

Okul Müdürlerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri ile Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki*

The Relationship between Principals' Initiative Taking Levels and Self-Efficacy

Uğur Akın¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki kamu ilköğretim okulu müdürlerinin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisini incelemektir. İlişkisel tarama biçiminde desenlenen araştırmaya İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir, Konya, Antalya, Kayseri, Samsun, Trabzon, Kars, Van ve Şanlıurfa'da ilköğretim okullarında görev yapan 381 okul müdürü katılmıştır. Araştırma verileri, Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı ve Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Başkanlığı'na desteklenmiştir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin her üç boyuttaki öz-yeterliklerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarını yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları alanyazın ışığında tartışılmış ve uygulamaya dönük öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul müdürü, inisiyatif, öz-yeterlik

Abstract

The aim of this research is to analyze the relationship between initiative taking levels and self-efficacy levels of the state elementary school principals in Turkey. 381 randomly selected principals participated to the relational descriptive research from İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir, Konya, Antalya, Kayseri, Samsun, Trabzon, Kars, Van, and Şanlıurfa. Data were collected through Personal Initiative Measurement Tool for School Principals and Principals' Sense of Efficacy Scale. The research was supported by Ministry of National Education – Education Research and Development Directorate. Results show that there is a positive and significant relationship between initiative taking and self-efficacy levels of principals. Three dimensions of principals' self-efficacy predict their taking initiative in the dimensions of self-starting, proactivity and persistency. Findings were discussed in light of literature and suggestions made for practice.

Keywords: Principal, initiative, self-efficacy

¹Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, akinuur@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(2), 125-149. doi: [10.14527/kuey.2014.006](https://doi.org/10.14527/kuey.2014.006)

Okullarda çalışanlar belirli bir hiyerarşi içinde yer almakta, 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).

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 çağdaş niteliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (Balcı, 2011). Böylesi bir ortamda, okul müdürlerinin yalnızca tanımlanmış rol gerekliliklerini yerine getirmeleri, bir anlamda bu hızlı dönüşüme ayak uyduramamaları anlamına gelebilir.

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 gerektiği, performanslarının hangi kaynaklardan besleneceği gibi soruların yanıtlanması gerekmektedir. Bu soruların yanıtlarının bir kısmını diğerleriyle benzer kaynaklara sahip olmasına rağmen çevresinde fark yaratan okulların müdürlerinin uygulamalarında bulmak olanaklıdır.

Türkiye’de otuz bine yakın ilkokul ve yaklaşık on yedi bin ortaokulda on bir milyon civarında öğrenci öğrenim görmektedir (Türkiye Eğitim Atlası, 2013). Birçoğu benzer koşullarda olan bu okullardan kimileri ancak günlük işleyişi sürdürmekle yetinirken kimi okullarda tüm ülkeye örnek gösterilen uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin, kimi okullarda resim derslerinde yalnızca sulu boya ile resim yaptırılırken kimi okullarda atık materyallerden heykel uygulamaları yaptırılmakta ve nihayet bir çocuk müzesi kurmak hedeflenebilmektedir. Bazı okullarda müzik dersinde öğrencilere, sırayla şarkı söylenirken, bazılarında okullar kendi öğrencileriyle birlikte çevredeki bütün çocukların gitar, yan flüt, kemence, bağlama vb. 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 artırılması, öğrencilerin çağdaş birer dünya vatandaşı olması konularında kendilerine üst düzey hedefler koyup bunları gerçekleştirmektedirler (Eğitimde İyi Örnekler Konferansı [EİÖK], 2009, 2010, 2011). Bu okullardaki farklılıkların önemli bir kısmı yöneticilerden ve özellikle de bu çalışmanın odağında olan okul müdürlerinden kaynaklanmaktadır. Deming’in de belirttiği gibi örgütlerdeki sorunların tamamına yakını yönetimle

ilgilidir (akt. Şimşek, 2003; Şişman ve Turan, 2002). Benzer biçimde, başarının da büyük ölçüde yönetimle ilgili olduğu ileri sürülebilecektir.

Türkiye’de okul müdürlerinin yönetsel davranışlarını benzer bakış açısıyla konu edinen araştırmaların daha çok yetki kullanımını odağa aldığı görülmektedir. Örneğin Çalışır’ın (2008) araştırması, 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. Aynı araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin, okul için yapılması zorunlu da olsa resmi olmayan yolları kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Oysa okul müdürünün her iş ve işlemini resmi yollardan yapması neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle okul müdürünü yönetsel olarak etkili kılabilecek davranışın yetki kullanma yerine inisiyatif alma perspektifinde tartışılması ve araştırılmasının daha işlevsel olacağı ileri sürülebilir.

