T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİ İLE KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ERHAN SEVİL

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. TUNCER BÜLBÜL

EDİRNE 2019

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Erhan Sevil** tarafından hazırlanan **Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki** Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca **01 Temmuz Pazartesi** günü saat **09.30**'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *.....kabul edilmesine..... **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

| **JÜRİ ÜYELERİ** | **KANAAT** | **İMZA** |
|---|---|---|
| Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL (Danışman) | Kabul edilmesine | |
| Prof. Dr. Cem ÇUHADAR | Kabul edilmesine | |
| Prof. Dr. Yılmaz ÇAKICI | Kabul edilmesine | |

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

| | |
|---|---|
| Referans No | 10265327 |
| Yazar Adı / Soyadı | ERHAN SEVİL |
| T.C.Kimlik No | 20332827502 |
| Telefon | 5533648485 |
| E-Posta | erhan-sevil@hotmail.com |
| Tezin Dili | Türkçe |
| Tezin Özgün Adı | Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki |
| Tezin Tercümesi | The Relationship Between Self-Esteem Levels Of School Managers And Taking Personal Initiative |
| Konu | Eğitim ve Öğretim = Education and Training |
| Üniversite | Trakya Üniversitesi |
| Enstitü / Hastane | Sosyal Bilimler Enstitüsü |
| Anabilim Dalı | Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı |
| Bilim Dalı | Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı |
| Tez Türü | Yüksek Lisans |
| Yılı | 2019 |
| Sayfa | 107 |
| Tez Danışmanları | PROF. DR. TUNCER BÜLBÜL |
| Dizin Terimleri | |
| Önerilen Dizin Terimleri | Benlik Saygısı, Kişisel İnisiyatif, Okul Yöneticisi |

08.07.2019

İmza:.....

**Tezin Adı:** Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki

**Hazırlayan:** Erhan SEVİL

# ÖZET

Bu araştırmada okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Edirne ili merkezi ve ilçelerinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri ve kişisel inisiyatif alma durumları katılımcıların cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki hizmet sürelerine, okul yöneticiliğindeki hizmet sürelerine, yaşlarına, çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türüne, çalıştıkları okul türüne göre ele alınmıştır. Araştırma 161 okul yöneticisinin katılımıyla tamamlanmıştır. Çalışmada Arıcak (1999) tarafından geliştirilen "Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği" ile Akın (2012) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ile t-testi, ANOVA (tek yönlü varyans analizi), Scheffe (Post hoc testi) Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi, Pearson Korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinin yüksek; kişisel inisiyatif alma durumlarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkinin tüm boyutlarda orta düzeyde ve pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonucuna göre benlik saygısı ölçeğinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik boyutlarının kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama boyutunun % 44'ünü, proaktiflik boyutunun % 47'sini, ısrarcılık boyutunun % 42'sini yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Benlik Saygısı, Kişisel İnisiyatif, Okul Yöneticisi.

**Title Of The Thesis:** The Relationship Between Self-Esteem Levels Of School Managers And Taking Personal Initiative

**Prepared by:** Erhan SEVİL

# ABSTRACT

The aim of this study was to determine the relationship between school principals' self-esteem levels and personal initiative. The population of the study consists of school principals working in official primary, secondary and high schools in Edirne city center and districts. The level of self-esteem and taking individual initiative of the school principals participating in the study were handled according to the gender of the participants, their educational status, their professional service period, their service period in their school administration, their age, the type of the institution they work and the type of school they work. The research was completed with the participation of 161 school administrators. In this study, Arıcak Self-Esteem Scale developed by Arıcak (1999) and Okul Personal Initiative Measurement Tool in School Principals Form developed by Akın (2012) were used. Descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, t-test, ANOVA (one-way analysis of variance), Scheffe (Post hoc test), Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test, Pearson Correlation and multiple regression analysis were used in the analysis of the data obtained. As a result of the study, self-esteem levels of school administrators were high; it was also found that taking personal initiative was high. The relationship between school administrators' self-esteem levels and taking personal initiative was found to be moderate and positive in all dimensions. Multiple regression analysis revealed that the self-esteem scale dimensions of self-worth based, self-esteem, depressive mood, self-sufficiency, achievement and productivity, 44% of self-starting size of the personal initiative to get the scale, 47% of proactivity size is predicted 42% of the insistence size.

**Key Words:** Self-Esteem, Personal Initiative, School Administrator.

# ÖNSÖZ

Okullardan beklenenler, değişen şartlar neticesinde her geçen gün farklılaşmaktadır. Bu değişimler okul kurumunda ilk önce okul yöneticilerini etkilemektedir. Okulların işleyişini düzenleyen resmi prosedürler okul yöneticilerine yön gösterse de çözüm bekleyen sorunlar yahut gerçekleştirilmesi gereken hedefler, çoğu kez yazışmaları, formaliteleri beklemeksizin sonuçlandırılmayı beklemektedir. Bu yüzden çağdaş okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Kişisel inisiyatif alabilen okul müdürlerinin ise kendilerine ilişkin olumlu algılarının yani benlik saygılarının yüksek olması onların kişisel inisiyatif almalarında kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, amaç, önem, sınırlılık ve tanımlar; ikinci bölümde araştırmaya konu olan kavramlara ilişkin açıklamalar; üçüncü bölümde yöntem; dördüncü bölümde bulgular ve yorum ve beşinci bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmamın başlangıcından sonuna kadar her zaman beni yönlendiren desteğini esirgemeyen başta değerli hocam Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL olmak üzere tüm Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümü hocalarıma teşekkür ederim. Yüksek lisans süreci boyunca her türlü yardımı sunan ve moral kaynağım olan annem Hanife SEVİL, babam Anıl SEVİL'e, sevgili eşim Gülce KOŞAR SEVİL ve biricik kızım Gülse SEVİL'e minnetimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Erhan SEVİL

Edirne, 2019

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET ..... i
ABSTRACT ..... ii
ÖNSÖZ ..... iii
İÇİNDEKİLER ..... iv
TABLOLAR LİSTESİ ..... viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... ix
GRAFİKLER LİSTESİ ..... ix

BÖLÜM I ..... 1
GİRİŞ ..... 1
1.1. Problem ..... 1
1.2. Amaç ..... 6
1.3. Önem ..... 6
1.4. Sınırlılıklar ..... 7
1.5. Tanımlar ..... 7

BÖLÜM II ..... 9
İLGİLİ ALANYAZIN ..... 9
2.1. Benlik ..... 9
2.2. Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı İlişkisi ..... 15
2.3. Benlik Saygısı ..... 17
2.3.1.Benlik Saygısının Gelişimi ..... 21
2.3.2.Yüksek ve Düşük Benlik Saygısına Sahip Bireylerin Özellikleri ..... 25
2.4. Okul Yöneticileri ve Benlik Saygısı ..... 27
2.5. Kişisel İnisiyatif Kavramı ..... 29
2.6. Kişisel İnisiyatifin Önemi ..... 31
2.7. Kişisel İnisiyatifin Boyutları ..... 32
2.7.1. Kendiliğinden Başlama Davranışı (Self-Starting Behavior) ..... 33

2.7.2. Proaktif Yaklaşım (Proactivity) ..... 34
2.7.3. Israrcılık (Persistence) ..... 36
2.8. Kişisel İnisiyatifin Kökeni ve Sonuçları ..... 37
2.8.1. Yönelimler ..... 37
2.8.2. Kişilik Etkenleri ..... 38
2.8.3. Bilgi, Beceri ve Yeterlikleri ..... 39
2.8.4. Çevresel Destekler ..... 39
2.9. Okul Yöneticileri ve Kişisel İnisiyatif ..... 40

BÖLÜM III ..... 42
YÖNTEM ..... 42
3.1. Araştırma Modeli ..... 42
3.2. Evren ve Örneklem ..... 42
3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ..... 43
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ..... 44
3.3.2. Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği ..... 44
3.3.3. Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu ..... 47
3.4. Verilerin Analizi ..... 49

BÖLÜM IV ..... 55
BULGULAR VE YORUM ..... 55
4.1. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum ..... 55
4.2. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum ..... 59
4.2.1. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ..... 60
4.2.2. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması ..... 61

4.2.3. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması ..... 62
4.2.4. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Mesleki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması ..... 63
4.2.5. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması ..... 64
4.2.6. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kurumların Bulunduğu Yerleşim Biriminin Türüne Göre Karşılaştırılması..... 66
4.2.7. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kurumun Türüne Göre Karşılaştırılması ..... 67
4.3. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum ..... 68
4.4. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum..... 73
4.4.1. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ..... 74
4.4.2. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması ..... 74
4.4.3. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması ..... 76
4.4.4. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Mesleki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması ..... 77
4.4.5. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması ..... 78
4.4.6. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Kurumlarının Bulunduğu Yerleşim Birimi Türüne Göre Karşılaştırılması ..... 79
4.4.7. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Kurumlarının Türüne Göre Karşılaştırılması ..... 81
4.5. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Puanları ile Kişisel İnisiyatif Alma Durumu Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi..... 82

BÖLÜM V ..... 89
SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 89
5.1. Sonuç ..... 89
5.2. Öneriler..... 91

KAYNAKÇA ..... 93
EKLER ..... 101
EK 1: Ölçek Kullanım İzinleri ..... 101
EK 2: Ölçek Çalışması İçin Milli Eğitim Müdürlüğü İzinleri ..... 102
EK 3: Kullanılan Anket ve Ölçekler ..... 105

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri..... 43

Tablo 2. Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği ve Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formunun Güvenirlik Tablosu ..... 49

Tablo 3. Bağımsız Değişkenlere Göre Ölçek Alt Boyutlarının Basıklık ve Çarpıklık Değerleri..... 51

Tablo 4. Puanlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ..... 52

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 55

Tablo 6. Benlik Değeri Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları..... 56

Tablo 7. Özgüven Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları ..... 57

Tablo 8. Depresif Duygulanım Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları ..... 58

Tablo 9. Kendine Yetme Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları ..... 58

Tablo 10. Başarma ve Üretkenlik Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları ..... 59

Tablo 11. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ..... 60

Tablo 12. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması ..... 61

Tablo 13. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması ..... 62

Tablo 14. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Mesleki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması ..... 63

Tablo 15. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması ..... 65

Tablo 16. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kurumların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması ..... 66

Tablo 17. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kurumların Türüne Göre Karşılaştırılması ..... 68

Tablo 18. Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler ..... 68

Tablo 19. Kendiliğinden Başlama Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları ..... 69

Tablo 20. Proaktiflik Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları ... 71

Tablo 21. Israrcılık Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları ..... 72

Tablo 22. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ..... 74

Tablo 23. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması ..... 75

Tablo 24. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması ..... 76

Tablo 25. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Mesleki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması ..... 77

Tablo 26. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması ..... 78

Tablo 27. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Kurumlarının Bulunduğu Yerleşim Biriminin Türüne Göre Karşılaştırılması ..... 79

Tablo 28. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Kurumlarının Türüne Göre Karşılaştırılması ..... 81

Tablo 29. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Puanları ile Kişisel İnisiyatif Alma Durumu Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ..... 83

Tablo 30. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Benlik Saygısı Düzeyleri Tarafından Yordanması ..... 86

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Benlik Kavramı ..... 15

Şekil 2. Benlik Saygısı Formülü ..... 18

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Doğrusallık Varsayımına İlişkin Grafikler ..... 53

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

## 1.1. Problem

Devlet örgütlenmesinin bir alt sistemi olan eğitim sistemi, devletin toplumsal, politik ve ekonomik hedeflerinden girdi olarak etkilenirken, çıktıları ile devletin tüm kurumlarını doğrudan etkilemektedir. Birbiri ile karşılıklı ve bağımlı bir ilişki içinde olan bu iki sistem, bu ilişkilerini planlı olarak somut bir yer olan okullarda sürdürmektedirler. Bir eğitim örgütü olarak okul; eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı yerdir (Balcı, 2005: 127). Okullarda öğrencilere bilgi, beceri ve davranış kazandırma görevi ise öğretmenlere ve okul yöneticilerine, yani eğitim öğretim işinden sorumlu uzmanlara aittir. Okulun işleyişinde görev alan personelin nitelikleri okulların başarılı sonuçlar elde etmesinde kuşkusuz önemlidir. "Hiçbir eğitim modeli, modelin işlevselliğini sağlayacak personelden daha iyi hizmet üretemez" (Gözütok, 1991: 405).

Okul sistemi içerisinde öğretmenlerin üstlendiği öğrencilerle doğrudan etkileşime dayanan roller, eğitim öğretim hizmetinin niteliğini ve etkililiğini kaçınılmaz olarak ilgilendirmektedir. Öğretmenlerin okul sistemi içerisindeki rolleri kuşkusuz önemli ve vazgeçilmezdir. Fakat bu durum okul sisteminin etkililiğini açıklamada tek başına yeterli de olamaz. Okul, öğrenci, öğretmen ve yönetici gibi farklı rollere sahip unsurların etkileşim içerisinde oldukları sosyal bir sistemdir. Bu sosyal sistemin bir parçası olan yönetici, okulun eğitsel amacının gerçekleştirmesine yönelik etkinlikleri planlayan, örgütleyen ve denetimini gerçekleştiren bir alan uzmanıdır (Balcı, 1988). Bu yönüyle yönetici, eğitim politikalarının uygulanması,

okulda öğretimin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi gibi faaliyetlerde vazgeçilmez bir role sahiptir.

Geleneksel sistemde okul müdürünün asli görevi, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynakların sağlanması, yönetim süreçleri ve işlevleri üzerine yoğunlaşmaktı. Günümüz okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları, liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı başlıklar altında toplanmaktadır (Turan ve Şişman, 2004: 102). Etkili bir okulda yöneticinin yerine getirmesi gereken görevler, rutin görevler yazışmalar, formaliteler, bürokratik iş ve işlemlerin çok ötesine taşmaktadır. Çağdaş görevlerin büyük çoğunluğu verimliliği doğrudan etkileyen öğretmen davranışı üzerine odaklanmıştır. Öte yandan, yöneticilerinin görevlere dayalı yönetsel işlevleri örgüt amaçlarına uygun bir şekilde yerine getirebilmesi okul yöneticisinin yeterliğine bağlıdır. Çünkü okul müdürü, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 1991: 38).

Eğitim sistemine güncel bir bakış sunma ihtiyacı, eğitim sisteminin çıktılarının yani ülkenin ihtiyacı olan insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesi ve değişen uluslararası koşullara uyum amaçlarını da içerir. Dolayısıyla eğitim hizmetinin sunulduğu okullar ile hizmeti sunan öğretmen ve yöneticilerin güncel bir bakış ile birtakım davranışsal, bilişsel yeterliklere haiz olmasını gerektirir.

Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi, Türkiye'de de okul müdürünün rolü değişmektedir. Ülkenin yönetim yapısı ister merkezi isterse yerinden yönetim özelliği gösteriyor olsun sonuçta eğitim öğretimin yapıldığı yer okuldur. Bu nedenle, birçok eğitim yöneticisi "Bir okul, müdürü kadar okuldur" demektedir. Okul, tüm insan kaynakları harekete geçirilebildiği zaman etkili olabilmektedir (Özdemir, 2014: 7). Yani okul yöneticileri değişen rollerini yerine getirebildiği ölçüde etkili okul kavramına katkı sağlamaktadır.

Okul yöneticileri rollerini yerine getirirken birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin başında da kendilerine ilişkin algıları gelmektedir. Rollerini gerçekleştirme isteklerinin olması, bu isteklerini eyleme dökmeleri ve sürdürmeleri

yöneticilerin kendilerine ilişkin algılarıyla ilgilidir. Bireyin bu rollere ilişkin olarak kendini nasıl gördüğünü içeren kavram benlik kavramıdır. Benlik kavramı aynı zamanda kendi kişiliğini nasıl gördüğünü kapsar (Güngör, 1989). Bireyin kişiliği ile rollerine ilişkin algısı benlik kavramının kapsamındayken, bu algının derecesi benlik saygısı ile ifade edilmektedir.

Benliğin gelişimi, uyumu ve sürekliliği, bireyin benlik saygısına bağlıdır. Benliğin olumlu bir şekilde var olması için birey, çevre ve kendisi tarafından kabul edilmeli, değer görmeli ve saygın olmalıdır. Ancak benliğinin gelişimi sürecinde, kendisiyle ilgili olumlu geri bildirimler alan birey, kendisini değerli görerek kendisine saygı duyar. Bu açıdan bakıldığında benlik kavramının belki de en önemli bölümünü benlik saygısı oluşturmaktadır (Arıcak, 1995).

Benlik saygısı, kişiliğin önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilirken; bireyin toplum içinde davranışlarını etkileyen olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen, kendini yetenekli, önemli, başarılı, değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer olarak algılama derecesi şeklinde tanımlanmakla; bireyin kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabullenmeye, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Bilgin, 2001: 12).

Benlik saygısı, uzun süre aynı kalan anlık olarak değişmeyen bir kişilik özelliği olarak ele alınabilir. Ancak yaşamın farklı alanlarına, cinsiyete, yaşa ve farklı rollere göre değişebilir. Örneğin kişi kendini öğrenci olarak çok değerli, bir tenis oyuncusu olarak orta düzeyde değerli, bir müzisyen olarak değersiz görebilir. Yani kişinin genel benlik saygısının düzeyi onun çeşitli alanlardaki algıladığı yeteneklerini öznel olarak değerlendirmesi sonucunda oluşur (Coopersmith, 1967).

Okul yöneticiliği zor ve çok yönlü olmayı gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte olumlu veya olumsuz birçok deneyim edinen okul yöneticilerinin benlik saygılarında değişiklikler olabilir. Benlik saygısı, bireyin hayatını etkileyerek onun davranışlarına yön verebilmektedir.

Yüksek ve düşük benlik saygısına sahip kişilerin geleceğe dair beklentilerde, kişilerarası ilişkilerde ve sorunlarla başa çıkmada farklı yaklaşımlar gösterir. Benlik saygısı yüksek bireyler, olaylara başarılı olma ve insanlara iyi karşılanma beklentisi

ile yaklaşırlar. Olumlu değerlendirmelere sahip bireyler kendi algı ve yargılarına güvenirler. Çaba gösterdiklerinde sorunlarını çözebileceklerine inanırlar. Sosyal ilişkilerinde daha etkin ve girişimcidirler. Düşük benlik saygısına sahip bireyler ise kendilerine güvenmez, farklı fikirler ortaya koymaktan çekinirler. Sosyal ilişkileri zayıftır, kişilerle iletişimde katılımcı olmaktan ziyade dinleyici olarak yer alırlar (Coopersmith, 1967). Bu bakımdan okul yöneticilerinin eğitim öğretim hizmetinin yerine getirilmesinde üstlendiği rol gereği yüksek benlik saygısına sahip olmaları beklenebilir.

Ülkemizde okul yöneticileri görevlerine ilişkin iş ve işlemleri belli bir mevzuat ve hiyerarşi çerçevesinde yürütmektedirler. Aynı mevzuat ve hiyerarşi tüm okullar için geçerlidir ve benzer iş ve işlem basamakları izlenmektedir. Ancak bazı okul yöneticilerinin daha başarılı bir yönetim göstermeleri, sadece normal işleyişi takip etmelerinden değil normal işleyişin ötesinde birtakım davranışlar sergilemelerinden ve kişisel yeterliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Başarılı olarak nitelendirilen yöneticilerin kendilerine ilişkin olumlu algıları sonucunda oluşan davranışlarını, sahaya yansıtmaları; Milli Eğitimin Temel Amaçları ile uyumlu, ancak tanımlanmış rol gereklilikleri arasında yer almayan fazladan katkıları olarak ele alınabilir. Bireyin rol gereklerinin ötesine geçerek örgütün amaçlarıyla uyumlu olarak sundukları katkılar kişisel inisiyatif olarak adlandırılmaktadır.

Kişisel inisiyatif, çalışanın rolünü yorumlamasını, örgüt yararına yeni amaçlar oluşturmasını ve bu amaçları ısrarcı bir biçimde uygulamasını ifade eden aktif bir performans kavramıdır (Akın, 2012: 2).

Kişisel inisiyatif, başkalarının yönlendirmesi olmadan bireyin kendisinin başlattığı bir örgütsel davranış biçimidir. Bu yönüyle, tanımlanmış rol gereklerinden öte bir anlam ifade etmektedir. Kişisel inisiyatif davranışı da bir tür fazladan rol davranışı olarak gönüllü, yöneticiler tarafından açık bir biçimde beklenmeyen ve rol tanımları içinde yer almayan katkıları içermektedir (Fay ve Sonnentag, 2002; Krause, 2005; Akt. Akın, 2012: 22). Bireyin kendisinin başlattığı kişisel inisiyatif, bireyin kendine ilişkin algıları neticesinde ortaya çıkan bir davranıştır denilebilir.

Çalışanın yenilik yaratmak için kendiliğinden harekete geçme durumu, işinde kendisinden beklenenden fazlasını yapma isteği, karşılaştığı zorluklarla mücadele isteği, engelleri aşma konusundaki kararlılığı, proaktif olma düzeyi, yeterlilikleri, karakter özellikleri bireylerin inisiyatif alma düzeyini belirler (Frese ve Fay, 2001). Benlik saygısı ise bireyin kendini yetenekli, önemli, değerli ve kabul görücü biri olarak algılama düzeyidir. Bireyin kendine saygı duyması kadar, kendine güven duyması, kendini benimseyip değer vermesi, kendini onaylaması ve değerli bulmasıdır (Esenay, 2002; Akt. Avşaroğlu, 2007).

Okul yöneticilerinin başarılı bir yönetim ile sağlayacakları eğitim öğretim hizmetinin sonuçları, elbette olumlu olacaktır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin kendi rol tanımları içerisinde, örgütün amaçları ile uyumlu fazladan katkılarını sunmaları yani kişisel inisiyatif almaları başarılı bir yönetim için gereklidir. Kişisel inisiyatif davranışı ise bireyin kendisinin başlattığı ve devam ettirdiği bir davranış olması sebebiyle bireyin kendine ilişkin algılarının yani benlik saygılarının düzeyi ile ilişkilidir denebilir. Başka bir deyişle benlik saygısı yüksek olan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma konusunda örgütlerine daha fazla katkı sunmaları beklenebilir.

Okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip kişisel inisiyatif alan bireyler olmalarının, etkili okulların oluşturulmasında gerek bugün gerek gelecekte önemli olacağı düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerini ve kişisel inisiyatif alma durumlarını konu edinen araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki durumunu ortaya koyan çalışma ise bulunmamaktadır. Bu çalışmanın belirtilen problemin aydınlatılmasına da katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Ortaya çıkan bu bilgiler ışığında okul yöneticilerinin, benlik saygılarının düzeyi onların kurumlarında günün koşullarına uyum sağlayacak, tanımlanmış rollerine fazladan sunacakları katkıların yani alacakları kişisel inisiyatiflerin örgütün başarısı için önem arz edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına benlik saygısı düzeylerinin etkisinin ne düzeyde olduğunun açıklığa kavuşturulması önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmanın

problemi; okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır.

## 1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; okul yöneticilerinin benlik saygıları düzeyleri ile yönetim süreçlerinde kişisel inisiyatif alma durumları ilişkisini saptamaktır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. Okul müdürlerinin benlik saygılarına ilişkin algıları nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki hizmet sürelerine, okul yöneticiliğindeki hizmet sürelerine, yaşlarına, çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türüne, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin algılarına göre kişisel inisiyatif alma durumları nasıldır?
4. Okul müdürlerinin algılarına göre kişisel inisiyatif alma durumları; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki hizmet sürelerine, okul yöneticiliğindeki hizmet sürelerine, yaşlarına, çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türüne, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında ilişki var mıdır?

## 1.3. Önem

Okul sisteminin başarıya ulaşması okulların amaçlarının gerçekleşme düzeyi ile ilgilidir. Alanyazında amaçlara ulaşma düzeyi, etkililik kavramı ile açıklanmaktadır. Etkililiği sağlama görevi ise okul yönetiminde okul müdürlerine aittir. Değişen toplumsal, ekonomik ve politik koşullar etkili okul yöneticisinin rollerinin sürekli yeniden tanımlanmasına sebep olmaktadır.

Okulların etkililiğinin sağlanmasında önemli görevler üstlenen okul yöneticileri, mevcut mevzuat ile bu etkililiği sağlamada yetersiz kalabilir. Bunun için yöneticiler rollerinde olmayan fazladan katkılarını sunarak etkili okulların oluşmasını sağlayabilirler. Etkili bir okul için çağdaş okul yöneticilerinden beklenen, rollerinin ötesine geçerek kişisel inisiyatif almalarıdır. Kişisel inisiyatif kendi kendine başlayan ve devam eden bir süreçtir. Bu sürecin başlangıcında ve devamında kişinin kendine ilişkin olumlu veya olumsuz algılarının, onun kişisel inisiyatif almasında önemli bir basamak olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması; bu iki kavramın eğitim yönetimi alanında tanıtılması ve gelecekteki araştırmalara kaynaklık etmesi; okul yöneticilerinin kişisel alma durumlarına, benlik saygısı düzeylerinin etkisi olup olmadığının anlaşılmasına; okul müdürlerinin benlik saygıları düzeylerinin, kişisel inisiyatif alma durumlarına nasıl etkide bulunabilecekleri hakkında bilgilendirmeye; okul yöneticilerine onların kişisel inisiyatif alma durumlarını geliştirmeleri için hizmet içi eğitim verilmesine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile, Edirne ili merkezi ve ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürleri ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Okul Yöneticisi:** Okuldaki insan ve madde kaynaklarını en etkili ve verimli bir biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmakla yükümlü kişidir (Bursalıoğlu, 1991: 8).

**Benlik:** Bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, amaç ve ideallerine ilişkin kanılarının dinamik bir örüntüsüdür (Baymur, 1994: 265).

**Benlik Kavramı:** Bireyin kendisini bir nesne olarak referans alan düşünce ve duyguların bütünüdür (Rosenberg, 1979: 7).

**Benlik Saygısı:** Bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin ve benlik algısının bütünsel şeklidir (Arıcak, 1995: 19).

**Kişisel İnisiyatif:** Bir hedefe ulaşmak için kendiliğinden başlayan, engellerin üstesinden gelmede ısrarcı, proaktif bir yaklaşım olarak karakterize edilen bir iş davranışıdır (Frese ve Fay, 2001: 134).

# BÖLÜM II

# İLGİLİ ALANYAZIN

## 2.1. Benlik

Benlik (self) ve benlik kavramı (self-concept) konuları üzerine değişik alanlardaki araştırmacılar tarafından birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda bu iki konu ile ilgili kullanılan terimler üzerinde fikir birliği sağlanamadığı görülmektedir. Benlik (self) terimi yerine benlik'e ait kavram (concept of self), benlik kavramı (self-concept), benlik yapısı (self-structure), benlik algısı (self-perception), kendini değerlendirme (self-evaluation) terimleri kullanılmaktadır. *Benlik kavramı (self-concept) terimi yerine benlik (self), öz tahmin (self-estimation), öz kimlik (self-identity), benlik imajı (self-image), benlik algısı (self-perception), öz bilinç (self-consciousness), benlik hayali (self-imaginary) ve benlik farkındalığı (self-awareness) terimleri kullanılmaktadır* (Hattie, 1992: 2).

Benlik, bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, amaç ve ideallerine ilişkin kanılarının dinamik bir örüntüsüdür (Baymur, 1994: 265). Benlik ile ilgili çalışmalarda öncü kabul edilen Willian James (1910), benliği iki bölüme ayırarak incelemiştir. Birincisi özne olarak ben yani bilen ben, ikinci ise nesne olarak bilinen ben. Özne olarak ben, "I"- benliğin kendinin farkında oluşunu belirtmektedir. Nesne olarak ben, "Me"- ise bireyin kendisini tanımlayabileceği şeylerin toplamıdır. Nesne olarak ben ise üçe ayrılmaktadır. Bunlar maddi varlığı belirten (beden, mal varlığı gibi) maddesel varlık; birey hakkında başkalarına ait değerlendirmeleri kapsayan sosyal benlik (çevre ile etkileşimler) ve son olarak bireyin manevi hissiyatını (duygu durumları) içeren ruhsal benliktir (Akt. Epstein, 1973: 405).

Mead (1972: 135-140)'e göre benlik, gelişimi olan bir şeydir; doğumda değil, toplumsal deneyim ve faaliyet süreciyle oluşur, yani söz konusu bireyde bu sürecin bütün olarak ve bu süreç içindeki diğer bireylerle olan ilişkileri sonucunda oluşur. Birey, kendisini, ait olduğu küçük sosyal grubun diğer üyelerinin özel bakış açılarından ya da ait olduğu bir bütün olarak sosyal grubun genel bakış açısına göre

doğrudan değil, sadece dolaylı olarak deneyimler. Bireyin nesne olarak ele alındığı benlik, özünde toplumsal bir yapıdır ve toplumsal deneyimlerle ortaya çıkar. Bir benliğin ortaya çıkmasından sonra, bir şekilde kendi toplumsal varlığını ortaya koyar. Bunun sonucunda, bireye has bir benlikten söz edebiliriz. Fakat sosyal deneyimin dışında ortaya çıkan bir benlikten bahsetmek imkânsızdır. Böyle bir benlik ortaya çıkarsa, bu benliğe sahip olan kişiyi hayatının geri kalanında yalnızlığa hapsedilmiş biri olarak düşünebiliriz, ancak yine de bu kişiyi kendisini bir arkadaş olarak gören ve başkalarıyla iletişim kurduğu gibi düşünen ve onunla sohbet eden biri olarak görmemiz mümkündür.

