

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI



ÖĞRETMENLERİN TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI
İLE OKUL YAŞAM KALİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE
YÖNETİCİ DESTEĞİNİN DÜZENLEYİCİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ABDURRAHMAN AÇIKGÖZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, OCAK - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Abdurrahman AÇIKGÖZ tarafından hazırlanan
“ÖĞRETMENLERİN TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI İLE OKUL
YAŞAM KALİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE YÖNETİCİ DESTEĞİNİN
DÜZENLEYİCİ ETKİSİ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda Doktora
Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 18/01/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Prof. Dr. Türgan ARGON

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Prof. Dr. Hamit COŞKUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Tez çalışmamda yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- ✓ Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 07/02/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %14 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmalar Etik Kurulunun 01/03/2021 tarih ve 2021/02 toplantısında değerlendirilerek 2021/85 protokol no ile etik olarak uygun bulunmuştur. Araştırmada veri toplama araçları, Düzce Valiliğinin 29/04/2021 tarih ve E-10240236-20-24862493 sayılı onayı ile uygulanmıştır.

.....
ABDURRAHMAN AÇIKGÖZ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI İLE OKUL YAŞAM KALİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE YÖNETİCİ DESTEĞİNİN DÜZENLEYİCİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ABDURAHMAN AÇIKGÖZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. TÜRKAN ARGON)

BOLU, OCAK - 2023

XIV + 290

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları, okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiş ve ilişkisel nedenleri test eden yaklaşımlardan biri olan Hayes'in (2017) düzenleyici etki analiz yöntemi (Model-1) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni 2020/2021 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ve ilçelerindeki kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 2099 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği”, “Yönetici Desteği Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler betimleyici istatistikler, Hayes (2017) tarafından geliştirilen makro eklentisi (Process Makro) ile analiz edilmiştir. Araştırmanın düzenleyici etki hipotezlerine yönelik sonuçlarda öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteği algısının düzenleyici etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELE: Öz Belirleme Kuramı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Okul Yaşam Kalitesi, Yönetici Desteği, Düzenleyici Etki.

ABSTRACT

THE MODERATING EFFECT OF ADMINISTRATOR SUPPORT ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AND SCHOOL LIFE QUALITY

PHD THESIS

ABDURRAHMAN AÇIKGÖZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND SUPERVISION

(SUPERVISOR: PROF. DR. TÜRKAN ARGON)

BOLU- OCAK 2023

XIV + 290 PAGES

The purpose of this study is to examine the moderator effect of administrator support on the relationship between teachers' basic psychological needs and school life quality. For this purpose, the study has been designed with the relational screening model, one of the quantitative research methods, and Hayes's (2017) moderator impact analysis method (Model-1), which is one of the approaches testing relational causes, have been used. The study universe of the research consists of 2099 teachers selected by simple random sampling method from teachers working in different branches in public primary, secondary and high school level schools in Düzce in 2020/2021 academic year. "Basic Psychological Needs Scale", "Manager Support Scale" and "Teachers' School Life Quality Scale" have been used as data collection tools in the study. The data has been analyzed with descriptive statistics and the macro plugin (Process Macro) developed by Hayes (2017). In the results for the moderator effect hypotheses of the study, it has been concluded that the administrator support has a moderator effect on the relationship between the basic psychological needs of teachers and the quality of school life.

KEYWORDS: Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs, School Life Quality, Administrator Support, Moderator Effect.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	iv
TABLO LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	13
1.3.Araştırmanın Önemi	15
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	17
1.5.Araştırmanın Sayıltıları	17
1.6.Tanımlar	18
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR	19
2.1.Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	19
2.1.1.İhtiyaç Kuramları.....	20
2.1.1.1.Henry A. Murray’ın İhtiyaçlar Kuramı	21
2.1.1.2.Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	22
2.1.1.3.Herzberg’in Çift Faktör Kuramı	24
2.1.1.4.Clayton Alderfer’in İhtiyaçlar (ERG) Kuramı	25
2.1.1.5.McClelland’ın İhtiyaç Kuramı.....	26
2.1.1.6.Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory).....	27
2.1.2.Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı	30
2.1.2.1.Özerklik İhtiyacı	33
2.1.2.2.Yeterlilik İhtiyacı.....	35
2.1.2.3.İlişki İhtiyacı.....	37
2.1.3.Özerklik, Yeterlilik ve İlişki İhtiyacı İlişkisi.....	39
2.1.4.Örgütlerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar	40
2.1.5.Eğitim Örgütlerinde Temel Psikolojik İhtiyaçlar	44
2.2.Okul Yaşam Kalitesi.....	48
2.2.1.Yaşam Kalitesi	49
2.2.2.Yaşam Kalitesi Alanları	51
2.2.3.Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi	53
2.2.4.Okul Yaşam Kalitesi Boyutları	61
2.2.4.1.Okul Yöneticisi	62
2.2.4.2.Statü	68
2.2.4.3.İşin Niteliği.....	74

2.2.4.4.Fiziki Çalışma Koşulları	79
2.3.Yönetici Desteği	82
2.3.1.Yönetim Kuramları ve Yönetici.....	82
2.3.1.1.Klasik Yönetim Yaklaşımları	82
2.3.1.2.Neoklasik Yönetim Yaklaşımları.....	86
2.3.1.3.Modern Yönetim Yaklaşımları	87
2.3.2.Yönetici Desteği.....	88
2.3.2.1.Yönetici Desteğinin Dayandığı Kuramlar	94
2.3.2.1.1.Sosyal Takas Kuramı.....	95
2.3.2.1.2.Lider-Üye Etkileşimi Kuramı.....	97
2.3.2.1.3.Psikolojik Sözleşme Kuramı	99
2.3.3.Yönetici Desteği Türleri	101
2.3.3.1.Bilgisel Yönetici Desteği	103
2.3.3.2.Araçsal/Maddi Yönetici Desteği.....	105
2.3.3.3.Duygusal Yönetici Desteği	107
2.3.4.Eğitim Örgütlerinde Yönetici Desteği	109
2.4.Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları, Okul Yaşam Kalitesi ve Yönetici Desteği İlişkisi	114
2.5.İlgili Araştırmalar	116
2.5.1.Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	116
2.5.2.Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	119
2.5.3.Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	122
2.5.4.Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	126
2.5.5.Yönetici Desteği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	128
2.5.6.Yönetici Desteği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	129
3. YÖNTEM	132
3.1.Araştırma Modeli	132
3.2.Çalışma Evreni ve Örneklem	135
3.3.Araştırma Verilerinin Toplanması.....	137
3.4.Veriler Toplama Araçları	138
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu	139
3.4.2.Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği	139
3.4.2.1. Ölçülecek Yapının Özelliklerinin Belirlenmesi.....	140
3.4.2.2. Madde Havuzunun Oluşturulması	143
3.4.2.3. Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması	144
3.4.2.4. Pilot Uygulama	149
3.4.2.5. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Evren ve Örneklem.....	150
3.4.2.5.1. Ölçme Biçiminin Belirlenmesi	151
3.4.2.5.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Madde Analizleri ...	151
3.4.2.5.3. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	145
3.4.2.6. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Çalışması.....	159
3.4.2.7. Ölçeğe Son Halinin Verilmesi	163
3.4.3.Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği	164
3.4.4.Yönetici Desteği Ölçeği.....	168
3.5. Verilerin Analizi	171

4.BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA	173
4.1. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	173
4.2. Araştırma Verilerinin Dağılımına Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma	176
4.2.1.Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaç Düzeylerine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma	177
4.2.2.Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma	182
4.2.3.Öğretmenlerin Yöneticisi Desteği Düzeylerine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma	191
4.3. Araştırmanın Düzenleyici Etki Modeline İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	193
4.3.1. Araştırmanın 1. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma ...	195
4.3.2. Araştırmanın 2. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma .	199
4.3.3. Araştırmanın 3. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma..	202
4.3.4. Araştırmanın 4. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma..	204
4.3.5. Araştırmanın 5. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma .	206
4.3.6. Araştırmanın 6. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma..	209
4.3.7. Araştırmanın 7. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma..	212
4.3.8. Araştırmanın 8. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma..	214
4.3.9. Araştırmanın 9. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma..	216
4.3.10. Araştırmanın 10. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma	217
4.3.11. Araştırmanın 11. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma	220
4.3.12. Araştırmanın 12. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma	223
4.3.13. Araştırmanın 13. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma	225
4.3.14. Araştırmanın 14. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma	226
4.3.15. Araştırmanın 15. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma	239
4.3.16. Araştırmanın 16. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma	230
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	233
5.1. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Öneriler.....	233
5.1.1. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar	233
5.1.2. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	233
5.2. Araştırma Kapsamındaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bulgulara Yönelik Sonuçlar ve Öneriler.....	233
5.2.1. Araştırma Kapsamındaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bulgulara Yönelik Sonuçlar	233
5.2.2. Araştırma Kapsamındaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bulgulara Yönelik Öneriler	234
5.3. Araştırmanın Düzenleyici Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Öneriler.....	235
5.3.1. Araştırmanın Düzenleyici Etkisine Yönelik Sonuçlar	235
5.3.2. Araştırmanın Düzenleyici Etkisine Yönelik Öneriler	236
6. KAYNAKÇA	239
7. EKLER.....	282

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Araştırma Modeli.....	135
Şekil 3.2. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği	156
Şekil 3.3. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagram.....	161
Şekil 3.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı.....	165
Şekil 3.5. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait t Değerleri	166
Şekil 3.6. Yönetici Desteği Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı	169
Şekil 3.7. Yönetici Desteği Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait t Değerleri	170
Şekil 4.1. Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	193
Şekil 4.2. Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Etkileşim Teriminin Dâhil Olduğu Model.....	193
Şekil 4.3. Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	195
Şekil 4.4. Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteği Seviyeleri	196
Şekil 4.5. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model.....	199
Şekil 4.6. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteği Seviyeleri.....	200
Şekil 4.7. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	202
Şekil 4.8. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	204
Şekil 4.9. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Okul Yöneticisinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	206
Şekil 4.10. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Okul Yöneticisinin Seviyeleri	207
Şekil 4.11. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Düzenleyici Etkisine Ait Model.....	209
Şekil 4.12. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Seviyeleri	210
Şekil 4.13. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide İşin Niteliğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model.....	212
Şekil 4.14. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Fiziki Çalışma Koşullarının Düzenleyici Etkisine Ait Model	214
Şekil 4.15. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Okul Yöneticisinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	216

Şekil 4.16. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Düzenleyici Etkisine Ait Model	217
Şekil 4.17. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide İşin Niteliğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	220
Şekil 4.18. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide İşin Niteliğinin Seviyeleri	221
Şekil 4.19. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Fiziki Çalışma Koşullarının Düzenleyici Etkisine Ait Model	223
Şekil 4.20. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Fiziki Çalışma Koşullarının Seviyeleri	224
Şekil 4.21. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Okul Yöneticisinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	225
Şekil 4.22. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Düzenleyici Etkisine Ait Model.....	226
Şekil 4.23. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Seviyeleri	227
Şekil 4.24. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İşin Niteliğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model	229
Şekil 4.25. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İşin Fiziki Çalışma Koşullarının Düzenleyici Etkisine Ait Model ...	230

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okul ve Öğretmen Sayıları	136
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	139
Tablo 3.3. Ölçek Geliştirme Adımları	140
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Anahtar Kelimeler	143
Tablo 3.5. Alanyazında İş Yaşam Kalitesi ve Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Çalışmalarda Ele Alınan Faktörler	142
Tablo 3.6. Değerlendirme Uzman Listesi	145
Tablo 3.7. Kapsam Geçerliği Değerlendirme Formu	146
Tablo 3.8. Minimum KGO Değerleri	146
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Kapsam Geçerlik Oranları	147
Tablo 3.10. AFA Örneklem Gurubu	151
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri	152
Tablo 3.12. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Yeni Madde İstatistikleri	153
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Maddeleri İle Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri	154
Tablo 3.14. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'ne Ait KMO ve Barlett Analizi Sonucu	155
Tablo 3.15. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri	155
Tablo 3.16. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri	156
Tablo 3.17. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi	158
Tablo 3.18. Maddelerin ayırt ediciliğinin %27'lik alt ve üst gruplara göre test edilmesi	158
Tablo 3.19. DFA Örneklem Gurubu	160
Tablo 3.20. Ölçeğe Ait Standardize Edilmiş Beta Katsayıları, R^2 , Hata ve T Değerleri	162
Tablo 3.21. Araştırma Kapsamında İncelenen Uyum Kriterleri Sınırlılıkları	163
Tablo 3.22. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları	163
Tablo 3.23. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait Boyutlar ve Maddeler	164
Tablo 3.24. Araştırma Kapsamında İncelenen Uyum Kriterleri Sınırlılıkları	167
Tablo 3.25. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları	167
Tablo 3.26. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğine İlişkin AVE ve CR Değerleri	167
Tablo 3.27. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi	168
Tablo 3.28. Yönetici Desteği Ölçeği Uyum Kriterleri	170
Tablo 3.29. Yönetici Desteği Ölçeğine İlişkin AVE ve CR Değerleri	171
Tablo 3.30. Yönetici Desteği Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi	171
Tablo 3.31. Ölçek Maddelerinin Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar	172
Tablo 4.1. Elde Edilen Verilerin Dağılımına Ait Bulgular	176
Tablo 4.2. Araştırma Kapsamındaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bulgular	177

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi.
AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi.
CFI	: Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi.
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi.
GFI	: Goodness of Fit Statistic / İyilik Uyum İndeksi.
DMK	: Devlet Memurları Kanunu
KMO	: Kaiser-Meyer-Olin Katsayısı.
LİSREL	: Linear Structural Relations / Doğrusal Yapı İlişkisi.
NFI	: Normed Fit Index / Normlaştırılmış Uyum İndeksi.
NNFI	: Non-Normed Fit Index / Normlaştırılmamış Uyum İndeksi.
ÖOYK	: Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi
ÖBK	: Öz Belirleme Kuramı
RFI	: Relative Fit Index / Göreli Uyum İndeksi.
RMR	: Root Mean Square Residual / Ortalama Hataların Karekökü.
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü.
SDT	: Self Determination Theory/Öz Belirleme Kuramı.
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı.
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual / Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü.
TDK	: Türk Dil Kurumu
TPI	: Temel Psikolojik İhtiyaçlar
WHO	: World Health Organization /Dünya Sağlık Örgütü
YD	: Yönetici Desteği

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans programından itibaren öğrencisi olmaktan büyük onur ve gurur duyduğum, akademik donanımı, adaletli ve ilkeli duruşuyla bana örnek olan, bu uzun ve yorucu süreçte sadece akademik ve mesleki deneyimlerime yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda kendime olan inancımı ve kararlılığımı kaybetmememi sağlayan, bir danışmandan çok daha fazlası, kıymetli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Türkan ARGON'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın başından sonuna kadar görüş ve önerileri ile bana rehberlik eden, çalışmamı özveri ve titizlikle takip edip özgün fikirleriyle değer katan, doktora tez izleme komitesi olarak en zor süreçlerde katkı ve destekleri ile bana güç ve cesaret veren, kendilerinden bir tezden çok daha fazlasını öğrendiğim kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e ve Sayın Prof. Dr. Hamit COŞKUN'a, tez savunma jürisinde olmalarından büyük onur duyduğum, görüş ve önerileri ile bu teze nitelik katan Sayın Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY ile Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK'a en içten dileklerle teşekkür ediyorum.

Araştırmanın tüm aşamalarında adeta ikinci bir tez danışmanı gibi yardım ve desteklerini esirgemeyen Dr. Didem Çelik YILMAZ'a, araştırmanın veri toplama sürecindeki katkılarından dolayı Milli Eğitim Müfettişi Nevzat ÖZTÜRK'e, enstitünün bir numarası Tuncay ALP'e çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, sadece benim uzun çalışma saatlerime katlanmakla kalmayıp, bir sürü felsefi saçmalığımı da dinlemeye katlanan, sevgisi, desteği ve anlayışı için eşim Fatma AÇIKGÖZ'e, kızlarım Beyza ve Zehra Naz'a teşekkür ediyorum.

“Annen yoksa, kimsen yok”

Doğan Cüceloğlu

Annemin değerli anısına...

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konularına yönelik bilgilere, problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın alt amaçlarına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

20. yüzyılın ilk yıllarında örgüt yönetiminde hâkim olan klasik yönetim ve örgüt yaklaşımlarının, örgütlerin biçimsel yapısına odaklandığı, örgüt çalışanlarının sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını göz ardı ederek onlara mekanik bir rol atadığı görülmüştür. Çalışanları büyük bir makinenin yalnızca bir parçası olarak ele alan bu yaklaşımlar Elton Mayo ve arkadaşları tarafından yürütülen Hawthorne araştırmaları ile köklü bir değişime uğramıştır. Elton ve Mayo'nun araştırmaları çalışma hayatında sosyal ve psikolojik ihtiyaçların önemli olduğunu ve örgütsel amaçların gerçekleşmesinin temelinde beşerî unsurların belirleyici olduğunu ortaya çıkarmıştır (Koç ve Topaloğlu, 2017). Klasik yönetim yaklaşımlarının örgüt çalışanlarını sadece ücret gibi ekonomik fayda sağlayıcılar ile güdüleyerek verimliliği yükseltme eylemleri Hawthorne araştırmalarının ortaya çıkardığı sonuçlarla anlamını kaybetmiş, devamında ortaya çıkan neoklasik yönetim ve örgüt yaklaşımları ile çalışma ortamında insan ilişkileri büyük önem kazanmaya başlamıştır.

Klasik yönetim anlayışının temel varsayımı çalışanların performansının sadece ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması ile gerçekleşeceği inancına dayanmaktadır. Çünkü klasik örgüt ve yönetim yaklaşımlarının mekanik örgüt yapısı insanları makinenin bir parçasından ibaret olarak görerek onların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını göz ardı etmiştir. Neoklasik yönetim yaklaşımları ile örgütlere ve çalışanlara yönelik bakış açısı büyük değişime uğramıştır (Argyris, 1960). Bu değişim çabalarının özü, çalışanların performansını ekonomik ödüllerle sağlanabileceği görüşünün temel olduğu makine insan anlayışı yerine, çalışanların sosyo-psikolojik yönüne odaklanmasına dayanmaktadır. Örgütlere ve çalışanlara yönelik bakış açısı ile birlikte örgütsel alanda insan ilişkileri önem kazanmış, çalışanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçları yöneticilerin temel ilgi odağı haline gelmiştir. Çünkü çalışanlar maddi ve ekonomik ihtiyaçlarının yanında takdir edilme

ve kabul görme gibi psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının da karşılanmasını arzulamaktadırlar (Eroğlu, 2017). İnsan ihtiyaçları konusundaki özgün çalışmaları ile öne çıkan Murray, Maslow, Herzberg, Alderferg, McClelland, Deci ve Ryan gibi araştırmacılar insan ihtiyaçlarını doğuştan ya da sonradan kazanılmasına, psikolojik ve fizyolojik oluşuna göre değişik türlerde incelemişlerdir (Redmond, 2010). Bundan dolayı çalışanların ihtiyaçlarının nelerden oluştuğunu ortaya koymak, örgütsel yönetim alanının temel ilgi odağı haline gelmiş (Terpstra, 1979) ve bu durum tüm örgütleri etkileyecek şekilde giderek artmıştır.

Çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını ihmal eden ve örgütün havasından çok yapısına odaklanan örgüt ve yönetim yaklaşımlarındaki bu değişim örgütlerin sosyal bir sistem olarak ele alınmasının yolunu açmıştır. Süreç içerisinde neoklasik yönetim yaklaşımlarının yerini, örgütsel yapıyı sosyal bir sistem biçiminde ele alan Durumsallık Yaklaşımı ve Sistem Yaklaşımından oluşan Modern Yönetim Yaklaşımlarına bırakmıştır (Koç ve Topaloğlu, 2017; Aydın, 2010). Örgütlerin çevreyle ilişkisine dikkat çeken sistem yaklaşımı, örgütü “karışık ve büyük bir sosyal yapı” biçiminde tanımlarken, durumsallık yaklaşımı ise her zaman ve her yerde geçerli olabilecek bir yaklaşımdan ziyade, her örgütün kendi yapısına, bulunduğu duruma ve çevresine en ideal yöntemi uygulamanın önemine dikkat çekmektedir. Sonraki post modern ve modern yönetim yaklaşımları da Mayo ve arkadaşlarının araştırmalarının etkisiyle çalışanların sosyal ve psikolojik gereksinimlerini ve insan ilişkilerine odaklanan örgüt ve yönetim anlayışına odaklanmaktadır.

Örgütlerde insan ilişkilerinin önemi anlaşılmaya başlayınca örgüt ve yönetim araştırmalarının örgütün biçimsel yapısından ziyade sosyal ve psikolojik yapısına odaklanmaya başladığı görülmüştür. Hawthorne araştırmalarından yola çıkan Abraham Maslow ve Douglas McGregor gibi araştırmacılar örgütlerde insan ilişkilerini araştırarak alan yazında “İnsan İlişkileri Yaklaşımı” ve “Davranışsal Yaklaşım” adıyla neoklasik yaklaşıma katkı sağlamışlardır (Koç ve Topaloğlu, 2017; Ekinci, 2019). Örgüt ve yönetim yaklaşımlarındaki bu gelişmelerle birlikte grupların ve bireylerin karmaşık davranışlarını örgütlerin işleyişne göre ele alma ihtiyacı, zamanla farklı disiplinlerin ortak çabasına başvurmaya gerekli kılmış ve bu anlayışla birlikte İnsan İlişkileri Yaklaşımı 1950’li yıllarda örgütsel davranış disiplini olarak gelişmeye devam etmiştir (Eroğlu, 2017). Örgütsel davranışın psikolojiden beslenen mikro boyutu, örgütsel alanda bireyin algıları,

deneyimleri, değerleri ve ihtiyaçları ile ilişkili konulara odaklanırken (O'Reilly, 1991) örgüte özgü ve onu biçimleyen bağlamın davranışlar üzerindeki etkisine odaklanan makro boyutu ise ekonomi, sosyoloji ve siyaset biliminin desteğine ihtiyaç duymaktadır (Rousseau ve House, 1994). Bu ihtiyaç doğrultusunda psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinlerin örgüt psikoloji ve sosyolojisi ile örgüt çalışmalarına kaynaklık etmeye başlamıştır. Başka bir ifadeyle örgütlerde insan ilişkilerinin öneminin anlaşılmasıyla birlikte sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinlerin örgüt çalışmalarının bir parçası haline gelmiştir.

İnsan ilişkilerini merkeze alan ve çalışanların gereksinimlerinin önemine vurgu yapan örgüt ve yönetim alanındaki gelişmeler eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşma çabalarında, okulun örgütsel yapısı kadar okuldaki insan ilişkilerinin önemli bir rol oynadığını ifade eden Bursalıoğlu'na (2002) göre, neoklasik yaklaşımla birlikte okullar demokratik örgüt olarak tanımlanmış ve insan ilişkileriyle ilgili ilkeleri demokratik yönetim adı altında uygulamaya başlamıştır. Bu gelişmeler okulun en stratejik ögesi olan öğretmenlerin (Bursalıoğlu, 2002) ücret vb. gibi ekonomik ihtiyaçlarının ötesinde psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının da karşılanmasını önemli kılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçları ile okulun amaçlarının dengelenmesi öğretmenlerin daha etkili ve verimli olmasını teşvik ederek hem okulun hem de öğretmenlerin amaç ve beklentilerinin gerçekleşmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Bir başka deyişle öğretmenler, ekonomik ihtiyaçlarının yanında psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı ihtiyaç destekleyici okul ortamları öğretmenlerin sağlıklı bütünsel gelişimi için önemlidir. Bu nedenle sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinlerin örgütsel alandaki etkisi eğitim örgütlerini de kapsayarak öğretmen ihtiyaçlarına odaklanan çalışmalara kaynaklık etmiştir.

İnsan ihtiyaçlarını fizyolojik (Hull, 1943) ve psikolojik (Murray, 1938; Hull, 1943; Maslow, 1943; Alderfer, 1972b; McClelland, 1985; Deci ve Ryan, 1995; Herzberg, 2003) süreçler olarak ele alan ihtiyaç kuramları eğitim örgütleri açısından yoğun ilgi görmüştür. Diğer ihtiyaç kuramlarından farklı olarak sadece temel psikolojik ihtiyaçlara odaklanan Öz Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 2000) psikolojik ilginin, bütünsel gelişimin ve sağlığın sürdürülebilmesi için karşılanması gereken temel psikolojik ihtiyaçlar olduğunu ifade etmektedir.

Öz Belirleme Kuramı, ihtiyaç kavramını açıklarken ihtiyaçlar hakkında iki ihtiyaç yaklaşımından yararlanmıştır. Birincisi, Hull'un (1943) içsel/fizyolojik

ihtiyaçlar kavramıdır (Deci ve Ryan, 2000), ikincisi ise ihtiyacı içsel olmasından çok sonradan öğrenilmiş olarak gören Murray'ın (1938) görüşüdür. Öz Belirleme Kuramında Hull'ün (1943) görüşlerine paralel olarak sonradan öğrenilmesinden ziyade organizmik olarak, Murray'ın (1938) görüşlerine paralel olarak da psikolojik olarak ele alınmıştır. Böylece Öz Belirleme Kuramında ihtiyaçlar, bireyin bütünsel psikolojik gelişimi, sağlamlığı ve iyi oluşu için gerekli içsel ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır. Bu temel psikolojik ihtiyaçlar; özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları olarak adlandırılmıştır (Deci ve Ryan, 2000).

Özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacını üç temel psikolojik ihtiyaç olarak tanımlayan Deci ve Ryan (2000) bu ihtiyaçların tatmini için ihtiyaç destekleyici çevrenin önemine vurgu yapmaktadır. Çünkü temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyacı) tatmini çevrenin destekleyici ya da engelleyici olmasına bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçları olarak bilinen temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmini ya da engellenmesi okullarını ne derece ihtiyaç destekleyici olarak algıladıklarına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, yetersiz ihtiyaç desteği ya da ihtiyaç tatminin engellendiği okullarda yüksek öğretmen devri (Ingersoll, 2001; Baransel, 2020; Attard ve Calleja, 2021), mutsuzluk (Pazar, 2021; Kıyak, 2022), düşük statü (İnal ve Sadık, 2011; Sarı vd., 2018; Fakhri vd., 2021) ve iş özerkliğinden yoksunluk (Chang, 2009) gibi olumsuzluklar öğretmenlerin performansını düşürebilmektedir. Bu olumsuzluklar öğretmenlerin okula karşı olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmakta ve onların okul yaşam kalitesi algılarını düşürebilmektedir. Bir başka deyişle düşük okul yaşam kalitesi algısı, öğretmenlerde düşük ihtiyaç tatminine neden olmaktadır.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısı ve temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlilik ve ilişki) tatminindeki bu ilişkide yönetici desteğinin önemli bir rolü vardır. Çünkü çalışma ortamının iyileştirilmesi ve ihtiyaç destekleyici çevre sağlanması gibi yönetsel destek eylemleri öğretmenlere verilen değeri ve önemi göstermektedir (Shore ve Shore, 1995). Öğretmenlerin okul ortamında deneyimledikleri yaşantılar yoluyla geliştirdikleri okula yönelik algılarda okul yöneticilerinin yönetsel destek eylemlerinin önemli etkileri vardır. Yetersiz yönetici desteği öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini yükseltirken, olumlu yönetici desteği okuldan ayrılma niyetini azaltmakta (Ingersoll, 2001; Kalliath ve Beck, 2001; Uzun, 2018; Demir, 2019; Taş ve Özkara, 2020; Ertürk, 2022), okuldan

memnuniyet düzeyini arttırmakta (Grissom, 2011; Hamidi vd., 2019), okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetini anlamlı olarak yordamaktadır (Demir, 2019). Bir başka deyişle yönetici desteği algısı öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısını şekillendirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları, okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği konuları eğitim örgütleri ve öğretmenlerin etkililiği açısından araştırılması gereken önemli konulardır. Çünkü temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlilik, ilişki) tatmini öğretmenlerin sadece yöneticilerine yönelik algısını değil aynı zamanda onların okullarına ve işlerine yönelik tutumlarını, dolayısı ile okul yaşam kalitelerini de etkileyebilmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçların dayandığı Öz Belirleme Kuramı (ÖBK), kişinin bütünsel gelişimi için evrensel olarak gerekli olan üç temel psikolojik ihtiyaç (özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyacı) olduğunu savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Ryan ve Deci (2017), bazı ihtiyaç kuramlarının iddia ettiği ihtiyaç hiyerarşisi kavramına karşı çıkmaktadır. Örneğin ihtiyaçları hiyerarşik bir düzen içinde ele alan Maslow'un (1943), aksine Ryan ve Deci'nin (2000) ihtiyaç tatmininde öncelik sonralık ilişkisi yerine daha çok karşılıklı bağımlılığı esas almaktadır. Diğer taraftan, tüm insan ihtiyaçları yerine sadece temel psikolojik ihtiyaçları ele alan Öz Belirleme Kuramı bu ihtiyaçların optimal insan gelişimi için evrensel olduğunu ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Kurama göre sosyal çevre kişinin temel psikolojik ihtiyaçlarını deneyimlemesine izin verdiği ölçüde, kişinin psikolojik büyüme ve gelişmesine katkı sağlamaktadır (Vallerand vd., 2008). Diğer taraftan temel psikolojik ihtiyaçları çevresel nedenlerle engellenen kişilerin sağlık veya esenlikleri olumsuz etkilenebilmektedir (Gökçe, 2018). Başka bir deyişle, temel ihtiyaçların tatmininde çevrenin işlevselliği kişinin psikolojik büyüme ve gelişmesine katkı sağlamakta belirleyici olmaktadır. İhtiyaç tatminini engelleyici çevre, insanların doğuştan gelen kapasitelerinin tam olarak işlev görmesini olumsuz etkileyebilmektedir.

Öz Belirleme Kuramı perspektifinden bakıldığında, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, özerk motivasyon, esenlik ve iş performansı için önemlidir (Deci vd., 2017; Ryan ve Deci, 2019). Özerklik (özgür seçimler yapma ihtiyacı), yeterlilik (görevlerde ustalaşma ihtiyacı) ve ilişkili olma (başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacı) ihtiyaçları çalışma ortamında temel ihtiyaçlar olarak kabul edilir (Deci ve Ryan, 2000). Çalışma ortamında yoğun ilgi gören bu üç temel psikolojik ihtiyaç

(Deci vd., 2017) bağlama duyarlı yapılardır (Vansteenkiste vd., 2020). Dolayısıyla temel psikolojik ihtiyaç tatminleri, çalışma ortamının bağlamına bağlı olarak farklı düzeylerde olabilmektedir (Weinstein ve Ryan, 2010; Ryan ve Deci, 2017).

Çalışma ortamında özerk motivasyonu ve temel psikolojik ihtiyaç tatminlerini neyin desteklediğine ve bunların olumlu sonuçlarına ilişkin ilkelere odaklanan temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı (Ryan ve Deci, 2017) özerklik fırsatı, yeterliliğe ilişkin geri bildirim alma, eşitlik ve katılım fırsatları sağlama gibi faktörlerin, yeterlilik, ilişkili olma ve özerklik ihtiyaçlarının tatminini destekleyen koşullar olduğunu ifade etmektedir (Deci vd., 2017). Birçok çalışma, temel psikolojik ihtiyaçların çalışanlar ve örgütler açısından önemini ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan bazıları temel psikolojik ihtiyaç tatmininin, çalışanların performansı için önemli bir ön koşul olduğunu (McGregor ve Doshi, 2015), daha fazla özerk motivasyonun örgüte daha fazla bağlılık sağladığını (Hackman ve Oldham, 1980; Gagné ve Deci, 2005), psikolojik sağlık ve iyi oluş hali arasında kuvvetli pozitif ilişkilerin olduğunu (Çankaya, 2005; Reis vd., 2018) ve özerklik tatmininin içsel motivasyon sağladığını (Ryan ve Deci, 2017) ortaya koymuştur. Buna karşın ihtiyaç tatminsizliği ve engellenmesi, çalışma ortamında motivasyon eksikliği (Deci ve Ryan, 2000), düşük iş doyumu (Şat vd. 2015), stres ve tükenmişlik (Bardak ve Keskin, 2022) gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.

Öz Belirleme Kuramı kapsamında üç temel psikolojik ihtiyaç (özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacı) diğer örgütsel alanlarda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de fazlasıyla ilgi görmüştür (Ebersold vd., 2019). Bazı araştırmalar öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatmininin, işe bağlılık ve tükenmişlik (Catalán vd., 2017), iş doyumu (Aldrup vd., 2018), öğretme etkililiği (Korthagen ve Evelein, 2016), öğretmenlerin sınıftaki etkililiği (Ebersold vd., 2019) ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim bağlamında, bir öğretmen iyi performans göstermek için yeterli becerilere sahip olmadığını hissettiğinde düşük yeterlilik tatmini yaşayabilmekte (Ebersold vd., 2019), okul ortamı veya meslektaşları aşırı derecede eleştirel olduğunda yeterlilik ihtiyacı engellenebilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Birçok araştırma, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırdığını, buna karşılık engellenmiş veya tatmin edilmemiş psikolojik ihtiyaçların ise öğretmenlerde sağlıklarını etkileyebilecek olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermiştir (Deci ve Ryan, 2000; Broeck vd., 2016; Doménech-Betoret vd., 2015). Bu araştırma sonuçları bir bütün olarak

değerlendirildiğinde, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatmininin iş tatmini, örgütsel bağlılık, öğretme etkililiği, içsel motivasyon gibi birçok bireysel ve örgütsel sonuçları olduğu söylenebilir.

Okullarda, olumlu psikolojik ve bilişsel sonuçlar üzerindeki etkilerinden dolayı öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını (özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma) karşılamak önemlidir. Öğretmenlerin rolleri, onların okuldaki ders ve ders dışı görev ve sorumluluklarını belirlemektedir. Öğretmenler bu rollerinin gerektirdiği işleri yaparken okul idaresi, meslektaşlar, öğrenciler ve dış çevre (üst yönetim, veliler vb.) ile belli düzeyde etkileşim içindedirler. Okul çalışma ortamını oluşturan bu iç ve dış çevresel yapılar öğretmenlerin çevresini oluşturmaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatmini, onların bu okulun çalışma ortamını ne derece ihtiyaç destekleyici olarak algıladığına bağlıdır. Çünkü temel psikolojik ihtiyaç tatmini, sosyal çevreye ve onun nasıl algılandığına bağlı olan psikolojik bir yapıdır (Ryan ve Deci, 2017). Bir başka deyişle, öğretmenlerin ihtiyaç tatmini okulun çalışma ortamını nasıl algıladıklarına bağlı olarak değişimler gösterebilmektedir. Okulun dinamik yapısı ve bireysel farklılıklar bu algıda belirleyici olmaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçları destekleyici okul ortamının öğretmenlerin okullarında kendilerini güvende hissettikleri, mutlu, huzurlu oldukları, iyi oluş ve memnuniyetlerini teşvik etmesi beklenir. Bu nedenle okulun çalışma ortamının ihtiyaç destekleyici olması öğretmenlerin okul yaşamının kalitesi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve öğrenci çıktıları üzerinde önemli etkileri olan öğretmenlerin diğer mesleklerde olduğu gibi işlerinde büyük sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin performansı onların bu sorumluluklarını yerine getirebilmelerine bağlıdır. Okul çalışma ortamında öğretmenlerin performansını etkileyen birçok bireysel ve örgütsel faktör vardır. Okul yaşam kalitesi de bu örgütsel faktörlerden biridir. Genel yaşam kalitesine paralel olarak 1970'li yıllarda başlayan ve genel yaşam kalitesinin boyutlarından yararlanılarak incelenen okul yaşam kalitesi çalışmaları (Epstein ve McPartland, 1976; Williams ve Batten, 1981; Ainley ve Bourke, 1992; Linnakylä ve Brunell, 1996; Malin ve Linnakyla, 2001; Mok ve Flynn, 2002; Sarı, 2007; Weintraub ve Bar-Haim Erez, 2009; Arslan ve Akkas, 2013; Aliyev ve Tunç, 2015; Kesici ve Ceylan, 2020; Baş ve Altun, 2020; Salarichine ve Mehrabifar, 2021) daha çok öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda okul

yaşam kalitesi kavramının öğrencilerin okul yaşam kalitesi çalışmalarına dayalı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Leonard (2002) okuldaki olumlu ve olumsuz deneyimlerin okul yaşamına etkilerini okul yaşam kalitesi temelinde ele alırken Batten ve Girling-Butcher (1981) ise okul yaşam kalitesini, okulla ilgili tüm boyutlardan elde edilen tatmin olarak ifade etmektedir. Öğretmenlerin çalışma yaşamının kalitesine odaklanan okul yaşam kalitesi çalışmaları (Rossmiller, 1992; Sarı vd., 2018); Lalompoh vd., 2019; Sipahioğlu vd., 2020) öğretmenlerin performanslarını artırmaya katkı sağlayacak uygun bir çalışma ortamını tanımlamaktadır.

Öğretmenler, okulun çalışma ortamının kalitesinin kendileri için uygun olduğunu gördüklerinde, görevlerini yerine getirirken kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Johari vd., 2018; Lalompoh vd., 2019). Bu itibarla okul yaşam kalitesi, öğretmenler için okulun çalışma koşullarını iyileştirmek amacıyla öğretmen memnuniyetini ve refahını teşvik eden ve sürdüren okul stratejileri, uygulamaları ve ortamı olarak ele alınmaktadır (Gowrie, 2014; Salarichine ve Mehrabifar, 2021). Bir başka deyişle okul ortamının kalitesini iyileştirme çabalarının öğretmenlerin okul yaşam kalitesinden duyulan memnuniyeti ve refahı arttırmayı hedeflediği söylenebilir.

Okul yaşamının kalitesi, farklı rollerdeki farklı öğretmenler için veya farklı rollerdeki aynı öğretmenler için farklı şeyler ifade edebilir (Sashkin ve Burke, 1987). Güçlük derecesi aynı işi yapan aynı roldeki farklı öğretmenler, yalnızca farklı kişisel değerler temelinde değil, aynı zamanda farklı yeteneklerin bir sonucu olarak okul yaşam kalitesi hakkında farklı algılara sahip olabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel değerleri ile yeteneklerindeki farklılıklar onların okul yaşam kalitesi algılarını da farklılaştırmaktadır. Yaşam kalitesinin öznel bir yapı olduğu konusundaki fikir birliği (Ferrans, 1990; Cella, 1992; Dazord vd., 1993; The World Health Organization Quality of Life Assessment [WHOQOL], 1995) okul yaşam kalitesinin de öznel bir yapı olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle Elizur ve Shye'nin (1990) de belirttiği gibi okul yaşam kalitesi her öğretmenin okul ortamındaki deneyimlerinin öznel bir yansımasını içermektedir. Bir başka ifadeyle, ne kadar öğretmen varsa o kadar farklı okul yaşam kalitesi vardır.

Okul ortamının tüm bileşenleri öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin belirlemede önemli etkiye sahiptir. Okulun çalışma ortamının yönetsel, yapısal ve sosyal boyutları okulun bileşenlerini belirlemede yardımcı olabilir. Bunun için

okulun idari yapısı, öğretmenler, öğrenciler, veliler, fiziki çalışma koşulları, okul kültürü ve çevresini etkileyen sosyal, psikolojik ve teknolojik faktörler gibi tüm okul bileşenlerini bütünsel olarak analiz etmek önemlidir. Okulun bileşenlerinden oluşan okul yaşam kalitesi değişkenleri alanyazında farklı yazarlar tarafından farklı boyutlarda ele alınmıştır (Epstein ve McPartland, 1976; Williams ve Roey, 1996; Williams ve Batten, 1981; Rossmiller, 1992; Karatzias vd., 2001; Malin ve Linnakyla, 2001; Sarı, 2007; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik bu çalışmalarda boyutlar her ne kadar farklı olsa da tümünün ortak noktası öğretmenlerin okul yaşamındaki özenli iyi oluşlarına odaklanmasıdır. Bu araştırma kapsamında, tanımlanması ve ölçülmesi zor bir kavram olan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi okulun yönetsel, yapısal ve sosyal bileşenlerini içerecek şekilde okul yöneticisi, statü, işin niteliği ve fiziki çalışma koşulları boyutlarından oluşmaktadır.

Okul yöneticileri, okul yaşam kalitesini etkileyen değişkenler üzerindeki etkisi ve yetkisi nedeniyle öğretmenlerin okul yaşamının kalitesine yönelik algısında belirleyici olmaktadır. Okul yöneticisini, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde etkili olan faktörlerden sadece birisi olarak gören Rosmilller (1992), öğretmene duyulan saygı, öğretmenlerin mesleki etkileşimi, karar sürecine katılım, yeni beceri ve bilgiler edinme fırsatı ve iyileştirilmiş fiziki çalışma koşulları ile öğretmen, veli ve öğrenci ilişkilerinde okul yöneticisinin rolüne vurgu yapmaktadır. Okul yöneticilerinin yeterlilik düzeyleri, yöneticilik tarzları, liderlik stilleri gibi faktörler öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında önemli etkiye sahiptir. Diğer taraftan olumsuz veli davranışları, öğrencilerin akademik başarısızlığı, disiplin sorunları, başarısızlık endişesi ve yüksek beklentiler gibi birçok faktör öğretmenler üzerinde baskıya neden olmaktadır (Göksoy ve Argon, 2014). Çıkarları doğrultusunda okulu doğrudan veya dolaylı olarak etkilemeye çalışan ve öğretmenlerin okul yaşamının kalitesine doğrudan etki eden bu baskı gruplarının (Bursalıoğlu, 1994; Toprakçı, 2001) etkisini azaltmak okul yöneticilerinin yönetsel eylemlerini önemli kılmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin statü düşüklüğünü ekonomik nedenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma (Özoğlu vd., 2013; Gönülaçar, 2016; Göker ve Gündüz, 2017; Ünsal, 2018) çalışma koşullarının önemli belirleyicileri olan iş güvencesi, ücret, terfi imkânları gibi özlük haklarından yoksun ortamda çalışan öğretmenlerin işlerinden memnun olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca

birçok araştırma okullarda iş güvencesizliği ve yetersiz ücretin yarattığı memnuniyetsizliğin, yüksek öğretmen devri (Ingersoll, 2001; Attard ve Calleja, 2021), düşük bağlılık (Karahan, 2008; Akan ve Yalçın, 2015), iş doyumsuzluğu (Karaköse ve Kocabaş, 2006), örgütsel mutsuzluk (Pazar, 2021; Kıyak, 2022) düşük okul yaşam kalitesi (İlmen, 2010; İnal ve Sadık, 2011; Sarı vd., 2018; Fakhri vd., 2021) gibi olumsuz sonuçlarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte okul türleri ve kademeleri, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre gibi bağlamsal faktörler, okullar arasındaki statü farklılıklarını tetiklemektedir. Okullar arasındaki bu statü farklılıkları, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki statülerini de farklılaştırarak onların okul yaşam kalitesi algılarında belirleyici olmaktadır.

Öğretmenlerin ders içi ve ders dışı görevlerinden oluşan iş yükü onların iş yaşam dengelerini etkilemektedir. Ayrıca iş yükü fazlalığı öğretmenler arasında yetersizlik duygusunun nedenlerinden biri (Yahaya vd., 2010) olarak ifade edilmektedir. Ağır iş yükünün yetersizlik algısına neden olması öğretmenlerin performansını, yetenek ve becerilerini sorgulamasına neden olabilir. Öğretmenler bağlamında, bu tür olumsuz etkiler kaçınılmaz olarak onların okul yaşam kalitelerini ve genel olarak eğitimin kalitesini etkileyebilmektedir. Ayrıca iş içeriğinin ilginç ve zevkli olması, öğretmenlerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, iş özerkliği, işi kontrol edebilme gibi özelliklerin, öğretmenlerin iyilik hali üzerinde önemli etkileri vardır (Zee ve Koomen, 2016; Yüce-Selvi ve Sümer, 2018). Bu nedenle okullarda öğretmenlerin görev tanımlarının, ders ve ders dışı görevlerinin onların bilgi ve yeteneklerine uygun olacak şekilde tasarlanması, okullarında mutlu ve huzurlu olmalarına katkı sağlayarak, okul yaşam kalitelerini arttırabilir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında belirleyici olan temel bileşenlerden biri de okul binası, sınıflar, öğretmen odaları, spor salonu, kütüphane, spor alanları, kantinler, ders dışı etkinlik alanları, okul bahçesi ve çevresi, aydınlatma ve ısıtma sistemleri, teknolojik altyapı, okulun konumu gibi faktörlerden oluşan okulların fiziki çalışma koşullarıdır. Yapılan araştırmalar okulun fiziksel ortamı ile öğretmenlerin performansı arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ekpoh, 2018; Orji vd., 2021). Yetersiz fiziki çalışma koşulları öğretmenlerde düşük bağlılığa, tükenmişliğe, okula geç kalma, yüksek devir hızı ve görev ihmali gibi sorunlara neden olmaktadır (Orji ve Enobun, 2018; Kaynar, 2022). Buna karşılık yeterli fiziksel koşullara sahip okullarda öğretmenlerin memnuniyeti, refahı ve bağlılığı yüksek olmaktadır (Earthman ve

Lemasters, 2009; Gençdal, 2018). Bazı araştırmalar kalabalık sınıflarlar nedeniyle öğretmenlerin başka okullara göçtüğünü (Tekingündüz, 2017) ya da kalabalık sınıfı olan okulları tercih etmediğini (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016) göstermektedir. Ayrıca kalabalık sınıflar öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz etkilemektedir (Adams ve Forsyth, 2006). Yetersizlik algısı beraberinde işe devamsızlığı getirebilmektedir (Utami vd., 2021). Kalabalık sınıfların etkisiyle yaşanan yetersizlik algısı, fiziksel ve zihinsel yorgunluk gibi olumsuz sonuçlar öğretmenlerin okul değiştirmelerine etki edecek kadar güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir. Okulun konumu, okulun ulaşım imkânları, okulların donanım ve teknolojik alt yapı yetersizliği gibi yetersiz fiziki çalışma koşullarından öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Gerek okul yaşam kalitesi gerekse temel psikolojik ihtiyaçların tatmini çalışma ortamının ne derece uygun ve teşvik edici olduğuna bağlıdır. İhtiyaç tatminini teşvik eden okulun çalışma ortamı, öğretmenlerin ihtiyaç tatminlerini kolaylaştırma ve teşvik etme potansiyeline sahiptir. Böyle bir okul çalışma ortamının sağlanmasında okul yöneticilerinin rolü ve ylemelri önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmini ve okul yaşam kalitesi üzerinde yöneticilerin önemli etkileri olduğu söylenebilir.

Yönetici desteği kavramı örgütün, çalışanların katkılarına verdiği değer ve onlara gösterdiği ilgi olarak tanımlanan örgütsel destek kavramına (Eisenberger vd., 1986) dayanmaktadır. Çalışanların onaylanma, saygı görme ve çabalarının farklı şekillerde ödüllendirildiği destek eylemleri yönetsel desteğin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Yönetici desteği çalışanların birincil yöneticisinden algıladığı destek türü olarak tanımlanmaktadır (Yoon ve Lim, 1999). Örgütsel ortamda çalışanlar, örgütün bütününden çok yöneticileriyle iletişim halinde olduklarından çalışanların örgütsel destek algıları üzerinde yöneticilerin büyük etkisi vardır (Maertz Jr vd., 2007). Çünkü yöneticilerin çalışanlara gösterdikleri muamele çalışanlar tarafından örgütsel desteğin bir göstergesi olarak algılanmaktadır (Fenlason ve Beehr, 1994; Eisenberger vd., 2010; Göktepe, 2017). Algılanan örgütsel desteğin bir uzantısı olarak ortaya çıkan algılanan yönetici desteği (Jin ve McDonald, 2017), yöneticiden alınan iltifatlar çalışanlar üzerinde örgütlere göre daha fazla etki yaratmaktadır (Mudrak vd., 2018). Bu nedenle, algılanan yönetici desteği, çalışanların, yöneticilerinin onların refahına ve örgüte katkılarına değer verdiğine dair inançları olarak tanımlanabilir. Örgütlerin temsilcileri olarak hareket

eden yöneticiler, çalışanlarla iletişim halinde olmakla, onları değerlendirmekle, onlara örgütün değerlerini ve amaçlarını aktarmakla yükümlüdürler (Eisenberger vd., 2002; Nijman ve Gelissen, 2010; Giray ve Sahin, 2012). Çünkü yöneticiler çalışana sağladığı desteğin kaynağını örgütün onlara verdiği yetkiden almaktadır. Yöneticilerin bu yetkiyi araç gereç sağlama, esnek çalışma uygulamaları, eğitim, çalışma ortamının iyileştirilmesi gibi yönetsel destek eylemleri gibi konularda kullanmaları, çalışanlara verilen önemi ve değeri göstermektedir (Shore ve Shore, 1995). Bir başka deyişle yöneticilerin örgütten aldığı yetkiyi, çalışanların ihtiyaçlarına yönelik destekleyici eylemlerde kullanması yöneticiye yönelik olumlu algıyı pekiştirmekte ve yöneticiye duyulan güveni arttırmaktadır.

Örgüt ve yönetim alanındaki gelişmeler eğitim örgütlerini de etkilemiş ve okullarda öğretmenlerin yönetici desteği algısını önemli hale getirmiştir. Çünkü örgüt ve yönetim alanındaki gelişmelere bağlı olarak hem bireysel hem de örgütsel anlamda farklılaşan durumlardan biri de çalışanların desteklenmesidir (Argon, 2014). Öğretmenlerin yönetici desteği algısını belirlemeye yönelik bazı çalışmalarda algılanan yönetici desteğinin; çalışanların örgüte bağlılığına katkıda bulunduğu (Rhoades vd., 2001), hem iş tatmini hem de öğretmenlikte kalma niyeti üzerinde aracılık ettiği (Tickle vd., 2011), öğretmenlerde duygusal ve davranışsal olarak gelişim yarattığı (Argon, 2014), öğretmenlerin performansı üzerinde doğrudan etkisinin olduğu (Afzal vd., 2019), yönetici desteği algısıyla öğretmenlerin iş doyumu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Sarıkaya, 2019), iş stresi ve işten ayrılma niyetini azalttığı (Taş ve Özkara, 2020) ve öğretmenlerin iş doyumunu arttırdığı (Yalnız, 2022) sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Bahsedilen bu çalışmaların sonuçları, yönetici desteğinin öğretmenler ve okul düzeyinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere sağladığı destek hakkında Martinez ve McAbee (2020) tarafından yapılan çalışma, okul yöneticileri tarafından benimsenen genel yönetim uygulamalarıyla ilgili faktörlerin, öğretmenleri destekleme derecesini etkilediğine dair kanıtlar sağladığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, yönetici desteği eylemlerinin, ilk göreve başlama, mentorluk, personel desteği, ders atama değişiklikleri, kaynak sağlama, mesleki gelişimi teşvik etme, özerklik desteği, anlamlı ve yapıcı geri bildirim, iş yükünün azaltılması, disiplin kurallarının uygulanması ve zorlu velilerle destek konularında öğretmenleri desteklemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan, öğretmenlerin

algıladığı yönetici desteği konularının ortak noktası, yöneticileri tarafından desteklenen öğretmenlerin memnuniyetinin artacağına ve öğrenciler için daha iyi bir öğrenime yol açacağına vurgu yapmalarındır. Birçok araştırma (Tickle vd., 2011; Podolsky vd., 2016; Ronfeldt ve McQueen, 2017; Ünal, 2019; Çelik ve Kahraman, 2021) mesleki sorumluluklarını yerine getirirken yöneticileri tarafından desteklendiğini hisseden öğretmenlerin, bu destekten yoksun öğretmenlere göre işlerinden daha fazla tatmin olma ve okulda kalma olasılıklarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yönetici desteğinden yoksun öğretmenler mesleği bırakmayı (Darling-Hammond, 2003) ya da okul eğitim bölgelerinin içinde veya dışında başka bir okula geçiş yapmayı (Ünal, 2019; Martinez ve McAbee, 2020) isteyebilmektedirler. Bazı araştırmalar yönetici desteği eksikliğinin öğretmenlerin okullardan ayrılması ya da başka bir okulu tercih etmesinin en önemli nedeni olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond, 2003; Simon vd., 2015). Bu araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öğretmenlerin yönetici desteği eksikliğine bağlı okul değiştirmeleri öğretmen kaybına yol açmakta ve öğretmen devir oranını arttırmaktadır. Öğretmenlerin okuldan ayrılması ve yüksek öğretmen devri, okulun örgütsel imajını olumsuz etkileyebilmekte ve bu tür okullar genellikle öğretmenlerin tercih etmediği ya da çok az tercih ettiği okul imajına dönüşebilmektedir.

Açıklanan kuramsal temeller ve araştırmalar doğrultusunda yönetici desteğinin, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatmini ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi etkileyebileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatminleri ve okul yaşam kaliteleri destekleyici bir çevreye ihtiyaç duyar. Bu nedenle öğretmenlerin ihtiyaç tatmini, okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi okullarda eğitsel ve yönetsel süreçlerin daha iyi yapılandırılması için büyük önem arz etmektedir. Sonuç olarak çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, ekonomik ihtiyaçlarının yanında temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmini ve yönetici desteği konuları arasındaki ilişkiler eğitim sisteminin yakın ve uzak hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli rolleri olan öğretmenlerin daha etkili ve verimli olma olasılığını arttırarak onların performanslarını arttırmalarını teşvik edebilir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin Öz Belirleme Kuramı kapsamında öğretmenlerin temel

psikolojik ihtiyaçları, okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği algılarını sınyan düzenleyici etki modeli geliştirmektedir. Bu model ile öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi hipotetik olarak test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen hipotezler aşağıdaki gibidir;

H1. Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi vardır.

H2. Öğretmenlerin zerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi vardır.

H3. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi vardır.

H4. Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi vardır.

H5. Öğretmenlerin zerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi vardır.

H6. Öğretmenlerin zerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi vardır.

H7. Öğretmenlerin zerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi vardır.

H8. Öğretmenlerin zerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi vardır.

H9. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi vardır.

H10. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi vardır.

H11. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi vardır.

H12. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi vardır.

H13. Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi vardır.

H14. Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi vardır.

H15. Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi vardır.

H16. Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi vardır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Okullar, eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesinde kilit öneme sahiptir. Merkezi olarak belirlenen eğitim politikaları istenilen nitelikte ve nicelikte amacına ulaşmasının en somut göstergesi okulların amaçlarının gerçekleşme düzeyine bağlıdır. Küresel rekabetin hız kazandığı, teknolojideki gelişmeler ve sınırların kalktığı yeni dünya düzeninde okulların rolü daha fazla önemli hale gelmektedir. Okulların rolüne atfedilen bu durum öğretmenlerin ne derece etkili olabildiklerini önemli kılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin performansı genel anlamda eğitim sisteminin özel anlamda ise okulun amaçlarının gerçekleşmesinde belirleyici role sahiptir. Bu nedenle öğrenci çıktıları üzerinde önemli etkileri olan öğretmenlerin performansına etkisi olduğu düşünülen bireysel ve örgütsel faktörlerin araştırılması önemlidir.

Öğretmenlerin okul ortamlarında mesleki rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için, sadece mesleki beceri ve bilgiye sahip olmaları yeterli olmamakta, işlerine karşı motive olmaları gerekmektedir (Watt vd., 2012). Bu durum, öğretmenleri motive eden faktörlerin bilinmesini önemli kılmaktadır. Sınırların kalktığı, bilginin hızla yayıldığı ve küresel rekabetin arttığı yeni yüzyılda öğretmenleri klasik yönetim anlayışının ilkeleri ile motive etmeyi anlamsız kılmaktadır. Yeni yüzyılın çağdaş dünyasında öğretmenleri sadece dışsal motive edici yöntemlerle motive etmenin ötesine geçerek içsel motive edici faktörlerin de dikkate alınmasını önemli hale getirmiştir. Çünkü işlerine karşı içsel olarak motive olan öğretmenlerin, mesleki rollerini daha iyi yerine getirmeleri beklenir.

Öğretmenlerin performansı ve içsel motivasyon üzerindeki etkileri dikkate alındığında temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ya da engellenmesine yol açan faktörlerin bilinmesi önemlidir. Araştırmalar tatmin edilen ihtiyaçların öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırdığını, tatmin edilmemiş veya engellenmiş ihtiyaçların ise öğretmenlerin sağlıklarını etkileyebilecek olumsuz sonuçlara yol açabileceğini göstermiştir (Deci vd., 2017; Lee vd., 2020). Diğer yandan öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmini, okulun ne düzeyde ihtiyaç destekleyici olduğuna bağlıdır. Yapılan araştırmaların da gösterdiği gibi yetersiz

ihtiyaç desteği ya da ihtiyaçların engellendiği okullarda yüksek öğretmen devri (Attard ve Calleja, 2021) ve iş özerkliğinden yoksunluk (Chang, 2009) gibi olumsuzluklar öğretmenlerin performansını düşürebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin okulu ne düzeyde ihtiyaç destekleyici olarak algıladıklarını önemli hale getirmektedir.

Öğretmenler, çalışma ortamının kalitesinin kendileri için uygun olduğunu gördüklerinde, görevlerini yerine getirirken kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Lalompoh vd., 2019). Öğretmen performansı üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı ihtiyaç destekleyici okul ortamı, öğretmenlerin okul yaşam kalitesini önemli hale getirmektedir. Çünkü okul ortamı öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına kaynaklık etmektedir. Okul ortamını ihtiyaç destekleyici olarak algılayan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının da yükselmesi beklenir. Temel psikolojik ihtiyaçlar ve okul yaşam kalitesi arasındaki bu ilişki, öğretmenlerin yönetici desteği algısını önemli hale getirmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, ihtiyaç destekleyici bir okul ortamı oluşturulmasına ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını etkileme gücüne sahiptir. Okul yöneticilerinin ihtiyaç destekleyici okul ortamı yaratma gibi yönetsel destek eylemleri, öğretmenlerin hem ihtiyaç tatminlerini hem de okul yaşam kalitesi algılarını yönetici desteği algılarını pekiştirebilir. Öğretmenlerin yönetici desteği algısını belirlemeye yönelik bazı çalışmalar yönetici desteğinin; okula bağlılığa katkıda bulunduğu (Rhoades vd., 2001) ve öğretmenlerin performansı üzerinde doğrudan etkisinin olduğunu (Afzal vd., 2019) ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öğretmenler üzerinde önemli etkilere sahip olan öğretmenlerin yönetici desteği algısının araştırılması önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, eğitim ortamlarında öğretmen performansı üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülen temel psikolojik ihtiyaçlar, okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği konuları arasında daha önce araştırılmayan ilişkiler hipotetik yöntemle ele alınmıştır. Örgütsel ortamda çalışanların temel psikolojik ihtiyaçları ve yönetici desteği konularının büyük ilgi görmesi, bu konuların eğitim örgütlerinin çalışanı konumundaki öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile birlikte ele alınmasına temel oluşturmuştur. Eğitim örgütlerinde temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, yüksek düzeydeki okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği algısı, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında daha etkili olmaları açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesindeki rolleri ve etkileri

nedeniyle bu üç konunun bir arada ele alınması bu araştırmayı daha da önemli kılmaktadır. Zira ihtiyaç destekleyici yönetsel eylemler ve ihtiyaç destekleyici okul ortamı, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını ve okul yaşam kalitelerini olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir.

Araştırma kapsamında oluşturulan okul yaşam kalitesi literatürü ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını ölçmeye yönelik geliştirilen “öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği” ile alana önemli katkılar yapılması hedeflenmektedir. Diğer yandan literatür incelemesinde temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmini, okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği konularının bir arada ele alındığı başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca bu araştırma konuları arasındaki ilişkilerin hipotetik yöntemle test edildiği başka bir araştırma modeline ulaşılamamıştır. Araştırmanın bu yönüyle de özgün olduğu söylenebilir. Mevcut araştırma sonuçlarının, bir bütün olarak, politika yapıcılara ve başta okul yöneticileri olmak üzere tüm uygulayıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce merkez ve ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- b) Bu çalışmada elde edilen verilerin araştırma kapsamında geliştirilen ve okul yöneticisi, statü, işin niteliği, fiziki çalışma koşullarından oluşan “Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”, Kesici vd. (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan ve özerklik, yeterlilik, ilişki boyutlarından oluşan “Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği” ve Giray ve Şahin (2012) tarafından geliştirilen “Yönetici Desteği Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.5 Araştırmanın Sayıtları

- a) Öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki ifadelerle içtenlikle yanıt verecek ve verecekleri yanıtlar gerçek görüşlerini yansıtacaktır.
- b) Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulacak öğretmenlerin araştırma konularını değerlendirebilecek nitelikte oldukları varsayılmaktadır.
- c) Araştırmada temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarını; okul yaşam kalitesi ölçeğinin okul yöneticisi, statü, işin niteliği ve fiziki çalışma koşullarını; yönetici desteği ölçeğinin de yönetici desteği algılarını ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.6 Tanımlar

Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları: Öğretmenlerin doğuştan gelen ve bütünsel gelişimleri için gerekli olan özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçları.

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi: Öğretmenlerin yaşamında önemli yer tutan okul ortamının bileşenleri arasındaki etkileşimden duyulan iyi olma ve genel memnuniyet algısı.

Yönetici Desteği: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinden algıladığı yardım, değer ve desteği içeren olumlu iş ilişkileri.

Okul Yöneticisi: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk, orta ve liselerde görev yapan okul müdürleri.

Okul: Düzce ili genelindeki kamuya ait ilk, orta ve lise kademelerindeki eğitim kurumları.

Öğretmen: Düzce ili genelindeki kamuya ait ilk, orta ve lise kademelerindeki eğitim kurumlarında görevli öğretmenler.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeve ve ilgili literatür ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle temel psikolojik ihtiyaçlar, okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği konuları ele alınmış, ardından bu konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Temel Psikolojik İhtiyaçlar

İhtiyaç kavramı, iktisat, sosyoloji, siyaset, psikoloji, hatta felsefe gibi birçok alanın bakış açılarına göre farklı tanımlanmıştır. Örneğin, iktisadi bakış açısı ihtiyacı, temel ihtiyaçlar ve genel ihtiyaçlar ayrımı yapmadan genel anlamda tanımlarken, sosyolojik bakış açısı ihtiyacı bireyleri motive eden işlevsel bir ön şart olarak görmektedir (Abercrombie vd., 2006). Felsefi bakış açısı ihtiyacı, bir organizmanın kendi türünün normal yaşamını sürdürmek için gerek duyduğu her şey (Honderich, 2005) olarak tanımlarken, siyaset bilminde ihtiyaç kavramı belli bir eylemde bulunmak ya da belli bir duruma geçmek üzere yapılması gerekenlerin tamamı olarak tanımlanmıştır (Sarıpek, 2017). Psikolojik bakış açısına göre ise ihtiyaç, karşılanması halinde bir organizmanın refah ve iyilik seviyesini geliştirecek içsel bir durumdur. Psikolojik bakış açısında ihtiyaç iki alt anlam içermektedir. Birincisine göre ihtiyaç bir dürtüdür. İkinci alt anlama göre ise bir güdü veya teşvik, tutku, arzu veya iktirastır (Reber, 1995). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere her disiplin alanı ihtiyaç kavramını kendi bakış açısına göre tanımlamıştır.

Abdujalilovna'ya (2022) göre ihtiyaç kavramına yönelik tanımlamada kullanılan bir diğer sınıflama da ihtiyaçların kendi içinde sınıflandırılmasıdır. Buna göre ihtiyaç kavramının örtülü ve açık tanımları temel insan ihtiyaçları, hissedilen ve ifade edilen ihtiyaçlar, normatif ihtiyaçlar, karşılaştırmalı ihtiyaçlar olmak üzere dört ana kategoriye ayrılmaktadır. Temel insan ihtiyaçları, insanlarda yetersizlik sonucu ortaya çıkan ve gözlemlenemeyen biyo-psikolojik bir güdü veya bir dürtüdür (Hull, 1943). Bu durum, tatmin arayışı davranışına neden olan bir tür gerilim durumu olarak anlaşılabilir. Bu anlamda ihtiyaç, doğal olan ve doğuştan gelen öğrenilmemiş bir durumu ifade eder. Hull (1943), dürtü durumlarına yol açan, organizmayı harekete geçiren ve organizmanın tatmin olması için karşılanması gereken bir dizi doğuştan gelen fizyolojik ihtiyaçlar (örneğin, yemek, su, cinsiyet

için) belirlemiştir. Hull (1943) gibi ihtiyaçlara odaklanan Murray (1938) ihtiyaçları fizyolojik düzeyden ziyade psikolojik düzeyde ele almış ve bunları doğuştan değil sonradan edinilmiş ihtiyaçlar olarak sınıflamıştır. Murray'a (1938) göre ihtiyaç, tatmini arttırmak ya da tatminsizlik durumunu değiştirmek için algımızı ve eylemimizi organize eden beyindeki bir yapıdır (Murray, 1938).

Deci ve Ryan (2000), ihtiyaçları kazanılmış güdülerden ziyade doğuştan gelen, organizmaya ait gereklilikler olarak ele almakta ve Murray (1938) gibi ihtiyaçları fizyolojik düzeyden ziyade psikolojik düzeyde tanımlamaktadır. Deci ve Ryan'a (2000) göre ihtiyaçlar, psikolojik büyüme, bütünlük ve esenlik için gerekli olan doğuştan gelen psikolojik besinleri içermektedir. İhtiyaçları öğrenilmiş olmaktan ziyade doğuştan gelen ihtiyaçlar olarak tanımlayan Deci ve Ryan'ın (2000) ihtiyaç yaklaşımı, ihtiyaçları fizyolojik düzeyden ziyade psikolojik düzeyde tanımlanan ihtiyaçlara odaklanmaktadır. Bununla birlikte Deci ve Ryan'ın (2000) ihtiyaç yaklaşımı ile ihtiyaçların büyük ölçüde kazanılmış veya öğrenilmiş olduğunu düşünen ve dolayısıyla ihtiyaç gücündeki bireysel farklılıklara odaklanan Murray'ın (1938) yaklaşımı arasında bir benzerlik vardır.

Genel olarak değerlendirilirse ihtiyaç kavramı, organizmanın hayatta kalma, sağlık ya da temel ihtiyaçlar için herhangi bir gerekliliği ifade etmektedir. Bu ihtiyaçların yetersizliği fiziksel ya da zihinsel sağlığın bozulmasına neden olabilmektedir (Sarafino, 2006). Bu nedenle ihtiyaç kavramı sadece biyolojik yaşam için değil aynı zamanda fiziksel ve zihinsel gelişim için de önemlidir. Diğer taraftan ihtiyaç kuramları, ihtiyaçları fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar olarak farklı düzeylerde ele almaktadır. Örneğin bazı ihtiyaç kuramları fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları (Hull, 1943; Maslow, 1943) birlikte ele alırken bazı ihtiyaç kuramları (Deci ve Ryan, 2000) da sadece psikolojik ihtiyaçlara ağırlık vermektedir.

2.1.1 İhtiyaç Kuramları

Ampirik psikoloji tarihi boyunca çeşitli kuramlar insan ihtiyaçları kavramını ele almıştır (Pittman ve Zeigler, 2007). Bu kuramlardan bazıları dürtü durumlarının altında yatan fizyolojik süreçlere dayanan ihtiyaçlara odaklanırken (Hull, 1943), diğerleri, psikolojik süreçler açısından kavramsallaştırılan ihtiyaçlara odaklanmaktadır (Murray, 1938; Maslow, 1943; Fromm, 1955; Herzberg, 1971; Alderfer, 1972b; McClelland, 1985; Deci ve Ryan, 1995). Fizyolojik ihtiyaçlar, vücut sağlığı ve güvenliği için gerekli olan besinlerle ilgili olup oksijen, temiz su, yeterli beslenme, fiziksel zararlardan uzak olma gibi gereksinimleri

içermektedir. Bu tür fiziksel ihtiyaçların yanı sıra Deci ve Ryan (2000), psikolojik ilginin, gelişimin ve sağlığın sürdürülebilmesi için karşılanması gereken temel psikolojik ihtiyaçlara odaklanmaktadır. Fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlara farklı bakış açısı getiren belli başlı ihtiyaç kuramları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.1.1.1 Henry A. Murray’ın İhtiyaçlar Kuramı

Psikolojik ihtiyaçlar kavramının belki de en iyi bilinen ilk kullanımı, kişilik ve sosyal psikoloji alanlarında birçok çalışması olan Henry Murray (1938) tarafından yapılmıştır (Ryan ve Deci, 2017). Davranışların ihtiyaçlara dayandırılıp bunların listelenmesi Murray’ın kişilik analizine dayanmaktadır (Bozanoğlu, 2012). İnsanın çeşitli ihtiyaçlardan oluşan bir sistem tarafından motive edildiğini belirten Murray (1938), ihtiyaç kavramının fizyolojik eksiklikler sonucunda meydana gelen ve insan davranışlarını güdüleyen içsel bir güç olduğunu vurgulayan ilk kuramcılardan biri olarak kabul edilmektedir (Deveci, 2007; Ryan ve Deci, 2017). Murray (1938), ihtiyacı “tatmin edici olmayan bir durumu belirli bir yönde değiştirmek için eylemi harekete geçiren bir güç” olarak tanımlamaktadır (Murray, 1938). Bu tanıma dayanarak Murray (1938), hem psikolojik hem de fizyolojik olmak üzere çok çeşitli ihtiyaçlar öne sürmektedir. Ona göre psikolojik ihtiyaçların işlevi sosyal statüyü yükseltmek, sürdürmek, sosyal kurumlarla ilişkileri geliştirmek veya istenmeyen, zarar verici koşullardan kaçınmak olan toplumsal tepki sistemleridir (Deveci, 2007; Bozkurt, 2021).

Murray'nin ihtiyaç tanımı, insanlardaki hemen hemen her türlü motive edici gücü kapsamaktadır (McAdams ve Pals, 2006). Murray’e (1938) göre insanların arzuları, güdüler, istekleri ve çabalarının tümü “algı ve eylemi organize eden güçleri” temsil etmektedir. Bu nedenle Murray'in ihtiyaç tanımı, açlıktan ölmek üzere olan bir adamın "yiyecek ihtiyacı" ve bir milyarderin "başka bir tatil evine ihtiyacı" eşit derecede uygundur. Her ikisi de davranış ve biliş organize edebilen ve harekete geçirebilen motive ediciler olsa da, bu insanlardan sadece birinin gerçek bir ihtiyaçtan bahsettiği daha açıktır (Ryan ve Deci, 2017). Diğer, istek güçlü olsa bile, özelliği hiç belli olmayan yalnızca kişisel bir isteği dile getirmektedir (Kasser ve Deci, 1996). Bu nedenle Murray'in ihtiyaç anlayışı, tatmin edilmiş ihtiyaçları, gerçek temel ihtiyaçlardan ayırt etmekte yeterli olamamaktadır (Sheldon vd., 2002).

Murray, yemek ve su gibi fizyolojik ihtiyaçlardan çok psikolojik temelli ihtiyaçlara odaklanmaktadır (Burger, 2006). Murray, küçük düşme, başarı, saldırganlık, yakınlaşma, özerklik, üstünlük, fiziksel ve psikolojik olarak kendini

savunma, bakım, düzen, reddetme, cinsellik gibi psikolojik temelli yirmi ihtiyaçtan oluşan bir ihtiyaç listesi oluşturmuştur (Schultz vd., 2015). Murray'ın ihtiyaçlar listesinde belirlediği saldırganlık veya aşağılanma gibi bazı güdüler güçlü olduğunda, organizmanın psikolojik sağlığı için iyi olduğu kadar zarar verici de olabilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Murray, ihtiyacın ortaya çıkması ile organizmanın gergin hale geldiğini belirterek, ihtiyaç kavramını baskı oluşturan ve hoş gitmeyen durumdan kurtulmak olarak değerlendirmektedir (Deveci, 2007). Başka bir ifadeyle Murray (1938), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi ihtiyaçların hiyerarşik sıra düzeninde olmadığını ve kişinin kendi kişisel baskın ihtiyaçları kapsamında ortaya çıktığını öne sürmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bunun yanında Murray'nin bazı ihtiyaçları fizyolojik temelli iken bir bölümü de çevresel uyaranlar tarafından belirlenmekte ve psikolojik ihtiyaçlar kavramına daha yakın durmaktadır.

2.1.1.2 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Murray'ın (1938) ihtiyaçları listeleme girişiminin akabinde Maslow (1943) da ihtiyaçları sınıflama yoluna gitmiş ve bu şekilde oluşmaya başlayan ihtiyaç kuramlarının temelinde yatan görüşe göre insanların biyolojik kökenli olduğu varsayılan psikolojik ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlar insan davranışlarının arkasındaki itici gücü oluşturmaktadır (Bozanoğlu, 2012). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına göre insanın her davranışı onun sahip olduğu belirli ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir ve ihtiyaçlar davranışı belirleyen önemli bir faktördür (Burger, 2006). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, psikolojide, genellikle piramit içinde hiyerarşik seviyeler olarak tasvir edilen beş seviyeli bir insan ihtiyaçları modelini içeren bir motivasyon kuramı olarak bilinmektedir. Maslow'a (1943) göre sağlıklı gelişim için karşılanması elzem kabul edilen temel psikolojik ihtiyaçlar vardır; ancak fiziksel ihtiyaçlar belli bir oranda karşılanana kadar bu temel psikolojik ihtiyaçlar ortaya çıkmamaktadır (Deci ve Ryan, 1987). Başka bir ifadeyle, daha üstteki ihtiyaçların karşılanabilmesi için hiyerarşideki alt ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. İhtiyaçları önem sırasına koyan ve doyurulan ihtiyaçların motive edici etkisini yitirdiğini belirten Maslow (1943), hiyerarşideki beş ihtiyacı büyüme (üstteki) ve varlık (alttaki) ihtiyaçlar olarak iki bölüme ayırmaktadır (McLeod, 2018). Toker (2007), bu iki sıralama arasındaki temel farkı; yüksek düzeydeki ihtiyaçların içsel olarak, düşük düzeydeki ihtiyaçların ise dışsal olarak tatmin edilmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir.

Maslow (1943) ihtiyaçları beş aşamalı hiyerarşik bir sıra düzeninde; (1) Fizyolojik ihtiyaçlar (2) Güvenlik ihtiyaçları (3) Sevgi ve ait olma ihtiyaçları (4) Saygınlık ihtiyaçları (5) Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olarak ifade etmiştir. Ancak Maslow (1970), beş aşamalı modelini, “bilişsel”, “estetik” ve “aşkınlık” ihtiyaçlarını ekleyerek “genişletilmiş ihtiyaçlar hiyerarşisi” modelini ortaya koymuştur. Bu model orijinal beş aşamalı modelde yapılan değişiklikleri vurgulamakta ve sekiz aşamalı bir modeli içermektedir (Maslow ve Lewis, 1987). Maslow’un “genişletilmiş ihtiyaçlar hiyerarşisi” modeli; (1) biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlar (2) güvenlik ihtiyaçları (3) sevgi ve ait olma ihtiyaçları (4) saygınlık ihtiyaçları (5) bilişsel ihtiyaçlar (6) estetik ihtiyaçlar (7) kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ve (8) aşkınlık ihtiyaçlarından oluşmaktadır.

Modern araştırmalar evrensel insan ihtiyaçlarının varlığını doğrulamış olsa da (Tay ve Diener, 2011), çoğu psikolog bu tür ihtiyaçların bir hiyerarşi içinde var olduğunu öne sürmek için yeterli kanıt olmadığını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1987; McLeod, 2018). Bunun yanında Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, kişinin kolektif bir toplum karşısında bireyci bir toplumda yetiştirilmesinden kaynaklanan kültürel farklılıkları (Wahba ve Bridwell, 1976) ve ihtiyaçların sıralanmasının bölgeye, jeopolitik duruma vb. bağlı olarak değişebilme olasılığı (Tang ve West, 1997; Terpstra, 1979) gibi faktörleri dikkate almaması nedeniyle eleştirilmektedir. Bu eleştirilere açıklık getiren Maslow ve Lewis (1987), ihtiyaçların sırasının dış koşullara veya bireysel farklılıklara göre esnek olabileceğini ifade etmektedir. Örneğin, bazı bireyler için benlik saygısı ihtiyaı sevgi ihtiyaından daha önemli olmakta, bazıları için de yaratıcı tatmin ihtiyaı, en temel ihtiyaçların bile yerini alabilmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Maslow ve Lewis (1987) ayrıca çoğu davranışın çoklu motivasyonlu olduğuna ifade etmekte ve “herhangi bir davranışın, yalnızca bir ihtiyaç tarafından değil, aynı anda birkaç veya tüm temel ihtiyaçlar tarafından belirlenme eğiliminde” olduğunu belirtmektedir.

Maslow (1943), hiyerarşideki st düzey bir ihtiyaın karşılamaya devam etmeden önce daha düşük düzeydeki eksiklik ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini belirtmektedir. Ancak daha sonra, bir ihtiyaın tatmininin “ya hep ya hiç” olgusu olmadığını ve daha önceki açıklamalarının “bir sonraki ihtiyaç ortaya çıkmadan önce bir ihtiyaın tamamen karşılanması gerektiği gibi yanlış bir izlenim” vermiş olabileceğini kabul etmektedir (Maslow ve Lewis, 1987). Bir eksiklik ihtiyaı "az

ya da çok" karşılandığında ortadan kalkmakta ve faaliyetlerimiz alışılmış bir şekilde henüz tatmin etmediğimiz bir sonraki ihtiyaç grubunu karşılamaya yönelmektedir. Daha sonra bu ihtiyaçlar en önemli ihtiyaçlarımız haline gelmektedir (Deveci, 2007). Bununla birlikte, büyüme ihtiyaçları hissedilmeye devam etmekte hatta bunlar devreye girdikten sonra daha da güçlenebilmektedir. Büyüme ihtiyaçları, bir şeyin eksikliğinden değil, bir kişi olarak büyüme arzusundan kaynaklanmaktadır (McLeod, 2018). Bu büyüme ihtiyaçları makul bir şekilde karşılandıktan sonra, kişi kendini gerçekleştirme adı verilen en yüksek seviyeye ulaşabilmektedir.

2.1.1.3 Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

İş doyumunu ile ilgili geliştirilen en önemli kuramlardan biri olarak kabul edilmekte olan Herzberg'in çift faktör kuramı genel insan ihtiyaçlarından ziyade çalışanların iş hayatındaki ihtiyaçlarına odaklanması, onu diğer gereksinim kuramlarından ayıran en temel özelliği olarak kabul edilmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996; Timmreck, 2001; Cahill, 2011). Özellikle Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ile karşılaştırıldığında Herzberg'in çift faktör kuramının iş ortamında çalışanların ihtiyaçları ile sınırlı kaldığı söylenebilir.

Çalışanları motive eden ihtiyaçların neler olduğu ve bu ihtiyaçların doyumunun iş tatminini nasıl etkilediği kuramın özünü oluşturmaktadır. Herzberg (1971), iş tatmini ve tatminsizliğinin iki farklı faktör grubundan etkilendiğini belirtmektedir. Bu faktörler; denetim, kişiler arası ilişkiler, fiziksel çalışma koşulları, iş güvenliği, maaş, şirket politikası ve yönetimini gibi hijyen faktörler (dışsal) ve başarı, tanınma, takdir edilme, özerklik, ilerleme fırsatları gibi motive edici (içsel) faktörlerden oluşmaktadır (Herzberg, 1971). Kurama göre hijyen faktörlerinin varlığı iş tatminini arttırmazken bunların yoksunluğu tatminsizliğe yol açmaktadır. Bununla birlikte motive edici faktörlerin yoksunluğu iş doyumsuzluğuna sebep olurken, bunların varlığı iş doyumunu yükseltmektedir (Kurt, 2005). Bir başka deyişle hijyen faktörler, motive edici faktörlerin zıttı değil; farklı duygu ve davranışlarla karşılanan farklı ihtiyaçlardır. Örneğin iş yerinde takdir edilme iş tatminini arttırırken tersi durum iş tatminsizliği oluşturabilmektedir.

Hur (2018), Herzberg'in motive edici faktörlerini Maslow'un üst düzey ihtiyaçlarıyla ilişkilendirirken, hijyen faktörleri daha çok ihtiyaçlar hiyerarşisindeki alt sıradaki ihtiyaçlarla ilişkilendirmektedir. Başka bir ifadeyle Herzberg'in insan

ilişkileri, örgüt politikaları, maaş ve çalışma koşulları gibi hijyen faktörleri, Maslow'un temel fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ve aidiyet/sevgi ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Tanınma, başarı, özerklik ve terfi gibi motive edici faktörler ise Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin saygınlık ve kendi kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir.

Herzberg'in çift faktör kuramının bazı kısıtları vardır (Porter vd., 2003). Özellikle kültürleri ve gelişmişlik düzeyleri farklı ülkeler açısından değişiklik gösterebileceği (Fisher ve Yuan, 1998; Crompton, 2003; Gökçe vd., 2010), bireysel farklılıklar açısından aynı veya benzer çalışma koşullarında çalışan bireylerin tutumlarının değişebileceği (Robbins vd., 2013) gibi konular bu kısıtlardan bazılarıdır. Bunun yanında kişilik, meslek ve gelir gibi değişik bağlamsal şartlara bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabileceği (Ruthankoon ve Ogunlana, 2003; Lundberg, Gudmundson ve Andersson, 2009), cinsiyet farklılıklarını dikkate almaması (Bilge vd., 2007) ve genellikle sadece "beyaz yakalı" olarak bilinen masa başında çalışanlara özgü olması (Seligman, 1998) gibi konular Herzberg'in çift faktör kuramının diğer kısıtlı yönlerini oluşturmaktadır.

