sonuçları Çizelge 34'te sunulmuştur.

Çizelge 34. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Öğrenci Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Yönetsel Yeterlik	<501	99	25,31	3,04	69,510	3	23,170	2,590	0,053	-
	501-1000	143	26,33	3,16	3372,228	377	8,945			
	1001-1500	72	26,29	2,69	3441,738	380				
	>1500	67	25,85	2,85						
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	<501	99	25,70	2,81	62,868	3	20,956	2,989	0,031*	<500/501-1000
	501-1000	143	26,70	2,65	2643,421	377	7,012			
	1001-1500	72	26,54	2,57	2706,289	380				
	>1500	67	26,45	2,46						
Etik Liderlik Yeterliği	<501	99	25,56	2,87	43,784	3	14,595	1,969	0,118	-
	501-1000	143	26,23	2,80	2794,898	377	7,414			
	1001-1500	72	26,46	2,31	2838,682	380				
	>1500	67	25,84	2,74						

* Ortalamalar arası fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 34'te de görüldüğü gibi okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algıları yönetsel yeterlik ($F_{(3-377)}$=2,590, p> 0,05) ve etik liderlik yeterliği boyutlarında ($F_{(3-377)}$=1,969, p> 0,05) okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bunun yanında, okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarının öğretimsel liderlik boyutunda okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür ($F_{(3-377)}$=2,989, p> 0,05). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 500'den az öğrencisi bulunan okul müdürleri ($\overline{X}$ = 25,70), öğrenci sayısı 501–1000 arasında olan okul müdürlerine göre ($\overline{X}$ = 44,35) kendilerini öğretimsel liderlik konusunda daha az yeterli bulmaktadır.

Alanyazında bu konuda farklı bulgular rapor edilmektedir. Thomason (2006), bu araştırmanın bulgularının tersine, öğrenci sayısı 500 ve daha az olan okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin öğrenci sayısı fazla olan okul müdürlerine göre görece yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dönmez ve diğerleri (2009) ise okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Okul Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarının okullarındaki öğretmen sayısına göre farklılaşma durumunu tespit etmek üzere ANOVA testi işe koşulmuş, sonuçlar Çizelge 35'te sunulmuştur.

Çizelge 35. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Öğretmen Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Yönetsel Yeterlik	<21	59	25,15	3,29	52,891	3	17,630	1,961	0,119	-
	21–40	148	26,12	3,05	3388,847	377	8,989			
	41–60	107	26,27	2,96	3441,738	380				
	>60	67	25,90	2,66						
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	<21	59	25,49	3,15	55,229	3	18,410	2,618	0,051	-
	21–40	148	26,55	2,62	2651,060	377	7,032			
	41–60	107	26,58	2,65	2706,289	380				
	>60	67	26,37	2,19						
Etik Liderlik Yeterliği	<21	59	25,46	3,12	30,076	3	10,025	1,346	0,259	-
	21–40	148	26,04	2,78	2808,606	377	7,450			
	41–60	107	26,35	2,60	2838,682	380				
	>60	67	26,00	2,43						

Çizelge 35'ten de izlenebileceği gibi okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algıları yönetsel yeterlik ($F_{(3–377)}$= 3,674, p< 0,05), öğretimsel liderlik yeterliği ($F_{(3–377)}$= 2,968, p< 0,05) ve etik liderlik yeterliği boyutlarında ($F_{(3–377)}$= 3,062, p< 0,05) okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Aslında öğretmen ve öğrenci sayısının yüksek olması okul büyüklüğü ile ilgili değişkenlerdir. Okulun büyük olması yönetimle ilgili sorunlarıda beraberinde getirmektedir. Opdenakker ve Van Damme (2007) de

Hollanda'da gerçekleştirdikleri araştırmada az nüfuslu okullarda öğretmenler arasındaki iletişimin ve okuldaki iklimin kalabalık okullara göre daha olumlu olduğu bulgusunu elde etmiştir. Sergiovanni'nin (1995) de belirttiği gibi büyük ve kalabalık okullar daha çok sorun üretmektedir. Bu nedenle her öğretmen ve öğrencinin birbirini tanıyabileceği büyüklükteki okulların hem yönetim hem öğretim hem de davranış açısından daha az sorun üretmesi beklenen bir sonuçtur. Parker (1998), örgütlerde iyi bir iletişim akışının olmasının çalışanların öz-yeterliklerine olumlu katkı sağlayacağını belirtmektedir. Buna bağlı daha az öğrencisi ve öğretmeni bulunan bu okulların müdürlerinin de kendilerini daha yeterli hissetmesi beklenebilir. Ancak görüldüğü gibi bu çıkarım bu araştırma bulguları tarafından desteklenmemektedir.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Yönetimindeki Öz-Yeterlik Algıları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarının yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algıları tarafından yordanma durumunu tespit etmek üzere yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının öz-yeterlik algıları tarafından yordanıp yordanmadığını test etmek üzere öz-yeterlik alt boyutlarının bağımsız değişken, kişisel inisiyatif alt boyutlarının ise bağımlı değişken olarak ele alındığı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 36'da görülmektedir.

Çizelge 36. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standart Hata $_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Kendiliğinden Başlama							
Sabit	17,563	2,471		7,107	0,000	0,551	0,153
Yönetsel Yeterlik	0,378	0,126	0,195	3,010	0,003	0,575	0,203
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	0,588	0,146	0,268	4,018	0,000	0,562	0,168
Etik Liderlik Yeterliği	0,470	0,142	0,220	3,310	0,001	0,551	0,153
R= 0,621	Adj. R^2= 0,380		$F_{(3-377)}$= 78,724			p= 0,000	
Proaktiflik							
Sabit	13,115	1,638		8,008	0,000		
Yönetsel Yeterlik	0,353	0,083	0,267	4,239	0,000	0,591	0,213
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	0,400	0,097	0,268	4,126	0,000	0,594	0,208
Etik Liderlik Yeterliği	0,254	0,094	0,174	2,700	0,007	0,570	0,138
R= 0,646	Adj. R^2= 0,412		$F_{(3-377)}$= 89,815			P= 0,000	
Israrcılık							
Sabit	16,104	1,739		9,261	0,000		
Yönetsel Yeterlik	0,523	0,088	0,369	5,907	0,000	0,622	0,291
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	0,348	0,103	0,218	3,382	0,001	0,584	0,172
Etik Liderlik Yeterliği	0,201	0,100	0,129	2,012	0,045	0,560	0,103
R= 0,655	Adj. R^2= 0,424		$F_{(3-377)}$= 94,299			p= 0,000	

Çizelge 36'da görüldüğü gibi öz-yeterlik alt boyutlarının kendiliğinden başlamayı yordama durumunu test eden model anlamlıdır (F_{3-377})= 78,724, p< 0,05). Yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği birlikte kendiliğinden başlamanın % 38'ini yordamaktadır (Adj. R^2= 0,380). T değerleri dikkate alındığında yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliğinin, kendiliğinden başlamanın ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p< 0,05). Yönetsel yeterlik (Kısmi r= 0,203), öğretimsel liderlik yeterliği (Kısmi r= 0,168) ve etik liderlik yeterliği (Kısmi r= 0,153) arttıkça kendiliğinden başlama da artış göstermektedir. β katsayıları dikkate alındığında kendiliğinden başlamanın göreli en önemli yordayıcısının öğretimsel liderlik yeterliği olduğu görülmektedir (β= 0,268).

Bilindiği gibi kendiliğinden başlama çalışanın kendi amaçlarını oluşturmasını gerektirmektedir (Frese ve Fay, 2001,139). Locke, Frederick, Lee ve Bobko (1982), yaptıkları araştırmada algılanan öz-yeterliğin yüksek olmasının bireyin kendi amaçlarını oluşturma düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle, bulgu alanyazını destekler niteliktedir.

Bandura ve Cervone (1983), yürüttükleri deneysel araştırmada bireyin amaçlarını gerçekleştirilmesine yönelik öz-yeterlik algısının performans başarımını arttırdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu da göstermektedir ki öz-yeterlik, kendiliğinden başlamaya neden olduğu gibi, başlanan eylemin başarıya ulaşmasına da katkı sunmaktadır.

Hallinger (2005) öğretimsel liderliğin en önemli boyutlarından birinin okulun amaçlarını oluşturmak olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada okul müdürü okulun amaçlarını ortaya koymalı ve çalışanlarına benimsetmelidir. Kendiliğinden başlama boyutunun en önemli yordayıcısının öğretimsel liderlik olması da amaç oluşturma ile öğretimsel liderlik yeterliği arasındaki ilişkiyi destliyor görünmektedir.

Çizelge 36'dan da izlenebileceği gibi öz-yeterliğin proaktifliği yordayıp yordamadığını test etmek üzere kurulan regresyon modeli anlamlıdır ($F_{3–377}$)= 89,815, p< 0,05). Öz-yeterlik alt boyutları birlikte proaktifliğin % 41,2'sini yordamaktadır (Adj. R^2= 0,412). T değerleri incelendiğinde yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliğinin, proaktifliğin ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p< 0,05). Yönetsel yeterlik (Kısmi r= 0,213), öğretimsel liderlik yeterliği (Kısmi r= 0,208) ve etik liderlik yeterliği (Kısmi r= 0,138) arttıkça proaktiflik de artmaktadır. Proaktifliğin modeldeki göreli en önemli yordayıcısı öğretimsel liderlik yeterliğidir (β= 0,268).

Bledow ve Frese (2009) de araştırmalarında yüksek öz-yeterliğin daha fazla proaktif davranışa ve kişisel inisiyatif almaya neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada katılımcılar farklı iş senaryoları ve bu senaryolar içinde farklı davranış seçenekleri verilmiş, öz-yeterliği yüksek olan katılımcıların, kişisel inisiyatif içeren davranış seçeneklerine yöneldikleri gözlenmiştir.

Ohly ve Fritz (2007) işle ilgili öz-yeterliğin işte proaktif davranışa neden olduğuna yönelik bulgular elde etmiştir. Paglis ve Green'in (2002) araştırma bulgularına göre ise öz-yeterlikleri yüksek olan yöneticilerin değişim inisiyatifleri de yüksek olmaktadır. Bilindiği gibi, değişim inisiyatifin daha çok proaktiflik boyutuyla ilgilidir.

Parker ve diğerleri (2010), çalışanları proaktif olmaya güdüleyen kaynakları “yapabilirim”, “yaparım çünkü” ve “yapmaya enerjim var” olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır. Buna göre “yapabilirm” kaynağından beslenen proaktif davranışın öncüllerinden biri öz-yeterliktir. Tüm bu bulgular, bu araştırmanın bulgularının alanyazınla paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yine Çizelge 36’da görüleceği üzere, öz-yeterlik alt boyutlarının ısrarcılığı yordadığını varsayan regresyon modeli de anlamlı çıkmıştır (F_{3-377})= 94,299, p< 0,05). Öz-yeterlik alt boyutları birlikte ısrarcılığın % 42,4’ünü açıklamaktadır (Adj. R^2= 0,424). T değerleri incelendiğinde öz-yeterliğin üç alt boyutunun da ısrarcılığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p< 0,05). Yönetsel yeterlik (Kısmi r= 0,291), öğretimsel liderlik yeterliği (Kısmi r= 0,172) ve etik liderlik yeterliği (Kısmi r= 0,103) arttıkça ısrarcılık da artma eğilimi göstermektedir. Israrcılığın modeldeki göreli en önemli yordayıcısı ise yönetsel yeterlik olarak ortaya çıkmıştır (β= 0,369).

Öz-yeterlik kuramsal olarak amaçların eyleme dökülmesinde ısrarcı olmakla yakından ilgilidir. Bandura’ya (2009, 180) göre, engel, başarısızlık ve hatalarla karşılaşıldığında kapasiteleri konusunda şüpheye düşenler gevşemekte, zamanından önce pes etmekte ya da yetersiz çözümlere razı olmaktadırlar. Kapasiteleri hakkında güçlü bir inanç taşıyanlarsa, engellerin üstesinden gelmek için çabalarını arttırmayı tercih etmektedirler. Yazar’ın kurduğu öz-yeterlikle ısrarcı davranış arasındaki ilişki bu araştırmanın bulguları ile de doğrulanmış olmaktadır.

Lent, Brown ve Larkin (1984) yaptıkları araştırmada öz-yeterliği yüksek olan bireylerin problem çözerken daha ısrarcı davrandıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Audia, Locke ve Smith (2000) de araştırmalarında, yöneticilerde yüksek öz-yeterliğin beraberinde stratejilerde ısrarcı olmayı getirdiğini saptamışlardır. Bu bulgular, öz-yeterliğin ısrarcılığı yordadığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Böylece, bu bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir.

Öz-yeterlikle ısrarcılık arasındaki ilişki okul müdürleri için de geçerlidir. Tschannen-Moran ve Gareis (2005) okul müdürlerinin yeterlik inançlarının, onların günlük işlerinde gösterdikleri çaba ve ısrarcılık, özellikle de engeller karşısındaki yılmazlık düzeylerini etkilediğini belirtmektedir.

Görüldüğü gibi öz-yeterlik, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almasının önemli bir nedenidir. Bu bu bulgu araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Xue (2009) de araştırmasında liderliğin kişisel inisiyatife dönüşmesinde işle ilgili öz-yeterliğin aracı değişken rolü oynadığı bulgusunu elde etmiştir.

Kendiliğinden başlama ve proaktifliğin en önemli yordayıcısı öğretimsel liderlik yeterliği iken, ısrarcılığın en önemli yordayıcısı yönetsel yeterliktir. Bu da göstermektedir ki, okul müdürleri rol gereklerinin ötesinde amaçlar oluştururken ve okulda değişimi yönetirken daha çok öğretimsel liderlik konusundaki yeterlik inançlarından beslenmektedir. Bunun yanında amaçlarını gerçekleştirirken ısrarcı davranmalarının nedeni ise daha çok yönetsel yeterlik inançlarıdır. Bu farklılaşma amaç oluşturma ve değişim gereksiniminin daha çok öğretimsel liderlikle ısrarcılığın ise yönetsel yeterlikle ilgili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Tschannen-Moran ve Gareis (2004) de okuldaki değişim sürecini yönetme işini öğretimsel liderlik kapsamında ele almaktadır. Yönetsel yeterlik kapsamında ise işin getirdiği stresle ve evrak işleri ile başa çıkma gibi işler ele alınmaktadır. Bilindiği gibi değişim proaktiflikle başa çıkma ise daha çok ısrarcılıkla ilgilidir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Okul müdürleri en çok okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar gördüğünde müdahale etmek ve diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları okulunda da gerçekleştirmek için kendiliğinden başlama davranışı sergilemektedir. Öte yandan okul müdürleri başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirme konusunda daha çekingen davranmaktadır. Öğretmenlere göre, okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul müdürlerinin kendiliğinden başlama davranışını daha çok sergilediklerini düşünmektedirler.

Proaktiflik boyutunda okul müdürleri düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duymakta ve sürekli olarak işlerini daha iyi yapmanın yollarını araştırmaktadırlar. Bunun yanında değişimi başlatma ve fırsatları değerlendirme konularında daha az proaktif davranmaktadırlar. Okul müdürleri kendilerinin proaktif olduklarını düşünürken müdür yardımcıları ve öğretmenler okul müdürlerinin daha az proaktif olduğunu düşünmektedir.

