EKUAD JETPR
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

ISSN 2149-7702
e-ISSN 2587-0718
DOI: 10.38089/ekuad.2021.79
Vol 7 (2021) Issue 3, 314-327

Comparison of Taking Personal Initiative of Public and Private School Administrators According to the Perceptions of Teacher

Yılmaz KILIÇ [1]

Abstract

This study was designed to compare the levels of taking personal initiative of school administrators who work in public and private schools with the perceptions of teacher. The sample of the study consists of teachers working in public and private schools in the centre of Konya in the 2018- 2019 academic year. The data were obtained randomly from 420 teachers through a scale within the framework of the quantitative research approach. The Personal Initiative Scale of School Administrators, developed by Akın (2012) and consists of 3 dimensions and 32 items, was used as a data collection tool in the study. In the analysis, it was observed that school administrators working in the private schools took more personal initiative than school administrators working in the public schools. In addition, in the light of the findings, it was determined that the levels of taking personal initiative of the private school administrators were higher in all sub-dimensions of taking personal initiative "self-starting, proactivity and persistency" and it has been concluded that there is a significant difference between public and private school administrators' taking personal initiative levels.

Key Words

Public
Private
Personal initiative
Administrators

About Article

Sending date: 22.12.2020
Acceptance Date: 18.02.2021
E-Publication Date: 31.12.2021

[1] Dr. Retired academician and researcher, Turkey, kilic0442@gmail.com.https://orcid.org/0000-0001-6040-7441

Introduction

When viewed, the organizational and administrative mechanisms that make up the Turkish Education System are based on the central organizational structure. This central organizational structure basically derives its strength from the more authoritarian, hierarchical and bureaucratic management approach. Therefore, in this management approach, it is possible to see that the school administrator often does not have the chance to quickly take a problem that needs to be solved or a demanded decision to be taken. It can be expected from the school administrator to make a creative contribution to the success of the school, to take responsibility for keeping up with the innovation, and even to take personal initiative when necessary (Kılıç, 2019). However, in the education systems dominated by the central authority, the fact that most of the decisions about education are collected from the center and from a single source limits the authority of the school administrator and it is clearly seen that s/he cannot do anything except add her/his own comments to these decisions (Bursalıoğlu, 2011). In such a case, it will be beneficial for the school administrator to take initiative in accordance with her/his own position in order to make decisions that will provide an advantage to the school, based on the location, physical structure, atmosphere of the school and the relations of the employees, and to implement these decisions. In addition, the school administrator who will take initiative should have the competencies, equipment, an innovative perspective and contemporary leadership understanding (Kılıç,2019). Because in modern leadership approaches, it is important for the leader to act prudently and rationally, to activate and implement the decision-making bodies, and to display an attitude and behaviour that respects the will. It should not be forgotten that this approach can force the school administrator to be a leader, as well as expand the areas of duty and responsibility of her/his.

Contemporary educational leadership; It is defined in the context of being transparent and accountable, student-oriented, making decisions according to research outputs, competing in attracting students to the school, integrating with the values of the society, adapting quickly to globalization and the information society, and having analytical skills at the same time (Balcı, 2011). It is stated that school administrators should pay attention to be sensitive, tolerant and sincere in decision-making and implementation processes, instead of being formal and stay away from employees (Sezer & Akan, 2018). It is emphasized that the school principal to take personal initiative with the use of authority will gain a more integral dimension in terms of managerial behaviour (Akın, 2014) With the increasing workload in today's educational institutions, the duties and responsibilities of the administrators at the head of educational institutions have increased considerably. School administrators' taking initiative will facilitate their work and help them to overcome this task and responsibility (Kılıç, 2019). The duty of the school administrators is no longer just to sign documents by adhering to the legislation and to be a subcontractor between the central government and school stakeholders. 21st century school leadership is defined as a social concept with broader meanings. It should not be forgotten that today's school leader, who has so many features, can lead to advantageous situations in many respects, if necessary, to take initiative in order to be successful and show high performance.

The concept of taking personal initiative can be traced back to Taylor's theory of scientific management. Because Taylor emphasized that organization is important not only for the employer but also for the employee to be effective and earn money (Carson, 2005). Personal initiative can be defined as exhibiting a behavior sequence that causes the individual to start his/her work goals and duties actively, to adopt a spontaneous approach, and to continue to overcome obstacles and pressures (Frese, Fay, Hilburger, Leng, & Tag, 1997; Frese, Kring, Soose & Zempel, 1996). Personal initiative is an important process for both practical and theoretical reasons. One of the consequences of such an important process is that the environment has been changed by the individual. In addition, taking personal initiative gives the individual self-confidence. Taking personal initiative will become more important in the future, as a high degree of self-confidence will be needed in workplaces and organizations in the future (Frese, 1997). Personal initiative uses self-starting, proactivity and active persistency approaches in pursuit of goals in order to overcome difficulties. In other words, taking personal initiative does not only mean being self-starting, proactivity and persistency, but also has the meaning of observing goal orientation (Frese & Fay, 2001).

Goal orientation can be perceived as a personality concept implying the existence of individual differences in the dimensions of setting and pursuing goals. Highly goal-oriented people develop long-

term and clear goals. Especially when difficulties arise, they insist on following them. For this reason, goal orientation is considered to be an important prerequisite for effective leadership (Sonnentag, Frese, Brodbeck, & Heinbokel, 1997). Personal initiative is a self-starting action that transcends the job role. It implies a certain element of discomfort towards bureaucracy. However, in the long run personal initiative must be in line with the overall organizational goals. Otherwise, actions that being deprived of organizational orientation do not fall under the scope of personal initiative (Fay & Frese, 2001).

Self-starting means that an individual does something spontaneously without being told, receiving explicit instructions, or requiring a specific role. Therefore, personal initiative is to pursuit of spontaneous goals though opposed to set goals. Self-starting requires setting a goal. This purpose can be based on an idea developed personally, but it can also be considered as showing personal initiative when someone takes responsibility for an idea or a project that is known in this context but has not taken action (Frese & Fay, 2001; Frese, Garts & Fay, 2007). Self-starting indicates that the goals were not given or assigned by someone else, but that the person herself/himself developed these goals. Some jobs may be associated with very broad business goals, for example managers have broad goals such as increasing departmental effectiveness. This may seem to make his own goal development impossible, frankly, any action taken by the manager is likely to be traced to a broad goal (Fay & Frese, 2001).

Proactivity means that with the experiencing and practicing of having a long-term focus, one anticipates the problems and opportunities that will arise and takes precautions accordingly. Focusing long-term on work allows the individual to think about and proactively do something about new demands for the future, new or recurring problems, and emerging opportunities. Because the proactive person is in an effort to redesign the organization and work environment which s/he takes part in according to the future (Crant, 2000; Fay & Frese, 2001; Rank, 2006).

Persistency is a necessary process that a person often resorts to in order to achieve her/his goal. In this sense, personal initiative usually indicates that a process, a procedure or a task has been added or changed, and these changes often involve setbacks and difficulties. For example, people affected by changes may dislike having to adapt to something new and being forced to abandon their routine. This requires the person who takes the initiative to overcome technical problems and overcome the resistance and laziness of other people, to insist on overcoming obstacles (Frese et al., 2007; Frese et al., 1997).

Theoretically, the three behavioural dimensions of personal initiative, self-starting, proactivity, and persistency, reinforce each other. Taking a proactive stance is associated with developing self-starting goals, because a proactive orientation towards the future makes it more likely to develop goals that go beyond what is expected to be done. Self-starting goals are about persisting in overcoming obstacles due to natural changes in practices. Overcoming obstacles can also contribute to self-starting goals, and as a result, unusual solutions to overcome obstacles often require self-starting behaviour. Therefore, these three dimensions of personal initiative tend to occur together (Frese et al., 1997). The fact that the three dimensions are so interrelated can also be perceived as theoretical proof that they together form a structure. Therefore; self-starting, proactivity and persistency are examined as the basic components of personal initiative that comprehend related but different points (Akın, 2012).

Aim of Study

In recent years, increasing workload, adopting of a modern management approach and desiring to maximize employee performance have led organizations to new searches and processes. The main function of organizations is to reach the goals they set together with their employees and to realize their goals. Administrators, trying to achieve these sometimes apply to different methods. One of these methods is that administrators can take personal initiative from their own positions when necessary. The main purpose of this research is to determine the level of personal initiative taken by school administrators in line with teacher perceptions by comparing the self-starting, proactivity and persistency approaches, which are the sub-dimensions of initiative on the axis of public and private schools.

Method

Model of the Study

This study, which aims to compare the personal initiative levels of public and private school administrators in line with teacher perceptions, was designed in a descriptive survey model in a quantitative research design. Descriptive survey models aim to describe a phenomenon that existed in the past or that still exists (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Karasar, 2017).

Study group

The sample group of the research consists of teachers working in public and private schools in the city center of Konya in the 2018-2019 academic year. Data were obtained by reaching 420 teachers through the scale. Table 1 shows the distribution of teachers in the sample group according to their demographic characteristics.

Table 1. Distribution of demographic information of teachers who make up the sample group according to independent variables (N=420)

Independent Variables	Group	Public		Private			Total
		f	%	f	%	%	f
Gender	Female	121	28,8	112	26,7	55,5	232
	Male	119	28,3	68	16,2	44,5	188
Age	35 and younger	40	9,5	101	24,0	33,6	141
	36-40	72	17,1	48	11,4	28,6	120
	41-45	48	11,4	21	5,0	16,4	69
	46-50	42	10,0	8	1,9	11,9	50
	51 and over	38	9,0	2	0,5	9,5	40
Professional Seniority	1-5	19	4,5	69	16,4	21,0	88
	6-10	11	2,6	36	8,6	11,2	47
	11-15	42	10,0	36	8,6	18,6	78
	16-20	66	15,7	24	5,7	21,4	90
	21 and over	100	24,3	17	3,6	27,9	117
Working duration with the same administrators'	1-5	199	47,4	170	40,5	87,9	369
	6-10	41	9,8	10	2,4	12,1	51
Working duration in the same school	1-5	126	30,0	139	33,1	63,1	265
	6-10	66	15,7	27	6,4	22,1	93
	11-15	39	9,3	11	2,6	11,9	50
	16-20	6	1,4	2	0,5	1,9	8
	21 and over	3	0,7	1	0,2	1,0	4
Level of education	Associate degree	11	2,6	1	0,2	2,9	12
	Bachelor's degree	190	45,2	143	34	79,3	333
	Master's degree	39	8,3	36	8,6	17,9	75
Total		240		180			420