2.1.1.4 Clayton Alderfer'in İhtiyaçlar (ERG) Kuramı

Alderfer (1972b), Maslow'un beşli ihtiyaçlar hiyerarşisini yeniden düzenleyerek üçlü ihtiyaç gurubu olarak ele almıştır. Bunlar; fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları oluşturan “var olma” (existence), sosyal ihtiyaçları içeren “ilişki” (relatedness) ve saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına odaklanan “büyüme” (growth) ihtiyaçlarını (ERG) ifade etmektedir (Koçel, 2005; Smith ve Mulder, 2007; Robbins ve Judge, 2017; Taşdemir, 2013). Alderfer'in ihtiyaç kuramı (1970), Maslow'un kuramının iş örgütlerine uyarlanmış biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Wanous ve Zany, 2010; Rahman, 2013). Alderfer (1972b), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini ve Herzberg'in çift faktör kuramını basitleştirerek insan ihtiyaçlarının bir hiyerarşi içinde düzenlenebileceğine, alt düzey ihtiyaçlar ile üst düzey ihtiyaçlar arasında temel bir ayrım olduğuna vurgu yapmıştır (Wanous ve Zany, 2010). Alderfer (1980), tatmin edilmeyen ihtiyaçların bireyleri motive ettiğini ve aynı anda birden fazla ihtiyacın aktif olabileceğini ifade etmektedir (Grigorov, 2020). Bir başka ifadeyle Alderfer'in (1980) kuramı, temel ihtiyaçları içermekte ve çalışanların karşılanan her ihtiyacı, farklı bir ihtiyacı karşılamak için motivasyon görevi görmektedir.

Alderfer'e (1977) göre ihtiyaçların alttan üste her iki yönde de karşılanabilirken, bireyin ihtiyaçlarını karşılayamaması durumunda hayal kırıklığı yaşanabilmektedir (Arnolds ve Boshoff, 2002). Hayal kırıklığı, bir kişinin daha yüksek ihtiyaçlarını karşılamada başarısız olması ve daha sonra daha az çaba gerektiren daha alt düzey ihtiyaçları karşılamaya çalışmasıyla ortaya çıkmaktadır (Popelo vd., 2020). Örneğın büyüme ihtiyaını doyurmaya ilişkin çabalarında engellenme ile karşılaşan birey ilişki ihtiyaı yeniden asıl motive edici güç olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda engelleme yaşayan birey, daha alt kademedeki ihtiyaını karşılamaya yönelmektedir (Ivancevich ve Matteson, 2002). Başka bir ifadeyle st düzey bir ihtiyaın karşılanmasında engellenen birey, daha önce karşılanmış alt düzey bir ihtiyaa geri dönebilmektedir.

2.1.1.5 McClelland'ın İhtiyaç Kuramı

McClelland'ın ihtiyaç kuramı, Murray'ın (1938) insan davranışlarının nedenini oluşturduğunu ifade ettiği bir dizi ihtiyaçtan yalnızca başarı, g ve ilişki ihtiyaçlarını içermektedir. McClelland'ın ihtiyaç kuramı, ihtiyaçların insanların çevrelerinde ve kültürlerinde yaşadıkları olaylar tarafından öğrenildiğine veya edinildiğine vurgu yapmaktadır (Rahman, 2013). Bu nedenle McClelland'ın ihtiyaç kuramı 'öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramı' olarak da ifade edilmektedir (Thompson, 2018; Baptista vd., 2021). Dolayısı ile kuramın ana temasını, ihtiyaçların kişinin çevresiyle etkileşimi yoluyla öğrenilmesi oluşurmaktadır. Bu durumda ihtiyaçlar öğrenildiğinden, ödüllendirilen davranış daha yüksek sıklıkta tekrarlanma eğiliminde olmaktadır. Başka bir ifadeyle zamanla birey, belirli bir ihtiyaın karşılanmasında belirli bir eylemin etkili olduğunu öğrenebilir ve sonuç olarak her ihtiyaç uyarılmasında hangi eylemin tatmin yaratacağına dair mekanik bir alışkanlık geliştirebilir.

Diğer taraftan McClelland'a (1972) göre, bireylerin ihtiyaçları ve davranışları, çevresel faktörlerden ne kadar etkilenmiş olurlarsa olsunlar bireysel farklılıklar ihtiyaçlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Baptista vd., 2021). Bireysel farklılıklar insanların farklı bir gerçeklik algısına sahip olduğunu göstermekte ve bu nedenle her insan farklı ihtiyaçları tatmin etmeye yönelmektedir (Kolb vd., 1979). Daha genel bir ifadeyle, bireylerin içinde bulunduğu çevrenin özellikleri onların ihtiyaçlarını belirlemede önemli bir etkiye sahipken, aynı çevresel koşullardaki farklı bireylerin ihtiyaçları, onların çevreyi algılama şekline göre farklılık gösterebilmektedir.

McClelland, ihtiyaçları başarı ihtiyaı, g ihtiyaı ve ilişki ihtiyaı olarak üç farklı şekilde tanımlamaktadır (McClelland ve Burnham 2008 ; Eroğlu, 2017). Her üç ihtiyaç türü tüm bireylerde mevcut olsa da ihtiyaçların derecesi bireyler tarafından öncelik sırasına göre farklılık göstermektedir (Lloyd, 2019). Bireyler, baskın bir ihtiyaç tarafından motive edilmekte ve sonuç olarak farklı uyaranları farklı ölçüde ödüllendirici olarak algılamaktadırlar (Runyon ve Stewart, 1987). Bu bağlamda, McClelland'ın ihtiyaç kuramı, hem iyi tanımlanmış özellikle çalışma ortamı için geliştirilmiş bir dizi içsel motivasyon faktörü hem de uyumlu dış motivasyon faktörünü içermektedir (Steers vd., 2004). Çalışanların motivasyonunun bu ihtiyaçları karşılama girişimlerinden kaynaklandığını ne süren McClelland'a (1972) göre, çalışma ortamında, ihtiyaçların doyurulmasını vaat eden dış faktörler (dller) ile i faktörler (ihtiyaçlar) etkileşime girdiğinde iş motivasyonu ortaya çıkmaktadır (Schneider, 2003; Beckmann ve Heckhausen, 2008).

2.1.1.6 z Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)

z Belirleme Kuramı (Self Determination Theory-SDT), insan ihtiyaçları ve motivasyonu ile ilgili önde gelen ve geniş çapta araştırılan ağdaş kuramlardan biridir. z Belirleme Kuramı alan yazında “Kendini Belirleme Kuramı” (Kındap, 2011; Aşcıl, 2017; Gmştan, 2020), “Hür İrade Kuramı” (etinkalp, 2009; Erşen, 2019) ve “z Belirleme Kuramı” (ıkırıki, 2015; Yalçın, 2017; Selvi, 2018; Serhatoğlu, 2018; Can Yurt, 2021) gibi farklı kavramlarla kullanılmaktadır. Bu araştırmanın temel konularından biri olan temel psikolojik ihtiyaçların, z Belirleme Kuramı bünyesinde yer alan mini kuramlardan biri olması ve araştırmanın kavramsal tutarlılığı için “z Belirleme Kuramı (BK)” olarak kullanılacaktır.

z Belirleme Kuramı, ihtiyaç tatminini destekleyici bir ortam sağlandığında gelişmeye, zindeliğe ve bütünlüğe doğru ilerleyecek bir insan doğasının olduğu varsayımına dayanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Kuram, ihtiyaç kavramını diğer kuramların çoğundan farklı şekilde ele almakta ve gelişimsel dönem veya kültürel ortam ne olursa olsun, en uygun insan işleyişi için evrensel olarak gerekli olan üç temel psikolojik ihtiyaç (zerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaı) olduğunu savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bunun yanında z Belirleme Kuramı göreceli olarak az sayıda evrensel ihtiyaç olabileceğinden temel ihtiyaç terimini hem spesifik hem de işlevsel bir şekilde kullanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000;

Vallerand vd., 2008). Ryan ve Deci (2017), diğer kuramlarda ihtiyaç olarak adlandırılan bazı güdülerin (örneğin güç) temel ihtiyaç engellerinin telafisi olduğunu öne sürmekte ve ihtiyaç hiyerarşisi kavramlarına karşı çıkmaktadır. Örneğin ihtiyaçları hiyerarşik bir düzen içinde ele alan Maslow, her ne kadar ilk başlardaki katı tutumunu sonraları yumuşatsa da onun ihtiyaçlar hiyerarşisi bu yönüyle Ryan ve Deci'nin (2000) temel psikolojik ihtiyaçlar kavramından ayrılmaktadır. Bu nedenle, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinin aksine Öz Belirleme Kuramının ihtiyaç tatmininde öncelik sonralık ilişkisi yerine daha çok karşılıklı bağımlılıktan söz edilebilir. Diğer taraftan Öz Belirleme Kuramı, tüm insan ihtiyaçları yerine sadece temel psikolojik ihtiyaçları ele almaktadır. Ve bu ihtiyaçlar, optimal insan gelişimi için evrenseldir (Ryan ve Deci, 2017). Özet olarak ifade etmek gerekirse Öz Belirleme Kuramı temel psikolojik ihtiyaçları ele almakta, bu ihtiyaçlar arasında hiyerarşik yapıdan ziyade karşılıklı bağımlılık ilişkisine dikkat çekmekte ve bu ihtiyaçların doğuştan gelen evrensel ihtiyaçlar olduğunu ifade etmektedir. Öz Belirleme Kuramının bu özellikleri, onu diğer ihtiyaç kuramlarından ayırmaktadır.

Başka disiplinler tarafından da incelenen Öz Belirleme Kuramı, kendi içerisinde altı mini kuramda oluşmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Öz Belirleme Kuramı; Organizmik Bütünleşme, Bilişsel Değerlendirme, Nedensellik Yönelimi, Amaç İçeriği, İlişkiler Motivasyonu ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı olmak üzere altı mini kuramdan oluşmaktadır (Ryan vd., 2019).

Bilişsel Değerlendirme Kuramı, sosyal çevrenin içsel motivasyonu ve dolayısıyla yüksek kaliteli performans ve refahı etkilediği (yani kolaylaştırdığı veya zayıflattığı) süreçleri tanımlayan mini kuramlardan ilkidir (Ryan ve Deci, 2017). Bilişsel Değerlendirme Kuramı, içsel motivasyondaki çeşitliliği açıklamayı amaçlayarak içsel güdülenme üzerinde sosyal çevrenin etkisini belirlemeye odaklanmaktadır (Riley, 2016). Kurama göre her birey doğuştan gelen özellikleri ile içsel motive olma eğiliminde olup, içsel motive olma konusunda bireyin içinde bulunduğu çevresel faktörler bireye yardımcı rol oynamaktadır.

Bilişsel Değerlendirme Kuramı içsel motivasyona odaklanmasına karşın Organizmik Bütünleşme Kuramı, dışsal güdülenmenin gelişimine yoğunlaşmaktadır (Çankaya, 2005). Organizmik Bütünleşme Kuramının, içsel olarak motive olamayan kişilerin motivasyonu nasıl sağladığı ve davranışsal özelliklerinin neler olduğu konusuna açıklık getirmeye çalıştığı söylenebilir.

Öz Belirleme Kuramı içinde üçüncü bir mini kuram olan Nedensellik Yönelimi Kuramı, kişilerin özerk davranışlarda bulunurken çevreden aldığı desteğe yoğunlaşmaktadır (Çankaya, 2005). Kişilik yönlerini bireysel farklılık kavramıyla ortaya koymaya çalışan Nedensellik Yönelimleri Kuramına göre bireysel farklılıklar, kişinin zaman içinde sosyal çevre ile etkileşime girmesinin gelişimsel bir sonucunu temsil etmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bir başka deyişle Nedensellik Yönelimleri Kuramı, insanların davranışlarının düzenlenmesine yönelik sahip oldukları farklı tarzlarla bağlantılı konuları incelemek için bireysel farklılıklar üzerinde durmaktadır.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı, Öz Belirleme Kuramı araştırmaları ilerledikçe içselleştirilmiş motivasyonları kolaylaştıran üç temel psikolojik ihtiyaç tatmininin psikolojik sağlığı ve refahı da etkilediğini ortaya koymuştur (Ryan ve Deci, 2017). Buna göre Ryan ve Deci (2017), temel ihtiyaç dinamiklerinin kişinin esenliği ve canlılığını nasıl etkilediğini detaylandırmak için Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı Adlı dördüncü bir mini kuram geliştirmiştir. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı, ihtiyaç tatmininin desteklenmesi veya engellenmesinin insani gelişimin tüm seviyelerinde, değişik kültürel ortamlarda sağlıklı işleyiş için hayati önemine vurgu yapmaktadır.

Hedef İçeriği Kuramı, insanların hedefleri ve temel ihtiyaç tatminleri ve sağlıklı olan ilişkileriyle ilgili olan beşinci mini kuramdır (Ryan ve Deci, 2017). Hedef İçeriği Kuramı, psikolojik ihtiyaçları içsel ve dışsal istekler olarak iki genel kategoriye ayırmaktadır. İçsel istekler, temel psikolojik ihtiyaçların nispeten doğrudan tatminini sağlayan, kendi başlarına ödüllendirici hedeflerdir. Buna karşılık, dışsal istekler, koşullu tatminler etrafında inşa edilenler olup kendi içlerinde tatmin edici olmayan ancak karşılanmayan ihtiyaçların yerine getirilmesi için araç olarak görülebilecek ihtiyaçlardır (Ryan ve Deci, 2017). Dışsal istekler zenginlik ve maddi mallar elde etmek, şöhret ve güç elde etmek ve kişinin çekiciliğini ve dış imajını korumak gibi hedefleri içermektedir.

İlişki Motivasyonu Kuramı, Öz Belirleme Kuramı içindeki en yeni mini kuramdır. Bu mini kuram hem bireyler arasında hem de gruplar içinde yüksek kaliteli kişilerarası ilişkilere odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). İlişki Motivasyonu Kuramı, ilişkinin temel unsurunun bireylerin birbirlerine karşı pozitif olması ve saygı göstermesinin yanı sıra kişilerin birbirlerinin özerkliğine saygı göstermesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bir başkasıyla içtenlikle ilgilenmek ve

onların iyiliğine ilgi duymak, özerklik ve ait olma ihtiyaçlarını desteklemekte ve karşılıklı ilgiye yol açmaktadır (Sullivan, 2019). Bu ilişkilerimiz özerklik ve yeterlilik gereksinimlerine yardımcı olmakla birlikte bireyin psikolojik gelişimi için ilişkilerimizin niceliği değil, niteliği belirleyici olmaktadır (Sullivan, 2019). Özetle İlişki Motivasyonu Kuramı, kişilerarası ve gruplar içinde yüksek kaliteli ilişkileri mümkün kılan ilişkilere odaklanmaktadır.

Bu altı mini kuramdan biri olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı, bu araştırmanın temel konularından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın bu aşamasından sonra Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı ele alınacaktır.

2.1.2 Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı

Temel psikolojik ihtiyaçlar, bir motivasyon kuramı olan Öz Belirleme Kuramının altı mini kuramından biridir (Deci ve Ryan, 2000). Öz Belirleme Kuramı, insanların özerk motivasyonları ve kişilik bütünlükleri için temel olan doğuştan getirdikleri temel psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesiyle tutarlı büyüme eğilimini vurgular. Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçlar Öz Belirleme Kuramının uzantısı olarak içsel motivasyonla ilişkilendirilmektedir (Deci ve Ryan, 1980). Bir başka deyişle insanın bütünsel gelişimi ve içsel motivasyonu, özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının tatmini ya da engellenmesiyle bağlantılıdır.

Öz Belirleme Kuramına göre insanın büyüme, toplumla bütünleşme ve iyi oluş gibi yaşamsal amaçlarını karşılayabilmesi için doyurması gereken üç temel psikolojik ihtiyacı vardır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Öz Belirleme Kuramı içselleştirilmiş motivasyonları kolaylaştıran üç temel psikolojik ihtiyaç tatmininin (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacı) psikolojik sağlığı ve refahı etkilediğini ifade etmektedirler. Temel psikolojik ihtiyaçlar kuramında özellikle ilgi çekici olan, ihtiyaç tatmininin desteklenmesi veya engellenmesinin insani gelişimin tüm seviyelerinde değişik kültürel ortamlarda sağlıklı işleyişi kısıtlamasıdır (Vansteenkiste vd., 2020). Daha açık bir ifadeyle ihtiyaçların engellenmesi, birçok psikopatolojik sorunlara hatta olumsuz fiziksel sağlık sorunlarına yol açabilmektedir (Deci vd., 2006). Temel psikolojik ihtiyaçlar, yalnızca ihtiyaç tatminindeki kişiler arası farklılıkların sağlığı nasıl etkilediğini değil, aynı zamanda ihtiyaç dinamiklerindeki kişi içi dalgalanmaların ruh halinde, zihinsel sağlık durumlarında hatta fiziksel semptomlarda nasıl etkili olduğuna vurgu yapmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Temel psikolojik ihtiyaçlar ayrıca, temel ihtiyaç tatminini, sağlıklı yaşamın merkezi bir göstergesi olarak kabul etmektedir

(Martela ve Ryan, 2016). Temel psikolojik ihtiyaçların tatmini bütünsel sağlıklı gelişimi teşvik ederken, bu ihtiyaçların engellenmesi psikolojik ve fiziksel sağlık sorunlarına neden olabilmektedir.

Temel bir ihtiyacı tanımlamak için Baumeister ve Leary (2017) bazı standartları önermektedir. Baumeister ve Leary'e (2017) göre, ilk olarak ihtiyaç tatmininin olumsuz koşullar dışında her durumda olumlu etkiler yaratması gerekmektedir. İkincisi, memnuniyetin duygusal sonuçları olmalıdır. Üçüncüsü, bir ihtiyaın bilişsel işlemeyi yönlendirmesi gerekmektedir. Dördüncüsü, bir ihtiyaı engellemek sağlık veya esenlik üzerinde olumsuz etkilere yol açmalıdır. Beşinci olarak, ihtiyaçların onları tatmin etmeye yönelik davranışları ortaya çıkarması veya organize etmesi gerekmektedir. Ryan ve Deci (2017), bu beş nihai standardın bir ihtiyaın evrensel olması için gerekli olan diğer saiklerin türevi olmaması, geniş bir davranış yelpazesi üzerinde etkisi olması ve acil psikolojik işleyişin ötesinde etkileri olması gibi kriterleri karşıladığını belirtmektedir. Ek olarak Öz Belirleme Kuramının odak noktası temel veya evrensel ihtiyaçlar olduğundan herhangi bir ihtiyaın temel ve evrensel olabilmesi için bunun gelişim dönemleri ve kültürel bağlamlar arasında gerekli olduğunun gösterilmesi gerekmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bu standartların tümünün, Öz Belirleme Kuramının önerdiği temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma) için geçerli olduğu söylenebilir.

Öz Belirleme Kuramı, bireyin gelişiminin kişilerarası ve kültürel bağlamlarında tatmin edildiğinde büyümeyi, bütünlüğü ve refahı kolaylaştıran belirli psikolojik ve sosyal besinlerin olduğunu belirtmektedir (Schultz vd., 2015). Buna karşın, bu psikolojik ihtiyaç tatminleri engellendiğinde kişinin bütünsel gelişiminde ciddi psikolojik zararlar ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Deci ve Ryan (2000), kişilik ve bilişsel gelişim için gerekli olan bu ihtiyaçları temel psikolojik ihtiyaçlar olarak adlandırmaktadır. Bütünsel gelişimin bağlı olduğu bu evrensel eğilimlerin desteklenmesi nihai anlamda hem bireylerin hem de onları oluşturan toplumların refahını belirlemektedir.

Deci ve Ryan (1987), içsel motivasyonları kolaylaştıran üç temel ihtiyaç tatmininin aynı zamanda psikolojik sağlığı ve refahı da önemli derecede etkilediğini ifade etmektedir. Özerklik (autonomy), yeterlilik (competence) ve ilişkililik (relatedness) ihtiyaçlarından oluşan temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı (Ryan ve Deci, 2017), insanların bütünsel gelişiminde bu üç ihtiyaın tatmini ya da

engellenmesinde belirleyici olduğuna vurgu yapmaktadır. İhtiyaçların engellenmesi ya da ihtiyaç tatmininden yoksunluk insanın bütünsel gelişimi için önemli bir tehdittir. Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı, özellikle ihtiyaç desteğinin ve ihtiyaç engellenmesinin insani gelişimin tüm seviyelerinde ve kültürel bağlamlarda sağlıklı işleyişe nasıl katkı sağladığı ya da engellediğine odaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bir başka deyişle insanların temel psikolojik ihtiyaçları tüm gelişim dönemlerinde ve tüm kültürlerde sağlıklı bütünsel gelişimi etkileyebilmektedir.

Kuramdaki bağlantı, ya sağlıklı psikolojik büyümenin görece olarak öne çıkmasına ya da psikolojik durgunluk ve psikopatolojiye yol açan, tatmin edilmiş ya da engellenmiş bir dizi temel psikolojik ihtiyacı içermektedir (Pittman ve Zeigler, 2007). İhtiyaç destekleyici ortamlar, her bireyde ortaya çıkan çoklu dürtüleri, duyguları ve güdülerini yönetme kapasiteleri de dâhil olmak üzere bütünleşmiş öz-düzenlemenin gelişimini kolaylaştırmaktadır (Di Domenico vd., 2013; Bindman, vd., 2015). Temel psikolojik ihtiyaçlar engellendiğinde, uyum yerine alternatif olarak parçalanma ve savunma ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, insanların sergilediği kişilerarası kırılganlıklar, duygu düzenleme bozukluğu ve tehlikeli davranışsal gibi işlev bozuklukları temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bir başka deyişle temel psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesine sağlanan desteğin, insanların doğuştan gelen kapasitelerinin işlevselliğinin artmasında veya azalmasında kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öz Belirleme Kuramına göre insanlar psikolojik büyüme ve gelişmeye doğuştan yatkın olan aktif organizmalardır ancak bu organizmanın etkin bir şekilde işlevsel olabilmesi için sosyal çevreden sürekli beslenmesi gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre kişinin psikolojik ihtiyaçlarını deneyimlemesine izin verdiği ölçüde, kişinin psikolojik büyüme ve gelişmesine katkı sağlamaktadır (Vallerand vd., 2008). Diğer taraftan psikolojik ihtiyaçları çevresel özellikler nedeniyle engellenen insanların sağlık veya esenlikleri olumsuz etkilenebilmektedir (Gökçe, 2018). Başka bir deyişle, temel ihtiyaçların tatmininde çevrenin işlevselliği kişinin psikolojik büyüme ve gelişmesine katkı sağlamakta belirleyici olmaktadır. İhtiyaç tatminini engelleyici çevre, insanların doğuştan gelen kapasitelerinin tam olarak işlev görmesini olumsuz etkileyebilmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçları özerklik (autonomy), yeterlilik (competence) ve ilişkililik (relatedness) ihtiyaçları olmak üzere üç farklı şekilde ele alan Ryan ve Deci'ye (2019) göre bu ihtiyaçlar insanların optimal bütünsel gelişimi için birbiriyle ilişkili olup bir alandaki ihtiyaç tatminindeki eksiklik diğerk alanları da etkileyebilmektedir. Araştırmanın bu aşamasında bu ihtiyaç türleri ele alınmıştır.

2.1.2.1 Özerklik İhtiyacı

z Belirleme Kuramında belirtilen temel ihtiyaçlardan ilki olan özerklik, istemli, uyumlu ve entegre hissetmekle ilişkili bir işlev biçimi olarak tanımlanmaktadır (Friedman, 2003; Ryan ve Deci, 2017). Kişinin davranışlarını kendi tarafından onaylaması, özgün ilgi ve değerkleriyle uyumlu olması zerkliğink ayırt edici özelliğidir. zerlikle hareket ederken, davranışlar gönülden devreye girmekte, oysa kişi kendi iradesine aykırı olanı yaparken uyumsuzluk ve çatışma yaşayabilmektedir (Ryan ve Deci, 2006). zerkliğink kısıtlanması ya da engellenmesi sonucu ortaya çıkan bu uyumsuzluk ve çatışma bireyin bütünsel gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Gönüllülük duygusu olarak düşünülen özerklik, bağımsızlık ile aynı şey değildir; çünkü insanlar, ierdiğink davranışlara bağı olarak birbirine bağımlı ya da bağımsız olabilmektedir (Ryan ve Lynch, 1989). zerkliğink bağımsızlık veya bireysellikten ayıran z Belirleme Kuramı, kültürler arasındaki zerkliğink evrenselliğink vurgulamaktadır (Pittman ve Zeigler, 2007). Ryan ve Deci'ye (2017) göre özerklik irade ile ilgiliyken bağımsızlık diğerklerine güvenmeme ile ilgili farklı kavramlardır. Bundan dolayı bireyler karşılıklı bir bağımlılık ilişkisinde olduklarında özerk veya kontrol edilebilir olabilmektedirler. Bunun yanında zerkliğink bağımsızlıktan ayrılması, faaliyetlerin kendi kendine başlatılması ve içsel olarak düzenlenmesinden kaynaklanmaktadır (Gökçe, 2018). Bu anlamda özerklik, insanların kendi iradesi ile başlattığink ve srdrdğink eylemleri içermektedir.

Ryan ve Deci'ye (2017) göre, özerk olmayan eylemler dış gler veya kişinin kişiliğinkin nispeten bütünleşmemiş yönleri tarafından düzenlenmektedir. Bu nedenle, bir kişi, eylemlerinin iradesi veya kendi kendini onaylaması olmaksızın davranabilmektedir. Bir başka deyişle özerklik, insanların davranışlarını, kendi dışındaki gler tarafından zorlanmak, mecbur edilmek veya ayartılmak yerine, gönüllü veya tamamen kendi kendine onaylanmış olarak deneyimleme derecesi ile ilgilidir. İnsanların tamamen arkasında durduğink, kişiliğink

bir bölümünün diğerlerine hükmetmesini içermeyen eylemler özerk eylemlerdir (Ryan ve Deci, 2019). Buna karşılık, insanlar eylemlerinin başlatılmasının ve düzenlenmesinin kaynağının kendi iradesi dışında olduğunu hissettiklerinde, örneğin yalnızca kendilerini baskılayan güçlere uyduklarında, başkalarınca yapılan yasalara ve konan kurallara uyma ya da yabancılaşma ortaya çıkabilmektedir (Vansteenkiste vd., 2020). Öz Belirleme Kuramı bu durumu özerklik kavramının karşısı olan heteronomi (heteronomy) kavramı ile açıklamaktadır.

Doyal ve Gough (1991), özerklik ve fiziksel sağlık olmak üzere iki temel insan ihtiyacını vurgulamaktadır. Özerkliği “ne yapılması gerektiği ve nasıl yapılacağı konusunda bilinçli seçimler yapma” fırsatı olarak tanımlayan Doyal ve Gough (1991) özerkliğin, bir kişinin gelişmesinde merkezi bir rol oynadığını ve özerklik olmadan anlamlı bir varoluş sürdüremeyeceğini ifade etmektedir. Doyal ve Gough'un (1991) bu özerklik tanımı, Deci ve Ryan'ın (2000) yetkinlik ve özerklik olarak alt bölümlere ayırdığı yönleri içermektedir. Doyal ve Gough'un (1991) özerklik kriterleri, Öz Belirleme Kuramının kriterlerinden nüanslı şekillerde farklılık gösterebilir, bireylerin hayatlarının sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiği konusunda örtüşmektedir.

Özerklik kavramını bağımsızlık, ayrılık, kendi kendine yeterlilik gibi diğer kavramlarla karıştıranlar (Markus ve Kitayama, 1991; Hood, 2012) özerklik kavramına karşı çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 1995). Ancak Öz Belirleme Kuramı özerkliği bu diğer kavramlardan ayırmaktadır. Öz Belirleme Kuramına göre özerk olan bireyler, bir dereceye kadar önemli kişisel ilişkilerde ve ilgili gruplarla karşılıklı bağımlı olabilmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bu bağımlılık ilişkisinden dolayı Ryan ve Deci (2017) özerkliğin, erkekler için olduğu kadar kadınlar için, Batılılar için olduğu kadar Doğulular için, bireyciler için olduğu kadar kolektivistler için de geçerli olan temel bir insanlık sorunu olduğunu ifade etmektedir. Bir başka deyişle özerklik ihtiyacı, bir dereceye kadar başkaları ile karşılıklı bağımlılığı gerektirmektedir.

Davranışların belirlenmesi süresince yapılacak seçimlerin hem davranışsal hem de bilişsel olabileceğini ifade eden Deci ve Ryan (1987) özerklik ihtiyacını duygusal, davranışsal ve bilişsel özerklik olarak üçe ayırmaktadır. Buna göre davranışsal özerklik bireyin kendi kendini yönettiği, davranışlarını düzenlediği ve kendi kararlarını verdiği bir süreci kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle davranışsal özerkliğin kişinin kendi iradesi ile eyleme geçebilme yeteneği olduğu söylenebilir.

Bilişsel özerklik; bireyin kendine güven duygusunun oluşması, kendi yaşamını kendi kontrol edebileceği bilinci ve çevresel faktörlerden bağımsız karar verebileceği durumdur (Sessa ve Steinberg, 1991, akt. Özen, 2021). Duygusal özerklik ise özellikle ergenlik döneminde birey olma yolunda atılan bir adım olarak kişilerin ailelerinden bağımsızlaşması olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1995).

Sonuç olarak özerklik ihtiyacı tatmin edilen kişiler hem iyi oluş düzeyleri yükselmekte hem daha çok içsel güdülenme eğilimi göstermektedirler (Chirkov ve Ryan, 2001). Aksine özerklik ihtiyacı kısıtlanan ya da engellenen kişilerin psikolojik gelişimleri olumsuz etkilenebilmektedir. Kısaca özerklik ihtiyacının bir seçim ve irade duygusuyla hareket etme ihtiyacını ifade ettiği söylenebilir.

2.1.2.2 Yeterlilik İhtiyacı

Öz Belirleme Kuramın yeterlilik konusuna bakış açısı, yetkin hissetmeye ve kişinin çevresi üzerinde etkilere sahip olmaya yönelik türevsel olmayan veya birincil bir organizma eğilimi olduğunu iddia eden White'ın (1963) çalışmasına dayanmaktadır. White (1963) yetkinliği, kişinin çevreyle etkileşimlerinin birikmiş sonucu olarak ifade etmektedir. Etkililik hissini, yani etki üretmenin getirdiği tatmini elde ettiğimiz çevreyi etkilemeye yönelik doğal aktif eğilimimizle ilgili olduğunu belirten White (1963) yetkin davranıştan elde edilebilecek ödüller ve maddi faydaların dışında bile, yeterlilik duygularını deneyimlemek için güçlü bir içsel ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

White'a (1963) göre, yürümekten nesneleri ustaca kullanmaya kadar çeşitli yeterliliklerin gelişimi, olgunlaşmaya bağlı olsa da, öğrenmeyi de gerektirmektedir. Ryan ve Deci'ye (2017) göre yeterlilik ihtiyacı, bu öğrenme süreci için enerji sağlamaktadır. Örneğin çocuklar, sadece aktivitenin sağladığı zevk veya tatmin için yetkinliklerini uygulama ve geliştirme çabası içindedirler. Aslında, dışsal olarak uygulanan ödüller ve pekiştireçler, çoğu durumda, bu çabayı kolaylaştırmaktan ziyade bastırabilmektedir (Grolnick ve Ryan, 1987; Warneken ve Tomasello, 2008). Bu nedenle dışsal etkileme yolları ile yönlendirilen yeterlilik çabaları, yeterlilik tatminini olumsuz etkileyebilmektedir.

Ryan ve Deci'ye (2017) göre psikolojik bir ihtiyaç olarak yeterlilik, işlevsel olarak değil, aynı zamanda benlik için de önemli bir ihtiyaçtır. Etkililik duyguları insanların benliklerini beslerken, etkisizlik duyguları faillik duygularını tehdit etmekte ve onların harekete geçme ve eylemi organize etme yeteneklerini

engellemektedir. Bazı araştırmalar (Ryan ve Connel, 1989; Nix vd., 1999) kişilerin, kendi iradeleri ile başlatmadıkları ve öz düzenleme duygusu hissetmedikleri bir görevde algılanan yetkinliği olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, gerçekçi bir yetkinlik duygusu geliştirmek için, insanların eylemlerini kendi kendine organize etmeleri ve başlatmaları; diğer bir deyişle, insanların başarılı oldukları faaliyetleri sahiplenmeleri gerekmektedir (Deci ve Ryan, 1985). İnsanlar kendi başlattıkları ve sonuçlandırdıkları eylemlerde daha fazla yeterlilik tatmini yaşayabilmektedirler.

Yeterlilik kavramını etkinlik, iyimserlik, başarı motivasyonu, başarı beklentileri ve daha birçok terim adı altında ele alan modern psikolojiye karşın  z Belirleme Kuramı, yeterliliğin içsel önemini anlamakla kalmayarak, aynı zamanda benlikten kaynaklanan eylemlerdeki yeterlilik ile i e yansıtımlar veya dış talepler tarafından yönetilen faaliyetler arasındaki yeterlilik arasında bir ayrım yapmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Buna göre özerk olarak başlatılan veya onaylanan bir faaliyette kendini yeterli hissetmek, dışsal kontrollü bir yetkin faaliyetten daha olumlu etkilere sahip olmaktadır.

Ryan ve Deci'ye (2017) göre yeterlilik ihtiya ı, eylemlerimizde etkililiğimizi ve ustalalığımızı hissetmemizi sağlayan temel ihtiya ımızı ifade etmektedir. Doğuştan gelen bir çaba olan yeterlilik (Moller ve Deci, 2010) boş zamanlarında mobil video oyunları oynayan insanlardan, evrenin yasalarını keşfeden bilim insanlarına kadar sayısız davranışa enerji vermektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bununla birlikte, yeterlilik kolayca engellenebilmektedir. Güçlük düzeyinin yüksek olduğu işler, olumsuz geri bildirimin yaygınlığı, ustalık ve etkinlik duygularının azaldığı, kişi odaklı eleştiri ve sosyal karşılaştırmalar gibi kişilerarası faktörler tarafından zayıflatıldığı durumlar yeterlilik tatminini kolayca engelleyebilmektedir (Deci ve Ryan, 1987). Diğer ihtiyaçların engellenmesinde olduğu gibi, bu kişisel faktörlerin yeterlilik ihtiya ını engellenmesi kişinin bütünsel psikolojik gelişimini olumsuz etkilemektedir.

White (1963), insanların  evre ile başa çıkmak için içsel bir ihtiya ı karşıladığını belirterek yeterliliği temel bir ihtiyaç olarak önermektedir. Elliot vd., (2002) başarı hedefi arayışlarının altında yatan temel bir yeterlilik ihtiya ı olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca, yeterlilik veya etkinlik kavramını hedef kuramları (Locke ve Latham, 1990), beklenti kuramları (Bandura, 1996) ve akış kuramı (Csikszentmihalyi, 1990) içinde motive edilmiş davranış için temel bir koşul olarak

ele almaktadır. Ryan ve Deci'ye (2017) göre bu son kuramlar yeterlilik ihtiyacı kavramını desteklemese de, uyum ve sağlık için kontrol ve yetkinliği deneyimlemenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, yeterliliğin temel bir ihtiyaç olduğu fikrinin çoğu kişi tarafından en azından örtülü olarak kabul edildiğini öne süren Ryan ve Deci (2017), yetkinliği deneyimleme fırsatlarının kültürler içinde ve kültürler arasında farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Örneğin Sen (2000), bazı kültürlerin kadınlara gelişmelerine yardımcı olabilecek eğitim fırsatlarını sunmayarak yeterlilik ihtiyaçlarının engellendiğini savunmaktadır.

Yeterliliği, kişinin herhangi bir işi yaparken ihtiyaç duyduğu güce, bilgiye ve beceriye sahip olma durumu olarak tanımlayan Calp'a (2013) göre yapacağı işlerde kişinin kendine inanması yeterlilik için temel koşuldur. Diğer bir ifadeyle yeterlik kişinin çevresine karşı kendini etkili hissetmesi olarak ifade edilmektedir. Yeterlik ihtiyacının inanç ve yetkinlik kelimelerini içinde barındırdığı söyleyen Calp (2013) yeni bir eylemi başlatırken insanlarda var olması gereken ilk duygunun insanın kendine duyduğu inanç olduğunu vurgulamaktadır. İkinci olarak da kişinin neyi nasıl yapacağını bilincinde olarak kendini tanıması ve kendinin farkında olmasıdır. Temel bir psikolojik ihtiyaç olarak yeterlik ihtiyacının tüm bu duyguların desteklenmesi ve tatmin edilmesine dayandığı söylenebilir.

2.1.2.3 İlişki İhtiyacı

Öz Belirleme Kuramı içinde ele alınan üçüncü temel psikolojik ihtiyaç, ilişkili olma ihtiyacıdır. Davranışın sosyal bağlamlar içinde belirlendiği günümüz kuramlarının çoğunun bir aksiyonu olduğunu belirten Ryan ve Deci (2017) ilişkili olma ihtiyacını insanların hayatta kalmak ve uyum sağlamak için başkalarının somut desteğine ve yardımına ihtiyaç duyması gerçeğinin ötesinde ele almaktadır. İnsanları başkalarına yönlendiren yalnızca maddi malların veya fiziksel kaynakların elde edilmesi olmadığını belirten Ryan ve Deci (2017) davranışın birincil hedeflerinden birinin, ait olma ve başkalarının gözünde önemli olma duygusu olduğunu ifade etmektedir. deWaal (2009) insanların kendilerine saygı duyulduğunu ve başkaları için önemli olduğunu hissetmeleri gibi birtakım duyguları içeren temel bir ihtiyaç olduğunu belirtirken, Reis (1994) birçok çeşitli sosyal etkileşim biçimindeki ilişkinin özünde, insanların kendilerini önemli ve takdir edildiğini hissetmelerini sağlayan ilişkili olma ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, ilişki ihtiyacının tatmini, diğer insanlarla etkileşimin niteliğine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Ryan ve Deci'ye (2017) göre ilişki kurma ihtiyacı, insanların kültürel değerlerinden gelen değerlerini ve davranışlarını içselleştirme eğilimlerini anlamak için önemlidir. Bağlılık hissetme ihtiyacı nedeniyle, insanlar başkalarının inandıklarına ve yaptıklarına, onlardan ne beklediğine ilgi duymakta, bu nedenle kabul ve katılım sağlayacak şekilde davranmaktadırlar (Deci ve Ryan, 2000). Öz Belirleme Kuramı, bu tür içselleştirilmiş davranışların dışsal düzenlemeler biçiminde kendine kısmen yabancı kalmanın aksine kişinin bütünleşme derecesine odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bununla birlikte Ryan ve Deci (2017) pek çok insan davranışının, doğrudan veya dolaylı olarak giyim, sosyal ritüellere katılmaya hazır olma, imaj, statü veya başarıya kadar ilişkili olma ihtiyacına bağlanabileceğini ifade etmektedir. İlişki ihtiyacı dışında, insanlar genellikle kendilerine kabul, onay ve grup üyeliği getirmeyi amaçlayan şekillerde davranırlar (Baumeister ve Leary, 2017). Bir başka deyişle başkalarından onay almak ve kendini kabul ettirmek için kurulan ilişkiler, kişilerin bütünsel gelişimini için gerekli olan ilişki ihtiyacı tatminini tam olarak karşılamaz.

Öz Belirleme Kuramı, ilişki kurmaya yönelik davranışlar ile bu temel psikolojik ihtiyacı gerçekten karşılayanlar arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. İnsanlar, başkalarına bağlı hissetmek için diğerlerinin isteyeceğini düşündükleri şekillerde davranabilirler, ancak insanlar bir şekilde kişisel olarak kabul edildiğini ve eylemleri için onaylandığını hissetmedikçe, ilişkili olma ihtiyacı karşılanmayacaktır (Ryan ve Deci 2017). İlişki ihtiyacıyla motive olan insanlar kendileri sevilmeden, ilişki ihtiyacı gerçekten tatmin edilmeden güzel görünmek, zengin olmak veya çevrenin onları yapmaya teşvik ettiği şeyi yapmak için gerçek hayatta olduğundan farklı bir çaba harcayabilmektedir. Buna karşılık Öz Belirleme Kuramı ilişkili olma ihtiyacını, insanların gerçekte bir ilişki duygusu elde ettikleri koşulların olduğu temeline dayandırmaktadır (Assor vd., 2004; Deci ve Ryan, 2007; Ryan ve Deci, 2017). Bu nedenle Öz Belirleme Kuramı ilişkilerde gerçek özsaygıyı artırmak için önemli olanın yalnızca beğenilme duygusu olmadığına dikkat çekmektedir.

Öz Belirleme Kuramı kapsamında hem günlük yaşamda hem de yakın yetişkin ilişkilerinde ifşa ve gizleme üzerine yapılan birçok araştırmada yakın diğer kişilerle olan gizlilik veya şeffaflık eksikliği ilişki doyumunu olumsuz etkilemektedir (Ryan vd., 2012). Kişiler ya da grup içi ilişkilerde kişinin gerçekçi ve özerk olduğu ilişkiler, ilişki ihtiyacının en çok tatmin edildiği ilişkilerdir (Ryan

ve Deci, 2017). Başka bir ifadeyle özgün olmayan bir ilişkide kişi şeffaf veya açık olmayıp, daha çok kendisinin önemli yönlerini gizleyebilmektedir. Bu durum, sağlıklı bütünsel gelişim için gerekli olan üç temel psikolojik ihtiyaçtan biri olan ilişki ihtiyacını tatmin etmediği gibi diğer ihtiyaçların tatminini de olumsuz etkileyebilmektedir.

2.1.3 Özerklik, Yeterlilik ve İlişki İhtiyacı İlişkisi

Kişinin yaşamının belirli bir gelişim döneminde ya da gelişim alanında üç temel psikolojik ihtiyaçtan herhangi birinin yerine getirilmesi engellenirse, o dönem ya da alanında belirgin olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bazı durumlarda bir ihtiyacın tatmininden vazgeçmek rasyonel veya uyarlanabilir olsa bile, kaçınılmaz olarak olumsuz işlevsel etkileri olmaktadır (Ryan ve Deci, 2019). Örneğin, eğer bir kişi kontrolcü, otoriter bir eğitmenen beceriler edinmek için özerklik ihtiyacının tatmininden vazgeçmek zorundaysa, kişinin sağlıklı bütünsel gelişim için bir bedel ödemesi gerekebilir. Daha da önemlisi, ihtiyaç tatmini engellemesi devam ederse, yalnızca anlık olumsuz etkilerle sınırlı kalmayacak (Chen vd., 2015) aynı zamanda bütünsel sağlıklı gelişimin kendisi de olumsuz etkilenebilecektir.

Ryan ve Deci'ye (2017) göre olan özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyacı tanıtımda oldukça farklı olsalar da karşılıklı hiyerarşik bağımlılıktan ziyade, gelişimin herhangi bir noktasında genel veya alan düzeyinde ele alındığında büyük oranda birbirleriyle ilişkilidir. Bu nedenle, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinin aksine bu üç temel ihtiyacın tatmininde öncelik sonralık ilişkisi yerine daha çok karşılıklı bağımlılıktan söz edilebilir. Yine de sosyal bağlamların farklılığı nedeniyle bu temel ihtiyaçlar birbirine karşı baskın gelebilmektedir. Başka bir deyişle, bazı durumlar, örtük veya açık olarak, insanların diğerini tatmin etmek için bu ihtiyaçlardan birinin tatmininden vazgeçmesi ya da erteleme gerekebilmektedir (Ryan ve Connell, 1989). Bu durum, üç temel psikolojik ihtiyaçtan en az birinin yoksunluğuna yol açmakta ve kişinin bütünsel psikolojik gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Öz Belirleme Kuramına göre üç temel psikolojik ihtiyaç, bir dereceye kadar bağımsız olmakla birlikte, yine de birbirini karşılıklı olarak desteklemektedir (Ryan ve Deci, 2017). İnsanlar yeterlilik ihtiyacını deneyimlediklerinde, diğer ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli beceri ve yeteneğe sahip olduklarını hissetme eğiliminde; özerklik yaşadıklarında, kendilerini özgün hissetmeye, başkalarıyla

daha açık iletişim kurmaya ve diğer ihtiyaçlarını karşılamamanın yollarını keşfetme eğiliminde; başkalarıyla derin bir ilişki yaşadıklarında, daha fazla güven arayışı eğiliminde olmaktadır. Diğer taraftan, ihtiyaç tatminleri arasındaki bu kısmi karşılıklı bağımlılıklar, ihtiyaç desteği dinamikleri tarafından şekillenmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Örneğin özerkliği destekleyen bir ortam aynı zamanda kişinin yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını destekleme eğiliminde olmaktadır. Aynı şekilde, bir kişi ilişkisel olarak bir başkasına gerçekten değer verdiğinde, onun için önemli ve değerli olan amaçları ve hedefleri desteklemek istemektedir.

Özerklik desteği, aslında ilişkilerde temas ve teşvikin merkezi bir yönüne değinmektedir (Deci ve Ryan, 2007). Kişiler arası özerklik desteği, karşıdakinin hislerini ve arzularını kabul etmesini içerdiğinden, karşıdaki de ilişkili olma ihtiyacından daha fazla tatmin yaşayacaktır. Ryan ve Deci'ye (2017) göre özerkliği destekleyen ortamlar birbirlerinin inisiyatifini teşvik ettiğinden, her biri örtük olarak karşıdakinin kendi seçtiği davranışları gerçekleştirmeye yetkin olduğu hissini iletmektedirler. Bu da karşıdakine özerklik desteği anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle özerklik desteği hem ilişkili olma hem de yeterlilik ihtiyacının tatminine katkı sağlamaktadır. Çeşitli araştırmalar (Grolnick ve Ryan, 1989; Baard vd., 2014) özerklik desteğinin, bir kişinin özerklik, ilişki ve yeterlilik ihtiyaçları karşısında tatmini kolaylaştırdığını göstermektedir. Bununla birlikte yeterlilik veya ilişkili olma ihtiyacını destekleyebilecek özerklik desteği dışında geri bildirimin yeterliliği teşvik etmesi (Jang vd., 2010) gibi bağlamsal faktörlerin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü olumlu geri bildirim yeterlilik ihtiyacı tatminini olumlu etkilemektedir.

2.1.4 Örgütlerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Öz Belirleme Kuramı açısından bakıldığında, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini esenlik, özerk motivasyon ve iş performansı için önemlidir (Deci vd., 2017; Ryan ve Deci, 2019). Kurama göre özerklik (özgür seçimler yapma ihtiyacı), yeterlilik (görevlerde ustalaşma ihtiyacı) ve ilişkili olma (başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacı) ihtiyaçları çalışma ortamında temel ihtiyaçlar olarak kabul edilir (Deci ve Ryan, 2000). Temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, çalışma ortamında yoğun ilgi görmekle birlikte (Ryan ve Deci, 2017) bu ihtiyaçlar, bağlama duyarlı yapılardır (Vansteenkiste vd., 2020). Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, çalışma ortamının bağlamsal yapısına göre farklı düzeylerde olabilmektedir (Weinstein ve Ryan, 2010; Ryan ve Deci, 2017). Bir başka deyişle çalışma ortamının bağlamsal

faktörleri çalışanların ihtiyaç tatmin düzeylerinde farklılıkların nedeni olabilmektedir.

Örgütsel çalışma ortamı bireysel, grup, lider, örgütsel ve çevresel olmak üzere beş farklı seviyeden oluşur (Nielsen ve Einarsen, 2018). Bu örgütsel seviyelerin, çalışanların ihtiyaç tatminleri üzerinde farklı etkileri vardır. İhtiyaç doyumundan yoksun bırakan veya onu engelleyen çalışma ortamları, çalışanların bütünsel gelişimini olumsuz etkilemektedir (Vansteenkiste vd., 2020). Örneğin, birisi işyerinde anlamlı ilişkiler geliştirdiğinde, ilişkili olma ihtiyacı tatmini yaşarken kendini iş arkadaşlarından kopuk hisseden bir çalışan, ilişkili olma ihtiyacı tatminsizliği yaşayabilmektedir. Diğer taraftan, iş arkadaşları tarafından zorbalığa uğrayan bir çalışanın, ilişki ihtiyaçları hayal kırıklığına uğrayabilmektedir.

Öz Belirleme Kuramı, çalışma ortamında özerk motivasyonu ve temel psikolojik ihtiyaç tatminlerini neyin desteklediğine ve bunların olumlu sonuçlarına ilişkin ilkelere odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Çalışma ortamında özerklik fırsatı, yeterliliğe ilişkin geri bildirim alma, eşitlik ve katılım fırsatları sağlama gibi faktörler, yeterlilik, ilişkili olma ve özerklik ihtiyaçlarının tatminini destekleyen koşullar arasındadır (Deci vd., 2001; Deci vd., 2017). Bu faktörler işe bağlılığı geliştirebilmekte, iş performansını iyileştirebilmekte ve işyerinde daha fazla psikolojik zindelik sağlayabilmektedir. Hackman ve Oldham'a (1980) göre özerklik, geri bildirim ve görevin önemi gibi bir dizi iş özelliği çalışanların performansını arttırmaktadır. Bakker ve Demerouti'ye (2007) göre çalışanlara iş talepleriyle başa çıkabilmeleri için yönetimsel destek ve olumlu geri bildirim gibi ihtiyaç desteklerinin çalışanların performansını olumlu etkilemektedir. Benzer şekilde Fernet vd. (2013) özerklik, yeterlilik ve işte ilişkili olma gibi üç temel psikolojik ihtiyacın tatmin derecesinin, kişisel başarı arasındaki bağlantılar ile tükenme ve duyarsızlaşmaya aracılık ettiğini ifade etmektedir. Bir başka deyişle, çalışanların çalışma ortamında deneyimledikleri temel ihtiyaç tatmini, onların performansını olumlu etkilerken, temel ihtiyaç tatminsizliği veya temel ihtiyaçların engellenmesi olumsuz etkileyebilmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçların tatmini sadece çalışma ortamına değil, aynı zamanda çalışanların çevrelerini nasıl yorumladıklarına da bağlıdır (Coxen vd., 2021). Çalışanlar çevrelerini destekleyici (özerk yönelim), kontrol edici (kontrollü yönelim) veya kontrollerinin ötesinde (kişisel olmayan yönelim) olarak yorumlayabilirler (Deci ve Ryan, 2000). Diğer taraftan insanların çevrelerini nasıl

kontrol edebilecekleri ve etkileyebilecekleri üzerinde etkisi olan farkındalık, öz saygı ve öz yeterlilik gibi kişisel özellikler, ihtiyaç doyumu ile olumlu bir şekilde ilişkilidir (Van den Broeck vd., 2010). Çalışanların kişisel özelliklerindeki farklılar, onların çevrelerini algılama şekillerini de farklılaştırmaktadır. Bu nedenle aynı çalışma ortamında aynı işi yapan çalışanların ihtiyaç tatminleri farklılaşabilmektedir.

Bolger ve Laurenceau'ya (2013) göre psikolojik yapılar, doğal olarak gelişen veya değişen süreçler olarak incelenmelidir. Çünkü temel psikolojik ihtiyaç tatmini, sosyal çevreye ve onun nasıl algılandığına bağlı olan psikolojik bir yapıdır (Ryan ve Deci, 2017). Bu nedenle, ihtiyaç tatmini, çevredeki veya algıdaki değişikliklerle birlikte farklılıklar gösterebilmektedir (Coxen vd., 2021). Çalışma ortamının dinamik yapısından dolayı çalışanların iş talepleri ve iş kaynakları günlük ve haftalık değişimler gösterebilmektedir (Bidee vd., 2013; Coxen vd., 2021). Örneğin, kişinin iş yükü günden güne farklılık gösterebilmektedir. Çalışma ortamının dinamik yapısına yönelik bazı çalışmalar (Aldrup vd., 2018; De Gieter vd., 2018; Bakker ve Oerlemans, 2019) iş talepleri ve iş kaynaklarındaki çeşitliliğin, temel psikolojik ihtiyaç tatminindeki değişikliklerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka deyişle iş talepleri ve iş kaynaklarındaki günlük ya da haftalık değişimlerin, ihtiyaç tatminindeki değişimlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durumda, iş talepleri ve iş kaynaklarındaki farklılıklar, ihtiyaç tatminindeki farklılıklara neden olabilmektedir.

Deci vd.'ne (1999) göre olumlu geribildirim içsel motivasyonu artırabilmekte, çünkü çalışanlar bunu yeterliliğinin bir onayı olarak yorumlamaktadırlar. İyi yönetilen ödüllerde örtük olarak bulunan olumlu geribildirim, çalışanlara hem yetkin olduklarını hem de yetkinlikleri için takdir edildiğini göstermektedir (Deci vd., 2017). Ryan ve Deci'ye (2017) göre çalışan aldıkları ücretin miktarını genellikle yetkinlik, yetenek veya katkıların bir yansıması olarak algılamaktadır. Buna karşın, işverenler, çalışanları daha fazla çalışmaya yönlendirmek ve çalışma bağlamında farklı ödülleri belirgin hale getirmek için ücreti kullanmaya çalıştığında, daha yüksek ücret bilgi değerinin önüne geçebilmektedir (Deci vd., 2017). Bu nedenle, yeterliliğe ilişkin olumlu geri bildiriminin faydalarını dengelemek için ödüllerin kontrollü şekilde uygulanması önemlidir.

Çalışanların kendilerine değer verildiğini, saygı duyulduğunu ve adil bir şekilde tazmin edildiğini hissettikleri ve temel psikolojik ihtiyaç tatmini yaşadıkları örgütler son derece etkili örgütlerdir (Ryan ve Deci, 2017). Örgütler üzerindeki bu olumlu etkiler ve çalışanların olumlu katılımı, çeşitli örgüt türlerinde ve farklı kültürlerde belirgin bir şekilde görülmektedir (Meyer ve Gagné, 2008; Shuck vd., 2015). Bazı araştırmalar (Grouzet vd., 2004; Aslan, 2021; Göksel ve Ayan, 2021) temel psikolojik ihtiyaçlarından daha fazla tatmin yaşayan çalışanların, aynı zamanda daha özerk bir şekilde motive olduklarını göstermektedir. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesi çalışma ortamında motivasyon için kritik öneme sahipken (Van den Broeck vd., 2010) aynı zamanda kişinin bütünsel psikolojik gelişimi için de temel teşkil etmektedir (Ryan vd., 2008). Bir başka deyişle temel psikolojik ihtiyaç tatmininin çalışanların hem bütünsel psikolojik gelişimi ve hem de motivasyonları üzerinde çift yönlü etkisi vardır.

Birçok çalışma, temel psikolojik ihtiyaçların çalışanlar ve örgütler açısından önemini ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan bazılarında temel psikolojik ihtiyaç tatmininin, çalışanların performansı için önemli bir ön koşul olduğu (McGregor ve Doshi, 2015; Becker vd., 2018), daha fazla özerk motivasyonun örgüte daha fazla bağlılık sağladığı (Hackman ve Oldham, 1980; Gagné ve Deci, 2005), psikolojik sağlık ve iyi oluş hali arasında kuvvetli pozitif ilişkilerin olduğu (Çankaya, 2005; Reis vd., 2018) ve özerklik tatmininin içsel motivasyon sağladığı (Gagné ve Deci, 2005; Ryan ve Deci, 2017) sonucunu ortaya koymuştur. Buna karşın ihtiyaç tatminsizliği ve engellenmesi, çalışma ortamında motivasyon eksikliği (Deci ve Ryan, 1980), düşük iş doyumu (Şat vd., 2015), stres ve tükenmişlik (Bardak ve Keskin, 2022) gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Tüm bu çalışma sonuçlarının gösterdiği gibi temel psikolojik ihtiyaçların çalışma ortamında hem çalışanlar hem de örgüt üzerinde önemli etkileri vardır. Tatmin edilmeyen ya da engellenen ihtiyaçlar çalışanları olumsuz etkilemekte, onların etkililiğini düşürebilmektedir. Bu durum aynı zamanda örgütsel amaçların istenilen nicelikte ve nitelikte gerçekleşmesini olumsuz etkileyebilmektedir.

Çalışma ortamının ne kadar ihtiyaç destekleyici olduğu, çalışanların çalışma ortamına yönelik algıları ve kişisel farklılıklar temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyine yönelik algıda belirleyici olmaktadır. İş ortamının tüm bileşenleri ve dinamik yapısı, çalışma ortamında temel psikolojik ihtiyaçların doyumunda temel rol oynamaktadır. Özellikle ihtiyaç destekleyici çevrenin

oluşturulmasında örgüt politikaları ve örgütün temsilcisi konumundaki yöneticilerin rolü ve etkisi büyüktür.

2.1.5 Eğitim Örgütlerinde Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Öz Belirleme Kuramı kapsamında diğer örgütsel alanlarda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de ihtiyaç tatmininin önemi fazlasıyla ilgi çekmiştir (Ebersold vd., 2019). Öğretmenler için psikolojik ihtiyaç tatmini, işe bağlılık ve tükenmişlik (Catalán vd., 2017), iş doyumu (Aldrup vd., 2018), öğretme etkililiği davranışları (Korthagen ve Evelein, 2016), öğretmenlerin sınıftaki etkililiği (Ebersold vd., 2019) ile yakından ilişkilidir. Örneğin, öğretim bağlamında, bir öğretmen iyi performans göstermek için yeterli becerilere sahip olmadığını hissettiğinde düşük yeterlilik tatmini yaşayabilmektedir (Ebersold vd., 2019). Benzer şekilde, okul ortamı veya meslektaşları aşırı derecede eleştirel olduğunda yeterlilik ihtiyacı engellenebilir (Bartholomew vd., 2014). Bazı araştırmalar, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırdığını, karşılanmamış veya tatmin edilmemiş psikolojik ihtiyaçların ise öğretmenlerde sağlıklarını etkileyebilecek olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000; Doménech-Betoret vd., 2015; Broeck vd., 2016). Bu araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç doyumunun birçok bireysel ve örgütsel sonuçları olduğu söylenebilir.

Okullarda, olumlu psikolojik ve bilişsel sonuçlar üzerindeki etkilerinden dolayı öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını karşılamak önemlidir (Meng, 2020). Bununla birlikte öğretmen ihtiyaçlarının hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemek ihtiyaç destekleyici çalışma ortamının oluşturulması için ilk adım olabilir. Nielsen ve Einarsen (2018) okulu bireysel, grup, lider, örgütsel ve daha geniş çevre bağlamında ele alırken Ford vd. (2019) kişi içi, kişilerarası veya örgütsel düzeyde ele almaktadır. Ancak, öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarının ele alınması çok boyutlu olarak düşünülmelidir, çünkü hiçbir boyut tek başına yeterli olmayacaktır (Klaeijssen vd., 2018). Bununla birlikte temel psikolojik ihtiyaçların bağlamsal yapılara duyarlı olmaları (Ryan ve Deci, 2017) ve okulun dinamik yapısı (Coxen vd., 2021) öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının okulun farklı bağlamsal faktörlerinden farklı düzeyde etkilenmektedir. Örneğin özerklik ve yeterlilik ihtiyacının tatmini, meslektaşlar ve öğrencilerden ziyade okul yöneticisinin eylemleriyle daha yakından ilişkilidir (Pittman ve Zeigler, 2007; Gagné ve Deci, 2005). Bir başka deyişle

özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının tatmini ihtiyacın karşılandığı kaynağa göre farklılık gösterebilmektedir.

Öğretmenlerin rolleri, onların okuldaki görev ve sorumluluklarını belirlemektedir. Öğretmenler bu rollerinin gerektirdiği işleri yaparken okul idaresi, meslektaşlar, öğrenciler ve dış çevre (üst yönetim, veliler vb.) ile belli düzeyde etkileşim içindedirler. Okul çalışma ortamını oluşturan bu iç ve dış çevresel yapılar öğretmenlerin çevresini oluşturmaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatmini, onların bu çevreyi ne derece ihtiyaç destekleyici olarak algıladığına bağlıdır. Çünkü temel psikolojik ihtiyaç tatmini, sosyal çevreye ve onun nasıl algılandığına bağlı olan psikolojik bir yapıdır (Ryan ve Deci, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin ihtiyaç tatmini çevredeki veya algıdaki değişikliklerle birlikte değişimler gösterebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yakın çevresini oluşturan okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrencilerle etkileşimi başlıca çevresel ihtiyaç kaynakları olarak değerlendirilebilir.

Araştırmalar, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki hem resmi hem de gayri resmi etkileşimlerin çeşitli öğretmen duyguları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Eyal ve Roth, 2011; Price, 2012; Berkovich ve Eyal, 2017). Okul yöneticisi tarafından, öğretmen yeteneklerinin tanınması ve özerklik desteği, önemli ihtiyaç destekleyici davranışlardır (Lambersky, 2016). Okul yöneticisinin özerkliği destekleyici davranışları, öğretmenlerin bakış açısını anlama çabalarını içerir (Collie vd., 2018). Öğretmenlerin düşük yeterlilik ve özerklik tatmini, öğretmen tükenmişliğine neden olabilmektedir (Ford vd., 2019). Özerklik karşıtı kontrol edici yönetici eylemleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını engellemeye katkı sağlar (Coxen vd., 2021). Buna karşın bazı araştırmalar, öğretmenlerin mesleki takdir yetkisini (yani özerklik) kullanma yeteneklerini destekleyen yöneticilere daha fazla güvendiğini ve daha fazla duygusal örgütsel bağlılığa sahip oldukları (Sinden vd., 2004) ve özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçları karşılanan öğretmenlerin işlerinden daha memnun oldukları (Meng, 2020) görülmüştür. Özerkliği destekleyen yöneticiler, öğretmenlerin inisiyatif almasını ve kendilerini keşfetmesini teşvik eder, seçim fırsatları sunar, başkalarından bir şey yapmalarını isterken anlamlı gerekçeler sunar, kontrol edici dil kullanmaktan kaçınır ve yapıcı geri bildirim sağlarlar (Ryan ve Deci, 2017).

Öğretmen motivasyonu, öğretmenlere yönelik idari özerklik desteğiyle ilişkilendirilebilir (Gagné ve Deci, 2005), ancak merkezi politikalar ve üst yönetim, yöneticilerin motivasyonlarını, odaklarını ve önceliklerini şekillendirmede önemli roller oynar (Klassen vd, 2012; Ryan vd., 2012). Okulların merkezi müfredat yapıları, merkezi olarak belirlenen kaynaklar (örneğin ders kitabı, yardımcı kaynaklar) ve üst yönetimin talepleri, öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayabilmektedir. Öğretmenler mesleki özerklikten yoksun oldukları ve belirli sonuçlara yönelik baskı altında olduklarında, öğrencileriyle daha fazla kontrol edici motivasyonel stratejiler uygulayarak hem öğrencilerin hem de kendilerinin iş tatminleri azalmaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

Öğretmenler özerklikleri ve yeterlilikleri için idari destek aldıklarında, daha destekleyici sınıf iklimleri yaratma eğilimindedirler (Ryan ve Deci, 2019). Buna karşın idari destekten yoksunluk ve öğretimin etkililiğine yönelik baskı öğretmen motivasyonunu azaltabilmektedir (Pelletier vd., 2002; Fernet vd., 2012; Bartholomew vd., 2014; Ryan ve Deci, 2017). Okullarda öğretmenlerin ihtiyaç tatminini engelleyen ve öğretmenlerin daha fazla kontrolcü olmalarına ve öğrencilerin daha az özerk olmalarına neden olan çeşitli faktörlerden biri sonuç odaklı baskı veya genellikle hesap verebilirlik olarak adlandırılan şeydir (Ryan ve Deci, 2017). Bir başka deyişle, performans standartları ve hesap verebilirliğe yapılan vurgu, öğretmenlerin özerkliği desteklemekten ziyade daha kontrolcü olmalarına yol açabilmektedir. Dolayısıyla hesap verebilirlik baskısı, öğretmenlerin daha fazla kontrol sahibi olmasına yol açmaktadır (Deci vd., 1982). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sınav sonuçlarını, baskı unsuru olarak deneyimlemeleri muhtemeldir. Bu durum üst yönetimin okul yöneticilerine, okul yöneticilerinin öğretmenlere, öğretmenlerin öğrencilere karşı daha fazla kontrol sahibi olmalarına neden olabilmektedir. Bu da öğrencilerin özerk motivasyonunu ve kavramsal öğrenmesini geliştirmekten ziyade zayıflatma eğiliminde olacaktır (Ryan ve Deci, 2017). Çoğu okul ortamında, notlar üzerinden yapılan değerlendirmeler, motivasyonun anahtarıymış gibi kullanılır ancak, özellikle yeterlilik desteğine ihtiyaç duyanlar için, düşük not üzerinden yapılan yargılayıcı geri bildirim yeterlik tatminini baltalama potansiyeline sahiptir.

Öğretmenler üzerindeki baskının etkilerini inceleyen araştırmalar, yukarıdan (örneğin, hesap verebilirlik standartlarından) ve aşağıdan (örneğin, dikkatsiz ve ilgisiz öğrencilerden) gelen baskıların öğretmenlerin öğretmeye

yönelik özerk motivasyonlarını ve dolayısıyla öğrencilerine özerklik desteği sağlamalarını olumsuz yönde yordadığını daha az özerk motivasyon ve daha az yeterlilik tatmini, daha fazla duygusal tükenme ve daha az kişisel başarı duygusu yaşadıklarını (Fernet vd., 2012) ortaya koymuştur. Ayrıca, Bartholomew vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş baskıları ne kadar fazlaysa, tükenmişliklerinin o kadar fazla olacağını ve bu ilişkiye temel psikolojik ihtiyaçların engellenmelerinin aracılık ettiğini bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına ihtiyaç duyduğu ve ihtiyaçların yukarıdan veya aşağıdan gelen çevresel baskılar tarafından engellendiğinde, öğrenciler üzerinde daha kontrollü olma eğiliminde olacakları ve daha fazla tükenmişlik yaşama olasılıkları olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim kurma tarzları ve öğretim stilleri öğrencilerin ihtiyaç tatminlerini etkilemektedir. Öğretmenler özerkliği destekleyici olduklarında, öğrencilerin yeterlilik ve ilişkisel ihtiyaçlarını da desteklemiş olurlar (Ryan ve Deci, 2017). Çünkü öğretmenler özerkliği desteklediğinde öğrencilerin bakış açılarını anlarlar, bu da öğrencilerin ne zaman ilişkisel ve yeterlik desteğine ihtiyaç duyduklarını anlamalarını sağlar. Öğretmenler öğretmek için özerk olarak motive olduklarında ve okulda daha fazla ihtiyaç tatmini yaşadıklarında, öğrenciler onları daha fazla özerklik destekleyici olarak algılamaktadırlar (Roth vd., 2007). Ryan ve Deci (2019) bu durumu öğrencilerin öğrenme için daha özerk bir şekilde motive olmaları ile ilişkilendirmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler daha fazla ihtiyaç tatmini yaşadıklarında sınıflarında daha fazla özerklik destekleyici olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç tatmini deneyimlediği, öğretmenlerin öğretmek, öğrencilerin öğrenmek için özerk bir şekilde motive olduğu sınıfların en ideal ihtiyaç destekleyici eğitim ortamları olduğu söylenebilir.

Bazı araştırmalar, temel psikolojik ihtiyaçların günlük ve haftalık dalgalanma gösterebileceğini göstermiştir (Petrou ve Bakker, 2016; Van den Broeck vd., 2010; Bidee vd., 2013; Bakker ve Oerlemans, 2019; Coxen vd., 2021). Örneğin Coxen vd. (2021), çalışanların daha fazla iş talebinin olduğu günlerde veya haftalarda, daha az ihtiyaç tatmini yaşadıkları tespit etmiştir. Okul bağlamında ele alındığında öğretmenlerin iş talepleri günlük, haftalık hatta tatil dönemlerinde oldukça dinamiklidir. Bu nedenle öğretmenlerin daha fazla iş talepleri olduğu günlerde veya haftalarda daha çok ihtiyaç desteğine ihtiyacı olabilir. Bununla

birlikte ihtiyaçlar günlük düzeyde daha dinamik görünürken, haftalık düzeyde ölçüldüğünde daha az dinamiklik görünmektedir (Coxen vd., 2021). Örneğın ğretmenler sabah okula gitmeden önce pozitif duygu ve enerji yaşıadıkları günlerde, okulda daha fazla ihtiyaç tatmini yaşıayabilirler. Bu nedenle okul yöneticileri, ihtiyaç tatmininin günden güne önemli ölçüde değışebileceğinin farkında olmalı ve günlük düzeyde öğretmenlere görev özerkliği, sosyal destek, pozitif liderlik vb. ihtiyaç destekleri sağlamalıdır.

Eğitimin amaçları, akademik başarıdan daha büyük bir amaçtır. Eğitim, ğrencileri yetişkin rollerine ve kimliklerine hazırlayan eğitim ortamlarının aynı zamanda onların entelektüel ve kişisel gelişimini de içermesi beklenir. Yürütülen eğitim çabalarında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin önemli etkileri olduğu tartışmasız bir gerçektir. Bu nedenle geniş amaçlara ulaşmak için, eğitim ortamlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı ilgi ve kapasitelerine yönelik destekler de dâhil olmak üzere, onların temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına zen göstermesi son derece önemlidir.

2.2 Okul Yaşam Kalitesi

Okul yaşam kalitesinin kuramsal temeli genel yaşam kalitesi kavramına dayanmaktadır. “Yaşam kalitesi” kavramı iyi oluş, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, memnuniyet, refah, yaşam doyumunu gibi kavramları içermektedir. Bu kavramlar aynı zamanda okul yaşam kalitesinin de içerdiği kavramlardır. Bu nedenle bu bölümde ilk önce alan yazında çoğu zaman yaşam kalitesi ile birlikte kullanılan iyi oluş, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, genel memnuniyet, refah, yaşam doyumunu gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Devamında okul yaşam kalitesi kavramı ve bu kavramla yakından ilişkili olduğu düşünülen iş yaşam kalitesi arasındaki benzer ve farklı yönler açıklanmış, son olarak da öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ve boyutları ele alınmıştır.

2.2.1 Yaşam Kalitesi

Dünya Sağlık rgt (DSÖ) yaşam kalitesi kavramına insan merkezli bir bakış getirmektedir. DSÖ’ye göre sağlık, salt hastalığın olmaması durumu ile sınırlandırılmamalı fiziksel, zihinsel ve sosyal refah durumunun tamamını kapsayacak şekilde ele alınmalıdır. DSÖ yaşam kalitesini; bireylerin hedefleri, beklentileri, standartları ve endişeleri ile bağlantılı olarak yaşıadıkları kültür ve değer sistemleri bütünü içinde hayattaki konumlarını değerlendirme durumu olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 1995). Bu değerlendirme, bireylerin

beklentileri, hedefleri, hayat standartları ve hayata ilişkin kaygıları ile ilişkili olarak şekillenmektedir. Bu noktada önemli olan, yaşam kalitesi standartlarına ulaşmak için temel teşkil eden faktörlerin dışarıdan dayatılmaması, kişinin yaşamını tümüyle kendisinin değerlendirmesi ve bu değerlendirmenin sürdürülebilir olması gerekmektedir (Top vd., 2003; Bilir vd., 2005; Boylu ve Paçacıoğlu, 2016). Bir başka deyişle yaşam kalitesi her bireyin kendi yaşamına ilişkin öznel değerlendirmesini içermektedir.

DSÖ'nün yaşam kalitesi tanımında; fiziksel sağlık, psikolojik durum, bağımsızlık düzeyi, sosyal ilişkiler, çevresel özellikler ve maneviyat ile ilgili özellikleri kapsayan altı farklı boyut yer almaktadır (World Health Organization, 1995). Bu temel boyutlar birbiriyle ilişkili olmakla birlikte boyutlar arasında dinamik bir etkileşim söz konusudur (Gomez vd., 2009). Diğer bir ifadeyle bir alanda meydana gelen bozulmalar diğer alanları da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, sosyal ilişkilerdeki önemli bir olumsuzluk, bireyin bedensel ve psikolojik iyi oluşunu da olumsuz etkileyebilmekte ve hatta bireyin eski sağlığına kavuşması uzun zaman alabilmektedir. Bu nedenle yaşam kalitesi kavramı, yaşam kalitesi boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele almayı gerektirmektedir.

Yaşam kalitesi, tanımı gereği, kültürel bakış açılarına ve değerlere bağlı öznel bir kavramdır. Değerler, işlevsel olarak önemli, ahlaki olarak iyi veya kişisel olarak arzu edilir olduğuna inandığımız nitelikler, bireysel bakış açılarımızdan türetilmektedir (Diener vd., 2010). Bir başka deyişle yaşımız, etnik kökenimiz, cinsiyetimiz, eğitimimiz, sosyo-ekonomik durumumuz, sağlığımız, dinimiz, mesleğimiz vb. bakış açımızı şekillendirmektedir. Kişisel deneyimlerdeki bu farklılıklar bizi neyin önemli, iyi veya arzu edilir olduğuna dair farklı inançlara götürmektedir (Schalock, 2004; Malkina-Pykh ve Pykh, 2008). Bu inançlar veya değerler, yalnızca hangi koşulların yaşam kalitesini iyileştirdiğini değil, aynı zamanda hangi koşulların yaşam kalitesini düşürdüğünü de belirlemektedir.

Salzai (1980) yaşam kalitesini, bireyin varoluş hali, refahı ve hayattan memnuniyet düzeyi ile ilişkilendirmekte, yaşam kalitesinin bir yandan objektif gerçekler ve etkenlerle, diğer yandan ise bireysel algı ve değerlendirmelere dayalı subjektif etkenlerle şekillendiğini belirtmektedir (Salzai, 1980). Yaşam kalitesi kavramını bireylerin iyi olma hali olarak ifade eden Sarı (2007) hoşlanma duygusu, mutluluk ve tatmin yaratan pozitif duygular ile bunların tersi olan negatif duygular

üzerinde odaklanmaktadır. Benzer şekilde Eser (2006) yaşam kalitesini, mutlu olma ve yaşamdan hoşnut olmayı içeren, genel iyi olma durumu olarak tanımlamaktadır. Ercan Şahin ve Emiroğlu (2015) ise yaşam kalitesini kişinin yaşamının tümüyle iyi gittiğine ilişkin hissettiği öznel duygu olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi mutluluk, refah, iyi olma ve yaşamdan hoşnutluk gibi duygular yaşam kalitesi kavramının merkezinde yer almaktadır.

Yaşam kalitesi tanımlarının içerdiği önemli kavramlardan biri olan yaşam doyumu (Myers ve Diener, 1995; Lucas ve Diener, 2004; Akgündüz, 2013; Demir vd., 2021) bireyin kendi yaşamını duygusal ve bilişsel yönden değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Diener vd., 2010). Benzer şekilde Shin ve Johnson (1978) ve Özgen (2012) de yaşam doyumunu, genel olarak bireyin hayatının kalitesini kendisinin belirlemiş olduğu kriterlere göre değerlendirmesi olarak ifade etmektedir. Bu değerlendirme, bireyin kendisi tarafından belirlediği kıstaslara göre olmakla birlikte yaşamı hakkında genel bir değerlendirmeyi kapsamaktadır (Dost, 2007). Bir başka deyişle birey öznel ve bilişsel olarak; iş, aile, sağlık, güvenlik vb. yaşamına ilişkin doyum alanlarının bütünsel değerlendirmesini yapmaktadır.

Yaşam kalitesi kavramıyla ilişki diğer bir kavram da iyi oluşturma. Diener (2009) yaşamdan doyum alma ve olumlu duyguların daha çok yaşanması gibi ölçütler üzerinde durmaktadır. Keyes vd., (2002) öznel iyi oluşu yaşamın olumlu ve olumsuz duygulanım arasındaki denge ve tatmin açısından değerlendirilmesi şeklinde tanımlamaktadır. İyi oluş, psikolojik iyi oluşu, duygusal iyi oluşu ve sosyal iyi oluşu içermektedir (Lamers vd., 2010; Demirci vd., 2017). İyi oluşun beş ögesi (PERMA) bir yapıdan oluştuğunu ifade eden Seligman (2011) bu ögeleri olumlu duygular, bağlılık, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı olarak ifade etmektedir. Bu yapı kendisine katkıda bulunan farklı ögelerle ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla onu tek bir ölçümle tanımlamak mümkün olmayıp yapılacak ölçüm farklı ögelerin birlikteliğini gerekli kılmaktadır (Seligman, 2011). Bir başka deyişle Seligman (2012) modelinin bu beş ögesi, bireyin iyi oluş düzeylerine tek başlarına katkı sağlasa da çoğu zaman birleşim halinde ve birlikte çalışmaktadır.

Yaşam kalitesi değerlendirmesi kişinin kültürel değerleri ve inançları ile şekillenmektedir. Kültürel değerler ve inançlar herkes için farklı olabilmektedir. Bu nedenle değerlendirmede kullanılan kriterler kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Dolayısıyla yaşam kalitesine yönelik şartlar ve koşullar aynı olsa bile her kişinin değerlendirmesi öznel olmaktadır. Örneğin aynı gelir düzeyine

sahip bireylerin yaşam kalitesine yönelik iyi oluş düzeyleri farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte gelirin niceliğinin yanında niteliği de önemlidir (Akın, 2018). Örneğin, gelirin çok olmasından ziyade kişiyi tatmin edip etmemesi, yaşam süresinin uzunluğundan ziyade kalitesi gibi hususlar yaşam kalitesinin nitelik boyutuna vurgu yapmaktadır.

Yaşam kalitesi tanımlarında, günümüzde tüm bilimler tarafından kabul görecektir ortak bir tanım bulunmamakla birlikte tüm tanımlardaki ortak noktanın insan faktörü ve onun öznel değerlendirme sistemi olduğu görülmektedir (Diener vd., 1999; Bilir vd., 2005). Bu tanımlara dayanarak yaşam kalitesi kavramında yaşam doyumu, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, iyi oluş, memnuniyet, mutluluk, refah, işlevsel yeterlilik gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Salzai, 1980; Myers ve Diener, 1995; Cruice vd., 2003; Eser, 2006; Sarı, 2007; Malkina-Pykh ve Pykh, 2008; Diener vd., 2010; Sarı ve Kındap, 2018; Demir vd., 2021). Genel yaşam kalitesini doğrudan ve dolaylı etkilediği düşünülen bu kavramlar ilgili literatürde bazen birbirinin yerine bazen de birbirinin tamamlayıcısı olarak kullanılmaktadır. Kavramların kullanımında her ne kadar farklılık olsa da hepsinin ortak noktası yaşam kalitesi kavramına vurgu yapmalarıdır. Sonuç olarak yaşam kalitesi, kişinin kültürel değerleri ve inançları doğrultusunda kendi belirlediği kriterlere göre yaşamının bütününe yönelik öznel değerlendirmeyi içeren iyi oluş düzeyi olarak tanımlanabilir.

2.2.2 Yaşam Kalitesi Alanları

İlgili literatürde genel yaşam kalitesinin farklı yaşam kalitesi alanlarına indirgenerek kullanıldığı görülmektedir. Bu alanlar sağlıkla ilgili yaşam kalitesi, kentsel yaşam kalitesi, iş yaşam kalitesi, çalışma yaşam kalitesi, mesleki yaşam kalitesi, okul yaşam kalitesi, üniversite yaşam kalitesi, fakülte yaşam kalitesi gibi birçok farklı alanı kapsamaktadır. Planlı kentleşme, güvenlik, yeterli istihdam, konut ve ulaşım imkânları, hava kirliliği, konut sosyal denge, hizmetlere erişim ve eşitlik gibi kentsel yaşamdan memnuniyet ve tatmin düzeyi içeren *kentsel yaşam kalitesi* (Van Kamp vd., 2003; Sarı ve Kındap, 2018; Oppio vd., 2018; Yumuk ve Altıntaş, 2019; Lima ve Baracho, 2020; Vijayakumar ve Sangeetha, 2021) ve yaşam doyumu, öznel iyilik hali, işlevsel yeterlilik, sosyal iyiliği içeren sağlıkla ilgili yaşam kalitesi (Arslan ve Bölükbaş, 2000; Eser, 2006; Daniel, 2019; Blunden, 2021; Brown vd., 2021) genel yaşam kalitesi alanlarından bazılarıdır. Çalışma yaşam kalitesi, genel yaşam kalitesi alt alanı olarak alan yazında çok yaygın olarak

kullanılmaktadır. Çalışma yaşamı kalitesi alt alanı olan iş yaşam kalitesi çalışmalarının (Walton, 1975; Akar ve Üstüner, 2017; Najafi vd., 2018; Itakura vd., 2018; Daniel, 2019; Çelebi ve Uysal, 2019; Hamood vd., 2019; Öntürk ve Karacabey, 2020) ve ilgili literatürde iş yaşam kalitesi yerine kullanılan çalışma yaşam kalitesi çalışmalarının (Afşar, 2015; Altay ve Turunç, 2018; Dursun ve Eriş, 2018; Pelit ve Gökçe, 2019; Yabacı, 2020; Burak vd., 2020) çalışma yaşam kalitesi ile aynı değişkenler aracılığıyla çalışanların işlerinde iyilik hali ve genel memnuniyet düzeyini belirlemeyi amaçladığı görülmektedir.