Okul müdürleri üstlendikleri işleri bitirene kadar azimle çalışmaya devam etmekte, başladıkları işleri yarım bırakmamakta ve sonuna kadar savunmaktadır. Bunun yanında okul müdürleri, uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışma ve yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme

konularında görece daha az ısrarcı davranmaktadır. Okul müdürleri kendilerinin ısrarcı olduklarını düşünürken müdür yardımcıları ve öğretmenler okul müdürlerinin görece daha az ısrarcı olduğunu düşünmektedir.

Kişisel İnisiyatif Alma Durumunun Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin cinsiyetleri kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarını etkilememektedir. Müdür yardımcısı ve öğretmenlerin cinsiyetleri de okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarıyla ilgili görüşleri üzerinde etkili değildir.

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama davranışları meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Öte yandan, meslekteki kıdemi fazla olan okul müdürleri daha proaktif ve ısrarcıdır. Müdür yardımcılarının okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri meslekteki kıdemlerinden etkilenmemektedir. Benzer biçimde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ve ısrarcılık davranışlarına ilişkin görüşleri de meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Bunun yanında kıdemi fazla olan öğretmenler müdürlerinin daha proaktif olduğunu düşünmektedir. Müdürlük kıdemi ise kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif almada farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Bulunulan okulda çalışma süresi okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarında etkili değildir. Müdür yardımcılarının bulundukları okulda çalışma süreleri de okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ve proaktiflik boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerini etkilememektedir. Bunun yanında bulunduğu okulda daha fazla çalışan müdür yardımcıları okul müdürlerinin daha az ısrarcı davrandıklarını düşünmektedir. Müdür yardımcılarının aksine, bulunduğu okulda daha uzun süredir çalışan öğretmenler okul müdürlerinin her üç boyutta da daha fazla kişisel inisiyatif aldığını düşünmektedir.

Eğitim düzeyi okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına etki eden bir değişken değildir. Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin okul

müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri de eğitim düzeyinden etkilenmemektedir.

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ve proaktiflik davranışları okuldaki öğrenci sayısından etkilenmemektedir. Öte yandan, öğrenci sayısı fazla olan okul müdürleri amaçlarını gerçekleştirirken daha ısrarcı davranmaktadır. Okullarındaki öğretmen sayısı fazla olan okul müdürleri kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında daha fazla kişisel inisiyatif almaktadır.

Kişisel İnisiyatif Alınarak Yapılan Çalışmalara ve Sonuçlarına İlişkin Sonuçlar

Okul müdürleri kişisel inisiyatif alarak en çok okullarında çeşitli fiziksel düzenlemeler yapmaktadırlar. Bunu sırasıyla eğitim-öğretimin geliştirilmesi, kriz yönetimi ve yönetimi geliştirme, çeşitli etkinlikler düzenleme, motivasyon sağlama ve okul-çevre ilişkileri ile ilgili alınan inisiyatifler izlemektedir.

Fiziksel düzenlemeler kapsamında yapılan çalışmalar; Bakım-onarım işleri ve fiziksel ortam düzenlemeleri, okulun araç-gereç açısından ve teknolojik açıdan donatılması, bahçe ve spor sahası düzenlemeleri, kütüphane, laboratuar, bilişim sınıfı v.b. düzenlemeleri, çok amaçlı salon oluşturulması ve yeni okul ya da sınıf inşa edilmesi işlerini içermektedir.

Eğitim-öğretimin geliştirilmesi kapsamında okul müdürleri; öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması, branş derslikleri ve seviye sınıfları oluşturma, eğitim-öğretim programının geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesi kapsamında çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Okul müdürlerinin kriz yönetimi ve yönetimi geliştirme kapsamında kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmalar; okulla ilgili problemlerin çözülmesi, öğrencilerle ilgili problemlerin çözülmesi, yönetsel düzenlemeler yapılması ve öğretmenlerle ilgili problemlerin çözülmesi kapsamındaki çalışmalardır.

Çeşitli etkinlikler düzenleme kapsamında okul müdürleri sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle gelir amaçlı etkinlikler düzenlemek için inisiyatif almışlardır.

Son olarak okul müdürleri okul-çevre ilişkileri kapsamında, okulun veli ve çevreyle bütünleşmesini sağlama ve veliyi eğitim sürecine katma konularında kişisel inisiyatif almışlardır.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmaların sonuçları olumlu ve olumsuz sonuçlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okul müdürlerinin karşılaştıkları olumlu sonuçlar; öğrenci, çalışan ve veli memnuniyetinin sağlanması, eğitim-öğretimin olumlu etkilenmesi, olumlu tepkiler alma ve olumlu psikolojik sonuçlar elde etmedir. Olumsuz sonuçlar ise; olumsuz tepkiler alma, soruşturma geçirme, olumsuz psikolojik sonuçlar ve sözlü olarak ikaz edilmedir.

Okul Müdürlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürleri kendilerini yönetsel konularda tamamen yeterli görmektedir. Okul müdürlerinin yönetsel konularda kendilerini en çok yeterli gördükleri alanlar, yapılması gereken işleri öncelik sırasına koyma ve zamanında yetiştirmedir. Bunun yanında, okulu yönetmek için gerekli olan uygulamaya dönük politika ve süreçleri geliştirme ve işin getirdiği stresle başa çıkma okul müdürlerinin kendilerini görece daha az yeterli gördükleri alanlardır.

Okul müdürleri öğretimsel liderlik konularında da kendilerini tamamen yeterli görmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlikle ilgili kendilerini en fazla yeterli gördükleri konular; olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğretmenleri motive etme ve okuldaki değişim sürecini yönetmedir. Okulun vizyonunun gerçekleştirilmesi için coşku yaratma konusunda ise kendilerini görece daha az yeterli bulmaktadırlar.

Okul müdürleri benzer biçimde etik liderlik yeterliği konusunda da kendilerini tamamen yeterli görmektedir. Okul personelinin etik davranışlar sergilemelerini ve öğrencilerin okul kurallarına uygun davranışlar

sergilemelerini teşvik etme konuları okul müdürlerinin kendilerini en çok yeterli gördükleri konulardır. Okul müdürleri kendilerini medya aracılığıyla okula ilişkin olumlu bir imaj oluşturma konusunda görece daha az yeterli görmektedir.

Öz-Yeterliğin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar

Okul müdürlerinin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarındaki öz-yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farlılaşmamaktadır.

Meslekteki kıdem okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarında fark oluşturan bir etkendir. Meslekteki kıdemi fazla olan okul müdürlerinin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği algıları daha fazladır.

Okul müdürlerinin yönetsel yeterlik ve öğretimsel liderlik yeterliği algıları müdürlük kıdemine göre farklılaşmamaktadır. Bunun yanında müdürlük kıdemi fazla olan okul müdürleri öğretimsel liderlikle ilgili konularda kendilerini orta kıdemdeki müdürlere göre daha yeterli görmektedir.

Okul müdürlerinin bulundukları okulda çalışma süreleri yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği ile ilgili konulardaki yeterlik algılarının etkilememektedir.

Okul müdürlerinin eğitim düzeyi de yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği konularındaki öz-yeterlik algılarını etkileyen bir değişken değildir.

Okul müdürlerinin yönetsel yeterlik ve etik liderlik yeterliği ile ilgili konulardaki yeterlik algıları okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşmazken, öğrenci sayısı orta düzeyde olan okul müdürleri kendilerini öğrenci sayısı az olan okul müdürlerine göre öğretimsel liderlik yeterliği konularında daha yeterli görmektedir.

Okulda bulunan öğretmen sayısı, okul müdürlerinin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği ile ilgili konulardaki yeterlik algılarını etkileyen bir değişken değildir.

Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları İle Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Okul müdürlerinin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarındaki öz-yeterlikleri kendiliğinden başlama davranışı sergilemelerini yordamaktadır. Okul müdürlerinin yönetsel, öğretimsel liderlik ve etik liderlik konularındaki öz-yeterlikleri arttıkça kendiliğinden başlama davranışları da artış göstermektedir. Kendiliğinden başlama davranışının en önemli yordayıcısı öğretimsel liderlik yeterliğidir.

Okul müdürlerinin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği konularındaki öz-yeterlikleri proaktif davranış sergilemelerini yordamaktadır. Okul müdürlerinin yönetsel, öğretimsel liderlik ve etik liderlik konularındaki öz-yeterlikleri arttıkça proaktif davranışları da artmaktadır. Proaktif davranışın da en önemli yordayıcısı öğretimsel liderlik konularındaki yeterliktir.

Benzer biçimde, okul müdürlerinin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarındaki öz-yeterlikleri kişisel inisiyatif alırken ısrarcı davranmalarını yordamaktadır. Okul müdürlerinin yönetsel, öğretimsel liderlik ve etik liderlik boyutlarındaki öz-yeterlikleri arttıkça ısrarcı davranışları da artış göstermektedir. Öte yandan, ısrarcı davranışın en önemli yordayıcısı yönetsel yeterliktir.

Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin daha çok küçük çaplı inisiyatifler aldıklarını ve daha büyük çaplı inisiyatifleri alma konusunda geride kaldıklarını göstermektedir. Oysa daha nitelikli inisiyatifler alarak örnek uygulamalara imza atan okul müdürlerinin de bulunduğu tespit edilmiştir. Bu örnek uygulamaların sahibi olan okul müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenmesi ve ödüllendirilmesi diğer okul müdürlerini de nitelikli inisiyatifler alma konusunda yüreklendirebilir. Örneğin, başarılı okul müdürlerine atama ve yükseltmelerde öncelik verilmesi somut bir öneri olarak sunulabilir.
2. Araştırma sonuçları deneyimsiz okul müdürlerinin inisiyatif alırken deneyimliler gibi fazladan amaçlar oluşturabildiklerini ancak onlar kadar proaktif ve ısrarcı olamadıklarını göstermiştir. Bu sonuca dayalı olarak deneyimli okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma konusunda rehberlik rolü üstlenmesi önerilebilir. Her deneyimli ve başarısını kanıtlamış okul müdürü bir veya birkaç okul müdürü ile eşleştirilerek onlarla deneyimlerini paylaşabilir, deneyimsiz okul müdürleri gerekli durumlarda bu okul müdürlerine danışabilir. Zaten uygulamada var olan bu durum daha sistemli şekilde tasarlanarak verimli hale getirilebilir.
3. Araştırma sonucunda kalabalık okulların müdürlerinin inisiyatif alarak gerçekleştirdikleri çalışmalarda daha fazla engelle karşılaştıkları anlaşılmıştır. Kalabalık okulların eğitim ortamını olumsuz etkilediği tartışılan bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığı bu araştırmayla bir kez daha gün yüzüne çıkan bu sorunun giderilmesi yolunda adımlar atmalıdır. En azından, rasyonel bir öneri olarak, yeni yapılacak olan okullarda bu husus göz önünde bulundurulmalı, öğrenci sayısı ve okul nüfusu azaltılmalıdır.
4. Okul müdürleri okula sınıf eklemekten yeni bir okul yapmaya varan bir yelpazede inşaat işleri ile meşgul olmakta ve bu konularda önemli inisiyatifler almaktadır. Ayrıca okulun teknolojik açıdan donatılması için de çevreyi harekete geçirmektedirler. Oysa okul müdürleri enerjilerinin büyük bölümünü bu müteahhitlik ve bağış toplayıcılığı işlerine değil eğitim-öğretimle ilgili konulara ayırmalıdır.

Bu amaçla, uygulamada ilköğretim okul müdürlerinin üzerine kalmakta olan bu işler okul müdürlerinin üzerinden alınmalıdır.

5. Araştırmanın nitel verileri, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alarak birçok başarılı uygulamayı gerçekleştirdiğini göstermektedir. Öyle anlaşılmaktadır ki, kişisel inisiyatif alan okul müdürleri okullarını daha iyi bir noktaya taşımaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin atanmalarında kişisel inisiyatif almanın bir ölçüt olarak belirlenmesi önerilebilir. Örneğin, müdür yardımcılığı dönemindeki yönetim uygulamalarında kişisel inisiyatif alıp almaması okul müdürlüğü için ölçüt olabilir.
6. Kişisel inisiyatif alan okul müdürleri olumsuz tepkiler almadan soruşturma geçirmeye varan çeşitli olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktadır. Kişisel inisiyatif davranışının ortaya çıkmasında üst yöneticilerin desteği oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almalarını teşvik etmelidir. Bu kapsamda üst yöneticiler ve deneticiler okul müdürlerine daha fazla özgürlük alanı tanımalı, uygulamaları yalnızca mevzuat açısından değil sonuçları açısından da değerlendirmelidir.
7. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin yeterlik algıları arttıkça kişisel inisiyatif alma davranışlarının da arttığını göstermektedir. Kişisel inisiyatif alabilen okul müdürlerinin geleceğin okullarında tercih sebebi olacağı kabul edilecek olursa, öz-yeterliğin okul müdürü seçme ölçütü olması önerilebilir. Özel sektörde birçok yönetici pozisyonu için kendine güven, başarı inancı gibi unsurlar sözlü mülakatlarla sınanmaktadır. Nesnel biçimde uygulanacak sözlü mülakatlar ilköğretim okul müdürlerinin seçimi için de önerilebilir.
8. Bu araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin eğitim düzeyinin kişisel inisiyatif alma durumlarında ve öz-yeterlik algılarında fark oluşturmadığını göstermektedir. Bu araştırmada okul müdürlerine eğitim durumları ön lisans, lisans ve yüksek lisans seçenekleriyle sorulmuştur. Oysa okul yönetiminde kişisel inisiyatif ve öz-yeterlik daha çok eğitim yönetimi alanında alınacak eğitimle ilgilidir. Bu nedenle gelecek araştırmalarda eğitim yönetimi alanında yapılan

yüksek lisans ya da doktora eğitiminin etkisi ele alınabilir. Bunun yanında okul yöneticiliğiyle ilgili hizmet içi eğitim almış olmanın etkisi de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1999). Okula Dayalı Yönetim ve Öğretmenin Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.* 10, 378–381.

Aghion, P. ve Trole, J. (1997). Formal and Real Authority in Organizations. *Journal of Political Economy. 105* (1), 1–29.

Akın, U. (1–2 Mayıs 2010). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerin Karşılaştırılması. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. Antalya.

Antoncic, B. ve Hisrich, R. D. (2001). Intrapreneurship: Construct Refinement and Cross-Culturel Valididation. *Journal of Business Venturing. 16,* 495–527.

Antoncic, B. ve Hisrich, R. D. (2003). Clarifying the Intrapreneurship Concept. *Journal of Small Business and Enterprise Development. 10* (1), 7–24.

Audia, P. G., Locke, E. A. ve Smith, K. G. (2000). The Pradox of Success: An Archival and a Laboratory Study of Strategic Persistence Following Radical Environmental Change. *Academy of Management Journal. 43* (5), 837–853.

Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8* (16), 70–89.

Aydın, İ. (2005). Okul-Çevre İlişkileri. Y. Özden (Editör). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (s. 161–185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik (İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ. (2008). *İş Yaşamında Stres (3. Baskı)*. Ankara Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ. (2010a). *Alternatif Okullar (Üçüncü Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ. (2010b). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik (Dördüncü Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi (Altıncı baskı)*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Baer, M., ve Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior. 24*, 45–68.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler (8. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2011a). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim.* 162, 196–208.

Balcı, A. (2011b). *Etkili Okul – Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma (Beşinci Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review. 84* (2), 191–215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Bliefs of Adolescents* (p. 307–337). USA: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2009). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of*

Organizational Behavior: Indispensable Knowledge for Evidence Based Management (2nd Edition) (p. 179–200). John Wiley and Sons: United Kingdom.

Bandura, A. ve Cervone, D. (1983). Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology. 45* (5), 1017–1028.