Cooley (1902) ise insanların bizim hakkımızda düşündüklerinin kendimizi nasıl hissedeceğimizi belirlediğini ifade etmiştir. Duygu durumunun, olayların kontrolünü elinde tuttuğu ya da kendi bedeninin diğer insanların bedenlerinden farklı olduğunu belirtmek gibi bilişsel ayrımcılıkla üretildiğine inanmıştır. Bireyin toplum içerisinde diğer insanlarla etkileşimde bulunurken oluşan benliğini "ayna benlik (looking-glass self)" kavramı ile açıklamıştır. Ayna benlik, kişinin diğer insanlar tarafından kişiyi nasıl değerlendirdiklerini yansıtan bir kavramlaştırmadır (Akt. Epstein, 1973: 405).

Psikolojide benlik konusunun önem kazanmasına diğer bir katkı Freud'un öncülüğünü yapmış olduğu psikanalizden gelmiştir. Bilinç - bilinçaltı - bilinçdışı sınıflanmasıyla insan davranışının psikodinamiğine ışık tutarak psikolojide çığır açan Freud, benlik konusunda, psişik aygıtı id - ego - süperego şeklinde yapısal olarak sınıflamaktadır. Ego (Benlik/Ben) kişiliğin büyük ölçüde bilinçli yanıdır ve insanın kendi beni hakkındaki bilinçli bilgisi anlamındadır. Psikanaliz literatüründe benlik yerine egonun ele alındığı görülmektedir (Bacanlı, 1990: 4). İd, kişiliğin temel sistemidir. Ego ve süperego ondan ayrımlaşarak gelişir. İd, kalıtsal olarak gelen, içgüdüleri de içeren ve doğuştan var olan psikolojik gizilgüçlerin tümüdür. Ruhsal enerji kaynağı olan id, diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan gücü de sağlar (Geçtan, 1988: 44). Süperego ise, kişinin ana babası tarafından aktarılan toplumsal ahlak kurallarını içerir. Bu bir anlamda vicdan demektir. Ayrıca süperegoda kişinin ideal benliği de bulunmaktadır. Kişinin değer yargıları ve ahlak kuralları süperegosunda bulunur (Bacanlı, 1999: 69).

Sarbin (1952), davranışın bilişsel yapılar etrafında organize edildiğini belirtmiştir. Bu konuda en önemli bir yapılardan biri, benliktir. Diğer yapılar gibi, benlik de hiyerarşik olarak düzenlenmiştir ve genellikle alt düzenden başlayarak yüksek mertebedeki yapılara doğru değişime uğrar (Akt. Epstein, 1973: 407).

Allport (1955: 43-60) kişiliğin çekirdeğinde var olan ve bilinen benlik anlamında benliğin gelişimini "proprium" kavramı ile açıklamıştır. "Proprium" ego ve benlik yapılarının bileşiminden meydana gelmiştir ve insanın olumlu doğasını, zaman içinde gelişen ileriye dönük yapıları kapsamaktadır. "Proprium" kavramı sekiz temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlar: (i) beden anlamında benlik, (ii) benlik kimliği, (iii) ego geliştirme, (iv) benliğin genişlemesi, (v) rasyonel olma, (vi) benlik imgesi, (vii) motivasyonunu bulma, (viii) bilen benliktir.

Benlik psikolojisi alanında önemli kuramcılardan biri olan Rogers, benliği, bireyin kendisiyle ilgili farkında olduğu algılamalarının örgütlenmiş bir biçimi olarak tanımlamaktadır. O'na göre birey, çevresiyle ve diğer insanlarla etkileştikçe donanımlarının farkına varır, olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerle kendine amaç ve hedefler geliştirir. Dolayısıyla benlik, bireyin yaşantıları yoluyla edindiği ve farkına vardığı özelliklerinin ve zenginliklerinin algısal bir şemasıdır (Rogers, 1951; Akt. Hiçdurmaz ve Öz, 2011: 69).

Benliğin başlıca görevleri arasında en önemli olanları şöyle toplanabilir (Köknel, 1995: 66-67).

- İçgüdülerden ve dürtülerden kaynaklanan güdüleri engellemek, denetlemek ve düzenlemek.
- Çevredeki nesne ve kişilerle bağlantı kurmak.
- Gerçeği tanımak, denemek, anlamak.
- Gerçeğe uyum sağlamak.
- Çevreden gelen uyarımları sınırlamak, sıralamak, zamanlamak.
- Algılamak, saklamak, hatırlamak, düşünmek, karşılaştırmak, çıkarımlar yapmak, yargıya varmak.

- Kavramları birleştirmek ve bütünleştirmek.
- Kişinin karşılaştığı engelleri aşabilecek güçleri toplamak.
- Geleceğe ilişkin beklenti ve amaçlar saptamak.
- Kişiliği kaygıdan kurtaran savuma düzenlerini kullanmak.

Benlik, bireyi oluşturan tüm özelliklerin karmaşık bir örüntüsü iken; benlik kavramı (self concept), kişinin kendisi hakkındaki görüşünü ifade etmektedir. Benlik kavramı, bir bireyin özellik ve değerlerinin bütününün oluşturduğu, kişilik yapısının çekirdeği olarak tanımlanmıştır (Arıcak, 1995: 17).

Yörükoğlu (2000) benlik ve benlik kavramının farkını, çember ve çemberin üzerine oturtulmuş dikdörtgen benzetmesi ile açıklar. Benlik, çember olarak simgelenirken benlik kavramı ise dikdörtgen olarak simgelenir. Çember ve dikdörtgenin örtüştüğü alan, benlik ve benlik kavramının uygunluk gösterdiği alandır. Dikdörtgenin çemberde örtmediği alan benliğin algılanamayan kısımlarıdır. Dikdörtgenin köşelerinin çemberden taşan kısımları, benlik kavramının benliğe uymadığı, kişinin kendini olduğundan değişik algıladığı bölümleri ifade eder.

Günümüzde, benlik kavramı teorisi ve araştırmaları psikoloji, sosyoloji ve psikanaliz alanlarında gelişen bir girişimdir. Psikoloji için, benlik kavramı bireysel bilişin ana bileşenidir. Sosyoloji için hem sosyal bir ürün hem de toplumsal bir güçtür. Psikanaliz için psikolojik stres ve çelişki kaynağıdır (Rosenberg, 1989: 34).

Shavelson, Huber ve Stanton'un (1976) benlik kavramı modeli, benlik kavramının çok boyutlu olduğunu kabul eder. Benlik kavramı, bir insanın, çevresel deneyimleri ve önemli başkalarından etkilenmiş kendisine ilişkin algılamaları olarak tanımlanır. Akademik ve akademik olmayan benlik kavramları, genel benlik kavramından bahseden Shavelson ve meslektaşları tarafından yapılandırılmıştır. Benlik kavramının yapısı ile ilgili yedi kritik özellik vardır. Bunlar: organize ve yapılandırılmış olması, çok yönlü olması, hiyerarşik olması, istikrarlı olması, gelişmeye açık olması, değerlendirme içermesi, değişebilir olmasıdır.

Rosenberg (1979: 7)'e göre benlik kavramı, bireyin kendisini bir nesne olarak referans alan düşünce ve duyguların bütünüdür. Rosenberg (1979)' a göre benlik kavramının üç temel bölümü vardır: (i) Mevcut benlik (Neye benziyoruz, Neyiz?), (ii) Arzu edilen benlik (Ne olmak istiyoruz?), (iii) Sunulan benlik (Kendimizi başkalarına nasıl gösteriyoruz?).

Baumeister (1999)'e göre benlik kavramı, kişinin özniteliklerini, kendisinin kim ve ne olduğunu içeren kendisi hakkındaki inancıdır. Bununla birlikte Markus ve Nurius (1986: 954)'a göre benlik kavramının günümüzle sınırlı olmadığını belirtmek önemlidir. "Geçmiş benlikleri" ve "gelecek benlikleri" içerir. Gelecekteki benlikler veya muhtemel benlikler, bireylerin neler olabileceğine dair fikirlerini temsil eder. Olası benlikler gelecekteki davranışlar için teşvik edici olarak işlev görebilirler ve aynı zamanda benliğin mevcut görünümü için değerlendirici ve yorumlayıcı bir bağlam sağlarlar.

Plucker ve Stocking'e (2001: 536) göre, benlik kavramı, en basit düzeyde, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu bir fikir veya düşünce dizisidir. Lewis ve Brooks-Gunn (1979) ise bir benlik kavramının gelişiminin iki yönü olduğunu öne sürer; birincisi, benlik şemasının veya benlik kavramının en temel parçası olan, diğerlerinden ayrı ve farklı olma duygusu ve benliğin sürekliliğinin farkındalığı anlamına gelen varoluşsal benliktir. İkincisi ise, ayrı bir varlık olarak var olduğu kategorik benliktir. Benlik de yaş, cinsiyet, beden ya da yetenek, medeni hal, gelir, eğitim vb. gibi çeşitli kategorilerde tutulabilir.

Benlik kavramı, insanın kendi benliğini anlayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır. Bu değerlendirme gerçeklere uymayabilir. Her insanın erişmek istediği bir benlik kavramı vardır. Kişi, özlediği, kendine yakıştırdığı bu ideal benlik kavramını geliştirmeye çabalar. İdeal bene yaklaştıkça mutlu olur (Yörükoğlu, 2000: 101).

Benlik kavramı, genellikle benliğin bilişsel veya düşünme yönü olarak "her bireyin kendi kişisel varoluşuyla ilgili olarak doğru bulduğu karmaşık, organize ve dinamik bir öğrenim inançları, tutumları ve görüşlerinin bütünü" olarak ifade edilir. İnsanların yaşamın birçok alanında yaşadığı başarıların ve başarısızlıkların çoğu,

kendilerini ve başkalarıyla olan ilişkilerini görmeyi öğrendikleri yollarla yakından ilişkilidir. Ayrıca benlik kavramı üç önemli niteliğe sahiptir: Öğrenilir, organize edilir ve dinamiktir (Purkey, 1988: 3). Yani, benlik kavramı doğuştan değildir, ancak çevre ile etkileşim yoluyla ve bu etkileşime yansıyarak birey tarafından inşa edilir ve geliştirilir. Bu yansıma, kişinin kendi beklentileri ve diğerlerinin beklentileri ile diğerlerinin özellikleri ve başarıları ile karşılaştırıldığında fiili ve olası eylemlere dayanmaktadır (Huitt, 2011).

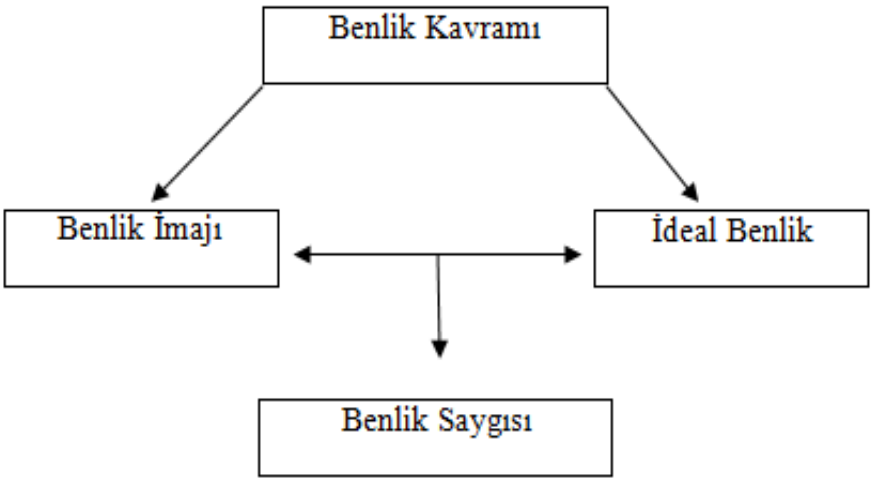
Epstein (1973: 415-416) benlik kavramına ilişkin karakteristik özellikleri şöyle özetlemiştir:

- Daha geniş bir kavramsal sistem içerisinde yer alan içsel olarak tutarlı, hiyerarşik olarak düzenlenmiş kavramların bir alt sistemidir.
- Bir beden benliği, manevi bir benlik ve asosyal benlik gibi farklı ampirik benlikler içerir.
- Deneyimle değişen dinamik bir organizasyondur. Değişim arayışında gözükür ve artan miktarda bilgiyi özümseme eğilimi sergiler, böylece büyüme ilkesi gibi bir şey ortaya çıkar.
- Özellikle sosyal etkileşim dışında deneyimler geliştirir.
- Bireyin işleyişi için benlik kavramının organizasyonunun sürdürülmesi esastır.
- Benlik kavramı organizasyonu tehdit edildiğinde, bireysel kaygı ve tehdide karşı kendini savunmak için çalışır. Eğer savunma başarısız olursa, stres başlar ve sonuçta düzensizlik ortaya çıkar.
- Benlik kavramı en az iki temel fonksiyona sahiptir. Öncelikle benlik özellikle sosyal etkileşimleri içeren deneyimlerin verilerini organize eder. İkinci olarak benlik anksiyete ve uygun olmayan durumlardan kaçınırken gereksinimleri yerine getirmek için girişimleri kolaylaştırır.

Rogers'a göre, bireyin "ben kimim?" sorusuna vereceği cevap ile ilişkili benlik kavramı benlik saygısı, benlik algısı (imgesi) ve ideal benlik bileşenlerinden

oluşmaktadır. Benlik saygısı (özsaygı) kişinin kendisi hakkında ne düşündüğünü ya da kendini değerli biri olarak algılama düzeyini ifade etmektedir (Doğan, 2011: 126). Benlik algısı vücut imajımızın içsel olarak etkisini içerir. Kendimizi nasıl gördüğümüz iyi bir psikolojik sağlımız için önemlidir (Grice, 2007; Akt. Ahmad ve Tekke, 2015: 30). İdeal benlik ise bizim olmak istediğimiz kişidir. Yaşamdaki hedeflerimiz ve tutkularımızdan oluşur ve dinamiktir - yani sonsuza dek değişir (Rogers, 1959; Akt. McLeod, 2014).

Lawrence (2000: 1)'e göre benlik kavramının en iyi tanımlaması bireyin zihinsel ve fiziksel niteliklerinin farkında olmasıdır. Benlik kavramı; benlik imajı, ideal benlik ve benlik kavramları ile ilişkili 'şemsiye' bir terimdir.




**Şekil-1:** Benlik Kavramı (Lawrence, 2000: 1)

### 2.2. Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı İlişkisi

Rogers (1959)' a göre benlik kavramı; benlik saygısı, benlik algısı ve ideal benlik bileşenlerinden oluşur. Benlik saygısı, benlik kavramının bir parçası olsa da benlik kavramı benlik saygısı değildir. Benlik kavramı kendimize ait algıdır, kendimize "Ben kimim?" Sorusunu sorduğumuzda bizim cevabımızdır. Kişinin kendi eğilimlerini, düşüncelerini, tercihlerini ve alışkanlıklarını, hobilerini, becerilerini ve zayıflık alanlarını bilmektir. Birey merkezli terapinin kurucusu olan

Carl Rogers'a göre, benlik kavramı, benlik saygısının da onun bileşenlerinden biri olduğu kapsayıcı bir yapıdır (Akt. McLeod, 2008).

Sıklıkla "benlik kavramı" ve "benlik saygısı" terimleri, kişinin kendine ilişkin algısını ifade etmek için birbirinin yerine kullanılsa da, iki kavram birbirinden farklı şekillerde ayrılır. Daha spesifik olarak, "benlik kavramı" ile "herhangi bir anda kendimiz hakkında sahip olduğumuz belirli fikir ve nitelikler kümesi" ima edilir. Benlik kavramı, örgütlenmiş bilişsel yapı olarak deneyimlerimizin toplamından doğar bundan dolayı kendimizi deneyimlerden doğan fikirlerden ya da bu deneyimlerden türeyen insanlar olarak görürüz. Dahası, benlik kavramı, kendimize ait "özel" zihinsel imajımız yani nasıl bir insan olduğumuza ilişkin inançlarımızın koleksiyonu olarak görülür. "Benlik saygısı" terimiyle ilgili olarak, benlik algısının duyuşsal boyutunu, yani "kim olduğumuzla ilgili belirli fikirlere sahip olduğumuzun değil, aynı zamanda kim olduğumuz hakkında da belirli hislerimiz olduğunu" ima eder. İki kavram arasındaki önemli fark, benlik kavramının kendi algılarımızın tamamen açıklayıcı yönünü oluşturmasıdır, benlik saygısı kendi algımızın değerlendirici bileşenidir; diğer bir deyişle, benlik saygısı yaptığımız şeylerin, kim olduğumuzun ve bu şeylerin iyiliği, değeri ya da önemine dair özel tanımlamalarımız açısından elde ettiğimiz şeylerin değerlendirmelerinden oluşur (Hamachek, 1992).

Bireyler ile çevre arasındaki etkileşimler ve özellikle önemli olanlar bir benlik kavramı ve benlik saygısı kaynağı oluşturur. Dolayısıyla, bireyin benlik kavramı ve benlik saygısı, başkaları tarafından nasıl algılandığını ve değerlendirildiğini yansıtmaktadır (Kinga Lachowicz-Tabaczek ve Sniecinska, 2011: 25).

Benlik kavramı kişinin benliğinin bilişsel ve tanımlayıcı bir bileşeni ("Ben arkadaş canlısıyım" gibi) iken benlik saygısı değerlendirici ve inatçı yapısı ("Arkadaş canlısı olmam konusunda iyi hissediyorum" gibi) ile ondan ayrılmaktadır (Verma, 2014: 97).

Rosenberg (1979), benlik kavramının benlik saygısından daha fazlası olduğunu ileri sürmüştür. Benlik kavramını, düşüncelerimizin, duygularımızın ve hayallerimizin toplamı olarak kim olduğumuza göre tanımlamıştır.

Purkey (1988: 2)'e göre benlik kavramı ve benlik saygısı farklı iki terimdir. Çünkü benlik kavramı, edinilen inançların karmaşık, organize ve dinamik bir sistemini ve bireyin kendi varlığı hakkında doğru olduğuna inandığı tutumları ifade ederken benlik saygısı benlikle ilgili kişisel değer duygusunu ve kişinin benliğiyle ilgili tatmin derecesini ifade eder. Bu bakımdan benlik saygısı duygu içermesi ile öznel olma, tatmin derecesi ile değerlendirme özelliği içermektedir.

Franken (1994: 439-443)'e göre benlik kavramı doğuştan değildir, ancak çevre ile etkileşim yoluyla ve bu etkileşime yansıyarak birey tarafından geliştirilir veya yapılandırılır. Benlik kavramının bu dinamik yönü ve bunun sonucu olarak, benlik saygısı önemlidir çünkü onun düzenlenebileceğini veya değiştirilebileceğini gösterir. Franken, benlik kavramıyla benlik saygısı arasında, benlik saygısı iyi olan insanların açıkça ayırt edici bir benlik kavramına sahip olmaları arasında bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. İnsanlar kendilerini tanıdıkça, yapabileceklerini ve yapamayacaklarını bilirler ve bu onların çıktılarının en üst düzeye çıkarılmasına yardımcı olur.

Beane ve Lipka (1984; Akt. Emil, 2003: 6) benlik kavramı ve benlik saygısı arasındaki ayrımı yapma çabası içinde, her iki terim arasında benlik saygısının tutum ve inançlara dayalı yargılar olduğunu belirterek ayırt eder, böylece olumlu veya olumsuz olabileceğini belirtir. Benlik kavramı, bireyin kendi hakkında kendisinin yaptığı tanımdır. Bu roller ve öznitelikler açısından sadece benliktir. Dolayısıyla, eğer bireyler kendilerini "Asyalı-Amerikalı" olarak tanımlarlarsa, kendi benlik kavramları hakkında açıklama veya tanım yapmış olurlar. Bireyin bu niteliğe verdiği değer, benlik saygısını içerir.

Benlik kavramı kişinin kendisine ilişkin tanımı iken, benlik saygısı kişinin kendisi hakkında yaptığı olumlu veya olumsuz değerlendirmedir.

### 2.3. Benlik Saygısı

Alanyazında benlik saygısı (self-esteem) terimi; kendini kabul (self-accepting), kendimi önemseme, öz saygı, kendine saygı, (self-regard, self-reverence, self-respect), benlik değeri (self-worth), benlik duygusu (self-feeling), kendini

değerlendirme (self-evulation) terimleri ile birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Hattie, 1992: 2).

Benlik saygısı, kişilik ve davranış kavramları dâhil psikolojinin hemen hemen tüm diğer psikolojik kavramları veya alanları ile ilişkili bir yapıdır. Bu karmaşık kavram, psikolojik ve eğitimsel araştırmalarda en çok çalışılan kavramlardan biri olmaya devam etmektedir. Benlik saygısı, benlik kavramı, öz yeterlilik, öz değer, öz saygı ve benlik imajı gibi birçok ilgili terimin temel bir unsuru olarak da kavramsallaştırılmıştır. Benlik saygısı aynı zamanda kişinin kendine yönelik olumlu ve olumsuz hisleridir (Rosenberg, 1979).

James (1890)'a göre bu dünyadaki benlik saygımız kendimizle ilgili olmak istediklerimize ve yaptıklarımıza bakışımıza bağlıdır. Gerçekliklerimizin varsayılan potansiyellerimize oranına göre belirlenir; beklentilerimiz payda, başarılarımız ise pay olarak bir kesir oluşturur (Akt. Phylactou, 2000: 11).

$$\text{Benlik Saygısı} = \frac{\text{Başarılar}}{\text{Beklentiler}}$$

**Şekil 2.** Benlik Saygısı Formülü (James, 1890: 191; Akt. Phylactou, 2000: 11)

Böyle bir kesir paydası azaltılarak veya payı arttırılarak geliştirilebilir (Phylactou, 2000: 11).

Benlik kavramının, beğenilip benimsenmesi özsaygıyı (self esteem) oluşturur. Benlik saygısı, "kişinin kendisini değerlendirmesi sonucu ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur". Kişinin kendini beğenmesi ve kendi benliğine saygı duyması için üstün niteliklere sahip olması gerekmez. Çünkü benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da üstün görmeden kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır. Benlik saygısı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu 2000).

Coopersmith (1967)'e göre, benlik saygısı, bireyin kendisi ile ilgili olarak yaptığı ve sürdürdüğü değerlendirmeden oluşur. Bu, bir onaylama ya da onaylanmama tutumunu ifade eder ve bir bireyin kendisinin yeterli, önemli ve layık olduğuna inandığı dereceyi belirtir. Yani benlik saygısı, bir kişinin kendisine karşı tutumlarının ifade ettiği kişisel değer yargısı olarak değerlendirilir. Bireyin sözel ifadeler ve diğer açık ve etkileyici davranışlarla başkalarına aktardığı öznel deneyimdir. Yaptığı benlik saygısı tanımında kendini değerlendirmede anlık, durumsal, sınırlı değişimlerin olabileceğini belirten Coopersmith bireylerin benlik saygısının göreceli olarak istikrarlı ve uzun yıllar boyunca devam edebileceğini ve bu değerlendirmenin belirli olaylardan ve çevresel değişiklerden etkilenebileceğini ifade etmiştir. Coopersmith, benlik saygısının kavramsallaşmasını iki kısma ayırmıştır: öznel ifade ve davranışsal ifade. Birincisi, bireyin kendine ilişkin algısı ve kendini tanımlaması; ikincisi, dış gözlemciler için mevcut olan bireyin benlik saygısının davranışsal tezahürlerini ifade eder.

Brown, Dutton ve Cook (2001), "benlik saygısı" teriminin üç anlamda kullanıldığını belirlemiştir: (a) insanların kendileri hakkında hissettikleri küresel veya kişisel özellik olarak benlik saygısı ; (b) insanların çeşitli yeteneklerini ve niteliklerini değerlendirme yöntemlerini ifade etmek için kendini değerlendirme ve (c) anlık duygusal durumları hakkında benlik saygısı duyguları. Örneğin, bir kişi kendine olan saygısının büyük bir terfi aldığında çok yüksek olduğunu ya da bir boşanma sonrası düşük olduğunu söyleyebilir (Akt. Abdel-Khalek, 2016: 3).

Maslow (1987), benlik saygısının temel bir insan ihtiyacı veya motivasyonu olduğunu öne sürdü. Fiziksel, güvenlik ve aidiyet ihtiyaçlarının ardından ihtiyaçlar hiyerarşisinde benlik saygısı yer alıyordu. Maslow'a göre, insanlar yalnızca kendilerine ait benlik saygılarını yerine getirmeleri durumunda kendilerini geliştirir ve gerçekleştirirler. Fiziksel, güvenlik ve aidiyet ihtiyaçlarından sonra bir benlik saygı ihtiyacı gelmektedir.

Lawrence (2000: 4)'a göre; benlik saygısı, bireyin benlik-imajı ile ideal benlikleri arasındaki tutarsızlığın değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Yetişkinlerin çoğu nasıl bir insan oldukları ve nasıl bir insan olmak istedikleri hakkında fikir

sahibidir. Genel olarak hepimiz bu konuda gelişime açık olmamıza rağmen bu gerçekle yüzleşmekte isteksiz hatta dirençli olan insanlar da vardır. Bununla birlikte insanlar benlik-imajları ve ideal benlikleri arasında tutarsızlık olduğunun farkındadırlar. Bu normaldir ve sağlıklı insanlar bu tutarsızlıkla motive olarak ideal benliklerine ulaşmak, yakınlaşmak için gelişim gösterirler. Soru şu ki birey ideal benliğine ulaşmayı ne kadar önemsiyor? Bu büyük ölçüde, görüşlerini önemsediğimiz kişiler tarafından söz konusu özelliklerin nasıl değerlendirildiğine bağlı olacaktır. Örneğin, birçok yetişkin okuyamamakla ilgili kaygılanır oysa golf oynayamamak bir sorun olarak görülmez. Ancak, tüm tanıdıkları golfla ilgilenen biri için golf oynayamamak stres kaynağı olabilir. İnsanlar ideallerine ulaşamamaktan dolayı endişe duyduklarında, başarısızlık hissederler ve kendilerinden hoşlanmamaya başlarlar. Önemli bir alandaki başarısızlık duyguları bütün kişiliğe genellenebilir. Bu genellikle düşük saygıyla ifade edilen şeydir. Uygulamada benlik saygısı güven olarak tanımlanabilir ve iki yönü vardır; 1- Kişiliğe güven ve 2- Yeteneklere güven.

Benlik saygısı, tam anlamıyla insanların kendilerine verdikleri değerin düzeyi ile tanımlanır. Benlik saygısı, gerçeklikten ziyade algıdır. Örneğin, kişinin akıllı ve çekici olup olmadığına dair inancına atıfta bulunur ve aslında kişinin gerçekten zeki ve çekici olup olmadığı hakkında bir şey söylemez. İnsanların inançları eylemlerini pek çok önemli şekilde şekillendirir ve bu eylemler sosyal çevrelerini ve çevrelerindeki insanların sosyal gerçeklerini şekillendirir (Baumeister, Campbell, Krugger ve Vohs, 2003: 2).

Podesta (2001) ise benlik saygısını (i) kendimiz hakkında nasıl hissettiğimiz, (ii) kendimizi ne kadar sevdiğimiz ve (iii) kendimizde sahip olduğumuz güven miktarı olarak tanımlar. Benlik saygısı benliğin duyuşsal yönüdür ve onun kendisini yerleştirdiği genel değer duygusu, kendisi hakkındaki hisleri, kişinin kendisi hakkında bilgi sahibi olması ve bireyin olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olmasının verdiği gurur olarak açıklanabilir. Kişinin kendisinden sorumlu hissetmenin yanı sıra başkalarına karşı sorumlu davranmayı ifade eder.

### 2.3.1 Benlik Saygısının Gelişimi

Benlik saygısı, yaşam dönemlerindeki değişimler ile şekillenmektedir. Örneğin, ebeveynden bağımsız olarak yaşama, kendi hayatını kurmaya başlama, evlenme, kendi ailesini kurma, orta yaşa ulaşma, yaşlanma sırasında fiziksel, sosyal, duygusal değişimler olduğu gibi kişinin benliği ve benlik saygısı da değişime uğramaktadır (Plummer 2005; Akt. Dilek ve Aksoy, 2013: 96).

Bebek doğumdan itibaren büyüdükçe kendinin merkez olduğu anlayıştan çıkarak, uyumlu bir yetişkin olmaya doğru gelişme gösterir. Toplumsallaşma bebeğin başka insanlara tepki vermesiyle başlar ve yaşam boyu devam eder. Yetişkinin davranışlarıyla bebeğin kazanacağı güven arasında ilişki vardır. Anne-baba ve diğer yetişkinlerin davranışları ve hareketleri bebeğin kazanacağı güven derecesini belirler. Ebeveynler tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir. Çocuğun sosyal ilişkilerinin şekli ilk yıllardaki öğrenmelere bağlıdır (Kulaksızoğlu, 1998).

Erikson benlik saygısının kökenini bebeğin gelişim basamaklarının ilk dönemine götürerek, bu dönemde anneyle kurulan ilişkinin sürekliliği ve tutarlılığının temel güven duygusunu oluşturarak, benlik duygusunu sağladığını belirtir. Benliğin gelişiminin yaşam boyunca süreceğini ve birbirini izleyen, temel güven, özerklik, bireysel girişim, çalışma, başarılı olma, kimlik kazanma, yakın ilişki ya da soyutlanma, üretkenlik ya da durgunluk, benlik bütünlüğü ya da umutsuzluk olarak sıralanan 8 temel dönemde gelişeceğini ifade eder (Geçtan, 1988: 106-112).