Genel yaşam kalitesi kavramına dayanan çalışma yaşamının kalitesine yönelik araştırma alanlarından biri de öğretmenlerin iş yaşam kalitesi çalışmalarıdır (Taşdan ve Erdem 2010; Manju, 2014; Yalçın vd., 2016; Çoruk ve Çiçek, 2017; Soytürk ve Öztürk, 2017; Akar ve Üstüner, 2017; İsmetoğlu, 2017; Akar, 2017; Yaman, 2019; Demir, 2019; Burmansah vd., 2019; Kaplan, 2021). Bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş yaşam kalitesi yerine öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi (Karaköse ve Bozgeyikli, 2012; Bilgin, 2018) ve öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesi (Türkücü, 2021) kavramları kullanılsa da bu kavramların ortak noktasının, öğretmenlerin işinden sürekli ve genel memnuniyet düzeyini belirlemeye yönelik öznel değerlendirmeyi içerdiği söylenebilir.

Temeli genel yaşam kalitesine dayanan ve genel yaşam kalitesinin farklı bir alanı olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi (Epstein ve McPartland, 1976; Mok ve Flynn, 2002; Sinclair ve Fraser, 2002; Huebner vd., 2005; Sarı, 2007; İlmen, 2010; İnal ve Sadık, 2011; Ereş ve Bilasa, 2017; Alim ve Sezgin, 2017; Dönmez, 2018; Günelan, 2018; Selvitopu, 2018; Sarwandini ve Rusmawati, 2019; Akkurt, 2019; Gücü, 2020; Çöğmen ve Özelçi, 2021) öğretmenlerin ve öğrencilerin okula yönelik olumlu ve olumsuz duygularını, genel iyi oluş ve okuldan memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. İş yaşam kalitesinin özel bir alanı (Sarı, 2007; Zenciroğlu, 2017) olarak ifade edilen öğretmenlerin okul yaşam kalitesi çalışmaları (Önder ve Sarı, 2009; İlmen, 2010; İnal ve Sadık, 2011; Zenciroğlu, 2017; Çoruk ve Çiçek, 2017; Sarı vd., 2018), öğretmenlerin iş yaşamını okul bağlamında ele almakta ve okula yönelik iş yaşam kalitesi değişkenleri aracılığı ile öğretmenlerin okula yönelik iyi oluş ve memnuniyet düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak genel yaşam kalitesi alanlarında yapılan çalışmaların çok boyutlu olduğu ve yaşam kalitesinin farklı alanlarına odaklandığı görülmektedir.

Yaşam kalitesi yapısıyla ilgili çok boyutluluk, olumlu ve olumsuz boyutların varlığı gibi bir dizi önemli özellik Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) yaşam kalitesi kavramına dayanmaktadır. Bir başka deyişle hangi alanda olursa olsun hepsinin odak noktası insanların yaşamına ilişkin genel memnuniyet ve öznel iyi oluş düzeyini içermektedir. Yaşam kalitesi kavramına yönelik araştırma alanlarından biri de okul yaşam kalitesidir. Bu açıklamalardan sonra bu araştırmanın temel konularından biri olan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ele alınacaktır.

2.2.3 Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi

Sosyal bir sistem olan okullar (Hoy ve Miskel, 2010) eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek için kurulan yapılardır. Okulun amaçlarının istenilen nitelik ve nicelikte gerçekleştirilmesi ise öğretmenlerin performansı ile doğrudan ilişkilidir. Bir başka deyişle okulun amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenler temel belirleyicidir. Okul sisteminin işleyen girdisi (Bursalıoğlu, 1994) olan öğretmenlerin okulda etkili ve verimli olabilmesi motivasyon, iş doyumunu, iş tatmini, örgütsel adalet, örgüt iklimi, örgütsel bağlılık gibi örgütsel konuların yanında öğretmenlerin okul yaşam kalitesi de araştırma konusu olmuştur.

Genel yaşam kalitesine paralel olarak 1970'li yıllarda başlayan ve genel yaşam kalitesinin boyutlarından yararlanılarak incelenen okul yaşam kalitesi çalışmalarının (Epstein ve McPartland, 1976; Williams ve Batten, 1981; Batten ve Girling-Butcher, 1981; Anderson, 1982; Ainley ve Bourke, 1992; Linnakylä ve Brunell, 1996; Pang, 1999; Malin ve Linnakyla, 2001; Sinclair ve Fraser, 2002; Mok ve Flynn, 2002; Sarı, 2007; Weintraub ve Bar-Haim Erez, 2009; Tunc ve Beşaltı, 2014; Ereş ve Bilasa, 2017; Kesici ve Ceylan, 2020; Baş ve Altun, 2020; Salarichine ve Mehrabifar, 2021; El-Hassan, 2021) daha çok öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda okul yaşam kalitesi kavramının öğrencilerin okul yaşam kalitesi çalışmalarına dayalı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin temelini oluşturan okul yaşam kalitesi tanımları, değişkenleri ve boyutlarının analiz edilmesi okul yaşam kalitesi kavramının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Okul yaşam kalitesi kavramının çıkış noktası, "genel yaşam kalitesi" kavramına dayanmaktadır (Linnakylä ve Brunell, 1996; Williams ve Batten, 1981; Sarı, 2007). Okul yaşam kalitesi kavramını ilk olarak kullanan ve genel yaşam kalitesi değişkenlerinden yararlanarak inceleyen Epstein ve McPartland (1976),

okul yaşam kalitesini genel okul memnuniyeti olarak tanımlamaktadır. Epstein ve McPartland (1976) ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada okul yaşam kalitesini öğrencilerin okula yönelik tutumunun akademik başarı ile ilişkisinden farklı olarak ayrı bir eğitim çıktısı olarak ele alınması gerektiği inancı temeline dayandırmakta ve okul yaşam kalitesini; memnuniyet (öğrencilerin okula genel tepkilerinin bir ölçüsü), sınıf çalışmasına bağlılık (mevcut eğitim fırsatlarının yol açtığı öğrenci ilgi düzeyinin bir ölçüsü) ve öğretmene tepkiler (öğrenci-öğretmen ilişkileri doğasının bir ölçüsü) boyutlarında kavramsallaştırmaktadır.

Okul yaşam kalitesini genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alan Williams ve Batten (1981) okul yaşam kalitesini; genel refah, okulda olumsuz etki, statü, kimlik, öğretmenler ve fırsatlar olarak ele almıştır. Anderson (1982) okul yaşam kalitesini, öğrencilerin refahını ve eğitim çıktılarını artıran entelektüel olmayan bir kurum olarak modern okulun ek rolünü vurgulamak için kullanmıştır. Öğrenci refahına vurgu yapan Anderson (1982) da Epstein ve McPartland (1976) gibi okul yaşam kalitesi kavramını öğrenci tutumlarının akademik başarı ile ilişkisinin ötesinde kavramsallaştırarak okuldaki tüm faktörlerin okul yaşam kalitesi üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Leonard (2002) okuldaki olumlu ve olumsuz deneyimlerin okul yaşamına etkilerini okul yaşam kalitesi bağlamında ele alırken Batten ve Girling-Butcher (1981) ise okul yaşam kalitesini, okulla ilgili tüm boyutlardan elde edilen tatmin olarak ifade etmektedir. Karatzias vd. (2001) okul yaşam kalitesini öğrencilerin okuldaki refah ve genel mutluluk durumu olarak tanımlamaktadır. Okul yaşam kalitesini öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, okula yönelik duygular, okul yönetimi, statü boyutlarında elen alan Sarı'ya (2007) göre ise okul yaşam kalitesi, öğrencilerin mutlu, huzurlu ve kendilerini güvende hissettikleri, sosyal ilişkilerinden, öğrendiklerinden ve öğretmenlerinden memnun oldukları bir ortamı nitelemektedir. O halde öğrencilerin okul yaşam kalitesi, öğrencilerin bir bütün olarak okula yönelik kendilerini nasıl hissettikleridir. Okul yaşam kalitesi subjektif değerlendirmeyi içerdiğinden her öğrencinin okula yönelik hissettiği duyguların yönü ve şiddeti farklı olabilir. Bu farklılığın temelinde eğitimin temel ilkesi olan bireysel farklılıkların etkisi olabilir. Aynı okul ortamında her öğrencinin farklı bireysel özelliklere sahip olmasının doğal sonucu olarak okul yaşam kalitesi algılarının da farklı olması beklenir. Bir başka deyişle ne kadar öğrenci varsa o kadar farklı okul yaşam kalitesi vardır.

Farklı okul yaşam kalitesi tanımlarının içerdği kavramlar dikkat çekicidir. Okul yaşam kalitesi tanımlarında “genel memnuniyet, refah, mutluluk, tatmin, iyi olma, olumlu ve olumsuz duygular, huzur, güven” gibi kavramların öne çıktığı görülmektedir. Bireylerin objektif değerlendirmesinden çok sübjektif değerlendirmesini içeren bu kavramlara yönelik algının yüksekliği okul yaşam kalitesinin yüksekliğine işaret ederken tersi ise okul yaşam kalitesinin düşüklüğüne işaret etmektedir. Diğer taraftan bu kavramların genel yaşam kalitesinin de temel kavramları olması, okul yaşam kalitesinin genel yaşam kalitesinin özel bir alanı olduğu görüşünü desteklemektedir.

Okul yaşam kalitesine yönelik dikkat çeken konulardan biri de çok boyutluluktur. Okul yaşam kalitesinin Epstein ve McPartland (1976) tarafından kavramlaştırılmasından günümüze kadar yapılan araştırmalarda (Epstein ve McPartland, 1976; Williams ve Batten, 1981; Rossmiller, 1992; Ainley ve Bourke 1992; Pang, 1999; Mok ve Flynn, 2002; Johnson ve Stevens, 2001; Karatzias vd., 2001; Malin ve Linnakyla, 2001; Sarı, 2007; İlmen, 2010; Weintraub ve Bar-Haim Erez, 2009; Alpkaya, 2010; Markkanen, 2022) farklı boyutlarda ele alınmıştır. Okul yaşam kalitesi boyutlarına ilişkin bu farklılıkların temelinde öncelikle Epstein ve McPartland’ın (1976) öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sadece akademik başarıya dayandırılmayacağı ve okul yaşam kalitesinin bütünsel bir yaklaşımla ele alınması gerektiği görüşünü pekiştirmektedir. Diğer taraftan okul yaşam kalitesi, içerdği değişkenlerin ve boyutların çokluğu nedeniyle tanımlanması ve ölçülmesi zor bir kavramdır.

Öğrencilerin bir bütün olarak okula yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan okul yaşam kalitesi kavramı, öğretmenler için çalışma ortamının kalitesi olarak ele alınmaktadır (Rossmiller, 1992; Sarı, 2007; Alpkaya, 2010; İlmen, 2010; Sarı vd., 2018). Öğretmenlerin çalışma ortamının kalitesine yönelik çalışmalar iş yaşam kalitesi, mesleki yaşam kalitesi, okul yaşam kalitesi adı altında ele alınmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir; öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi (Karaköse ve Bozgeyikli, 2012; Bilgin, 2018), öğretmenlerin iş yaşam kalitesi (Manju, 2014; Yalçın vd., 2016; Çoruk ve Çiçek, 2017; Soytürk ve Öztürk, 2017; Akar ve Üstüner, 2017; İsmetoğlu, 2017; Akar, 2017; Yaman, 2019; Demir, 2019; Burmansah vd., 2019; Kaplan, 2021), öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesi (Türkücü, 2021) ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi (Önder ve Sarı, 2009; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010; İnal ve Sadık, 2011; Zenciroğlu, 2017; Çoruk ve Çiçek, 2017;

Sarı vd., 2018). Genel yaşam kalitesinin alt boyutu olan iş yaşam kalitesi değişkenlerinden yararlanılarak incelenen öğretmenlerin okul yaşam kalitesi, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesinin ortak ve farklı yönlerinin açıklığa kavuşturulması, hem bu kavramlar arasında daha net ayırım yapılmasına katkı sağlayacak hem de araştırma konusunun “öğretmenlerin okul yaşam kalitesi” olarak adlandırılmasına da temel oluşturacaktır.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi çalışmalarının; düzen ve disiplin, topluluk duygusu, iş memnuniyeti (Pang, 2003), öğretmen bağlılığı; okul yönetimi, öğretmenler, okula yönelik duygular, öğrenciler, statü ve öğretim programı (Sarı, 2007, 2012), okula yönelik algılar, yöneticiye yönelik algılar, öğretmenlere yönelik algılar, öğrencilere yönelik algılar (İlmen, 2010) ve yönetici- öğretmen ilişkisi, öğretmen-öğretmen ilişkisi, okulun sahip olduğu imkânlar, kişisel gelişim imkânları, resmi haklar, genel yaşam kalitesi (Alpkaya, 2010) boyutlarında ele alındığı görülmektedir. Bu boyutlandırma çalışmalarında Sarı (2007, 2012) ve İlmen’in (2010) okul, yönetici, öğretmen ve öğrenciye yönelik algılar boyutu ortak noktayı oluştururken, öğrenci bileşenini farklı bir boyut olarak ele almayan Alpkaya (2010), öğretmenlerin özlük haklarını resmi haklar olarak ele almıştır. Diğer taraftan Pang’ın (2003) topluluk duygusu, Sarı (2007) ve İlmen’in (2010) okula yönelik duygular boyutuna karşılık gelmektedir. Ayrıca Pang’ın (2003) iş memnuniyeti boyutu Sarı’nın (2012) öğretim programına karşılık gelmektedir. İş memnuniyeti ve öğretim programı kavramlarının öğretmenlerin okuldaki görevlerini tanımladığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim programı dışında kurul komisyon ve ders dışı görevleri olduğu dikkate alındığında iş memnuniyeti kavramı daha kapsayıcı olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak öğrencilerin okul yaşam kalitesinde olduğu gibi, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi kavramını tanımlamaya yönelik bu çalışmalarda da uzlaşma olmadığı söylenebilir.

Öğretmen ve öğrencilerin okul ortamının temel bileşenleri olduğu dikkate alındığında benzer değişkenlerden etkilenmesi anlamlı kabul edilebilir. Dolayısı ile okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, statü gibi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul yaşam kalitesinde ortak boyutlar olarak ele alınabilir. Nitekim Sarı (2007), Alptekin (2010) ve İlmen (2010) öğretmenlerin okul yaşam kalitesi çalışmalarında bu boyutları ele almıştır. Buna karşın okul yaşam kalitesinin boyutlandırılmasında, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi boyutlarının bir noktadan sonra öğrencilerin okul yaşam kalitesinden farklılaşması beklenir. Örneğin Pang’ın

(2003) “iş memnuniyeti”, Alpkaya’nın (2010) “resmi haklar” ve Sarı’nın (2012) “öğretim programı” boyutları öğretmenlerin okul yaşam kalitesini öğrencilerinkinden farklılaştırmaktadır. Pang’ın (2003) “iş memnuniyeti”, Alpkaya’nın (2010) “resmi haklar” ve Sarı’nın (2012) “öğretim programı” boyutları öğretmenlerin doğrudan iş yaşamına vurgu yapmaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesini farklılaştığı temel noktalardan biridir. Bu farklılaşmanın öğretmen ve öğrencilerin aynı okul ortamında farklı rol ve statüde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmen ve öğrenciler okulun aynı bileşenleri olmakla birlikte rol, görev ve statüleri farklıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin rol, görev ve statülerindeki bu farklılık tüm eğitim sistemleri için geçerlidir. Türk milli eğitim sisteminde 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliği “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlamaktadır (www.mevzuat.gov.tr). Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenler eğitimle ilgili eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini yürütmekle görevli çalışanlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin iş yaşam kalitesi değişkenleriyle birlikte ele alınması öğretmenlerin “çalışan” kimliğinin gereğidir. Bu nedenle öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile iş yaşam kalitesinin kesiştiği ve ayrıştığı noktaları belirlemek için her iki kavramla ilgili değişkenler ve faktörleri kendi bağlamlarında değerlendirmek önemlidir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi, Epstein ve McPartland (1976) tarafından kavramsallaştırılan öğrencilerin okul yaşam kalitesine dayanmaktadır. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi çalışmalarının (Sarı, 2007; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010) daha çok öğrencilerin okul yaşam kalitesi çalışmalarında ele alınan boyutlara (okula yönelik duygular, yöneticiye yönelik duygular, statü, öğretmenler ve öğrenciler) dayandığı görülmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin iş yaşam kalitesi alanında yapılan birçok çalışma (Louis, 1998; Erdem, 2010; Taşdan ve Erdem 2010; Manju, 2014; Yalçın vd., 2016; Çoruk ve Çiçek, 2017; Soytürk ve Öztürk, 2017; Akar ve Üstüner, 2017; İsmetoğlu, 2017; Akar, 2017; Yaman, 2019; Demir, 2019; Burmansah vd., 2019; Yılmaz ve Yalçın, 2020; Kaplan, 2021) öğretmenlerin okul yaşam kalitesi çalışmalarında ele alınan boyutlardan farklılık göstermektedir.

İş yaşam kalitesini farklı boyutlarda ele bu çalışmalardan bazıları; Erdem (2010) toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören

kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık; Kösterelioğlu (2011) yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama, ücret ve ek getiriler, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iletişim, iş doyumu, teşvik etme derecesi, iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutu; Cascio (2003) mevcut tesisler, çalışma ortamının güvenliği, öğretmen katılımı, dengeli ücret, iletişim, kariyer gelişimi, iş güvenliği ve okuldan duyulan gurur; Swamy vd., (2015) çalışma ortamı, ilişki ve iş birliği, organizasyon kültürü ve iklimi, eğitim ve gelişim, ücretlendirme ve ödüller, tesisler, iş tatmini ve iş güvenliği, çalışma özerkliği ve kaynakların yeterliliği ve Akar ve Üstüner (2017) iş kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları, iş yaşamında stres, aile iş yaşam dengesi şeklindedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesini belirlemeye yönelik bu çalışmaların gösterdiği gibi iş yaşamının kalitesi çok boyutlu ve çok değişkenli bir kavramdır. Bu nedenle iş yaşam kalitesi tanımlanması ve ölçülmesi zordur. Diğer taraftan iş yaşam kalitesinin değişken ve boyutları öğretmenlerin okul yaşam kalitesi değişken ve boyutlarından daha kapsamlı ve geneldir. Sonuç olarak, iş yaşam kalitesinin okul yaşam kalitesine göre daha genel olduğu, okul yaşam kalitesinin ise okul özelinde çoğunlukla okulun bağlamsal faktörlerinden etkilendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ve iş yaşam kalitesi kavramları arasındaki ortak ve farklı noktaların belirlenmesine bu alanlarda yapılan yukarıdaki çalışmalar ışık tutabilir. Bu çalışmalardan elde edilen veriler ışığında yapılan tespitler şöyledir;

(1) Hem öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ve hem iş yaşam kalitesi, öğretmenlerin okuldaki genel memnuniyetine ve iyi olma hallerine vurgu yapmaktadır. Bu durum her iki kavramın da genel yaşam kalitesi alanının alt alanları olduğu fikrini desteklemektedir.

(2) Bazı çalışmalarda ele alınan bir faktör diğer çalışmalarda ele alınan faktörün içine gömülüdür. Örneğin ücret (Kösterelioğlu, 2011; Swamy vd., 2015), çalışma koşulları (Akar ve Üstüner, 2017) içinde gömülüdür. Çünkü bazı iş yaşam kalitesi çalışmalarında (Fidan ve Özdemir, 2011; Başturan ve Görgü, 2020) olduğu gibi ücret, çalışma koşulları boyutunda bir değişken olarak ele alınmaktadır.

(3) Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ve iş yaşam kalitesi çalışmalarında ele alan boyutlar farklı olmakla birlikte hepsi de bir bütünün, yani çalışma yaşamının bir parçasıdır. Bu nedenle Martel ve Dupuis'a (2006) göre

yaşam kalitesinin belirlenmesinde olduğu gibi tüm okul bileşenlerini bütünsel olarak ele almak önemlidir. Bununla birlikte okul ve iş ortamının karmaşık ve geniş yapısı, bu yapıların bileşenlerini belirlemeyi zorlaştırmaktadır.

(4) İş yaşam kalitesi çalışmalarından (Erdem, 2010; Kösterelioğlu, 2011; Swamy vd., 2015) farklı olarak iş yaşamının önemli bir faktörü olan ücret, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi çalışmalarında (Sarı, 2007; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010) farklı bir boyut olarak ele alınmamıştır. Bunun nedeni, ücretin diğer boyutlarda örtük olması veya özellikle devlet okullarında ücretin okul tarafından değil devlet tarafından belirlenmiş olması olabilir. Buna karşın öğretmenlerin maaş anlamındaki ücret dışında ek ders ücretleri okul bağlamında önemli bir faktördür. Çünkü görev yapılan okul türü bazında ek ders ücret gelirlerinin farklılık göstermesi, okulun bağlamsal faktörleri arasında öğretmenlerin okul yaşam kalitesi için önemli bir faktördür.

Alan yazında öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile iş yaşam kalitesinin aynı anlama geldiği ifade edilse de (Zenciroğlu, 2017; Sipahioğlu vd., 2020) benzer ve farklı yönleri ortaya koymak önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile iş yaşam kalitesi arasındaki temel farkların belirlenmesinde önemli bir konu da okulun bağlamsal faktörleridir. Bağlamsal faktörler, öğretmenlerin okul içindeki öğretim koşullarına ilişkin algıları üzerinde engelleyici veya kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabilir. Öğretme görevini şekillendiren bağlamsal faktörlerin örnekleri arasında öğretim kaynaklarının mevcudiyeti, yönetici ve öğrenci özellikleri, okulların fiziksel koşulları, okul büyüklüğü, okul düzeyi veya bürokratik yapılar yer alır (Adams ve Forsyth, 2006).

Devlet okulu öğretmenleri için iş güvencesi, maaş ve kariyer fırsatları gibi faktörler okul bağlamından kısmen bağımsızdır. Çünkü bu faktörler okul bağlamından bağımsız olarak devlet tarafından belirlenmektedir (Devlet Memurları Kanunu [DMK], 1965). Buna karşın bu faktörler okulun bağlamsal faktörlerinden ayrı olarak genel iş yaşam kalitesinin önemli bir faktörü olabilir. Bu durum, iş yaşam kalitesinin okul yaşam kalitesinden daha genel ve okul bağlamından daha bağımsız olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle çalışma hayatının tüm bileşenlerini içeren iş yaşam kalitesi (Walton, 2005; Malkina-Pykh ve Pykh, 2008; Al-Shawabkeh ve Hijjawi, 2018), okul yaşam kalitesine göre daha genel bir kavramdır. Bu nedenle öğretmenlerin okul yaşam kalitesini iş yaşam kalitesinden farklı olarak okulun bağlamsal yapısı içinde ele almak bu iki kavram arasındaki

karmaşıklığını gidermeye katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi, tüm okul bileşenlerinden elde edilen haz ile ilgilidir (Batten ve Girling-Butcher, 1981). Sonuç olarak, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi, öğretmenlerin bir bütün olarak okul ortamına yönelik öznel değerlendirmesini içeren genel memnuniyet ve iyilik durumu olarak ifade edilebilir.

Okul yaşam kalitesi, öğretmenlerin okuldaki görevlerini yerine getirirken etkilendiği önemli örgütsel bir faktördür. Öğretmenlerin çalışma yaşamının kalitesine vurgu yapan okul yaşam kalitesi (Rossmiller, 1992; Akar ve Üstüner, 2017; Sarı vd., 2018); Sipahioğlu vd., 2020) öğretmenlerin performanslarını artırmaya yardımcı olacak uygun bir çalışma ortamını tanımlamaktadır. Öğretmenler, çalışma ortamının kalitesinin kendileri için uygun olduğunu gördüklerinde, görevlerini yerine getirirken kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Johari vd., 2018; Lalompoh vd., 2019). Bu itibarla çalışma ortamının kalitesi, çalışanlar için çalışma koşullarını ve işverenler için örgütsel etkinliği iyileştirmek amacıyla çalışma memnuniyetini teşvik eden ve sürdüren işyeri stratejileri, uygulamaları ve ortamı olarak tanımlanmıştır (Lau ve May, 1998; Gowrie, 2014; Salarichine ve Mehrabifar, 2021). Eğitim örgütlerinin çalışanları olarak öğretmenler için çalışma ortamı okuldur. Okul ortamının kalitesini iyileştirme çabaları öğretmenlerin okul yaşam kalitesinden duyulan memnuniyeti arttırmayı hedeflemektedir.

Kaliteli bir iş hayatı, farklı rollerdeki farklı insanlar için veya farklı rollerdeki aynı kişi için farklı şeyler ifade edebilir (Sashkin ve Burke, 1987). Zor ve zahmetli aynı işi yapan aynı roldeki farklı insanlar, yalnızca farklı kişisel değerler temelinde değil, aynı zamanda farklı yeteneklerin bir sonucu olarak iş yaşam kalitesi hakkında farklı görüşlere sahip olabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel değerleri ile yeteneklerindeki farklılıklar onların okul yaşam kalitesi algılarını da farklılaştırmaktadır. Yaşam kalitesinin öznel bir yapı olduğu konusundaki fikir birliği (Cella, 1992; Dazord vd., 1993; Ferrans, 1990; WHOQOL, 1995) yaşam kalitesinin özel bir alanı olan okul yaşam kalitesinin de öznel bir yapı olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaşı, kıdemi, cinsiyeti, yetenekleri gibi kişisel özellikler öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısını farklılaştırmaktadır. Çünkü Elizur ve Shye'nin (1990) de belirttiği gibi okul yaşam kalitesi her öğretmenin okul ortamındaki yaşantısının öznel bir

değerlendirmesini içermektedir. Özetle, ne kadar öğretmen varsa o kadar farklı okul yaşam kalitesi vardır.

Okul ortamının tüm bileşenleri öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin belirlemede önemli etkiye sahiptir. Çalışma ortamının yönetsel, yapısal ve sosyal boyutları (Al-Shawabkeh ve Hijjawi, 2018) okulun bileşenlerini belirlemede yardımcı olabilir. Bunun için okulun idari yapısı, öğretmenler, öğrenciler veliler, fiziki çalışma koşulları, okul kültürü ve çevresini etkileyen sosyal, psikolojik ve teknolojik faktörler gibi tüm okul bileşenlerini bütünsel olarak analiz etmek önemlidir. Okul ortamını oluşturan bileşenlerin belirlenmesi bir adım olmakla birlikte okulu bileşenleri aracılığıyla tanımlamaya çalışmak başka bir sorunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü okulun veya başka herhangi bir yapının bileşenlerinin bir listesi, ne kadar eksiksiz olursa olsun, aralarındaki ilişkiler hakkında hiçbir bilgi sağlamaz (Martel ve Dupuis, 2006). Dolayısı ile okulun yönetsel, yapısal ve sosyal bileşenlerini listelemek, bu bileşenlerin etkileşim şekli açıklığa kavuşturulmadığında tek başına anlamsız kalacaktır. Bundan dolayı öğretmenlerin okul yaşam kalitesini belirlemede okulun yönetsel, yapısal ve sosyal bileşenlerinin bir bütün olarak ele almak ve birbiriyle etkileşimini hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi, öğretmenlerin yaşamında önemli yer tutan okul ortamının bileşenleri arasındaki etkileşimden duyulan iyi olma ve genel memnuniyet olarak ifade edilebilir.

2.2.4 Okul Yaşam Kalitesi Boyutları

Okulun yönetsel, yapısal ve sosyal bileşenleri ve bu bileşenler arasındaki etkileşim öğretmenlerin okul yaşam kalitesini etkilemektedir. Okulun idari yapısı, öğretmenler, öğrenciler, veliler, öğretmenlerin ders ve ders dışı görevleri, okulun fiziki yapısı, sınıf mevcutları, okulun çevresi, okul dışı baskı grupları gibi birçok değişkenin öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde önemli etkileri vardır (Rossmiller, 1992; Bursalıoğlu, 1994; Johnson ve Stevens, 2001; Malkina-Pykh ve Pykh, 2008; Kaikkonen vd., 2009; Orji vd., 2021). Bu değişkenler arasındaki etkileşim öğretmenlerin okul yaşam kalitesini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Okul yaşam kalitesinden algılanan olumlu ve olumsuz duygular da öğretmenlerin performansında belirleyici olmaktadır. Düşük okul yaşam kalitesi öğretmenlerde tükenmişlik, stres, okuldan ayrılma, motivasyon eksikliği, güvensizlik, adaletsizlik algısı gibi birçok olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde önemli etkisi olan değişkenlerin belirlenmesi önemlidir.

Diğer taraftan yaşam kalitesinin öznel yapı olduğu, bireysel farklılıklar ve kişisel özellikler gibi faktörlerin yaşam kalitesi algısında belirleyici olduğunu dikkate almak önemlidir. Bir başka deyişle aynı okul ortamı farklı öğretmenler tarafından farklı algılanabilir.

Okulun bileşenlerinden oluşan okul yaşam kalitesi değişkenleri alanyazında farklı yazarlar tarafından farklı boyutlarda ele alınmıştır (Epstein ve McPartland, 1976; Williams ve Batten, 1981; Rossmiller, 1992; Pang, 2003; Karatzias vd., 2001; Malin ve Linnakyla, 2001; Sarı, 2007; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010). Bu araştırmada ise öğretmenlerin okul yaşam kalitesini belirlemeye yönelik geliştirilen öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği boyutları ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi boyutları; (1) *Okul Yöneticisi*, (2) *Statü*, (3) *İşin Niteliği* ve (4) *Fiziki Çalışma Koşullarından* oluşmaktadır.

2.2.4.1 Okul Yöneticisi

Okul yöneticileri, okulun amaçlarının istenilen nitelikte ve nicelikte gerçekleştirilmesinden birinci derece sorumlu olan kişilerdir. Yöneticilerin bu sorumluluklarını yerine getirmedeki başarıları onların yönetsel yeterliliklerine bağlıdır. Okul yöneticileri, sahip oldukları teknik, insani ve kavramsal yeterliklerle (Bursalioğlu, 1994) okulun geleceğini planlamakta, yönünü belirlemekte ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirmektedir (Garies ve Tschannen-Moran, 2005). Yönetsel yeterlilik, yönetici tarafından yerine getirilmesi gereken bir yönetim işlevidir. Öğretmenler, okuldaki sorumluluklarını yerine getirirken okul yöneticisinin yönetsel yeterliliğinden etkilenirler (Lalompoh vd., 2019). Bir başka deyişle okul yaşamının kalitesi, okul yöneticisinin yönetsel yeterliliğinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Ayrıca yönetici yeterlikleri, en genel anlamıyla okulu etkili kılmakta yöneticilerden beklenenleri ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin okulun insan kaynaklarını yönetme, eğitim öğretim sürecini planlama ve değerlendirme, kaynak sağlama, okul ortamını iyileştirme gibi birçok formel ve informal görevleri vardır. Bununla birlikte bir yandan üst yönetim tarafından belirlenen yetki sorumluluk dengesizliği, öbür yandan okul bağlamında yaşanan kaynak sıkıntıları okul yöneticilerinin etkililiğini sınırlayabilmektedir. Okulun yapısal, yönetsel ve sosyal yapısını işletmekle sorumlu olan yöneticilerin yeterlilik düzeyi, yönetici öğretmen ilişkilerinin temelini oluşturmakta ve öğretmenlerin yöneticiye olan bakış

açısını şekillendirmektedir. Yöneticiye karşı geliştirilen bu bakış açısı öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısında yöneticinin rolünü önemli kılmaktadır.

Okul yöneticileri, okul yaşam kalitesini etkileyen değişkenler üzerindeki yetkisi ve etkisi nedeniyle öğretmenlerin okul yaşamının kalitesine yönelik algısında belirleyici olmaktadır. Öğretmenlerin okul yönetiminden algıladığı okul yaşam kalitesini sınıflama amacıyla Sipahioğlu vd. (2020) tarafından yapılan nitel bir çalışmada; görev yapılan okuldan memnuniyetin en önemli etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla haftalık ders saati, medeni durum, görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı, yaşam doyumu, görev yapılan okuldaki eğitim sistemi, görev yapılan okulun yeri ve cinsiyet izlemiştir. Okuldaki öğrenci sayısı (Cotton, 1996), okulun bulunduğu çevre (Barley ve Beesley, 2007), okuldaki eğitim sistemi (Katjaita, 2011), haftalık ders saati (El Helou vd., 2016), medeni durum (Dehghan Nayeri vd., 2011) ve cinsiyet (İnal ve Sadık, 2011) gibi değişkenler öğretmenlerin okul yaşamının kalitesini belirlemede etkili olmakla birlikte, bu faktörlerin okul yöneticisinden kaynaklandığına yönelik daha çok ampirik çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Rosmiller (1992), okul yönetici davranışlarının okul yaşamının kalitesini nasıl etkilediğini belirlemek için, Amerika Birleşik Devletleri'nde sıradan sekiz büyükşehir ortaokulundaki okul yöneticileriyle ilgili örnek olay incelemesinde, yedi okul yaşam kalitesi alanından en az beş alanın okul yöneticisi ile doğrudan ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu beş alan; (1) okuldaki ve üst yöneticiler, veliler ve çevredeki yetişkinlerden gelen saygı, (2) öğretmenlerin karar verme sürecine katılımı, (3) öğretmenler arasında işbirlikçi ve teşvik edici mesleki etkileşim, (4) mevcut beceri ve bilgilerden yararlanma ve yeni beceri ve bilgiler edinme fırsatı, (5) yeterli kaynaklar; hoş, düzenli bir fiziksel çalışma ortamı alanlarından oluşmaktadır. Bu alanlar birçok okul çalışma yaşamı kalitesi çalışmasıyla (Louis, 1998; Pang, 2003; Kazem Emadzadeh vd., 2012; Gowrie, 2014; Schmidt vd., 2019; Sipahioğlu vd., 2020) uyumlu olmakla birlikte Rosmiller (1992) öğretmenlerin okul yaşam kalitesinde okul yöneticisinin rolüne dikkat çekmektedir. Okul yöneticisini, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde etkili olan faktörlerden sadece birisi olarak gören Rosmilller (1992), öğretmene duyulan saygı, karar sürecine katılım, öğretmenlerin mesleki etkileşimi, yeni beceri ve bilgiler edinme fırsatı ve iyileştirilmiş fiziki çalışma koşulları öğretmen, veli ve öğrenci ilişkilerinde okul yöneticisinin rolüne vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte

bir öğretmenin okul yaşamının kalitesine ilişkin değerlendirmesi kişisel ve öznedir. Dolayısı ile öğretmen değerlendirmeleri arasında büyük farklılıklar olabilir. Örneğin, aynı okuldaki farklı öğretmenler okul yaşamının kalitesine ilişkin farklı memnuniyet kaynakları gösterebilirler.

Öğretmenlerin okuldan memnuniyeti, okul yöneticisinden algılanan okul yaşam kalitesini etkileyen önemli değişkenlerden biridir (Sipahioğlu vd., 2020; Altan ve Özmusul, 2022). Öğretmenlerin okul yöneticisi ile yaşadığı iletişim sorunlarının okul yaşam kalitesini negatif yönde etkilemesi (Özan, 2006; Çokluk ve Yılmaz, 2010; Durdağı ve Azimi, 2019) yönetici eylemlerini okul yaşam kalitesi üzerinde önemli kılmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin adaletsizlik ve kayırmacılık (Oğuz, 2011; Demirbilek, 2018 ; Metin, 2020) ve mobing davranışları (Hüsrevsahi, 2015; Çelebi ve Taşçı, 2016; Turuncu, 2018) okula bağlılığı düşürmekte (Özdemir ve Uğurlu, 2021) ve öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini (İlhan vd., 2021) arttırmaktadır. Öğretmenlerin okuldan memnuniyetini belirleyen bu değişkenlerin okul yöneticilerinin eylemlerinden etkilenmesi, okul yöneticisinden kaynaklanan okul yaşam kalitesini önemli kılmaktadır. Yöneticileri, okulun temsilcisi olarak gören öğretmenlerin okul yöneticisine yönelik algısı okula yönelik algının da temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle okul yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olan öğretmenlerin okula yönelik duygularında (İlmen, 2010; Sarı, 2012; Alpkaya, 2010) okul yöneticileri önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisinden algılanan okul yaşam kalitesini etkileyen değişkenlerden biri de okul yöneticisinin yönetim tarzıdır. Sosyal bir sistem olan okulda öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer çalışanlar gibi insan kaynağını yönetmek, eşgüdüm ve koordine ederek okulun amaçlarına yönlendirmek okul yöneticisinin yöneticilik tarzlarından etkilenmektedir. Yapılan araştırmaların, okul yöneticilerinin yöneticilik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık (Akan ve Yalçın, 2015), örgütsel adalet (Oğuz, 2011), kurumsal itibar (Argon ve Dilekçi, 2014), yönetsel destek (Terzi ve Çelik, 2016), psikolojik iyi olma (Cemaloğlu ve Çoban, 2019), iş doyumu (Azimli ve Şükrü, 2021; Doğan, 2022), stres (Halitoğlu ve Akpınar, 2022), öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma (İnceağaç, 2020) algıları ile öğretmen moralini (Özgün, 2008) etkilediğini ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öğretmenlerin okula bağlılığı, adaletli bir okul ortamı algıları, okulda psikolojik iyi olma durumları, yüksek iş doyumu,

yüksek moral, düşük stres gibi faktörler üzerinde okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının önemli etkileri vardır. Bu faktörler okul yaşam kalitesini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yöneticilik tarzlarının öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını belirleyen önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Çalışma ortamında yöneticilerini örgütün temsilcisi olarak gören çalışanların yönetici algısı, onların örgüte bakış açısında belirleyici role sahiptir (Rousseau, 2001; Yu ve Liang, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin okul ortamında deneyimledikleri yaşantılar yoluyla geliştirdikleri okula yönelik algılarda okul yöneticilerinin önemli etkisi vardır. Yetersiz yönetici desteği öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini yükseltirken, olumlu yönetici desteği okuldan ayrılma niyetini azaltmakta (Ingersoll, 2001; Kalliath ve Beck, 2001; Poulsen vd., 2016; Uzun, 2018; Demir, 2019; Taş ve Özkara, 2020; Ertürk, 2022), okuldan memnuniyet düzeyini arttırmakta (Grissom, 2011; Hamidi vd., 2019) okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetini anlamlı olarak yordamaktadır (Demir, 2019). Bununla birlikte yüksek öğretmen devri hem okuldaki öğretmenlerin hem de diğer okullardaki öğretmenlerin okula yönelik olumsuz algılar geliştirmelerine neden olmaktadır. Diğer taraftan olumlu yönetici algısından bağımsız olarak okulun bulunduğu bölge, okula ulaşım imkânları, okulun türü ve kademesi gibi faktörler öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini etkileyebilmektedir. Okul yöneticisinden bağımsız değerlendirilen bu faktörler çoğu zaman yasal zorunluluk ve okul dışı faktörlerden kaynaklanabilmektedir.

Öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğrenci davranışları, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde etkili olan faktörlerden biridir (Sarı, 2007; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010). Öğrenci davranışları ve öğretmenlerin memnuniyetsizliği arasındaki bağlantıları inceleyen araştırmalar (Hastings ve Bham, 2003; Klassen ve Anderson, 2009), öğrenci davranışlarının öğretmen memnuniyeti üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. Örneğin Berzin vd., (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin memnuniyetini etkileyen temel faktörler arasında fiziki koşullar, düşük ücretler, özel hayata ayıracak zamanın olmaması ve sonu gelmeyen okul reformlarının stresi olduğunu göstermektedir. Bütün bunlar olumsuz bir imaj oluşmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğinin prestijinin düşmesine neden olmaktadır. Öğretmen refahı ile ilgili faktörleri araştıran çok sayıda araştırma

(Kyriacou, 2011; Aloe vd., 2014; Aldrup vd., 2018; Rafsanjani vd., 2019) yüksek düzeyde dikkatsizlik, sınıf rahatsızlıkları veya disiplin sorunları gibi öğrencilerin istenmeyen davranışlarının öğretmenlerin stresini arttırdığını ve refahını düşürdüğü ortaya koymuştur.

Bazı öğretmenler, okul değiştirme nedenleri olarak idari destek eksikliğini belirttiklerinde, genellikle, uygun olmayan öğrenci davranışlarını ele almada idari destek eksikliğini kastetmektedirler (Ingersoll, 2001; Boyd, 2012; Ertürk, 2022). Özellikle, okul yöneticisinin düşük desteği, okulla ilgili kararlarda öğretmenlerin devre dışı bırakılması ve öğrenci disiplinsizliği gibi nedenler yüksek öğretmen devrine neden olmaktadır (Ingersoll, 2001). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı sorunlarda okul yöneticisinin rolünü önemli kılmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğrenci disiplini üzerindeki etkileri okulun çalışma ortamı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Okuldaki başıboş ya da baskıcı yönetim anlayışı, okuldaki disiplin olaylarını arttırmaktadır. Okul yöneticisinin öğrencilerde yarattığı gerilim sınıf içi disiplini de etkilemektedir (Başaran, 1985). Bir başka deyişle okul yöneticisinin eylemleri öğrenci davranışları üzerinde etkilidir. Üstün ve Demirbağ (2003) araştırmalarında, öğretmenlerin disiplinindeki uygulama sorunlarını okul yönetimi ile ilişkilendirdiklerini tespit etmiştir. Diğer taraftan Pyhältö vd., (2015) de ifade ettiği gibi öğretmenler, öğrenci disiplini konuları ile ilgili karar vermeyi etkileyebildiklerinde daha fazla motive olmaktadırlar. Okul yöneticisinin, istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme ve kontrol altına almada öğretmenleri desteklemesi, öğretmenlerin öğrenci kaynaklı okul değiştirme niyetlerini de azaltacaktır. Bu destek, özellikle öğrenci profili açısından dezavantajlı okullardaki öğretmenler için çok daha önemlidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıflarını yönetemez ancak destekleyici yönetsel eylemleriyle öğrenme için güvenli bir alan yaratabilirler.

Okullarda olumsuz veli davranışları, disiplin sorunları, öğrencilerin akademik başarısızlığı, başarısızlık korkusu ve yüksek beklentiler gibi birçok faktör öğretmenler üzerinde strese neden olmaktadır (Göksoy ve Argon, 2014). Özellikle veliler ve üst yönetim tarafından akademik başarı üzerinden değerlendirilen öğretmenler, başarısızlık endişesi ile stres yaşayabilmektedirler. Düşük bir not, ebeveyn tepkisini nedenidir ve genellikle öğrencinin değil öğretmenin hatası olduğu varsayılır. Düşük not baskısı dışında alan, sınıf/şube, öğretmen seçimi gibi veli talepleri hem yöneticiler hem de öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır.

Bununla birlikte veliler siyasi, bürokratik ve sosyal baskı unsurlarını aracı olarak kullanabilmektedirler. Çıkarları doğrultusunda okulu doğrudan veya dolaylı olarak etkilemeye çalışan bu gruplar, baskı grupları olarak değerlendirilmektedir (Bursalioğlu, 1994; Toprakçı, 2001). Öğretmenlerin okul yaşamının kalitesine doğrudan etki eden baskı gruplarının etkisini azaltmak okul yöneticilerinin yönetsel çabalarının bir parçası olmalıdır.

Okul yöneticileri, siyasetçilerin ve bürokratların yasal dayanağı olmayan taleplerini baskı olarak algılamaktadırlar. Üst yönetimin (il-ilçe milli eğitim müdürlüğü) yasal olmayan istekleri arasında başarısız öğrencilerin sınıf geçirilmesi, geçmişe yönelik izin belgesi düzenlenmesi ve yüksek not talepleri ilk sırada yer almaktadır (Özcan, 2014; Şenaras ve Çetin, 2018). Son yıllarda özellikle Alo 147, BİMER ve CİMER gibi iletişim kanalları okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskı ve tehdit aracı olarak kullanılmaktadır. Yapılan baskı veya şikâyetlerin çoğunlukla yöneticiden ve öğretmenden memnuniyetsizlik, okul temizliği ve güvenliği, sınıf seçimi, ödevler, notlar, kayıt parası, okul kantinleri gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir (Erdoğan ve Moğul, 2014; Güneş ve Günbayı, 2017; Uçucak, 2017; Tunç ve Gökçe, 2018; Kayıkçı ve Tatar, 2021). Bu tür asılsız ihbar ve şikâyetler çoğu zaman okul yöneticileri ile öğretmenleri karşı karşıya getirmekte ve öğretmenlerin çalışma şevkini kırmakta, onların motivasyonlarını ve performanslarını düşürmektedir (Selvi vd., 2017). Bununla birlikte öğretmenlerin bu tür şikâyet veya baskılarla gündeme gelmesi onları itibarsızlaştırabilmekte ve saygınlığını düşürebilmektedir. Bu durum kaçınılmaz olarak öğretmenlerin çalışma yaşamlarının kalitesini düşürebilmektedir. Okul yöneticileri, başta okullarının kurumsal imajı olmak üzere kendisinin ve öğretmenlerinin itibarını ve saygınlığını zedeleyecek girişimleri sahip olduğu yönetsel becerilerle kontrol altına alabilir.

Birçok öğretmen, okulda karar alma süreçlerine dâhil edilmekten memnuniyet duyar. Bu nedenle, birçok öğretmen meslektaşlarıyla iş birliği yapma, öğrenme, gelişme ve etkilerini genişletme fırsatlarını memnuniyetle karşılar (Baleghizadeh ve Gordani, 2012). Karara katılma öğretmenlerin örgütsel amaç ve programlarla özdeşleşmesini sağlayacağından (Aydın, 2010) okulda karar süreçlerine dâhil edilen öğretmenlerin okula bağlılığı ve okulla özdeşleşmeleri beklenir. Yapılan araştırmalar okullarda karar sürecine katılımın öğretmenlerin iş doyumunu (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015), örgütsel güvenlerini (Yıldız, 2017),

örgütsel bağlılıklarını ve psikolojik iyi oluşlarını (Köylü ve Gündüz, 2019) ve örgütsel mutluluğunu (Pazar, 2021) arttırdığını göstermektedir. Karara katılım aynı zamanda karara katılanlar ve karardan etkilenenler arasında etkili bir iletişim sürecine zemin hazırlar. Çünkü katılımcı karar vermenin boyutlarından biri de iletişimdir (Sığı, 2006). Karara katılımın teşvik edildiği bir okulda iletişim sürecinin de etkili ve kaliteli olarak gerçekleşmesi beklenir (Argon ve Kösterelioğlu, 2009). Kurulacak güçlü bir iletişim süreci, okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrenci bütünleşmesini kolaylaştırabilir. Okul yöneticileri ders programları, nöbet görevleri, kurul ve komisyon görevleri gibi öğretmenleri ilgilendiren konularda öğretmenleri karar sürecine dâhil edebilirler. Bu görevler öğretmenlerin okuldaki çalışma yaşamını doğrudan etkileyen görevlerdir. Okulun imkânları ölçüsünde öğretmenlerin istediği sınıf/şubede derse girmesini, istediği günde nöbet tutmasını ve yeteneklerine uygun kurul ve komisyonlarda görev almasını sağlayan yöneticiden algılanan memnuniyetin artması beklenir. Çünkü alınan kararlardan etkilenen öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olması demokratik örgüt yapısını göstergesidir (Aytaç, 2000). Demokratik bir okul ortamı öğretmenlerin kendilerini mutlu, değerli ve önemli hissettikleri bir çalışma ortamının göstergesidir.

2.2.4.2 Statü

Ücret, iş güvencesi, sosyal haklar gibi özlük hakları çalışma yaşam kalitesinin önemli belirleyicileridir. Çalışma yaşam kalitesi çalışmalarının öncülerinden olan Walton'dan (1975) günümüze çalışma koşulları üzerinde önemli etkisi olan bu faktörler birçok çalışma yaşam kalitesi araştırmasının önemli değişkenleri olarak ele alınmıştır (Mirvis ve Lawler III, 1984; Sirgy vd., 2001; Van Laar vd., 2007; Rethinam ve Ismail, 2008; Stephen ve Dhanpal, 2012). Mesleğin prestiji, çalışma koşulları, maaş ve kişisel tatmin gibi faktörler aynı zamanda mesleki statünün öne çıkan nedenleri arasında sayılabilir (Ben-Peretz vd., 2003). Bir başka deyişle ücret ve iş güvencesi gibi ekonomik ve sosyal hakları içeren iş yeri koşulları, çalışanların mesleki statülerinin temelini oluşturmaktadır.

Mesleğin ekonomik getirisi, çalışanların maaşları, sosyal imkânları ve çalışma şartları ile bir mesleğin statüsü arasında sıkı bir ilişki vardır (Erzen ve Epçaçan, 2008). Bir başka deyişle çalışanların maaşları, iş güvencesi, sosyal hakları gibi faktörler bir statü göstergesidir. Öğretmenlerle ilgili olarak kullanılan statü ifadesi, hem görevlerinin önemine ve bu görevi yerine getirmedeki yeterliliklerine

hem de çalışma koşulları, ücretler ve diğer mesleklere göre verilen konum veya saygı anlamına gelir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008). Öğretmenlerin mesleki statüleri toplumsal kaynaklı bir algı olduğundan, bu algılar toplumsal değişimin bir sonucu toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir (Haworth, 2018). Meslekleri nasıl anladığımız kültürümüzden ve toplum olarak en değerli gördüğümüz şeylerden etkilenir (Krejsler, 2005). Aynı şekilde öğretmenlik mesleğinin statüsü de bir toplumun değerlerine bağlıdır.

Hoyle (2001) statüyü belirli bir mesleğe tayin edilen bir kategori olarak ifade etmektedir. Hoyle'ya (2001) göre statü mesleki statü, mesleki saygınlık ve mesleki saygı boyutlarından oluşmaktadır. Mesleki statü, devlet memurları, politikacılar, yorumcular, sosyal bilimciler, meslek örgütlerinin liderleri ve meslek mensupları gibi bilgili grupların belirli bir mesleğe tahsis ettiği bir kategorinin özel anlamında kullanılmaktadır. Mesleki saygınlık, meslek hiyerarşisinde bir mesleğin görece konumuna ilişkin kamuoyu algısıdır. Mesleki saygı, üyelerin temel görevlerini yerine getirirken kişisel niteliklerinin kamuoyu tarafından gösterilen saygıdır. Saygı, hem saygınlık hem de statü ile bir dereceye kadar örtüşse de yeterince bağımsızdır. Bu nedenle bir mesleğin saygınlığı, mesleğin statüsü ve prestijinde belirleyici etkiye sahiptir. Ayrıca, bu üç boyutun değişmeye yatkınlıkları açısından değişken olduğu söylenebilir.

Sosyo-kültürel ve ekonomik koşullar, ücret, iş güvencesi, iş güvenliği, çalışma koşulları, öğretmenin kişisel özellikleri ve toplum tarafından öğretmene verilen değer, öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin tanımların ortak noktasını oluşturmaktadır (Hoyle, 2001; Baskan, 2001; Aydın vd., 2015; Sönmez ve Cemaloğlu, 2017; Ünsal, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki statüleri, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak tanımlanması ile ilgili bir konudur. Sonuç olarak öğretmenlerin statüsü, çalışma koşulları ve ekonomik getirisine bağlı olarak toplumun sahip olduğu öğretmen klişesiyle bağlantılıdır.

Yapılan araştırmalar çalışma yaşamının kalitesini düşüren düşük ücret, iş güvencesizliği ve sosyal hakların yetersizliği gibi statü göstergelerinin çalışanların işten ayrılmalarına neden olan faktörler arasında ilk sıralarda yer aldığını göstermektedir (Chirumbolo ve Hellgren, 2003; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Karacaoğlu, 2015; Köse vd., 2019). Öğretmenlik mesleğinin statü düşüklüğünü ekonomik nedenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma (Aydın vd.,

2015; Demir ve Arı, 2013; Gökırmak, 2006; Kavcar, 1980; Uluğ, 2003; Özoğlu vd., 2013; Gönülaçar, 2016; Göker ve Gündüz, 2017; Ünsal, 2018) çalışma koşullarının önemli belirleyicileri olan iş güvencesi, ücret, terfi imkânları gibi özlük haklarından yoksun ortamda çalışan öğretmenlerin işlerinden memnun olmadıklarını ortaya koymuştur. Okullarda iş güvencesizliği ve yetersiz ücretin yarattığı memnuniyetsizliğin, yüksek öğretmen devri (Ingersoll, 2001; Boz-Semerci, 2018; Baransel, 2020; Attard ve Calleja, 2021) gibi olumsuz sonuçları vardır. Ayrıca okullarda iş güvencesizliği ve yetersiz ücrete bağlı nedenlerden dolayı düşük bağlılık (Akan ve Yalçın, 2015), iş doyumsuzluğu (Karaköse ve Kocabaş, 2006), örgütsel mutsuzluk (Pazar, 2021; Kıyak, 2022) ve düşük okul yaşam kalitesi (Sarı vd., 2018; Fakhri vd., 2021) gibi memnuniyetsizlikler yaygındır. Bununla birlikte ücret, iş güvencesi, sosyal haklar gibi bir dizi statü farkı öğretmenlik mesleğinin statüsünü zedelemektedir.

Çalışma ortamında ortaya çıkan statü farklılıkları öğretmenlerin özlük haklarında önemli farklılıklar oluşturmaktadır. Bu statü farklılıklarının temeli öğretmenlerin özlük haklarını düzenleyen yasal uygulamalara dayanmaktadır. Çalışma ilişkileri sistemi açısından çalışanlar statü hukukuna ve sözleşme hukukuna göre ikiye ayrılmaktadır (Günday, 2017). Kamu görevlileri ya da yaygın kullanımı ile devlet memurları statü hukukuna tabiyken, sözleşme hukuku ise işçileri kapsamaktadır. Bu ayrımında statü hukukuna tabi olanlar devlet memuru olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda statü, kamu gücünü kullanan devletin tek yanlı olarak şartları belirlemesini ve bu yolla hiyerarşideki yerini göstermektedir. Statü hukuku, kamu görevlileri açısından çalışma koşulları müzakere edilmeksizin devlet tarafından tek taraflı olarak belirlenip, yine devlet tarafından değiştirilebileceğini ifade etmektedir (Aslan, 2005; Yorgun, 2011). Uygulamada öğretmenlerin mağduriyetine yol açabilecek eylem ve işlemler statü hukuku ile güvence altına alınmıştır (O’Sullivan vd., 2020).

Öğretmenlik mesleğinde istihdam biçimleriyle oluşturulmuş olan çoklu statü yapısı iş güvencesi, ücret, sosyal haklar gibi özlük haklarını da farklılaştırmıştır. Bu farklılıkların temelini istihdam koşulları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sözleşmeli olarak istihdam edilmesi dünya çapında Ermenistan, Estonya, İrlanda, Letonya, Rusya, İsveç ve İngiltere gibi birçok ülkede yaygın bir uygulama haline gelirken, bu tür istihdam çoğu eğitim sektörü için tek istihdam türüdür. Avustralya, Brezilya, Yunanistan, Fransa, Malavi, Hollanda, Portekiz ve

Türkiye gibi bazı ülkelerde devlet memuru veya sözleşmeli çalışan olarak istihdam edilebilirler. Sözleşmeli öğretmen istihdamı Finlandiya, Almanya, Estonya, İngiltere gibi bazı ülkelerde okullarla iş birliği yapılarak yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır (Kalkan, 2021).

Türkiye’de öğretmenlerin özlük hakları, çalışma şartları, atama ve ilerlemeleri gibi pek çok konu yasalarla düzenlenmiştir. Kadrolu, sözleşmeli, vekil, ücretli öğretmen gibi istihdam modelleri beraberinde statü farklılıklarını da getirmektedir. Bu statü farklılıkları öğretmenlerin mesleğe atanma ve meslekten ayrılma, yer değiştirme, görev ve yetkileri, izinleri, çalışma süreleri, aylık ve ödenekleri gibi birçok özlük hakkını ve görevini içermektedir. Mesleki statünün temel göstergeleri olan iş güvencesi, ücret ve sosyal haklar farklı statüde istihdam edilen öğretmenler arasında en büyük statü farklılığını oluşturan faktörlerdir. Ücretli öğretmenlik, her ne kadar istihdam modelleri arasında yer alsa da istihdam biçimi değil görevlendirme biçimidir. Kadrolu öğretmenlerden farklı özlük haklarına sahip olan ücretli öğretmenler 5510 Sayılı Kanun (Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu) kapsamında sigortalılık hükümlerine tabidirler (Güvercin, 2014). Ücretli öğretmenlerin maaşları yoktur, okuttukları ders saati toplamı kadar ek ders saat ücreti alırlar. Bununla birlikte ücret farkı, kadrolu ve ücretli öğretmenler arasındaki tek fark değildir. Ücretli öğretmenlerin iş güvenceleri bulunmamakta, sendikalara üye olamamakta, tatillerde (yaz tatili, ara tatil, kar tatili, bayram tatili vb.) ücret alamamaktadırlar. Benzer şekilde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları devlet okullarında görev yapan devlet memuru statüsündeki öğretmenlerden farklıdır. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin özlük hakları, öğretmenlerinin iş süreleri, ücretleri, çalışma saatleri gibi hakları içeren hizmet akdi ile belirlenmektedir (Kutal, 2002). Yapılan araştırmalar, özel okul öğretmenlerinin yetersiz ücret ve iş güvencesizliği gibi düşük çalışma koşulları nedeniyle işten ayrıldığını göstermektedir (Ingersoll, 2001; Boz-Semerci, 2018; Baransel, 2020). Statü hukukuna göre istihdam edilen kadrolu öğretmenler ile ders ücreti karşılığı görevlendirilen ücretli öğretmenler ve özel okul öğretmenleri arasındaki en büyük statü farkını iş güvencesi ve ücretler oluşturmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisi maaş anlamındaki ücretle sınırlı değildir. Öğretmenlere maaş dışında, ek ders karşılığı yaptığı görevler için ücret ödenmektedir. Bu görevler okuldaki kurul, komisyon, sınav, nöbet, kurs ve maaş

karşılığı ders görevi haricindeki ek ders görevlerinden oluşur (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Okulun kademesi, türü, mevcudu, konumu, öğretmenin branşı gibi bağlamsal faktörler, öğretmenlerin ek ders gelirlerini farklılaştırmaktadır. Bir başka deyişle farklı okullarda ya da aynı okulda görev yapan her öğretmenin ek ders ücret geliri farklıdır. Bu farklılıkların temelinde görev yapılan okulun bağlamsal faktörleri belirleyicidir. Statü hukukunun belirlediği ve iş görenlerin yaşamında çok önemli yer tutan ücret, yalnızca bireyin temel gereksinimlerini karşılamakla kalmamakta; bireye toplumsal bir statü de kazandırmakta, başarı, tanınma gibi sosyal gereksinimlerin karşılanmasında aracılık rolü üstlenmektedir (Varol, 2000). Ücretin statü göstergesi olduğu (Ben-Peretz vd., 2003; Van Laar vd., 2007; Stephen ve Dhanpal, 2012) dikkate alındığında yüksek ek ders getirisi olan okulların ve branşların, öğretmenlerin okuldaki statüsüne katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin statüsü ile ilgili önemli bir kavram da iş güvencesi ve bunun karşıtı olan iş güvencesizliğidir. İş güvencesi, çalışanın işinin devamlılığı yönündeki algısı (Probst, 2003), iş güvencesizliği ise işin devamlılığı konusundaki potansiyel bir tehdit algısıdır. İş güvencesi yüksek statü göstergesi iken iş güvencesizliği düşük statü göstergesidir. Çünkü iş güvencesi günümüzde birçok çalışan için ücret veya diğer haklardan daha önemli bir konu haline gelmiştir (Zorlutuna, 2012). Öğretmenler için iş güvencesi yasa ile (DMK, 1965) ile güvence altına alınmakla birlikte işin/mesleğin hangi şartlarda sona ereceği aynı yasa ile belirlenmiştir. Yine aynı yasada iş güvencesinin sona ermesi devlet memurluğundan (meslekten) çıkarma olarak belirlenmiştir. Meslekten çıkarma eylemleri öğretmenlerin kendi fiil ve davranışlarındaki kusuruna dayansa da görev yapılan okul bağlamında kendini güvende hissetmesi özlük ve yasal haklarının korunması açısından önemlidir.

Okulun başka bir okula dönüşmesi, başka okulla birleşmesi, kapanması, öğrenci sayısının azalmasından dolayı ders saatlerinin azalması gibi nedenler öğretmenlerin okulda kalma olasılığını tehdit edebilir. Çoğu zaman norm kadro fazlalığı olarak ortaya çıkan bu durum öğretmenlerin isteği ve iradesi dışında zorunlu okul değişikliğine neden olabilmektedir. Okulun bağlamsal yapısı içinde oluşabilecek bu durum, öğretmenlerin okul güvencesini tehdit edebilir. Okul güvencesi, öğretmenin okulda görevinin devamlılığına ilişkin algısıdır. Okul güvencesi, okula yönelik güvence iken iş güvencesi işe karşı oluşturulan güvenceyi

ifade eder. Başka bir ifadeyle iş güvencesi öğretmenlerin iş yaşam kalitesine statüsüne atıf yaparken, okul güvencesi ise okul yaşam kalitesine atıf yapmaktadır. Hoyle (2001) statü kavramı ile ilişkilendirdiği mesleki saygıyı, mesleği icra edenlerin işlerindeki yeterlik, özen, dürüstlük gibi kişisel nitelikleri doğrultusunda toplumda oluşan takdir olarak ifade etmektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin meslekî saygısı, toplum tarafından öğretmenlerin uygulamalarına göre şekillenmektedir. Çünkü eğitime duyulan saygınlık büyük ölçüde kişisel deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Olumlu bir imaja sahip modern bir öğretmen, yeni fikirler üretebilen, mevcut sorunları özgün bir şekilde çözebilen, mesleki faaliyetlerde başarılı bir şekilde kendini gerçekleştirebilen, başkaları üzerinde iyi bir izlenim bırakabilen, yüksek eğitilmiş, öğrenciler üzerinde olumlu etki ve örnek olan yaratıcı bir kişiliktir (Kalahurka ve Zasymenko, 2022). Saygınlık, öğretmenlik gibi mesleklerdeki teknik becerilerden çok kişiler arası ilişkiler tarafından oluşturulur. Coxon vd. (1986), toplumun hemen hemen tüm üyeleri, okul günlerinde öğretmenlerle doğrudan deneyime sahip olurlar. Okul dışında kaldıklarında dahi diğer aile üyeleri ve okul çağındaki çocuklarının yorumları vb. aracılığıyla öğretmenlerle doğrudan ancak sınırlı deneyim devam etmektedir. Bu durum, prestijin iyileştirilmesinden ziyade öğretmenliğin saygınlığının iyileştirilmesi için daha büyük bir alan yaratmaktadır (Hoyle, 2001). Çünkü bu alandaki iyileştirme fırsatları öğretmenlerin kendi ellerindedir. Bununla birlikte pek çok öğretmenin, saygının ilgili olduğu standartlardan sapma ihtimali öğretmenlerin mesleki saygınlığı için bir tehdittir.

Mesleki saygı, öğretmenlerin kendi uygulamalarının statülerini etkileyebilmesi yönüyle statünün diğer bileşenlerinden ayrılır (Hoyle, 2001). Öğretmenlerin okul bağlamında yöneticiler, meslektaşlar, öğrenciler ve veliler ile yaşadıkları deneyimler, öğretmenin statüsünü ve okul topluluğu tarafından algılanma şeklini etkilemektedir (Buskila, 2022). Öğretmenlik mesleğinin statüsünde, öğretmenlerin mesleki ilke ve değerlere uyması, veliler ve öğrencilerin olumlu geri bildirimleri önemli etkileri vardır Bozbayındır (2019). Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin okul içi ve okul dışı çevresiyle bağlantılıdır (Roberts, 2005). Okul ortamında çoğu zaman, daha az etkili oldukları düşünülen öğretmenlere daha az ders yükü veya daha düşük seviyeli sınıflar verilmesi öğretmenin okul topluluğu tarafından algılanan saygınlığıyla bağlantılıdır (Roberts, 2005). Bununla birlikte mesleki saygı, politikacılar ve haber medyası tarafından

gösterilme biçimlerinden etkilenmektedir (Sönmez ve Cemaloğlu, 2017). Okul bölgesi ve ulusal düzeydeki karşılaştırmalı okul ve öğrenci değerlendirmeleri öğretmenlerin statüsü üzerinde etkili olabilmektedir. Okul puanlarının çevrimiçi veya medyada yayınlanması okulların ve öğretmenlerin karşılaştırılmasını teşvik etmekte, düşük okul ve öğrenci performansı için çoğu zaman okul ve öğretmenler suçlanmaktadır. Okullar bağlamında bu tür karşılaştırmalar ve velilerin okul deneyimleri, onların okul ve öğretmen seçimi kararlarını etkilemektedir. Bununla birlikte okul türleri ve kademeleri, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre gibi bağlamsal faktörler, okullar arasındaki statü farklılıklarını tetiklemektedir. Sonuç olarak okullar arasındaki statü farklılıkları, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki statülerini de farklılaştırabilmektedir.

Öğretmenlere okul toplumu (üst yönetim, yönetici, meslektaş, öğrenciler ve veliler) tarafından duyulan saygı, onların okuldaki statüsünün en önemli belirleyicisidir. Bu saygının temelinde öğretmenin kişilik özelliklerinin yanında çoğu zaman öğretmenin okul toplumu tarafından algılanan yüksek yeterlilik yatar. Okul toplumunun yüksek yeterlik algısını ise öğretmenin görevlerindeki bilgi, beceri ve başarıları oluşturur. Öğretmenlerin okuldaki statüleri, onların mesleki statüsünden daha özeldir ve tüm toplumun statü algısı yerine okul toplumunun öğretmene atadığı kişisel bir statüdür. Zira aynı okulda her öğretmenin okul toplumu tarafından algılanma düzeyi farklılıklar gösterebilmektedir. Bir başka deyişle mesleki statü genel, okuldaki statü daha özeldir. Mesleki statü öğretmenlerin mesleki ya da iş yaşam kalitelerine vurgu yaparken öğretmenin okuldaki statüsü ise okul yaşam kalitesine vurgu yapmaktadır.

2.2.4.3 İşin Niteliği

Çalışma yaşamının kalitesini belirleyen önemli faktörlerden biri de işin kendisidir. Çalışanlar kendi beceri ve yeteneklerini kullanma imkânı veren işleri tercih ederlerken aynı zamanda işi nasıl daha iyi yapacaklarına dair geri bildirim sunan işleri tercih etme eğilimindedirler (Keleş, 2007). İşin kendisi ya da genel görünümü iş tatmininin önemli bir kaynağıdır. Bazı durumlarda işin çalışana sağladığı ücret, statü ve diğer avantajlar yeterli olmasına rağmen işin genel yapısı çalışanın kişilik ve beklentilerine cevap verebilecek nitelikte olmadığından bu durum çoğu kez tatminsizlik nedeni olmaktadır (Çarıkçı ve Oksay, 2004).

Çalışma yaşamının kalitesini belirlemeye yönelik araştırmalar, işle ilgili özellikleri farklı boyutlarda ele almıştır. Bu araştırmalardan bazıları; çalışma ve

özel yaşam alanı (Walton, 1975), iş ve aile arasındaki denge, yaptıkları iş türü, (Saraji ve Dargahi, 2006) iş içeriği (Brooks, 2007), işi kontrol edebilme ve aile-iş yaşamı dengesi (Van Laar vd., 2007) şeklindedir. Ayrıca işle ilgili özellikleri, öğretim programı (Sarı, 2017), iş özerkliği (Swamy vd., 2015), işi kontrol edebilme ve aile iş yaşamı dengesi (Akar ve Üstüner, 2017) şeklinde alan yazarlar da vardır. Bu iş özellikleri, öğretmenlerin okul yaşam kalitesini belirlemeye yönelik bu araştırma kapsamında iş yaşam dengesi, iş yükü, iş özerkliği, işin öğretmenlerin yetenek ve becerilerine uygunluğu gibi iş özelliklerini kapsayacak şekilde “işin niteliği” boyutu olarak ele alınmıştır.

Türk milli eğitim sisteminde 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliği “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlamaktadır (www.mevzuat.gov.tr). Bu ifade öğretmenlerin öğretim görevleri dışında yönetim görevlerine de atıf yapmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin iş yükü, ders görevlerine ek olarak ders dışı yönetim, planlama ve nöbet görevlerinden oluşmaktadır. Ders görevleri öğretmenlerin branşları bazında okutmakla yükümlü oldukları öğretim etkinliklerinden oluşurken, ders dışı görevler kurul, komisyon, planlama ve hazırlık gibi ders dışı etkinlikleri kapsar (www.mevzuat.gov.tr). Öğretmenlerin resmi olarak tanımlanan, ders ve ders dışı görevleri olsa da “görünmez çalışma” (Dibbon, 2004) olarak bilinen fotokopi, ödev kontrolleri yapmak, formları doldurmak, öğrencilerle ilgili danışmanlık yapmak, ebeveyn görüşmeleri yapmak gibi diğer görevleri de vardır (Lee ve Poon, 2014). Benzer şekilde Johari vd. (2018) öğretmenlerin iş yükünü sınıf içinde veya sınıf dışında öğretmenlere yüklenen sorumluluklar olarak ifade etmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse öğretmenlerin iş yükü ders ve ders dışı görevlerinin toplamından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin tatil zamanlarında hafifleyen ve büyük okul etkinlikleri zamanlarında yoğunlaşan iş yükü, yıl boyunca çeşitlilik göstermektedir (Hargreaves, 2009). Hatta bu değişkenlik haftanın belirli günlerinde ve gün içinde olabilmektedir. Okulda ders ve ders dışı görevleri az olan öğretmenlerin haftanın bazı günleri hiç okula gitmedikleri, bazı günlerde de yarı zamanlı gittikleri bilinmektedir. Öğretmenlerin iş yükleri arasındaki farklılık ve değişkenlik, okulun bağlamsal faktörleri içinde konuya, öğretmenin branşına, öğrenci sayısına ve

türüne, okul kademesine ve türüne, okul büyüklüğüne, öğretim desteğine ve mevcut kaynaklara vb. bağlantılıdır.

Aşırı iş yükü öğretmenler için stres kaynağıdır (Jex, 1998). Çünkü iş yükü, bir işin belirli bir sürede ve belirli bir standartta yapılmasını içerir. Verilen sürenin yetersizliği öğretmenler üzerinde baskı oluşturur. İşin zamanında ve istenilen standartlarda yapılamaması nedeniyle yaşanan stresin temelinde yüksek iş yükünün etkisi vardır. Bazı araştırmalar, zaman yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin müfredatlarını bitiremediklerini göstermektedir (Sidekli vd., 2015; Çil ve Sefer, 2021). İş zamanında tamamlanamama, düşük yeterlik algısı (Umuzdaş ve Işıldak, 2018), mesleki yorgunluk (Argon ve Koçak, 2019), işe devamsızlık (Utami vd., 2021) gibi olumsuz sonuçları vardır. Öğretmenler için merkezi olarak belirlenen müfredat içeriği öğretim etkinliğinin hangi nicelikte ve nitelikte yapılmasını gerektiğini öğretmenlerin görevi olarak tanımlar. Nicel iş yükü, işin süresini, nitel iş yükü ise işin standartlarını belirler (Houlfort vd., 2022). Dolayısı ile öğretmenler bir yandan müfredatı zamanı bitirme bir yandan da istenilen standartlara uygunluğu yakalama baskısı altındadır. Özellikle okul yönetimi, diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler ve üst yönetim gibi okul çevresinin yakın ilgi alanında olan öğrencilerin akademik başarı çıktıları, öğretmenlerin nicel ve nitel iş yükünde daha fazla baskı yaratabilmektedir.

Öğretmenler ders görevlerine ek olarak planlar hazırlama, ölçme ve değerlendirme, elektronik ortamda veri girme, evrak hazırlama, öğrencilerle veya velilerle öğretim dışı iletişim gibi bürokratik görevleri vardır. Bu durum öğretmenlerin hem öğretim işleriyle hem de bürokratik işlerle aynı anda meşgul olmalarını gerekli kılar (Mukminin vd., 2015). İdari ve bürokratik iş yükü fazla olan öğretmenlerin, öğretim hazırlığına, öğrencilerin ödevleri hakkında geri bildirim sağlamaya daha az zaman ayırma (Kim, 2019) ve yüksek düzeyde stres yaşama (Göksoy ve Argon, 2014) olasılığı daha yüksektir. Okulların bürokratik yapısının ve öğretim programlarının içeriğine ilişkin çok sık yapılan değişimler beraberinde bürokratik iş yükünü arttırmakta (Tsang ve Kwong, 2017; Can, 2022) öğretmenlerin yaptıkları işe yabancılaşmaya (Mesci ve Uzunbacak, 2018) ve değişim yorgunluğuna (Limon ve Nartgün, 2020) neden olmaktadır.

İş ve iş dışı yaşam alanlarından gelen sorumluluk ve taleplere eşit olarak katılmak her zaman mümkün değildir ve bu nedenle hem iş hem de aile taleplerini dengelemek zor olabilir (Houlfort vd., 2022). Öğretmenlerin okul ve okul dışı

yaşam alanlarını dengelemekteki bu zorluk çoğu zaman çatışmaya neden olabilir. Çünkü iş yaşam dengesinin çift yönlü doğası nedeniyle (Greenhaus ve Beutell, 1985; Holding vd., 2020) yani iş çalışanın aile hayatını engellediğinde veya çalışanın aile sorumlulukları iş hayatını kesintiye uğrattığında çatışmalar ortaya çıkabilmektedir (Carlson ve Williams, 2000; Mukanzi ve Senaji, 2017). Bir alanda harcanan zaman, diğer alana zaman ayırmalarını engeller (zamana dayalı çatışma) veya çalışanlar bir alandan diğer alana istedikleri gibi katılamayacak kadar yorgun veya duygusal olarak tükenmiş olduklarını algılayabilirler (gerilme temelli çatışma) (Houlfort vd., 2022). Benzer şekilde öğretmenler, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını korumak için okul ve okul dışı sorumlulukları yerine getirirken bir yaşam alanını diğerine göre önceliklendirmeyi tercih edebilirler. Örneğin, önemli bir ders raporunu (sınav hazırlama, yazılı kâğıdı okuma vb.) bitirmek için öğretmenler uykularından, çocuklarının ödevlerine yardımdan veya aile ile zaman geçirmek için sosyal hayatlarının bir kısmından vazgeçebilirler. Diğer taraftan öğretmenler, çocuklarını kreşten zamanında almak için okuldan erken ayrılmak, aile üyelerinin ve arkadaş davetlerine katılmak için okul işlerini ihmal edebilirler. Öğretmenlerin, okul ve okul dışı yaşam alanlarındaki dengesizlik, psikolojik iyi oluşun azalmasına ve daha düşük memnuniyet seviyelerine yol açabilir. Düşük iyi oluş ve memnuniyet algısı, öğretmenlerin düşük okul yaşam kalitesi algısına neden olabilir.

Yahaya vd. (2010) öğretmenler arasında yetersizlik duygusunun nedenlerinden birinin ağır iş yükü olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin yetersizlik duygusu, iş yükü fazlalığı ve zaman baskısı ile birlikte iş iyi yapamama ve pedagojik hedeflere ulaşamama hissinden kaynaklanmaktadır (Arvidsson vd., 2019). Birçok öğretmen, öğretim etkinliklerini hazırlamak, öğrencilerle etkileşim kurmak veya onların özel ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli zamanlarının olmadığını ifade etmektedir (Tekin, 2022). Ağır iş yükünün yetersizlik algısına neden olması öğretmenlerin performansını, yetenek ve becerilerini sorgulamasına neden olabilir. Öğretmenler bağlamında, bu tür olumsuz etkiler kaçınılmaz olarak öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini ve genel olarak eğitimin kalitesini etkileyebilmektedir.

İş içeriğinin ilginç ve zevkli olması, çalışanların ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, iş özerkliği, iş yükü, işi kontrol edebilme gibi özelliklerin, çalışanların iyilik hali üzerinde önemli etkileri vardır (Zee ve Koomen, 2016; Yüce-Selvi ve

Sümer, 2018). Walton'a (1975) göre işin mahiyetinin ilginç ve zevkli olması, işgörenin çalıştığı işin niteliğini beğenmesi çalışma yaşam kalitesini etkileyen başlıca faktörlerden birisidir. Bu faktörün en önemli unsurları çeşitlilik, bağımsızlık, beceri ve yeteneklerin kullanılabilmesidir (Baysal, 1987). Çalışanların işlerinde bağımsız olmayı ve inisiyatif almayı istemeleri onların doğasından kaynaklanan bir duygudur. Çalışanlara bağımsız çalışma ve inisiyatif kullanma ortamı sağlanması onların yapıcı güçlerinin ve kişisel yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir (Sabuncuoğlu, 1982). Bu nedenle okullarda öğretmenlerin görev tanımlarının, ders ve ders dışı görevlerinin öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerine uygun olacak şekilde tasarlanması, öğretmenlerin okullarında mutlu ve huzurlu olmalarına katkı sağlaması beklenir. Çünkü öğretmenler yeteneklerinden en iyi biçimde yararlanmaya imkân verilen okul ortamında işlerine karşı daha özendirici olmakta ve kendilerini okulda daha değerli hissetmektedirler. Örneğin; okulda kurul komisyon görevlerini öğretmenlerin yeteneklerinin uygunluğuna göre vermek, sınıf/şube ders görevlerinde değişiklikler yapmak (iş rotasyonu), ders programlarını dersin (işin) özelliğine göre planlamak onların okul yaşam kalitelerini arttırabilir.

Araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin tükenmişliğini azaltmak için yeterli iş özerkliği sağlaması gerektiğini ortaya koymuştur (Russell, 1987; Chang, 2009). Daha fazla özerklik, okul içindeki çalışma ortamını dönüştürerek öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini dolaylı olarak etkileyebilir (Gius 2013). Öğretmenler, ders kitabı seçimi, müfredat tasarımı, öğretim stratejilerinin seçimi ve öğrenci disiplini konuları ile ilgili karar vermeyi etkileyebildiklerinde daha fazla motive olurlar (Pyhältö vd., 2015). Yetersiz iş özerkliği öğretmenlerin işlerine ve okula karşı olumsuz tutumlar göstermelerine neden olabilir.

2.2.4.4 Fiziki Çalışma Koşulları

Fiziki çalışma koşulları, bina büyüklüğü ve güvenliği, binanın konumu, aydınlatma, ısıtma, temizlik, gürültü gibi çalışma ortamının fiziki yapısı ile ilgili bağlamsal faktörleri içerir. Çalışma yaşam kalitesini sekiz farklı boyutta ele alan Walton (1975), fiziksel çalışma koşullarını 'güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları' boyutu olarak ele almıştır. Çalışma yaşamının kalitesine yönelik yapılan araştırmalar, uygun fiziki çalışma koşullarının çalışanların iş yaşamından algıladıkları memnuniyet, refah ve iyi olma halleri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir (Karaca, 2001; Kılıç ve Keklik, 2012; Shobe, 2018; Şahin ve

Doğan, 2020; Orji vd., 2021). Yapılan bazı araştırmalar yetersiz fiziki çalışma koşullarının fiziksel ve zihinsel gerilime (Laaksonen vd., 2012; Neupane vd., 2014), işten ayrılma (Özden, 2019), yüksek strese (Kaymaz, 2019) ve tükenmişliğe (Kaynar, 2022) neden olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaların da gösterdiği gibi fiziki çalışma koşulları, öğretmenlerin okul yaşam kalitesini etkileyebilecek önemli faktörlerden biridir.

Okulların fiziki çalışma koşulları; okul binası, sınıflar, öğretmen odaları, spor salonu, kütüphane, spor alanları, kantinler, ders dışı etkinlik alanları, okul bahçesi ve çevresi, aydınlatma ve ısıtma sistemleri, teknolojik altyapı, okulun konumu gibi faktörlerden oluşur. Yeterli fiziksel özelliklere sahip okullar, öğretmenlerin ve öğrencilerin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak eğitim amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar okulun fiziksel ortamı ile öğretmenlerin performansı arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ekpoh, 2018; Orji vd., 2021; Baharuddin, 2021). Yetersiz fiziki çalışma koşulları öğretmenlerde düşük bağlılığa, tükenmişliğe, okula geç kalma, yüksek devir hızı ve görev ihmali gibi sorunlara neden olmaktadır (Orji ve Enobun, 2018; Kaynar, 2022). Buna karşılık yeterli fiziksel koşullara sahip okullarda öğretmenlerin memnuniyeti, refahı ve bağlılığı yüksek olmaktadır (Earthman ve Lemasters, 2009; Gençdal, 2018).

Okullar arasındaki eşitsizlikler okulların fiziki koşullarını da farklılaştırmaktadır. Okulun ve sınıfların mevcudu, tekli ya da ikili öğretim türü, okulun bulunduğu çevre ve konum, okuldaki spor salonu, okul bahçesi gibi ders dışı etkinlik alanları bu farklılıklardan bazılarıdır. Bununla birlikte fiziki koşulların okul bağlamında öğretmenler ve öğrenciler üzerinde farklı etkileri olabilmektedir (Oyman, 2010; Karakütük vd., 2012; Berzin vd., 2022). Bazı araştırmalar kalabalık sınıflarlar nedeniyle öğretmenlerin başka okullara göçtüğünü (Tekingündüz, 2017) ya da kalabalık sınıfı olan okulları tercih etmediğini (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016) göstermektedir. Bununla birlikte kalabalık sınıflarda disiplin sorunları artmakta, öğrenme güçleşmekte ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanmaları azalmaktadır (Schneider, 2003; Esen, 2009). Diğer taraftan kalabalık sınıflar öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz etkilemektedir (Adams ve Forsyth, 2006). Yetersizlik algısı beraberinde işe devamsızlığı getirebilmektedir (Utami vd., 2021). Kalabalık sınıfların etkisiyle yaşanan yetersizlik algısı, fiziksel

ve zihinsel yorgunluk gibi olumsuz sonuçlar öğretmenlerin okul değiştirmelerine etki edecek kadar güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir.