Bar-Anan, Y., Liberman, N. ve Trope, Y. (2006). The Association Between Psychological Distance and Construal Level: Evidence From an Implicit Association Test. *Journal of Experimental Psychology: General. 135* (4), 609–622.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim (Üçüncü kez yeniden yazım).* Ankara: Umut Yayım Dağıtım.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri (Üçüncü kez yeniden yazım)*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Başaran, İ. E. (2008a). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Başaran, İ. E. (2008b). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Bateman, T. S. ve Crant, J. M. (1993). The Pro-active Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior, 14,* 103–118.

Bateman, T. ve Crant, J. M. (1999). Proactive Behavior: Meaning, Impact, Recommendations. *Business Horizons. 42* (3), 63-70.

Berends, M. (2006). Survey Methods in Educational Research. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds). *Complementary Methods in Education Research* (pp. 623-640). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Binnevies, C., Ohly, S. ve Sonnentag, S. (2007). Taking personal initiative and communicating about ideas: What is important for the creative process and for idea creativity? *European Journal of Work and Organizational Psychology. 16* (4), 432–455.

Black, L. T. (2003). The Development and the Valididation of the Principal Efficacy Scale. Yayımlanmamış doktora tezi. Sam Houston State University. USA.

Bledow, R. ve Frese, M. (2005). *Situational Judgment Test on Personal Initiative: Test Items and Test Manual*. Giessen: Justus-Liebig University.

Bledow, R. ve Frese, M. (2009). A Situational Judgment Test of Personal Initiative. *Personnel Psychology. 62*, 229–258.

Bolino, M. C. ve Turnley, W. H. (2005). The personal costs of citizenship behavior: The relationship between individual initiative and role overload, job stress, and work-family conflict. *Journal of Applied Psychology. 90* (4), 740–748.

Borman, W. C. ve Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.). *Personnel selection in organizations.* (p. 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.

Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Langford, H., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal. 48* (2), 303–333.

Bridges, W. (1994). *Jobshift: How to Prosper in a Workplace without Jobs*. MA: Addison-Wesley.

Briggs, S. R. ve Cheek, J. M. (1986). The Role of Factor Analysis in the Development and Evaluation of Personality Scales. *Journal of Personality. 54* (1), 107–148.

Bryan, J. F. ve Locke, E. A. (1967). Goal Setting as a Means of Increasing Motivation. *Journal of Applied Psychology. 51* (3), 274–277.

Bryman, A. ve Cramer, D. (2005). *Quantitative Data Analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for Social Scientists*. New York: Routledge.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (12. basım).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (8. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Button, S. B. ve Mathieu, J. E. (1996). Goal Orientation in Organizational Research: A Conceptual and Empirical Foundation. *Organizational Behavior and Human Desicion Processes. 67* (1), 26–48.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (6. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Bahavior Modification. 24* (1), 30–56.

Conway, J. M. (1999). Distinguishing Contextual Performance from Task Performance for Managerial Jobs. *Journal of Applied Psychology. 84* (1), 3-13.

Copland, M. A. (2001). The Myth of the Superprincipal. *Phi Delta Kappa*. March, 528-533.

Crant, J. M. (1995). The Proactive Personality Scale and Objective Job Performance among Real Estate Agents. *Journal of Applied Psychology. 80* (4), 532-537.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management, 26,* 435–462.

Crant, J. M. ve Bateman, T. S. (2000). Charismatic Leadership Viewed from Above: The İmpact of Proactive Personality. *Journal of Organizational Behavior. 21,* 63–75.

Cross, C. T. ve Rice, R. C. (2000). The Role of the Principal as Instructional Leader in a Standards-Driven System. *NASSP Bulletin.* 84, 61–65.

Cyert, R. M. ve March, J. G. (1992). A Behavioral Theory of Organizational Objectives. In J. M. Shafritz and J. S. Ott (Eds.), *Classics of Organization Theory* (p. 133–142). California: Wadsworth, Inc.

Çalışır, M. (2008). Mamak İlçesi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yetki Türü ve Düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Daniels, K., Vimalasiri, V. ve Cheyne, A. (2011). Linking the Demands–Control–Support Model to Innovation: The Moderating Role of Personal Initiative on the Generation and Implementation of Ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology.* 84, 581–598.

Daresh, J. C. (2001). *Supervision as Proactive Leadership (Third Edition).* Illinois: Waveland Press.

De Dreu, C. K. W. ve Nauta, A (2009). Self-Interest and Other-Orientation in Organizational Behavior: Implications for Job Performance, Prosocial Behavior, and Personal Initiative. *Journal of Applied Psychology. 94* (4), 913–926.

Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 51,* 421–455.

Den Hartog, D. N. ve Belschak, F. D. (2007). Personal initiative, commitment and affect at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology. 80*, 601–622.

Diamond, D. (1997). An Analysis of Leadrship Bahavior and Self-Efficacy of Principals of Catholic Secondary Schools. Unpublished doctoral dissertation, The Catholic University of Amerika, USA.

Diefendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R G. ve Strean, M. L. (2000). Action-State orientation: Construct validity of a revised measure and Its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology. 85* (2), 250–263.

Dishman, R, K., Ickes, W. and Morgan, W. P. (1980). Self-Motivation and Adherence to Habitual Physical Activity. *Journal of Applied Social Psychology. 10* (2), 115–132.

Dobrodeeva, I., Kochina, S. ve Osen, A. (2008). Creation of High School Quality Management System through Making and Supporting the Personal Initiative. *Problems of Education in the 21th Century. 8* (8). 173–178.

Dönmez, B., Özer, N. ve Cömert, M. (1-3 Ekim 2009). Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algıları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İzmir.

DPT (2011). İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması. http://www.dpt.gov.tr/bgyu/biid/ibbs.html (20.03.2011)

Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research.* New York: Dryden.

EİÖK (2009). Eğitimde Reform Girişimi Etkinlikleri: Eğitimde İyi Örnekler Konferansı 2009. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

EİÖK (2010). Eğitimde Reform Girişimi Etkinlikleri: 7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı 2010. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

EİÖK (2011). Eğitimde Reform Girişimi Etkinlikleri: Eğitimde İyi Örnekler Konferansı 2011. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Erdem, M., Aydın, İ., Taşdan, M. ve Akın, U. (2011). Educational Problems and Solutions in Turkey: The Views of District Governors. *Educational Management Administration & Leadership. 39* (2), 242-256.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi (1. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Fay, D. ve Frese, M. (1998, September). *The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity.* Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX.

Fay, D. ve Frese, M. (2000). Self-starting behavior at work: Toward a theory of personal initiative. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 307–337). Amsterdam: Elservier.

Fay, D. ve Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance. 14* (1), 97–124.

Fay, D. ve Sonnentag, S. (2002). Rethinking the Effects of Stressors: A Longitudinal Study on Personal Initiative. *Journal of Occupational Health Psychology. 7* (3), 221–234.

Fay, D., Sonnentag, S. ve Frese, M. (1998). Stressors, Innovation and Personal Initiative: Are Stressors Always Detrimental? In L. Cooper (Edt.). *Theories of Organizational Stress* (pp. 170–189). New York: Oxford University Press.

Fayol, H. (1992). General Principles of Management. In J. M. Shafritz and J. S. Ott (Eds.), *Classics of Organization Theory* (p. 56–68). California: Wadsworth, Inc. (Original work published in 1916).

Feather, N. T. (1962). The Study of Persistence. *Pschological Bulletin. 59* (2), 94–115.

Fink, E. ve Resnick, L. B. (2001). Developing Principals as Instructional Leaders*. Phi Delta Kappa 82* (8), 598–606.

Fritz, C. ve Sonnentag, S. (2009). Antecedents of Day-Level Proactive Behavior: A Look at Job Stressors and Positive Affect During the Workday. *Journal of Management. 35* (1), 94–111.

Frese, M. (1995). Entrepreneurship in Easet Europa: A General Model and Empirical Findings. In C. L. Cooper and D. M. Rousseau (Eds.), *Trends in Organizational Behavior: Volume 2* (p. 65–83). England: John Wiley and Sons.

Frese, M. (1997). *Dynamic self-reliance:* An important concept for work. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations* (pp. 399–416). Chichester, England: Wiley.

Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The Theoretical Concept and Empirical Findings. In M. Erez, U. Kleinbeck, & H. Thierry (Eds.). *Work Motivation in the Context of a Globalizing Economy.* 99-110. London: Lawrence Erlbaum.

Frese, M. (2005). Grand Theories and Mi-Range Theories: Cultural Effects on Theorizing and the Attempt to Understand Active Approaches to Work. In K. G. Smith and M. A. Hitt (Eds.), *Grand Minds in Management: The Process of Theory Development* (p. 84-108). Oxford: Oxford University Press.

Frese, M. (2008). The Word is Out: We Need an Active Performance Concept for Modern Work Places. *Industrial and Organizational Psychology*. 1, 67-69.

Frese, M. ve Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21. Century. In B. M. Staw & R. M. Sutten (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 23, pp. 133-187). Amsterdam: Elsevier Science.

Frese, M. ve Fay, D. (2003). *Measuring Personal Initiative.* Giessen: Justus-Liebig University.

Frese, M. ve Fay, D. (2005). Personal Initiative. John C. O'Connell (editor). *Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior.* Blackwell Publishing. pp, 311–312.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. ve Tag, A (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology. 70*, 139-161.

Frese, M., Garst, H. ve Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology. 92* (4), 1084–1112.

Frese, M., Kring, W., Soose, A. ve Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Defferences between East and West Germany. *Academy of Management Journal. 39* (1), 37–63.

Frohman, A. L. (1997). Igniting organizational change from below: The power of personal initiative. *Organizational Dynamics. Winter*, 39–53.

Frohman, A. L. (1999). Personal initiative sparks innovation. *Research-Technology Management. 42* (3), 32–38.

Fuller, B. ve Marler, L. E. (2009). Change Driven by Nature: A Meta-Analitic Review of the Proactive Personality Literature. *Journal of Vocational Behavior. 75,* 329–345.

Fuller, B., Marler, L. E. ve Hester, K. (2003). Promoting Felt Responsibility for Constructive Change and Proactive Behavior: Exploring Aspects of an Elaborated Model of Work Design. *Journal of Organizational Behavior. 27,* 1089–1120.

Gamboa, J. P., Gracia, F., Ripoll, P. ve Peiro, J. (2009). Employabilitiy and Personal Initiative as Antecedents of Job Satisfaction. *The Spanish Journal of Psychology. 12* (2), 632–640.

George, J. M. ve Brief, A. P. (1992). Feeling Good-Doing Good: A Conceptual Analysis of the Mood at Work-Organizational Spontaneity Relationship. *Psychological Bulletin. 112* (2), 310–329.

Ghiselli, E. E. (1955). A Scale for the Measurement of Initiative. *Personnel Psychology. 8* (2), 157–164.

Ghiselli, E. E. (1956). Correlates of Initiative. *Personnel Psychology. 9* (3), 311–320.

Glaub, M. E. (2009). Training Personal Initiative to Business Owners in Developing Countries: A Theoritical Derived Intervention and Its Evaluation. Unpublished doctoral dissertation. Justus-Liebig University, Giessen, Germany.

Glickman, C. D. (2002). The Courage to Lead. *Educational Leadership. May,* 41–44.

Glubb, W. N. ve Flessa, J. J. (2006). "A Job Too Big for One": Multiple Principals and Other Nontraditional Approaches to School Leadership. *Educational Administration Quarterly. 42* (4), 518–550.

Gorard, S. (2010). Serious Doubts About School Effectiveness. *British Educational Research Journal. 36* (5), 745–766.

Grant, A. M. ve Ashforth, S. J. (2008). The Dynemics of Proactivity at Work. In A. P. Brief ve B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior: Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews* (p. 3–34). Amsterdam: Elsevier Science.

Grant, A. M., Parker, S. ve Collins, C. (2009). Gettıng Credıt for Proactıve Behavıor: Supervısor Reactıons Depend on What You Value and How You Feel. *Personnel Psychology. 62,* 31–55.

Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 28, 531–548.

Gürbüz, S. (2007). Yöneticilerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İş Tatmini ve Algıladıkları Örgütsel Adalet ile İlişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hahn, V. C., Frese, M., Binnewies, C. ve Schmitt, A. (2011). Happy and Proactive? The Role of Hedonic and Eudaimonic Well-Being in Business Owners' Personal Initiative. *Entrepreneurship, Theory and Practice*. September, 1–18.

Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R., ve Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis (6th edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. ve Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior. 73*, 78–91.

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools. 4*, 221–239.

Hausman, C. S., Crow, G. M. ve Sperry, D. J. (2000). Portrait of the "Ideal Principal": Context and Self. *NASSP Bulletin. 84,* 5–14.

Hisrich, R. D. (1990). Entrepreneurship/Intrapreneurship. *Amerikan Psychologist. 45* (2), 209–222.

Hoehne, K. A. K. (1990). Initiative - A Neglected Psychosocial Dimension. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology.* 25, 101–107.

Hofman, W. H. A. ve Hofman, R. H. (2011). Smart Management in Effective Schools: Effective Management Configurations in General and Vocational Education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly. 47* (4), 620–645.

Hofstede, G. (1984). Culture's Concequences: International Differences in Work Related Values. California: Sage Publications.

Hofstede, G. (2001). Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. California: Sage Publications.

Hollenbeck, J. R., Williams, C. R. ve Klein, H. J. (1989). An Empirical Examination of the Antecedents of Commitment to Difficult Goals. *Journal of Applied Psychology. 74* (1), 18–23.

Howells, J. ve Tether, B. (2004). *Innovation in services: issues at stake and trends: final report*. Brussels: Commission of the European Communities.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* London: McGraw Hill.

Hughes, L. L. (2010). The Principalship: Preparation Programs and the Self-Efficacy of Principals. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, USA.

Ilgen, D.R. ve Pulakos, E. D. (Editörler) (1999). *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation, and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jaramillo, F., Locander, W. B., Spector, P. E. ve Haris, E. G. (2007). Getting the Job Done: The Moderating Role of Initiative on the Relationship Between Intrinsic Motivation and Adaptive Selling. *Journal of Personal Selling & Sales Management.* 27 (2), 59–74.

Jıang, L. ve Juan, D. (2009). Review and Prospect on the Research of Personal Initiative. *Advances in Psychological Science. 17* (01), 165–171.

John, O. P., & Sristava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P.

John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102–139). New York: Guilford Press.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (13. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karslı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. Morpa Yayıncılık. İstanbul.

Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science. 9,* 131–146.

Katz, D. ve Kahn R. L. (1966). *The Social Psychology of Organizations.* New York: John Wiley & Sons.

Katz, D. ve Kahn R. L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çev. H. Can, Y. Bayar). Doğan Basımevi. (Eserin orijinali 1966'da yayımlandı).

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 19* (1), 51–64.

Kiefert, P. (2007). The Role of the Executive Director of Student Achievement in Supportıng Self-Effıcacy of Principals as Instructıonal Leaders. Unpublished doctoral dissertation, Edgewood Collage, USA.

Kirkpatrick, S. A. ve Locke, E. A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *Academy of Management Executive. 5* (2), 48–60.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Krause, K. (2005). Personal Initiative and Attachment Styles. *Graduate Faculty Psychology Bulletin. 3* (1), 129–154.

Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology: An International Review, 41*, 97–12.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası. 5* (2), 137–152.

Küçüksille, E. (2010). Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli. Ş. Kalaycı (Editör). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (s. 259–269). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. ve Demetriou, D. (2010). A Synthesis of Studies Searching for School Factors: Implications for Theory and Research. *British Educational Research Journal. 36* (5), 807–830.