Türkiye’de ilköğretim okulları ciddi biçimde kaynak sıkıntısı yaşamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlerinden, kimi zaman örtük bir biçimde de olsa, 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. İlköğretim okullarının içinde bulunduğu bu kaynak sıkıntısı da okul müdürlerini uygulamada çok defa inisiyatif almaya zorlamaktadır.

Okul müdürlerinin inisiyatif alma davranışlarının araştırılması, gerek benzer olanaklara sahip okulların başarıları arasındaki farklılaşmanın nedenlerinin irdelenmesi noktasında gerekse artan kaynak yaratma çabalarının farklılaşan sonuçlarının anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Öte yandan, eğitim yönetimi alan yazınında genellikle okul müdürünün yetki kullanma biçimiyle anlaşılmaya çalışılan yönetsel davranışın doğası inisiyatif alma kavramıyla yeni ve daha kavrayıcı bir boyut kazanmış olabilecektir.

Okul Yönetiminde İnisiyatif Alma

İnisiyatif kavramı çalışanların, kendi oluşturdukları amaçlarla, rol gerekliliklerinden öte sorumluluklar alarak kendi bireysel performanslarını ve örgütlerinin etkililiğini artırmalarına odaklanan bir kavramdır. Bireyin kendi oluşturduğu amaçların örgüt amaçları ile uyumlu olması da kavramın tamamlayıcı bir niteliğidir. Bu anlamda okul yönetiminde inisiyatif, okul yöneticilerinin, Milli Eğitimin Temel Amaçları ile uyumlu, ancak tanımlanmış rol gereklilikleri arasında yer almayan fazladan katkıları olarak ele alınabilecektir (Akin, 2012a).

Bu araştırmada ele alınan inisiyatif kavramı, kuramsal temelini kişisel inisiyatif (personal initiative) kavramsallaştırmasından almaktadır (Frese ve Fay, 2001). Kişisel inisiyatifin birbirini tamamlayıcı nitelikte üç boyutu vardır. Bunlar; kendiliğinden başlama (self-starting), proaktiflik (proactivity) ve ısrarcılıktır (persistence). Kendiliğinden başlama, davranışın dış baskılar, rol gereklilikleri, öğretim ya da açık bir eylem gerekliliği olmadan meydana gelmesini ifade etmektedir. Bu yönüyle 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). İsrarcılık ise çalışanın proaktif bir yaklaşımla oluşturduğu amaçları uygularken ortaya çıkacak engellerle aktif biçimde mücadele etmesini ifade etmektedir. İsrarcı çalışan, harcanan zamanı ve deneme sayısını önemsemeyen yeni yöntemlerle amacına ulaşmaya çalışmaktadır (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997).

Çalışanın inisiyatif almasına ilişkin tartışmalar kâr amaçlı örgütlere ilişkin araştırmalarda ortaya çıkmış olmakla birlikte, kavram birçok farklı çalışma alanı ve meslek grubu üzerinde yapılan araştırmalarla irdelenmiştir (Redfern, Coster, Ewans ve Dewe, 2010). Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarını irdelleyen araştırmalarda maddi kaynak bulma girişimleri (Kavak vd., 1997), yetki kullanma biçimleri (Çalışır, 2008) gibi inisiyatif almayla ilgili olabilecek çalışmalar bulunmakla birlikte, doğrudan inisiyatif alma davranışını odağa alan araştırmalara rastlanmamıştır.

İnisiyatifin iş açısından sonuçlarını inceleyen araştırmalarda sıklıkla ele alınan değişkenlerden ikisi çalışan ve örgüt performansıdır (Baer ve Frese, 2003; Daniels, Vimalasiri ve Cheyne, 2011). Çalışanın inisiyatif almasının örgütsel değişmeyi (Rank, Pace ve Frese, 2004) ve yenilikçiliği (Hakanen, Perhoniemi ve Toppinen-Tanner, 2008) destekleyeceği ve çalışanların yaratıcı katkılarını arttıracığı (Binnevies, Ohly ve Sonnentag, 2007) önermeleri de araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. İnisiyatif almanın çalışanla ilgili sonuçlarını inceleyen araştırmalarda ise inisiyatifin stresi (Searle, 2008) ve tükenmişliği (Xue ve Wang, 2009) azalttığı, iyi olma halini (Hahn, Frese, Binnevies ve Schmitt, 2011; Taris ve Wielenga-Meier, 2010) ve iş doyumunu (Gamboa, Gracia, Ripoll ve Peiro, 2009) artırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, çalışanın işi üzerinde daha fazla kontrol sahibi olması ve işinin karmaşık olması inisiyatif alma davranışını olumlu etkilemektedir (Daniels vd., 2011; Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996; Frese vd., 2007; Lisbona, Palaci, ve Aquillo, 2008; Speier ve Frese, 1997). İş ortamının çalışanın özerk hareket edebilmesine olanak tanınması da benzer etkiye sahiptir (De Dreu ve Nauta, 2009; Dobrodeeva, Kochina ve Osen, 2008). Yine örgütsel

destek de inisiyatif almanın önünü açan bir değişken olarak saptanmıştır (Stroppa ve Speiss, 2011).