Okullardaki havalandırma, temizlik, gürültü, ısınma gibi yetersiz fiziksel koşullar öğretmenlerde ciddi sağlık problemlerine neden olabilmektedir (Schneider, 2003). Yaşanan fiziksel ve zihinsel sağlık problemleri öğretmenlerin sık sık izin alma gibi işe devamsızlıklara yol açmaktadır (Utami vd., 2021). Öğretmen devamsızlığı öğrenci öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca yetersiz fiziksel çalışma koşulları sağlık eşitsizliklerine neden olmaktadır (Kaikkonen vd., 2009). Yetersiz fiziki koşullarda çalışan öğretmenler iyi koşullarda çalışan öğretmenlerden daha fazla fiziksel ve zihinsel yıpranmamaya maruz kalmakta ve tükenmişlik yaşamaktadırlar (Kayabaşı, 2008; Kaynar, 2022). Yaşanan sağlık sorunları öğretmenlerin okul yaşamına karşı olumsuz algı geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin okul yaşamı sınıf ortamı dışındaki ortamlardan da etkilenmektedir. Öğretmenler özellikle ders aralarında dinlenebilecekleri ve diğer meslektaşları ile sohbet edebilecekleri ortamlara ihtiyaç duyarlar. Bu amaçla oluşturulan öğretmen odaları sadece işlevsel açıdan değil, öğretmenlere verilen değeri hissettirmek açısından da önemlidir. Öğretmenler odasının okulun merkezi bir konumunda ve okul idaresine yakın olması gerektiğini ifade eden Dinç ve Onat'a (2002) göre öğretmen odaları mesleki çalışma olanaklarını ve dinlenme ihtiyaçlarını da içereceğinden, fiziki yapısı salt ihtiyaçlarla değil konfor koşulları da hesaba katılarak ele alınmalıdır. Gün içinde yoğun eğitim ve öğretim etkinlikleri öğretmenleri fiziksel ve zihinsel olarak yıpratabilmektedir. İyi tasarlanmış konforlu bir öğretmen odası öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlığına katkı sağlayabilir.

Okulun konumu, okulun ulaşım imkânlarını belirlemektedir. Okula yakın, güvenilir ve ekonomik bir ulaşım imkânı olması, öğretmenlerin okul seçimini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Cosmas vd., 2014; Şahin ve Doğan, 2020; Orji vd., 2021). Öğretmenlerin okul yaşamında eve ve merkezi bölgelere yakınlık önemlidir (Johnson, 2006). Okul ile ev arasındaki uzaklık, uzun ve yorucu yolculuk gerektirebilir. Bu durum öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğa neden olabileceği gibi aynı zamanda zaman kaybına da neden olabilmektedir. Okula geliş ve gidişlerde çift yönlü zaman kaybı iş yaşam dengesini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu tür olumsuzluklar okuldan memnuniyeti düşürebilir. Bu

nedenle öğretmenler uygun yaşam koşullarının olduğu, güvenli, kolay ulaşımın olduğu bölgelerdeki okullarda çalışmayı daha çok istemektedirler.

Okulların donanım ve teknolojik alt yapı yetersizliği eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmaktadır. Sık sık bozulan fotokopi ve yazıcılar, araç gereç yetersizlikleri, internet bağlantı sorunları bunlardan bazılarıdır (Özçelik ve Yıldız, 2019; Kurtoglu ve Uslupehlivan, 2020). Özellikle kırsal bölgelerdeki okullar olumsuzluklardan daha fazla etkilenmektedir (Analı ve Şahin, 2020). Diğer yandan Bakanlığın güvenlik gerekçesi ile internete erişimi kısıtlaması öğretmenlerin internet kaynaklarına ulaşımını zorlaştırmaktadır (Buluş ve Yıldırım, 2019; Avcı vd., 2019; Özekinci ve Öztay, 2021). Eğitim ortamının donanım ve teknolojik alt yapı yetersizliği öğretmenlerin hazırlık ve planlama faaliyetlerinin etkililiğini azaltma potansiyeline sahiptir. Hazırlık ve planlama eksikliği öğretmenlerin ders içi ve ders dışı performansını düşürebilmektedir.

Kalabalık sınıflar, okulun konumu ve ders dışı etkinlik alanlarının yetersizliği fiziki koşullardan kaynaklı okullar arası eşitsizliklerin temelini oluşturmaktadır. Kalabalık sınıflar (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016; Tekingündüz, 2017; Külahoğlu, 2018) ve okulun konumu (Şahin, 2018) öğretmenlerin yetersiz fiziki çalışma koşullarından kaynaklı okul değiştirme nedenleri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Okulların kaç derslikli olduğunun ötesinde, ne derece ders dışı etkinlik ve yaşam alanlarına sahip olduğu önemlidir. Çünkü okul, günün büyük bir çoğunluğunu okulda geçiren öğretmenler ve öğrenciler için yaşam alanıdır. Sonuç olarak okullar birçok binadan sadece biri olabilir, ancak bir bina bir okula eşit değildir.

2.3 Yönetici Desteği

Yönetici desteği kavramının temelleri örgüt ve yönetim kuramlarına dayanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde örgüt ve yönetim anlayışındaki gelişmeler hem örgütlerin yapısında hem de yönetici ve yönetici rollerinde anlayış değişikliğini gerekli kılmıştır. Buna gelişmelere bağlı olarak yöneticilerin yöneticilik ve liderlik tarzları gibi yönetsel eylemleri mekanik insan anlayışından psikososyal insan anlayışına evrilmiştir. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde öncelikle örgüt ve yönetim kuramlarındaki gelişmeler ve yönetici kavramları ele alınmış, devamında ise yönetici desteği kavramı, yönetici desteğinin dayandığı kuramsal yaklaşımlar, yönetici desteği türleri ve son olarak da eğitim kurumlarında yönetici desteği ele alınmıştır.

2.3.1 Yönetim Kuramları ve Yönetici

Bursalıoğlu'na (2002) göre örgüt ve yönetimin çeşitli tanımları, bunlar arasındaki ilişkiye yön vermektedir. Örgüt, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için kurulan bir yapı, yönetim ise bu yapıyı örgütün amaçları ve hedefleri doğrultusunda işleten bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2002; Aydın, 2010). Ehiobuche ve Tu (2012), yönetimi örgütsel kaynakların, örgütsel amaçları başarmak için kullanılması olarak tanımlamaktadır. Drucker'a (1999) göre yönetim, insanlara ilişkin bir şey olup yönetimin görevi insanları ortak performansı başarabilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmaktır (Ehiobuche ve Tu, 2012). Yönetimi bir kuruluşun kaynaklarını verimli bir şekilde hedeflerine ulaşmak için kullanma etkinliği olarak ifade eden Bursalıoğlu (2002) ise, önceden belirlenen örgütsel amaçları gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verme, kullanma ve kontrol etme süreci olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar tanımlar farklı olsa da yönetim, örgütsel amaçları gerçekleştirme süreci olarak ifade edilebilir.

Sanayi devrimi ile örgütsel alanda yaşanan gelişmeler örgütsel ve toplumsal alanda yöneticilik mesleğinin ve yöneticiler sınıfının oluşmasını beraberinde getirmiştir (Perrow, 2000). Fabrikaların hızla artması, yeni kentlerin oluşması, büyük örgütlerin ortaya çıkması ve çalışma alanlarının genişlemesi ile birlikte yöneticilerin görevlerinde de değişimler meydana gelmiş (Bolat vd., 2009), yönetim fonksiyonu ayrı bir iş olarak belirginleşmiş (Baransel, 1993; Bursalıoğlu, 2002), yöneticilik görevi için gerekli bilgilerin oluşturulmasının yolu açılmıştır (Erkut, 2009). Bu gelişmelere bağlı olarak, yönetim uygulamalarının kavram ve ilkelerle açıklanması, yönetim işinin ve buna bağlı olarak örgütlerin etkinliğinin artırılması, sistematik ve bilimsel bilgilerin biriktirilmesi ihtiyacına cevap vermek için yönetim bilimi oluşmuştur (Stock vd., 2018). Bir başka deyişle örgüt ve yönetim alnındaki bu gelişmeler günümüzde örgüt ve yönetim kuramları halinde bir senteze ulaşmıştır.

2.3.1.1 Klasik Yönetim Yaklaşımları

Örgüt ve yönetim kuramlarındaki gelişmelerin temeli, insan ihtiyaçlarındaki artış ve farklılaşma nedeniyle büyüyen örgütleri yönetmenin gün geçtikçe daha zor hale geldiği ve yöneticilerin sahip oldukları kaynakları daha etkin ve verimli kullanmanın yollarının arandığı dönem olan klasik yönetim yaklaşımlarının ortaya çıktığı döneme dayanmaktadır (Bolat vd., 2009). Klasik yönetim yaklaşımı daha

çok üretim merkezli bir yaklaşım olup, 19. ve 20. yüzyılda fabrika sisteminin tanıtıldığı, üretim için makinelerin ve emeğin kullanıldığı bir dönemde geliştirilmiştir (Kitana, 2016). Klasik dönem olarak adlandırılan bu dönemde “bilimsel yönetim” (Taylor), “yönetim süreçleri” (Fayol), “bürokratik örgüt” (Weber) ve “yönetimin formülleşmesi” (Gulick- Urwick) gibi yönetim yaklaşımlarının etkili olduğu görülmektedir (Bursalıoğlu, 1994; Şişman, 2002; Karip, 2005; Miles, 2012; Nadrifar vd., 2016).

Bilimsel yönetim yaklaşımının temsilcisi Frederick Winslow Taylor (1856-1915), işçilerin yetenek ve düşüncelerine güvenmek yerine, işçilerin yaptığı her hareketin belirlenmiş kurallar çerçevesinde denetlenmesini önermektedir (Drucker, 1999; Perrow, 2000; Kitana, 2016; Koçel, 2017). İşçi düzeyinde, üretim sorunlarına eğilerek teknik ve ekonomik verimliliği artırmayı amaçlayan Taylor, yönetici ile çalışan gruplarını birbirinden ayrı tutarak yöneticilerin işçilerle resmi iletişim kanallarını kullanmaları gerektiğini ifade etmektedir (Nadrifar vd., 2016). Üretim sorunları konusunda yönetimin işçiler kadar eşit derecede hatalı olduğunu belirten Taylor, işçilerin görevlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yerine getirememelerinin sebebini yönetimin bilgisizliğine bağlamaktadır. Bununla birlikte çalışanların görevlerini daha iyi yerine getirebilmeleri için yönetimin sunduğu eğitim programları ile teknik bilgilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Berdayes, 2002). Ödül ve cezayı ana motive ediciler olarak kullanan Taylor yüksek performans gösteren çalışanlara, daha az verimli olanlara göre daha yüksek ücret verilmesini savunmaktadır.

Klasik yönetim yaklaşımlarının bir diğer temsilcisi Henry Fayol, astların çalışma şekliyle çok yönetim faaliyetlerinin örgütsel çıktılar üzerinde daha etkili olduğunu belirtmekte ve etkili yönetimin önemine vurgu yapmaktadır (Duyar, 2018). Fayol, yönetimin fonksiyonlarını (planlama, örgütlenme, komuta etme, koordine etme, kontrol) “yönetimin görevi” olarak değerlendirmekte (Berdayes, 2002; Koçel, 2017) ve bunu uygulamada “işleyiş” olarak sunmaktadır (Duyar, 2018; Girgin, 2019). Yöneticilerin ne yaptığını ve nasıl yaptıklarını açıklamaya çalışan Fayol, bir yöneticinin başarılı olması için yönetim fonksiyonlarını ve yönetici rollerini öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır (Berdayes, 2002). Bu nedenle Fayol’un yaklaşımında asıl ağırlık noktasını yönetim faaliyetleri oluşturmaktadır.

Fayol, yönetimin fonksiyonlarını ortaya koyarken Taylor'un birbirinden ayrı tuttuğu yönetici ile işçi gruplarından daha çok yöneticilerin üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer taraftan ekonomiklik ve rasyonellik düşüncesini esas alan Fayol'un yönetim süreci yaklaşımı, bilimsel yönetim yaklaşımının bir nevi tamamlayıcısı ve devamı olarak kabul edilmektedir (Koçel, 2017). Fayol, bilimsel yönetim yaklaşımının üzerinde durduğu verimlilikten ziyade, örgüte bütünsel olarak yaklaşarak örgüt tasarımı ve yönetim ilkeleri üzerine odaklanmaktadır (Nhema, 2015). Taylor, işgören düzeyindeki teknik işlerin etkinliği için yöntemler geliştirirken, Fayol üst kademede bulunan çalışanlar için yöntemler geliştirmiştir (Baransel, 1993). Bunun yanında insan faktörünü bir veri olarak ele alan yönetim süreci yaklaşımı (Duyar, 2018), insanı bir makine olarak gördüğü (Perrow, 2000; Aydın, 2010) ve yalnızca biçimsel örgütleri incelediği (Bursalıoğlu, 2002; Daft, 2012) için eleştirilmektedir.

Klasik yönetim düşünce yaklaşımını oluşturan son yaklaşım Max Weber'in "Bürokrasi Yaklaşımı"dır. Weber, ideal bürokrasi tipinde yetkiyi; geleneksel yetki, karizmatik ve ussal-yasal yetki şeklinde üçe ayırmıştır. Weber'in bürokrasi modeli bu yetki çeşitlerinden yasal yetkiye dayanmakta ve bu nedenle bu yetki 'bürokratik yetki' olarak ifade edilmektedir (Perrow, 2000; Kettl, 2021). Bürokrasiyi geniş bir alana yayılmış toplumsal eylem ve hareketlerin, nesnel ve rasyonel esaslara göre düzenlenme süreci (Baransel, 1993) olarak tanımlayan Weber de Fayol gibi, biçimsel örgüt yapısı üzerinde durmaktadır (Memduhoglu, 2010). Bu nedenle Weber'in ideal bürokrasi modelinde yasal bir zeminde iş bölümü, resmi otoriteye dayalı hiyerarşi ve kişisel olmayan ilişkilerin baskınlığı ile karakterize edilen biçimsel örgüt, hedeflerine mümkün olan en verimli şekilde ulaşmak için büyük bir makine olarak tasavvur edilmektedir (Ehiobuche ve Tu, 2012; Walton, 2005).

Bürokratik yönetim anlayışının, performanstan ziyade davranışta uygunluğa önem vermesi (Drucker, 1999; Nhema, 2015; Kettl, 2021), çalışanların kendilerine verilen talimatların dışında inisiyatif kullanmalarını engellemekte ve onların yaratıcılığını köreltmektedir. Bürokratik yönetim yaklaşımında, tüm yetkilerin üst makamda toplanması orta kademe yöneticilerinin inisiyatif kullanmalarını ve sorumluluk üstlenmelerini engellemektedir (Tortop vd., 2010). Bu durum, astlarla üstler arasında bir nevi törenciliğe yol açmakta ve işlerin yapılmasındaki biçimsellik, işin özünden daha önemli hale gelebilmektedir (Eryılmaz, 2017). Bir

başka deyişle bürokratik örgütlerde çalışanlar, işlerini yürütmek için becerilerini ve fikirlerini gösterme fırsatından yoksun kalabilmektedir.

Klasik yönetim yaklaşımları, çalışanların duygu ve düşüncelerini, sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını ihmal ederek örgütün ve yönetimin sosyal yapısından çok biçimsel yapısına, otoritenin merkezileşmesine, örgütsel kurallar ve dar kontrol alanlarına odaklanmıştır (Baransel, 1993; Bursalıoğlu, 2002; Nadrifar vd., 2016; Kettl, 2021). Mekanik örgüt yapısı ve işveren-çalışan ilişkisinin resmi olması (Nhema, 2015), çalışanların parasal teşvikler sunulduğunda daha iyi performans göstereceklerini ve en fazla ekonomik fayda sağlayan eylemleri seçtiklerini (Sridhar, 2017) ve verimliliği artırmak için yöneticilerin çalışanlara öncelikle parasal teşvikler sunması gerektiğini öne sürmektedir (Rahman, 2013; Koçel, 2017). Bir başka deyişle klasik yaklaşımda dikkatler örgütün biçimsel yapısına ve verimliliğe odaklandığından çalışanların sosyal ve psikolojik tatmin duygularını ihmal edilmiştir (Bursalıoğlu, 2002; Daft, 2012; Nhema, 2015). Son olarak, klasik yaklaşımlar, çalışanların örgütsel amaçlara ulaşmak için kullanılabilecek değerli kaynaklardan ziyade araçlar olduğunu varsaymaktadır (Pindur vd., 1995). Özetle, örgütsel verimliliğe odaklanan ve çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını göz ardı eden klasik yönetim yaklaşımları, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde kilit rol oynayan insan kaynaklarının değerini anlamakta yetersiz kalmıştır. Dolayısı ile yönetici rolleri de çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarından ziyade salt verimliliği esas alan klasik yönetim anlayışına paralel olarak şekillenmiştir.

2.3.1.2 Neoklasik Yönetim Yaklaşımları

Giderek artan ekonomik ve teknolojik gelişmeler karşısında örgütlerin daha karmaşık hale gelmesi, çalışanların daha yaratıcı olmalarını ve karmaşık zorluklar için yenilikçi çözümler sunmalarını gerektirmiştir (Sridhar, 2017). Bu gelişmeler karşısında çalışanları bir makine olarak gören klasik yaklaşımların yetersiz kalması neoklasik olarak adlandırılan yeni bir yaklaşımı ortaya çıkarmıştır (Memduhoglu, 2010). Özellikle Elton Mayo ve arkadaşları tarafından yapılan Hawthorne araştırmaları, örgütsel ortamda insan ilişkileri ve grup davranışlarının yönetim yaklaşımlarında bir dönüm noktası olmasına öncülük etmiştir (Rahman, 2013; Robbins ve Judge, 2017). Neoklasik yaklaşım, örgütlerin sosyal bir sistem olduğunu (Sridhar, 2017), tanınma, aidiyetlik ve güvende olma vb. gibi sosyal ve psikolojik ihtiyaçların, çalışanların moralini ve verimliliğini belirlemede iş

ortamının fiziksel koşullarından daha önemli kıldığını ortaya koyarak insan ilişkileri odaklı yönetim anlayışına temel oluşturmuştur (Drucker, 1999; Perrow, 2000; Robbins ve Judge, 2017; Karaca, 2019). Çalışanların örgütteki yönetici, yönetici yardımcısı gibi üst amirler gibi (önemli diğerleri) tarafından takdir edilmesi (Sarker ve Khan, 2013) çalışanların işyerinde birlikte oldukları çalışma gruplarıyla etkileşimi, insan ilişkilerini önemli kılmış (Nelson ve Winter, 1974; Önday, 2016), bu nedenle yönetimin faaliyet alanı insan yönüne doğru kaymaya başlamıştır (Sarker ve Khan, 2013). Bu yaklaşım, klasik yaklaşımın çalışanların birer araç olduğu görüşünü (Pindur vd., 1995) değiştirerek onların örgüt için değerli kaynaklar olduğu inancını güçlendirmiştir (Hussain vd., 2019). Çalışanlara yönelik bu inanç yönetim alanında dönüm noktası olmuş ve o güne kadar verimliliğin ekonomik teşviklerle artacağına yönelik inanç yerini çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına bırakmıştır.

Neoklasik yaklaşım, örgütteki yönetim teknikleri üzerinde duran klasik yaklaşımdan farklı olarak insan davranışları ve çalışma grubu içindeki ilişkilere odaklanarak örgütün sosyal yönüne odaklanmaktadır. Çalışanların farklı özelliklerinin verimlilik artışında belirleyici olduğunu savunan (Atıgan, 2011) bu yaklaşımın yönetim düşüncesine en büyük katkısı örgüt ortamında çalışanların neden ve nasıl o şekilde davrandığını ve davranış ile örgüt arasındaki ilişkiyi açıklaması olmuştur (Gürüz ve Gürel, 2009). Hem yönetim hem de çalışanların düşünce ve tutumlarında köklü değişiklikler getiren neoklasik anlayışa göre çalışanlar kendi amaçlarına örgüt amaçları açısından bakmazlar (Sarker ve Khan, 2013; Bueno ve Salapa, 2021). Bu konuda çalışanları etkilemek gerekmektedir (Atıgan, 2011; Ehiobuche ve Tu, 2012; Robbins ve Judge, 2017). Bu nedenle örgütsel amaçlar ile çalışan amaçlarını dengelemede, çalışanların davranışları ile örgüt arasındaki ilişkiyi anlamak yöneticiler için önemlidir. Çünkü örgüt ve çalışan amaçlarının gerçekleştirilmesinde birinci derecede sorumlu olan yöneticilerin, sadece örgütsel amaçların değil aynı zamanda çalışanların amaçlarının gerçekleştirilmesi için de onların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını da gözetten bir yönetim anlayışına sahip olmaları beklenmektedir.

2.3.1.3 Modern Yönetim Yaklaşımları

Klasik ve neoklasik yönetim yaklaşımlarına farklı bir bakış açısıyla yaklaşan modern yönetim yaklaşımları, diğer yönetim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı iddiasıyla “Sistem Yaklaşımı” ve “Durumsallık Yaklaşımı” olarak kabul

görmüştür (Eroğlu, 2017). Sistemin yaklaşımı, örgütsel etkinlik için örgütün iç çevresi kadar dış çevresinin de belirleyici olduğuna vurgu yaparak yöneticilerin örgüte bütünsel bakmasını savunmaktadır (Nhema, 2015). Bu bakış açısı, yöneticilerin geleneksel yöntemlerde olduğu gibi sadece örgüt içi faaliyetlerden değil, örgütü etkileyen dış çevresinden de sorumlu olduğunu göstermektedir (Baransel, 1993; Nadrifar vd., 2016; Sridhar, 2017; Stock vd., 2018). Modern yönetim yaklaşımlarından durumsallık yaklaşımına göre, bir yöneticinin belirli koşullar altında duruma en uygun zamanda en uygun tekniği seçmesi beklenir (Nhema, 2015). Çünkü durumsallık yaklaşımına göre örgütlerin amaçları, yapıları ve örgüt üzerinde etkisi olan koşulların farklı olması (Eroğlu, 2017), bireyin sosyo-kültürel özellikleri ile bireyin örgütteki tecrübesi (Çakal, 2009) ve organizasyonel büyüklük (Beqiri vd., 2019) gibi durumsal faktörler yönetsel bakış açısını da farklılaştırmaktadır. Bu nedenle durumsallık yaklaşımı, yöneticilerin durumsal duyarlılık ve pratik karar verme gibi temel durumsal faktörleri belirlemeye yardımcı olacak beceriler geliştirmelerini önermektedir (Ramasamy, 2009; Sridhar, 2017).

Örgütlerde etkililiğin ve verimliliğin artırılması ihtiyacı örgüt yapısının ve bu yapıyı oluşturan yönetim faaliyetlerinin düzenlenmesine ve geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Başlangıçta örgütün biçimsel yapısına odaklanan ve çalışanların psikolojik ihtiyaçlarını göz ardı eden klasik örgüt ve yönetim yaklaşımlarındaki gelişmeler yönetim anlayışında da köklü değişikliklere uğramıştır. Klasik yönetim anlayışının ihmal ettiği insan faktörüne bakış açısı özellikle neoklasik dönemde Hawthorne araştırmaları ile değişmiş, günümüzde modern yönetim anlayışı ile çalışanların örgütün değerli insan kaynağı olduğu görüşü öne çıkmıştır. Yönetim alanındaki bu gelişmelere bağlı olarak yönetim çalışmaları örgütsel davranış alanına yoğunlaşmıştır (Argyris, 1960). Bu durum kaçınılmaz olarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinden birinci derecede sorumlu olan ve örgütün temsilcisi konumundaki yöneticilerin rol, statü ve görevlerinde anlayış değişikliğine neden olmuştur.

Yönetsel yapı ve yönetici özelliklerindeki değişimde öne çıkan kavramlardan biri de yöneticilerin destekleyici olmasıdır. Çünkü etkili yönetim sürecinde hem örgütsel hem de bireysel anlamda farklılaşan durumlardan birisi de çalışanların desteklenmesidir (Argon, 2014). Özellikle örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde kilit rol oynayan çalışanların farklı örgütsel kaynaklardan

desteklenmesi onların örgütsel etkililik ve verimliliğini arttırmaktadır. Sonuç olarak örgütler, çalışanlarını desteklemeye ve onlara yatırım yapmaya başladığı zaman çalışanlarıyla sosyal bir değişim başlattığının da sinyallerini vermektedirler (Eisenberger vd., 2002; Yalnız, 2022). Örgütsel amaçlar dışında başka amaçlara duyarsız kalan geleneksel bürokratik yönetim anlayışının (Gürbüz vd., 2010) aksine çalışanların ihtiyaç ve fikirlerini dikkate alan destekleyici bir örgüt yapısında yönetsel destek hem örgütsel hem de çalışanların bireysel amaçlarını gerçekleştirmeleri için oldukça önemlidir.

Çalışanların sosyo-psikolojik ihtiyaçlarının öneminin anlaşılmasıyla yönetici-çalışan ilişkileri de birçok yönden araştırma konusu olmuştur. Bu araştırma konularından biri de yönetici desteği konusudur. Araştırmanın bu aşamasında önce örgütsel desteğin uzantısı olan yönetici desteği kavramı, yönetici desteğinin dayandığı kuramlar, yönetici desteği türleri ve eğitim örgütlerinde yönetici desteği konuları ele alınmıştır.

2.3.2 Yönetici Desteği

Çalışanlar, örgütlerinde farklı kanallardan desteklendiğini algılamaktadırlar. Giray (2013) bu destek kanallarını iş yeri desteği adı altında örgütsel destek, yönetici desteği ve çalışma arkadaşları desteği olarak üç grupta ele almaktadır. Genel olarak örgütsel destek, örgütün, çalışanlarına gösterdiği ilgi ve onların katkılarına verdiği değer olarak tanımlanmaktadır (Eisenberger vd., 1986). Örgütsel destek, kişinin işini etkili bir şekilde yerine getirmesi ve stresli durumlarla başa çıkması için gerektiğinde örgütten yardım alınacağına dair güvence olarak da değerlendirilmektedir (George vd., 1993). Çalışma arkadaşları desteği ise kişinin beraber çalıştığı, benzer düzeyde ve konumda olan çalışanlardan aldığı desteği ifade etmektedir (Yoon ve Lim, 1999). Bu anlamda çalışma arkadaşları desteği, çalışanın çoğunlukla örgüt hiyerarşisinde eşit düzeyde olduğu ve benzer işleri yapan en yakınındaki kişilerden algıladığı destek türüdür. Bir diğer iş yeri desteği türü olan yönetici desteği kavramı, örgütün temsilcisi konumundaki yöneticilerin (Kurtessis vd., 2017), sorumlu oldukları çalışanlara verdikleri değer ve desteğin çalışanlar tarafından ne derece algılandığı şeklinde tanımlanmaktadır (Eisenberger vd., 2002). Genel olarak yönetici desteği çalışanın birincil yöneticisinden algıladığı desteği ifade etmektedir. Yoon ve Lim (1999) ve Bhanthumnavin (2000) ise yönetici desteğini, çalışma ortamında yönetici ile

Çalışanlar arasındaki olumlu iş ilişkisini ve astların ihtiyaçlarının karşılanması olarak tanımlamaktadır.

Çalışma ortamında örgütten ve yöneticiden gelen destek türleri iki ayrı yapıya sahip olmakla birlikte (Hutchison, 1997; Rhoades vd., 2001; Giray, 2013) benzer psikometrik özelliklere sahiptir (Eisenberger vd., 1986; Eisenberger vd., 2002; Giray ve Sahin, 2021). Bununla birlikte Hutchison (1997) rgt desteğinin örgüte, yönetici desteğinin ise yöneticiye ilişkin olduğunu, çalışanların örgüt ve yönetici gibi farklı kaynaklardan gelen destekleri ayırt edebildiklerini belirtmektedir. Algılanan yönetici desteği, algılanan örgütsel desteğe öncüllük yapmakla birlikte çalışanlar örgütten aldığı desteği, yöneticiden aldığı destekle farklı tutmaktadırlar (Eisenberger vd., 2002). Yöneticinin görevini amacı dışında kullanması çalışanların yöneticiyi örgütle bütünleştirme düzeyine göre örgütsel destek algısının azalmasına neden olabilmektedir (Shoss vd., 2013). Örgütün değer verdiği ve saygı duyduğu yöneticiler, örgütle bütünleştirilerek örgütsel destek üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedirler (Yazıcı, 2015). Buna karşılık çalışanlar, yöneticileri her zaman örgütün iyi bir temsilcisi olarak görmeyebilirler.

Yöneticilere bağlılık ve güven duyan çalışanların aynı şekilde örgüte de güven ve bağlılık duyacağı çıkarımı, çalışanların yöneticiyi örgütle bütünleştirdiği ölçüde geçerlidir (Maertz Jr vd., 2007). Örgütte önemli bir rol oynayan yönetici tarafından olumlu görülmek, çalışanların sosyo-duygusal ihtiyaçlarının yerine getirilmesini ve örgütten gelecekte olumlu muamele beklentisini artırabilir (Eisenberger vd., 2002). Bu nedenle, yöneticileri tarafından katkılarına değer verildiğine inanan çalışanlar, yöneticilerini önemli bir örgütsel role sahip olarak görmeye motive olabilirler. Buna karşın bazı çalışanların, yöneticilerini yüksek statüye sahip olarak algılamadığında bile yüksek yönetici desteği algısına sahip olduklarını belirtmek gerekir (Yoon ve Lim, 1999; Eisenberger vd., 2010). Çalışanlar, rgtleri tarafından saygı duyulan ve güvenilen yöneticilerin örgütün genel karakterini yansıttığını düşünmektedirler. Bir başka deyişle, örgütlerin yöneticilerine bakış açısı, dolaylı olarak çalışanların örgüte bakış açısını etkilemektedir. Bu nedenle çalışanlar, yöneticiden gelen desteği örgütsel desteğin yansıması olarak algılamaktadırlar.

Yönetici desteği, örgütsel desteğin oluşmasında etkili olmakla birlikte her destek türü birbirinden farklıdır ve bu farklılık nedeniyle aynı örgütte, aynı çalışanlar arasında farklı düzeylerde ortaya çıkabilmektedir (Bhanthumnavin,

2000). Genel olarak astlar, yöneticileriyle ilgili yaşadıkları sorunlarını geçici olarak değerlendirmekte ve ileride bu sorunların çözülebileceğini düşünmektedirler (Wayne vd., 2002). Yönetici ve çalışan arasındaki bu ilişkide, yönetici desteğini, yönetici ile örgüt arasındaki ilişkinin yanı sıra yöneticinin ve çalışanın kişiliği (Kottke ve Sharafinski, 1988; Eisenberger vd., 2002) ve yöneticinin örgüt içinde algılanan yüksek konumu (statüsü) da (Eisenberger vd., 2002) etkileyebilmektedir. Bundan dolayı yönetici desteği düşük olduğu halde, algılanan örgütsel destek yüksek olabilmektedir. Diğer taraftan çalışma arkadaşları desteği yönetici desteğinden farklılık göstermektedir. Çünkü örgüt hiyerarşisi, yönetici ve çalışan rollerini farklılaştırmakta, yönetici çalışan ilişkisine farklı bir anlam yüklemektedir (Fiske, 1992). Yöneticiler ve çalışanlar, farklı yetki ve sorumluluklara sahip olduklarından çalışanların bu destek kaynaklarından gelen destek algıları da farklılaşmaktadır.

Örgütsel ortamda çalışanlar, örgütün bütününden çok yöneticileriyle iletişim halindedirler. Bundan dolayı çalışanların örgütsel destek algılarını üzerinde yöneticilerin büyük etkisi vardır (Maertz Jr vd., 2007). Yöneticilerin çalışanlara gösterdikleri muamele çalışanlar tarafından örgütsel desteğin bir göstergesi olarak algılanmaktadır (Fenlason ve Beehr, 1994; Eisenberger vd., 2010; Göktepe, 2017). Algılanan örgütsel desteğin bir uzantısı olarak ortaya çıkan yönetici desteği (Jin ve McDonald, 2017), yöneticiden alınan iltifatlar çalışanlar üzerinde örgütlere göre daha fazla etki yaratmaktadır (Mudrak vd., 2018). Bu nedenle, yönetici desteği, çalışanların, yöneticilerinin onların refahına ve örgüte katkılarına değer verdiğine dair inançları olarak tanımlanabilir.

Örgütlerin temsilcileri olarak hareket eden yöneticiler, çalışanlarla iletişim halinde olmakla, onları değerlendirmekle, onlara örgütün değerlerini ve amaçlarını aktarmakla yükümlüdürler (Eisenberger vd., 2002; Nijman ve Gelissen, 2010; Giray ve Sahin, 2021). Çalışanlarla üst yönetim arasında aracı rolü olan yöneticilerin çalışanlar hakkında üst yönetime bilgi aktarması, yönetici desteğinin dolaylı etkisiyle örgütsel desteği etkilemektedir (Rhoades vd., 2001). Örgütsel ve yönetsel destek arasındaki bu yakın ilişkinin nedenlerinden biri de örgütlerin yöneticiye verdiği yetkinin sınırlarıdır. Çünkü yöneticiler çalışana sağladığı desteğin kaynağını örgütün onlara verdiği yetkiden almaktadır. Yöneticilerin bu yetkiyi araç gereç sağlama, esnek çalışma uygulamaları, eğitim, çalışma ortamının iyileştirilmesi gibi yönetsel destek eylemleri gibi konularda kullanmaları,

Çalışanlara verilen önemi ve değeri göstermektedir (Shore ve Shore, 1995). Bu destekleyici yönetsel faaliyetler, çalışanların örgüte katkılarının fark edilmesinin somut göstergesi olduğundan, onların yönetsel destek algılarının daha güçlü şekilde gelişmesini sağlamaktadır (Byrne vd., 2012). Bir başka deyişle yöneticilerin örgütten aldığı yetkiyi, çalışanların ihtiyaçlarına yönelik destekleyici eylemlerde kullanması yöneticiye yönelik olumlu algıyı pekiştirmekte ve yöneticiye duyulan güveni arttırmaktadır.

Çalışanların yönetici desteği algıları, yöneticiden algılanan adalet ve yöneticiye duyulan güvenle bağlantılıdır Ommen vd., 2008; Kara ve Beğenirbaş, 2021). Çalışanların yöneticiye olan güvenini, çalışanın yöneticisine karşı kuşku duymama durumu olarak tanımlayan Byrne vd. (2012) kişilerarası güvenin, çalışanlar ve yöneticiler arasında bir dizi sosyal takas yoluyla geliştiğini ileri sürmektedir. Adalet algılarını kişilerarası güven gelişiminin öncülleri olarak hizmet ettiği mekanizmaları anlamak için kullanan Blau (1964), çalışanın yöneticisiyle yüksek kaliteli bir ilişkisinin, yöneticide ve çalışanda güven yarattığını ifade etmektedir (Blau, 1964; Whitener vd., 1998). Dolayısı ile çalışanların adalet algısı örgüte ve yöneticiye olan güvene katkıda bulunmaktadır (lker, 2008; Collins ve Mossholder, 2016; Collins, 2017; Kara ve Beğenirbaş, 2021). Diğer taraftan çalışanların haksızlığa uğradıklarını düşünmeleri yönetici desteği algılarındaki farklılıktan kaynaklanabilmektedir (Penning de Vries vd., 2022). Yönetici desteği algılarındaki bu farklılaşmanın haklı bir nedeni olduğuna dair çalışanların yöneticileriyle konuşmaları ve yönetici desteğine ilişkin algılarını ifade etmelerini önemlidir. Destek algılarının olumlu ve olumsuz olduğu her iki durumda da, yöneticilerin sağladığı desteğin çalışanlar tarafından nasıl algılandığını bilmeleri son derece yararlı olabilir. Böylece alışanlar hangi destekleyici davranışları sürdürmeleri gerektiğini bilebilirler.

Algılanan yönetici desteğinin, olumlu sonuçlarının yanı sıra olumsuz sonuçları da olabilmektedir. Sosyal takas kuramının karşılıklılık ilkesine atfedilen algılanan yönetici desteği, çalışanların yöneticiye karşı karşılıklılık duyguları yoluyla etik olmayan yönetici yanlısı davranışlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda işyerinde etik olmayan davranışlar yaygındır (Li vd., 2022) ve hile, hırsızlık veya sabotaj gibi durumlarda kişisel çıkar amaçlı yönlendirildiği şeklinde karakterize edilmektedir (Kish-Gephart vd., 2010). Bununla birlikte, gerçek hayattaki vakalar, çalışanların yöneticilerine fayda sağlamak için etik olmayan davranışlarda bulunma

olasılığını da göstermektedir. Örneğin, 2002 yılında, Tyco International'ın eski CEO'su, 600 milyon dolarlık haraç toplamakla suçlanırken, astları sessiz kalmış ve sonuçta Tyco International'a büyük kayıplar vermiştir (Sorkin, 2002, akt. Li vd., 2022).

Etik olmayan yönetici davranışı (Johnson ve Umphress, 2019) etik olmayan örgüt yanlısı davranışın bir uzantısı olarak araştırma konusu olmakla birlikte (Umphress ve Bingham, 2011), çalışanlar kendi örgütlerine veya gruplarına fayda sağlamak için etik olmayan davranışlarda bulunduğu durumda durum böyle değildir. Aynı örgütte zorunlu olarak birlikte çalışanların kendilerini de içerdiğinden, çalışanların kendilerinden ayrı bir varlığa fayda sağlamak için etik olmayan bir şekilde hareket edip etmedikleri tartışma konusudur (Li vd., 2022). Bununla birlikte, etik olmayan yönetici davranışında çalışanlar, açıkça ayrı bir varlık olan yöneticileri için etik olmayan bir şekilde hareket ederler ve bu örgütleri için zararlı olabilir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, etik olmayan örgütsel desteğin bir uzantısı olarak etik olmayan yönetici desteği, kişinin yalnızca yöneticisine fayda sağlamayı amaçlamaktadır. Örneğin, çalışanlar yöneticileriyle daha yüksek bir özdeşlik hissettiklerinde veya bir güç bağımlılığı ilişkisinde olduklarında yöneticileri için etik olmayan bir şekilde hareket edebilmektedirler (Johnson ve Umphress, 2019; Mesdaghinia vd., 2019). Yönetici ile çalışan arasında çıkar odaklı sosyal takasa dayanan bu durum, algılanan yönetici desteğinin etik olmayan davranışları teşvik edebilmektedir. Karşılıklı kişisel menfaat ilişkisine dayalı gelişen bu davranış biçimi, örgütsel amaçları baltalayabilmekte ve örgütsel çıkarlara zarar verebilmektedir. Bununla birlikte etik olmayan yönetici davranışları, çalışanlar arasında haksız rekabeti tetikleyerek yöneticiye güveni ve yöneticiden algılanan desteği düşürebilmektedir.

Çalışma ortamında yönetici ve ast ilişkilerinin niteliğinde karşılıklılık önemli bir yer tutmaktadır (Uhl-Bien ve Maslyn, 2003). Bu nedenle çalışanların yönetici desteği algılarının temeli Gouldner'ın (1960) karşılıklılık normuna (norm of reciprocity) dayanmaktadır. Karşılıklılık normu, yönetici desteğinin dayandığı psikolojik sözleşme (Levenson, 1962), sosyal takas (Blau, 1964) ve lider-üye etkileşimi (Dansereau Jr vd., 1975) kuramlarının ortak noktalarından biridir. Bu kuramların özünde, yönetici çalışan etkileşiminin karşılıklı beklentilere yol açacağı görüşü hâkimdir. Genel olarak örgüte katkı sağladığını düşünen çalışanlar, örgütün temsilcisi olan yöneticilerinden destek beklentisi içine girmektedirler.

Diğer taraftan, çalışanlara sağladığı destek karşılığı yöneticilerde de beklenti oluşmaktadır. Dolayısı ile yöneticiler ve çalışanlar arasındaki bu çift yönlü beklentinin temelinde karşılıklılık ilkesi yer almaktadır. Bununla birlikte katkıyı ilk başlatan taraf, karşı taraftan beklenti bekleyen taraf olmaktadır. İşini başarıyla gerçekleştiren bir çalışan yöneticisinden takdir, övgü, destek gibi beklentilere girebilmektedir. İstenen beklentinin karşılığını alamayan çalışanın yönetici desteği algısı da düşebilmektedir. Tersi durumda, yöneticinin sağladığı destek çalışan tarafından karşılıksız bırakıldığında, yönetici de desteğini azaltabilmekte veya tamamen kesebilmektedir.

Çalışanlar, yöneticileri tarafından adil desteklenmedikleri ve haksızlığa uğradıklarını algıladıklarında, örgüte zarar verme eğilimi gösterebilmektedirler (Greenberg, 1990). Aldatma, çalma ve zarar verme gibi etik olmayan davranışlar genellikle kişisel çıkar ışığında görülmektedir (Li vd., 2022). Örneğin, örgütsel teşvikler, terfi, ödül dağıtımı varken insanların hile yapma ve performanslarını abartma olasılıkları daha yüksektir (Mazar vd., 2008). Örneğin, çalışanların yöneticinin terfi için rüşvet almasını gizlemesi, yöneticinin cezadan kurtulmasına ve haksız terfiye yardımcı olmakta, bu durum örgütün çıkarlarına zarar vermektedir. Benzer şekilde Bryant ve Merritt (2021), yöneticileriyle yüksek kaliteli ilişki içinde olan (lider-üye etkileşimi) çalışanların, onlara fayda sağlamak için etik olmayan davranışlarda bulunmaya daha istekli olduklarını ifade etmektedir. Bu değerlendirmeler birlikte ele alındığında, çalışanların örgütleri ve yöneticileriyle olumlu takas ilişkileri kurması, sürdürmesi ve geliştirmesi için etik olmayan örgütsel ve yönetici davranışını karşılıklı bir davranış olarak algıladıkları tahminini güçlendirmektedir. Sonuç olarak etik olmayan örgütsel ve yönetsel davranışlar, yönetici desteğinin lider-üye etkileşimi ve sosyal takas ilkelerine atıf yapılarak yönetici-çalışan ilişkisinin bir parçası olmaktadır.

Yapılan birçok araştırma yönetici desteğinin çalışanların yöneticiye, işlerine ve örgüte karşı tutumlarını çeşitli şekillerde etkilediğini göstermektedir. Araştırmalar, güçlü yönetici desteğinin tükenmişliği (Kalliath ve Beck, 2001) ve işten ayrılma niyetlerini (Poulsen vd., 2016) azaltmaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Munn vd. (1996), Allen vd. (2003) ve Elias ve Mittal (2011) yönetici desteğinin, iş tatmininin ve işten ayrılma niyetinin en iyi yordayıcısı olduğunu bulurken benzer şekilde Hatton ve Emerson (1998), düşük seviyedeki yönetici desteğinin çalışan devrindeki artış ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ek olarak

Çalışanların iş tutumları üzerindeki etkisine yönelik yapılan güncel çalışmalar, çalışanların yönetici desteği algısının, çalışanların iş performansını (Demirhan vd., 2014; Uzun, 2018; lbeği vd., 2021), iş memnuniyetini (Zincirkıran vd., 2016; Arslan, 2019), işe adanmışlığını (İnce, 2016; Pattnaik ve Panda, 2020; Tenteriz ve Tozkoparan, 2022), iş yerinde iyilik halini (Aslan vd., 2020), iş stresıyla mücadelesini (Erdem, 2014; Taş ve zkara, 2020), iş-aile dengesini (Aydın ve Basım, 2017), iş özerkliğini (Koçak, 2020), iş yaşam kalitesini (Akar, 2017; Yabacı, 2020), işe tutkunluğunu (Erkal, 2021), işten ayrılma eğilimlerinde azalmayı (Eisenberger vd., 1986; Rhoades vd., 2001) ve iş doyumunu (Griffin vd., 2001; Elias ve Mittal, 2011; Talukder, 2019) olumlu etkilediğini göstermektedir. Ayrıca yönetici desteği algısının, çalışanların bağlılığında ve iş aile çatışmasında düzenleyici rolü olduğu görülmüştür (Nabawanuka ve Ekmekcioglu, 2022). Bu alışmalar, çalışanların işe karşı tutumlarında yönetici desteğinin önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yönetici desteğinin örgütsel yapı, yöneticilerin yöneticilik ve liderlik stilleri, işin genel yapısı gibi birçok örgütsel değişken ve çalışan özellikleriyle ilişkili olduğu göz önünde bulundurulması önemlidir.

Genel olarak ifade etmek gerekirse, çalışanların yönetici desteği algısı, sadece yöneticilerine yönelik algısı ile sınırlı olmayıp aynı zamanda onların örgütlerine ve işlerine yönelik tutumlarında da etkili olmaktadır. Çalışanlar tarafından örgütlerin temsilcileri olarak algılanan yöneticilerin sağladığı yönetsel destek davranışları, çalışanların örgülerine ve işlerine karşı bakış açısını da şekillendirmektedir. Sonuç olarak çalışanların yönetici desteği algısı, onların yöneticilerine, işlerine ve örgütlerine karşı olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmelerinde önemli bir faktördür.

2.3.2.1 Yönetici Desteğinin Dayandığı Kuramlar

Alanyazında, psikolojik sözleşme kuramı (Levenson, 1962), sosyal takas kuramı (Blau, 1964) ve lider-ye etkileşimi (Dansereau Jr vd., 1975) kuramı yönetici desteğinin dayandığı kuramlar olarak geniş yer bulmuştur. Blau (1964) tarafından gruplar ve bireyler arasındaki sosyal süreçleri açıklamak için geliştirilen sosyal takas kuramı bazen alan yazında sosyal mübadele kuramı olarak da yer almaktadır. Yönetici desteğinin dayandığı bu kuramların ortak özellikleri ise karşılılık normuna dayanmalarıdır. Araştırmanın bu aşamasında, çalışanın yöneticisi ile kuracağı karşılıklı ilişkiyi, takası, yazılı olmayan karşılıklı vaatleri ve

beklentileri içeren yönetici desteğinin temelini oluşturan “sosyal takas”, “lider-üye etkileşimi” ve “psikolojik sözleşme” kuramlarından bahsedilecektir.

2.3.2.1.1 Sosyal Takas Kuramı

Örgütlerde çalışanların ihtiyaçları ve istekleri karşılıklı değişime dayalı sosyal ilişkilerini etkilemektedir. Yaptığı davranışın sonucunda karşılığını alacağını veya fayda sağlayacağını düşünen birey karşılıklı değişime yönelik sosyal ilişkiyi sürdürmektedir. Çalışanın örgütten beklediği karşılığı alması davranışın sürekliliğini sağlayabilmektedir (Demirer ve Nartgün, 2021). Sosyal ve araçsal kaynakların takasını, insan etkileşiminin temel bir biçimi olarak ifade eden Blau’ya (1954) göre, sosyal takas, diğerlerinin ödüllendirici eylemlerine bağlı devam eden karşılıklı süreç olarak ifade etmektedir. Homans (1961) ise sosyal takası, en az iki kişi arasında maddi veya sosyal kaynakların ödüllendirici veya maliyetli takası olarak tanımlamaktadır. Bireyler başkalarıyla kaynak takası yaparken elde edecekleri kazanımları en üst düzeye çıkarmak isterken maliyetlerini de en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Ekonomik alanın dışındaki sosyal takasın ekonomik davranışlarla önemli benzerlikleri olduğunu göstermek için tasarlanan (Demirer ve Nartgün, 2021) sosyal takas kuramının takas ödülleri, ekonomik ve sosyal temelli ödülleri içermektedir (Porter, 2018). Cropanzano ve Mitchell (2005) para, mal, hizmet, bilgi, statü, başarıdan oluşan takas ödülleri sınıflandırmak için Foa’nın (1971) kişilerarası ödüller çerçevesini kullanmıştır. Foa (1971), bazı ödüllerin daha evrensel olduğunu (yani herhangi biriyle takas edilebileceğini; örneğin para), diğerlerinin daha özel olduğunu (yani, belirli bir kişi veya durum için yararlı olan; örneğin, bir kişi için esnek çalışma düzenlemesi) ifade etmektedir. Örgütsel psikoloji literatüründe, bu altı kategori genellikle ekonomik (para, mal) ve sosyoduygusal ödüller (statü, başarı) olarak sınıflandırılmaktadır (Miles, 2012). Genel olarak sosyal takas kuramına göre takas edilen ödüller çeşitli olup belirli bir kişiye veya ilişkiye göre değişiklik gösterebilmektedir (Homans, 1961).

Sosyal takas kuramının kapsamlı ve bütünleştirici bir anlayışını sağlamak için Cropanzano ve Mitchell (2005), sosyal takasın üç özelliğine vurgu yapmaktadır; takas kuralları, takas edilen kaynaklar ve takas ilişkileri. Takas kuralları önceden müzakere edilmiş kurallar ve karşılıklı kurallarına atıfta bulunmaktadır. Önceden müzakere edilmiş kurallar, bir başka deyişle anlaşmalı kurallar, hangi kaynakların kim tarafından ve ne zaman takas edileceğini belirtmek için kullanılır ve ekonomik değişim işlemlerini karakterize etmektedir (Cook vd.,

1983). Karşılılık, bir tarafın bir kaynak sağladığı ve diğer tarafın, başka bir takas döngüsünü başlattığında hissedilen yükümlülük nedeniyle iyiliği iade ettiği birbirine bağlı takası ifade etmektedir. Takas kuralları, daha çok sosyal takas işlemlerini karakterize etmektedir. Burada takas edilen kaynaklar ve ne zaman takas edildikleri takas işleminden önce açıkça belirtilmez ve bu tür işlemler sosyal takas ilişkilerinin daha karakteristik özelliğidir. Son olarak iş ilişkileri ekonomik veya sosyal takas düzenlemeleri şeklini alabilen bir dizi takasa dayanır. Bu takas işlemleri sırasında takas edilen kaynaklar çeşitlidir ve ilgili tarafların ihtiyaçlarına bağlıdır.

Sosyal takas kuramının uygulandığı önemli alanlardan biri de örgütsel destek ve sadakat algılarıdır (Chernyak-Hai ve Rabenu, 2018). Çalışanlar, örgüte olan katkılarına, örgütün ne kadar değer verdiği ve onları ne kadar önemseydiği, yani “örgütsel destek” hakkında genel bir inanç oluşturmaktadır (Eisenberger vd., 1986). Çalışanların algıladığı örgütsel desteğin yüksek olması durumunda, örgüte katkıda bulunma yükümlülüğünün daha yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca, algılanan örgütsel destek, örgütün takas yükümlülüklerini yerine getirmek için çalışanları ödüllendireceğine duyulan güven ile ilişkilidir (Homans, 1961; Chernyak-Hai ve Rabenu, 2018). Örgütlerinin kendilerine değer verdiğine ve onların iyiliğini önemseydiğine inanan çalışanların, örgüte karşı bir yükümlülük duygusu hissetmeleri ve dolayısıyla olumlu muameleye artan sadakat ve bağlılıkla karşılık vermeleri daha olasıdır (Lee ve Peccei, 2007). Kurumlarının beklenen yükümlülükleri karşılamadığını algılayan çalışanlar, işyeri deneyimlerinden daha az memnun olacaklardır (Tekleab vd., 2005).

Eğitim örgütlerinde öğretmenler için maddi getirisinin yanı sıra maddi olmayan getirilere sahip olması yönüyle ekonomik takas ile birlikte sosyal takas da gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile yaşadıkları formal ve informal süreçlerin arka planında sosyal takas ilişkilerinin izi vardır. Okuldaki eğitim öğretim süreçleri başta olmak üzere okul içi ve okul dışı öğretmen yönetici ilişkilerinde sosyal takasın gücü okuldaki formal süreçleri de etkileme gücüne sahiptir. Çoğu zaman informal yapı içinde işleyen sosyal takas süreçleri, bazen tüm diğer süreçlerin etkisini yönlendirebilmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yönetsel destek algısı onların yöneticilerine karşı yükümlülük ve sorumluluk algısını da etkilemektedir. Bu durumda takas kapsamına giren duygular ve ödüller

olumlu sosyal davranışlar göstermeleri için öğretmenlerde isteklendirme aracı olmaktadır.

2.3.2.1.2 Lider-Üye Etkileşimi Kuramı

Liderlik araştırmalarının, liderlerin örgütsel, grup ve bireysel performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Barbuto, 2005; Şeşen vd., 2019). Lider davranışları ve çalışanların liderlere karşı tutumları üzerine odaklanan bu araştırmalar (Ilies vd., 2007), liderlerin takipçiler üzerindeki etkisini incelemektedir. Bir liderin astlarının her biri ile kurduğu bireysel ilişkinin kalitesi (Ilies vd., 2007) ve bunun bireysel ve örgütsel düzeydeki çıktılara etkisi (Erkutlu, 2014) lider üye etkileşimini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliğidir (Bauer ve Green, 1996; Gerstner ve Day, 1997). Brower vd.'ne (2000) göre lider-üye etkileşimi, kişilerarası güvene dayanan, ilişkinin taraflarının birbirlerinin yeteneklerini, yardımseverliğini ve bütünlüğünü değerlendirdiği kişilerarası etkileşimler yoluyla kurulan bir liderlik türüdür. Kişiler arası güven odaklı lider üye etkileşiminin bireysel kalitesinin yanında lider ve üyenin kişilik özelliklerinin, lider-üye etkileşimin gelişiminde önemli ilk etkileri vardır. (Bauer ve Green, 1996). Dienesch ve Liden'in (1986) kişilik benzerliğinin ilk etkileşim döneminde önemli olabileceğini, ancak üye performansı gibi diğer faktörlerin ilişkilerde sonradan daha önemli olabileceğini ifade etmektedir. Şeşen vd. (2019) liderin tüm astlarına karşı aynı şekilde davrandığını ve benzer tavırlar sergilediğini ifade ederken, Dansereau Jr vd. (1975) ise liderin astları ile farklı biçimde iletişim kurduğunu ve benzer şekilde davranmadığını belirterek, her bir üye için farklı liderlik tarzları sergilediğini ifade etmektedir. Dolayısı ile astlarıyla etkileşimi farklı olan ve gücünü üyeleriyle etkileşimden alan liderin astlarına karşı sergilediği tutum ve davranışları da farklılaşmaktadır. Bu tutum ve davranışları belirleyen temel etken ise karşılıklı güven temeline dayalı lider ve üyelerin kişilik özellikleri ile bireysel etkileşimin niteliğidir.

İlgili literatürde lider-üye etkileşimi; sadakat, duygu, katkı (Dienesch ve Liden, 1986); saygı, güven, saygı (Graen ve Uhl-Bien, 1995); duygu, sadakat, katkı, mesleki saygı (Liden ve Maslyn, 1998); güven, sadakat, dikkat, beğenme, hoşgörü ve karşılıklı destek (Schriesheim vd., 1999) olmak üzere farklı boyutlarda ele alınmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, lider üye etkileşimi çalışmalarında ele alınan bu boyutların resmi iş ilişkilerinden bağımsız olduğu görülmektedir. Örneğin duygusal etkileşim olarak da ifade edilen duygu, lider ile üyenin birbirlerine karşı

samimi davranışlar sergilemesi, sempati duyması ve karşılıklı etkileşimde bulunmasını içermektedir (Dienesch ve Liden, 1986). Katkı, lider-üye etkileşimi sürecinde, ortak amaçlara yönelik ortaya konulan emeğin miktarı, yönü ve niteliği hakkındaki algılamaları içermektedir (Bolat vd., 2009). Başka bir deyişle katkı, ortak amaçlara yönelik her bir üyenin algılanan çalışmasıdır (Alev, 2020). Mesleki saygı ise lider ve üyenin karşılıklı olarak yeterlik algılarıyla ilgilidir (Liden ve Maslyn, 1998). Bu algılar, geçmiş deneyimlere, diğer bireyler üzerinde oluşturulan izlenimlere ve alınan ödüllere dayanmaktadır (Baş ve Altun, 2020).

Lider üye etkileşiminde, lider ile üyeler arasındaki karşılıklı ilişkinin niteliği, lider etkilerini anlamamanın anahtarı olarak görülmektedir (Erdogan ve Bauer, 2014). Nitelikli bir lider üye etkileşiminde lider üyeleri dinler, onlara zaman ayırarak becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Graen vd., 1982) Lider üye ilişkisinin kalitesi örgütsel bağlılık (Eisenberger vd., 2010; Sedat ve Deniz, 2020), iş tatmini (Sökmen, 2020), üyelerin rollerinin netliği (Liden vd., 1997), yenilikçi davranışlar (Şeşen vd., 2019) ve çalışanların performansına (Tekin, 2018; Uludağ, 2019) doğrudan etki etmektedir. Bununla birlikte (Yu ve Liang, 2004) lider üye etkileşimini, lider ile üye arasında gerçekleşen ve resmi iş ilişkilerinden bağımsız, sadakat, güven ve saygı temeline dayandırmaktadır. Bir başka deyişle, güvene dayalı ilişkiler lider ve üye arasındaki etkileşimin yüksek düzeyde olmasını sağlarken, biçimsel ve denetim odaklı güvenden yoksun ilişkiler lider üye etkileşiminin düşük düzeyde kalmasına neden olmaktadır.

Bir örgütteki resmi olmayan yüksek düzeyli lider üye ilişkisi, lider ve üyeler arasında güven, sadakat, sevgi, takdir çalışanların performansını ve işe bağlılığını arttırmaktadır (Liden vd., 1997). Buna karşılık kaynağını resmi iş ilişkilerinden alan düşük seviyeli lider üye etkileşimi, sadece resmi sözleşmede yazılı yükümlülükler ve haklara dayalı etkileşime işaret etmektedir (Loi vd., 2014). Dolayısı ile lider ve üyeler arasındaki ilişki resmi ya da profesyonel ilişki ile sınırlı kaldığında düşük seviyeli lider üye etkileşimi ortaya çıkmaktadır (Sürücü, 2021). Düşük seviyeli lider üye etkileşimi de çalışanların performansını olumsuz etkileyerek onların örgüte katkısını düşürebilmektedir. Çalışanların katkısını yönlendirmek ve değerlendirmek için örgütün temsilcisi olarak hareket eden yöneticiler, çalışanlara yöneticiden destek aldıkları algısı verebilir (Breevaart vd., 2015). Yöneticiden algılanan desteğin çalışanların örgütün amaçlarına katkı sağlamasını teşvik etmesi beklenir.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerle okul yöneticisi arasındaki yüksek lider üye ilişkisi yöneticilerin, öğretmenlere yardımcı ve destek olmasına zemin hazırlar. Okul yöneticisi tarafından desteklendiğini algılayan öğretmenler de karşılıklılık esasına göre yöneticilerinin başarılı olmasına katkı sağlama yoluyla nihai sonuç olarak okulun bir bütün olarak başarısına katkı sağlama eğiliminde olurlar (Cerit, 2012). Çünkü çalışanlar işteki performanslarını yöneticilerine yönelik sorumluluklarının bir karşılığı olarak düşünebilirler. Bu nedenle yönetici-öğretmen arasındaki yüksek ve nitelikli ilişki, öğretmenlerin rollerinin gerektirdiği davranışları gösterme olasılığı güçlendirebilir.

2.3.2.1.3 Psikolojik Sözleşme Kuramı

Psikolojik sözleşme kavramını ilk kez ortaya atan Agris (1960), ustabaşı ile işçiler arasındaki gizli ve gayri resmi zımni anlaşmadan bahsetmiştir. Daha sonra Levinson vd., (1962) psikolojik sözleşmeyi, işveren ve çalışanlar arasında zihinsel bir sözleşme anlamına gelen yazılı olmayan bir dizi karşılıklı beklenti olarak tanımlamışlardır. Yazılı olmayan bu sözleşme, ilişkinin kurulmasından önce gelen içsel ve gizli beklentileri vurgulamak için kullanılmıştır (Li ve Dai, 2015). Psikolojik sözleşmeyi örgüt üyeleri arasındaki yazılı olmayan beklentiler dizisi olarak tanımlayan Schein (1980), psikolojik sözleşmeyi bireyler ve örgütler olmak üzere iki düzeye ayırmıştır. Kotter (1973) ise, psikolojik sözleşmeyi, örgütler ve çalışanlar arasında belgeye dayalı olmayan gizli bir sözleşme olarak tanımlamıştır (Li ve Dai, 2015). Armstrong ve Taylor (2023) ise psikolojik sözleşmeyi, çalışanların ve işverenlerin karşılıklı olarak birbirlerinden bekledikleri eylemleri ve bu eylemler karşılığında tarafların beklenen davranışları sergileyeceklerine dair inançlarını kapsayan bir güven sistemi olarak tanımlamaktadır. Bu kavramlar, psikolojik sözleşmenin, çalışanlar ve işverenler arasındaki ilişkiye yönelik öznel bir anlayış olduğunu göstermektedir. Bu nedenle örgütlerin ve bireylerin iki yönlü beklentilerine vurgu yapan tüm kavramlar, psikolojik sözleşmenin geniş tanımı kapsamında değerlendirilmektedir (Li ve Dai, 2015).

Rousseau'ya (2001) göre örgüt ile çalışanlar arasındaki iş sözleşmesinin karşılıklı bir yükümlülüğü olan psikolojik sözleşme çalışanların bu karşılıklı yükümlülüğün var olduğunu algılamasıyla ortaya çıkar. Bu algılama süreci istihdam öncesi, işe alım süreci ve ilk işe girişte sosyalleşmeyle başlar. Bu süreçlerde aktif rol oynayan yöneticiler, örgütün temsilcileri olarak, örgüt ile çalışanlar arasında karşılıklı yükümlülükleri iletme konumundadırlar (Rousseau,

2001; Yu ve Liang, 2004; Shi ve Gordon, 2020). Bu nedenle yöneticiler, çalışanlar ve yöneticilerin kendileri de dâhil olmak üzere karşılıklı yükümlülükleri yerine getirmenin anahtarı olarak görülmektedir (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2000). Öncelikle çalışanların algılanan iş deneyimleri ile örgütten algılanan muamelenin olumluluğu arasındaki ilişkiye odaklanan psikolojik sözleşme (Aselage ve Eisenberger, 2003) işe alım öncesi aşamadan başlayarak daha sonraki deneyim aşamalarına kadar çalışanların işverenlerine yönelik algıları yoluyla zaman içinde değişebileceği görülmektedir (Robbins ve Judge, 2017). Bu durum, psikolojik sözleşmenin dinamik yapısından kaynaklanmaktadır. Çünkü psikolojik sözleşme öznel ve bireysel bir algı olarak kabul edilmektedir (Rousseau ve Tijoriwala, 1998; Knights ve Kennedy, 2005). Psikolojik sözleşmenin temelini oluşturan bu algı, çalışanların, örgütün gelecekte geri dönüş sözü verdiğine ve katkılarını ödüllendirme yükümlülüğüne sahip olduğuna dair inancıdır. Diğer taraftan psikolojik sözleşme, bir çalışanın deneyimine odaklanır ve bu nedenle, sözleşmenin yerine getirilmesi veya ihmal edilme algısı, örgütün değil çalışanın bakış açısına göre şekillenmektedir (Robinson ve Rousseau, 1994; Shi ve Gordon, 2020). Bu nedenle çalışanlar, örgütler tarafından verilen taahhütleri nasıl algıladıklarına bağlı olarak psikolojik sözleşmeyi farklı yorumlayabilmektedir.

Psikolojik sözleşmeler işlemsel ve ilişkisel sözleşmeler olarak iki türü kapsamaktadır (Robinson vd., 1994; Aselage ve Eisenberger, 2003). İşlemsel sözleşmeler, kısa vadeli olup maddi kaynakların takasına dayalı sözleşme türü olarak özetlenebilir. Bu tür sözleşmelerde temel husus örgütün iş görenin hizmetlerine karşılık ödemedede bulunmasıdır. Geleneksel sözleşmenin iş görenin davranışlarını olumsuz etkileme ihtimali daha yüksektir (De Cuyper vd., 2008). İlişkisel sözleşmede çalışanların örgüte sadık olması, fazla mesai yapması ve ekstra rol davranışı göstermesi beklenirken, işverenin de çalışanlara uzun dönem iş garantisi, eğitim, kişisel sorunlarda destek ve kariyer geliştirme imkânı sağlaması beklenmektedir (Robinson vd., 1994; Purvis ve Cropley, 2003). İlişkisel sözleşmeler uzun vadeli ve geniş kapsamlı olup çalışanların ekonomik dürtülerinden ziyade iş güvencesine odaklanan sözleşme türleridir (Knights ve Kennedy, 2005).

Psikolojik sözleşme, aslında vaatlere dayalıdır ve zamanla, çalışanların zihninde zihinsel bir model veya şema şeklini alır (Rousseau, 2001). Çalışanlar zihninde oluşturdukları bu şemada örgütün yükümlülüklerini yerine getirmediğini

algıladığında “psikolojik sözleşme ihlali” meydana gelmektedir (Robinson vd., 1994). Morrison ve Robinson (1997), psikolojik sözleşme ihlalini uyuşmazlık hali ve sözünden dönme olarak iki nedene bağlamaktadır. Uyuşmazlık durumu, çalışanlar ve örgütün taahhütlere farklı anlamlar yüklemelerinden kaynaklanır. Verilen sözlerin karşılıklı olarak farklı algılanması, bir tarafın verdiği sözü tuttuğunu düşünürken, buna karşın diğer tarafın söz verilenle gerçekleşen durumlar arasında tutarsızlık olduğunu düşünmesidir. Sözünden dönme ise, işverenin verdiği sözü yerine getirmemesi veya yerine getirmede isteksiz olması durumunda oluşmaktadır (Morrison ve Robinson, 1997). Psikolojik sözleşme ihlalinde, taraflardan birinin karşı tarafa olan yükümlülüklerini yerine getirmeme vardır (Peyrat-Guillard, 2008). Yükümlülüklerin yerine getirilmemesi, sözleşmeye uymama durumunu izleyen duygusal durumdur (Morrison ve Robinson, 1997). Çalışanların duygusal tepkisini tetikleyen önemli bir iş yeri olayı olan psikolojik sözleşme ihlalinin (Zhao vd., 2007) genellikle çalışanların olumsuz duygusunu artırdığı ve örgütsel çıkarları olumsuz etkilediği bilinmektedir (Aslan ve Uyar, 2018; Güney ve Turan, 2021).

Yasal sözleşmelerle birlikte çalışanlar ve örgüt arasında psikolojik sözleşmenin varlığı gündeme gelmektedir (Nartgün ve Demirer, 2020). Yasal sözleşmeler öğretmenlerle kurum arasında olmakla birlikte yükümlülük ve beklentilere bağlı olarak okul yöneticisi ile öğretmen arasında; üst yönetim ve okul yöneticisi arasında psikolojik sözleşme oluşmaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin farklı okullarda yaşadığı deneyimlerin psikolojik sözleşme algısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu etkide bireysel farklılıklar kadar örgütsel farklılıklar da etkili olmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticisine bağlı olarak, okullar arasında yönetim anlayışının farklılaşması öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısını da etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladığı desteğin temelinde psikolojik sözleşme algısının etkisi olduğu ifade edilebilir.

2.3.3 Yönetici Desteği Türleri

Örgütler, insan kaynağının geliştirilmesi yoluyla çalışan ve örgüt performanslarını geliştirmek ve iyileştirmek için yöneticilere, astlara veya aynı anda her ikisine birden odaklanmaktadır (Bhanthumnavin, 2000). Bazı örgütler ise yöneticilerin rolüne daha fazla vurgu yapılmasını savunmaktadır (Weiss, 1998). Bunun nedeni, yöneticilerin, görevleri yerine getirme çabalarında astları

desteklemek için kaynakları genellikle kontrol etmesi ve yönetmesidir. Bu nedenle, yöneticilerin davranışlarını iyileştirmek, çalışanların ve örgütlerin performanslarını olumlu yönde etkileyebilir.

Örgütlerdeki aynı yönetim uygulamaları her çalışan için farklı sonuçları doğuracağından her çalışanın istek ve gereksinimlerine yönelik farklı destek araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Shi ve Gordon, 2020). Doğal olarak bu farklılaşma yönetici desteğinin boyutlarını ortaya çıkarmaktadır (Çoban, 2019). İlk olarak, sosyal destek literatürü ve desteğin çok boyutlu bir yapı olduğuna dair kanıtlarla uyumlu olarak (House, 1981; Fenlason ve Beehr, 1994; Drach-Zahavy, 2004) destek türleri arasında ayırım yapmak önemlidir. Farklı kaynaklardan sağlanan desteğin etkisinde farklılıklar olduğunu gösteren bazı araştırmalar (Fenlason ve Beehr, 1994; Baruch-Feldman vd., 2002; Luk ve Shaffer, 2011) birden fazla destek kaynağına odaklanmayı teorik ve pratik olarak önemli kılmaktadır. Destek, zaman ve çaba gerektiren başkalarıyla etkileşim yoluyla alındığından (Madjar, 2008), yöneticiden alınabilecek en değerli destek türlerini ve kaynaklarını belirlemek önemlidir.

İlgili literatürde yönetici desteğinin çeşitli boyutları tanımlanmıştır. House (1981) duygusal, araçsal, bilgisel ve değerlendirme desteği şeklinde dört tür destek kaynağı olduğunu ifade ederken Bhanthumnavin (2000) yönetici desteğini; yönetici ve çalışan arasında bilgisel destek, maddi (araçsal) destek ve duygusal destek olarak üç boyutta ele almıştır (Bhanthumnavin, 2000). Duygusal/saygı desteği, somut destek, bilgi desteği ve arkadaşlık desteği olmak üzere dört destek türü tanımlayan Sarafino'nun (2006) aksine Caltabiano vd. (2002) desteğin yapısal boyutunu tanımlayan duygusal destek, somut veya araçsal destek, bilgi desteği, saygınlık desteği ve ağ desteği olmak üzere beş faktörlü destek türünü önermiştir. Gagnon ve Michael (2004) yönetici desteğini güven, saygı ve yöneticinin çalışana yardımda bulunmadaki istek düzeyi olarak üç boyutta ele alırken Kraimer ve Wayne (2004) yönetici desteğinin boyutlarını finansal destek, uyum desteği ve kariyer desteği şeklinde üç boyutta ele almıştır. Halbesleben (2006), özellikle örgütsel desteğin önemli bir unsuru olan yönetici desteğini, işle ilgili destek (yönetici desteği ve iş arkadaşları desteği) ve işle ilgili olmayan destek (aile üyelerinden sağlanan destek) olarak iki boyutta ele almıştır. Gottlieb (2009) ise yönetici desteğini duygusal destek, değerlendirme desteği, bilgi desteği ve araçsal (maddi) destek olmak üzere dört boyutta ele almıştır.

Yönetici desteği boyutlandırma çalışmaları çeşitlilik gösterse de içerik olarak benzer noktaları vurgulamaktadır. Örneğin, saygı desteği, başlangıçta House (1981) tarafından önerilen değerlendirme desteğine benzetilir. Bu çeşitlilik, literatürde açıkça görülen faktör farklılaşması ve terminolojideki önemli değişimin yalnızca bir örneğidir. Bu çeşitliliğe bakılmaksızın Declercq vd., (2007) tarafından iki destek kategorisi tanımlanmıştır: duygusal destek ve araçsal destek. Diğer destek türleri, bu iki kategori tarafından sınırlandırılabilir ve bu iki kategori, desteğin hem alınmasına hem de verilmesine uygulanabilir (Shakespeare-Finch ve Obst, 2011). Semmer vd., (2008) destekleyici insanların ya başkalarının duygularına dikkat edeceklerini ya da somut yardım sağlayacaklarını ve böylece diğer tüm destek türlerini gereksiz kılacaklarını öne sürmektedir. Örneğin, sağlanan destek bir sorunu çözmek veya bir görevi yerine getirmek amacıyla verildiğinden, bilgi desteği bir tür somut yardım olarak görülebilir. Benzer şekilde, saygı veya değerlendirme desteği, başka bir bireye övgü veya yüksek saygının ifadesi duygusal bir eylem olarak kabul edildiğinden duygusal destek olarak kabul edilebilir (Semmer vd., 2008). Bu çalışmada yönetici desteğinin boyutları Bhanthumnavin (2000) tarafından ele alınan bilgisel destek, araçsal/maddi destek ve duygusal destek şeklinde üç boyutta ele alınmıştır.

2.3.3.1 Bilgisel Yönetici Desteği

Bilgisel destek, kişinin kişisel ve çevresel sorunlarla başa çıkmada kullanabileceği bilgilerin sağlanması anlamına gelir (House, 1981) ve birinin gerçekliği daha iyi kavramasına ve/veya gerçeği görmesine yardımcı olan bilgiler sunmaktan oluşur (Buunk ve Hoorens, 1992). Sağlanan bilgisel destek, kişide farkındalık yaratarak sorunlarla daha etkili başa çıkmasına katkıda bulunur. Bu anlamda kişinin tek başına çözmekte zorlandığı sorunların çözümünde başkalarından sağlanan bilgisel desteğin önemi büyüktür. Bilgisel destek, bireylere sorunları çözmelerine, yeni fikirler üretmelerine veya iyi kararlar almalarına yardımcı olan tavsiye, rehberlik veya faydalı bilgiler sağlar (Liang vd., 2011). İnsanlar, arkadaşlarından veya çevrimiçi gruplardan faydalı tavsiyeler veya olumlu yardım almaya devam ederse, onlara yardımseverlik, dürüstlük ve yeteneklerini gösterme olasılıkları daha yüksektir (Madjar, 2008). Bu durum işbirlikçi ilişkiye dayalı olarak ilgili bilgileri sağlayan kişilere olan güvenlerini daha da artırmaktadır (Porter ve Donthu, 2008). Gouldner'ın (1960) da ifade ettiği gibi işbirlikçi ilişkilerin geliştirilmesinde karşılıklı bir ilişkiye ihtiyaç

duyulmaktadır. Bu nedenle, grup üyeleri başkalarının görüşlerinden faydalanmak için, üyesi olduğu grubun değerleri üzerinde anlaşmaya varmaları ve onunla uzun vadeli bir ilişki sürdürmeleri gerekmektedir (Wu vd., 2019). Alınan bilginin katkısını yaşayan kişi, bilgiyi sağlayan kişi ya da grupların değerlerini benimsediğinde saygın ve güven temelli ilişkileri sürdürme eğiliminde olması beklenir.

Yönetici desteği bilgisel anlamda değerlendirildiğinde; işle ilgili konulara odaklanılmakta ve çalışanların verimliliğini arttırmak için gerekli olan ödül, ceza, takdir, geri bildirim, rehberlik etme ve işe ilişkin bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Taş ve Özkara, 2020). Benzer şekilde House (1981) da çalışma ortamında bilgisel desteği, iş ile ilgili zorluklara çözüm getirebilecek öneri, tavsiye, ödül, ceza, geri bildirim, değerlendirme, talimat, açıklamayı içeren destek türü olarak ifade etmektedir. Göktepe'ye (2017) göre ise bilgisel destek, çalışanın örgütün neden var olduğunu anlamasına, örgüte karşı sorumluluklarını bilmesine ve karşısına çıkan problemleri çözmesine katkı sağlayan bir destek türüdür. Yönetici desteğinin işle ilgili boyutuna odaklanan bilgisel destek (Bhanthumnavin, 2000), çalışanların örgüte katkılarını artırmak amacıyla çalışanlara verilen ödül, ceza, geribildirim, bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kritik bir konuda yöneticilerden veya iş arkadaşlarından alınan rehberlik, tavsiye, danışma ve geri bildirim olarak da tanımlanan bilgisel destek (Poulsen vd., 2016), bireyin bilgi birikimine veya bilişsel sistemine katkıda bulunan psikolojik bir yardım şeklidir (Pinneau, 1975, akt. House, 1981). Örneğin, "çalışanlara işi nasıl yapacaklarını" veya "bir problem çözme yöntemini" açıklamaları, çalışanın bilgisini geliştirmesine ve bilişsel sistemine katkıda bulunmaktadır.

Haas'a (2019) göre üç bilgisel destek türü vardır: (1) Gerçeği doğrulama desteği; diğerinin, olayları desteği alanın gözüyle gördüğüne ve desteği alanın dünyaya bakış açısını doğrulamaya yardımcı olduğuna ilişkin algısı. (2) Görev takdiri; yöneticilerin çalışanların çabalarını takdir etmeleridir. Görevini başarıyla yapan çalışanlar, yöneticileri tarafından takdir edilmenin verdiği haz duygusu ile daha iyi işler yapmaya motive olacaktır. Bir görevle ilgili olarak yöneticilerden alınan takdir, çalışan algıları ve performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle yöneticiler, çalışanlara takdirlerini mutlaka parasal bir ödül veya teşvik yoluyla değil, aynı zamanda bilgi oluşturmaya da içeren kişisel etkileşimler yoluyla ifade edebilirler. (3) Görev zorluğu; yöneticilerin iş zorluğu

konusunda, daha fazla yaratıcılığı ve işe katılımı teşvik etmek için çalışanların işleriyle ilgili düşünme biçimlerinde yarattığı etkidir. Görevin zorlukları karşısında kendilerini yetersiz hissededen çalışanlar, yöneticileri tarafından cesaretlendirilerek işin üstesinden gelebileceği inanmaktadırlar. Örneğin işe yeni başlayan birine akıl hocalığı yapmak, zorlu bir iş komitesinde görev yapmalarını sağlamak işin zorluğuna ilişkin algıyı hafifletmektedir. Diğer taraftan çalışanlara yapılan küçük bilgilendirmeler bile fark yaratmaları için onları güçlendirmektedir.

Çalışanın en yakınındaki yöneticisinden gelen bilgisel destek, alanla ilgili bilgi yoluyla çalışanların yaratıcılığını olumlu etkilemektedir (Madjar, 2008; Nijman ve Gelissen, 2010). Öte yandan, bilgisel destek, çalışanla seyrek etkileşimi olan bireylerden değil, kişiyle yerleşik bir ilişkisi olan yöneticisi tarafından sağlandığında daha yüksek yaratıcılığı teşvik etmektedir (Wu vd., 2019). Bir başka deyişle çalışanın en yakınındaki yöneticiden gelen bilgisel destek, çalışanların alanla ilgili bilgi ve uzmanlık düzeyini artırarak yaratıcılığını artırmaktadır. Bu da çalışanların mevcut sorunlara yaratıcı çözümler bulmasını kolaylaştırabilmektedir.

Yöneticilerden sağlanan bilgisel desteğin öğrenmeyi teşvik ettiği, çalışanların aidiyet duygusunu, iş yetkinliğini ve dayanıklılığını arttırmaktadır (Bakker ve Demerouti, 2007; Jennings ve Britt, 2017). Bu nedenle çalışanlara sağlanacak yönetsel bilgi desteğinin, çalışanlarda öğrenme isteği oluşturmaları ve öğrenmenin gerçekleşmesiyle onların iş yetkinliklerini arttırması beklenir. Bununla birlikte işinde desteklendiğini hissedenden ve yetkinliğinin farkına varan çalışanların, aidiyet ve bağlılık duygularının artması beklenir.

2.3.3.2 Araçsal/Maddi Yönetici Desteği

Araçsal destek, ihtiyacı olan birine doğrudan araçsal yardım sağlanması anlamına gelmekte (House, 1981), malzeme ve ekipman yardımı gibi somut desteği içermektedir (Cohen vd., 2000). Bhanthumnavin (2000) araçsal desteği çalışanlarının işlerini yaparken ihtiyaç duyduğu araç-gereç, alet, donanım, yeterli süre, finans, servis hizmetleri ve insan kaynağı olarak ifade etmektedir (Bhanthumnavin, 2000). Bu anlamda araçsal destek, çalışanların karşılaştıkları zor durumları çözmek veya üstesinden gelmek için onlara somut yardım veya kolaylıkların sunulmasından oluşmaktadır. Çalışanlar için araçsal destek, araçsal mal ve hizmetlerin sağlanmasını içermektedir (Rooney ve Gottlieb, 2007). Kraimer ve Wayne'ye (2004) göre ise araçsal destek, örgütlerin, çalışanlarının geçim

masrafları, maaş, primler vb. gibi ihtiyaçlarını ne derecede önemseddiği ve çalışanın katkılarını ne derecede ödüllendirdiği ile ilgili olan destek türüdür.

Shakespeare-Finch ve Obst (2011) araçsal desteği, yöneticilerin örgütün ya da çalışanların maddi ihtiyaçlarını göz önünde tutarak, yapılan işin karşılığı gereği çalışanın hak ettiği maddi ödülün sunulması yönündeki desteklerine bağlı olarak ortaya çıkan algısıdır. Diğer bir ifadeyle örgütün, çalışanlarını katkılarından dolayı ödüllendirmesidir. Çalışanın işini verimli yapabilmesi ve örgüte katma değer oluşturabilmesi için önemli bir yönetici desteği türü olan araçsal destek (Çakar ve Yıldız, 2009), maaş, prim, ek ödeme gibi parasal desteğin ötesinde çalışanların işlerini yaparken ihtiyaç duyduğu araç-gereç, alet, donanım, servis hizmetleri gibi destekleri içermektedir. Araçsal destekte amaç çalışanların görevlerini tamamlamalarını kolaylaştırmayı sağlamaktır (Poulsen vd., 2016). Bir başka deyişle araçsal destek, çalışanların görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmayı kolaylaştırmak için onlara araç-gereç, malzeme ve ekipmanın sağlanmasını içeren destek türüdür.