Table 1 shows that 55.5% of the teachers in the sample group were female (n=232) and 44.5% (n=188) were male. It was found that 28.8% (n=121) of women work in public and 26.7% (n=112) work in private, 28.3% (n=119) of men work in public and 16.2% (n=n) =68) work in private. According to the age variable, it is seen that 33.6% of the teachers are 35 years and younger (n=141), 9.5% (n=40) are in public schools, 24% (n=101) are in private schools, 28.6% are in private schools. aged 36-40 (n=120), 17.1% (n=72) in public, 11.4% (n= 48) in private, 16.4% aged 41-45 (n= 69), 11.4 (n=48) public and 5.0% (n=21) private, 11.9% 46-50 years old (n=50), 10.0% (n=42) in public and 1.9% (n=8) in private, 9.5% in 51 and over (n=40), 9.0% (n=38) in public and % 0.5 (n=2) in private. When the professional seniority variable is examined, it is indicated that 21% of the teachers (n=88) with a seniority of 1-5 years, 4.5% (n=19) work in public, 16.4% (n=69) work in private, 11% .2 of the teachers (n=47) with a seniority of 6-10 years, 2.6% (n=11) work in publicr, 8.6% (n=36) work in private, 18.6% of the 11-15 years senior teachers (n=78), 10.0% (n=42) work in public, 8.6% (n=36) work in private, 21.4% are between 16-20 years seniority (n=90), 15.7% (n=66) of teachers work in public, 5.7% (n=24) in private, 27.9% of teachers with 21 years or more seniority (n=117), 24.3% (n=100) work in public

and 3.6% (n=17) work in private schools. Considering the variable of working duration with the same administrators', it was determined that 87.9% of the teachers (n=369) for 1-5 years, 47.4% (n=199) in the public sector and 40.5% (n=170) in private, 12.1% (n=51) work with the same administrators' for 6-10 years, 9.8% (n=41) in public and 2.4% (n=10) in private. When examined the working duration in the same school, it was understood that 63.1% of the teachers (n=265) for 1-5 years, 30.0% (n=126) in public and 33.1% (n=139) in private, 22.1% for 6-10 years (n=93), 15.7% (n=66) in public, 6.4% (n=27) in private, 11.9% for 11-15 years (n=50), 9.3% (n=39) in public, 2.6% (n=11) in private, 1.9% for 16-20 years (n=8), 1.4% (n=6) in public, 0.5% (n=2) in private, 1.0% for 21 years or more (n=4), 0% .7 (n=3) work in public, and 0.2% (n=1) work in private. According to the education level variable, it was included that 2.8% of the teachers had an associate degree (n=12), and 2.6% (n=11) of them work in public and 0.2% (n=1) work in private, 79.3% (n=333) had a bachelor's degree, 45.2% (n=190) of them work in public, 34% (n=143) work in private, 17.9% had a master's degree (n=75) and 8.6% (n=39) of them work in public, and 8.3% (n=36) work in private schools.

The evaluation range of the arithmetic averages of school administrators' taking personal initiative is given in Table 2.

Table 2. Evaluation interval of arithmetic averages of school administrators' taking personal initiative

Level of Participation		Score Intervals
Absolutely Disagree	Very low	1.00-1.79
Slightly Agree	Low	1.80-2.59
Moderately Agree	Middle	2.60-3.39
Strong Agree	High	3.40-4.19
Completely Agree	Very high	4.20-5.00

Data Collection Tool

The Personal Initiative Taking Scale of School Administrators, consisting of 32 items and 3 dimensions, developed by Akın (2012) was used to determine the level of taking initiative of school administrators. In the study conducted by Akın (2012), reliability analysis was performed together with the exploratory and confirmatory factor analyses of the scale, and it was determined that the scale is a high-reliability scale. In this context, the reliability coefficients calculated for the sub-dimensions of the scale are 0.88 for Self-starting, 0.83 for Proactivity and 0.89 for Persistency. The rating is in a five-point likert form; Completely agree (5), Strongly agree (4), Moderately agree (3), Slightly agree (2), Absolutely disagree (1). Around 540 prepared scales were taken to schools by the researcher and distributed to teachers. Two weeks later, the researcher personally toured the schools and returned 460 scales. The scales were examined one by one, and as a result of the examination, it was decided to transfer 420 healthy scales to the system and make their analysis.

Data analysis

The data collected in the research were analysed using SPSS 24.00 (Statistical Package for the Social Sciences) programs. Arithmetic mean, standard deviation and T-Test were used to analyse the data. Frequency and percentage were used to describe the demographic data obtained in the study. Mean and standard deviation analyses were used to describe to take personal initiative scores. The T-Test was used to compare the sub-dimensions of taking personal initiative.

Findings

In this part of the research, there are analyses made to determine to take personal initiative status of public and private school administrators in line with teacher perceptions. The arithmetic mean and standard deviations of the level of taking initiative of public and private school administrators are given in Table 3.

Table 3. The arithmetic mean and standard deviation distributions of school administrators' taking initiative levels according to teacher perceptions

Type of School	N	Mean	SD
Public	240	3,54	,57
Private	180	3,87	,42

When Table 3 is examined, it is seen that the mean score for the personal initiative of the administrators working in private schools is higher according to the perceptions of the teachers. While the mean score of taking personal initiative of the administrators working in public schools was x̄=3.54, this rate was x̄=3.87 for private school administrators.

In line with the perceptions of the teacher, the results regarding the personal initiative situations of the school administrators according to the school type are given in Table 4.

Table 4. Examining the scores of school administrators regarding taking personal initiative according to teacher perceptions in the context of school type

Sub-dimensions of taking initiative	School Type	N	Mean	SD	t	p
Self-starting	Public	240	46,32	8,07	-5,506	,000 *
	Private	180	50,34	6,37		
Proactivity	Public	240	32,12	5.77	-5,961	,000 *
	Private	180	35,17	4,28		
Persistency	Public	240	34,93	5,91	-6,413	,000 *
	Private	180	38,36	4,69		

*p<0.05

In Table 4, when taking personal initiative situations of school administrators is examined in terms of teacher perceptions, in all sub-dimensions of taking personal initiative (self-starting, proactivity, persistency), it was determined that there was a statistically significant at the level of (p<0.05) difference between the personal initiative scores of public and private school administrators. Private school administrators' taking personal initiative scores were higher than the scores of public administrators in the sub-dimensions of self-starting, proactivity and persistency. The t value between the mean scores of public and private school administrators was calculated as -5,506 in the self-starting sub-dimension, -5.961 in the proactivity sub-dimension, and 6.413 in the persistency sub-dimension.

In line with the perceptions of the teacher, the scores of the public and private school administrators' taking personal initiative in the self-starting dimension are given in Table 5.

Table 5. Examination of the scores of public and private school administrators on taking initiative in the dimension of self-starting according to teacher perceptions.

	Self-Starting Dimension	Public			Private				
		N	Mean	SD	N	Mean	SD	t	P
1	Even if it is not clearly defined in the legislation as the duty of a school administrators', s/he does the work that needs to be done for the school.	240	3,95	1,096	180	4,23	,934	-2,707	,007*
4	S/he automatically aspires to take on important responsibilities, even though s/he is not given by higher authorities.	240	3,48	1,160	180	3,90	,916	-3,976	,000*
7	If s/he sees behavior and applications against the rules at school, s/he intervenes immediately.	240	3,95	1,005	180	4,11	,874	-1,716	,087
10	At school, s/he does not hesitate to perform unconventional applications that are not found in other institutions.	240	3,30	1,113	180	3,55	1,052	-2,382	,018*

13	S/he puts her own ideas into practice in her/his school without hesitation.	240	3,23	1,052	180	3,94	,978	-7,058	,000*
16	S/he tries to realize ideas that have not yet been put into action but will be useful to the school.	240	3,71	1,076	180	3,94	,830	-2,403	,017*
19	S/he usually does more than is expected of her in her job.	240	3,69	1,044	180	3,93	,894	-2,450	,015*
22	S/he offers suggestions to top managers for better running of business.	240	3,33	1,042	180	3,77	1,000	-4,358	,000*
25	S/he creates new goals and objectives that s/he thinks will improve the school.	240	3,38	1,150	180	3,80	,897	-4,562	,000*
28	S/he tries to realize the projects that were always wanted to be done but could not be done at school.	240	3,54	,984	180	3,70	,871	-1,713	,087
30	S/he encourages school staff to start new projects / applications.	240	3,37	1,027	180	3,75	1,040	-3,640	,000*
31	As a school administrators', s/he always looks for ways to do the job better, rather than following standard applications.	240	3,22	1,126	180	3,83	,994	-5,795	,000*
32	S/he tries to implement the applications that s/he sees and likes in other institutions at school as well.	240	3,77	,949	180	3,87	,862	-1,095	,274

*p<0.05

As seen in Table 5, while being a significant difference at the level of p<0.05 in the taking personal initiative of public and private school administrators in the self-starting sub-dimension according to the items (1, 4, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 30, 31), it is understood that there is no differentiation in the items (7, 28 and 32). It is seen that the mean score of private school administrators is higher than public administrators in all items in which teachers express their opinions about school administrators. Meanwhile in public it was determined that it belonged to item 31 with the lowest mean score ($\bar{X}$ =3, 22), it belonged to items 1 and 7 with the highest mean score ($\bar{X}$ =3.95). In private, it was stated that while it belonged to item 10 with the lowest mean score ($\bar{X}$ =3.55), it belonged to item 1 with the highest mean score ($\bar{X}$ = 4,23). As the opinions of the teachers about the taking personal initiative in the dimension of self- starting situation of the school administrators in the public generally vary between medium and high levels, it has been determined that it is at a high level in private.

In line with the perceptions of the teacher, the scores of the public and private school administrators' taking personal initiative in the proactivity dimension are given in Table 6.

Table 6. Examination of the scores of public and private school administrators on taking initiative in the dimension of proactivity according to teacher perceptions.

	Proactivity Dimension	Public			Private				
		N	Mean	SD	N	Mean	SD	T	P
2	S/he is constantly looking for ways to do her/his job better.	240	3,87	1,056	180	4,15	,874	-2,880	,004*
5	S/he has always been a driving force for change in her/his school.	240	2,97	1,129	180	3,60	1,070	-5,700	,000*
8	S/he is good at seeing opportunities to benefit the school.	240	3,44	1,000	180	3,92	,815	-5,219	,000*
11	When s/he has a problem on work, s/he goes over it.	240	3,57	1,012	180	3,65	,814	-,921	,357
14	It gives her/him great excitement to see her/his thoughts become reality.	240	3,96	,890	180	4,11	,870	-1,660	,098

17	S/he notices opportunities earlier than people around her/him.	240	3,72	1,116	180	4,10	,846	-3,763	,000*
20	S/he sees problems occurring, problematic issues at school as an opportunity to address and correct.	240	3,75	1,052	180	3,76	,886	-,114	,909
23	S/he is constantly looking for ways to improve herself /himself in professional matters.	240	3,46	1,018	180	3,88	,896	-4,425	,000*
26	S/he has a great desire to make the changes that s/he thinks will improve the school.	240	3,35	1,103	180	3,98	,865	-6,385	,000*

*p<0.05

As indicated in Table 6, while the situations of taking personal initiative in the proactivity sub-dimension of public and private school administrators differed significantly at the level of p<0.05 according to the items (2, 5, 8, 17, 23, 26), 14, 20), it was concluded that there was no differentiation in the items (11, 14, 20) in line with the opinions of teachers. It is seen that the mean score of private school administrators is higher than public administrators in all items in which teachers express their opinions about school administrators. While item 5 got with the lowest mean score ($\bar{X}$=2.97), item 14 got with the highest mean score ($\bar{X}$=3.96) in public. In private, it was found that it belonged to item 5 with the lowest mean score ($\bar{X}$=3,60), it belonged to item 2 with the highest mean score ($\bar{X}$= 4.15). As the opinions of the teachers about the taking personal initiative in the dimension of proactivity situations of the school administrators in public generally vary between medium and high levels, it has been determined that it is at a high level in private.

