



**ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞLARININ OKUL
MÜDÜRLERİNİN DESTEKLEYİCİ DAVRANIŞLARINA GÖRE
İNCELENMESİ**

Özge Atmaca

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2(iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Özge

Soyadı : Atmaca

Bölümü: Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi : 30.04.2025

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışlarına Göre İncelenmesi

İngilizce Adı : The Examination Of Teachers' Subjective Well-Being According To School Principals' Supportive Behaviors.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Özge ATMACA

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özge ATMACA tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışlarına Göre İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

.....

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

.....

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hatice TURAN BORA

.....

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28/02/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında bana destek olan ve katkı sağlayan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Öncelikle, tez danışmanım Doç.Dr. Fatih ŞAHİN'e değerli rehberliği, sürekli desteği ve sabrı için en içten teşekkürlerimi sunarım. Her zaman doğru yönlendirmelerle beni motive etti ve bu çalışmanın kalitesini artırmamda büyük pay sahibi oldu.

Ayrıca, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümündeki tüm hocalarıma, değerli bilgiler ve akademik katkıları için teşekkür ederim.

Tez sürecimde ailemin ve dostlarımın moral ve motivasyon desteği de benim için çok kıymetliydi. Onların sabrı ve anlayışı olmadan bu süreç bu kadar kolay geçemezdi.

Son olarak, araştırmalarımda ve tezimin hazırlanmasında yardımcı olan tüm araştırma katılımcılarına, araştırma kurumlarına ve kaynak sağlama noktasında desteğini esirgemeyen herkese teşekkür ederim.

ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞLARININ OKULMÜDÜRLERİNİNDESTEKLEYİCİ DAVRANIŞLARINA GÖRE İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Özge ATMACA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan, 2025

ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile okul müdürü desteği arasındaki ilişkiyi saptamak ve öğretmen görüşleri kapsamında öğretmen öznel iyi oluşunu ve okul müdürü desteğini ayrıntılı incelemektir. Bu çalışmada, veri toplamak için hem nicel hem nitel yöntemlerden oluşan karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında veriler, tabakalı örneklem yoluyla seçilecek olan ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve “Müdür Desteği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu, nicel verilerin toplandığı okullar arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme yöntemiyle belirlenen okullar oluşturmuştur. Öznel iyi oluş ve okul müdürü desteği konuları ile ilgili literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama formunun ilk bölümü kişisel bilgilerden (öğretmenlerin görev yaptığı okul, cinsiyet, görev yaptıkları okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, branş, hizmet süresi) oluşmaktadır. Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında görüşme yoluna gidilmiştir. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular,

eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ve mesleki gelişimlerine daha fazla önem vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan nitel analiz sonucunda, öğretmenlerin okul müdürü desteğini önemli bir motivasyon kaynağı olarak gördüğü ve bu desteğin mesleki tatmin ile öznel iyi oluş üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, müdürlerin öğretmenler üzerindeki rehberlik ve sorun çözme rollerinin, iş verimliliği ve okul iklimine olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır.



Anahtar Kelimeler : Öznel İyi Oluş, Destekleyici Davranışlar, Okul Müdürleri,  ğretmenler

Sayfa Adedi :xiii+95

Danışman : Doç. Dr. Fatih şAHİN

**THE EXAMINATION OF TEACHERS' SUBJECTIVE WELL-BEING
ACCORDING TO SCHOOL PRINCIPALS' SUPPORTIVE
BEHAVIORS.**

(M.S. Thesis)

Özge ATMACA

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2025

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the relationship between teachers' subjective well-being and school principal support and to examine teachers' subjective well-being and school principal support in detail within the scope of teachers' opinions. In this study, a mixed method consisting of both quantitative and qualitative methods was used to collect data. The universe of the study consists of teachers working in primary, secondary and high schools in Nizip district of Gaziantep province. In the quantitative part of the study, data were collected using the "Teacher Subjective Well-being Scale" and "Principal Support Scale" from primary, secondary and high school teachers who were selected through stratified sampling. The qualitative study group of the study consisted of schools determined by the deviant case sampling method from among the schools where quantitative data were collected. The data collection tool of the study was created in line

with the information obtained as a result of the literature review on subjective well-being and school principal support. The first section of the data collection form used in the study consists of personal information (school where the teachers work, gender, number of teachers and students in the school where they work, branch, length of service). In terms of qualitative dimension, interview method was used in data collection. Semi-structured interview method was used among interview types. The findings obtained in this study emphasize that education administrators should give more importance to subjective well-being and professional development of teachers. As a result of the qualitative analysis, it was revealed that teachers see school principal support as an important source of motivation and this support has a decisive effect on professional satisfaction and subjective well-being. The majority of the participants emphasize that the guidance and problem-solving roles of principals on teachers contribute positively to work efficiency and school climate.

Key Words : Subjective Well-Being, Supportive Behaviors, School Principals, Teachers

Page Number : xiii+95

Supervisor : Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Öznel İyi Oluş	7
2.1.1. Öznel İyi Oluş Kavramı	8
2.1.3. Öznel İyi Oluşun Boyutları	13

2.1.4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları	15
2.2. Yönetim ve Okul Müdürü Desteği	18
2.2.1. Yönetimin Desteği	18
2.2.2. Okul Müdürü Desteği	21
2.2.3. Okul Müdürü Desteği Boyutları	26
BÖLÜM III.....	28
YÖNTEM	28
3.1. Araştırma Deseni	28
3.2. Nicel Araştırma.....	29
3.2.1. Örneklem.....	29
3.2.2. Veri Toplama Aracı	31
3.2.3. Verilerin Analizi.....	32
3.3. Nitel Araştırma	33
3.3.1. Çalışma Grubu.....	33
3.2.2. Veri Toplama Aracı	34
3.3.3. Verilerin Analizi.....	35
3.4. Etik Uygunluk	35
BÖLÜM IV.....	37
BULGULAR.....	37
4.1. Nicel Araştırma Bulguları	37
4.1.2. Öznel İyi Oluş Algısının İncelenmesi ve Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi	37
4.1.3. Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışların İncelenmesi ve Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi	46
4.1.4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İlişkisi	57

4.1.5. Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışlarının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi.....	58
4.2. Nitel Araştırma Bulguları.....	59
BÖLÜM V	66
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
KAYNAKLAR.....	74
EKLER	84
Ek 1. Nicel Veri Toplama Araçları	85
Ek 2. Nitel Veri Toplama Araçları	90
Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri.....	92
Ek 4. Etik Kurul Onay	93
Ek 5. MEB Araştırma İzni Yazısı.....	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular	30
Tablo 2. Ölçeklere Ait Güvenilirlik Değerleri	32
Tablo 3. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler	33
Tablo 4. Öznel İyi Oluş Tanımlayıcı İstatistikler	37
Tablo 5. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı	38
Tablo 6. Yaşa Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı.....	39
Tablo 7. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı.....	40
Tablo 8. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı.....	40
Tablo 9. Branş Durumuna Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı.....	41
Tablo 10. Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı.....	42
Tablo 11. Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı.....	43
Tablo 12. Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı.....	44
Tablo 13. Görev Yapılan Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı.....	45
Tablo 14. Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları Tanımlayıcı İstatistikler	46
Tablo 15. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları.....	47
Tablo 16. Yaşa Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları.....	48
Tablo 17. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları	49
Tablo 18. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları	50

Tablo 19. <i>Branş Durumuna Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları</i>	51
Tablo 20. <i>Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları</i>	52
Tablo 21. <i>Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları</i>	53
Tablo 22. <i>Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları</i>	54
Tablo 23. <i>Görev Yapılan Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları</i>	56
Tablo 24. <i>Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İlişkisi Pearson Korelasyon Testi</i>	57
Tablo 25. <i>Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışlarının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi Regresyon Analizi</i>	58
Tablo 26. <i>Okul Müdürü Desteği Kavramının Öğretmenler Üzerindeki Algısı</i>	59
Tablo 27. <i>Okul Müdürünün Öğretmenlere Sağladığı Destekleyici Davranışlar</i>	60
Tablo 28. <i>Okul Müdürü Olunması Durumunda Sağlanacak Destekleyici Davranışlar</i>	61
Tablo 29. <i>Öğretmen Öznel İyi Oluşu Kavramının Öğretmenler Tarafından Algılanışı</i>	62
Tablo 30. <i>Okul Ortamında Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Durumlarını Etkileyen Faktörler</i>	63
Tablo 31. <i>Okul Müdürü Desteğinin Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi</i> ..	64

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ve konu ile ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlerin öznel iyi oluşu, bireysel mutluluklarının yanı sıra eğitim kalitesinin artırılması ve sürdürülebilir bir okul kültürünün inşa edilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir(Renshaw ve Cook, 2015). Eğitim ortamında, öğretmenlerin duygusal, zihinsel ve fiziksel iyi oluşlarının yüksek olması, onların mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını doğrudan etkileyerek, eğitim süreçlerinin niteliğine yansımaktadır(Çetin, 2019). Öğretmenlerin iş tatmini ve mutluluğunun sağlandığı ortamlarda, öğrencilerin akademik başarıları ve okul kültürünün kalitesinde gözle görülür bir artış yaşandığı ortaya konmuştur (Zee ve Koomen, 2016).Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını desteklemeleri, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısı ve gelişimi için stratejik bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmalar, öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaştıkları stres ve tükenmişlik gibi olumsuz durumların, onların öznel iyi oluşlarını zayıflattığını ve bu durumun mesleki performanslarının yanı sıra okula olan bağlılıklarını da olumsuz etkilediğini göstermektedir (Ergün ve Nartgün, 2017; García-Moya, Brooks, Morgan & Moreno, 2015; Spilt, Koomen ve Thijs, 2011). Öğretmenlerin öznel iyi oluşu, yalnızca bireysel mutlulukları için değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri, sınıf yönetimi becerileri ve eğitimde sürekliliğin sağlanması için kritik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmalar, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, mesleklerinde daha uzun süre verimli bir şekilde çalışabildiklerini ve öğrencilerine daha fazla destek sağladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, müdür desteğinin öğretmenlerin öznel iyi oluşu üzerindeki etkisi büyük bir önem taşımaktadır. Araştırma bulguları, müdürlerin adil bir yönetim sergiledikleri, öğretmenlerin fikirlerini önemsedikleri ve profesyonel gelişimlerine destek sundukları durumlarda, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. (Ertürk, 2021).

Diener ve arkadaşlarının (2003) yaptığı çalışmalar, mutlu bireylerin daha sosyal, yaratıcı ve dayanıklı olduklarını, yaşam sürelerinin daha uzun olduğunu ve bağışıklık sistemlerinin daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kişiler aynı zamanda iş yaşamında daha başarılı liderler olarak tanımlanmakta ve daha yüksek gelir düzeylerine ulaşmaktadırlar. Bu bulgular, özellikle öğretmenlik mesleği açısından büyük önem taşımaktadır. Mutlu ve motive öğretmenlerin, yalnızca görevlerini yerine getirmekle kalmayıp öğrencilerin akademik başarıları için ekstra çaba sarf ettikleri ve okulun gelişim süreçlerine gönüllü olarak katıldıkları görülmektedir (Cohen, 2006). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu eğitim ortamlarında, öğrencilere daha verimli ve etkili bir öğrenme ortamı sağlanmakta ve öğrencilerin de daha başarılı ve mutlu olmaları mümkün olmaktadır(Renshaw ve Cook, 2015).

Öznel iyi oluşun sağlanmasında içsel hedeflerin önemi büyüktür. Kasser ve Ryan (1993), bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin, kendilerini kabul etmeye, güçlü sosyal bağlar kurmaya ve topluma katkıda bulunmaya yönelik içsel hedeflere yöneldiklerinde arttığını vurgulamaktadır. Bu tür hedefler, bireylerin kişisel gelişimlerini ve iç huzurlarını desteklerken, sosyal bağlılıklarını da güçlendirmektedir. Diğer yandan, finansal başarı, sosyal tanınma ve fiziksel çekicilik gibi dışsal hedeflere odaklanmanın, bireylerin öznel iyi oluşunu olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu tür dışsal hedeflere aşırı bağlılık, bireyin kendi içsel dünyasıyla olan bağlantısını zayıflatmakta ve genel mutluluk seviyesini düşürmektedir. Kasser ve Ryan'ın bulguları, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırmak için, onların içsel hedeflere odaklanmalarını teşvik etmenin daha kalıcı ve anlamlı bir etki yaratabileceğine işaret etmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını destekleyecek stratejiler geliştirmeleri ve bu doğrultuda öğretmenlere yönelik uygulamalar gerçekleştirmeleri, eğitim ortamında olumlu bir atmosfer yaratmak için büyük bir önem taşımaktadır. Destekleyici müdürlerin,

öğretmenlerin sorunlarına çözüm aramalarında rehberlik etmeleri, başarılarını takdir etmeleri ve ihtiyaç duydukları kaynaklara erişim sağlamaları, öğretmenlerin kendilerini değerli ve önemli hissetmelerini sağlamaktadır (Çankaya & Aküzüm, 2010; Ertürk, 2021). Bu tür bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik fırsatlar sunmakta ve araştırma yapmalarını teşvik etmektedir (Can, 2006). Aynı zamanda, destekleyici liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi, okulda sürdürülebilir bir gelişim sağlanması ve eğitim kalitesinin artırılması için temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın problem durumu, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekliliği ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının desteklenmesi, hem bireysel hem de kurumsal açıdan olumlu sonuçlar doğurmakta, eğitim ortamlarının daha sağlıklı bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır. Literatürde, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının artmasının, iş tatmini ve motivasyonu artırarak, eğitimde kaliteyi iyileştirdiği belirtilmektedir (Aspinwall & Taylor, 1997; Diener, 2000; McGrath, 2017). Özellikle öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunun, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sınıf ortamını doğrudan etkilediği, dolayısıyla öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Hargreaves, 2003; Kyriacou, 2001). Ayrıca, öğretmenlerin ruhsal iyilik halleri, okul iklimini şekillendirerek kurumsal başarıyı artırmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ancak, literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkinin kapsamlı bir şekilde ele alındığı araştırmaların sınırlı olması, bu konuda daha detaylı çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Aelterman ve diğerleri, 2007). Bu araştırma, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artıran faktörleri belirleyerek, eğitim yöneticilerine rehberlik edecek öneriler sunmayı ve bu iki değişkenin etkileşimini değerlendirerek eğitim yönetimi literatürüne anlamlı katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma, eğitim yönetimi alanında uygulamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak ve okul müdürlerine, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını desteklemeye yönelik stratejik rehberlik sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile okul müdürü desteği arasındaki ilişkiyi saptamak ve öğretmen görüşleri kapsamında öğretmen öznel iyi oluşunu ve okul müdürü desteğini ayrıntılı incelemektir. Araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin gösterdikleri yönetici desteği hangi düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin destekleyici davranışları öğretmenlerin;
 - a) Görev yaptıkları okula,
 - b) Cinsiyetlerine,
 - c) Görev yaptıkları okulun türüne,
 - d) Branşlarına,
 - e) Görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine,
 - f) Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına,
 - g) Görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları hangi düzeydedir?
4. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşu öğretmenlerin;
 - a) Görev yaptıkları okula,
 - b) Cinsiyetlerine,
 - c) Görev yaptıkları okulun türüne,
 - d) Branşlarına,
 - e) Görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine,
 - f) Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına,
 - g) Görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmakta mıdır?
5. Okul müdürlerinin sahip oldukları yönetici desteği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında ilişki hangi düzeydedir?
6. Okul müdürlerinin sahip oldukları yönetici desteği, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
7. Öğretmenlerin destekleyici okul müdürü davranışlarının ilişkin kavramsallaştırmaları nasıldır?
8. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürleri öğretmenlere desteği nasıl sağlamaktadır?
9. Öğretmenlerin öznel iyi oluşa ilişkin kavramsallaştırmaları nasıldır?
10. Öğretmenler okullarındaki öznel iyi oluşlarını nasıl açıklamaktadırlar?
11. Öğretmenler destekleyici müdür davranışlarını öznel iyi oluşları bağlamında nasıl değerlendirmektedirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, birey, grup ve örgüt düzeyinde birden fazla katkı sunmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bireysel düzeyde, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının desteklenmesi, onların mesleki tatminlerini artırarak duygusal ve zihinsel sağlıklarını güçlendirmektedir. Mutlu ve motive öğretmenler, öğrencileriyle daha etkili iletişim kurmakta ve onlara yönelik eğitim süreçlerinde daha yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar sergilemektedir. Grup düzeyinde, öğretmenler arasındaki iş birliği ve ekip ruhunun güçlenmesi, okul ortamında olumlu bir atmosferin oluşmasına zemin hazırlamakta, bu da öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine doğrudan katkı sunmaktadır. Örgütsel düzeyde ise, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının sağlandığı bir eğitim kurumu, sürdürülebilir bir okul kültürü geliştirmekte ve okul performansını artırmaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının desteklendiği bir eğitim kurumu, sadece sürdürülebilir ve güçlü bir okul kültürü oluşturmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonunu artırarak iş tatminlerini güçlendirmekte, ekip çalışmasını teşvik etmekte ve genel okul performansının yükselmesine katkıda bulunmaktadır. Bu sayede, eğitim kalitesi artarken, öğrenci başarısı ve okulun uzun vadeli gelişimi de desteklenmektedir.

Bu çalışmanın özgün katkısı, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları arasındaki etkileşimi ele alarak, eğitim yönetimi literatüründe önemli bir boşluğu doldurmasıdır. Literatürde sıklıkla bireysel iyi oluş kavramı ele alınırken, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin iyi oluşlarına etkisi daha sınırlı çalışmalarda incelenmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki tatminini artıran ve onların okul ortamına olan bağlılıklarını güçlendiren yönetsel stratejileri analiz ederek, hem teorik hem de pratik alanda yeni bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmacılar açısından bu çalışma, eğitim yönetimi ve liderlik literatürüne katkı sunacak yeni veriler ve öneriler geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Özellikle öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyen faktörler ile destekleyici liderlik anlayışı arasındaki ilişkiyi ele alan kapsamlı bir çerçeve sunması, bu alanda daha fazla çalışmanın yapılmasına ilham verecektir. Uygulamacılar için ise, bu çalışma okul müdürlerine ve eğitim politikası belirleyicilerine rehberlik edecek nitelikte stratejik öneriler sunmaktadır. Öğretmenlerin iyi oluşunu artırmaya yönelik liderlik uygulamaları geliştirmek, eğitim kalitesini artırmanın ötesinde, öğrenci başarısını ve okul kültürünü de olumlu yönde etkileyecektir. Böylelikle,

bu araştırma hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan sürdürülebilir eğitim modellerinin oluşturulmasına katkı sunmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın nicel veri toplama süreci, Gaziantep ili Nizip ilçesinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde, zaman, erişim imkanları ve kaynak sınırlılıkları belirleyici olmuştur. Bu durum, araştırmanın genellenebilirliğini belirli ölçüde sınırlandırsa da veri toplama sürecinin etkinliğini ve uygulanabilirliğini artırmak amacıyla tercih edilmiştir. Elde edilen veriler, çalışma sahasının özelliklerini temsil edebilecek nitelikte olup araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerini desteklemektedir.

1.5. Tanımlar

Okul Müdürü Desteği: “Okul müdürü desteği, okul topluluğu içindeki öğretmenlere, personellere ve öğrencilere rehberlik, liderlik ve kaynaklar sağlamak için müdürün farklı yollarla sunabileceği desteği ifade eder.” (Wang&Eccles, 2013).