Araçsal desteğin teorik faydası, pratik sorunları çözmesi ve gevşeme veya diğer başa çıkma mekanizmaları (stresli durumlara atıfta bulunarak) için daha fazla zaman sağlamasıdır (Cohen vd., 2000). Yöneticiler, araçsal sorunların doğrudan çözülmesi veya çalışana rahatlama veya eğlence gibi aktiviteler için daha fazla zaman tanıyarak çalışanın stresini azaltmaya yardımcı olabilir. Diğer taraftan özellikle iş yerindeki sosyal ilişkilerde, araçsal desteğin alınması yetersizlik duygularını uyandırabilir ve sonuç olarak destek her zaman yardımcı olarak algılanmayabilir (Buunk ve Hoorens, 1992; Deelstra vd., 2003). İşyerinde araçsal destek almanın bazen aşağılık ve yetersizlik duyguları nedeniyle olumsuz bir etkisi olacağı fikri, benlik saygısına yönelik bir tehdit olarak algılanabilir. Çalışanın işine yardım edilmesi, araçsal desteğin alınmasını oluşturduğundan, benlik saygısına yönelik tehdit modeli, diğerlerinden araçsal destek almanın benlik saygısını tehdit ettiğini hisseden çalışanların olumsuz tepki vereceğini öngörmektedir (Fisher vd., 1982). Ek olarak benlik saygısına yönelik tehdit modeli, alıcının seçme özgürlüğünü tehdit eden yardım almanın olumsuz tepkilere yol açacağını öngörmektedir (Fisher vd., 1982). Çalışana ihtiyacı olmadığı halde yöneticisinden ya da iş arkadaşlarından araçsal destek dayatılması olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Çünkü alıcının bu desteği isteyip istemediği veya ihtiyacı olup olmadığı sorulmadan sağlanan desteği reddetmek zor olacağından, çalışan artık

bağımsız çalışmakta zorlanacaktır. Böyle bir durum araçsal desteğin stresi azaltmaktan ziyade stresi tetikleyebileceğini göstermektedir (Deelstra vd., 2003). Bu nedenle araçsal desteğin, ihtiyaç duyulduğunda ya da talep edildiğinde sağlanması önemlidir. Çalışanların, başkalarının yardımı olmadan bir görevi tamamlayamayacaklarına inanırlarsa, dayatılan desteğe olumsuz tepki verme olasılıkları daha düşüktür (Deelstra vd., 2003). Çünkü çalışanlar kendi başlarına çözemeyecekleri problemlerle karşılaştıklarında daha güçlü bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Sonuç olarak, çözilemeyen problemlerde dayatılan destek almak, seçme özgürlüğüne getirilen kısıtlamalara rağmen, çözülebilir problemlerin varlığında verilen destekten daha anlamlıdır.

2.3.3.3 Duygusal Yönetici Desteği

Duygusal destek, çalışanlara ilgi, saygı ve sevgi gösterme, onlara kendilerini değerli hissettirme, onların varlığını kabul etme, karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmalarında onlara yardım etmeyi içeren destek türü olarak açıklanmaktadır (Adiloğulları vd., 2017). Bhanthumnavin (2000), duygusal desteğin, sözlü olmayan şekilde de gerçekleşebileceğini belirtirken Giray (2013) çalışanlara karşı ilgi gösterme, değer verme, onların endişelerini giderme, onları kabul etme, onlara saygı gösterme ve yaşadıkları zorluklar konusunda onlara destek olmak gibi durumların duygusal desteği içerdiğini ifade etmektedir. Duygusal destek, diğerlerine duygudaşlık, ilgi, sevgi, anlayış veya teşvik göstermeyi ifade eder ve onlara ilgi gösterildiklerini hissettirir (Ommen vd., 2008). Bilgisel desteğin aksine, duygusal destek, sosyal desteğin duygusal yönünü vurgular ve bu da dolaylı olarak sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olabilir (Pfeil ve Zaphiris, 2009). Sevgi ve güven geliştirmenin temeli olan duygusal destek (Ommen vd., 2008) örgüt üyelerinin diğer üyelerden yardım almasını sağlar. Bu nedenle, insanlar duygusal alışveriş ve örgütteki diğer üyelerle temas yoluyla güven geliştirir. Duygusal destek, stresli zamanlarda rahatlık ve güvenlik için başkalarına yönelme yeteneği olup, bu da kişinin başkaları tarafından önemsendiğini hissetmesine yol açmaktadır (Cutrona ve Russell, 1990; Sokal vd., 2020). Ek olarak, bir üye, grupta benzer acı ve zorluklar yaşayan diğer üyelerden sevgi ve sıcaklık görürse, grupta kalmayı daha rahat hissetmektedir (Lee ve Peccei, 2007). Bunun nedeni, sevgi ve ilgi gibi duygusal tepkilerin, üyelerin saygı ve sosyal ilgi ihtiyaçlarını karşılaması ve kendilerini bir aidiyet duygusuyla grubun üyeleri olarak görmelerine olanak sağlamasıdır.

Haas'a (2019) göre duygusal destek türlerini üç şekilde ele almaktadır. Bunlar; (1) Dinleme desteği (tavsiye vermeden veya yargılamadan dinleme); (2) Duygusal rahatlık (çalışanları rahatlatmak ve başkalarının onların iyiliğini önemsendiğini belirtmek); ve (3) Duygusal zorluklara meydan okuma (çalışanları kendi tutumlarını, değerlerini ve duygularını değerlendirmeleri için teşvik etme). Araştırmalar, yöneticilerden gelen dinleme desteğinin ve performans geri bildiriminin beceri çeşitliliği, özerklik duygusu ve yüksek düzeyde çalışan katılımını geliştirme fırsatı sağladığını göstermiştir (Schaufeli ve Salanova, 2007; Bakker ve Demerouti, 2007). Bununla birlikte, duygusal destek, yöneticiler için çalışanlarla aynı düzeyde algılanması genellikle daha zordur ve büyük ölçüde desteği alanların algısına bağlıdır (House, 1981).

Duygusal destek boyutunda dinleme desteği, yöneticilerin çalışanları dikkatlice dinlemesi ve çalışanların sorularına doyurucu cevaplar vermesi onlara önem verdiklerini göstermektedir (Haas, 2019). Yöneticilerin bir çalışanları dinlerken not alması, dinleme sırasında başka şeylerle ilgilenmemesi, dinlemeyi basit nedenlerle kesmemesi ve sonlandırmaması çalışanlar tarafından önemsendiği ve kendisine değer verildiği algısına yol açacaktır. Yeterli bir dinlemeden sonra yöneticinin vereceği yanıt ya da talebin yerine getirilmesinde süre önemlidir. Çünkü çalışanlar, taleplerinin veya diğer endişelerinin zamanında ele alındığını hissederlerse, yöneticilerin gerçekten onları anladığını, değer verdiğini ve onların refahlarını önemsendiğini düşünmeleri muhtemeldir. Buna karşılık, "Sorunları gündeme getirebilirsiniz ama hiçbir değişiklik yapılmaz." düşüncesi çalışanların yöneticilere olan güvenini ve inancını kırarak yönetici kaynaklı duygusal destek algısını zayıflatabilmektedir.

Duygusal destek alt türü olarak duygusal rahatlık, yöneticilerin çalışanların iyiliğini önemsendiği ve onlara değer verdiği algısını oluşturmaktadır (Haas, 2019). Çalışanların iş ortamında yeni bir kural, süreç veya karar hakkındaki duyguları önemlidir ve bu süreç duygusal rahatlık desteğini önemli kılmaktadır. Bu nedenle yöneticiler, yeni kuralın veya prosedürün arkasında mantıklı bir gerekçe sağlamanın ve bu gerekçenin esas olarak çalışanların iyiliğine odaklanması durumunda, çalışanların bakış açısını olumlu etkileyebileceklerine inanmaları gerekir. Bir başka deyişle yöneticilerin, yeni kural veya prosedürün neden yapıldığını açıklamaları, bunun cezalandırıcı bir şey olmadığına dair çalışanların duygusal olarak rahatlamalarına katkı sağlayacaktır. Kendilerinin önemsendiğini ve

kendilerine değer verildiğini hisseden çalışanlar duygusal olarak rahatlamakta ve yöneticilerine karşı güven duymaktadırlar. Çünkü çalışanı değerli konuma getiren bir diyalog hem yöneticiler hem de çalışanların duygusal rahatlığına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak bu destek türlerinden bir ya da daha fazlasının sağlandığının algılandığı bir iş ortamında üst ile ast arasındaki kişilerarası davranış yönetici desteği olarak ifade edilmektedir (Bhanthumnavin, 2000). Yönetici ile çalışanlar arasındaki kişiler arası davranış yöneticinin insan ilişkileri yeterliklerini önemli kılmaktadır. Çünkü yönetici desteği kavramı çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını temel alan neoklasik yönetim anlayışına dayanmaktadır. Çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında informal ilişkilerin önemli bir yeri vardır. Informel yapı ve süreçler çoğu zaman yöneticilere takdir hakkı verir. Bu nedenle yönetici desteği, yöneticinin takdir hakkını çalışanlardan tarafa kullanması olarak ifade edilebilir.

2.3.4 Eğitim Örgütlerinde Yönetici Desteği

Örgüt ve yönetim yaklaşımlarındaki gelişmeler, örgütsel davranış anlayışındaki gelişmeleri etkilemiştir. Özellikle neoklasik kuramla başlayan örgüte sosyal bakış açısı beraberinde çalışanların sosyo-psikolojik ihtiyaçlarına odaklı yönetim anlayışını gündeme getirmiştir. Buna bağlı olarak yönetici rol ve davranışlarında köklü değişimler kaçınılmaz hale gelmiştir. Sarıtaş (1997) yöneticilerin olumlu kişilik özelliklerinden bazıları tarafsız, dürüst, önyargısız, adil, sorumluluk sahibi olma, insana değer verme, takdir edip cesaretlendirme, güven verme ve destekleme vb. olduğunu belirtmiştir. Binbaşoğlu (1983) iyi bir yöneticinin liderlik özelliklerine vurgu yaparken Bursalıoğlu (2002) yöneticilerde liderlik becerisi, astların yönetimi, etkin karar verebilme gibi yeterliklerle birlikte modern yönetim bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Dönmez (2002) de çağdaş okul yöneticilerinin rollerini kolaylaştırma, uzmanlık, danışmanlık, öğreticilik, kaynakları eşgüdümleme, iletişim ve destekleyicilik olarak belirtmiştir.

Sosyal bir sistem olan okullar örgüt yapısı ve insan ilişkilerinin niteliği açısından diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin rolleri ve sahip olması gereken yeterliklerde de farklılaşmıştır. Bu durum okullarda öğretmenlerin yönetici desteği algısını önemli hale getirmektedir. Çünkü örgüt ve yönetim alanındaki gelişmelere bağlı olarak hem bireysel hem de

örgütsel anlamda farklılaşan durumlardan biri de çalışanların desteklenmesidir (Argon, 2014).

Öğretmenlerin yönetici desteği algısını belirlemeye yönelik bazı çalışmalarda ulaşılan sonuçlar algılanan yönetici desteğinin; çalışanların örgüte bağlılığına katkıda bulunduğunu (Rhoades vd., 2001), öğretmenlerde duygusal ve davranışsal olarak gelişim yarattığı (Argon, 2014), öğretmenlerin ayrılma niyetini olumsuz ve performansı olumlu etkilediği (Özkuk, 2017) sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca yönetici desteğinin, öğretmenlerin performansı üzerinde doğrudan etkisinin olduğu (Afzal vd., 2019), yönetici desteği algısıyla öğretmenlerin iş doyumu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Sarıkaya, 2019), iş stresi ve işten ayrılma niyetini azalttığı (Taş ve Özkara, 2020) ve yönetici desteğinin öğretmenlerin iş doyumunu arttırdığı (Yalnız, 2022) belirlenmiştir. Bahsedilen bu ve benzer çalışmaların sonuçları, yönetici desteğinin öğretmenler ve okul düzeyinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleme şeklini etkileyen bağlamsal faktörleri (örneğin; okul türü ve düzeyi, öğretilen dersler) anlamak, yönetici kimliğiyle ilgilidir (Martinez ve McAbee, 2020). Bazı çalışmalar (Carpenter ve Brewer, 2012; Lochmiller, 2016; Kafa ve Pashiardis, 2019; Martinez ve McAbee, 2020) okul yöneticilerinin kimliğiyle ilgili faktörlerin, öğretmenlerini ne ölçüde destekleyebileceklerini etkilediğine dair kanıtlar sağlamıştır. Okul yöneticilerini neyin başarılı kıldığını anlamaya yönelik araştırmalar (Day ve Leithwood, 2007; Scribner ve Crow, 2012) yönetici kimliğinin, etkili uygulamalar için kapasitelerinin kritik bir öncülü olduğunu ve okul yöneticilerini başarılı kılmalarıyla yakından ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Burke ve Stets (2009) yönetici kimlik türlerini, (a) mesleki kimlik (aldığı eğitimin türü, meslekteki tecrübe ve deneyimleri) (b) sosyal kimlik (bir gruba üyelik) ve (c) kişisel kimlik (roller ve gruplar dışında bir bireyi tanımlayan kişisel özellikler) olarak belirtmektedir. Martinez ve McAbee (2020) ise yönetici kimliğini; (a) doğal kişisel özellikler (yaş ve cinsiyet), (b) okul yöneticisinin akademik özellikleri (okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkileşimlerini etkileyen hizmet öncesi aldığı eğitimin türü, aynı branş alanlarında aldığı eğitim, aynı okul düzeyindeki önceki öğretim deneyimleri) ve (c) yöneticinin mevcut mesleki çalışmasıyla doğrudan ilgili hizmetleri (yöneticilik kıdemi, daha önce edinilmiş mesleki gelişim) şeklinde belirtmiştir. Lochmiller (2016), bir grup matematik ve fen bilgisi öğretmenine yöneticileri tarafından sağlanan yönetsel

destek araştırmasının sonuçları, okul yöneticilerinin, aynı branşta ve aynı okul türünde öğretmenlik deneyimine sahip olan yöneticilerin, olmayanlardan daha fazla destek sağlaması eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bir başka deyişle okul yöneticisinin branşı, kendisiyle aynı branşta olan öğretmenlere daha yüksek bilgisel destek sağlamasına katkı sağlamaktadır. Yine benzer şekilde okul yöneticilerinin aynı okul türü ve kademesinde geçmişte yaptığı yöneticilik tecrübeleri öğretmenlere destek sağlamasını olumlu etkilemektedir.

Yönetici kimliği türlerinden biri olan yöneticinin sosyal kimliğinin (Martinez ve McAbee, 2020) öğretmenlere sağlanan yönetici desteği üzerinde önemli etkileri vardır (Carpenter ve Brewer, 2012; Martinez ve McAbee, 2020; Kazak, 2021). Formal ve informal grup üyeliğini içeren yöneticinin sosyal kimliği, okul yöneticilerinin siyasi görüşleri, sendikal üyelikleri, bölgesel ve kültürel konumlarını ile güçlü şekilde ilişkilidir (Hoy ve Miskel, 2012). Okul yöneticileri sosyal kimlik özelliklerini sendikal veya siyasi ayrımcılık olarak kullandıklarında öğretmenlerin yönetici desteği algısı ve yöneticiye güven düşmektedir (Kazak, 2021). Aynı ilden, aynı memleketten kişiler arasında ortaya çıkan bir dayanışma türü olan bilinen hemşericilik okul yöneticilerinin sosyal kimliğinde önemlidir. Yapılan araştırmalar (Özkanan ve Erdem, 2016; Aydın, 2021) hemşericiliğin okullarda kayırmacılığı teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Hemşericilik, hemşeri olanlarla dayanışma, hemşeri olmayanları ötekileştirme gibi etik olmayan yönetsel uygulamalara yol açmaktadır. Etik olmayan yönetsel uygulamalardan (Li vd., 2022) kişisel çıkar sağlayanlarda yönetici desteği algısı yükselmekte ve karşılıklılık ilkesine dayalı olarak yöneticisine ya da hemşerisine/hemşerilerine borçlanma hissi oluşmaktadır. Etik olmayan bir şekilde gerçekleşen bu destek ve borçlanma ilişkisi, hemşeri olmayanların haksızlığa uğradıkları ve ötekileştirildikleri duygusunu pekiştirmektedir. Bu durum, yöneticiden algılanan adalet ve yöneticiye duyulan güvenle bağlantılı (Ommen vd., 2008; Kara ve Beğenirbaş, 2021) olarak öğretmenlerin yönetici desteği algılarını düşürmektedir. Bununla birlikte hemşericilik kimliğini, okulun ortak amaçlarına katkı sağlayacak şekilde konumlandıran yöneticiler, çevre desteğini etkili kullanarak okullarına ve öğretmenlerine ayni ve nakdi (finansal) yardımlar da dâhil olmak üzere güçlü araçsal/maddi kaynak desteği sağlayabilirler.

Okul yöneticilerinin sahip olduğu kendilerine özgü siyasi, bürokratik ve hemşericilik gibi sosyal bağlamlar, onların yeteneklerini ciddi şekilde

sınırlandırmaktadır. Eğitim sendikaları, siyasi ve bürokratik güçler veliler gibi baskı guruplarının okul yöneticilerinden öğretmen seçimi, öğrenci kaydı, ders seçimi, sınıf şube değişikliği gibi imtiyaz talepleri okul yöneticisi ile öğretmenleri karşı karşıya getirebilmektedir. Bu baskı gurupları arasında çoğu zaman ilk sırada yer alan (Keskinkılıç-Kara, 2016; Karayaman, 2021) öğrenci velilerinin imtiyaz taleplerini siyasi, bürokratik, hemşericilik üzerinden ilettiği göz önüne alındığında asıl baskı guruplarının velilerin aracı olarak kullandığı siyasi, bürokratik, hemşericilik gurupları ya da yapıları olduğunu fark etmek önemlidir. Dolayısı ile okul yöneticilerinin kimliğinin bir parçası olan baskı guruplarına karşı öğretmenlerini desteklemesi ve koruması, öğretmenlerin yönetsel destek algısını yükseltecektir.

Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler, desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler için mesleki bir kimlik kazanma olarak görülen bu dönem hem mesleki hem de barınma ve ulaşım gibi iş dışı ihtiyaçlarına dönük desteğe en çok ihtiyaç duydukları dönemdir. Bu nedenle mesleğe ilk başlama süreci öğretmenler için önemli bir dönemdir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara yönelik yapılan çalışmalar (Gutiérrez-Bermúdez vd., 2006; Keengwe ve Adjei-Boateng, 2012; Boaky ve Ampiah, 2017; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) öğretmenlerin göreve ilk başladıklarında karşılaştıkları zorlukların benzer olduğunu göstermektedir. Sınıf yönetimi, iş yükü, veli beklentileri, idari talepler, müfredatlar ve kaynak eksiklikleri gibi zorluklar bunlara örnek olarak verilebilir (Dickson vd., 2014; Sarı ve Altun, 2015; Altun ve Gülay, 2017; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Tennant vd., 2019). Özellikle öğretmenlik programlarından mezuniyet sonrası teori ve uygulamanın ilk aşaması olan bu dönemde öğretmenler, yöneticilerinden ve meslektaşlarından en çok bilgisel ve duygusal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Feiman-Nemser, 2003; Gökçe, 2013). Bununla birlikte mesleğe ya da farklı bir okulda göreve yeni başlayan öğretmenler, yeni görev yerlerinde barınma ve ulaşım zorlukları gibi geçici zorluklar yaşayabilmektedirler. Mesleğe yeni başlama döneminde yeni bir bölgede ikamet edecek olmanın zorluklarını aşmak için yöneticisinden ve çalışma arkadaşlarından alacağı destek önemli olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere sağladığı destek hakkında 2000 ve 2019 yılları arasında yayınlanmış bir grup araştırma Martinez ve McAbee (2020) tarafından sistematik bir analize tabi tutulmuştur. Derlemeye dâhil edilen

Çalışmaların, okul yöneticileri tarafından benimsenen genel yönetim uygulamalarıyla ilgili faktörlerin, öğretmenleri destekleme derecesini etkilediğine dair kanıtlar sağlamıştır. Bu uygulamalar, yöneticilerin: (a) ğretmenleri okulda tutma ve geliştirmeye odaklanmak, (b) ğretmenlere özerklik desteği ve karar verme sürecine dâhil etmek, (c) ğrenci başarısına odaklanmak, (d) ğretmenleri ile iletişim kurarak ğretmen-ğretmen iletişim ortamını sağlamak, (e) ğretmenlerinin iş yükü ve çalışma koşulları ile ilgili politikaları dikkate almak ve benimsemek şeklinde (Martinez ve McAbee, 2020). Bu araştırmanın sonuçları, yönetici desteği çabalarının, ilk göreve başlama, mentorluk, personel desteği, ders atama değişiklikleri, kaynak sağlama, mesleki gelişimi teşvik etme, özerklik desteği, anlamlı ve yapıcı geri bildirim, iş yükünün azaltılması, disiplin kurallarının uygulanması ve zorlu velilerle destek konularında öğretmenleri desteklemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan, öğretmenlerin algıladığı yönetici desteği konularının ortak noktası, yöneticileri tarafından desteklenen öğretmenlerin memnuniyetinin artacağına ve öğrenciler için daha iyi bir öğrenime yol açacağına vurgu yapmalarıdır. Birçok araştırma (Tickle vd., 2011; Podolsky vd., 2016; Ronfeldt ve McQueen, 2017; nal, 2019; elik ve Kahraman, 2021) mesleki sorumluluklarını yerine getirirken yöneticileri tarafından desteklendiğini hisseden öğretmenlerin, bu desteği hissetmeyen öğretmenlere göre işlerinden daha fazla tatmin olma ve okulda kalma olasılıklarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Darling-Hammond'a (2003) göre öğretmenleri okulda tutmak, herhangi bir okul yöneticisi için en önemli gündem maddelerinden biri olmalıdır. Çünkü araştırmalar (Darling-Hammond, 2003; Simon vd., 2015; nal, 2019; Martinez ve McAbee, 2020; Keçeci, 2021) yöneticilerin öğretmenleri okulda tutma ile önemli bir şekilde bağlantılı olduğu iddiasını desteklemektedir. Bu bağlantılardan biri de okul yönetici desteği olup yöneticilerinden destek alan bir öğretmenin okulda kalma ve okul değişirme tutumları üzerinde önemli etkisi vardır (Inman ve Marlow, 2004; Tickle vd., 2011; Hughes ve O'Reilly, 2015; Kaya ve Argon, 2019; Martinez ve McAbee, 2020). Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarında tüm destek türleri önemli olmakla birlikte (Hughes ve O'Reilly, 2015) duygusal desteğin etkili olduğu görülmektedir (Smith ve Ingersoll, 2004). Yönetici desteğinden yoksun öğretmenler mesleği bırakmayı (Darling-Hammond, 2003) ya da okul eğitim bölgelerinin içinde veya dışında, başka bir okula geçiş yapmayı (Simon vd., 2015;

Ünal, 2019; Martinez ve McAbee, 2020) isteyebilirler. Bazı araştırmalar (Darling-Hammond, 2003; Simon vd., 2015) yetersiz yönetici desteğinin öğretmenlerin okullardan ayrılması ya da başka bir okulu tercih etmesinin en önemli nedeni olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle yönetici desteği eksikliği hisseden öğretmenler, yasal mevzuatın izin verdiği çerçevede okul değiştirme girişiminde bulunabilirler. Buna karşın bazı öğretmenler, geçici olarak aileye odaklanarak doğum izni vb. gibi uzun süreli ücretsiz izne başvurabilmekte, okul dışında başka bir işle meşgul olma yolunu seçebilirler veya okul yöneticisi (müdür/müdür yardımcısı) olma yolları da dâhil olmak üzere diğer kariyer fırsatlarına yönelmek gibi yönetici desteğiyle ilişkili olmayan nedenlerle okul değiştirebilmektedirler. Öğretmenlerin yönetici desteği eksikliğine bağlı okul değiştirmeleri öğretmen kaybına yol açmakta ve öğretmen devir oranını arttırmaktadır. Öğretmenlerin okuldan ayrılması ve yüksek öğretmen devri, okulun örgütsel imajını olumsuz etkileyebilmekte ve bu tür okullar genellikle öğretmenlerin tercih etmediği ya da çok az tercih ettiği okul imajına dönüşebilmektedir.

2.4 Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları, Okul Yaşam Kalitesi ve Yönetici Desteği İlişkisi

İnsan ilişkilerini merkeze alan ve çalışanların ihtiyaçlarının önemine vurgu yapan örgüt ve yönetim alanındaki gelişmeler eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşma çabalarında, okulun örgütsel yapısı kadar okuldaki insan ilişkilerinin önemli bir rol oynadığını ifade eden Bursalıoğlu'na (1994) göre, neoklasik yaklaşımla birlikte okullar demokratik örgüt olarak tanımlanmış ve insan ilişkileriyle ilgili ilkeleri demokratik yönetim adı altında uygulamaya başlamıştır. Bu gelişmeler eğitimin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesinde kilit rolü olan öğretmenlerin ücret vb. gibi ekonomik ihtiyaçlarının ötesinde psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının da karşılanmasını önemli kılmıştır. Çünkü öğretmenlerin mesleki rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için, sadece mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları değil aynı zamanda işlerine karşı motive olmaları da gerekmektedir (Watt vd., 2012). Bu nedenle sosyal ve psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesi öğretmenler için önemli motivasyon kaynağı olarak görülmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçları içsel motive edici kaynaklar olarak gören Öz Belirleme Kuramına (Ryan ve Deci, 2017) göre bu ihtiyaçların tatmin edilmesi öğretmenlerin bütünsel gelişimi için önemli ve gereklidir. Temel psikolojik

ihtiyaçları tatmin edilen öğretmenler daha özerk bir şekilde motive olabilmektedirler. Birçok araştırma özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları tatmin edilen öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırdığını, tatmin edilmemiş veya engellenmiş ihtiyaçların ise öğretmenlerin sağlıklarını etkileyebilecek olumsuz sonuçlara yol açabileceğini göstermiştir (Deci ve Ryan, 2000; Domnech-Betoret vd., 2015; Broeck vd., 2016; Deci vd., 2017). Örneğin, ihtiyaç tatmini yaşayan öğretmenlerin işe bağlılıkları, psikolojik zindelikleri, iş performansları ve iş doyumları artarken, ihtiyaç tatminsizliği ya da ihtiyaçları engellenen öğretmenler stres ve tükenmişlik gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedirler.

Yakın çevreden alınan tepkiler ve geri bildirimler temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında büyük rol oynamaktadır. Örneğin okul ortamında olumlu geribildirim, öğretmenlere hem yetkin olduklarını hem de yetkinlikleri için takdir edildiğini göstermektedir (Coxen vd., 2021). Çünkü ğretmenler yakın çevresinden algıladığı olumlu geribildirimleri, yeterliliğinin bir onayı olarak yorumlamaktadırlar. Buna karşılık sürekli olumsuz eleştiriler ve olumsuz geribildirimler yetersizlik algısını güçlendirmekte ve öğretmenlerin cesaretinin kırılmasına yol açabilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Ayrıca zerklik ve yeterlilik tatmini öğretmenlerin etkililiğini arttırmakta ve sınıflarında daha destekleyici sınıf ortamları yaratma çabalarını teşvik etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç tatminlerini deneyimlediği destekleyici okul ortamlarının eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli katkısı vardır.

Temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, sosyal çevreye ve onun nasıl algılandığına bağlı olan psikolojik bir yapıdır (Ryan ve Deci, 2017). Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, öğretmenlerin okullarını ne derece ihtiyaç destekleyici olarak algıladıkları önemlidir. Çünkü okullar temel psikolojik ihtiyaçların tatminini destekleyebilir ya da engelleyebilir. Örneğin, yetersiz ihtiyaç desteği ya da ihtiyaçların engellendiği okullarda yüksek ğretmen devri (Ingersoll, 2001; Jamaludin ve Mazeni, 2010, Baransel, 2020; Attard ve Calleja, 2021), mutsuzluk (Pazar, 2021; Kiyak, 2022), düşük statü (İnal ve Sadık, 2011; Sarı vd., 2018); Fakhri vd., 2021) ve iş özerkliğinden yoksunluk (Chang, 2009) gibi olumsuzluklar öğretmenlerin performansını düşürebilmektedir. Bu olumsuzluklar öğretmenlerin okula karşı olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmakta ve onların okul yaşam kalitelerini düşürmektedir. Bir başka deyişle düşük okul yaşam kalitesi algısı, düşük ihtiyaç tatminine neden olmaktadır. Öğretmenlerin okul yaşam

kalitesi algısı ve ihtiyaç tatminindeki bu ilişkide yönetici desteğinin önemli bir rolü vardır. Çünkü çalışma ortamının iyileştirilmesi ve ihtiyaç destekleyici çevre sağlanması gibi yönetsel destek eylemleri öğretmenlere verilen değeri ve önemi göstermektedir (Shore ve Shore, 1995). Öğretmenlerin yönetici desteği algısı, sadece yöneticilerine yönelik algısını değil aynı zamanda onların okullarına ve işlerine yönelik tutumlarını da etkilemektedir. Bu nedenle yönetici desteği algısı öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısını da şekillendirmektedir. Özetle, yönetici desteği ihtiyaç tatminsizliği ve düşük okul yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin etkisini azaltabilir ya da tümünden etkisizleştirebilir.

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmada ele alınan temel psikolojik ihtiyaçlar, okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği konularına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Deveci (2007) tarafından yapılan çalışmada, Ağrı İli Doğubeyazıt ilçesi merkez okullarında görev yapan farklı branşlardan 36 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarının saygınlık, güven, sevgi, iletişim (ilişki) ve başarı ihtiyacı olduğu, yetenek ve becerilerini kullanabildikleri, özerklik ihtiyaçlarını ve ilişki ihtiyaçlarını karşıladıkları alanlarda kendilerini rahat, huzurlu hissettikleri, meslektaşları ile adalet, yeterlilik ve özgürlük ile ilgili konularda iletişim ihtiyacı duydukları görülmüştür. Ayrıca başarılı olmak için yeterlilik, kendini suçlama, duyguları anlama ihtiyacı hissettikleri görülmüştür.

Türk (2013) tarafından yapılan çalışmada, akademisyenlerin temel psikolojik ihtiyaç düzeyini belirlemek ve bu ihtiyaçları kişisel ve mesleki özelliklerine göre incelemeyi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini bir devlet ve bir özel üniversitede ortak olarak bulunan fakültelerde görev yapan 156 akademisyen oluşturmuştur. Çalışmada akademisyenlerin kendilerini iletişime açık, özerk ve yeterli hissettiklerini gözlemlenmiştir. Akademisyenlerin yaş, medeni durum, çocuk sayısı, öğrenim durumu, akademik unvan, statü, akademisyenliği isteyerek seçme durumu ve günlük iş yükünü değerlendirme değişkenlerine göre özerklik, yeterlik, ilişki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Akademisyenlerin yönetsel görevinin olma

durumu ve gelir düzeyi değişkenleri ile özerklik ihtiyacı puan ortalaması arasında anlamlı fark bulunurken; yeterlik ve ilişki ihtiyacı puanlarında bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Akademisyenlerin görev yapılan üniversite, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre ilişki puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunurken; özerklik ve yeterlik ihtiyacı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Çevik (2018) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin temel psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Ağrı ilindeki okullarda görev yapan 83 öğretmen ile yapılan çalışmada, temel psikolojik ihtiyaç tatmininin medeni durum, cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, öğrenim düzeyi, statü, gelir düzeyi ve idari görev değişkenlerine anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Görev süresi değişkeninde ilişkili olma ihtiyacında, öğretmenliği tercih nedeninde yeterlilik ihtiyacında ve iş yükü değişkeninde özerklik ihtiyacının tatmininde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Bozgeyikli (2018) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik ihtiyaçlarının mesleki yaşam kalitesini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemeyi incelemiştir. Çalışma verileri, 2017 yılında Kayseri ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme ile seçilen 238 özel eğitim öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşam kalitesi ve psikolojik ihtiyaç düzeyleri sırasıyla “mesleki yaşam kalitesi ölçeği” ve “yeni psikolojik ihtiyaçlar ölçeği” ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik ihtiyaçları (başarı, ilişki, özerklik ve baskınlık ihtiyaçları) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve merhamet tatmini ile merhamet yorgunluğu arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yordayıcı analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin alt boyutları olan özerklik, ilişki ve baskınlık özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşam kalitelerinin en önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Uzalgiden (2019) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik, mesleki, kişilerarası, entelektüel öz-yeterlik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında 562’si kadın 382’si erkek toplam 944 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen öz yeterlik inancı (akademik, mesleki, kişilerarası, entelektüel öz yeterlik inancı) ve psikolojik

ihtiyaçların doyumunda denge (ilişkisellik, yeterlik ve özerklik ihtiyaç doyumunu) ile öznele iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer yandan mesleki öz yeterlik, özerklik ihtiyaç doyumunu, sosyal öz yeterlik, akademik öz yeterlik inancının birlikte öznele iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı ve bu değişkenler tarafından toplam varyansın %30,3'ünün açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yeterlik doyumunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlişki doyumunda, erkek öğretmenlerin ilişki doyumunu kadın öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Medeni durum değişkeninde ise evli öğretmenlerin yeterlilik doyumunu bekar öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunurken özerklik ve ilişki doyumunu boyutlarında evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özen (2021) tarafından karma yöntem tasarımlarından eşzamanlı üçgenleme deseninin kullanıldığı karma (nicel ve nitel) çalışmada, Kocaeli ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 407 öğretmenenden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarda ise ilişkili olma doyumunun iyi düzeyde, özerklik ve yeterlik doyumlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın nitel sonuçlarında öğretmenlerin özgür olma, çeşitli bilgi ve beceriler ile ilgili olarak kendilerini yeterli görme ihtiyaç doyumları orta düzeyde bulunurken sosyal ilişkilerin karşılanması ile ilgili ihtiyaç doyumları ortanın üstünde bulunmuştur. Öğretmenlerin ihtiyaç doyumuna yönelik beklentilerinin ise genellikle yeterlik ve özerklik boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Bardak ve Keskin (2022) yaptığı çalışmada kamu, özel sektör ve kendi işinde çalışanların temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik) tatmini veya engellenmesinin kişilerde tükenmişlik ve iş stresi üzerindeki doğrudan etkisi ve bu etki üzerindeki benlik saygısının aracılık rolü incelenmiştir. Kolay örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada, örneklem, Türkiye'nin farklı illerinden, farklı meslek gruplarında (öğretmen, psikolog, akademisyen, bankacı, mühendis, hemşire, doktor, memur, sosyal çalışmacı) ve farklı sektörlerde çalışan 93 erkek ve 113 kadın toplam 206 kişi oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve engellenmesinin tükenmişlik ve iş stresi üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; psikolojik ihtiyaçların tatmini çalışanların tükenmişlik düzeylerini azaltırken, engellenmesi

tükenmişlik düzeylerini arttırdığı, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun çalışanların iş stresini azalttığı ve benlik saygısını arttırdığı, artan benlik saygısına bağlı olarak çalışanları tükenmişlik düzeylerinin ve iş stresi düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi benlik saygısını azalttığı, azalan benlik saygısına bağlı olarak çalışanların iş stresi düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2 Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Deci vd. (2001) 431 katılımcı ile yaptığı çalışmada ihtiyaç doyumunun yeterlik, özerklik ve ilişkili olma ile iş motivasyonu ve özerklik desteği arasındaki ilişkiyi kültürlerarası bir karşılaştırma ile ele almıştır. Elde edilen bulgulara göre ABD ve Bulgaristan'da çalışanların psikolojik ihtiyaçlarının motivasyon ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Özerklik desteğinin ihtiyaç tatminini karşıladığı, ihtiyaç tatmininin de kaygıyı azalttığı ve iş motivasyonunu arttırdığı tespit edilmiştir.

Klassen vd. (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ilişki tatmininin işe adanmışlık ve öğretme duyguları ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışma, iş ortamında temel psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesinin, iyi olma hali ve işle ilgili tutumlar açısından optimal işleyişe yol açtığını öneren Öz Belirleme Kuramı çerçevesine dayandırılmıştır. 1049 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmenlerin motivasyonu ve duygularıyla güçlü bir şekilde ilişkili olabileceği varsayımından hareketle, öğretmenlerin ilişkili olma ihtiyacı öğretmen-öğretmen ilişkisi ve öğretmen-öğrenci ilişkisi şeklinde iki bileşene ayrılarak ele alınmıştır. Çalışmada öğretmenlerin çoğu, öğrencilerle ilişki kurmanın önemini öğretmenlerle ilişki kurmanın öneminden daha yüksek olarak değerlendirmiştir. Sonuç olarak öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç doyumunun, onların öğretime katılım ve duyguları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu hipotezini doğrulanmıştır.

Naemi (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerde temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ile dayanıklılık ve evlilik doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma evrenini oluşturan ortaokul ve liselerde görev yapan 324 öğretmenden ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 174 kadın öğretmen ile yürütülen vaka çalışmasında tüm temel psikolojik ihtiyaç türlerinin (özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma) dayanıklılık ve evlilik doyumu ile anlamlı bir pozitif

korelasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişkili olma ve özerklik doyumunun, yılmazlık ve evlilik doyumunun en anlamlı ve olumlu yordama gücüne sahip olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, temel psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesinin psikolojik dayanıklılık ve evlilik doyumunu arttırmada faydalı olabileceği, performans ve ruh sağlığını da iyileştirdiği varsayılmıştır.

Olçar vd. (2019) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin yaşam amaçları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi Öz Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 2000) ve akış kuramı (Csikszentmihalyi, 1990) çerçevesinde incelemiştir. Çalışmaya, Hırvatistan'ın farklı bölgelerinden toplam 480 ilkokul öğretmeni (ortalama 17 yıl iş tecrübesi) katılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ile elde edilen sonuçlar, iş yerinde yeterlilik ve akış ihtiyacının içsel yaşam hedefleri ile yaşam doyumunda önemli ölçüde aracılık ettiğini göstermiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile elde edilen sonuçlar, içsel yaşam hedefleri ile yaşam doyumunda ilişkiye yeterlilik ihtiyacı ve iş akışının önemli ölçüde aracılık ettiğini göstermiştir. Özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçları, seri arabulucu olarak kullanıldığında önemli aracılık etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yaşam hedefleri ile yaşam doyumundaki pozitif ilişkinin, kısmen yeterlilik ihtiyacının artan tatmininden ve iş yerinde daha sık akış deneyiminden kaynaklandığına dair kanıt sunmaktadır. Ayrıca, dışsal hedeflerin özerklik ve iş akışı yoluyla yaşam doyumundaki üzerindeki dolaylı etkisi test edilmiş ve anlamlı bulunmuştur. Bir başka deyişle, dışsal hedeflerin peşinden gitmenin, daha düşük özerklik ve daha düşük iş akışı aracılığıyla daha düşük yaşam memnuniyetine yol açtığı da bulunmuştur.

Ford vd. (2019) yaptıkları çalışmada, yönetici eylemlerinin içsel, kişilerarası ve örgütsel düzeyde öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçları ile duygusal tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve okuldan ve/veya meslekten ayrılma niyeti araştırılmıştır. Çalışmada yoksulluk oranı yüksek, kentsel bir okul bölgesindeki 73 okuldan 1.500'den fazla öğretmenden oluşan bir örneklem kullanarak çok düzeyli bir yol analizi modeli uygulanmıştır. Bulgular, içsel boyutun öncelikle tükenmişlik yoluyla çalıştığını, kişilerarası boyutun (öğretmen-yönetici etkileşimleri) öncelikle öğretmenler arasında örgütsel bağlılığı geliştirmek için işlev gördüğünü göstermiştir. Örgütsel düzeyde, öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini destekleyen güvenilir, elverişli bir çalışma ortamının, kolektif öğretmen tükenmişliği ve örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesinde, okul liderlerinin,

öğretmenlerin işten ayrılma davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarının ele alınmasının çok boyutlu olarak düşünülmesi, tek başına hiçbir boyutun (kişi içi, kişilerarası veya örgütsel) yeterli olmayacağı ileri sürülmüştür. Ayrıca lider eylemlerinin öneminden dolayı, okul liderlerinin, temel psikolojik ihtiyaçları destekleyen okul çalışma koşullarını iyileştirmek için öğretmenlerle hem bire bir hem de toplu olarak çalışması gerektiği önerilmiştir.

Neufeld vd. (2020) tıp öğrencilerinin stresini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 197 tıp öğrencisi dahil edilmiştir. Kadınların erkeklere göre yeterlik ihtiyacının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre temel psikolojik ihtiyaçların doyum düzeyi arttıkça stres düzeyinin azaldığı görülmüştür. Başak bir ifadeyle psikolojik ihtiyaçların tatmin düzeyi azaldıkça stres düzeyi artmaktadır. Bir diğer önemli sonuç ise psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalık değişkenleri ile stres düzeyi arasındaki ilişki yüksek düzeyde gözlemlenirken, temel psikolojik ihtiyaçların aracı değişken olarak devreye girmesiyle bu ilişkinin azaldığı gözlemlenmiştir.

Lee vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada Öz Belirleme Kuramına dayalı olarak, algılanan yöneticinin öğrenme desteği ile öğretmenlerin işle ilgili sonuçları arasındaki ilişkileri açıklamada öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç tatmininin aracı rolü incelenmiştir. 180 Singapur ilköğretim öğretmeninden oluşan örneklemden elde edilen sonuçlar, algılanan yöneticinin öğrenme desteğinin psikolojik ihtiyaçların tatminini (yani özerklik, yeterlilik ve bağlılık), değişim odaklı çalışma davranışını ve örgütsel bağlılığı doğrudan yordadığını ortaya koymuştur. Psikolojik ihtiyaç tatmini, algılanan yöneticinin öğrenme desteği ile değişim odaklı iş davranışı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere kısmen aracılık etmiştir.

Jin vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin güçlü yönlerinin kullanımı ile işe bağlılık arasındaki ilişkinin, bir öğretmenin temel psikolojik ihtiyaçları tatmininden nasıl etkilendiğini araştırılmıştır. Bu amaçla Çin'de 648 öğretmen anket doldürmüştür. Sonuçlar, güçlü yönlerin kullanımının işe bağlılık ve ihtiyaç tatmini ile pozitif bir ilişki gösterdiğini ortaya koydu. Ayrıca, özerklik, yetkinlik ve bağlılık doyumu, öğretmenler için güçlü yönlerin kullanımının işe adanmışlık üzerindeki etkisine aracılık etmiştir. Sonuçlar, özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma memnuniyetinin, güçlü yönlerin kullanımının işe adanmışlık

üzerindeki etkisine aracılık eden faktörler olarak hizmet ettiğini göstermektedir. Araştırmanın önemi ve sınırlılıkları tartışılmıştır.

Cai ve Tang (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmen inovasyonunun altında yatan motivasyonel mekanizmaları araştırılmıştır. Çalışmada, Çin'deki 1.115 ilkokul ve lise öğretmeninden elde edilen veriler kullanılarak okul desteği, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öğretmen yeniliği arasındaki ilişki ve öğretmen yeniliğini kolaylaştırmada yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçlar, temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin, öğretmenlerin destekleyici bir okul ortamında yenilik yapmaya nasıl motive olduklarını açıklamak için faydalı bir kuramsal çerçeve olduğunu göstermiştir. Ayrıca, temel psikolojik ihtiyaçların tatminine ilişki, farklı ihtiyaç türlerinin (yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma) öğretmen yeniliği üzerindeki etkisinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. İlişkili olma ihtiyacının, öğretmen yeniliği üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu ve yeterliliğin öncülü olduğu, özerkliğin ise diğer değişkenlerle anlamlı olmayan ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir.

2.5.3 Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sarı (2007) yaptığı çalışmada öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını ölçmek için okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirmiştir. Ölçek geliştirme analizleri sonucunda maddelerin öğretmen ve öğrenci formunda paralel olarak “okula yönelik duygular”, “okul yönetimi”, “öğretmenler”, “öğrenciler” ve “statü” boyutlarında toplandığı, “sosyal etkinlikler” boyutunun sadece öğrenci formunda, “öğretim programı” boyutunun ise sadece öğretmen formunda yer aldığı gözlemlenmiştir. Başarı, fırsatlar ve sınıf ortamıyla ilgili yazılan maddelerin tamamen elendiği, kimlik ve statü ile olumlu duygu ve olumsuz duygu için yazılan maddelerin de aynı faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak 50 madde ve 6 boyuttan oluşan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirilmiştir.

İlmen (2010) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında Sarı (2007) tarafından geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” revize edilerek “okula yönelik duygular”, “öğretmenler”, “öğrenciler” ve “yönetici” olmak üzere dört alt boyut ve 50 maddeden oluşan “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk 30 maddesi öğretmenler ve öğrenciler için ortak maddelerden oluşturulmuştur. Çalışma evrenini; 2008–2009 eğitim öğretim yılında Van merkezde yer alan ilköğretim okullarında yedinci sınıflarında okuyan öğrenciler ve bu ilköğretim

okullarında görev yapan branş öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, üst düzey ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının en yüksek düzeyde olduğu, alt ve orta düzey ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının genel ortalamanın altında kalırken, üst düzey ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısının genel ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca en yüksek okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip üst düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ile en düşük okul yaşam kalitesi ortalamasına sahip alt düzey ilköğretim okulları öğretmenleri ortalaması arasında 22,78 puanlık bir farklılık gözlemlenmiştir.

Sarı vd. (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ile mesleki motivasyon düzeylerini incelemişlerdir. Veriler, Adana il merkezindeki beş ilkokulda görev yapan 134 öğretmenden toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının ortanın biraz üzerinde, motivasyon düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken, kıdeme göre anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu ve okul yaşam kalitesi ölçeği puanlarının öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Demir ve Yıldızlı (2015) yaptıkları çalışmada İstanbul'daki bir ilkokul ve ortaokulun okul yaşam kalitesinin okuldaki öğretmenler ve öğrenci görüşleriyle belirlenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması deseninde yürütülen çalışmada veriler gözlem, görüşme ve anket yardımıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak temalar “okula yönelik duygular”, “okul yönetimi”, “öğretmen-öğrenci iletişimi”, “öğrenci-öğrenci iletişimi”, “sosyal etkinlikler” ve “statü” olmak üzere altı boyutta incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin idarecilerle iş birliği yapmak istedikleri, evrak işlerinin çok zaman aldığı, sınıfların çok kalabalık olmaması gerektiği, kalabalık sınıfların öğrenci-öğretmen iletişimini azalttığı, öğretmenler ve idareciler arasında iş birliği, öğretmenlerin fikirlerinin önemsenmesi gibi konuların öğretmenlerin okul yaşam kalitesini arttıran ya da düşüren faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Çoruk ve Çiçek (2017) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam ile iş doyumu algıları arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemi 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Çanakkale merkezde görev yapan 310 öğretmenlerden oluşturulmuştur. Okul yaşam kalitesini belirlemek amacıyla Sarı (2007) tarafından geliştirilen ve İlmen (2010) tarafından revize edilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerinin iş doyum algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin iş doyumunu ile okul yaşam kalitesi alt boyutları olan yöneticiye yönelik algı, okula yönelik algı, öğretmene yönelik algı ve öğrenciye yönelik algı alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenirken, branş, mezun olunan okul türü ve kıdem değişkenleri açısından arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Elmas (2021) yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının "Yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından "iş kariyer memnuniyeti, "iş kontrol edebilme, "çalışma koşulları ve "aile içi yaşam dengesi" boyutlarında öğretmenlerin algılarının "yüksek" düzeyde olduğu "genel iyi olma" ve "iş yaşamında stres" boyutlarında ise "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının da "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel mutlulukları arasında genel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının örgütsel mutluluk algılarını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Duman (2019) yüksek lisans çalışmasında Azerbaycan’da bulunan Türk okullarındaki öğrenciler ve öğretmenlerin okullarına yönelik yaşam kalitesini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma örneklemi 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Azerbaycan’ın başkenti Bakü’deki Türk okullarında görev yapan 100 öğretmen ve 300 öğrenciden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Öğrenci ve Öğretmen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin (Sarı, 2007) kullanıldığı çalışma sonucunda Azerbaycan vatandaşı öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesini algılarının,

Türk vatandaşı öğretmen ve öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş arttıkça okul yaşam kalitesinin düştüğü görülmüştür. Vakıf okullarında eğitim gören öğrencilerin devlet okulundaki öğrencilere göre okul yaşam kalitesi puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek okul yaşam kalitesi algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Kaşık (2022) yüksek lisans projesi çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarını incelemiştir. Çalışma 2021–2022 Eğitim-Öğretim yılı Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesi alt boyutlarında en yüksek ortalamanın iş yaşamında stres boyutunda, en düşük ortalamanın ise işi kontrol edebilme boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca diğer boyutlardan iş kariyer memnuniyeti, çalışma koşulları, aile-iş yaşamı dengesi ve iş yaşam kalitesi genel olarak “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve alt boyutları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet, yaş, görev unvanı, mesai saati dışında çalışma durumu, aile bireylerine yeterince zaman ayırabilme durumu, medeni durum, yıllık tatil süresi, çocuk sayısı, kıdem ve çalıştıkları kademeye göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

2.5.4 Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rosmiller (1992) çalışmasında okul yöneticilerinin eylemlerinin öğretmenlerin okul yaşam kalitesini nasıl etkilediğini açıklamak için, Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batısındaki sekiz 'sıradan' büyükşehir ortaokulundaki okul yöneticisi ve diğer üst düzey yöneticilerle ilgili örnek olay incelemesi yapmıştır. Rosmiller (1992), etkili okullarla ilgili literatürden yararlanarak, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okul yaşam kalitesini artırdığı veya azalttığı görülen yedi gösterge belirlemiştir. Çalışma sonucunda bu yedi göstergeden en az beşinin öğretmenlerin okul yaşam kalitesini doğrudan etkilediğini belirlemiştir. Bu beş alan; (1)üst yöneticiler, okul yöneticileri, veliler ve çevredeki yetişkinlerden gelen saygı, (2) karar verme sürecine katılım, (3) öğretmenler arasında işbirlikçi ve teşvik edici mesleki etkileşim, (4) mevcut beceri ve bilgilerden yararlanma, yeni beceri ve bilgiler edinme fırsatı, (5)yeterli kaynaklar; hoş, düzenli bir fiziksel çalışma ortamı alanlarından oluşmaktadır.

Pang (2003) öğretmenlerin okul yaşamı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma için toplanan veriler, Hong Kong'daki 44 ortaokulda görev yapan toplam 363'ten rastgele seçilen bir örneklemden alınmıştır. Veri toplama aracı olarak “okul değerleri envanteri” ve öğretmenlerin okul yaşamı hakkındaki duygularını değerlendirmek için geliştirilen (Pang, 1996) “öğretmenlerin okul yaşamı ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, bürokratik bağlantı, kültürel bağlantı, sıkı bağlantı ve gevşek bağlantının okullarda insanları birbirine bağlamak için önemli ve farklı örgütsel güçler olduğu tespit edilmiştir. Kültürel bağlantı, sıkı bağlantı ve gevşek bağlantının öğretmenlerin okul yaşamları üzerinde olumlu etkileri olduğu, ancak bürokratik bağlantının öğretmen bağlılığı üzerinde olumlu etkileri olmasına rağmen öğretmenlerin okul yaşamları üzerinde olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur. Ayrıca okullardaki kültürel bağlantının dört okul yaşamı değişkeni (öğretmen bağlılığı, iş tatmini, topluluk duygusu ve düzen ve disiplin) üzerinde doğrudan ve dolaylı olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Hong vd. (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi ile işe bağlılık, iş stresi ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma verileri Malezya'daki bir devlet ortaokulunda 110 kadrolu öğretmene uygulanan kesitsel bir anketten toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde çalışma yaşam kalitesine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma yaşam kalitesi ile işe bağlılık, stres ve memnuniyet arasında da orta düzeyde ilişkiler olduğu, ancak demografik değişkenlere göre çalışma yaşam kalitesi arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kazem vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada ilkökul öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve iş tecrübesi gibi demografik değişkenlere dayalı olarak okul yaşam kalitesi ve bileşenleri incelenmiştir. Örneklem basit tesadüfi örnekleme dayalı olarak 120 öğretmeninden oluşturulmuştur. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin ortalamasının altında olduğu ve okul yaşamından memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin maaş bileşeninin en fazla memnuniyetsizlik kaynağı olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek okul yaşam kalitesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitim bileşeninde ise lisans ve lisansüstü öğretmenlerin okul yaşamının kalitesi ve bileşenlerine ilişkin görüşleri arasında fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Akram vd. (2017) yaptıkları çalışmada Türkiye ve Pakistan'da görev yapan öğretmenlerinin okul çalışma yaşam kalitesini karşılaştırmıştır. Çalışmanın

örnekleme 995 Türk öğretmen (8 ilden) ve 716 Pakistanlı öğretmenden (Pencap'ın 5 şehrinden) oluşmaktadır. Türk ve Pakistanlı öğretmenlerin algıları önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Mevcut çalışma, Türk öğretmenlerin idari destek, okulda kolaylıklar ve gelişim fırsatları boyutlarında Pakistanlı öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu; Pakistanlı öğretmenlerin ise Türk meslektaşlarına kıyasla sağlıklı ve insana yakışır çalışma koşulları ve insana yakışır ve adil ücretler konusunda önemli ölçüde daha yüksek bir ortalama puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Türk öğretmenlerinin makul ve adil ücretlere ilişkin tatmin düzeylerinin nispeten düşük olduğu, gelir ve diğer yardımların artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Pakistanlı kadın öğretmenlerin, Türk kadın meslektaşlarına kıyasla çalışma yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte her iki ülkedeki evli ve bekâr öğretmenlerin okul çalışma yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Ishak vd. (2018) yaptıkları literatür taramasında öğretmenlerin çalışma yaşamının kalitesinin önemli boyutlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla öğretmenlerin çalışma yaşamı alanında yayınlanan kitap, dergi ve çeşitli raporlar incelenmiştir. Detaylı olarak incelenen 25'ten fazla literatürden en çok kullanılan faktörler belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çalışma yaşamında en fazla kullanılan iş memnuniyeti, ödeme ve menfaatler, demografik faktörler, kontrol örgütsel bağlılık, büyüme ve gelişme, güvenli ve sağlıklı çevre olduğu, orta düzeyde kullanılan boyutların sosyal bütünleşme, iş yaşam dengesi, çalışan katılımı, takım çalışması, ödüller, refah ve özerklik olduğu, en az düzeyde kullanılan boyutların ise yetki devri, örgütsel vatandaşlık davranışı, ekonomik ve eşit iş fırsatları, eğitim ve gelişim olduğu tespit edilmiştir.

Lalompoh vd. (2019) yaptıkları çalışmada, çalışma yaşam kalitesinin öğretmenlerin performansına etkisini, okul yöneticisinin yöneticilik rolü ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesini etkileyen duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma nicel bir yaklaşımla yürütülmüş ve yapısal modele dayalı anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, çalışma yaşam kalitesinin öğretmenlerin performansını en üst düzeye çıkarmada veya desteklemede önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Çalışma yaşam kalitesi yüksek öğretmenlerin performansının da yüksek olduğu ve çalışma yaşam kalitesinin öğretmen çıktıları üzerinde olumlu sonuçları olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul yöneticisinin yönetim yeterliliğinin öğretmenlerin performansına büyük katkı sağladığı tespit edilmiştir.

2.5.5 Yönetici Desteği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Argon (2014) yaptığı çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda ilkokullarda yönetici desteği konusunu incelemiştir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı Bolu merkez ilçe ilkokullarında görev yapan 51 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Çalışma sonucuna göre destekleyici okul yöneticisinin; olumlu kişilik özelliklerine sahip, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde kolaylaştırıcı olup motive edebilen, eğitim öğretim ortamının etkili oluşturulmasını sağlayan, çalışanları karar süreçlerine katarak işbirlikçi bir tutum sergileyen özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticileri tarafından desteklenen öğretmenlerin hem kendilerine hem de işlerine yönelik olumlu duygular yaşayıp bunu davranışlarına yansıtan özelliklere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesini engelleyen faktörler kişilik ve yöneticilik özellikleri, okul içi uygulamalar, okul çevre ilişkileri ve okulun maddi olanaksızlıklarıdır. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin 30'una göre Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticileri öğretmenleri desteklemekte, 21'ine göre ise engellemektedir.

Ertürk vd. (2016) yaptıkları çalışmada yönetsel destek algısının öğretmenlerde duygusal emek ve psikolojik iyi oluşu etkileme düzeyini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 412 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yönetsel destek algıları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek, duygusal emek düzeyleri ise orta olarak belirlenmiştir. Ayrıca, algılanan yönetsel desteğin öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, psikolojik iyi oluşu ise düşük düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Özkuk (2017) yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin yönetici desteği algısı ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışma evrenini 2016- 2017 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe liselerinde görev yapan 426 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yönetici desteği algıları toplamda “katılıyorum” düzeyindeyken yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermezken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yönetici desteği algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yönetici desteği algıları ile iş yaşamında yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü, sosyal arkadaşlık alt boyutu ile orta düzeyde pozitif

yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yönetici desteği algıları ile iş yaşamında yalnızlığın toplamına yönelik görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir.

Uzun (2018) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, yönetici desteği algıları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkileri inceleyerek, yönetici desteğinin bu ilişkideki aracı rolünü analiz etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Giresun ili merkezindeki devlet liselerinde görev yapmakta olan 292 öğretmen oluşturmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle test edildiği çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yönetici destek algıları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları örgütsel özdeşleşmelerini ve yönetici destek algılarını pozitif yönde etkilerken, yönetici desteği algıları da örgütsel özdeşleşmelerini pozitif yönde etkilemektedir. Ancak öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkide yönetici desteğinin aracılık rolü olmadığı gözlemlenmiştir.

Göçer (2021) yüksek lisans çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin yönetici desteği algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca yönetici desteği algılarının cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmazken okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yönetici desteği algıları ile okul kültürünün iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçlar boyutlarında ise etkileşimsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.5.6 Yönetici Desteği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Eisenberger vd. (2002) yaptığı çalışmada çalışanların yönetici desteği algısı, algılanan örgütsel destek ve çalışan devri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu amaçla yaptıkları üç farklı çalışmanın ilkinde çeşitli örgütlerden seçilen 314 çalışanla, algılanan örgütsel desteğin, yönetici desteği algısındaki zamansal değişimle pozitif olarak ilişkili olduğunu ve algılanan örgütsel desteğin, yönetici desteği algısına yol açtığı bulgusuna ulaşmışlardır. 300 perakende satış çalışanı ile yaptıkları ikincisi çalışmada, örgütsel destek ve yönetici desteği ilişkisinin örgütsel ortamda algılanan yönetici statüsü ile arttığını tespit etmişlerdir. 493 perakende

satış çalışanı ile yaptıkları üçüncü çalışmada, yönetici desteği ile örgütsel destek ilişkisinin çalışan devri üzerinde negatif bir ilişkiye tam aracılık ettiğini tespit etmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışmalar, yöneticilerin örgütleriyle özdeşleştikleri ölçüde yüksek örgütsel destek algısına ve nihayetinde işten ayrılma davranışını azaltmaya katkı sağladığını göstermektedir.

Maertz Jr vd. (2007) yaptıkları çalışmada, algılanan yönetici desteğinin ve algılanan örgütsel desteğin işten ayrılma bilişleri üzerindeki aracılık etkilerini ve bunların işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileşimli etkilerini 225 sosyal hizmet çalışanından oluşan bir örneklem üzerinde incelemiştir. Çalışma sonuçları, önceki literatürün aksine yönetici desteğinin işten ayrılma davranışları üzerinde algılanan örgütsel destek aracılığından bağımsız etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yönetici desteğinin duygusal örgütsel bağlılığın yanı sıra normatif bağlılık yoluyla aracılık edilen işten ayrılma niyeti üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, düşük yönetici desteği algısının örgütsel destek ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği, yüksek örgütsel desteğin ise zayıflattığı tespit edilmiştir.

Dysvik ve Kuvaas (2013) yaptıkları çalışmada, algılanan iş özerkliği ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin bağlamsal etkilerini incelemiştir. Çalışma sonuçları, farklı kamu kurumlarından 680 Norveçli çalışan arasında yapılan iki kesitsel anket, algılanan iş özerkliği ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin algılanan yönetici desteği tarafından yönetildiğini göstermiştir. Algılanan iş özerkliğinin, yalnızca algılanan yüksek yönetici desteğinin işten ayrılma niyeti ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Hämmig (2017) yaptığı çalışmada farklı kaynaklardan gelen sosyal desteğin işyerinde sağlık ve esenlik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, İsviçre'de dört farklı sektörde çalışan 5.887 çalışan üzerinde kesitsel veriler kullanılarak yapılmıştır. Eş, akraba, arkadaş, doğrudan amir, iş yerindeki en yakın meslektaş ve diğer çalışma arkadaşlarından oluşan sosyal destek kaynakları, işyerinde ve evde sorun yaşaması durumunda sosyal destek alamamaları açısından incelenmiştir. Destek eksikliği, kas-iskelet sistemi bozuklukları, stres duyguları ve tükenmişlik semptomları gibi sağlıkla ilgili sorunlara, işyerinde bunalmış hissetme, iş tatminsizliği ve işten ayrılma niyeti gibi işle ilgili sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir. Ayrıca işyerinde ve hatta evde sorunlar olması durumunda doğrudan bir yönetici desteğine güvenememenin, önemli ölçüde artan sağlık ve işle ilgili sorunlar

yaşama riskini içerdği görülmüştür. Bununla birlikte birden fazla sosyal destek kaynağının ve özellikle yönetici desteğinin, işyerinde sağlık ve esenliğin önemli kaynakları olduğu, işyerinde sağlığın teşviki ve geliştirilmesinde kilit faktörler olarak önemli olduğu gözlemlenmiştir.

Cai ve Tang (2021) yaptıkları çalışmada, Çin'deki 1.123 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışmada farklı sosyal destek kaynakları (yani denetçi, meslektaşlar ve öğrenciler) ile öğretmen yenilikçiliği arasındaki ilişkiyi, öğretmen öz yeterliliğinin aracılık etkileri ve öğretmenlerin müfettişlerine, meslektaşlarına ve öğrencilerine olan güveninin düzenleyici etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, meslektaşların ve öğrencilerin desteğinin öğretmen yenilikçiliği ile pozitif ilişkili olduğunu ve bu ilişkiye öğretmen öz yeterliliğinin aracılık ettiğini göstermiştir. Ayrıca yönetici desteğinin, hem öğretmen yeniliği hem de öğretmen öz-yeterliliği ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Hamzah ve Nordin (2022) yaptıkları çalışmada, üniversite görev yapan akademik personelin yönetici desteği algısı ile işe bağlılık arasındaki ilişkide işle ilgili duygusal iyi oluşun aracı rolünü araştırmıştır. Araştırmada, işle ilgili duygusal iyi oluş, olumsuz ve olumlu duygu duygu olmak üzere iki alt ölçekte puanlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesindeki 42.63 yaş ortalamasına sahip olan toplam 110 akademik personelden oluşmaktadır. Çalışma sonuçları, algılanan yönetici desteğinin ve işle ilgili duygusal iyi oluşun her iki alt boyutunun işe adanmışlıkla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, algılanan yönetici desteği ve işe bağlılık arasındaki ilişkide, işle ilgili duygusal iyi oluşun hem olumlu hem de olumsuz duygularının kısmen aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Bir başka deyişle işle ilgili olumlu ve olumsuz duygular, algılanan yönetici desteği ile işe bağlılık arasındaki ilişkiye kısmi aracılık etmektedir. Bu sonuç, algılanan yönetici desteğinin işe bağlılığı etkilediğini ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmada kullanılan modeli, evren ve örneklemini, veri toplama araçlarını, veri toplanma sürecini ve verilerin analizinde kullanılan çözümleme yöntemlerine ilişkin bilgileri içermektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin aracılık etkisinin hipotetik olarak ele alındığı bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, birlikte anlamlı bir değişim gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemeyi amaçlamaktadır (Merton, 2010). Karasar'a (2002) göre ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim olup olmadığını ve bu değişimin miktarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu modelde ortaya konulan ilişki, değişkenlerden birinde gözlenen değişimin bir miktarının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

İlişkisel tarama modeli korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türdür. Korelasyon türü ilişkisel modellerde amaç, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve sonuçları tahmin etmektir (Fraenkel vd., 2012). Korelasyon türü ilişkisel modellerde, değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermedikleri, birlikte değişim varsa bu değişimin ne şekilde olduğu ortaya konmaya çalışılırken, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişken ile aralarında bir değişim olup olmadığı incelenmektedir (Karasar, 2002). Bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermedikleri, birlikte değişim varsa bu değişimin ne şekilde olduğunu ortaya koymak için korelasyon türü ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılar, çoğu zaman iki değişken arasında ilişki olup olmadığını ya da ilişki var ise bu ilişkinin hangi yönde (olumlu-olumsuz) olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır (Karasar, 2002). İki değişken arasında tespit edilen bu basit ilişki önemli olmakla birlikte, X ve Y değişkenleri arasındaki nedensel ilişkinin derinlemesine anlaşılması için çoğu zaman yeterli olmaz. İki değişken arasındaki nedensel ilişkinin tam olarak anlaşılabilmesi bahse konu ilişkinin ne zaman ve nasıl meydana geldiğine de bağlıdır (Hayes, 2017).

Başka bir ifadeyle X ve Y arasındaki ilişkinin hangi durumlarda değiştiği (düzenleyicilik-moderation) sosyal gerçekliğin tam anlaşılması bakımından önemli görülmektedir. Bu nedenle X ve Y değişkenleri ilişkinin hangi durumlarda değiştiğini anlamak için etkileşim etkisi denen üçüncü bir değişkene (W) ihtiyaç duyulur.

Bu araştırmada temel psikolojik ihtiyaçlar ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Düzenleyici değişken sürekli veya süreksiz olabilir. Sosyal bilimlerde genellikle doğuştan gelen özellikler (cinsiyet, etnik köken vb.) kişilik ve duygusal özellikler (kişilik tipleri, olumlu–olumsuz duygulanım vb.) veya durumsal/bağlamsal özellikler (kültür, eğitim düzeyi, bölge vb.) araştırmalarda düzenleyici değişken olarak ele alınmaktadır (Gürbüz, 2019). Bu araştırmanın sosyal bilimler alanında olması ve olumlu-olumsuz duygulanımları (algılar) içermesi nedeniyle öğretmenlerin yönetici desteği algısı, düzenleyici etki değişkeni olarak seçilmiştir.

Düzenleyici etki; bağımsız değişkenin etkisinin hangi durumlarda ve nasıl yükselip azalacağını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın düzenleyici etki modelinde X (temel psikolojik ihtiyaçlar) bağımsız değişkeni, Y (Okul Yaşam Kalitesi) bağımlı değişkeni ve W (Yönetici Desteği) düzenleyici değişkeni temsil etmektedir. Kavramsal olarak düzenleyici değişken (yönetici desteği), bağımsız (temel psikolojik ihtiyaçlar) ve bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi) arasındaki yola etki etmekte ve iki değişken arasındaki ilişkiyi etkileyebilmektedir. İstatistiki olarak düzenleyici değişken, iki değişken arasındaki ilişkiyi, bağımsız değişken ile etkileşim göstererek farklılaştırmaktadır. Diğer bir ifadeyle bağımlı ve bağımsız değişken arasında kurulan bir modele düzenleyici değişkenin dâhil olmasıyla, bağımlı değişken üzerindeki etki, bağımsız değişken ve düzenleyici değişken arasındaki etkileşim etkisi (temel psikolojik ihtiyaçlar x yönetici desteği) ile açıklanmaktadır (Hayes ve Rockwood, 2017).

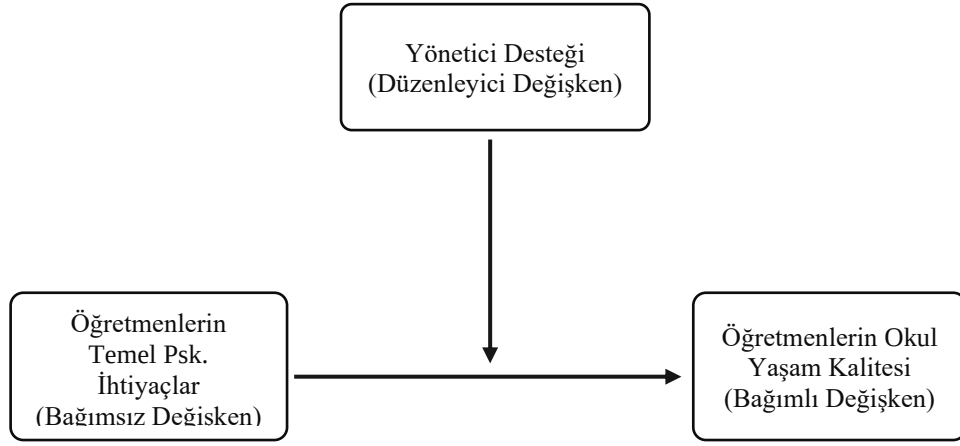
Son yıllarda bazı araştırmacılar (Hayes ve Rockwood, 2017; Hayes, 2018) klasik düzenleyici etki testleri için geleneksel yöntem yerine bootstrap tekniğine dayanan, daha geçerli ve güvenilir sonuçlar veren modern yaklaşımın kullanılmasını önermektedirler. Bu nedenle araştırmanın düzenleyici etki verilerinin analizinde daha geçerli ve güvenilir sonuçlar veren modern yöntemlerden Andrew Hayes tarafından geliştirilen Process Makrosu kullanılmıştır

(Hayes, 2020). Düzenleyici etkilerin analizleri için Process Macro istatistik programında Model 1 seçilmiştir.

Düzenleyicilik etkisinin test edilebilmesi için bağımsız değişken, düzenleyici değişken ve etkileşim terimi birlikte modele dâhil edilmekte ve düzenleyicilik etkisinin varlığı etkileşim teriminden (temel psikolojik ihtiyaçlar X yönetici desteği) bağımlı değişkene giden yolun anlamlılığı ile sağlanmaktadır. Bir başka deyişle düzenleyicilik etkisinin varlığı için, yani ilgili hipotezin kabul edilebilmesi için, etkileşim etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkması gerekmektedir (Baron ve Kenny, 1986; Hui ve Lee, 2000, Hayes, 2017). Bu araştırmada anlamlılık değeri 0.05 ($p < 0.05$) olarak alınmıştır. Ayrıca düzenleyici etkinin belirlenmesi için %95 güven aralığında bootstrap düşük (BootLLCI) ve yüksek (BootULCI) güvenilirlik aralıklarının arasında 0 (sıfır) olmaması dikkate alınmıştır (Hayes, 2017). Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için de eğim (slope) testi uygulanmakta ve ilgili bulgular grafik olarak gösterilebilmektedir (Gürbüz, 2019).

Düzenleyici değişken, bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni etkileme gücünü azaltması veya arttırması açısından önemli bir faktördür. Diğer bir deyişle, düzenleyici değişken, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki beklenen etkilerin ne zaman, hangi durumda ve ne kadar geçerli olduğunu açıklar (Gürbüz, 2019). Bu durumda, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama gücü, düzenleyici değişkenin değerine göre farklılık gösterir. Bunun için etkileşim terimini içeren düzenleyici etki modelinin R^2 'sinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttırması gerekmektedir (Aiken vd., 1991). Modelin açıklama gücünü gösteren R^2 değeri (R-squared), 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında değerler almakta ve R^2 değerinin yüksek olması modelin açıklama gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle R^2 değeri sıfıra yakınsa modelin açıklama gücü düşük, R^2 değeri bire yakınsa, modelin açıklama gücü yüksek olmaktadır. Cohen'e (1988) göre elde edilen .13 ve üzeri R^2 değeri (R-squared) yüksek etki değeri olarak yorumlanmaktadır (Coşkun vd., 2020).

Şekil 3.1'de görüldüğü gibi tasarlanan modelde öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları bağımsız değişken, okul yaşam kalitesi bağımlı değişken ve yönetici desteği düzenleyici değişken olarak ele alınmıştır.



Şekil 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ele alınan öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları, okul yaşam kalitesi ve yönetici desteği konularının üçünün bir arada daha önce alanyazında hiç araştırılmamış olması, araştırma konularının sosyal bilimler alanından olması ve bu konular arasındaki ilişkilerin hipotetik yöntemle ortaya konulmasına uygun olması bu modelin tercih edilmesinin temel nedenini oluşturmaktadır. Bu sebeple, çalışma kapsamında öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi olup olmadığını ortaya koymak hedeflenmiştir.

3.2 Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu bölümde araştırmanın çalışma evreni ve örneklem hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma evreni, genel araştırma evreninin bütün özelliklerine sahip ve ulaşılabilirliği kolay olan, onun küçük bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2002). Genel evren ise tanımlaması kolay olmakla birlikte ulaşılması zor hatta imkânsız olan evren olarak tanımlanmaktadır. Çalışma evreni, ulaşılması güç olan bu genel evreni daha somut ve sınırlı hale getirmektedir. Bu nedenle, kavramları doğru kullanmak için “evren” yerine “çalışma evreni” kavramı önerilmektedir (Karasar, 2013). Kısaca çalışma evreni, genel evrenin küçük bir modeli olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın çalışma evreni 2020/2021 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezi ve ilçelerinde resmi ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda değişik branşlarda görev yapan 3554 öğretmenden oluşmaktadır. Düzce ili Akçakoca ilçesi AFA çalışması için kullanıldığından çalışma evrenine dâhil edilmemiştir. Örneklem ise çalışma evreninden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 2128

öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem yöntemlerinden biri olan seçkisizlik (yansızlık), örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması anlamına gelmektedir. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Karasar, 2013). Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklem yöntemidir.

Çalışma evrenine ait ayrıntılı okullar ve öğretmen sayıları Ek 1’de verilmiştir. Aşağıda Tablo 3.1’de çalışmanın yürütüldüğü Düzce il milli eğitim müdürlüğüne ait okul ve öğretmen sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okul ve Öğretmen Sayıları

Bölge	Okul Türü			Araştırma Evreni			Örneklem		
	İlkokul	Ortaokul	Lise	İlkokul	Ortaokul	Lise	İlkokul	Ortaokul	Lise
Merkez	53	50	22	724	947	909	536	511	547
Cumayeri	8	7	3	41	52	43	26	22	27
Çilimli	7	8	3	66	76	40	46	45	18
Gölyaka	8	7	3	51	83	63	35	31	32
Gümüşova	4	3	2	40	41	60	28	22	21
Kaynaşlı	8	7	3	67	87	58	44	41	19
Yığılca	6	2	2	26	27	53	44	13	23
Toplam	94	84	38	1015	1313	1226	727	685	687
GenelToplam	216 okul			3554 öğretmen			2099 öğretmen		

Not: Okul ve öğretmen sayıları 08.02.2021 tarihinde Düzce MEM ARGE’den alınmıştır.

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma evreninde yer alan toplam 216 okulun %43,5’inin ilkokul, %38,8’inin ortaokul %17,6’sının da lise düzeyinde olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre çalışma evrenindeki toplam 3554 öğretmenden %28,55’inin ilkokul, %36,94’ünün ortaokul ve %34,49’unun da liselerde görev yaptığı belirlenmiştir. Bu veriler çalışma evreninde yer alan okul kademeleri ve bu kademelerde görev yapan öğretmen sayılarının dengeli olduğunu göstermektedir. Çalışma evrenindeki 3554 öğretmenin 2099’undan geri dönüş sağlanmıştır. Örneklem gurubunda yer alan öğretmenlerden geri dönüş sağlayanların %34,6’sının (727) ilkokul, %32,6’sının (685) ortaokul, %32,7’sinin (687) lisede görev yaptıkları tespit edilmiştir.

Eğitimin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirmek, her eğitim sisteminin temel hedefidir. Eğitimin sisteminin bu genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesinde kritik rol oynayan öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları,

görev yaptığı okullardaki okul yaşam kaliteleri ve yönetici desteğinin büyük önem arzemesi genel evrenin öğretmenler arasından seçilmesi için gerekçe oluşturmuştur. Araştırmanın temel amacı için seçilen çalışma evrenin Düzce ilinde değişik tür ve kademelerde farklı müfredat ve programlar uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerin genel evrenin özelliklerini taşıması ve öğretmenlere ulaşılabilirlik Düzce ilinin çalışma evreni olarak belirlenmesinde belirleyici olmuştur.

3.3 Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplamak için ilk önce Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (İnsan Araştırmaları) Etik Kurul İzni (EK 2), daha sonra da BAİBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü aracılığı ile Düzce Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak araştırma uygulama izni (EK 3) alınmıştır. Veri toplama süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılında 16.03.2021-12.04.2021 tarihleri arasında çevrimiçi (Google Formlar) olarak yürütülmüştür. Covid-19 pandemisi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığının yüz yüze veri toplama izni vermemesi nedeniyle veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Çevrimiçi veri toplama çalışmalarında veri güvenliği konusunda daha büyük bir hassasiyet oluşması (Callegaro vd., 2015) ve internet tarayıcılarının, mobil cihazların ve işletim sistemlerinin çeşitliliğinde teknik uyumsuzluklar (Couper ve Peterson, 2017) nedeniyle düşük geri dönüş oranları ile karşılaşabilmektedir (Daikeler ve Bošnjak, 2020). Ek olarak çevrimiçi veri toplama yöntemlerindeki aşırı artış (Callegaro vd., 2015) katılımcıların cevaplama oranlarını düşürebilmektedir. Öte yandan, internet ve bilişim alanındaki gelişmelere paralel olarak katılımcıların online (çevrimiçi) veri toplama yöntemlerine ilişkin tutumları zaman içinde farklılaşmakta ve bu durum geri dönüş oranlarına da yansımaktadır (Couper ve Peterson, 2017). İnternet kapsama oranları ve Web okur yazarlığındaki artışlar online (çevrimiçi) veri toplama yöntemlerinin daha fazla tercih edilmesine temel oluşturmuştur (Daikeler ve Bošnjak, 2020).

Çevrimiçi veri toplama sürecinde, çağrının yapıldığı günün saati, katılımcıların müsait olup olmadığı veya çağrıyı kabul edip edemeyeceği konusu önemlidir (Tourangeau vd., 2017). Ayrıca çevrimiçi veri toplama yönteminde, konu içeriğinin (Daikeler ve Bošnjak, 2020) ve katılımcılara ön bildirim sağlamanın (Fan ve Yan, 2010) geri dönüş oranları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmaktadır. Benzer şekilde Dillman vd. (2014) kişisel temasın ve araştırmacının çabasının,

katılımcıların cevaplamasını kolaylaştırdığını ve geri dönüşüm oranlarında artışı teşvik ettiğini ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında mümkün olan en yüksek katılımcı sayısına ulaşabilmek için Covid-19 pandemisi sürecinde başka çevrimiçi veri toplama çalışmalarının olduğu da varsayılarak çevrimiçi veri toplama süreci planlı olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle çalışma evereninde yer alan okullar ilçeler bazında sınıflandırılarak bu okulların yöneticilerine ön bilgilendirme yapılmış, katkı ve destekleri istenmiştir. Hazırlanan çevrimiçi onam formu yönergesinde araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve verilerin gizli kalacağı belirtilerek katılımcıların veri güvenliği konusundaki endişeleri giderilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı pandemi nedeniyle öğretmenlerin uzaktan eğitim yaptığı varsayımından hareketle ders dışı zamanlar dikkate alınarak akşamları gönderilmiştir. Bunun yanında geri dönüş oranındaki artışlar çevrimiçi olarak izlenerek zaman zaman hatırlatmalar yapılmış, geri dönüş sağlayanlara da katkı ve desteklerinden dolayı teşekkür edilmiştir. Veri toplama süreci sonunda da katılımcılara tez danışmanının da imzası olan ayrı bir “TEŞEKKÜR” mesajı gönderilmiştir.