In line with the perceptions of the teacher, the scores of the public and private school administrators' taking personal initiative in the persistency dimension are given in Table 7.

Table7. Examination of the scores of public and private school administrators on taking initiative in the dimension of persistency according to teacher perceptions**.**

	Persistency Dimension	Public			Private				
		N	Mean	SD	N	Mean	SD	T	p
3	S/he continues to work with determination until s/he finishes the job s/he has undertaken.	240	3,87	1,031	180	4,09	,913	-2,265	,024*
6	S/he does not leave unfinished business in school-related matters.	240	3,57	,999	180	4,07	,924	-5,311	,000*
9	S/he defends her/his work related to school until the end.	240	3,50	,968	180	4,09	,795	-6,710	,000*
12	While bringing innovations to her/his school, s/he struggles with the status quo when necessary.	240	2,43	,957	180	2,99	1,027	-5,717	,000*
15	Although s/he is tired while working on a school-related task, s/he has a strong desire to complete it.	240	3,54	1,123	180	3,98	,873	-4,433	,000*
18	S/he always accomplishes whatever s/he puts her/his mind to about school.	240	3,75	,990	180	3,78	,858	-,376	,707
21	If s/he fails to solve a problem related school, s/he continues to look for new options until s/he finds a solution.	240	3,65	1,011	180	3,75	,960	-1,081	,280
24	S/he can work patiently in long and tedious jobs.	240	3,71	,939	180	3,81	,954	-1,117	,265
27	S/he does not give up easily in the face of obstacles in her/his work related to school.	240	3,62	1,002	180	3,88	,804	-2,855	,005*

29	S/he takes pleasure in overcoming the obstacles that will come her/his way while realizing her/his thoughts.	240	3,26	1,055	180	3,86	,829	-6,104	,000*

*p<0.05

As seen in Table 7, while it was determined that public and private school administrators' taking personal initiative situations in the persistency sub-dimension differed significantly at the level of p<0.05 in items (3, 6, 9, 12, 15, 27, 29) in line with the opinions of the teachers, it was not differentiated in items (18, 21, 24). It is seen that the mean score of private school administrators is higher than public administrators in all items in which teachers express their opinions about school administrators. While item 12 got with the lowest mean score ($\bar{X}$=2.43), item 1 got with the highest mean score ($\bar{X}$=3.87) in public. In private, it was determined that it belonged to item 12 with the lowest mean score ($\bar{X}$=2,99), it belonged to items 3 and 9 with the highest mean score ($\bar{X}$= 4.09). As the opinions of the teachers about the taking personal initiative in the dimension of persistency situations of the school administrators in public generally vary between medium and high levels, it has been determined that it is at a high level in private.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The findings obtained in this study, which was designed to determine the taking personal initiative levels of school administrators working in public and private schools, are given below. In addition, comments and studies supporting the findings of this study are also included.

While the mean score of taking personal initiative of the administrators working in public schools was ($\bar{x}$=3.54), this ratio resulted at the level of ($\bar{x}$=3.87) for private school administrators. Considering the mean score of public and private school administrators, it was concluded that the mean score of both sections was not very high, but the mean score of private school administrators was higher. Although private school administrators have high scores in taking personal initiative, the assumption revealed by these results shows that school administrators cannot take personal initiative both in public and private education institutions as they wish. School administrators, who are responsible to the central government, try to fulfil their duties in line with the directives of the central government rather than taking personal initiative. Therefore, they either take no initiative at all or sometimes feel the need to take personal initiative in small matters. Akın (2012) emphasizes that school administrators mostly take initiative in small-scale actions and do not take initiative in large-scale actions, even they behave shyly and avoid taking initiative. Keser (2007) revealed that public school administrators are able to fulfil their responsibilities by using the authority given to them. Şentürk (2018) states that school administrators take initiative in situations that do not require risk and creativity, but they do not take initiative in achieving organizational goals and they make active decisions to solve organizational problems. According to Frese & Fay (2001), taking initiative behaviour reflects the tendency to make instant decisions and to think pragmatically. Yücel (2006), it is seen that school administrators have difficulties in making decisions even in small tasks related to the school. However, school administrators need to make active decisions, and use authority and transfer authority in order to achieve organizational goals and overcome organizational difficulties. Aypay and Şekerci (2009) emphasize that due to the low level of taking initiative of school administrators, administrators should be given in-service training in order to develop their taking initiative skills and that taking initiative is important for all managerial duties.

When the results of school administrators' tendency to take personal initiative in the context of teacher perceptions were evaluated, it was observed that there was a significant difference between the taking personal initiative scores of public and private school administrators in all sub-dimensions of taking personal initiative (self-starting, proactivity, persistency). In the sub-dimensions of self-starting, proactivity and persistency, private school administrators' taking personal initiative scores were found to be higher than public school administrators. It has been understood that the administrators of private education institutions are more tolerant in the use of authority and take a little more initiative than administrators of public schools according to the public-school administrators. While the taking personal initiative levels of school administrators working in public schools generally varied between medium and high levels, the taking personal initiative levels of the administrators working in private schools were found to be high. In the research conducted by Karahan (2019), it is stated that public primary

school administrators have more problems in using authority than private institution administrators. Nayır and Taşkın (2017), in their study, revealed that teachers' taking initiative behaviour is moderate in all dimensions. Considering that school administrators come from teaching, this finding may be valid for them.

When the analysis results of the self-starting dimension are considered on the basis of items, it has been determined that the mean score in both groups is not very high, but the private school administrator works for the benefit of the school apart from the legislation, assigns important responsibilities, carries out new practices, is open to new ideas and thoughts, and performs more than expected, presenting suggestions to the senior management, s/he acts more privileged and takes more initiative than the administrator working in public schools in terms of setting new goals and targets that will improve the school, encouraging school employees to implement new projects, and making new searches for better execution of the work instead of standard applications. Fay and Frese (2001) self-starting, displayed by the individual without any instruction from anywhere is behaviour. Akın (2012), in his research, concluded that school administrators do not take initiative in the self-starting dimension at a very high level within the framework of teachers' opinions.

When the item analysis results of the proactivity dimension are examined, it has been concluded that private school administrators are more tolerant and take more initiative than public school administrators in terms of constantly searching for ways to do their job better, always being the driving force for change, having the ability to sense opportunities, and constantly improving themselves professionally. Akın (2012), in his study on public administrators, found that public administrators were proactive at a low level according to the perceptions of teachers. In Pamuk and Kaya's (2009) study, it was concluded that school administrators did not act very proactively in the use of duties and authority in the presence of teachers and they received low scores.

When the analysis results of the persistency dimension items are examined, it has been determined that the private school administrator takes more initiative than public school administrator in cases such as trying to finish her/his work with determination, not leaving her/his work unfinished, standing behind her/his work, struggling with the status quo even a little, overcoming obstacles and at the same time enjoying overcoming these obstacles. Akın (2012) states that school administrators continue to work diligently until they complete the tasks they have undertaken, do not leave the work they have started unfinished and defend it to the end, but they are less insistent on the struggle against the status quo. This statement is in line with the findings of the present study. The lowest mean score obtained by both public and private school administrators is struggling with the status quo. This situation is thought to be related to the structure of the education system. Bursalıoğlu (2011) emphasizes that most of the decision-making powers of school administrators are centralized by the Ministry, and the decision-making powers of the administrators are limited and therefore the decisions taken cannot go beyond interpretation. Sevil and Bülbül (2019) state that school administrators are under the influence of higher authorities in taking personal initiative and they mostly act according to the instructions of higher authorities.

It is understood from this result that school administrators working in private education institutions are more willing and inclined to take personal initiative. Private education institutions generally continue their activities in competition, and therefore, in order to be successful, they are required to take initiative in some cases. Because in private education institutions, issues such as accountability in cases of failure and investigating the causes of failure are brought to the agenda more frequently and solutions are sought. Kharat (2016), managements of private education institutions should have the capacity to manage viable and supportable issues in a purposeful manner. Private education institutions often benefit from more adaptive initiative decisions that improve education/training conditions, rather than organization and use of authoritative controls. Despite their formal procedural work, the implementation and compliance of formal education programs in private schools may not be as stringent as in public schools. Farooqi, Jan, & Gohar (2017), private education institutions contribute to the creation of educational awareness and civic senses, and to the physical nourishment of youth. Private schools play an important role in enlightening the society. It has been observed that private education institutions also guide public education institutions and make efforts to increase the welfare and development level of the society with them. In this context, administrators of

private education institutions can be expected to be flexible in the sharing of authority and responsibility in some cases.

Private school administrators are more likely to have a greater influence on curriculum formulation than public school administrators. In addition, while private school administrators tend to have more control and authority over basic administrative decisions regarding teacher recruitment, curriculum and student discipline policies, it has been observed that administrators working in public schools do not have the authority to hire teachers and the majority of their authority regarding other issues is determined by laws. Baker, Han & Keil, 1996). It is understood that private school administrators have a greater influence than public school administrators in terms of discipline, curriculum, in-service training, budgeting and recruitment (Synder, 1997). In the context of these statements, it can be said that private school administrators have a more liberal understanding and a more suitable environment in using personal initiative.

It is thought that small-capacity schools are generally easier to manage, and healthy communication between students, teachers and administrators and the sense of belonging are more developed; however, as large schools often offer a wider range of academic programs and support services, it may not be easy to provide them all at once. When viewed, it can easily be seen that private schools have smaller schools and classrooms than public schools (Bryk, Lee, & Holland, 1993). An important aspect of school management is where important decisions are made regarding curriculum, school policies, and classroom practices. Although public school administrators must receive some instructions from the central or top management in the process of running the business, private school administrators are more likely than their colleagues in public schools to believe that they have a great influence, especially in the determination of disciplinary policy and the conduct of administrative affairs (Bryk et al., 1993). From this perspective, private school administrators are more advantageous in using initiative, on the other hand, it can be thought that school administrators working in public schools could not take more initiative due to their adherence to the legislation.

It is seen that the education administrators think that the dominant unit in the decisions to be made about the basic principles and qualifications of education should be the central administration. It is observed that education administrators, who stated that the decisions on the planning of the education/training calendar should be made at the provincial level, think that they should be the authorized unit to make decisions, even partially, in all other subjects and services. Education administrators point to the school unit as the authorized decision level in implementation, supervision and evaluation, in determining and developing the school strategy. Therefore, it is seen that education administrators want more freedom and initiative in matters directly related to the school (Turan, Yücel, Karataş, & Demirhan, 2010). Within the framework of the Centralistic Turkish Education System, the roles, duties, authorities and responsibilities of school administrators should be redefined in the new structuring process. In addition, school administrators should be empowered as individuals who not only offer suggestions and implement the legislation, but also have administrative and financial autonomy, take initiative when necessary, involve employees in the decision-making process and direct the society with their actions (Şişman & Turan, 2003). In an increasingly global economy, an educated workforce is essential to maintaining and improving competitiveness. Society expects education institutions to prepare people for employment in a rapidly changing environment. Teachers, managers and school administrators are the ones who must deliver higher education standards. Their reauthorization and management style will play a big role in their ability to offer higher education standards.

