



Investigation of the Leadership Styles Displayed by Public School Administrators and Their Taking Initiative Situations

Yılmaz KILIÇ¹

Abstract

In this study, it is aimed to examine the democratic, the autocratic and the laissez-faire leadership styles of public-school administrators and their taking personal initiative situations. The universe of the study consists of 15190 teachers working in public primary, secondary and high schools in the central districts of Konya, Karatay, Meram and Selçuklu in the 2018-2019 academic year. The sample of the study was formed by randomly selecting 720 teachers working in the same districts. The study was designed in correlational survey model. Data from teachers were obtained through the Leadership Styles Scale developed and School Principals' Initiative Taking Scale. According to the findings of this study, it was determined that school administrators preferred the autocratic the most and the laissez-faire leadership style the least and they took moderate personal initiative. There was a significant difference in the laissez-faire leadership style regarding the gender variable. While there was a significant difference in the autocratic leadership style and in the self-starting dimension of taking initiative in the seniority variable, a significant difference was found in the autocratic and the laissez-faire leadership styles and in the self-starting and the proactivity dimensions of taking initiative in the variable of working with the same principal. A significant difference was found in the autocratic and the laissez-faire leadership styles in the variable of working duration at the same school, and a significant difference was found in the democratic and the autocratic leadership styles and in the self-starting and the proactivity dimensions of taking initiative in the school type variable. There is a strong and positive correlation between leadership styles and taking personal initiative. In addition, it was determined that the act of taking personal initiative was predicted by leadership styles.

Key Words

Democratic
Autocratic
Laissez-faire
Self-starting
Proactivity
Persistency

About Article

Sending Date: 28.09.2021
Acceptance Date: 11.04.2022
E-Publication Date: 29.04.2022

¹Dr. Retired Academician and Researcher, Turkey, kilic0442@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6040-7441>

Introduction

Leaders adopt various leadership styles while guiding or managing their followers in the organizational environment (Chiang & Wang, 2012). Leadership styles vary according to the character of the leader. Each character presents a style of its own, so leadership styles can be defined as a type of behavior and ability that the manager has and enables her/his to interact and communicate with employees to achieve goals (Hesham, 2010). Leadership style can be defined as the way a leader influences her/his followers by encouraging or motivating them to achieve the chosen goals (Kılıç & Yılmaz, 2018). Leadership style reveals the effectiveness of the leader rather than the leadership characteristics. Style is a concept related to one's organizational behaviour model. The leader's attitude towards the members of the organization and communication with them within the framework of the leadership style can contribute to the general functioning of the group or decrease the general functional performance of the group (Price, 2008; Henman, 2011).

In other words, leadership style refers to the characteristic behaviors of the leader while directing, motivating, guiding and managing groups of people. At the same time, leadership styles are a roadmap that the leader follows on how to behave while managing the group (Kılıç, 2019). In the study conducted by Lewin, Lippitt, and White (1939), three main leadership styles were determined as democratic, autocratic and laissez-faire leadership, which will shed light on leadership styles (Kılıç, 2019). Democratic leadership style focuses more on the conciliatory approach model and tries to ensure the participation of the whole group in the decision-making process. On the other hand, in the autocratic leadership style, the leader makes all the decisions, uses absolute power, and assigns tasks to the members of the group. In the laissez-faire leadership style, no intervention policy is followed, an atmosphere of complete freedom is provided to all employees and no specific procedure is followed to achieve the goals. Despite all these, it is not possible to say that the best leadership style is this. The effectiveness of a particular leadership style depends on the organizational situation (Omolayo, 2004-2007).

Democratic leadership, also known as participatory leadership or shared leadership, is a leadership style in which group members take a more participatory role in the decision-making process. Everyone is given the opportunity to participate, ideas are freely shared, and members are encouraged to create an atmosphere for discussion. While the democratic process presents the tendency to focus on group equality and the free flow of ideas, the leader of the group maintains the acts of guidance and control (Amanchukwu, Stanley & Ololube, 2015). By joining the group, democratic leaders guide group members and also allow input from other group members. Participatory leaders encourage group members to participate, but they have the final say in the decision-making process. Group members feel more motivated and more creative because they are involved in the process. Democratic leaders try to make followers feel that they are an important part of the team, which helps to strengthen their commitment to the goals of the group (Bass & Bass, 2008). The democratic leader is responsible for deciding who will be in the group and who will contribute to the decisions made (Kılıç, 2019). Researchers emphasize that the democratic leadership style is one of the most effective types, leading to higher productivity, better contribution from group members, and increased group morale (Amanchukwu et al., 2015).

Democratic leaders not only possess certain characteristics that include honesty, intelligence, courage, creativity, competence, and fairness, but they also inspire trust and respect among their followers. These leaders are sincere and make decisions based on their moral values. They take inspirational actions to mobilize their followers and get them to contribute to the group. Good leaders also tend to seek different opinions and do not try to silence dissenting voices or those who offer a less popular point of view, on the contrary, they try to ensure pluralism (Amanchukwu et al., 2015). While the democratic leader is focusing on his/her followers, it appears as an effective approach to establish and maintain good relations with them. People working under such leaders, tend to get along, support each other, and consult other members of the group when making decisions (Bass & Bass, 2008). In the light of analyzes and researches on democratic leadership, three functions that define democratic leadership have been obtained; (1) to allocate responsibilities among members, (2) to strengthen membership, and (3) to assist members in negotiations (Gastil, 1994).

The autocratic leadership style is a form of leadership that demands absolute obedience from group members. Autocratic leaders make unilateral decisions on every issue according to their own views. Such leaders, also known as authoritarian leaders, have clear expectations of what, when, and how to do it. This leadership style focuses strongly on both the leader's command and the follower's control (Kılıç, 2019). It is possible to talk about a clear distinction between the leader and the members. Authoritarian leaders make decisions independently with little or no input from group members (Cherry, 2017). The autocratic leadership style does not instill a learning mindset, which is crucial for fostering proactive attitudes among employees (Sauer 2011). The autocratic leader usually tells others what to do, limits discussion of new ideas, and does not normally dwell upon teamwork (Price, 2008). Autocratic leadership is an extreme form of transactional leadership in which leaders have complete power over staff. Staff and team members have little chance of making suggestions, even if they serve the best interests of the team or organization (Amanchukwu et al., 2015). Autocratic leadership style has full decision-making authority. It does not authorize and does not allow subordinates to participate in policy making (Jay, 2014). The autocratic leadership style involves consistent combinations of group members' behaviours and attitudes to achieve the goal (Kılıç, 2019). This leadership style means that the leader determines policies and procedures, decides which goals to achieve, and directs and controls all activities without meaningful participation by her/his subordinates (Hackman & Johnson, 2009)

Leaders who *laissez-faire* avoid expressing their opinions and taking action on important issues, fail to make or delay decisions, avoid taking responsibility, give no feedback, and allow authority to continue. This is the most ineffective leadership behaviour (Kılıç, 2019). An example of this type of leader is a school administrator who sits in his office, talks to a few students and employees as possible, is not interested in teacher needs and student development, and leaves everything to her/his own devices (Hoy & Miskel, 2010). With this style, freedoms are determined entirely by group goals, techniques, and working methods. Leaders rarely intervene (Kılıç, 2019). The *laissez-faire* leadership style is most effective, especially when the followers are mature and highly motivated (Hackman & Johnson, 2009). The *laissez-faire* leader relinquishes her/his responsibilities, avoids making decisions, and gives the teams full freedom to do their work, thus allowing her/his subordinates to have the authority to make decisions about their work (Chaudhry & Javed, 2012). The main advantage of this leadership is that giving team members so much autonomy can lead to higher job satisfaction and increased productivity. It can be detrimental if team members do not manage their time well or lack the knowledge, skills or motivation to do their job effectively. This type of leadership can also occur when managers do not have sufficient control over their staff (Ololube, 2013).

While the leadership styles are applied by the leaders, they unavoidably communicate and interact with some concepts and processes, either directly or indirectly. Therefore, it is thought that leadership styles can be affected by these concepts and processes both positively and negatively, and they can also affect them in the same way. When leadership styles are applied in the organizational environment, one of the important concepts that is thought to be in a close relationship may be the situation of administrators' taking personal initiative (Kılıç, 2019).

Personal initiative is a combination of desire, persistence and openness to opportunities. Proactive behaviour motivated by personal initiative improves the performance of organizations, groups and individuals. Especially, in organizations where bureaucratic tendencies are intense, there is a more hierarchical management style. Sometimes things may not work out as desired due to the disruptions arising from this hierarchical management style. Everyone should take the initiative to eliminate these problems (Belschak, Den Hartog, & Fay, 2010). Personal initiative can be defined as an individual's persistent struggle against obstacles and pressures and taking responsibility for herself/himself to achieve her/his goals and objectives in a decisive and determined manner (Frese, Fay, Hilburger, Leng, & Tag, 1997; Frese, Kring, Soose & Zempel, 1996). Personal initiative consists of three behavioural dimensions: self-starting, proactivity and persistency.

Self-starting behaviour is the act of taking action by oneself, without role, task, and responsibility requirements, external pressures, instructions, or a clear attempt to act, that is, without being told or taking any responsibility for the person taking the initiative (Frese & Fay, 2001). Thus, personal initiative shows that it is related to self-determined goals as opposed to predetermined goals.

Sometimes personal initiative can also be expressed as taking responsibility with a thought that has been close to the person for a while but has not acted before, obviously not turned into action. Administrators should generally show initiative (Frese, Garst & Fay, 2007). Thus, personal initiative is based on spontaneous purpose. Thus, a deeper and longer-term task analysis makes it possible to see the implications for the person's future tasks, and the employee can proactively develop their knowledge and skills to meet future task demands (Frese & Fay, 2001).

Proactivity can be defined as the behaviour of an individual to anticipate future work-related concerns and anxieties, prepare herself/himself accordingly and take precautions. Proactive behaviour is a specific type of behaviour that is motivated in the work environment. The proactive approach can be broadly characterized as the effective facilitation of meaningful personal and/or environmental change. Proactive qualities and behaviours reflect complementary tendencies and actions taken by individuals to shape themselves and their environment (Bateman & Crant, 1993; Grant & Ashford, 2008). Individuals exhibiting proactive organizational behaviour engage in self-starting and long-term focused actions and influence changes in their work environment (Frese & Fay, 2001; Parker & Collins, 2004; Seibert, Kramer & Crant, 2001). Being proactive has three basic features: self-starting, change-oriented and future-oriented (Kılıç, 2019).

Persistency, which is an important dimension of taking initiative, is to act decisively and determinedly. McGiboney and Carter (1993) express being persistent as reaching the goal with a determined and patient approach in order to realize a goal or a task (Akın, 2012). Persistency is one of the most important characteristics of great and effective leaders. Being persistent means that the individual sticks to her/his principles and goals and is determined no matter what. Just as a marathoner wants to run a successful marathon and needs to spend a lot of time getting ready, the condition for being successful in leadership is to work hard and constantly improve interpersonal relationships, as well as to be persistent (Hopkin, 2010). Being persistent is especially important in terms of reaching one's goal. Personal initiative usually states that a process, a procedure or a task has been added or changed, but also that these changes often involve disruptions and difficulties (Frese & Fay, 2001).

The philosophers of the first era Aristotle and Stoics, who were the first to use personal initiative with the concept of leadership, also shed light on today's studies. According to Plato and Xenoplan, leadership is a concept that requires taking initiative with it. According to Ed Brenegar (2005), taking initiative is the most important step taken on the path of leadership (Okyay, 2012). In many organizations, people, whether they are employees or administrators, are faced with new challenges and opportunities in both their individual and organizational lives. Using these opportunities and overcoming these challenges may not always be easy. Therefore, the understanding of organizational management of our age necessitates new and different leadership behaviours. Taking personal initiative of the leader emerges as an important leadership behaviour. Most of the instructions and provisions related to the conduct of business, especially in educational institutions, are given by the central system. Therefore, this situation causes many jobs to accumulate and pile up in schools. Because solving every problem and trouble within the framework of laws and regulations may cause loss of time. The easiest and shortest way to solve these problems in a short time is for the leader to take personal initiative when necessary. From this point of view, it should not be forgotten that taking personal initiative is an important process on an organizational basis. In addition, education of which raw material is human, is a dynamic and active activity, therefore it has to be open to continuous innovation and change. It is inevitable for individuals working in the field of education, especially school administrators, to take initiative when necessary to adapt to this innovation and change without losing time.

The Purpose of Study

It is thought that taking personal initiative during the implementation of leadership styles exhibited by school administrators will be important for the development and effectiveness of schools. However, when the literature is examined, it is seen that there are no studies that deal with school administrators' levels of leadership styles and taking personal initiative together. It can be thought that the present study will fill this gap, contribute to the field and facilitate the work of school administrators.

In this respect, it can be thought that the leadership styles exhibited by school administrators will not only make a positive contribution to their taking personal initiative, but also make a positive contribution to their understanding of management and governance. In particular, it should not be forgotten that in educational organizations with a bureaucratic management approach, taking the personal initiative of the administrators will offer significant advantages to the management level and teacher performance. For this reason, it is important to reveal the level of leadership style effect on school administrators' taking personal initiative. In this context, the aim of this study is to determine the level of relationship between school administrators' leadership styles and their personal initiative situations. Within the framework of the general purpose of the research, answers to the following questions will be sought:

1. What are the leadership styles and personal initiative levels of school administrators according to the teachers' perceptions?
2. Do school administrators' leadership styles and personal initiative situations differ according to the variables of teachers' gender, seniority, working duration with the same principal, working duration in the same school, and the type of school they work in?
3. Is there a significant relationship between school administrators' leadership styles and their taking personal initiative situations according to the teacher perceptions?
4. Do school administrators' leadership styles predict their taking personal initiative according to the teacher perceptions?

Method

Research Model

This study, which aims to reveal the relationship between school administrators' leadership styles and taking personal initiative, was designed in correlational survey model within the framework of quantitative research design. Correlational survey models are research models that aim to determine the existence and/or degree of change between two or more variables (Karasar 2011, p. 81). Survey research is research that aims to describe the views and qualities of large masses. The purpose of these researches is generally to make a description by taking a general picture of the current situation related to the research subject. For this purpose, information is collected from a large population in survey studies using the answer options determined by the researcher (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014, p.177).

The Universe and Sample of Study

The study population consists of 15190 teachers working in primary, secondary and high schools from public schools in Karatay, Meram and Selçuklu, which are the central districts of Konya, in the 2018-2019 academic year. The sample of the study was formed by reaching 720 teachers working in these schools by random sampling method. According to Karasar (2011), random sampling is sampling that shows that the probability of choosing every element in the universe is greater than zero. According to Ural & Kılıç (2011), in this method, the universe is determined with definite boundaries and a list is made by assigning a number to each unit that makes up the universe. From the numbers of each unit in the prepared list, as much as the number of samples, the number is determined randomly by selection by lot or with the help of a computer. Scales were distributed to the schools selected by random sampling to be filled by the teachers, and after removing the incorrect, incomplete and randomly filled scales, the remaining 720 scales were included in the data analysis. The demographic information of the teachers constituting the sample group is given in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Teachers Constituting the Sample Group (N=720)

Variables	Level	F	%
Gender	Female	400	55.6
	Male	320	44.4
Age	35 and younger	231	32.1
	36-40	205	28.5
	41-45	123	17.1
	46-50	84	11.7
	51 and above	77	10.7
Professional Seniority	1-5	142	19.7
	6-10	81	11.3
	11-15	140	19.4
	16-20	154	21.4
	21 and above	203	28.2
Working duration with the same principal	1-5	631	87.6
	6-10	89	12.4
Working duration in the same school	1-5	463	64.3
	6-10	156	21.7
	11-15	74	10.3
	16-20	15	2.1
	21 and above	12	1.7
Type of School Worked	Primary school	194	26.9
	Secondary school	231	32.1
	High school	295	41.0
Total		720	100

In Table 1, 400 of the teachers who consist of the sample group are female and 320 are male. When the age variable was examined, it was determined that 231 of the teachers were 35 and younger, 205 were between the ages of 36 and 40, 123 were between the ages of 41 and 45, 84 were between the ages of 46 and 50, and 77 were between the ages of 51 and over. It was understood that 463 of them worked in the same school for 1 and 5 years, 156 of them 6 and 10, 74 of them 11 and 15, 15 of them 16 and 20, 12 of them for 21 years or more. Considering the variable of school type, it was determined that 194 of the teachers worked in primary school, 231 in secondary school and 295 in high school.