Gelişen çocuk, çevresindeki önemli kişilerin davranışlarını model alır ve bu davranışları taklit eder, kullanır. Bu bakımdan ailenin bütün olarak ve üyeler arası ilişkiler yapısı ile çocuğun benlik saygısı üzerindeki etkisi çok fazladır (Tufan, 1990: 33). Küçük çocuklar nispeten yüksek benlik saygısına sahiptir, bu da çocukluk döneminde yavaş yavaş azalır. Araştırmacılar, çocukların kendilerine bakış açılarının gerçekçi olmayan pozitif şekilde olmasından ötürü yüksek benlik saygısına sahip olduklarını öne sürer. Çocuklar bilişsel olarak geliştikçe, kendi değerlendirmelerini dış geribildirim ve sosyal karşılaştırmalara dayandırırlar, böylece akademik yeterliklerinin, sosyal becerilerinin, çekiciliklerinin ve diğer kişisel özelliklerinin

daha dengeli ve doğru bir değerlendirmesini yaparlar. Örneğin, çocuklar okul öncesinden ilkokula geçerken, öğretmenlerden, velilerden ve akranlarından daha fazla olumsuz geribildirim alırlar ve kendi değerlendirmeleri buna göre daha olumsuz olur (Robins ve Trzesniewski, 2005: 159).

Okula başlayan çocuklar evdekinden farklı yeni kurallar, kişiler, değerlendirmeler ve beklentiler ile karşılaşırlar. Öğretmen çocuk için güçlü bir "önemli kişi" olur. Okulda karşılaştıkları kurallar evdekinden farklı hatta çelişebilir nitelikte olabilir. Okul deneyimi sürekli ve bitmeyen değerlendirmeler (başarılı, başarısız, devamsız…) içermektedir. Okuldaki akranları ile kuracakları etkileşimler onun kendisini tanımasını sağlamaktadır. Tüm bu bileşenler benlik saygısı üzerinde etkilidir (Tufan, 1990: 33-34). Okulöncesi ve ilkokul deneyimi de çocukta bir yeterlilik duygusu geliştirmede çok önemli bir rol oynar. Eğer çocuklar 7 yaşında zihinsel olarak yetenekli ve yeterli hissediyorlarsa, 12 yaşına kadar nispeten yüksek benlik saygısına sahip olma eğilimindedirler. "Başarı başarıyı doğurur" sözü gerçekten doğrudur. Dahası, okulları kendileri için başarılı olmaları için çeşitli yollar sunar (sanat, drama ve spor programları ile, örneğin normal derslere ek olarak) ve öğretmenleri çocuğu iyi yaptığı şeyler için övdüğünde kendileri hakkında daha iyi hissederler. Çocukların benlik saygıları, rekabet ve karşılaştırma ya da işbirliği ve farklılığı vurgulayıp vurgulamadığına bağlı olarak sınıf ve okul yapısından da etkilenebilir. Okul kültürel farklılıklara saygı göstermeye çalışırsa veya düşünme ve davranışın tek doğru yol olduğu fikrini teşvik ederse, çocuğun benlik saygısı üzerinde derin bir etkisi olabilir (Lingren, 1991).

Ergenliğe girerken fiziksel, duygusal, bilişsel değişimler yeni bir döneme girildiğinin belirtileridir. İlk ergenlikte bulunan bireyler çocukluktan çıkmanın üzüntüsünü yaşayabilirler. Ancak birçoğu da biran önce büyümek isterler. Bu dönem içerisinde benliği kaybetme korkusu yaşanabilir ve yeni veya gerçek benliği oluşturmanın mücadelesi başlar. Kendini yalnız hissetme, ebeveynlere karşı yabancılaşma ve onlardan uzaklaşma duyguları yaşayabilir, kendisinin yalnız başına ne yapabileceğini görme davranışlarında bulunabilirler. Akranlar ve akran grupları ergenin yaşamına girer ve onun hayatında önemli rol oynarlar. Özellikle de kendisini tanımasına, kişiliğini bağımsızlaştırabilmesinde ve benlik saygısını inşa etmesinde

etkin bir rol oynarlar. Bu etkenlerin yanında ergenlerin benlik saygısında cinsiyet, yaş, fiziksel görünüm gibi faktörler de etkili olabilmektedir (Plummer 2005; Akt. Dilek ve Aksoy, 2013: 96). Ergenlik dönemde bireyin benlik gelişimi sürekli olarak dalgalanmalar gösterebilmektedir. Çocuklukta gerçekleşen benlik gelişimi büyüdükçe ve çevresi değiştikçe birey yeni deneyimler ekseninde benlik geliştirmektedir. Kim olduğunu, ne olmak isteğini ve kime benzemek istediğini sürekli sorgulamaktadır. Ergen özdeşimler kurarak, hedeflediği, olmak istediği bir ideal benlik oluşturur. İdeal benliğe yakınlaştıkta mutluluk, ideal benlikten uzaklaştıkça mutsuzluk yaşamaktadır. Horney, ego idealinden ana-baba imgesinin bir kalıntısı olarak söz eder ve kusursuzluğa karşın, hayranlığın anlatımı olduğunu belirtir (Geçtan, 1988).

Ergenlik döneminde kimlik arayışı ile birlikte benlik saygısı da önem kazanmaktadır. Genç, ben kimim? Neyim? sorularının yanında ben değerli miyim? Kimler için değerliyim sorularına da yanıt aramaktadır. Gencin kendine yaklaşması ve bu yakınlaşmada takındığı tutum, kendine çevresi içinde verdiği puan onun benlik saygısının yüksek ya da düşük olmasını belirlemektedir. Bu dönemde gencin arayışları onun daha duyarlı, etkilenebilir, güvensiz olmasına yol açar. Bir gruba ait olma, benzer giyim ve davranışlar benlik saygısını yükseltme çabalarından ileri gelmektedir. İlişki içinde bulunduğu kişilerin kendine ilişkin tutumları ergenin kendi hakkındaki görüşlerine katkıda bulunur. Etrafındaki kişilerce sevilen, değer verilen kişinin benlik saygısı yükselecek tersinde ise düşecektir (Maşrabacı, 1994).

Yetişkinlik döneminin ilk yıllarında sosyalleşme ve mesleki gelişme benlik saygısını büyük ölçüde etkiler. Doğru meslek seçimi, mesleki başarı, amirlerin değerlendirmeleri ile ücret artışı ve terfiler benlik saygısını desteklerken işsizlik benlik saygısını zedeler. Bireyin yakın ilişkiler kurması, aile kurması, çocuk sahibi olması kendisinden beklenen rolleri yerine getirmesi sebebiyle benlik saygısını arttırır. İlerleyen yetişkinlik döneminde önemli bir stres deneyimi geçirilmemişse benlik saygısı dengesini bulur (Tufan, 1990: 37-38).

Benlik saygısı yaşlılıkta azalır. Yaşlılıkta benlik saygısı üzerine yapılan birkaç çalışma, benlik saygısının 70 yaşında düşmeye başladığını göstermektedir. Bu

düşüş, yaşlılık döneminde meydana gelen değişikliklerin (örn. emeklilik), ilişkilerin (örneğin bir eşin kaybı) ve fiziksel işleyişin (örn. sağlık sorunları) de dâhil olduğu sosyoekonomik statüde bir düşüş olarak dramatik bir şekilde birbirine karışmasından kaynaklanabilir. Yaşlılıktaki benlik saygısı düşüşü benliğin daha mütevazı, alçakgönüllü ve dengeli bir görüşüne doğru bir kaymasıyla da açıklanabilir (Robins ve Trzesniewski, 2005: 160).

Yaşlı bireyler kendi değerlerine derin bir şekilde bağlılıklarını koruyabilirler fakat benlik saygısı puanları düşer, çünkü onların hatalarını ve sınırlamalarını kabul etme istekleri ve kendilerini başkalarına karşı pozitif bir şekilde sunma ihtiyaçları azalmıştır (Foster, Campbell ve Twenge, 2003: 476-477).

Coopersmith (1967)'e göre benlik saygısının gelişmesine katkıda bulunan üç temel faktör vardır. Bunlar:

1. Başarı: Bireysel başarıları değerlendirmek için, bir kişinin doğrudan, duygusal kişilerarası ortamının, genel toplum standartlarından daha önemlidir.

2. Her bir birey için başarının filtreleneceği özel değerler ve beklentiler: Değer yargısına karar verirken, kişisel normlar grup normlarından daha az etkilidir. Buna karşılık kişisel hedefler, daha genel standartlar ya da belirsiz gizli umutlardan ziyade kişisel beklentileri yansıtır.

3. Engeller (bireyin devalüasyona cevap verme şekli açısından): Bu öneriye göre, başarı geçmişi "son derece elverişli, doğrulanmış bir tutum" için yeterli değildir, fakat aynı zamanda tüm kişilerin mutlaka karşılaştığı stres ve gerginliklerin üstesinden gelmek için bir yetenek olarak gereklidir.

Higgins (1991), benlik saygısının gelişiminin, bireye çevresel taleplere uyum sağlamasına ve sosyal olarak uygun davranış ve öz düzenlemeler geliştirmesine yardımcı olan bir aracılık rolü oynadığını belirtmiştir (Akt. Rafei, 2008: 24).

Benlik saygısının gelişiminin duyuşsal modeli, (a) benlik saygısının ilişkisel ve mizaç faktörlerine yanıt olarak hayatın erken dönemlerinde oluştuğunu varsayar; ve (b) kurulduktan sonra, yüksek benlik saygısı olan kişiler, öz-değer duygusunu

teşvik etme, koruma ve geri yükleme kabiliyetine sahiptirler (Brown, Dutton ve Cook, 2001 Akt. Abdel-Khalek, 2016: 5).

### 2.3.2. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısına Sahip Olan Bireylerin Özellikleri

Düşük benlik saygısı olan insanlar çevrelerini tehdit edici olarak görmekte ve çevresel etkileşimlerinde zorluk çekmektedirler, yüksek benlik saygısı olan kişiler ise çevreleriyle daha aktif bir şekilde ilgilenmektedirler. Çevresel talepleri karşılayabilir ve kendileri hakkında daha güvenli hissedebilirler (Coopersmith, 1967). Ayrıca, Coopersmith (1967) ilgisini, bir kişinin kendi kendini değerlendirmesini şekillendirmede başkalarının fikirlerinin önemine kadar genişletmiştir. Bu bakış açısına göre benlik saygısı, bir bireyin hayattaki diğer önemli kişilerden aldığı saygılı kabul ve ilgili davranış miktarı olarak görülmektedir. Çocuklar için, ebeveynler önemli başkalarının rolünü yerine getirirler. Coopersmith, yüksek ve düşük benlik saygısını ayırt eden üç şartı formüle etmiştir.

(a) Çocukların ebeveynleri tarafından kabulü.

(b) Ebeveynler tarafından çocuklar için açıkça tanımlanmış sınırların uygulanması.

(c) Ebeveynlerin belirlediği sınırlar içinde bireysel inisiyatif ve serbestliklere saygı gösterilmesi.

Yüksek veya düşük benlik saygısı, bireyler üzerinde çeşitli etkiler yapabilir. Benlik saygısı düşük olan bireylerin çoğu başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrollerinin dışındaki etkenlere dayandırarak kendilerine olan güvenlerini ve gelecekte başarılı olma şanslarını azaltırlar. Ayrıca hata yaptıklarında veya başarısızlığa uğradıklarında bu durumu kendileri dışındaki nedenlerle açıklarlar ve başkalarından yardım istemede çekinik davranırlar. Benlik saygısı yüksek olanlar ise başarılarını büyük ölçüde kendi emekleri ve becerileri olarak görürler. Başarısızlık karşısında bırakmak yerine tekrar harekete geçerek motive olurlar (Yavuzer, 2003: 19-23).

Yüksek düzeyde bir benlik saygısı, mutlu anları kabul etme, hoş olmayan durumlarla başa çıkan, zorluklarla etkin bir şekilde mücadele eden, yakın ilişkilerde

kurabilen ve güçlü yanlarını geliştiren bireyler oluşturur. Yüksek benlik saygısının, negatif yaşam olayları deneyimlerinde işlevsiz şemaları ve depresif belirtileri olumlu yönde hafiflettiği düşünülmektedir. Düşük benlik saygısı, ergenlik dönemindeki depresyon, saldırganlık, güçlüklerin üstesinden gelmek için daha az yeterlik ve düşük refah düzeyi ile ilişkilendirilmiştir (Stavropoulos, Lazaratou, Marini ve Dikeos, 2015: 109).

Yüksek benlik saygısı, kişiyi strese ve diğer olumsuz duygulara karşı koruyarak ve kişisel uyumunu artırarak olumlu etki yaratır. Düşük benlik saygısı depresyon, anksiyete ve uyumsuzluk ile ilişkilidir. Araştırma bulguları, düşük benlik saygısı olan kişilerin neredeyse her olumsuz duyguyu, yüksek benlik saygısı olanlara göre daha yaygın olarak yaşadıklarını göstermektedir. Dahası, yüksek benlik saygısı insanları endişe duygularına karşı güçlendirir, başa çıkmayı geliştirir ve fiziksel sağlığı teşvik eder (Leary, Tambor, Terdal ve Downs, 1995: 518).

Şiddet ile düşük benlik saygısı arasında ilişki olması muhtemelen birçok kişi tarafından kabul edilebilecek bir iddia olabilir. Ancak Baumeister, Smart ve Boden (1996: 8-9)'e göre şiddetin ana nedeni "ego tehdidi ile birlikte yüksek benlik saygısı" olarak görülmektedir. Araştırmacılar yersiz, abartılı veya kötü niyetli benliğin olumlu görüşlerinin geribildirimleri onaylamama eğiliminde olduğunu öne sürer. Kişinin kendi değerlendirmelerinin, objektif niteliklerinin gerektirdiğinden daha üstte olduğu durumlarda, sonuç, geribildirimi tehdit eden yaygın bir savunmasızlık yaratabilmektedir. Yani şişirilmiş yüksek benlik saygısı savunmasız ve tehditlere açıktır.

Campel ve Lavallee (1993), düşük ve yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özelliklerini maddeler halinde özetlemiştir (Akt. Arıcak, 1999: 28). Bunlar:

- Yüksek benlik sahip bireyler, kendilerini daha iyi ve olumlu tanımlarken, düşük benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha olumsuz tanımlama eğilimindedirler.
- Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin, kendilerine olan inançları ve güvenleri, düşük benlik saygısına sahip bireylerden içsel olarak daha tutarlıdır.

- Düşük benlik saygısına sahip bireyler, sosyal çevreye daha fazla bağımlıdırlar ve bu bireylerin benlik şemaları, dışsal bilgiyle oldukça tutarlıdır.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler, sosyal çevreye verdikleri tepkilerde, yüksek benlik saygısına sahip bireylerden daha tutucu ya da ihtiyatlıdır.

## 2.4. Okul Yöneticileri ve Benlik Saygısı

Okul yöneticisi, çalışanlar arasında iletişim kuran, onları eş güdümleyen ve yapılan tüm etkinlikleri değerlendirerek okul örgütünü etkili ve başarılı düzeye ulaştırmaya çalışan kişidir (Başar, 1995; 29). Bu görevin kendisine yüklediği birtakım sorumlulukların yanında, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve dış çevrenin beklentilerini göz önünde tutarak ayarlama becerisine sahip olmalıdır. Bu nedenle okul yöneticisi, okulu etkileyen farklı etmenleri incelemek, okul çevre ilişkilerini düzenlemek, velilerle ve toplumun çıkar gruplarıyla ilişki kurmak zorundadır (Çelik, 2004). Okul yöneticilerinin okul içindeki ve dışındaki sosyal iletişimlerde başarılı olmalarında sosyal becerilerinin yüksek olması son derece önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip olmaları beklenebilir. Çünkü yüksek benlik saygısına sahip olan birey sosyal ilişkilerinde daha girişimci, daha güvenli ve daha atak olmaktadır (Kuzgun, 2002). Düşük benlik saygısı olan kişiler Rosenberg'e (1965) göre sosyal ilişkilerinde daha çok sorunlarla karşılaşmaktadır. Sosyal ortamı, ortamdaki kişileri veya söylenenleri kendisine yönelik tehdit olarak algılamaya daha eğilimli ve özellikle olumsuz eleştirilmeye daha duyarlı olmaktadırlar. Bu nedenle düşük benlik algısı, eleştirilme korkusu ve sosyal ortamlarda kaygılı olmayı da beraberinde getirmektedir (Akt. Eriş ve İkiz, 2013). Benlik saygısı yüksek olan okul yöneticilerinin sosyal ilişkilerinde daha başarılı olarak okullarına daha fazla katkı sunmaları beklenebilir.

Formal örgütlerin birçoğundan farklı olarak, okullarda örgütsel ve yönetsel sorunların kaynağını oluşturan bir "insan" öğesi vardır. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve iş görenler okulda ve okulun işleyişinde her biri ayrı birtakım rollere sahiptir ve çeşitli işlevleri yerine getirmektedirler. Bu nedenle de, okulun yönetimi karmaşık bir nitelik kazanmaktadır. Aslında, insanoğlunun sosyal buluşları arasında

en karmaşık olanı okuldur (Gedikoğlu, 1997). Değişime açık ve karmaşık bir yapıda olan okulların yöneticileri hedeflerine ulaşırken okulun doğası gereği birçok sorunla baş etmek durumunda kalabilir. Bu durumda okul yöneticileri hedeflerinin gerçekleşmesi için sorun çözme konusunda kararlı, zorluklar karşısında mücadeleci, olumsuzluklar karşısında iyimser ve umutlu olmak zorundadır. Bu noktada okul yöneticilerinin benlik saygılarının yüksek olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü benlik saygısı yüksek olan kişide kendine güven, iyimserlik, başarma isteği, zorluklardan yılmama gibi olumlu ruhsal nitelikler bulunur. Buna karşılık benlik saygısı düşük bir kimsenin kendine güveni azdır, kolay umutsuzluğa kapılır, kısacası olumsuz ruhsal belirtiler geliştirmeye daha yatkındır (Yörükoğlu, 2000).

Yöneticiler sadece kendileri hakkında değil; sürekli olarak örgütün tüm yönlerine ilişkin konularda karar verici konumda bulunduklarından kendi benlik algılamalarının yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Benlik, yöneticinin kendisini diğer insanlara göre değerlendirmesinde geliştirdiği en önemli araçlardandır. Her bir yönetici için farklı şekilde gelişen benliğin farklı özellikleri, örgüt içi ve dışı ilişkilerde, alınan ya da alınması gereken kararlar için farklı yansımaları da bulunabilmektedir. Gelişen benlik, yöneticinin kendisi hakkındaki düşüncelerinin diğerlerine göre bir algı olarak şekillendiğinde, kararlara ve ilişkilere yön vermesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Çakmak ve Kara, 2011). Bu bakımdan okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin olumlu algılamalarının okul yönetiminde sağlıklı kararlar vermelerinde önemli bir yeri vardır denebilir.

Kişinin kendini nasıl değerlendirdiği ruh sağlığı üzerinde etkilidir. Benlik saygısının yüksek olması kişinin psikolojik stres faktörlerinden korunmasına yardımcı olmaktadır. Benlik saygısı olumlu sosyal davranışlara ve ruh sağlığına katkıda bulunmaktadır. Düşük benlik saygısı ise depresyon, intihar eğilimi, yeme bozuklukları ve kaygı bozuklukları ile saldırganlık ve madde kullanımı bozuklukları gibi birçok sosyal davranış problemine ve psikolojik rahatsızlıklara sebep olmaktadır (Mann, Hosman, Schaalma ve De Vries, 2004). Welch, Meideros ve Tate'ye göre (1982); okul yöneticileri iş yerinde soyutlanmışlıkları, işin niteliği gereği programlanmamış etkinlikleri, sorunlu insan ilişkileri, sınırlı yetkileri ve özel konumları nedeniyle sürekli bir stres yaşamaktadırlar (Akt. Dönmez ve Güven,

2001). Bu nedenle okul müdürlerinin yüksek benlik saygısına sahip olmaları onların stresle başa çıkmalarını kolaylaştıracak etmenlerden biri olabilir.

Okul yöneticileri okul hiyerarşisinde en üstte yer alan son karar mercisidir. Kararlarını etkileyecek birçok değişken olabilir. Bu değişkenlerden önemli olanlarından birinin de kendilerine ilişkin algıları yani benlik saygılarının olduğu düşünülmektedir.

### 2.5. Kişisel İnisiyatif Kavramı

Kişisel inisiyatif kavramını açıklamaya başlamadan önce "inisiyatif" sözcüğünün anlamını açıklamak yerinde olacaktır. İnisiyatif sözcüğü Türkçe'ye Fransızca "initiative" sözcüğünden geçmiş olup dilimizde, öncecilik, üstünlük; karar verme yetkisi ve gerekli kararları almayı bilen kişinin niteliği olmak üzere üç farklı anlamda kullanılmaktadır (TDK, 2018). İnisiyatif sözcüğü Cambridge İngilizce Sözlüğünde (2018) ise bir şeyi başarmak veya problem çözmek için yeni bir plan veya süreç, yargılama becerisini kullanarak ne yapılması gerektiği söylenmeden karar vermek veya bir şeyler yapmak, avantaj kazanmak için güç veya fırsat şeklinde açıklanmaktadır.

Kişisel inisiyatif kavramı, duvarın yıkılmasından (3 Ekim 1990) sonra başlatılan Batı ve Doğu Almanya'daki araştırmalar bağlamında geliştirilmiştir. Doğu Almanya'daki çalışanların işlerinde gösterdikleri yetersiz inisiyatifin sebeplerinin araştırılması ile Batı ve Doğu Alman çalışanlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak 40 yıldır bürokratik sosyalizm ve merkeziyetçi bir yapı ile yönetilen, ekonomik ve teknolojik açıdan zayıf, çalışanların işlerinin karmaşıklığının az ve denetiminin fazla olduğu dolayısıyla çalışanların kendi işleri üzerindeki kontrollerinin azaldığı, piyasadan geribildirimin yetersiz olduğu, iş yerinde değişiklik ve gelişim için baskının olmadığı Doğu Almanya'da kişisel inisiyatif düzeyi Batı Almanya'nınkinden düşük bulunmuştur (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996: 40-41). Başarı ve verimliliği temel alan örgütlerde çalışanların Doğu Almanya'dakinin aksine işlerinde daha fazla aktif rol almaları beklenmektedir. Örgütlerin amaçlarına uygun, sadece söylenenlerin değil tanımlanan rollerine sunacakları fazladan katkılarını da işlerinde göstermeleri istenmektedir. Bu durum örgütlerin performans,

başarı ve verimlilikleri üzerinde, çalışanların gösterecekleri kişisel inisiyatifin önemini vurgulamaktadır.

Kişisel inisiyatif, bir bireyin işe alım ve belirli bir işte resmi olarak gerekli olanın ötesine geçen aktif ve kendiliğinden başlangıç yaklaşımını benimsemesiyle sonuçlanan bir davranış sendromudur. Kişisel inisiyatif kurumun misyonu ile tutarlıdır, uzun vadeli bir odak noktası vardır, hedefe yöneliktir ve eylem odaklıdır, engeller ve gerileme karşısında ısrarcıdır, kendiliğinden başlar ve proaktiftir (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996: 38). Crant (2000: 439) ise mevcut koşulları iyileştirmek veya yenilerini yaratmak için girişilen çabayı inisiyatif olarak tanımlamıştır. İnisiyatifin mevcut koşullara pasif olarak uyum sağlamaktan ziyade statükoya meydan okumayı gerektirdiğini belirtmiştir.

Çalışanlar yöneticinin gözüne girmek, üst pozisyon için avantajlı konuma gelmek gibi çıkarlar için göz boyayıcı girişimlerde bulunabilmektedir. Oysa kişisel inisiyatif kavramlaştırmasında sözü edilen, öncelikle örgüt amaçlarıyla uyumlu olacak iş davranışlarıdır (Akın, 2012: 20). Uzun vadeli bir odak ile sorunların üstesinden gelmek, zorluklarla başa çıkmak ve bir görevi yerine getirmenin alternatif yollarını düşünmek kişisel inisiyatifin temel unsurudur, çünkü bu durum kişinin, sorunun yeniden ortaya çıkmasını beklemek yerine proaktif olmasını sağlar. Uzun vadeli hedefler sadece eylemlere çevrildiklerinde etkili olurlar. Uzun vadeli hedeflere sahip olunabilir ancak bu hedeflere ulaşmak için girişilen çaba yetersiz ise eylem odaklı olmaktan bahsedilemez. Eylem odaklı insanlar, amaçlarının dezavantaj ve avantajları hakkında düşünmezler; bunun yerine bu hedefleri hızla eyleme dönüştürürler. Bu nedenle, inisiyatif hedef ve eylem yönelimlidir (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996: 39).

Aktif bir yaklaşımın olan kişisel inisiyatifin sonuçlarından biri, az bile olsa çevrenin birey tarafından değiştirilmiş olmasıdır. Bu durum, ne yapılması gerektiği konusunda söylenenlerin yapılması, zorluklar karşısında vazgeçilmesi, ortaya çıkabilecek güçlüklerle karşılaşıldığında plan oluşturulamaması ve çevresel taleplere tepki gösterilmesi şeklinde karakterize edilen pasif bir yaklaşımın tersidir (Frese ve Fay, 2001: 134). Kişisel inisiyatif, bireylerin genellikle kendisine verilmiş, yerine

getirmesi için söylenmiş olanlar yerine kendi belirlediği hedefleri takip etmeye eğilimli olup olmadıklarını, başkalarının takip etmesini beklemek yerine tehditlere veya fırsatlara proaktif olarak yanıt verip vermediklerini ve kolayca vazgeçmek yerine değişime karşı direncin üstesinden gelmeye çalışıp çalışmadıklarını gösterir (Glaser, Stam ve Takeuchi, 2016: 1341).

Kişisel inisiyatif, örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için çalışanın beklediğinden daha fazla rol üstlenmesi ve içsel bir motivasyonla fazladan işler yapması, muhtemelen gelecekte ortaya çıkacak talepleri tahmin etmesi, olası sorunları öngörmesi ve çalışanlar tarafından onlara karşı aktif davranışlar oluşturmasıdır (Stroppa, Spieb 2011; Akt. Demir ve Arslan, 2018: 107-108). Örgütte çeşitli görevler yerine getirmek ve bazı problemlerin üstesinden gelmek için aktif bir performans sergilemek çalışanın girişimidir. Kişisel inisiyatif, çalışanın organizasyonda sahip olduğu rollerden daha fazla rol aldığı ve daha aktif olduğu bir davranışı temsil eder. Çalışanın etkinliğine dayanan bu algı ile çalışan, yaşadığı çevreyi değiştirmeyi seçer. Çalışan, hedeflere ulaşmada faydalı olacak adımları atar. Bu sayede olası problemler yayılmadan önce çözülebilecektir (Hakanen ve ark. 2008; Akt. Demir ve Arslan, 2018: 108).

## 2.6. Kişisel İnisiyatifin Önemi

Günümüzün karmaşık ve dinamik iş ortamı, küresel rekabet, hızlı tempolu yenilik ve organizasyonel paydaşların beklentilerindeki öngörülemeyen değişiklikler ile karakterizedir. Bu bağlamda, çalışanların yeni rekabet tehditlerini ve fırsatlarını tespit etmek, müşteri beklentilerindeki değişiklikleri tahmin etmek ve bilgi ve becerilerini güncel tutmak için inisiyatif almaları gerekmektedir (Hong, Liao, Raub ve Han, 2016: 3).

Frese ve Fay (2001: 138-139)' e göre gelecekteki işler küresel rekabet, artan orandaki yenileşme, yeni üretim kavramları ve iş kavramındaki değişiklikler nedeniyle günümüze göre daha yüksek bir kişisel inisiyatif gerektirecektir. Küresel rekabet sadece şirket seviyesinde değil, aynı zamanda bireysel düzeyde de daha fazla olacaktır. Özellikle yüksek ücretle Batı dünyasında çalışanlar ve serbest meslek sahipleri, sürekli olarak dünya pazarında rekabet gücünü koruyabilmek için bilgi ve

becerilerini geliştirmek için inisiyatif almak zorundadırlar. Artan orandaki yenileşme yaratıcı fikirlerin hızlı bir şekilde uygulanmasının gerekliliği anlamına gelir: uygulama, yaratıcı fikirlere sahip kişiler ve yaratıcı fikirleri somut ürünlere dönüştüren çalışanlar ise kişisel inisiyatif almalıdırlar. Yeni üretim kavramları üretim, hizmet ve kalite konularında sorumluluk getirir. Bu durum çalışanların kendi kararlarını almaları gerektiğini ve bu kararları takip etmek zorunda oldukları anlamına gelir. Kısacası, inisiyatif göstermek zorundadırlar. Çünkü çalışanlar kendi üretim alanlarından (veya hizmetlerinden) önce ve sonra neler olduğunu bilmeli, fark etmelidir ve bu sistemin başarısı, işlerin iyi yürümediğini hissedildiğinde inisiyatif alacak insanlara bağlıdır. İş kavramındaki değişiklikler de kişisel inisiyatifin önemini vurgulamaktadır. Geçici işler artmakta, iş güvenliği ise düşmektedir. İnsanlar işlere değil projelere verilmektedir. Çalışanlar katı bir yapının dışında çalışırken, kendilerini motive etmek zorundadırlar ve bir kez daha kişisel inisiyatifin rolünü vurgulayan kendi kararlarına güvenmek zorundadırlar.

Frese (2009) kişisel inisiyatif davranışının girişimcilikte merkezi bir özellik / yapı olduğunu belirtmiştir; bu nedenle, kişisel inisiyatifin artırılması, girişimciliğin başarısını ve işin büyümesini sağlayan girişimcilik görevlerini aktif olarak takip etmeyi sağlamaktadır. İnisiyatif, günümüz işletmelerinde de giderek daha önemli hale gelmiştir ve birçok girişimci, yenilikçi olan ve birilerinin onlara ne yapmaları gerektiğini söylemesini beklemeden harekete geçebilen çalışanlar istemektedir. Sonuç olarak, bu tür esneklik ve elastikiyet, girişimcilerin yenilikçiliğinin artışını ve rekabetin üstesinden gelmelerini sağlamaktadır.