Öznel İyi oluş: “Öznel iyi oluş, insanların olaylara verdiği duygusal tepkileri, ruh hallerini ve evlilik ve iş gibi alanlarla ilgili hayatlarından memnuniyet, tatmin ve doyumları hakkında yaptıkları değerlendirmeleri içerir.” (Diener, Lucas ve Oishi, 2003).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kavramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, literatürde sıkça mutluluk kavramıyla eş anlamlı görülse de, aslında çok daha geniş bir kapsamı vardır. Psikolojik iyi oluş, ruhsal ve fiziksel sağlık dengesi, yaşam memnuniyeti, yaşam kalitesi ve olumlu duygular gibi çeşitli unsurları içeren bu kavram, bireylerin genel sağlık durumunu ve mutluluk seviyesini ifade etmektedir. (Diener, Lucas ve Oishi, 2003). Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamlarının kalitesi üzerine yaptıkları hem bilişsel hem de duygusal değerlendirmeleri kapsamakta ve her bireyde farklı şekillerde kendini göstermektedir. Bu kişisel değerlendirmeler; bireylerin yaşadıkları olaylar karşısında verdikleri duygusal tepkiler, genel yaşam memnuniyetleri, duygu durumları, iş ve evlilik gibi hayatlarının önemli alanlarına dair bilişsel yargılar gibi unsurları içermektedir (Keyes, 2012). Diener ve arkadaşları (1999) ile Keyes ve arkadaşları (2002), öznel iyi oluşu bireylerin yaşamları hakkında verdikleri duygusal ve bilişsel kararlar olarak tanımlamaktadır. Bireylerin yaşamlarını nasıl algıladıkları, olaylara verdikleri tepkiler, kişisel hedeflerine ulaşma düzeyleri ve genel olarak hayatlarından ne kadar memnun oldukları, öznel iyi oluşun temel bileşenleridir. Bu süreçte bireylerin ruhsal dengesi, pozitif duygulanım ve yaşam memnuniyeti gibi kavramlar da öznel iyi oluşun belirleyici unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öznel iyi oluşun bu çok boyutlu yapısı, bireylerin kişisel ve sosyal yaşamlarında ne ölçüde tatmin olduklarını anlamamıza olanak tanımaktadır.

2.1.1. Öznel İyi Oluş Kavramı

İnsanlar tarihin başlangıcından bu yana mutluluğu aramışlardır. Mutluluk, insanlar için en önemli duygulardan biridir. Fakat mutluluk bireysel bir durumdur ve kişiden kişiye değişebilmektedir. 21.yüzyılda mutluluk kavramı farklı boyutları olan öznel iyi oluş olarak ortaya çıkmaktadır. Öznel iyi oluş, bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin öznel değerlendirmelerine dayanarak deneyimledikleri iyi oluş seviyesini tanımlayan geniş kapsamlı bir terimdir (Gencer, 2018). Diener, Scollon ve Lucas (2009) öznel iyi oluşun geçici duygulardan hayat memnuniyetinin genel değerlendirmelerine ve depresyondan neşeye kadar çeşitli kavramları içeren bir kavram olduğunu belirtmiştir. Diener, Lucas ve Oishi (2003), öznel iyi oluşu, bireyin yaşamına dair bilişsel değerlendirmeleri ile olumlu duyguların varlığı ve olumsuz duyguların yokluğu olarak tanımlamışlardır.

Diener (1984) öznel iyi oluşun üç temel ögeden oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki, öznel iyi oluş öznedir; bireyler yaşantılarına dair öznel değerlendirmelerde bulunurlar. İkinci olarak öznel iyi oluş olumlu ölçümleri içermektedir; olumsuz durumların yokluğundan ziyade olumlu durumların varlığına odaklanmaktadır. Son olarak da öznel iyi oluş, bireylerin yaşamının bütün alanlarını genel bir değerlendirme altında tutmaktadır. Stones ve Kozma (1985) her bir ögenin ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiğini ve bu ögelerin aynı zamanda birbirleriyle çoğunlukla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Mutluluğun birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Diener, "Psychological Bulletin" adlı makalesinde mutluluğu üç temel tanımla açıklamaktadır. İlk tanım, kişinin toplumun ahlaki değerlerine ve uygun davranış normlarına bağlı kalarak erdemli bir yaşam sürmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tanımda mutluluk, bireyin duygu ve hislerinden ziyade toplumsal normlara uyum sağlamasıyla ilişkilendirilmektedir. Bu bakış açısına göre, bireyin davranışlarının ahlaki ve etik değerlere uygun olması, onun mutluluğunu belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Ancak bu tanımda bireyin içsel hislerine veya duygusal durumuna yer verilmemektedir. Diener'in ikinci mutluluk tanımı, kişilerin yaşamlarına dair bilişsel bir değerlendirme yapmalarına dayanmaktadır. Bu tanım, bireylerin yaşamlarının genel bir değerlendirmesini yaparak mutlu olup olmadıklarına karar verdiklerini ifade etmektedir. Bu değerlendirme, bireyin yaşamdan memnun olup olmadığını, fırsat verildiğinde farklı kararlar alıp almayacağını sorgulayan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda mutluluk, bireyin yaşamına dair öznel yargılara dayanmakta ve birey merkezli bir mutluluk anlayışı öne çıkmaktadır. Üçüncü tanım ise, bireyin tipik ruh

hallerine atıfta bulunmaktadır. Bu yaklaşım, mutluluğun daha çok kişinin genel ruh hali ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Birey, genellikle olumlu bir ruh hali içerisindeyse (coşkulu, heyecanlı, memnun vb.) ya da olumsuz bir ruh hali içerisindeyse (üzgün, kaygılı, stresli vb.), bu ruh hali bireyin mutluluğunu belirlemektedir. Bu tanım, mutluluğu bireyin günlük duygusal deneyimleri üzerinden değerlendirir ve bireyin içsel duygusal dünyasının, onun genel mutluluk hissi üzerinde doğrudan etkili olduğunu savunmaktadır (Diener, 1984).

Keyes (2012), öznel iyi oluşun, 1950'li yılların sonlarına doğru sosyal bilimcilerin toplumsal değişimi izleme ve sosyal politikayı iyileştirme çabaları doğrultusunda, kaliteli yaşam göstergeleri geliştirmeye başlamalarının bir sonucu olarak bilimsel bir alan haline geldiğini belirtmiştir. Keyes'e göre, bu süreç, insana daha insancıl ve bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşma arayışlarının bir yansımasıdır. Aynı zamanda öznel iyi oluş, döneminin ruhunu yansıtan bir kavram olarak, İkinci Dünya Savaşı sonrasında daha iyi bir yaşamı teşvik etmeye yönelik ilginin artmasıyla birlikte psikoloji literatüründe önemli bir yer edinmiştir. Savaşın yarattığı fiziksel, psikolojik, sosyal ve ahlaki yıkımlar, toplumsal ve bireysel düzeyde bakış açılarını değiştirmiş, insanların çeşitliliğine ve bireysel değerlerin önemine vurgu yapmıştır. Bu durum, bireyin iyilik hali ve yaşam kalitesine olan ilginin artmasına ve öznel iyi oluşun bilimsel bir araştırma alanı olarak daha fazla ilgi görmesine yol açmıştır.

Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamlarına yönelik duygusal tepkilerini, hayattan duydukları memnuniyet düzeylerini ve genel yaşam doyumlarını içeren kapsamlı bir olgu olarak tanımlanır. Bu kavram, bireyin hem pozitif hem de negatif duygulanımları, yaşamından duyduğu memnuniyet ve genel olarak yaşam kalitesini nasıl algıladığını yansıtan çeşitli yapıları bir araya getirmektedir. Stones ve Kozma (1985), bu yapılar arasında ayrı ayrı değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamakla birlikte, öznel iyi oluşun farklı boyutlarının birbirleriyle yakından ilişkili olduğunu da belirtmektedirler. Bu ilişki, kişinin yaşam deneyimleri ile duygusal tepkileri arasındaki güçlü bağa işaret etmektedir. Öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel yönleri birlikte değerlendirildiğinde, bireyin genel yaşam kalitesine dair daha bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

Öznel iyi oluşa sahip olmak önemli midir? Dünya genelinde insanlar, öznel iyi oluşa sahip olmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Öznel iyi oluşun daha sağlıklı ve daha uzun bir hayat sağlayabileceğine inanmaktadırlar. Yapılan araştırmalardan, kültürler arası

farklılıklar olmasına rağmen benzer sonuçlar elde edilmiştir. Diener (2000), mutluluk ve yaşam memnuniyetinin her ülkede nötrden daha yüksek puan aldığı ve her ülkede (ve para kadar önemli olmak üzere) değerlendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Aslında, öznel iyi oluş, diğer ölçümlerin kapsayamadığı milli koşulların yönlerini ele alır. Bu nedenle, objektif ölçümlerle birlikte kullanıldığında, öznel iyi oluş bir toplumu değerlendirmek için gereken ek bilgiyi sağlar (Diener, Scollon & Lucas, 2009).

Öznel iyi oluş, yalnızca hazzla dayalı bir anlayıştan ibaret olmayıp, aynı zamanda bireylerin temel insani ihtiyaçlarının karşılanması ve yaşantılarıyla ilgili etik ve değerlendirici yargılarını da kapsamaktadır. Bu, kişinin hayatında sadece fiziksel ve duygusal tatmin değil, aynı zamanda yaşamına dair daha derin anlamlar bulmasıyla da ilgilidir. Bireyin yaşantısında pozitif duyguları tecrübe etmesi, öznel iyi oluş düzeyini artırarak genel yaşam kalitesini de olumlu yönde etkilemektedir. Mutluluk, memnuniyet, başarı gibi pozitif hislerin deneyimlenmesi, bireyin kendisini hem ruhsal hem de sosyal olarak daha iyi hissetmesine yol açmaktadır. Bu anlamda, öznel iyi oluş sadece hazzla yönelik kısa vadeli tatminleri değil, aynı zamanda bireyin hayatına yönelik değerli ve anlamlı katkıları da içermektedir. Bradburn (1969), mutluluğu insanların yaşamlarındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerin bir dengesi olarak tanımlamaktadır. Ona göre, bireyler mutluluğu, yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz etkileri, olumlu etkilerle kıyaslayarak oluşturdukları genel bir yargı aracılığıyla değerlendirmektedir. Bu bakış açısına göre, eğer bireyin yaşamında olumlu deneyimler olumsuz olanlardan ağır basıyorsa, kişi kendini mutlu hisseder. Ancak olumsuz etkiler daha baskın olduğunda, kişinin mutluluk algısı azalmakta ve yaşamdan aldığı tatmin de düşmektedir. Bradburn'un bu yaklaşımı, mutluluğun bireyin öznel değerlendirmelerine dayalı dinamik bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Diener (1984), mutluluğun insanların yaşamlarında peşinden koştukları nihai temel hedef olduğunu vurgulamaktadır. Çeşitli araştırmalar, mutluluğun sadece genetik faktörlerle açıklanamayacağını, çevresel etkenlerin de önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Diener, genetik etkilerin mutluluk üzerinde büyük bir etkisi olduğunu kabul etmekle birlikte, kültürel ve durumsal faktörlerin de öznel iyi oluş üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Mutluluğun genetik mirastan öte, bireyin çevresi ve içinde bulunduğu koşullarla da şekillendiğini savunan Diener, öznel iyi oluşun, bireylerin hayatlarında pek çok olumlu sonuca yol açtığını ifade etmektedir. Diener ve meslektaşlarının yürüttüğü çalışmalar, mutlu insanların daha sosyal ve yaratıcı olduklarını, yaşam sürelerinin daha uzun olduğunu ve bağışıklık sistemlerinin daha güçlü olduğunu

göstermektedir. Ayrıca, bu kişiler daha fazla para kazanmakta, işyerlerinde daha başarılı liderler olmakta ve iyi birer çalışan olarak tanımlanmaktadırlar. Mutluluğun bireyin hem kişisel hem de profesyonel yaşamına olumlu etkiler sağladığı, sosyal ilişkilerini güçlendirdiği ve daha fazla üretkenlik kazandırdığı görülmektedir. Diener'in bulguları, mutluluğun bireyler için sadece bir hedef olmadığını, aynı zamanda sosyal ve ekonomik başarıyı da beraberinde getiren bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Diener ve Chan (2011) de mutluluğun bireylerin yaşam süresini uzattığını ve öznel iyi oluşun bu bağlamda sağlığa ve uzun ömürlülüğe önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Mutlu insanların daha sağlıklı bir yaşam sürdüğü ve strese karşı daha dayanıklı oldukları, bu sayede daha uzun süre yaşadıkları ifade edilmektedir. Öznel iyi oluşun yüksek olduğu bireylerde bağışıklık sistemi daha güçlü olup, bu durum hastalıklara karşı dirençlerini artırmaktadır. Aynı zamanda, stresle daha iyi baş edebilme kapasitesi ve genel yaşam memnuniyeti, bu bireylerin psikolojik sağlıklarını da olumlu yönde etkilemektedir. Diener ve Chan, mutluluğun yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda fiziksel sağlık üzerinde de güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve bunun da bireylerin yaşam kalitesini artırarak daha uzun bir yaşam sürmelerine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler.

Kasser ve Ryan (1993), bireylerin özerklik, ilişkililik ve yeterlilik gibi içsel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, öznel iyi oluş üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmuşlardır. Bu içsel ihtiyaçlar, bireyin kendi hayatı üzerinde kontrol sahibi olma (özerklik), başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurma (ilişkililik) ve kendini yetkin ve başarılı hissetme (yeterlilik) gibi temel insan gereksinimlerini yansıtmaktadır. Kasser ve Ryan'a göre, bu ihtiyaçların karşılanması bireylerin daha tatmin edici, anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmelerini sağlamaktadır. Bu içsel ihtiyaçların karşılanması, bireylerin kendilerini kabul etmeleri ve yaşamlarında derin bir anlam bulmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle özerklik, bireyin kendi seçimlerini yapabilmesi ve hayatını yönlendirebilmesi anlamında, bireyin öznel iyi oluşunu doğrudan etkileyen bir faktördür. İlişkililik, bireyin sosyal bağlarını güçlendirerek, toplum içinde kendini ait hissetmesine ve duygusal destek bulmasına yardımcı olmaktadır. Yeterlilik ise, bireyin kendini yetkin hissetmesi, becerilerini geliştirmesi ve hedeflerine ulaşması ile öznel iyi oluşu destekleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kasser ve Ryan, bu üç temel ihtiyacın karşılanmasının, dışsal hedeflere (maddi kazanç, sosyal statü, fiziksel çekicilik gibi) göre bireyin içsel mutluluğu ve genel yaşam memnuniyeti üzerinde daha kalıcı ve olumlu etkiler yarattığını savunmuşlardır.

Öznel iyi oluş, bireylerin kendi hayatlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmeler ve bu değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar, günlük hayatlarında karşılaştıkları olaylar ve durumlar karşısında olumlu ya da olumsuz duygular yaşarlar. Bu duygular, hayatın sunduğu doyum, bireyin kendini başarılı hissetmesi ve kendine duyduğu saygı gibi kişisel deneyimlerden kaynaklanabildiği gibi, dışsal faktörler tarafından da şekillendirilebilmektedir. Özellikle psikolojik ve fiziksel açıdan iyi olma hali, bireyin öznel iyi oluş düzeyini belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Her bireyin yaşam koşulları, kişisel deneyimleri ve algıları farklı olduğu için öznel iyi oluş düzeyi de kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Tuzgöl-Dost (2010), insanların bu farklılıklardan dolayı öznel iyi oluşlarının çeşitli seviyelerde olduğunu belirtmektedir. Bu durum, bireylerin yaşamlarından ne ölçüde tatmin olduklarını, kendilerini ne kadar mutlu ve huzurlu hissettiklerini belirlemede önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

İnsan yaşamı boyunca yalnızca olumlu ya da olumsuz duygularla sınırlı kalmaz; her birey farklı dönemlerde bu iki tür duyguyu bir arada deneyimlemektedir. Bu noktada asıl önemli olan, bu duyguların ne kadar yoğun yaşandığı ve ruh hali üzerindeki etkileridir. Malkoç (2011) bu durumu vurgulayarak, öznel iyi oluşu sadece olumlu duyguların varlığı ve olumsuz duyguların yokluğu şeklinde tanımlamanın oldukça yanıltıcı olduğunu ifade etmektedir. Öznel iyi oluşun dengeli bir ruh haline dayandığını ve bireyin hem olumlu hem de olumsuz duygularla başa çıkma becerisine sahip olmasının önemli olduğunu savunmaktadır. Çünkü olumsuz duygular da bireyin gelişiminde ve yaşamı anlamlandırmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bireyler bu duygularla başa çıkmayı öğrendiklerinde, öznel iyi oluş seviyeleri de daha sağlıklı bir düzeyde seyredebilir. Öznel iyi oluşu, bireyin olumlu duygularını yoğun bir şekilde deneyimleyip, olumsuz duyguları ise düşük seviyede hissetmesi olarak tanımlamak yerinde olacaktır (Brani vd., 2014). Bu kavramı doğru bir şekilde tanımlarken iki temel faktöre dikkat etmek önemlidir. İlk olarak, bireyin kendi yaşamı hakkında değerlendirme yapması gerekmektedir. Bu değerlendirme tamamen bireyin kendine yönelik, yani öznel olmalıdır. Kişi kendi yaşamına dair bir içsel analiz yaparak, mutluluğu, tatmini ve yaşamsal hedeflere ulaşma derecesini gözden geçirmelidir. İkinci önemli faktör ise, bireyin yaşamını bütüncül bir perspektiften ele alarak genel bir değerlendirme yapmasıdır. Yani öznel iyi oluş, sadece belirli bir olay, durum, olgu ya da döneme yönelik bir analiz değil, bireyin yaşamının tümünü kapsayan bir genel yargıya varmasını ifade etmektedir (Diener & Emmons, 1984). Bu şekilde bireyin

yaşamındaki mutluluk düzeyi, başarı hissi, kişisel gelişim ve kendine saygı gibi unsurlar öznel iyi oluş düzeyine katkıda bulunmaktadır.

2.1.3. Öznel İyi Oluşun Boyutları

Öznel iyi oluş, duygusal ve bilişsel olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilmektedir. İlk boyut olan duygusal boyut, bireyin ruh hâli ve hissettiği duygularla ilgilidir. Duygusal boyut, bireyin olumlu ve olumsuz duyguları ne ölçüde yaşadığını ifade eder. Bu boyutta, bireyin daha fazla olumlu duygu yaşaması, onun genel mutluluk düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken, olumsuz duyguların baskın olması bireyin duygusal anlamda tatminsiz olduğunu işaret eder. Dolayısıyla, kişinin hangi duyguları hissettiği ve bu duyguların yoğunluğu, öznel iyi oluşun duygusal boyutunu oluşturmaktadır. Diğer bir boyut olan bilişsel boyut, bireyin yaşamına yönelik yaptığı öznel değerlendirmelerden ve yaşamdan aldığı genel tatminden oluşmaktadır. Bu boyut, bireyin hayatına dair düşünsel düzeyde yaptığı tatmin edici ya da olumsuz değerlendirmeleri içerir. Kısaca, bilişsel boyut, bireyin hayatı boyunca elde ettiği başarılar, hedeflerine ulaşma durumu ve genel yaşam memnuniyeti ile ilgilidir. Diener (1984) tarafından geliştirilen bu modelde, duygusal ve bilişsel boyutların birleşimi, bireyin genel öznel iyi oluş düzeyini belirlemektedir.

Kişinin hayatında karşılaştığı olaylara yönelik yaptığı öznel değerlendirmeler, bireyin iç dünyasında anlık ve sürekli değişimlere neden olmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda oluşan duygular, olumlu ve olumsuz olarak iki ana grupta incelenmektedir. Sevgi, merhamet, aşk, mutluluk, gurur ve umut gibi duygular, bireyin ruh hâlini pozitif yönde etkileyen ve iç dünyasında olumlu bir enerji yaratan duygular olarak kabul edilmektedir. Bu duygular, bireyin yaşamdan daha fazla keyif almasını, motivasyonunu artırmasını ve genel olarak daha mutlu hissetmesini sağlamaktadır. Buna karşın, sabırsızlık, kıskançlık, kin, öfke, nefret, pişmanlık ve üzüntü gibi hisler ise bireyin iç dünyasında olumsuz etkiler yaratan duygular olarak tanımlanmaktadır. Bu tür duygular, bireyin ruh hâlini olumsuz etkileyerek stres, kaygı ve tatminsizlik gibi negatif sonuçlara yol açabilmektedir. Yılmaz (2018) bu duyguları, bireyin iç dünyasındaki değişimlerin bir yansıması olarak görmekte ve duygusal dengenin sağlanmasının, bireyin genel mutluluk ve iyi oluş düzeyine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. İnsanların istek ve gereksinimlerine göre yaşamaları, olumlu duyguların yoğun bir şekilde hissedildiğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle, bir birey hayatını kendi arzularına ve hedeflerine göre

şekillendiriyorsa, bu kişinin daha fazla neşe, heyecan, ilgi, enerji ve yaşam dolu hissettiği anlamına gelmektedir. Bu tür bireyler, genellikle hayata karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip olup, daha motive ve tatmin olmuş bir yaşam sürmektedirler. Olumlu duyguların bu denli baskın olduğu bir yaşam, bireyin öznel iyi oluş düzeyini artırmakta ve genel yaşam kalitesine katkıda bulunmaktadır. Öte yandan, bireyin yaşamında sık sık kaygı, üzüntü, değersizlik, depresyon, öfke ve yılmışlık gibi olumsuz duyguların hakim olması, öznel iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu tür duygular, bireyin içsel huzurunu ve mutluluğunu zedeleyerek yaşamdan alınan tatmini düşürmekte ve genel iyi oluş düzeyini olumsuz etkilemektedir. Diener ve Diener (1996) bu durumu, bireyin hayatına dair öznel değerlendirmelerinde olumsuzlukların artmasının, ruh hâlini derinden etkileyerek bireyin genel mutluluk düzeyini aşağıya çektiğini ifade etmektedir. Olumsuz duyguların sürekli yaşanması, bireyin hem psikolojik hem de fiziksel sağlığına zarar verebilmekte ve bireyin yaşamdan beklentilerini karşılayamamasına neden olmaktadır.