Overall, private schools are reported to tend to have more autonomy, better resources, a better school environment, and better performance levels than schools managed by public. Administrators in privately run schools in 16 OECD countries have been observed to have more school autonomy in curriculum and assessment than schools administered by public. In addition, it has been determined that administrators working in private education institutions in 26 OECD countries have more school autonomy in resource allocation than administrators working in public schools (OECD, 2012). Public institutions are more bureaucratic, public administrators are less materialistic, and institutional commitment is weak in the public sector. These variables may cause different approaches on the basis of management in public institutions and private firms (Boyne, 2002). The decisions taken in the administrative process are the main factors in determining the extent to which school administrators are

democratic and autocratic. For school administrators, the scope of taking initiative on school issues is the key to more variable, humane and creative institutional processes (Şentürk, 2018). It has been observed that teachers and school administrators are more enthusiastic about change voluntarily rather than imposing it on themselves. According to the studies conducted in Canadian schools, it has been determined that while self-initiated change gives teachers mostly positive emotional experiences emotionally, compulsory changes mostly affect teachers negatively (Hargreaves, 2004).

According to Hall (1999), discretion not only brings innovation, professional motivation, speed and flexibility to the management, but also makes it more sensitive to make decisions in the face of different situations. Because the rules in the organization based on the legislation may not always be able to cope with complex situations that require different solutions that arise in unexpected situations. Moreover, in such cases, the rules may conflict with each other. One of the easiest ways to solve them is to use personal initiative. According to Nalçınkaya (2012), discretion has an important role in the success of the administration. In addition to implementing the legislation, the management also needs to use its discretion since it has to meet all the material and moral needs of the society. As a result, it is not possible for the management to be considered without discretion and the discretion to be considered without management (As cited in Koç, 2017).

In the light of the data obtained as a result of this research, the following recommendations for school administrators and practitioners can be presented:

Recommendations for school administrators:

- As a result of the research, it was concluded that both public and private school administrators could not take personal initiative at a very high level. The fact that almost all of the authorities and responsibilities of school administrators are determined at the center by the Ministry of National Education may affect this situation. In such a case, it may not be easy for school administrators to take more personal initiative, but it can be thought that they take personal initiative according to their own conditions and positions in matters they consider right.
- Private school administrators' taking personal initiative levels were found to be higher than public school administrators. This shows that private school administrators act more freely and apply a more tolerant management and governance model. These privileges may also be granted to public school administrators by top management.
- It should not expect the solution of every problem from the centralized management. Initiative can be taken in the quick solution of minor problems that need to be resolved within the school.
- In particular, it was seen that the administrators of both institutions were very less persistent on struggling with the status quo against innovations. It can be thought that school administrators should act more resistant and more insistent against the status quo.
- Considering that there is no one who knows the institutions they manage better than themselves, it is very important for them to know where and when to act rationally and take the initiative.
- It is important that the central top management support and encourage school administrators to take personal initiative. School administrators should be assisted by the top management in taking personal initiatives without breaking the integrity of the legislation and without going beyond the legislation too much.

Recommendations for practitioners:

- In this study, the level of taking personal initiative of school administrators was examined according to the perceptions of teacher. In other studies, the initiative status of school administrators can be examined according to their own perceptions.
- Studies can be conducted on the taking personal initiative level of teachers working in public and private schools
- Different researches can be done according to the demographic characteristics of teachers and school administrators.

- By making comparisons on the basis of provinces, regions and even countries, new comprehensive studies can be done.

References

Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki *ilişki Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 20 (2), 125-149.

Aypay, A., ve Şekerci, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki, Kuram *ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 15 (57), 133-160.

Baker, D., Han, M., & Keil, C. T. (1996). U.S. Department of education, national center for education statistics, How different, how similar? Comparing key organizational qualities of American public and private secondary schools, Washington, D.C.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 162, 196–208.

Boyne, G. A. (2002). Public and private management: What's the difference? *Journal of Management Studies,* 39 (1), 92-122.

Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). Catholic schools and the common good. *Mass.: Harvard University Press.*

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision*, 43 (3), 450-460.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435–462.

Farooqi, I, Jan, M.F., & Gohar, F. (2017). The role of private educational institutions in the social development of Khyber Pakhtunkhwa, *Journal of Managerial Sciences*, 11(2), 285-302.

Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97–124.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.

Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), Creating tomorrow's organizations, 399–416. Chichester, England: Wiley.

Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Defferences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37–63.

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

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.

Hargreaves, A. (2004) Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(3), 287–306.

Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar (Kars İli Örneği), *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* (ASEAD) 6 (3),345-380.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Keser Z. *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Kharat, V.V. (2016). Private management institutions: challenges education and directions *Prime International Research Journal*, III (1), 17-24.

Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya.

Koç, Y. (2017). Kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin hukuksal yetkilerini kullanımına ilişkin görüşleri, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(1), 215-233.

Nayır, F., ve Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1):1319-1356

OECD. (2012). Public and Private Schools: How management and funding relate to their socio-economic profile, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en

Pamuk, H. ve Kaya, Ç. (2009). *Anadolu öğretmen lisesi müdürlerinin eğitim öğretim sürecindeki rolleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Rank, J. (2006*). Leadership predictors of proactive organizational behavior: Facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida. USA.

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.

Sezer, Ş., ve Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 729-737.

Snyder, T. (1997). U.S. Department of education, national center for education statistics, findings from the condition of education 1997: Public and private schools: How do they differ?, Washington, D.C.

Sonnentag, S., Frese, M., Brodbeck, F.C. ve Heinbokel, T. (1997). Use of design methods, team leaders' goal orientation, and team effectiveness: a follow-up study in Software Development Projects. *International Journal Of Human*-Computer Interaction, 9 (4), 443-454.

Şentürk, İ. (2018). *The first step to leadership in school management*: Taking initiative, Chapter 2, We are IntechOpen, the first native scientific publisher of Open Access book

Şişman, M., ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 34,300-315.

Turan, S, Yücel. C, Karataş, E., ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(1), 1-18.

Yücel Z. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

EKUAD JETPR
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

ISSN 2149-7702
e-ISSN 2587-0718
DOI: 10.38089/ekuad.2021.79
Cilt 7 (2021) Sayı 3, 314-327

Öğretmen Algılarına Göre Kamu ve Özel Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Yılmaz KILIÇ [1]

Öz

Bu çalışma, kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma düzeylerinin öğretmen algılarınca karşılaştırılması amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmanın grubunu 2018-2019 akademik yılında Konya merkezde bulunan kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde 420 öğretmenden ölçek aracılığıyla rastgele elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Akın (2012) tarafından geliştirilen ve 3 boyut 32 maddeden oluşan Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerde özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinden daha çok kişisel inisiyatif aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular ışığında "kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık" kişisel inisiyatif almanın tüm alt boyutlarında özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeylerinin daha yüksek çıktığı, kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kamu
Özel
Kişisel inisiyatif
Yönetici

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.12.2020
Kabul Tarihi:18.02.2021
E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

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

Giriş

Bakıldığında Türk Eğitim Sistemini oluşturan örgütsel ve idari mekanizmalar merkezi örgütlenme yapısına dayanmaktadır. Bu merkezi örgütlenme yapısı temel olarak gücünü daha çok otoriter, hiyerarşik ve bürokratik yönetim anlayışından almaktadır. Dolayısıyla bu yönetim anlayışında okul yöneticisinin çoğu zaman ivedilikle çözülmesi gereken bir problemi veya alınması talep edilen bir kararı hızlı bir şekilde alma şansına sahip olmadığını görmek mümkündür. Okul yöneticisinden okulun başarısına yaratıcı katkı sunması, yeniliğe ayak uydurması için sorumluluk üstlenmesi, hatta gerektiğinde kişisel inisiyatif alması beklenebilir (Kılıç, 2019). Ancak merkezi otoritenin egemen olduğu eğitim sistemlerinde eğitim ile ilgili kararların çoğu merkezden ve tek elden toplanması, okul yöneticisinin yetkisini sınırlandırmakta ve sonuçta bu kararlara kendi yorumlarını katmaktan başka bir şey yapamadığı açıkça görülmektedir (Bursalıoğlu, 2011). Böyle bir durumda okul yöneticisi okulun konumunu, fiziki yapısını, atmosferini ve işgörenlerin ilişkilerini temel alarak, okula avantaj sağlayacak biçimde kararlar alması ve bu kararları uygulaması için bazen kendi konumuna uygun biçimde inisiyatif alması faydalı olacaktır. Ayrıca inisiyatif alacak okul yöneticisinin de yöneticilik ile ilgili yeterliklere, donanıma, yenilikçi bir bakış açısına ve çağdaş liderlik anlayışına sahip olması gerekmektedir (Kılıç,2019). Çünkü modern liderlik yaklaşımlarında liderin, ihtiyatlı ve rasyonel davranması, karar alma organlarını harekete geçirmesi ve uygulamaya koyması, iradeye saygılı tutum ve davranış sergilemesi önemli rol oynamaktadır. Bu yaklaşım okul yöneticisini lider olmaya zorlamakla birlikte görev ve sorumluluk alanlarını da genişletebileceği unutulmamalıdır.

Çağdaş eğitim liderliği; şeffaf ve hesap verebilen, öğrenci odaklı olan, araştırma çıktılarına göre karar veren, okula öğrenci kazandırmada rekabet edebilen, toplumun değerleriyle bütünleşebilen, küreselleşmeye ve bilgi toplumuna çabuk adapte olabilen ve aynı zamanda analitik becerilere sahip olma özellikleri bağlamında tanımlanmaktadır (Balcı, 2011). Okul yöneticilerinin işgörenlerine karşı resmî ve mesafeli olma yerine, karar alma ve uygulama süreçlerinde duyarlı, hoşgörülü ve samimi olmaya özen göstermeleri gerektiğini belirtmekteler (Sezer ve Akan, 2018). Okul müdürünün yetki kullanımı ile birlikte kişisel inisiyatif almasının yönetsel davranış bakımından daha bütünleyici bir boyut kazanacağını vurgulanmaktadır (Akın, 2014). Günümüzün eğitim kurumlarında artan iş yoğunluğuyla birlikte, eğitim kurumlarının başındaki yöneticilerin görev ve sorumlulukları da oldukça artmıştır. Okul yöneticilerinin bu görev ve sorumluluğun üstesinden gelebilmeleri için inisiyatif almaları, işlerini kolaylaştıracaktır (Kılıç, 2019). Artık okul müdürünün görevi sadece mevzuatta bağlı kalarak evrak imzalamak ve merkezi yönetim ile okul paydaşları arasında taşeronluk yapmak değildir. 21'nci yüzyıl okul liderliği daha geniş anlamları barındıran sosyal bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu kadar çok özelliği bünyesinde barındıran günümüz okul liderinin başarılı olması ve yüksek performans sergilemesi için gerektiğinde inisiyatif alması birçok açıdan avantajlı durumlara neden olabileceği unutulmamalıdır.