Data Collection Tool

1. School Administrators' Leadership Style Scale

In this study, the School Administrators' Leadership Style Scale developed by Kılıç and Yılmaz (2018) was used to determine the level of school administrators' display of leadership styles. In the study conducted by Kılıç & Yılmaz (2018), the scale was determined to be a scale with high reliability, by performing a reliability analysis together with exploratory and confirmatory factor analyses. The reliability coefficients calculated in this context are .89 for the democratic style, .83 for the autocratic style, and .71 for the laissez-faire style. The overall Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .83. The scale consists of 16 items and 3 dimensions. The democratic style has 9 items, the autocratic style has 4 items, and the laissez-faire style has 3 items. The rating is prepared to be answered in a five-point likert form. I strongly disagree (1 point), I disagree (2 points), I partially agree (3 points), I agree (4 points) and I completely agree (5 points).

2. School Administrators' Taking Personal Initiative Scale

The Personal Initiative Taking Scale of School Administrators, developed by Akın (2012), was used to determine the level of initiative of school administrators. In the study conducted by Akın (2012), reliability analysis was performed together with the exploratory and confirmatory factor analyzes of the scale, and it was determined that the scale is a scale with high reliability. The reliability coefficients calculated in this context are .88 for self-starting, .83 for proactivity and .89 for persistency of which are the sub-dimensions of the scale. The scale consists of 32 items and 3 dimensions. The first dimension self-starting contains 13 items, the second dimension proactivity

contains 9 and the third dimension persistency contains 10 items. The rating is in a five-point likert form; I completely agree (5), I strongly agree (4), I moderately agree (3), I slightly agree (2), I absolutely disagree (1).

Data Analysis

Before proceeding to the analysis of the collected data, it was checked whether the data showed a normal distribution or not. It was observed that the skewness and kurtosis coefficients of the democratic, autocratic, and laissez-faire sub-dimensions of leadership styles and self-starting, proactivity and persistency sub-dimensions of taking personal initiative were between $\pm .960$ and $\pm .099$, and kurtosis were between $\pm .0684$ and $\pm .021$. That is, it was found to be in the range of ± 1.0 . This value shows that the distribution is normal. A kurtosis value of ± 1.0 is considered excellent for most psychometric purposes. A value of ± 2.0 may also be acceptable, depending on specific applications. (George & Mallery, 2012; Hair, Black, Babin & Anderson, 2013). Considering the obtained values, parametric tests were applied because the data showed normal distribution. Statistical methods such as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used in the statistical evaluation of the data obtained from the research. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) was used to analyze the data, and Post hoc Tukey analyzes was used to reveal differences between groups. In addition, Pearson product-moment correlation technique and multiple regression analysis were used to determine whether there was a significant relationship between dependent and independent variables.

Findings

In this section, the answers given by the teachers to the school administrators were analyzed with the techniques stated in the method section, and the tables and interpretations of the findings were given.

According to the perceptions of the teachers, the results of leadership styles and situations of taking personal initiative of school administrators are given in Table 2.

Table 2. Teachers' perceptions related leadership styles and situations of taking personal initiative of school administrators.

Scale	Dimensions	Number of Items	Score Interval	Mean	\bar{x}/k	SD	Min.	Max.
Leadership Styles	Democratic Style	8	8-40	27.84	3.48	4.90	1.44	5
	Autocratic Style	5	5-25	19.63	3.92	3.21	2	5
	Laissez-Faire Style	3	3-15	8.11	2.70	2.93	1	5
Personal Initiative	Self-Starting	13	13-65	49.53	3.81	6.86	2.15	5
	Proactivity	9	9-45	34.46	3.82	4.96	1.78	5
	Persistency	10	10-50	37.57	3.75	5.02	1.80	5

As stated in Table 2, when the scores obtained by dividing the total scores by the number of items are evaluated, it is seen that the autocratic style ($\bar{X}=3.92$) has the highest mean score in the leadership styles, followed by the democratic style ($\bar{X}=3.48$) and the laissez-faire style ($\bar{X}=2.70$) appear to follow. When the situations of taking personal initiative are examined, it can be said that the highest mean score belongs to the proactivity ($\bar{X}=3.82$) dimension, then self-starting ($\bar{X}=3.81$) and the lowest mean score belongs to the persistency ($\bar{X}=3.75$) dimension.

According to the gender of the teachers, whether or not there is a significant difference in the leadership styles and the situations of taking personal initiative of the school administrators was examined with the independent t-test, and the findings were given in Table 3.

Table 3. Examination of teachers' perceptions related leadership styles and taking personal initiative situations of school administrators according to teachers' gender

Scale	Gender	N	Mean	Ss	sd	T	p
Democratic Style	Female	400	31,48	5,49	718	0,538	0,662
	Male	320	31,30	5,42			
Autocratic Style	Female	400	16,00	2,86	718	-0,784	0,421
	Male	320	16,17	2,75			
Laissez-Faire Style	Female	400	7,73	2,89	718	-3,925	0,000
	Male	320	8,59	2,91			
Self-Starting	Female	400	49,73	7,22	718	0,913	0,361
	Male	320	49,26	6,38			
Proactivity	Female	400	34,33	5,17	718	-0,796	0,426
	Male	320	34,63	4,68			
Persistency	Female	400	37,58	5,33	718	0,002	0,999
	Male	320	37,57	4,62			

As can be seen in Table 3, it was determined that teachers' perceptions related leadership styles of school administrators in the context of gender variable did not differ in dimensions of democratic ($t_{(718)} = 0.538$, $p > 0.05$) and autocratic ($t_{(718)} = -0.784$, $p > 0.05$). However, it changed in the laissez-faire style dimension ($t_{(718)} = -3.925$, $p < 0.05$) and there was a significant difference in favor of female participants. According to the perceptions of the teachers, it can be said that the situations of taking initiative of school administrators were in self-starting ($t_{(718)} = 0.913$, $p > 0.05$), in proactivity ($t_{(718)} = -0.796$, $p > 0.05$) and in persistency ($t_{(718)} = 0.002$, $p > 0.05$) dimensions, and the opinions of female and male teachers are close to each other.

According to the seniority variable of the teachers, whether the leadership styles and the situations of taking personal initiative of the school administrators differed or not was analyzed with the ANOVA test and the findings were given in Table 4.

Table 4. Teachers' perceptions related leadership styles and the situations of taking personal initiative of school administrators according to the seniority variable of teachers.

Dimensions of Scales	Group	Seniority	N	Mean	Ss	sd	F	p	Diff.
Democratic Style	1	1-5 years	142	31,13	5,88	4 715	1,347	0,251	-
	2	6-10 years	81	32,17	6,36				
	3	11-15 years	140	31,49	4,95				
	4	16-20 years	154	30,78	5,23				
	5	21 years and over	203	31,92	4,94				
Autocratic Style	1	1-5 years	142	16,55	2,49	4 715	4,402	0,002	1-2
	2	6-10 years	81	15,17	3,19				1-5
	3	11-15 years	140	16,47	2,72				2-3
	4	16-20 years	154	16,12	2,69				2-4
	5	21 years and over	203	15,12	3,11				3-5
Laissez-Faire Style	1	1-5 years	142	7,44	3,10	4 715	2,073	0,083	-
	2	6-10 years	81	8,19	2,99				
	3	11-15 years	140	7,97	2,91				
	4	16-20 years	154	8,02	2,81				
	5	21 years and over	203	8,49	2,89				
Self-Starting	1	1-5 years	142	51,25	5,75	4 715	3,942	0,004	1-4
	2	6-10 years	81	49,50	6,89				1-5
	3	11-15 years	140	50,00	6,57				
	4	16-20 years	154	48,65	7,16				
	5	21 years and over	203	48,64	7,30				
Proactivity	1	1-5 years	142	34,94	4,11	4 715	1,028	0,392	-
	2	6-10 years	81	34,32	5,58				
	3	11-15 years	140	34,90	4,46				
	4	16-20 years	154	34,07	4,85				
	5	21 years and over	203	34,18	5,59				

Table 4. Teachers' perceptions related leadership styles and the situations of taking personal initiative of school administrators according to the seniority variable of teachers. (Continued)

Dimensions of Scales	Group	Seniority	N	Mean	Ss	sd	F	p	Diff.
Persistency	1	1-5 years	142	38,36	4,47	4 715	1,224	0,299	-
	2	6-10 years	81	37,19	5,29				
	3	11-15 years	140	37,62	5,00				
	4	16-20 years	154	37,33	5,01				
	5	21 years and over	203	37,32	5,28				

In Table 4, according to the seniority of the teachers, there is no significant difference in dimensions of democratic ($F_{(4-715)} = 1,347, p > 0,05$), and laissez-faire ($F_{(4-715)} = 2,073, p > 0,05$) in the perceptions of the teachers. On the other hand, it was found that teachers' opinions differed significantly in autocratic ($F_{(4-715)} = 4,402, p < 0,05$) leadership style. Post hoc. Tukey test was applied to determine from which groups this difference originated. According to the findings, it was understood that it was originated from groups having seniority of 1-5 years with 6-10 years, 1-5 years with 21 years and above 6-10 years with 11-15 years, 6-10 years with 16-20 years, and 11-15 years with 21 years and above. It is seen that this difference is in favor of the teachers in groups 1, 3 and 4.

A significant difference was found in teachers' perceptions of school principals' taking personal initiative in the dimension of self-starting ($F_{(4-715)} = 3,942, p < 0,05$). According to the results of the Post hoc. Tukey test, it was understood that this difference originated from the groups having seniority of 1-5 years with 16-20 years, 1-5 years with 21 years and above. It is seen that this difference is in favor of the teachers in group 1. No significant difference was found in the dimensions of proactivity ($F_{(4-715)} = 1,028, p < 0,05$) and persistency ($F_{(4-715)} = 1,224, p < 0,05$).

According to the variable of working duration with the same principal whether the leadership styles and the situations of taking of personal initiatives of the school administrators differed or not was analyzed with the t-test, and the findings were given in Table 5.

Table 5. Teachers' perceptions related leadership styles and the situations of taking personal initiative of school administrators according to the variable of working duration with the same principal.

Dimensions of Scales	Group	Working duration with the same principal	N	Mean	Ss	sd	T	p
Democratic Style	1	1-5	631	31,47	5,65	718	1,273	0,342
	2	6-10	89	30,88	3,77			
Autocratic Style	1	1-5	631	15,93	2,91	718	-3,669	0,000
	2	6-10	89	17,13	1,65			
Laissez-Faire Style	1	1-5	631	7,99	2,93	718	-2,898	0,004
	2	6-10	89	8,95	2,82			
Self-Starting	1	1-5	631	49,45	7,05	718	-2,452	0,016
	2	6-10	89	51,86	8,70			
Proactivity	1	1-5	631	33,39	5,08	718	-2,130	0,024
	2	6-10	89	35,96	3,96			
Persistency	1	1-5	631	37,51	5,16	718	0,660	0,417
	2	6-10	89	37,97	3,95			

As seen in Table 5, according to the working duration with the same principal there is no significant difference in the democratic dimension ($t_{(718)} = 1,273, p > 0,05$). However, it was concluded that there was a significant difference in the dimensions of autocratic ($t_{(718)} = -3,669, p < 0,05$) and laissez-faire ($t_{(718)} = -2,898, p < 0,05$). While there was a significant difference in self-starting ($t_{(718)} = -2,452, p < 0,05$) and proactivity ($t_{(718)} = -2,130, p < 0,05$) dimensions of school administrators' taking personal initiative, in the dimension of persistency ($t_{(718)} = 0,660, p > 0,05$) did not differ significantly. It is seen that this difference is in favor of the teachers in group 2.

According to the variable of working duration of the teachers in the same school, whether the leadership styles and the situations of taking personal initiative of the school administrators differed or not was analyzed with the ANOVA test and the findings were given in Table 6.

Table 6. Teachers' perceptions related leadership styles and the situations of taking personal initiative of school administrators according to the variable of working in the same school.

Dimensions of Scales	Group	Working duration in the same school	N	Mean	Ss	sd	F	p	Diff.
Democratic Style	1	1-5 years	463	31,56	5,63	4 715	1,181	0,318	-
	2	6-10 years	156	30,66	4,80				
	3	11-15 years	74	31,64	5,42				
	4	16-20 years	15	33,00	5,66				
	5	21 years and over	12	31,33	6,59				
Autocratic Style	1	1-5 years	463	15,86	2,95	4 715	2,727	0,028	1-2 1-3
	2	6-10 years	156	16,42	2,60				
	3	11-15 years	74	16,82	2,17				
	4	16-20 years	15	15,60	2,26				
	5	21 years and over	12	16,00	3,10				
Laissez-Faire Style	1	1-5 years	463	7,85	2,96	4 715	3,786	0,005	1-3 1-5
	2	6-10 years	156	8,28	2,77				
	3	11-15 years	74	8,95	3,04				
	4	16-20 years	15	8,73	2,54				
	5	21 years and over	12	9,83	2,08				
Self-Starting	1	1-5 years	463	49,88	6,83	4 715	2,360	0,044	1-2 1-4 3-4 4-5
	2	6-10 years	156	48,60	6,75				
	3	11-15 years	74	49,70	6,57				
	4	16-20 years	15	45,73	9,09				
	5	21 years and over	12	51,08	6,27				
Proactivity	1	1-5 years	463	34,56	4,87	4 715	0,278	0,892	
	2	6-10 years	156	34,16	4,96				
	3	11-15 years	74	34,52	5,32				
	4	16-20 years	15	33,86	6,11				
	5	21 years and over	12	34,91	4,94				
Persistency	1	1-5 years	463	37,64	5,02	4 715	0,428	0,789	
	2	6-10 years	156	37,17	5,13				
	3	11-15 years	74	37,97	4,96				
	4	16-20 years	15	37,20	5,22				
	5	21 years and over	12	38,00	4,19				

As can be seen in Table 6, it is observed that the perceptions of teachers regarding the level of exhibiting leadership styles of school administrators do not differ significantly in the democratic dimension ($F_{(4-715)} = 1.118$, $p > 0.05$) according to the working duration of the teachers in the same school. There is a significant difference in teacher perceptions in autocratic ($F_{(4-715)} = 2.727$, $p < 0.05$) and laissez-faire ($F_{(4-715)} = 3.786$, $p < 0.05$) dimensions. Post hoc. Tukey test was applied to determine from which groups this difference originated. According to the findings, it was determined that it was originated from groups having working durations in the same school of 1-5 years with 6-10 years, and 1-5 years with 11-15 years in the autocratic style, and 1-5 years with 11-15 years, and 1-5 years with 21 years and above in the laissez-faire style. It is seen that this difference is in favor of the teachers in groups 2, 3 and 5.

On the other hand, while there was a significant difference in the self-starting ($F_{(4-715)} = 2.360$, $p < 0.05$) dimension of school principals' taking personal initiative, there was no significant difference in teacher perceptions in the dimensions of proactivity ($F_{(4-715)} = 0.278$, $p > 0.05$) and persistency ($F_{(4-715)} = 0.428$, $p > 0.05$). Post hoc. Tukey test was applied to determine from which groups this differentiation originated. According to the findings, it was determined that it was originated from groups having working durations in the same school of 1-5 years with 6-10 years, 1-5 years with 16-20 years, 11-15 years with 16-20 years, and 16-20 years with 21 years and above. It is seen that this difference is in favor of the teachers in groups 1, 3 and 5.

According to the school variable where the teachers work in, whether the leadership styles and the situations of taking personal initiative of the school administrators differed or not was analyzed with the ANOVA test and the findings were given in Table 7.