Sonuç olarak 16.03.2021-12.04.2021 tarihleri arasında yürütülen çevrimiçi veri toplama sürecinde ulaşılan 2128 öğretmenden 29 öğretmen çevrimiçi onam vermemiş ve 2099 öğretmenden veri elde edilmiştir. Çalışma evreni üzerinde yürütülen çalışmalarda “geri dönüş oranı” (response rate) cevaplanan ölçek miktarının ulaşılması hedeflenen çalışma evrenindeki katılımcı miktarına bölünmesiyle elde edilmektedir (Fincham, 2008). Alan yazında geri dönüş oranına ilişkin net bir ölçüt olmamakla (Baruch, 1999) birlikte mevcut araştırmada çalışma evrenindeki 3554 öğretmenin 2099’u geri dönüş sağlamıştır. Bu durumda geri dönüş oranı %59.06 olarak gerçekleşmiş olup bu oranın oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama sürecinde katılımcılara ilişkin kişisel bilgi formu, araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYK) ile Kesici vd. (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği” ile Giray ve Şahin (2012) tarafından geliştirilen “Yönetici Desteği Ölçeğine” ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama sürecinde kullanılan araçlardan ilki katılımcıların kişisel bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formudur (EK 4). Kişisel bilgi formu oluşturulurken araştırma konusuyla anlamlı olması beklenen değişkenlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	1157	55.1
	Erkek	942	44.9
Medeni Durum	Evli	1749	83.3
	Bekar	334	15.9
	Diğer	16	0.8
	10 yıl ve altı	675	32.2
Kıdem	11-20 yıl	769	36.6
	21 yıl ve üstü	655	31.2
Görev yaptığınız okulun konumu	İl merkezi	1138	54.2
	İlçe merkezi	704	33.5
	Köy	257	12.2
Görev yaptığınız okul türü	İlkokul	727	34.6
	Ortaokul	685	32.6
	Lise	687	32.7
Branş	Sınıf Öğretmeni	719	34.3
	Meslek Dersleri Öğretmeni	378	18.0
	Kültür Dersleri Öğretmeni	1002	47.7
Toplam		2099	100

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %55,1’inin kadın, %44,9’unun erkek, %83,3’ünün evli, %15,9’unun bekar, %0,8’inin diğer (boşanmış/dul/birlikte yaşıyor) medeni durumlarda olduğunu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %32,2’sinin 10 yıl ve altı, %36,6’sının 11-20 yıl ve %31,2’sinin 21 yıl ve üzerinde kıdemi olduğu, %54,2’sinin, il merkezindeki okullarda, %33,5’inin ilçe merkezindeki okullarında, %12,2’sinin köydeki okullarda görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %34,6’sının ilkokul, %32,6’sının ortaokul, %32,7’sinin lisede görev yaptıkları, %34,3’ünün sınıf öğretmeni olduğu, %18’inin meslek dersleri öğretmeni olduğu, %47,7’sinin kültür dersleri öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

3.4.2 Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

Türk alan yazınında okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik çalışmaların çoğunlukla öğrencilerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik olması (Sarı, 2012; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010) ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye

yönelik geliştirilen ölçeklerin (Sarı, 2012; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010) sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Söz konusu bu ölçeklerin daha çok öğrencilerin okul yaşam kalitesi değişkenleri ve boyutlarıyla sınırlı kalması, okulun fiziki çalışma koşulları, okul yaşam dengesi, okul yükü gibi öğretmenlerin çalışma yaşamının kalitesine yönelik faktörleri yeterince kapsamaması bu sınırlılığın temelini oluşturmaktadır. Bahsedilen ölçme araçlarındaki bu sınırlılık nedeniyle öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin geliştirilmesine yönelik yapılan iş ve işlemler aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3.3. Ölçek Geliştirme Adımları

Adım	İşlem
1.Adım	Ölçülecek Kavramın Yapının Özelliklerinin Belirlenmesi
2.Adım	Madde Havuzunun Oluşturulması
3.Adım	Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması
4.Adım	Deneme Ölçme Aracının Hazırlanması ve Pilot Uygulama
5.Adım	Açımlayıcı Faktör Analizi
6.Adım	Doğrulayıcı Faktör Analizi
7.Adım	Ölçeğe Son Halinin Verilmesi

Kaynak: DeVellis (2017)

Alan yazın incelendiğinde, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için çeşitli adımların önerildiği görülmektedir (Dawis, 2000; Tezbaşaran, 2008; Erkuş, 2012; Wymer ve Alves, 2012; Karakoç ve Dönmez, 2014; Güngör, 2016; DeVellis, 2017; Morgado vd., 2017). Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirme sürecinde DeVellis (2017) tarafından önerilen adımlar esas alınmıştır. Söz konusu adımlar yukarıda Tablo 3.3'te verilmiştir.

3.4.2.1 Ölçülecek Yapının Özelliklerinin Belirlenmesi

Ölçek geliştirme çalışmasında ilk yapılması gereken ölçülmek istenen kavramın ya da yapının özelliklerinin ve sınırlarının belirlenmesidir (DeVellis, 2017). Alan uzmanları ve literatür kaynakları yardımıyla araştırılmak istenen kavramın yapısal özellikleri ortaya konmalı (Özdamar, 2016) aynı zamanda, değişik açık uçlu sorularla da kuramsal yapının sınırları belirlenmelidir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). DeVellis'e (2017) göre ise ölçek geliştirme aşamalarında yapıya öncülük edecek kavramsal yapı oluşturularak ölçülmek istenen yapının başka kavram ve yapılardan farkı ortaya konmalıdır. Erkuş (2012) da ölçek geliştirme

aşamasındaki en önemli aşamanın ölçmek istenen yapının belirlenmesi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bu aşamadaki aksaklıklar sonraki aşamaları da olumsuz etkileyeceğinden araştırmacıların en çok çaba göstermesi gereken aşama, ilk aşamadır (Erkuş, 2012).

Hinkin vd. (1997), ölçek geliştirme çalışmalarında temel olarak tündengelim ve tümevarım olmak üzere iki ana yaklaşımın kullanılabileceğini belirtmektedir. Tümevarım yaklaşımı genellikle çok bilinmeyen olguları araştırırken tercih edilmektedir. Bu yaklaşımda anahtar sözcükler ya da temalar yardımı ile içerik analizi metodu kullanılarak katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sınıflandırılmakta ve sınıflandırılan cevaplardan ölçek maddeleri oluşturulmaktadır. Tündengelim yaklaşımında ise ölçek maddeleri mevcut kuramdan yola çıkılarak elde edilmektedir (Hinkin vd., 1997). Bu nedenle, ilgili alan yazının kapsamlı bir şekilde taranması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçme için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Mevcut ölçeğin geliştirilme sürecinde hem tündengelim hem de tümevarım yaklaşımlarına başvurulmuş ve alan yazında mevcut kuramsal çerçeve detaylı bir şekilde incelenerek madde havuzunun oluşturulmasında söz konusu yaklaşımların her ikisinden de yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve bu tarama sonucunda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili ve ilişkili olduğu görülen çalışmalar (Rosmiller, 1992; Sarı, 2007; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010), öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile ilgili çalışmalar (Chen ve Farh, 2000; Erdem, 2008; Swamy vd., 2015; Kösterelioğlu, 2011; Akar, 2017), öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesi (Taylor, 1998; Alpkaya, 2010; Ahmad, 2019) ve iş yaşam kalitesini (Walton, 1975; Akar ve Üstüner, 2017) ölçmeye yönelik geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları incelenmiştir.

Hem nicel hem nitel olarak tasarlanan çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiş, bu ölçme araçlarında yer alan ölçek maddeleri ve görüşme sorularından yararlanılarak anahtar kavramlar belirlenmiş ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesiyle ilişkili olduğu düşünülen anahtar kelimeler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Anahtar Kelimeler

adalet	yönetim tarzı	işyerinde yaşanan stres	sosyal yardımlar
ödüllendirme	İşte destek	kalabalık sınıflar	takım çalışması
iş birliği	iş güvenliği	karar sürecine katılım	işin sınırlarını bilmek
işe devam	iş motivasyonu	bireysel gelişimi teşvik	toplumsal sorumluluk
çalışan devri	mesleki gelişim	kariyer beklentileri	ücret seviyeleri
iletişim	iş tasarımı	kaynakların yetersizliği	yönetime güven
tanınma	iş zenginleştirme	kontrol/denetim	iş-yaşam dengesi
kariyer	saygı	iş sağlığı ve güvenliği	yaptıkları iş türü
eleştiri	iş güçlüğü	işi kontrol edebilme	yönetici desteği
eşitlik	mesleki statü	olanakların eşitliği	yönetim politikaları
özerklik	işin çekiciliği	dengesiz iş yükü	çabaların tanınması
geri bildirim	çalışma zamanı	fiziki çalışma koşulları	yönetime katılım
güven	işten ayrılma	pozitif okul iklimi	sosyal kabul
güvenlik	veli katılımı	sosyal uygunluk	amaç ve hedef birliği

Alan yazın incelemesinde okul yaşam kalitesi ile yakından ilişkili olduğu görülen iş yaşam kalitesi ölçekleri de incelenerek ölçülecek kavramın sınırları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ölçülmek istenen yapı ile ilgili anahtar kelimeler belirlendikten sonra, ölçülmek istenen yapıya uygun faktörler (boyutlar) belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazın incelemesi sonucu konuyla yakından ilgili olduğu düşünülen çalışmalarda ele alınan faktörler Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Alanyazında İş Yaşam Kalitesi ve Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Çalışmalarda Ele Alınan Faktörler

Yazarlar	Faktörler
Walton (1975)	Yeterli ve adil ücret, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, çalışma ortamıyla sosyal bütünleşme, sürekli gelişme, çalışma ortamının düzenleyen kanunlar güvenlik, çalışma ve toplam yaşam alanı, çalışma yaşamının sosyal uygunluğu
Chen ve Farh (2000)	İş/yaşam dengesi, işin özellikleri, yönetsel davranış, ücret ve faydalar
McDonald (2001)	Yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama, ücret ve ek getiriler, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iletişim, iş doyumu, teşvik etme derecesi, iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutu
Saraji ve Dargahi (2006)	Yönetici desteği, üst yönetime güven, İş ve aile arasındaki denge, İşyerinde yaşanan stres, kariyer beklentisi, iş arkadaşlarından destek/ücret, iş türü, iş sağlığı ve güvenli çalışma standartları
Brooks (2007)	Ev -iş yaşamı, iş tasarımı/iş dizaynı, iş koşulları/iş içeriği
Van Laar vd. (2007)	İş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma hali, aile-iş yaşam dengesi, iş yaşamında stres, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları
Swamy vd. (2015)	Çalışma ortamı, örgüt kültürü ve iklimi, iş birliği, eğitim ve gelişim fırsatları, ücretlendirme ve ödüller, iş tatmini ve iş güvenliği, çalışma özerkliği, kaynakların yeterliliği
Erdem (2008)	Toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık
Aydın (2011)	Fiziksel çalışma koşulları, iş yerinde ayrımcılık, sürekli gelişme ve iyileştirme fırsatları, organizasyona sosyal entegrasyon, iş stresi ve zaman baskısı, organizasyondaki yasalar

Tablo 3.5 (devamı). Alanyazında İş Yaşam Kalitesi ve Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Çalışmalarda Ele Alınan Faktörler

Akar ve Üstüner (2017)	İş kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, işi kontrol edebilme, stres, çalışma koşulları, aile-iş yaşamı dengesi ve iş yaşam kalitesi
Sarı (2007)	Okul yönetimi, öğretmenler, okula yönelik duygular, öğrenci-öğrenci iletişimi, statü, öğretim programı
Alpkaya (2010)	Yönetici- öğretmen ilişkisi, öğretmen -öğretmen ilişkisi, okulun sahip olduğu imkânlar, resmi haklar, kişisel gelişim imkânları, genel yaşam kalitesi
İlmen (2010)	Yöneticiye yönelik algı, öğretmene yönelik algı, okula yönelik algı, öğrenciye yönelik algı

Alan yazından elde edilen bu bilgiler ışığında geliştirilmesi planlanan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğine yönelik; 1) Okul yöneticisi, 2) Fiziki çalışma koşulları, 3) İşin niteliği, 4) Öğretmen öğrenci ilişkileri 5) Statü ve 6) Okula yönelik duygulardan oluşan altı faktörlü bir taslak yapı belirlenerek madde yazımına geçilmiştir.

3.4.2.2 Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde sayısına önceden karar vermek mümkün olmasa da olabildiğince fazla madde yazmak hedeflenmelidir. Alan yazında ölçek için hedeflenen madde sayısının üç ya da dört katı kadar madde havuzu oluşturmak kabul gören ölçüttür (Atılğan, 2016; Özdamar, 2016; Şeker ve Gençdoğan, 2014; DeVellis, 2017). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin yapısını ortaya koymak için tasarlanan altı boyutu kapsayacak şekilde ilk etapta 118 madde yazılmış, daha sonra aynı anlama gelen ve tasarlanan faktör yapısı ile ilişkili olmadığı düşünülen maddeler elenerek madde sayısı 94'e indirilmiştir. Tez danışmanı Prof. Dr. Türkan ARGON ile yapılan değerlendirmeler sonucu aynı özelliği ölçtüğü varsayılan ve ölçülmek istenen değişkenle ilişkili olmadığı düşünülen maddeler çıkarılarak madde havuzu 64 maddeye indirilmiştir. Bu aşamadan sonra tekrar farklı eğitim kademelerinden farklı branşlardaki 10 öğretmen ile bilişsel görüşme yapılarak madde revizyonuna gidilmiştir.

Bilişsel görüşme için kaç görüşmenin gerekli olduğu konusunda çok az araştırma yapılmıştır (Willis, 2010). Bununla birlikte Blair ve Conrad (2011) ve Peterson vd. (2017) bilişsel görüşme, geçerlilik kanıtı toplamanın yalnızca ilk adımı olduğundan, 5 ila 15 arasında katılımcı ile görüşmeyi önermektedir. Bu doğrultuda yapılan bilişsel görüşme sonucunda öğretmenlerin ilk okuyuşta anlamakta zorlandığı ya da ölçülmek istenen amacın dışında farklı anlamlar yüklediği 9 madde

elenerek 54 maddelik madde havuzu uzman görüşüne sunulmaya hazır hale getirilmiştir.

Bilişsel görüşme (Cognitive Interviewing), ölçek geliştirme sürecinde, maddelerin netlik, yapıyla uygunluk ve yapıyla ilgisiz maddeler açısından gözden geçirilmesidir (Wolcott ve Lobczowski, 2021). Dumas vd. (2008) bilişsel görüşmeyi, ölçek geliştirme sürecinde madde amacının tanımlanmasını, veri toplamayı, analiz etmeyi ve katılımcı yorumunun amaçlanan anlamla karşılaştırılmasını içeren çok adımlı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan uzman değerlendirme sürecinde uzmanlar, bilişsel işlemlerdeki sorunları gözden kaçırabilmektedirler (Willis, 2010). Benzer şekilde ölçek geliştirici, bir maddenin katılımcının anladığının geliştirenin amaçladığından farklı olup olmadığını tespit edemeyebilir (Ryan vd., 2012). Katılımcının ne anladığı, değerlendirme sonuçlarından yaptığımız tüm çıkarımların temelidir; bu nedenle ölçek maddelerinin yanlış yorumlanması ölçeğin geçerliliğini doğrudan etkileyebilmektedir (Ryan vd., 2012). Bilişsel görüşmede temel amaç, katılımcıların verdiği cevap değil, o cevaba nasıl ulaştıklarıdır (Willis, 2010; Priede ve Farrall, 2011). Bir başka deyişle bilişsel görüşme, katılımcı yorumu ile ölçek geliştiricinin amaçları arasında farklılık olan maddeleri belirlemek ve bu maddeleri katılımcı yanıtına göre değiştirmenin yollarını belirlemektir. Bilişsel görüşme sonunda, ölçülmek istenen özelliği ölçmediği ya da belirlenen yapıya uygun olmadığı belirlenen maddeler yeniden düzenlenir ya da ölçek maddeleri arasından çıkartılır (Castillo-Díaz ve Padilla, 2013). Bununla birlikte, maddelerle ilgili düzenlemeler küçük olduğunda, ölçek geliştirmenin bir sonraki aşamasına geçilebilir (Willis, 2010).

3.4.2.3 Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Ercan ve Kan, 2004). Bir ölçeğin geçerliği kapsam, ölçüt ve yapı geçerliği olarak üç temel yöntemle belirlenmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında öncelikle ölçülmek istenen yapının tüm özelliklerini kapsayan maddelerin olup olmadığı konu uzmanlarınca değerlendirilmektedir (Güngör, 2016). Bu doğrultuda, hazırlanan ölçek taslağının kapsam geçerliğini değerlendirmek için uzman görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 3.6. Değerlendirme Uzman Listesi

SN	Adı /Soyadı/ Unvanı	Görevi	Kurumu
1	Prof. Dr. Türkan ARGON	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	BAİÜ
2	Prof. Dr. Şenay S. NARTGÜN	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	BAİÜ
3	Prof. Dr. Hamit COŞKUN	Psikoloji	BAİÜ
4	Prof. Dr. Kürşat YILMAZ	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Manas Ün.
5	Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Ün.
6	Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Batman Ün.
7	Doç. Dr. E. Hakan TOYTOK	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Maraş SiÜ
8	Dr. Öğr. Üyesi Sungur GÜREL	Ölçme ve Değerlendirme	Siirt Ün.
9	Dr. Öğr. Üyesi H. Merve HASIRCI	Ölçme ve Değerlendirme	Düzce Ün.
10	Dr. İbrahim LİMON	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	MEB
11	Dr. Ayhan DİREK	Sosyoloji	MEB
12	Ali KARAGÜZEL	Türkçe Öğretmeni	MEB

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında görüşlerine başvurulmuş toplam 12 uzmana ait liste yukarıda Tablo 3.6’da verilmiştir. Uzmanların belirlenmesinde araştırma alanının Eğitim Yönetimi ve Denetimi olması göz önünde bulundurulmuştur. Görüşüne başvurulacak uzmanlar eğitim yönetimi alanından 7 (yedi), ölçme ve değerlendirme alanından 2 (iki), psikoloji alanından 1 (bir), sosyoloji alanından 1 (bir) ve Türkçe alanından 1 (bir) uzman olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda alanında uzman 5 (beş) profesör, 2 (iki) doçent, 2 (iki) doktor öğretim üyesi, 2 (iki) doktor, 1 (bir) bilim uzmanı adayından görüş alınmıştır.

Uzman görüşlerinin belirlenmesinde Lawshe tekniği izlenmiştir. Lawshe tekniğinde “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilme kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu bağlamda, uzman görüşlerinin alınması için araştırmacı tarafından Lawshe tekniğine uygun olarak 3’lü değerlendirme formu hazırlanmıştır. Formda yer alan maddelerin uzmanlar tarafından “Madde gereksizdir (-1)”, “Madde kullanılabilir ancak gereksizdir (0)” ve “Madde gereklidir (1)” biçiminde değerlendirebilecekleri ve varsa görüş ve önerilerini yazabilecekleri boşluklar bırakılmıştır. Değerlendirme formunda bir yönerge oluşturularak uzmanlardan ne beklediği açıklanmış ve formu yönergeye uygun olarak doldurmaları istenmiştir. Oluşturulan kapsam geçerlik formu aracılığıyla Temmuz 2020-Ağustos 2020 tarihleri arasında yüz yüze görüşme ve mail yoluyla uzman görüşleri toplanmıştır.

Tablo 3.7. Kapsam Geçerliği Değerlendirme Formu

	Madde gereklidir	Madde kullanılabilir ancak gereksizdir	Madde gereksizdir	Maddeye ilişkin düzeltme öneriniz varsa belirtiniz
1. Ölçek Maddesi	1	0	-1	

Uzman görüşlerine dayalı olarak her bir madde için Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO aşağıdaki hesaplama yöntemi ile elde edilmektedir (Lawshe, 1975).

$$KGO = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Yukarıda verilen formülde, Lawshe tekniğine uygun olarak, (n_e) madde için (Madde gereklidir) şeklinde görüş bildiren uzman sayısını temsil ederken; (N) ise görüş bildiren toplam uzman sayısını temsil etmektedir. Lawshe (1975) ölçek maddelerinin en az 5 en fazla 40 uzman tarafından değerlendirilmesi gerektiğini belirterek; aday maddeler için uzman sayısı bağlamında KGO ölçütleri belirlemiştir ve bu ölçütlere ilişkin değerler Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Minimum KGO Değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.78	20	.42
9	.75	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40	.29

Araştırma kapsamında görüşülen uzman sayısı 12 olduğu için uzman değerlendirmesi sonucu bir maddenin ölçekte kalması için minimum değer .56 olarak tespit edilmiştir. Aşağıda Tablo 3.9’da öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği aday maddelerine ilişkin uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda hesaplanan kapsam geçerlik oranları sunulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği için 12 alan uzmanından kapsam geçerliliği açısından görüş

alınmıştır. Tablo 3.8'e göre, taslak maddelere yönelik kapsam geçerlik oranları 1.00 ile -.16 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3.9'da sunulan ölçütler bağlamında maddeler değerlendirilmiş ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinde KGO minimum değer olan .56'nın altında kalan 15 maddenin (12,13,14,15, 18,31,32,33,34,35,37,38,40,49 ve 55) gerekli KGO'nı karşılamadığı belirlenmiştir. Tablo 3.9'da KGO'nunu karşılamayan maddeler çıkarıldıktan sonra öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinde 40 madde yer almış ve ölçek bu haliyle pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	Maddeler	Madde gereklidir	Madde kullanılabilir ancak gereksizdir	Madde gereksizdir	Toplam	KGO
1	Okul müdürüm yönetici yetkinliklerine sahiptir.	12			12	1
2	Okul müdürüm mesleki zorluklarla karşılaştığımda güvenebileceğim biridir.	12			12	1
3	Okul müdürüm öğretmenliğimi takdir eder.	12			12	1
4	Okul müdürüm dış baskılara karşı öğretmenlerini korur.	11	1		12	0,83
5	Okulumda beni ilgilendiren konularda kararlarım önemsenir.	12			12	1
6	Okul müdürüm ek ders ücreti gerektiren görevleri adil dağıtır.	12			12	1
7	Okul müdürüm ders dışı görevleri (kurul, komisyon vb.) öğretmenlere adil dağıtır.	11	1		12	0,83
8	Okul müdürüme düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebiliyorum.	12			12	1
9	Okul müdürüm okulla ilgili ihtiyaçları belirlerken öğretmenlerin görüşlerini alır.	12			12	1
10	Okul müdürüm başarı belgelerini adil teklif eder.	11	1		12	0,83
11	Okulumda sınıflardaki ders araç gereçleri yeterlidir.	12			12	1
12	Okulumda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.	9	2	1	12	0,5
13	Okulumun internet erişimi yeterlidir.	6	4	2	12	0
14	Okulum güvenli çalışma koşullarına sahiptir.	8	1	3	12	0,33
15	Okulum temizlik bakımından sağlıklı çalışma koşullarına sahiptir.	9	2	1	12	0,5
16	Okulumun ısıtma sistemi yeterlidir.	12			12	1
17	Okulumun öğretmenler odası dinlenmek için yeterli konfora sahiptir.	12			12	1
18	Okulumdaki kantin ihtiyaçlarımızı karşılayacak düzeydedir.	8	1	3	12	0,33
19	Okulumda ders dışı etkinlik yapabilecek alanlar yeterlidir.	12			12	1
20	Okul bahçesi eğitim öğretim etkinlikleri için yeterlidir.	12			12	1
21	Okulumda yetenek ve becerilerimi kullanabiliyorum.	12			12	1

Tablo 3.9 (devamı). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	Maddeler	Madde gereklidir	Madde kullanılabilir ancak gereksizdir	Madde gereksizdir	Toplam	KGO
22	Müfredatın sıklıkla değişiyor olması işimi zorlaştırmaz.	10	1	1	12	0,66
23	Okulumda öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı güven vardır.	11	1		12	0,83
24	Okulumdaki sınıf mevcutları eğitim öğretimi sağlıklı yürütmek için uygun seviyededir.	12			12	1
25	Ders öncesi hazırlık ve planlama işlerimi okulda yaparım.	11		1	12	0,83
26	Haftalık ders programım aileme zaman ayırmamı engellemez.	12			12	1
27	Yeniden okul seçsem yine bu okulu seçerdim.	12			12	1
28	Öğrencilere yeni şeyler öğretmekten haz duyuyorum.	11	1		12	0,83
29	Okulumda işimi yaparken inisiyatif kullanabiliyorum.	11		1	12	0,83
30	Nöbetçi öğretmenlik görevini keyifle yapıyorum.	11	1		12	0,83
31	Okulumda derslerimle ilgili özerk kararlar (kendi yöntemimi belirleme vb.) alabiliyorum.	8	1	3	12	0,33
32	Okulum bana mesleki becerilerimi geliştirme fırsatı sunmaktadır.	9	3		12	0,5
33	Okulumda öğretmenler arasında farklılıklara saygı duyulur.	7	1	4	12	0,16
34	Okulumda çalışanlar birbirine güvenir.	9	2	1	12	0,5
35	Okulumda öğretmenler arasında etkin bir iş birliği vardır.	9	2	1	12	0,5
36	Okulumda, öğrenciler arasında saygın bir yerim vardır	12			12	1
37	Okulumda öğretmenlerin özel günleri (doğum günü vb..) birlikte kutlanır.	8	1	3	12	0,33
38	Okulumdaki birçok öğretmenle okul dışında da görüşürüm.	7	3	2	12	0,16
39	Okulumda öğretmen-öğrenci uyumundan memnunum.	11	1		12	0,83
40	Okulumdaki öğrenciler öğretmenlerine karşı saygılıdır.	9	2	1	12	0,5
41	Okulumda yöneticiler ve öğretmenler uyum içinde çalışır.	11	0	1	12	0,83
42	Yaptığım iş türüne göre maaşımdan memnunum.	12			12	1
43	Okulumdaki ek ders gelirlerimden memnunum.	12			12	1
44	Okulumda norm kadro fazlası öğretmen olma endişem yok.	12			12	1
45	Okulumun sunduğu kariyer imkânlarından (yöneticilik, lisansüstü eğitim vb) memnunum.	10	2	0	12	0,66
46	Okulumun bana sağladığı toplumsal statüden memnunum.	12			12	1
47	Okulumun izin (yıllık ve idari) olanaklarından memnunum.	12			12	1
48	Okulumda özlük ve yasal haklarımın gözetilmesinden memnunum.	12			12	1
49	Okulumun itibarı benim için önemlidir.	9	2	1	12	0,5

Tablo 3.9 (devamı). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	Maddeler	Madde gereklidir	Madde kullanılabilir ancak gereksizdir	Madde gereksizdir	Toplam	KGO
50	Bu okulda öğretmenlik yapmak bana keyif veriyor.	11	1		12	0,83
51	Bu okulda kendimi değerli hissediyorum.	12			12	1
52	Bu okulda çalışmayı başka öğretmenlere tavsiye ederim.	11	1	0	12	0,83
53	Uzun yıllar bu okulda çalışmak isterim.	12			12	1
54	Okulumda öğrenciler tarafından sevildiğimi düşünüyorum.	12			12	1
55	Okulumun başarıları ile gurur duyuyorum.	8	2	2	12	0,33

3.4.2.4 Pilot Uygulama

Ölçme aracının görünüş ve kapsam geçerliğinin belirlenmesinin ardından taslak form oluşturularak pilot uygulama aşamasına geçilmektedir. Bu uygulamada maddelerin ölçek ile uyumuna ve ölçeğin iç geçerliliği konusunda bilgi elde etmek amaçlanmaktadır (Seçer, 2013). Diğer bir anlatımla madde analizleri ve güvenilirlik analizleri yapılarak ölçek maddeleri hakkında bilgi sahibi olmak hedeflenir (Özdamar, 2016).

Pilot çalışma için örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Büyüköztürk (2015) ve Evci ve Aylar (2017) hedef kitlenin yaklaşık %5'lik kısmına ulaşılarak pilot uygulama yapılmasını tavsiye ederken, Şeker ve Gençdoğan (2014) hedef kitleyi temsil eden 30 ila 50 arasında katılımcının yeterli olacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda 14-20 Ekim 2020 tarihleri arasında hedef kitleyi temsil edeceği düşünülen farklı okul türleri ve değişik branşlardan 34 öğretmene KGO analizi sonrası oluşan 40 maddelik öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin deneme formu kullanılarak pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamasından sonra ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısının hesaplanması ve bu oranın 0,70 ve üzerinde olması tavsiye edilmektedir (Seçer, 2013). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği pilot uygulama sonucu ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,925 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında ölçekteki her madde için kendisi dışındaki maddelerle olan korelasyonun 0,30'un altında bir değer almaması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2009; Erkuş, 2012; Tavşancıl, 2014). Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler doğrultusunda

ölçekteki diğer maddelerle olan korelasyonunun 0,30'un altında olduğu belirlenen toplam 7 (yedi) madde ölçek taslağından çıkarılarak kalan 33 maddelik ölçek taslağı açımlayıcı faktör analizine hazır hale getirilmiştir.

3.4.2.5 Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Evren ve Örneklem

Faktör analizi örneklem büyüklüğünün, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olması önemlidir (Gorsuch, 1983; MacKinnon vd., 2007; Tavşancıl, 2014). Bu sayı hakkında ilişki güvenilirliği ve belirgin faktör sayısına göre farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş hatta on katı olması gerektiği de ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2009; Tavşancıl, 2014).

Literatür incelendiğinde örneklem büyüklüğünü bazı yazarların (Tavşancıl, 2014) madde sayısının katı olarak, bazı yazarların (Comrey ve Lee, 1992) ise katılımcı sayısı olarak değerlendirdiği görülmektedir. Child (2006), örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiğini ifade ederken bazı yazarlar (Tavşancıl, 2014) ise alınacak örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az 5 katı, hatta 10 katı civarında olması gerektiğini ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğünün saptanmasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Jeong'a (2004) göre her madde için 5 kişiden fazla olması gerektiği Hair vd.'ne (1998) göre ise verilerin normal dağılım göstermesi için ölçekte yer alan her bir parametrenin en az 10 cevaplayıcı tarafından cevaplanması gerekmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda, açımlayıcı faktör analizi (AFA) için ölçekteki toplam madde sayısının 10 katının üstüne çıkılarak Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki resmi ilk, orta ve liselerde görev yapan 416 öğretmenden 12-18 Aralık 2020 tarihleri arasında çevrimiçi olarak veri toplanmıştır. Tablo 3.10'da AFA için kullanılan örnekleme dair öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 3.10. AFA Örneklem Gurubu

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	246	59.1
	Erkek	170	4.9
Medeni durum	Evli	329	79.1
	Bekar	87	20.9
Okul türü	İlkokul	141	33.9
	Ortaokul	109	26.2
	Lise	166	39.9
Branş	Sınıf Öğretmeni	132	31.7
	Kültür Dersleri Öğr.	211	50.7
	Meslek Dersleri Öğr.	73	17.5
Kıdem	10 yıl ve altı	128	30.8
	11-20 yıl	166	39.9
	21 yıl ve üzeri	122	29.3
TOPLAM		416	100

3.4.2.5.1 Ölçme Biçimin Belirlenmesi

Ölçme biçimin belirlenmesi, ölçme aracının hazırlanmasında önemli aşamalardan biridir (Büyüköztürk, 2015). Ölçme biçimin belirlenmesinde seçeneklerdeki orta nokta olan “fikrim yok”, “kararsızım” veya “fark etmez” ifadeleri belirsizliği yansıttığı için cevaplayıcıların “gerçek” tutumları hakkında yeterli bilgi vermemektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar ölçek seçeneklerinde “fikrim yok” “kararsızım” veya “fark etmez” ifadelerini kullanmanın sakıncalı olduğunu savunmaktadır (Özdamar, 2016). Türkçede anlam bakımından en ayırt edilebilir cevap seçeneği en fazla 5 olduğundan (Şeker ve Gençdoğan, 2014) 5’li Likert tipinde oluşturulan sözkonusu ölçek (1) “katılmıyorum” (2), “çok az katılıyorum” (3), “orta düzeyde katılıyorum” (4), “çoğunlukla katılıyorum” (5), “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

3.4.2.5.2 Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Madde Analizleri

Madde havuzunun oluşturulmasından sonraki en önemli adım bu maddelerin değerlendirilmesi aşamasıdır. Bu aşamada ölçek maddelerin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olması beklenir (DeVellis, 2017). Korelasyon matrisinin incelenmesi sonucu korelasyon değerleri düşük olan maddeler ölçek taslağından çıkartılabilmektedir (Erkuş, 2012; Özdamar, 2016). Madde-toplam Pearson korelasyon katsayılarının hesaplandığı bu aşamada katsayıların en az .20 veya .25 düzeyinde olması beklenir. Ayrıca Pearson Momentler Çarpımı formülüyle hesaplanan madde-kalan korelasyon katsayısı ve madde-kalan korelasyon katsayılarının de en azından .20 olması istenir. Son olarak, her bir maddenin ayırt edicilik gücünü tespit etmek için alt-üst grup ortalamaları arasındaki farkın analizi

yapılır. Bunun için ölçeğe cevap veren bireylerin toplam puanları hesaplanır ve en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır. Üst gruptan ve alt gruptan %27'lik (ya da %33) kısım ayrılarak iki grup oluşturulur. Sonrasında üst grup ve alt grup için ayrı ayrı ölçek maddelerinin ortalamaları hesaplanır. Elde edilen iki grup ortalamasının birbirinden farkı bağımsız örneklem t-testi yardımıyla analiz edilir. Hesaplanan t değeri maddenin ayırt edicilik gücünü gösterdiğinden t değerinin artması istenilen bir durumdur (Tavşancıl, 2014). Tablo 3.11'de Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi ölçeğine ilişkin madde istatistikleri verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlik Değeri
1	114,920	447,501	0,699	0,931
2	114,970	445,359	0,705	0,931
3	114,940	447,067	0,687	0,931
4	114,920	446,443	0,701	0,931
5	114,780	454,687	0,644	0,932
6	114,490	455,714	0,586	0,933
7	114,790	451,298	0,669	0,932
8	114,660	451,654	0,626	0,932
9	114,870	449,975	0,682	0,932
10	115,180	446,706	0,674	0,931
11	115,170	459,384	0,508	0,933
12	114,440	463,077	0,437	0,934
13	115,420	455,046	0,495	0,933
14	115,570	455,540	0,519	0,933
15	115,230	456,921	0,474	0,934
16	114,700	461,170	0,469	0,934
17	115,860	467,910	0,250	0,936
18	114,940	461,586	0,372	0,935
19	115,790	472,412	0,187	0,937
20	114,910	454,821	0,514	0,933
21	114,790	457,983	0,416	0,934
22	113,800	477,617	0,242	0,935
23	114,940	456,523	0,550	0,933
24	115,340	450,438	0,550	0,933
25	115,150	457,514	0,401	0,935
26	114,800	452,801	0,512	0,933
27	114,470	457,839	0,450	0,934
28	114,840	455,661	0,551	0,933
29	114,730	452,748	0,585	0,932
30	114,500	455,168	0,547	0,933
31	114,750	450,877	0,711	0,931
32	114,770	453,172	0,671	0,932
33	114,980	451,099	0,627	0,932
Cronbach's Alpha = 0.935				

Tablo 3.11 incelendiğinde, ölçekteki 17, 19 ve 22 numaralı maddelerin diğer maddelerle olan ilişki değerinin 0,30'un altında olması nedeniyle ölçekten

çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekten madde çıkarımı yapıldıktan sonra yeni madde analizleri Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12 incelendiğinde, madde çıkarımı yapıldıktan sonra ölçekteki yeni madde yapısına göre bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisi 0,30’un altında olmaması nedeniyle ölçekten madde çıkarımına gerek kalmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenirlik düzeyinin madde çıkarımı yapıldıktan sonra 0.935’den 0.939’a yükseldiği belirlenmiş olup bu değerin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (C.Alpha = 0.939).

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Yeni Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlik Değeri
1	104,820	416,301	0,703	0,935
2	104,870	414,150	0,711	0,935
3	104,850	415,830	0,692	0,935
4	104,820	415,471	0,701	0,935
5	104,690	423,452	0,643	0,936
6	104,400	424,148	0,592	0,936
7	104,690	420,030	0,672	0,936
8	104,570	420,159	0,633	0,936
9	104,770	418,853	0,683	0,935
10	105,090	415,379	0,681	0,935
11	105,070	428,103	0,505	0,937
12	104,340	431,495	0,437	0,938
13	105,320	423,804	0,494	0,938
14	105,470	424,574	0,512	0,937
15	105,130	425,724	0,471	0,938
16	104,610	429,891	0,464	0,938
18	104,850	430,155	0,370	0,939
20	104,810	423,620	0,512	0,937
21	104,690	426,947	0,409	0,939
23	104,850	425,329	0,547	0,937
24	105,250	419,345	0,549	0,937
25	105,050	425,905	0,405	0,939
26	104,710	421,150	0,520	0,937
27	104,370	426,238	0,454	0,938
28	104,740	424,452	0,549	0,937
29	104,630	421,247	0,591	0,936
30	104,410	423,846	0,548	0,937
31	104,660	419,810	0,709	0,935
32	104,670	421,974	0,670	0,936
33	104,880	419,786	0,630	0,936
Cronbach’s Alpha = 0.939				

Bu aşamadan sonra öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin maddeleri ile ölçek toplam korelasyon değerleri hesaplanarak Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Maddeleri İle Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri

Madde No	r	p
1	0,730	0,000**
2	0,739	0,000**
3	0,721	0,000**
4	0,729	0,000**
5	0,671	0,000**
6	0,624	0,000**
7	0,700	0,000**
8	0,665	0,000**
9	0,710	0,000**
10	0,712	0,000**
11	0,541	0,000**
12	0,476	0,000**
13	0,538	0,000**
14	0,553	0,000**
15	0,515	0,000**
16	0,502	0,000**
18	0,421	0,000**
20	0,554	0,000**
21	0,461	0,000**
23	0,583	0,000**
24	0,592	0,000**
25	0,459	0,000**
26	0,565	0,000**
27	0,500	0,000**
28	0,586	0,000**
29	0,626	0,000**
30	0,585	0,000**
31	0,733	0,000**
32	0,696	0,000**
33	0,663	0,000**

****p<0.01**

Madde-toplam ilişki değeri tüm maddeler için 0,30'un üzerinde olduğu için, maddelerin ölçme gücünün yeterli seviyede olduğu belirlenmiş olup Tablo 3.13 incelendiğinde, ölçek maddeleri ile ölçekten elde edilen toplam puan arasındaki ilişkilerin 0,421- 0,739 arasında değişmekte olduğu ve ilişkilerin istatistiki açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). Bu sonuca göre maddelerin birbirleri ile tutarlılığında herhangi bir problem olmadığı belirlenmiştir.

3.4.2.5.3 Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

İlgili ölçeğin faktöriyel geçerliğini test etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu bağlamda, öncelikle AFA'nın uygulanabilmesinin önkoşulu olan KMO ve Barlett Sphericity Testi değerlerine bakılmış; sonrasında ise elde edilen faktör varyansları ve yük değerleri raporlaştırılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ön koşulları olan değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve veri

yapısının faktör analizi yapılabilmesine karar vermek (Tabachnick ve Fidel, 2014) amacıyla Tablo 3.14’te yer alan KMO, Barlett Küresellik testleri incelenmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’ne Ait KMO ve Barlett Analizi Sonucu

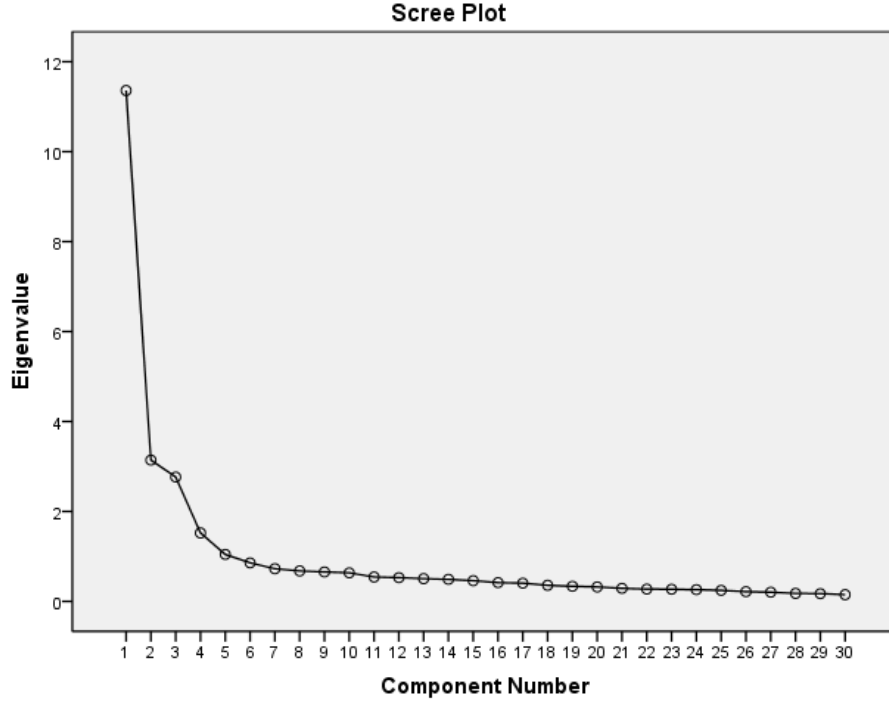
KMO		0.940
Bartlett	Ki-kareDeğeri (χ^2)	8165.063
	Serbestlik Derecesi (df)	435
	Anlamlılık Değeri (p)	0.000

Tablo 3.14’te KMO değerinin ,60’tan büyük ve Barlett küresellik testi istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunduğundan ($p < 0.01$), araştırma sonucu elde edilen örneklem sayısının faktör analizine uygunluğunun yeterli olduğu ve elde edilen veriler incelendiğinde, verilerin istatistiki olarak çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Kan ve Akbaş, 2005). Ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizi sonucu Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri			Varimax (Döndürme) Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	11,360	37,866	37,866	7,673	25,577	25,577
2	3,142	10,472	48,338	4,323	14,408	39,986
3	2,764	9,215	57,553	3,761	12,536	52,522
4	1,521	5,070	62,622	3,030	10,100	62,622

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için temel bileşenler analizlerinden varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Tablo 3.15 incelendiğinde öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin öz değerleri 1’in üzerinde dört faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör tek başına ölçeğin %22,577’sini, ikinci faktör tek başına ölçeğin %14,408’ini, üçüncü faktör tek başına ölçeğin %12,536’sını, dördüncü faktör tek başına ölçeğin %10,100’ünü açıklamaktadır. Bu 4 faktör tamamı ise ölçeğin %62,622’sini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın değerinin %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer, 1988). Faktör yapısına daha doğru karar verebilmek nedeniyle çizgi yamaç (Screeplot test grafiği) grafiği incelenmiş ve Şekil 3.2’de çizgi yamaç grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 3.2. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği

Yukarıdaki grafikte kırılmanın dördüncü boyuttan sonra gerçekleştiği bu nedenle dördüncü boyuttan sonra eğimin diğer faktörler için durağanlaştığı belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin maddelerine ait faktör yük değerlerine aşağıda yer alan Tablo 3.16’da yer verilmiştir.

Tablo 3.16. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler				Güvenirlilik
	1	2	3	4	
1-Uzun yıllar bu okulda çalışmak isterim.	0,619				
2-Okul müdürüm ek ders ücreti gerektiren görevleri adil dağıtır.	0,636				
3-Bu okulda öğretmenlik yapmak bana keyif veriyor.	0,691				
4-Okulumda beni ilgilendiren konularda kararlarım önemsendir.	0,697				
5-Okul müdürüm öğretmenliğimi takdir eder.	0,707				0,946
6-Okul müdürüm ders dışı görevleri (kurul, komisyon vb.) öğretmenlere eşit dağıtır.	0,715				
7-Okul müdürüme düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebiliyorum.	0,729				
8-Bu okulda kendimi değerli hissediyorum.	0,735				
9-Okul müdürüm dış baskılara karşı öğretmenlerini korur.	0,746				

Tablo 3.16 (devamı). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler				Güvenirlilik
	1	2	3	4	
10-Okul müdürüm başarı belgelerini adil teklif eder.	0,768				
11-Okul müdürüm okulla ilgili ihtiyaçları belirlerken öğretmenlerin görüşlerini alır.	0,778				
12-Okul müdürüm yönetici yetkinliklerine sahiptir.	0,813				
13-Okul müdürüm mesleki zorluklarla karşılaştığımda güvenebileceğim biridir.	0,847				
14-Okulumun izin (yıllık ve idari) olanaklarından memnunum.		0,717			
15-Yaptığım iş türüne göre maaşımdan memnunum.		0,775			
16-Okulumun bana sağladığı toplumsal statüden memnunum.		0,804			0,910
17-Okulumda özlük ve yasal haklarımın gözetilmesinden memnunum.		0,812			
18-Okulumdaki ek ders gelirlerimden memnunum.		0,813			
19-Okulumda norm kadro fazlası öğretmen olma endişem yok.		0,887			
20-Haftalık ders programım aileme zaman ayırmamı engellemez.			0,760		
21-Nöbetçi öğretmenlik görevini keyifle yapıyorum.			0,785		
22-Yeniden okul seçsem yine bu okulu seçerdim.			0,816		0,902
23-Okulumda yetenek ve becerilerimi kullanabiliyorum.			0,832		
24-Okulumda mesleğimi yaparken inisiyatif kullanabiliyorum.			0,887		
25-Okulumdaki sınıf mevcutları eğitim öğretimi sağlıklı yürütmek için uygun seviyededir.				0,531	
26-Okulumun ısınma sistemi yeterlidir.				0,556	
27-Okulumda sınıflardaki ders araç gereçleri yeterlidir.				0,581	
28-Okulumun öğretmenler odası dinlenmek için yeterli konfora sahiptir.				0,601	0,763
29-Okul bahçesi eğitim öğretim etkinlikleri için yeterlidir.				0,695	
30-Okulumda ders dışı etkinlik yapabilecek alanlar yeterlidir.				0,722	

Ölçekten bir maddenin kalmasına karar vermek için faktör yükünün 0,45'in üzerinde bir değer olması ölçütü kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Faktör yük değerlerinin 0,531-0,887 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddenin kararsız kalma durumunu incelemek için maddelerin faktörler arasındaki uzaklığın 0,10'dan büyük olması incelenmiş ve maddelerin faktörler arasındaki uzaklığın 0,10'dan büyük olması nedeniyle maddelerde herhangi bir kararsızlık durumu olmadığı

belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2009). Tablo 3.16 incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör 1, faktör 2, faktör 3 ve faktör 4 altında toplandığı görülmektedir. Madde yazım aşamasında “okula yönelik duygular” boyutu için yazılan “Uzun yıllar bu okulda çalışmak isterim”, “Bu okulda öğretmenlik yapmak bana keyif veriyor” ve “Bu okulda kendimi değerli hissediyorum” gibi maddelerin “Okul Yöneticisi” boyutunda yer almıştır. Diğer taraftan “öğretmen-öğrenci ilişkileri” boyutu için yazılan “Okulumda öğretmen-öğrenci uyumundan memnunum”, “Okulumdaki öğrenciler öğretmenlerine karşı saygılıdır” ve “Okulumda, öğrenciler arasında saygın bir yerim vardır” gibi maddeler AFA sonrası faktör yük değerlerinin 0,30’un altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

Sonuç olarak ölçeğin dört faktörlü yapısından elde edilen boyutlara, “Okul Yöneticisi”, “Statü”, “İşin Niteliği”, “Fiziki Çalışma Koşulları” adı verilmiştir (Tablo 3.17). Sonraki aşamada her faktörün kendi içindeki iç tutarlık düzeylerine bakıldığında, her faktörün güvenirlik düzeyinin sırası ile 0.946, 0.910, 0.902, 0.763 olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir güvenirlik seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.17. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha
Okul Yöneticisi Boyutu	0.946
Statü Boyutu	0.910
İşin Niteliği Boyutu	0.902
Fiziki Çalışma Koşulları Boyutu	0.763
Ölçek Toplamı	0.923

Tablo 3.18. Maddelerin ayırt ediciliğinin %27’lik alt ve üst gruplara göre test edilmesi

Maddeler	t	p
Okul müdürüm yönetici yetkinliklerine sahiptir.	-18,700	0,000**
Okul müdürüm mesleki zorluklarla karşılaştığımda güvенеbileceğim biridir.	-17,142	0,000**
Okul müdürüm öğretmenliğimi takdir eder.	-17,759	0,000**
Okul müdürüm dış baskılara karşı öğretmenlerini korur.	-17,329	0,000**
Okulumda beni ilgilendiren konularda kararlarım önemsenir.	-13,923	0,000**
Okul müdürüm ek ders ücreti gerektiren görevleri adil dağıtır.	-12,384	0,000**
Okul müdürüm ders dışı görevleri (kurul, komisyon vb.) öğretmenlere eşit dağıtır.	-15,948	0,000**
Okul müdürüme düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebiliyorum.	-13,713	0,000**
Okul müdürüm okulla ilgili ihtiyaçları belirlerken öğretmenlerin görüşlerini alır.	-16,145	0,000**
Okul müdürüm başarı belgelerini adil teklif eder.	-17,618	0,000**
Okulumda sınıflardaki ders araç gereçleri yeterlidir.	-11,611	0,000**
Okulumun ısınma sistemi yeterlidir.	-9,358	0,000**
Okulumun öğretmenler odası dinlenmek için yeterli konfora sahiptir.	-10,985	0,000**

Tablo 3.18 (devamı). Maddelerin ayırt ediciliğinin %27’lik alt ve üst gruplara göre test edilmesi

Maddeler	t	p
Okulumda ders dışı etkinlik yapabilecek alanlar yeterlidir.	-13,384	0,000**
Okul bahçesi eğitim öğretim etkinlikleri için yeterlidir.	-11,427	0,000**
Mesleğimde yetenek ve becerilerimi kullanabiliyorum.	-10,553	0,000**
Okulumdaki sınıf mevcutları eğitim öğretimi sağlıklı yürütmek için uygun seviyededir.	-9,671	0,000**
Haftalık ders programım aileme zaman ayırmamı engellemez.	-11,180	0,000**
Yeniden meslek seçme imkânım olsa yine öğretmenliği seçerdim.	-9,008	0,000**
Okulumda mesleğimi yaparken inisiyatif kullanabiliyorum.	-12,715	0,000**
Nöbetçi öğretmenlik görevini keyifle yapıyorum.	-13,713	0,000**
Yaptığım iş türüne göre maaşımdan memnunum.	-9,878	0,000**
Okulumdaki ek ders gelirlerimden memnunum.	-11,715	0,000**
Okulumda norm kadro fazlası öğretmen olma endişem yok.	-10,013	0,000**
Okulumun bana sağladığı toplumsal statüden memnunum.	-12,092	0,000**
Okulumun izin (yıllık ve idari) olanaklarından memnunum.	-13,899	0,000**
Okulumda özlük ve yasal haklarımın gözetilmesinden memnunum.	-12,475	0,000**
Bu okulda öğretmenlik yapmak bana keyif veriyor.	-16,845	0,000**
Bu okulda kendimi değerli hissediyorum.	-15,331	0,000**
Uzun yıllar bu okulda çalışmak isterim.	-15,111	0,000**

Tablo 3.18’de öğretmenlerin %27’lik alt ve üst gruplarının belirlenmesi için öğretmenlerin okul yaşam kalitesi düzeylerinin küçükten büyüğe sıralanmıştır. Sıralanan okul yaşam kalitesi düzeylerinin %27’lik kısmına gelen en düşük ilk 112 ve en yüksek ilk 112 kişinin değeri incelenmiştir. Maddelerin ayırt ediciliğinin kararının verilmesinde kullanılan %27 alt ve üst değerlerinin tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$).

3.4.2.6. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Çalışması

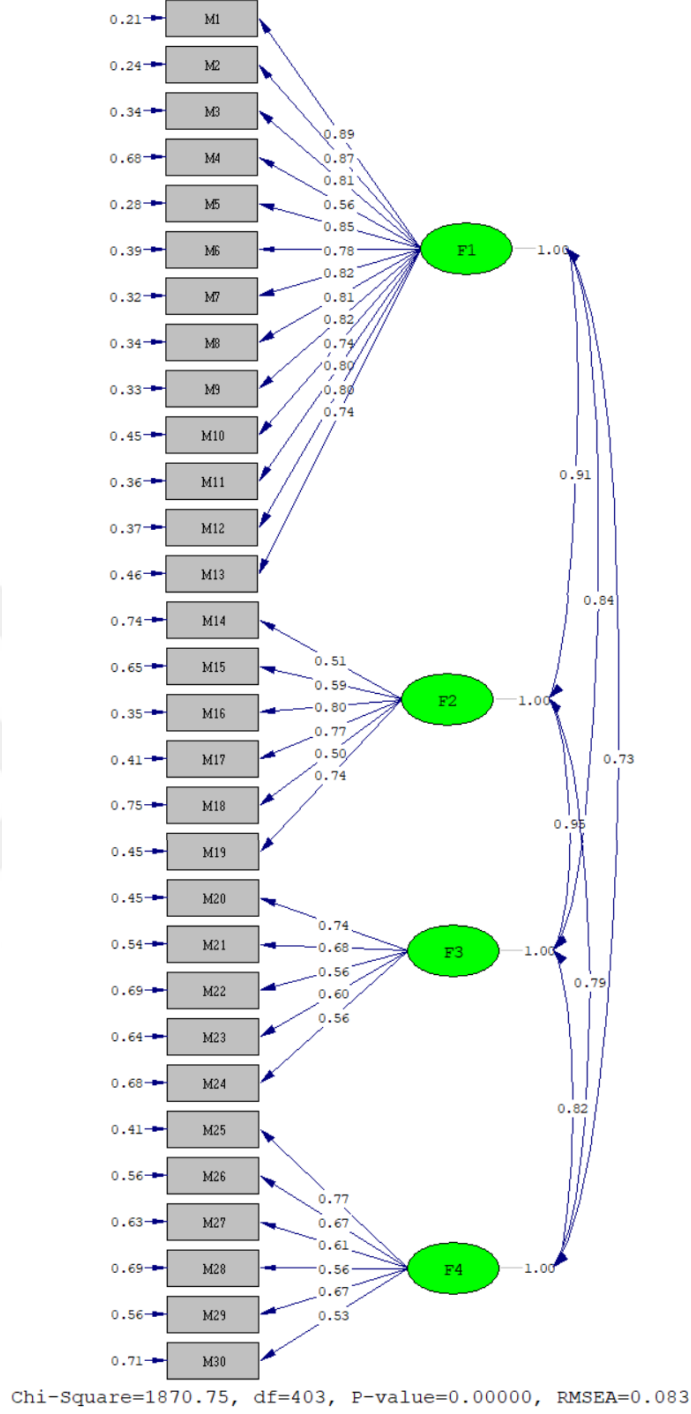
Doğrulayıcı faktör analizleri için ölçekte yer alan madde sayıları göz önünde bulundurulmuş ve mümkün olduğu oranda fazla örneklem büyüklüğüne erişilmeye çalışılmıştır. Myers vd.’ne (2011) göre, doğrulayıcı faktör uygulaması için en çok kabul görmüş kurallardan birisi örneklem büyüklüğünün 200’den büyük olmasıdır. Bu sebeple, bu çalışmada ele alınan doğrulayıcı faktör analizlerinde madde sayısının en az 10 katına ulaşılarak ve en az 200 kişi olacak şekilde çalışma grubu belirlenmiştir.

Bununla beraber doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve açıklayıcı faktör analizi (AFA) için farklı örneklemeler üzerinde çalışma yapma ilkesine uyularak DFA için Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilk, orta ve liselerde görev yapan 536 öğretmenden 22-28 Şubat 2021 tarihleri arasında veri toplanmıştır. Yukarıda Tablo 3.19’da DFA analizi için öğretmenlere ait demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.19. DFA Örneklem Gurubu

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	335	62.5
	Erkek	201	37.5
Medeni durum	Evli	426	79.5
	Bekâr	110	20.5
Okul türü	İlkokul	183	34.1
	Ortaokul	121	22.6
	Lise	232	43.3
Branş	Sınıf Öğretmeni	173	32.3
	Kültür Dersleri Öğr.	266	49.6
	Meslek Dersleri Öğr.	97	18.1
Kıdem	10 yıl ve altı	187	34.9
	11-20 yıl	211	39.4
	21 yıl ve üzeri	138	25.7
TOPLAM		536	100

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait DFA Sonuçları



Şekil 3.3. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagram

Şekil 3.3 incelendiğinde, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğine ait DFA sonuçlarına göre, ilk aşamada uyum kriterlerinin istenilen seviyede çıkması nedeniyle maddeler arasında modifikasyon yapılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçeğin faktör yüklerine ait istatistikler Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Ölçeğe Ait Standardize Edilmiş Beta Katsayıları, R², Hata ve T Değerleri

Faktör	Madde No	Standardize edilmiş Faktör Yüğü	R ²	Hata	t
F1 (Okul Yöneticisi)	M1	0,89	0,79	0,21	28,43**
	M2	0,87	0,76	0,24	27,70**
	M3	0,81	0,66	0,34	24,30**
	M4	0,56	0,32	0,68	14,34**
	M5	0,85	0,72	0,28	26,26**
	M6	0,78	0,61	0,39	22,63**
	M7	0,82	0,68	0,32	24,87**
	M8	0,81	0,66	0,34	24,28**
	M9	0,82	0,67	0,33	24,67**
	M10	0,74	0,55	0,45	20,88**
	M11	0,80	0,64	0,36	23,53**
	M12	0,80	0,63	0,37	23,43**
	M13	0,74	0,54	0,46	20,74**
F2 (Statü)	M14	0,51	0,26	0,74	14,48**
	M15	0,59	0,35	0,65	15,50**
	M16	0,80	0,65	0,35	24,12**
	M17	0,77	0,59	0,41	22,21**
	M18	0,50	0,25	0,75	15,81**
	M19	0,74	0,55	0,45	20,90**
F3 (İşin Niteliği)	M20	0,74	0,55	0,45	20,69**
	M21	0,68	0,46	0,54	17,88**
	M22	0,56	0,31	0,69	15,43**
	M23	0,60	0,36	0,64	15,05**
	M24	0,56	0,32	0,68	15,70**
F4 (Fiziki Çalışma Koşulları)	M25	0,77	0,59	0,41	20,30**
	M26	0,67	0,44	0,56	16,64**
	M27	0,61	0,37	0,63	14,69**
	M28	0,56	0,31	0,69	13,22**
	M29	0,67	0,44	0,56	16,64**
	M30	0,53	0,29	0,71	12,59**

**p<0.01

DFA sonucu ölçeğe ait maddelerin faktör yüklerinin 0,50–0,89 arasında olduğu belirlenmiş, bu değerlerin tamamı kabul edilebilir değerlerdir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise p<,01 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,58’den büyük olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi modelinin kabul edilme durumuna karar verebilmek için uyum kriterlerine bakılmaktadır. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger’e (2002) göre kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri aşağıdaki Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Araştırma Kapsamında İncelenen Uyum Kriterleri Sınırlılıkları

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
RMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi kriterleri Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları

X^2/df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
4.642	0.000	0.083	0.97	0.91	0.88	0.96	0.95	0.034	0.023

Ölçeğin kabul görmesi için elde edilen uyum iyiliği kriterlerinin en az kabul edilebilir sınırlar arasında olması gerekmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde, en önemli uyum değeri olan X^2 değerinin df değerine olan oranının 4.642 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, **RMSEA** değerinin ise 0.083 ile yine kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. **CFI** değerinin 0.97 ile mükemmel, **GFI** değerinin 0.91 ile kabul edilebilir, **AGFI** değerinin 0.88 ile kabul edilebilir uyum, **NNFI** değerinin 0.96 ile mükemmel, **NFI** değerinin 0.95 ile mükemmel, **RMR** değerinin 0.034 ile mükemmel ve **SRMR** değerinin 0.023 ile mükemmel uyumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular ışığında açıklanan faktör yapısının doğrulandığı belirlenmiştir.

3.4.2.7 Ölçeğe Son Halinin Verilmesi

Bu aşamada öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) sonucunda yapılan değerlendirmeler sonucunda toplam 30 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeğe ait bilgiler Tablo 3.23’te verilmiştir. Ölçekte ters kodlanan madde olmayıp ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150’dir. Atılgan’a (2016) göre maddelerin ölçeğin içine dağıtılarak yerleştirilmesinin güvenilirlik açısından gereklidir. Bu doğrultuda söz konusu ölçekte maddeler ölçeğin içine dağıtılarak yerleştirilmiştir. Dağıtılan

maddelerden hangilerinin hangi faktörlere ait oldukları Tablo 3.23’te belirtilmiştir. 5’li likert tipinde oluşturulan söz konusu ölçek (1) “katılmıyorum” (2), “çok az katılıyorum (3), “orta düzeyde katılıyorum” (4), “çoğunlukla katılıyorum” (5), “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin son hali EK 5’te verilmiştir.

Tablo 3.23. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait Boyutlar ve Maddeler

Faktörler	Maddeler	M.Sayısı
Okul Yöneticisi	1,5,8,9,11,14,15,19,20,22,25,28,30	13
Statü	4,6,12,17,24,27	6
İşin Niteliği	2,10,16,21,26	5
Fiziki Çalışma Koşulları	3,7,13,18,23,29	6

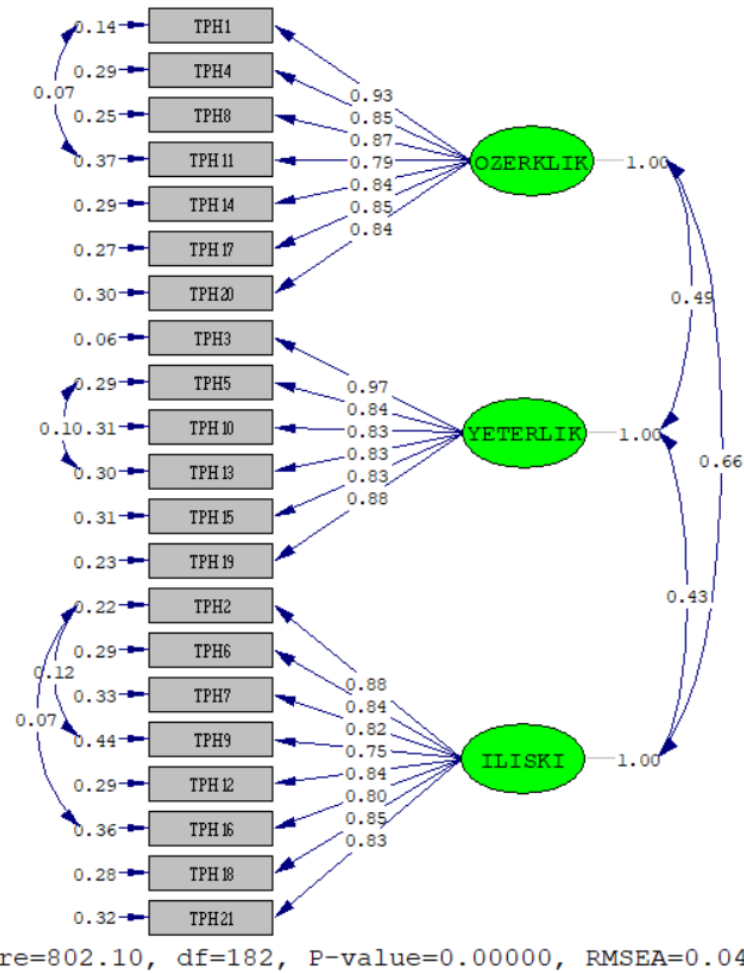
3.4.3 Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen ve Kesici vd. (2003) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan ve kullanım izni alınan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TPIÖ) kullanılmıştır (EK 6). İlgili yazarlardan elektronik posta yoluyla 13.12.2019 tarihinde izin alınmıştır (EK 7). Ölçek, 21 madde ve üç alt boyuttan (özerklik ihtiyacı, yeterlilik ihtiyacı, ilişki ihtiyacı) oluşmaktadır. Ölçeğin özerklik alt boyutundan toplam puan en yüksek 35, en düşük 7’dir. Yeterlilik ihtiyacı alt boyutunda toplam puan en yüksek 30, en düşük 6’dır. İlişki alt boyutunda toplam puan en yüksek 40, en düşük 8’dir. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddeleri; Çok doğru: 5, Doğru: 4, Biraz Doğru: 3, Doğru Değil: 2, Hiç Doğru Değil: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte, temel psikolojik ihtiyaçları belirlemede izlenecek yöntem (Kesici vd, 2003), analiz sürecinde olumsuz ifadeleri içeren maddelerin ters kodlanması ve her bir alt boyuttaki puan ortalamasının yüksek olmasıdır. Bir başka ifadeyle temel psikolojik ihtiyaç puan ortalamasının yüksek olması kişinin o özelliğe duyduğu ihtiyacın tatmin düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık her bir maddeye ait alınan düşük puan o temel psikolojik ihtiyacın karşılanma ya da tatmin derecesinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle verilerin analizi sürecinde “temel psikolojik ihtiyaçlar” ölçeğinde olumsuz ifadeleri içeren 3,4,7,11,16,18,19 ve 20. maddeler ters kodlanarak analize dâhil edilmiştir.

Kesici vd. (2003) tarafından Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları, ölçeğin tüm alt boyutları için sırasıyla şöyledir: özerklik ihtiyacı 0.731,

yeterlik ihtiyacı 0.608, ilişki ihtiyacı 0.727’dir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0.76 bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayıları ise ölçeğin özerklik boyutunda 0.950, yeterlilik boyutunda 0.947 ve ilişki boyutunda 0.946 olarak bulunmuştur.

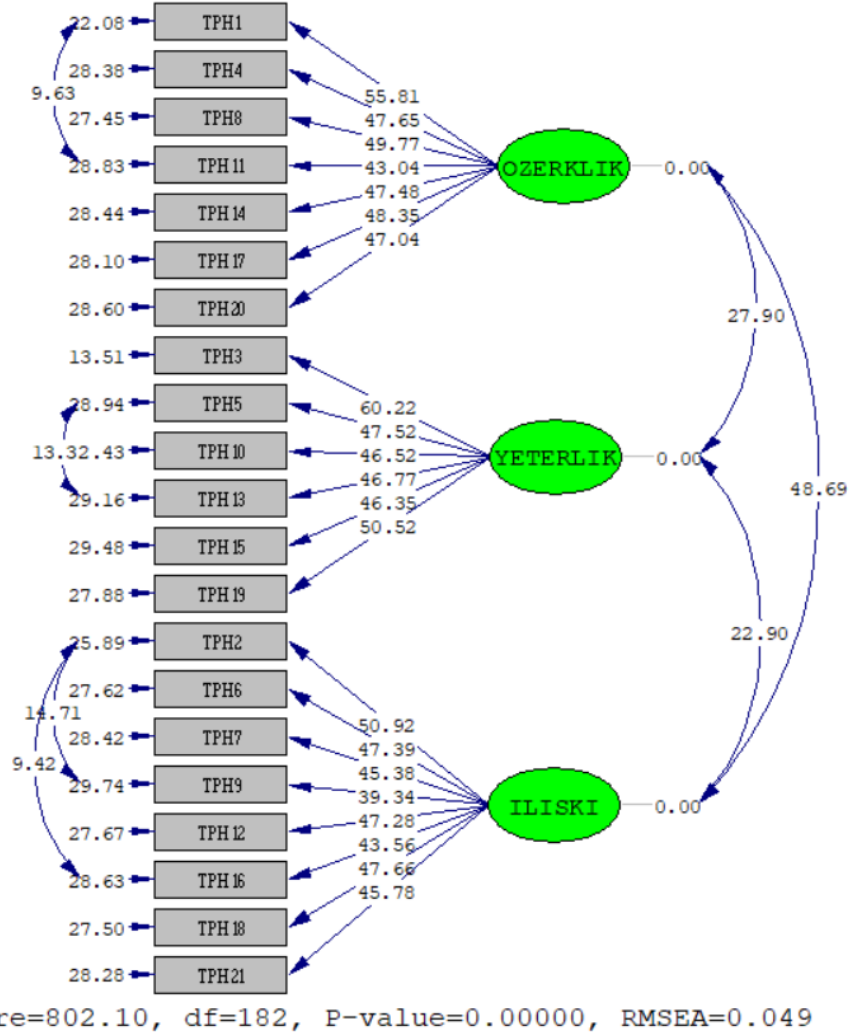
Araştırma kapsamında Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğine yönelik yapılan DFA sonuçları aşağıda verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin açıklanan üçlü faktör yapısının bu araştırma kapsamında toplanan veri içinde doğruluğunun tespit edilmesi için LISREL 8.7 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan DFA analizine ait standardize edilmiş beta kat sayıları Şekil 3.4’te verilmiştir.



Şekil 3.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı

Şekil 3.4 incelendiğinde, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin DFA sonuçlarına göre, maddelerin faktör yüklerinin 0,75–0,97 arasında olduğu

belirlendiğinden bu değerler kabul edilebilir değerlerdir. DFA modelinde 16-2, 9-2, 13-5 ve 1-11 maddeleri arasında bir modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. DFA modeline ait t değerleri Şekil 3.5'te verilmiştir.



Şekil 3.5. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait t Değerleri

Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerden söz edebilmek için t değerleri incelendiğinde, tüm maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiki açıdan %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t > 2,58$). Yapısal eşitlik modellerinde kurulan modellerin kabul edilme durumuna karar verebilmek için uyum kriterlerine bakılmaktadır. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger'e (2002) göre kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri aşağıdaki Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.24. Araştırma Kapsamında İncelenen Uyum Kriterleri Sınırlılıkları

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
RMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi kriterleri Tablo 3.25’te verilmiştir.

Tablo 3.25. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları

X^2/df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
4.407	0.049	0.99	0.95	0.94	0.99	0.99	0.025	0.030

Ölçeğin kabul görmesi için elde edilen uyum iyiliği kriterlerinin en az kabul edilebilir sınırlar arasında olması gerekmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde, en önemli uyum değeri olan X^2 değerinin df değerine olan oranının 4.407 ile kabul edilen uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0.049 ile mükemmel uyum düzeyinde olduğu ve diğer uyum değerlerinin de mükemmel uyum değerleri içerisine düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgulara göre Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeği için açıklanan faktör yapısının bu çalışma verileri için doğrulandığı belirlenmiştir.

Tablo 3.26. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğine İlişkin AVE ve CR Değerleri

Boyutlar	AVE	CR
Özerklik	0.73	0.95
Yeterlik	0.75	0.94
İlişki	0.68	0.94

Yapı güvenilirliği için 0.70 ve açıklanan varyans için ise 0.50 değerlerinin üstündeki katsayıların uygun olduğun söylenmektedir (Hair vd., 1998). Fornell ve Larcker (1981), açıklanan varyansın 0.5 değerinin üzerinde olması halinde ölçekler için yakınsama geçerliliğinin sağlandığını belirtmektedir. Bu kapsamda Tablo 3.26’daki verilere göre boyutların CR değerleri 0.70’ten, AVE değerleri ise 0.5’ten yüksek çıktığı için Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin elde edilen verilerle uygun olduğu belirlenmiştir.

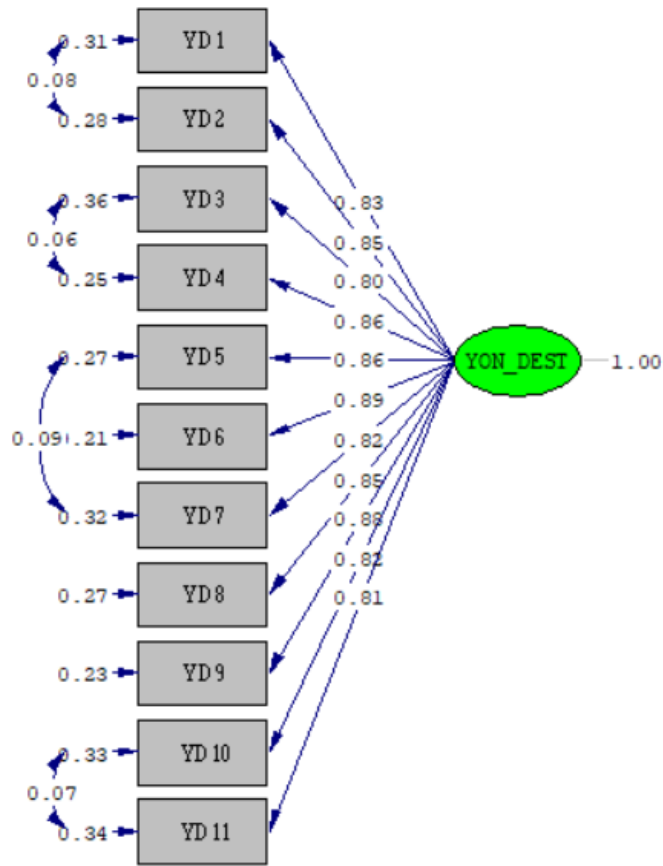
Tablo 3.27. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha
Özerklik	0.950
Yeterlik	0.947
İlişki	0.946
Ölçek Toplamı	0.968

Tablo 3.27’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında kullanılan Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğine ait güvenirlilik düzeylerinin belirlenmesinde cronbach’s alpha analizi yapılmış olup ölçeğin tüm boyutlarının güvenirlilik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

3.4.4 Yönetici Desteği Ölçeği

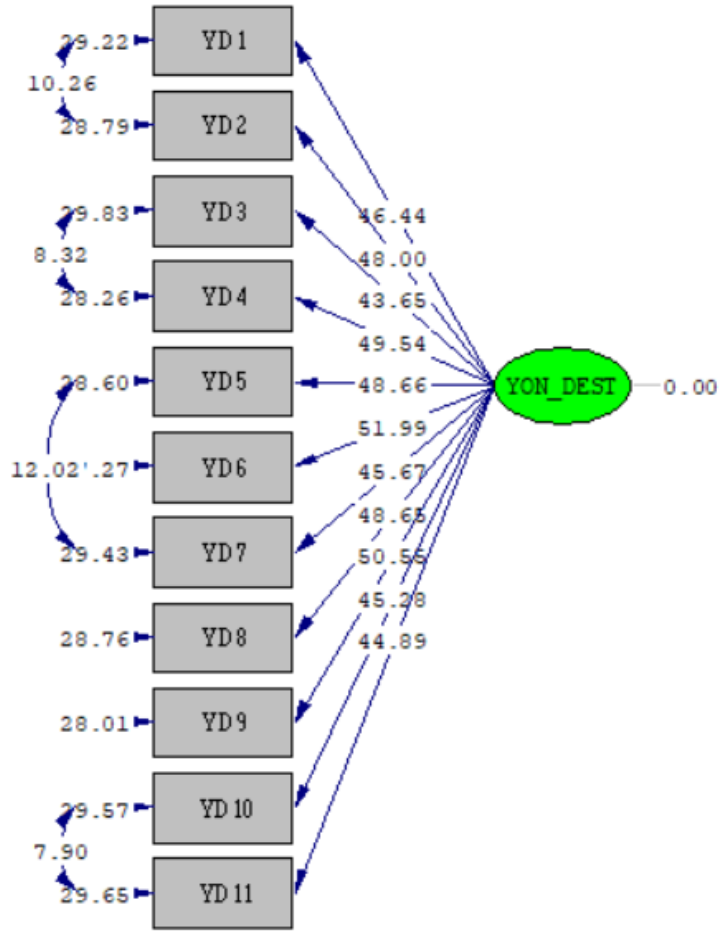
Giray ve Şahin (2012) tarafından geliştirilen Yönetici Desteği Ölçeği (EK 7) için ilgili yazardan 13.02.2020 tarihinde elektronik posta yoluyla ölçek kullanma izni alınmıştır (EK 9). Giray ve Şahin (2012) tarafından yapılan analiz sonucuna göre 11 maddenin tek bir faktörde toplandığı, Cronbach’s alpha 0.867 olarak bulunduğu, 7.27 özdeğere sahip olduğu ve toplam varyansın %64,3’ünü açıkladığı görülmektedir. Tamamı olumlu ifadelerle yer verilen ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Giray ve Şahin (2012) tarafından yönetici desteği ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda özdeğeri 1’den yüksek iki faktörün varyansın %62,4’ünü açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yüklerine bakıldığında 14 maddenin birinci faktöre yüklenirken diğer üç maddenin ise her iki faktöre de yüklendiği görülmüştür. Ardından temel bileşenler analizi tek faktöre zorlayarak yapılmış ve açıklanan varyansın %54 olduğu görülmüştür. Madde-toplam korelasyonu, eğim eğrisi vb. gibi başka ölçütler de göz önüne alınarak 11 maddeyle geçerli ve güvenilir bir yönetici desteği ölçeği oluşturulmuştur.



Chi-Square=142.10, df=40, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Şekil 3.6. Yönetici Desteği Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı

Araştırma kapsamında yönetici desteği ölçeğine yönelik yapılan DFA analizi sonuçları aşağıda verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin açıklanan tek faktör yapısının bu araştırma kapsamında toplanan veri içinde doğruluğunun tespit edilmesi için LISREL 8.7 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan DFA analizine ait standardize edilmiş beta kat sayıları Şekil 3.6’da verilmiştir. Şekil 3.6. incelendiğinde, yönetici desteği ölçeği’nin DFA sonuçlarına göre, maddelerin faktör yüklerinin 0,80–0,89 arasında olduğu belirlendiğinden bu değerler kabul edilebilir değerlerdir. DFA modelinde 10-11, 5-7, 3-4 ve 1-2 nolu maddeler arasında bir modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. DFA modeline ait t değerleri Şekil 3.7’de verilmiştir.



Chi-Square=142.10, df=40, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Şekil 3.7. Yönetici Desteği Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait t Değerleri

Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerden söz edebilmek için t değerleri incelendiğinde, tüm maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiki açıdan %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t > 2,58$).

Yönetici desteği ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi kriterleri Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28. Yönetici Desteği Ölçeği Uyum Kriterleri

X^2/df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
3.552	0.083	0.99	0.95	0.92	0.99	0.99	0.021	0.023

DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde, en önemli uyum değeri olan X^2 değerinin df değerine olan oranının 3,552 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,083 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu ve diğer uyum değerlerinin de mükemmel uyum değerleri içerisine düştüğü

belirlenmiştir. Bu bulgulara göre yönetici desteği ölçeği için açıklanan faktör yapısının bu çalışma verileri için doğrulandığı belirlenmiştir.

Tablo 3.29. Yönetici Desteği Ölçeğine İlişkin AVE ve CR Değerleri

Ölçek	AVE	CR
Ölçek Geneli	0.71	0.96

Tablo 3.29'daki verilere göre boyutların CR değerleri 0,70'ten, AVE değerleri ise 0,5'ten yüksek çıktığı için yönetici desteği için elde edilen verilerle uygundur.

Tablo 3.30. Yönetici Desteği Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha
Yönetici Desteği	0.965

Tablo 3.30'da görüldüğü gibi araştırma kapsamında kullanılan yönetici desteği ölçeğine ait güvenirlik düzeylerinin belirlenmesinde Cronbach's alpha 0.965 olarak bulunmuş ve bu düzeyin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değerlerin tespiti gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, yapısal eşitlik modellerinden biri olan yapısal regresyon modeli ve düzenleyici etki analizleri yapılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisini test etmek için bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizleri için Hayes (2020) tarafından geliştirilen ve SPSS programına eklenen PROCESS Makro (v3.5) kullanılmıştır. Bootstrap yönteminin, Baron ve Kenny'nin (1986) geleneksel yönteminden daha güvenilir sonuçlar verdiği öne sürülmektedir (Hayes, 2018; Gürbüz, 2019). Analizlerde bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örneklem seçeneği tercih edilmiştir. Araştırma hipotezlerinin desteklenebilmesi için analiz neticesinde elde edilen %95 güven aralığındaki (Confidence interval CI) değerlerinin 0 (sıfır) değerini kapsamaması dikkate alınmıştır (MacKinnon vd., 2004; Gürbüz, 2019). Ölçek geliştirme aşamasında yapı geçerliliğini test etmek amacıyla önce birinci örneklem grubu ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

aracılığıyla bir model oluşturulmuş, ardından ikinci örneklem grubu ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Son olarak üçüncü örneklem grubuna nihai uygulama yapılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değerlerin hesaplanması ve AFA için IBM SPSS 22; DFA için ise Lisrel 8.7 kullanılmıştır. Düzenleyici etki modeli (Model-1) için PROCESS v3.3 for SPSS (Hayes, 2017) programı kullanılmıştır. Ölçek ifadelerine katılım düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan aralıklar ise Tablo 3.31’de sunulmaktadır;

Tablo 3.31. Ölçek Maddelerinin Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar

Puan aralığı	Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Değerlendirme	Yönetici Desteği Ölçeği Değerlendirme	Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Değerlendirme
1.00-1.80	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Hiç doğru değil
1.81-2.60	Çok Az katılıyorum	Katılmıyorum	Doğru değil
2.61-3.40	Orda düzeyde katılıyorum	Kararsızım	Biraz doğru
3.41-4.20	Çoğunlukla katılıyorum	Katılıyorum	Doğru
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Çok doğru

4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda veri toplama amacıyla;

- 1) Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmenlerin Okul Yaşam kalitesi Ölçeğine,
- 2) Araştırma verilerinin dağılımına ve ölçeklere ait tanımlayıcı istatistiklere,
- 3) Araştırma kapsamında test edilen düzenleyici etki hipotezlerine, yönelik bulgular, yorumlar ve tartışmalara yer verilmiştir.