Öznel iyi oluş kavramını değerlendirirken sadece olumlu ve olumsuz duyguların yer aldığı duyuşsal boyutu göz önünde bulundurmak yetersiz kalmaktadır. Duyguların anlık değişimlerini ele almak öznel iyi oluşu tam anlamıyla açıklamak için yeterli olmamakta, bireyin genel yaşamına yönelik daha geniş bir perspektifin de incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bireyin hayatının farklı alanlarında duyduğu memnuniyetin bir ifadesi olan yaşam doyumu da dikkate alınmalıdır. Yaşam doyumu, bireyin genel olarak hayatını değerlendirdiği ve farklı yaşam alanlarından aldığı tatmin düzeyini gösteren bilişsel bir süreçtir. Dolayısıyla, öznel iyi oluş sadece duyguların değil, aynı zamanda bireyin yaşamındaki genel memnuniyetin de bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Bireylerin yaşamlarına dair öznel değerlendirmeleri, onların mutluluk ve iyi oluş düzeylerini anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öznel iyi oluşun bir diğer önemli boyutu olan bilişsel boyut, bireyin sadece duygusal durumunu değil, aynı zamanda genel yaşam tatminini de içermektedir. Diener ve arkadaşları (2005) bu duruma işaret ederek, öznel iyi oluşun yalnızca anlık duygulanımlarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bireyin hayatının farklı yönlerine yönelik yaptığı değerlendirmelerle de şekillendiğini belirtmektedirler. Bilişsel boyut, bireyin kendisini, yaşamını ve gelecekteki beklentilerini nasıl algıladığını anlamamıza yardımcı olmakta ve öznel iyi oluşun kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağlamaktadır.

Yaşam doyumu, bireyin kendine özgü değerleri ve kriterleri doğrultusunda kendi yaşamını öznel olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Morsünbül, 2011). Bu öznel

değerlendirme sürecinde, bireylerin kendi hayatlarına yönelik tatmin düzeyleri, iş hayatı, aile ilişkileri gibi farklı yaşam alanlarından aldıkları doyumla bağlantılıdır. Öznel iyi oluş, bireylerin hayatlarına dair subjektif yorumlarını içerdiği için, neşeli olma, beğenme, istek, sevgi, aşk gibi olumlu duygular kadar yılmışlık, utanç, kaygı, üzüntü, depresyon ve keder gibi olumsuz duyguları da kapsamaktadır. Öznel iyi oluş, maddiyat gibi dışsal unsurlardan ziyade bireyin yaşamı nasıl algıladığı ve değerlendirdiğiyle doğrudan ilgilidir. Birey, sahip olduklarını ve bu sahip olduklarının, hayatındaki beklentileri karşılayıp karşılamadığını dikkate alarak yaşam doyumunu belirlemektedir. Kişinin sahip oldukları ile beklentileri arasındaki fark ne kadar büyükse, yaşamdan aldığı doyum da o denli azalmaktadır (Duman, 2015). Dolayısıyla öznel iyi oluş, bireyin yalnızca dışsal koşulları değil, aynı zamanda içsel değerlendirmelerini de temel alarak bir denge kurmasını gerektirmektedir. Maddi unsurların yaşam doyumuna etkisi olsa da asıl belirleyici, bireyin hayatına yönelik içsel değerlendirmesi ve bu değerlendirmede ortaya çıkan uyum seviyesidir. Öznel iyi oluş üzerine yapılan araştırmalar, olumlu duyguların, bireylerin olumsuz duyguların yarattığı zararlı etkileri azaltabildiğini veya tamamen yok edebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, bireyin psikolojik sağlamlığını artırmakta ve yaşadığı zorluklarla baş etme kapasitesini güçlendirmektedir (Malkoç, 2011). Olumlu duygular, stresli veya travmatik olaylar karşısında bir tampon işlevi görerek, bireyin ruh sağlığını korumasına ve zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olmaktadır. Psikolojik sağlamlık, bireyin zorlu yaşam koşullarına karşı dayanıklılığını ve esneklik gösterme kapasitesini ifade etmekte olup, öznel iyi oluşla doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda, olumlu duyguların varlığı, bireyin kendini toparlama ve güçlenme sürecine destek sağlamakta, olumsuz deneyimlerin etkilerini hafifletmektedir.

2.1.4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları

Öğretmenlerin öznel iyi oluşları birçok nedenden dolayı önemlidir. İlk olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlar. Öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmek, öğretmenlerin işe bağlılığını teşvik eden okul ortamları oluşturmak ve meslekten ayrılmayı önlemek açısından faydalıdır. İkinci olarak, öğretmenlerin motive oldukları şeyleri inceleyerek, daha etkili ve verimli okul ortamına yönelik tutumları hakkında daha iyi bir anlayış elde edilebilir (Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Öğretmenler bu yükümlülükleri yerine getirirken bazı durumlarda sorun yaşayabilirler. Karşılaştıkları sorunlar karşısında her öğretmenin farklı tepkisi vardır kimi öğretmen bu sorunlarla kolaylıkla baş edebilirken diğer öğretmenler kendilerini çaresiz hissedebilir. Öğretmenlerin bu şekilde farklı davranışlar sergilemelerinde geçmiş yaşantıları, deneyimleri ve kişilik özelliklerinin önemli rol oynadığı söylenebilir (Çetin, 2019). Çetin (2019), kişilerin kendi yaşantılarını kendi bakış açılarıyla değerlendirerek mesleki yaşamda farklı davranış sergilemeleri “öznel iyi oluş” kavramını gündeme getirdiğini belirtmiştir. Öztürk (2015), yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip olan öğretmenlerin, öğrencilere verecekleri eğitimin kalitesini arttırdığını ve kuracakları ilişkiyi pozitif yönlü etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmen öznel iyi oluşu, hem negatif hem de pozitif öğretmen görüşleri üzerine kurulmuştur. Negatif boyutta, öğretmen stresi ve bu stresin sonucunda ortaya çıkan tükenmişlik bulunmaktadır (Renshaw ve Cook, 2015). Stres, bireyin çevresel talepleri karşılamaya çalışırken yaşadığı fizyolojik ve psikolojik baskılar olarak tanımlanmaktadır (Carson, Butcher ve Mineka, 2000). Öğretmenler açısından stresin en sık incelenen sonucu, duygusal tükenme, olaylara karşı duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliğiyle karakterize edilen bir sendrom olan öğretmen tükenmişliğidir (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996). Öğretmen tükenmişliği, öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştıkları uzun süreli stresin bir sonucu olarak, mesleki motivasyonlarını ve iş tatminlerini olumsuz etkilemekte, bu da eğitim kalitesini düşürmektedir. Öğretmenlerin yaşadığı bu tükenmişlik sendromu, sınıf yönetimi, öğrenci performansı ve genel iş verimliliği üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmakta ve bu süreçte öznel iyi oluş düzeylerinde ciddi bir azalma gözlemlenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin stresle başa çıkma becerileri geliştirmeleri ve duygusal dayanıklılıklarını artırmaları, hem kişisel sağlıklarını hem de mesleki başarılarını korumada önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörler, bireysel, örgütsel ve mesleki olmak üzere üç temel kategoriye ayrılmaktadır. Briones ve diğerleri (2010), bu faktörleri bireysel boyutta yaş ve cinsiyet gibi kişisel değişkenler, mesleki boyutta öğretmenlerin deneyimi gibi iş yaşamıyla ilgili değişkenler ve örgütsel boyutta ise öğrenci sayısı ve kültürel farklılıklar gibi okul ve çalışma ortamına özgü değişkenler olarak sınıflandırmıştır. Aelterman ve diğerleri (2007) ise öğretmenlerin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörleri iki ana kategori altında incelemişlerdir: İlk olarak, cinsiyet, yaş, deneyim ve çalışma durumu gibi kişilik özellikleri; ikinci olarak ise okul müdürünün desteği, mesleki gelişim

olanakları, iş yükü ve sınıf büyüklüğü gibi okul ortamına ilişkin faktörlerdir. Bu sınıflandırmalar, öğretmenlerin mesleklerini yaparken maruz kaldıkları stres, iş yoğunluğu ve kişisel zorlukların yanı sıra, çalışma ortamında aldıkları destek ve mesleki gelişim fırsatlarının öznel iyi oluşları üzerinde nasıl etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş tatminleri, duygusal tükenmişlikleri ve genel ruh halleri, bu faktörlerin etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Örneğin, yüksek öğrenci sayısı ve yetersiz müdür desteği gibi örgütsel faktörler, öğretmenlerin stres seviyesini artırabilirken; cinsiyet ve deneyim gibi bireysel faktörler, stresle başa çıkma becerilerini belirleyebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırmak için bireysel ihtiyaçların yanı sıra, okul ortamındaki destek mekanizmalarının da güçlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik, sürekli olarak yüksek düzeyde bağlılık, dikkat, zihinsel esneklik ve duygusal dayanıklılık gerektiren stresli bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Hargreaves (1998) bu durumu, öğretmenlerin günlük işlerinde duygusal düzenleme ve güvenin kritik olduğunu vurgulayarak, öğretmenlik mesleğinin belirsiz ve zorlu doğasını ifade etmektedir. Bu zorluklar, öğretmenlerin yalnızca akademik becerilerini değil, aynı zamanda duygusal sağlığını da sürekli olarak test etmektedir. Ancak toplumun işlevselliği ve gelişimi açısından, bu görevleri başarıyla yerine getirebilecek, motive olmuş ve güçlü öğretmenlere olan ihtiyaç yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu, kendilerini iyi hissettikleri ve okulun çalışma ortamından memnun oldukları durumlarda, pozitif bir zihinsel sağlık ortamı yaratma ve öğrencilerin akademik başarılarını destekleme potansiyelleri artmaktadır. Sisask ve diğerleri (2014) bu durumu, öğretmenlerin okul memnuniyetinin ve öznel iyi oluşunun artırılmasının, öğrencilere sunulan eğitim kalitesine ve okul genelindeki pozitif atmosfere doğrudan katkı sağladığını belirterek vurgulamaktadır. Bu sebeple, okulların öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ve okul memnuniyetlerini göz önünde bulundurarak, onların iş memnuniyetini artıracak stratejilere odaklanması önem taşımaktadır. Destekleyici bir çalışma ortamı yaratmak, öğretmenlerin stresle daha etkili baş etmelerine ve uzun vadede daha başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, onların mesleki yaşamlarında motivasyon, iş tatmini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini doğrudan etkileyen kritik faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Zee ve Koomen (2016) tarafından yapılan araştırmalar, yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip öğretmenlerin iş tatminlerinin ve bağlılıklarının arttığını, stres ve tükenmişlik düzeylerinin ise azaldığını göstermektedir. Öz-yeterlik inançları,

öğretmenlerin zorlu görevlerin üstesinden gelebileceğine dair kendi yeteneklerine olan inançlarını yansıtarak, onların genel psikolojik iyi olma durumunu olumlu yönde etkilemektedir. Bandura (1997) ve Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) ise öğretmenlerin öz-yeterlik duygularının, sınıf içindeki öğretim kalitesini artırabileceğini ve bu süreçte öğretmenlerin bireysel başarı hissini güçlendirebileceğini belirtmişlerdir. Yüksek öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve sınıf yönetim becerilerini geliştirmekte, böylece öğrencilerine daha etkili ve verimli eğitim sunmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda bu inanç, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırarak, stres ve tükenmişlik risklerini de azaltmaktadır.

2.2. Yönetim ve Okul Müdürü Desteği

Günümüz örgütlerinin en önemli hedeflerinden biri sürekli gelişimi sürdürebilmektir. Bu hedefe ulaşmak, büyük ölçüde örgütlerin çalışanlarını geliştirme yeteneklerine ve onlardan en yüksek verimi elde edebilme kapasitelerine bağlıdır. Örgütlerin başarısı, yalnızca stratejik hedeflerine ulaşmalarına değil, aynı zamanda çalışanlarının bireysel gelişimlerine de yatırım yapmalarına bağlıdır. Bu süreçte yönetici desteği, çalışanların performanslarını artıran, iş motivasyonlarını yükselten ve onları sürekli olarak gelişmeye teşvik eden kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır(Aydın Göktepe, 2017). Yönetici desteği, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını güçlendirirken, aynı zamanda onların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunur(Chiang ve Hsieh, 2012). Çalışanlar, kendilerine değer verildiğini ve desteklendiklerini hissettiklerinde daha fazla çaba sarf etmekte, yenilikçi düşünce ve davranışlara daha açık hale gelmektedirler(Holman, 2003). Bu destek, sadece çalışanların performansını artırmakla kalmaz, aynı zamanda iş yerindeki genel memnuniyet düzeyini yükselterek örgüte olan bağlılıklarını da pekiştirmektedir (Melián-González, 2016).

2.2.1. Yönetimin Desteği

Çalışanlar, iş yerinde verimli ve motive olabilmek için yöneticilerinden destek beklemektedirler. Bu destek, çalışanların iş performansını artırmak, motivasyonlarını yükseltmek ve aynı zamanda kurumlarına olan bağlılıklarını güçlendirmek açısından kritik bir rol oynamaktadır. Yönetici desteği, sadece bireysel başarıların tanınmasıyla sınırlı kalmayıp, çalışanların iş yerinde kendilerini daha değerli hissetmelerine de katkı

sağlamaktadır. Yöneticilerden gelen bu destek, güven duygusunu geliştirerek çalışanların kurumlarına olan bağlılıklarını artırmaktadır. Yönetici desteği, aynı zamanda kurumların genel gelişimine de katkıda bulunarak, iş yerinde verimliliği artıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Melián-González, 2016). Çalışanların işlerinde daha etkili olmaları ve yenilikçi çözümler üretebilmeleri için yöneticilerle olan ilişkileri oldukça belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanlar, yöneticilerinden sadece performanslarını takdir etmelerini değil, aynı zamanda kariyer hedeflerine yönelik destek vermelerini de beklemektedirler. Bu beklentiler; kariyer planlaması yapılması, esnek çalışma imkanlarının sağlanması, çalışanların proje önerilerine değer verilmesi ve kaynak ayrılması, terfi süreçlerinde gerekli desteğin sağlanması gibi unsurları kapsamaktadır. Yöneticilerin, çalışanlarının bu beklentilerine duyarlı bir yaklaşım sergilemesi, iş yerinde memnuniyeti ve bağlılığı artırmakta, kurumun genel başarısına önemli katkılar sağlamaktadır. Çalışanların yöneticilerden bu tür beklentilerinin karşılanması, iş tatminini yükseltmekte ve kuruma olan bağlılıklarını pekiştirmektedir. Özellikle performanslarının takdir edilmesi ve başarılarının ödüllendirilmesi, çalışanlar üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu süreç, aynı zamanda çalışanların iş yerindeki güven duygusunu pekiştirerek, onları daha üretken ve verimli bir hale getirmektedir. Sonuç olarak, yönetici desteği, sadece bireysel performansı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda kurumların genel başarısına da büyük katkı sağlamaktadır (Aydın Göktepe, 2017).

Bir başka deyişle, çalışanlar iş yerinde yöneticilerinden destek görmeyi arzularlar. Çalışanlar için yönetici, örgütün bir yansıması olarak algılanır; bu nedenle yöneticiden alınan destek, dolaylı olarak tüm organizasyonun desteği olarak kabul edilmektedir. Yönetici tarafından sağlanan bu destek, çalışanların iş yerindeki güven duygularını güçlendirmekte ve kuruma olan bağlılıklarını artırmaktadır. Tongur (2011) bu durumu açıklarken, yöneticinin örgütü temsil ettiğini ve bu temsilin çalışanlar açısından önemli bir anlam taşıdığını belirtmiştir. Yöneticiden alınan destek, çalışanların örgütün bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlamak ve motivasyonlarını artırarak verimliliklerini olumlu yönde etkilemektedir (Tongur, 2011).

Çalışanların, yöneticileri tarafından desteklendikleri algısı, iş yerinde yaşanabilecek olumsuz sonuçların etkilerini azaltmakta önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle tükenmişlik sendromu, iş stresi ve işten ayrılma niyeti gibi olumsuz iş çıktılarının yönetici desteği ile azalabileceği belirtilmektedir (Holman, 2003). Aynı zamanda, bu algı, çalışan bağlılığı gibi olumlu iş sonuçları üzerinde de olumlu bir etki yaratmaktadır. Sosyal değişim

teorisine göre, çalışanlar kendilerini yöneticileri tarafından desteklenmiş hissettiklerinde, bu desteğe karşılık olarak daha iyi iş performansı sergileme eğilimindedirler (Melián-González, 2016). Ayrıca, algılanan yönetici desteğinin iş performansı ile olan ilişkisini inceleyen çalışmalar, bu desteğin yalnızca iş performansını değil, aynı zamanda iş doyumunu da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Chiang ve Hsieh, 2012). Bu destek mekanizması, çalışanların motivasyonunu artırmakta ve iş yerinde daha mutlu ve verimli olmalarını sağlamaktadır.

Yönetici desteğinin öğretmenler için de oldukça önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Yöneticileri tarafından desteklendiklerini algılayan öğretmenler, etkili bir şekilde öğretim yapma, öğrencilere rehberlik etme, okullarını geliştirme, mesleki gelişimlerini sürdürme ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde olma gibi sorumluluklarını daha iyi bir şekilde yerine getirebilmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinden farklı alanlarda destek beklerler. House'un (1981) öğretmen destek teorisine göre, yönetici desteği dört alt boyutta ele alınmaktadır: duygusal destek, değerlendirme desteği, yardımcı destek ve bilgilendirici destek (akt.: Makela, 2014). Duygusal destek, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve onlara bu süreçte yardımcı olmak anlamına gelmektedir. Değerleme desteği, öğretmenlerin başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi anlamına gelirken; yardımcı destek, öğretmenlerin işlerini daha kolay yapabilmeleri için sağlanan somut yardımları ifade etmektedir. Bilgilendirici destek ise öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgileri elde etmelerine yardımcı olmak ve onları bilgilendirmeyi kapsamaktadır. Bu dört boyutta sağlanan destek, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmakta ve mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Duygusal destek, öğretmenlerin okul yöneticisi tarafından takdir edilmesi, düşüncelerinin dikkate alınması ve yöneticilerle açık bir iletişim kurma fırsatının sağlanması anlamına gelmektedir. Bu tür bir destek, öğretmenlerin mesleki güvenini artırarak motivasyonlarını yükseltmektedir. Yardımcı destek ise, okul yöneticisinin hem sınıf içinde hem de dışında öğretmenlere yardımcı olması, ders materyallerini ve gerekli kaynakları sağlamasıyla ilgilidir (Makela, 2014). Değerleme desteği, yöneticinin öğretmenlere düzenli ve yapıcı geri bildirimler vererek onları güçlendirmesi ve etkili öğretim için gerekli koşulları net bir şekilde sunmasıdır. Bu, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve daha başarılı olmaları açısından önemlidir. Bilgilendirici destek ise, okul yöneticisinin öğretmenlere sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri konusunda pratik bilgiler vermesi, onların mesleki bilgi ve becerilerini artıracak yönlendirmelerde bulunmasıdır (Littrell, Billingsley ve Cross, 1994).

Argon (2014) tarafından yapılan çalışma, algılanan yönetici desteğinin öğretmenlerin hem duygusal hem de davranışsal açıdan gelişimlerinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından desteklendiklerinde, sadece işlerine değil, genel yaşamlarına da olumlu etkiler yaşadıkları görülmektedir. Yönetici desteği, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerine ve işlerine karşı daha fazla bağlılık geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, desteklenen öğretmenlerin, "mutluluk, huzur, azim, gayret, güven ve değerlilik" gibi duygusal doyuma ulaşmaları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin, meslek hayatlarında hissettikleri bu pozitif duygular, onların iş motivasyonlarını yükseltirken, aynı zamanda kişisel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Yönetici desteği, öğretmenlerin okullarına olan güvenini artırmakta ve bu güven hissi, iş yerinde daha yüksek performans sergileme isteği yaratmaktadır. Başarıya ulaşma arzusu, öğretmenlerin daha verimli çalışmalarına yol açarken, iş ortamlarında güç ve güven duygularıyla daha özgüvenli hareket etmelerine olanak tanımaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin sadece işlerini yapma isteği değil, aynı zamanda işlerinde mükemmelliği arama ve kendilerini geliştirme motivasyonu kazandıkları da görülmektedir. Yönetici desteği, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını güçlendirirken, kendilerini hem bireysel hem de mesleki açıdan daha ileriye taşımaları için gerekli olan çerçeveyi de sağlamaktadır. (Argon, 2014).