Table 7. Teachers' perceptions related leadership styles and the situations of taking personal initiative of school administrators according to the school variable where the teachers work in.

Dimensions of Scales	Group	Type of School	N	Mean	Ss	sd	F	p	Diff.
Democratic Style	1	Primary	194	31,86	5,58	2 717	6,030	0,003	1-3 2-3
	2	Secondary	231	32,08	5,18				
	3	High	295	30,56	5,49				
Autocratic Style	1	Primary	194	16,27	2,78	2 717	8,630	0,000	1-3 2-3
	2	Secondary	231	16,55	2,48				
	3	High	295	15,57	3,00				
Laissez-Faire Style	1	Primary	194	8,11	2,95	2 717	0,061	0,941	-
	2	Secondary	231	8,16	3,05				
	3	High	295	8,07	2,83				
Self-Starting	1	Primary	194	50,40	6,56	2 717	8,361	0,000	1-3 2-3
	2	Secondary	231	50,37	6,34				
	3	High	295	48,28	7,26				
Proactivity	1	Primary	194	35,31	4,80	2 717	9,614	0,000	1-3 2-3
	2	Secondary	231	34,96	4,51				
	3	High	295	33,51	5,24				
Persistency	1	Primary	194	37,98	4,95	2 717	2,620	0,074	-
	2	Secondary	231	37,87	4,79				
	3	High	295	37,06	5,21				

As it can be understood from Table 7, the perceptions of the teachers towards the level of displaying the leadership styles of the school administrators differed significantly in the dimensions of democratic ($F_{(2-717)} = 6,130, p < 0.05$), and autocratic ($F_{(2-717)} = 8,630, p < 0.05$) according to the type of school they work in. According to the results of the Post hoc. Tukey test, it was determined that this difference was originated from groups of primary school and high school and secondary school and high school. There is no significant difference in teacher perceptions in the dimension of laissez-faire ($F_{(2-717)} = 0.941, p > 0.05$). On the other hand, there is a significant difference in teachers' perceptions in the dimensions of self-starting ($F_{(2-717)} = 8,361, p < 0.05$), and proactivity ($F_{(2-717)} = 9,614, p < 0.05$). There is no difference in the dimension of persistence ($F_{(2-717)} = 3.620, p > 0.05$). According to the results of the Post hoc. Tukey test, it was determined that this difference was originated from groups of primary school and high school and secondary school and high school. It is seen that this difference is in favor of the teachers in groups 1 and 2.

The examination of the relationship between the levels of the leadership styles and the situations of taking personal initiative of school administrators was given in Table 8.

Table 8. Correlation analysis results between the levels of leadership styles and taking personal initiative of school administrators.

	Leadership Styles	Personal Initiative
Leadership Styles	1	,602**
	720	0,000
Personal Initiative	,602**	1
	0,000	720
	720	720

According to the Pearson correlation findings in the direction of teachers' opinions in Table 7, it is seen that there is a strong positive and significant relationship between the leadership styles and the situations of taking personal initiative of school administrators ($r = 0.602, p < 0.05$).

Multiple linear regression analysis was conducted to test school administrators' taking personal initiative was predicted by leadership styles. Findings related to the analysis were given in Table 9.

Table 9. Prediction of school administrators' taking personal initiative by leadership styles.

Dimensions	B	Standard Error	B	T	p	Dual r	Partial r
Self-starting Constant	19,845	1,587	-	12,508	0,000	-	-
Democratic Style	0,481	0,045	0,412	10,631	0,000	0,369	0,319
Autocratic Style	0,813	0,069	0,338	11,711	0,000	0,401	0,352
Laissez-Faire Style	0,041	0,071	0,017	0,568	0,570	0,021	0,017
R= 0,596	Adj. R ² = 0,353	F _(3,716) = 131,277		p= 0,000			
Proactivity Constant	12,708	1,134	-	11,209	0,000	-	-
Democratic Style	0,380	0,032	0,439	11,768	0,000	0,403	0,349
Autocratic Style	0,562	0,050	0,324	11,339	0,000	0,390	0,336
Laissez-Faire Style	0,016	0,051	0,009	0,306	0,760	0,011	0,009
R= 0,608	Adj. R ² = 0,369	F _(3,716) = 139,980		p= 0,000			
Persistency Constant	16,322	1,167	-	13,985	0,000	-	-
Democratic Style	0,426	0,033	0,470	12,799	0,000	0,432	0,386
Autocratic Style	0,469	0,051	0,324	9,194	0,000	0,325	0,277
Laissez-Faire Style	0,022	0,053	0,014	0,415	0,678	0,015	0,013
R= 0,591	Adj. R ² = 0,349	F _(3,716) = 128,288		p= 0,000			

When Table 9 is examined, the model of leadership styles that predicts the self-starting sub-dimension of taking personal initiative is significant, ($F_{(3,716)} = 131,277$, $p < 0.05$). Democratic, autocratic and laissez-faire leadership styles together predicted approximately 35.3% of the total variance in the self-starting dimension (Adj. $R^2 = 0.353$). According to the standardized regression coefficient (β), the effects of the independent variables on the dependent variable are ranked as democratic style ($\beta = 0.412$), autocratic style ($\beta = -0.338$), and laissez-faire style ($\beta = -0.017$). When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is understood that the democratic and autocratic independent variables are significant predictors of the self-starting dimension.

The model of leadership styles predicting the proactivity sub-dimension of taking personal initiative is significant, ($F_{(3,716)} = 139,980$, $p < 0.05$). Democratic, autocratic and laissez-faire leadership styles together predict approximately 36.9% of the total variance in the proactivity dimension (Adj. $R^2 = 0.369$). According to the standardized regression coefficient (β), the effects of the independent variables on the dependent variable are ranked as democratic style ($\beta = 0.439$), autocratic style ($\beta = -0.324$), and laissez-faire style ($\beta = -0.009$). When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that the democratic and autocratic independent variables are significant predictors of the proactivity dimension.

The model of leadership styles predicting persistency sub-dimension of taking personal initiative is significant, ($F_{(3,716)} = 128,288$, $p < 0.05$). Democratic, autocratic and laissez-faire leadership styles together predict approximately 34.9% of the total variance in the persistency dimension (Adj. $R^2 = 0.349$). According to the standardized regression coefficient (β), the effects of the independent variables on the dependent variable are ranked as democratic style ($\beta = 0.470$), autocratic style ($\beta = -0.260$), and laissez-faire style ($\beta = -0.014$). When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is stated that the democratic and autocratic independent variables are significant predictors of the persistency dimension.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When the mean scores of the research findings are examined according to the perceptions of the teachers, the leadership styles of the school administrators are ranked as autocratic, democratic and laissez-faire style. Considering the mean scores, it is seen that school administrators exhibit the most autocratic and the least laissez-faire leadership styles according to teacher perceptions. Canbolat (2016) states in his study that employees are managed in an autocratic style. Thus, it can be said that the autocratic leadership style of the present study is supported by this study. These results may have led school administrators to the autocratic style because of the discipline and authority-based behaviour stemming from the implementation of laws and regulations. School administrations are mostly based on bureaucratic and vertical hierarchical management approach. Therefore, school administrators may not want to go beyond this management approach. In case of lack of time, it may

be advantageous to exhibit autocratic leadership in decisions that need to be taken urgently. According to Wangithi (2014), it is emphasized that the democratic leadership style is the most used style in primary schools. Therefore, it is understood that this study does not show parallelism with the democratic leadership style. As can be understood from these findings, it is seen that leadership styles are not static and may vary according to the institution, environment and practices. It is understood from the perceptions of the teachers that the school administrators' taking personal initiative situations are ranked as proactivity, self-starting and persistency, and that the school administrators take personal initiative at a moderate level. According to Akin (2012), teachers' opinion is that school administrators cannot take initiative at a high level. It is stated that they mostly take the initiative regarding minor repair works.

It is understood that the scores of female teachers in the sub-dimension of democratic style are higher than the scores of male teachers. In the autocratic and laissez-faire leadership dimensions, it is seen that the scores of male teachers are higher than the scores of female teachers. Teachers' perceptions differ significantly in terms of gender variable in the laissez-faire style. This result can be interpreted as male teachers want less intervention in their work and they can be more satisfied with working on their own. Canbolat (2016) reached a conclusion parallel to the current research in his research. According to Canbolat's research, it has been determined that there is no significant difference in democratic and autocratic leadership, but there is a significant difference in the perceptions of employees in the laissez-faire. In the researches of (Özbek, 2016; Dilbeck, 1988; Hardman, 2011) no found difference in leadership styles according to the gender variable. The mean score of women in the self-starting and persistency dimensions and the mean score of men in the proactive dimension were higher. Akin (2012) emphasizes that gender is not an important variable in taking personal initiative.

According to the findings of the study, the perceptions of the teachers who have 1 -5 years of seniority regarding the level of leadership style and taking personal initiative of school administrators in the seniority variable are that school administrators use less democratic and laissez-faire styles. It was revealed that the perceptions of teachers with a seniority of 21 years and above believed that school administrators mostly used democratic and liberal styles. It was understood that in the autocratic style, teachers with a seniority of 21 years or more thought that their administrators used this style less, and teachers whose seniority was 1-5 years thought that their administrators used this style more. Significant difference was determined between groups in autocratic leadership style. However, there was no difference between the groups in democratic and laissez-faire leadership styles. It has been concluded that the mean score of teachers with 1-5 years of having seniority in autocratic leadership style is higher. The fact that these young teachers, who are new in the teaching profession, want to practice their profession in a more democratic and more tolerant environment may have been influential in their views. In addition, since the young generation teachers behave more independently and more comfortably in the decision-making process and working environment, it can be thought that they do not adopt to work under the autocratic leadership style, which requires much more control and supervision. The fact that the teachers included in this group are more familiar with technology shows that they are more eager and willing to change and innovate. Their desire and requests for change and innovation may have affected the level of their perceptions towards autocratic school administrators. In studies conducted by Özbek (2016), Yurdakul, (2007), Yıldırım (2007), Çetin (2011), Şahin (2013); it was determined that there was a significant difference in teachers' perceptions in their studies on leadership attitudes and behaviors of school administrators. On the other hand, Bakır (2007), Dilbeck (1988), Hardman (2011) concluded in their research that there was no significant difference in the views of teachers according to the variable of seniority.

When it comes to the taking personal initiative of school administrators, school administrators take more initiative in the dimensions of self-starting, proactivity and persistency compared to teachers with 1-5 years of having experience. It was understood that school administrators took less initiative according to the teachers having seniority of 21 years or more in the self-starting dimension, 16-20 years in the proactivity dimension, and 6-10 years in the persistence dimension. While there was a difference between the groups in the self-starting dimension, it was concluded that there was no difference in the proactivity and persistency dimensions. Sevil & Bülbül (2019) found no significant

difference in the variable of seniority in their study on school principals. It can be said that this finding supports the proactivity and persistency dimensions of the present study. Akın (2012) found in his research that there is a difference in the views of teachers in the proactivity dimension. Yavuz (2006) states that teachers with more seniority think that school principals fulfill the roles expected from them more. In the context of these results, it shows that the seniority variable of teachers is a relative variable and may vary according to the environment, conditions and people.

According to the variable of working with the same principal, teacher perceptions differ significantly in the dimensions of democratic and autocratic leadership styles, and self-starting, and proactivity dimensions of taking personal initiative. The higher scores of teachers who worked with the same principal for 6-10 years in autocratic and laissez-faire styles can be explained as follows: Considering that short-term employees do not know their administrators adequately and do not have much information about them, on the other hand, it can be thought that it has an effect on the scoring, considering that the long-term employees working with the same administrator can know their administrators better in every subject. It has been concluded that the mean score of teachers who work with the same administrator for a long time is higher in situations of taking personal initiative. According to the teachers in this category, administrators take more initiative. The teacher, who works with the same principal for a long time, may have the chance to speculate on which situations the principal can or cannot take more initiative.

According to the findings obtained regarding the working time of the teachers in the same school, it was observed that the perceptions of the teachers about the levels of exhibiting autocratic and laissez-faire leadership styles of school administrators differed significantly. In the studies conducted by Hardman (2011), Gray (2013), Özbek (2016) the perception levels of teachers about their administrators were examined based on their working durations at the current school. They found that there was a significant difference in the findings related to the working duration of the teachers in the same school. However, in Şahin's (2013) study, no significant difference was found in terms of working duration in the same school. Teachers' perceptions differ significantly in the self-starting dimension of administrators' taking personal initiative. Akın (2012) states that in his study on the taking personal initiative situations of school principals, he found difference in all dimensions of personal initiative and that teachers who worked longer in the same school had higher opinions related their principals' taking personal initiative. Therefore, the findings of this study are in parallel with the self-starting dimension of ready-made work and the result obtained by overlapping with the perceptions of teachers who have been working in the same school for a longer time.

According to the findings of the study, it was observed that teacher perceptions differed significantly in the democratic and autocratic leadership styles, but did not differ in the laissez-faire style. In the studies conducted by Bakır (2007), Şahin (2013), Kılınçarslan (2013), it was stated that teachers' perceptions of school type do not differ. It is understood that this finding supports the laissez-faire leadership style of the present study, but it does not overlap with democratic and autocratic styles. The lowest mean score in all leadership styles belongs to high school teachers. As the level of the school rises, the demands and requests of the teachers from the administrators may increase in parallel. On the other hand, it was observed that school administrators' taking personal initiative situations differed significantly in the dimensions of self-starting and proactivity, but did not differ in the dimension of persistency.

In line with the Pearson correlation result, it was concluded that there is a strong positive relationship between the leadership styles exhibited by school administrators and their taking personal initiative situations. Although there are different classifications in the literature, it is generally interpreted that the relationship around (50-69) is a strong one (Tavşancıl, 2005). This interpretation is in line with the findings of the study. Leadership styles and personal initiative concepts are often intertwined with management and complement each other. The school administrator should use these concepts well in order to achieve the school's goals and to ensure the organizational commitment of the employees. It is believed that today's leadership approach should be tolerant and paternalistic towards the people it is responsible for, rather than being power-oriented. It can be said that leadership styles have an important place in school administrators' taking personal initiative (Kılıç, 2019).

According to the multiple linear regression findings obtained in the study, it was concluded that there is a significant relationship between the leadership styles of school administrators and the dimensions of taking personal initiative. It was revealed that the dimensions of self-starting, proactivity and persistency of taking personal initiative were significantly and positively predicted by democratic and autocratic leadership styles. Akin (2012) explains in his research that the dimensions of taking personal initiative are predicted by instructional and ethical leadership. It can be said that the findings of Akin's study support the findings of this study. It has been understood that the most effective style in taking personal initiative is democratic leadership. According to Kılıç (2019), taking personal initiative can be accepted as a perception of an action that a person initiates or tries to implement with his or her own instinct, without being subjected to any pressure or coercion. It can be thought that in democratic leadership, compliments such as the participation of individuals in the decision-making process, respect for their views and confidence in themselves play an important role in taking personal initiative. Gangster & Fusilier (1989) state that participatory leadership style is characterized by acting together in problem solving by consulting subordinates before making a decision by the leader. It has been concluded that the control to be strengthened through participatory leadership of personal initiative is positively predicted by the perceptions of the employees. Frese & Fay (2001) argue that although it may be an important variable in the context that personal initiative will be predicted by transformational leadership, it is generally not supported by the top management to take the initiative of the lower level managers (Rank, 2006).

Taking initiative is a concept that helps administrators perceive processes in organizational structure and administrative functions. It also supports the nature of administrators' democratic decision-making processes (Cameron, 1999). Democratic leadership, which includes the employees in the decision-making process and cares about the contributions of the employees, facilitates the proactive behavior of the employees (Vroom & Jago, 1988). By taking advantage of the gaps left by the orders and laws, the leader requires entering into situations that will lead to leadership and taking initiative (Bursalıoğlu, 2011). Taking the initiative of school administrators can transform the hierarchical and bureaucratic functioning of schools into strategic situations in favor of schools and enable the dynamics to take action. However, it has been understood that some negative emotions prevent school administrators from taking the initiative. From this point of view, it can be said that taking initiative is not only an individual behaviour, but also an organizational and administrative behaviour (Dörrenbächer & Geppert, 2009).