## 2.7. Kişisel İnisiyatifin Boyutları

Bir davranış olarak kişisel inisiyatif, kendiliğinden başlama davranışı (self-starting), proaktif yaklaşım (proactivity) ve ısrarcılık (persistence) boyutlarından meydana gelmektedir. Bu başlık altında bu üç boyuta ilişkin açıklamalara yer verilecektir.

### 2.7.1. Kendiliğinden Başlama Davranışı (Self-Starting Behavior)

Kendiliğinden başlama hedefler, bilgi toplama ve öngörü, planlama ve geri bildirim süreçlerini içeren aktif olma durumunu ifade eder. Hedefler, eylemleri içerir ve eylemleri yönlendirir. Örgütsel görev tanımlarından kişisel inisiyatif davranışının başlangıç noktası olan yeniden tanımlanmış hedeflere doğru bir gidiş vardır ve bu durum fazladan rol hedeflerini belirlemeyi mümkün kılar. Hedeflerini belirleyen birey bilgi toplama ve öngörü süreci ile çevreyi tanıyarak ipuçlarını tarar, gizli ve göze batmayan fırsatları çevre içinde hareket ederek tespit eder ve öngörü geliştirir. Kendiliğinden başlama standart yöntemler yerine aktif ve çevreye uyumlu bir plan gerektirir. Planlar hedeflere ulaşmak için gerekli adımları içeren düşünce ve eylem arasındaki köprülerdir. Eylem dizisinin son aşaması, uygulama ve geri bildirimin izlenmesidir. Bu aşamada, kendiliğinden başlama, bireyin kendi kontrollerini ve geribildirimlerini geliştirmesini ifade eder. Birey doğru yolda olup olmadığının kontrolünü yapar (Frese ve Fay, 2001: 145-148).

Kendiliğinden başlama davranışlarını sergileyen bireyler örgütün hedeflerine paralel yeni hedefler oluşturabildikleri gibi hedefler doğrultusunda yeni alt hedefler de belirleyebilirler (Staw ve Boettger, 1990; Akt. Gündüz, Çakmak ve Korumaz, 2015: 329).

Kendiliğinden başlama davranışı, bireyin açıkça belirtilmeksizin bir hedef izlediğini ifade eder. Ayrıca, izlenen hedef, işin resmi gerekliliklerinin yani iş tanımının ve açık iş rolünün ötesine geçer. İş tanımında istenenlere yanıt vermek kendiliğinden başlama davranışı olarak kabul edilemez (Fay ve Frese, 2000: 313). Fay, Sonnentag ve Frese (1998: 171)'e göre de işini yapmakta olan görevliler tipik olarak iş faaliyetlerine kendileri başlamamakta ancak dış taleplere yani üstlerinin yaptığı iş tanımlarına ve isteklerine dayanarak görevlerini yerine getirmektedirler. Ancak kişi bu dış taleplere ek bir hedef geliştirir, bireysel bir gelişim gösterir ve faaliyetlerini söylenmeden yapmaya başlarsa, bu bir kişisel inisiyatif davranışıdır.

Kendiliğinden başlama davranışı, hedeflerin kendiliğinden belirlenmesi ve yeni bir şey ortaya konması; kendiliğinden başlayan bilgi arama davranışı ile çeşitli görev alanlarında fırsat tanımlaması için uygun bilgilere erişimin desteklenmesi;

kendiliğinden başlama yaklaşımı ile aktif hizmet stratejisi ve kaynak sağlayıcıları içeren planın olması; izleme ve geri bildirim, potansiyel yeniyi isteme gibi geribildirimi (ayrıca negatif geribildirimi / şikâyetleri) elde etmek için kendiliğinden başlama yaklaşımlarını içerir (Glaub, Frese, Fischer ve Hope, 2014: 359).

İnisiyatif almak, kendi kendine bir hedef belirleme gerektirir. Bu hedef, kişisel olarak geliştirilen bir fikre dayanabilir, aynı zamanda, bir çalışan bilinen ancak bu bağlamda henüz uygulanmaya konmamış bir fikrin ya da projenin sorumluluğunu aldığında da kişisel inisiyatif gösterebilir. Bununla birlikte, kişisel inisiyatif bir süredir etrafta olan bir fikrin bir kişi tarafından üstlenilmesiyle de gösterilebilir. Hem büyük hem de küçük konularla ilgili olarak gösterilebilir. Örneğin, bir misafir konuşmacı için maden suyu satın alan bir sekreter, bu küçük bir konu olsa bile, inisiyatif gösterir. Kişisel inisiyatif aynı zamanda bir şirketin üretim maliyetlerini yarım milyon dolar azaltmasına yardımcı olacak bir öneri sunan mavi yakalı çalışan tarafından da gösterilmektedir (Frese ve Fay, 2001: 140).

### 2.7.2. Proaktif Yaklaşım (Proactivity)

Çalışanların kendilerini ve / veya çevrelerini etkilemek için yaptıkları ileriye yönelik eylem, proaktif davranış olarak tanımlanır. Proaktif davranışı tanımlamak için temel ölçüt, davranışın tanımlanmış rol veya tanımlanandan fazla bir rol olup olmadığı değil, çalışanın kendini veya çevreyi etkileyecek gelecekteki bir sonucu oluşturmayı öngörmesi, planlaması ve gerçekleştirmeye çalışıp çalışmadığıdır (Grant ve Ashford, 2008: 4).

Proaktiflik, uzun vadeli bir odağa sahip olmaktır ve bir sorunla veya fırsatla karşılaşıncaya kadar beklemek değildir. Çalışmaya uzun vadeli odaklanma, bireyin gelecekteki şeyleri (yeni talepler, yeni ya da tekrarlanan sorunlar, ortaya çıkan fırsatlar) dikkate almasını ve bunlar hakkında hazırlıklı olmasını sağlar. Böylece, sorunlar ve fırsatlar beklenmektedir ve bireyler her an onlarla başa çıkmak için hazırdırlar (Frese ve Fay, 2001: 140).

Parker, Williams ve Turner (2006: 636-637) proaktifliği tanımlamak için üç önemli unsuru: Geleceğe odaklanma, değişim-yönelim ve kendiliğinden başlama olarak belirtmişlerdir. Geleceğe odaklanmayı, uzun vadeli hedeflere yönelik

sorunları veya fırsatları öngörme eğiliminde olan eylemler olarak açıklarlar. Değişim yönelimini sadece pasif olarak duruma tepki göstermemek olarak değil, farklı bir sonuç elde etmek için durumu değiştirmeye hazırlıklı olmak olarak açıklarlar. Kendiliğinden başlatmayı ise, çalışanların denetçiler tarafından açık bir şekilde talimat verilmeden gönüllü olarak bir hedef oluşturmaları şeklinde belirtirler.

Başka bir bakış açısına göre proaktiflik özel bir örgütsel vatandaşlık ya da tanımlanandan fazla rol davranışı olarak görülmektedir. Proaktif davranış tanımı gereği tanımlanandan fazla rol içermektedir çünkü rol-içi faaliyetler isteğe bağlı değildir ve kendini yönlendiremez. Bununla birlikte rol ve tanımlanandan fazla rol sınıflandırmasının sınırları çalışanların rollerini nasıl yorumladığına bağlıdır. Proaktiflik gösteren bireylerin rollerini daha geniş bir biçimde yorumlamaları muhtemeldir, yeni görevleri ve hedefleri kapsamak için rollerini yeniden tanımlamaları gerekir (Bindll, 2010: 26).

Proaktif olmaya örnek bir olarak üniversite bölümünde yöneticisi için bilet rezervasyonu yapan bir sekreter verilebilir. Sekreterin resmi görevi, üniversitenin anlaşmalı olduğu seyahat acentesini arayarak bilet satın almaktır. Ancak belki de o hizmetten memnun olmamış veya sunulan indirimli anlaşmayı çekici bulmamış olabilir. Bu nedenle, başka bir yer ile daha iyi anlaşmalar yapmak için arayış içine girişebilir. Bu durumda sekreter proaktif bir tavırla hareket etmiştir, çünkü gelecekte yapılacak seyahat düzenlemelerini mevcut duruma uymayarak yenisi ve daha iyisi için arayış içerisine girişmiş ve eylemi ile seyahat düzenlemelerini daha iyi hale getirmiştir. Bu örnek ayrıca kişisel inisiyatifin çevre üzerinde değişikliklere yol açabileceğini göstermektedir (Frese, Garst ve Fay, 2007: 5).

Proaktiflik: (a) gelecekte akım oluşturacak yeni bir ürün sunmak için hedef belirleme; (b) gelecekteki sorunların yanı sıra bu sorunların çözümüne işaret eden bilgi için çevreyi tarama; (c) bir şeyler ters giderse yedek planlar geliştirme; (d) gelecekteki fırsatların ya da problemlerin ortaya çıkaracağı olumsuzluklara karşı bilgilendirici ön sinyaller geliştirme, davranışlarını içermektedir (Glaub, Frese, Fischer ve Hope, 2014: 359).

### 2.7.3. Israrcılık (Persistence)

Kişinin hedefine ulaşması için ısrarcı olması gereklidir; kişisel inisiyatif genellikle bir işlemin, bir yöntemin, bir görevin eklendiğini veya değiştirildiğini, bu değişikliklerin genellikle gerilemeleri ve zorlukları içerdiğini ifade eder. Örneğin, değişikliklerden etkilenen insanlar yeni bir şeye adapte olmaktan ve rutinlerini terk etmekten hoşlanmayabilir. Bu, geçmiş teknik sorunları çözmek, diğer insanların direniş ve ataletini aşmak, inisiyatif alan kişinin engelleri aşmasında ısrarcı olmasını gerektirir. Bazen, ısrarcılık, astlarının kendi işlerinin sınırlarının ötesine gitmekten hoşlanmayan yöneticilere de gösterilmelidir (Frese, Garst ve Fay, 2007: 6).

Uzun vadeli hedefler uygulanmaya başlandığında genellikle yeni sorunlara, engellere ve gerilemelere yol açar. Çünkü iş iyileştirme için getirilen yeni öneriler, yeni yöntemlerle iş yapılmasıyla ve daha önce denenmemiş olmasıyla zorluklara sebep olacaktır. Örneğin, yönetici yeni fikri beğenmeyebilir veya başlangıçta yeni iş yöntemi doğru şekilde gerçekleştirilemeyebilir. Eğer bu zorlukların üstesinden gelinmezse veya engeller karşısında hemen vazgeçilirse, inisiyatiften bahsedilemez. Bu nedenle, inisiyatif, bu engellerin aktif ve sürekli olarak ele alınarak ısrarcı olunmasının gerekliliğini ifade eder (Fay ve Frese, 2001: 98).

Israrcı olanlar, ortam karmaşık olduğunda ve durum zorlaşmaya başladığında fırsat arayışından vazgeçmezler. Gelecekteki bir fırsat belirlendikten sonra, kişisel inisiyatif, fırsatı kullanıp kullanmamaya karar vermeden önce kendi potansiyelini aktif olarak değerlendirmek anlamına gelir. Bir fırsatı kullanma kararı alındığında, gerekli kaynakların yeniden bir araya getirilmesi gerekir. Kişisel inisiyatif gösterildiğinde, kaynak sağlayıcılara aktif olarak yaklaşırlar ve ilk çabaları sonuçsuz kalsa dahi ısrarlarından vazgeçmezler (Glaub, 2009: 9).

Son olarak engellerin aşılmasında ısrarcı olmak, (a) zorluklara karşı koyarak ve doğaçlama gerekliliği olsa bile hedefi korumaktır. (b) Olumsuz duygulara rağmen durumu sürdürmeye devam etmektir. (c) Gerektiğinde (ancak erken değil) planları esnek bir şekilde değiştirmek ve kesintiye uğrayan planlara tamamlamak üzere dönmektir. (d) Ortaya çıkabilecek zorluklarla, olumsuz geri bildirimler alırken ya da hatalar meydana geldiğinde ortaya çıkan olumsuz duygulara rağmen geribildirim

aramasının sürdürülmesidir. Engeller, kişisel inisiyatif sürecinde içsel ve dışsal olarak baskı ve anlaşmazlıklardan kaynaklanabilir (Glaub, Frese, Fischer ve Hope, 2014: 359).

### 2.8. Kişisel İnisiyatifin Kökeni ve Sonuçları

Kişisel inisiyatif yakın ve uzak nedenler arasında farklılaşmaktadır. Kişilik ile bilgi, beceri ve yeterlikler uzak nedenlerdir. Yönelimler yakın neden iken çevresel destekler ise uzak ve yakın nedenlerin bileşimidir. Çevresel destekler, kişilik ile bilgi, beceri ve yeterlikler yönelimleri etkilerken, yönelimler ise kişisel inisiyatifi etkiler (Frese ve Fay, 2001: 153). Çalışmanın bu kısmında kişisel inisiyatifin uzak ve yakın nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 2.8.1. Yönelimler

Yönelimler çalışanı kişisel inisiyatif almak için motive eder çünkü çalışan kişisel inisiyatif göstermenin mümkün olduğunu ve olası olumsuz sonuçlarla başa çıkabileceğine inanır. Yönelimler çalışanın iş üzerindeki kontrolü ile ilgili olan kontrole değer verme ile sağlanan olumlu güdüleyicilerle sağlanır. Bunlar öz-yeterlik, kontrolü isteme ve sorumluluk istemedir. Köklü değişim, stres ve hatalar ise olumsuz güdüleyicileri oluşturmaktadır (Frese ve Fay, 2001: 153-155).

Kontrole değer verme çalışanın işteki kararları etkileyeceğine ve dolayısıyla işteki çıktıları da etkileyeceği inancına dayanır. Bir kişinin eylemleri üzerindeki kontrol, öz-yeterlik kavramına yani bireyin bir eylemi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesine dair beklentisini ifade eder. Çaresizlik modeli çerçevesinde birey olumlu bir sonuç beklemediğinde çevreyi kontrol etmeyi durdurur. Sorumluluk almaz. Kontrol sahibi olmak isteyen kişi ise sorumlulukları kabul etmek zorundadır (Frese ve Fay, 2001: 155). İnisiyatif almak, kişinin kendi belirlediği, kendi görev tanımı sebebiyle atanmamış bir hedefi takip etmeyi ifade eder. Bu durum bireyin sorumluluk aldığını gösterir. Dolayısıyla örgütsel değişim için çaba gösteren çalışan olası başarısızlıktan veya olumsuz etkiden de sorumlu olacaktır. Yani kişisel inisiyatif kontrol isteme ile ilişkilidir. Birey kendi belirlediği hedeflerini eylemlerini sürdürürken bu eylemleri yapabilme yeteneğine inanmalıdır. Bu nedenle öz-yeterlik ile kişisel inisiyatif arasında pozitif ilişki vardır (Fay ve Frese, 2001: 106).

Değişimi negatif olarak algılayan, hatalardan korkan ve stres yapıcılarla aktif olarak baş edip edemeyeceğinden emin olmayan kişiler kişisel inisiyatif davranışı sergilemeye daha az eğilimlidir. İnisiyatif almak, rutin çalışmayı durdurur ve durumu değiştirir. Bu da hata yapma olasılığını artırır çünkü değişiklikler ve rutin olmayan eylemler iş karmaşıklığını artırır. Stresörler genellikle en azından kısa vadede yeni faaliyetler ve yeni yöntemler sonucunda ortaya çıkarlar. Onlarla başa çıkmak için iyi stratejilere ihtiyaç vardır. Aynısı, değişikliklere karşı aktif bir yönelim için de geçerlidir: İnsanları kişisel inisiyatifin sonucu olarak ortaya çıkan bu değişikliklerle başa çıkma konusunda daha yetenekli kılar. (Frese ve Fay, 2001: 156).

### 2.8.2. Kişilik Etkenleri

Kişilik etkenleri yönelimlerden çok daha genel, uzak ve yönelimlere göre daha az değiştirilebilirdir. Kişilik etkenleri kişisel inisiyatifi yönelimler aracılığıyla etkilerler. Kişisel inisiyatif için önemli kişilik etkenleri başarı güdüsü, eylem odağı, proaktif kişilik ve psikolojik tutuculuktur (esneklik karşıtı olarak). Bu kişilik etkenlerinin tümü, insanları harekete geçiren etkenlerdir ve bu nedenle inisiyatife katkıda bulunmaktadırlar (Fay ve Frese, 2001: 104-105).

Başarı güdüsü sıkı çalışma ve engellerin aşılmasına yönelik olmasına rağmen bir faaliyetin kendiliğinden başlatılması anlamına gelmemektedir. Eylem odağı, bir bireyin, karar verme, erteleme ve kafa karışıklığı eğilimi ile ilgili değildir, aksine hedefini hızla gerçekleştirme, bunun için harekete geçme eğilimini ifade eder. Hedeflerini harekete geçirme, kendiliğinden başlama kişisel inisiyatifini sergilemek için bir ön şarttır. Proaktif kişilik ve kişisel inisiyatif ilişkilidir. Proaktif kişilik güç durumlar karşısında nispeten serbest olan ve çevresel değişimi etkileyen kişidir. Proaktif kişiler fırsatları tespit eder ve fırsatlar bağlamında harekete geçerek anlamlı bir değişim elde edene kadar hareketlerini sürdürerek inisiyatif gösterirler. Diğer kişilik etkeni ise psikolojik tutuculuktur. Psikolojik tutuculuk değişime hoşgörüsüzlük, direnme ve değişime uyum sağlamada yaşanılan zorluk anlamına gelmektedir. Yüksek kişisel inisiyatif bireylerin çalışma koşullarını değiştirdiğinden psikolojik tutuculuğa sahip olan bireyler kişisel inisiyatifi göstermemekte ve gösterenlere de direnmektedir (Frese ve Fay, 2001: 156-158).

### 2.8.3. Bilgi, Beceri ve Yeterlikler

Birey işinde iyi ise ve öğrenme hızı yüksek ise kişisel inisiyatif daha iyi gelişebilir. Bu nedenle bilgi, beceri ve yeterlikler kişisel inisiyatif kapsamındadır. Bilgi, beceri ve yeterlikler bireyin işini iyi yürütmesini sağlayan önemli kaynaklardır. Bilgi, beceri ve yeterlikler sırasıyla uzmanlık tecrübeleri ve tecrübeli uzmanlar sağlayarak bireyin daha yüksek öz yeterlik geliştirmesine ve işinde yüksek kontrole değer vermeye olanak tanırlar. Eğer bir kişi bir durumla başa çıkmak için bilgi ve kapasiteye sahip olduğunu bilirse, sonucun kontrol edilebilir olduğunu da bilir. Uzmanlık deneyimleri öğrenilmiş çaresizliğe karşı motive eder ve bu nedenle, daha yüksek kontrol isteklerine yol açar. Az kaynak (bilgi, beceri ve yeterlikler) bulunduğunda (kontrol azdır), insanlar kontrol isteklerinden vazgeçerler. Bilgi, beceri ve yeterlikler yüksek olduğunda, beklenen değişiklikler, hatalar ve stresle uğraşmak daha kolaydır. Bu durum da kişisel inisiyatifi güçlendirir (Frese ve Fay, 2001: 158-159).

İnisiyatif alabilmek için, bireyin işinin ne olduğuna dair iyi ve kapsamlı bir anlayışa sahip olması gerekir; yani, kişinin işle ilgili bilgi, beceri ve yeterliklere ihtiyacı vardır. Aksi halde, işle ilgili geliştirilmesi gereken yönleri tanımak, problemleri analiz etmek ve onlara çözüm geliştirmek daha az mümkün olacaktır. İşle ilgili bilgi, beceri ve yeterlikler eksik olduğunda, bir şeyin uygun olmadığı saptanabilir, ancak anlayış eksikliğinden dolayı, hiçbir alternatif oluşturulamaz. Öte yandan, işle ilgili bilgi ve beceriler kişisel inisiyatifin sonucu olabilir. Çalışmaya uzun vadeli bir perspektife sahip bireyler, gelecekteki talepleri daha iyi tahmin edebilmekte ve aktif olarak onlara hazırlanmaya çalışmaktadırlar. Ampirik olarak kişisel inisiyatif iş yeterlilikleri ile pozitif ilişkilidir (Fay ve Frese, 2001: 104).

### 2.8.4. Çevresel Destekler

Kişisel inisiyatif almayı etkileyen üç çevresel destek unsuru bulunmaktadır. Bunlar iş üzerindeki kontrol, işin karmaşıklığı ve örgüt ya da üstlerin verdiği kişisel inisiyatif desteğidir. Her üçü de insanı harekete geçirmeyi ve bu nedenle, kendiliğinden başlayan davranışları teşvik etmeyi ve meydana geldiklerinde engelleri aşmayı ifade eder. Kişisel inisiyatife katkıda bulunan bir başka işle ilgili faktör işteki

stres kaynaklarıdır. Stresler, bir şeyin bir süreç, bir yöntem veya tasarım hakkında uygun olmadığını ifade eder. Bu nedenle, stres faktörleri, kişinin iş durumunun iyileştirilmesi için bir şeyler yapması gerektiği hissine katkıda bulunur; Bu daha sonra daha yüksek derecede kişisel inisiyatife yol açar (Fay ve Frese, 2001: 103-104).

Hem iş üzerindeki kontrolü hem de işin karmaşıklığı, kontrole değer vermeyi, yani iş yerinde kontrolün olduğu inancını etkiler. Eğer insanlar iş üzerinde kontrol ve iş karmaşıklığına sahiplerse, gelecekteki iş durumlarının da kontrol edilebilir olmasını beklemeleri olasıdır. Böylece iş yerinde kontrol sahibi olmak, bir kişinin kontrol isteğini artırır. Dahası, iş üzerindeki kontrol ve iş karmaşıklığı, öz-yeterlik üzerinde de etkilidir, çünkü uzmanlık deneyimlerine sahip olmalarını mümkün kılar (Frese ve Fay, 2001: 160). Bununla birlikte çalışanın kişisel inisiyatif alması üst yönetim tarafından desteklenmekten ziyade çalışan böyle bir davranış için cezalandırılabilmektedir (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996: 40).

### 2.9. Okul Yöneticileri ve Kişisel İnisiyatif

Okul yöneticisi gücünü formal yetkilerden alan bir üsttür. Okul yöneticisi öğrenci işleri ve eğitim öğretime ilişkin faaliyetlerde bulunurken diğer taraftan kişi ve grup çatışmalarında arabulucu olmak ve morali yükseltmek zorundadır. Okul yöneticiliği "durağan" değil "devingen" bir iştir. Bu da okul yöneticisinin her an değişen yeni durumlara göre önlem almak ve uyum sağlamak zorunda olduğunu gösterir (Binbaşıoğlu, 1988). Bu durum okul yöneticisinin proaktif davranışlar sergilemesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Değişen durumlara göre önlem almak, değişen duruma ilişkin öngörülü ve hazırlıklı olmayı sağlayacak hedefler belirlemeyi gerektirir. Dolayısıyla okul yöneticisi kendi hedeflerini gerçekleştirmeye çalışarak inisiyatif alacaktır.

Çağdaş okul ne tam bir mekanik-bürokratik yapılanmak ne de tam bir "gevşek yapılanmak" durumundadır. Okulda her şeyi bir kurala prosedüre bağlamak, personel arasında ast-üst ilişkilerini belirtip yakın denetim uygulamak, böylece de verim beklemek mümkün olmamaktadır (Balcı, 2000). Bürokrasi ve hiyerarşiye aşırı bağlılık, okul yöneticisinin günümüz okullarının beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada

yetersiz kalmasına ve onu sadece söyleneni yerine getirmekle yükümlü olan pasif bir duruma getirmesine sebep olabilir. Oysa günümüz örgütleri çalışanlarının yüksek örgütsel vatandaşlık duygusu ile hareket ederek, örgütün amaçları ile uyumlu hedefler oluşturan, kendilerinden beklenen rol davranışlarının ötesine geçen, talimat olmaksızın kendiliğinden başlama davranışları göstermelerini yani kişisel inisiyatif almalarını beklemektedir (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996). Okulların beklenti ve ihtiyaçları her geçen gün farklılaşmaktadır. Sadece kendisine söyleneni yerine getiren bir okul yöneticisi bu beklenti ve ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalabilir. Bu durumun yaratacağı sonuçlar okul yöneticisini etkili yönetimden uzaklaştırabilir.

Meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve çalışanların görev ve rollerinde önemli değişmelere sebep olmuştur. Sosyal değişmenin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden etkilenmiştir. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri yeterince yerine getirebilmesine bağlıdır (Çelik, 1996). Değişim sürecine uyum sağlarken ve bu süreçteki rollerini sergilerken karşılaşılan engellerle baş etmek de önemlidir. Ancak engeller, okul yöneticisinin hedeflerine ulaşmadaki kararlığını sınayacak nitelikte olabilir. Bu durumda okul yöneticisinin hedeflerinde ısrarcı olarak engelleri aşmaya çalışması ve inisiyatif alması kaçınılmazdır.

Okul yöneticileri günümüzde geleneksel rollerinden çok çeşitli ve değişik rollere sahiptir. Bu nedenle daha fazla mesleki bilgi ve birikime sahip olmaları, çevrelerine karşı daha duyarlı olmaları, daha fazla sorumluluk alarak okullarını geleceğe taşımaları gerekmektedir (Balyer, 2012). Rollerini pasif olarak değil aktif olarak icra etmeleri gerekmektir. Okul yöneticilerinin yönetimlerinin sonucunda elde ettikleri etkililik ve başarı durumları göz önüne alındığında birtakım farklılıklar taşıdıkları görülmektedir. Bu farklılıklarından birinin de kişisel inisiyatif alma olduğu düşünülmektedir.

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2008: 77). İlişkisel tarama modelinin amacı, en az iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemektir. Bu modelde değişkenler arasındaki ilişkiler, korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistiksel teknikler kullanılarak ortaya çıkartılmaktadır (Balcı, 2013: 260).

## 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezi, Keşan, Uzunköprü, İpsala, Havsa, Enez, Süloğlu, Meriç ve Lalapaşa ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 225 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılabilen 210 okul müdürüne ölçek ulaştırılmış; geri dönen ölçeklerden hatalı, eksik ve özensiz doldurulanlar çıkarıldıktan sonra okul müdürleri tarafından doldurulmuş 161 ölçek formu veri çözümlemesi için değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özellikleri başlığı altında Tablo 1'de araştırma örneklemini oluşturan 161 okul müdürünün cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki hizmet süresi, okul yöneticiliğindeki hizmet süresi, çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim biriminin türü ve çalışılan kurumun türüne göre dağılımları ile ilgili betimsel bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

| **Değişkenler** | **Grup** | **Okul Müdürü** | |
|---|---|---|---|
| | | **N** | **%** |
| Cinsiyet | Kadın | 34 | 21.1 |
| | Erkek | 127 | 78.9 |
| Yaş | 21-30 | 11 | 6.8 |
| | 31-40 | 36 | 22.4 |
| | 41-50 | 61 | 37.9 |
| | 51 ve üstü | 53 | 32.9 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 137 | 85.1 |
| | Lisansüstü | 24 | 14.9 |
| Mesleki Hizmet Süresi | 1-10 | 26 | 16.1 |
| | 11-20 | 44 | 27.3 |
| | 21-30 | 46 | 28.6 |
| | 31 ve üstü | 45 | 28 |
| Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresi | 1-10 | 79 | 49.1 |
| | 11-20 | 52 | 32.3 |
| | 21-30 | 23 | 14.3 |
| | 31 ve üstü | 7 | 4.3 |
| Yerleşim Birimi | Köy | 35 | 21.7 |
| | Belde | 10 | 6.2 |
| | İlçe Merkezi | 75 | 46.6 |
| | İl Merkezi | 41 | 25.5 |
| Okul Türü | İlkokul | 64 | 39.8 |
| | Ortaokul | 55 | 34.2 |
| | Lise | 42 | 26.1 |
| **Her Bağımsız Değişken İçin Toplam** | | 161 | 100 |

Katılımcılara ilişkin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde okul müdürlerinin yaklaşık %21'i (34 kişi) kadın bireylerden oluşurken, yaklaşık %79'u (127 kişi) erkek bireylerden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin yaklaşık %7'si (11 kişi) 21-30 yaş aralığında, yaklaşık %22'si (36 kişi)

31-40 yaş aralığında, yaklaşık %38'i (61 kişi) 41-50 yaş aralığında ve yaklaşık %33'ü (53 kişi) 51 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır. Okul müdürlerinin %85'i (137 kişi) lisans mezunu iken %15'i (24 kişi) lisansüstü mezuniyete sahiptir. Katılımcı okul müdürlerinin yaklaşık %16'sı (26 kişi) 1-10 yıl, yaklaşık %27'si (44 kişi) 11-20 yıl, yaklaşık %29'u (46 kişi) 21-30 yıl, %28'i (45 kişi) 31 ve üstü yıl mesleki hizmet süresine sahiptir. Okul müdürlerinin yaklaşık %49'u (79 kişi) 1-10 yıl, yaklaşık %32'si (52 kişi) 11-20 yıl, yaklaşık %14'ü (23 kişi) 21-30 yıl, yaklaşık %4'ü (7 kişi) 31 ve üzeri okul yöneticiliği hizmet süresine sahiptir. Okul müdürlerinin okul/kurumlarının bulunduğu yerleşim birimine göre yaklaşık % 22'si (35 kişi) köy, yaklaşık %6'sı (10 kişi) belde, yaklaşık %47'si (75 kişi) ilçe merkezi ve yaklaşık %26'sı (41 kişi) il merkezinde görev yapmaktadır. Okul türüne göre okul müdürlerinin %40'ı (64 kişi) ilkokul, %34'ü (55 kişi) ortaokul ve yaklaşık %26'sı (42 kişi) lisede görev yapmaktadırlar.

## 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Arıcak (1999) tarafından geliştirilen "Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği" ile Akın (2012) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu" kullanılmıştır. Ölçekler gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (EK 1). Ölçeklere ilişkin bilgiler çalışmanın devamında verilmiştir.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Okul müdürlerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır (EK 3). Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak oluşturulan kişisel bilgi formu cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki hizmet süresi, okul yöneticiliğindeki hizmet süresi, çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim biriminin türü ve çalışılan kurumun türü ile ilgili sorular içermektedir.