2.2.2. Okul Müdürü Desteği

Verimli bir okulun anahtarı okul müdürüdür. Gaines (2011), okulun genel idari işlerinin yanı sıra, müdürün sorumlulukları arasında öğretmenlerin sınıf performanslarının değerlendirilmesi, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlanması, öğretmenler arasında iletişim kurulması, öğrenciler için davranış kısıtlamaları ve güçlendiricileri gibi işlerin yer aldığını ve bunların arasındaki en önemli işin okuldaki öğretmenlerin desteklenmesi olduğunu ifade etmiştir. Okul müdürleri, farklı alanlarda destek sağlayarak öğretmenlerin tutumunu iyileştirmede önemli bir rol oynarlar. Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013), desteğin birçok boyutlu olduğunu ve kişilere göre farklılaşabileceğini ifade etmiştir. İdeal bir müdür, sadece okul sisteminin değil aynı zamanda öğretmenlerin de bireysel olarak ihtiyaçlarını ve başarı hedeflerini karşılayan bir yönelime sahip olan kişidir (Gaines, 2011). Destekleyici bir okul müdürü, personel gelişimi sağlayarak, disiplin konularıyla ilgilenerken, velilerle iletişimde olarak, kaynaklar sağlayarak, duygusal destek sunarak ve

geri bildirim vererek öğretmenlere işleriyle alakalı her alanda yardımcı olmalıdırlar (Tindle, 2012). Okul müdürleri, rehberlik ve destek sağlayarak ve öğretimsel kaynaklar sunarak kurumsal kültürü güçlendirirler. Kürücü (2022), müdür desteğinin çalışan bireyler için oldukça önemli bir kavram olduğunu çünkü kişilerin yöneticileri tarafından saygı ve takdir görmeyi beklemediklerini belirtmiştir. Tindle (2012), ihtiyaçları karşılanan ve müdürleri tarafından desteklenen öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinden ayrılma olasılıkları daha az olduğunu ve işlerine daha fazla motivasyonla yaklaştıklarını belirtmiştir.

Blegen ve Kennedy (2000) öğretmen liderliğinin gelişiminde okul müdürlerinin kritik bir rol oynadığını belirtmektedirler. Okul müdürleri, öğretmen liderliğinin gelişmesinde en önemli etken olarak görülmekte olup, müdürlerin destekleyici ve cesaret verici tutumları olmadan öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerinin zor olduğu vurgulanmaktadır (Harrison & Lembeck, 1996). Okul müdürlerinin bu süreçteki rolü sadece yönetsel değil, aynı zamanda öğretmenlerin liderlik potansiyellerini keşfetme ve bu potansiyelleri aktif olarak kullanma noktasında da hayati bir öneme sahiptir (Barth, 2001). Okul müdürleri, okulun genel gelişiminde gerekli atmosferi oluşturmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenleri liderlik yapmaya teşvik ederek onların inisiyatif almasını sağlarlar. Öğretmen liderliğinin gelişmesi, müdürlerin okul topluluğu içinde değişim ve yenilik için gerekli olan enerjiyi yaratmasıyla mümkün hale gelmektedir. Bu bağlamda, müdürler yalnızca okulun işleyişini düzenlemekle sorumlu değildir; aynı zamanda öğretmenler arasındaki iş birliği ve güvene dayalı ilişkilerin kurulmasında da merkezi bir role sahiptirler. Okul müdürleri, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini teşvik ederken, bu süreçte ortaya çıkan sonuçlara dair yapıcı geri bildirimler sağlayarak öğretmenlerin liderlik becerilerini daha da geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, müdürlerinden aldıkları destekle kendilerini daha güçlü hisseder ve okuldaki değişim süreçlerinde daha aktif rol alırlar. Müdürlerin sağladığı güven ortamı ve iş birliğine dayalı ilişkiler, öğretmenlerin liderlik yoluyla okula katkı sağlamalarına olanak tanır. Bu da öğretmenlerin sadece bireysel performansını değil, aynı zamanda okulun genel gelişim sürecine olan katkılarını da artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini teşvik eden yaklaşımlarının, okullardaki liderlik kültürünün gelişmesi ve yaygınlaşması için kritik bir unsur olduğu açıkça görülmektedir (Harris ve Lambert, 2003).

Liderlik üzerine yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını pek çok çalışmayla ortaya koymaktadır. Can (2006)

öğretmenler açısından müdür desteği ve motive edici yaklaşımların büyük bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Can (2006)'a göre, okulda güven ortamı oluşturan ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kuran okul müdürleri, öğretmenlerin liderlik yapma konusunda cesaretlenmelerine büyük katkı sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sadece işlerini daha iyi yapmalarını değil, aynı zamanda liderlik rolü üstlenme konusunda özgüven kazanmalarını da teşvik etmektedir. Barth (1999) da benzer bir şekilde, okulun formel lideri olan müdürün olumlu yaklaşımlarının öğretmenlerin liderlik potansiyellerini ortaya çıkarma noktasında kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Okul müdürünün gösterdiği destek ve liderlik, öğretmenlerin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayarak onları liderlik rollerine hazırlamaktadır.

Lambert (2003), müdürlerin yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştiren bir rol oynamaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu bakış açısına göre, okul müdürleri öğretmenler arasında liderlik ekipleri kurarak, onların okulun gelişimine katkı sağlamalarını teşvik etmektedirler. Bu ekipler, öğretmenlerin bireysel yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda kolektif liderlik becerilerini de artırmaktadır. Leithwood (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerine en büyük katkının okul müdürleri tarafından sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, müdürlerin öğretmen liderliğini desteklemedeki kritik rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır.

Okul müdürleri ile öğretmenler arasında güven, saygı ve iş birliği temelinde kurulan ilişkiler, öğretmen liderliği anlayışının okul kültüründe yer bulmasında belirleyici bir rol oynar. Müdürlerin liderliği paylaşmaya açık olması ve öğretmenleri liderlik görevlerini üstlenmeleri için cesaretlendirmesi, öğretmen liderliğinin değer gördüğü bir çalışma ortamı oluşturma temelinin oluşturur (Murphy, 2005). Bu tür bir ortam, öğretmenlerin sadece kendi görevlerinde değil, aynı zamanda okulun genel gelişimine katkıda bulunma motivasyonunu artırmaktadır.

Can (2013), öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için okul müdürlerinin, öğretmenleri liderlik davranışları sergilemeye teşvik eden bir okul atmosferi yaratmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu teşvik edici atmosfer, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri, güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebilecekleri bir mesleki gelişim alanı sunmaktadır. Ayrıca, müdürlerin öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmesi, bu yetkisini onlarla paylaşması da oldukça önemlidir. Bu strateji, öğretmenlerin liderlik potansiyellerinin

farkına varmalarını sağlayarak, onların kendilerine olan güvenlerini artırmaktadır. Karar alma süreçlerine aktif katılım, öğretmenlerin okula daha fazla aidiyet hissetmelerini sağlarken, aynı zamanda kendi liderlik kapasitelerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Katzenmeyer ve Moller'a (2009) göre de okul müdürlerinin destekleyici bir ortam yaratması, öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde temel bir faktördür. Destekleyici bir okul atmosferi, öğretmenlerin yalnızca kendi sınıfları içinde değil, okul genelinde de liderlik rollerini benimsemelerine olanak tanımaktadır. Bu tür bir atmosferde öğretmenler, iş birliği ve paylaşım içerisinde çalışarak hem kendilerini hem de öğrencilerini daha ileriye taşıyacak adımlar atmaktadır. Ayrıca, öğretmenler, okul yönetimi tarafından desteklendiklerini hissettiklerinde, daha fazla sorumluluk almayı ve liderlik rollerini üstlenmeyi daha kolay kabul etmektedirler.

Mangin (2007), okul müdürlerinin öğretmen liderliğine yönelik olumlu tutumlarının, sağladıkları desteğin ve iletişim biçimlerinin, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri üzerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, müdürlerin liderlik rollerini öğretmenlerle paylaşmaları, öğretmenlerin liderlik vasıflarını daha etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Özellikle okul müdürlerinin otoriter bir yaklaşım sergilemek yerine, öğretmenlere liderlik yapma fırsatı sunmaları, öğretmenlerin sorumluluk alabilme ve kendi kararlarını verebilme kapasitelerini geliştirmektedir. Bu yaklaşım, müdürlerin üzerindeki yönetim baskısını hafifletirken, öğretmenlerin de kendi inisiyatiflerini kullanarak, hem bireysel hem de mesleki anlamda daha fazla özgüven kazanmalarına yol açmaktadır. Bu süreçte, öğretmenler yalnızca birer eğitimci olarak değil, aynı zamanda liderlik becerileri ile okuldaki değişim ve gelişim süreçlerinde de aktif roller üstlenmektedir. Lider öğretmenlerin gelişimi ve sorumluluk alma süreçleri büyük ölçüde okul müdürlerinin güveni ve desteğine dayanmaktadır. Müdürler, okullarının gelişimine katkı sağlamak istediklerinde, öğretmenlerinin liderlik potansiyellerini fark ederler ve onları sadece birer öğretim görevlisi olarak değil, öğretim süreçlerinde de aktif liderler olarak görürler. Bu anlayışla hareket eden müdürler, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesini ve liderlik rollerini üstlenmelerini teşvik ederler. Katzenmeyer ve Moller (2009) bu noktada, etkili müdürlerin yalnızca yönetsel bilgi ve becerilere sahip olmanın ötesinde, bu bilgi ve becerilerin öğretmen liderlerle nasıl iş birliği içinde kullanılacağını bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Müdürlerin liderliği paylaşma ve öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etme konusundaki istekliliği, öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha rahat ve etkin bir şekilde sergilemelerine olanak tanımaktadır. Bu süreçte müdürler,

öğretmenlerin yeteneklerini daha iyi keşfetmeleri için alan açarlar ve bu da okulun genel başarısına doğrudan katkı sağlar. Childs-Bowen ve arkadaşlarının (2000) belirttiği gibi, okul müdürleri genellikle geçici bir pozisyona sahip olsalar da, öğretim kadrosunun çoğunluğu genellikle aynı okulda uzun yıllar boyunca görev yapmaya devam etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okulda sürdürülebilir bir liderlik yapısının temelini oluşturabilecekleri anlamına gelir ve müdürlerin desteğiyle daha kalıcı bir liderlik yapısı inşa edilebilmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenleri karar alma süreçlerine aktif olarak dâhil etmesi, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini teşvik eden önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu katılım, öğretmenlerin sadece yöneticilerinin direktiflerine uyma noktasında değil, aynı zamanda okulun genel yönetim süreçlerinde aktif bir rol alma konusunda daha fazla sorumluluk hissetmelerini sağlamaktadır. Angelle ve DeHart (2011) de öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha istekli bir şekilde sergilemelerinin, müdürler ile öğretmenler arasında etkili bir ilişki ağının kurulmasına bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu ilişki ağları, öğretmenlerin hem okul içi süreçlerde hem de öğrencilerin akademik başarısında daha etkin bir şekilde rol almasına olanak tanımaktadır. Murphy (2005), öğretmen liderliği kavramının gerçekten kök salıp büyüdüğü okullarda, okul müdürlerinin destekleyici ve teşvik edici bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Yazar, öğretmen liderliğinin gelişiminin büyük ölçüde müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkinin niteliğine bağlı olduğuna dikkat çekmektedir. Müdürlerin, öğretmenlerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlamak, onlara liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri fırsatlar sunmak ve bu süreçte destekleyici bir rehberlik yapmak gibi sorumlulukları bulunmaktadır.

Deal ve Peterson (1999), okullarda liderliğin temel kaynağının okul müdürleri olduğunu, ancak liderliğin sürdürülebilir olabilmesi için öğretmenlerin güçlendirilmesinin elzem olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen liderliğinin güçlendirilmesi, okul müdürünün sağladığı desteğe bağlıdır. Bu noktada, okul müdürleri öğretmenlere sadece birer rehber değil, aynı zamanda onların liderlik potansiyelini açığa çıkaran kilit birer aktördür. Benzer bir şekilde, Harris ve Lambert (2003) de okul müdürlerinin, öğretmenleri liderlik yapma konusunda cesaretlendirme ve okul gelişimi için gerekli enerjiyi sağlama noktasında kritik bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Müdürler, öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda okulun genel yönetim ve gelişim süreçlerinde de liderlik yapabilmelerine zemin hazırlayan destekleyici bir duruş sergilemektedirler. Öğretmen liderliği çoğunlukla informel bir rol olarak değerlendirilse de, bu liderlik rolünün etkin bir şekilde hayata

geçirilmesinde en büyük sorumluluğun okul müdürüne ve okulun diğer üyelerine düştüğü açıktır. Zinn (1997), öğretmen liderliğinin yalnızca resmi rollerle sınırlı kalmadığını, öğretmenlerin informal olarak da okulun genel işleyişine ve gelişimine katkı sağlayabileceklerini belirtmiştir. Ancak bu informel liderlik rolünün başarıyla sürdürülebilmesi, okul müdürünün öğretmenlere verdiği destekle doğrudan bağlantılıdır. Bu destek, öğretmenlerin mesleki özgüvenini artırmakta ve onların okul içerisindeki etkinliklerini genişletmektedir.

2.2.3. Okul Müdürü Desteği Boyutları

Okul müdürlerinin desteğini ele alan dört farklı boyut vardır. Bu boyutlarını Littrell (1992) şu şekilde açıklamıştır:

1. Duygusal Destek

Okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak ve onların okuldaki rollerini güçlendirmek için öğretmenlerin çalışmalarını takdir etmeli ve onlarla sürekli bir açık iletişim hattı oluşturmalıdır. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara değer verilmesi, onların kendilerini okulun vazgeçilmez bir parçası olarak hissetmelerini sağlamaktadır. Bu, sadece öğretmenlerin mesleki tatminini artırmakla kalmaz, aynı zamanda okulun genel başarısına da katkı sunar. Müdürlerin, öğretmenlerin fikirlerini dikkate alması ve saygı göstermesi, okul içindeki iş birliği ruhunu güçlendirir. Fikirlerin paylaşılması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarına ve okula yönelik sorumluluklarını daha derinden hissetmelerine yol açmaktadır. Böylelikle öğretmenler, yalnızca eğitim süreçlerine değil, aynı zamanda okulun genel gelişimine de katkıda bulunarak daha güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmektedirler. Okul müdürlerinin bu tarz bir destekleyici yaklaşımı, aynı zamanda öğretmenler arasında güven ve iş birliğini teşvik etmektedir. Öğretmenler, düşüncelerinin değer gördüğünü hissettiklerinde, daha fazla sorumluluk alma ve yaratıcı çözümler sunma eğiliminde olurlar. Bu da, okuldaki genel atmosferin pozitif yönde gelişmesini sağlamakta ve okul kültürüne olumlu yansımalar getirmektedir (Mangin, 2007).

2. Araçsal Destek

Okul müdürleri, öğretmenlerin başarılı ve etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için onların ihtiyaç duyduğu materyal ve kaynakları temin etmeye önem vermelidir. Bu materyaller, hem sınıf içi etkinlikleri zenginleştirmek hem de

öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilmek açısından kritik rol oynamaktadır. Özellikle modern öğretim yöntemleri ve dijital araçların yaygın kullanımı, öğretmenlerin güncel ve işlevsel materyallere erişimini daha da önemli hale getirmiştir. Bu nedenle, müdürlerin kaynak tahsisi konusunda öğretmenlerin taleplerine duyarlı olmaları, onların öğretim süreçlerini destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretme ve öğretmeme görevleri için yeterli zaman dilimlerine sahip olmaları da etkili öğretimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğretmenlerin yalnızca ders vermekle kalmayıp ders hazırlıkları, öğrenci değerlendirmeleri ve mesleki gelişim gibi görevleri de bulunmaktadır. Bu nedenle, okul müdürlerinin öğretmenlere bu görevler için uygun zaman dilimleri sağlamaları, onların üzerindeki iş yükünü hafifletecek ve verimli bir öğretim sürecine katkı sağlayacaktır (Littrell, 1992).

3. Öğretimsel Destek

Okul müdürleri, öğretmenlerin performanslarını geliştirmeleri ve mesleki yeterliliklerini artırmaları için geri bildirim sağlama konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Geri bildirim, öğretmenlerin güçlü yönlerini pekiştirmelerine ve geliştirilmesi gereken alanlarda farkındalık kazanmalarına olanak tanıyan bir süreçtir. Bu süreçte okul müdürleri, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemlerini dikkatlice gözlemlemeli ve sonuçları değerlendirerek onlara yapıcı geri bildirim sunmalıdır. Bu geri bildirimler, yalnızca öğretmenlerin eksikliklerini ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda olumlu yönleri ve başarılı uygulamaları da öne çıkararak öğretmenlerin motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir (Katzenmeyer ve Moller, 2009).

4. Mesleki Destek

Okul müdürleri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olacak önemli bilgiler sağlayarak onların mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta etkili yöntemler kullanmaları, müdürlerin sunduğu yönlendirme ve destekle doğrudan ilişkilidir. Müdürler, öğretmenlerin yeni eğitim stratejileri, teknolojik araçlar ve pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak öğretim süreçlerine yenilik katmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin güçlü yanlarını pekiştirmek ve zayıf noktalarını iyileştirmek adına yapıcı geri bildirimde bulunmak, müdürlerin sınıf uygulamalarının kalitesini artırma konusundaki en önemli görevlerinden biridir (Littrell, 1992).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme/çalışma grubu ve katılımcılarla ilgili bilgiler yer almakta olup aynı zamanda veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, veri toplamak için hem nicel hem nitel yöntemlerden oluşan karma desen kullanılmıştır. Tabak, Aksu Dünya & Şahin'e (2022) göre, eğitim araştırmacıları ve öğretmenler her ne kadar nicel veya nitel yaklaşımlardan birini kullanarak çalıştıkları probleme yönelik çözüm önerileri hazırlayabilme olanakları olsa da bazı durumlarda nicel ve nitel araştırmalar tek başına yeterli değildir. Bu durumlarda araştırmacıların iki yöntemi de kullanarak araştırmalarını şekillendirmeleri gerekmektedir. Karma yöntemler araştırması, eğitim araştırmacılarına ve öğretmenlere farklı şekillerde yol haritası tasarlayarak araştırma sorularına cevap verme olanağı sağlayan bir yaklaşımdır (Tabak, Aksu Dünya & Şahin, 2022). Clark & Ivankova (2015), tek bir araştırma yöntemi kullanmak yerine araştırma problemini daha kapsamlı ele almak amacıyla aynı çalışma içerisinde hem nitel hem nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin bütünleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Karma desenin birçok modeli olmasına rağmen bu araştırmada temel desenlerden açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Bu desende, nitel ve nicel veri toplama ayrı değildir, aksine birbirleriyle ilişkilidir. Temel ilkeleri birbiriyle bağlantılıdır. Bu araştırma deseni, başlangıçtaki nicel soruları ayrıntılandırmak, açıklamak veya doğrulamak için takiben nitel

verinin kullanımı ile araştırmacıların nicel ve nitel aşamaları sırasıyla uyguladıkları bir karma yöntemler desendir (Clark & Ivanko, 2015). Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır (Creswell, 2017).

Nicel araştırma kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırma yöntemleri içinde nicel bir yaklaşım olarak kullanılan, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla uygulanan bir araştırma desendir. Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkilerin neden-sonuç ilişkisi bağlamında değil, var olan durumu açıklamak amacıyla incelendiği vurgulanmaktadır (Clark & Ivankova, 2015).