Lantz, A. ve Andersson, K. (2009). Personal Initiative at Work and When Facing Unemployement. *Journal of Workplace Learning. 21* (2), 88–108.

Lawler III, E. E. (1969). Job Design and Employee Motivation. *Personnel Psychology. 69* (22), 426–435.

Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly. 44* (4), 496–528.

Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1984). Relation of Self-Efficacy Expectations to Academic Achievement and Persistence. *Journal of Counseling Psychology. 31* (3), 356–362.

Lisbona, B. A., Palaci, F. J. ve Aqullo, T. E. (2008). Scale of expectations of Control and Responsibility: Adaptation to the Spanish Language and its Relation to Personal Initiative. *Psicothema. 20* (2), 249–253.

Llobet, J. M. (2009). Self-Starter Profile: Administrator's Manuel. HR Assessments. Web: http://www.gneil.com/graphics/landingpages/testingmanuals/pdfs/T0501DL_SlfStrtrPrflMnl.pdf adresinden 15 Haziran 2009 tarihinde alınmıştır.

Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C. ve Bobko, P. (1984). Effect of Self-Efficacy, Goals, and Task Strategies on Task Performans. *Journal of Applied Psychology*. University of Maryland.

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. ve Latham, G. P. (1981). Goal Setting and Task Performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin. 90* (I), 125–152.

Luchsinger, V. ve Bagby, D. R. (1987). Entrepreneurship and Intrapreneurship: Behaviors, Comparisons, and Constrats. SAM *Advanced Management Journal*. Summer, 10–13.

Lufi, D. (1979). Development of a scale for determining persistency in academic fields. Dissertation Abstracts, 40, 1019-A.

Lufi, D. ve Cohen, A. (1987). A Scale for Measuring Persistence in Children. *Journal of Personality Assessment. 51* (2), 178–185.

Lumpkin, G. T. ve Dess, G. G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *The Academy of Management Review. 21* (1), 135–172.

Lunenberg, F. C. & Ornstein, A. C. (2000). *Educational Administration.* USA: Wadswoth/Thomson Learning.

McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation.* Cambridge: Cambridge University Press.

McCormic, M. J. (2001). Self-Efficacy and Leadership Effectiveness: Applying Social Cognitive Theory to Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies. 8* (1), 22–33.

McGiboney, G. W. ve Carter, C. (1993). Measuring Persistence and Personality Characteristics of Adolescents. *Psychological Reports. 72* (1), 128–130.

McGregor, D. (1970). *Örgütün İnsan İlişkileri Yönü.* (Çev. D. Energin). ODTÜ İdari İlimler Fakültesi Yayınları No 16. (Eserin Orijinali 1960'ta yayımlandı).

MEB (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Kadro ve Bilişim Hizmetleri Dairesi Başkanlığı.

Miles, D. E., Borman, W. E., Spector, P. E. ve Fox, S. (2002). Building an Integrative Model of Extra Role Work Behaviors: A Comparison of Counterproductive Work Behavior with Organizational Citizenship Behavior*. International Journal of Selection and Assessment. 10* (1–2), 51–57.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor.* Çeviren: Gündüz Bulut. İstanbul: MESS Yayınları No: 280.

Morgan, J. J. B. ve Hull, H. L. (1926). The Measurement of Persistence. *Journal of Applied Psychology. 10* (2), 180–187.

Morrison, E. W. ve Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal, 42,* 403–419.

Motowidlo, S. J. (2000). Some Basic Issues Related to Contextual Performance and Organizational Citizenship Behavior in Human Resource Management. *Human Resource Management Review. 10* (1), 115-126.

Motowidlo, S. J. ve Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology. 79,* 475-480.

Nelson, M. F. (2002). A Qualitative Study of Effective School Discipline Practices: Perceptions of Administrators, Tenured Teachers, and Parents in Twenty Schools. Unpublished doctoral dissertation. East Tennessee State University, Tennessee.

Noone, L. K. P. (2000). Percieved Barriers to Innovation in Higher Education Among Key Institutional Desicion Makers at Selected Regionally Accredited Baccalauteate Degree Granting Institutions. Unpublished doctoral dissertation. The Union Institute Graduate Collage of Interdisciplinary Arts and Sciences. USA.

Nielsen, R. P., Peters, M. P. ve Hisrich, R. D. (1985). Intrapreneurship Strategy for Internal Markets-Corporate, Non-Profit and Government Institution Cases. *Strategic Management Journal. 6,* 181–189.

Ohly, S. ve Fritz, C. (2007). Challanging the Status Quo: What Motivates Proactive Behavior? *Journal of Occupational and Organizational Psychology. 80,* 623–629.

Ohly, S., Sonnentag, S. ve Pluntke, F. (2006). Routinization, Work Characteristics and Their Relationships with Creative and Proactive Behaviors. *Journal of Organizational Behavior. 27,* 257–279.

Opdenakker, M. C. ve Van Damme, J. (2007). Do School Context, Student Composition and School Leadership Affect School Practice and Outcomes in Secondary Education? *British Educational Research Journal. 33* (2). 179–206.

Oplatka, I. (2004). The Principal's Career Stage: An Absent Element in Leadership Perspectives. *International Journal of Leadership in Education. 7* (1), 43–55.

Orfile-Sintes, F. ve Mattsson, J. (2009). Innovation Behaviour in the Hotel Industry. *Omega. 37*, 380–394.

Organ, D. W. (1990). The Motivational Basis of Organizational Citizenship Behavior. L L. Cummings & B. M, Staw (Eds.). *Research in Organizational Behavior.* 12, 43–72. Greenwich, CT: JAI Press.

Orr, M. T. ve Orphanos, S. (2011). How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. *Educational Administration Quarterly. 47* (1), 18–70.

Osterman, K. ve Sullivan, S. (1996). New principals in an Urban Bureaucracy: A Sense of Efficacy. *Journal of School Leadership. 6,* 661–690.

Oxford Dictionaries (2011). Web: http://oxforddictionaries.com/definition/initiative adresinden 31 Ekim 2011'de alınmıştır.

Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Değişme (2. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S. (2007). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. S. Özdemir (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (1–48). Ankara: Nobel Yayınları.

Özmen, F. ve Hozatlı, M. (2008). İlköğretim Müfettişlerinin Okul Temelli Yönetimin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 18* (1), 159–174.

Paglis, L. L. ve Gren, S. G. (2002). Leadership Self-Efficacy and Managers' Motivation for Leading Change. *Journal of Organizational Behavior. 23,* 215–235.

Pamuk, H. ve Kaya, Ç. (2009). *Anadolu Öğretmen Lisesi Müdürlerinin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Rolleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Parker, S. K. (1998). Enhancing Role Breadth Self-Efficacy: The Roles of Job Enrichment and Other Organizational Interventions. *Journal of Applied Psychology. 83* (6), 835–852.

Parker, S. K., Bindl, U. K. ve Strauss, K. (2010). Making Things Happen: A Model of Proaktive Motivation. *Journal of Management. 36* (4), 827–856.

Parker, S. K., Williams, H. M. ve Turner, N. (2006). Modeling the Antecedents of Proaktive Behavior at Work. *Journal of Applied Psychology. 91* (3), 636–652.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical

and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management,* 26, 513–563.

Ponton, M. K. (1999). The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Personal Initiative in Autonomous Learning. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, USA.

Ponton, M. K. ve Hall, J. M. (2003). The relationship between postsecondary education and personal initiative for adult learners. Current Issues in Education, 6 (17). Web: http://cie.ed.asu.edu/volume6/number17/ adresinden 6 Aralık 2011'de alınmıştır.

Rank, J. (2006). Leadership predictors of proactive organizational behavior: Facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance. Unpublished doctoral dissertation. University of South Florida. USA.

Rank, J., Pace, V. L. ve Frese, M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative. *Applied Psychology: An International Review. 53* (4), 518–528.

Redfern, S., Coster, S., Evans, A. ve Dewe, P. (2010). An Exploration of Personal Initiative Theory in the Role of Consultant Nurses. *Journal of Research in Nursing. 15* (5), 435–453.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations (fifth edition).* Free Pres: New York.

Rule, E. G. ve Irwin, D. W. (1988). Fostering Intrapreneurship: The New Competitive Edge. *The Journal of Business Strategy.* May-June, 44–47.

Ryboviak, V., Garst, H., Frese, M. ve Batinic, B. (1999). Error Orientation Questionary: Reliability, Validity, and Different Language Equivalence. *Journal of Organizational Behavior.* 20, 527–547.

Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Savcı, İ. (1999). *Örgüt ve Birey.* Ankara: 72 Tasarım Dizgi Fotokopi Dizgi Ofset.

Searle, B. J. (2008). Does personal initiative training work as a stress management intervention? *Journal of Occupational Health Psychology. 13* (3), 259–270.

Seibert, S. E., Crant, J. M. ve Kraimer, M. L. (1999). Proaktive Personality and Career Success. *Journal of Applied Psychology. 84* (3), 416-427.

Seibert, S. E., Kraimer, M. L. ve Crant, J. M. (2001). What Do Proaktive People Do? A Longitudinal Model Linking Proaktive Personality and Creer Success. *Personnel Psychology. 54* (4), 845-874.

Sergiovanni, T. J. (1995). Small Schools, Great Expectations. *Educational Leadership. November,* 48-52.

Shafritz, J. M. ve Ott, J. S. (1992). The Organizational Behavior Perspective, or Human Resource Theory. In J. M. Shafritz and J. S. Ott (Eds.), *Classics of Organization Theory* (p. 69–80). California: Wadsworth, Inc.

Smith, W. F. ve R. L. Andrews (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*. USA: Edwards Brothers Inc.

Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding Extra-Role Behavior in Schools: The Relationships between Job Satisfaction, Sense Of Effcacy, and Teachers' Extra-Role Behavior. *Teaching and Teacher Education.* 16 (649-659).

Sonnentag, S. (2003). Recovery, Work Engagement, and Proactive Behavior: A New Look at the Interface between Nonwork and Work. *Journal of Applied Psychology. 88* (3), 518-528.

Sonnentag, S. ve Frese, M. (2002). Performance Concepts and Performance Theory. In S. Sonnentag (Ed), *Psychological Management of Individual Performance* (p. 3-25). UK: Wiley & Sons.

Speier, C. ve Frese, M. (1997). Generalized self efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance. 10* (2), 171-192.

Stajkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin. 124* (2), 240–261.

Stroppa, C. ve Spiess, E. (2011). International Assignments: The Role of Social Support and Personal Initiative. *International Journal of Intercultural Relations*. 35, 234–245.

Sümer, N. (2000). *Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları. 3* (6). 49–74.

Şimşek, H. (2003). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye için Çıkarsamalar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Ankara: Tekışık Vakfı Yayınları.

Şimşek, Ö. F. (2006). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Temel İlkeler ve LISRELL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics.* New York: Pearson.

Taris, T. W. ve Wielenga-Meier E. G. A. (2010). Workers' Personal Initiative as a Moderator of the Relations between Job Characteristics and Well-Being. *Psychological Reports.* 107, 255–264.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Analizi (3. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, F. W. (1992). The Principles of Scientific Management. In J. M. Shafritz and J. S. Ott (Eds.), *Classics of Organization Theory* (p. 69–80). California: Wadsworth, Inc. (Original work published in 1911).

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi (Yedinci Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK (2011). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Web: http://tdkterim.gov.tr/bts/ adresinden 31 Ekim 2011'de alınmıştır.

Thomason, A. H. (2006). A Correlational Study of Middle School Principals' Percieved Self-Efficacy and the Percieved Achievement of Gifted Curriculum and Instruction Standards in Their Schools. Unpublished doctoral dissertation, Regent University, USA.

Thompson, J. A. (2005). Proactive Personality and Job Performance: A Social Capital Perspective. *Journal of Applied Psychology. 90* (5), 1011–1017.

Tierney, P. ve Farmer, S. M. (2002). Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *Academy of Management Journal. 45* (6), 1137–1148.

Tschannen-Moran, M., ve Gareis, C. R. (2004). Principals' Sense of Efficacy: Assessing a Promising Construct. *Journal of Educational Administration, 42* (4), 573–585.

Tschannen-Moran, M., ve Gareis, C. R. (11 Kasım 2005). Cultivating Principals' Sense of Efficacy: Supports That Matter. Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. USA.

Turan, S. Yücel, C. Karataş, E. ve Demirhan, G. (2010). Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 3* (1), 1–18.

Utsch, A. ve Rauch, A. (2000). Innovativeness and initiative as mediators between achievement orientation and venture performance. *European Journal Of Work And Organizational Psychology. 9* (1), 45–62.

Van Dyne, L. ve LePine, J. A. (1998). Helping and Voice Extra-Role Behaviors: Evidence of Constract and Predictive Validity. *Academy of Management Journal. 41* (1), 108-119.

Verslan, T. M. (2009). Self-Efficacy Development of Aspiring Principals in Education Leadership Preperation Programs. Unpublished doctoral dissertation. Montana State University, USA.

Vestal, K. (2009). Personal Initiative: Some Have It, Some Don't! *Nurse Leader. 7* (3), 10-11.

Wahlstrom, K. L. ve Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly. 44* (4), 458–495.

Wang, C. K. A. (1932). A Scale for Measuring Persistence. *Journal of Social Psychology. 3* (1), 79–90.

War, P. ve Fay, D. (2001). Short report: Age and personal initiative at work. European *Journal of Work and Organizational Psychology. 10* (3). 343–353.

Watkins, D. (1989). The Role of Confirmatory Factor Analysis in Cross-Cultural Research*. International Journal of Psychology*. 24, 685–701.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Sciences Quarterly. 21* (1), 1–19.

Williamson, J. B., Karp, D. A. ve Dalphin, J. R. (1977). *The Research Craft: An Introduction to Social Science Methods.* Boston: Little, Brown and Company.

Xue, X. (23–25 Şubat 2009). An Empirical Research on the relationship between Leadership and Personal Initiative. Second International Workshop on Knowledge Discovery and Data Mining. Moscow.

Xue, X. ve Wang, Z. M. (2009). Study on the Influential Process of Burnout on Personal Initiative. *Chinese Journal of Applied Psychology*. Web: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-YXNX200901004.htm adresinden 3 Aralık 2011'de alınmıştır.

Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. *Ege Eğitim Dergisi. 5* (2), 21–34.

Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 16, 657–670.

Yaylacı, A. F. (2004). İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Yurttaşlık Davranışları. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerine İlişkin Bir Araştırma (Tokat İli Örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik Görevinin Okul Müdürüne Olumlu ve Olumsuz Katkıları. *Eğitim ve Bilim.* 161, 230–245.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 17* (2), 277–294.