### 3.3.2. Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği

Bu araştırmada okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için Arıcak (1999) tarafından geliştirilen "Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır (EK 3). Ölçek, 5'li likert tipi derecelendirmeyle düzenlenmiş ve araştırmaya katılan

okul müdürlerinden her maddeyi okuyup; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Ölçek, beş faktörden oluşmaktadır. Bu boyutlar; benlik değeri, kendine güven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik şeklinde oluşturulmuştur. Boyutlara ilişkin ifadeler şöyledir (Arıcak, 1999);

**1. Benlik Değeri:** Kendinde olan ve olması gereken özelliklere bir değer verme durumudur. Bu faktörde yedi madde (1, 13, 16, 19, 22, 27, 29) bulunmaktadır.

**2. Özgüven:** Daha çok kendi özelliklerine bir değer atfetme ve bu değerler sayesinde kendini onaylama durumudur. Bu faktör, dokuz madde (5, 8, 9, 10, 11, 17, 20, 21, 25) ile ifade edilmiştir.

**3. Depresif Duygulanım:** Bireyin kendini daha çaresiz, daha zayıf ve güçsüz olduğunu algılaması durumudur. Bu faktör altında beş ifade (3, 4, 6, 12, 31) bulunmaktadır.

**4. Kendine Yetme:** Bireyin zihinsel ve davranışsal anlamda kendi beklentilerini ve hedeflerini gerçekleştirme durumudur. Bu faktör beş madde (14, 15, 24, 26, 30) ile ifade edilmiştir.

**5. Başarma ve Üretkenlik:** Bireyin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumudur. Bu faktör altı madde (2, 7, 18, 23, 28, 32) ile ifade edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan ve Likert tipi ölçekler için öncelikle kullanılan Cronbach Alpha formülü ile güvenirlik katsayısının hesaplanması, diğeri ise testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısıdır. 152 öğrenciye uygulanan ve madde analizi sonucunda 32 maddeye inen ölçeğin SPSS paket programında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Madde analizinden sonra yeni hali ile ölçek, 1997 Kasım ayı içinde iki hafta ara ile sınıf öğretmenliği bölümünden 92 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve SPSS paket programında Pearson çarpım-moment korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı.70 olarak bulunmuştur (Arıcak, 1999).

Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği'nin geçerlik çalışması üç şekilde test edilmiştir. Kapsam geçerliği olarak kendine saygı tutumunu ölçebileceği düşünülen 75 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu psikoloji ve psikolojik danışma alanında çalışan uzmanların kanısına başvurulmuştur. Uzman grubun %75'inin kabul ettiği maddeler ölçeğe alınarak madde sayısı 45'e indirilmiştir. 45 maddelik havuz da sınıf öğretmenliği bölümünden farklı şubelerdeki 152 öğrenciye uygulanarak öğrencilerden anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını güçlendirmek ve güvenirliğini artırmak için SPSS paket programı ile madde analizi yapılmış ve .001 düzeyinde anlamlı korelasyon gösteren maddeler seçilerek toplam madde sayısı 32'ye indirilmiştir (Arıcak, 1999). Bu 32 maddenin 13'ü olumlu (2, 5, 8, 10, 12, 14, 17, 20, 22, 24, 26, 28 ve 30), 19'u ise olumsuz (1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31 ve 32) şeklinde düzenlenmiştir (Arıcak, 1999).

Yapı geçerliğini test etmede faktör analizi yöntemi kullanılmış ve 152 öğrenciye uygulanan madde analizinden sonra 32 madde olarak kalan ve güvenirlik katsayısı hesaplanan ölçek puanları üzerinde yapılmıştır. Örneklemin uygun olup olmadığını test etmek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu ve Bartlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiş, örneklem uygunluk katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Yapılan incelemelerden sonra tekrar yapılan faktör analizinde varimax dönüştürme çözümlemesi yapılmış ve özdeğeri, birin üzerinde olan ve toplam varyansın %46'sını açıklayan beş faktörlü yapı ortaya çıkmıştır (Arıcak, 1999).

Benzer ölçekler geçerliği olarak, benlik saygısı ölçeği ile birlikte Çuhadaroğlu'nun Türkçe'ye uyarladığı Rosenberg benlik saygısı ölçeği de verilmiş ve iki ölçek puanları arasındaki ilişki .69 olarak bulunmuştur (Arıcak, 1999).

Benlik Saygısı Ölçeğinin Puanlanması Ölçek 32 ile 160 arasında toplam puan vermektedir. Olumlu maddeler: 2, 5, 8, 10, 12, 14, 17, 20, 22, 24, 26, 28 ve 30. Maddeler olup Tamamen Katılıyorum 5, 49 Katılıyorum, 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle Katılmıyorum 1 puan alır. Olumsuz maddeler ise: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31 ve 32. Maddeler olup, Tamamen

Katılıyorum 1, Katılıyorum 2, Kararsızım 3, Katılmıyorum 4, Kesinlikle Katılmıyorum 5 puan alır.

### 3.3.3. Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarını ölçebilmek için Akın (2012) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu" kullanılmıştır (EK 3). Ölçek, 5'li likert tipi derecelendirmeyle düzenlenmiş ve araştırmaya katılan okul müdürlerinden her maddeyi okuyup; "tamamen katılıyorum", "büyük ölçüde katılıyorum", "orta düzeyde katılıyorum", "az katılıyorum" ve "hiç katılmıyorum" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir.

Kişisel inisiyatif; kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık olmak üzere üç ayrı yapıdan oluşmaktadır. Bu üç yapıyı ölçmek üzere kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılığı ölçebilecek üç alt ölçek geliştirmeye karar verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatifi ölçebilecek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Yazılan 91 madde bir ön elemeye tabi tutulmuş, bulunduğu yapıyı ölçer görünmeyen maddeler havuz dışına çıkarılmıştır. Bu işlem sonunda uzman görüsüne sunulacak 39 maddelik form hazırlanmıştır. Uzman görüsüne sunulan formda kendiliğinden başlama ölçeğinde 14, proaktiflik ölçeğinde 9 ve ısrarcılık ölçeğinde 16 madde yer almıştır. Ölçme aracı taslağı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitimde İstatistik ve Araştırma alanlarından 9 uzmanın görüsüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak madde sayısı 38'e düşürülmüştür (Akın, 2012).

Araştırmada, ölçek geliştirme çalışmalarında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik çalısmaları için kullanılacak olan AFA' da madde sayısının en az beş katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerekli görülerek ön uygulama çalışması Ankara'da görev yapan 78 okul müdürü ile yürütülmüştür (Akın, 2012).

**Kendiliğinden Başlama Ölçeği**'nin ön uygulama formundan elde edilen verilerin AFA' ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği testi ile sınanmıştır. KMO değeri 0.87 olarak bulunmuştur. Veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilerek verilerin normalliği de Bartlett küresellik testi ile sınanmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < .05$). Bu bulgulardan sonra Kendiliğinden Başlama Ölçeği verileri AFA ile analiz edilmiştir (Akın, 2012).

Tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans % 42.77'dir. Ölçekte yer alan 13 maddenin faktör yük değerlerinin 0.776 ile 0.559 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.711 ile 0.479 arasında değişmektedir. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin içerdiği 13 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve var olan haliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Akın, 2012).

Dokuz maddelik **Proaktiflik Ölçeği**'nin KMO değeri 0.79'dur. Ayrıca Bartlett küresellik testi verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($p < .05$). Olası faktörlerin öz-değerleri, öz-değerlerin açıklanan toplam varyansa katkıları ve çizgi grafiği incelemelerinden ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı desteklediği anlaşılmıştır. tek faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans % 43.68'dir. Ölçekte yer alan 9 maddenin faktör yük değerleri 0.814 ile 0.446 arasında değişirken, madde toplam korelasyonları 0.695 ile 0.346 arasında değişmektedir. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Böylece Proaktiflik Ölçeği'nin içerdiği 9 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Akın, 2012).

**Israrcılık Ölçeği**'nin 16 maddesi ile toplanan veriler için hesaplanan KMO değeri 0.81'dir. Ayrıca Bartlett küresellik testine göre veriler normal dağılım göstermektedir ($p < .05$). Her bir faktörün özdeğerinin açıklanan varyanslarla birlikte incelendiği açıklanan toplam varyans dikkate alındığında özdeğeri 5.368 olan birinci faktörün varyansın % 33.55'ini açıkladığı görülmüştür. Özdeğeri 1'in üzerinde olan olası diğer dört faktörün açıklanan varyansa katkılarınınsa % 6.36 ile % 11.64 arasında değiştiği görülmüştür. Bu haliyle olası diğer faktörlerin açıklanan varyansa

özgün katkı sağlamadığı görülmüştür. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30'un üzerinde olması yeterli görüldüğünden, ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir (Akın, 2012).

Tek faktörlü bu yapıda altı maddenin faktör yük değerinin 0,30'un altında olduğu saptanmıştır. Bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Düşük faktör yük değeri veren maddelerin atılmasından sonra kalan 10 maddenin faktör yük değerleri 0.883 ile 0.583 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.746 ile 0.495 arasındadır. Ayrıca Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü bu yapının açıkladığı varyans ise düşük faktör yük değeri veren maddeler çıkarıldıktan sonra % 51,22 olmuştur. Böylece Israrcılık Ölçeği'nn 10 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiğine ve geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Akın, 2012).

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya temel teşkil edecek veriler, kişisel bilgileri içeren anket ile "Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği", "Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu" kullanılarak elde edilmiştir.

Ölçeklerin iç tutarlılığının test edilmesi amacı ile Cronbach Alfa testi ve İki Yarı Güvenirlik analizi uygulanmıştır. Araştırmacının uyguladığı ölçek verileri değerlendirilerek ulaşılan sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2. Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği ve Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formunun Güvenirlik Tablosu**

| Ölçek | Cronbach Alfa (α) | İki Yarı Güvenirliği | $\bar{X}$ | S | Min. Ort. | Max. Ort. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği | 0.92 | 0.89 | 4.27 | 0.42 | 3.78 | 4.52 |
| Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu | 0.96 | 0.93 | 4.14 | 0.5 | 3.78 | 4.64 |

Ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Cronbach Alfa analizi uygulanmıştır. Analiz sonuncunda 32 ifadeden oluşan Benlik Saygısı Ölçeğinin toplam Cronbach Alfa katsayısı 0.92, iki yarı güvenirliğine ilişkin değer 0.89 olarak

tespit edilmiştir. Yine 32 ifadeden oluşan Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracının Cronbach Alfa katsayısı 0.96, iki yarı güvenirliğine ilişkin değer 0.93 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayılara baktığımızda ölçeklerin güvenirliğinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Veriler veri analiz paket programı kullanılarak aşağıdaki şekilde çözümlenmiştir. İstatistik paket programına aktarılan ham veriler öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle (yüzde, frekans) betimlenerek yorumlanmıştır. Bu betimlemede Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu"ndan alınan ortalama puanlar kullanılmıştır. Kişisel inisiyatif ve benlik saygısı ölçekleri için ortalama puanların değerlendirilmesinde şu sınır değerler kullanılmıştır:

| **Puan** | **Benlik Saygısı** | **Kişisel İnisiyatif** | **Sınır Değer** |
|---|---|---|---|
| 1 | Kesinlikle Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum | 1.00-1.79 |
| 2 | Katılmıyorum | Az Katılıyorum | 1.80-2.59 |
| 3 | Kararsızım | Orta Düzeyde Katılıyorum | 2.60-3.39 |
| 4 | Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | 3.40-4.19 |
| 5 | Tamamen Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum | 4.20-5.00 |

Arıcak Benlik Saygısı ölçeğinde yer alan 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31 ve 32. Maddeler ters madde olup Tamamen Katılıyorum 1, Katılıyorum 2, Kararsızım 3, Katılmıyorum 4, Kesinlikle Katılmıyorum 5 puan olarak değerlendirilmiştir.

Normallik testleri için bağımsız değişkenlere göre ölçeklerin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Bağımsız Değişkenlere Göre Ölçek Alt Boyutlarının Basıklık ve Çarpıklık Değerleri**

| Bağımsız Değişken | Değer | Kendiliğinden Başlama | Proaktiflik | Israrcılık | Benlik Değeri | Özgüven | Depresif Duygulanım | Kendine Yetme | Başarma ve Üretkenlik |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Basıklık | 0.212 | -0.073 | -0.402 | -0.201 | -0.267 | 0.076 | -0.283 | -0.421 |
| | Çarpıklık | -0.465 | -0.517 | -0.356 | -0.493 | -0.341 | -0.605 | -0.555 | -0.368 |
| Yaş | Basıklık | 0.212 | -0.073 | -0.402 | -0.201 | -0.267 | 0.076 | -0.283 | -0.421 |
| | Çarpıklık | -0.465 | -0.517 | -0.356 | -0.493 | -0.341 | -0.605 | -0.555 | -0.368 |
| Eğitim Durumu | Basıklık | 0.212 | -0.073 | -0.402 | -0.201 | -0.267 | 0.076 | -0.283 | -0.421 |
| | Çarpıklık | -0.465 | -0.517 | -0.356 | -0.493 | -0.341 | -0.605 | -0.555 | -0.368 |
| Mesleki Hizmet Süresi | Basıklık | 0.212 | -0.073 | -0.402 | -0.201 | -0.267 | 0.076 | -0.283 | -0.421 |
| | Çarpıklık | -0.465 | -0.517 | -0.356 | -0.493 | -0.341 | -0.605 | -0.555 | -0.368 |
| Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresi | Basıklık | 0.212 | -0.073 | -0.402 | -0.201 | -0.267 | 0.076 | -0.283 | -0.421 |
| | Çarpıklık | -0.465 | -0.517 | -0.356 | -0.493 | -0.341 | -0.605 | -0.555 | -0.368 |
| Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi | Basıklık | 0.212 | -0.073 | -0.402 | -0.201 | -0.267 | 0.076 | -0.283 | -0.421 |
| | Çarpıklık | -0.465 | -0.517 | -0.356 | -0.493 | -0.341 | -0.605 | -0.555 | -0.368 |
| Görev Yapılan Okul/Kurum Türü | Basıklık | 0.212 | -0.073 | -0.402 | -0.201 | -0.267 | 0.076 | -0.283 | -0.421 |
| | Çarpıklık | -0.465 | -0.517 | -0.356 | -0.493 | -0.341 | -0.605 | -0.555 | -0.368 |

George ve Mallery (2013)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ideali -1 ile 1 arasında olmasıdır (0'a yakın olması daha iyi). Bu sebeple ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında olması parametrik testler için ön koşullardan birincisi olarak değerlendirilmiştir. Tablo 3'e göre bağımsız değişkenlere göre ölçeklerin alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile 1 arasında yer almaktadır. Bunun dışında varyasyon katsayısının 0.5'den küçük olması ve normal dağılımı gösteren q-q plot grafikleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler neticesinde verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ancak bağımsız değişkenlere göre ölçek alt boyutlarının bazı gruplarında katılımcı sayısının 30'un altında olması durumunda parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Cinsiyet

ve kurum türü bağımsız değişkenlerinin alt grup sayıları 30'un üzerinde olduğundan parametrik testler; yaş, eğitim durumu, mesleki hizmet süresi, okul yöneticiliğindeki hizmet süresi ve görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim birimi türü bağımsız değişkenlerinin alt grup sayıları 30'un altında olduğundan parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

İki grubun ölçek boyutlarına göre farklarının analizinde bağımsız değişkenlerinin alt grup sayıları 30'un üzerinde olduğunda iki bağımsız örneklem t testi, altında olduğu durumda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İkiden fazla grubun karşılaştırılmasında bağımsız değişkenlerinin alt grup sayıları 30'un altında olduğunda Kruskal Wallis Testi ve Kruskall Wallis H Testi sonrasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Mann-Whitney U testi; bağımsız değişkenlerinin alt grup sayıları 30'un üzerinde olduğunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve varyans analizi sonrasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu amacıyla da Scheffe testi kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının benlik saygısı düzeyleri tarafından yordanıp yordanmadığını test etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon için varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir.

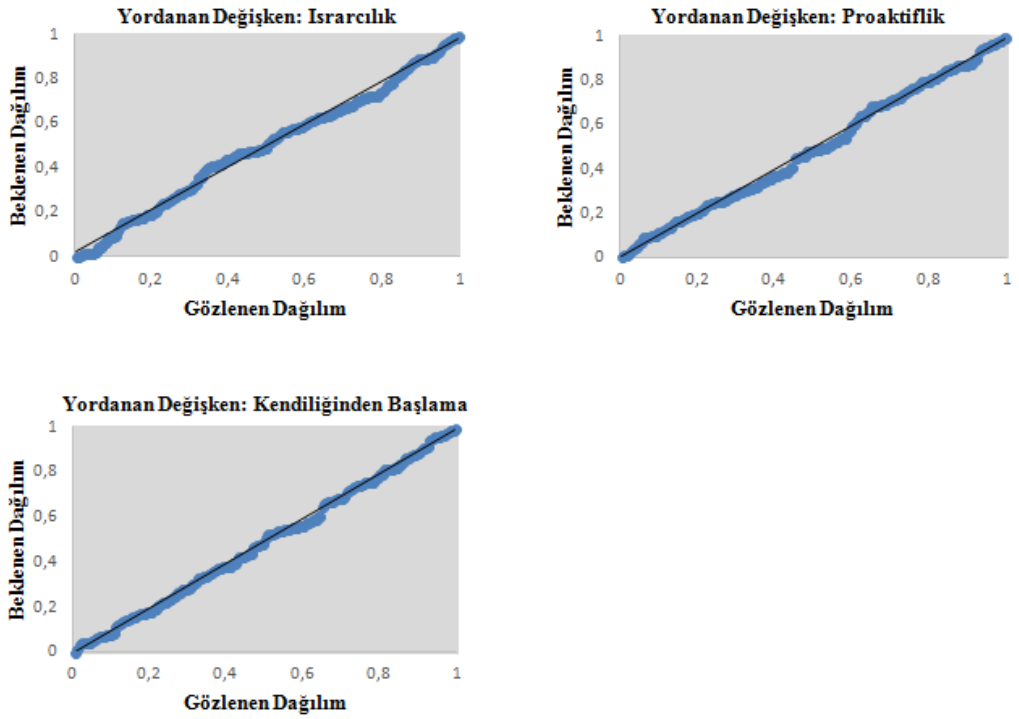
Çoklu regresyon analizinin varsayımlarından biri, yordanan değişkenlere ait puanların normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2016). Bu varsayıma ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Puanlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri**

| Boyutlar | n | Değerler | |
|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | 161 | Basıklık | 0.212 |
| | | Çarpıklık | -0.465 |
| Proaktiflik | 161 | Basıklık | -0.073 |
| | | Çarpıklık | -0.517 |
| Israrcılık | 161 | Basıklık | -0.402 |
| | | Çarpıklık | -0.356 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere yordanan değişkenlere yani ölçeğe ilişkin alt boyut puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile 1 arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda puanların normal dağılımdan sapmadığı söylenebilir.

Çoklu regresyon analizinin bir diğer varsayımı yordanan değişken ile yordayıcı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması gerektiğidir (Büyüköztürk, 2016). Doğrusallık varsayımına ilişkin grafikler aşağıda verilmiştir.




**Grafik 1.** Doğrusallık varsayımına ilişkin grafikler

Grafik 1'de görüldüğü gibi yordanan ve yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun dışında çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklubağlantılılık olarak tanımlanan bir sorunla karşılaşılabilir. Çoklubağlantı, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olmasıdır. Çoklubağlantının tespit edilmesinde bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenebilir. .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı olabileceğini gösterir (Büyüköztürk, 2016: 100). Tablo 29 incelendiğinde bağımsız değişkenler arası ikili korelasyon katsayılarının .49 ile .75

arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca çoklu bağlantı varsayımı kontrol edilirken, VIF ve tolerans değerlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). VIF değerinin 10'dan yüksek, tolerans değerinin .20'den daha düşük olması çoklubağlantı sorununa işarettir (Büyüköztürk. 2016: 100). Bu bağlamda değerler incelendiğinde tolerans değerinin .31 ile .56 arasında, VIF değerinin 1.75 ile 3.16 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışmada çoklu regresyon analizlerinin yapılmasının diğer bir temel varsayımı olan Durbin Watson katsayısı hesaplanmıştır. Öztürk (2005) bu katsayının 1.5 ile 2.5 arasında değer almasının, Gamgam ve Altunkaynak (2017) ise bu değerin 2'ye yakın olmasının otokorelasyon olmadığına işaret ettiğini belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında yapılan analizler sonucu d=1.95 değerinin bulunması hata terimleri arasında otokorelasyon olmadığını göstermektedir. Tüm bu değerler sonucunda çoklu regresyon varsayımlarının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

# BÖLÜM IV

# BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bulguların yorumları yer almaktadır.

## 4.1. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri boyut ve madde bazında analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Boyutlar | Madde Sayısı | Puan Aralığı | $\bar{X}$ | $\bar{X}/k$ | ss | Min. | Maks. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Benlik Değeri | 7 | 7-35 | 29.4 | 4.20 | 0.55 | 2.57 | 5 |
| Özgüven | 9 | 9-45 | 38.42 | 4.26 | 0.45 | 3 | 5 |
| Depresif Duygulanım | 5 | 5-25 | 21.22 | 4.24 | 0.56 | 2.4 | 5 |
| Kendine Yetme | 5 | 5-25 | 22.19 | 4.43 | 0.48 | 3 | 5 |
| Başarma ve Üretkenlik | 6 | 6-30 | 25.57 | 4.26 | 0.52 | 2.83 | 5 |

Tablo 5 incelendiğinde, Arıcak Benlik Saygısı ölçeğinin alt boyutları için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Buna göre benlik değeri alt boyutunun ortalama puanı 4.20 ± 0.55 olup katılımcıların aldığı en düşük puan 2.57, en yüksek puan ise 5'dir. Özgüven alt boyutunun ortalama puanı 4.26 ± 0.45 olup katılımcıların aldığı en düşük puan 3, en yüksek puan ise 5'dir. Depresif duygulanım alt boyutunun ortalama puanı 4.24 ± 0.56 olup katılımcıların aldığı en düşük puan 2.4, en yüksek puan ise 5'dir. Kendine yetme alt boyutunun ortalama puanı 4.43 ± 0.48 olup katılımcıların aldığı en düşük puan 3, en yüksek puan 5'dir. Başarma ve üretkenlik alt boyutunun ortalama puanı 4.26 ± 0.52 olup katılımcıların aldığı en düşük puan 2.83, en yüksek puan ise 5'dir. Tablo 5 'te yer alan ortalamalardan okul

yöneticilerinin kendilerini en çok "Kendine Yetme", daha sonra "Özgüven" ve "Başarma ve Üretkenlik" boyutlarında yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Puan ortalamaları dikkate alındığında katılımcılar "Arıcak Benlik Saygısı" ölçeğinin "Benlik Değeri", "Özgüven", "Depresif Duygulanım", "Kendine Yetme" ve "Başarma ve Üretkenlik" boyutlarına "tamamen katılıyorum" düzeyinde yanıt vermişlerdir. Okullarda liderlik rolü üstlenen yöneticilerinin kendilerine ilişkin olumlu algılarının yüksek düzeyde olması beklenen bir sonuçtur. Okul yöneticilerinin kurumlarını yönetirken sahip olması gereken birtakım yeterlikler bulunmaktadır. Bu yeterliklerden bazıları yüksek benlik saygısına sahip bireylerin sahip olduğu özgüven, kendine yetme, zorluklardan yılmama, sosyal olma, başarma isteği ve üretkenliktir. Bu sonuç okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinin oldukça yeterli olduklarını göstermektedir. Madenoğlu (2010)'nun çalışmasında da eğitim örgütü yöneticilerinin orta ve yüksek benlik saygısı düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur.

**Tablo 6. Benlik Değeri Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

| **Benlik Değeri Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları** | | **Okul Müdürü** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **n** | **$\bar{X}$** | **ss** |
| **1 -** | Diğer insanlar tarafından sevilecek özelliklere sahip değilim | 161 | 4.32 | 0.69 |
| **2 -** | Kendimi küçümsüyorum. | 161 | 4.44 | 0.75 |
| **3 -** | Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim. | 161 | 4.16 | 0.82 |
| **4 -** | Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur. | 161 | 3.83 | 1.05 |
| **5 -** | Bedensel olarak kendimi beğeniyorum. | 161 | 4.07 | 0.84 |
| **6 -** | Kendimden memnun değilim. | 161 | 4.36 | 0.63 |
| **7 -** | Çevremdeki önemli kişilerin gözünde değerli bir kişi olmadığımı düşünüyorum. | 161 | 4.20 | 0.85 |
| **Boyut Ortalaması** | | **161** | **4.20** | **0.55** |

Tablo 6' da görüleceği üzere okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları benlik değeri boyutu ifadelerinin başında "Kendimi küçümsüyorum" ($\bar{X}$= 4.44) gelmektedir. Madde ters olduğundan kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla "Kendimden memnun değilim"

($\bar{X}$=4.36) ve "Diğer insanlar tarafından sevilecek özelliklere sahip değilim" ($\bar{X}$=4.32) ters maddeleri izlemektedir. Diğer taraftan katılımcılar "Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur" ($\bar{X}$=3.83) ifadesine en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sırasıyla "Bedensel olarak kendimi beğeniyorum" ($\bar{X}$=4.07) ifadesi ve "Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim" ($\bar{X}$=4.16) ters maddesi de okul müdürlerinin en düşük düzeyde katıldıkları ifadelerdir.

**Tablo 7. Özgüven Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

| **Özgüven Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları** | | **Okul Müdürü** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **n** | **$\bar{X}$** | **ss** |
| **1 -** | Kendime güvenirim. | 161 | 4.46 | 0.76 |
| **2 -** | İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar. | 161 | 4.12 | 0.69 |
| **3 -** | Olduğum gibi görünemiyorum. | 161 | 4.19 | 0.99 |
| **4 -** | Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim. | 161 | 4.36 | 0.71 |
| **5 -** | Duygularıma güvenmem. | 161 | 4.24 | 0.79 |
| **6 -** | İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim. | 161 | 4.17 | 0.77 |
| **7 -** | Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların da bana ihtiyacı var. | 161 | 4.29 | 0.59 |
| **8 -** | Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem. | 161 | 4.26 | 0.66 |
| **9 -** | Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler. | 161 | 4.29 | 0.64 |
| **Boyut Ortalaması** | | **161** | **4.26** | **0.45** |

Tablo 7 incelendiğinde okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları özgüven boyutu ifadelerinin başında "Kendime güvenirim" ($\bar{X}$= 4.46) gelmektedir. Bunu sırasıyla "Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim" ($\bar{X}$=4.36) ve "Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların da bana ihtiyacı var" ($\bar{X}$=4.29) maddeleri izlemektedir. Diğer taraftan katılımcılar "İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar" ($\bar{X}$=4.12) ifadesine en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sırasıyla "İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim" ($\bar{X}$=4.17) ve "Olduğum gibi görünemiyorum" ($\bar{X}$=4.19) ifadeleri de okul müdürlerinin en düşük düzeyde katıldıkları ifadelerdir.

**Tablo 8. Depresif Duygulanım Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Depresif Duygulanım Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları | | Okul Müdürü | | |
|---|---|---|---|---|
| | | n | $\bar{X}$ | ss |
| 1 - | Kendimi anlamıyorum. | 161 | 4.29 | 0.75 |
| 2 - | Çaresiz olduğumu düşünüyorum. | 161 | 4.35 | 0.76 |
| 3 - | Anlamlı bir hayatım olmadığını düşünüyorum. | 161 | 4.23 | 1.02 |
| 4 - | Halimden memnunum. | 161 | 4.05 | 0.94 |
| 5 - | Kendimi ümitsiz hissediyorum. | 161 | 4.28 | 0.67 |
| **Boyut Ortalaması** | | **161** | **4.24** | **0.56** |

Tablo 8 incelendiğinde okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları depresif duygulanım boyutu ifadelerinin başında "Çaresiz olduğumu düşünüyorum" ($\bar{X}$= 4.35) ters maddesi gelmektedir. Bunu sırasıyla "Kendimi anlamıyorum" ($\bar{X}$=4.29) ve "Kendimi ümitsiz hissediyorum" ($\bar{X}$=4.28) ters maddeleri izlemektedir. Ters maddeler kesinlikle katılmıyorum şeklinde yorumlanmalıdır. Diğer taraftan katılımcılar "Halimden memnunum" ($\bar{X}$=4.05) ifadesine en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunu "Anlamlı bir hayatım olmadığını düşünüyorum" ($\bar{X}$=4.23) ters maddesi izlemektedir.

**Tablo 9. Kendine Yetme Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Kendine Yetme Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları | | Okul Müdürü | | |
|---|---|---|---|---|
| | | n | $\bar{X}$ | ss |
| 1 - | İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim. | 161 | 4.42 | 0.72 |
| 2 - | Nasıl göründüğümün farkında değilim. | 161 | 4.36 | 0.75 |
| 3 - | Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim. | 161 | 4.49 | 0.58 |
| 4 - | Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim. | 161 | 4.52 | 0.64 |
| 5 - | Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim. | 161 | 4.4 | 0.59 |
| **Boyut Ortalaması** | | **161** | **4.43** | **0.48** |

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları kendine yetme boyutu ifadelerinin başında "Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim" ($\bar{X}$= 4.52) ifadesi gelmektedir. Bunu sırasıyla "Bedensel ihtiyaçlarımı

karşılayabilecek yeterlikteyim" ($\bar{X}$=4.49) ve "İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim" ($\bar{X}$=4.42) ifadeleri izlemektedir. Diğer taraftan katılımcılar Nasıl göründüğümün farkında değilim" ($\bar{X}$=4.36) ters maddesine en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunu "Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim" ($\bar{X}$=4.40) maddesi izlemektedir.