Nitel araştırma kapsamında fenomenolojik araştırma yapılmıştır. Fenomenolojik araştırma, nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan ve bireylerin yaşantıları, deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Creswell'e göre, fenomenolojik araştırma, araştırmacının katılımcıların deneyimlerine odaklanarak, onların bakış açılarını ve anlam dünyalarını derinlemesine incelemesine imkân tanır. Bu yaklaşımda veriler, genellikle kapsamlı görüşmeler, katılımcı gözlemleri ve metinler aracılığıyla toplanır. Ayrıca, araştırmacı, bu deneyimlerin anlamlarını belirlemek amacıyla açıklayıcı analizler gerçekleştirir. Fenomenoloji, özünde, bireylerin bir olguyu nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve yorumladıklarını anlamayı hedefleyen felsefi bir temele dayanmaktadır (Tabak, Aksu Dünya & Şahin, 2022).

3.2. Nicel Araştırma

3.2.1. Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, araştırmanın yöntemi göz önünde bulundurularak iki adımda oluşturmuştur. Araştırmanın nicel kısmında veriler, tabakalı örneklem yoluyla seçilecek olan ilkököl, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve “Müdür Desteği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Tablo 1.

Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular

	Frekans	%
Cinsiyet (N=200)		
Kadın	108	54,0
Erkek	92	46,0
Yaş (N=200)		
25 yaş ve altı	15	7,5
26-35	107	53,5
36-45	65	32,5
46 ve üzeri	13	6,5
Medeni Durum (N=200)		
Bekar	55	27,5
Evli	145	72,5
Öğrenim Durumu (N=200)		
Lisans	163	81,5
Yüksek Lisans	37	18,5
Branş (N=200)		
Sınıf Öğretmeni	61	30,5
Türkçe	28	14,0
Matematik	27	13,5
Fen Bilimleri	14	7,0
İngilizce	16	8,0
Diğer	54	27,0
Görev Yapılan Kademe (N=200)		
İlkokul	75	37,5
Ortaokul	99	49,5
Lise	26	13,0
Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi (N=200)		
1-3 yıl	99	49,5
4-6 yıl	50	25,0
7-9 yıl	29	14,5
10 yıl ve üzeri	22	11,0
Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı (N=200)		
0-20	11	5,5
21-30	44	22,0
31-40	42	21,0
41 ve üzeri	103	51,5
Görev Yapılan Okuldaki Öğrenci Sayısı (N=200)		
200 ve daha az	19	9,5
201-400	29	14,5
401-600	20	10,0
601-800	26	13,0
801 ve üzeri	106	53,0

Tablo 1'e göre, katılımcıların çoğunluğu 26-35 yaş arasında, evli ve lisans mezunu olup, sınıf öğretmenliği yapan bireylerden oluşmaktadır. Çoğu katılımcı ortaokulda görev yapmakta, 1-3 yıl arasında hizmet süresine sahip olup, 41 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda çalışmaktadır. Ayrıca, büyük öğrenci sayılarına sahip okullarda görev alan katılımcılar, genellikle büyük okullarda yer almaktadır.

3.2.2. Veri Toplama Aracı

Öznel iyi oluş ve okul müdürü desteği konuları ile ilgili literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama formunun ilk bölümü kişisel bilgilerden (öğretmenlerin görev yaptığı okul, cinsiyet, görev yaptıkları okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, branş, hizmet süresi) oluşmaktadır.

Formun ikinci bölümünde Renshaw, Long ve Cook'un(2015) geliştirdiği ve Ergün ve Nartgün'ün (2017) İngilizceden Türkçeye uyarladığı "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği" bulunmaktadır. Ölçek, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği isimli 2 boyuttan oluşmaktadır ve toplamda 8 soru içermektedir. Ölçek maddeleri 4'lü likert türü ölçek yöntemiyle ölçülmüştür. Kullanılan ölçeklerin gerekli izinleri alınmış ve ekte belirtilmiştir.

Çalışmanın son bölümünde ise ise Littrell (1992) tarafından 40 madde ve dört boyuttan oluşacak biçimde geliştirilip daha sonra DiPaola (2012) tarafından madde sayısı azaltılan ve ilk olarak Günbayı vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Müdür Desteği Ölçeği" yer almaktadır. Müdür Desteği Ölçeğinin Günbayı vd. (2013) tarafından yapılan faktör analizleri sonucu üç boyuta sahip olduğu gözlenmiştir. Müdür Desteği Ölçeği, öğretimsel destek, duygusal destek ve araçsal destek boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek toplam 16 sorudan oluşmaktadır ve ölçek maddeleri 5'li likert türü ölçek yöntemiyle ölçülmüştür.

Tablo 2.

Ölçeklere Ait Güvenilirlik Değerleri

	Cronbach's Alpha
Okul Bağlılığı	0,824
Öğretim Yeterliği	0,752
Toplam Öznel İyi Oluş	0,831
Duygusal Destek	0,773
Öğretimsel Destek	0,824
Araçsal Destek	0,883
Toplam Müdür Desteği	0,873

Tüm alt boyutlar ve ölçekler için Cronbach's Alpha değerlerinin 0.70'in üzerinde olması, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu ve elde edilen verilerin güvenilirliği desteklediğini göstermektedir. Bu da çalışmada kullanılan ölçüm araçlarının tutarlı sonuçlar verdiğine işaret etmektedir.

3.2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın ilk aşamasında demografik özellikler (öğretmenlerin görev yaptığı okul, cinsiyet, görev yaptıkları okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, branş, hizmet süresi) ile ölçeklerde yer alan maddelere yönelik betimsel analizler, aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerleri kullanılarak incelenmiştir. İkinci olarak araştırmanın değişkenlerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını tespit etmek için T-testi ve ANOVA uygulanmıştır. Son olarak iki değişken arasındaki ilişkiyi ve bir değişkenin diğerini yordama durumunu saptamak için korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Parametrik test tercihinde ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer alması nedeniyle normal dağılım koşulları varsayılmış ve parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

3.3. Nitel Araştırma

3.3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubunu, nicel verilerin toplandığı okullar arasından amaçsal örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme yöntemiyle belirlenen okullar oluşturmuştur. Bu araştırma kapsamında aykırı durum örnekleme kullanılması temel nedeni, belirli bir olgu veya durumun farklı ve uç noktalarındaki örneklerin derinlemesine analiz edilmesinin, araştırma konusu ile ilgili daha fazla bilgi sağlayacağına inanılmasıdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun nasıl şekillendiğini ve öğretmenlerin ruhsal durumunun eğitim ortamları üzerindeki etkilerini daha özgün ve ayrıntılı bir şekilde ele almak amacıyla tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılara “K” şeklinde kodlama yapılmıştır. Her görüşme için okul yönetiminden izin alınmış ve uygun bir görüşme odası talep edilmiştir.

Tablo 3.

Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Kod	Eğitim Düzeyi	Branşı	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Görev Yapılan Kademe
K1	Lisans	Sınıf Öğretmeni	Kadın	15+	İlkokul
K2	Yüksek Lisans	Matematik	Erkek	5-10	Lise
K3	Lisans	Müzik	Kadın	5-10	Lise
K4	Lisans	Beden Eğitimi	Erkek	0-5	Ortaokul
K5	Lisans	Muhasebe ve Finans	Kadın	15+	Lise
K6	Lisans	Sınıf Öğretmeni	Kadın	0-5	İlkokul
K7	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	Erkek	15+	İlkokul
K8	Yüksek Lisans	Biyoloji Öğretmeni	Kadın	15+	Lise
K9	Lisans	Sınıf Öğretmeni	Kadın	0-5	İlkokul
K10	Lisans	İngilizce	Kadın	10-15	Ortaokul

Araştırmanın nitel çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait demografik veriler, Tablo 3'te verilmektedir. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 3'ünün erkek, 7'sinin kadın; kıdemlerinin ortalama 12 yıl olduğu görülmektedir. Katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerin 4'ü sınıf, 1'i İngilizce, 1'i beden eğitimi, 1'i matematik, 1'i biyoloji, 1'i müzik ve 1'i muhasebe ve finans branşındandır. Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde 7 katılımcının lisans düzeyinde, 3 katılımcının lisansüstü düzeyde eğitime sahip oldukları görülmektedir.

3.2.2. Veri Toplama Aracı

Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında görüşme yoluna gidilmiştir. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorulara sorma hakkına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırma yöntemlerinin sağladığı esnek yapıya uygun olarak, bu çalışmada her bir alt amaca yönelik ayrı ayrı çözümlemeler yapılması planlanmaktadır. Her bir alt amaç, araştırma sürecinde detaylı bir şekilde ele alınarak, elde edilen bulguların derinlemesine analiz edilmesi ve yorumlanması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın başlangıç aşamasında mevcut alanyazın titizlikle incelenmiş ve ilgili konuya dair teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu teorik çerçeve, araştırmanın alt amaçlarına uygun veri toplama araçlarının tasarımında yol gösterici olmuştur. Bu şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın nitel boyutunu zenginleştirmeyi ve katılımcıların deneyim, algı ve düşüncelerini derinlemesine anlamayı hedeflenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem önceden belirlenen soruların sistematik olarak sorulmasını hem de katılımcıların görüş ve deneyimlerine dayalı olarak yeni bilgiler elde edilmesini sağlamaktadır. Katılımcılara sorulan sorular şu şekildedir:

- Soru 1 (Anahtar Soru): Görev süreniz boyunca edindiğiniz mesleki tecrübe ve birikimlerden yola çıkacak olursanız “okul müdürü desteği” kavramı size ne çağrıştırıyor?
- Soru 2 (Anahtar Soru): Bulunduğunuz okulda okul müdürünüz tarafından ne tür destekleyici davranışlar görüyorsunuz?
- Soru 3 (Anahtar Soru): Okul müdürünüzün yerinde olsaydınız öğretmenlere karşı ne tür destekleyici davranışlarda bulunurdunuz?

- Soru 4 (Anahtar Soru): Görev süreniz boyunca edindiğiniz mesleki tecrübe ve birikimlerden yola çıkacak olursanız “öğretmen öznel iyi oluşu” kavramı size ne çağrıştırıyor?
- Soru 5 (Anahtar Soru): Görev yaptığınız okul bağlamında öznel iyi oluşunuzu nasıl açıklarsınız?
- Soru 5 (Anahtar Soru): Okulunuzda öznel iyi oluşunuzu arttırmak için neler yapılabilir?
- Soru 6 (Anahtar Soru): Öğretmenlerin bulundukları okul ortamındaki öznel iyi oluşları üzerinde okul müdürü desteğinin nasıl bir etkisi vardır?
- Soru 7: Görüşmeyi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

3.3.3. Verilerin Analizi

Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında çözümleme sürecine tabi tutulmuştur. Kayıtlar, içerik analizi yöntemine göre sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde, görüşmelerden elde edilen veriler kodlanarak temalar, kategoriler ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu veriler, belirli bir bağlamda anlamlandırılmak üzere kategorize edilmiş ve her bir tema derinlemesine incelenerek eğitim yönetimi alanındaki önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bu analiz, verilerin anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını ve yorumlanmasını amaçlayan bir süreçtir.

3.4. Etik Uygunluk

Araştırma, etik kurulundan gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir. Etik kurul onayı alınmadan hiçbir veri toplama sürecine başlanmamıştır. Nicel ve nitel veri toplama süreçlerinde, etik kurallara uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Nicel veriler anket ve ölçekler aracılığıyla toplanmış, nitel veriler ise katılımcılarla yapılan görüşmeler veya gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Tüm veri toplama araçları, etik kurallar çerçevesinde geliştirilmiş veya uyarlanmıştır.

Bu çalışma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini içeren bir tasarım kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, bilimsel etik ilkelere ve araştırma yöntemlerine bağlı kalınmıştır.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmıştır. Katılımcılar, araştırmaya katılmadan önce çalışmanın amacı, kapsamı ve kullanılacak yöntemler hakkında bilgilendirilmiştir. Katılım sırasında diledikleri anda çalışmadan ayrılma hakları olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılara ait tüm veriler gizli tutulmuş ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır. Veriler, kişisel bilgilerin ifşa edilmesini önlemek amacıyla anonim hale getirilmiştir. Araştırma sonuçları, bireylerin kimliklerini belirtecek herhangi bir bilgi içermemektedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

4.1.2. Öznel İyi Oluş Algısının İncelenmesi ve Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi

Tablo 4.

Öznel İyi Oluş Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Maks.	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
OkulBağlılığı	200	1,00	4,00	3,34	,62	-1,176	1,451
ÖğretimYeterliği	200	1,75	4,00	3,51	,47	-,940	,700
ToplamÖznelİyiOluş	200	1,75	4,00	3,43	,46	-,931	1,002

Tablo 4'te, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri değerlendirildiğinde, okul bağlılığı ortalamasının 3,34 ve öğretim yeterliği ortalamasının 3,51 olduğu görülmektedir. Her iki boyutun da 4 üzerinden değerlendirildiği göz önünde bulundurulduğunda, bu ortalamalar, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin orta-yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretim yeterliği boyutundaki ortalama, öğretmenlerin mesleklerine dair yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu işaret ederken, okul bağlılığında ise nispeten daha düşük bir ortalama görülmektedir. Ancak, her iki boyutun da genel olarak olumlu

değerlendirilebileceği söylenebilir. Toplam öznel iyi oluş ortalaması 3,43 olarak hesaplanmıştır, bu da genel olarak öğretmenlerin hem mesleklerine hem de bulundukları okul ortamına dair tatmin duygularının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin 4 üzerinden ifade edilmesi, katılımcıların öznel iyi oluşlarının üst seviyeye yakın olduğunu düşündürebilir.

Standart sapma değerlerine bakıldığında, okul bağlılığı boyutunda .62, öğretim yeterliği boyutunda ise .47'lik bir sapma görülmektedir. Toplam öznel iyi oluş için ise standart sapma .46 olarak belirlenmiştir. Standart sapma değerlerinin 1'in altında kalması, grubun sonuçlarının homojen olduğunu, yani katılımcıların yanıtları arasında aşırı uçlarda farklılıklar bulunmadığını işaret etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler arasında öznel iyi oluş algısının genel olarak benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	T	p
Okul Bağlılığı	Kadın	3,27	0,67	1,834	0,068
	Erkek	3,43	0,55		
Öğretim Yeterliği	Kadın	3,53	0,47	0,455	0,650
	Erkek	3,50	0,45		
Toplam Öznel İyi Oluş	Kadın	3,40	0,46	1,005	0,316
	Erkek	3,46	0,45		

Tablo 5'te cinsiyete göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı karşılaştırılmaktadır. Verilere göre, okul bağlılığı açısından kadın öğretmenlerin ortalaması 3,27 iken erkek öğretmenlerin ortalaması 3,43'tür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0,068$). Öğretim yeterliliği açısından ise kadın öğretmenlerin ortalaması 3,53, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 3,50 olup, bu fark da anlamlı bulunmamıştır ($p = 0,650$). Toplam öznel iyi oluş açısından kadın öğretmenlerin ortalaması 3,40, erkek öğretmenlerin ise 3,46'dır ($p = 0,316$). Öğretmen öznel iyi oluşunun cinsiyet bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 6.

Yaş'a Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	F	P
Okul Bağlılığı	25 yaş ve altı	3,15	0,77	2,445	0,065
	26-35	3,27	0,59		
	36-45	3,50	0,61		
	46 ve üzeri	3,40	0,64		
Öğretim Yeterliliği	25 yaş ve altı	3,36	0,54	1,630	0,184
	26-35	3,49	0,44		
	36-45	3,60	0,45		
	46 ve üzeri	3,42	0,55		
Toplam Öznel İyi Oluş	25 yaş ve altı	3,25	0,62	2,748	0,044
	26-35	3,38	0,42		
	36-45	3,55	0,45		
	46 ve üzeri	3,41	0,51		

Tablo 6'da yaşa göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı incelenmektedir. Okul bağlılığı açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,065$). Öğretim yeterliliği açısından da yaş grupları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p = 0,184$). Ancak, toplam öznel iyi oluş açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p = 0,044$), 36-45 yaş grubu en yüksek ortalamaya sahiptir. 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin istatistiksel olarak daha mutlu olduğu görülmüştür. 36-45 yaş arası bireyler, yaşam deneyimi, kariyer istikrarı, mesleki deneyim, aile ilişkileri ve kişisel gelişim gibi faktörlerin birleşimiyle genellikle daha yüksek bir öznel iyi oluş seviyesine ulaşmaktadır.

Tablo 7.

Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	T	p
Okul Bağlılığı	Bekar	3,30	0,49	0,553	0,581
	Evli	3,35	0,66		
Öğretim Yeterliliği	Bekar	3,48	0,49	0,621	0,536
	Evli	3,52	0,45		
Toplam Öznel İyi Oluş	Bekar	3,39	0,42	0,688	0,492
	Evli	3,44	0,47		

Tablo 7'de medeni duruma göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı karşılaştırılmaktadır. Okul bağlılığı, öğretim yeterliliği ve toplam öznel iyi oluş açısından bekar ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (sırasıyla $p = 0,581$; $p = 0,536$; $p = 0,492$).

Tablo 8.

Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	T	p
Okul Bağlılığı	Lisans	3,35	0,64	0,467	0,641
	Yüksek Lisans	3,30	0,53		
Öğretim Yeterliliği	Lisans	3,50	0,47	0,840	0,402
	Yüksek Lisans	3,57	0,40		
Toplam Öznel İyi Oluş	Lisans	3,43	0,47	0,107	0,915
	Yüksek Lisans	3,43	0,37		

Tablo 8'de öğrenim durumuna göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı incelenmektedir. Verilere göre, okul bağlılığı, öğretim yeterliliği ve toplam öznel iyi oluş açısından lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (sırasıyla p

= 0,641; p = 0,402; p = 0,915). Bu sonuçlar, öğrenim durumu ile öznel iyi oluş algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 9.

Branş Durumuna Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	F	p
Okul Bağlılığı	Sınıf Öğretmeni	3,41	0,52	0,822	0,535
	Türkçe	3,46	0,76		
	Matematik	3,23	0,71		
	Fen Bilimleri	3,39	0,53		
	İngilizce	3,17	0,72		
	Diğer	3,31	0,59		
Öğretim Yeterliği	Sınıf Öğretmeni	3,56	0,42	1,251	0,287
	Türkçe	3,63	0,40		
	Matematik	3,53	0,42		
	Fen Bilimleri	3,53	0,39		
	İngilizce	3,50	0,59		
	Diğer	3,39	0,51		
Toplam Öznel İyi Oluş	Sınıf Öğretmeni	3,48	0,40	1,078	0,374
	Türkçe	3,54	0,48		
	Matematik	3,38	0,48		
	Fen Bilimleri	3,46	0,36		
	İngilizce	3,33	0,58		
	Diğer	3,35	0,47		

Tablo 9'da branş durumuna göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı incelenmektedir. Verilere göre, okul bağlılığı, öğretim yeterliliği ve toplam öznel iyi oluş açısından branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (sırasıyla p = 0,535; p =

0,287; $p = 0,374$). Bu bulgular, öğretmenlerin branşlarına göre öznel iyi oluş algılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 10.

Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	F	p
Okul Bağlılığı	İlkokul	3,41	0,62	2,628	0,075
	Ortaokul	3,36	0,61		
	Lise	3,09	0,62		
Öğretim Yeterliliği	İlkokul	3,55	0,46	1,874	0,156
	Ortaokul	3,52	0,44		
	Lise	3,35	0,53		
Toplam Öznel İyi Oluş	İlkokul	3,48	0,47	3,230	0,042
	Ortaokul	3,44	0,43		
	Lise	3,22	0,47		

Tablo 10'da, görev yapılan kademeye göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı incelenmektedir. Verilere göre, toplam öznel iyi oluş açısından ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p = 0,042$). İlkokul öğretmenleri en yüksek ortalamaya sahipken, lise öğretmenleri en düşük ortalamaya sahiptir. Ancak, okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (sırasıyla $p = 0,075$; $p = 0,156$).

Tablo 11.

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	F	p
Okul Bağlılığı	1-3 yıl	3,30	0,70	0,554	0,646
	4-6 yıl	3,37	0,54		
	7-9 yıl	3,33	0,45		
	10 yıl ve üzeri	3,48	0,62		
Öğretim Yeterliliği	1-3 yıl	3,48	0,52	0,310	0,818
	4-6 yıl	3,53	0,40		
	7-9 yıl	3,52	0,40		
	10 yıl ve üzeri	3,59	0,38		
Toplam Öznel İyi Oluş	1-3 yıl	3,39	0,53	0,612	0,608
	4-6 yıl	3,45	0,37		
	7-9 yıl	3,43	0,36		
	10 yıl ve üzeri	3,53	0,37		

Tablo 11'de, görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı incelenmektedir. Verilere göre, okul bağlılığı, öğretim yeterliliği ve toplam öznel iyi oluş açısından hizmet süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (sırasıyla $p = 0,646$; $p = 0,818$; $p = 0,608$). Bu bulgular, öğretmenlerin hizmet süresine göre öznel iyi oluş algılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 12.

Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	F	p
Okul Bağlılığı	0-20	3,63	0,34	1,479	0,222
	21-30	3,38	0,61		
	31-40	3,21	0,63		
	41 ve üzeri	3,35	0,64		
Öğretim Yeterliliği	0-20	3,63	0,47	1,700	0,168
	21-30	3,46	0,42		
	31-40	3,40	0,57		
	41 ve üzeri	3,57	0,42		
Toplam Öznel İyi Oluş	0-20	3,63	0,36	1,900	0,131
	21-30	3,42	0,40		
	31-40	3,30	0,55		
	41 ve üzeri	3,46	0,44		

Tablo 12'de görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı incelenmektedir. Verilere göre, okul bağlılığı, öğretim yeterliliği ve toplam öznel iyi oluş açısından öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (sırasıyla $p = 0,222$; $p = 0,168$; $p = 0,131$). Bu bulgular, öğretmen sayısının öğretmenlerin öznel iyi oluş algıları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 13.

Görev Yapılan Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Algısı

		Ortalama	SS	F	P
Okul Bağlılığı	200 ve daha az	3,53	0,41	4,687	0,001
	201-400	3,46	0,65		
	401-600	3,21	0,55		
	601-800	2,91	0,80		
	801 ve üzeri	3,41	0,56		
Öğretim Yeterliliği	200 ve daha az	3,43	0,45	1,439	0,223
	201-400	3,53	0,42		
	401-600	3,46	0,59		
	601-800	3,53	0,58		
	801 ve üzeri	3,57	0,41		
Toplam Öznel İyi Oluş	200 ve daha az	3,48	0,38	3,825	0,005
	201-400	3,50	0,45		
	401-600	3,33	0,49		
	601-800	3,13	0,59		
	801 ve üzeri	3,49	0,40		

Tablo 13'de görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş algısı incelenmektedir. Verilere göre, okul bağlılığı açısından öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p = 0,001$). 200 ve daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler en yüksek ortalama sahipken, 601-800 öğrenci aralığındaki okullarda çalışan öğretmenler en düşük ortalama sahiptir. Öğretim yeterliliği açısından öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p = 0,223$). Toplam öznel iyi oluş açısından ise öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p = 0,005$). 200 ve daha az öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenler en yüksek ortalama sahipken, 601-800 öğrenci bulunan okullarda çalışan öğretmenler en düşük ortalama sahiptir.

4.1.3. Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışların İncelenmesi ve Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi

Tablo 14.

Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Maks.	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Destek	199	1,00	5,00	4,14	,99	-1,329	1,117
Öğretimsel Destek	200	1,00	5,00	3,91	,99	-,719	-,384
Araçsal Destek	200	1,00	5,00	3,99	1,05	-1,092	,385
Toplam Müdür Desteği	199	1,00	5,00	4,02	,95	-1,007	,190

Tablo 14'de müdür desteğinin çeşitli boyutları incelendiğinde, katılımcıların bu destek türlerine yönelik algılarının genelde yüksek olduğu görülmektedir. Her bir boyutun 5 üzerinden değerlendirilmiş olması dikkate alındığında, elde edilen ortalama değerler, öğretmenlerin müdür desteğini olumlu bir şekilde algıladığını göstermektedir.

Duygusal destek boyutunda ortalama 4,1420 olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin müdürlerinden duygusal açıdan önemli derecede destek gördüklerini ve kendilerini değerli hissettiklerini işaret etmektedir. Duygusal destek, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını artırmakta ve okul içindeki ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Öğretimsel destek boyutunun ortalaması 3,9163 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğretim süreçlerine katkıda bulunma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ancak, duygusal desteğe kıyasla öğretimsel desteğin ortalaması biraz daha düşük olsa da genel olarak yüksek bir algının olduğu söylenebilir. Bu durum, müdürlerin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek için yeterli ilgiyi gösterdiğini düşündürmektedir.

Araçsal destek boyutunda ise ortalama 3,9938'dir. Bu değer, müdürlerin öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak adına gerekli olan kaynakları ve araçları sağladığına dair olumlu bir algıyı yansıtmaktadır. Araçsal destek, öğretmenlerin işlerini daha verimli yapmalarını sağlamak ve mesleki tatminlerini artırmaktadır.

Toplam müdür desteği ortalaması 4,0204 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu sonuç müdürlerin öğretmenlere sağladıkları desteğin güçlü bir

şekilde algılandığını ve öğretmenlerin iş tatminine olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Müdür desteğinin farklı boyutlarının dengeli bir şekilde sağlanması, okul kültürünün gelişimine ve öğretmenlerin performansına pozitif yansımaktadır.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, tüm boyutlarda yaklaşık 1 civarında standart sapma değerleri görülmektedir. Duygusal destek (.99729), öğretimsel destek (.99820), araçsal destek (1,05247) ve toplam müdür desteği (.95788) için elde edilen bu değerler, yanıtların göreceli olarak homojen olduğunu, ancak bazı farklılıkların da bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin müdür desteğine dair algıları genel olarak benzer olsa da bazı öğretmenlerin bu destek türlerini farklı şekillerde algıladığı anlaşılmaktadır.

Bu analiz, müdür desteğinin öğretmenler için önemli bir faktör olduğunu ve destekleyici müdürlerin öğretmenlerin iş motivasyonunu ve mesleki tatminini artırdığını göstermektedir. Müdürlerin duygusal, öğretimsel ve araçsal destek dengesini sağlaması, hem öğretmen performansı hem de okul kültürü açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Tablo 15.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	T	p
Duygusal Destek	Kadın	3,97	1,14	2,655	0,009
	Erkek	4,34	0,74		
Öğretimsel Destek	Kadın	3,73	1,05	2,850	0,005
	Erkek	4,13	0,88		
Araçsal Destek	Kadın	3,83	1,11	2,362	0,019
	Erkek	4,18	0,93		
Toplam Müdür Desteği	Kadın	3,84	1,03	2,788	0,006
	Erkek	4,22	0,81		

Tablo 15'te cinsiyete göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek ($p = 0,009$), Öğretimsel destek ($p = 0,005$), araçsal destek ($p = 0,019$) ve toplam müdür desteği ($p = 0,006$) açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Erkek öğretmenler tüm destek türlerinde kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalamalara sahiptir.

Bu sonuçlar, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinden daha fazla destek algıladığını göstermektedir.

Tablo 16.

Yaşa Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	F	p
Duygusal Destek	25 yaş ve altı	4,25	1,13	0,268	0,848
	26-35	4,09	0,99		
	36-45	4,21	0,96		
	46 ve üzeri	4,07	1,15		
Öğretimsel Destek	25 yaş ve altı	4,16	0,98	0,875	0,455
	26-35	3,82	0,99		
	36-45	4,01	0,97		
	46 ve üzeri	3,90	1,19		
Araçsal Destek	25 yaş ve altı	4,20	1,07	0,706	0,549
	26-35	3,91	1,06		
	36-45	4,10	1,00		
	46 ve üzeri	3,84	1,20		
Toplam Müdür Desteği	25 yaş ve altı	4,22	1,00	0,738	0,530
	26-35	3,93	0,94		
	36-45	4,11	0,94		
	46 ve üzeri	3,99	1,09		

Tablo 16'da yaşa göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek, öğretimsel destek, araçsal destekve toplam müdür desteği açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (tüm p değerleri > 0,05). Bu sonuçlar, yaş grupları arasında okul müdürlerinin destekleyici davranışlarına ilişkin algılarda belirgin bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 17.

Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	T	p
Duygusal Destek	Bekar	4,32	0,89	1,657	0,099
	Evli	4,06	1,02		
Öğretimsel Destek	Bekar	4,11	0,88	1,782	0,076
	Evli	3,83	1,02		
Araçsal Destek	Bekar	4,11	1,00	1,073	0,285
	Evli	3,93	1,06		
Toplam Müdür Desteği	Bekar	4,15	0,87	1,290	0,199
	Evli	3,96	0,98		

Tablo 17'de medeni duruma göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek ($p = 0,099$), Öğretimsel destek ($p = 0,076$), araçsal destek ($p = 0,285$) ve toplam müdür desteği ($p = 0,199$) açısından bekar ve evli öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, medeni durumun okul müdürlerinin destekleyici davranışlarına ilişkin algılar üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 18.

Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	t	p
Duygusal Destek	Lisans	4,18	1,00	1,328	0,186
	Yüksek Lisans	3,94	0,97		
Öğretimsel Destek	Lisans	3,95	1,01	1,077	0,283
	Yüksek Lisans	3,75	0,90		
Araçsal Destek	Lisans	4,02	1,05	0,824	0,411
	Yüksek Lisans	3,86	1,03		
Toplam Müdür Desteği	Lisans	4,05	0,96	1,083	0,280
	Yüksek Lisans	3,86	0,90		

Tablo 18'de öğrenim durumuna göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek ($p = 0,186$), Öğretimsel destek ($p = 0,283$), araçsal destek ($p = 0,411$) ve toplam müdür desteği ($p = 0,280$) açısından lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğrenim durumunun okul müdürlerinin destekleyici davranışlarına ilişkin algılar üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 19.

Branş Durumuna Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	F	p
Duygusal Destek	Sınıf Öğretmeni	4,14	0,91	1,496	0,193
	Türkçe	4,50	0,91		
	Matematik	3,96	1,10		
	Fen Bilimleri	4,16	0,91		
	İngilizce	3,71	1,17		
	Diğer	4,16	1,01		
Öğretimsel Destek	Sınıf Öğretmeni	3,85	0,97	1,643	0,150
	Türkçe	4,30	0,96		
	Matematik	3,75	1,03		
	Fen Bilimleri	3,80	1,01		
	İngilizce	3,53	1,16		
	Diğer	4,00	0,93		
Araçsal Destek	Sınıf Öğretmeni	3,86	1,08	2,717	0,021
	Türkçe	4,52	0,75		
	Matematik	3,77	1,10		
	Fen Bilimleri	4,03	1,03		
	İngilizce	3,51	1,31		
	Diğer	4,09	0,95		
Toplam Müdür Desteği	Sınıf Öğretmeni	3,93	0,92	2,270	0,049
	Türkçe	4,45	0,83		
	Matematik	3,83	1,02		
	Fen Bilimleri	4,01	0,96		
	İngilizce	3,59	1,16		
	Diğer	4,11	0,90		

Tablo 19'da branş durumuna göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek ($p = 0,193$) ve Öğretimsel destek ($p = 0,150$) açısından branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunmamaktadır. Ancak, araçsal destek ($p = 0,021$) ve toplam müdür desteği ($p = 0,049$) açısından branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Özellikle Türkçe öğretmenleri, bu destek türlerinde diğer branşlara göre daha yüksek ortalamalara sahiptir.

Tablo 20.

Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	F	p
Duygusal Destek	İlkokul	4,12	1,05	2,225	0,111
	Ortaokul	4,24	0,88		
	Lise	3,78	1,18		
Öğretimsel Destek	İlkokul	3,89	0,99	1,015	0,364
	Ortaokul	3,99	0,97		
	Lise	3,68	1,10		
Araçsal Destek	İlkokul	3,92	1,11	1,573	0,210
	Ortaokul	4,11	0,94		
	Lise	3,74	1,23		
Toplam Müdür Desteği	İlkokul	3,98	0,97	1,993	0,139
	Ortaokul	4,12	0,88		
	Lise	3,71	1,14		

Tablo 20'de görev yapılan kademeye göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek ($p = 0,111$), Öğretimsel destek ($p = 0,364$), araçsal destek ($p = 0,210$) ve toplam müdür desteği ($p = 0,139$) açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 21.

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	F	p
Duygusal Destek	1-3 yıl	4,29	0,98	2,311	0,077
	4-6 yıl	3,98	0,94		
	7-9 yıl	3,81	1,12		
	10 yıl ve üzeri	4,25	0,87		
Öğretimsel Destek	1-3 yıl	4,00	0,96	1,216	0,305
	4-6 yıl	3,81	1,00		
	7-9 yıl	3,67	1,13		
	10 yıl ve üzeri	4,06	0,90		
Araçsal Destek	1-3 yıl	4,07	1,05	0,888	0,448
	4-6 yıl	3,89	1,03		
	7-9 yıl	3,78	1,16		
	10 yıl ve üzeri	4,14	0,93		
Toplam Müdür Desteği	1-3 yıl	4,12	0,94	1,837	0,142
	4-6 yıl	3,89	0,92		
	7-9 yıl	3,73	1,10		
	10 yıl ve üzeri	4,21	0,79		

Tablo 21’de görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek ($p = 0,077$), Öğretimsel destek ($p = 0,305$), araçsal destek ($p = 0,448$) ve toplam müdür desteği ($p = 0,142$) açısından hizmet süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 22.

Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	F	P
Duygusal Destek	0-20	4,31	0,84	7,838	0,000
	21-30	4,27	0,81		
	31-40	3,51	1,22		
	41 ve üzeri	4,32	0,88		
Öğretimsel Destek	0-20	4,13	0,79	4,487	0,005
	21-30	4,03	0,95		
	31-40	3,42	1,12		
	41 ve üzeri	4,04	0,92		
Araçsal Destek	0-20	4,09	1,24	6,336	0,000
	21-30	4,02	0,96		
	31-40	3,40	1,28		
	41 ve üzeri	4,20	0,87		
Toplam Müdür Desteği	0-20	4,20	0,89	6,308	0,000
	21-30	4,10	0,82		
	31-40	3,47	1,17		
	41 ve üzeri	4,18	0,84		

Tablo 22'de görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek ($p = 0,000$), Öğretimsel destek ($p = 0,005$), araçsal destek ($p = 0,000$) ve toplam müdür desteği ($p = 0,000$) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Özellikle 0-20 öğretmenin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler, bu destek türlerinde en yüksek ortalamalara sahiptir. 31-40 öğretmenin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler ise genellikle en düşük ortalamalara sahiptir.

Tablo 23'te görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin destekleyici davranışları incelenmektedir. Verilere göre, duygusal destek ($p = 0,000$), Öğretimsel destek ($p = 0,000$), araçsal destek ($p = 0,000$) ve toplam müdür desteği ($p = 0,000$) açısından öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Özellikle 801 ve üzeri öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler genel olarak en yüksek ortalamalara sahiptir. 601-800 öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenler ise genellikle en düşük ortalamalara sahiptir. Bu bulgular, okulda bulunan öğrenci sayısının öğretmenlerin müdürlerinden algıladıkları destek seviyeleri üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini göstermektedir.



Tablo 23.

Görev Yapılan Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları

		Ortalama	SS	F	P
Duygusal Destek	200 ve daha az	4,14	1,11	7,449	0,000
	201-400	4,39	0,80		
	401-600	3,96	0,92		
	601-800	3,25	1,20		
	801 ve üzeri	4,32	0,85		
Öğretimsel Destek	200 ve daha az	4,01	1,09	7,242	0,000
	201-400	4,12	1,01		
	401-600	3,63	0,88		
	601-800	3,06	1,05		
	801 ve üzeri	4,10	0,87		
Araçsal Destek	200 ve daha az	4,10	1,07	5,524	0,000
	201-400	4,06	1,10		
	401-600	3,63	1,04		
	601-800	3,24	1,10		
	801 ve üzeri	4,20	0,93		
Toplam Müdür Desteği	200 ve daha az	4,09	1,05	7,955	0,000
	201-400	4,18	0,87		
	401-600	3,68	0,93		
	601-800	3,19	1,04		
	801 ve üzeri	4,23	0,82		

4.1.4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İlişkisi

Tablo 24.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İlişkisi
Pearson Korelasyon Testi

		Okul Bağlılığı	Öğretim Yeterliği	Toplam Öznel İyi Oluş	Duygusal Destek	Öğretimsel Destek	Araçsal Destek	Toplam Müdür Desteği
Okul Bağlılığı	r	1	,418**	,889**	,545**	,511**	,505**	,543**
Öğretim Yeterliği	r		1	,788**	,198**	,235**	,197**	,223**
Toplam Öznel İyi Oluş	r			1	,469**	,465**	,441**	,480**
Duygusal Destek	r				1	,868**	,872**	,940**
Öğretimsel Destek	r					1	,914**	,961**
Araçsal Destek	r						1	,964**
Toplam Müdür Desteği	r							1

Tablo 24'te öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile okul müdürlerinin destekleyici davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson korelasyon testi sonuçları sunulmaktadır. Verilere göre, okul bağlılığı ile toplam öznel iyi oluş arasında pozitif ve güçlü bir korelasyon bulunmaktadır ($r = .839$, $p < 0,001$). Ayrıca, okul bağlılığı ile duygusal destek ($r = .545$, $p < 0,001$), Öğretimsel destek ($r = .511$, $p < 0,001$), araçsal destek ($r = .505$, $p < 0,001$) ve toplam müdür desteği ($r = .543$, $p < 0,001$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Öğretim yeterliği ile duygusal destek ($r = .198$, $p = 0,005$), Öğretimsel destek ($r = .235$, $p = 0,001$), araçsal destek ($r = .197$, $p = 0,005$) ve toplam müdür desteği ($r = .223$, $p = 0,002$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca, toplam öznel iyi oluş ile duygusal destek ($r = .469$, $p < 0,001$), Öğretimsel destek ($r = .465$, $p < 0,001$), araçsal destek ($r = .441$, $p < 0,001$) ve toplam müdür desteği ($r = .480$, $p < 0,001$) arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile okul

müdürlerinin destekleyici davranışları arasında genel olarak pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışlarının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi

Tablo 25.

Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışlarının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi Regresyon Analizi

Bağımlı Öğretmenlerin Oluşları	Değişken: Öznel İyi	Standardize Olmayan Katsayı		Standardize Katsayı		<i>t</i>	<i>p.</i>
		B	Std. Hata	Beta			
Sabit		2,469	,129			19,109	<,001
Duygusal Destek		,112	,065	,242		1,729	,085
Değerlendirici Destek		,102	,080	,219		1,269	,206
Mesleki Destek		-,034	,078	-,077		-,437	,663
Araçsal Destek		,058	,070	,123		,839	,402
R^2 : 0,238		F : 15,118	$p < 0,01$				
Sabit		2,500	,125			20,065	,000
Toplam Desteği	Müdür	,232	,030	,480		7,689	,000
R^2 : 0,231		F : 59,123	$p < 0,01$				

Tablo 25'te, okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına etkisini incelemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır. Analiz sonucunda, bağımsız değişkenlerin (duygusal destek, değerlendirici destek, mesleki destek, araçsal destek ve toplam müdür desteği) öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Model genel olarak anlamlıdır ($R^2 = 0,238$; $F = 15,118$; $p < 0,05$). Bu durum, bağımsız değişkenlerin modelde öğretmenlerin öznel iyi oluşunu açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir. Toplam puan yönüyle

incelendiğinde ise destekleyici müdür davranışlarının öğretmen öznel iyi oluşunun anlamlı bir açıklayıcısı olduğu görülmektedir.

4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde yapılan görüşmeler kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 26.

Okul Müdürü Desteği Kavramının Öğretmenler Üzerindeki Algısı

Ana Tema	Kodlar
Okul Müdürü Desteği	• Moral ve motivasyon kaynağı (K1, K3, K9) • İletişim köprüsü oluşturma (K2) • İş verimliliği ve mesleki destek (K3, K8) • Duygusal ve mesleki destek (K4, K9) • Eğitim kalitesinin artırılması (K5, K6, K7) • Öğretmen-öğrenci ilişkisini destekleme (K6) • Ortak hedeflere ulaşmada rehberlik (K1, K7) • Sorun çözme ve rehberlik sağlama (K10)

Bu soruya verilen cevaplar, öğretmenlerin okul müdürü desteğini büyük ölçüde moral ve motivasyon kaynağı olarak gördüğünü göstermektedir. Birçok katılımcı, müdür desteğinin öğretmenler için iş verimliliği ve duygusal destek sağlama noktasında kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Moral ve motivasyonun artırılması, öğretmenlerin kendilerini daha güvende ve değerli hissetmelerine katkıda bulunurken, bu destek aynı zamanda eğitim kalitesinin artmasına da yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, müdürlerin rehberlik ve sorun çözme yetkinlikleriyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine büyük katkı sağladığını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini desteklemede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Özellikle ortak hedeflere ulaşmada sağlanan rehberlik ve mesleki bağlılık konusundaki katkılar, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artıran önemli unsurlardır. Bazı katılımcıların vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Okul müdürü desteği, moral motivasyon kaynağı açısından bir öğretmenin en büyük ihtiyacı olan kavramlardan biridir.” (K1).