Yılmaz, V. ve Çelik, E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi – I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Zarifoğlu, N. (2006). Yönetimde Yaratıcılığın Koşulları ve Beyçelik A.Ş.'de Bir Uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

EK 1 - Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Sayıları ile Bunlardan Örnekleme Alınanlar

Kod	Düzey 1	Düzey 2	Düzey 3	Okul Müdürü		Mdr Yrd		Öğretmen	
				N	S	N	S	N	S
TR1	İstanbul	İstanbul TR10	İstanbul TR100	1.251	31	3.270	51	46717	44
		Toplam		1.251	31	3.270	51	46717	44
		Tekirdağ	Tekirdağ	159		220		3387	
		Balıkesir	Edirne	107		109		1835	
			Kırklareli	77		87		1428	
			Balıkesir	280		364		5840	
TR2	Batı Marmara		Çanakkale	121	19	141	14	2454	14
		Toplam		744	19	921	14	14944	14
		İzmir	İzmir	640	56	977	45	18756	49
		Aydın	Aydın	242		323		5709	
		Manisa	Denizli	239		311		5477	
			Muğla	199		238		4465	
			Manisa	334		456		7042	
			Afyonkarahisar	288		269		4334	
			Kütahya	176		177		3035	
TR3	Ege		Uşak	107		134		1962	
		Toplam		2.225	56	2.885	45	50780	49
		Bursa	Bursa	388		739		12479	
		Kocaeli	Eskişehir	149	34	191	32	3729	33
			Bilecik	47		50		992	
			Kocaeli	318		468		7458	
			Sakarya	230		314		4485	
			Düzce	100		134		2077	
			Bolu	62		85		1499	
TR4	Doğu Marmara		Yalova	55		68		1148	
		Toplam		1.349	34	2.049	32	33867	33
		Ankara	Ankara	679		1.321		23652	
		Konya	Konya	529	32	808	35	12347	36
TR5	Batı Anadolu		Karaman	70		89		1447	
		Toplam		1.278	32	2.218	35	37446	36
		Antalya	Antalya	357	53	611	55	10176	52
		Adana	Isparta	123		157		2348	
		Hatay	Burdur	77		84		1652	
			Adana	370		737		11651	
			Mersin	344		586		9748	
			Hatay	435		668		9033	
			Kahramanmaraş	307		459		6630	
TR6	Akdeniz		Osmaniye	117		189		3205	
		Toplam		2.130	53	3.491	55	54443	52
TR7	Orta Anadolu	Kırıkkale	Kırıkkale	80		113		1672	
		Kayseri	Aksaray	150		192		2511	
			Niğde	139		153		2426	
			Nevşehir	105		124		1921	

			Kırşehir	92		112		1676	
			Kayseri	314	32	489	27	7197	24
			Sivas	222		281		4018	
			Yozgat	195		227		3052	
		Toplam		1.297	32	1.691	27	24473	24
		Zonguldak	Zonguldak	153		192		3144	
		Kastamonu	Karabük	62		76		1209	
		Samsun	Bartın	62		74		1022	
			Kastamonu	100		134		2075	
			Çankırı	41		60		886	
			Sinop	61		78		1111	
			Samsun	290	31	454	27	7771	26
			Tokat	216		273		4059	
			Çorum	164		233		3394	
TR8	Batı Karadeniz		Amasya	99		130		2159	
		Toplam		1.248	31	1.704	27	26830	26
		Trabzon	Trabzon	221	17	310	16	4974	15
			Ordu	182		267		4371	
			Giresun	112		163		2476	
			Rize	87		123		2069	
			Artvin	54		73		1007	
TR9	Doğu Karadeniz		Gümüşhane	48		63		846	
		Toplam		704	17	999	16	15743	15
		Erzurum	Erzurum	192		274		6483	
		Ağrı	Erzincan	82		92		1445	
			Bayburt	36		39		542	
			Ağrı	112		141		4156	
			Kars	76	15	109	12	2374	17
	Kuzeydoğu		Iğdır	67		84		1541	
TRA	Anadolu		Ardahan	31		42		840	
		Toplam		596	15	781	12	17381	17
		Malatya	Malatya	207		303		5277	
		Van	Elazığ	129		216		3494	
			Bingöl	60		100		1915	
			Tunceli	21		30		530	
			Van	188	21	338	20	6958	25
			Muş	89		148		3334	
	Ortadoğu		Bitlis	109		136		2683	
TRB	Anadolu		Hakkâri	32		30		1797	
		Toplam		835	21	1.301	20	25988	25
		Gaziantep	Gaziantep	307		689		9522	
		Şanlıurfa	Adıyaman	195		273		4566	
		Mardin	Kilis	42		60		724	
			Şanlıurfa	285	40	559	47	8955	49
			Diyarbakır	321		628		10894	
			Mardin	208		326		5675	
			Batman	114		259		4084	
	Güneydoğu		Şırnak	39		53		3419	
TRC	Anadolu		Siirt	74		119		2560	
		Toplam		1.585	40	2.966	47	50399	49
		GENEL TOPLAM		15.242	381	24.276	381	399.011	384

EK 2 - Anketlerin Uygulanacağı Okullarla Bu Okullardan Örnekleme Alınan Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenler

		İl	İlçe	Okul	Mdr.	Mdr. Yrd.	Öğrt.
1	1	İstanbul	Bakırköy	60. Yıl Ataköy İ.O.	**1**	**2**	**2**
2	2	İstanbul	Bakırköy	Arif Şenal İ.O.	**1**	**2**	**2**
3	3	İstanbul	Bakırköy	Ataköy Atatürk İ.O.	**1**	**2**	**2**
4	4	İstanbul	Beşiktaş	50. Yıl Süheyla Artam İ.O.	**1**	**2**	**2**
5	5	İstanbul	Beşiktaş	Anafartalar İ.O.	**1**	**2**	**2**
6	6	İstanbul	Beşiktaş	Büyük Esma Sultan İ.O.	**1**	**2**	**2**
7	7	İstanbul	Beykoz	Çiğdem İ.O.	**1**	**2**	**2**
8	8	İstanbul	Beykoz	Elmalı İ.O.	**1**	**2**	**2**
9	9	İstanbul	Beyoğlu	Hasköy İ.O.	**1**	**2**	**2**
10	10	İstanbul	Beyoğlu	İhsan Şerif İ.O.	**1**	**2**	**2**
11	11	İstanbul	Beyoğlu	İstiklal İ.O.	**1**	**2**	**2**
12	12	İstanbul	Esenler	Fidan Demircioğlu İ.O.	**1**	**2**	**2**
13	13	İstanbul	Esenler	Kazım Karabekir İ.O.	**1**	**2**	**2**
14	14	İstanbul	Eyüp	75.Yıl Yeşilpınar İ.O.	**1**	**2**	**2**
15	15	İstanbul	Eyüp	Hacı Arif Bey İ.O.	**1**	**2**	**2**
16	16	İstanbul	Fatih	29 Mayıs İ.O.	**1**	**2**	**2**
17	17	İstanbul	Fatih	Ali Suavi İ.O.	**1**	**2**	**1**
18	18	İstanbul	Fatih	Çapa İ.O.	**1**	**2**	**1**
19	19	İstanbul	Kadıköy	30 Ağustos İ.O.	**1**	**2**	**1**
20	20	İstanbul	Kadıköy	Bostancı İ.O.	**1**	**2**	**1**
21	21	İstanbul	Kadıköy	Mehmet Akif İ.O.	**1**	**2**	**1**
22	22	İstanbul	Kartal	Emir Sencer İ.O.	**1**	**2**	**1**
23	23	İstanbul	Kartal	İhsan Bayrakçı İ.O.	**1**	**2**	**1**
24	24	İstanbul	Maltepe	Albay Niyazi Esen İ.O.	**1**	**2**	**1**
25	25	İstanbul	Maltepe	Fevzi Çakmak İ.O.	**1**	**1**	**1**
26	26	İstanbul	Maltepe	Zümrütevler İ.O.	**1**	**1**	**1**
27	27	İstanbul	Pendik	Ballıca İ.O.	**1**	**1**	**1**
28	28	İstanbul	Pendik	Çamçeşme İ.O.	**1**	**1**	**1**
29	29	İstanbul	Pendik	Erol Türker İ.O.	**1**	**1**	**1**
30	30	İstanbul	Sarıyer	Alparslan İ.O.	**1**	**1**	**1**
31	31	İstanbul	Sarıyer	Hatemoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
32	32	İstanbul	Şişli	Maçka İ.O.	**1**	**1**	**1**
33	33	İstanbul	Şişli	İstanbul İ.O.	**1**	**1**	**1**
34	34	İstanbul	Şişli	Mecidiye İ.O.	**1**	**1**	**1**
35	35	İstanbul	Üsküdar	3. Selim İ.O.	**1**	**1**	**1**
36	36	İstanbul	Üsküdar	Çamlıca İ.O.	**1**	**1**	**1**
37	37	İstanbul	Üsküdar	Şemsi Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
38	1	Çanakkale	Merkez	Şemsettin Fatma Çamoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
39	2	Çanakkale	Merkez	Kepez Mehmet Akif Ersoy İ.O.	**1**	**1**	**1**
40	3	Çanakkale	Merkez	Ömer Mart İ.O.	**1**	**1**	**1**
41	4	Çanakkale	Merkez	Kumkale İ.O.	**1**	**1**	**1**
42	5	Çanakkale	Merkez	Turgut Reis İ.O.	**1**	**1**	**1**
43	6	Çanakkale	Merkez	Anafartalar İ.O.	**1**	**1**	**1**
44	7	Çanakkale	Merkez	Gökçalı İ.O.	**1**	**1**	**1**
45	8	Çanakkale	Merkez	Kepez Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
46	9	Çanakkale	Merkez	18 Mart İ.O.	**1**	**1**	**1**
47	10	Çanakkale	Merkez	Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
48	11	Çanakkale	Merkez	Özlem Kayalı İ.O.	**1**	**1**	**1**
49	12	Çanakkale	Merkez	Hüseyin Akif Terzioğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
50	13	Çanakkale	Merkez	Arıburun İ.O.	**1**	**1**	**1**
51	14	Çanakkale	Merkez	Barbaros Hayrettin Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
52	15	Çanakkale	Merkez	Cumhuriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
53	16	Çanakkale	Merkez	Gazi İ.O.	**1**	**1**	**1**
54	17	Çanakkale	Merkez	Vali Fahrettin Akkutlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
55	18	Çanakkale	Merkez	İstiklal İ.O.	**1**	-	-
56	19	Çanakkale	Merkez	Merkez İ.O.	**1**	-	-
57	20	Çanakkale	Merkez	Mustafa Kemal İ.O.	**1**	-	-
58	21	Çanakkale	Gelibolu	Gazi Süleymanpaşa İ.O.	**1**	-	-

59	22	Çanakkale	Gelibolu	Hakimiyeti Milliye İ.O.	**1**	-	-
60	1	İzmir	Bornova	80.Yıl Bornova İ.O.	**1**	**1**	**1**
61	2	İzmir	Bornova	Alı Suavi İ.O.	**1**	**1**	**1**
62	3	İzmir	Bornova	Altındağ İ.O.	**1**	**1**	**1**
63	4	İzmir	Bornova	Batı Anadolu Çimento İ.O.	**1**	**1**	**1**
64	5	İzmir	Bornova	Çamdibi Kordon Birlik İ.O.	**1**	**1**	**1**
65	6	İzmir	Bornova	Doktor Cavit Özyeğin İ.O.	**1**	**1**	**1**
66	7	İzmir	Bornova	Dokuz Eylül İ.O.	**1**	**1**	**1**
67	8	İzmir	Bornova	Melih Tuncay İ.O.	**1**	**1**	**1**
68	9	İzmir	Bornova	Nemciye Bilgin İ.O.	**1**	**1**	**1**
69	10	İzmir	Bornova	Reşat Nuri Güntekin İ.O.	**1**	**1**	**1**
70	11	İzmir	Bornova	Sait Güzelcan İ.O.	**1**	**1**	**1**
71	12	İzmir	Buca	23 Nisan İ.O.	**1**	**1**	**1**
72	13	İzmir	Buca	30 Ağustos İ.O.	**1**	**1**	**1**
73	14	İzmir	Buca	80 Yıl Betontaş İ.O.	**1**	**1**	**1**
74	15	İzmir	Buca	Ahmet Kutsi Tecer İ.O.	**1**	**1**	**1**
75	16	İzmir	Buca	Ali Kuşçu İ.O.	**1**	**1**	**1**
76	17	İzmir	Buca	Buca İ.O.	**1**	**1**	**1**
77	18	İzmir	Buca	Burhan Özfatura İ.O.	**1**	**1**	**1**
78	19	İzmir	Buca	Gazi İ.O.	**1**	**1**	**1**
79	20	İzmir	Buca	İrfan Nadir İ.O.	**1**	**1**	**1**
80	21	İzmir	Buca	Kaynaklar İ.O.	**1**	**1**	**1**
81	22	İzmir	Buca	Mimar Kemalettin İ.O.	**1**	**1**	**1**
82	23	İzmir	Gaziemir	9 Eylül İ.O.	**1**	**1**	**1**
83	24	İzmir	Gaziemir	Anafartalar İ.O.	**1**	**1**	**1**
84	25	İzmir	Gaziemir	Aslanlar İ.O.	**1**	**1**	**1**
85	26	İzmir	Gaziemir	Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
86	27	İzmir	Gaziemir	Cengizhan İ.O.	**1**	**1**	**1**
87	28	İzmir	Gaziemir	Dedeoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
88	29	İzmir	Gaziemir	Gazikent İ.O.	**1**	**1**	**1**
89	30	İzmir	Gaziemir	Mevlüt Aysun Özer İ.O.	**1**	**1**	**1**
90	31	İzmir	Gaziemir	Mustafa Kemal Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
91	32	İzmir	Gaziemir	Remzi Doğan İ.O.	**1**	**1**	**1**
92	33	İzmir	Gaziemir	Sabiha Gökçen İ.O.	**1**	**1**	**1**
93	34	İzmir	Güzelbahçe	Ali Bayırlar İ.O.	**1**	**1**	**1**
94	35	İzmir	Güzelbahçe	Mustafa-Saadet Alanyalıoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
95	36	İzmir	Güzelbahçe	Vali Kazım Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
96	37	İzmir	Güzelbahçe	Yekli Hamdi Dalan İ.O.	**1**	**1**	**1**
97	38	İzmir	Güzelbahçe	Hakkı Oğuz Tabaloğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
98	39	İzmir	Karşıyaka	Ali Kaya İ.O.	**1**	**1**	**1**
99	40	İzmir	Karşıyaka	Ankara İ.O.	**1**	**1**	**1**
100	41	İzmir	Karşıyaka	Atakent İ.O.	**1**	**1**	**1**
101	42	İzmir	Karşıyaka	Cemil Akyüz İ.O.	**1**	**1**	**1**
102	43	İzmir	Karşıyaka	Cumhuriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
103	44	İzmir	Karşıyaka	Emine Lahur İ.O.	**1**	**1**	**1**
104	45	İzmir	Karşıyaka	Engin Hayri Özmeriç İ.O.	**1**	**1**	**1**
105	46	İzmir	Karşıyaka	Evin Leblebicioğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
106	47	İzmir	Karşıyaka	Fevzipaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
107	48	İzmir	Karşıyaka	Fuat Köprülü İ.O.	**1**	**1**	**1**
108	49	İzmir	Karşıyaka	Gülsafa Firdevs Kapancıoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
109	50	İzmir	Karşıyaka	Hamdullah Suphi Tanrıöver İ.O.	**1**	**1**	**1**
110	51	İzmir	Karşıyaka	İnci Şener İ.O.	**1**	**1**	**1**
111	52	İzmir	Karşıyaka	Kazım Dirik İ.O.	**1**	**1**	**1**
112	53	İzmir	Konak	19 Mayıs İ.O.	**1**	**1**	**1**
113	54	İzmir	Konak	80. Yıl Eşref Paşa İ.O.	**1**	-	**1**
114	55	İzmir	Konak	9 Eylül İ.O.	**1**	-	**1**
115	56	İzmir	Konak	Ali Fuat Cebesoy İ.O.	**1**	-	**1**
116	57	İzmir	Konak	Alsancak Melih Özakat İ.O.	**1**	-	**1**
117	58	İzmir	Konak	Barbaros Hayrettin İ.O.	**1**	-	-
118	59	İzmir	Konak	Başöğretmen İ.O.	**1**	-	-
119	60	İzmir	Konak	Boğaziçi İ.O.	**1**	-	-
120	61	İzmir	Konak	Çamdibi İ.O.	**1**	-	-
121	62	İzmir	Konak	Dumlupınar İ.O.	**1**	-	-
122	63	İzmir	Konak	Esentepe İ.O.	**1**	-	-
123	64	İzmir	Konak	Fatih Mehmet İ.O.	**1**	-	-
124	65	İzmir	Konak	Gazi İ.O.	**1**	-	-
125	66	İzmir	Konak	Gazi Osman Paşa İ.O.	**1**	-	-