Çalışanın örgütsel bağlılığı (Den Hartog ve Belschak, 2007; Hakanen vd., 2008), 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 vd., 1997; Frohman, 1997; War ve Fay, 2001). İnisiyatif almaya neden olan çalışan özellikleri kapsamında araştırmalara konu edilen en önemli değişkenlerden biri de öz-yeterliktir (Speier ve Frese, 1997; Utsch ve Rauch, 2000).

Okul Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik

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, s. 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.

Performans Başarısı: Bireyin başarılı deneyimler yaşadıkça sonraki deneyimlerine yönelik başarı beklentisinin de artacağı kabulü performans başarısı olarak isimlendirilmiştir. 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).

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 inandırılabilir. Tabii 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 yitirmeye açıktır (Bandura, 1977).

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).

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, s. 157).

Tschannen-Moran ve Gareis (2004), okul müdürünün okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algısını üç boyutta ele almaktadır. Bunlar; yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği algılarıdır. Yönetsel yeterlik, okulun günlük işleyişine ilişkin rutinlerin yerine getirilmesi ile ilgilidir. Öğretimsel liderlik yeterliği doğrudan eğitim-öğretim ve öğrenci başarısı ile ilgili konuları içermektedir. Etik liderlik yeterliği ise öğrenci disiplini, okul kültürü, olumlu değerler ve okulda etik davranışların yaygınlaştırılmasını kapsamaktadır.

Okul Yönetiminde İnisiyatif Alma ve Öz-Yeterlik İlişkisi

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 inisiyatif almalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Okul müdürlerinin öz-yeterliklerini konu edinen araştırmalardan bazıları öz-yeterlikle 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 inisiyatifle öz-yeterliğin birlikte incelenmesinin, okul müdürlerinin hem inisiyatif alma davranışlarını hem de öz-yeterliklerini açıklamakta daha etkili bir yol olacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin inisiyatif alma davranışlarının öz-yeterlikle ilişkisinin ele alınmasının nedeni 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 inisiyatif almayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

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

1. İlköğretim okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında inisiyatif alma düzeyleri ile yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. İlköğretim okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında öz-yeterlik algıları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında inisiyatif alma düzeylerinin anlamı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Temel amacı, Türkiye'deki kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz-yeterlikleri arasındaki nedensel ilişkinin belirlenmesi olan bu araştırma, değişkenlerden birinden yola çıkarak diğerinin yordanmaya çalışıldığı yordayıcı ilişkisel tarama araştırması (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) biçiminde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma verileri 2011–2012 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki kamu ilköğretim okulu müdürlerinden toplanmıştır. Evrende 15.242 okul müdürü bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Belirlenen evreni .05 anlamlılık ve %5 hata payı ile temsil edecek örneklem sayısı 381 kişidir (Balci, 2010, s. 102). Örneklemde yer alacak okul müdürlerinin seçiminde evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerini garanti altına alan, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme tekniği kullanılmış (Balci, 2010, s. 93), tabakaların belirlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Müsteşarlığı’na hazırlanan İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) esas alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, Türkiye birinci düzeyde 12 alt bölgeye ayrılmaktadır. 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 (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2011). 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 müdürleri ise bu illerdeki alt evrenlerden örneklem oranınca rastgele seçilmiştir. Çalışma, belirtilen 12 ilden rastgele seçilen 381 okul müdürünün katılımı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiatif Ölçme Aracı ve Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği ile toplanmıştır.

Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiatif Ölçme Aracı: Araştırmada okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiatif Ölçme Aracı” ile ölçülmüştür. İnisiatif alma; 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. 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 vd., 1996; Frese vd., 1997; Frese ve Fay, 2003; Speier ve Frese, 1997) ve ilgili alanyazından (Frese, 2001, s. 100; Frese ve Fay, 2001, s. 139–145; Frese vd., 2007) yararlanılarak yazılmıştır.

Proaktiflik boyutunda Bateman ve Crant’ın (1993) proaktif kişilik ölçeğindeki maddeler esas alınmıştır. Proaktif davranış, kişisel inisiyatifle büyük

ölçüde örtüşen bir yapı gösterdiğinden (Crant, 2000; Frese vd., 1997; Frese ve Fay, 2001, s. 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.

İsrarcılık boyutundaki maddeler ise daha önce geliştirilmiş ve doğrudan ısrarcı kişilik yapısını ölçmeyi amaçlayan (Wang, 1932), belli konulardaki ısrarcılığı sınavan (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 (Feather, 1962; Morgan ve Hull, 1926) 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. Ölçme aracı taslağı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitimde İstatistik ve Araştırma alanlarından 9 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında kendiliğinden başlama ölçeğinde 13, proaktiflik ölçeğinde 9 ve ısrarcılık ölçeğinde 16 madde olacak biçimde ölçeklere ön uygulama için son biçimleri verilmiştir.