4.1 Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında alan yazına katkı sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği geliştirilmiştir. Bu bağlamda DeVellis (2017) tarafından önerilen ölçek geliştirilme adımları esas alınarak 30 madde ve dört faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. “Okul Yöneticisi”, “Statü”, “İşin Niteliği” ve “Fiziki Çalışma Koşulları” boyutlarında oluşan ölçekte her faktörün güvenirlik düzeyi sırası ile 0,946, 0,910, 0,902, 0,763 şeklindedir. Ölçekte ters madde bulunmayıp ölçekten alınabilecek en az puan 30, en yüksek puan 150’dir. Ölçek 5’li likert tipinde oluşturulan söz konusu ölçek (1) “katılmıyorum” (2), “çok az katılıyorum (3), “orta düzeyde katılıyorum” (4), “çoğunlukla katılıyorum” (5), “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik çalışmaların; düzen ve disiplin, topluluk duygusu, iş memnuniyeti (Pang, 2003), öğretmen bağlılığı; okul yönetimi, öğretmenler, okula yönelik duygular, öğrenciler, statü ve öğretim programı (Sarı, 2007; Sarı, 2012), okula yönelik algılar, yöneticiye yönelik algılar, öğretmenlere yönelik algılar, öğrencilere yönelik algılar (İlmen, 2010) ve yönetici- öğretmen ilişkisi, öğretmen-öğretmen ilişkisi, okulun sahip olduğu imkânlar, kişisel gelişim imkânları, resmi haklar, genel yaşam kalitesi (Alpkaya, 2010) boyutlarında ele alındığı görülmektedir. Bu boyutlandırma çalışmalarında Sarı (Sarı, 2007; Sarı, 2012) ve İlmen’in (2010) çalışmalarında okul, yönetici, öğretmen ve öğrenciye yönelik algılar boyutu ortak noktayı oluştururken,

Alpkaya (2010) öğrenci bileşenini farklı bir boyut olarak ele almamış, öğretmenlerin özlük haklarını resmi haklar olarak ele almıştır. Diğer taraftan Pang'ın (2003) topluluk duygusu, Sarı (2007) ve İlmen'in (2010) okula yönelik duygular boyutuna karşılık gelirken Pang'ın (2003) iş memnuniyeti boyutu ise Sarı'nın (2012) öğretim programına karşılık gelmektedir. İş memnuniyeti ve öğretim programı kavramlarının öğretmenlerin okuldaki görevlerini tanımladığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim programı dışında kurul komisyon ve ders dışı görevleri olduğu dikkate alındığında iş memnuniyeti kavramı daha kapsayıcı olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak öğrencilerin okul yaşam kalitesinde olduğu gibi, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi kavramını tanımlamaya yönelik bu çalışmalarda da uzlaşma olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik çalışmalarda (Sarı, 2007; Alptekin, 2010; İlmen, 2010) “okul yönetimi”, “öğretmenler”, “öğrenciler” ve “statü” boyutları ortak boyutları oluşturmaktadır. Buna karşın okul yaşam kalitesinin boyutlandırılmasında, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi boyutlarının bir noktadan sonra öğrencilerin okul yaşam kalitesinden farklılaşması beklenir. Örneğin Pang'ın (2003) “iş memnuniyeti”, Alpkaya'nın (2010) “resmi haklar” ve Sarı'nın (2012) “öğretim programı” boyutları öğretmenlerin okul yaşam kalitesini öğrencilerinkinden farklılaştırmaktadır. Söz konusu bu boyutlar öğretmenlerin doğrudan iş yaşamına vurgu yapmaktadır ve öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesinin farklılaştığı temel noktalardan biridir.

Alan yazında öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile iş yaşam kalitesinin aynı anlama geldiği ifade edilmektedir (Zenciroğlu, 2017; Sipahioğlu vd. 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin iş yaşam kalitesini ölçmeye yönelik geliştirilen veya uyarlanan bazı çalışmalarda ele alınan boyutlar; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık (Erdem, 2008), yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama, ücret ve ek getiriler, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iletişim, iş doyumu, teşvik etme derecesi, iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutu (Kösterelioğlu, 2011), mevcut tesisler, çalışma ortamının güvenliği, öğretmen katılımı, dengeli ücret, iletişim, kariyer gelişimi, iş güvenliği ve okuldan duyulan gurur (Cascio, 2003), çalışma ortamı, ilişki ve iş birliği, organizasyon kültürü ve iklimi, eğitim ve gelişim, ücretlendirme ve ödüller, tesisler, iş tatmini ve iş güvenliği, çalışma özerkliği ve kaynakların yeterliliği (Swamy vd., 2015), iş

kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları, iş yaşamında stres, aile iş yaşamı dengesi (Akar ve Üstüner, 2017) şeklindedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesini ölçmeye yönelik bu çalışmaların gösterdiği gibi iş yaşamının kalitesi çok boyutlu ve çok değişkenli bir kavramdır. Bir başka deyişle iş yaşam kalitesinin bu değişken ve boyutları öğretmenlerin okul yaşam kalitesi değişken ve boyutlarından daha kapsamlı ve geneldir. Sonuç olarak, iş yaşam kalitesinin okul yaşam kalitesine göre daha genel olduğu, okul yaşam kalitesinin ise okul özelinde çoğunlukla okulun bağlamsal faktörlerinden etkilendiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin iş yaşam kalitesi değişkenlerini de içermesi beklenir. Ancak iş yaşam kalitesi genel bir kavram olduğundan, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi değişkenlerini okulun bağlamsal faktörleri ile sınırlamak daha geçerli ve güvenirli bir okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirmeye katkı sağlayabilir.

Okulun bağlamsal faktörleri, öğretmenlerin okul içindeki öğretim koşullarına ilişkin algıları üzerinde engelleyici veya kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabilir. Öğretme görevini şekillendiren bağlamsal faktörlerin örnekleri arasında öğretim kaynaklarının mevcudiyeti, yönetici ve öğrenci özellikleri, okulların fiziksel koşulları, okul büyüklüğü, okul düzeyi veya bürokratik yapılar yer alır (Adams ve Forsyth, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçme aracının alan yazındaki mevcut okul yaşam kalitesi ölçeklerinden farklı olarak okulun bağlamsal faktörlerinden etkilenen öğretmenlerin iş yaşam kalitesi değişkenlerini de kapsayacak şekilde geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı alan yazında öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik geliştirilen diğer ölçme araçlarından farklı olarak “işin niteliği” ve “fiziki çalışma koşulları” boyutlarını kapsamaktadır. Bu doğrultuda alan yazındaki diğer ölçme araçlarındaki “okula yönelik duygular”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” ve “öğrenci-öğrenci ilişkileri” gibi boyutlar bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracında ayrı bir boyut olarak ele alınmasına rağmen yapılan analizler sonucu bu boyutlarla ilgili maddeler ya hiçbir faktör altında yer almamış ya da daha çok “okul yöneticisi” boyutu altında toplanmıştır. Bu durum her ne kadar öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin büyük bir oranda okul yöneticisinden etkilendiğini ifade eden Rossmiller’in (1992) görüşü ile tutarlı olsa da geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliği açısından zayıf noktalarından biri olarak

değerlendirilebilir. Buna karşılık öğretmenlerin okul yaşam kalitesini genel çalışma yaşamı değişkenlerini içerecek şekilde genişletmesi ancak genel çalışma yaşamı değişkenlerini okulun bağlamsal faktörleriyle sınırlaması araştırma kapsamında geliştirilen öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeğinin güçlü yanları olarak değerlendirilebilir. Ayrıca 30 madde ve dört boyuttan oluşan ölçeğin kullanışlı olduğu söylenebilir.

4.2 Araştırma Verilerinin Dağılımına Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma

Aşağıda yer alan Tablo 4.1’de elde edilen verilerin dağılımına ait bulgular yer almaktadır. Araştırma verilerinin normallik varsayımında kullanılan yöntemlerden biri çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmasıdır. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerini George ve Mallery (2010) ve Pallant (2020) (+2,-2) olarak kabul ederken Kline (2015) çarpıklığın (+3,-3), basıklığın ise (+10,-10) değerleri arasında olmasının yeterli olduğunu savunmaktadır. Bu araştırmada George ve Mallery (2010) ve Pallant (2020) tarafından önerilen (+2,-2) değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.1. Elde Edilen Verilerin Dağılımına Ait Bulgular

Ölçüm	İstatistik	sd	p	$\bar{X}$	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Özerklik	0,113	2099	0,000	3,55	3,71	-0,06	0,13
Yeterlik	0,136	2099	0,000	3,64	3,83	-0,05	0,10
İlişki	0,127	2099	0,000	3,82	3,88	-0,03	0,03
T. Psk. İhtiyaçlar	0,091	2099	0,000	3,68	3,76	-0,04	0,03
Okul Yöneticisi	0,194	2099	0,000	3,64	3,92	-0,05	0,49
Statü	0,231	2099	0,000	3,72	4,00	-0,04	0,13
İşin Niteliği	0,227	2099	0,000	3,68	4,00	-0,04	0,13
Fiziki Çalışma Koşulları	0,180	2099	0,000	3,43	3,83	-0,07	-0,20
O. Yaşam Kalitesi	0,108	2099	0,000	3,62	3,83	-0,06	0,16
Yönetici Desteği	0,119	2099	0,000	3,75	3,91	-0,06	0,08

Değişkenler arasında karşılaştırma yapmadan önce normallik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için merkezi eğilim ölçümlerinden yararlanılmıştır. İncelenen merkezi eğilim ölçümleri sonucunda ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması (George ve Mallery, 2010) nedeniyle verilerin dağılımının normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 4.2’de öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri ortalama ve standart sapma değerlerine ait tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırma Kapsamındaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bulgular

Ölçüm	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Özerklik	3.55	3.71	Yüksek
Yeterlik	3.64	3.83	Yüksek
İlişki	3.82	3.88	Yüksek
Temel Psk. İhtiyaçlar	368	3.76	Yüksek
Okul Yöneticisi	3.64	3.92	Yüksek
Statü	3.72	4.00	Yüksek
İşin Niteliği	3.68	4.00	Yüksek
Fiziki Çalışma Koşulları	3.43	3.83	Yüksek
Okul Yaşam Kalitesi	3.62	3.83	Yüksek
Yönetici Desteği	3.75	3.91	Yüksek

Likert formatında oluşturulan ölçeklerde elde edilen puanlar sonucu öğretmen yanıtlarının düzeylerinin hesaplanmasında 0,8 puan aralığı ($4/5=0,80$) kullanılmıştır. Bu durumda Likert yapıdaki ölçeğin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine 0,8’lik puan aralığı eklenerek her ölçüm düzeyine denk gelen aralık hesaplanmaktadır. Bu durumda 1-1.8 aralığı “çok düşük”, 1.81-2.60 aralığı “düşük”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “yüksek” ve 4.21-5.00 aralığı “çok yüksek” düzeyi temsil etmektedir. Bu bilgiler ışığında ortalamalar incelenmiş ve öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlar ve alt boyutlarına ait düzeylerin, okul yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ait düzeylerin ve yönetici desteği düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur.

4.2.1 Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaç Düzeylerine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Çalışmaya katılan öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinin genelde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç alanyazındaki mevcut araştırma (Thanomton vd., 2018) sonuçları ile örtüşmektedir. Buna karşın Eratay vd. (2014) ve Özen (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde bu çalışmaya katılan öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçların özerklik, yeterlik ve ilişkili olma alt boyutlarında da yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında; ilişkili olma boyutunda alan yazındaki çalışmalarla (Thanomton vd., 2018; Özen, 2021) örtüşürken özerklik ve yeterlilik boyutlarında orta düzeyde olan çalışma sonuçları alanyazın (Eratay vd., Sarı ve Kermen, 2014; Thanomton vd., 2018; Özen, 2021) ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin ilişkili olma ihtiyaç düzeylerinin alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermesi, meslektaşlar (öğretmenler), öğrenciler, veliler gibi okul bileşenlerinin tüm okullar için mevcut olan bileşenler olmasından kaynaklanabilir. Bir başka deyişle okuldaki meslektaşlar, öğrenciler ve çevrenin tüm öğretmenler için ilişkili olma ihtiyacının tatminine aynı düzeyde fırsat ve katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca ilişkili olma ihtiyacı, özerklik ve yeterlik ihtiyacı arasındaki karşılıklı bağımlılıktan (Ryan ve Deci, 2017) en az etkilenen ihtiyaçtır. Çünkü ilişkili olma ihtiyacı özerklik ve yeterlik ihtiyacına göre okulun sosyal bağlamının ihtiyaç destekleyici ya da engelleyici ortamından daha az etkilenebilmektedir. Diğer bir ifadeyle okulun bağlamsal faktörleri, özerklik ve yeterlik ihtiyacının tatmini üzerinde daha fazla belirleyici olurken ilişkili olma ihtiyacı tatmininin bu durumdan daha az etkilendiği söylenebilir.

Çalışma bulguları öğretmenlerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarını yüksek düzeyde tatmin edildiğini gösterirken alan yazındaki mevcut çalışmalar (Eratay vd., Sarı ve Kermen, 2014; Thanomton vd., 2018; Özen, 2021) orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum araştırma kapsamındaki okulların bağlamsal yapılarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Çünkü temel psikolojik ihtiyaçlar, bağlama duyarlı yapılardır (Vansteenkiste vd., 2020). Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, okul ortamının bağlamına bağlı olarak farklı düzeylerde olabilmektedir. Bu ihtiyaçların tatmini çalışma ortamı ve çevresinden etkilenebilmektedir. Okulların farklı bağlamsal yapıda olması onların ihtiyaç destekleyici ya da engelleyici olmasında belirleyici role sahiptir. Bu nedenle ihtiyaç destekleyici bağlamsal yapıya sahip okullar, öğretmenlerin ihtiyaç tatmin düzeylerini en üst düzeye çıkarabilmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin kişisel özelliklerindeki farklılıklar da onların ihtiyaç tatminlerini farklılaştırabilmektedir (Coxen vd., 2021). Bundan dolayı öğretmenlerin kıdem yılı, cinsiyeti, branşı, haftalık ders yükü, eğitim durumu gibi birçok kişisel faktör onların ihtiyaç tatminlerini etkileyebilmektedir. Bu ve benzer kişisel faktörlerin her öğretmen için farklı olabileceği dikkate alındığında, ihtiyaç tatmin düzeylerinin de farklı olduğu söylenebilir. Örneğin kıdem yılı yüksek olan bir öğretmenler daha az kıdemli olana göre daha yüksek düzeyde özerklik ve yeterlilik tatmini yaşayabilir. Kıdemi yüksek öğretmenlerin tecrübe ve deneyimlerinin yüksek olduğu dikkate alındığında daha az bağımlılık hissi ile okulun özerklik engelleyici çevresi ile daha güçlü bir şekilde mücadele ederek daha yüksek özerklik doyumunu yaşayabilirler. Yine benzer şekilde

yüksek kıdem öğretmenlerin daha fazla yeterlilik doyumu yaşamalarına katkı sağlayabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatminleri farklılıklar gösterebilir.

Çalışma kapsamında önemli bir bulgu da öğretmenlerin üç temel psikolojik ihtiyaç tatmininin de aynı düzeyde (yüksek) karşılanmasıdır. Öz Belirleme Kuramında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin aksine, üç temel ihtiyacın tatmini öncelik sonralık ilişkisi yerine daha çok karşılıklı bağımlılık vardır. Bu bağımlılıktan dolayı ihtiyaç türlerinin herhangi birinin tatmin edilmemesi ya da engellenmesi bireyin sağlıklı bütünsel gelişimini olumsuz etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki öğretmenlerin üç temel psikolojik ihtiyaç türünün aynı ve yüksek düzeyde tatmin edilmesi öğretmenlerin görev yaptığı okulların bütünsel sağlıklı gelişimi teşvik ettiği söylenebilir. Ayrıca üç temel psikolojik ihtiyaç tatmini (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacı) kişilerin psikolojik sağlığı ve refahı da etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2017). Temel ihtiyaçların engellenmesi, birçok psikopatolojik sorunlara hatta olumsuz fiziksel sağlık sorunlarına yol açabilmektedir (Deci vd., 2006). Bu nedenle üç temel ihtiyaç türü yüksek düzeyde karşılanan öğretmenlerin aynı zamanda psikolojik sağlığının ve refahının iyi olduğu söylenebilir.

Temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin, sosyal çevreye ve onun nasıl algılandığına bağlı olan psikolojik bir yapı olduğu (Ryan ve Connell, 1989) dikkate alındığında, araştırmada öğretmenlerin yüksek düzeyde doyum yaşadığı okulların ihtiyaç destekleyici olduğu sonucuna varılabilir. Okulun bireysel, grup, lider, örgütsel ve daha geniş çevre bağlamlarında ele almak (Ford vd., 2019) yüksek düzeyde tatmin edilen ihtiyaçları anlamaya yardımcı olabilir. Çünkü hiçbir boyut tek başına yeterli olmayacağından öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının ele alınması çok boyutlu olarak düşünülmelidir (Klaeijssen vd., 2018). Örneğin özerklik ve yeterlilik ihtiyacının tatmini, meslektaşlar ve öğrencilerden ziyade okul yöneticisinin eylemleriyle daha yakından ilişkilidir (Pittman ve Zeigler, 2007; Gagné ve Deci, 2005). Bu nedenle yüksek özerklik tatmini yaşayan öğretmenlerin okul yöneticisi tarafından özerklik desteği sağlandığı söylenebilir. Değişik bir ifade ile çalışma kapsamındaki okul yöneticileri, yüksek özerklik tatmini yaşayan öğretmenlere başta sınıf içi olmak üzere sınıf dışı eylemlerinde yüksek özerklik desteği sağladığı söylenebilir. Çünkü okul yöneticisi tarafından, öğretmen yeteneklerinin tanınması ve özerklik desteği önemli ihtiyaç destekleyici

davranışlardır (Lambersky, 2016). Örneğin okul yöneticilerinin öğretmenlere ders anlatma yöntem ve tekniklerinde, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, ders içi ve ders dışı etkinlikler olmak üzere birçok konuda özerklik desteği sağlayabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki etkileşimin türü öğretmenlerin okul yöneticisinin eylemlerini algılama şeklini de belirlemektedir. Çünkü okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki hem resmi hem de gayri resmi etkileşimler çeşitli öğretmen algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Eyal ve Roth, 2011; Price, 2012; Berkovich ve Eyal, 2017). Okul yöneticisinin özerkliği destekleyici davranışları öğretmenlerin ihtiyaç tatminlerini teşvik ederken özerklik karşıtı kontrol edici yönetici eylemleri, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminini engellemektedir (Coxen vd., 2021). Buna karşın öğretmenler mesleki takdir yetkisini (yani özerklik) kullanma yeteneklerini destekleyen okul yöneticilerine daha fazla güvenmekte, daha fazla duygusal örgütsel bağlılığa sahip olmakta (Sinden vd., 2004) ve özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçları karşılanan öğretmenler işlerinden daha çok memnun (Meng, 2020) olmaktadır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin ihtiyaç destekleyici eylemlerine bağlı olarak özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçları yüksek düzeyde karşılanan öğretmenlerin yöneticilerine daha fazla güvendiği, okullarına karşı daha yüksek duygusal örgütsel bağlılığa sahip olduğu ve okuldaki işlerinden daha çok memnun olduğu söylenebilir. Çünkü özerkliği destekleyen okul yöneticileri, öğretmenlerin inisiyatif almasını ve kendilerini keşfetmesini teşvik eder, seçim fırsatları sunar, başkalarından bir şey yapmalarını isterken anlamlı gerekçeler sunar, kontrol edici dil kullanmaktan kaçınır ve yapıcı geri bildirim sağlarlar (Ryan ve Deci, 2017).

Ryan ve Deci'ye (2017) göre yeterlilik ihtiyacı, eylemlerimizde etkililiğimizi ve ustalığımızı hissetmemizi sağlayan temel ihtiyacımızı ifade etmektedir. Doğuştan gelen bir çaba olan yeterlilik ihtiyacının (Moller ve Deci, 2010) yüksek düzeyde olması öğretmenlerin işlerini yaparken ihtiyaç duyduğu güce, bilgiye ve beceriye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yüksek düzeyde karşılanan yeterlilik ihtiyacı öğretmenlerin okulda kendilerini etkili hissetmesi olarak ifade edilebilir. Çünkü etkililik hissi, yani etki üretmenin getirdiği tatmin, çevreyi etkilemeye yönelik doğal aktif eğilimimizle ilgilidir (White, 1963). Öğretmenler, yetkin davranıştan elde edilebilecekleri ödüllerin ve maddi faydaların dışında yeterlilik duygularını deneyimlemek için güçlü bir içsel ihtiyaç duygusu yaşarlar. Bir başka deyişle yeterlilik ihtiyacının tatmini içsel bir ihtiyaç olarak

ortaya çıkmakta ve yüksek düzeyde karşılanan yeterlilik ihtiyacı etkililik hissine yol açmaktadır. Bu nedenle yeterlilik ihtiyacı yüksek düzeyde tatmin edilen öğretmenlerin kendilerini etkili olarak hissettikleri söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yeterlilik ihtiyacının tatmini öğretmenlerin kendi eylemlerini kendilerinin başlatmaları ve sonuçlandırmaları, başarılı oldukları faaliyetleri sahiplenmeleri gerekmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Öğretmenler kendi başlattıkları ve sonuçlandırdıkları eylemlerde daha fazla yeterlilik tatmini yaşayabilmektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerinden, meslektaşlarından, öğrencilerinden ve çevrelerinden (üst yönetim, veliler vb.) aldıkları olumlu geri bildirimler onların yüksek düzeyde yeterlilik ihtiyaç tatmini yaşamalarını teşvik edebilir. Çünkü olumlu geri bildirim öğretmenlerin işlerinde ne kadar etkili olduklarının bir göstergesidir. Diğer taraftan öğretmenlerin yeterlilik ve yetkinliklerine uygun güçlükte olan işler onların yeterlilik ihtiyaç tatminlerini teşvik etmektedir. Bu nedenle yüksek düzeyde yeterlilik tatmini yaşayan öğretmenlerin ders içi ve ders dışı görevlerinin onların yetkinlik ve yeterliliklerine uygun güçlükte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, yeterlilik ihtiyacı kolayca engellenebilmektedir. Güçlük düzeyinin yüksek olduğu işler, olumsuz geri bildirimin yaygınlığı, ustalık ve etkinlik duygularının azaldığı, kişi odaklı eleştiri ve sosyal karşılaştırmalar gibi kişilerarası faktörler yeterlilik tatminini kolayca engelleyebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Yeterlilik ihtiyacı yüksek düzeyde tatmin edilen öğretmenlerin daha fazla olumlu geri bildirim aldıkları, yetenek ve becerilerine uygun güçlükte işler yaptıkları, kişi odaklı eleştiriler ve sosyal karşılaştırmalara maruz kalmadıklarını da göstermektedir.

Çalışma bulguları içinde aritmetik ortalamalara bakıldığında ilişkili olma ihtiyaç tatminin en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur ($\bar{X}=3,92$). Bunu sırasıyla yeterlilik ($\bar{X}=3,64$) ve özerklik ($\bar{X}=3,55$) ihtiyaç tatminleri izlemektedir. Öz Belirleme Kuramına göre kişiler arası ya da grup içi ilişkilerde kişinin gerçekçi ve özerk olduğu ilişkiler, ilişki ihtiyacının en çok tatmin edildiği ilişkilerdir (Ryan ve Deci, 2017). Buna karşın özgün olmayan bir ilişkide kişi şeffaf veya açık olmayıp, daha çok kendisinin önemli yönlerini gizleyebilmektedir. İlişkili olma ihtiyaç doyumlarının diğer ihtiyaç türlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olması öğretmenlerin yakın çevresi ile olan ilişkilerinde şeffaf ve açık olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca üç temel psikolojik ihtiyaç arasında öncelik sonralık ilişkisi

yerine karşılıklı bağımlılık vardır (Ryan ve Deci, 2017). Ancak okulun sosyal bağlamları ve kişisel farklılıklar nedeniyle bu ihtiyaçlar birbirine karşı baskın gelebilmektedir. Öğretmenlerin özerklik ve yeterlilik ihtiyaç tatminleri, okul yöneticilerinin eylemleriyle daha yakından ilişkiliyken (Pittman ve Zeigler, 2007; Gagné ve Deci, 2005), ilişki ihtiyacı yönetici eylemlerinden daha az düzeyde etkilenmektedir.

Öğretmenler okulda okul yöneticisi dışındaki kişilerle, yani diğer öğretmenler ve öğrencilerle, ilişkili olma ihtiyacını tatmin edebilme seçeneğine daha çok sahiptirler. Bu durum öğretmenlerin ilişkili olma ihtiyaçlarının tatminlerini kolaylaştırabilir. Okul yöneticisinin eylemlerinden en çok etkilenen özerklik ihtiyacının diğer ihtiyaç türlerine göre en düşük ortalama ($\bar{X}=3,55$) sahip olması öğretmenlere yönelik idari özerklik desteğiyle ilişkilendirilebilir (Gagné ve Deci, 2005). Çünkü idari destek, özerklik ihtiyacının tatmininde belirleyici bir rol oynar. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin özerklik ihtiyacının tatmin edilmesi ya da engellenmesi idari eylemlerden yüksek düzeyde etkilenmektedir. İdari eylemlerin yanında merkezi politikalar ve üst yönetim (Klassen vd., 2012; Ryan ve Deci, 2017) okulların merkezi müfredat yapıları, merkezi olarak belirlenen kaynaklar (örneğin ders kitabı, yardımcı kaynaklar) öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayabilmektedir. Özetle, özerklik ihtiyacının daha düşük düzeyde tatmin edilmesi, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını tatminini teşvik eden ihtiyaç destekleyici alanların daha fazla olmasından kaynaklanabilir.

4.2.2 Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Çalışmanın ikinci konusu olan okul yaşam kalitesi algısına yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeydedir. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarla (Korkmaz, 2019; Doğan, 2021; Cihan, 2022) uyumlu iken bazı çalışmalarda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısının orta düzeyin altında (Alpkaya, 2010; Elitok-Kesici ve Türkoğlu, 2012) ve orta düzeyin üstünde (Sarı, 2007; Korkmaz ve Sadık, 2011; Zenciroğlu, 2017; Sarı vd., 2018) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalışma yaşamının kalitesine vurgu yapan okul yaşam kalitesi (Rossmiller, 1992; Lalompoh vd., 2019), öğretmenlerin performanslarını artırmaya yardımcı olacak uygun bir çalışma ortamını tanımlamaktadır.

Öğretmenler, çalışma ortamının kalitesinin kendileri için uygun olduğunu gördüklerinde, görevlerini yerine getirirken kendilerini daha iyi hissetmekte (Johari vd., 2018) ve okuldan memnuniyetleri artmaktadır (Sarı, 2007). Bir başka deyişle okul yaşam kalitesi arttıkça öğretmenlerin genel memnuniyeti, refahı, iyilik hali de artmaktadır. Bu çalışma kapsamında okul yaşam kalitesi algısının yüksek düzeyde olması öğretmenlerin okulda kendilerini iyi hissettiği, okuldaki memnuniyet ve refah düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında yüksek düzeydeki okul yaşam kalitesi algısı, öğretmenlerin iş doyumlarını (Çoruk ve Çiçek, 2017; Doğan, 2021), mesleki motivasyonlarını (Sarı vd., 2018), psikolojik iyi oluşlarını (Demir vd., 2021) ve örgütsel adalet algılarını (Oğuz, 2011) arttırmaktadır. Bu bağlamda okul yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, iş doyumlarının, mesleki motivasyonlarının, örgütsel adalet algılarının ve iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul yaşam kalitesi algısı öznel bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerin yaşı, kıdemi, cinsiyeti, yetenekleri gibi kişisel özellikler her öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısını farklılaştırmaktadır. Çünkü Elizur ve Shye'nin (1990) de ifade ettiği gibi okul yaşam kalitesi her öğretmenin okul ortamındaki deneyimlerinin öznel bir yansımasını içermektedir. Ayrıca okul ortamının bağlamsal faktörleri öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısını da farklılaştırabilmektedir. Bu nedenle alan yazındaki bazı çalışma sonuçlarının (Sarı, 2007; Alpkaya, 2010; Elitok-Kesici ve Türkoğlu, 2012; Zenciroğlu, 2017; Sarı vd., 2018; Korkmaz, 2019), farklı olması bu çalışma kapsamındaki okulların bağlamsal faktörleri ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklanabilir. Sonuçlardaki diğer bir farklılık kaynağı da çalışma kapsamında kullanılan ölçme araçları ile ilgili olabilir. Zira her çalışma, kullanılan ölçme aracının ölçtüğü algı düzeyi ile sınırlıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısını ölçmek için kullanılan ölçme aracı araştırma kapsamında geliştirilmiş olup öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını farklı boyutlarda ölçmektedir. Okulun yönetsel, yapısal ve sosyal boyutları (Al-Shawabkeh ve Hijjawi, 2018) öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısını belirlemede önemli etkiye sahiptir. Bundan dolayı okulun idari yapısı, öğretmenler, öğrenciler, veliler, fiziki çalışma koşulları, okul kültürü ve çevresini etkileyen sosyal, psikolojik ve teknolojik faktörler gibi tüm okul bileşenlerini bütünsel olarak analiz etmek önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin

okul yaşam kalitesi algısı, okul yöneticisi, statü, işin niteliği ve fiziki çalışma koşulları boyutlarında ölçülmüş ve analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısı okul yöneticisi, statü, işin niteliği ve fiziki çalışma koşulları alt boyutlarında da yüksek düzeydedir. Okul yaşam kalitesi alt boyutlarında en yüksek ortalama statü ($\bar{X}=4,00$) ve işin niteliği ($\bar{X}=4,00$) boyutlarında iken, bunu sırasıyla okul yöneticisi ($\bar{X}=3,92$) ve fiziki çalışma koşulları ($\bar{X}=3,83$) boyutu izlemektedir. Bu sonuç, alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının okul yöneticisi ve statü boyutlarında yüksek düzeyde olduğu çalışmalarla (Sadık ve İnal, 2011; Sarı vd., 2018); Doğan, 2021) uyumlu iken, orta düzeyde olan çalışmalardan (Zenciroğlu, 2017) farklılaşmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik çalışmalarda işin niteliği ve fiziki çalışma koşulları boyutlarını kapsayan çalışmalara rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin okuldan memnuniyeti, okul yöneticisinden algılanan okul yaşam kalitesini etkileyen önemli boyutlarından biridir (Sipahioğlu vd., 2020; Altan ve Özmuş, 2022). Öğretmenlerin okul yöneticisi ile yaşadığı iletişim sorunlarının (Özan, 2006; Çokluk ve Yılmaz, 2010; Durdağı ve Azimi, 2019) okul yaşam kalitesini negatif yönde etkilemesi (Özan, 2006; Çokluk ve Yılmaz, 2010; Durdağı ve Azimi, 2019) yönetici eylemlerini okul yaşam kalitesi üzerinde önemli kılmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin adaletsizlik ve kayırmacılık (Oğuz, 2011; Demirebilek, 2018 ; Metin, 2020) ve mobing davranışları (Hüsrevsahi, 2015; Çelebi ve Taşçı, 2016; Turuncu, 2018) okula bağlılığı düşürmekte (Özdemir ve Uğurlu, 2021) ve öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini (İlhan vd., 2021) arttırmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticisinden algılanan okul yaşam kalitesi algısının yüksek düzeyde olması adaletsizlik, kayırmacılık, iletişim sorunları ve mobing gibi eylemlerin öğretmenlerin okul yaşam kalitesini negatif etkileyecek düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okuldan memnuniyetini belirleyen bu değişkenlerin okul yöneticilerinin eylemlerinden etkilenmesi, okul yöneticisinden kaynaklanan okul yaşam kalitesini önemli kılmaktadır. Yöneticileri, okulun temsilcisi olarak gören öğretmenlerin okul yöneticisine yönelik algısı okula yönelik algının da temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle okul yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olan öğretmenlerin okula yönelik duygularında (İlmen, 2010; Alpkaya, 2010; Sarı, 2012) okul yöneticilerinin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Rosmiller (1992) da öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısında okul yöneticisinin rolüne dikkat çekmektedir. Öğretmene duyulan saygı, karar sürecine katılım, öğretmenlerin mesleki etkileşimi, yeni beceri ve bilgiler edinme fırsatı, öğretmen, veli ve öğrenci ilişkilerinde okul yöneticisinin rolü öğretmenlerin okul yaşam kalitesini etkilemektedir. Yönetici tarafından yerine getirilmesi gereken bir yönetim işlevi olan bu yönetsel yeterlilikler okul yöneticisinin yeterlilik düzeyine bağlıdır. Öğretmenler de okuldaki görevlerini yerine getirirken okul yöneticisinin yönetsel yeterliliğinden etkilenirler (Lalompoh vd., 2019). Bu doğrultuda okulun yapısal, yönetsel ve sosyal yapısını işletmekle sorumlu olan okul yöneticilerinin yüksek yeterlilik düzeyi, öğretmenlerin okul yöneticisinden algılanan okul yaşam kalitesi algısını arttırdığı söylenebilir. Okul yöneticisinin yönetim tarzı okul yöneticisinden algılanan okul yaşam kalitesini etkileyen değişkenlerden biridir. Yapılan araştırmaların, okul yöneticilerinin yöneticilik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık (Akan ve Yalçın, 2015), örgütsel adalet (Oğuz, 2011), kurumsal itibar (Argon ve Dilekçi, 2014), yönetsel destek (Terzi ve Çelik, 2016), psikolojik iyi olma (Cemaloğlu ve Çoban, 2019), iş doyumu (Azimli ve Şükrü, 2021; Doğan, 2022), stres (Halitoğlu ve Akpınar, 2022), öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma (İnceağaç, 2020) algıları ile öğretmen moralini (Özgün, 2008) etkilediğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticisinin eylemlerinden kaynaklanan yüksek düzeyli okul yaşam kalitesi algısının, öğretmenlerin okula bağlılığını arttırdığı, örgütsel adalet, yönetsel destek, iş doyumu algılarının ve psikolojik olma hallerinin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan okul yöneticisinden algılanan okul yaşam kalitesi algısının yüksek düzeyde olması okul yöneticilerinin ders ve ek ders görevleri ile ders dışı görevleri adil dağıttığı, dış baskılara karşı öğretmenlerini koruduğu, iletişime açık olduğu, kararlara katılımı teşvik ettiği, öğretmenlerin performansını takdir ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerini okulun temsilcisi olarak gören öğretmenlerin, okul yöneticisine yönelik algısı okula yönelik algının da temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle okul yaşam kalitesinin önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin okula yönelik duyguları da (İlmen, 2010; Sarı, 2012; Alpkaya, 2010) okul yöneticilerinin eylemlerinden etkilenmektedir. Çünkü çalışma ortamında yöneticilerini örgütün temsilcisi olarak gören çalışanların yönetici algısı, onların örgüte bakış açısında belirleyici role sahiptir (Rousseau, 2001; Yu ve Liang, 2004; Shi ve Gordon, 2020). Öğretmenlerin algıladığı yüksek yönetici desteği (Ingersoll,

2001; Kalliath ve Beck, 2001; Poulsen vd., 2016; Uzun, 2018; Demir, 2019; Taş ve Özkara, 2020; Ertürk, 2022) ve okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil (Demir, 2019) öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetini azaltmaktadır. Bu bağlamda yüksek düzeyli okul yöneticisi algısının öğretmenlerin okul değiştirme ve okuldan ayrılma niyetlerini azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticisinin eylemleri öğrenci davranışları üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin disiplin uygulamalarındaki sorunları okul yönetimi ile ilişkilendirmektedirler (Üstün ve Demirbağ, 2003). Yüksek düzeyde algılanan okul yöneticisinden kaynaklanan okul yaşam kalitesi algısı okul yöneticisinin, istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme ve kontrol altına alma çabalarından kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin bu çabaları öğretmen öğrenci ilişkilerindeki olumsuzlukları da azaltması beklenir. Bu çaba, özellikle öğrenci profili açısından dezavantajlı okullardaki öğretmenler için çok daha önemlidir. Diğer taraftan okullarda olumsuz veli davranışları, disiplin sorunları, öğrencilerin akademik başarısızlığı, başarısızlık korkusu ve yüksek beklentiler gibi birçok faktör öğretmenler üzerinde strese neden olmaktadır (Göksoy ve Argon, 2014). Düşük not baskısı, alan, sınıf/şube, öğretmen seçimi gibi veli talepleri hem yöneticiler hem de öğretmenler üzerinde baskı oluşturma, veliler siyasi, bürokratik ve sosyal baskı unsurlarını aracı olarak kullanabilmektedirler. Yüksek düzeydeki okul yöneticisi algısı, öğretmenlerin okul yaşamının kalitesine doğrudan etki eden bu baskı gruplarının etkisini azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi alt boyutlarında yüksek düzeyde olan boyutlardan bir diğeri, statü boyutudur ($\bar{X}=4,00$). Bu bulgu alan yazındaki bazı çalışmalarla (İnal ve Sadık, 2011; Sarı vd., 2018) uyumlu iken orta düzeyde olan çalışmalardan (Zenciroğlu, 2017) farklılaşmaktadır. Mesleğin ekonomik getirisi, çalışanların maaşları, sosyal imkânları ve çalışma şartları ile bir mesleğin statüsü arasında sıkı bir ilişki vardır (Erzen ve Epçaçan, 2008). Bir başka deyişle çalışanların maaşları, iş güvencesi, sosyal hakları gibi faktörler bir statü göstergesidir. Öğretmenlerle ilgili olarak kullanılan statü ifadesi, hem görevlerinin önemine ve bu görevi yerine getirmedeki yeterliliklerine hem de çalışma koşulları, ücretler ve diğer mesleklere göre verilen konum veya saygı anlamına gelir (UNESCO, 2008). Sosyo-kültürel ve ekonomik koşullar, ücret, iş güvencesi, iş güvenliği, çalışma koşulları, öğretmenin kişisel özellikleri ve toplum tarafından öğretmene verilen değer, öğretmenlerin statüsünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin

yüksek düzeyli statü algısının okulun bağlamsal faktörleri bağlamında, okul içi ve okul dışında öğretmene verilen değerin, ücret algısının, okul güvenliğinin, okul güvencesinin ve okulun çalışma koşullarının olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin statü algısının yüksek düzeyde olması, düşük öğretmen devri, okulun olumlu toplumsal imajı, okuldaki ek ders gelirlerinin gelirlerinden duyulan memnuniyet, okulun yıllık ve idari izin olanakları ve okulda yasal ve özlük haklarının korunması ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinde istihdam biçimleriyle oluşturulmuş olan çoklu statü yapısı iş güvencesi, ücret, sosyal haklar gibi özlük haklarını da farklılaştırmıştır. Bu statü farklılıklarının temelini istihdam koşulları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi farklı statülerde istihdam edilmesi onların iş güvencesi, ücret, sosyal haklar gibi özlük haklarını farklılaştırması onların statü algılarını etkilemektedir. Yüksek statü algısı istihdam koşullarının farklı olmadığı hatta iç güvencesi bağlamında kadrolu istihdam modelinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul bağlamında yöneticiler, meslektaşlar, öğrenciler ve veliler ile yaşadıkları deneyimler, öğretmenin statüsünü ve okul topluluğu tarafından algılanma şeklini etkilemektedir (Buskila, 2022). Öğretmenlerin okul içi ve okul dışı çevresiyle bağlantılı olan bu durum (Roberts, 2005) okul ortamında çoğu zaman, daha az etkili oldukları düşünülen öğretmenlere daha az ders yükü veya daha düşük seviyeli sınıflar verilmesine neden olabilmektedir. Veliler ve öğrenciler tarafından daha çok tercih edilen öğretmen konumunda olmak, öğretmenin okul topluluğu tarafından algılanan saygınlığının yüksek olmasıyla bağlantılıdır. Bu nedenle yüksek statü algısının temelinde yüksek saygınlık olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısı üçüncü boyut olan işin niteliği alt boyutu da yüksek düzeydedir ($\bar{X}=4,00$). Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin okul yaşam kalitesini işin niteliği boyutunda ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin okul yaşam kalitesini ölçmeye yönelik bazı çalışmalar (Korkmaz ve Sadık, 2011; İnal ve Sadık, 2011; Sarı vd., 2018) işin niteliği boyutuna en yakın boyutun öğretim programı olarak ele almıştır. Bu çalışmalarda öğretim programı boyutuna yönelik öğretmen algılarının ortanın altında (Korkmaz ve Sadık, 2011), orta düzeyde (Sarı vd., 2018) ve yüksek düzeyde (İnal ve Sadık, 2011) olduğu görülmektedir. Öğretim müfredatı boyutu öğretmenlerin okuldaki müfredat

ile ilgili görev ve sorumluluklarını kapsamaktadır. Buna karşılık işin niteliği boyutu öğretmenlerin müfredat dışı görev ve sorumluluklarını da kapsamaktadır. Çünkü öğretmenlerin okulda kurul ve komisyon görevleri, nöbet görevleri, yönetim görevleri vb. müfredat dışı görev ve sorumlulukları da vardır.

İş içeriğinin ilginç ve zevkli olması, çalışanların ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, iş özerkliği, iş yükü, işi kontrol edebilme gibi özelliklerin, çalışanların iyilik hali üzerinde önemli etkileri vardır (Zee ve Koomen, 2016; Yüce-Selvi ve Sümer, 2018). Walton'a (1975) göre işin mahiyetinin ilginç ve zevkli olması, işgörenin çalıştığı işin niteliğini beğenmesi çalışma yaşam kalitesini etkileyen başlıca faktörlerden birisidir. Çalışanlar kendi beceri ve yeteneklerine uygun işleri tercih etmekte (Keleş, 2007), işin genel niteliği çalışanların kişiliğine ve beklentilerine uygun olmadığında çoğu kez tatminsizlik nedeni olabilmektedir (Çarıkçı ve Oksay, 2004). İşin niteliğine yönelik yüksek düzeydeki algı öğretmenlerin okuttukları dersin türü (branşları), okutmakla yükümlü olduğu ders sayısı (ders yükü), okuldaki kurul ve komisyon görevleri, nöbet görevleri, yönetim görevleri gibi bir dizi işlerin onların yeteneklerine, becerilerine, kişiliğine ve beklentilerine uygun olması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca aşırı iş yükü öğretmenler için stres kaynağıdır (Jex, 1998). Çünkü işin zamanında ve istenilen standartlarda yapılamaması nedeniyle yaşanan stresin temelinde yüksek iş yükünün etkisi vardır. Bazı araştırmalar, zaman yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin müfredatlarını bitiremediklerini (Sidekli vd., 2015; Çil ve Sefer, 2021), işi zamanında tamamlayamamanın da düşük yeterlik algısına (Umuzdaş ve Işıldak, 2018), mesleki yorgunluğa (Argon ve Koçak, 2019) ve işe devamsızlığa (Utami vd., 2021) neden olduğunu ortaya koymuştur. Ağır iş yükünün yarattığı bu olumsuzlukların öğretmenleri olumsuz etkilediği ve strese yol açtığı söylenebilir. Bu çalışmada işin niteliği boyutuna ilişkin yüksek düzeyli algının, iş yükünün öğretmenler üzerinde zaman baskısı yaratacak düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle iş yükünün öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini (işin niteliği boyutu) düşürecek etkiden uzak olduğu söylenebilir.

Öğretmenler yeteneklerinden en iyi biçimde yararlanmaya imkân verilen okul ortamında işlerine karşı daha özendirici olmakta ve kendilerini okulda daha değerli hissetmektedirler. Bu değerlilik hissi öğretmenlerin işin niteliği boyutuna yönelik yüksek düzeydeki algının nedeni olabilir. Okulda kurul komisyon görevlerinin öğretmenlerin yeteneklerinin uygunluğuna göre vermek, sınıf/şube

ders ve nöbet görevlerinde değişiklikler yapılması (iş rotasyonu), ders programlarını dersin (işin) özelliğine göre planlanması işin niteliği boyutuna yönelik yüksek düzeyli algının nedeni olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul ve okul dışı yaşam alanlarını dengeleyen okul yaşam dengesi, çoğu zaman çatışmaya neden olabilir. Okul yaşam dengesinin çift yönlü doğası nedeniyle (Holding vd., 2020) okul öğretmenin aile hayatını engellediğinde veya öğretmenin aile sorumlulukları okul hayatını sekteye uğrattığında çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin algıladığı yüksek düzeyli işin niteliği boyutu, işin niteliğinin okul yaşam dengesini dengeleyecek nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Değişik bir ifadeyle öğretmenlerin ders programları ile okuldaki diğer işlerini onların ailesine, özel hayatlarına zaman ayırmasını engelleyecek nitelikte olmadığı göstermektedir. Ayrıca bazı araştırmaların (Russell, 1987; Chang, 2009) da gösterdiği gibi öğretmenlerin tükenmişliğini azaltmak için yeterli iş özerkliğine sahip olması gerekir. İşin özerklik sağlayacak nitelikte olması, okul içindeki çalışma ortamını dönüştürerek öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini dolaylı olarak etkileyebilir (Gius, 2013). Buna karşılık yetersiz iş özerkliği öğretmenlerin işlerine ve okula karşı olumsuz tutumlar göstermelerine neden olabilmektedir. Diğer taraftan öğretmenler, öğretim stratejileri, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimi gibi konularda özerk olduklarında işlerine karşı olumlu tutumlar geliştirebilmektedirler (Pyhältö vd., 2015). İşe yönelik olumlu algının, işin niteliğine yönelik yüksek düzeyli algının temelini oluşturması beklenir. Bu bağlamda işin niteliğine yönelik yüksek düzeyli algı öğretmenlerin işlerinde yüksek özerkliğe sahip oldukları ve işlerinde inisiyatif kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısı dördüncü boyut olan fiziki çalışma koşulları alt boyutunda da yüksek düzeydedir ($\bar{X}=3,83$). Alan yazın incelendiğinde okul yaşam kalitesini fiziki çalışma koşulları boyutunda ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Okulların fiziki çalışma koşulları; okul binası, sınıflar, öğretmen odaları, spor salonu, kütüphane, spor alanları, kantinler, ders dışı etkinlik alanları, okul bahçesi ve çevresi, aydınlatma ve ısıtma sistemleri, teknolojik altyapı, okulun konumu gibi faktörlerden oluşur. Birçok araştırma fiziki çalışma koşullarının çalışanların iş yaşamından algıladıkları memnuniyet, refah ve iyi olma halleri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir (Karaca, 2001; Kılıç ve Keklik, 2012; Shobe, 2018; Şahin ve Doğan, 2020; Orji vd., 2021). Buna karşılık bazı

araştırmalar yetersiz fiziki çalışma koşullarının fiziksel ve zihinsel gerilime (Laaksonen vd., 2012; Neupane vd., 2014), işten ayrılma (Özden, 2019), yüksek strese (Kaymaz, 2019) ve tükenmişliğe (Kaynar, 2022) neden olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaların da gösterdiği gibi okulların fiziki çalışma koşulları, öğretmenlerin okul yaşam kalitesini etkileyebilecek önemli bir boyuttur. Yeterli fiziksel koşullara sahip okullarda öğretmenlerin memnuniyeti, refahı ve bağlılığı yüksek olmaktadır (Earthman ve Lemasters, 2009; Gençdal, 2018). Bu nedenle fiziki çalışma koşullarının yüksek düzeyde olması okulların yeterli fiziksel koşullara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Örneğin ders ve ders dışı alanların yeterliliği, sınıf mevcutlarının uygun düzeyde olması, öğretmen odalarının konforu, internet ve fotokopi imkânlarının ihtiyaı karşılayacak nitelikte olması yüksek düzeyli fiziki çalışma koşulları algısının nedeni olabilir.

Walton (1975), fiziksel çalışma koşullarını ‘güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları’ boyutu olarak ele almıştır. Okullardaki havalandırma, temizlik, gürültü, ısınma gibi yetersiz fiziksel koşullar öğretmenlerde ciddi sağlık problemlerine neden olabilmektedir (Schneider, 2003). Yaşanan fiziksel ve zihinsel sağlık problemleri öğretmenlerin sık sık izin alma gibi işe devamsızlıklara yol açmaktadır (Utami vd., 2021). Ayrıca okulun konumu, okulun ulaşım imkânlarını belirlemektedir. Okula yakın, güvenilir ve ekonomik bir ulaşım imkânı olması, öğretmenlerin okul seçimini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Cosmas vd., 2014; şahin ve Doğan, 2020; Orji vd., 2021). Bu tür olumsuzluklar okuldan memnuniyeti düşürebilir. Bu nedenle öğretmenler uygun yaşam koşullarının olduğu, güvenli, kolay ulaşımın olduğu bölgelerdeki okullarda çalışmayı daha çok istemektedirler. Fiziki alışma koşulları boyutuna yönelik yüksek düzeyli algı okullardaki havalandırma, temizlik, gürültü, ısınma gibi fiziksel çalışma koşullarının yeterli olduğu, okulların ulaşım imkânlarının güvenilir ve ekonomik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi alt boyutlarında fiziki çalışma koşulları diğer boyutlara göre en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,83$). Bu durum bölgeler ve okullar arası eşitsizliklerden kaynaklanabilir. Özellikle okul bahçeleri, okul spor salonları, okul büyüklüğü, okula ulaşım imkânları, kalabalık sınıf mevcutları gibi fiziki çalışma koşulları okullar arası eşitsizliklerin temelini oluşturmaktadır. Bazen aynı mahalledeki iki okul arasında yeterli bir okul bahçesi veya spor salonuna sahip olup olmama durumu fiziki çalışma koşullarında eşitsizliğe neden olabilmektedir.

Okullar arasında bu gibi büyük eşitsizlik öğretmenlerin fiziksel çalışma koşulları algılarını farklılaştırabilmektedir.

4.2.3 Öğretmenlerin Yöneticisi Desteği Düzeylerine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yönetici desteği algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu alanyazında yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Özdemir, 2010; Ertürk vd., 2016; Özkuk, 2017; Uzun, 2018; Özdemir vd., 2021; Başlar ve Göktepe, 2021). Yönetici desteği, örgütün temsilcisi konumundaki yöneticilerin (Kurtessis vd., 2017), sorumlu oldukları çalışanlara verdikleri değer ve desteğin çalışanlar tarafından ne derece algılandığı şeklinde tanımlanmaktadır (Eisenberger vd., 2002). Yöneticiler çalışana sağladığı desteğin kaynağını örgütün onlara verdiği yetkiden almaktadır. Yöneticilerin bu yetkiyi esnek çalışma uygulamaları, araç gereç sağlama, eğitim, çalışma ortamının iyileştirilmesi gibi yönetsel destek eylemleri gibi konularda kullanmaları, çalışanlara verilen önemi ve değeri göstermektedir (Shore ve Shore, 1995). Bu nedenle öğretmenlerin yüksek düzeydeki yönetsel destek algıları, okul yöneticilerinin destekleyici yönetsel faaliyetlerinin, öğretmenlerin okula katkılarının fark edilmesinin somut göstergesi olarak yorumlanabilir. Bir başka deyişle okul yöneticilerinin yetkisini, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik destekleyici eylemlerde kullanması yöneticiye yönelik olumlu algıyı pekiştirdiği ve yöneticiye duyulan güveni arttırdığı ifade edilebilir. Çünkü çalışanların yönetici desteği algıları, yöneticiden algılanan adalet ve yöneticiye duyulan güvenle bağlantılıdır (Ommen vd., 2008; Kara ve Beğenirbaş, 2021). Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarını adil bulan ve yöneticisine güven duyan öğretmenlerin yönetici desteği algılarının yüksek düzeyde olması beklenir.

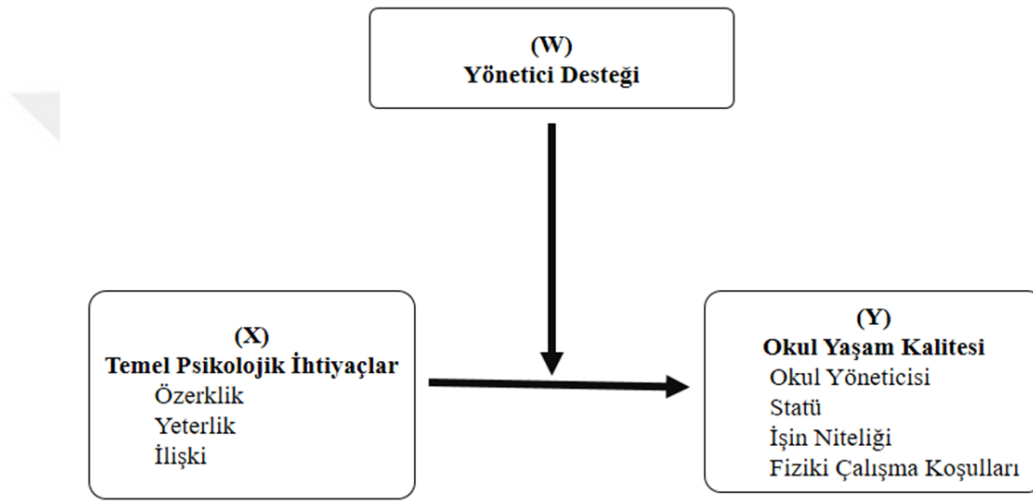
Öğretmenlerin işini verimli yapabilmesi ve okula katma değer oluşturabilmeleri için maaş, prim, ek ödeme gibi parasal desteğin ötesinde çalışanların işlerini yaparken ihtiyaç duyduğu araç-gereç, alet, donanım, servis hizmetleri gibi destekler önemli bir yönetici desteğidir (Çakar ve Yıldız, 2009). Bu bağlamda yüksek düzeydeki yönetici desteği algısı, okul yöneticilerinin öğretmenlere ders içi ve ders dışı eğitim etkinliklerinde yeterli araç gereç, donanım, kaynak vb sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Örneğin çalışır durumdaki bir fotokopi makinası ve çıktı alınabilen yazıcı, yeterli fotokopi kâğıdı, erişilebilir internet bağlantısı, dersiyle ilgili ihtiyaç duydukları ekipman vb. desteği sağladığı

şeklinde yorumlanabilir. Yönetici desteği, öğretmenlere ilgi, saygı ve sevgi gösterme, onlara kendilerini değerli hissettirme, onların varlığını kabul etme, karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmalarında onlara yardım etmeyi de içerir. Örneğin okulda (meslektaşlar, veliler, öğrenciler) ya da okul dışında (ailevi, toplumsal vb.) sorunlar yaşayan öğretmenlerin okul yöneticisinden yardım görmeleri yüksek düzeyli yönetici desteği algısının temelini oluşturabilir. Ayrıca okul yöneticisinin sağlık sorunları yaşayan, ailesinden ya da yakınlarından birini kaybeden, çocuğunun eğitim sorunlarıyla mücadele eden öğretmenlerin endişelerini gidermesi, onlara saygı göstermesi ve yaşadıkları zorluklar konusunda onlara destek olması, yüksek düzeyde yönetici desteği algısına kaynaklık ettiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin işleri ile ilgili önemli konularda okul yöneticilerinden aldıkları rehberlik, tavsiye, danışma ve geri bildirimler yönetici desteği algısını pekiştirebilir (Poulsen vd., 2016). Okul yöneticilerinin öğretmenlere işi nasıl yapacaklarını veya bir problem çözme yöntemini açıklamaları, öğretmenlerin bilgisini geliştirmesine ve bilişsel sistemine katkıda bulunmaktadır (Bhanthumnavin, 2000). Öğretmenlerin yüksek düzeyde yönetici desteği algıları güncel bir mevzuat konusu, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, teknoloji kullanımı gibi konularda okul yöneticilerinin sağladığı bilgisel destekten kaynaklanabilir.

Diğer taraftan yüksek düzeyli yönetici desteği, çalışanların yöneticiye, işlerine ve örgüte karşı tutumlarını çeşitli şekillerde etkilemekte, tükenmişliği ve işten ayrılma niyetlerini azaltmaya yardımcı olmakta, (Kalliath ve Beck, 2001; Poulsen vd., 2016), çalışanların iş performansını (Uzun, 2018; Ülbeği vd., 2021) iş memnuniyetini (Zincirkıran vd., 2016; Arslan, 2019), işe adanmışlığını (İnce, 2016; Pattnaik ve Panda, 2020), iş yerinde iyilik halini (Aslan vd., 2020), iş stresiyle mücadelesini (Erdem, 2014; Taş ve Özkara, 2020) olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca yönetici desteği, iş-aile dengesini (Aydın ve Basım, 2017), iş özerkliğini (Koçak, 2020), iş yaşam kalitesini (Akar, 2017; Yabacı, 2020), işe tutkunluğunu (Erkal, 2021) işten ayrılma eğilimlerinde azalmayı (Eisenberger ve Armeli, 2001) ve iş doyumunu (Elias ve Mittal, 2011; Talukder, 2019) teşvik etmektedir. Bu bağlamda yüksek düzeyli yönetici desteği algısının, öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerinin olmadığı, işlerinden memnun oldukları, iş-yaşam dengelerinin, iş doyumlarının olumlu olduğu dolayısı ile okul yaşam kalitelerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3 Araştırmanın Düzenleyici Etki Modeline İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

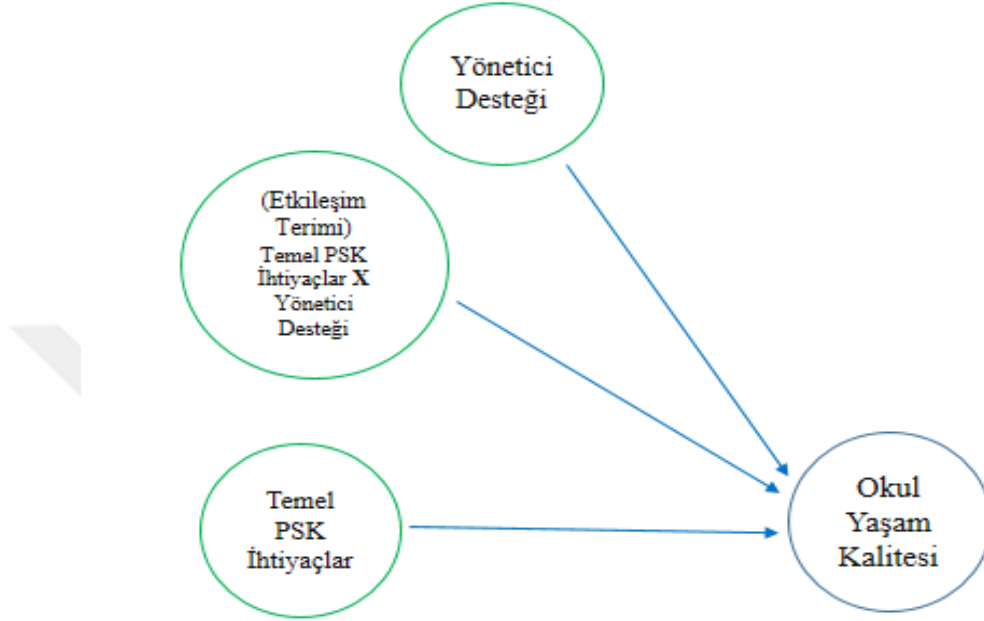
Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide, yönetici desteğinin düzenleyici etkisine ait bulgu, yorum ve tartışmalara yer verilmiştir. İlgili hipotezlerin testi SPSS Process Makro eklentisi ile analiz edilmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçlar ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisine ait model Şekil 4.1’de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları ile Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi, kavramsal olarak düzenleyici değişken (yönetici desteği), bağımsız (temel psikolojik ihtiyaçlar) ve bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi) arasındaki yola etki etmekte ve iki değişken arasındaki ilişkiye etkileyebilmektedir. İstatistiki olarak düzenleyici değişken, iki değişken arasındaki ilişkiyi, bağımsız değişken ile etkileşim göstererek farklılaştırmaktadır. Diğer bir ifadeyle bağımlı ve bağımsız değişken arasında kurulan bir modele düzenleyici değişkenin dâhil olmasıyla, bağımlı değişken üzerindeki etki, bağımsız değişken ve düzenleyici değişken arasındaki etkileşim etkisi (bağımsız değişken x düzenleyici değişken) ile açıklanmaktadır (Hayes ve Rockwood, 2017). Bir başka deyişle, istatistiki olarak bir değişkenin düzenleyici etkiye sahip olup olmadığını belirleyebilmek için, bağımsız değişkenin ve düzenleyici değişkenin çarpımından oluşan bir etkileşim terimine ihtiyaç duyulmaktadır. Düzenleyici değişken farklı

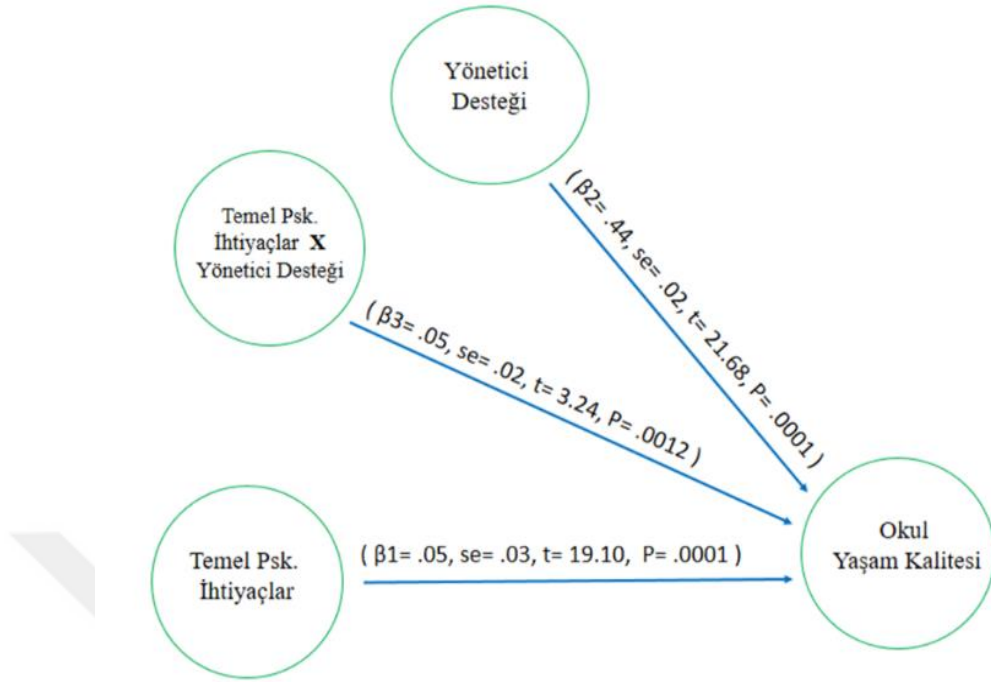
değerler aldıkça bağımlı değişkenin (X) bağımsız değişken (Y) üzerindeki etkisi de değişmektedir. Dolayısıyla, düzenleyici değişken (W) iki değişken (X ve Y) arasındaki ilişkinin hangi durumlarda arttığını veya yön değiştirdiğini (olumludan olumsuzu dönməsi) anlamamıza yardımcı olan bir değişkendir (Gürbüz, 2019).



Şekil 4.2. Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Etkileşim Teriminin Dâhil Olduğu Model

Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi düzenleyicilik etkisinin test edilebilmesi için bağımsız değişken, düzenleyici değişken ve etkileşim terimi birlikte modele dâhil edilmekte ve düzenleyicilik etkisinin varlığı etkileşim teriminden (temel psikolojik ihtiyaçlar X yönetici desteği) bağımlı değişkene giden yolun anlamlılığı ile sağlanmaktadır. Ayrıca düzenleyici etkinin belirlenmesi için düşük (BootLLCI) ve yüksek (BootULCI) güvenilirlik aralıklarının arasında 0 (sıfır) olmaması dikkate alınmıştır (Hayes, 2017). Bu kapsamda araştırmanın SPSS Process ile yapılan düzenleyici etki modellerine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3.1 Araştırmanın 1.Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma

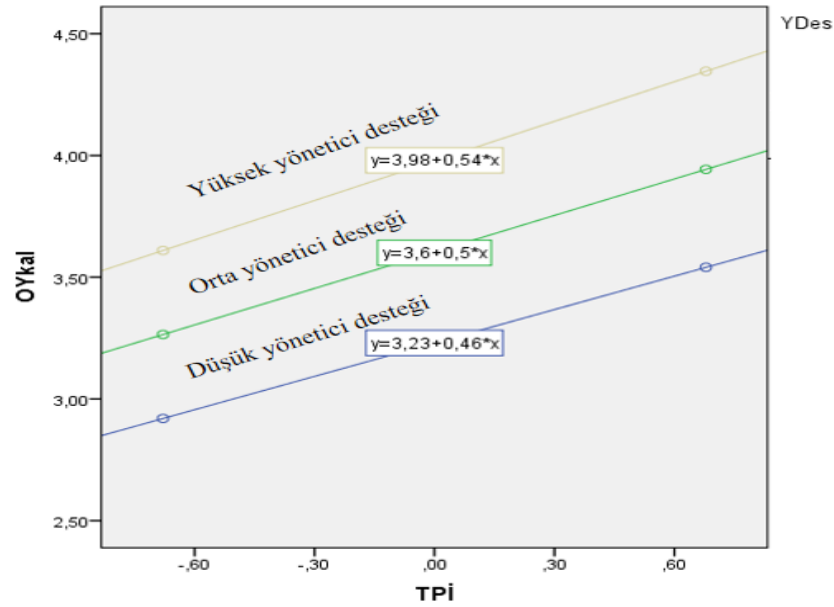


Şekil 4.3. Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları ile Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekilden 4.3'te araştırmanın 1.hipotezi olan bağımsız değişken (temel psikolojik ihtiyaçlar-X), düzenleyici değişken (yönetici desteği-W) ve etkileşimin ($X*W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekilden de görüldüğü gibi, temel psikolojik ihtiyaçların okul yaşam kalitesiyle ilişkisi yönetici desteğine bağlı olarak değişmektedir ($\beta^3 = .50$ $se=.02$, $t = 3.24$, $p = .0012$, $R^2=.50$, $F(3,2095) = 668.02$, $p = .0001$). Bu sonuç temel psikolojik ihtiyaçlar ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Şekil 4.3'teki bulgulara göre modele dâhil edilen etkileşimsel değişkenin (temel psikolojik ihtiyaçlar X yönetici desteği) okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %50'sini ($R^2=.50$) açıkladığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesine, temel psikolojik ihtiyaçların ($\beta^1=.50$, $p<.05$) ve yönetici desteğinin ($\beta^2=.50$, $p<.05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçlar ve yönetici desteği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olduğu saptanmıştır ($\beta^3=.44$, $p<.05$). Sonuç olarak araştırmanın 1.hipotezi olan “**H1.Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam**

kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi vardır.” Hipotezi kabul edilmiştir.

Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için eğim (slope) testi yapılmıştır. Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteği seviyelerini (düşük, orta ve yüksek) ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan eğim (slope) testi sonuçları Şekil 4.4’te verilmiştir.



Şekil 4.4. Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteği Seviyeleri

Şekil 4.4’te de görüldüğü gibi, yönetici desteği algısı yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır ($Y = 3.98 + 0.54 X$, $E = .54$, $se = .03$, $t = 16.58$, $p = .0001$). Bir başka deyişle yönetici desteği algısının yüksek olması durumunda temel psikolojik ihtiyaç tatmininin okul yaşam kalitesi algısına etkisi daha fazla olmaktadır ve bu durum temel psikolojik ihtiyaçlar ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin yönetici desteği tarafından düzenlendiği anlamına gelmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmini ile yönetici desteği birlikte, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %50’sini ($R^2 = .50$) açıklamaktadır. %50’lilik bu oranın oldukça güçlü olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle temel psikolojik ihtiyaçların tatmini öğretmenlerin okul yaşam kalitesi

algısını pozitif ve anlamlı yönde etkilerken, modele yönetici desteğinin dahil edilmesi ile bu algı daha da güçlenmektedir

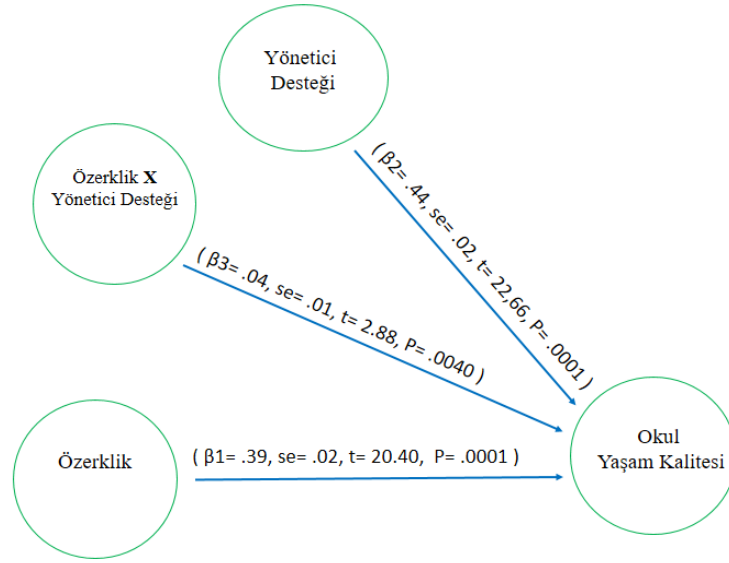
Öğretmenlerin okul yaşam kalitesine, temel psikolojik ihtiyaçların ($\beta^1=.50$, $p<.05$) olumlu ve anlamda düzeyde etkisi vardır. Temel psikolojik ihtiyaçlar, bağlama duyarlı yapılardır (Vansteenkiste vd., 2020). Bu temel ihtiyaçların tatmini çalışma ortamı ve çevresinden etkilenmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin kendilerine değer verildiğini, saygı duyulduğunu ve adil bir şekilde tazmin edildiğini hissettikleri ve temel psikolojik ihtiyaç tatmini yaşadıkları okullarda, okul yaşam kalitesi algılarının yüksek olması beklenir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların, temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminini teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü temel psikolojik ihtiyaçların tatmini, ihtiyaç destekleyici çalışma ortamı ve çevreden olumlu etkilenmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Örneği okul yöneticisi tarafından, öğretmen yeteneklerinin tanınması ve özerklik desteği, önemli ihtiyaç destekleyici davranışlardır (Lambersky, 2016). Ayrıca öğretmen motivasyonu, öğretmenlere yönelik idari özerklik desteğiyle ilişkilendirilmektedir (Gagné ve Deci, 2005).

Diğer yandan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısına, yönetici desteğinin ($\beta^2=.50$, $p<.05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkisi vardır. Yönetimsel, yapısal ve sosyal boyutlardan oluşan okulun bileşenleri, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatminlerini destekleyerek onların okul yaşam kalitesi algılarını olumlu ve anlamlı düzeyde etkileyebilir. Çünkü, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısı üzerinde okul yöneticilerinin güçlü düzeyde etkisi vardır (Rosmiller, 1992; Pang, 2003). Bir başka deyişle öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etki ve yetkileri, okul yöneticilerinin yönetsel destek eylemlerini önemli kılmaktadır. Öğretmenler, okuldaki görevlerini yerine getirirken okul yöneticisinin yönetsel yeterliliğinden etkilenirler (Lalompoh vd., , 2019). Bir başka deyişle okul yaşamının kalitesi, okul yöneticisinin yönetsel yeterliliğinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Diğer taraftan, okul yöneticisi dışında işin niteliği, öğretmenlerin okuldaki statüsü (Rosmiller, 1992; Pang, 2003; Sarı, 2010; İlmen, 2010; Alpkaya, 2010; Gönülaçar, 2016; Ünsal, 2018) okulun fiziki çalışma koşulları (Earthman ve Lemasters, 2009; Gençdal, 2018; Ekpoh, 2018; Orji vd., 2021; Baharuddin, 2021) gibi bağlamsal faktörler öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısında belirleyici olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yönetici desteği algısı, onların okul yaşam kalitesi algıları üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, okul

yöneticilerinin yönetsel destek eylemlerinin, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını pozitif ve anlamlı düzeyde etkilediği söylenebilir.

İhtiyaç destekleyici okul ortamının sağlanmasında okul yöneticilerinin yönetsel destek eylemleri rolü ve önemi büyüktür (Ryan ve Deci, 2017). Özerklik desteği, yeterlilik desteği, öğretmen yeteneklerinin tanınması (Lambersky, 2016), güvene dayalı ve şeffaf iletişim, okul yöneticilerinin destekleyici eylemlerinden bazılarıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaç tatminleri, yönetici desteği algısı ile daha da güçlendiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yönetici desteği algıları, onların okullarına karşı olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmelerinde önemli bir faktördür (Chang, 2009; Gius 2013). Bu nedenle öğretmenlerin okullarına karşı geliştirecekleri olumlu algı aynı zamanda onların okul yaşam kalitesi algılarını olumlu etkileyecektir. Çünkü örgütsel ortamda çalışanlar, örgütün bütününden çok yöneticileriyle iletişim halindedirler. Bu nedenle çalışanların örgütsel destek algıları üzerinde yöneticilerin büyük etkisi vardır (Maertz Jr vd., 2007). Yöneticilerin çalışanlara gösterdikleri muamele çalışanlar tarafından örgütsel desteğin bir göstergesi olarak algılanmaktadır (Fenlason ve Beehr, 1994; Eisenberger vd., 2010; Göktepe, 2017). Algılanan örgütsel desteğin bir uzantısı olarak ortaya çıkan algılanan yönetici desteği (Jin ve McDonald, 2017), çalışanlar üzerinde örgütlere göre daha fazla etki yaratmaktadır (Mudrak vd., 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin algıladığı yönetici desteği, yöneticilerinin onların refahına ve okula katkılarına değer verdiğine dair inançlarını pekiştirmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmininde yönetici desteği algılarını olumlu ve anlamlı düzeyde etkileyerek onların okul yaşam kalitesi algılarını yükselttiği söylenebilir. Sonuç olarak temel psikolojik ihtiyaçlar ve yönetici desteği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı ve olumlu yönde ($\beta^3=.44$, $p<.05$) olmasında yönetici desteğinin düzenleyici rolü etkili olmaktadır. Yöneticileri tarafından daha fazla desteklendiklerini algılayan öğretmenlerin, ihtiyaç tatminleri arttıkça okul yaşam kalitesi algıları daha yüksek düzeyde artmaktadır.

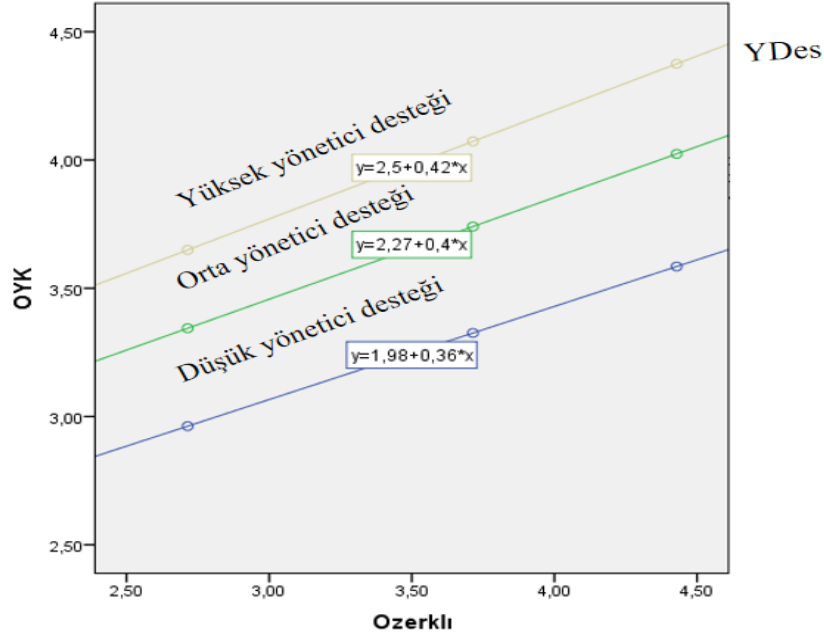
4.3.2 Araştırmanın 2. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



Şekil 4.5. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekilden 4.5'te araştırmanın 2.hipotezi olan bağımsız değişken (özerklik-X), düzenleyici değişken (yönetici desteği-W) ve etkileşimin ($X*W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.5'te görüldüğü gibi, özerkliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi yönetici desteğine bağlı olarak değişmektedir ($\beta^3 = .04$ se = .01, $t = 2.88$, $p = .0040$, $R^2 = .50$, $F(3, 2095) = 692.14$, $p = .0001$). Bu sonuç özerklik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Şekil 4.5'teki bulgulara göre modele dâhil edilen etkileşimsel değişkenin (özerklik X yönetici desteği) okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %50'sini ($R^2 = .50$) açıkladığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesine, özerkliğin ($\beta^1 = .39$, $p < .05$) ve yönetici desteğinin ($\beta^2 = .44$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Özerklik ve yönetici desteği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olduğu saptanmıştır ($\beta^3 = .04$, $p < .05$). Sonuç olarak araştırmanın 2.hipotezi olan "**H2.Öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi vardır.**" Hipotezi kabul edilmiştir.

Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için eğim (slope) testi yapılmıştır. Yapılan eğim (slope) testi sonuçları Şekil 4.6’da verilmiştir.



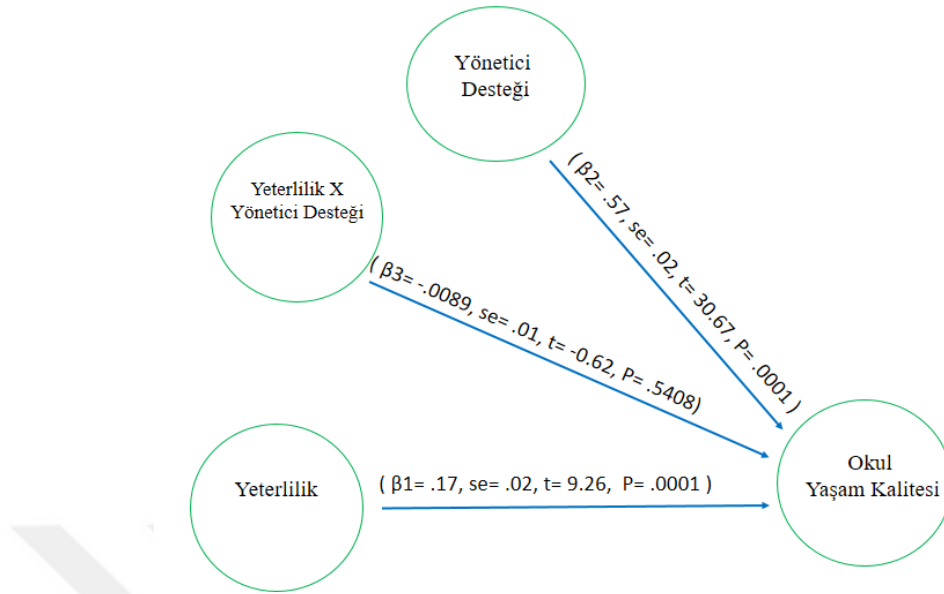
Şekil 4.6. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteği Seviyeleri

Şekil 4.6’da görüldüğü gibi yönetici desteği algısı yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre özerklik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır ($Y = 2.5 + 0.42 X$, $E = .42$, $se = .02$, $t = 17.80$, $p = .00001$). Bir başka deyişle yönetici desteği algısının yüksek olması durumunda özerkliğin okul yaşam kalitesine etkisi daha fazla olmaktadır ve bu durum öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin yönetici desteği tarafından düzenlendiği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin özerklik algı ve yönetici desteği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olduğu saptanmıştır ($\beta^3 = .04$, $p < .05$). Modele dâhil edilen etkileşimsel etki (özerklik X yönetici desteği) okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %50’sini ($R^2 = .50$) açıklamaktadır. Bu oranın oldukça güçlü bir oran olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin özerklik tatmini ve yönetici desteği algısı birlikte, onların, okul yaşam kalitesi algılarını olumlu ve pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenler özerklik desteğini, meslektaşlar ve öğrencilerden ziyade okul yöneticilerinin eylemlerinden almış olabilirler. Çünkü özerklik, meslektaşlar ve

öğrencilerden ziyade okul yöneticilerinin eylemleriyle daha yakından ilişkilidir (Gagné ve Deci, 2005; Pittman ve Zeigler, 2007). Öğretmenler ders ve ders dışı etkinliklerinde, veliler ve öğrencilerle ilişkilerinde deneyimledikleri özerklik desteği kaynağını yöneticinin yönetsel eylemleri oldukları şeklinde yorumlamış olabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin özerklik tatmini, özerklik karşıtı ve kontrol edici yönetici eylemlerinin azlığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü özerklik karşıtı yönetici eylemleri öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını engellemeye katkı sağlamaktadır (Coxen vd., 2021). Diğer yandan, öğretmenlerin mesleki takdir yetkisini (yani özerklik) kullanma yeteneklerini destekleyen yöneticilere daha fazla güvendiği (Sinden vd., 2004) ve özerklik ihtiyaçları karşılanan öğretmenlerin işlerinden daha memnun oldukları (Meng, 2020) bilinmektedir. Özerkliği destekleyen yönetsel destek eylemleri, öğretmenlerin inisiyatif almasını ve kendilerini keşfetmesini teşvik eder, seçim fırsatları sunar, başkalarından bir şey yapmalarını isterken anlamlı gerekçeler sunar, kontrol edici dil kullanmaktan kaçınır ve yapıcı geri bildirim sağlarlar (Ryan ve Deci, 2017). Ayrıca yöneticinin yaptıkları işte özerklik vermesi çalışanların yönetici desteği algılarının artmasını sağlamaktadır (Maertz vd., 2007). Diğer bir ifadeyle yüksek düzeydeki yönetici desteği algısı, öğretmenlerin, iş özerklikleri ve işleriyle uyumlu olmaları, dolayısıyla okullarına daha çok bağlanmaları yüksek bir olasılıktır. Çünkü Saks'a (2006) göre çalışanlara daha çok özerklik desteği vermek onların işlerine karşı olumlu duygularını artırmaktadır. Yöneticileri tarafından özerklikleri desteklenen öğretmenlerin, okul yaşam kalitesi algılarının yüksek olması beklenir. Okul yöneticilerinin özerkliği destekleyici yönetsel destek eylemleri, öğretmenlerin özerklik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini arttırarak onların okul yaşam kalitesi algılarını en yüksek düzeyde arttırmalarını teşvik etmektedir.