Taking the initiative is a crucial element of leadership and also an important win for many businesses. Leaders with an internal locus of control are more patient than non-leaders (Bruttel & Fischbacher, 2013). It can be said that the value of taking personal initiative is gradually being understood in many areas, especially in business and education. People with a high level of personal initiative, more innovative (Balluerka, Gorostiaga & Ulacia, 2014) and entrepreneurial (Krauss, Frese, Friedrich, & Unger, 2005) achieve better academic results (Fay & Frese, 2001). It has been seen that personal initiative is also important in encouraging participation in creative processes and displaying creativity (Binnewies, Ohly & Sonnentag, 2007). One of the focal points of taking personal initiative is goal orientation. Highly goal-oriented leaders develop long-term and clear goals. They are also persistent in overcoming difficulties. Therefore, goal orientation is considered an important prerequisite for effective leadership (Sonnentag & Frese, 1997). Persistency is one of the most important characteristics of great and effective leaders. Being persistent means that the leader sticks to his principles and goals and is determined no matter what (Hopkin, 2010). In this expression, it is understood that persistent leadership is also principle-centered leadership.

Since educational institutions are goal and change-oriented organizations, they try to realize organizational actions that are oriented towards continuous change and development. According to King (2006), some problems arise due to the need for change in the realization of these goals. School administrators need to be proactive and anticipate these problems and quickly find alternative solutions. However, it is known that most of the education administrators have a theoretical preference to practice using traditional bureaucratic or collaborative methods. Davenport & Anderson (2002) express that successful leaders can encourage risk-taking and problem-solving by empowering their staff to take initiative, through collaboration and shared leadership because leadership involves

working with people individually and in groups to achieve organizational goals.

Since educational institutions are people-oriented and service-producing institutions, the ability to make good, appropriate and accurate decisions at the management level of these institutions is also related to the healthy, real and good understanding that the school principal has with the relations and foresights s/he has established with people, in proportion to her/his knowledge and skills about management (Aydın, 2015). The bureaucratic structure of which school organizations have negatively affects the behaviour of school administrators because the principal feels obliged to exhibit a management style suitable for the bureaucratic structure. This can also become a serious obstacle to the success of the school over time. In such cases, the school administrator should take the initiative and try to create a more flexible environment. If the school administrator gives importance to the personality of the teachers rather than dealing with bureaucratic rules, s/he can remove an important organizational learning barrier. For organizational learning to take place, there must be change. (Çelik, 2013). Generally, changes are experienced in democratic and participatory environments where everyone can freely express their views and opinions. Since education is a constantly evolving, changing and non-stationary activity, such environments are always needed. This can only be achieved by school administrators who are well-trained, have a team spirit, and can take personal initiative when necessary (Kılıç, 2019). In carrying out their day-to-day activities, school leaders advance in their instrumental goals by involving teachers in their change efforts. Strong leadership is essential for the success of any change initiative (Bryk, 2010). In addition, the leader is expected to have a solid and unchanging vision for the change initiative, as well as the determination to complete the process (Collins, 2001). Along with the vision, the leader must have the necessary knowledge and skills to lead successful change. Knowledge refers to the culture in which the leader takes the initiative, a solid understanding of the change process and its implementation. Skill, on the other hand, reveals the competency of the leader (Ericsson III, 2015). In other words, school administrators need to take personal initiative for the desired change to happen. In the light of the above findings, the following suggestions can be made:

- It was understood that school administrators could not take personal initiative at a high level. It is possible to say that the central system and bureaucratic management approach contributed greatly to the school administrators' putting forward such an administration. It is a fact that school administrators mostly make decisions in line with the instructions and directives of the top managements. It can be thought that school administrators' taking personal initiative may be more advantageous in solving some minor problems that occur in the school both in terms of time and in terms of employees, and it may also facilitate the work of the top management.
- Taking personal initiative is a change-oriented action. Since school organizations are institutions that constantly change and develop, taken initiative by the administrators at the head of these institutions can accelerate change and development even more.
- According to the research findings, the style that contributes the most to taking personal initiative is the democratic leadership style. In this context, school administrators should be given more freedom and some of the decisions about the school should be left to them. Thus, school administrators can increase their taking personal initiative level by preferring democratic leadership style more, and they can gain decision-making and solution-oriented competence and skills more quickly about the problems that need to be solved at school.
- As a result of the research, it was seen that high school administrators took less initiative. In this respect, the definition of authority given to high school administrators should be reviewed so that they can take more initiative. School administrators' taking personal initiative should be supported and encouraged by top management.
- According to the findings obtained in the light of teachers' perceptions, it was determined that school administrators used the autocratic leadership style the most. From the perspective of today's management approach, it is thought that authoritarian and oppressive management styles are not very suitable for educational organizations because educational activities are participatory and collective actions and therefore these actions

require working together in a compromise-oriented atmosphere. School administrators should consider these points.

- Being proactive is to be action and performance-oriented and active besides. A school administrator who exhibits proactive behaviours can make a positive contribution to increasing the performance of the employees as well as increasing his/her own performance.

References

- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amanchukwu, R.N, Stanley, G.J & Nwachukwu, P.O. (2015). A review of leadership theories principles and Styles and their relevance to Educational management. *Management*, 5(1),6-14. doi:10.5923. j. mm.20150501.02
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik* (5. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.
- Bakır, A. A. (2007) *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A. & Ulacia, I. (2014). Assessing personal initiative among vocational training students: Development and validation of a new measure. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-9.
- Bass. B. & Bass R. (2008). *The Bass Handbook of leadership: Theory, research, and managerial application*, 4th Ed. Free Press.
- Bateman, T. S. & Crant, M. J. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14,103– 118.
- Belschak, F. D., Den Hartog, D. N. & Fay, D. (2010). Exploring positive, negative and context-dependent aspects of proactive behaviours at work. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 83 (2), 267-273.
- Binnewies, 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.
- Bruttel, L. & Fischbacher, U. (2013). Taking the initiative. What characterizes leaders? Thurgau Institute of Economics and Department of Economics at the University of Konstanz. JEL- Classification: A13, C92, D03, D83 Germany.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Kappan*, 91 (7), 23-30.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.
- Cameron, T.J. (1999). *Managers: Part of the problems? Changing how the public sector work*. USA: Greenwood Press.
- Canbolat, S. G. (2016). *Yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan alguları, Çedaş Grup Şirketleri Örneği* (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz) (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Chiang, C. F. & Wang, Y. Y. (2012). The effects of transactional leadership and transformational leadership on organizational commitment in Hotels: The mediating effect of trust. *Journal of Hotel and Business Management*, 1(1),1-12.
- Chaudhry, A. Q. & Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.
- Cherry. K. (2017). The authoritarian leadership style & others you should know <https://www.verywell.com/leadership-styles>, Erişim Tarihi: 09.06. 2017.
- Collins, J. (2001). “Level 5 leadership, the triumph of humility and fierce resolve”, *Harvard Business Review*, 79 (1), 66-76.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davenport, P. & Anderson, G. (2002). *Closing the achievement gap: No excuses*. Houston, TX: APQC.
- Dilbeck, D. H. (1988). *A study of principals' leadership behavior in one suburban school district* (Doctoral dissertation). Portland State University, USA.

- Dörrenbacher, C. & Geppert, M. A. (2009). Micro-political perspective on subsidiary initiative-taking: evidence from German-owned subsidiaries in France. *European Management Journal*, 27 (2),100-112.
- Erickson III, L. T. (2015). *Principals' experiences initiating, implementing, and sustaining change within their school* (Doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. In B.M. Staw & R.M. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A. & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37-63.
- 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),1084-1102.
- Gastil, J. (1994). A Definition and Illustration of Democratic Leadership *Human Relations*. (47), 8.
- George, D. & Mallery, P. (2012). *IMB SPSS for windows statistics 19 step by step: A simple guide and reference*.
- Grant, A. M. & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3–34.
- Gray, P. S. (2013). *Factors that impact administrator-teacher relationships* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Hackman, M.Z. & Johnson C.E, (2009) *Leadership; A communication Perspective* (5th Ed) Long Grove, IL Waveland Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis. illustrated, revised*
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's perception of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools*, Doctoral Dissertation, University of South Florida, USA.
- Henman, L. D. (2011). *Leadership: Theories and Controversies*. Erişim Tarihi: 23.07.2017 www.henmanperformancegroup.com
- Hesham, A. (2010). *Alqeyadah w Alaqaat'ha Belredha Alwadhifi (Leadership and it's relationship with job satisfaction)*, Amman, Dar Alyazori.
- Hopkin, M. R. (2010). *Persistence and leadership* Erişim, Tarihi: 24.08.2017. <https://leadonpurposeblog.com/leadership-and-persistence/>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jay, A. (2014). *The principals' leadership style and teachers' performance in secondary schools of Gambella Regional State* (Doctoral dissertation). Jimma University, Ethiopia.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2018). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (27), 3006-3016.
- Kılıç, (2019). *Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, W. B. (2006). *Relationship of principal's leadership behaviours to academic achievement and school improvement efforts* (Doctoral dissertation). University of Maryland, USA.
- Krauss, S. I., Frese, M., Friedrich, C. & Unger, J. M. (2005). Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among southern African small business owners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (3), 315-344.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatif alma becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ololube, N. P. (2013). *Educational Management, Planning and Supervision: Model for Effective Implementation*. Owerri: Spring Field Publishers

- Omolayo, B. (2004). *Influence of job variables on workers commitment and satisfaction in four selected Nigerian manufacturing industries*. Unpublished thesis, University Ado Ekiti.
- Omolayo, B. (2007). Effect of leadership style on job-related tension and psychological sense of community in work organizations: A case study of four organizations in Lagos State, Nigeria. *Bangladesh e-Journal of Sociology*. Volume 4 Number 2.
- Özbek, B. (2016). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27),59-70.
- Parker, S. K. & Collins, C. (2004). Proactivity: Enhancing understanding of self-started and dynamic action within organizations. Symposium conducted at the meeting of the Academy of Management, New Orleans, Louisiana.
- Price, A. M. (2008). *The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Rank, J. (2006). *Leadership predictors of proactive organizational behavior: facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance* (Doctoral dissertation). University of South Florida, USA.
- Sauer, S.J. 2011. Taking the reins: the effects of new leader status and leadership style on team performance. *J. Appl. Psychol.* 96, (3), 574-587. DOI= 10.1037/a0022741.
- Seibert, S. E., Kramer, M. L. & Crant, M. J. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Sevil, E., ve Bülbül, T. (2019). Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 700-719.
- Şahin, G. (2013). *İlkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ural, A., Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. (1988). Managing participation: A critical dimension of leadership. *Journal of Management Development*, 7 (5), 32-42.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 658-670.
- Yıldırım, D. (2007). *Öğretmenlerin algıları açısından eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Kamu Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri ve İnisiyatif Alma Durumlarının İncelenmesi

Yılmaz KILIÇ¹

Öz

Bu çalışmada kamu okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya'nın merkez ilçeleri Karatay, Meram ve Selçuklu'da kamuya ait ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 15190 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini aynı ilçelerde görev yapan 720 öğretmen rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerden veriler Liderlik Stilleri Ölçeği ile Okul Müdürlerinin İnisiyatif Alma Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çıkan bulgulara göre okul yöneticileri en çok otokratik ve en az tam serbestlik tanıyan liderlik stilini tercih ettikleri ve orta düzeyde kişisel inisiyatif aldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde tam serbestlik tanıyan liderlik stilinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Kıdem değişkeninde otokratik liderlik stilinde ve inisiyatif almanın kendiliğinden başlama boyutunda anlamlı farklılaşma bulunurken, aynı müdür ile çalışma değişkeninde otokratik ile tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinde ve inisiyatif almanın kendiliğinden başlama ile proaktiflik boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Aynı okulda çalışma süresi değişkeninde otokratik ile tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinde ve okul türü değişkeninde ise demokratik ile otokratik liderlik stillerinde ve inisiyatif almanın kendiliğinden başlama ile proaktiflik boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma arasında güçlü ve pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca kişisel inisiyatif alma eyleminin liderlik stilleri tarafından yordandığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Demokratik
Otokratik
Serbestlik Tanıyan
Kendiliğinden başlama
Proaktiflik
Isırcılık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.09.2021
Kabul Tarihi: 11.04.2022
E-Yayın Tarihi: 29.04.2022

¹ Dr. Emekli Akademisyen ve Araştırmacı, Türkiye, kilic0442@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6040-7441>

Giriş

Liderler, örgüt ortamında takipçilerini yönlendirirken veya yönetirken çeşitli liderlik stillerini benimserler (Chiang ve Wang, 2012). Liderlik stilleri, liderin karakterine göre değişir. Her karakter kendine göre bir stil ortaya koyar, böylece liderlik stilleri yöneticinin sahip olduğu ve kendisinin amaçlara ulaşmak için çalışanlarla etkileşime ve iletişime geçmesini sağlayan bir tür davranış ve yetenek biçimi olarak tanımlanabilir (Hesham, 2010). Liderlik stili, seçilmiş hedefleri gerçekleştirmek için bir liderin takipçilerini teşvik ederek ya da motive ederek etkileme biçimi olarak tanımlanabilir (Kılıç ve Yılmaz, 2018). Liderlik stili, liderlik özelliklerinden ziyade liderin etkinliğini ortaya çıkarır. Stil kişinin örgütsel davranış modeli ile ilintili bir kavramdır. Liderin örgütün üyelerine karşı sergilediği tavır ile liderlik biçimi çerçevesinde onlarla iletişim kurması, grubun genel işleyişine katkıda bulunabilir ya da grubun genel işlevsel performansını düşürebilir (Price, 2008; Henman, 2011).

Başka bir anlatımla, liderlik stili, liderin insan gruplarını yönlendirirken, motive ederken, rehberlik ederken ve yönetirken ortaya koyduğu karakteristik davranışları ifade eder. Aynı zamanda liderlik stilleri, lider grubu yönetirken nasıl davranacağına dair takip ettiği bir yol haritasıdır (Kılıç, 2019). Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından yapılan çalışmada liderlik stillerine ışık tutacak demokratik, otokratik ve liberal liderlik olmak üzere üç ana liderlik stili belirlenmiştir (Kılıç, 2019). Demokratik liderlik stili, daha çok uzlaşmacı bir yaklaşım modeline odaklanır, karar alma sürecine tüm grubun katılımını sağlamaya çalışır. Diğer taraftan, otokratik liderlik stilinde lider tüm kararları verir, mutlak gücü kullanır ve grubun üyelerine görev tahsis eder. Tam serbestlik tanıyan liderlik stilinde ise müdahale politikası güdülmez, tüm çalışanlara tam bir özgürlük ortamı sağlanır ve hedeflere ulaşmak için belirli bir prosedür izlenmez. Tüm bunlara rağmen en iyi liderlik stili şudur demek mümkün değildir. Belirli bir liderlik stilinin etkili olması örgütsel duruma bağlıdır (Omolayo, 2004-2007).

Katılımcı liderlik veya paylaşılan liderlik olarak da bilinen demokratik liderlik, grup üyelerinin karar alma sürecinde daha katılımcı bir rol üstlendiği bir liderlik stildir. Herkese katılım fırsatı verilir, fikirler özgürce paylaşılır ve tartışma ortamının oluşturulması için üyeler teşvik edilir. Demokratik süreç, grup eşitliğine ve fikirlerin serbest akışına odaklanma eğilimini sunarken, grubun lideri rehberlik ve kontrol eylemlerini devam ettirir (Amanchukwu, Stanley ve Ololube, 2015). Demokratik liderler gruba katılarak grup üyelerine rehberlik eder ve aynı zamanda diğer grup üyelerinden girdilere izin verirler. Katılımcı liderler, grup üyelerini katılmaya teşvik eder, ancak karar verme sürecinde son sözü kendileri söylerler. Grup üyeleri sürece dahil edildiklerinden daha motive ve daha yaratıcı olduklarını hissederler. Demokratik liderler, takipçilere ekibin önemli bir parçası olduklarını hissettirmeye çalışırlar ve bu da grubun hedeflerine bağlılıklarını güçlendirmeye yardımcı olur (Bass ve Bass, 2008). Demokratik lider, grupta kimin olacağına, alınan kararlara kimin katkıda bulunacağına karar vermekle görevlidir (Kılıç, 2019). Araştırmacılar, demokratik liderlik tarzının en etkili türlerden biri olduğunu, daha yüksek üretkenliğe, grup üyelerinden daha iyi katkı alınmasına ve grup moralinin artmasına yol açtığını vurgulamaktalar (Amanchukwu vd., 2015).