“Okuldaki iş ve işleyişle, veli iletişimimle, öğrenci iletişimim arasında köprüyü kuran, buna öncülük eden ve bunu yapmak isteyip istemediğimi belirleyen bir faktör bu.” (K2)

“Müdür desteği öğretmenlerin performans ve motivasyonlarını yükseltir.” (K9).

Tablo 27.

Okul Müdürünün Öğretmenlere Sağladığı Destekleyici Davranışlar

Ana Tema	Kodlar
Sağladığı Destekleyici Davranışlar	• Eğitim araç-gereç desteği (K1, K4, K9) • Adaletli ders programı düzenleme (K2, K5) • Mesleki gelişim fırsatları sunma (K3, K9) • Spor faaliyetlerine destek (K4) • Etkinlik düzenleme desteği (K5, K8) • İhtiyaçları karşılayıcı davranışlar (K6, K10) • İletişim ve rehberlik sağlama (K7) • Maddi ve manevi destek (K3, K8) • Velilerle ilişki konusunda rehberlik (K10)

Tablo 27’de, katılımcıların mevcut müdürlerinin sağladığı destekleyici davranışlar üzerine odaklanılmıştır. Öğretmenler özellikle eğitim araç-gereçleri sağlanması, ders programlarının adaletli düzenlenmesi ve mesleki gelişim fırsatlarının sunulması gibi somut desteklerden memnuniyet duymaktadır. Bununla birlikte, spor ve sosyal etkinliklerdeki müdür desteğinin de öğretmenlerin moralini yükselten önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, müdürlerin öğretmenlerle etkili bir iletişim kurarak rehberlik sağladığını ve bu sayede öğretmen-veli ilişkilerinde yaşanan sorunların çözüme kavuşturulmasında kritik bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Maddi ve manevi destekler de öğretmenlerin işlerini daha verimli yapmalarına olanak tanımaktadır. Bazı katılımcıların vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Okul müdürümüzün şu anda destekleyici bir tavır içerisinde bulunmadığını görüyorum.” (K1).

“Çocuğu olan daha iyi program alırken bekar olanlar kötü program alabiliyor.” (K2).

“Spor yapacak imkanlar tanıyor; malzeme desteği sağlıyor.” (K4).

Tablo 28.

Okul Müdürü Olunması Durumunda Sağlanacak Destekleyici Davranışlar

Ana Tema	Kodlar
Sağlanacak Destekleyici Davranışlar	• Empati ve anlayış (K1) • Adaletli kararlar alma (K2, K6) • Öğretmen motivasyonunu artırma (K3, K9) • Mesleki gelişim için fırsatlar sunma (K4) • Malzeme desteği sağlama (K5, K10) • Öğretmenlerin fikirlerini alma (K7) • Geri bildirim sağlama (K2, K8) • Takdir ve ödüllendirme (K2, K9) • İşbirliği ve dayanışmayı güçlendirme (K10)

Tablo 28’de, öğretmenlerin okul müdürü oldukları takdirde nasıl bir yönetim anlayışı benimsediklerini ve öğretmenlere ne tür destekleyici davranışlarda bulunacaklarını yansıtmaktadır. Katılımcılar empati ve anlayış göstermenin yanı sıra adaletli kararlar almanın, öğretmen motivasyonunu artırmanın en önemli yönetsel unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmak, geri bildirim sağlamak, takdir etmek ve ödüllendirmek gibi davranışların, öğretmenlerin mesleki tatminini artıracığı düşünülmektedir. Özellikle işbirliği ve dayanışmayı teşvik etmenin, öğretmenler arası güçlü bir bağ kurulmasına ve verimli bir çalışma ortamı yaratılmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerin fikirlerine değer vermesi ve onların ihtiyaçlarına göre çözüm üretmesi, çalışanların memnuniyetini büyük ölçüde artıracaktır. Bazı katılımcıların vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Empati kavramının devreye girdiği bir soru. Destekleyici meslektaş olarak öğretmenin motivasyonunu yükseltecek ifadeler beklerdim.” (K1).

“Adaletli olmadığım durumlarda bile sebebini açıklardım.” (K2).

“Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre hareket edilmesi gerekir.” (K10).

Tablo 29.

Öğretmen Öznel İyi Oluşu Kavramının Öğretmenler Tarafından Algılanışı

Ana Tema	Kodlar
Öznel İyi Oluşun Algılanışı	• Aidiyet duygusu (K1, K4, K8) • Mesleki tatmin (K2, K3) • Öğrenci ilişkilerinde mutluluk (K3, K4) • Motivasyonun yüksek olması (K5, K6, K7) • İşte keyif alma ve doyum (K7, K8) • Mesleki başarıya ulaşma (K9) • Kurumsal bağlılık (K10)

Öğretmenler, öznel iyi oluş kavramını genel olarak aidiyet duygusu ve mesleki tatmin ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerin okula olan bağlılıkları, motivasyon seviyeleri ve işlerinden aldıkları keyif, öznel iyi oluşlarını büyük ölçüde etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır. Özellikle motivasyonun yüksek olması, öğretmenlerin işlerinden tatmin olmalarına ve öğrencilerle daha verimli bir ilişki kurmalarına katkı sağlamaktadır. İdareden alınan destek, öğretmenlerin mesleki başarıya ulaşmalarına ve işlerinde kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerle kurulan duygusal bağlar, öğretmenlerin iş tatminini artıran önemli bir faktördür ve bu bağlar öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına doğrudan etki etmektedir. Ayrıca, mesleki başarıya ulaşmanın ve kurumsal bağlılık hissetmenin öğretmenlerin öznel iyi oluşu üzerinde pozitif etkisi vardır. Bazı katılımcıların vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmen öznel iyi oluşu, okula aidiyet hissetmek ve birlikte çalışma motivasyonu sağlamakla ilgilidir.” (K4).

“İşimi severek yaptığımda öznel iyi oluşum artıyor.” (K7).

“İdareden gelen olumsuz bir tavır motivasyonumu düşürüyor.” (K3).

“Öğrencilerle bireysel çabalarım sayesinde kendimi daha iyi hissediyorum.” (K8).

Tablo 30.

Okul Ortamında Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Durumlarını Etkileyen Faktörler

Ana Tema	Kodlar
Öznel İyi Oluş Durumlarını Etkileyen Faktörler	• İyi ilişkiler kurma (K1, K6) • Okula ait hissetme (K2, K4) • Mesleki başarı ve motivasyon (K3, K9) • Öğrencilerle sağlıklı iletişim (K4) • İş tatmini ve memnuniyet (K7) • Öğrenci başarısızlığına bağlı olumsuzluk (K5) • Okulda mutlu olma (K4, K6) • Mesleki doyum (K1, K8) • Okulda kendini geliştirme fırsatları (K3, K9, K10)

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenler okul ortamındaki öznel iyi oluşlarını daha çok okuldaki ilişkiler ve mesleki başarı üzerinden değerlendirmişlerdir. Okula ait hissetme, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve mesleki başarıya ulaşma gibi unsurlar öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının temelini oluşturmaktadır. Katılımcılar, okuldaki moral seviyesinin yüksek olmasının ve mesleki doyum sağlamanın, iş tatmini ve memnuniyetle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle mesleki gelişim fırsatlarının bulunması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ve işlerine daha fazla bağlılık hissetmelerine olanak tanımaktadır. Öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle kurulan güçlü bağlar, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artıran temel etkenler arasındadır. Bazı katılımcıların vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

Öğrencilerle iyi iletişim kurduğum için kendimi okula ait hissediyorum.” (K1).

“Başarılı oldukça okula olan bağlılığım artıyor.” (K3).

“Öğrenci seviyesinin düşüklüğü nedeniyle öğretmenlerin öznel iyi oluşları olumsuz etkileniyor.” (K5).

Tablo 31.

Okul Müdürü Desteğinin Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi

Ana Tema	Kodlar
Okul Müdürü Desteğinin Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi	• Müdür desteği ile motivasyon artışı (K1, K4, K5, K7, K9) • Adil müdür (K7) • Mesleki bağlılık ve motivasyon artışı (K2) • İdarenin rehberliği ile iş verimliliği (K3, K6) • İdari destek ile okul bağlılığı (K1, K5, K8) • Öğretmenlerin iş tatmini sağlama (K3, K8) • Müdür desteği ile performans artışı (K10)

Tablo 31’de, okul müdürlerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Katılımcılar, müdür desteğinin öğretmenlerin motivasyonu, mesleki bağlılığı ve iş verimliliği üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Müdürlerin rehberlik ve destekleyici rolü, öğretmenlerin moralini ve iş tatminini artırmaktadır. Özellikle müdürlerin sağladığı adaletli yönetim ve geri bildirimler, öğretmenlerin okul bağlılıklarını pekiştirmekte ve iş motivasyonlarını yükseltmektedir. Öğretmenlerin performans artışında müdürlerin rolü önemli görülmektedir, çünkü müdür desteği olmadan öznel iyi oluşta eksiklikler oluşabileceği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin iş tatminini sağlama ve okul iklimine olumlu katkıda bulunma noktasında müdürlerin oynadığı rol, tüm katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Bazı katılımcıların vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Müdür desteği olmadan bazı şeyler eksik kalır.” (K4).

“Adil bir müdür, çalışanlarının performansını artırır.” (K7).

“Moral ve motivasyon yüksek bir öğretmen, müdür desteğiyle daha verimli olur.” (K9).

Bu analizlerden açıkça anlaşılmaktadır ki, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve mesleki başarıları üzerinde okul müdürlerinin rolü oldukça büyüktür. Katılımcılar, müdür desteğinin öğretmenlerin motivasyon ve bağlılıklarını artırmada kritik olduğunu ifade etmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak, öğretmenlerin işlerinden aldıkları tatmini ve okula olan bağlılıklarını güçlendirmektedir.

Aynı zamanda öğretmenler, adaletli yönetim, empati ve güçlü iletişim gibi unsurların, okul müdürlerinin en önemli sorumluluklarından biri olduğunu vurgulamaktadırlar.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile okul müdürlerinin destekleyici davranışları arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamış ve bu davranışların öğretmenlerin mesleki algıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Müdürlerin öğretmenlere sağladığı destekleyici yaklaşımların, öğretmenlerin iş tatminini, motivasyonunu ve genel ruh halini nasıl şekillendirdiği üzerinde durulmuştur..

Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği yönetici desteğinin genel olarak yüksek düzeyde algılandığını göstermektedir. Özellikle duygusal destek boyutunda daha yüksek bir algı bulunurken, araçsal ve öğretimsel desteklerin de öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminine katkı sunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenler için değerli olduğunu ve mesleki bağlılıklarını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bulgular, okul müdürlerinin destekleyici davranışlarına ilişkin algıların, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin müdür desteğini daha yüksek algıladığı, ancak yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve branş gibi faktörlerin genellikle anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, görev yapılan okul kademesi ve öğrenci sayısının öğretmen algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öznel iyi oluş algılarının görev yaptıkları okul kademesine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, toplam öznel iyi oluş açısından ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup, ilkökul öğretmenleri en yüksek ortalamaya sahipken, lise öğretmenleri en düşük ortalamaya sahip olmuştur. Bu bulgu,

öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve çalışma koşullarının, öznel iyi oluşları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde, öğretmenlerin iş tatmini ve öznel iyi oluşları ile ilgili yapılan çalışmalar, özellikle öğretmenlerin iş yükü ve öğrenci davranışları ile ilişkili olumsuz faktörlerin, öznel iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedir (Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2014). İlkokul öğretmenlerinin daha yüksek öznel iyi oluş ortalamalarına sahip olmalarının, öğrenci ile daha yakın bir etkileşimde bulunmalarının ve genellikle daha az karmaşık öğrenci sorunları ile karşılaşmalarının bir sonucu olabileceği düşünülebilir. Buna karşın, lise öğretmenlerinin daha düşük öznel iyi oluş düzeylerinin, öğrencilerin daha fazla davranışsal zorluklar yaşatması ve akademik baskıların arttığı bir ortamda görev yapmalarından kaynaklanıyor olabileceği öne sürülebilir. Okul büyüklüğünün öğretmenlerin öznel iyi oluş algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle, okul bağlılığı ve toplam öznel iyi oluş açısından, öğrenci sayısı 200 ve daha az olan okullarda çalışan öğretmenler, daha yüksek ortalamalar sergilemiştir. Bu bulgu, okul büyüklüğünün öğretmenlerin iş tatmini ve bağlılıkları üzerinde belirleyici bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. Küçük okullarda çalışan öğretmenler, daha yakın bir okul topluluğuna sahip olma, bireysel öğrencilere daha fazla zaman ayırabilme ve daha az bürokratik yüklerle karşılaşma avantajına sahip olabilirler. Ayrıca, daha küçük okul ortamları, öğretmenler arasında daha güçlü bir işbirliği ve daha düşük düzeyde iş stresi sağlayabilir. Bu da öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırabilir. Öte yandan, öğrenci sayısının 601-800 aralığında olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, hem okul bağlılığı hem de toplam öznel iyi oluş açısından en düşük ortalamaları gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, büyük okullarda öğretmenlerin karşılaştığı daha fazla bürokratik yük, öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha az kişisel olması ve sınıfların daha kalabalık olması gibi faktörlerle açıklanabilir. Literatürde de, büyük okullarda öğretmenlerin daha fazla stres ve tükenmişlik yaşadığı, bu durumun ise öğretmenlerin iş tatmini ve öznel iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Bettencourt, 2011; Hargreaves, 2003). Bu tür okullarda çalışan öğretmenler, sınıflarda daha fazla öğrenciyle ilgilenmek zorunda kaldıklarında, bireysel öğrencilere yeterli ilgi gösterememe kaygısı yaşayabilirler ve bu da duygusal olarak tükenmişlik hissine yol açabilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin genel olarak orta-yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Öğretim yeterliliği boyutundaki algılar daha yüksek düzeydeyken, okul bağlılığı algısının biraz daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum,

öğretmenlerin mesleklerine yönelik tatminlerinin olumlu olduğunu, ancak okula aidiyet hissinin gelişmeye açık bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşları, yaş ve görev yaptıkları okul kademesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Özellikle 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, medeni durum, öğrenim durumu ve branş gibi değişkenlerin öznel iyi oluş üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Araştırmanın bulguları, öğretmenöznel iyi oluşu ile müdür desteği arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkileri ortaya koyarken, elde edilen bu sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Örneğin, bu çalışmada toplam öznel iyi oluş ile müdür desteği arasında güçlü bir korelasyon tespit edilmiştir. Bu bulgu, Demirtaş (2010), Yılmaz ve Altinkurt (2013) ve Çelik ve Gümüş (2016) çalışmalarında da benzer şekilde ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Diener ve Ryan (2009) çalışmasında, bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin, sosyal bağların ve destekleyici liderlik davranışlarının güçlenmesiyle arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer araştırmalar da bu ilişkiyi doğrular niteliktedir. Örneğin, Erschens vd. (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin algıladığı liderlik davranışlarının, onların öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Heidmets ve Liik (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, okul liderlerinin empatik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin mutluluk düzeylerini artırdığı vurgulanmıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Karakus, Toprak ve Chen (2024), destekleyici liderlik ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çekerek, lider desteğinin öğretmenlerin genel yaşam memnuniyetleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmaların genel değerlendirilmesi, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, okul müdürlerinin destekleyici liderlik yaklaşımları ile doğrudan bağlantılı olduğunu ve bu davranışların öğretmenlerin mesleki performansına olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına etkisini incelemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları kapsamında duygusal destek, değerlendirici destek, mesleki destek, araçsal destek ve toplam müdür desteğinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını anlamlı şekilde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Ancak, genel olarak destekleyici okul müdürü davranışlarının öğretmen öznel iyi oluşunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sonuç olarak, müdürlerin sergilediği

destekleyici davranışların öğretmenlerin iyi oluşunu açıklayan önemli bir değişken olduğu ve bu desteğin öğretmenlerin hem duygusal hem de mesleki refahları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Kahraman ve Arastaman (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, dönüştürücü liderliğin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve aralarında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Dilekçi ve Limon (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları üzerindeki etkisini ve bu ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolünü incelemiştir. Sonuçlar, öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ve dolayısıyla mesleki adanmışlıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Nitel bulgular, öğretmenlerin destekleyici okul müdürü davranışlarını moral ve motivasyon kaynağı olarak tanımladığını göstermektedir. Müdürlerin rehberlik ve sorun çözme rolleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve eğitim kalitesini artıran önemli unsurlar olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca, müdürlerin sağladığı adalet, empati ve iletişim, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlenmesine katkı sunmaktadır.

Katılımcılar, okul müdürlerinin desteğinin genellikle eğitim araç-gereç sağlama, adaletli ders programı düzenleme ve mesleki gelişim fırsatları sunma şeklinde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, müdürlerin iletişim ve rehberlik sağlaması, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayıcı adımlar atması ve moral yükseltici davranışları, öğretmenlerin mesleki tatminine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Öğretmenler, öznel iyi oluş kavramını genellikle aidiyet duygusu, mesleki tatmin ve motivasyonla ilişkilendirmiştir. Öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmak, işte keyif almak ve mesleki başarıya ulaşmak, öğretmenlerin öznel iyi oluşunu etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenler, iş tatmininin yüksek olmasını, öznel iyi oluşun en belirgin göstergesi olarak tanımlamışlardır.

Araştırma, öğretmenlerin okul ortamındaki öznel iyi oluşlarını büyük ölçüde okuldaki ilişkiler, mesleki başarı ve kurumsal bağlılık üzerinden değerlendirdiklerini göstermektedir. Sağlıklı iletişim, moral seviyesinin yüksek olması ve mesleki doyum, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artıran önemli faktörlerdir. Özellikle mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını güçlendiren bir etken olarak öne çıkmaktadır.

Nitel analiz sonuçları, öğretmenlerin okul müdürlerinin sağladığı desteği önemli bir motivasyon kaynağı olarak gördüklerini ve bu desteğin mesleki tatmin ile öznel iyi oluş üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çelik ve Gümüş (2016), Yılmaz ve Altinkurt (2013) ve Demirtaş (2010) çalışmalarında da müdürlerin rehberlik ve sorun çözme rollerinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı ve okul iklimine pozitif katkı sunduğu ifade edilmiştir. Aynı şekilde, Diener ve Ryan (2009) çalışmasında da destekleyici sosyal ilişkilerin bireyin motivasyonunu ve tatmin düzeyini artırdığı belirtilmiştir. Katılımcılar, müdürlerin empati, adalet, iletişim ve geri bildirim gibi unsurları etkin bir şekilde kullanmalarının, öğretmenlerin iş motivasyonu ve kurumsal bağlılıkları üzerinde önemli etkiler yarattığını belirtmiştir. Balcı ve Çınar (2018) araştırmasında da öğretmenlerin müdürlerinden aldıkları desteğin, mesleklerine olan bağlılıklarını artırarak öğrencilerle olan ilişkilerini güçlendirdiği ve daha verimli bir çalışma ortamı oluşturduğu ifade edilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarını algılamalarında belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının artması, müdürlerin empatik, adil ve iletişim odaklı liderlik yaklaşımlarını daha olumlu bir şekilde değerlendirmelerine yol açmaktadır. Bu durum, okul iklimi, mesleki tatmin, öğretmen bağlılığı ve iş birliği bağlamında olumlu sonuçlar doğurmakta; eğitim ortamının verimliliğini ve etkinliğini artırmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, yalnızca bireysel bir durum olmadığını, aynı zamanda kurumsal bağlamda müdür-öğretmen ilişkilerini de doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öznel iyi oluşun müdürlerin liderlik davranışları üzerindeki pozitif etkisi, destekleyici liderlik anlayışının eğitim kurumlarında ne kadar önemli olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları, onların mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak müdürlerin liderlik yaklaşımlarını daha olumlu algılamalarına katkıda bulunmakta, böylece okulun genel performansına doğrudan katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmanın bulguları öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının, müdürlerin destekleyici liderlik davranışlarının algılanmasında önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki yeterlik algılarının artması, öğretmenlerin müdürleri daha etkili liderler olarak görmelerine ve onların liderlik davranışlarını daha olumlu bir şekilde değerlendirmelerine yol açmaktadır. Ayrıca, mesleki yeterlik algısının güçlenmesi, öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve kurumsal bağlılıklarını artırmakta, bu durum müdür-öğretmen ilişkisinin güçlenmesine ve eğitim ortamında daha

güçlü bir iş birliği kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır. Müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi ve bireysel yeterliklerini geliştirmelerine olanak sağlaması, öğretmen-müdür ilişkisinin daha sağlıklı ve etkili bir şekilde sürdürülmesine yardımcı olmaktadır.