Araştırmada, ölçek geliştirme çalışmalarında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. 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 İsrarcılık 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 sınanmış, KMO değeri .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerin normal dağılımı de Bartlett küresellik testi (Tavşancıl, 2006, s. 51) ile sınanmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < .05$). AFA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı desteklediği görülmüştür. Tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans %42.77'dir. Ölçekte yer alan 13 maddenin faktör yük değerleri .78 ile .56 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları ise .71 ile .48 arasında değişmiştir. Ayrıca Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Dokuz maddelik Proaktiflik Ölçeği'nin KMO değeri .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. Tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans %43.68'dir. Ölçekte yer alan 9 maddenin faktör yük değerleri .81 ile .45 arasında değişirken, madde toplam korelasyonları .70 ile .35 arasında değişmektedir. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Israrcılık Ölçeği'nin 16 maddesi ile toplanan veriler için hesaplanan KMO değeri .81'dir. Ayrıca Bartlett küresellik testine göre veriler normal dağılım göstermektedir ($p < .05$). AFA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir. Düşük faktör yük değeri veren maddelerin atılmasından sonra kalan 10 maddenin faktör yük değerleri .88 ile .58 arasında değişmiştir. Madde toplam korelasyonları ise .75 ile .50 arasındadır. Ayrıca Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü bu yapının açıkladığı varyans ise düşük faktör yük değeri veren maddeler çıkarıldıktan sonra %51.22 olmuştur.

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 kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve orijinal kültüründe üç boyutlu bir yapı göstermektedir. Bu boyutlar; Yönetmelik Yeterlik Boyutu (6 madde), Öğretimsel Liderlik Yeterliği Boyutu (6 madde) ve Etik Liderlik Yeterliği Boyutu (6 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için öncelikle Dr. Megan Tschannen-Moran'den izin alınmış, sonrasında geliştirildiği Amerikan kültüründen Türk kültürüne uyarlanması gerekli olduğundan uyarlama çalışmalarına başlanmıştır. 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 hâkim üç alan uzmanı tarafından İngilizceye geri çevrilmiştir. Yapılan geri çevirilerden de bir İngilizce form elde edilmiştir. Yapılan çeviri - geri çeviri çalışmasından elde edilen İngilizce formula orijinal İngilizce form alana ve İngilizceye hâkim iki uzman tarafından tutarlık bakımından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sırasında ifadelerdeki nesnelere ve yüklemelerin aynı ya da eş anlamlı sözcüklerden oluşup oluşmadığı ve ifadelerin aynı düşüncüyü 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 ilinde görev yapmakta olan 78 okul müdürüne uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler ölçeklerin farklı kültürlere uyarlanması çalışmalarında yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) (Sümer, 2000) ile analiz edilmiştir.

DFA sonuçlarına göre 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 8. 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.

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 (Şimşek, 2007, s. 14; Watkins, 1989). 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 değerlerin örneklem büyüklüğünün küçük olmasından kaynaklanabileceği 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 (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006; Sümer, 2000). 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, s. 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 güvenilirlik 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 ve Analizi

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından Eğitim Araştırmaları Destek Programı kapsamında desteklenmiş, veriler EARGED tarafından toplanmıştır. Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında inisiyatif alma düzeyleri ile yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Aynı boyutlarda öz-yeterliğin inisiyatif almayı yordama durumunu test etmek üzere ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Okul Müdürlerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri İle Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın birinci sorusu okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığıdır. Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında inisiyatif alma düzeyleri ile yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği boyutlarında öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmış, analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

İnisiyatif Alma ile Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	\bar{X}	S
1. Kendiliğinden Başlama	1	.75**	.77**	.55**	.58**	.56**	4.24	.45
2. Proaktiflik		1	.79**	.59**	.59**	.57**	4.38	.44
3. İsrarcılık			1	.62**	.58**	.56**	4.41	.43
4. Yönetsel Yeterlik				1	.73**	.73**	4.33	.50
5. Öğretimsel Liderlik					1	.75**	4.39	.44
6. Etik Liderlik						1	4.34	.46

** $p < .01$

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında tüm boyutlarda pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ($p < .01$). Tablo 2’den de izlenebileceği gibi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları .55 ile .62 arasında değişmektedir. En yüksek ilişki kendiliğinden başlama ile yönetsel yeterlik boyutları arasında iken en düşük ilişki ısrarcılık ile yönetsel yeterlik arasındadır.