**Tablo 10. Başarma ve Üretkenlik Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Başarma ve Üretkenlik | | Okul Müdürü | | |
|---|---|---|---|---|
| | | n | $\bar{X}$ | ss |
| **1 -** | Üretken bir insanım. | 161 | 4.32 | 0.72 |
| **2 -** | Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım. | 161 | 3.78 | 1.13 |
| **3 -** | Başarısız biri olduğumu düşünüyorum. | 161 | 4.48 | 0.64 |
| **4 -** | Başarmak istediğim her şeyde başarısız olup yılgınlığa düşüyorum. | 161 | 4.29 | 0.75 |
| **5 -** | İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim. | 161 | 4.25 | 0.7 |
| **6 -** | Kararlarım bana ait değil. | 161 | 4.42 | 0.72 |
| **Boyut Ortalaması** | | **161** | **4.26** | **0.52** |

Tablo 10 incelendiğinde okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları kendine yetme boyutu ifadelerinin başında "Başarısız biri olduğumu düşünüyorum" ($\bar{X}$= 4.48) ters ifadesi gelmektedir. Bunu sırasıyla "Kararlarım bana ait değil" ($\bar{X}$=4.42) ters maddesi ve "Üretken bir insanım" ($\bar{X}$=4.32) ifadeleri izlemektedir. Diğer taraftan katılımcılar "Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım" ($\bar{X}$=3.78) ters ifadesine en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunu "İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim" ($\bar{X}$=4.25) maddesi ve "Başarmak istediğim her şeyde başarısız olup yılgınlığa düşüyorum" maddesi izlemektedir.

## 4.2. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ile başarma ve üretkenlik boyutlarında benlik saygısı

düzeylerine ilişkin algılarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu fark testleri ile analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

### 4.2.1. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Kadın ve erkek okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ile başarma ve üretkenlik boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının farklılıklar gösterip göstermediği t testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Cinsiyet | n | $\bar{X}$ | ss | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Benlik Değeri | Kadın | 34 | 29 | 0.57 | 159 | -0.687 | 0.493 |
| | Erkek | 127 | 29.51 | 0.54 | | | |
| Özgüven | Kadın | 34 | 38.5 | 0.46 | | 0.125 | 0.901 |
| | Erkek | 127 | 38.4 | 0.45 | | | |
| Depresif Duygulanım | Kadın | 34 | 20.58 | 0.69 | | -1.477 | 0.142 |
| | Erkek | 127 | 21.39 | 0.52 | | | |
| Kendine Yetme | Kadın | 34 | 21.91 | 0.57 | | -0.752 | 0.453 |
| | Erkek | 127 | 22.26 | 0.46 | | | |
| Başarma ve Üretkenlik | Kadın | 34 | 25.67 | 0.59 | | 0.217 | 0.829 |
| | Erkek | 127 | 25.54 | 0.51 | | | |

Tablo 11'e göre kadın ve erkek okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin algıları benlik değeri boyutunda ($t_{(159)}$= -0.687, p> 0.05), özgüven boyutunda ($t_{(159)=}$ 0.125, p> 0.05), depresif duygulanım boyutunda ($t_{(159)}$= -1.477, p> 0.05), kendine yetme boyutunda ($t_{(159)=}$ -0.752, p> 0.05) ve başarma ve üretkenlik boyutunda ($t_{(159)}$= 0.217, p> 0.05) anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinde cinsiyet önemli bir değişken değildir. Aksu, Aksu ve Polat (2015)'ın okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada da okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### 4.2.2. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ile başarma ve üretkenlik boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 12'de yer almaktadır

**Tablo 12. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Yaş | n | Sıra Ortalaması | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Benlik Değeri | 1. 21-30 Yaş | 11 | 73.23 | 3 | 6.760 | 0.080 | - |
| | 2. 31-40 Yaş | 36 | 74.5 | | | | |
| | 3. 41-50 Yaş | 61 | 74.44 | | | | |
| | 4. 51 Yaş ve Üstü | 53 | 94.58 | | | | |
| Özgüven | 1. 21-30 Yaş | 11 | 69.77 | 3 | 3.765 | 0.288 | - |
| | 2. 31-40 Yaş | 36 | 75.17 | | | | |
| | 3. 41-50 Yaş | 61 | 78.04 | | | | |
| | 4. 51 Yaş ve Üstü | 53 | 90.7 | | | | |
| Depresif Duygulanım | 1. 21-30 Yaş | 11 | 80.5 | 3 | 4.209 | 0.240 | - |
| | 2. 31-40 Yaş | 36 | 70.39 | | | | |
| | 3. 41-50 Yaş | 61 | 79.15 | | | | |
| | 4. 51 Yaş ve Üstü | 53 | 90.44 | | | | |
| Kendine Yetme | 1. 21-30 Yaş | 11 | 67.27 | 3 | 7.610 | 0.055 | - |
| | 2. 31-40 Yaş | 36 | 70.69 | | | | |
| | 3. 41-50 Yaş | 61 | 77.91 | | | | |
| | 4. 51 Yaş ve Üstü | 53 | 94.41 | | | | |
| Başarma ve Üretkenlik | 1. 21-30 Yaş | 11 | 73 | 3 | 0.704 | 0.872 | - |
| | 2. 31-40 Yaş | 36 | 78.65 | | | | |
| | 3. 41-50 Yaş | 61 | 80.89 | | | | |
| | 4. 51 Yaş ve Üstü | 53 | 84.39 | | | | |

Tablo 12'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin benlik değeri ($X^2_{(3)}$= 6.760, p> 0.05), özgüven ($X^2_{(3)}$= 3.756, p> 0.05), depresif duygulanım ($X^2_{(3)}$= 4.209, p> 0.05), kendine yetme ($X^2_{(3)}$= 7.610, p> 0.05) ve başarma ve üretkenlik ($X^2_{(3)}$= 0.704, p>

0.05) boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinde, okul müdürlerinin yaşları önemli bir değişken değildir. Yerekaban (2007)'ın çalışmasında da resmi ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin benlik saygıları, yaş grupları değişkenine göre yapılan fark testinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

### 4.2.3. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ile başarma ve üretkenlik boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu Mann Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 13'te yer almaktadır.

**Tablo 13. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Eğitim Durumu | n | *Sıra Ortalaması* | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Benlik Değeri | Lisans | 137 | 80.26 | 10995.5 | 1542.5 | 0.629 |
| | Lisansüstü | 24 | 85.23 | 2045.5 | | |
| Özgüven | Lisans | 137 | 78.08 | 10696.5 | 1243.5 | 0.056 |
| | Lisansüstü | 24 | 97.69 | 2344.5 | | |
| Depresif Duygulanım | Lisans | 137 | 79.81 | 10934 | 1481 | 0.435 |
| | Lisansüstü | 24 | 87.79 | 2107 | | |
| Kendine Yetme | Lisans | 137 | 79.89 | 10944.5 | 1491.5 | 0.462 |
| | Lisansüstü | 24 | 87.35 | 2096.5 | | |
| Başarma ve Üretkenlik | Lisans | 137 | 78.22 | 10716.5 | 1263.5 | 0.069 |
| | Lisansüstü | 24 | 96.85 | 2324.5 | | |

Tablo 13'te görüldüğü üzere okul müdürlerinin benlik değeri (U= 1542.5, p> 0.05), özgüven (U= 1243.5, p> 0.05), depresif duygulanım (U= 1481, p> 0.05), kendine yetme (U= 1491.5, p> 0.05) ve başarma ve üretkenlik (U= 1263.5, p> 0.05) boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algıları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinde, okul müdürlerinin eğitim durumları önemli bir değişken değildir. Aksu, Aksu ve Polat (2015)'ın okul yöneticileri ile yaptığı çalışmasında da okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### 4.2.4. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Mesleki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ile başarma ve üretkenlik boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 14'te yer almaktadır.

**Tablo 14. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Mesleki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Mesleki Hizmet Süresi | n | *Sıra Ortalaması* | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Benlik Değeri | 1. 1-10 Yıl | 26 | 65.27 | 3 | 4.973 | 0.174 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 44 | 79.57 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 46 | 81.85 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 45 | 90.62 | | | | |
| Özgüven | 1. 1-10 Yıl | 26 | 71.44 | 3 | 2.675 | 0.444 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 44 | 78.74 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 46 | 80.37 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 45 | 89.38 | | | | |
| Depresif Duygulanım | 1. 1-10 Yıl | 26 | 76.58 | 3 | 3.245 | 0.355 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 44 | 74 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 46 | 80.67 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 45 | 90.73 | | | | |
| Kendine Yetme | 1. 1-10 Yıl | 26 | 65.37 | 3 | 9.228 | **0.026*** | 1-4<br>2-4<br>3-4 |
| | 2. 11-20 Yıl | 44 | 75.5 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 46 | 79.39 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 45 | 97.06 | | | | |
| Başarma ve Üretkenlik | 1. 1-10 Yıl | 26 | 72.65 | 3 | 1.100 | 0.777 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 44 | 81.31 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 46 | 84.23 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 45 | 82.22 | | | | |

* $p<0.05$; Kruskal-Wallis Testi

Tablo 14'e göre okul müdürlerinin benlik değeri ($X^2_{(3)}$= 4.973, p> 0.05), özgüven ($X^2_{(3)}$= 2.675, p> 0.05), depresif duygulanım ($X^2_{(3)}$= 3.245, p> 0.05) ile başarma ve üretkenlik ($X^2_{(3)}$= 1.100, p> 0.05) boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algıları mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak okul müdürlerinin kendine yetme ($X^2_{(3)}$= 9.228, p< 0.05) boyutunda benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının mesleki hizmet sürelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Fark yaratan grubun tespit edilmesi için yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda; 31 yıl ve üstü mesleki hizmet süresine sahip okul müdürlerinin 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası mesleki hizmet süresine sahip okul müdürlerinden daha yüksek kendine yetme puanına sahip olduğu bulunmuştur (Mann Whitney U Test; p<0.05). Bu bulgu mesleki hizmet süresi 31 ve üstü yıl olan okul müdürlerinin 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası mesleki hizmet süresine sahip okul müdürlerine göre bireyin zihinsel ve davranışsal anlamda kendi beklentilerini, hedeflerini gerçekleştirme durumu anlamına gelen kendine yetme boyutunda kendileriyle daha barışık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yine bu farklılığın sebebi mesleki hizmet süresi 31 ve üstü yıl olan okul müdürlerinin yıllar içinde edindikleri deneyim, karşılaştıkları sorunların çeşitliliği ve mesleklerinin inceliklerini daha iyi kavramalarından kaynaklanan daha gerçekçi beklenti ve hedefler oluşturabilme becerilerinin gelişmesi veya oluşturdukları beklenti ve hedeflerini yıllar içinde gerçekleştirmeleri, tamamlamaları olabilir.

### 4.2.5. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ve başarma ve üretkenlik boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının okul yöneticiliğindeki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 15'te yer almaktadır.

**Tablo 15. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresi | n | *Sıra Ortalaması* | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Benlik Değeri | 1. 1-10 Yıl | 79 | 78.16 | 3 | 1.343 | 0.719 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 52 | 82.15 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 23 | 82.87 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 7 | 98.36 | | | | |
| Özgüven | 1. 1-10 Yıl | 79 | 78.7 | 3 | 1.803 | 0.614 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 52 | 78.62 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 23 | 90.35 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 7 | 93.93 | | | | |
| Depresif Duygulanım | 1. 1-10 Yıl | 79 | 77 | 3 | 1.468 | 0.690 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 52 | 83.14 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 23 | 86.26 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 7 | 92.93 | | | | |
| Kendine Yetme | 1. 1-10 Yıl | 79 | 74.96 | 3 | 5.106 | 0.164 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 52 | 81.08 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 23 | 94.83 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 7 | 103.21 | | | | |
| Başarma ve Üretkenlik | 1. 1-10 Yıl | 79 | 81.13 | 3 | 0.213 | 0.976 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 52 | 80.1 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 23 | 80.3 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 7 | 88.57 | | | | |

Tablo 15'te görüldüğü üzere okul müdürlerinin benlik değeri ($X^2_{(3)}$= 1.343, p> 0.05), özgüven ($X^2_{(3)}$= 1.803, p> 0.05), depresif duygulanım ($X^2_{(3)}$= 1.468, p> 0.05), kendine yetme ($X^2_{(3)}$= 5.106, p> 0.05) ve başarma ve üretkenlik ($X^2_{(3)}$= 0.213, p> 0.05) boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algıları okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinde, okul yöneticiliğindeki hizmet süresi önemli bir değişken değildir.

Yerekaban (2007)'ın çalışmasında da benlik saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarının eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı gruplarının sıralamalar

ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 4.2.6. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kurumların Bulunduğu Yerleşim Birimi Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ile başarma ve üretkenlik boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının görev yaptıkları kurumların bulunduğu yerleşim birimi türü değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 16'da yer almaktadır.

**Tablo 16. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kurumların Bulunduğu Yerleşim Birimi Türüne Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Yerleşim Türü | n | *Sıra Ortalaması* | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Benlik Değeri | 1. Köy | 35 | 74.93 | 3 | 0.792 | 0.851 | - |
| | 2. Belde | 10 | 80.6 | | | | |
| | 3. İlçe Merkezi | 75 | 83.11 | | | | |
| | 4. İl Merkezi | 41 | 82.43 | | | | |
| Özgüven | 1. Köy | 35 | 66.03 | 3 | 5.130 | 0.163 | - |
| | 2. Belde | 10 | 94.8 | | | | |
| | 3. İlçe Merkezi | 75 | 84.78 | | | | |
| | 4. İl Merkezi | 41 | 83.5 | | | | |
| Depresif Duygulanım | 1. Köy | 35 | 62.73 | 3 | 7.137 | 0.068 | - |
| | 2. Belde | 10 | 83.3 | | | | |
| | 3. İlçe Merkezi | 75 | 87.37 | | | | |
| | 4. İl Merkezi | 41 | 84.39 | | | | |
| Kendine Yetme | 1. Köy | 35 | 77.4 | 3 | 0.551 | 0.907 | - |
| | 2. Belde | 10 | 89.2 | | | | |
| | 3. İlçe Merkezi | 75 | 81.66 | | | | |
| | 4. İl Merkezi | 41 | 80.87 | | | | |
| Başarma ve Üretkenlik | 1. Köy | 35 | 61.37 | 3 | 8.350 | **0.039*** | 1-3<br>1-4 |
| | 2. Belde | 10 | 86.5 | | | | |
| | 3. İlçe Merkezi | 75 | 88.25 | | | | |
| | 4. İl Merkezi | 41 | 83.15 | | | | |

* $p<0.05$; Kruskal-Wallis Testi

Tablo 16'da görüldüğü üzere okul müdürlerinin benlik değeri ($X^2_{(3)}= 0.851$, $p> 0.05$), özgüven ($X^2_{(3)}= 0.163$ $p> 0.05$), depresif duygulanım ($X^2_{(3)}= 0.068$, $p> 0.05$), kendine yetme ($X^2_{(3)}= 0.907$, $p> 0.05$) boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algıları çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başarma ve üretkenlik ($X^2_{(3)}= 8.350$, $p<0.05$) boyutunda

ise okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Fark yaratan grubun tespit edilmesi için yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda; köyde görev yapan okul müdürlerinin ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapan okul müdürlerinden daha düşük başarma ve üretkenlik puanına sahip olduğu bulunmuştur (Mann Whitney U Test; $p<0.05$). Bu bulgu görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim biriminin türü köy olan okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinin bireyin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumu anlamına gelen başarma ve üretkenlik boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim biriminin türü ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha az başarılı ve faydalı görüyor oldukları şeklinde yorumlanabilir. Görev yaptıkları kurumlarının bulunduğu yerleşim biriminin türü köy olan okul müdürlerinin kendilerini kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha az başarılı ve faydalı görmelerinde görev yaptıkları yerleşim birimi olan köylerin ilçe merkezi ve il merkezlerine göre daha yalıtılmış yerler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Köylerde görev yapan okul müdürlerinin okulları ile ilgili yapmak isteyip de köyde olmanın getirdiği birtakım olumsuz şartlar dolayısıyla bu isteklerini ertelemeleri veya bu isteklerinden vazgeçmeleri onların il ve ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan okul müdürlerine göre kendilerini daha az başarılı görmelerine sebep oluyor olabilir. Dolayısıyla bu durumun köyde görev yapan okul müdürlerinin imkân ve fırsat açısından il ve ilçe merkezlerinde görev yapan okul müdürlerine göre kendilerini daha az başarılı ve faydalı görmelerine sebep oluyor denebilir.

### 4.2.7. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kurumların Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ile başarma ve üretkenlik boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının görev yaptıkları kurumlarının türü değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 17'de yer almaktadır.

**Tablo 17. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kurumların Türüne Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Kurum Türü | n | $\bar{X}$ | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Ort. | sd | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Benlik Değeri | 1-İlkokul | 64 | 4,26 | 0,55 | Gruplararası<br>Gruplar İçi | 0.551<br>0.300 | | 1.837 | 0.163 |
| | 2-Ortaokul | 55 | 4.09 | 0.59 | | | | | |
| | 3-Lise | 42 | 4.26 | 0.48 | | | | | |
| Özgüven | 1-İlkokul | 64 | 4.26 | 0.49 | Gruplararası<br>Gruplar İçi | 0.186<br>0.206 | | 0.905 | 0.407 |
| | 2-Ortaokul | 55 | 4.22 | 0.46 | | | | | |
| | 3-Lise | 42 | 4.35 | 0.37 | | | | | |
| Depresif Duygulanım | 1-İlkokul | 64 | 4.29 | 0.60 | Gruplararası<br>Gruplar İçi | 0.817<br>0.315 | 2<br>158 | 2.591 | 0.780 |
| | 2-Ortaokul | 55 | 4.11 | 0.58 | | | | | |
| | 3-Lise | 42 | 4.35 | 0.47 | | | | | |
| Kendine Yetme | 1-İlkokul | 64 | 4.47 | 0.53 | Gruplararası<br>Gruplar İçi | 0.120<br>0.241 | | 0.499 | 0.608 |
| | 2-Ortaokul | 55 | 4.39 | 0.48 | | | | | |
| | 3-Lise | 42 | 4.46 | 0.44 | | | | | |
| Başarma ve Üretkenlik | 1-İlkokul | 64 | 4.29 | 0.56 | Gruplararası<br>Gruplar İçi | 0.256<br>0.280 | | 0.917 | 0.402 |
| | 2-Ortaokul | 55 | 4.18 | 0.55 | | | | | |
| | 3-Lise | 42 | 4.32 | 0.44 | | | | | |

Tablo 17'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin algıları çalıştıkları kurumun türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinde, çalıştıkları kurumun türü önemli bir değişken değildir. Madenoğlu (2010)'nun çalışmasında da eğitim yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinde çalışılan kurum türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## 4.3. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları boyut ve madde bazında analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 18. Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler**

| Boyutlar | Madde Sayısı | Puan Aralığı | $\bar{X}$ | $\bar{X}/k$ | ss | Min. | Maks. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | 13 | 13-65 | 53.43 | 4.11 | 0.5 | 2.38 | 5 |
| Proaktiflik | 9 | 9-45 | 37.08 | 4.12 | 0.57 | 2.44 | 5 |
| Israrcılık | 10 | 10-50 | 41.9 | 4.19 | 0.51 | 2.80 | 5 |

Tablo 18 incelendiğinde, Kişisel İnisiyatif Alma ölçeğinin alt boyutları için tanımlayıcı istatistikler okul müdürlerinin görüşlerine göre hesaplanmıştır. Buna göre okul müdürlerinin görüşlerine göre kendiliğinden başlama alt boyutunun ortalama puanı 4.11 ± 0.50 olup katılımcıların aldığı en düşük puan 2.38, en yüksek puan ise 5'dir. Proaktiflik alt boyutunun ortalama puanı 4.12 ± 0.57 olup katılımcıların aldığı en düşük puan 2.44, en yüksek puan ise 5'dir. Israrcılık alt boyutunun ortalama puanı 4.19 ± 0.51 olup katılımcıların aldığı en düşük puan 2.80, en yüksek puan ise 5'dir.

Tablo 18 'de yer alan ortalamalardan okul müdürlerinin tüm boyutlarda kendilerine ilişkin görüşlerinin yüksek puana sahip olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin kendilerine ilişkin görüşlerine ait ortalama puanları, okul müdürlerinin ilgili boyut ifadelerine büyük ölçüde katıldığını göstermektedir.

**Tablo 19. Kendiliğinden Başlama Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

| **Kişisel İnisiyatif Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları** | | **Okul Müdürü** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **n** | **$\bar{X}$** | **ss** |
| **1 -** | Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken isleri yapma | 161 | 4.23 | 0.79 |
| **2 -** | Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olma | 161 | 3.82 | 0.9 |
| **3 -** | Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürsem, hemen müdahale etme | 161 | 4.64 | 0.58 |
| **4 -** | Okulunda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmeme | 161 | 3.90 | 0.81 |
| **5 -** | Okulunda kendime ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyma | 161 | 3.89 | 0.84 |
| **6 -** | Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışma | 161 | 4.11 | 0.69 |
| **7 -** | İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapma | 161 | 4.20 | 0.66 |
| **8 -** | İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunma | 161 | 3.80 | 0.95 |
| **9 -** | Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturma | 161 | 4.07 | 0.61 |
| **10 -** | Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışma | 161 | 3.94 | 0.79 |
| **11 -** | Okul çalışanlarını yeni projelere / uygulamalara başlamaları için teşvik etme | 161 | 4.11 | 0.73 |
| **12 -** | Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine. isi daha iyi yapmanın yollarını arama | 161 | 4.26 | 0.73 |
| **13 -** | Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışma | 161 | 4.40 | 0.65 |
| **Boyut Ortalaması** | | **161** | **4.11** | **0.50** |

Tablo 19'a göre okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları kendiliğinden başlama ifadelerinin başında "Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale etme" ($\overline{X}$ = 4.64 ± 0.58) gelmektedir. Bunu sırasıyla "Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışma" ($\overline{X}$ = 4.40 ± 0.65) ve "Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arama" ($\overline{X}$ = 4.26 ± 0.73) ifadeleri izlemektedir. Öte yandan okul müdürleri "İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunma" ifadesine ise en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 3.80 ± 0.95). "Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olma" ($\overline{X}$ = 3.82 ± 1.14) ve "Okulunda kendime ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyma" ($\overline{X}$ = 3.89 ± 0.84) ifadeleri de okul müdürlerinin en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler olmuştur.

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda kendilerine ilişkin görüşlerine ait ortalama puanları, okul müdürlerinin ilgili boyut ifadelerine büyük ölçüde katıldığını göstermektedir.

Akın (2012)'ın çalışmasında da kendiliğinden başlama boyutuna ilişkin sonuçları destekler nitelikte okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldığı "Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulunda da gerçekleştirmeye çalışma", "Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arama" ve "Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale etme" ifadeleri; en düşük düzeyde katıldıkları "Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olma", "Okulunda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyma" ve "Okulunda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmeme" ifadeleri olmuştur. Buna göre okul müdürlerinin kurallara aykırı davranışlara müdahale etmede, diğer kurumlarda gördükleri uygulamaları kurumlarında da uygulamada ve standart uygulamaları takip etmek yerine işi daha iyi yapmanın yolarını aramada daha fazla kendiliğinden başlama davranışı sergiledikleri söylenebilir. Yine okul müdürlerinin üst makamlara öneriler sunmada, üst makamlarca verilmediği halde sorumluluk almaya talip olmada ve kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koymada daha az kendiliğinden

başlama davranışı sergileyerek çekingen davrandıkları söylenebilir. Yani okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alanlarının üst makamlarla olan ilişkileri neticesinde daraldığı söylenebilir.

**Tablo 20. Proakitflik Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

| | **Proaktiflik Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları** | **Okul Müdürü** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **n** | **$\bar{X}$** | **ss** |
| **1-** | Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırma | 161 | 4.29 | 0.69 |
| **2-** | Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma | 161 | 3.95 | 0.81 |
| **3-** | Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyi olma | 161 | 4.04 | 0.83 |
| **4-** | İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gitme | 161 | 4.22 | 0.76 |
| **5-** | Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma | 161 | 4.52 | 0.62 |
| **6-** | Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme | 161 | 3.78 | 0.84 |
| **7-** | Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme | 161 | 3.91 | 0.92 |
| **8-** | Sürekli olarak. mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arama | 161 | 4.03 | 0.79 |
| **9-** | Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyma | 161 | 4.36 | 0.62 |
| **Boyut Ortalaması** | | **161** | **4.12** | **0.57** |

Tablo 20'ye göre okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları proaktiflik ifadelerinin başında "Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma" ($\bar{X}$ = 4.52 ± 0.62) gelmektedir. Bunu sırasıyla "Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyma" ($\bar{X}$ = 4.36 ± 0.62) ve "Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırma" ($\bar{X}$ = 4.29 ± 0.69) ifadeleri izlemektedir. Öte yandan okul müdürleri "Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme" ifadesine ise en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}$ = 3.78 ± 0.84). "Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme" ($\bar{X}$ = 3.91 ± 0.92) ve "Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma" ($\bar{X}$ = 3.95 ± 1) ifadeleri de okul müdürlerinin en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler olmuştur.

Bu sonuçlar Akın (2012)'ın çalışmasındaki proaktiflik boyutuna ilişkin sonuçları destekler nitelikte okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları

"Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma", "Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırma" ve "Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyma" ifadeleri ile en düşük düzeyde katıldıkları "Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme", "Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme" ve "Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma" ifadeleri izlemektedir. Buna göre okul müdürleri sahip oldukları içsel motivasyonla hedeflerine ulaşmaya çalışırken karşılaşacakları veya karşılaştıkları olumsuzlukları bertaraf etme konusunda hazır oldukları söylenebilir.

Okul müdürlerinin en düşük düzeyde katıldıkları "Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme", "Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme" ve "Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olma" ifadelerine göre ise okul müdürlerinin fırsatları görme ve değerlendirme ile yenilikler için değişimlere liderlik yapma konularında geri planda kaldıkları söylenebilir.

**Tablo 21. Israrcılık Boyutuna Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları**

| **Israrcılık Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları** | | **Okul Müdürü** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **n** | **$\bar{X}$** | **ss** |
| **1-** | Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme | 161 | 4.44 | 0.59 |
| **2-** | Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama | 161 | 4.31 | 0.65 |
| **3-** | Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma | 161 | 4.36 | 0.64 |
| **4-** | Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme | 161 | 3.93 | 0.82 |
| **5-** | Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyma | 161 | 4.26 | 0.65 |
| **6-** | Okulla ilgili kafama koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirme | 161 | 4.03 | 0.72 |
| **7-** | Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam etme | 161 | 4.24 | 0.67 |
| **8-** | Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme | 161 | 3.87 | 0.89 |
| **9-** | Okulla ilgili yaptığı işlerde önüme çıkan engeller karşısında kolay pes etmeme | 161 | 4.24 | 0.66 |
| **10-** | Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alma | 161 | 4.26 | 0.77 |
| **Boyut Ortalaması** | | **161** | **4.19** | **0.51** |

Tablo 21'e göre okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ısrarcılık ifadelerinin başında "Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme" ($\bar{X}$

= 4.44 ± 0.59) gelmektedir. Bunu sırasıyla "Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma" ($\overline{X}$ = 4.36 ± 0.64) ve "Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama" ($\overline{X}$ = 4.31 ± 0.65) ifadeleri izlemektedir. Öte yandan okul müdürleri "Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme" ($\overline{X}$ = 3.87 ± 0.89) ifadesine ise en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. "Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme" ($\overline{X}$ = 3.93 ± 0.82) ve "Okulla ilgili kafama koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirme" ($\overline{X}$ = 4.03 ± 0.72) ifadeleri de okul müdürlerinin en düşük düzeyde katıldıkları ifadeler olmuştur.

"Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme", "Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama" ve "Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma" ifadeleri okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldığı ısrarcılık maddeleri olmuştur. Bu sonuca göre okul müdürlerinin hedeflerine ulaşma sürecinde karşılaştıkları olumsuzluklara ve zorluklara rağmen işlerini yarım bırakmayıp çalışmaya devam etmeyi sürdürdükleri söylenebilir.

Okul müdürlerinin en düşük düzeyde katıldıkları ısrarcılık maddeleri ise "Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme", "Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme" ve "Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirme" ifadeleri olmuştur. Buna göre okul müdürlerinin yenilikleri okullarına taşırken var olan durumlarla mücadelede geride kaldıkları, uzun ve sıkıcı işlere karşı sabırlı davranmadıkları ve okulla ilgili kafalarına koyduklarından, vazgeçebildikleri söylenebilir.

### 4.4. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

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

### 4.4.1. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Kadın ve erkek okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu, t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 22'de yer almaktadır.

**Tablo 22. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Cinsiyet | n | $\bar{X}$ | ss | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | Kadın | 34 | 55.11 | 0.54 | 159 | 1.686 | 0.094 |
| | Erkek | 127 | 52.98 | 0.49 | | | |
| Proaktiflik | Kadın | 34 | 37.32 | 0.73 | | 0.237 | 0.813 |
| | Erkek | 127 | 37.08 | 0.52 | | | |
| Israrcılık | Kadın | 34 | 41.97 | 0.61 | | -0.022 | 0.983 |
| | Erkek | 127 | 41.99 | 0.48 | | | |

Tablo 22'ye göre kadın ve erkek okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri kendiliğinden başlama ($t_{(159)}$=0.094, p> 0.05), proaktiflik ($t_{(159)}$=0.813, p> 0.05), ısrarcılık ($t_{(159)}$=0.983, p> 0.05) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre cinsiyet okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almalarında önemli bir değişken değildir.