Nitel analiz bulguları, müdürlerin empati, adalet, iletişim, geri bildirim ve sorun çözme gibi liderlik becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasının, öğretmenlerin iş motivasyonlarını ve mesleki bağlılıklarını artırdığını göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerin liderlik tarzlarının ve sergiledikleri destekleyici davranışların, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını ve öğrencilerle olan ilişkilerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, müdürlerinden aldıkları sosyal ve mesleki desteğin, onların genel yaşam memnuniyetlerini artırdığı, aynı zamanda okul iklimine olumlu bir katkı sunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, müdürlerin sağladığı desteği önemli bir motivasyon kaynağı olarak görmekte ve bu desteğin, mesleki tatminlerini ve öznel iyi oluşlarını doğrudan etkilediğini ifade etmektedir.

Bu araştırma, okul liderliği ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiye dair önemli sonuçlar sunmaktadır. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının yalnızca kurumsal süreçler üzerindeki etkisini değil, aynı zamanda öğretmenlerin bireysel iyi oluşlarına olan katkısını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, etkili bir okul yönetimi için liderlerin, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını destekleyecek uygulamalara öncelik vermesi gerektiği açıkça görülmektedir. Müdürlerin, öğretmenlere yönelik empatik ve destekleyici liderlik yaklaşımlarını benimsemesi, hem bireysel düzeyde öğretmen memnuniyetini artırmakta hem de kurumsal düzeyde okulun genel performansını olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının artırılması ve mesleki desteklerinin güçlendirilmesi, müdür-öğretmen ilişkilerinin daha sağlam temellere oturmasına ve eğitim kalitesinin yükselmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ve mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanması ve okul müdürlerine liderlik becerilerini geliştirecek eğitim fırsatlarının sunulması, etkili bir eğitim ortamının oluşturulması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu sonuçlar, eğitim kurumlarında daha iyi bir liderlik anlayışının geliştirilmesi ve öğretmenlerin mutluluğunun sağlanması için önemli bir yol haritası sunmaktadır.

Araştırma kapsamında öneriler şu şekildedir:

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşları, okul müdürlerinin destekleyici davranışlarını olumlu algılamalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırmak amacıyla çeşitli psikolojik destek programları, stres yönetimi eğitimleri ve iş-yaşam dengesi sağlayıcı uygulamalar okul ortamına entegre edilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artıran farkındalık atölyeleri düzenlenebilir.
- Araştırma bulgularında okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik destekleyici davranışlarının öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri üzerinde önemli etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle, okul müdürlerine yönelik düzenlenecek liderlik ve iletişim becerilerini geliştiren eğitim programları, öğretmenlere yönelik daha etkili destekleyici davranışların sergilenmesini sağlayabilir. Müdürlerin öğretmenlerle daha güçlü bağlar kurmalarını teşvik edecek empati, etkin dinleme ve problem çözme gibi becerilere yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin okul bağlılıklarının, müdürlerin destekleyici davranışlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını artırmak için çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, mesleki gelişim fırsatlarının sunulması ve ödül sistemlerinin gözden geçirilmesi önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dahil edilmesi ve okul içi katılımın artırılması, okul bağlılığını güçlendiren önemli faktörlerdir.
- Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının, okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarını algılamalarında ve değerlendirmelerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, ileride yapılacak çalışmalarda, bu ilişkinin farklı değişkenlerle nasıl şekillendiği üzerine daha detaylı araştırmalar yapılabilir. Özellikle, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyen bireysel faktörler (kişilik özellikleri, yaş, mesleki deneyim) ve çevresel faktörler (çalışma ortamı, sosyal destek) daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilir.
- Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının kültürel farklılıklar bağlamında nasıl algılandığını incelemek de önemli bir araştırma alanı olabilir. Farklı bölgelerde veya farklı kültürel bağlamlarda öğretmenlerin liderlik algılarının nasıl değiştiği ve bu algıların öznel iyi oluşa etkisi üzerine yapılacak araştırmalar, daha geniş bir perspektif sunabilir.
- Müdürlerin destekleyici liderlik davranışlarının eğitim teknolojilerinin kullanımı üzerindeki etkisi de incelenebilir. Özellikle, dijitalleşme ve uzaktan eğitim

süreçlerinin yaygınlaştığı günümüzde, müdürlerin öğretmenlere sunduğu desteklerin öğretmenlerin teknolojiyi benimseme düzeyine ve öğretim süreçlerine etkisi gelecekteki çalışmalarda ele alınabilecek önemli bir konudur. Bu tür çalışmalar, eğitimde dijital dönüşüm sürecinin daha etkin bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Angelle P. S., & DeHart C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 20(10) 1-20.
- Argon, T. (2014). Eğitim kurumlarında insan kaynaklarının desteklenmesi: Yönetici desteğine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 691-729.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). Aspirations and the sense of well-being: The role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1-18.
- Aydın Göktepe, E. (2017). Algılanan yönetici desteği ölçeği: geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenirliliği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 31-48.
- Balcı, A., & Çınar, İ. (2018). Eğitim yönetimi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri: Liderlik ve motivasyon süreçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 231-246.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barth, R. (1999) The teacher leader. Providence RI: The Rhode Island Foundation.
- Barth, R. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.

- Bashaireh, S., & David, S. A. (2019). Appreciative Leadership and Teacher's Subjective Well-being: An Appreciative Tool for an Appreciative Outcome. *Specialty journal of psychology and management*, 5(3-2019), 46-63.
- Bettencourt, A. (2011). Teacher Burnout and Job Satisfaction: A Comprehensive Review. *Educational Psychology Review*, 23(4), 473-492.
- Blegen, M. B., & Kennedy, C. (2000). Principles and teachers, leading together. *NASSP Bulletin*, 84(616), 1-6.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being* (Alpine, Chicago).
- Brani, O., Hefferon, K., Lomas, T., & Painter, J. (2014). The impact of body awareness on subjective wellbeing: The role of mindfulness. *International Body Psychotherapy Journal*, 13(1), 95-107.
- Brickman, P. and Campbell, D. (1971) Hedonic Relativism and Planning the Good Society in Mortimer, H. and Appley (eds.) *Adaptation Level Theory: A Symposium*. (New York. Academic Press.) 287-301.
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, R. C., Butcher, J. N., & Mineka, S. (2000). *Abnormal psychology and modern life* (11th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Chiang, C. F. & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: the mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 180-190.

- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). *Principals: Leaders of leaders. NASSP Bulletin*, 84, 27-34.
- Clark, V. L. P., & Ivankova, N. V. (2015). Mixed methods research: A guide to the field.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (S. B. Demir, Çev.) (4. baskı). Eğiten Yayınları. (Orijinal çalışma 2013 yayımlandı).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (B. Yılmaz, Çev.). Ani Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2007 yayımlandı).
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Çankaya, İ. H., & Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 49-57.
- Çelik, V., & Gümüş, S. (2016). Okul müdürlerinin liderlik rollerinin öğretmen motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 451-472.
- Çetin, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.
- Deal, T., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demirtaş, H. (2010). Öğretmenlerin iş doyumunu ve iş performansı: Müdür desteği ve öznel iyi oluş ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 45-58.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3).
- Diener, E. (2000). Subjective well-being, *The Science of Happiness and a Proposal for a National Index*, 55(1), 34-43
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403.

- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105-1117.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 63-73). Oxford University Press
- Diener, E., Napa Scollon, C., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener*, 67-100.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective wellbeing: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective wellbeing: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dilekçi, U., & Limon, İ. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 1-15.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6002/80044>
- Duman, N. (2015). Yöneticilerde zihinsel iş yükünün öznel iyi oluşa etkisinde boş zaman davranışlarının rolü (Tez No. 396746) [Yüksek lisans tezi, Erciyes ÜniversitesiKayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eid, M., & Larsen, R. J. (Eds.). (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press.

- Erschens, R., Seifried-Dübon, T., Stuber, F., Rieger, M. A., Zipfel, S., Nikendei, C., ... & Junne, F. (2022). The association of perceived leadership style and subjective well-being of employees in a tertiary hospital in Germany. *PloS one*, 17(12), e0278597.
- Ertürk, R. (2021). The relationship between school administrators' supportive behaviors and teachers' job satisfaction and subjective well-being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184-195. <https://doi.org/10.33200/ijcer.956667>
- Eryılmaz, A., Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151
- Gaines, C. B. (2011). *Perceived principal support and middle school teacher burnout* (Doctoral thesis). https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1076
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A., & Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641-654.
- Gencer, N. (2018). Öznel iyi oluş: genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. E. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Günbayı, İ., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-602.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14, 835-854.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. *Educational Researcher*, 32(3), 1-15.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). Building leadership capacity for school improvement. Philadelphia: Open University.
- Harrison, J. W., & Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (s. 101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 40.
- Holman, D. (2003). Phoning in sick? An overview of employee stress in call centres. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(3) 123-130.
- Hughes, A. L., Matt, J. J., & O'Reilly, F. L. (2015). Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134.
- Hybron, D.(2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*,1, 207-225.
- Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The relationship between happiness, subjective well-being, creativity and job performance of primary school teachers in Ramhormoz city. *International Education Studies*, 9(6), 45-52.
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, Y., & Arastaman, G. (2022). Dönüştürücü liderlik ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki: Bir model önerisi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 137-157.
- Karadağ, E. (2015). *Eğitimde liderlik: Kuramsal temeller ve araştırmalar*. İstanbul: Eğitim Kitabevi.
- Karakus, M., Toprak, M., & Chen, J. (2024). Demystifying the impact of educational leadership on teachers' subjective well-being: A bibliometric analysis and literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241242629.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of personality and social psychology*, 65(2), 410.
- Katıtaş, S., Karadaş, H. & Coşkun, B. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumları üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 182-207.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.

- Keyes, C. L. (2002). The exchange of emotional support with age and its relationship with emotional well-being by age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(6), P518-P525.
- Keyes, C. L. (Ed.). (2012). Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health. Springer Science & Business Media.
- Kim, D., Moon, C. W., & Shin, J. (2018). Linkages between empowering leadership and subjective well-being and work performance via perceived organizational and co-worker support. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(7), 844-858.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lambert, L. (2003). Leadership capacity for lasting school improvement. Virginia: ASCD
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education*, books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=33AW2aHs6AsC&oi=fnd&pg=PA103&dq=Teacher+leadership:+its+nature,+development,+and+impact+on+schools+and+students.&ots=01E4gkVs6d&sig=VLWuSGCctAz9mN1AsIVDZyvrBhg&redir_esc=y#v=
- Littrell, P. (1992). *The effects of principal support on general and special educators' stress, job satisfaction, health, school commitment, and intent on staying in teaching* (Doctoral Dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- Makela, K. (2014). PE teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession. (Unpublished doctoral dissertation). University of Jyväskylä (Studies in Sport, Physical Education and Health), Jyväskylä, Finland.
- Malkoç, A. (2011). Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi (Tez No. 298549) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach burnout inventory manual (3rd ed.). Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc
- McGrath-Champ, S., Stacey, M., Wilson, R., Fitzgerald, S., Rainnie, A., & Parding, K. (2019). Principals' support for teachers' working conditions in devolved school settings: insights from two Australian states. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 590-605.
- Melián-González, S. (2016). An extended model of the interaction between work-related attitudes and job performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(1), 42-57.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social indicators research*, 16(4), 347-413.
- Morsünbül, Ü. (2011). Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi (Tez No. 302897) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Murphy, J. (2005). Connecting teacher leadership and school improvement. California: Corwin.
- Ortiz-Gómez, M., Molina-Sánchez, H., Ariza-Montes, A., & de Los Ríos-Berjillos, A. (2022). Servant leadership and authentic leadership as job resources for achieving workers' subjective well-being among organizations based on values. *Psychology Research and Behavior Management*, 2621-2638.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 338-347. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34517/385026>
- Renshaw, T. L. Long, A. C. J. ve Cook, C. R. (2015). Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Sesveren, S. (2015). *Okul yöneticilerinin etkili liderlik özellikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., ... & Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health education journal*, 73(4), 382-393.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 43, 108-116.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Stones, M.J., Kozma, A. (1985). Structural relationships among happiness scales: A second order factorial study. *Social Indicators Research*. 17, 19-28
<https://doi.org/10.1007/BF00354110>
- Tabak, H., Aksu Dünya, B., & Şahin, F. (Eds.). (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabancalı, E., & Cengiz, T. (2018). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 26(3), 329-354.
- Tindle, J. A. (2012). *Dimensions of principal support behaviors and their relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement in high schools*. The College of William and Mary.
- Tongur, A. (2011). Organizational support, organizational citizenship behavior, and perceived performance in crime scene investigation units of Turkish national police. Unpublished Dissertation. Orlando.
- Trace, N. E. L. (2016). *The relationship among teacher job satisfaction, trust in the principal, and principal support*. (Doctoral Dissertation). PreQuest.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 75-89.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high

school. *Child development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 289-312.

Yılmaz, M. F. (2018). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını açıklamaya yönelik model sınaması: Utangaçlık, benlik saygısı, yalnızlık ve algılanan sosyal desteğin etkileri (Tez No. 524960) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.

Zinn, L. F. (1997). Supports and barriers to teacher leadership. Reports of teacher leaders. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408259.pdf>

EKLER



Ek 1. Nicel Veri Toplama Araçları

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının okul müdürlerinin destekleyici davranışlarına göre incelenmesidir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcıların bilgileri gizli tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır.

Aşağıda sizlere cevaplamanız için Bölüm-1'de Kişisel Bilgi Formu, Bölüm-2'de Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Bölüm 3'te Okul Müdürü Desteği Ölçeği verilmiştir. Sizden istenilen, Bölüm-1'deki ilgili kutucukları doğru şekilde doldurmanız ve Bölüm-2 ve Bölüm 3'te yer alan her bir ifadeyi dikkatle okuyup karşısındaki kutucuğu kendi görüşleriniz doğrultusunda işaretlemenizdir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Özge Atmaca

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1:Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:** (...) Kadın (...) Erkek
2. **Yaşınız:**
3. **Medeni Durumunuz:** (...) Evli (...) Bekar
4. **Öğrenim Durumunuz:**(...) Lisans (...) Yüksek Lisans (...) Doktora
5. **Görev Yaptığınız Okul:**.....
6. **Görev Yaptığınız Okul Türü:** (...) İlkokul (...) Ortaokul (...) Lise
7. **Branşınız:**.....
8. **Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı:**.....
9. **Öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süreniz (Lütfen yıl olarak belirtiniz):**.....

10. Mevcut okulunuzdaki hizmet süreniz (Lütfen yıl olarak belirtiniz):.....

11. Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı:.....



Bölüm 2: Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Açıklama: Anketteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

	Neredeyse hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Neredeyse her zaman
1. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4
2. Başarılı bir öğretmenim.	1	2	3	4
3. Bu okulda gerçekten kendim olabilirim.	1	2	3	4
4. Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.	1	2	3	4
5. Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.	1	2	3	4
6. Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.	1	2	3	4
7. Bu okulda saygı görüyorum.	1	2	3	4
8. Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4

Bölüm 3: Okul Müdürü Desteği Ölçeği

Açıklama: Anketteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

Okul Müdürüm...	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1....Ben konuşurken tüm dikkatin bana verir.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
2....Öğretmenlere karşı dürüst ve açık sözlüdür.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
3....Bana-farkedeceğim şekilde- önemli olduğumu hissettirir.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
4....Kararlarımı destekler.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
5....Devam edersin gözlemlerime yardım etmek için bana bilgi verir.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
6....Performansımı ilgilisürekliliği bildirirde bulunur.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
7....İhtiyaçlarımı değerlendirirde bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
8....Sınıflımla ilgili kararlarımın fikirlerime güvenir.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
9....Yaptığım işlerde bana güvendiğini gösterir.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
10....Meslek alanı gelişmem için bana fırsatlar sunar.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
11....Meslek gelişimimi destekler.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
12....Sınıfta uyguladığım öğretim geliştirmem için bana önerilerde bulunur.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
13....Çeşitli eğitim-öğretim dışı faaliyetler (örneğin konferanslar, sempozyumlar) için bana izin verir.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
14....Yeterli planlamaz zamanı sağlar.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)

15.... Aşırıyoğun olduğum zamanlarda bana daha fazla yardımcımsağlar.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)
16.... Okulunkaynaklarını verağbet görmeyen işleripaylaştırırkeneşit davranır.	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)



Ek 2. Nitel Veri Toplama Araçları

Görüşme Protokolü

Görüşmeyi yapan kişi		Görüşme yapılan kişi	
Görüşme yapılan kişi iletişim bilgileri			
Görüşme yapılan yere ilişkin açıklamalar			
Görüşme tarihi ve saati		Görüşme Süresi	

Katılımcıya ve Görev Yaptığı Okula İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	(...) Kadın Erkek	(...)	Branş	
Mesleki kıdem			Mevcut kurumundaki öğretmen sayısı	
Mevcut kurumundaki öğrenci sayısı			Okul türü	
Görev yapılan okul				

Giriş

Araştırmacı “Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışlarına Göre İncelenmesi” başlıklı çalışma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Görüşmede Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulacaktır. Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kalem kâğıt verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak, katılımcının onayı alınırsa ses kayıt cihazı hazır hale getirilecek.

Karşılama

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya iletecek, görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

Tartışma

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar?

Soru 1 (Anahtar Soru): Görev süreniz boyunca edindiğiniz mesleki tecrübe ve birikimlerden yola çıkacak olursanız “okul müdürü desteği” kavramı size ne çağrıştırıyor?

Soru 2 (Anahtar Soru): *Bulunduğunuz okulda okul müdürünüz tarafından ne tür destekleyici davranışlar görüyorsunuz?*

Soru 3 (Anahtar Soru): *Okul müdürünüzün yerinde olsaydınız öğretmenlere karşı ne tür destekleyici davranışlarda bulunurdunuz?*

Soru 4 (Anahtar Soru): *Görev süreniz boyunca edindiğiniz mesleki tecrübe ve birikimlerden yola çıkacak olursanız “öğretmen öznel iyi oluşu” kavramı size ne çağırıştırıyor?*

Soru 5 (Anahtar Soru): *Görev yaptığınız okul bağlamında öznel iyi oluşunuzu nasıl açıklarsınız?*

Soru 5 (Anahtar Soru): *Okulunuzda öznel iyi oluşunuzu arttırmak için neler yapılabilir?*

Soru 6 (Anahtar Soru): *Öğretmenlerin bulundukları okul ortamındaki öznel iyi oluşları üzerinde okul müdürü desteğinin nasıl bir etkisi vardır?*

Sonuçlandırma

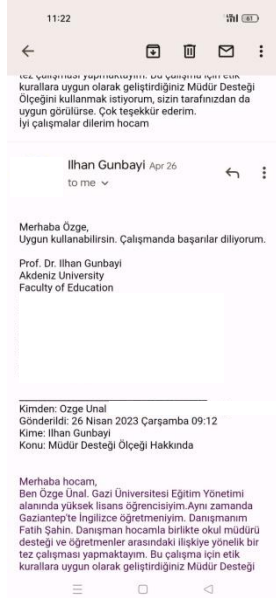
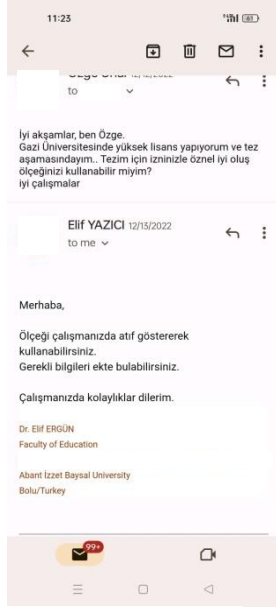
Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

Soru 7: *Görüşmeyi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?*

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırmamın sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler.

Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri



Ek 4. Etik Kurul Onay

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.10.2024-E.1052521



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-1052521
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

01.10.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Özge ATMACA'nın**, **Doç.Dr.Fatih ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü **"Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışlarına Göre İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **24.09.2024** tarih ve **15** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1488

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5. MEB Araştırma İzni Yazısı



GAZİANTEP NİZİP İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No:

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ÖZGE ATMACA

Araştırmanın Adı: ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞLARININ OKUL MÜDÜRLERİNİN DESTEKLEYİCİ DAVRANIŞLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: GAZİANTEP NİZİP İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: GAZİANTEP

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Soruları, Ölçek Soruları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 08.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 08.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni GAZİANTEP İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...