Kişisel inisiyatif kavramı Taylor'un bilimsel yönetim teorisine dayandırılabilir. Çünkü Taylor, örgütlenmenin sadece iş veren için değil aynı zamanda işgörenin de etkili olabilmesi ve para kazanması açısından, önemli olduğunu vurgulamıştır (Carson, 2005). Kişisel inisiyatif bireyin çalışma hedeflerine ve görevlerine aktif biçimde başlamasına, kendiliğinden ortaya çıkan bir yaklaşımı benimsemesine, engellerin ve baskıların üstesinden gelmeye devam etmesine neden olan bir davranış dizini sergilemesi olarak tanımlanabilir (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997; Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996). Kişisel inisiyatif hem pratik hem de teorik nedenlerden dolayı önemli bir süreçtir. Böyle önemli bir sürecin sonuçlarından biri, çevrenin birey tarafından değiştirilmiş olmasıdır. Ayrıca kişisel inisiyatif bireye özgüven kazandırmaktadır. Gelecekte iş yerlerinde ve örgütlerde yüksek derecede özgüvene ihtiyaç duyulacağından kişisel inisiyatif almak daha önemli hale gelecektir (Frese, 1997). Kişisel inisiyatif, kendiliğinden başlayan, proaktif nitelikli ve zorlukların üstesinden gelebilmek için hedeflerin peşindeki aktif ısrarcılık yaklaşımlarını kullanmaktadır. Yani kişisel inisiyatif göstermek, sadece kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcı olmak anlamlarını barındırmaz aynı zamanda hedef yönelimini gözetmek anlamını da barındırmaktadır (Frese ve Fay, 2001).

Hedef yönelimi, insanlara hedef koyma ve onları takip etme boyutlarındaki bireysel farklılıklarının varlığını ima eden bir kişilik kavramı olarak algılanabilir. Yüksek hedef odaklı kişiler uzun süreli ve açık hedefler geliştirir. Özellikle, zorluklar yaşandığında onları takip etmekte ısrarcı olurlar. Bu nedenle, hedef yönlendirmenin etkin bir liderliğin önemli bir ön şartı olduğu kabul edilir (Sonnentag, Frese, Brodbeck ve Heinbokel, 1997). Kişisel inisiyatif, iş rolünü aşan kendiliğinden başlayan bir

eylemdir. Bürokrasiye karşı belirli bir rahatsızlık unsurunu ima eder. Bununla birlikte, uzun vadede kişisel inisiyatif genel örgütsel hedeflere uygun olmalıdır. Aksi takdirde örgüt yöneliminden yoksun olan eylemler kişisel inisiyatif kapsamına girmemektedir (Fay ve Frese, 2001).

Kendiliğinden başlama, bireyin kendisine söylenilmeden, açık bir talimat almadan veya belirli bir rol gereksinimi olmadan bir şey kendiliğinden yapması anlamına gelir. Bu nedenle, kişisel inisiyatif belirlenen hedeflerin aksine, kendiliğinden ortaya çıkan hedeflerin peşinde koşmaktır. Kendiliğinden başlamak bir hedef belirlemeyi gerektirmektedir. Bu amaç kişisel olarak geliştirilen bir fikre dayanabilir, aynı zamanda daha önce bu bağlamda bilinen fakat bir eylemde bulunmayan bir fikir veya bir projenin sorumluluğunu üstlendiğinde, birinin kişisel inisiyatif gösterdiği de düşünülebilir (Frese ve Fay, 2001; Frese, Garts ve Fay, 2007). Kendiliğinden başlama, hedeflerin başkası tarafından verilmediğini veya atanmadığını, kişinin kendisinin bu hedefleri geliştirdiğini belirtir. Bazı işler çok geniş iş hedefleriyle ilişkili olabilir, örneğin yöneticilerin departman etkinliğini artırmak gibi geniş hedefleri vardır. Bu, kendi hedef gelişimini imkânsız kılıyor gibi gözükebilir, açıkçası yöneticinin yaptığı herhangi bir eylem geniş bir hedefe kadar izlenebilme olasılığı vardır (Fay ve Frese, 2001).

Proaktiflik, uzun vadeli bir odağa sahip olmanın verdiği deneyim ve tecrübe ile kişinin, ortaya çıkacak sorunları ve fırsatları önceden sezmesi ve ona göre önlem alması anlamına gelir. Çalışmaya uzun süreli odaklanma, bireyin gelecekle ilgili yeni talepleri, yeni veya tekrar eden problemleri ve ortaya çıkan fırsatları düşünmesini ve onlar hakkında proaktif olarak bir şeyler yapmasını sağlar. Çünkü proaktif kişi bulunduğu örgütü ve iş ortamını geleceğe göre yeniden dizayn etme çabası içerisindedir (Crant, 2000; Fay ve Frese, 2001; Rank, 2006).

Israrcılık kişinin amacına ulaşması için sıklıkla başvurduğu gerekli bir süreçtir. Bu anlamda kişisel inisiyatif genellikle bir sürecin, bir prosedürün veya bir görevin eklendiğini veya değiştirildiğini ve bu değişikliklerin sıklıkla aksilikler ve zorluklar içerdiğini belirtir. Örneğin, değişikliklerden etkilenen kişiler, yeni bir şeye uyum sağlamak zorunda kalmaktan ve rutinlerini terk etmeye zorlanmaktan hoşlanmayabilirler. Bu, teknik sorunları aşmak ve diğer insanların direniş ve ataletlerinin üstesinden gelmek için inisiyatif alan kişinin engelleri aşmakta ısrar etmesini gerektirir (Frese vd., 2007; Frese vd., 1997).

Teorik olarak, kişisel inisiyatifin üç davranışsal boyutu olan kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık birbirini pekiştirmektedir. Proaktif bir duruş sergilemek, kendiliğinden başlayan hedeflerin geliştirilmesi ile ilişkilidir, çünkü geleceğe yönelik proaktif bir yönelim, yapılması beklenenlerin ötesine geçen hedefler geliştirmeyi daha olası kılar. Kendiliğinden başlayan hedefler, uygulamalardaki doğal değişiklikler nedeniyle engellerin aşılmasında ısrarcı olmakla ilgilidir. Engellerin aşılması aynı zamanda kendiliğinden başlayan hedeflere de katkıda bulunabilir ve sonuçta engellerin üstesinden gelebilmek için olağandışı çözümler genellikle kendiliğinden başlama davranışını gerektirir. Bu nedenle, kişisel inisiyatifin bu üç boyutunun birlikte ortaya çıkma eğilimi vardır (Frese vd., 1997). Üç boyutun birbiriyle bu denli ilişkili olması aynı zamanda birlikte bir yapıyı meydana getirdiklerinin teorik kanıtı olarak algılanabilir. Bundan dolayı; kendiliğinde başlama, proaktiflik ve ısrarcılık kişisel inisiyatifin ilişkili ancak farklı noktaları kavrayan temel bileşenleri olarak incelenmektedir (Akın, 2012).

Araştırmanın Amacı

Son yıllarda iş yoğunluğunun artması, modern yönetim anlayışının benimsenmesi ve işgören performanslarının maksimum düzeye çıkartılmak istenmesi, örgütleri yeni arayışlara ve süreçlere yönlendirmiştir. Örgütlerin temel işlevi işgörenleri ile birlikte belirledikleri hedeflere ulaşmak ve amaçlarını gerçekleştirmektir. Bunları sağlamaya çalışan yöneticiler bazen farklı yöntemlere başvurmaktalar. Bu yöntemlerden birisi de gerektiğinde yöneticilerin kendi konumlarınca kişisel inisiyatif alabilmeleridir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmen algıları doğrultusunda okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının kamu ve özel okul ekseninde inisiyatifin alt boyutları olan kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık yaklaşımları karşılaştırılarak ne düzeyde inisiyatif aldıklarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma deseninde betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modelleri geçmişte var olan veya hâlen varlığını sürdüren bir olguyu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu Konya İl merkezinde bulunan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçek aracılığıyla 420 öğretmene ulaşılarak veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Tablo 1'de örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (N=420)

Bağımsız Değişkenler	Grup	Kamu		Özel		Toplam	
		f	%	f	%	%	f
Cinsiyet	Kadın	121	28,8	112	26,7	55,5	232
	Erkek	119	28,3	68	16,2	44,5	188
Yaş	35 ve daha az	40	9,5	101	24,0	33,6	141
	36-40	72	17,1	48	11,4	28,6	120
	41-45	48	11,4	21	5,0	16,4	69
	46-50	42	10,0	8	1,9	11,9	50
	51 ve üzeri	38	9,0	2	0,5	9,5	40
Mesleki Kıdem	1-5	19	4,5	69	16,4	21,0	88
	6-10	11	2,6	36	8,6	11,2	47
	11-15	42	10,0	36	8,6	18,6	78
	16-20	66	15,7	24	5,7	21,4	90
	21 ve üzeri	100	24,3	17	3,6	27,9	117
Aynı Müdürle Çalışma Süresi	1-5	199	47,4	170	40,5	87,9	369
	6-10	41	9,8	10	2,4	12,1	51
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-5	126	30,0	139	33,1	63,1	265
	6-10	66	15,7	27	6,4	22,1	93
	11-15	39	9,3	11	2,6	11,9	50
	16-20	6	1,4	2	0,5	1,9	8
	21 ve üzeri	3	0,7	1	0,2	1,0	4
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	11	2,6	1	0,2	2,9	12
	Lisans	190	45,2	143	34	79,3	333
	Y. Lisans	39	8,3	36	8,6	17,9	75
Toplam		240		180			420

Tablo 1 örneklem grubundaki öğretmenlerin %55,5'nin kadın (n=232), %44,5'nin (n=188) erkek olduğunu göstermektedir. Kadınların %28,8'i (n=121) kamuda ve %26,7'si (n=112) özelde çalıştığı, erkeklerin %28,3'ü (n=119) kamuda ve %16,2'si (n=68) özelde görev yaptığı tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %33,6'sı 35 yaş ve altı(n=141), %9,5'i (n=40) kamuda ve %24'ü (n=101) özel okulda, %28,6'sı 36-40 yaş (n=120), %17,1'i(n=72) kamuda ve %11,4'ü (n= 48) özelde, %16,4'ü 41-45 yaş (n=69), 11,4'ü (n=48) kamuda ve %5,0'i (n=21) özelde, %11,9'u 46-50 yaş (n=50), %10,0'u (n=42) kamuda ve %1,9'u (n=8) özelde, %9,5'i 51 yaş ve üzeri (n=40), %9,0'u (n=38) kamuda ve %0,5'i (n=2) özelde çalıştığı görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde %21'i 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (n=88), %4,5'i (n=19) kamuda ve %16,4'ü (n=69) özelde, %11,2'si 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin (n=47), %2,6'sı (n=11) kamuda ve %8,6'sı (n=36) özelde, %18,6'sı 11-15 yıl arası kıdemli öğretmenlerin (n=78), %10,0'u (n=42) kamuda ve %8,6'sı (n=36) özelde, %21,4'ü 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (n=90), %15,7'si (n=66) kamuda %5,7'si (n=24) özelde, %27,9'u 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin (n=117) , %24,3'ü (n=100) kamuda ve %3,6'sı (n=17) özel okulda çalıştığı belirlenmiştir. Aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine bakıldığında