126	1	Eskişehir	Odunpazarı	23 Nisan İ.O.	**1**	**1**	**1**
127	2	Eskişehir	Odunpazarı	24 Kasım İ.O.	**1**	**1**	**1**
128	3	Eskişehir	Odunpazarı	30 Ağustos İ.O.	**1**	**1**	**1**
129	4	Eskişehir	Odunpazarı	71 Evler İ.O.	**1**	**1**	**1**
130	5	Eskişehir	Odunpazarı	Adalet İ.O.	**1**	**1**	**1**
131	6	Eskişehir	Odunpazarı	Adnan Menderes İ.O.	**1**	**1**	**1**
132	7	Eskişehir	Odunpazarı	Ahmet Hamdi Bayraktar İ.O.	**1**	**1**	**1**
133	8	Eskişehir	Odunpazarı	Ahmet Sezer İ.O.	**1**	**1**	**1**
134	9	Eskişehir	Odunpazarı	Ali Fuat Cebesoy İ.O.	**1**	**1**	**1**
135	10	Eskişehir	Odunpazarı	Aziz Bolel İ.O.	**1**	**1**	**1**
136	11	Eskişehir	Odunpazarı	Battalgazi İ.O.	**1**	**1**	**1**
137	12	Eskişehir	Odunpazarı	Cengiz Topel İ.O.	**1**	**1**	**1**
138	13	Eskişehir	Odunpazarı	Dr. Halil Akkurt İ.O.	**1**	**1**	**1**
139	14	Eskişehir	Odunpazarı	Erdal Abacı İ.O.	**1**	**1**	**1**
140	15	Eskişehir	Odunpazarı	Fatih Sultan Mehmet İ.O.	**1**	**1**	**1**
141	16	Eskişehir	Odunpazarı	Halil Yasin İ.O.	**1**	**1**	**1**
142	17	Eskişehir	Odunpazarı	Havacılar İ.O.	**1**	**1**	**1**
143	18	Eskişehir	Odunpazarı	İbrahim Karaoğlanoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
144	19	Eskişehir	Odunpazarı	İlhan Üngür İ.O.	**1**	**1**	**1**
145	20	Eskişehir	Odunpazarı	İsmet İnönü İ.O.	**1**	**1**	**1**
146	21	Eskişehir	Odunpazarı	Kılıçarslan İ.O.	**1**	**1**	**1**
147	22	Eskişehir	Odunpazarı	Kireç Sedat Buhuma İ.O.	**1**	**1**	**1**
148	23	Eskişehir	Odunpazarı	Mareşal Fevzi Çakmak İ.O.	**1**	**1**	**1**
149	24	Eskişehir	Odunpazarı	Mehmet Ali Yasin İ.O.	**1**	**1**	**1**
150	25	Eskişehir	Odunpazarı	Mehmet Gedik İ.O.	**1**	**1**	**1**
151	26	Eskişehir	Odunpazarı	Melahat Ünügör İ.O.	**1**	**1**	**1**
152	27	Eskişehir	Odunpazarı	Meserret İnel İ.O.	**1**	**1**	**1**
153	28	Eskişehir	Odunpazarı	Metin Sönmez İ.O.	**1**	**1**	**1**
154	29	Eskişehir	Odunpazarı	Osmangazi İ.O.	**1**	**1**	**1**
155	30	Eskişehir	Odunpazarı	Şehit Ali Gaffar Okkan İ.O.	**1**	**1**	**1**
156	31	Eskişehir	Tepebaşı	100. Yıl İ.O.	**1**	**1**	**1**
157	32	Eskişehir	Tepebaşı	Ahmet Olcay İ.O.	**1**	**1**	**1**
158	33	Eskişehir	Tepebaşı	Ali Rıza Efendi İ.O.	**1**	**1**	**1**
159	34	Eskişehir	Tepebaşı	Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
160	35	Eskişehir	Tepebaşı	Avukat Şahap Demirer İ.O.	**1**	**1**	**1**
161	36	Eskişehir	Tepebaşı	Barbaros İ.O.	**1**	**1**	**1**
162	37	Eskişehir	Tepebaşı	Mualla Zeyrek İ.O.	**1**	**1**	**1**
163	38	Eskişehir	Tepebaşı	Namık Kemal İ.O.	**1**	**1**	**1**
164	39	Eskişehir	Tepebaşı	Sinan Alaağaç İ.O.	**1**	-	-
165	40	Eskişehir	Tepebaşı	Suzan Gürcanlı İ.O.	**1**	-	-
166	1	Konya	Karatay	19 Mayıs İ.O.	**1**	**2**	**2**
167	2	Konya	Karatay	23 Nisan Egemenlik İ.O.	**1**	**2**	**2**
168	3	Konya	Karatay	Akçeşme İ.O.	**1**	**2**	**2**
169	4	Konya	Karatay	Akif Paşa İ.O.	**1**	**1**	**2**
170	5	Konya	Karatay	Aliye Hüseyin Tekbaş İ.O.	**1**	**1**	**1**
171	6	Konya	Karatay	Birol Polat İ.O.	**1**	**1**	**1**
172	7	Konya	Karatay	Celal Akın İ.O.	**1**	**1**	**1**
173	8	Konya	Karatay	Cengiz Topel İ.O.	**1**	**1**	**1**
174	9	Konya	Karatay	Doktor Sedat Yüksel İ.O.	**1**	**1**	**1**
175	10	Konya	Karatay	Feritpaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
176	11	Konya	Karatay	Halil Bahçeci İ.O.	**1**	**1**	**1**
177	12	Konya	Karatay	Hasan Ali Yücel İ.O.	**1**	**1**	**1**
178	13	Konya	Karatay	Hürriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
179	14	Konya	Karatay	İbrahim Sulhiye Kamanlı İ.O.	**1**	**1**	**1**
180	15	Konya	Karatay	İsmet Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
181	16	Konya	Karatay	İstiklal İ.O.	**1**	**1**	**1**
182	17	Konya	Karatay	İzzet Bezirci İ.O.	**1**	**1**	**1**
183	18	Konya	Meram	24 Kasım İ.O.	**1**	**1**	**1**
184	19	Konya	Meram	Abdüssamet Fazilet Kuzucu İ.O.	**1**	**1**	**1**
185	20	Konya	Meram	Alakova İ.O.	**1**	**1**	**1**
186	21	Konya	Meram	Ali İhsan Dayıoğlugil İ.O.	**1**	**1**	**1**
187	22	Konya	Meram	Ayşe Sönmez İ.O.	**1**	**1**	**1**
188	23	Konya	Meram	Çarıklar İ.O.	**1**	**1**	**1**
189	24	Konya	Meram	Cemal Bardakçı İ.O.	**1**	**1**	**1**
190	25	Konya	Meram	Cumhuriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
191	26	Konya	Meram	Dr. Teoman Bilge İ.O.	**1**	**1**	**1**
192	27	Konya	Meram	Faik Altıoklar İ.O.	**1**	**1**	**1**

193	28	Konya	Meram	Fatih Sultan Mehmet İ.O.	**1**	**1**	**1**
194	29	Konya	Meram	Fevzi Çakmak İ.O.	**1**	**1**	**1**
195	30	Konya	Meram	Hanefi Aytekin İ.O.	**1**	**1**	**1**
196	31	Konya	Meram	İbrahim Hakkı Konyalı İ.O.	**1**	**1**	**1**
197	32	Konya	Meram	İhsan Özkaşıkçı İ.O.	**1**	**1**	**1**
198	33	Konya	Meram	Kemal Hatipoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
199	34	Konya	Meram	Mehmet Beğen İ.O.	**1**	**1**	**1**
200	35	Konya	Meram	Öğretmen Ayşe İhsan İ.O.	**1**	**1**	**1**
201	36	Konya	Meram	Şeker İ.O.	**1**	**1**	**1**
202	37	Konya	Meram	Ticaret Borsası İ.O.	**1**	**1**	**1**
203	38	Konya	Meram	Üresinler İ.O.	**1**	**1**	**1**
204	1	Antalya	Aksu	Aksu İ.O.	**1**	**2**	**1**
205	2	Antalya	Aksu	Yurtpınar Gazi İ.O.	**1**	**2**	**1**
206	3	Antalya	Aksu	Dumlupınar İ.O.	**1**	**1**	**1**
207	4	Antalya	Aksu	Rabiye Mehmet Ülger İ.O.	**1**	**1**	**1**
208	5	Antalya	Aksu	Çalkaya İsmail Erten İ.O.	**1**	**1**	**1**
209	6	Antalya	Aksu	Çalkaya Güzelyurt İ.O.	**1**	**1**	**1**
210	7	Antalya	Aksu	Çalkaya İncikpınar İ.O.	**1**	**1**	**1**
211	8	Antalya	Aksu	Çalkaya Hacıaliler İ.O.	**1**	**1**	**1**
212	9	Antalya	Aksu	Boztepe İ.O.	**1**	**1**	**1**
213	10	Antalya	Kepez	Altınova İ.O.	**1**	**1**	**1**
214	11	Antalya	Kepez	Varsak Şelale İ.O.	**1**	**1**	**1**
215	12	Antalya	Kepez	Yenimahalle İ.O.	**1**	**1**	**1**
216	13	Antalya	Kepez	Fatma Parıltı İ.O.	**1**	**1**	**1**
217	14	Antalya	Kepez	Hüseyin Ak İ.O.	**1**	**1**	**1**
218	15	Antalya	Kepez	General Şadi Çetinkaya İ.O.	**1**	**1**	**1**
219	16	Antalya	Kepez	Mareşal Fevzi Çakmak İ.O.	**1**	**1**	**1**
220	17	Antalya	Kepez	Ahatlı İ.O.	**1**	**1**	**1**
221	18	Antalya	Kepez	Kütlükçü İ.O.	**1**	**1**	**1**
222	19	Antalya	Kepez	Beş Konak İ.O.	**1**	**1**	**1**
223	20	Antalya	Kepez	Sefa Akın İ.O.	**1**	**1**	**1**
224	21	Antalya	Kepez	Göçerler İ.O.	**1**	**1**	**1**
225	22	Antalya	Kepez	Ünsal İ.O.	**1**	**1**	**1**
226	23	Antalya	Kepez	Alirıza Altıntaş İ.O.	**1**	**1**	**1**
227	24	Antalya	Kepez	Halil Akyüz İ.O.	**1**	**1**	**1**
228	25	Antalya	Kepez	Kültür İ.O.	**1**	**1**	**1**
229	26	Antalya	Kepez	Şahinevler İ.O.	**1**	**1**	**1**
230	27	Antalya	Kepez	Perihan-Esat Aral İ.O.	**1**	**1**	**1**
231	28	Antalya	Kepez	Yıldırım Bayezid İ.O.	**1**	**1**	**1**
232	29	Antalya	Kepez	Mimar Sinan İ.O.	**1**	**1**	**1**
233	30	Antalya	Kepez	Demirgül İ.O.	**1**	**1**	**1**
234	31	Antalya	Kepez	Ayşe-Ahmet Atmaca İ.O.	**1**	**1**	**1**
235	32	Antalya	Kepez	Altınova Esen İ.O.	**1**	**1**	**1**
236	33	Antalya	Kepez	Mustafa Adıyaman İ.O.	**1**	**1**	**1**
237	34	Antalya	Kepez	Fikret Haluk Saraçoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
238	35	Antalya	Kepez	İsmail Hakkı Kaya İ.O.	**1**	**1**	**1**
239	36	Antalya	Kepez	Hüsyin Avni Çöllü İ.O.	**1**	**1**	**1**
240	37	Antalya	Kepez	Duraliler İ.O.	**1**	**1**	**1**
241	38	Antalya	Kepez	Alaeddin Keykubat İ.O.	**1**	**1**	**1**
242	39	Antalya	Kepez	Emekevler İ.O.	**1**	**1**	**1**
243	40	Antalya	Kepez	Turgut Reis İ.O.	**1**	**1**	**1**
244	41	Antalya	Kepez	Ersoy İ.O.	**1**	**1**	**1**
245	42	Antalya	Kepez	Süleyman Demirel İ.O.	**1**	**1**	**1**
246	43	Antalya	Konyaaltı	Z.Marsel-Z.Denizhan Öner İ.O.	**1**	**1**	**1**
247	44	Antalya	Konyaaltı	Çakırlar İ.O.	**1**	**1**	**1**
248	45	Antalya	Konyaaltı	Doyran Ayten-Şevket Gülveren İ.O.	**1**	**1**	**1**
249	46	Antalya	Konyaaltı	Hurma Yarbay Pınar İ.O.	**1**	**1**	**1**
250	47	Antalya	Konyaaltı	Leyla Kahraman Sevim Ertenü İ.O.	**1**	**1**	**1**
251	48	Antalya	Konyaaltı	Bedriye Bileydi İ.O.	**1**	**1**	**1**
252	49	Antalya	Konyaaltı	Aşağıkaraman İ.O.	**1**	**1**	**1**
253	50	Antalya	Konyaaltı	Konyaaltı İ.O.	**1**	**1**	**1**
254	51	Antalya	Konyaaltı	Abdurrahman-Neriman Bileydi İ.O.	**1**	**1**	**1**
255	52	Antalya	Muratpaşa	Konuksever İ.O.	**1**	**1**	**1**
256	53	Antalya	Muratpaşa	Fatmagül Özpınar İ.O.	**1**	**1**	**1**
257	54	Antalya	Muratpaşa	Güzeloba İ.O.	**1**	**1**	**1**
258	55	Antalya	Muratpaşa	Namık Kemal İ.O.	**1**	**1**	**1**
259	56	Antalya	Muratpaşa	Hacı Hafize Hakkı Saygan İ.O.	**1**	**1**	**1**