Okul Müdürlerinin Öz-Yeterliklerinin İnisiyatif Almalarını Yordaması

Okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin kendiliğinden başlama düzeylerini yordama durumunu test etmek üzere yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öz-Yeterliğin Kendiliğinden Başlamayı Yordaması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.35	.19		7.11	.00
Yönetmel Yeterlik	.18	.06	.20	3.01	.00
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	.27	.07	.27	4.02	.00
Etik Liderlik Yeterliği	.22	.07	.22	3.31	.00

$R = .62, R^2 = .38, F = 78.72, p < .01$

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öz-yeterlik alt boyutlarının kendiliğinden başlamayı yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F = 78.72, p < .05$). Yönetmel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliği birlikte kendiliğinden başlamanın %38'ini yordamaktadır ($R^2 = .38$). *T* değerleri dikkate alındığında yönetmel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliğinin, kendiliğinden başlamanın ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .05$). β katsayıları dikkate alındığında kendiliğinden başlamanın görel en önemli yordayıcısının öğretimsel liderlik yeterliği olduğu görülmektedir ($\beta = .27$).

Okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin proaktiflik düzeylerini yordama durumunu test etmek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öz-Yeterliğin Proaktifliği Yordaması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.46	.18		8.01	.00
Yönetmel Yeterlik	.24	.06	.27	4.24	.00
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	.27	.07	.27	4.13	.00
Etik Liderlik Yeterliği	.17	.06	.17	2.70	.01

$R = .65, R^2 = .41, F = 89.82, p < .01$

Tablo 3'ten de izlenebileceği gibi öz-yeterliğin proaktifliği yordayıp yordamadığını test etmek üzere kurulan regresyon modeli anlamlıdır ($F = 89.82, p < .05$). Öz-yeterlik alt boyutları birlikte proaktifliğin %41.2'sini yordamaktadır ($R^2 = .41$). T değerleri incelendiğinde yönetsel yeterlik, öğretimsel liderlik yeterliği ve etik liderlik yeterliğinin, proaktifliğin ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .05$). Proaktifliğin modeldeki görece en önemli yordayıcısı öğretimsel liderlik yeterliğidir ($\beta = .27$).

Okul müdürlerinin ısrarcılık boyutunda inisiyatif alma düzeylerinin öz-yeterlikleri tarafından yordanıp yordanmadığını test etmek üzere de çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öz-Yeterliğin İsrarcılığı Yordaması

Değişkenler	<i>B</i>	Standart Hata	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.61	.17		9.26	.00
Yönetsel Yeterlik	.31	.05	.37	5.91	.00
Öğretimsel Liderlik Yeterliği	.21	.06	.22	3.38	.00
Etik Liderlik Yeterliği	.12	.06	.13	2.01	.05

$R = .66, R^2 = .42, F = 94.23, p < .01$

Tablo 4'te görüleceği üzere, öz-yeterlik alt boyutlarının ısrarcılığı yordadığını varsayan regresyon modeli de anlamlı çıkmıştır ($F = 94.30, p < .05$). Öz-yeterlik alt boyutları birlikte ısrarcılığın %42.4'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .42$). T değerleri incelendiğinde öz-yeterliğin üç alt boyutunun da ısrarcılığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .05$). İsrarcılığın modeldeki görece en önemli yordayıcısı ise yönetsel yeterlik olarak ortaya çıkmıştır ($\beta = .37$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile okul yönetimine ilişkin öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen bu araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Araştırma sonucunda korelasyonel olarak ortaya koyulan bu ilişkinin nedensel olarak da mevcut olduğu ve okul müdürlerinde yüksek öz-yeterliğin daha fazla kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında inisiyatif almaya yol açtığı anlaşılmıştır.

Genel olarak öz-yeterlik, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almasının önemli bir nedenidir. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Örneğin Xue (2009), liderliğin inisiyatife dönüşmesinde işle ilgili öz-yeterliğin aracı değişken rolü oynadığı bulgusunu elde etmiştir. Osterman ve Sullivan

(1996) da öz-yeterliğin okul müdürlerinin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. İnisiyatif, çoğunlukla hissedilen bir problemi çözmek için alındığından bu bulgunun da araştırma bulgusu ile paralellik gösterdiği ileri sürülebilir.

Dobrodeeva ve diğerleri (2008) bir yüksek okulda yürüttükleri çalışmada işi üzerinde kontrol sahibi olan çalışanların daha fazla inisiyatif alma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde De Dreu ve Nauta (2009) da işteki özerkliğin daha fazla inisiyatif almaya neden olduğunu tespit etmişlerdir. Okulu başarılı biçimde yönetebileceklerine yönelik inançları yüksek olan okul müdürlerinin işleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi oldukları kabul edileceğinden, sözü edilen araştırma sonuçlarının da bu araştırmayı desteklediği ileri sürülebilir.