Demokratik liderler sadece dürüstlük, zekâ, cesaret, yaratıcılık, yeterlik ve adaleti içeren belirli özelliklere sahip değiller aynı zamanda takipçileri arasında güven ve saygı da uyandırır. Bu liderler samimidir ve ahlaki değerlerine göre kararlar alırlar. Takipçilerini harekete geçirmek ve gruba katkıda bulunmalarını sağlamak için ilham odaklı eylemlerde bulunurlar. İyi liderler aynı zamanda farklı görüşler arama eğiliminde olurlar ve muhalif sesleri veya daha az popüler bir bakış açısı sunanları susturmaya çalışmazlar, bunun tam aksine çoğulculuk sağlamaya çalışırlar (Amanchukwu vd., 2015). Demokratik liderlik, bir yandan takipçilerinin üzerine odaklanırken diğer yandan da onlarla iyi ilişkiler kurmak ve sürdürmek çabası içerisinde olması etkili bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür liderlerin altında çalışan insanlar, iyi geçinme, birbirlerini destekleme ve karar verirken grubun diğer üyelerine danışma eğiliminde olurlar (Bass ve Bass, 2008). Demokratik liderlikle ilgili yapılan analizler ve araştırmalar ışığında demokratik liderliği tanımlayan üç işleve ulaşılmıştır. (1) üyeler arasında sorumluluk dağıtmak, (2) üyeliği güçlendirmek ve (3) müzakerelerde üyelere yardımcı olmaktır (Gastil, 1994).

Otokratik liderlik stili, grup üyelerinden mutlak itaat talep eden bir liderlik biçimidir. Otokratik liderler, kendi görüşlerine göre her konuda tek taraflı kararlar alırlar. Otoriter liderler olarak da bilinen bu tür liderler, neyin, ne zaman ve nasıl yapılması gerektiği konusunda net beklentilere sahiptirler. Bu liderlik stili güçlü bir şekilde hem liderin komutasına hem de takipçilerin kontrolüne odaklanır (Kılıç, 2019). Lider ve üyeler arasında da net bir ayırmadan söz etmek mümkündür. Otoriter liderler, grup üyelerinden çok az girdi alarak veya hiç almadan bağımsız olarak kararlar alırlar (Cherry, 2017). Otokratik liderlik stili, çalışanlar arasında proaktif tutumları teşvik etmek için çok önemli olan öğrenme zihniyetini aşamaz (Sauer 2011). Otokratik lider genellikle başkalarına ne yapılacağını söyler, yeni fikirlerle ilgili tartışmaları sınırlar ve normalde ekip çalışması üzerinde durmaz (Price, 2008). Otokratik liderlik, liderlerin personel üzerinde tam bir güce sahip olduğu aşırı bir işlemsel liderlik biçimidir. Ekibin veya kuruluşun çıkarına en iyi şekilde hizmet etseler bile personel ve ekip üyelerinin önerilerde bulunma şansları yok denecek kadar azdır (Amanchukwu vd., 2015). Otokratik liderlik stili tamamen karar verme yetkisine sahiptir. Yetki vermez ve astların politika oluşturmaya katılmasına izin vermez (Jay, 2014). Otokratik liderlik stili, hedeflere ulaşmak için grup üyelerinin davranış ve tutumlarının tutarlı kombinasyonlarını içermektedir (Kılıç, 2019). Bu liderlik stiline liderin politikaları ve prosedürleri belirlemesi, hangi hedeflerin gerçekleştirileceğine karar vermesi ve astları tarafından anlamlı bir katılım gerçekleşmeden tüm faaliyetleri yönlendirmesi ve kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Hackman ve Johnson, 2009).

Tam serbestlik tanıyan liderler, önemli konular hakkında fikirlerini belirtmekten ve eyleme geçmekten sakınırlar, kararları vermek veya ertelemek bağlamında başarısız olurlar, sorumluluk almaktan kaçınırlar, dönüt vermezler ve otoritenin devam etmesine müsaade ederler. Bu en etkisiz liderlik davranışdır (Kılıç, 2019). Bu tür lidere makamında oturan, mümkün olduğu kadar az öğrenci ve çalışanla görüşen, öğretmen ihtiyaçları ve öğrenci gelişimleri ile ilgilenmeyen ve her şeyi olurlarına bırakan bir okul yöneticisi örnek verilebilir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu tarz ile özgürlükler tamamen grup hedefleri, teknikleri ve çalışma yöntemleri tarafından belirlenir Liderler nadiren müdahale eder (Kılıç, 2019). Tam serbestlik tanıyan liderlik stili, özellikle takipçilerin olgun ve yüksek derecede motive oldukları zaman, en etkili tarzdır (Hackman ve Johnson, 2009). Tam serbestlik tanıyan lider sorumluluklarından feragat ederek, karar vermektan kaçınır ve ekiplere işlerini yapma konusunda tam özgürlük tanır ve böylece astlarının işleri hakkında karar verme yetkisine sahip olmasına izin verir (Chaudhry ve Javed, 2012). Bu liderliğin temel avantajı, ekip üyelerine bu kadar çok özerklik tanınması yüksek iş tatmini ve artan üretkenliğe yol açabilmesidir. Ekip üyelerinin zamanlarını iyi yönetememeleri veya işlerini etkili bir şekilde yapacak bilgi, beceri veya motivasyona sahip olamamaları zarar verici olabilir. Bu tür bir liderlik, yöneticilerin personeli üzerinde yeterli kontrole sahip olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Ololube, 2013).

Liderlik stilleri liderler tarafından tatbik edilirken, ister istemez dolaylı veya dolaysız bazı kavram ve süreçlerle iletişim ve etkileşime geçerler. Dolayısıyla liderlik stillerinin bu kavram ve süreçlerden hem olumlu hem olumsuz yönde etkilenebilecekleri gibi aynı şekilde bunları da etkileyebilecekleri düşünülmektedir. Liderlik stilleri örgüt ortamında uygulandığında, yakın bir ilişki içerisinde olabileceği düşünülen önemli kavramlardan birisi de yöneticilerin kişisel inisiyatif alma durumları olabilir (Kılıç, 2019).

Kişisel inisiyatif, arzu, ısrarcılık ve fırsatlara açık olmanın bir kombinasyonudur. Kişisel inisiyatif ile motive edilen proaktif davranış, örgütlerin, grupların ve bireylerin performansını artırır. Özellikle, bürokratik eğilimlerin yoğun olduğu örgütlerde daha çok hiyerarşik bir yönetim tarzı mevcuttur. Bu hiyerarşik yönetim tarzından kaynaklanan aksaklıklardan dolayı bazen işler istenildiği gibi yürümeyebilir. Bu aksaklıkların giderilmesi için herkesin inisiyatif alması gerekir (Belschak, Den Hartog ve Fay, 2010). Kişisel inisiyatif, bireyin engellere ve baskılara karşı ısrarla mücadele ederek, kararlı ve azimli bir biçimde hedeflerini ve amaçlarını gerçekleştirmek için kendi kendine sorumluluk alması olarak tanımlanabilir (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996; Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997). Kişisel inisiyatif kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık olmak üzere üç davranışsal boyuttan oluşmaktadır.

Kendiliğinden başlama davranışı, rol, görev ve sorumluluk gereklilikleri, dış baskılar, talimat ya da açık bir eylem girişimi olmadan, yani inisiyatif alan kişi kendisine söylenilmeden ya da herhangi bir sorumluluk yüklenmeden kendisinin eyleme geçmesidir (Frese ve Fay, 2001). Böylelikle kişisel

inisiyatif, önceden saptanmış hedeflerin aksine kendiliğinden belirlenmiş olduğu hedeflerle ilintili olduğunu gösterir. Bazen kişisel inisiyatif, kişinin bir süredir yakınında olan ama daha önce harekete geçmeyen açıkçası eyleme dönüşmeyen bir düşünce ile sorumluluk üstlenmesi olarak da ifade edilebilir. Yöneticilerin genellikle inisiyatif göstermeleri gerekmektedir (Frese, Garst ve Fay, 2007). Dolayısıyla, kişisel inisiyatif kendiliğinden oluşan bir amaca dayanmaktadır. Böylece, daha derin ve uzun vadeli bir görev analizi, kişinin gelecekteki görevleri için etkileri görmeyi mümkün kılar ve işgören gelecekteki görev taleplerini karşılamak için bilgi ve becerilerini proaktif olarak geliştirebilir (Frese ve Fay, 2001).

Proaktiflik bireyin gelecekte işle ilgili kaygıları ve endişeleri önceden sezip ona göre kendini hazırlaması ve tedbir alması davranışı olarak tanımlanabilir. Proaktif davranış, iş ortamında güdülenmiş özel bir davranış biçimidir. Proaktif yaklaşım, geniş anlamda anlamlı kişisel ve / veya çevresel değişikliğin etkin bir şekilde kolaylaştırılması olarak karakterize edilebilir. Proaktif nitelik ve davranışlar kendilerini ve çevrelerini şekillendirmek için bireylerin gerçekleştirdikleri tamamlayıcı eğilimleri ve eylemleri yansıtır (Bateman ve Crant, 1993; Grant ve Ashford, 2008). Proaktif örgütsel davranış sergileyen bireyler, kendiliğinden başlayan ve uzun dönem odaklı eylemlerde bulunur ve çalışma ortamlarında değişikliğe etki ederler (Frese ve Fay, 2001; Parker ve Collins, 2004; Seibert, Kramer ve Crant, 2001). Proaktif olmak, kendiliğinden başlamak, değişim yönelimli ve gelecek odaklı olarak üç temel özelliğe sahiptir (Kılıç, 2019).

İnisiyatif almanın önemli bir boyutu olan ısrarcılık azimli ve kararlı bir şekilde eylemde bulunmaktır. McGiboney ve Carter (1993) ısrarcı olmayı, bir amacı ya da bir görevi gerçekleştirmek üzere kararlı ve sabırlı bir yaklaşımla hedefe ulaşmak şeklinde ifade etmekte (Akın, 2012). İsrarcılık, büyük ve etkili liderlerin en önemli özelliklerinden birisidir. İsrarcı olmak, ne olursa olsun bireyin ilkelerine- hedeflerine bağlı kalması ve kararlı olması demektir. Liderlikte ısrarcılık, bir maraton koşmaya benzemektedir. Nasıl bir maratoncu başarılı bir maraton koşmak istendiğinde, hazırlanmak için bolca zaman harcanması icap ediyorsa, liderlikte de başarılı olmanın koşulu çok çalışmak ve kişilerarası ilişkileri sürekli geliştirmenin yanında ısrarcı davranışta bulunmak gerekir (Hopkin, 2010). İsrarcı olmak özellikle kişinin hedefine ulaşması açısından önemlidir. Kişisel inisiyatif, genellikle bir sürecin, bir prosedürün veya bir görevin eklendiğini veya değiştirildiğini belirterek aynı zaman da bu değişikliklerin sıklıkla aksaklıklar ve güçlükleri içerdiğini ifade etmektedir (Frese ve Fay, 2001).

Liderlik kavramıyla birlikte kişisel inisiyatif almayı ilk kullanan ilkçağ düşünürleri Aristoteles ve Stoacılar, günümüz çalışmalarına da ışık tutmuşlardır. Platon ve Xenoplân'a göre liderlik vasfı, beraberinde inisiyatif almayı gerektiren bir kavramdır. Ed Brenegar'a (2005) göre ise inisiyatif almak liderlik yolunda atılan en önemli adımdır (Okyay, 2012). Örgütlerin birçoğunda işgören olsun yönetici olsun insanlar hem bireysel hem de örgütsel yaşamlarında yeni zorluklar ve fırsatlarla karşı karşıyadır. Bu fırsatları değerlendirmek ve bu zorlukların üstesinden gelmek her zaman kolay olmayabilir. Dolayısıyla çağımızın örgütsel yönetim anlayışı yeni ve farklı liderlik davranışlarını gerekli kılmaktadır. Liderin kişisel inisiyatif alması önemli bir liderlik davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle eğitim kurumlarında işlerin yürütülmesiyle ilgili talimat ve hükümlerin birçoğu merkezi sistem tarafından verilmektedir. Dolayısıyla bu durum okullarda birçok işin birikmesine ve yığılmasına neden olmaktadır. Çünkü her sorunu ve problemi kanun ve mevzuat çerçevesinde çözmek zaman kaybına neden olabilir. Bu sorunların kısa sürede çözüme kavuşturulmasının en kolay ve kestirme yolu liderin gerektiği durumlarda kişisel inisiyatif almasıdır. Bu açıdan bakıldığında kişisel inisiyatif almanın örgütsel bazda ne kadar önemli bir süreç olduğu göz ardı edilmemelidir. Ayrıca ham maddesi insan olan eğitim devingen ve aktif bir faaliyettir, bundan dolayı sürekli yeniliğe ve değişime açık olmak zorundadır. Eğitim alanında görev alan bireyler, özellikle okul yöneticileri bu yeniliğe ve değişime zaman kaybı yaşamadan adapte olmak için gerektiği durumlarda inisiyatif almaları kaçınılmazdır.

Araştırmanın Amacı

Okul yöneticileri tarafından sergilenen liderlik stillerinin uygulama ve tatbik etme sürecinde, kişisel inisiyatif almaları, okulların gelişimi ve etkinliği açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma

durumlarını bir arada inceleyen araştırmaların olmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmanın bu boşluğu dolduracağı, alana katkı sunacağı ve okul yöneticilerinin işini kolaylaştıracağı düşünülebilir.