Akın (2012)'ın çalışmasında da kadın ve erkek okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri kendiliğinden başlama, ve ısrarcılık boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

### 4.4.2. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 23'te yer almaktadır.

**Tablo 23. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Yaş | n | Sıra Ortalaması | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | 1. 21-30 Yaş | 11 | 83.18 | 3 | 2.839 | 0.417 | - |
| | 2. 31-40 Yaş | 36 | 73.81 | | | | |
| | 3. 41-50 Yaş | 61 | 77.71 | | | | |
| | 4. 51 Yaş ve Üstü | 53 | 89.22 | | | | |
| Proaktiflik | 1. 21-30 Yaş | 11 | 62.41 | 3 | 7.971 | **0.047*** | 1-4<br>2-4<br>3-4 |
| | 2. 31-40 Yaş | 36 | 72.44 | | | | |
| | 3. 41-50 Yaş | 61 | 77.44 | | | | |
| | 4. 51 Yaş ve Üstü | 53 | 94.76 | | | | |
| Israrcılık | 1. 21-30 Yaş | 11 | 68.5 | 3 | 4.855 | 0.183 | - |
| | 2. 31-40 Yaş | 36 | 72.07 | | | | |
| | 3. 41-50 Yaş | 61 | 79.46 | | | | |
| | 4. 51 Yaş ve Üstü | 53 | 91.43 | | | | |

* p<0.05; Kruskal-Wallis Testi

Tablo 23'e göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde kendiliğinden başlama ve ısrarcılık boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılaşma yoktur. Ancak proaktiflik ($X^2_{(3)}$= 7.971, p< 0.05) boyutunda okul müdürlerinin görüşleri yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Mann-Whitney U testi analizleri sonucunda; 21-30 arasında yaşı olan okul müdürleri ile 51 ve üzeri yaşı olan (U=168.000; Z= -2.205; p<.0.05), 31-40 arasında yaşları olan okul müdürleri ile 51 ve üzeri yaşı olan (U=700.500; Z=-2.126; p<.0.05), 41-50 arasında yaşları olan okul müdürleri ile 51 ve üzeri yaşı olan (U=1264.000; Z=-2.008; p<.05) okul müdürleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 21-30 yaş grubu okul müdürlerinin proaktiflik boyutuna ilişkin görüşlerinin 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürlerine göre daha düşük olduğu, 31-40 yaş grubu okul müdürlerinin proaktiflik boyutuna yönelik görüşlerinin 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürlerine göre daha düşük olduğu, 41-50 yaş grubu okul müdürlerinin proaktiflik boyutuna yönelik görüşlerinin 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürleri kendi görüşlerine göre gelecekte ortaya çıkabilecek talep, tekrarlanan sorun ve fırsatları dikkate alarak bunlar hakkında tanımlanmış rollerinin dışına çıkıp hazırlıklı olma

anlamına gelen kişisel inisiyatif almada proaktif olma konusunda 21-30, 31-40 ve 41-50 arası yaş gruplarına göre kendilerini daha yeterli görmektedir. 51 ve üzeri yaşta olan okul müdürleri yaş itibariyle gerek hayat ile ilgili gerekse mesleki deneyime sahip olduklarından ortaya çıkabilecek talep, sorun ve fırsatlara daha önceki deneyimlerinden hareketle daha hazır olabileceklerini düşünüyor olabilirler.

### 4.4.3. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu Mann Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 24'te yer almaktadır.

**Tablo 24. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Eğitim Durumu | n | *Sıra Ortalaması* | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | Lisans | 137 | 79.19 | 10848.5 | 1395.5 | 0.238 |
| | Lisansüstü | 24 | 91.35 | 2192.5 | | |
| Proaktiflik | Lisans | 137 | 79.12 | 10839 | 1386 | 0.220 |
| | Lisansüstü | 24 | 91.75 | 2202 | | |
| Israrcılık | Lisans | 137 | 77.81 | 10660 | 1207 | **0.038*** |
| | Lisansüstü | 24 | 99.21 | 2381 | | |

* p<0.05; Mann-Whitney U testi

Tablo 24'e göre okul müdürlerinin kendiliğinden başlama (U= 1395.5, p> 0.05), ve proaktiflik (U= 1386, p> 0.05) boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Israrcılık (U= 1207, p< 0.05) boyutunda ise okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara bakıldığında lisansüstü mezuniyete sahip okul müdürleri, lisans mezunu okul müdürlerine göre ısrarcılık boyutunda daha fazla kişisel inisiyatif aldıklarını düşünmektedirler. Bu bulguya göre lisansüstü mezuniyete sahip olan okul müdürlerinin kendi görüşlerine göre uzun vadeli hedeflerin uygulanmasında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmede fırsat arayışından vazgeçmeme anlamına gelen kişisel inisiyatif almada ısrarcı olma konusunda

kendilerini lisans mezunu okul müdürlerine göre daha yeterli gördükleri söylenebilir. Lisansüstü mezuniyete sahip okul müdürleri mesleki becerilerini arttırmak amacıyla aldıkları lisansüstü eğitimin, onların hedeflerine ulaşırken karşılaştıkları zorluklara yönelik çözüm üretmekten ve fırsat aramaktan vazgeçmemede kolaylık sağladığını düşünüyor olabilirler. Bu bakımdan lisansüstü eğitim ile edinilen uzmanlık bilgisi ve bilimsel, metodolojik bakış açısının okul müdürlerinin hedeflerine ulaşırken zorluklar karşısında fırsat arayışında ısrarcı olmalarını ve kişisel inisiyatif almalarını sağladıkları söylenebilir.

Akın (2012)'ın okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin çalışmasında ise okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucunu bulunmuştur.

### 4.4.4. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Mesleki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki hizmet süresine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 25'te yer almaktadır.

**Tablo 25. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Mesleki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Mesleki Hizmet Süresi | n | *Sıra Ortalaması* | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | 1. 1-10 Yıl | 26 | 76.56 | 3 | 1.471 | 0.689 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 44 | 75.72 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 46 | 83.71 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 45 | 85.97 | | | | |
| Proaktiflik | 1. 1-10 Yıl | 26 | 69.73 | 3 | 4.544 | 0.208 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 44 | 74.73 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 46 | 83.6 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 45 | 90.99 | | | | |
| Israrcılık | 1. 1-10 Yıl | 26 | 68.67 | 3 | 4.249 | 0.236 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 44 | 75.44 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 46 | 85.2 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 45 | 89.27 | | | | |

Tablo 25'e göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde kendiliğinden başlama ($X^2_{(3)}$=1.471, p> 0.05), proaktiflik ($X^2_{(3)}$=4.544, p> 0.05) ve ısrarcılık ($X^2_{(3)}$=4.249, p> 0.05) boyutlarında mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşma yoktur.

Akın (2012)'ın çalışmasında okul müdürlerinin görüşlerinde kendiliğinden baslama boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılaşma bulunmazken proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında okul müdürlerinin görüşlerinde anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Çoklu karsılaştırma testi sonuçlarına göre proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında meslekteki kıdemi 15 yıl ve daha az olan okul müdürlerinin, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul müdürlerine göre anlamlı biçimde daha az inisiyatif aldığı görülmüştür.

### 4.4.5. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin okul yöneticiliğindeki hizmet süresine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 26'da yer almaktadır.

**Tablo 26. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süresi | n | *Sıra Ortalaması* | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | 1. 1-10 Yıl | 79 | 79.93 | 3 | 2.641 | 0.450 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 52 | 78.26 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 23 | 82.59 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 7 | 108.21 | | | | |
| Proaktiflik | 1. 1-10 Yıl | 79 | 77.96 | 3 | 3.388 | 0.336 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 52 | 79.37 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 23 | 86.37 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 7 | 109.79 | | | | |
| Israrcılık | 1. 1-10 Yıl | 79 | 78.78 | 3 | 3.546 | 0.315 | - |
| | 2. 11-20 Yıl | 52 | 80 | | | | |
| | 3. 21-30 Yıl | 23 | 81.09 | | | | |
| | 4. 31 Yıl ve Üstü | 7 | 113.14 | | | | |

Tablo 26'ya göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde kendiliğinden başlama ($X^2_{(3)}$=2.641, p> 0.05), proaktiflik ($X^2_{(3)}$=3.388, p> 0.05) ve ısrarcılık ($X^2_{(3)}$=3.546, p> 0.05) boyutlarında okul yöneticiliğindeki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşma yoktur.

### 4.4.6. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Kurumlarının Bulunduğu Yerleşim Birimi Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türüne göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 27'de yer almaktadır.

**Tablo 27. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Kurumlarının Bulunduğu Yerleşim Birimi Türüne Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Yerleşim Türü | n | *Sıra Ortalaması* | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | 1. Köy | 35 | 67.14 | 3 | 6.284 | 0.099 | - |
| | 2. Belde | 10 | 74.4 | | | | |
| | 3. İlçe Merkezi | 75 | 81.49 | | | | |
| | 4. İl Merkezi | 41 | 93.54 | | | | |
| Proaktiflik | 1. Köy | 35 | 52.93 | 3 | 17.840 | **0.000*** | 1-2<br>1-3<br>1-4 |
| | 2. Belde | 10 | 95.3 | | | | |
| | 3. İlçe Merkezi | 75 | 84.53 | | | | |
| | 4. İl Merkezi | 41 | 95.01 | | | | |
| Israrcılık | 1. Köy | 35 | 60.74 | 3 | 8.619 | **0.035*** | 1-3<br>1-4 |
| | 2. Belde | 10 | 85.55 | | | | |
| | 3. İlçe Merkezi | 75 | 85.56 | | | | |
| | 4. İl Merkezi | 41 | 88.84 | | | | |

* p<0.05; Kruskal-Wallis Testi

Tablo 27'ye göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde kendiliğinden başlama ($X^2_{(3)}$=6.284, p> 0.099) boyutunda kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı farklılaşma yoktur. Ancak proaktiflik ($X^2_{(3)}$= 17.840, p< 0.05) ve ısrarcılık ($X^2_{(3)}$= 8.619, p< 0.05) boyutlarında okul müdürlerinin görüşleri kurumlarındaki yerleşim birimi türüne göre anlamlı olarak

farklılaşmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Mann-Whitney U testi analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri, proaktiflik boyutunda; kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi köy olanlar ile kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü belde ($U=92.000$; $Z= -2.274$; $p<0.05$) olanlar, kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü köy olanlar ile kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü ilçe merkezi ($U=794.500$; $Z= -3.333$; $p<0.05$) olanlar ve kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü köy olanlar ile kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü il merkezi ($U=336.000$; $Z= -3.985$; $p<0.05$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yine okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri, ısrarcılık boyutunda; kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi köy olanlar ile kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü ilçe merkezi ($U=916.000$; $Z= -2.551$; $p<0.05$) olanlar ve kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü köy olanlar ile kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü il merkezi ($U=464.000$; $Z= -2.649$; $p<0.05$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü köy olan okul müdürleri proaktiflik boyutunda okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü belde, ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya göre köyde görev okul müdürlerinin belde, ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapan okul müdürlerine göre daha küçük yerleşim biriminde görevlerini sürdürmeleri sebebiyle karşılaştıkları sorun ve fırsatların benzer olmasından dolayı bu dar çevre imkânları içersinde hazırlık olmaksızın belli kalıpları izleyerek karşılamaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Yani köyde görev yapan okul müdürleri görev yaptıkları köyün imkânlarını bilmekte ve bu imkanlar üzerinden karşılaşılan sorun ve fırsatların çözümünde kullanabilecekleri benzer yolları seçmektedirler denebilir. Israrcılık boyutunda da yerleşim birimi türü köy olan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine

göre daha düşük bulunmuştur. Buna göre köyde görev yapan okul müdürleri hedeflerine ulaşırken karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmek yerine köydeki mevcut olanakların izin verdiği ölçüde ilçe merkezi ve il merkezindeki okul müdürlerine göre kişisel inisiyatif almada daha az ısrarcı davranışlar sergiliyor olabilirler.

Koçak ve Eves (2010)'in okul yöneticileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, okul yöneticilerinin problem çözme becerisi toplam puanlarında okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre kasaba, köy ya da beldede çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin il ve ilçe merkezinde çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinden düşük olduğu görülmüştür.

### 4.4.7. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Kurumlarının Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin kurumlarının türüne göre farklılaşma durumu, ANOVA testi ve scheffe testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar tablo 28'de yer almaktadır.

**Tablo 28. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatife İlişkin Görüşlerinin Kurumlarının Türüne Göre Karşılaştırılması**

| Boyutlar | Kurum Türü | n | $\bar{X}$ | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Ort. | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | 1-İlkokul | 64 | 4.08 | 0.51 | Gruplararası<br>Gruplar İçi | 0.475<br>0.254 | 2<br>158 | 1.867 | 0.158 | - |
| | 2-Ortaokul | 55 | 4.05 | 0.54 | | | | | | |
| | 3-Lise | 42 | 4.24 | 0.45 | | | | | | |
| Proaktiflik | 1-İlkokul | 64 | 4.09 | 0.58 | Gruplararası<br>Gruplar İçi | 0.816<br>0.324 | | 2.52 | 0.84 | - |
| | 2-Ortaokul | 55 | 4.04 | 0.59 | | | | | | |
| | 3-Lise | 42 | 4.29 | 0.51 | | | | | | |
| Israrcılık | 1-İlkokul | 64 | 4.20 | 0.51 | Gruplararası<br>Gruplar İçi | 0.860<br>0.257 | | 3.351 | **0.38*** | 2-3 |
| | 2-Ortaokul | 55 | 4.08 | 0.55 | | | | | | |
| | 3-Lise | 42 | 4.35 | 0.44 | | | | | | |

Tablo 28'e göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde; kendiliğinden başlama ve proaktiflik boyutlarında kurum türlerine göre

anlamlı farklılaşma görülmezken, ısrarcılık boyutunda kurumlarının türüne göre anlamlı farklılaşma görülmüştür ($F_{(2-158)=}3.351$, $p<.05$). Yapılan scheffe testi sonucu bu farkın ortaokul ile lise arasındaki farktan kaynaklandığı görülmüştür. Liselerde çalışan okul müdürlerinin ortalamalarının ($\overline{X}=4.35$), ortaokullarda çalışan okul müdürlerinin ortalamalarından ($\overline{X}=4.08$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Liselerde görev yapan okul müdürlerinin, ortaokullarda görev yapan okul müdürlerine göre ısrarcılık boyutunda daha fazla kişisel inisiyatif aldıkları söylenebilir. Zorunlu eğitimin son kademesi olan liselerin meslek seçimindeki önemi dolayısıyla okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada daha fazla ısrarcı davranışlar sergilemelerini sağlıyor olabilir.

### 4.5. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyi puanları ile kişisel inisiyatif alma durumu puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Korelasyon analizinde korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2016). Yorumlamalarda bu değerler dikkate alınmıştır. Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgu ve yorumlamalar Tablo 29'da verilmiştir.

**Tablo 29. Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeyi Puanları ile Kişisel İnisiyatif Alma Durumu Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi**

| | | Kendiliğinden Başlama | Proaktiflik | Israrcılık | Benlik Değeri | Özgüven | Depresif Duygulanım | Kendine Yetme | Başarma ve Üretkenlik |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama | r | 1 | .828** | .850** | .565** | .611** | .399** | .392** | .626** |
| | p | | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | n | | 161 | 161 | 161 | 161 | 161 | 161 | 161 |
| Proaktiflik | r | | 1 | .885** | .597** | .657** | .477** | .414** | .618** |
| | p | | | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | n | | | 161 | 161 | 161 | 161 | 161 | 161 |
| Israrcılık | r | | | 1 | .562** | .621** | .423** | .382** | .597** |
| | p | | | | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | n | | | | 161 | 161 | 161 | 161 | 161 |
| Benlik Değeri | r | | | | 1 | .701** | .511** | .574** | .651** |
| | p | | | | | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | n | | | | | 161 | 161 | 161 | 161 |
| Özgüven | r | | | | | 1 | .636** | .599** | .753** |
| | p | | | | | | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | n | | | | | | 161 | 161 | 161 |
| Depresif Duygulanım | r | | | | | | 1 | .493** | .606** |
| | p | | | | | | | 0.000 | 0.000 |
| | n | | | | | | | 161 | 161 |
| Kendine Yetme | r | | | | | | | 1 | .571** |
| | p | | | | | | | | 0.000 |
| | n | | | | | | | | 161 |
| Başarma ve Üretkenlik | r | | | | | | | | 1 |
| | p | | | | | | | | |
| | n | | | | | | | | |

**p<0.01; Pearson korelasyon testi

Tablo 29'a bakıldığında kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin benlik değeri boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (r=0.565, p<.01) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin benlik değerleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin kendiliğinden başlama davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin özgüven boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (r=0.611, p<.01) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin özgüvenleri

arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin kendiliğinden başlama davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin depresif duygulanım boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.399$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin depresif duygulanım düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin kendiliğinden başlama davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin kendine yetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.392$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin kendine yetme düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin kendiliğinden başlama davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin başarma ve üretkenlik boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.626$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin başarma ve üretkenlik düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin kendiliğinden başlama davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin proaktiflik boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin benlik değeri boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.597$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin benlik değerleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin proaktif davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin proaktiflik boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin özgüven boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.657$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin özgüvenleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin proaktif davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin proaktiflik boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin depresif duygulanım boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.477$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin depresif

duygulanım düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin proaktif davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin proaktiflik boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin kendine yetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.414$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin kendine yetme düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin proaktif davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin proaktiflik boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin başarma ve üretkenlik boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.618$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin başarma ve üretkenlik düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin proaktif davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin ısrarcılık boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin benlik değeri boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.562$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin benlik değeri algıları arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin ısrarcılık davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin ısrarcılık boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin özgüven boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.621$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin özgüven düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin ısrarcılık davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin ısrarcılık boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin depresif duygulanım boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.423$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin depresif duygulanım düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin ısrarcılık davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin ısrarcılık boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin kendine yetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.382$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin kendine yetme

düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin ısrarcılık davranışları da artmaktadır.

Kişisel inisiyatif alma ölçeğinin ısrarcılık boyutu ile benlik saygısı ölçeğinin başarma ve üretkenlik boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (r=0.597, p<.01) görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin başarma ve üretkenlik düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumuna ilişkin ısrarcılık davranışları da artmaktadır.

**Tablo 30. Okul Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarının Benlik Saygısı Düzeyleri Tarafından Yordanması**

| Değişken | B | Standart Hata $_B$ | β | T | p | İkili r | Kısmi r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendiliğinden Başlama (Sabit) | 1.072 | 0.313 | - | 3.422 | 0.001 | - | - |
| Benlik Değeri | 0.194 | 0.081 | 0.211 | 2.394 | 0.018 | 0.565 | 0.189 |
| Özgüven | 0.307 | 0.118 | 0.275 | 2.614 | 0.010 | 0.611 | 0.205 |
| Depresif Duygulanım | -0.063 | 0.071 | -0.070 | -0.881 | 0.380 | 0.399 | -0.071 |
| Kendine Yetme | -0.068 | 0.081 | -0.066 | -0.840 | 0.402 | 0.392 | -0.067 |
| Başarma ve Üretkenlik | 0.347 | 0.093 | 0.362 | 3.748 | 0.000 | 0.626 | 0.288 |
| R= 0.678<br>$F_{(5,155)}$= 26.340 | $R^2$=0.459<br>p= 0.000 | Adj $R^2$= 0.442 | | | | | |
| Proaktiflik (Sabit) | 0.416 | 0.344 | - | 1.209 | 0.229 | - | - |
| Benlik Değeri | 0.241 | 0.089 | 0.231 | 2.703 | 0.008 | 0.597 | 0.212 |
| Özgüven | 0.435 | 0.129 | 0.343 | 3.373 | 0.001 | 0.657 | 0.262 |
| Depresif Duygulanım | 0.040 | 0.078 | 0.039 | 0.506 | 0.614 | 0.477 | 0.041 |
| Kendine Yetme | -0.086 | 0.089 | -0.073 | -0.961 | 0.338 | 0.414 | -0.077 |
| Başarma ve Üretkenlik | 0.247 | 0.102 | 0.227 | 2.429 | 0.016 | 0.618 | 0.191 |
| R= 0.702<br>$F_{(5,155)}$= 30.060 | $R^2$= 0.492<br>p= 0.000 | Adj $R^2$= 0.476 | | | | | |
| Israrcılık (Sabit) | 1.105 | 0.322 | - | 3.435 | 0.001 | - | - |
| Benlik Değeri | 0.198 | 0.083 | 0.212 | 2.379 | 0.019 | 0.562 | 0.188 |
| Özgüven | 0.376 | 0.121 | 0.332 | 3.119 | 0.002 | 0.621 | 0.243 |
| Depresif Duygulanım | -0.017 | 0.073 | -0.019 | -0.229 | 0.819 | 0.423 | -0.018 |
| Kendine Yetme | -0.086 | 0.083 | -0.082 | -1.033 | 0.303 | 0.382 | -0.083 |
| Başarma ve Üretkenlik | 0.260 | 0.095 | 0.267 | 2.737 | 0.007 | 0.597 | 0.215 |
| R=0.668<br>$F_{(5,155)}$=24.934 | $R^2$=0.446<br>p= 0.000 | Adj $R^2$=0.428 | | | | | |

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının benlik saygısı düzeyleri tarafından yordanma düzeyini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre Tablo 30'da görüldüğü gibi benlik saygısı alt boyutlarının

kendiliğinden başlamayı yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{5–155}$)= 26.340, p< 0.05). Benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik boyutları birlikte kendiliğinden başlamanın % 44'ünü yordamaktadır (Adj. R2= 0.442). T değerleri dikkate alındığında benlik değeri, özgüven, başarma ve üretkenlik boyutlarının kendiliğinden başlamanın ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p< 0.05). Benlik değeri (Kısmi r= 0.189), özgüven (Kısmi r= 0.205) ve başarma ve üretkenlik (Kısmi r= 0.288) arttıkça kendiliğinden başlama da artış göstermektedir. β katsayıları dikkate alındığında kendiliğinden başlamanın göreli en önemli yordayıcısının başarma ve üretkenlik olduğu görülmektedir (β= 0.362).

Tablo 30'a göre benlik saygısı alt boyutlarının ısrarcılığı yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{5–155}$)= 30.060, p< 0.05). Benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik boyutları birlikte proaktifliğin % 47'sini yordamaktadır (Adj. $R_2$= 0.476). T değerleri dikkate alındığında benlik değeri, özgüven, başarma ve üretkenlik boyutlarının proaktifliğin ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p< 0.05). Benlik değeri (Kısmi r= 0.212), özgüven (Kısmi r= 0.262) ve başarma ve üretkenlik (Kısmi r= 0.191) arttıkça kendiliğinden başlama da artış göstermektedir. β katsayıları dikkate alındığında proaktifliğin göreli en önemli yordayıcısının özgüven olduğu görülmektedir (β= 0.129).

Tablo 30'a göre benlik saygısı alt boyutlarının proaktifliği yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{5–155}$)= 24.934, p< 0.05). Benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik boyutları birlikte ısrarcılığın % 42'sini yordamaktadır (Adj. $R_2$= 0.428). T değerleri dikkate alındığında benlik değeri, özgüven, başarma ve üretkenlik boyutlarının ısrarcılığın ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p< 0.05). Benlik değeri (Kısmi r= 0.188), özgüven (Kısmi r= 0.243) ve başarma ve üretkenlik (Kısmi r= 0.215) arttıkça ısrarcılık da artış göstermektedir. β katsayıları dikkate alındığında ısrarcılığın göreli en önemli yordayıcısının özgüven olduğu görülmektedir (β= 0.332).

Proaktiflik ve ısrarcılığın en önemli yordayıcısı özgüven iken, kendiliğinden başlamanın en önemli yordayıcısı başarma ve üretkenliktir. Buna göre açıkça belirtilmeksizin, iş tanımının ötesinde bir hedefin geliştirilip izlenmesi anlamına gelen kendiliğinden başlama davranışının okul müdürlerinin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumu anlamına gelen başarma ve üretkenlikten kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca uzun vadeli hedefleri uygularken karşılaşılabilecek sorun ve fırsatlara hazırlıklı olma anlamına gelen proaktiflik davranışı ile karşılaşılan sorun ve fırsatların üstesinden gelmede fırsat arayışından vazgeçmeme anlamına gelen ısrarcılık davranışının daha çok kendi özelliklerine bir değer atfetme ve bu değerler sayesinde kendini onaylama durumu anlamına gelen özgüvenden beslendiği görülmüştür. Bu farklılığın sebebi ise kendiliğinden başlama davranışının başarma ve üretkenlik algıları ile; proaktiflik ve ısrarcılık davranışlarının ise özgüven algıları ile ilgili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

# BÖLÜM V

# SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

## 5.1. Sonuç

Araştırma bulgularına göre; alınan puan ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarında en yüksekten en düşüğe sırasıyla kendine yetme, özgüven, başarma ve üretkenlik, depresif duygulanım ve benlik değeri boyutlarında "tamamen katılıyorum" düzeyinde yüksek şekilde yeterli görmektedir.

Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinin benlik değeri, özgüven, kendine yetme, depresif duygulanım, başarma ve üretkenlik boyutlarında; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, okul yöneticiliğindeki hizmet sürelerine, yaşlarına, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinin kendine yetme boyutunda; mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Mesleki hizmet süresi 31 ve üstü yıl olan okul müdürlerinin, mesleki hizmet süresi 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası olan okul müdürlerine göre daha yüksek kendine yetme puanına sahip olduğu görülmüştür. Yine okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinin başarma ve üretkenlik boyutunda çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türü köy olan okul müdürlerinin, çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türü ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha az başarma ve üretkenlik puanına sahip oldukları söylenebilir.

Alınan puan ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde en yüksekten en düşüğe sırasıyla

ısrarcılık, proaktiflik ve kendiliğinden başlama boyutlarında "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyinde yüksek şekilde yeterli görmektedir.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında; cinsiyetlerine, mesleki hizmet sürelerine, okul yöneticiliğindeki hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları proaktiflik boyutunda yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. 51 ve üstü yaşa sahip olan okul müdürleri 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş aralıklarında olan okul müdürlerine göre daha yüksek proaktiflik puanına sahip oldukları görülmüştür. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ısrarcılık boyutunda eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Lisansüstü mezuniyete sahip olan okul müdürlerinin lisans mezunu olan okul müdürlerine göre daha yüksek ısrarcılık puanına sahip olduğu söylenebilir. Yine okul müdürlerinin kişisel inisiyatife ilişkin görüşleri proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Köyde görev yapan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almanın proaktiflik boyutunda; belde, ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapan okul müdürlerine göre, ısrarcılık boyutunda ise ilçe ve il merkezinde görev yapan okul müdürlerine göre daha düşük puana sahip oldukları görülmüştür. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ısrarcılık boyutunda kurum türüne göre farklılaşmaktadır. Liselerde görev yapan okul müdürlerinin ortaokullarda görev yapan okul müdürlerine göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde benlik saygısı alt boyutları benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ile başarma ve üretkenlik ile kişisel inisiyatif alt boyutları kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Benlik saygısı düzeyinin artışı kişisel inisiyatif alma durumunu da arttırmaktadır.

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik boyutlarındaki benlik saygıları kendiliğinden başlama davranışı sergilemelerini yordamaktadır. Benlik değeri, özgüven ve başarma ve

üretkenlik arttıkça kendiliğinden başlama da artış göstermektedir. Kendiliğinden başlamanın en önemli yordayıcısının başarma ve üretkenlik olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik boyutlarındaki benlik saygıları proaktif davranış sergilemelerini yordamaktadır. Benlik değeri, özgüven ve başarma ve üretkenlik arttıkça proaktiflik de artış göstermektedir. Proaktifliğin en önemli yordayıcısının özgüven olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik boyutlarındaki benlik saygıları ısrarcı davranış sergilemelerini yordamaktadır. Benlik değeri, özgüven ve başarma ve üretkenlik arttıkça ısrarcılık da artış göstermektedir. Israrcılığın en önemli yordayıcısının özgüven olduğu görülmektedir.

## 5.2. Öneriler

**1-** Araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada üst makamların etkisinde olarak daha çok üst makamların talimatlarına göre hareket ettiklerini göstermektedir. Bu bakımdan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada üst makamlarca desteklenmeleri onların daha fazla kişisel inisiyatif almalarını sağlayabilir. Üst makamlarca okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alabilecekleri alanların genişletilmesi sağlanabilir.

**2-** Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü mezuniyete sahip okul müdürlerinin lisans mezunu okul müdürlerine göre kişisel inisiyatif almada daha fazla ısrarcı davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Bu bakımdan okul müdürlerinin özellikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitiminin okul yöneticilerinin daha fazla kişisel inisiyatif almalarını sağlayacaktır. Bu bakımdan okul müdürlerinin lisansüstü eğitimi MEB tarafından teşvik edilmelidir.

**3-** Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada proaktif davranışları yaş ilerledikçe artış göstermektedir. Yine okul müdürlerinin mesleki hizmet süreleri arttıkça benlik saygıları kendine yetme boyutunda artmaktadır. Bu bakımdan genç yaştaki veya mesleğin başındaki okul müdürlerinin okul yönetiminde

öngörülü olabilmeleri, yenilik yaratabilmeleri ve deneyimlerini arttırabilmeleri için deneyimli okul müdürlerinden yararlanabilecekleri ortamların, platformların, e-forumların oluşturulması sağlanabilir.