Alanyazında kendiliğinden başlama davranışının, çalışanın kendi amaçlarını oluşturmasını gerektirdiği belirtilmektedir (Frese ve Fay, 2001, s. 139). Locke, Frederick, Lee ve Bobko (1984) da 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) ise, 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 destekliyor görünmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel biçimde 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) de 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 inisiyatifi daha çok proaktiflik boyutuyla ilgilidir. Parker, Bindl ve Strauss (2010), çalışanları proaktif olmaya güdüleyen kaynakları “yapabilirim”, “yaparım çünkü” ve “yapmaya enerjim var” olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır. Buna göre “yapabilirim” kaynağından beslenen proaktif davranışın öncüllerinden biri öz-yeterliktir. Tüm bu bulgular, bu araştırmanın bulgularının alanyazınla paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tüm bu araştırma

sonuçlarından hareketle, okul müdürlerinin proaktif davranarak inisiyatif almalarında okul yönetimine ilişkin öz-yeterlik algılarının oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın bir başka önemli bulgusu öz-yeterliğin ve inisiyatif almada ısrarcı davranışı desteklediği yönündeki nedensel ilişkidir. Öz-yeterlik kuramsal olarak da amaçların eyleme dökülmesinde ısrarcı olmakla yakından ilgilidir. Bandura'ya (2009, s. 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.

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.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin öz-yeterlikleri ile inisiyatif alma düzeyleri arasındaki bu ilişki uygulamaya dönük kimi tartışmaları da beraberinde getirebilecektir. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öz-yeterliği yüksek olan okul müdürleri daha fazla inisiyatif alma eğiliminde olmaktadır. Bu sonuç okul müdürü seçimi ve yetiştirilmesinde iki biçimde değerlendirilebilir. Birincisi, okul müdürü seçiminde, inisiyatif alabilen okul müdürlerinin geleceğin okullarında tercih sebebi olacağı kabul edilecek olursa, öz-yeterliğin

bir seçme ölçütü olması önerilebilir. Özel sektörde birçok yönetici pozisyonu için kendine güven, başarı inancı ve öz-yeterlik gibi unsurlar sözlü mülakatlarla sınanan en önemli ölçütler arasında yer almaktadır (Robertson ve Smith, 2001). Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, İngiltere gibi birçok gelişmiş ülkede okul müdürlüğü pozisyonuna talip olan adaylar benzer biçimde sınava alınmaktadır (Akın, 2012b). Türkiye’de de bir süredir uygulanmaya başlanan sözlü sınavlarda, okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin inançları sınanabilir. Bu sınavlarda öz-yeterliği daha yüksek olan adaylar tercih edilebilir.

Var olan okul müdürlerinin hizmet içinde yetiştirilmelerinde de öz-yeterliklerini olumlu yönde etkileyecek çalışmalar yapılabilir. Bandura’nın (1977) da belirttiği gibi bireyin öz-yeterliğin en önemli kaynağı önceki başarılarıdır. Diğer bir anlatımla, birey kendi bireysel başarıları sonucunda başarıya inanabilmektedir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlerinin çalışmalarını desteklemeli, özellikle görevde yeni olan okul müdürlerinin başarıya ulaşmalarını, başarıma duygusunu yaşamalarını sağlayıcı önlemler almalıdır. Örneğin, daha kıdemli ve başarılı okul müdürlerinin göreve yeni başlayan okul müdürlerine mentörlük yapmaları sağlanabilir. Bu yolla, öz-yeterliğin ikinci ve üçüncü kaynakları da desteklenmiş olabilecektir. Yeni okul müdürlerinin mentörlerinin başarılarını görmeleri ve mentörlerin süreçte yeni okul müdürlerini başarıya odaklamaları sayesinde öz-yeterlik inancı artabilecektir.

Okullardaki psikolojik ortamın da okul müdürlerinin öz-yeterliklerini arttıracak biçimde iyileştirilmesi olanaklıdır. 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. Tüm bu nedenler okul müdürleri üzerinde psikolojik anlamda çok yönlü baskılar meydana getirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlerinin inisiyatif almalarının önünü açıcı, daha rahat ve güvende hissedebilecekleri çalışma ortamları sunabilmelidir. Bu noktada, üst yöneticilerin okul müdürlerine daha fazla özerklik tanınması, alınan inisiyatiflere daha yapıcı yaklaşması, uygulamanın mevzuata uygunluğun yanında sonucuna da odaklanması gerektiği dile getirilebilir.

The Relationship between Principals' Initiative Taking Levels and Self-Efficacy

Uğur Akın¹

Background. Schools are hierarchical organizations that employees' and principals' roles are defined in line with this hierarchy. These definitions consist of some rules and generally uncertain (Hoy & Miskel, 2008, p. 25–26). Nowadays, principals have new responsibilities and they are expected to lead in this sense (Hughes, 2010). Contemporary school leadership requires an accountable, student centered, data based decision making, competing to have more student, integrating with the community, keeping up with globalization and knowledge society perception (Balci, 2011). In such a situation only performing in line with defined roles may cause not to keep up with this rapid transformation.