Bu doğrultuda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına olumlu katkı yapmanın yanı sıra yönetim ve yönetişim anlayışlarına da olumlu katkı yapacağı düşünülebilir. Özellikle, bürokratik yönetim anlayışına sahip eğitim örgütlerinde yöneticilerin kişisel inisiyatif almaları yönetim kademesine ve öğretmen performansına önemli avantajlar sunacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarına liderlik stillerinin etkisinin ne olduğunun ortaya çıkarılması önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma durumları öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, aynı müdür ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri kişisel inisiyatif alma durumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nicel araştırma deseni çerçevesinde ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve ikiden fazla sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2011, s. 81). Tarama araştırmaları büyük kitlelerin görüşlerini, niteliklerini tasvir etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmaların amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun genel bir resmini çekerek bir tasvir yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama araştırmalarında genellikle büyük bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.177).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Çalışma evreni 2018-2019 akademik yılında Konya merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu'da bulunan devlet okullarından ilkokul, ortaokul ve lisede görevli 15190 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, bu okullarda görev yapan 720 öğretmene random örnekleme yöntemiyle ulaşılarak oluşturulmuştur. Karasar'a (2011) göre random örnekleme evrendeki her elemanın seçilme olasılığının sıfırdan büyük olduğunu gösteren örneklemedir. Ural ve Kılıç'a (2011) göre ise, bu yöntemde evren, kesin sınırlar ile belirlenir ve evreni oluşturan her bir birime bir numara verilerek liste yapılır. Hazırlanan listedeki her bir birime ilişkin numaralardan örnekleme sayısı kadar numara kura yöntemiyle ya da bilgisayar yardımıyla şansa bağlı olarak (rastgele) belirlenir. Random örnekleme yoluyla seçilen okullara öğretmenler tarafından doldurulmak üzere ölçekler dağıtılmış ve hatalı, eksik ve rastgele doldurulan ölçekler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 720 ölçek veri analizine dahil edilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler (N=720)

Değişkenler	Düzy	F	%
Cinsiyet	Kadın	400	55.6
	Erkek	320	44.4
Yaş	35 ve daha az	231	32.1
	36-40	205	28.5
	41-45	123	17.1
	46-50	84	11.7
	51 ve üzeri	77	10.7
Mesleki Kıdem	1-5	142	19.7
	6-10	81	11.3
	11-15	140	19.4
	16-20	154	21.4
	21 ve üzeri	203	28.2
Aynı Müdür ile Çalışma Süresi	1-5	631	87,6
	6 yıl ve üzeri	89	12,4
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-5	463	64.3
	6-10	156	21.7
	11-15	74	10.3
	16-20	15	2.1
	21 ve üzeri	12	1.7
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	194	26.9
	Ortaokul	231	32.1
	Lise	295	41.0
Toplam		720	100

Tablo 1’de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 400’ü kadın ve 320’si erkektir. Yaş değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin 231’i 35 ve daha genç, 205’nin 36 ve 40 yaş aralığında, 123’nün 41 ve 45 yaş aralığında, 84’nün 46 v3 50 yaş aralığında, 77’nin ise 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin 463’nün 1 ve 5, 156’nın 6 ve 10,74’nün 11 ve 15, 15’nin 16 ve 20, 12’nin ise 21 yıl ve üzeri süre ile aynı okulda çalıştıkları anlaşılmıştır. Görev yapılan okul türü değişkenine bakıldığında öğretmenlerin 194’ü ilkokulda, 231’i ortaokulda ve 295’i ise lisede görev yaptıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği:

Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerini sergileme düzeylerini belirlemek için Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği kullanılmıştır. Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle birlikte güvenilirlik analizi yapılarak, ölçeğin yüksek güvenilirlik içeren bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin alt boyutları olan demokratik stil için .89, otokratik stil için .83 ve tam serbestlik tanıyan stil için .71 şeklindedir. Ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 16 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Demokratik stil 9, otokratik sil 4 ve tam serbestlik tanıyan stil ise 3 madde barındırmaktadır. Derecelendirme beşli likert formunda cevaplanacak biçimde hazırlanmıştır. Hiç Katılmıyorum (1puan), Katılmıyorum (2 puan), Kısmen Katılıyorum (3 puan), Katılıyorum (4 puan) ve Tamamen Katılıyorum (5 puan) şeklindedir.

2. Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği:

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarını belirlemek için Akın (2012) tarafından geliştirilen Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği kullanılmıştır. Akın (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle birlikte güvenilirlik analizi yapılarak, ölçeğin yüksek güvenilirlik içeren bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin alt boyutları olan kendiliğinden başlama .88, proaktiflik .83 ve ısrarcılık .89 şeklindedir. Ölçek 32 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut kendiliğinden başlama 13, ikinci boyut proaktiflik 9 ve üçüncü boyut ısrarcılık ise 10 madde barındırmaktadır.

Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Büyük ölçüde katılıyorum (4), Orta düzeyde katılıyorum (3), Az katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Liderlik stillerinin demokratik, otokratik, tam serbestlik tanıyan alt boyutları ve kişisel inisiyatif almanın kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm ,960$ ile $\pm , -0,099$ arasında ve basıklık (kurtosis): $\pm , -0,684$ ile $\pm ,021$ arasında yer aldığı gözlenmiştir. Yani ± 1.0 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değer dağılımın normal olduğunu ortaya koymaktadır. Psikometrik amaçların çoğu için ± 1.0 arasındaki kurtosis değeri mükemmel olarak kabul edilir. Özel uygulamalara bağlı olarak $\pm 2,0$ değeri de kabul görebilir. (George ve Mallery, 2012; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013). Elde edilen değerler göz önüne alındığında verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel metotlardan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arası farklılaşmayı ortaya çıkarmak için Post hoc Tukey analizleri kullanılmıştır. Ayrıca bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını tespit etmek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik verdikleri cevapların yöntem kısmında belirtilen tekniklerle çözümleri yapılarak elde edilen bulgulara ait tablolara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma durumlarına ait sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ve kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen algıları

Ölçek	Boyutlar	Madde Sayısı	Puan Aralığı	\bar{X}	\bar{x}/k	Ss	Min.	Maks.
Liderlik Stilleri	Demokratik Stil	8	8.40	27.84	3.48	4.90	1.44	5
	Otokratik Stil	5	5.25	19.63	3.92	3.21	2	5
	Tam Serbestlik Tanıyan Stil	3	3.15	8.11	2.70	2.93	1	5
Kişisel İnişiyatif	Kendiliğinden Başlama	13	13.65	49.53	3.81	6.86	2.15	5
	Proaktiflik	9	9.45	34.46	3.82	4.96	1.78	5
	İsrarcılık	10	10.50	37.57	3.75	5.02	1.80	5

Tablo 2’de belirtildiği gibi toplam puanların madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puanlar değerlendirildiğinde liderlik stillerinde en yüksek puan ortalamasına otokratik stilinin ($\bar{X}=3.92$) sahip olduğu bunu demokratik stil ($\bar{X}=3.48$) ve tam serbestlik tanıyan stil ($\bar{X}=2.70$) puanlarının takip ettiği görülmektedir. Kişisel İnişiyatif alma durumları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının proaktiflik ($\bar{X}=3.82$) boyutuna, daha sonra kendiliğinden başlama ($\bar{X}=3.81$) ve en az puan ortalamasının ise ısrarcılık ($\bar{X}=3.75$) boyutuna ait olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kişisel inisiyatif alma durumlarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız t- testi ile analiz edilerek, çıkan bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ve kişisel inisiyatif alma durumlarına yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin cinsiyetine göre incelenmesi

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	T	P
Demokratik Stil	Kadın	400	31.48	5.49	718	0.53	0.66
	Erkek	320	31.30	5.42			
Otokratik Stil	Kadın	400	16.00	2.86	718	-0.78	0.42
	Erkek	320	16.17	2.75			
Tam Serbestlik Tanıyan Stil	Kadın	400	7.73	2.89	718	-3.92	0.00
	Erkek	320	8.59	2.91			
Kendiliğinden Başlama	Kadın	400	49.73	7.22	718	0.91	0.36
	Erkek	320	49.26	6.38			
Proaktiflik	Kadın	400	34.33	5.17	718	-0.79	0.42
	Erkek	320	34.63	4.68			
Israrcılık	Kadın	400	37.58	5.33	718	0.00	0.99
	Erkek	320	37.57	4.62			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik cinsiyet değişkeni bağlamındaki algıları demokratik ($t_{(718)} = 0.53, p > 0,05$) ve otokratik ($t_{(718)} = -0.78, p > 0.05$) boyutlarında farklılaşmadığı ancak tam serbestlik tanıyan ($t_{(718)} = -3.92, p < 0.05$) stil boyutunda değiştiği ve erkek katılımcıların lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumları kendiliğinden başlama ($t_{(718)} = 0.91, p > 0.05$), proaktiflik ($t_{(718)} = -0.79, p > 0.05$) ve ısrarcılık ($t_{(718)} = 0.00, p > 0.05$) boyutlarında öğretmen algılarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve aldıkları kişisel inisiyatif durumlarının farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilerek, çıkan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen algıları

Ölçeklerin alt boyutları	Grup	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Demokratik Stil	1	1-5 yıl	142	31.13	5.88	4 715	1.34	0.25	-
	2	6-10 yıl	81	32.17	6.36				
	3	11-15 yıl	140	31.49	4.95				
	4	16-20 yıl	154	30.78	5.23				
	5	21 yıl ve üzeri	203	31.92	4.94				
Otokratik Stil	1	1-5 yıl	142	16.55	2.49	4 715	4.40	0.00	1-2
	2	6-10 yıl	81	15.17	3.19				1-5
	3	11-15 yıl	140	16.47	2.72				2-3
	4	16-20 yıl	154	16.12	2.69				2-4
	5	21 yıl ve üzeri	203	15.12	3.11				3-5
Tam Serbestlik Tanıyan Stil	1	1-5 yıl	142	7.44	3.10	4 715	2.07	0.08	-
	2	6-10 yıl	81	8.19	2.99				
	3	11-15 yıl	140	7.97	2.91				
	4	16-20 yıl	154	8.02	2.81				
	5	21 yıl ve üzeri	203	8.49	2.89				
Kendiliğinden Başlama	1	1-5 yıl	142	51.25	5.75	4 715	3.94	0.00	1-4
	2	6-10 yıl	81	49.50	6.89				1-5
	3	11-15 yıl	140	50.00	6.57				
	4	16-20 yıl	154	48.65	7.16				
	5	21 yıl ve üzeri	203	48.64	7.30				
Proaktiflik	1	1-5 yıl	142	34.94	4.11	4 715	1.02	0.39	-
	2	6-10 yıl	81	34.32	5.58				
	3	11-15 yıl	140	34.90	4.46				
	4	16-20 yıl	154	34.07	4.85				
	5	21 yıl ve üzeri	203	34.18	5.59				

Tablo 4. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen algıları (Devamı)

Ölçeklerin alt boyutları	Grup	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Israrcılık	1	1-5 yıl	142	38.36	4.47	4 715	1.22	0.29	-
	2	6-10 yıl	81	37.19	5.29				
	3	11-15 yıl	140	37.62	5.00				
	4	16-20 yıl	154	37.33	5.01				
	5	21 yıl ve üzeri	203	37.32	5.28				

Tablo 4'te öğretmenlerin kıdemine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin sergileme düzeylerine yönelik öğretmen algıları demokratik ($F_{(4-715)} = 1.34, p > 0.05$), tam serbestlik tanıyan ($F_{(4-715)} = 2.07, p > 0.05$) boyutlarda anlamlı farklılık görülmemektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin görüşleri otokratik ($F_{(4-715)} = 4.40, p < 0.05$) liderlik stilinde anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Post hoc. Tukey testi uygulanmıştır. Çıkan bulgulara göre bu farklılaşmanın 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplardan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu farklılığın grup 1,3 ve 4'te yer alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen algılarında kendiliğinden başlama ($F_{(4-715)} = 3.94, p < 0.05$) boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Yapılan Post hoc Tukey testinin sonucuna göre, bu farklılaşmanın 1-5 yıl ile 16-20 yıl ve 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplardan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu farklılığın grup 1'de yer alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Proaktiflik ($F_{(4-715)} = 1.02, p < 0.05$) ve ısrarcılık ($F_{(4-715)} = 1.22, p < 0.05$) boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve aldıkları kişisel inisiyatif durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi ile analiz edilerek, çıkan bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen algıları

Ölçek Boyutları	Grup	Aynı Müdür ile Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	sd	T	P
Demokratik Stil	1	1-5	631	31.47	5.65	718	1.27	0.34
	2	6-10	89	30.88	3.77			
Otokratik Stil	1	1-5	631	15.93	2.91	718	-3.66	0.00
	2	6-10	89	17.13	1.65			
Tam Serbestlik Tanıyan Stil	1	1-5	631	7.99	2.93	718	-2.89	0.00
	2	6-10	89	8.95	2.82			
Kendiliğinden Başlama	1	1-5	631	49.45	7.05	718	-2.45	0.01
	2	6-10	89	51.86	8.70			
Proaktiflik	1	1-5	631	33.39	5.08	718	-2.13	0.02
	2	6-10	89	35.96	3.96			
Israrcılık	1	1-5	631	37.51	5.16	718	0.66	0.41
	2	6-10	89	37.97	3.95			

Tablo 5'te görüldüğü gibi aynı müdür ile çalışma süresine göre demokratik ($t_{(718)} = 1.27, p > 0.05$) boyutta anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak otokratik ($t_{(718)} = -3.66, p < 0.05$) ve tam serbestlik tanıyan ($t_{(718)} = -2.89, p < 0.05$) boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları kendiliğinden başlama ($t_{(718)} = -2.45, p < 0.05$) ve proaktiflik ($t_{(718)} = -2.13, p < 0.05$) boyutlarında anlamlı farklılaşma olurken, ısrarcılık ($t_{(718)} = 0.66, p > 0.05$) boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmaktadır. Bu farklılığın grup 2'de yer alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri değişkenine göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve aldıkları kişisel inisiyatif durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilerek, çıkan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen algıları

Ölçek Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi						F	P	Fark
	Grup	Süresi	N	\bar{x}	Ss	sd			
Demokratik Stil	1	1-5	463	31.56	5.63	4 715	1.18	0.31	-
	2	6-10	156	30.66	4.80				
	3	11-15	74	31.64	5.42				
	4	16-20	15	33.00	5.66				
	5	21 ve üzeri	12	31.33	6.59				
Otokratik Stil	1	1-5	463	15.86	2.95	4 715	2.72	0.02	1-2 1-3
	2	6-10	156	16.42	2.60				
	3	11-15	74	16.82	2.17				
	4	16-20	15	15.60	2.26				
	5	21 ve üzeri	12	16.00	3.10				
Tam Serbestlik Taniyan Stil	1	1-5	463	7.85	2.96	4 715	3.78	0.00	1-3 1-5
	2	6-10	156	8.28	2.77				
	3	11-15	74	8.95	3.04				
	4	16-20	15	8.73	2.54				
	5	21 ve üzeri	12	9.83	2.08				
Kendiliğinden Başlama	1	1-5	463	49.88	6.83	4 715	2.36	0.04	1-2 1-4 3-4 4-5
	2	6-10	156	48.60	6.75				
	3	11-15	74	49.70	6.57				
	4	16-20	15	45.73	9.09				
	5	21 ve üzeri	12	51.08	6.27				
Proaktiflik	1	1-5	463	34.56	4.87	4 715	0.27	0.89	
	2	6-10	156	34.16	4.96				
	3	11-15	74	34.52	5.32				
	4	16-20	15	33.86	6.11				
	5	21 ve üzeri	12	34.91	4.94				
Israrcılık	1	1-5	463	37.64	5.02	4 715	0.42	0.78	
	2	6-10	156	37.17	5.13				
	3	11-15	74	37.97	4.96				
	4	16-20	15	37.20	5.22				
	5	21 ve üzeri	12	38.00	4.19				

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin liderlik stillerinin sergileme düzeylerine yönelik öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine göre öğretmen algıları demokratik ($F_{(4-715)} = 1.11$, $p > 0.05$) boyutta anlamlı biçimde farklılaşmadığı gözlenmektedir. Otokratik ($F_{(4-715)} = 2.72$, $p < 0.05$) ve tam serbestlik tanıyan ($F_{(4-715)} = 3.78$, $p < 0.05$) boyutlarda öğretmen algılarında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Post hoc. Tukey testi uygulanmıştır. Çıkan bulgulara göre bu farklılaşmanın otokratik stilde 1-5 yıl ile 6-10 yıl ve 1-5 yıl ile 11-15 yıl çalışma sürelerine sahip ve tam serbestlik tanıyan stilde ise 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri çalışma sürelerine sahip gruplardan kaynaklandığı saptanmıştır. Bu farklılığın grup 2,3 ve 5’te yer alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarında kendiliğinden başlama ($F_{(4-715)} = 2.36$, $p < 0.05$) boyutunda anlamlı farklılık bulunurken, proaktiflik ($F_{(4-715)} = 0.27$, $p > 0.05$) ve ısrarcılık ($F_{(4-715)} = 0.42$, $p > 0.05$) boyutunda öğretmen algılarında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Bu farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Post hoc. Tukey testi uygulanmıştır. Çıkan bulgulara göre bu farklılaşmanın 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yıl ve 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri aynı okulda çalışma sürelerine sahip gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın grup 1,3 ve 5’te yer alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul değişkenine göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve aldıkları kişisel inisiyatif durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilerek bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen algıları