öğretmenlerin %87,9'u 1-5 yıl süre ile (n=369), %47,4'ü (n=199) kamuda ve %40,5'i (n=170) özelde, %12,1'i 6-10 yıl süre ile (n=51), %9,8'i(n=41) kamuda ve %2,4'ü (n=10) özelde aynı yönetici ile birlikte çalışmakta olduğu belirlenmiştir. Aynı okulda çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin %63,1'i 1-5 yıl süre ile (n=265), %30,0'u (n=126) kamuda ve %33,1'i (n=139) özelde, %22,1'i 6-10 yıl süre ile (n=93), %15,7'si (n=66) kamuda ve %6,4'ü (n=27) özelde, %11,9'u 11-15 yıl süre ile (n=50), %9,3'ü (n=39) kamuda ve %2,6'sı (n=11) özelde, %1,9'u 16-20 yıl süre ile (n=8), %1,4'ü (n=6) kamuda ve %0,5'i (n=2) özelde, %1,0 21 yıl ve üzeri süreler çerçevesinde (n=4), % 0,7'si (n=3) kamuda ve %0,2'si (n=1) özelde çalıştıkları anlaşılmıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin %2,8'nin ön lisans derecesine sahip olduğu (n=12), ve bunların %2,6'nın (n=11) kamuda ve %0,2'nin (n=1) özelde, %79,3'nün lisans derecesine sahip olduğu (n=333) ve bunların %45,2'nin (n=190) kamuda ve %34'nün (n=143) özelde, %17,9'nun yüksek lisans derecesine sahip olduğu (n=75) ve bunların %8,6'nın (n=39) kamuda ve %8,3'nün (n=36) özelde okulda görev yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı

Katılma Düzeyi		Puanlama
Hiç katılmıyorum	Çok düşük	1.00-1.79
Az katılıyorum	Düşük	1.80-2.59
Orta düzeyde katılıyorum	Orta	2.60-3.39
Büyük ölçüde katılıyorum	Yüksek	3.40-4.19
Tamamen katılıyorum	Çok yüksek	4.20-5.00

Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarını belirlemek için Akın (2012) tarafından geliştirilen 32 madde ve 3 boyuttan oluşan Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği kullanılmıştır. Akın (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle birlikte güvenirlik analizi yapılarak, ölçeğin yüksek güvenirli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda hesaplanan güvenirlik katsayıları ölçeğin alt boyutları için sırasıyla Kendiliğinden Başlama 0,88, Proaktiflik 0,83 ve Israrcılık 0,89 şeklindedir. Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Büyük ölçüde katılıyorum (4), Orta düzeyde katılıyorum (3), Az katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak yapılmıştır. Hazırlanan 540 civarında ölçek araştırmacı tarafından okullara götürülerek öğretmenlere dağıtılmıştır. İki hafta sonra araştırmacı bizzat okulları dolaşarak 460 ölçeğin geri dönüşünü sağlamıştır. Ölçekler tek tek incelenmiş olup ve yapılan inceleme sonucunda sağlıklı olarak 420 adet ölçeğin sisteme aktarılmasına ve analizlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 24.00 (Statistical Package for the Social Sciences) programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve T-Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen demografik verilerin betimlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Kişisel inisiyatif alma puanlarının betimlenmesinde ortalama ve standart sapma analizlerine başvurulmuştur. Kişisel inisiyatif alma alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise T-Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının belirlenmesi için yapılan analizler yer almaktadır. Kamu ve özel okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Okul Türü	N	x̄	Ss
Kamu	240	3,54	,57
Özel	180	3,87	,42

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen algılarına göre özel okullarda görev yapan yöneticilerin kişisel inisiyatif alma durumlarına yönelik puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kamu okullarında görev yapan yöneticilerin kişisel inisiyatif alma puan ortalaması x̄=3,54 olurken bu oran özel okul yöneticileri için x̄=3,87 düzeyinde çıkmıştır.

Öğretmen algıları doğrultusunda okul türüne göre okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına yönelik sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin puanlarının okul türü bağlamında incelenmesi

İnisiyatif Almanın Alt boyutları	Okul Türü	N	x̄	Ss	t	p
Kendiliğinden Başlama	Kamu	240	46,32	8,07	-5,506	,000 *
	Özel	180	50,34	6,37		
Proaktiflik	Kamu	240	32,12	5.77	-5,961	,000 *
	Özel	180	35,17	4,28		
Israrcılık	Kamu	240	34,93	5,91	-6,413	,000 *
	Özel	180	38,36	4,69		

*p<0.05

Tablo 4'te okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları öğretmen algıları doğrultusunda incelendiğinde, kişisel inisiyatif almanın (kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık) tüm alt boyutlarında kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puanları arasında (p<0,05) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutlarında özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puanları kamuda görevli yöneticilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Kamu ve özel okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki t değeri kendiliğinden başlama alt boyutunda-5,506, proaktiflik alt boyutunda-5,961 ve ısrarcılık alt boyutunda ise-6,413 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin puanlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kamu ve özel okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama boyutunda inisiyatif almaya ilişkin puanlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi

	Kendiliğinden Başlama Boyutu	Kamu			Özel				
		N	X̄	Ss	N	X̄	Ss	t	P
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapar.	240	3,95	1,096	180	4,23	,934	-2,707	,007*
4	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olur.	240	3,48	1,160	180	3,90	,916	-3,976	,000*
7	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale eder.	240	3,95	1,005	180	4,11	,874	-1,716	,087
10	Okulda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmez.	240	3,30	1,113	180	3,55	1,052	-2,382	,018*
13	Okulunda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyar.	240	3,23	1,052	180	3,94	,978	-7,058	,000*
16	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışır	240	3,71	1,076	180	3,94	,830	-2,403	,017*
19	İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapar.	240	3,69	1,044	180	3,93	,894	-2,450	,015*
22	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunar.	240	3,33	1,042	180	3,77	1,000	-4,358	,000*
25	Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturur.	240	3,38	1,150	180	3,80	,897	-4,562	,000*
28	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışır.	240	3,54	,984	180	3,70	,871	-1,713	,087
30	Okul çalışanlarını yeni projelere/ uygulamalara başlamaları için teşvik eder	240	3,37	1,027	180	3,75	1,040	-3,640	,000*
31	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arar.	240	3,22	1,126	180	3,83	,994	-5,795	,000*
32	Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulda da gerçekleştirmeye çalışır.	240	3,77	,949	180	3,87	,862	-1,095	,274

*p<0.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi (1, 4, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 30, 31) maddelerine göre kamu ve özel okul müdürlerinin kendiliğinden başlama alt boyutunda kişisel inisiyatif almalarında p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunurken, (7, 28 ve 32) maddelerinde farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili görüş belirtikleri tüm maddelerde özel okul yöneticilerinin puan ortalamalarının kamudaki yöneticilerinkine nazaran daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kamuda en düşük puan ortalaması (X̄ =3, 22) ile madde 31'e ait olurken, en yüksek puan ortalaması (X̄ =3,95) ile madde 1 ve 7'ye ait olduğu tespit edilmiştir. Özelde en düşük puan ortalaması (X̄ =3,55) ile madde 10'a ait iken, en yüksek puan ortalaması (X̄ = 4, 23) ile madde 1'e ait olduğu belirlenmiştir. Kamuda okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri genellikle orta ve yüksek düzey arasında değişirken, özelde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin proaktif boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin puanlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kamu ve özel okul yöneticilerinin proaktif boyutunda inisiyatif almaya ilişkin puanlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi

	Proaktiflik Boyutu	Kamu			Özel				
		N	X̄	Ss	N	X̄	Ss	T	P
2	Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırır.	240	3,87	1,056	180	4,15	,874	-2,880	,004*
5	Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olmuştur.	240	2,97	1,129	180	3,60	1,070	-5,700	,000*
8	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyidir.	240	3,44	1,000	180	3,92	,815	-5,219	,000*
11	İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gider.	240	3,57	1,012	180	3,65	,814	-,921	,357
14	Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmek ona büyük heyecan verir	240	3,96	,890	180	4,11	,870	-1,660	,098
17	Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark eder.	240	3,72	1,116	180	4,10	,846	-3,763	,000*
20	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görür	240	3,75	1,052	180	3,76	,886	-,114	,909
23	Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arar.	240	3,46	1,018	180	3,88	,896	-4,425	,000*
26	Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyar.	240	3,35	1,103	180	3,98	,865	-6,385	,000*

*p<0.05

Tablo 6'a belirtildiği üzere, öğretmen görüşleri doğrultusunda kamu ve özel okul müdürlerinin proaktiflik alt boyutunda kişisel inisiyatif alma durumları (2, 5, 8, 17, 23, 26) maddelerine göre p<0.05 düzeyinde anlamlı biçimde farklılaşırken, (11, 14, 20) maddelerinde ise farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili görüş belirtikleri tüm maddelerde özel okul yöneticilerinin puan ortalamalarının kamudaki yöneticilerinkine nazaran daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kamuda en düşük puan ortalaması (X̄=2,97) ile madde 5 alırken, en yüksek puan ortalaması (X̄=3,96) ile madde 14 almıştır. Özelde en düşük puan ortalaması (X̄=3,60) ile madde 5'e ait iken, en yüksek puan ortalaması (X̄= 4,15) ile madde 2'ye ait olduğu bulunmuştur. Kamuda okul müdürlerinin proaktiflik boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri genellikle orta ve yüksek düzey arasında değişirken, özelde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin ısrarcılık boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin puanlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo7. Kamu ve özel okul yöneticilerinin ısrarcılık boyutunda inisiyatif almaya ilişkin puanlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi

	Israrcılık Boyutu	Kamu			Özel				
		N	X̄	Ss	N	X̄	Ss	T	p
3	Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam eder.	240	3,87	1,031	180	4,09	,913	-2,265	,024*
6	Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmaz.	240	3,57	,999	180	4,07	,924	-5,311	,000*
9	Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunur.	240	3,50	,968	180	4,09	,795	-6,710	,000*
12	Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele eder.	240	2,43	,957	180	2,99	1,027	-5,717	,000*
15	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyar.	240	3,54	1,123	180	3,98	,873	-4,433	,000*
18	Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirir.	240	3,75	,990	180	3,78	,858	-,376	,707
21	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam eder.	240	3,65	1,011	180	3,75	,960	-1,081	,280
24	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilir.	240	3,71	,939	180	3,81	,954	-1,117	,265
27	Okulla ilgili yaptığı işlerde önüne çıkan engeller karşısında kolay pes etmez	240	3,62	1,002	180	3,88	,804	-2,855	,005*
29	Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alır.	240	3,26	1,055	180	3,86	,829	-6,104	,000*

*p<0.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri doğrultusunda kamu ve özel okul müdürlerinin ısrarcılık alt boyutunda kişisel inisiyatif alma durumları (3, 6, 9, 12, 15, 27, 29) maddelerine göre p<0.05 düzeyinde anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilirken (18, 21, 24) maddelerinde farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili görüş belirtikleri tüm maddelerde özel okul yöneticilerinin puan ortalamalarının kamudaki yöneticilerinkine nazaran daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kamuda en düşük puan ortalaması (X̄=2,43) ile madde 12 alırken, en yüksek puan ortalaması (X̄=3,87) ile madde 1 almıştır. Özelde en düşük puan ortalaması (X̄=2,99) ile madde 12'e ait iken, en yüksek puan ortalaması (X̄= 4,09) ile madde 3 ve 9'a ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, kamuda okul müdürlerinin ısrarcılık boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri genellikle orta ve yüksek düzey arasında değişirken, özelde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmanın bulgularını destekleyen yorum ve çalışmalara da yer verilmiştir.