260	57	Antalya	Muratpaşa	Güvenlik İ.O.	**1**	**1**	**1**
261	58	Antalya	Muratpaşa	Mecdude Başakıncı İ.O.	**1**	**1**	**1**
262	59	Antalya	Muratpaşa	Ahmet Bileydi İ.O.	**1**	**1**	**1**
263	60	Antalya	Muratpaşa	Ermenek İ.O.	**1**	**1**	**1**
264	61	Antalya	Muratpaşa	Vali Saim Çotur İ.O.	**1**	**1**	**1**
265	62	Antalya	Muratpaşa	Altındağ İ.O.	**1**	**1**	-
266	63	Antalya	Muratpaşa	Anıtbirlik İ.O.	**1**	**1**	-
267	1	Kayseri	Kocasinan	75. Yıl Rezan Has İ.O.	**1**	**1**	**1**
268	2	Kayseri	Kocasinan	Adviye-Ahmet Eminoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
269	3	Kayseri	Kocasinan	Ahmet Baldöktü İ.O.	**1**	**1**	**1**
270	4	Kayseri	Kocasinan	Ahmet Eskiyapan İ.O.	**1**	**1**	**1**
271	5	Kayseri	Kocasinan	Burhanettin Hanım Karamete İ.O.	**1**	**1**	**1**
272	6	Kayseri	Kocasinan	Cengiz Topel İ.O.	**1**	**1**	**1**
273	7	Kayseri	Kocasinan	Cevdet Sunay İ.O.	**1**	**1**	**1**
274	8	Kayseri	Kocasinan	Dadaloğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
275	9	Kayseri	Kocasinan	Elagöz İ.O.	**1**	**1**	**1**
276	10	Kayseri	Kocasinan	Erkilet Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
277	11	Kayseri	Kocasinan	Feridun Cıngıllı İ.O.	**1**	**1**	**1**
278	12	Kayseri	Kocasinan	Gazi Osman Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
279	13	Kayseri	Kocasinan	Gazipaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
280	14	Kayseri	Kocasinan	Hacı Nuh Nuhoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
281	15	Kayseri	Kocasinan	Mehmet Akif Ersoy İ.O.	**1**	**1**	**1**
282	16	Kayseri	Kocasinan	Mehmet Alçı İ.O.	**1**	**1**	**1**
283	17	Kayseri	Kocasinan	Osman Düşüngel İ.O.	**1**	**1**	**1**
284	18	Kayseri	Kocasinan	Sabit Bozahmetoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
285	19	Kayseri	Melikgazi	100. Yıl İ.O.	**1**	**1**	**1**
286	20	Kayseri	Melikgazi	50. Yıl Ddeman İ.O.	**1**	**1**	**1**
287	21	Kayseri	Melikgazi	80. Yıl Cumhuriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
288	22	Kayseri	Melikgazi	A. Halim Bezircioğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
289	23	Kayseri	Melikgazi	Anbar İ.O.	**1**	**1**	**1**
290	24	Kayseri	Melikgazi	Birlik Mensucat İ.O.	**1**	**1**	**1**
291	25	Kayseri	Melikgazi	Burhan Dinçbal İ.O.	**1**	**1**	**1**
292	26	Kayseri	Melikgazi	Demir Karamancı İ.O.	**1**	**1**	**1**
293	27	Kayseri	Melikgazi	Erbosan İ.O.	**1**	**1**	**1**
294	28	Kayseri	Melikgazi	Habibe Taş İ.O.	**1**	**1**	**1**
295	29	Kayseri	Melikgazi	Hacı Ali Karamercan İ.O.	**1**	**1**	-
296	30	Kayseri	Melikgazi	Hacı Mustafa Gazioğlu İ.O.	**1**	**1**	-
297	31	Kayseri	Melikgazi	Hacıosman Güldüoğlu İ.O.	**1**	**1**	-
298	32	Kayseri	Melikgazi	Hasan Polatkan İ.O.	**1**	-	-
299	33	Kayseri	Melikgazi	Hayriye Dabanoğlu İ.O.	**1**	-	-
300	34	Kayseri	Melikgazi	Hikmet Kozan İ.O.	**1**	-	-
301	35	Kayseri	Melikgazi	Mehmet Miraboğlu İ.O.	**1**	-	-
302	36	Kayseri	Melikgazi	Osman Kavuncu İ.O.	**1**	-	-
303	37	Kayseri	Melikgazi	Ülfet Kızıklı İ.O.	**1**	-	-
304	38	Kayseri	Melikgazi	Yıldırım Beyazıt İ.O.	**1**	-	-
305	1	Samsun	Atakum	Elmaçukuru İ.O.	**1**	**1**	**1**
306	2	Samsun	Atakum	Mimar Sinan İ.O.	**1**	**1**	**1**
307	3	Samsun	Atakum	İncesu İ.O.	**1**	**1**	**1**
308	4	Samsun	Atakum	Kamalı İ.O.	**1**	**1**	**1**
309	5	Samsun	Atakum	Kurupelit İ.O.	**1**	**1**	**1**
310	6	Samsun	Atakum	Özören Şehit Metin Arslantürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
311	7	Samsun	Atakum	Seyfi Demirsoy İ.O.	**1**	**1**	**1**
312	8	Samsun	Atakum	Şehit Onbaşı Yücel Ünsal İ.O.	**1**	**1**	**1**
313	9	Samsun	Atakum	Şehit Yüzbaşı Tunç Fidaner İ.O.	**1**	**1**	**1**
314	10	Samsun	Atakum	Taflan İ.O.	**1**	**1**	**1**
315	11	Samsun	Atakum	Yeşiltepe İ.O.	**1**	**1**	**1**
316	12	Samsun	İlkadım	23 Nisan İ.O.	**1**	**1**	**1**
317	13	Samsun	İlkadım	30 Ağustos İ.O.	**1**	**1**	**1**
318	14	Samsun	İlkadım	50. Yıl İ.O.	**1**	**1**	**1**
319	15	Samsun	İlkadım	Abdullah Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
320	16	Samsun	İlkadım	Alparslan İ.O.	**1**	**1**	**1**
321	17	Samsun	İlkadım	Arıburnu İ.O.	**1**	**1**	**1**
322	18	Samsun	İlkadım	Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
323	19	Samsun	İlkadım	Belediye İ.O.	**1**	**1**	**1**
324	20	Samsun	İlkadım	Bozkurt İ.O.	**1**	**1**	**1**
325	21	Samsun	İlkadım	Çatalarmut İ.O.	**1**	**1**	**1**

326	22	Samsun	İlkadım	Şehit Selman Özay İ.O.	**1**	**1**	**1**
327	23	Samsun	İlkadım	Adnan Ölmez İ.O.	**1**	**1**	**1**
328	24	Samsun	İlkadım	Gazi İ.O.	**1**	**1**	**1**
329	25	Samsun	İlkadım	Gazipaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
330	26	Samsun	İlkadım	Gülsüm Sami Kefeli İ.O.	**1**	**1**	**1**
331	27	Samsun	İlkadım	İlkadım İ.O.	**1**	**1**	**1**
332	28	Samsun	İlkadım	İstiklal İ.O.	**1**	**1**	**1**
333	29	Samsun	İlkadım	Kalkancı İ.O.	**1**	**1**	**1**
334	30	Samsun	İlkadım	Karadeniz İ.O.	**1**	**1**	**1**
335	31	Samsun	İlkadım	Kazım Orbay İ.O.	**1**	**1**	-
336	32	Samsun	İlkadım	Kazım Özdemir İ.O.	**1**	**1**	-
337	33	Samsun	İlkadım	Kubilay İ.O.	**1**	-	-
338	34	Samsun	İlkadım	Sakarya İ.O.	**1**	-	-
339	35	Samsun	İlkadım	Subaşı İ.O.	**1**	-	-
340	36	Samsun	İlkadım	Şehit Cengiz Topel İ.O.	**1**	-	-
341	37	Samsun	İlkadım	Yunus Emre İ.O.	**1**	-	-
342	1	Trabzon	Merkez	100. Yıl İ.O.	**1**	**1**	**1**
343	2	Trabzon	Merkez	24 Şubat İ.O.	**1**	**1**	**1**
344	3	Trabzon	Merkez	Ahmet Yahya Subaşı İ.O.	**1**	**1**	**1**
345	4	Trabzon	Merkez	Akoluk İ.O.	**1**	**1**	**1**
346	5	Trabzon	Merkez	Akyazı İ.O.	**1**	**1**	**1**
347	6	Trabzon	Merkez	Ali Kemal Aktürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
348	7	Trabzon	Merkez	Ata İ.O.	**1**	**1**	**1**
349	8	Trabzon	Merkez	Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**1**
350	9	Trabzon	Merkez	Aydınlıkevler İ.O.	**1**	**1**	**1**
351	10	Trabzon	Merkez	Bedri Rahmi Eyüpoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
352	11	Trabzon	Merkez	Boztepe İ.O.	**1**	**1**	**1**
353	12	Trabzon	Merkez	Cudibey İ.O.	**1**	**1**	**1**
354	13	Trabzon	Merkez	Cumhuriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
355	14	Trabzon	Merkez	Çimenli İ.O.	**1**	**1**	**1**
356	15	Trabzon	Merkez	Çukurçayır İ.O.	**1**	**1**	**1**
357	16	Trabzon	Merkez	Erdoğdu İ.O.	**1**	**1**	**1**
358	17	Trabzon	Merkez	Gazipaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
359	18	Trabzon	Merkez	Kanuni İ.O.	**1**	**1**	**1**
360	19	Trabzon	Merkez	Mehmet Akif Ersoy İ.O.	**1**	**1**	-
361	20	Trabzon	Merkez	Mimar Sinan İ.O.	**1**	-	-
362	21	Trabzon	Merkez	Namık Kemal İ.O.	**1**	-	-
363	1	Kars	Merkez	30 Ekim Toplu Konut İdaresi İ.O.	**1**	**1**	**2**
364	2	Kars	Merkez	Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**2**
365	3	Kars	Merkez	Aydın Tanrıverdi İ.O.	**1**	**1**	**1**
366	4	Kars	Merkez	Başbakanlık Toplu Konut İdaresi İ.O.	**1**	**1**	**1**
367	5	Kars	Merkez	Bayrampaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
368	6	Kars	Merkez	Çamurlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
369	7	Kars	Merkez	Cumhuriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
370	8	Kars	Merkez	Fevzi Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
371	9	Kars	Merkez	Gazi Ahmet Muhtar Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
372	10	Kars	Merkez	İsmet Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
373	11	Kars	Merkez	İstiklal İ.O.	**1**	**1**	**1**
374	12	Kars	Merkez	Kazım Karabekir Paşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
375	13	Kars	Merkez	Kasım Kurşunoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
376	14	Kars	Merkez	Mehmet Akif Ersoy İ.O.	**1**	**1**	**1**
377	15	Kars	Merkez	Mehmetçik İ.O.	**1**	-	**1**
378	16	Kars	Merkez	Merkez Mustafa Kemal Paşa İ.O.	**1**	-	**1**
379	17	Kars	Merkez	Mihrali Bey İ.O.	**1**	-	**1**
380	18	Kars	Merkez	Namık Kemal İ.O.	**1**	-	**1**
381	1	Van	Merkez	30 Ağustos İ.O.	**1**	**1**	**2**
382	2	Van	Merkez	Atatürk İ.O.	**1**	**1**	**2**
383	3	Van	Merkez	Beyüzümü İ.O.	**1**	**1**	**2**
384	4	Van	Merkez	Cumhuriyet İ.O.	**1**	**1**	**2**
385	5	Van	Merkez	Dumlupınar İ.O.	**1**	**1**	**1**
386	6	Van	Merkez	Eminpaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
387	7	Van	Merkez	Fatih Sultan Mehmet İ.O.	**1**	**1**	**1**
388	8	Van	Merkez	Ferit Melen İ.O.	**1**	**1**	**1**
389	9	Van	Merkez	Fevzi Çakmak İ.O.	**1**	**1**	**1**
390	10	Van	Merkez	Fevzi Geyik İ.O.	**1**	**1**	**1**
391	11	Van	Merkez	Fevzi Şengül İ.O.	**1**	**1**	**1**

392	12	Van	Merkez	Gazi İ.O.	**1**	**1**	**1**
393	13	Van	Merkez	Hacı Ömer Sabancı İ.O.	**1**	**1**	**1**
394	14	Van	Merkez	Hacı Bekir İ.O.	**1**	**1**	**1**
395	15	Van	Merkez	Hasan Ali Yücel İ.O.	**1**	**1**	**1**
396	16	Van	Merkez	Hürriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
397	17	Van	Merkez	Hüsrevpaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
398	18	Van	Merkez	İkinisan İ.O.	**1**	**1**	**1**
399	19	Van	Merkez	İnönü İ.O.	**1**	**1**	**1**
400	20	Van	Merkez	İrfan Baştuğ İ.O.	**1**	**1**	**1**
401	21	Van	Merkez	İsmail Hakkı Tonguç İ.O.	**1**	**1**	**1**
402	22	Van	Merkez	İstasyon İ.O.	**1**	**1**	**1**
403	23	Van	Merkez	Kerim Tuncer İ.O.	**1**	**1**	**1**
404	24	Van	Merkez	Koç İ.O.	**1**	**1**	**1**
405	25	Van	Merkez	Lütfiye Binnaz Saçlı İ.O.	**1**	**-**	**1**
406	1	Şanlıurfa	Merkez	100. Yıl İ.O.	**1**	**2**	**2**
407	2	Şanlıurfa	Merkez	11 Nisan Kurtuluş İ.O.	**1**	**2**	**2**
408	3	Şanlıurfa	Merkez	2002 Vakıflar İ.O.	**1**	**2**	**2**
409	4	Şanlıurfa	Merkez	Ahmet Erseven İ.O.	**1**	**2**	**2**
410	5	Şanlıurfa	Merkez	Ahmet Hamdi Akseki İ.O.	**1**	**2**	**2**
411	6	Şanlıurfa	Merkez	Ahmet Yesevi İ.O.	**1**	**2**	**2**
412	7	Şanlıurfa	Merkez	Akşemsettin İ.O.	**1**	**2**	**2**
413	8	Şanlıurfa	Merkez	Alparslan İ.O.	**1**	**2**	**2**
414	9	Şanlıurfa	Merkez	Atatürk İ.O.	**1**	**2**	**2**
415	10	Şanlıurfa	Merkez	Bağlarbaşı İ.O.	**1**	**1**	**2**
416	11	Şanlıurfa	Merkez	Bahçelievler İ.O.	**1**	**1**	**2**
417	12	Şanlıurfa	Merkez	Belediye İ.O.	**1**	**1**	**1**
418	13	Şanlıurfa	Merkez	Bilim İ.O.	**1**	**1**	**1**
419	14	Şanlıurfa	Merkez	Cengiz Topel İ.O.	**1**	**1**	**1**
420	15	Şanlıurfa	Merkez	Cumhuriyet İ.O.	**1**	**1**	**1**
421	16	Şanlıurfa	Merkez	Çağ İ.O.	**1**	**1**	**1**
422	17	Şanlıurfa	Merkez	Direkli İ.O.	**1**	**1**	**1**
423	18	Şanlıurfa	Merkez	Dr. Cavit Özyeğin İ.O.	**1**	**1**	**1**
424	19	Şanlıurfa	Merkez	Ertuğrulgazi İ.O.	**1**	**1**	**1**
425	20	Şanlıurfa	Merkez	Eyyübiye İ.O.	**1**	**1**	**1**
426	21	Şanlıurfa	Merkez	Fatih Sultan Mehmet İ.O.	**1**	**1**	**1**
427	22	Şanlıurfa	Merkez	Fevzi Çakmak İ.O.	**1**	**1**	**1**
428	23	Şanlıurfa	Merkez	GAP İ.O.	**1**	**1**	**1**
429	24	Şanlıurfa	Merkez	Gazi İ.O.	**1**	**1**	**1**
430	25	Şanlıurfa	Merkez	Halide Nusret Zorlutuna İ.O.	**1**	**1**	**1**
431	26	Şanlıurfa	Merkez	Hatice Gelener İ.O.	**1**	**1**	**1**
432	27	Şanlıurfa	Merkez	Hüsnü M. Özyeğin İ.O.	**1**	**1**	**1**
433	28	Şanlıurfa	Merkez	İbrahim Tatlıses İ.O.	**1**	**1**	**1**
434	29	Şanlıurfa	Merkez	İsmetpaşa İ.O.	**1**	**1**	**1**
435	30	Şanlıurfa	Merkez	Kanuni Sultan Süleyman İ.O.	**1**	**1**	**1**
436	31	Şanlıurfa	Merkez	Karaköprü İ.O.	**1**	**1**	**1**
437	32	Şanlıurfa	Merkez	Karaköprü İMKB İ.O.	**1**	**1**	**1**
438	33	Şanlıurfa	Merkez	Karaköprü Narlı İ.O.	**1**	**1**	**1**
439	34	Şanlıurfa	Merkez	Koç İ.O.	**1**	**1**	**1**
440	35	Şanlıurfa	Merkez	Mehmet Aziz Parmaksız İ.O.	**1**	**1**	**1**
441	36	Şanlıurfa	Merkez	Mehmet Akif Ersoy İ.O.	**1**	**1**	**1**
442	37	Şanlıurfa	Merkez	Mehmet Akif İnan İ.O.	**1**	**1**	**1**
443	38	Şanlıurfa	Merkez	Mehmet Hacı Bozanoğlu İ.O.	**1**	**1**	**1**
444	39	Şanlıurfa	Merkez	Mehmet Saçlı İ.O.	**1**	**1**	**1**
445	40	Şanlıurfa	Merkez	Mimar Sinan İ.O.	**1**	**1**	**1**
446	41	Şanlıurfa	Merkez	Prof. Abdülkadir Karahan İ.O.	**1**	**1**	**1**
447	42	Şanlıurfa	Merkez	Profilo İ.O.	**1**	**1**	**1**
448	43	Şanlıurfa	Merkez	Süleymanşah İ.O.	**1**	**1**	**1**
449	44	Şanlıurfa	Merkez	Tenekeci Mahmut Güzelgöz İ.O.	**1**	**1**	**1**
450	45	Şanlıurfa	Merkez	Yenişehir İ.O.	**1**	**1**	**1**
				TOPLAM	**450**	**450**	**450**