Ölçek Boyutları	Grup	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	sd	F	P	Fark
Demokratik Stil	1	İlkokul	194	31.86	5.58	2 717	6.03	0.00	1-3 2-3
	2	Ortaokul	231	32.08	5.18				
	3	Lise	295	30.56	5.49				
Otokratik Stil	1	İlkokul	194	16.27	2.78	2 717	8.63	0.00	1-3 2-3
	2	Ortaokul	231	16.55	2.48				
	3	Lise	295	15.57	3.00				
Tam Serbestlik Tanıyan Stil	1	İlkokul	194	8.11	2.95	2 717	0.06	0.94	-
	2	Ortaokul	231	8.16	3.05				
	3	Lise	295	8.07	2.83				
Kendiliğinden Başlama	1	İlkokul	194	50.40	6.56	2 717	8.36	0.00	1-3 2-3
	2	Ortaokul	231	50.37	6.34				
	3	Lise	295	48.28	7.26				
Proaktiflik	1	İlkokul	194	35.31	4.80	2 717	9.61	0.00	1-3 2-3
	2	Ortaokul	231	34.96	4.51				
	3	Lise	295	33.51	5.24				
Israrcılık	1	İlkokul	194	37.98	4.95	2 717	2.62	0.07	-
	2	Ortaokul	231	37.87	4.79				
	3	Lise	295	37.06	5.21				

Tablo 7'den anlaşıldığı üzere okul yöneticilerinin liderlik stillerinin sergileme düzeylerine yönelik öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre öğretmen algıları demokratik ($F_{(2-717)} = 6.13$, $p < 0.05$), otokratik ($F_{(2-717)} = 8.63$, $p < 0.05$) boyutlarda anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Yapılan Post hoc. Tukey restinin sonucuna göre bu farklılığın ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise gruplarından kaynaklandığı saptanmıştır. Tam serbestlik tanıyan ($F_{(2-717)} = 0.94$, $p > 0.05$) boyutta öğretmen algılarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Diğer taraftan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları kendiliğinden başlama ($F_{(2-717)} = 8.36$, $p < 0.05$), proaktiflik ($F_{(2-717)} = 9.61$, $p < 0.05$) boyutlarında öğretmen algılarında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Israrcılık ($F_{(2-717)} = 3.62$, $p > 0.05$) boyutunda ise farklılık bulunmamaktadır. Yapılan Post hoc. Tukey restinin sonucuna göre bu farklılığın ilkokul ile lise ve ortaokul ile lise gruplarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu farklılığın grup 1 ve 2'de yer alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları

	Liderlik Stilleri	Kişisel İnişiyatif
Liderlik Stilleri	1	.602**
	720	0.000 720
Kişisel İnişiyatif	.602**	1
	0.000 720	720

Tablo 8'de öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çıkan Pearson korelasyon bulgularına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ($r = 0.602$, $p < 0.05$) ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında güçlü düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının liderlik stilleri tarafından yordanma durumunu test etmek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının liderlik stilleri tarafından yordlanması.

Boyutlar	B	Standard Hata	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Kendiliğinden Başlama Sabit	19.845	1.587	-	12.508	0.000	-	-
Demokratik Stil	0.481	0.045	0.412	10.631	0.000	0.369	0.319
Otokratik Stil	0.813	0.069	0.338	11.711	0.000	0.401	0.352
Tam Serbestlik Taniyan Stil	0.041	0.071	0.017	0.568	0.570	0.021	0.017
R= 0.596	Adj. R ² = 0.353		F _(3,716) = 131.277			p= 0.000	
Proaktiflik Sabit	12.708	1.134	-	11.209	0.000	-	-
Demokratik Stil	0.380	0.032	0.439	11.768	0.000	0.403	0.349
Otokratik Stil	0.562	0.050	0.324	11.339	0.000	0.390	0.336
Tam Serbestlik Taniyan Stil	0.016	0.051	0.009	0.306	0.760	0.011	0.009
R= 0.608	Adj. R ² = 0.369		F _(3,716) = 139.980			p= 0.000	
Israrcılık Sabit	16.322	1.167	-	13.985	0.000	-	-
Demokratik Stil	0.426	0.033	0.470	12.799	0.000	0.432	0.386
Otokratik Stil	0.469	0.051	0.324	9.194	0.000	0.325	0.277
Tam Serbestlik Taniyan Stil	0.022	0.053	0.014	0.415	0.678	0.015	0.013
R= 0.591	Adj. R ² = 0.349		F _(3,716) = 128.288			p= 0.000	

Tablo 9 incelendiğinde liderlik stillerinin kişisel inisiyatif almanın kendiliğinden başlama alt boyutunu yordayan modeli anlamlıdır, ($F_{(3,716)} = 131.277$, $p < 0.05$). Demokratik, otokratik ve tam serbestlik taniyan liderlik stilleri birlikte, kendiliğinden başlama boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %35'3'nü yordamaktadır (Adj. R²= 0.353). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri; demokratik stil ($\beta = 0.412$), otokratik stil ($\beta = -0.338$) ve tam serbestlik taniyan stil ($\beta = -0.017$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde demokratik ve otokratik bağımsız değişkenlerinin kendiliğinden başlama boyutu üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır.

Liderlik stillerinin kişisel inisiyatif almanın proaktiflik alt boyutunu yordayan modeli anlamlıdır, ($F_{(3,716)} = 139.980$, $p < 0.05$). Demokratik, otokratik ve tam serbestlik taniyan liderlik stilleri birlikte, proaktiflik boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %36'9'nu yordamaktadır (Adj. R²= 0.369). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri; demokratik stil ($\beta = 0.439$), otokratik stil ($\beta = -0.324$) ve tam serbestlik taniyan stil ($\beta = -0.009$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde demokratik ve otokratik bağımsız değişkenlerinin proaktiflik boyutu üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Liderlik stillerinin kişisel inisiyatif almanın ısrarcılık alt boyutunu yordayan modeli anlamlıdır, ($F_{(3,716)} = 128.288$, $p < 0.05$). Demokratik, otokratik ve tam serbestlik taniyan liderlik stilleri birlikte ısrarcılık boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %34'9'nu yordamaktadır (Adj. R²= 0.349). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri; demokratik stil ($\beta = 0.470$), otokratik stil ($\beta = -0.260$) ve tam serbestlik taniyan stil ($\beta = -0.014$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde demokratik ve otokratik bağımsız değişkenlerinin ısrarcılık boyutu üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları belirtilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından öğretmen algılarına göre puan ortalamaları incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri sergileme düzeyleri otokratik, demokratik ve tam serbestlik taniyan stil şeklinde sıralanmaktadır. Puan ortalamalarına bakıldığında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin en çok otokratik ve en az tam serbestlik taniyan liderlik stillerini sergiledikleri görülmektedir. Canbolat (2016) çalışmasında işgörenlerin otokratik bir tarzla yönetildiğini ifade etmektedir. Böylece mevcut çalışmanın otokratik liderlik stiline bu çalışma tarafından

desteklendiği söylenebilir. Bu sonuçlar okul yöneticilerinin, kanun ve mevzuatın uygulanmasından kaynaklanan disiplin ve otoriteye bağlı davranış sergilemeleri, onları otokratik stile yönlendirmiş olabilir. Okul yönetimleri daha çok bürokratik ve dikey hiyerarşik yönetim anlayışına dayanmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticileri bu yönetim anlayışının dışına pek çıkmak istemeyebilirler. Zaman yetersizliğinde acil alınması gereken kararlarda otokratik liderlik sergilemek avantajlı olabilir. Wangithi 'ye (2014) göre, ilkokullarda demokratik liderlik tarzının en çok kullanılan stil olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın demokratik liderlik stili ile paralellik arz etmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi, liderlik stillerinin statik olmadığı kuruma, çevreye ve uygulamalara göre değişiklik gösterebileceği görülmektedir. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları proaktiflik, kendiliğinden başlama ve ısrarcılık olarak sıralandığı ve okul yöneticilerinin orta düzeyde kişisel inisiyatif aldıkları öğretmen algılarından anlaşılmaktadır. Akın'a (2012) göre, öğretmenlerin görüşü okul yöneticilerinin yüksek düzeyde inisiyatif alamadıkları yönündedir. Daha çok ufak tefek onarım işleriyle ilgili inisiyatif aldıkları ifade edilmektedir.

Demokratik stil alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek çıktığı anlaşılmaktadır. Otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik boyutlarında ise erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından daha yüksek çıktığı görülmektedir. Tam serbestlik tanıyan liderlik stilinde cinsiyet değişkeni açısından öğretmen algıları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu sonuç erkek öğretmenlerin işlerine daha az müdahale edilmesini istedikleri ve kendi başlarına çalışmaktan daha çok memnun olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Canbolat (2016) yaptığı araştırmada mevcut araştırmaya paralel bir sonuca ulaşmıştır. Canbolat'ın araştırmasına göre demokratik ve otokratik liderlikte anlamlı farklılaşmanın olmadığı ama tam serbestlik tanıyan stilde işgörenlerin algılarında anlamlı farklılık çıktığı belirlenmiştir. (Dilbeck, 1988; Hardman, 2011; Özbek, 2016) araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre liderlik stillerinde farklılık bulunmamıştır. Kendiliğinden başlama ve ısrarcılık boyutlarında kadınların, proaktif boyutta ise erkeklerin puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Akın (2012) cinsiyetin kişisel inisiyatif almada önemli bir değişken olmadığını vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre kıdem değişkeninde okul yöneticilerinin liderlik stili sergileme düzeylerine ve kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin 1 -5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları, okul yöneticilerinin daha az demokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri kullandıkları yönündedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ise, okul yöneticilerinin daha çok demokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri kullandıklarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Otokratik stilde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yöneticilerinin daha az bu stili kullandıklarını ve kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ise yöneticilerinin bu stili daha çok kullandıklarını düşündükleri anlaşılmıştır. Otokratik liderlik stilinde gruplar arasında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Ancak demokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinde gruplar arasında herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Otokratik liderlik stilinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinde yeni olan bu genç öğretmenler, mesleklerini daha demokratik ve daha hoşgörülü bir ortamda icra etmek istemeleri, görüşlerinde etkili olmuş olabilir. Ayrıca genç nesil karar verme sürecinde ve çalışma ortamında daha bağımsız ve daha rahat davrandıklarından, çok daha fazla kontrol ve denetim gerektiren otokratik liderlik stili altında çalışmayı pek benimsemedikleri düşünülebilir. Bu gruba dahil öğretmenlerin teknoloji ile daha çok içli dışlı olmaları, onları değişim ve inovasyon konusunda daha arzulu ve istekli olduklarını göstermektedir. Değişim ve yenileşmeye duyulan arzu ve istekleri otokratik okul yöneticilerine yönelik algılarının düzeyini etkilemiş olabilir. (Özbek, 2016; Yurdakul, 2007; Yıldırım, 2007; Çetin, 2011; Şahin, 2013) tarafından yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin liderlik tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan (Bakır, 2007; Dilbeck,1988; Hardman, 2011) yaptıkları araştırmalarda kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına gelince, kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul yöneticisi daha fazla inisiyatif almaktadır. Kendiliğinden başlama boyutunda kıdemi 21 yıl ve üzeri, proaktiflik boyutunda kıdemi 16-20 yıl ve ısrarcılık boyutunda kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre ise okul

yöneticilerinin daha az inisiyatif aldığı anlaşılmıştır. Kendiliğinden başlama boyutunda gruplar arasında farklılaşma bulunurken, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sevil ve Bülbül (2019) okul müdürleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarında kıdem değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu mevcut çalışmanın proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarını desteklediği söylenebilir. Akın (2012) araştırmasında proaktif boyutta öğretmen görüşlerinde farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Yavuz (2006) kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri daha fazla yerine getirdiklerini düşündüklerini belirtmektedir. Çıkan bu sonuçlar bağlamında öğretmenlerin kıdem değişkeni göreceli bir değişken olduğu, bulunduğu ortama, şartlara ve kişilere göre değişiklik arz edebileceğini göstermektedir.

Aynı müdür ile çalışma değişkenine göre öğretmen algıları demokratik ve otokratik liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma kendiliğinden başlama ve proaktiflik boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinde aynı müdür ile yaklaşık 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olması şu şekilde açıklanabilir: Kısa süreli çalışanların, yöneticilerini yeterince tanıyamadıkları ve yöneticileri hakkında fazla bilgiye sahip olamadıkları, buna karşılık uzun süreli aynı müdür ile çalışanın yöneticisini her konuda daha iyi tanıyabileceği göz önünde alınır, puanlamada etkisinin olduğu düşünülebilir. Kişisel inisiyatif alma durumlarında da uzun süre aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategorideki öğretmenlere göre yöneticiler daha fazla inisiyatif almaktalar. Uzun süre aynı yönetici ile çalışan öğretmen, yöneticisinin hangi durumlarda daha çok inisiyatif alabileceğini veya alamayacağı konusunda fikir yürütme şansına sahip olabilir.

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine ilişkin elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri sergileme düzeyleriyle ilgili öğretmen algılarının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür (Hardman, 2011; Gray, 2013; Özbek, 2016) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süreleri dikkate alınarak öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki algı düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile ilgili bulgularda anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak Şahin'in (2013) çalışmasında aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yöneticilerin kişisel inisiyatif alma durumları kendiliğinden başlama boyutunda öğretmen algıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Akın'ın (2012) okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarıyla ilgili çalışmasında kişisel inisiyatifin tüm boyutlarında farklılaşma bulunduğunu ve aynı okulda daha uzun süreli çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin kişisel inisiyatif almalarına ilişkin görüşlerinin daha yüksek çıktığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları hazır çalışmanın kendiliğinden başlama boyutu ile birlikte daha uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin algılarıyla örtüşerek çıkan sonuç ile paralellik arz etmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre okul türü değişkeninde öğretmen algıları demokratik ve otokratik liderlik stillerinde anlamlı biçimde farklılaştığı ancak tam serbestlik tanıyan stilde farklılaşmadığı gözlenmiştir. (Bakır, 2007; Şahin, 2013; Kılınçarslan, 2013) tarafından yapılan araştırmalarda okul türüne ilişkin öğretmenlerin algılarının farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Bu bulgunun mevcut çalışmanın tam serbestlik tanıyan liderlik stilini desteklediği ancak demokratik ve otokratik stillerle örtüşmediği anlaşılmaktadır. Tüm liderlik stillerinde en düşük puan ortalaması lisede görev yapan öğretmenlere aittir. Okulun kademesi yükseldikçe öğretmenlerin yöneticilerden talep ve istekleri de paralel olarak yükselebilir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları kendiliğinden başlama ve proaktiflik boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşırken ısrarcılık boyutunda farklılaşmadığı görülmüştür.

Çıkan pearson korelasyon sonucu doğrultusunda okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında kuvvetli pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde farklı sınıflamalar olmakla birlikte, genelde (50-69) civarında çıkan ilişkinin güçlü ilişki olduğu yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2005). Bu yorum araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Liderlik stilleri ve kişisel inisiyatif alma kavramları genellikle yönetim ile iç içe geçmiş ve birbirini tamamlayan yönetsel kavramlardır. Okul yöneticisi okulu hedeflerine ulaştırmak ve işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını sağlamak için bu kavramları iyi kullanması gerekir. Günümüzün liderlik anlayışının güç odaklı olmasının aksine, sorumlu olduğu kişilere karşı toleranslı ve babacan

yaklaşımlar sergilemesi gerektiğine inanılmaktadır. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarında liderlik stillerinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Kılıç, 2019).