In Turkey, some schools are only going with daily routine while some others achieve curious goals being appreciated by all over the country and these schools are not significantly differing in respect to their sources (Good Examples in Education [GEiE], 2009, 2010, 2011). It can be argued the main difference between these schools is the performance of the principals. Setting own goals, proactively starting the change, and persisting overcoming the obstacles, in brief, taking initiative are the identical characteristics of those principals.

In classical view organization and the supervisor expect the employee to obey strictly to the instructions about how to do the job. In these sense, employee initiative is neither expected nor supported by the supervisor because the best way to do the job is determined by supervisor and employee must perform the duty by this way (Taylor, 1992, p. 79-80). But contemporary paradigm accepts the unique value of the support of all employees to the job in all processes (Shafritz & Ott, 1992, p. 143).

Such a support by employee can be possible by an active approach to work. Personal initiative is an active performance concept requiring employee to set own goals in line with those of the organization; to have an active approach to work and to be proactive; and lastly to be persistent while overcoming obstacles (Frese, Kring, Soose, & Zempel, 1996; Frese & Fay, 2001).

Personal initiative is reported as positively related to self-efficacy (Speier & Frese, 1997). Self-efficacy is simply defined as the belief of the individual to his/her ability to organize and implement an action (Bandura, 1997, p. 3).

¹Assist. Prof. Dr., Gaziosmanpaşa University, Tokat, akinuur@gmail.com

Personal initiative has much been studied in on both public and private organizations' employees (Baer & Frese, 2003; Den Hartog & Belschak, 2007; Frohman, 1997; Gamboa, Gracia, Ripoll, & Peiro, 2009; Hahn, Frese, Binnewies, & Schmitt, 2011; Stroppa & Speiss, 2011). But there is little knowledge about administrators' personal initiative and no research on school principals.

Purpose. In this study, it was aimed to analyze the school principals' taking initiative and its relation with self-efficacy. Research questions were as follows:

1. Is there a significant relationship between initiative taking levels in self starting, proactivity and persistency dimensions and self-efficacy levels in efficacy for management, efficacy for instructional leadership and efficacy for moral leadership dimensions of principals?
2. Do self-efficacy levels in efficacy for management, efficacy for instructional leadership and efficacy for moral leadership dimensions of principals predict their initiative levels in self starting, proactivity and persistency dimensions?

Method. 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 with the scales developed by the researcher. Self-efficacy of principals was determined by the Principals' Sense of Efficacy Scale [PSES] (Tschannen-Moran & Gareis, 2004) based on the principals' perception. Target population of the study was consisted of 15.242 principals from Turkey. Data were collected from 381 principals. The research was conducted with the participation of the principals 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. At the phase of data analysis Pearson correlation, multivariate regression analysis, exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis were used as inferential statistics.

Findings and Conclusion. Three dimensions of principals' self-efficacy predict their taking initiative in the dimensions of self-starting, proactivity and persistency. As the self-efficacy level of principals increases, their personal initiative behavior increases, too. If it is accepted that the principals who take initiative will be preferred in the future, it can be suggested that to take the self-efficacy as a criteria for principal selection. In private sector, for much managerial position, characteristics like self-confidence and trust for success are tested. Self-efficacy also can be tested for principal position in oral interviews.

Kaynaklar/References

- Akın, U. (2012a). *Örgüt ve yönetimde inisiyatif alma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2012b). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1–30.
- Audia, P. G., Locke, E. A., & Smith, K. G. (2000). The paradox of success: An archival and a laboratory study of strategic persistence following radical environmental change. *Academy of Management Journal*, 43(5), 837–853.
- Baer, M., & 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. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim* 162, 196–208.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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* (pp. 179–200). United Kingdom: John Wiley and Sons.
- Bandura, A., & 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.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The pro-active component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118.
- Binnevies, C., Ohly, S., & 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 validation of the principal efficacy scale* (Unpublished doctoral dissertation). Sam Houston State University, USA.
- Bledow, R., & Frese, M. (2005). *Situational judgment test on personal initiative: Test items and test manual*. Giessen: Justus-Liebig University.
- Bledow, R., & Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative. *Personnel Psychology*, 62, 229–258.

- Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: a guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30–56.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435–462.
- Çalışır, M. (2008). *Mamak ilçesi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları yetki türü ve düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Daniels, K., Vimalasiri, V., & 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.
- De Dreu, C. K. W., & 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.
- Den Hartog, D. N., & 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 leadership behavior and self-efficacy of principals of catholic secondary schools* (Unpublished doctoral dissertation). The Catholic University of Amerika, USA.
- Dishman, R. K., Ickes, W., & 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., & Osen, A. (2008). Creation of high school quality management system through making and supporting the personal initiative. *Problems of Education in the 21st Century*, 8(8), 173–178.
- Dönmez, B., Özer, N., & Cömert, M. (2009). Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu*.
- DPT (2011). *İstatistiki bölge birimleri sınıflandırması*. Retrieved from <http://www.dpt.gov.tr/bgyu/biid/ibbs.html>
- EİÖK (2009). *Eğitimde reform girişimi etkinlikleri: Eğitimde iyi örnekler konferansı 2009*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- EİÖK (2010). *Eğitimde reform girişimi etkinlikleri: Eğitimde iyi örnekler konferansı 2010*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

- EİÖK (2011). *Eğitimde reform girişimi etkinlikleri: Eğitimde iyi örnekler konferansı 2011*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Fay, D., & Frese, M. (1998). The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. *Paper presented at the Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97–124.
- Feather, N. T. (1962). The study of persistence. *Psychological Bulletin*, 59(2), 94–115.
- 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* (pp. 99-110). London: Lawrence Erlbaum.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21. Century. In B. M. Staw & R. M. Suttan (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 133-187). Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M., & Fay, D. (2003). *Measuring personal initiative*. Giessen: Justus-Liebig University.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & 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., & 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., & 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, 25(3), 39–53.
- Gamboa, J. P., Gracia, F., Ripoll, P., & Peiro, J. (2009). Employability and Personal Initiative as Antecedents of Job Satisfaction. *The Spanish Journal of Psychology*. 12 (2), 632–640.
- Hahn, V. C., Frese, M., Binnewies, C., & Schmitt, A. (2011). Happy and proactive? The role of hedonic and eudaimonic well-being in business owners' personal initiative. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 36(1), 97–114.
- Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.

- 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.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in School*, 4, 221–239.
- Hoy, W. K., & 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.
- 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* (pp. 102–139). New York: Guilford Press.
- Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309–320.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & 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., & Aquillo, 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.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performans. *Journal of Applied Psychology*, University of Maryland.
- Lufi, D. (1979). Development of a scale for determining persistency in academic fields. *Dissertation Abstracts*, 40, 1019-A.
- Lufi, D., & Cohen, A. (1987). A Scale for measuring persistence in children. *Journal of Personality Assessment*, 51(2), 178–185.
- MEB (2011). *Personel istatistikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Kadro ve Bilişim Hizmetleri Dairesi Başkanlığı.
- Morgan, J. J. B., & Hull, H. L. (1926). The measurement of persistence. *Journal of Applied Psychology*, 10(2), 180–187.
- Ohly, S., & Fritz, C. (2007). Challenging the status quo: What motivates proactive behavior? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 623–629.
- Osterman, K., & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6, 661–690.

- Paglis, L. L., & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215–235.
- Parker, S. K., Bindl, U. K., & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36(4), 827–856.
- 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., & 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., & Dewe, P. (2010). An exploration of personal Initiative theory in the role of consultant nurses. *Journal of Research in Nursing*, 15(5), 435–453.
- Robertson, I. T., & Smith, M. (2001). Personnel selection. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 441–472.
- Searle, B. J. (2008). Does personal initiative training work as a stress management intervention? *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(3), 259–270.
- Shafritz, J. M., & Ott, J. S. (1992). The organizational behavior perspective, or human resource theory. In J. M. Shafritz & J. S. Ott (Eds.), *Classics of organization theory* (pp. 69–80). California: Wadsworth.
- Speier, C., & 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.
- Stroppa, C., & 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 çıkarımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Vakfı Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISRELL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Taris, T. W., & 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*. Ankara: Nobel.
- Taylor, F. W. (1992). The principles of scientific management. In J. M. Shafritz and J. S. Ott (Eds.), *Classics of Organization Theory* (pp. 69–80). California: Wadsworth.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42*(4), 573–585.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2005). Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter. *Presented in Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*. USA.
- Türkiye Eğitim Atlası (2013). Türkiye eğitim atlası 2012–2013. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Utsch, A., & 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.
- Wang, C. K. A. (1932). A scale for measuring persistence. *Journal of Social Psychology, 3*(1), 79–90.
- War, P., & 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.
- Xue, X. (2009). An empirical research on the relationship between leadership and personal initiative. *Presented in Second International Workshop on Knowledge Discovery and Data Mining*. Moscow.
- Xue, X., & Wang, Z. M. (2009). Study on the influential process of burnout on personal initiative. *Chinese Journal of Applied Psychology*. Retrieved from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-YXNX200901004.htm

Received: 10/02/2014

Revision received: 10/03/2014

Second revision received: 23/05/2014

Approved: 26/05/2014

* Prof. Dr. İnyet AYDIN danışmanlığında 2012 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Başkanlığı tarafından desteklenen doktora tezinden üretilmiştir.