EK 3 – Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif ve Öz-Yeterlik Ölçme Aracı

Sayın Okul Müdürü,

Bu anket, okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarını ve okul yönetimine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir doktora tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümünde okul müdürlerinin kişisel bilgilerine, ikinci bölümünde kişisel inisiyatif alma durumlarına ve üçüncü bölümünde okul yönetimindeki öz-yeterliklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise kişisel inisiyatife ilişkin açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Sizden beklenen, her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen ankete isim yazmayınız, her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Uğur Akın
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü
0 312 363 33 50 / 3022 – 0 505 663 60 15
uakin@education.ankara.edu.tr

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : □ Kadın □ Erkek

2. Yaşınız : □ 35 ve daha az □ 36–40 □ 41–45 □ 46–50 □ 51 ve üzeri

3. Meslekteki Kıdeminiz : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

4. Müdürlük Kıdeminiz : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

5. Bu Okulda Çalışma Sür. : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

6. Eğitim Düzeyiniz : □ Ön Lisans □ Lisans □ Yüksek Lisans □ Doktora

7. Okuldaki Öğrenci Sayısı : □ 500 ve daha az □ 501–1000 □ 1001–1500 □ 1501– 2000 □ 2001 ve üz.

8. Okuldaki Öğretmen Sayısı: □ 20 ve daha az □ 21–40 □ 41–60 □ 61–80 □ 81–100 □ 101 ve üzeri

9. Okulun Bulunduğu İl : (Lütfen Yazınız)…….....

BÖLÜM 2: OKUL MÜDÜRLERİNDE KİŞİSEL İNİSİYATİF

	Aşağıda okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen her ifade için durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yaparım.	①	②	③	④	⑤
2	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olurum.	①	②	③	④	⑤
3	Üstlendiğim işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ederim.	①	②	③	④	⑤
4	Sürekli olarak işimi daha iyi yapmanın yollarını araştırırım.	①	②	③	④	⑤
5	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürsem, hemen müdahale ederim.	①	②	③	④	⑤
6	Okulumda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmem.	①	②	③	④	⑤
7	Okulumda değişim için her zaman itici bir güç olmuşumdur.	①	②	③	④	⑤

8	Okulla ilgili konularda başladığım işleri yarım bırakmam.	①	②	③	④	⑤
9	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyiyimdir.	①	②	③	④	⑤
10	Okulla ilgili yaptığım işleri sonuna kadar savunurum.	①	②	③	④	⑤
11	Yenilikleri okuluma taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
12	Okulumda kendime ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyarım.	①	②	③	④	⑤
13	İşle ilgili bir problemim olduğunda o problemin üzerine giderim.	①	②	③	④	⑤
14	Düşüncelerimin gerçeğe dönüştüğünü görmek bana büyük heyecan verir.	①	②	③	④	⑤
15	Fırsatları etrafımdakilerden daha önce fark ederim.	①	②	③	④	⑤
16	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
17	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsam da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyarım.	①	②	③	④	⑤
18	Sürekli olarak, mesleki konularda kendimi geliştirmenin yollarını ararım.	①	②	③	④	⑤
19	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
20	İşimde genellikle benden beklenenden fazlasını yaparım.	①	②	③	④	⑤
21	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunarım.	①	②	③	④	⑤
22	Okulu geliştireceğini düşündüğüm yeni amaç ve hedefler oluştururum.	①	②	③	④	⑤
23	Okulla ilgili kafama koyduğum şeyleri mutlaka gerçekleştiririm.	①	②	③	④	⑤
24	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
25	Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik ederim.	①	②	③	④	⑤
26	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını ararım.	①	②	③	④	⑤
27	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursam, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ederim.	①	②	③	④	⑤
28	Diğer kurumlarda görüp beğendiğim uygulamaları, okulumda da gerçekleştirmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
29	Okulu geliştireceğini düşündüğüm değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyarım.	①	②	③	④	⑤
30	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilirim.	①	②	③	④	⑤
31	Okulla ilgili yaptığım işlerde önüme çıkan engeller karşısında kolay pes etmem.	①	②	③	④	⑤
32	Düşüncelerimi gerçekleştirirken karşıma çıkacak engelleri aşmaktan zevk alırım.	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM 3: OKUL MÜDÜRLERİNDE ÖZ-YETERLİK

	Aşağıda okul müdürlerinin okul yönetimindeki öz-yeterliklerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen, <u>bir okul müdürü olarak</u>, aşağıda sıralanan özelliklerde kendinizi ne ölçüde <u>yeterli gördüğünüzü</u> işaretleyiniz.	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
1	Okulda öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak önlemler alma	①	②	③	④	⑤
2	Okulun vizyonunun gerçekleştirilmesi için coşku yaratma	①	②	③	④	⑤
3	İşleri zamanında yetiştirme	①	②	③	④	⑤
4	Okuldaki değişim sürecini yönetme	①	②	③	④	⑤
5	Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulu benimsemesini sağlama	①	②	③	④	⑤
6	Okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma	①	②	③	④	⑤
7	Genel sınavlardaki öğrenci başarısını artırmaya yönelik düzenlemeler yapma	①	②	③	④	⑤
8	Medya aracılığıyla okula ilişkin olumlu bir imaj oluşturma	①	②	③	④	⑤

9	Öğretmenleri motive etme	①	②	③	④	⑤
10	Okulda evrensel değerleri teşvik etme	①	②	③	④	⑤
11	Kendi günlük iş programını kontrollü bir şekilde yürütme	①	②	③	④	⑤
12	Okulu yönetmek için gerekli olan uygulamaya dönük politika ve süreçleri geliştirme	①	②	③	④	⑤
13	Okulda öğrenci disiplinini sağlama	①	②	③	④	⑤
14	Öğrencilerin okul kurallarına uygun davranışlar sergilemelerini teşvik etme	①	②	③	④	⑤
15	Okulun evrak işleri ile başa çıkma	①	②	③	④	⑤
16	Okul personeli arasında etik davranmayı teşvik etme	①	②	③	④	⑤
17	İşin getirdiği stresle başa çıkma	①	②	③	④	⑤
18	Yapılması gereken işleri öncelik sırasına koyma	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM 4: AÇIK UÇLU KİŞİSEL İNİSİYATİF SORULARI

Lütfen aşağıdaki alanda görüşlerinizi yazarken şimdiye kadar okul müdürü olarak aldığınız inisiyatifleri göz önünde bulundurunuz.

Lütfen, okul müdürlüğü yaptığınız dönem içinde inisiyatif alarak gerçekleştirdiğiniz çalışmalara birkaç örnek veriniz.	Lütfen, ilk sütunda belirttiğiniz çalışmalarda inisiyatif almanın yarattığı olumlu ya da olumsuz sonuçları yazınız.
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Katkılarınız için teşekkürler ☺

EK 4 – Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Müdür Yardımcısı Formu

Sayın Katılımcı,

Bu anket, okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarını ve okul yönetimine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir doktora tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümünde ise **okul müdürünüzün** kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen ankete isim yazmayınız, her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Uğur Akın
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü
0 312 363 33 50 / 3022 – 0 505 663 60 15
uakin@education.ankara.edu.tr

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : □ Kadın □ Erkek

2. Yaşınız : □ 35 ve daha az □ 36–40 □ 41–45 □ 46–50 □ 51 ve üzeri

3. Meslekteki Kıdeminiz : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

4. Müdürünüzle Çalışma Süreniz : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

5. Bu Okulda Çalışma Süreniz : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

6. Eğitim Düzeyiniz : □ Ön Lisans □ Lisans □ Yüksek Lisans □ Doktora

7. Okulun Bulunduğu İl : (Lütfen Yazınız)…….....

BÖLÜM 2: KİŞİSEL İNİSİYATİF ÖLÇEĞİ

	Aşağıda okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen okul müdürünüzü göz önünde bulundurarak her ifade için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Okul müdürüm;	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapar.	①	②	③	④	⑤
2	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olur.	①	②	③	④	⑤
3	Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam eder.	①	②	③	④	⑤
4	Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırır.	①	②	③	④	⑤
5	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale eder.	①	②	③	④	⑤
6	Okulda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmez.	①	②	③	④	⑤
7	Okulda değişim için her zaman itici bir güç olmuştur.	①	②	③	④	⑤
8	Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmaz.	①	②	③	④	⑤

9	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyidir.	①	②	③	④	⑤
10	Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunur.	①	②	③	④	⑤
11	Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele eder.	①	②	③	④	⑤
12	Okulda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyar.	①	②	③	④	⑤
13	İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gider.	①	②	③	④	⑤
14	Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmek ona büyük heyecan verir.	①	②	③	④	⑤
15	Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark eder.	①	②	③	④	⑤
16	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görür.	①	②	③	④	⑤
17	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyar.	①	②	③	④	⑤
18	Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arar.	①	②	③	④	⑤
19	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
20	İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapar.	①	②	③	④	⑤
21	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunar.	①	②	③	④	⑤
22	Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturur.	①	②	③	④	⑤
23	Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirir.	①	②	③	④	⑤
24	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
25	Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
26	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arar.	①	②	③	④	⑤
27	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam eder.	①	②	③	④	⑤
28	Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulda da gerçekleştirmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
29	Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyar.	①	②	③	④	⑤
30	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilir.	①	②	③	④	⑤
31	Okulla ilgili yaptığı işlerde önüne çıkan engeller karşısında kolay pes etmez.	①	②	③	④	⑤
32	Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alır.	①	②	③	④	⑤

Katkılarınız için teşekkürler ☺

EK 5 – Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Öğretmen Formu

Sayın Katılımcı,

Bu anket, okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarını ve okul yönetimine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir doktora tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümünde ise **okul müdürünüzün** kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen ankete isim yazmayınız, her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Uğur Akın
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü
0 312 363 33 50 / 3022 – 0 505 663 60 15
uakin@education.ankara.edu.tr

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : □ Kadın □ Erkek

2. Yaşınız : □ 35 ve daha az □ 36–40 □ 41–45 □ 46–50 □ 51 ve üzeri

3. Meslekteki Kıdeminiz : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

4. Müdürünüzle Çalışma Süreniz : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

5. Bu Okulda Çalışma Süreniz : □ 1–5 yıl □ 6–10 yıl □ 11–15 yıl □ 16–20 yıl □ 21 yıl ve üzeri

6. Eğitim Düzeyiniz : □ Ön Lisans □ Lisans □ Yüksek Lisans □ Doktora

7. Okulun Bulunduğu İl : (Lütfen Yazınız)…….....

BÖLÜM 2: KİŞİSEL İNİSİYATİF ÖLÇEĞİ

	Aşağıda okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen okul müdürünüzü göz önünde bulundurarak her ifade için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Okul müdürüm;	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapar.	①	②	③	④	⑤
2	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olur.	①	②	③	④	⑤
3	Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam eder.	①	②	③	④	⑤
4	Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırır.	①	②	③	④	⑤
5	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale eder.	①	②	③	④	⑤
6	Okulda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmez.	①	②	③	④	⑤
7	Okulda değişim için her zaman itici bir güç olmuştur.	①	②	③	④	⑤
8	Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmaz.	①	②	③	④	⑤
9	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyidir.	①	②	③	④	⑤

10	Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunur.	①	②	③	④	⑤
11	Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele eder.	①	②	③	④	⑤
12	Okulda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyar.	①	②	③	④	⑤
13	İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gider.	①	②	③	④	⑤
14	Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmek ona büyük heyecan verir.	①	②	③	④	⑤
15	Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark eder.	①	②	③	④	⑤
16	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görür.	①	②	③	④	⑤
17	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyar.	①	②	③	④	⑤
18	Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arar.	①	②	③	④	⑤
19	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
20	İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapar.	①	②	③	④	⑤
21	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunar.	①	②	③	④	⑤
22	Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturur.	①	②	③	④	⑤
23	Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirir.	①	②	③	④	⑤
24	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
25	Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
26	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arar.	①	②	③	④	⑤
27	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam eder.	①	②	③	④	⑤
28	Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulda da gerçekleştirmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
29	Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyar.	①	②	③	④	⑤
30	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilir.	①	②	③	④	⑤
31	Okulla ilgili yaptığı işlerde önüne çıkan engeller karşısında kolay pes etmez.	①	②	③	④	⑤
32	Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alır.	①	②	③	④	⑤

Katkılarınız için teşekkürler ☺

EK 6 – Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği Uyarlama İzni

The College Of
WILLIAM & MARY

School of Education
Post Office Box 8795
Williamsburg, Virginia 23187-8795
Fax: (757) 221-2988

Megan Tschannen-Moran, Ph.D.
Wakefield Distinguished Associate Professor
mxtsch@wm.edu
(757) 221-2187

February 2011

Uğur Akin
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
06590 Ankara / Turkey

Dear Uğur Akin,

I am pleased to learn of your interest in studying principal self-efficacy. There is very little research to date and it would be useful for us to know more about this construct.

You have my permission to reproduce and distribute the Principal Sense of Efficacy Scale that I developed with Dr. Christopher Gareis for your research.

> Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42*, 573-585.

Please be sure to properly cite this measure in any publications or presentation that may arise from your study.

You may download a copy of the instrument from my website at http://mxtsch.people.wm.edu .

I would like to receive a brief summary of your results when you are finished.

Sincerely,

Megan Tschannen-Moran

Megan Tschannen-Moran

EK 7 – Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Araştırmanın Desteklenebileceğine Dair Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.05.00.00.605.01-5921 2751 01 /07/2011
Konu : Araştırma

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 16.06.2011 tarih ve B.30.2.ANK.0.45.72.00/302.08.14/2149 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora öğrencisi Uğur AKIN'ın **Kamu İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları ve Öz-Yeterlikle İlişkisi** konulu araştırma önerisi Bakanlığımızca incelenmiş ve desteklenmesi uygun bulunmuştur.

Ek-1'de gönderilen protokolün imzalanarak Bakanlığımıza gönderilmesi hâlinde, araştırma resmen başlatılmış olacaktır.

Ayrıca, destek verilen araştırmalarla ilgili olarak araştırmacılar tarafından, protokol gereği hazırlanmış olan ve Ek-2'de gönderilen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu" formunun her altı ayda bir doldurularak Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet EVREN
Bakan a. 01/07
Daire Başkan V.

EKLER :
EK 1: Protokol (1 Adet-3 Sayfa)
EK 2: Destek Araştırmaları Gelişim Raporu Örneği (1 Adet-1 Sayfa)