**4-** Araştırma sonuçlarına göre görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim birimi büyüdükçe okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları özellikle proaktiflik ve ısrarcılık davranışları açısından artış göstermektedir. Yine benlik saygısı bakımından görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi köy olan okul müdürlerinin, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi ilçe ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha düşük başarma ve üretkenlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Bu sebeple küçük yerleşim birimlerinde görev yapan okul müdürlerinin görev yaptıkları yerleşim biriminin eğitim öğretim olanaklarının geliştirilmesi yahut olanaklara ulaşım yollarının desteklenmesi sağlanabilir.

**5-** Araştırma sonuçları okul müdürlerinin benlik saygılarının arttıkça kişisel inisiyatif alma davranışlarının da arttığını göstermektedir. Bu sebeple okul müdürlerinin benlik saygılarının yükselmesi için konunun uzmanlarınca kişisel gelişimlerini sağlayacak seminerler düzenlenmesi sağlanabilir. Yine okul müdürlerinin seçiminde benlik saygısı düzeylerinin de dikkate alınacağı bir model geliştirilebilir.

# KAYNAKÇA


Abdel-Khalek, A. M. (2016). Introduction To The Psychology Of Self-Esteem, *Self-Esteem: Perspectives, Influences and Improvement Strategies*, (Edt Holloway F.) New York: Nova Science Publishers.

Ahmad, N., & Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality. *Journal of Educational, Health and Community Psychology, 4*(3), 28-36.

Akın, U. (2012). *Kamu İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları ve Öz Yeterlikleriyle İlişkisi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Aksu, M. B., Aksu, T., & Polat, S. (2015). School Administrator Self-esteem and Its Relationship to Trust in Teachers: *Studia paedagogica,* Doi: 10.5817/SP2015-4-3).

Allport, G. (1955). *Becoming: Basic Considerations For A Psychology Of Personality.* New Haven: Yale Univ. Press.

Arıcak, O. T. (1995). *Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi,* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Arıcak, O. T. (1999). *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi,* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başaçıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Bacanlı, H. (1990). *Kendini Ayarlama Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi,* Anakara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme 2. Baskı.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (1988). Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21*(1), 435-448.

Balcı, A. (2000). İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*, 495-508.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.

Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma : Yöntem, Teknik ve İlkeler* 10. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(2), 75-93.

Başar, H. (1995). *Eğitim Denetçisi,* Ankara: PEGEM Yayınları.

Bateman, T., & Crant, J. M. (1999). Proactive Behavior: Meaning, Impact, Recommendations, *Business Horizons*.

Baumeister, R. (1999). The Self, *The Handbook of Social Psychology* (Edt. D. F. Gilbert), New York, NY: Oxford University Press.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krugger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, Or Healthier Lifesyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1-44.

Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem. *Psychological Review, 103*(1), 5-33.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji.* İstanbul: İnkilap Yayınevi.

Bilgin, Ş. (2001). *Ergenlerde Benlik Saygısı İle Kaygı Arasındaki İlişki*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim Yöneticiliği.* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bindll, U. K. (2010). *Making Things Happen: The Role Of Affect For Proactive Behaviours At Work.* Sheffield Üniversitesi Çalışma Psikolojisi Enstitüsü: Doktora Tezi,.

Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. 8. Baskı.* Ankara: PEGEM Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: PEGEM Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 22. Basım. Ankara: Pegem Akademi

*Cambridge Dictionary*. (2018). (Cambridge University Press) Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus: 11 20, 2018 tarihinde https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/initiative adresinden alındı

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self- Esteem.* San Francisco: W.H. Freeman & Co.

Crant, J. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management, 26* (3), 435-462.

Çakmak, Z., & Kara, H. (2011). Yöneticilerde Benlik Algılamalarının Belirlenmesi: Sanayi Örgütlerinde Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*, 301-310.

Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 1(1), 47-52.

Çelik, V. (1996). Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü. *Eğitimize Bakışlar* (Edt. İ. Fındıkçı). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Demir, H., & Arslan, E. T. (2018). The Relationship between Organizational Trust and Personal Initiative: The Case of Healthcare Professionals. *Hacettepe Journal of Health Administration, 21*(1), 103-125.

Dilek, H., & Aksoy, A. B. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ile Anne-Babalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(3), 95-109.

Doğan, T. (2011). İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36*(162), 126-137.

Dönmez, B., & Güven, M. (2001). Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye'ye Uyarlama Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7*(26), 221–225.

Emil, S. (2003). *Self-Esteem And Stressful LİfeEvents Of University Students.*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Epsteiın, S. (1973). The Self-Concept Revisited Or A Theory Of A Theory. *American Psychologist, 28*, 404-416.

Eriş, Y., & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Kişisel Değişkenlerin Etkileri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(6), 179-193.

Fay, D., & Frese, M. (2000). Self-Starting Behavior at Work: Toward a Theory of Personal Initiative. *Motivational Psychology of Human Development* (Edt. J. H.,). Amsterdam: Elsevier Science.

Fay, D., & Frese, M. (2001). The Concept Of Personal İnitiative: An Overview Of Validity Studies. *Human Performance, 14*(1), 97-124.

Fay, D., Sonnentag, S., & Frese, M. (1998). Stressors, innovation, and personal initiative. *Theories of organizational stress* (Edt. I. C.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Foster, J., Campbell, W., & Twenge, J. (2003). Individual Differences İn Narcissism: Inflated Self-Views Across The Lifespan And Around The World. *Journal of Research in Personality, 37*, 469-486.

Franken, R. (1994). *Human Motivation (3rd ed.).* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.

Frese, M. (2009). Toward A Psychology Of Entrepreneurship-An Action Theory Perspective. *Foundations And Trends İn Entrepreneurship, 5*(6), 435-494.

Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal İnitiative (PI): An Active Performance Concept For Work İn The 21. Century. *Research in Organizational Behavior*(23), 133-187.

Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making Things Happen: Reciprocal Relationships between Work Characteristics and Personal Initiative (PI) in a Four-Wave Longitudinal Structural Equation Model. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 1084-1102.

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.

Gamgam, H. & Altunkaynak, B. (2017). Regresyon analizi. (2.b.). Ankara: Seçkin.

Geçtan, E. (1988). *Psikanaliz ve Sonrası* 3.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gedikoğlu, T. (1997). Dün, Bugün ve 2000'li Yıllara Doğru. *Eğitim Yönetimi, 3*(3), 299-308.

George, D., & Mallery, P. (2013). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide for Reference 11.0 Update, 4th Edition.* Boston: Allyn & Bacon.

Glaser, L., Stam, W., & Takeuchi, R. (2016). Managing The Risks Of Proactivity: A Multilevel Study Of İnitiative And Performance İn The Middle Management Context. *Academy of Management Journal, 59*(4), 1339–1360.

Glaub, M. E. (2009). *Training Personal İnitiative To Business Owners İn Developing Countries: A Theoretically Derives İntervention And İts Evaluation.* Justus Liebig Üniversitesi Felsefe Fakültesi Psikoloji Bölümü: Doktora Tezi,.

Glaub, M. E., Frese, M., Fischer, S., & Hope, M. (2014). Increasing Personal Initiative in Small Business Managers or Owners Leads to Entrepreneurial Success: A Theory-Based Controlled Randomized Field Intervention for

Evidence-Based Management. *Academy of Management Learning & Education, 13*(3), 354-379.

Gözütok, D. (1991). Öğretmen ve Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24*(2), 405-409.

Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The Dynamics Of Proactivity At Work. *Research İn Organizational Behavior, 28*, 3-34.

Gündüz, H. B., Çakmak, E., & Korumaz, M. (2015). Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İnternational Journal Of Human Sciences, 12*(2), 327-341.

Güngör, A. (1989). *Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Doktora Tezi.

Hamachek, D. E. (1992). *Encounters With The Self.* San Diego, CA, US: Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Hattie, J. (1992). *Self-Concept.* Hillsdale, NJ,US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hiçdurmaz, D., & Öz, F. (2011). Benliğin Bilişsel Yaklaşımla Güçlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 18*(2), 68-78.

Hong, Y., Liao, H., Raub, S., & Han, J. H. (2016). What İt Takes To Get Proactive: An İntegrative Multilevel Model Of The Antecedents Of Personal İnitiative. *Journal of Applied Psychology, 101*(5), 687-701.

Huitt, W. (2011). Self and self-views. *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 31.10.2011, from http://www.edpsycinteractive.org/topics/self/self.html.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar- İlkeler- Teknikler.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koçak, R., & Eves, S. (2010). Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 193-212.

Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, 13. Basım.* İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.

Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde Rehberlik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lachowicz-Tabaczek, K., & Sniecinska, J. (2011). Self-Concept and Self-Esteem: How The Content of The Self-Concept Reveals Sources and Functions of Self-Esteem. *Polish Psychological Bulletin, 42*(1), 24--35.

Lawrance, D. (2000). *Building Self-Esteem With Adult Learners.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(3), 518-530.

Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social Cognition and the Acquisition of Self.* New York: Springer Science+ Business Media.

Lingren, H. G. (1991). Self-Esteem İn Children. *Honolulu (HI): University of Hawaii*, 1-3. (Children and Family; CF-12).

Madenoğlu, C. (2010). *Eğitim Örgütü Yönetcilerinin Örgütsel Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Benlik Saygısı Düzeyleriyle Olan İlişkisi.* Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Mann, M. M., Hosman, C., Schaalma, H., & Vries, N. D. (2004). Self-Esteem in A Broad-Spectrum Approach for Mental Health Promotion. *Health Education Research, 19*(4), 357-372.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality.* New York: Harper.

Maşrabacı, T. (1994). *Hacattepe 1. sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi.*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

McLeod, S. (2008). *Self Concept*. SimplyPsychology: 10 29, 2018 tarihinde https://www.simplypsychology.org/self-concept.html adresinden alındı

McLeod, S. (2014). *Carl Rogers*. SimplyPschology: 10 30, 2018 tarihinde https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html adresinden alındı

Mead, G. H. (1972). *Mind, Self And Society.* Chicago: University Of Chicago Press, London.

Özdemir, S., Çalık, T., & Kılınç. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* 3. Baskı (Edt. Özdemir S.), Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, E. (2005). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde (s. 259-272). Ankara: Asil.

Parker, S., Williams, H., & Turner, N. (2006). Modeling The Antecedents Of Proactive Behavior At Work. *Journal of applied psychology, 91*(3), 636 – 652.

Phylactou, C. A. (2000). *Correlates Of Self-Esteem In Preadolescence.* University of Surrey: Guilford, UK. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy Department of Sociology,.

Plucker, J., & Stocking, V. (2001). Looking Outside And İnside: Self-Concept Development Of Gifted Adolescents. *Exceptional Children, 67*(4), 535-548.

Podesta, C. (2001). *Self-Esteem and 6-Second Secret.* California: Corwin Press.

Purkey, W. (1988). An Overview of Self-Concept Theory for Counselors. *ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services.Ann Arbor, Michigan. (An ERIC/CAPS Digest: ED304630).Retrieved 31.10.2018, from http://www.edpsycinteractive.org/files/selfconc.html*, 1-6.

Rafei, S. E. (2008). *The Relationship between Self-Esteem and Gender, Grade Level and Academic Achievement, in Secondary Schools' Classes in Lebanon.* University of Leicester: Doktora Tezi,.

Robins, R. W., & Trzesniewski, K. (2005). Self-Esteem Development Across The Lifespan. *Current Directions in Psychological Science, 14*(3), 158-162.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self.* New York, NY: Basic Books.

Rosenberg, M. (1989). Self-Concept Research: A Historical Overview. *The University Of North Carolina Press, 68*(1), 34-44.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.

Stavropoulos, V., Lazaratou, H., Marini, E., & Dikeos, D. (2015). Low family satisfaction and depression in adolescence: The role of self-esteem. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*, 109-118.

Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği.* (Ed.:Y.Özden) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). Using Multivariate Statistics (4th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

*TDK*. (2018). Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük: 11 20, 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bf4517a52c0f1.33887703 adresinden alındı

Tufan, B. (1990). Benlik Saygısı Kavramı ve Yaşam Boyunca Benlik Saygısının Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 8*(1-2-3), 29-40.

Verma, S. (2014). *Development of Life Skills and Proffessional Practice.* New Delhi: Vikas Publishing House Pvt Ltd.

Yavuzer, H. (2003). *Okul Çağı Çocuğu.* 9.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yerekaban, H. B. (2007). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunları. 11.Basım.* İstanbul: Özgür Yayınları.

# EKLER

## EK 1: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ



**ERHAN SEVİL** <sevilerhan22@gmail.com> 2 Ekim Sal 16:55

Alıcı: tolga.aricak

Merhaba Hocam,

Ben Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı' nda yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer izniniz olursa, 2001 yılında yapmış olduğunuz " Trakya Üniversitesi Benlik Saygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları" adlı çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz, "Benlik Saygısı Ölçeği"ni yapacak olduğum yüksek lisans tez çalışmam için (Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki) kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmam için izin verirseniz çok memnun olurum.

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkürler. Saygılarımla.

Erhan SEVİL
Trakya Üniv.EYTPE Bilim Dalı
Y.Lisans Öğrencisi

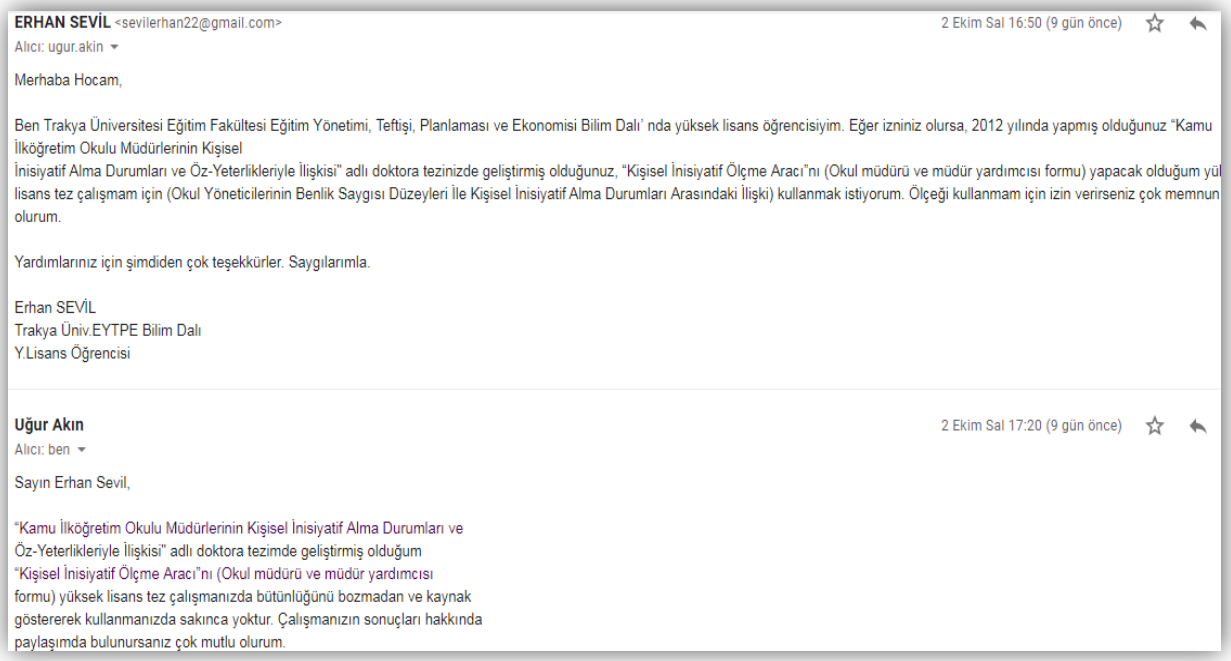
**Tolga Aricak** 2 Ekim Sal 18:17

Alıcı: ben

Erhan Bey,

Benlik Saygısı Ölçeği ektedir. Çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Prof.Dr.Tolga ARICAK
Department of Psychology
Hasan Kalyoncu University



**ERHAN SEVİL** <sevilerhan22@gmail.com> 2 Ekim Sal 16:50 (9 gün önce)

Alıcı: ugur.akin

Merhaba Hocam,

Ben Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı' nda yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer izniniz olursa, 2012 yılında yapmış olduğunuz "Kamu İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişisel
İnisiyatif Alma Durumları ve Öz-Yeterlikleriyle İlişkisi" adlı doktora tezinizde geliştirmiş olduğunuz, "Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı"nı (Okul müdürü ve müdür yardımcısı formu) yapacak olduğum yüksek lisans tez çalışmam için (Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki) kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmam için izin verirseniz çok memnun olurum.

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkürler. Saygılarımla.

Erhan SEVİL
Trakya Üniv.EYTPE Bilim Dalı
Y.Lisans Öğrencisi

**Uğur Akın** 2 Ekim Sal 17:20 (9 gün önce)

Alıcı: ben

Sayın Erhan Sevil,

"Kamu İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları ve Öz-Yeterlikleriyle İlişkisi" adlı doktora tezimde geliştirmiş olduğum "Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı"nı (Okul müdürü ve müdür yardımcısı formu) yüksek lisans tez çalışmanızda bütünlüğünü bozmadan ve kaynak göstererek kullanmanızda sakınca yoktur. Çalışmanızın sonuçları hakkında paylaşımda bulunursanız çok mutlu olurum.

İyi çalışmalar.

--
Doç. Dr. Uğur AKIN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi ABD Nu: A-114
60100 Merkez/TOKAT
+903562521616 / 3630

# EK 2: ÖLÇEK ÇALIŞMASI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİNLERİ

[3] tarihli ve [2] sayılı yazı,: 20/12/2018-153402

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.24546873 19.12.2018
Konu : Anket İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
( Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı )

İlgi : 06/12/2018 tarihli ve 132256 sayılı yazınız.

Üniversitenİz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Erhan SEVİL'in Edirne İl Merkez İlçe ve 6 İlçede bulunan Resmi/Özel Tüm Okul yöneticilerine yönelik uygulamak istediği "**Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki**" konulu anketinin uygun görüldüğüne ilişkin 18/12/2018 tarihli ve 24392983 sayılı Valilik Onayı, Araştırma Değerlendirme Formu ve anket kapsamında uygulanacak veri toplama araçlarının orjinalleri ekte gönderilmiştir.

Anket uygulaması esnasında onaylı evrakların çoğaltılarak kullanılması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr. Ondar ARPACI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Onay. (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
3- Veri Toplama Araçları (8 sayfa)

http://edirne.meb.gov.tr Tel : (0284) 212 61 22 Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Bölümü
bilgiislemegitsk22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 25 Bilgi İşlem Nesat ŞENGÖR (Bil. İşletmeni) Dahili: 2302

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakorgu.meb.gov.tr adresinden 31ed-3733-3de7-a71d-3998 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.24392963 18/12/2018
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06/12/2018 tarihli ve 132256 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Erhan SEVİL'in İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkez İlçe ve 8 İlçede bulunan Resmi/Özel Tüm Okul yöneticilerine yönelik uygulamak istediği "**Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki**" konulu yüksek lisans tezi çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Erhan SEVİL'e ait anket çalışmasının 31 Aralık 2018 tarihine kadar İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkez İlçe ve 8 İlçede bulunan Resmi/Özel Tüm Okul yöneticilerine gönüllülük esasına dayanılarak, eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürü gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/12/2018
Dr. Yusuf GÜLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22 Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Bölümü
bilgislemegitek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26 Bilgi için: Ercan SENGÜN (Bil. İşlemleri) Dahili: 1302

EDİRNE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ANKET VE ARAŞTIRMA İZNİ DEĞERLENDİRME KOMİSYONU İNCELEME FORMU

| | |
|---|---|
| Araştırma Sahibinin Adı Soyadı | ERHAN SEVİL |
| Araştırma Sahibinin İletişim Bilgileri | 553 364 84 85 sevilerhan22@hotmail.com |
| Araştırma Sahibinin Kurumu | Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü |
| Araştırma Yapılacak İl / İlçe | Edirne/Merkez ve 8 İlçe |
| Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu | Tüm Okullar |
| Araştırmanın Kime Yönelik Yapılacağı | Okul Yöneticileri |
| Araştırmanın Konusu | Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki |
| Kurum Onayı | 06/12/2018 tarihli ve 132256 sayılı yazı |
| Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi/Diğer Veri Toplama Araçları | Yüksek Lisans Tezi Kapsamında Anket |
| Araştırmanın Tarih Aralığı | 31/12/2018 tarihine kadar uygulamanın bitirilmesi |

| MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 No.lu Genelgesi Kapsamında Araştırma ve Anket İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar | Uygun | Uygun Değil |
|---|---|---|
| 1. Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından | X | |
| 2. Millî ve manevî değerler açısından | X | |
| 3. Kişilik hakları açısından (Kişisel bilgiler istenilmemeli) | X | |
| 4. Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından | X | |
| 5. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından | X | |
| 6. Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından | X | |
| 7. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından | X | |
| 8. Evrakların tamamının İdareye sunulması açısından | X | |
| 9. Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından *anket çalışmalarına ait uygulamaların Ocak ve Haziran aylarında yapılmaması açısından (1.Dönem 31 Aralık'a – 2.Dönem 31 Mayıs'a kadar bitirilmesi)* | X | |
| 10. Uygulamanın sadece Edirne İlinde yapılması açısından (Birden fazla İlde yapılacak çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığı'na bildirilir.) | X | |

KOMİSYON GÖRÜŞÜ ve AÇIKLAMALAR:

Uygulamada gönüllülük esastır.

| | |
|---|---|
| Komisyon Kararı | |
| Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı<br>Gerekçesi | |

Komisyon Başkanı
14/12/2018
YÜKSEL YAZICI
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Üye
14/12/2018
Arif Şafak ERGEYLAN
İl MEM Ar-Ge Birimi P.E. Üyesi

Üye
14/12/2018
Mehcael ÖZER
H.H. Teksik-RAM Müdürü

Üye
14/12/2018
Nesrin ONAR
Hasan Rıza Güzel Sanatlar L. Müdür Yrd.

Üye
14/12/2018
Ayşegül DÖŞLÜ KIRATLI
İl MEM Ar-Ge Birimi P.E. Üyesi

## EK 3: KULLANILAN ANKET VE ÖLÇEKLER

### OKUL YÖNETİCİLERİNDE BENLİK SAYGISI DÜZEYİ VE KİŞİSEL İNİSİYATİF ALMA DURUMU ÖLÇME ARACI

Sayın Yönetici;
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans programındaki "Eğitim Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki ilişki" başlıklı tez çalışmamın zorunlu bir aşaması olan bu araştırma için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu anket formu bireyleri veya kurumları tek tek değil genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Erhan SEVİL
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğrencisi
0553 364 84 85 - sevilerhan22@gmail.com

### BÖLÜM 1 : KİŞİSEL BİLGİLER

**1. Cinsiyetiniz** : ( ) Kadın ( ) Erkek

**2. Yaşınız** : ( ) 21-30 Yaş ( ) 31-40 Yaş ( ) 41-50 Yaş ( ) 51 ve Üstü

**3. Medeni Durumunuz** : ( ) Evli ( )Bekar

**4.Eğitim Durumunuz** : ( ) Lisans ( )Lisansüstü

**5. Mesleki Hizmet Süreniz** : ( ) 1-10 Yıl ( ) 11-20 Yıl ( ) 21-30 Yıl ( ) 31 ve Üstü

**6. Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süreniz** : ( ) 1-10 Yıl ( ) 11-20 Yıl ( ) 21-30 Yıl ( ) 31 ve Üstü

**7. Çalıştığınız Kurumdaki Personel Sayısı** : ( ) 1-20 Kişi ( ) 21-40 Kişi ( ) 41-60 Kişi ( ) 61 ve Üstü

**8. Çalıştığınız Kurumdaki Öğrenci Sayısı** : ( ) 1-200 Öğrenci ( ) 201-400 Öğrenci ( ) 401-600 Öğrenci ( ) 601 ve Üstü

**9. Çalıştığınız Kurumun Bulunduğu Yerleşim Biriminin Türü** : ( ) Köy ( ) Belde ( ) İlçe Merkezi ( ) İl Merkezi

**10. Çalıştığınız Kurumun Türü :** ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

## BÖLÜM 2 : ARICAK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum cevaplarından size uygun olanının altındaki parantezin içine çarpı işareti (X) koyunuz. Bu ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız. Olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte varolan tutumunuzu belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.

| | **Aşağıda benlik saygısına ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen her ifade için durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz.** | **Tamamen Katılıyorum** | **Katılıyorum** | **Kararsızım** | **Katılmıyorum** | **Kesinlikle Katılmıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1 -** | Diğer insanlar tarafından sevilecek özelliklere sahip değilim. | | | | | |
| **2 -** | Üretken bir insanım. | | | | | |
| **3 -** | Kendimi anlamıyorum. | | | | | |
| **4 -** | Çaresiz olduğumu düşünüyorum. | | | | | |
| **5 -** | Kendime güvenirim. | | | | | |
| **6 -** | Anlamlı bir hayatım olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| **7 -** | Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım. | | | | | |
| **8 -** | İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar. | | | | | |
| **9 -** | Olduğum gibi görünemiyorum. | | | | | |
| **10 -** | Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim. | | | | | |
| **11 -** | Duygularıma güvenmem. | | | | | |
| **12 -** | Halimden memnunum. | | | | | |
| **13 -** | Kendimi küçümsüyorum. | | | | | |
| **14 -** | İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim. | | | | | |
| **15 -** | Nasıl göründüğümün farkında değilim. | | | | | |
| **16 -** | Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim. | | | | | |
| **17 -** | İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim. | | | | | |
| **18 -** | Başarısız biri olduğumu düşünüyorum. | | | | | |
| **19 -** | Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur. | | | | | |
| **20 -** | Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların da bana ihtiyacı var. | | | | | |
| **21 -** | Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem. | | | | | |
| **22 -** | Bedensel olarak kendimi beğeniyorum. | | | | | |
| **23 -** | Başarmak istediğim her şeyde başarısız olup yılgınlığa düşüyorum. | | | | | |
| **24 -** | Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim. | | | | | |
| **25 -** | Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler. | | | | | |
| **26 -** | Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim. | | | | | |
| **27 -** | Kendimden memnun değilim. | | | | | |
| **28 -** | İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim. | | | | | |
| **29 -** | Çevremdeki önemli kişilerin gözünde değerli bir kişi olmadığımı düşünüyorum. | | | | | |
| **30 -** | Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim. | | | | | |
| **31 -** | Kendimi ümitsiz hissediyorum. | | | | | |
| **32 -** | Kararlarım bana ait değil. | | | | | |

| BÖLÜM 3 : OKUL MÜDÜRLERİNDE KİŞİSEL İNİSİYATİF (Okul Müdürü Formu) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Asağıda okul müdürlerinin kisisel inisiyatif alma durumlarına iliskin ifadelere yer verilmistir. Lütfen her ifade için durumunuza en uygun seçeneği isaretleyiniz.<br><br>**Okul Müdürü olarak ben;** | **Hiç Katılmıyorum** | **Az Katılıyorum** | **Orta Düzeyde Katılıyorum** | **Büyük Ölçüde Katılıyorum** | **Tamamen Katılıyorum** |
| **1 -** | Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken isleri yaparım. | | | | | |
| **2 -** | Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğimden talip olurum. | | | | | |
| **3 -** | Üstlendiğim isi bitirene kadar azimle çalışmaya devam ederim. | | | | | |
| **4 -** | Sürekli olarak isimi daha iyi yapmanın yollarını araştırırım. | | | | | |
| **5 -** | Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürsem, hemen müdahale ederim. | | | | | |
| **6 -** | Okulumda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmem. | | | | | |
| **7 -** | Okulumda değişim için her zaman itici bir güç olmuşumdur. | | | | | |
| **8 -** | Okulla ilgili konularda başladığım isleri yarım bırakmam. | | | | | |
| **9 -** | Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyiyimdir. | | | | | |
| **10 -** | Okulla ilgili yaptığım isleri sonuna kadar savunurum. | | | | | |
| **11 -** | Yenilikleri okuluma taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele ederim. | | | | | |
| **12 -** | Okulumda kendime ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyarım. | | | | | |
| **13 -** | İşle ilgili bir problemim olduğunda o problemin üzerine giderim. | | | | | |
| **14 -** | Düşüncelerimin gerçeğe dönüştüğünü görmek bana büyük heyecan verir. | | | | | |
| **15 -** | Fırsatları etrafımdakilerden daha önce fark ederim. | | | | | |
| **16 -** | Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görürüm. | | | | | |
| **17 -** | Okulla ilgili bir is üzerinde çalışırken yorulmuş olsam da o isi tamamlamak için güçlü bir istek duyarım. | | | | | |
| **18 -** | Sürekli olarak, mesleki konularda kendimi geliştirmenin yollarını ararım. | | | | | |
| **19 -** | Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışırım. | | | | | |
| **20 -** | İsimde genellikle benden beklenenden fazlasını yaparım. | | | | | |
| **21 -** | İslerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunarım. | | | | | |
| **22 -** | Okulu geliştireceğini düşündüğüm yeni amaç ve hedefler oluştururum. | | | | | |
| **23 -** | Okulla ilgili kafama koyduğum şeyleri mutlaka gerçekleştiririm. | | | | | |
| **24 -** | Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışırım. | | | | | |
| **25 -** | Okul çalışanlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için teşvik ederim. | | | | | |
| **26 -** | Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, isi daha iyi yapmanın yollarını ararım. | | | | | |
| **27 -** | Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursam, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam ederim. | | | | | |
| **28 -** | Diğer kurumlarda görüp beğendiğim uygulamaları, okulumda da gerçekleştirmeye çalışırım. | | | | | |
| **29 -** | Okulu geliştireceğini düşündüğüm değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyarım. | | | | | |
| **30 -** | Uzun ve sıkıcı islerde sabırla çalışabilirim. | | | | | |
| **31 -** | Okulla ilgili yaptığım islerde önüme çıkan engeller karsısında kolay pes etmem. | | | | | |
| **32 -** | Düşüncelerimi gerçekleştirirken karsıma çıkacak engelleri aşmaktan zevk alırım. | | | | | |