Kamu okullarında görev yapan yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puan ortalaması (x̄=3,54) olarak çıkarken, bu oran özel okul yöneticileri için (x̄=3,87) düzeyinde sonuçlanmıştır. Kamu ve özel okul yöneticilerinin puan ortalamaları dikkate alındığında her iki kesimde de puan ortalamasının çok yüksek olmadığı ancak özel okul yöneticilerinin puan ortalamasının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Her ne kadar özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almada yüksek puan almış olsalar da bu sonuçların ortaya koyduğu varsayım hem kamuda hem de özel eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin istedikleri gibi kişisel inisiyatif alamadıklarını göstermektedir. Merkezi yönetime karşı sorumlu olan okul yöneticileri kişisel inisiyatif almaktan ziyade daha çok merkezi yönetimin direktifleri doğrultusunda görevlerini yapmaya çalışırlar. Dolayısıyla ya hiç inisiyatif almazlar ya da ufak tefek konularda bazen kişisel inisiyatif kullanma ihtiyacını hissederler. Akın (2012), okul yöneticilerinin daha çok küçük boyutlu

eylemlerde inisiyatif aldıklarını ve büyük boyutlu eylemlerde inisiyatif almadıklarını hatta çekingen davrandıklarını, inisiyatif almaktan kaçındıklarını vurgulamaktadır. Keser (2007) kamu okul müdürlerinin kendilerine verilen yetkileri kullanarak sorumluluklarını yerine getirebildikleri ortaya çıkmıştır. Şentürk (2018), okul yöneticilerinin risk ve yaratıcılık gerektirmeyen durumlarda inisiyatif aldıklarını ancak örgütsel hedeflere ulaşmada inisiyatif kullanmadıklarını ve örgütsel sorunları çözmek için aktif karar verdiklerini belirtmektedir. Frese ve Fay (2001)'a göre inisiyatif alma davranışı, anlık karar verme ve pragmatik düşünme eğilimini yansıtmaktadır. Yücel (2006), okulla ilgili ufak tefek işlerin yapılmasında bile okul yöneticilerinin karar vermede zorlandıkları görülmektedir. Halbuki okul yöneticilerinin örgütsel hedeflere ulaşması ve örgütsel zorlukların üstesinden gelmesi için anında aktif karar vermesi, yetki kullanması ve yetki devrini gerçekleştirmesi gerekir. Aypay ve Şekerci (2009), okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarının düşük olması nedeniyle yöneticilerin inisiyatif alma becerilerini geliştirmeleri için hizmet-içi eğitime alınmaları gerektiğini ve inisiyatif almanın tüm yönetimsel görevler açısından önemli olduğunu vurgulamaktalar.

Öğretmen algıları bağlamında okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma eğilimlerinin ortaya çıkardığı sonuçlar değerlendirildiğinde, kişisel inisiyatif almanın (kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık) tüm alt boyutlarında kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutlarında özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puanları kamu okullarında görev yapan yöneticilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kamu okulları yöneticilerine göre, özel eğitim kurumları yöneticileri yetki kullanımında daha toleranslı oldukları ve biraz daha fazla inisiyatif aldıkları anlaşılmıştır. Kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri genellikle orta ve yüksek düzey arasında değişirken, özel okullarda görev yapan yöneticilerin kişisel inisiyatif alma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Karahan (2019) tarafından yapılan araştırmada kamu ilköğretim okulu yöneticileri özel kurum yöneticilerine nazaran yetki kullanırken daha fazla sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Nayır ve Taşkın (2017), yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin inisiyatif alma davranışının tüm boyutlarında orta derecede olduğu ortaya konulmuştur. Okul yöneticilerinin öğretmenlikten geldikleri göz önüne alınırsa, bu bulgu onlar içinde geçerli olabilir.

Kendiliğinden başlama boyutunun analiz sonuçları maddeler bazında ele alındığında, her iki grubunda puan ortalamasının fazla yüksek olmadığı ancak özel okul yöneticisinin, mevzuat dışında okulun yararına çalışmalar yapması, önemli sorumluluklar yüklemesi, yeni uygulamalar gerçekleştirmesi, yeni fikir ve düşüncelere açık olması, beklenenden daha fazla performans göstermesi, üst yönetime öneriler sunması, okulu geliştirecek yeni amaç ve hedeflerin ortaya konulması, okul çalışanlarını yeni projeleri uygulamaları için teşvik etmesi ve standart uygulamalar yerine işin daha iyi yürütülmesinde yeni arayışlar içerisine girmesi bağlamında daha imtiyazlı davrandığı ve devlet okullarında görev yapan yöneticiye nazaran daha fazla inisiyatif aldığı tespit edilmiştir. Fay ve Frese (2001), kendiliğinden başlama davranışı bireyin herhangi bir yerden talimat almadan davranış sergilemesidir. Akın (2012), araştırmasında öğretmen görüşleri çerçevesinde okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda çok yüksek derecede inisiyatif almadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Proaktiflik boyutunun madde analizi sonuçlarına bakıldığında, özel okul yöneticisinin, sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırması, değişim için daima itici güç olması, fırsatları sezebilme kabiliyetinin olması, kendisini sürekli olarak mesleki açıdan geliştirmesi konusunda kamuda görev yapan okul yöneticisinden daha çok toleranslı davrandığı ve daha fazla inisiyatif aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Akın (2012), kamu müdürleriyle ilgili yaptığı çalışmasında kamu müdürlerinin öğretmen algısına göre düşük düzeyde proaktif olduğunu tespit etmiştir. Pamuk ve Kaya'nın (2009) araştırmasında ise okul müdürleri öğretmenlerin nezdinde görev ve yetki kullanımında fazla proaktif davranmadıklarını ve düşük puanlar aldıkları sonucu çıkmıştır.

Israrcılık boyutu maddelerinin analiz sonuçları incelendiğinde, özel okul yöneticisinin, işini azimle bitirmeye çalışması, işlerini yarım bırakmaması, yaptığı işinin arkasında durması, az da olsa statükoyla mücadele etmesi, engellerin üstesinden gelmesi ve aynı zamanda bu engelleri aşmaktan zevk alması gibi durumlarda kamu okul yöneticisinden daha çok inisiyatif aldığı belirlenmiştir. Akın (2012), okul müdürlerinin üstlendikleri işleri bitirene kadar azimle çalışmaya devam ettiklerini,

başladıkları işleri yarım bırakmadıklarını ve sonuna kadar savunduklarını fakat statükoya karşı mücadele konusunda daha az ısrarcı davrandıklarını belirtmektedir. Bu ifade mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Hem kamu hem özel okul yöneticilerinin aldıkları en düşük puan ortalaması ise statükoyla mücadele etmek maddesi almıştır. Bu durumun eğitim sisteminin yapısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bursalıoğlu (2011), okul yöneticilerinin karar yetkilerinin birçoğunun Bakanlıkça merkezde toplandığını, yöneticilerinin karar yetkilerinin sınırlandırıldığını ve dolayısıyla alınan kararların yorumlamanın ötesine geçemediğini vurgulamaktadır. Sevil ve Bülbül (2019), okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada üst makamların etkisinde kaldığını ve daha çok üst makamların talimatlarına göre hareket ettiklerini ifade etmekteler.

Çıkan bu sonuçtan da anlaşılıyor ki, özel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaya daha istekli ve eğilimli oldukları görülmüştür. Özel eğitim kurumları genellikle rekabet içinde faaliyetlerini sürdürürler ve dolayısıyla başarılı olabilmeleri için ister istemez bazı durumlarda inisiyatif kullanmaları gerekli kılınmaktadır. Çünkü özel eğitim kurumlarında başarısızlık durumlarında hesap verebilirlik ve başarısızlığın nedenlerinin araştırılması gibi konular daha sıkça gündeme getirilmekte ve çözüm yolları aranmaktadır. Kharat (2016), özel eğitim kurumlarının yönetimleri, uygulanabilir ve desteklenebilir meseleleri amaca uygun bir şekilde yönetme kapasitesine sahip olmalıdır. Özel eğitim kurumları genellikle örgütlenme ve yetkili kontrollerden yararlanma yerine, eğitim/öğretim koşullarını iyileştiren daha kolay uyarlanabilir inisiyatif içerikli kararlardan yararlanır. Resmi prosedüre bağlı çalışmalarına rağmen, özel okullarda resmi eğitim programlarının uygulanması ve uyumluluğu kamu okullarındaki kadar katı olmayabilir. Farooqi, Jan ve Gohar (2017), özel eğitim kurumları eğitim bilinci ve sivil duyuların yaratılmasına ve gençliğin fiziksel beslenmesine katkıda bulunur. Özel okullar toplumun aydınlatılmasında önemli rol oynarlar. Özel eğitim kurumları aynı zamanda kamu eğitim kurumlarına rehberlik ettikleri, onlarla birlikte toplumun refahı ve gelişmişlik seviyesinin artması konusunda çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Bu bağlamda özel eğitim kurumlarının yöneticileri bazı durumlarda yetki ve sorumluluk paylaşımında esnek olmaları beklenebilir.

Özel okul müdürlerinin müfredatın oluşturulmasında devlet okulu müdürlerine göre daha büyük bir etkiye sahip olma olasılığı daha yüksektir. Ek olarak, özel okul yöneticilerinin öğretmeni işe alma, müfredat ve öğrenci disiplin politikaları ile ilgili temel idari kararlar üzerinde daha fazla yerinde kontrole ve yetkiye sahip olma eğilimindeyken, devlet okullarında görev yapan yöneticilerinin öğretmeni işe alma yetkisine sahip olmadıkları ve diğer konularla ilgili yetkilerinin büyük çoğunluğunun kanunlarla belirlendiği görülmüştür (Baker, Han ve Keil, 1996). Özel okul yöneticilerinin, disiplin, müfredat, hizmet içi eğitim, bütçe oluşturma ve işe alma konusunda devlet okulu yöneticilerinden daha büyük bir etkiye sahip oldukları anlaşılmaktadır (Synder, 1997). Bu ifadeler bağlamında özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif kullanmada daha özgürlükçü bir anlayışa ve daha uygun bir ortama sahip oldukları söylenebilir.