Araştırmada elde edilen çoklu doğrusal regresyon bulgularına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişisel inisiyatif alma boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel inisiyatif almanın kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarının demokratik ve otokratik liderlik stilleri tarafından anlamlı ve pozitif yönlü yordandığı ortaya çıkmıştır. Akın (2012) araştırmasında kişisel inisiyatif alma boyutlarının öğretimsel ve etik liderlik tarafından yordandığını açıklamaktadır. Akın'ın çalışmasının bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Kişisel inisiyatif almada en etkili stilin demokratik liderlik olduğu anlaşılmıştır. Kılıç'a (2019) göre kişisel inisiyatif almak herhangi bir baskıya ve zorlamaya maruz kalınmaksızın, kişinin kendi içgüdüleri ile başlattığı veya uygulamaya çalıştığı bir eylem algılanması olarak kabul edilebilir. Demokratik liderlikte bireylerin karar alma sürecine katılması, görüşlerine saygı ve kendilerine güven duyulması gibi atfedilen iltifatlar kişisel inisiyatif almada önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. Ganster ve Fusilier (1989), katılımcı liderlik stili, lider tarafından karar alınmadan önce astlarına danışarak problem çözümünde birlikte hareket edilmesiyle karakterize edilir. Kişisel inisiyatifin katılımcı liderlik aracılığıyla güçlendirilecek kontrolün, işgörenin algılamalarıyla olumlu bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Frese ve Fay (2001), kişisel inisiyatifin dönüşümlü liderlik tarafından yordanacağı bağlamında önemli bir değişken olabileceğine rağmen alt kademelerdeki yöneticilerinin fazla inisiyatif almaları tepe yönetim tarafından genellikle desteklenmediğini ileri sürmektedirler (Rank, 2006).

İnisiyatif, yöneticilerin örgütsel yapıdaki ve idari işlevlerdeki süreçleri algılamalarına yardımcı olan bir kavramdır. Aynı zamanda yöneticilerin demokratik karar alma süreçlerinin doğasını da desteklemektedir (Cameron, 1999). İşgörenleri karar alma sürecine dahil etmekle birlikte işgörenlerin katkılarını önemseyen demokratik liderlik, işgörenin proaktif davranışını kolaylaştırmaktadır (Vroom ve Jago, 1988). Lider emir ve yasaların bıraktığı boşluklardan yararlanarak, liderlik görevine yol açacak durumlara girmeyi ve inisiyatif almayı gerektirir (Bursalıoğlu, 2011). Okul yöneticilerinin inisiyatif alması, okulların hiyerarşik ve bürokratik işleyişini okulların lehine olacak şekilde stratejik durumlara dönüştürebilir ve dinamiklerin harekete geçmesini sağlayabilir. Ancak bazı olumsuz duygular, okul yöneticilerinin inisiyatif almalarını engellediği anlaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, inisiyatif almanın sadece bireysel bir davranış değil, aynı zamanda örgütsel ve idari bir davranış olduğu da söylenebilir (Dörrenbächer ve Geppert, 2009).

İnisiyatif almak, liderliğin çok önemli bir unsuru ve ayrıca birçok iş için önemli bir kazançtır. İçsel kontrol odağına sahip liderler, lider olmayanlara göre daha sabırlıdırlar (Bruttel ve Fischbacher, 2013). Kişisel inisiyatif almanın değeri, başta iş ve eğitim olmak üzere birçok alanda yavaş yavaş anlaşılmaya başlandığı söylenebilir. Kişisel inisiyatif seviyesi yüksek olan insanlar, daha yenilikçi (Balluerka, Gorostiaga ve Ulacia, 2014) ve girişimci (Krauss, Frese, Friedrich ve Unger, 2005) daha iyi akademik sonuçlar elde etmektedirler (Fay ve Frese, 2001). Kişisel inisiyatifin, yaratıcı süreçlere katılımının teşvik edilmesinde ve yaratıcılığın sergilenmesinde de önemli olduğu görülmüştür (Binnewies, Ohly ve Sonnentag, 2007). Kişisel inisiyatif almanın odak noktalarından birisi hedef yönelimidir. Yüksek hedef odaklı liderler uzun süreli ve açık hedefler geliştirirler. Zorlukların üstesinden gelmek için de ısrarcı olurlar. Bu nedenle, hedef yönelimi etkin liderliğin önemli bir ön şartı olarak kabul edilir (Sonnentag ve Frese, 1997). İsrarcılık, büyük ve etkili liderlerin en önemli özelliklerinden biridir. İsrarcı olmak, ne olursa olsun liderin ilkelerine ve hedeflerine bağlı kalması ve kararlı olması demektir. (Hopkin, 2010). Bu ifade de ısrarcı liderliğin aynı zamanda ilke merkezli liderlik olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim kurumları hedef ve değişim odaklı örgütler olduklarında sürekli değişim ve gelişim yönelimli örgütsel eylemleri ve faaliyetleri gerçekleştirmeye çalışırlar. King'e (2006) göre bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde değişim ihtiyacından kaynaklanan bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri proaktif davranarak, bu sorunları önceden tahmin edip ve hızlı bir şekilde alternatif çözüm yolları bulmaları gerekmektedir. Ancak eğitim yöneticilerinin çoğu geleneksel bürokratik veya işbirlikçi yöntemler kullanarak uygulama konusunda teorik bir tercihe sahip oldukları bilinmektedir. Davenport ve Anderson (2002), başarılı liderler inisiyatif alarak iş birliği ve paylaşılan liderlik aracılığıyla personelinin yetki yönünde güçlendirerek risk almalarını ve problem çözmelerini teşvik

edebilirler. Çünkü liderlik, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bireysel ve gruplar halinde insanlarla birlikte çalışmayı içermektedir.

Eğitim kurumları, insan odaklı ve hizmet üreten kurumlar oldukları için bu kurumların yönetim kademesinde iyi, uygun, isabetli kararların alınabilmesi, okul müdürünün yönetime yönelik bilgi ve becerileri nispetinde, kişilerle kurduğu ilişki ve öngörülerini ile edindiği sağlıklı, gerçek ve iyi anlayış ile de ilintilidir (Aydın, 2015). Okul örgütlerinin sahip olduğu bürokratik yapı, okul yöneticilerinin davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü yönetici bürokratik yapıya uygun bir yönetim tarzını sergilemek zorunluluğunu hisseder. Bu da zamanla okulun başarısı için ciddi bir engel teşkil edebilir. Bu gibi durumlarda okul yöneticisi inisiyatif olarak daha esnek bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Okul yöneticisi bürokratik kurallarla uğraşmaktan çok öğretmenlerin kişiliğine önem verirse, önemli bir örgütsel öğrenme engelini ortadan kaldıracaktır. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi için, değişimin olması gerekir. (Çelik, 2013). Genellikle değişimler, herkesin görüşünü ve fikrini rahatlıkla açıklayabildiği demokratik ve katılımcı ortamlarda yaşanır. Eğitim sürekli gelişen, değişen ve durağan olmayan bir faaliyet olduğundan bu gibi ortamlara her zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da ancak iyi yetişmiş, takım ruhuna sahip, gerektiğinde kişisel inisiyatif alabilen okul yöneticileri tarafından sağlanabilir (Kılıç, 2019). Günlük faaliyetlerini gerçekleştirmede, okul liderleri öğretmenleri de değişim çabalarına dahil ederek araçsal hedeflerinde ilerlerler. Güçlü liderlik, herhangi bir değişim girişimi başarısı için gereklidir (Bryk, 2010). Buna ek olarak, liderin değişim girişimi için sağlam ve değişmeyen bir vizyona ve aynı zamanda sürecin tamamlanmasına kadar geçen süre zarfında kararlılığa da sahip olması beklenir (Collins, 2001). Vizyonla birlikte lider, başarılı değişime öncülük etmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bilgi, inisiyatif kullanan liderin, değişiklik sürecinin sağlam bir şekilde kavranması ve uygulanmasının gerçekleştiği kültürü ifade eder. Beceri ise liderin yetkinliğini ortaya çıkarır (Ericson III, 2015). Başka bir deyişle, talep edilen değişimin olabilmesi için okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları gerekir. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Okul yöneticilerinin yüksek düzeyde kişisel inisiyatif alamadıkları anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin bu şekilde bir yönetim ortaya koymalarında merkezi sistemin ve bürokratik yönetim anlayışının katkısının büyük olduğunu söylemek mümkündür. Okul yöneticilerinin daha çok üst yönetimlerin talimat ve direktifleri doğrultusunda karar aldıkları bir gerçektir. Okul içerisinde vuku bulan bazı küçük problemlerin çözümünde okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları hem zaman açısından hem de işgörenler açısından daha avantajlı olabileceği gibi üst yönetiminin de işini kolaylaştırabileceği düşünülebilir.
- Kişisel inisiyatif almak değişim yönelimli bir eylemdir. Okul örgütleri de sürekli değişim ve gelişim gösteren kurumlar oldukları için bu kurumların başında bulunan yöneticilerin inisiyatif almaları değişim ve gelişimi daha da hızlandırabilir.
- Araştırma bulgularına göre kişisel inisiyatif almaya en fazla katkıyı sunan stil demokratik liderlik stildir. Bu bağlamda okul yöneticilerine daha fazla özgürlük alanı tanınmalı ve okul ile ilgili alınacak kararların bir kısmı kendilerine bırakılmalıdır. Böylece okul yöneticileri demokratik liderlik stilini daha fazla tercih ederek kişisel inisiyatif alma düzeylerini yükseltebilirler ve okulda çözümlenmesi gereken problemlerle ilgili karar verme ve çözüm odaklı yetkinliği ve beceriyi daha hızlı bir şekilde kazanabilirler.
- Araştırma sonucunda lise yöneticilerinin daha az inisiyatif aldıkları görülmüştür. Bu kapsamda lise yöneticilerinin daha fazla inisiyatif almaları için kendilerine verilen yetki tanımının yeniden gözden geçirilmelidir. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları üst yönetimler tarafından desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin algıları ışığında elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri en fazla otoriter liderlik stilini sergiledikleri belirlenmiştir. Günümüzün yönetim anlayışı perspektifinden bakıldığında otoriter ve baskıcı yönetim tarzlarının eğitim örgütleri için pek de uygun olmadığı düşünülmektedir. Çünkü eğitim faaliyetleri katılımcı ve kolektif eylemlerdir ve dolayısıyla bu eylemler uzlaşmacı odaklı bir atmosferde birlikte çalışmayı gerektirir. Okul yöneticileri bu hususları göz önünde bulundurmaları.

- Proaktif olmak; eylem ve performans odaklı ve aynı zamanda aktif olmaktır. Proaktif davranışlar sergileyen bir okul yöneticisi kendi performansını artırmasının yanında işgörenlerin performanslarının artırılmasında da olumlu katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amanchukwu, R.N, Stanley, G.J & Nwachukwu, P.O. (2015). A review of leadership theories principles and Styles and their relevance to Educational management. *Management*, 5(1),6-14. doi:10.5923. j. mm.20150501.02
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik* (5. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.
- Bakır, A. A. (2007) *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A. & Ulacia, I. (2014). Assessing personal initiative among vocational training students: Development and validation of a new measure. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-9.
- Bass. B. & Bass R. (2008). *The Bass Handbook of leadership: Theory, research, and managerial application*, 4th Ed. Free Press.
- Bateman, T. S. & Crant, M. J. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14,103– 118.
- Belschak, F. D., Den Hartog, D. N. & Fay, D. (2010). Exploring positive, negative and context-dependent aspects of proactive behaviours at work. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 83 (2), 267-273.
- Binnewies, 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.
- Bruttel, L. & Fischbacher, U. (2013). Taking the initiative. What characterizes leaders? Thurgau Institute of Economics and Department of Economics at the University of Konstanz. JEL- Classification: A13, C92, D03, D83 Germany.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Kappan*, 91 (7), 23-30.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.
- Cameron, T.J. (1999). *Managers: Part of the problems? Changing how the public sector work*. USA: Greenwood Press.
- Canbolat, S. G. (2016). *Yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan algıları, Çedaş Grup Şirketleri Örneği* (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz) (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Chiang, C. F. & Wang, Y. Y. (2012). The effects of transactional leadership and transformational leadership on organizational commitment in Hotels: The mediating effect of trust. *Journal of Hotel and Business Management*, 1(1),1-12.
- Chaudhry, A. Q. & Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.
- Cherry. K. (2017). The authoritarian leadership style & others you should know <https://www.verywell.com/leadership-styles>, Erişim Tarihi: 09.06. 2017.
- Collins, J. (2001). “Level 5 leadership, the triumph of humility and fierce resolve”, *Harvard Business Review*, 79 (1), 66-76.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davenport, P. & Anderson, G. (2002). Closing the achievement gap: No excuses. Houston, TX: APQC.
- Dilbeck, D. H. (1988). *A study of principals' leadership behavior in one suburban school district* (Doctoral dissertation). Portland State University, USA.
- Dörrenbächer, C. & Geppert, M. A. (2009). Micro-political perspective on subsidiary initiative-taking: evidence from German-owned subsidiaries in France. *European Management Journal*, 27 (2),100-112.

- Erickson III, L. T. (2015). *Principals' experiences initiating, implementing, and sustaining change within their school* (Doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. In B.M. Staw & R.M. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A. & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37-63.
- 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), 1084-1102.
- Gastil, J. (1994). A Definition and Illustration of Democratic Leadership *Human Relations*. (47), 8.
- George, D. & Mallery, P. (2012). *IMB SPSS for windows statistics 19 step by step: A simple guide and reference*.
- Grant, A. M. & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Gray, P. S. (2013). *Factors that impact administrator-teacher relationships* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Hackman, M.Z. & Johnson C.E, (2009) *Leadership; A communication Perspective* (5th Ed) Long Grove, IL Waveland Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis. illustrated, revised*
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's perception of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools*, Doctoral Dissertation, University of South Florida, USA.
- Henman, L. D. (2011). *Leadership: Theories and Controversies*. Erişim Tarihi: 23.07.2017 www.henmanperformancegroup.com
- Hesham, A. (2010). *Alqeyadah w Alaqa't'ha Belredha Alwadhifi (Leadership and it's relationship with job satisfaction)*, Amman, Dar Alyazori.
- Hopkin, M. R. (2010). *Persistence and leadership* Erişim, Tarihi: 24.08.2017. <https://leadonpurposeblog.com/leadership-and-persistence/>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.
- Jay, A. (2014). *The principals' leadership style and teachers' performance in secondary schools of Gambella Regional State* (Doctoral dissertation). Jimma University, Ethiopia.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2018). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (27), 3006-3016.
- Kılıç, (2019). *Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, W. B. (2006). *Relationship of principal's leadership behaviours to academic achievement and school improvement efforts* (Doctoral dissertation). University of Maryland, USA.
- Krauss, S. I., Frese, M., Friedrich, C. & Unger, J. M. (2005). Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among southern African small business owners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (3), 315-344.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ololube, N. P. (2013). *Educational Management, Planning and Supervision: Model for Effective Implementation*. Owerri: Spring Field Publishers
- Omolayo. B. (2004). *Influence of job variables on workers commitment and satisfaction in four selected Nigerian manufacturing industries*. Unpublished thesis, University Ado Ekiti.

- Omolayo, B. (2007). Effect of leadership style on job-related tension and psychological sense of community in work organizations: A case study of four organizations in Lagos State, Nigeria. *Bangladesh e-Journal of Sociology*. Volume 4 Number 2.
- Özbek, B. (2016). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27),59-70.
- Parker, S. K. & Collins, C. (2004). Proactivity: Enhancing understanding of self-started and dynamic action within organizations. Symposium conducted at the meeting of the Academy of Management, New Orleans, Louisiana.
- Price, A. M. (2008). *The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, USA.
- Rank, J. (2006). *Leadership predictors of proactive organizational behavior: facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance* (Doctoral dissertation). University of South Florida, USA.
- Sauer, S.J. 2011. Taking the reins: the effects of new leader status and leadership style on team performance. *J. Appl. Psychol.* 96, (3), 574-587. DOI= 10.1037/a0022741.
- Seibert, S. E., Kramer, M. L. & Crant, M. J. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Sevil, E., ve Bülbül, T. (2019). Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 700-719.
- Şahin, G. (2013). *İlkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ural, A., Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. (1988). Managing participation: A critical dimension of leadership. *Journal of Management Development*, 7 (5), 32-42.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 658-670.
- Yıldırım, D. (2007). *Öğretmenlerin algıları açısından eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