Küçük kapasiteli okulların genellikle daha kolay yönetildiği, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlıklı iletişimin ve aidiyet duygusunun daha çok geliştirildiği düşünülmektedir; ancak büyük okullar genellikle daha geniş bir yelpazede akademik programlar ve destek hizmetleri sundukları için bunların hepsinin bir anda sağlanması kolay olmayabilir. Bakıldığında, özel okulların ortalama olarak, devlet okullarından daha küçük okullara ve sınıflara sahip olduğu kolaylıkla görülebilir (Bryk, Lee ve Holland, 1993). Okul yönetiminin önemli bir yönü, müfredat, okul politikaları ve sınıf uygulamalarıyla ilgili önemli kararların alındığı yerdir. Kamu okul yöneticileri işlerin yürütülmesi sürecinde merkezi veya tepe yönetiminden mutlaka bazı talimatlar almalarına karşın, özel okul yöneticilerinin, özellikle disiplin politikasının belirlenmesinde ve idari işlerin yürütülmesinde büyük bir etkiye sahip olduklarına inanmaları, kamu okullarındaki meslektaşlarına göre daha olasıdır (Bryk vd, 1993). Bu perspektiften bakılarak, özel okul yöneticilerinin inisiyatif kullanma konusunda daha avantajlı oldukları, diğer taraftan kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinin mevzuatta bağlı kalmalarından dolayı daha fazla inisiyatif alamadıkları düşünülebilir.

Eğitim yöneticileri eğitimin temel ilke ve nitelikleri konusunda verilecek kararlarda hâkim olan birimin merkezi yönetim olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Eğitim/öğretim takviminin plânlanması konusunda kararların il düzeyinde verilmesi gerektiğini belirten eğitim yöneticilerinin, diğer tüm konu ve hizmetlerde kısmen de olsa karar vermede yetkili birim olması gerektiğini düşündükleri

gözlenmiştir. Eğitim yöneticileri; uygulamada, denetim ve değerlendirmede, okul stratejisinin belirlenmesi ve geliştirilmesi konularında yetkili karar düzeyi olarak okul birimini işaret etmektedirler. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin okulla doğrudan ilgili konularda daha fazla özgürlük ve inisiyatif istedikleri görülmektedir (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Merkeziyetçi Türk Eğitim Sistemi çerçevesinde okul yöneticilerinin yeni yapılanma sürecinde rol, görev, yetki ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması gerekir. Ayrıca okul yöneticilerinin sadece öneri sunan ve mevzuatı uygulayan değil aynı zamanda idari ve mali yönde özerkliği olan ve gerektiğinde inisiyatif alan, işgörenleri karar alma sürecine dahil eden ve icraatları ile topluma yön veren bireyler olarak yetkilendirilmelidir (Şişman ve Turan, 2003). Giderek artan bir küresel ekonomide, rekabet edebilirliği korumak ve geliştirmek için eğitimli bir işgücü çok önemlidir. Toplum, eğitim kurumlarından insanları hızla değişen bir ortamda istihdama hazırlamalarını beklemektedir. Öğretmenler, idareciler ve okul yöneticileri, daha yüksek eğitim standartları sunması gereken kişilerdir. Daha yüksek eğitim standartları sunabilmeleri konusunda yeniden yetkilendirmeleri ve gösterecekleri yönetim tarzı büyük rol oynayacaktır.

Genel olarak, özel okullar, kamu tarafından yönetilen okullardan daha fazla özerkliğe, daha iyi kaynaklara, daha iyi bir okul ortamına ve daha iyi performans seviyelerine sahip olma eğiliminde oldukları rapor edilmiştir. 16 OECD ülkesinde özel olarak yönetilen okullardaki yöneticiler, müfredat ve değerlendirmelerde, kamu tarafından yönetilen okullardaki yöneticilerden daha fazla okul özerkliğine sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca 26 OECD ülkesinde özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler, kamu okullarında görev yapan yöneticilere göre kaynak tahsisinde daha fazla okul özerkliğine sahip oldukları tespit edilmiştir (OECD, 2012). Kamu kuruluşları daha bürokratik, kamu yöneticileri daha az materyalist ve kurumsal bağlılık kamu sektöründe zayıftır. Bu değişkenler, kamu kurumlarında ve özel firmalarda yönetim bazında farklı yaklaşımlara neden olabilmektedir (Boyne, 2002). İdari süreçte alınan kararlar, okul yöneticilerinin ne ölçüde demokratik ve otokratik olduklarının belirlenmesinde temel faktördür. Okul idarecileri için, okul meseleleri konusunda inisiyatif almanın kapsamı, daha değişken, insancıl ve yaratıcı kurumsal süreçlerin anahtarıdır (Şentürk, 2018). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendilerine empoze etmekten ziyade kendi istekleriyle değişim konusunda daha hevesli oldukları gözlenmiştir. Kanada okullarında yapılan araştırmalara göre, kendiliğinden başlatılan değişimin duygusal olarak öğretmenlere büyük oranda olumlu duygusal deneyimler kazandırırken, zorunlu yapılan değişimlerin öğretmenleri çoğunlukla olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Hargreaves, 2004).

Hall'a (1999) göre, takdir yetkisi yönetime yenilikçilik, mesleki motivasyon, hız ve esneklik kazandırmakla birlikte, yönetimin farklı durumlar karşısında karar alması daha duyarlı olmasını sağlamaktadır. Çünkü mevzuatta dayalı örgütteki kurallar beklenmedik durumlarda ortaya çıkan farklı çözüm yolları gerektiren karmaşık durumlarla her zaman baş edemeyebilir. Dahası böyle durumlarda kurallar birbirleriyle çelişebilmektedir. Bunları çözmenin en kolay yollarından birisi de kişisel inisiyatif kullanmaktır. Nalçınkaya'ya (2012) göre ise, takdir yetkisi yönetimin başarıya ulaşmasında önemli role sahiptir. Yönetim de mevzuatı uygulamanın yanı sıra toplumun maddi manevi her türlü ihtiyacını karşılamak durumunda olduğundan takdir yetkisini kullanmaya ihtiyaç duyar. Sonuç olarak yönetimin takdir yetkisiz, takdir yetkisinin de yönetimsiz düşünülmesi mümkün değildir (Aktaran; Koç, 2017).

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında okul yöneticilerine ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Okul yöneticilerine yönelik öneriler:

- Araştırma sonucunda hem kamu hem özel okul yöneticilerinin çok yüksek düzeyde kişisel inisiyatif alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının neredeyse tamamına yakını Millî Eğitim Bakanlığı'nca merkezde belirlenmesi, bu durumu etkiliyor olabilir. Böyle bir durumda okul yöneticilerinin daha fazla kişisel inisiyatif almaları kolay olmayabilir ancak doğru bildikleri konularda kendi şartlarına ve konumlarına göre kişisel inisiyatif almaları düşünülebilir.
- Özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Bu da özel okul yöneticilerinin daha özgür davrandıklarını ve daha hoşgörülü bir yönetim ve yönetişim modelini uyguladıklarını göstermektedir. Bu imtiyazlar üst yönetim tarafından devlet okulu yöneticilerine de tanınabilir.

- Her problem ve sorunun çözümünü merkezi yönetimden beklememek gerekir. Okul içinde çözülmesi gereken ufak tefek sorunların hızlı çözümünde inisiyatif alınabilir.
- Özellikle yeniliklere karşı statüko ile mücadele etme konusunda her iki kurumun yöneticileri de oldukça az ısrarcı oldukları görülmüştür. Okul yöneticilerinin statükoya karşı daha dirençli ve daha ısrarcı davranmaları gerektiği düşünülebilir.
- Yönettiklerin kurumları kendilerinden daha iyi tanıyan kimsenin olamayacağı düşünülürse, kendilerinin de rasyonel davranarak nerede ve ne zaman inisiyatif almaları gerektiğini bilmeleri oldukça önemlidir.
- Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarında merkezi üst yönetiminin desteklemesi ve teşvik etmesi önemlidir. Mevzuatın bütünlüğü bozulmadan ve çok fazla mevzuat dışına çıkılmadan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarında üst yönetimce yardımcı olunmalıdır.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Başka araştırmalarda okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumları kendi algılarına göre incelenebilir.
- Kamu okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin kişisel inisiyatif alma düzeyleriyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre farklı araştırmalar yapılabilir.
- İller, bölgeler hatta ülke bazında karşılaştırmalar yapılarak, yeni kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki *ilişki Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 20 (2), 125-149.

Aypay, A., ve Şekerci, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki, Kuram *ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 15 (57), 133-160.

Baker, D., Han, M., & Keil, C. T. (1996). U.S. Department of education, national center for education statistics, How different, how similar? Comparing key organizational qualities of American public and private secondary schools, Washington, D.C.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 162, 196–208.

Boyne, G. A. (2002). Public and private management: What's the difference? *Journal of Management Studies,* 39 (1), 92-122.

Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). Catholic schools and the common good. *Mass.: Harvard University Press.*

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision*, 43 (3), 450-460.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435–462.

Farooqi, I, Jan, M.F., & Gohar, F. (2017). The role of private educational institutions in the social development of Khyber Pakhtunkhwa, *Journal of Managerial Sciences*, 11(2), 285-302.

Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97–124.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.

Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), Creating tomorrow's organizations , 399–416. Chichester, England: Wiley.

Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Defferences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37–63.

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

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.

Hargreaves, A. (2004) Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(3), 287–306.

Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar (Kars İli Örneği), *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* (ASEAD) 6 (3),345-380.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Keser Z. *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Kharat, V.V. (2016). Private management institutions: challenges education and directions *Prime International Research Journal*, III (1), 17-24.

Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya.

Koç, Y. (2017). Kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin hukuksal yetkilerini kullanımına ilişkin görüşleri, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(1), 215-233.

Nayır, F., ve Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1):1319-1356

OECD. (2012). Public and Private Schools: How management and funding relate to their socio-economic profile, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en

Pamuk, H. ve Kaya, Ç. (2009). *Anadolu öğretmen lisesi müdürlerinin eğitim öğretim sürecindeki rolleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Rank, J. (2006*). Leadership predictors of proactive organizational behavior: Facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida. USA.

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.

Sezer, Ş., ve Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 729-737.

Snyder, T. (1997). U.S. Department of education, national center for education statistics, findings from the condition of education 1997: Public and private schools: How do they differ?, Washington, D.C.

Sonnentag, S., Frese, M., Brodbeck, F.C. ve Heinbokel, T. (1997). Use of design methods, team leaders' goal orientation, and team effectiveness: a follow-up study in Software Development Projects. *International Journal Of Human*-Computer Interaction, 9 (4), 443-454.

Şentürk, İ. (2018). *The first step to leadership in school management*: Taking initiative, Chapter 2, We are IntechOpen, the first native scientific publisher of Open Access book

Şişman, M., ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 34,300-315.

Turan, S, Yücel. C, Karataş, E., ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(1), 1-18.

Yücel Z. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License