4.3.3 Araştırmanın 3.Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



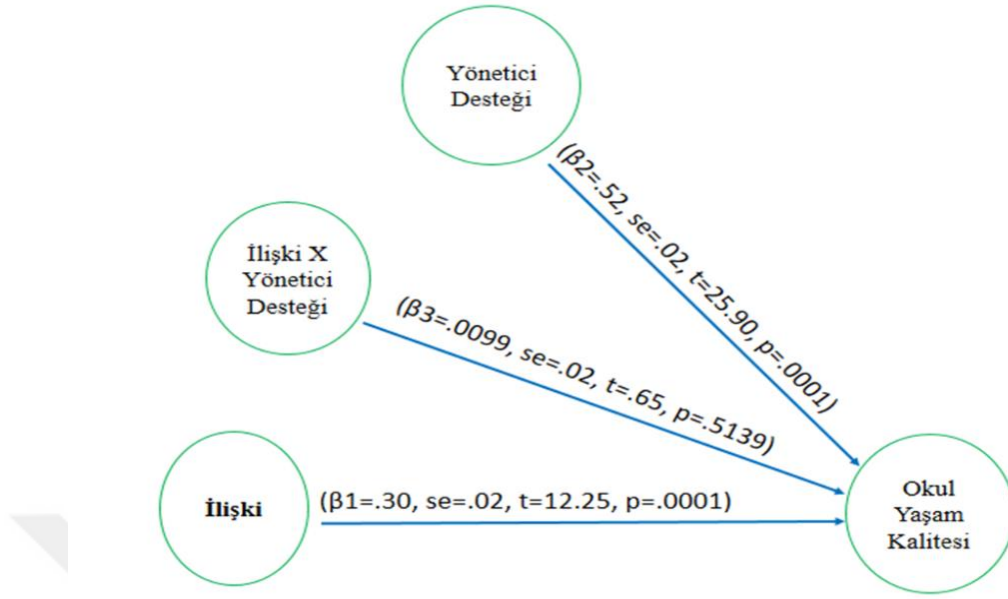
Şekil 4.7. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekilden 4.7’de araştırmanın 3.hipotezi olan bağımsız değişken (yeterlilik-X), düzenleyici değişken (yönetici desteği-W) ve etkileşimin (X*W) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.7’den de görüldüğü gibi, yeterliliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi yönetici desteğine bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3 = .009$ se = .01, $t = -0.62$, $p = .5408$, $R^2 = .42$, $F(3, 2095) = 512.35$, $p = .00001$). Başka bir ifade ile yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi yoktur. Şekil 4.7’deki bulgulara göre okul yaşam kalitesine, yeterliliğin ($\beta^1 = .17$, $p < .05$) ve yönetici desteğinin ($\beta^2 = .57$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak yeterlilik ve yönetici desteği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3 = .0089$, $p > .05$). Bu sonuç yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 3. Hipotezi olan **“H3. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi vardır.”** Hipotezi reddedilmiştir.

Öğretmenlerin yeterlilik algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısına, yeterliliğin ($\beta^1=.17$, $p<.05$) ve yönetici desteği algısının ($\beta^2=.57$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkileri varken yeterlilik ve yönetici desteği algısının, okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki düzenleyici etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3=.0089$, $p>.05$). İnsanların gerçekçi bir yetkinlik duygusu geliştirmek için, eylemlerini kendi kendine organize etmeleri ve başlatmaları gerekmektedir (Deci ve Ryan, 1985). İnsanlar kendi başlattıkları ve sonuçlandırdıkları eylemlerde daha fazla yeterlilik tatmini yaşayabilmektedirler. Dolayısı ile öğretmenler yeterliliği, kendi iradeleri ile başlattıkları ve sonuçlandırdıkları görevlere ilişkin algılamış olabilirler. Çünkü bazı araştırmalar (Ryan, 1982; Nix vd., 1999) kişilerin, kendi iradeleri ile başlatmadıkları bir görevde yeterlilik algılarının olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Diğer taraftan yeterlilik algısı, işin güçlük düzeyi, kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerine uygun olması gibi iş özellikleri ile ilgilidir (Deci ve Ryan, 2000). Bundan dolayı öğretmenler, yeterlilik algılarının yönetici desteğinden ziyade iş özellikleri ile ilgili algılamış olabilirler. Ayrıca yeterlilik ihtiyacını deneyimlemek için güçlü bir içsel ihtiyaç vardır (White, 1963). Dışsal pekiştirici ve ödüller bu içsel ihtiyacı baltalayabilmektedir (Warneken ve Tomasello, 2008). Yeterliliği içsel bir ihtiyaç olarak deneyimleyen öğretmenler okul yöneticisinin yönetsel eylemlerini dışsal bir eylem olarak algılamış olabilirler. Ayrıca öğretmenler, işin güçlük düzeyi ve iş yükü gibi iş özelliklerini yönetici eylemlerinden bağımsız olarak algılamış olabilirler. Çünkü okullarda öğretmenlerin iş yükü, yönetici eylemlerinden ziyade öğretmenlerin branşı ve müfredat ile daha yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin yeterliliğe ilişkin geri bildirimlerin kaynağı farklı olabilir. Yöneticiler, bu kaynaklardan sadece biridir. Öğretmenlerin yöneticileri dışında öğrenci çıktıları, veli ve çevre dönütleri gibi farklı kaynaklardan olumlu ya da olumsuz geri bildirimler alırlar. Örneğin, öğrencisini prestijli bir üst okula yerleşmesine katkı sağlayan öğretmen için bu sonuç onun yeterlilik ihtiyacının kaynağı olabilir. Ya da veliler ya da öğrenciler arasında tercih edilen bir öğretmen olmak yeterlilik algısına yönelik yönetici dışındaki bir geri bildirim kaynağı olabilir. Özetle öğretmenler, yeterlilik algısının kaynağını, yöneticileri dışındaki diğer geri bildirim kaynakları şeklinde algılamış olabilirler. Bu nedenlerden dolayı yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisinin anlamlı olmadığı söylenebilir.

4.3.4 Araştırmanın 4. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



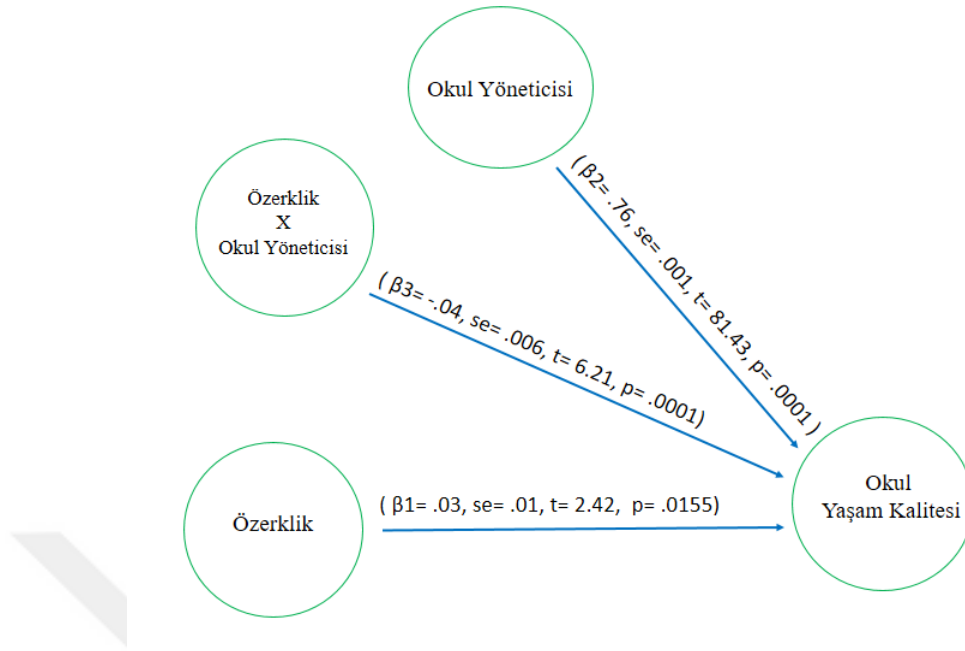
Şekil 4.8. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model Sonucu

Şekilden 4.8’te araştırmanın 4.hipotezi olan bağımsız değişken (ilişki-X), düzenleyici değişken (yönetici desteği-W) ve etkileşimin ($X*W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.8’den de görüldüğü gibi, ilişki ile okul yaşam kalitesiyle ilişkisi yönetici desteğine bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3 = .009$ se= .02, t= .65, p=.5139, $R^2 = .44$, $F(3, 2095) = 554.68$, p = .0001). Şekil 4.8’deki bulgulara göre okul yaşam kalitesine, ilişkinin ($\beta^1=.30$, $p<.05$) ve yönetici desteğinin ($\beta^2=.52$, $p<.05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak ilişki ve yönetici desteği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3=.0099$, $p>.05$) Bu sonuç ilişki ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 4. Hipotezi olan “**H4.Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi vardır.**” Hipotezi reddedilmiştir.

Öğretmenlerin ilişkili olma ihtiyacı ve yönetici desteği algılarının, okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki düzenleyici etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3=.0099$, $p>.05$). Birçok çeşitli sosyal etkileşim biçimindeki ilişkinin özünde, insanların kendilerini önemli ve takdir edildiğini hissetmelerini sağlayan ilişkili

olma ihtiyacı yatmaktadır (Reis, 1994). Okul ortamında sosyal etkileşim biçimindeki ilişkiler öğretmenlerin sadece yöneticileri ile deneyimledikleri etkileşimlerini değil aynı zamanda diğer meslektaşlar, öğrenciler ve veliler ile deneyimledikleri etkileşimleri de içermektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin okulda deneyimledikleri sosyal etkileşim biçimindeki ilişkiler yöneticileri ile sınırlı değildir. Bu nedenle öğretmenler ilişki ihtiyaç tatminlerini yönetici desteğinden bağımsız olarak okuldaki diğerleri ile deneyimledikleri sosyal etkileşimler olarak algılamış olabilirler. Ya da öğretmenler okulda deneyimledikleri sosyal etkileşimlerdeki ilişkilerde yönetici desteğini diğerleri ile yaşadıkları sosyal etkileşimlerden daha az deneyimlemiş olabilirler. Öte yandan ilişki ihtiyacı, insanların kendilerine saygı duyulduğunu ve başkaları için önemli olduğunu hissetmeleri gibi birtakım duyguları içeren temel bir ihtiyaçtır (Waal, 2009). Maddi malların veya fiziksel kaynakların elde edilmesi dışında insanları başkalarına yönlendiren davranışın birincil hedeflerinden biri, ait olma ve başkalarının gözünde önemli olma duygusudur (Ryan ve Deci, 2017). Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ait olma, başkalarının gözünde önemli olma ve başkalarından saygı duyulma gibi ilişki ihtiyacının tatminine kaynaklık eden duyguları yöneticilerinde ziyade okuldaki diğerlerinden (meslektaşlar, öğrenciler, veliler vb.) deneyimlemiş olabilirler. Sonuç olarak öğretmenlerin yönetici desteği algılarının, ilişki ihtiyacı ile okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olmaması, öğretmenlerin ilişki ihtiyaç tatminlerini okuldaki diğerleri ile yaşadıkları sosyal etkileşimlerden deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.3.5 Araştırmanın 5. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma

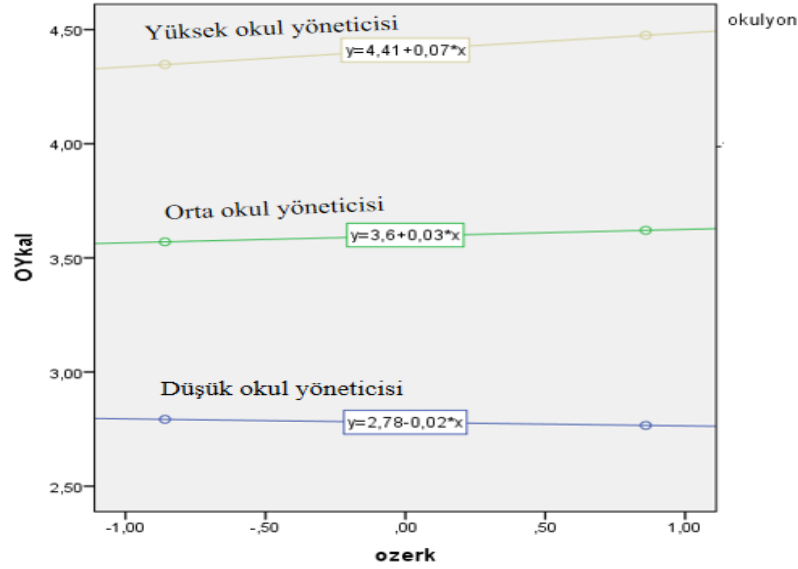


Şekil 4.9. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Okul Yöneticisinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.9’da araştırmanın 5.hipotezi olan bağımsız değişken (özerklik-X), düzenleyici değişken (okul yöneticisi-W) ve etkileşimin ($X*W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.9’dan görüldüğü gibi, özerkliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi okul yöneticisine bağlı olarak değişmektedir ($\beta^3 = -.04$ se = .006, $t = 6.21$, $p = .0001$, $R^2 = .85$, $F(3, 2095) = 3977.29$, $p = .0001$). Bu sonuç özerklik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Şekil 4.9’daki bulgulara göre modele dâhil edilen etkileşimsel değişkenin (özerklik X okul yöneticisi) okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %85’ni ($R^2 = .85$) açıkladığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesine, özerkliğin ($\beta^1 = .03$, $p < .05$) ve okul yöneticisinin ($\beta^2 = .76$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Özerklik ve yönetici desteği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olduğu saptanmıştır ($\beta^3 = -.04$, $p < .05$). Bu bulguya göre araştırmanın 5. Hipotezi olan **“H5.Öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi vardır.”** Hipotezi kabul edilmiştir.

Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için eğim (slope) testi yapılmıştır. Özerklik ile okul

yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisi seviyelerini (düşük, orta ve yüksek) ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan eğim (slope) testi sonuçları Şekil 4.10’da verilmiştir.



Şekil 4.10. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Okul Yöneticisinin Seviyeleri

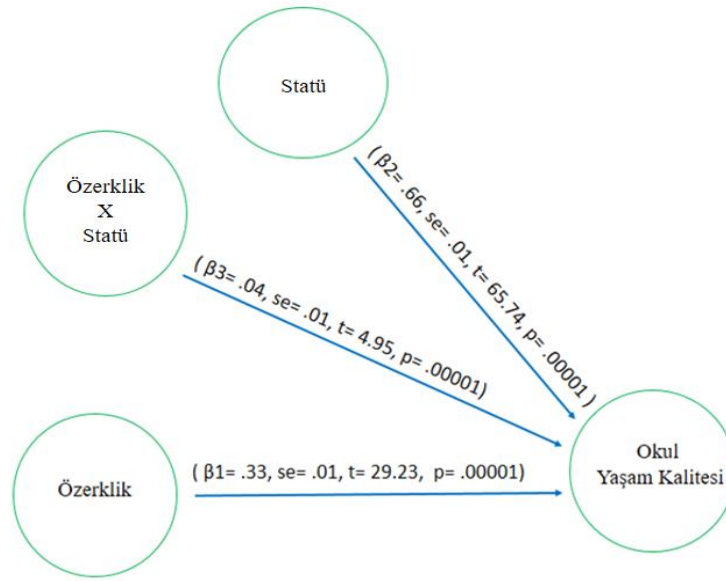
Şekil 4.10’da görüldüğü gibi, okul yöneticisi algısı yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre özerklikleri arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır ($Y=4.41 + 0.07 \cdot X$, $E = .07$, $se = .02$, $t = 4.59$, $p = .0001$). Bir başka deyişle okul yöneticisi algısı yüksek olması durumunda özerkliğin okul yaşam kalitesine etkisi daha fazla olmaktadır ve bu durum özerklik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin okul yöneticisi tarafından düzenlendiği anlamına gelmektedir. Ayrıca düşük okul yöneticisi algısına sahip öğretmenlerin yüksek ve orta olanlara göre özerklik algısı okul yaşam kalitelerini çok az düzeyde etkilemektedir.

Öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yöneticisi algısı birlikte, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %85’ini ($R^2 = .85$) açıklamaktadır. Modelin %85’lik bu açıklama gücünün oldukça güçlü olduğu söylenebilir. Özerklik ihtiyacının tatmini, üst yönetim, okuldaki diğer meslektaşlar ve öğrencilerden çok okul yöneticilerinin eylemleriyle daha yakından ilişkilidir (Gagné ve Deci, 2005; Pittman ve Zeigler, 2007). Diğer yandan özerkliği destekleyen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin inisiyatif almasını teşvik ettiği, öğretmenlerinden bir şey yapmalarını isterken anlamlı gerekçeler sunduğu, kontrol edici dil kullanmaktan kaçındığı ve yapıcı geri bildirim sağladığı (Meng, 2020)

bilinmektedir. LaCoe III (2008), özerklik algısını, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci disiplini, başarısı ve davranışlarının ölçme ve değerlendirilmesi, mesleki gelişim ve sınıf içi etkinliklerin yürütülmesi konularında öğretmenlerin karar verme yetkileri olarak ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerin özerklik algısı, sınıf içi etkinlikler ve merkezi olarak belirlenen müfredattan daha fazlasıdır. Özellikle başta batı ülkeleri olmak üzere dünya genelinde, devamlı güncellenen müfredatlar ve eğitim ortamlarıyla birlikte artık öğretmenlerin eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, müfredat yapımında ve yönetsel süreçlerde daha etkin oldukları vurgulanmaktadır (Friedman, 1999). Bir başka deyişle öğretmenlerin özerklik algısı sınıf içi eylemleri ile birlikte sınıf dışı planlama, uygulama ve karar süreçlerine katılım gibi birçok yönetsel eylemleri de içermektedir. Okul yöneticilerinin yönetsel destek eylemleri öğretmenlerin bu özerklik algısını pekiştirebilir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin yanında, kurul ve komisyon görevleri, karar, planlama ve uygulama gibi yönetsel süreçlerde desteklenmesi onların özerklik algılarını yükseltebilir. Dolayısı ile özerkliği destekleyici idari destek eylemlerinin öğretmenlerin özerklik ihtiyacının tatminini yükselterek okul yaşam kalitesini algılarının yükselmesine katkı sağladığı söylenebilir. Dolayısı ile öğretmenler, özerklik desteği kaynağının okul yönetici olduğunu düşünmüş olabilirler. Sonuç olarak öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısında, özerklik algısı ile okul yöneticisi algısı düzenleyici etkiye sahiptir.

Diğer yandan araştırma bulgularına göre okul yöneticisi algısı yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre özerklikleri arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır. Bu durum, okul yöneticisi algısı yüksek olan öğretmenlerin özerklik ihtiyaç tatmini artışını daha çok okul yöneticisi kaynağından aldıkları söylenebilir. Buna karşılık okul yöneticisi algısı düşük olan öğretmenlerin, özerklik ihtiyacı tatmininde bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin özerklik ihtiyaç tatminini okul yöneticisinden bağımsız olarak ders kitabı seçimi, müfredat içeriği, merkezi sınav sistemi gibi merkezi olarak belirlenen faktörlerle ilişkilendirmeleri şeklinde yorumlanabilir. Çünkü söz konusu bu konular okul yöneticilerinin eylemlerinin ötesinde merkezi yönetim tarafından belirlenmektedir.

4.3.6 Araştırmanın 6. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma

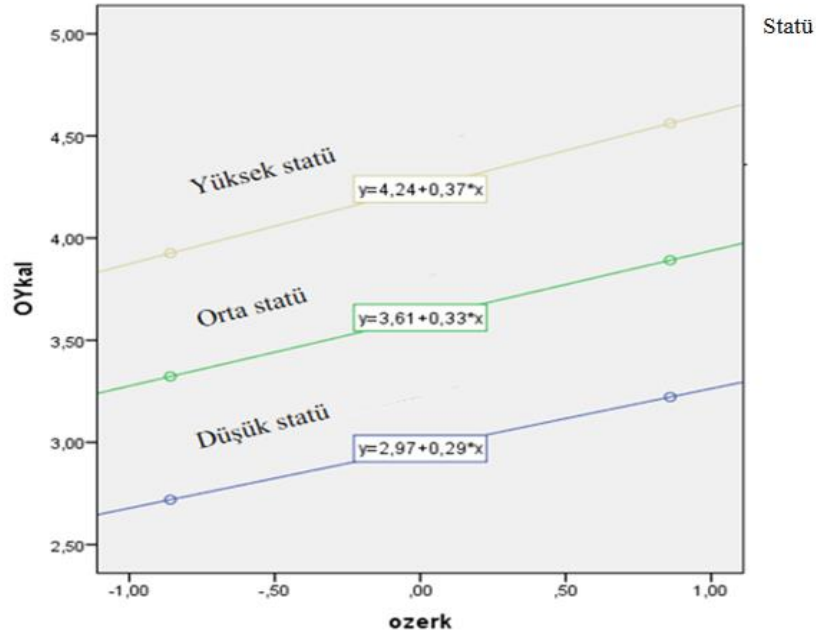


Şekil 4.11. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Düzenleyici Etkisine Ait Model Sonucu

Şekil 4.11’de araştırmanın 6.hipotezi olan bağımsız değişken (özerklik-X), düzenleyici değişken (statü-W) ve etkileşimin (X*W) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.11’de görüldüğü gibi, özerkliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi statüye bağlı olarak değişmektedir, ($\beta^3 = .04$ se = .01, $t = 4.95$, $p = .00001$, $R^2 = .80$, $F(3, 2095) = 2750.91$, $p = .00001$). Bu sonuç özerklik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Şekil 4.9’daki bulgulara göre modele dâhil edilen etkileşimsel değişkenin (özerklik X statü) okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %85’ni ($R^2 = .85$) açıkladığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesine, özerkliğin ($\beta^1 = .33$, $p < .05$) ve statünün ($\beta^2 = .66$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Özerklik ve statü değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olduğu saptanmıştır ($\beta^3 = .04$, $p < .05$). Bu bulguya göre araştırmanın 6. Hipotezi olan “**H6.Öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi vardır.**” Hipotezi kabul edilmiştir.

Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için eğim (slope) testi yapılmıştır. Özerklik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün seviyelerini (düşük, orta ve yüksek) ve

yönünü belirlemek amacıyla yapılan eğim (slope) testi sonuçları Şekil 4.12’de verilmiştir.



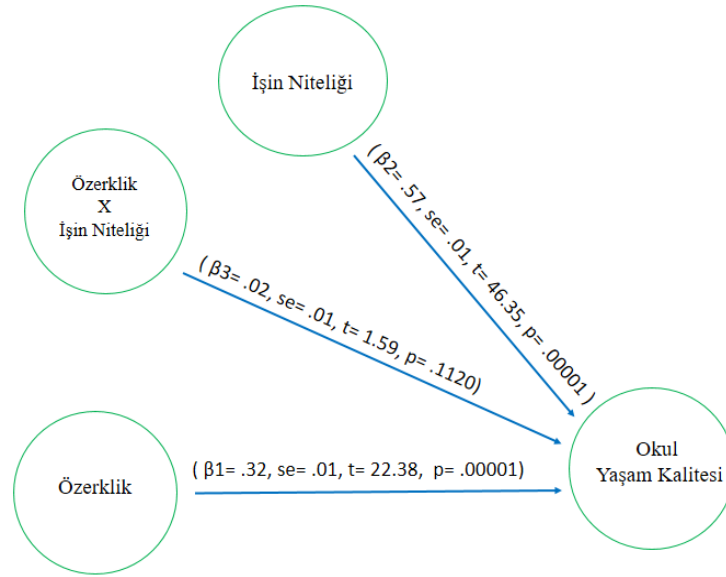
Şekil 4.12. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Seviyeleri

Şekil 4.12’de görüldüğü gibi, statü algısı yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre özerklikleri arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır ($Y = 4.24 + 0.37 \cdot X$, $E = .37$, $se = .02$, $t = 24.30$, $p = .00001$). Bir başka deyişle statünün yüksek olması durumunda özerkliğin okul yaşam kalitesine etkisi daha fazla olmaktadır ve bu durum özerklik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin statü tarafından düzenlendiği anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin özerklik algısı ile statü algısı birlikte, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %85’ini ($R^2 = .85$) açıklamaktadır. %85’lik bu oranın oldukça güçlü olduğu söylenebilir.

Okulun toplumdaki imajı, okulun maaş dışındaki ek ücret gelirleri, okul güvencesi ve okul toplumu tarafından öğretmene verilen değer, öğretmenin okuldaki statüsüne kaynaklık etmektedir (Hoyle, 2001; Baskan, 2001; Sönmez ve Cemaloğlu, 2017; Ünsal, 2018). Ücretin statü göstergesi olduğu (Ben-Peretz vd., 2003; Van Laar vd., 2007; Stephen ve Dhanpal, 2012) dikkate alındığında yüksek ek ders getirisi olan okulların ve branşların, öğretmenlerin okuldaki statüsüne katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okul bağlamında yöneticiler,

meslektaşlar, öğrenciler ve veliler ile yaşadıkları deneyimler, öğretmenin statüsünü etkilemektedir (Buskila, 2022). Öte yandan özerklik algısı yüksek öğretmenlerin statü algılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü özerklik, mesleki profesyonellikle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin kritik konularda karar verme süreçlerine dahil olmaları, görevlerini profesyonel bir şekilde yerine getirmelerini teşvik etmektedir (Ingersoll, 2007; Webb, 2002). Karar süreçlerinde etkili olan, yönetsel ve öğretimsel konularda yetkileri olan öğretmenlerin, okul çevresinden, öğrencilerden ve diğer meslektaşlardan daha yüksek saygı görmekteyirler (Ingersoll, 2007). Sonuç olarak çevresinden yüksek saygı gören öğretmenlerin statü algılarının da yüksek olması beklenir. Çünkü öğretmene okul toplumu (çevre, öğrenciler, meslektaşlar, okul yönetimi) tarafından gösterilen saygı onun okuldaki statü algısının temelini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle yüksek statü algısı, öğretmenin okuldaki saygınlık ve prestij göstergesidir. Ayrıca okulun toplumdaki imajı, okulun sağladığı ücret gelirleri, okul güvencesi, öğretmenlerin kendi uygulamaları gibi statü göstergelerinin yüksek olması, öğretmenlerin özerklik algısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Özerklik ile statü arasındaki bu etkileşimin öğretmenlerin okul yaşam kalitesine pozitif ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Değişik bir ifadeyle, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısında özerklik ile statü algısının düzenleyicilik etkisi vardır. Diğer yandan statü algısı yüksek öğretmenlerin, statüsü düşük ve orta düzeyde olanlara göre özerklikleri arttıkça okul yaşam kaliteleri en yüksek düzeyde artmaktadır. Bu durum statü algısı yüksek öğretmenlerin özerkliklerinin de yükseldiği anlamına gelmektedir. Örneğin okulunda yüksek statülü olduğunu algılayan öğretmenlerin bu statü algısından aldıkları güç ile özerklik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.7 Araştırmanın 7. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



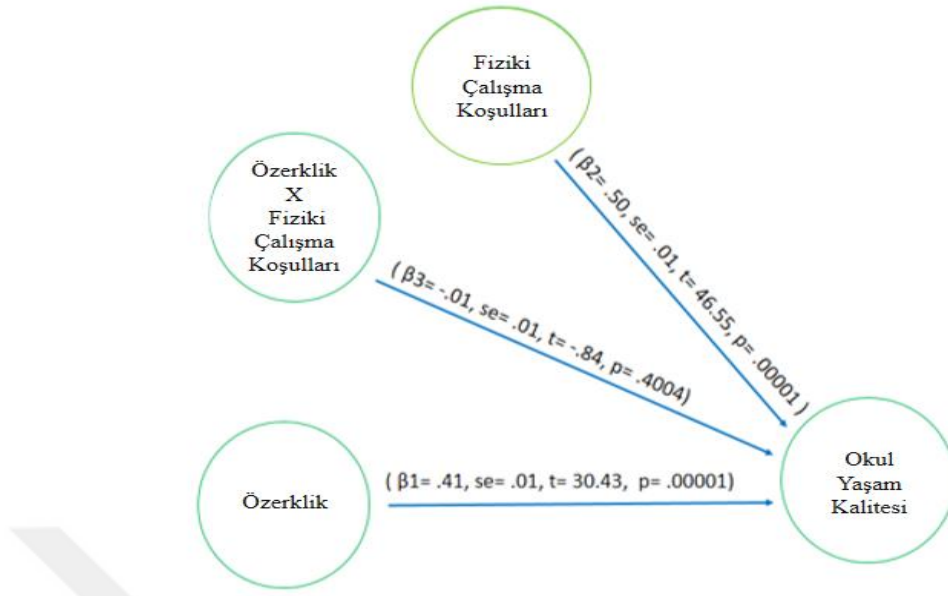
Şekil 4.13. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide İşin Niteliğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.13'te araştırmanın 7.hipotezi olan bağımsız değişken (özerklik-X), düzenleyici değişken (işin niteliği-W) ve etkileşimin ($X*W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.13'te görüldüğü gibi, özerkliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi işin niteliğine bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3 = .02$ se = .010, $t=1.59$, $p = .1120$, $R^2 = .69$, $F(3, 2095) = 1590.36$, $p = .00001$). Şekil 4.13'teki bulgulara göre okul yaşam kalitesine, özerkliğin ($\beta^1 = .32$, $p < .05$) ve işin niteliğinin ($\beta^2 = .57$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak özerklik ve işin niteliği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3 = .02$, $p > .05$). Bu sonuç özerklik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 7. Hipotezi olan **"H7. Öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi vardır."** Hipotezi reddedilmiştir.

İşin güçlük düzeyi, iş yükü, iş yaşam dengesi, işin çalışanların yetenek ve becerilerine uygun olması gibi iş özellikleri işin niteliğini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin açısından işin niteliği, onların ders ve ders dışı görevleri, okuttukları dersin branşı, branşlarının yetenek ve becerilerine uygun olması gibi iş özelliklerini

kapsamaktadır. Öğretmenler bu özelliklerini yetenek ve becerilerine uygun olup olmadığı şeklinde kişisel algılamış olabilirler. Bu nedenle öğretmenler yetenek ve becerilerinin işe uygunluğunu, özerklikten algısından bağımsız olarak değerlendirmiş olabilirler. Çünkü özerklik ihtiyacı, işin niteliğinden ziyade yöneticinin yönetsel eylemleriyle daha yakından ilişkilidir (Gagné ve Deci, 2005; Pittman ve Zeigler, 2007). Bir başka deyişle işin niteliğinin, öğretmenlerin özerklik tatmini ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin anlamlı olmaması, öğretmenlerin işin niteliğini kendi kişisel yetenek ve becerileriyle ilişkilendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan çalışanlar kendi beceri ve yeteneklerini kullanma imkânı veren işleri tercih ederlerken aynı zamanda işi nasıl daha iyi yapacaklarına dair geri bildirim sunan işleri tercih etme eğilimindedirler (Keleş, 2007). Öğretmenler için işlerini nasıl yapacaklarına ilişkin en iyi geri bildirim kaynağı öğrenciler, veliler, okul yöneticisi, meslektaşlar olmak üzere tüm okul bileşenleridir. İşle ilgili olumlu ya da olumsuz bildirimlerin temelinde işin güçlük düzeyi, iş yükü gibi iş özelliklerinin önemli bir yeri vardır. Örneğin idari ve bürokratik iş yükü fazla olan öğretmenlerin, öğretim hazırlığına, öğrencilere daha az geri bildirim sağlama (Kim, 2019) ve yüksek düzeyde stres yaşama (Göksoy ve Argon, 2014) olasılığı daha yüksektir. Bunun yanında öğretim programlarının içeriğine ilişkin çok sık yapılan değişimler beraberinde bürokratik iş yükünü arttırmakta (Tsang ve Kwong, 2017; Can, 2022) ve değişim yorgunluğuna (Limon ve Nartgün, 2020) neden olmaktadır. Öğretmenlerin ders ve ders dışı görevlerinden oluşan iş yükleri (okul yükü) okul ve okul dışı yaşam alanlarını çatışmaya neden olabilir. Yani okul, öğretmenin aile hayatını engellediğinde veya öğretmenin aile sorumlulukları okul hayatını kesintiye uğrattığında çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Okul yaşam dengesinin çift yönlü doğası (Greenhaus ve Beutell, 1985; Holding vd., 2020) nedeniyle öğretmenlerin okul yaşam dengeleri bozulabilmektedir. Öğretmenler, işin yetenek ve becerilerine uygun olması, işin güçlüğü ve okul yükü gibi işin niteliği ile ilgili özellikleri özerklik algılarından bağımsız olarak değerlendirmiş olabilirler. Tüm bu nedenler, öğretmenlerin özerklik algısı ve işin niteliğinin, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında düzenleyicilik etkisinin anlamlı olmamasının temel nedeni olduğu söylenebilir.

4.3.8 Araştırmanın 8. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



Şekil 4.14. Öğretmenlerin Özerklik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Fiziki Çalışma Koşullarının Düzenleyici Etkisine Ait Model

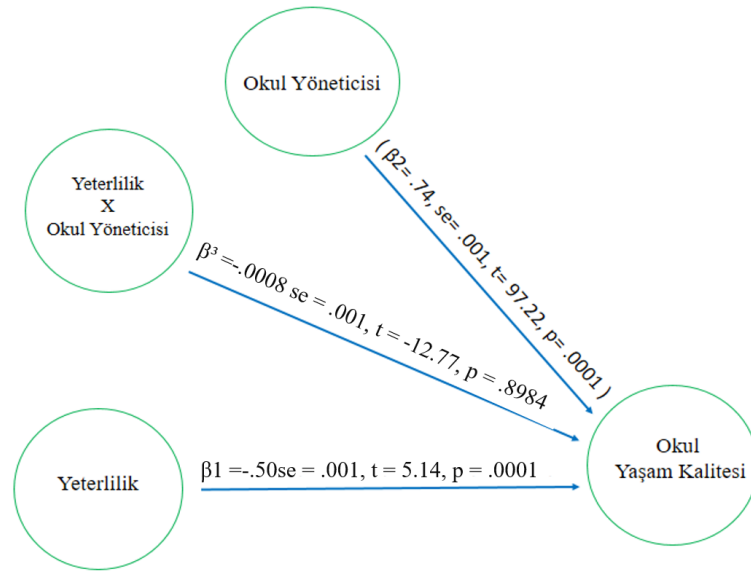
Şekil 4.14'te araştırmanın 8.hipotezi olan bağımsız değişken (özerklik-X), düzenleyici değişken (fiziki çalışma koşulları-W) ve etkileşimin (X*W) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.14'de görüldüğü gibi, özerkliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi fiziki çalışma koşullarına bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3 = -.01$ se = .010, t = -.84, p = .4004, $R^2 = .70$, $F(3, 2095) = 1571.66$, p = .00001). Şekil 4.14'teki bulgulara göre okul yaşam kalitesine, özerkliğin ($\beta^1 = .41$, p < .05) ve fiziki çalışma koşullarının ($\beta^2 = .50$, p < .05) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak özerklik ve fiziki çalışma koşulları değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3 = -.01$, p > .05). Bu sonuç özerklik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 8. Hipotezi olan “**H8.** Öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi vardır.” Hipotezi reddedilmiştir.

Okul binası, sınıflar, öğretmen odaları, spor salonu, kütüphane, spor alanları, kantinler, ders dışı etkinlik alanları, okul bahçesi ve çevresi, aydınlatma ve ısıtma sistemleri, teknolojik altyapı, okulun konumu gibi faktörler okulun fiziki

çalıma koşullarını oluşturmaktadır. Araştırma bulguları özerklik ve fiziki çalışma koşullarının etkileşimsel etkisinin, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler fiziki çalışma koşullarını, özerkliklerini destekleyici olmaktan ziyade yeterlilik ihtiyaçlarının tatmini açısından değerlendirmiş olabilirler. Çünkü özerklik ihtiyacı, fiziki çalışma koşullarından ziyade yöneticinin yönetsel eylemleriyle daha yakından ilişkilidir (Gagné ve Deci, 2005; Pittman ve Zeigler, 2007). Bir başka deyişle fiziki çalışma koşullarının, öğretmenlerin özerklik tatmini ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin anlamlı olmaması, öğretmenlerin fiziki çalışma koşullarını kendi yeterlilik ihtiyacı ile ilişkilendirmiş olabilirler.

Uygun fiziksel özelliklere sahip okullar, öğretmenlerin ve öğrencilerin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak eğitim amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Buna karşılık araştırmalar kalabalık sınıflarlar nedeniyle öğretmenlerin başka okullara göçtüğünü (Tekingündüz, 2017) ya da kalabalık sınıfı olan okulları tercih etmediğini (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016) göstermektedir. Ayrıca kalabalık sınıflar öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz etkilemektedir (Adams ve Forsyth, 2006). Kalabalık sınıfların etkisiyle yaşanan yetersizlik algısı, fiziksel ve zihinsel yorgunluk gibi olumsuz sonuçlar öğretmenlerin okul değiştirmelerine etki edecek kadar güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu veriler ışığında fiziki çalışma koşullarının özerklikten ziyade daha çok öğretmenlerin yeterlilik algıları ile ilgili olduğu söylenebilir.

4.3.9 Araştırmanın 9. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



Şekil 4.15. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Okul Yöneticisinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

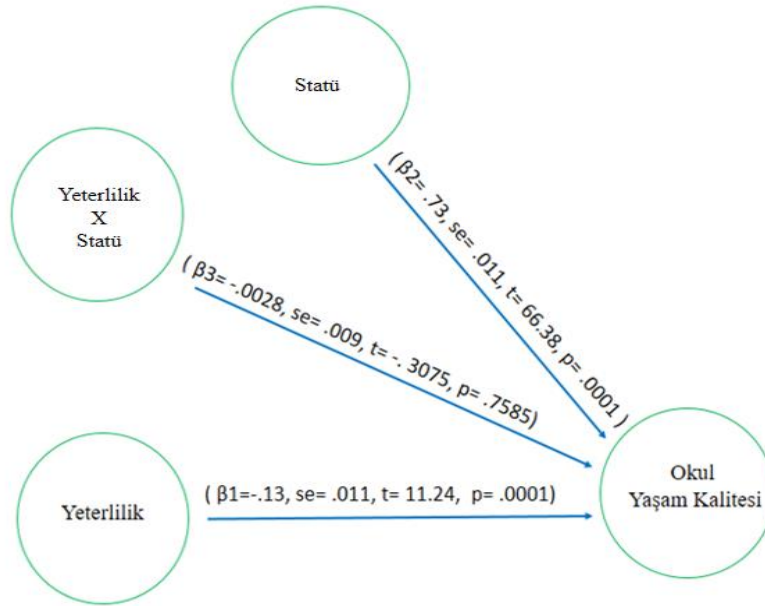
Şekil 4.15'te araştırmanın 9.hipotezi olan bağımsız değişken (yeterlilik-X), düzenleyici değişken (okul yöneticisi-W) ve etkileşimin ($X \cdot W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.15'te görüldüğü gibi, yeterliliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi okul yöneticisine bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3 = -.0008$ $se = .001$, $t = -.1277$, $p = .8984$, $R^2 = .85$, $F(3, 2095) = 3955.10$, $p = .8984$). Şekil 4.15'teki bulgulara göre okul yaşam kalitesine, yeterliliğin olumsuz yönde ($\beta^1 = -.50$, $p < .05$) ve okul yöneticisinin ($\beta^2 = .74$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak yeterlilik ve okul yöneticisi değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3 = -.0008$, $p > .05$) Bu sonuç yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 9. hipotezi olan “**H9.**Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi vardır.” hipotezi reddedilmiştir.

Okul yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olan öğretmenlerin okula yönelik duygularında okul yöneticilerinin yönetsel eylemlerinin önemli etkileri vardır (Rosmiller, 1992; Pang, 2003; İlmen, 2010; Sarı, 2012). Bu yönetsel eylemler, öğretmenleri karar sürecine katma, onlara adil ve eşit davranma, onların

başarılarını taltif etme, onları okul dışı baskı guruplarına karşı koruma gibi birçok eylemi içerir. Yeterlik ise, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin işlerini yerine getirmedeki uygunluğu olarak ifade edilir (Baysal, 1987). Diğer temel ihtiyaçların tatminde olduğu gibi yeterlilik ihtiyacının tatmini de ihtiyaç destekleyici bir çevreden beslenir (Ryan ve Deci, 2017).

Örneğin özerklik ve yeterlilik ihtiyacının tatmini, meslektaşlar ve öğrencilerden ziyade okul yöneticisinin eylemleriyle daha yakından ilişkilidir (Pittman ve Zeigler, 2007; Gagné ve Deci, 2005). Yeterlilik duygularını deneyimlemek için güçlü bir içsel ihtiyaç vardır (White, 1963). Dışsal ödüller ve pekiştireçler bu içsel ihtiyacı baltalayabilmektedir (Warneken ve Tomasello, 2008). Yeterliliği içsel bir ihtiyaç olarak deneyimleyen öğretmenler okul yöneticisinin yönetsel eylemlerini dışsal bir eylem olarak algılamış olabilirler. Bu durum okul yöneticisinin, yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyicilik etkisinin anlamlı olmamasının nedenlerinden biri olarak yorumlanabilir.

4.3.10 Araştırmanın 10. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



Şekil 4.16. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.16’da araştırmanın 10.hipotezi olan bağımsız değişken (yeterlilik-X), düzenleyici değişken (statü-W) ve etkileşimin (X*W) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.16’da görüldüğü gibi, yeterliliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi statü algısına

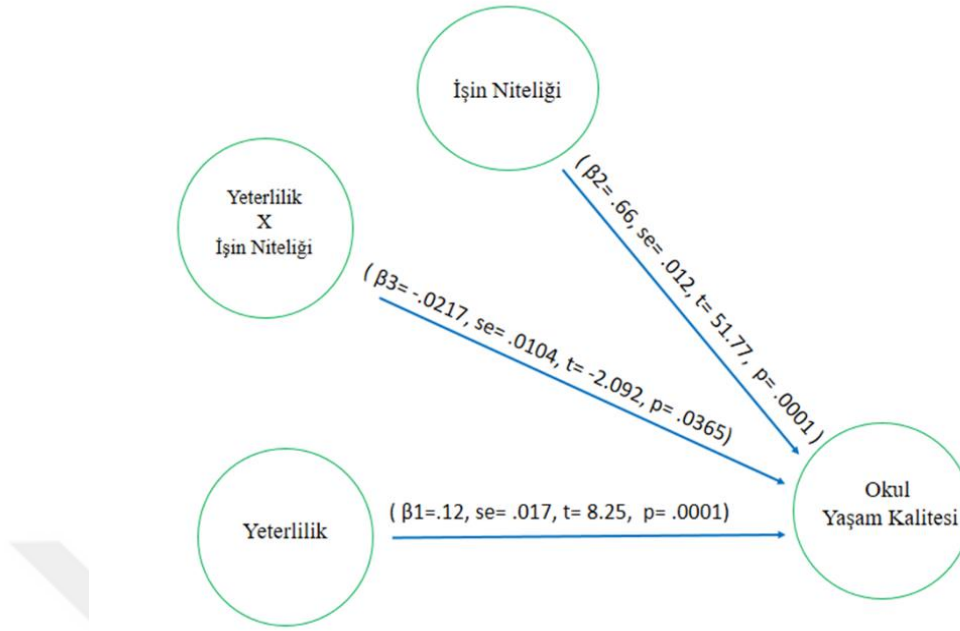
bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3 = -.0028$ se = .0090, $t = -.3075$, $p = .7585$, $R^2 = .73$, $F(3, 2095) = 1904.38$, $p = .00001$). Şekil 4.16'daki bulgulara göre okul yaşam kalitesine, yeterliliğin olumsuz yönde ($\beta^1 = -.13$, $p < .05$) ve statünün ($\beta^2 = .72$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak yeterlilik ve statü değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3 = -.0028$, $p > .05$). Bu sonuç yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 10. Hipotezi olan *“H10. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi vardır.”* Hipotezi reddedilmiştir.

Öğretmenler statü kavramını, öğretmenlik mesleğinin genel statüsü olarak algılamış olabilir. Öğretmenlerin mesleki statüsü, okuldaki statüsünden daha genel bir kavramdır. Toplumsal kaynaklı bir algı olan öğretmenlerin mesleki statüleri (Haworth, 2018) kültürümüzden ve toplum olarak en değerli gördüğümüz şeylerden etkilenir (Krejsler, 2005). Bir mesleğin ekonomik getirisi, çalışanların maaşları, sosyal imkânları ve çalışma şartları ile o mesleğin statüsü arasında sıkı bir ilişki vardır (Erzen ve Epçaçan, 2008). Öğretmenler için statü ifadesi, görevlerinin önemine, çalışma koşulları, ücretler ve diğer mesleklere göre verilen konum veya saygı anlamına gelmektedir (UNESCO, 2008). Öğretmenler statüyü, toplumsal kaynaklı algıda belirleyici olan ücret ve iş güvencesi gibi statü göstergeleri ile ilişkilendirmiş olabilirler. Bir başka deyişle öğretmenler statüyü, toplumsal bakış açısı ile algılamış olabilirler. Statüye yönelik bu algı, yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisinin anlamlı düzeyde olmamasının nedeni olabilir. Ayrıca mesleki statünün temel göstergeleri olan iş güvencesi, ücret ve sosyal haklar gibi özlük hakları devlet okullarında görev yapan öğretmenler için statü hukuku ile güvence altına alınmıştır. Özellikle devlet memuru konumundaki öğretmenlerin iş güvencesi, ücret ve sosyal haklar gibi özlük haklarının belirlenmesinde öğretmenlerin yeterliliklerinin baskın bir rolü yoktur. Bu nedenle öğretmenler, devlet tarafından güvence altına alınan bu statü göstergelerini yeterlilik algılarından bağımsız olarak statü hukukunun bir gereği olarak değerlendirmiş olabilirler.

Diğer yandan öğretmenler yeterlilik kavramını kendi bilgi ve becerilerine atfederek bireysel algılamış olabilirler. Bu bireysel algılamamanın temeli, öğretmenlerin yeterlilik algılarını kendi dışındaki faktörlerden bağımsız

değerlendirdikleri ve yeterliliklerinin tek kaynağının kendileri oldukları temeline dayanmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenler yeterlilik algısının kaynağı statü değil kendileridir. Dunning-Kruger etkisi olarak tanımlanan bu değerlendirme şekli yeterlik düzeyi düşük olan bireylerin becerilerini abartmaları ya da yeterlik düzeyleri yüksek olan bireylerin yeteneklerini azımsamaları anlamına gelmektedir (Dunning, 2011). Dunning-Kruger sendromunu özetle “bir şeyi ne kadar az bilirsek ondaki başarıımızı o denli abartırız” şeklinde ifade etmek mümkündür. Bir başka deyişle Dunning Kruger sendromu “bilişsel farkındalık eksikliğidir.” (Morgan vd., 2011). Dunning-Kruger etkisi genellikle onu tecrübe edenler tarafından fark edilmez. Bu nedenle Dunning ve Kruger (1999), bu etkiyi ilk tanımladıklarında makalelerinin başlığını bu durumu vurgulayacak şekilde seçmişlerdi: “Yetersizler ve Bunun Farkında Değiller”. Dunning-Kruger etkisi bağlamında değerlendirilecek olursa öğretmenler, düşük yeterliliğe sahip olsalar bile yetersizliklerinin farkında olmayabilirler. Ve dahası yeterlilik kaynağının kendileri olduklarını düşündüklerinden yüksek yeterlilik algılarında statünün anlamlı bir etkisinin olması beklenemez. Öğretmenlerin yeterliliklerine ve statüye yüklediği bu anlam, öğretmenlerin yeterlik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3.11 Araştırmanın 11. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma

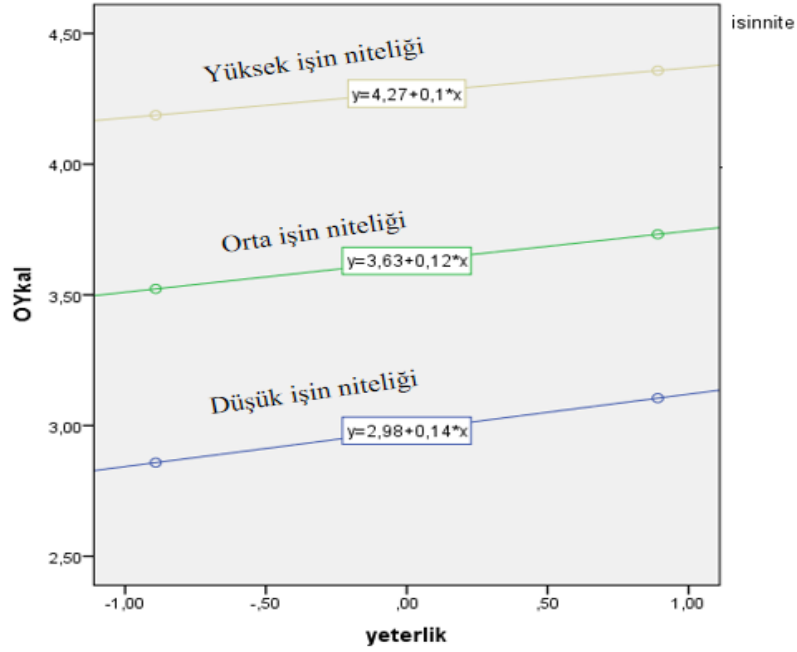


Şekil 4.17. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide İşin Niteliğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.17’de araştırmanın 11.hipotezi olan bağımsız değişken (yeterlilik-X), düzenleyici değişken (işin niteliği-W) ve etkileşimin (X*W) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.17’de görüldüğü gibi, yeterliliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi işin niteliğine bağlı olarak değişmektedir ($\beta^3 = -.0217$ se = .0104, $t = -2.096$, $p = .0365$, $R^2 = .64$, $F(3,2095) = 1209.36$, $p = .00001$). Bu sonuç yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Şekil 4.17’deki bulgulara göre modele dâhil edilen etkileşimsel değişkenin (yeterlilik X işin niteliği) okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %64’ünü ($R^2 = .64$) açıkladığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesine, yeterliliğin ($\beta^1 = .12$, $p < .05$) ve işin niteliğinin ($\beta^2 = .76$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Yeterlilik ve işin niteliği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olduğu saptanmıştır ($\beta^3 = .0217$, $p < .05$). Bu bulguya göre araştırmanın 11. Hipotezi olan “**H11.** Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi vardır.” Hipotezi kabul edilmiştir.

Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için eğim (slope) testi yapılmıştır. Yeterlilik ile okul

yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin seviyelerini (düşük, orta ve yüksek) ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan eğim (slope) testi sonuçları Şekil 4.18’de verilmiştir.



Şekil 4.18. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide İşin Niteliğinin Seviyeleri

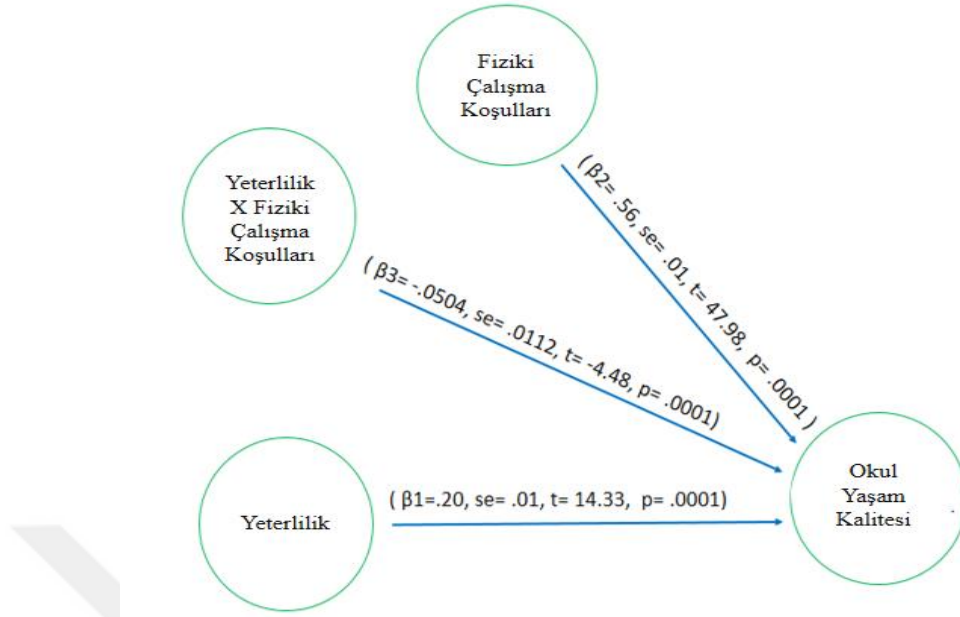
Şekil 4.18’de görüldüğü gibi, işin niteliği yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre yeterlikleri arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır ($Y = 4.27 + 0.10 \cdot X$, $E = .10$, $se = .02$, $t = 4.95$, $p = .00001$). Bir başka deyişle işin niteliği algısının yüksek olması durumunda yeterliliğin okul yaşam kalitesine etkisi daha fazla olmaktadır ve bu durum öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin işin niteliği tarafından düzenlendiği anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile işin niteliği birlikte, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %64’ünü ($R^2 = .64$) açıklama gücüne sahiptir. %64’lük bu oranın oldukça güçlü olduğu söylenebilir.

Öğretim bağlamında, bir öğretmen iyi performans göstermek için yeterli becerilere sahip olmadığını hissettiğinde düşük yeterlilik tatmini yaşayabilmektedir (Ebersold vd., 2019). Benzer şekilde işin niteliğinin bir öğretmenin yetenek ve becerilerine uygun olmaması onun yeterlilik tatminini olumsuz etkileyebilmektedir. İşin niteliği yüksek öğretmenlerin yetenek ve becerilerine uygun işleri yaptıkları ve yüksek düzeyde yeterlilik tatmini yaşadıkları söylenebilir. Örneğin bir öğretmenin

branşının veya ders dışı kurul ve komisyon görevlerinin yetenek ve becerilerine uygun olması onun yeterlilik tatminini teşvik edebilir. Ayrıca öğretmenler arasında yetersizlik duygusunun nedenlerinden biri ağır iş yüküdür (Azizi vd., 2010). Öğretmenlerin yetersizlik duygusu, iş yükü fazlalığı ve zaman baskısı ile birlikte iş iyi yapamama ve pedagojik hedeflere ulaşamama hissinden kaynaklanmaktadır (Arvidsson vd., 2019). Birçok öğretmen, öğretim etkinliklerini hazırlamak, öğrencilerle etkileşim kurmak veya onların özel ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli zamanlarının olmadığını ifade etmektedir (Tekin, 2022). İşin niteliği yüksek öğretmenlerin yeterlilik algılarının da yüksek olması, yetersizlik algısına yol açan fazla iş yükü ve zaman baskısı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik çevrelerinden aldıkları olumlu geri bildirimler (Bakker ve Demerouti, 2007) onların işlerinde etkililik hislerini (White, 1963) pekiştirme potansiyeline sahiptir. Çevreden alınan olumlu geri bildirimler, öğretmenlerin işlerinde kendilerini yetkin hissetmelerini teşvik ederek yeterlilik algılarını pekiştirmiş olabilir. Yeterlilik ile işin niteliği arasındaki bu pozitif ve anlamlı etkileşimin öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını yükselttiği söylenebilir.

Diğer yandan elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için yapılan eğim (slope) testi sonuçları işin niteliği yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre yeterlikleri arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır. Bu durum işin niteliği algısı yüksek öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olmadığı, zaman baskısı yaşamadıkları, işin niteliğinin yetenek ve becerilerine uygun olduğu ve yeterliliklerine ilişkin olumlu geri bildirimler aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

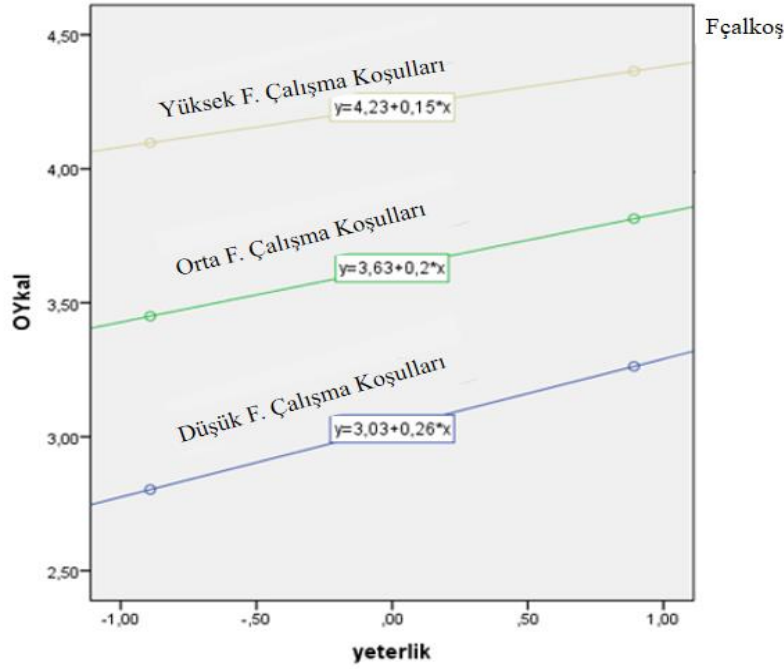
4.3.12 Araştırmanın 12. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



Şekil 4.19. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Fiziki Çalışma Koşullarının Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.19’da araştırmanın 12.hipotezi olan bağımsız değişken (yeterlilik-X), düzenleyici değişken (fiziki çalışma koşulları-W) ve etkileşimin ($X*W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.19’da görüldüğü gibi, yeterliliğin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi fiziki çalışma koşullarına bağlı olarak değişmektedir ($\beta^3 = -.0504$ se = .0112, $t = -4.48$, $p = .00001$, $R^2 = .60$, $F(3, 2095) = 1033.45$, $p = .00001$). Bu sonuç yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Şekil 4.19’daki bulgulara göre modele dâhil edilen etkileşimsel değişkenin (yeterlilik X işin niteliği) okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %60’ını ($R^2 = .60$) açıkladığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesine, yeterliliğin ($\beta^1 = .20$, $p < .05$) ve fiziki çalışma koşullarının ($\beta^2 = .56$, $p < .05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Yeterlilik ve fiziki çalışma koşulları değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olduğu saptanmıştır ($\beta^3 = -.0504$, $p < .05$). Bu bulguya göre araştırmanın 12. hipotezi olan “**H12.**Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için eğim (slope) testi yapılmıştır. Yeterlilik ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının seviyelerini (düşük, orta ve yüksek) ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan eğim (slope) testi sonuçları Şekil 4.20’te verilmiştir.



Şekil 4.20. Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Fiziki Çalışma Koşullarının Seviyeleri

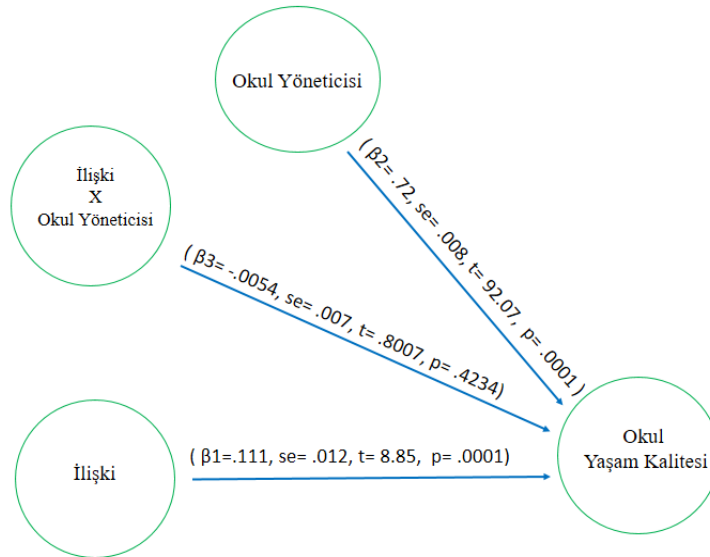
Şekil 4.20’de görüldüğü gibi, fiziki çalışma koşulları yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre yeterlikleri arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır ($Y = 4.23 + 0.15 \cdot X$, $E = .15$, $se = .02$, $t = 7.40$, $p = .00001$). Bir başka deyişle fiziki çalışma koşulları yüksek olması durumunda yeterliliğin okul yaşam kalitesine etkisi daha fazla olmaktadır ve bu durum yeterlilik ile öğretmenlerin okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin fiziki çalışma koşulları tarafından düzenlendiği anlamına gelmektedir.

Okulun fiziki çalışma koşulları, okul binası, sınıfların öğrenci mevcudu, öğretmen odaları, spor salonu, kütüphane, spor alanları, kantinler, ders dışı etkinlik alanları, okul bahçesi ve çevresi, aydınlatma ve ısıtma sistemleri, teknolojik altyapı, okulun konumu gibi faktörlerden oluşmaktadır. Okulların fiziki koşulları ile öğretmenlerin performansı arasında güçlü bir ilişki vardır (Ekpoh, 2018; Orji vd.,

2021; Baharuddin, 2021). Yeterli fiziksel koşullara sahip okullarda öğretmenlerin memnuniyeti, refahı ve bağlılığı yüksek olmaktadır (Earthman ve Lemasters, 2009; Gençdal, 2018). Fiziki çalışma koşullarının yeterli düzeyde olması öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri teşvik etmekte ve onların yeterlilik ihtiyaç doyumlarını yükseltmektedir. Yeterlilik ile fiziki çalışma koşulları arasındaki bu pozitif ve anlamlı etkileşim öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını arttırmaktadır. Örneğin okulun teknolojik alt yapısının, ısınma koşullarının, sınıf mevcutlarının, ders dışı etkinlik alanlarının yeterli düzeyde olması öğretmenlerin yüksek yeterlilik ihtiyaç tatmini teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan fiziki çalışma koşulları algısı yüksek öğretmenlerin, düşük ve orta olanlara göre yeterlilik algıları arttıkça okul yaşam kalitesi algıları en yüksek düzeyde artmaktadır. Yeterlilik algıları yüksek öğretmenlerin, sınıf mevcutlarının daha az olduğu, internet erişiminin ve fotokopi makinalarının yeterli ve çalışır düzeyde olduğu, okul bahçesi, kütüphane, spor alanları vb. ders dışı etkinlik alanlarına sahip okullarda görev yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3.13 Araştırmanın 13. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



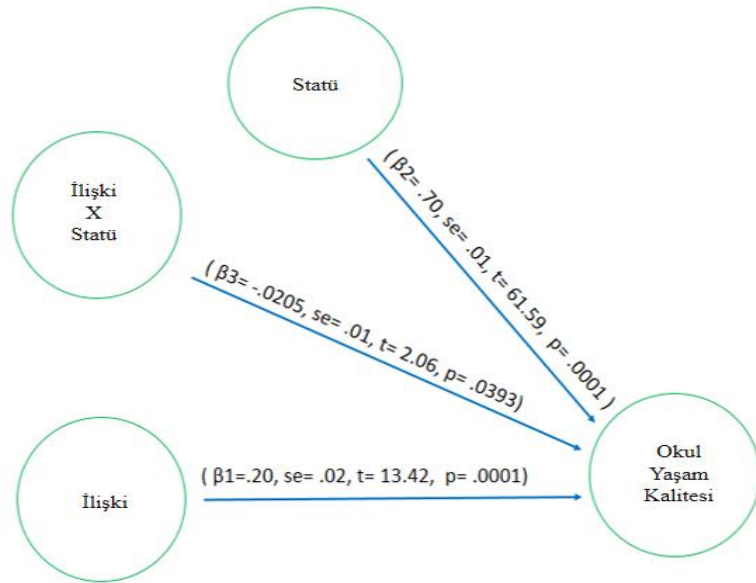
Şekil 4.21. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Okul Yöneticisinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.21’de araştırmanın 13.hipotezi olan bağımsız değişken (ilişki-X), düzenleyici değişken (okul yöneticisi-W) ve etkileşimin (X*W) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil

4.21’den görüldüğü gibi, ilişkinin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi okul yöneticisine bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3 = -.0054$ se = .0068, $t = .8007$, $p = .4234$, $R^2 = .85$, $F(3, 2095) = 4092.42$, $p = .0001$). Bu sonuç ilişkili olma ihtiyacı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 13. Hipotezi olan “**H13.Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide okul yöneticisinin düzenleyici etkisi yvardır.**” Hipotezi reddedilmiştir.

İnsanları başkalarına yönlendiren davranışın temel hedeflerinden biri ait olma ve başkalarının gözünde önemli olma duygusudur (Ryan ve Deci, 2017). Öğretmenler, başkalarının gözünde önemli olma ve başkalarından saygı duyulma gibi ilişki ihtiyacının tatminine kaynaklık eden duyguları okul yöneticisinden çok okul ortamında meslektaşlar, öğrenciler, veliler gibi diğer kişilerden deneyimlemiş olabilirler. Çünkü ilişki ihtiyacı, insanların kendilerine saygı duyulduğunu ve başkaları için önemli olduğunu hissetmeleri gibi duyguları içerir (Waal, 2009). Okul yöneticisinin, ilişki ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olmaması, öğretmenlerin ilişki ihtiyaçlarını okuldaki diğerleri ile yaşadıkları sosyal etkileşimlerden deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir.

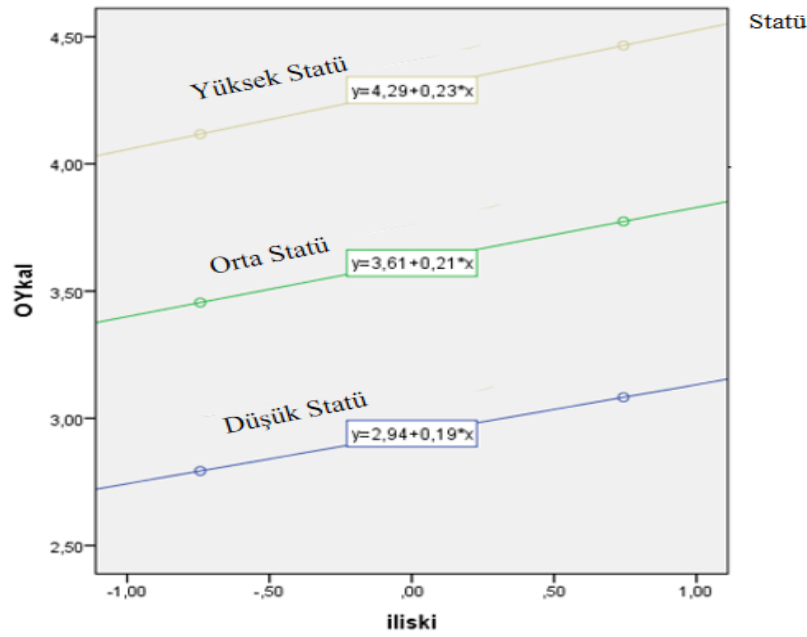
4.3.14 Araştırmanın 14. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



Şekil 4.22. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.22’de araştırmanın 14.hipotezi olan bağımsız değişken (ilişki-X), düzenleyici değişken (statü-W) ve etkileşimin (X*W) sonuç değişkeni olan bağımlı

değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.22’de görüldüğü gibi, ilişki ihtiyacı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişki statü algısına bağlı olarak değişmektedir ($\beta^3 = .0205$ se = .01, $t = 2.06$, $p = .0393$, $R^2 = .74$, $F(3, 2095) = 1973.64$, $p = .00001$). Bu sonuç ilişkili olma ihtiyacı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi olduğunu göstermektedir. İlişki tatmini ile statü birlikte, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerindeki değişimin yaklaşık %74’ünü ($R^2 = .74$) açıklamaktadır. %574’lük bu oranın oldukça güçlü olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre araştırmanın 14. hipotezi olan *“H15.Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün düzenleyici etkisi vardır.”* hipotezi kabul edilmiştir. Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini saptamak için eğim (slope) testi yapılmıştır. İlişki ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide statünün seviyelerini (düşük, orta ve yüksek) ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan eğim (slope) testi sonuçları Şekil 4.23’te verilmiştir.



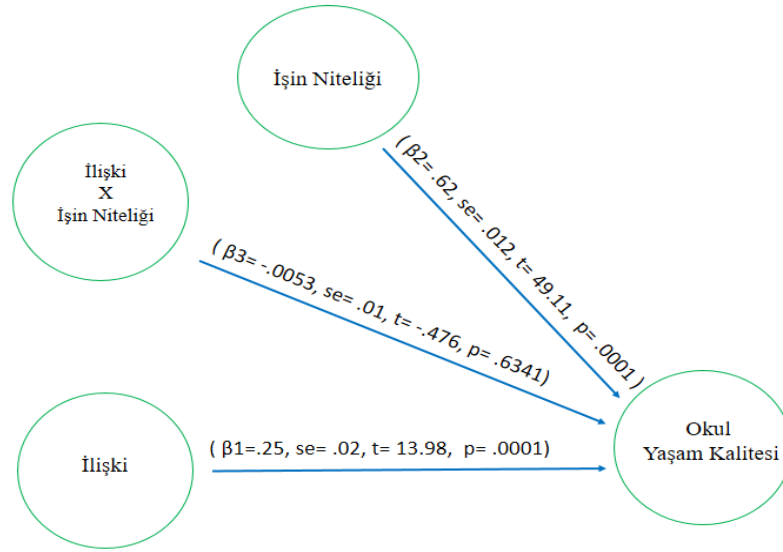
Şekil 4.23. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Statünün Seviyeleri

Şekil 4.23’de görüldüğü gibi, statü algısı yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre ilişki algısı arttıkça okul yaşam kalitesi en yüksek düzeyde artmaktadır ($Y = 4.29 + 0.23 \cdot X$, $E = .23$, se = .02, $t = 10.80$, $p = .00001$). Bir başka deyişle statü algısının yüksek olması durumunda ilişkili olma ihtiyacının okul

yaşam kalitesine etkisi daha fazla olmaktadır ve bu durum ilişki ile öğretmenlerin okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin statü tarafından düzenlendiği anlamına gelmektedir.

Öğretmenler için statü ifadesi, görevlerinin önemine ve bu görevi yerine getirmedeki yeterliliklerine çalışma koşulları, ücretler ve diğer mesleklere göre verilen konum veya saygı anlamına gelmektedir (UNESCO, 2008). Okulunda saygı duyulan ve tercih edilen bir öğretmen olmak statü algısını arttırabilir. Çünkü mesleki saygı ile ilişkilendirilen statü kavramı (Hoyle, 2001) mesleği icra edenlerin işlerindeki yeterlik, özen, dürüstlük gibi kişisel nitelikleri doğrultusunda toplumda oluşan takdir olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin okuldaki görevlerinin önemli olduğu, bu görevlerini yerine getirirken yeterli oldukları yönündeki okul çevresindeki algı onların yüksek statü algısını teşvik edebilir. Diğer yandan insanların kendilerine saygı duyulduğunu ve başkaları için önemli olduğunu hissetmeleri temel bir ihtiyaçtır (Waal, 2009). Ayrıca birçok çeşitli sosyal etkileşim biçimindeki ilişkinin özünde, insanların kendilerini önemli ve takdir edildiğini hissetmelerini sağlayan ilişkili olma ihtiyacı vardır (Reis, 1994). Bu durum, öğretmenlerin yüksek statü algısının onların ilişki ihtiyaçlarının tatminini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Örneğin okulunda görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getiren bir öğretmene okul toplumu tarafından duyulan saygı onun statü algısını yükselterek ilişki ihtiyaç tatminini arttırabilir. İlişki ihtiyaç tatmini ile statü arasındaki bu etkileşimin, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde düzenleyici rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Ryan ve Deci (2017) imajın, ilişkili olma ihtiyacına bağlanabileceğini ifade etmektedir. Örneğin ülkemizde fen liseleri gibi yüksek puanla öğrenci alan, veliler ve öğrenciler tarafından tercih edilen okulların toplumsal imajı yüksektir. Toplumsal imajı yüksek bu okullardaki öğretmenlerin statü algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yüksek statü algısının, ilişki ihtiyaç tatminini arttırarak öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını arttırdığı şeklinde ifade edilebilir. Diğer yandan statü algısı yüksek öğretmenler, orta ve düşük olanlara göre ilişki ihtiyaç tatminleri arttıkça okul yaşam kalitesi algıları en yüksek düzeyde artmaktadır. Bu durum statü algısı yüksek öğretmenlerin, düşük ve orta olanlara göre okullarında daha önemli görevleri üstlendikleri, daha başarılı oldukları ve toplumsal imajı yüksek okullarda görev yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.3.15 Araştırmanın 15. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



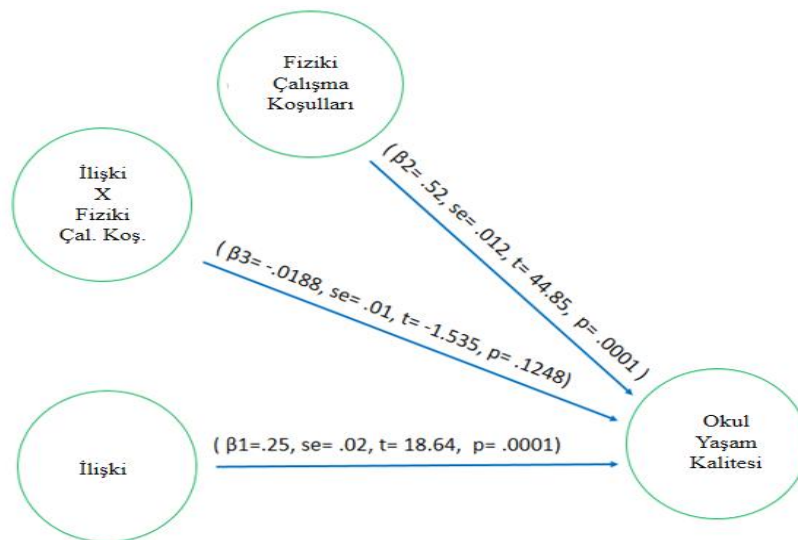
Şekil 4.24. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İşin Niteliğinin Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.24'te araştırmanın 15.hipotezi olan bağımsız değişken (ilişki-X), düzenleyici değişken (işin niteliği-W) ve etkileşimin ($X*W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.24'de görüldüğü gibi, ilişkinin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi işin niteliğine bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3 = -.0053$ se = .01, $t = -.476$ p = .6341, $R^2 = .66$, $F(3, 2095) = 1346.39$, p = .0001). Şekil 4.24'teki bulgulara göre okul yaşam kalitesine, ilişkinin ($\beta^1 = .25$, p < .05) ve işin niteliğinin ($\beta^2 = .62$, p < .05) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak ilişki ve işin niteliği değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3 = -.0058$, p > .05). Bu sonuç ilişki ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 15. hipotezi olan "**H15.Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğinin düzenleyici etkisi vardır.**" hipotezi reddedilmiştir.

Öğretmenler bağlamında işin niteliği, ders ve ders dışı görevlerinin toplamı, işin güçlük düzeyi, işin yetenek ve becerilere uygunluğu, iş özerkliği, iş-yaşam dengesi gibi bir dizi iş özelliğinden oluşmaktadır. Öğretmenler arasındaki branş farklılıkları onların bu iş özelliklerinden farklı düzeyde etkilenmelerine neden olabilmektedir. Örneğin okuttuğu ders yükü az olan bir öğretmen iş ve özel

yaşamını daha kolay dengeleme fırsatına sahipken, merkezi sınavlara kaynaklık eden dersleri okutan öğretmenlerin daha fazla başarı beklentisi nedeniyle strese maruz kalması muhtemeldir. Okulda ders ve ders dışı görevleri az olan öğretmenlerin haftanın bazı günleri hiç okula gitmedikleri, bazı günlerde de yarı zamanlı gittikleri bilinmektedir. Öğretmenlerin iş yükleri arasındaki farklılık ve değişkenlik, okulun bağlamsal faktörleri içinde konuya, öğretmenin branşına, öğrenci sayısına ve türüne, okul kademesine ve türüne, okul büyüklüğüne göre değişkenlik gösterebilmektedir. İşin niteliğinin öğretmenler üzerindeki bu gibi farklı etkileri onların okul ortamındaki sosyal etkileşimlerini de farklılaştırabilir. Bu durum öğretmenlerin ilişki ihtiyaç tatmininde farklılıklara kaynaklık edebilir. Bu nedenle öğretmenler, ilişki ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide işin niteliğini bireysel algılamış olabilirler. Ayrıca örneklemin tüm okul kademelerinde (okul öncesi hariç) görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerden seçilmiş olması işin niteliğinin düzenleyici etkisi olmamasını pekiştirmiş olabilir. Ayrıca ilişki ihtiyacının tatmininde, çevredeki etkileşim deneyimleri önemlidir (Ryan ve Deci, 2017). Bir başka deyişle ilişki ihtiyacının kaynağı öğretmenlerin çevre ile etkileşimlerden yaşadığı deneyimlerden beslenir. Öğretmenler ilişki ihtiyacının kaynağını işin niteliğinden değil, okuldaki yönetici, meslektaş, öğrenciler olarak algılamış olabilirler. Dolayısıyla işin niteliği ve ilişki ihtiyacının etkileşiminin, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.3.15 Araştırmanın 16. Hipotezine Ait Bulgular, Yorum ve Tartışma



Şekil 4.25. Öğretmenlerin İlişkili Olma Algısı İle Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İşin Fiziki Çalışma Koşullarının Düzenleyici Etkisine Ait Model

Şekil 4.25'te araştırmanın 16.hipotezi olan bağımsız değişken (ilişki-X), düzenleyici değişken (fiziki çalışma koşulları-W) ve etkileşimin ($X*W$) sonuç değişkeni olan bağımlı değişken (okul yaşam kalitesi-Y) üzerindeki etkileri verilmiştir. Şekil 4.25'te görüldüğü gibi, ilişkinin okul yaşam kalitesiyle ilişkisi fiziki çalışma koşullarına bağlı olarak değişmemektedir ($\beta^3=.0188$ se = .01, $t = -1.5355$, $p=.1248$, $R^2 = .63$, $F(3, 2095) = 1157.04$, $p = .00001$). Şekil 4.25'teki bulgulara göre okul yaşam kalitesine, ilişkinin ($\beta^1=.25$, $p<.05$) ve fiziki çalışma koşullarının ($\beta^2=.52$, $p<.05$) olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak ilişki ve fiziki çalışma koşulları değişkenlerinin, okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileşimsel etkisinin (düzenleyici etki) anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\beta^3=-.0188$, $p>.05$). Bu sonuç ilişki ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmanın 16. Hipotezi olan **“H16.Öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisi vardır.”** Hipotezi reddedilmiştir.

Okul büyüklüğü ve güvenliği, okulun konumu, aydınlatma, ısıtma, temizlik, gürültü, sınıf mevcutları, teknolojik alt yapı gibi faktörler okulların fiziki çalışma koşullarını içerir. Öğretmenlerin işlerini istenilen nitelik ve nicelikte yapabilmeleri için okulların fiziki çalışma koşullarının yeterli düzeyde olması önemlidir. Örneğin kalabalık sınıflar öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz etkilemekte (Adams ve Forsyth, 2006), okulun konumu (Şahin, 2018) ve kalabalık sınıflar (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016; Tekingündüz, 2017) öğretmenlerin yetersiz fiziki çalışma koşullarından kaynaklı okul değiştirme nedenleri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Dolayısı ile öğretmenler okulun fiziki koşullarını işlerini rahat yapabilecekleri bir okul ortamı olarak algılamış olabilirler. Bir başka deyişle öğretmenler, ilişki ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide fiziki çalışma koşullarının düzenleyicilik rolünü iş özellikleri ile ilişkilendirmiş olabilirler. Ayrıca kalabalık sınıflar öğretmenlerin ilişki ihtiyaçlarından çok yeterlik ihtiyacı ile daha yakından ilişkilidir. Çünkü kalabalık sınıflar öğretmenlerin yeterlilik algılarını olumsuz etkilemektedir (Adams ve Forsyth, 2006).

Diğer yandan fiziki çalışma koşulları, Herzberg'in (1966) hijyen faktörleriyle ilgili faktörlerdir. Hijyen faktörler esasen iş çevresini niteleyen eden işle ilgili faktörlerdir. Herzberg'e (1966) göre bu faktörler bir çalışana gelişme ve büyüme tatmini sağlamak için gerekli yapıya sahip değildir. Gelişme ve büyüme

hissini elde etmek için çalışanların görevlerinden çıkardığı anlamla başarı duygusunu yakalaması gerekir. Ancak hijyen faktörler yapılan görevden ziyade işin ya da iş yerinin fiziki çalışma koşulları ile ilgili olduğundan çalışanlara bu anlamı sağlaması beklenemez (Herzberg, 1966). Sonuç olarak öğretmenler, okulun fiziki çalışma koşullarını, ilişki ihtiyaçlarının tatmininden bağımsız olarak Herzberg'in (1966) hijyen faktörlerine atıf yaparak değerlendirmiş olabilirler.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, araştırma kapsamındaki ölçeklere ait tanımlayıcı bulgular ve araştırmanın düzenleyici etki hipotezlerine yönelik sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Öneriler

5.1.1 Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar

1. Araştırma kapsamında alan yazına katkı sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından 30 madde ve dört faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

5.1.2 Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Geliştirilen bu ölçek resmi ilk, orta ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri ve özel okul öğretmenlerinin okul yaşam kalitelerini ölçmeye yönelik yeni öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirilebilir.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği “okul yöneticisi”, “statü”, “işin niteliği” ve “fiziki çalışma koşullarından” oluşmaktadır. Bu boyutlara ek olarak yeni okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin okul yaşamında önemli etkileri olduğu düşünülen “öğretmen-öğretmen ilişkileri” ve “öğretmen-öğrenci ilişkileri” farklı boyutlar olarak ele alınabilir.

5.2 Araştırma Kapsamındaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bulgulara Yönelik Sonuçlar ve Öneriler

5.2.1 Araştırma Kapsamındaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bulgulara Yönelik Sonuçlar

1. Araştırmada öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin (özerklik, yeterlilik ve ilişki), öğretmenlerin okul yaşam kalitesi (okul yöneticisi, statü, işin niteliği ve fiziki çalışma koşulları) ve

yönetici desteği algılarının ölçek toplamı ve alt boyutlarında “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2 Araştırma Kapsamındaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bulgulara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet, branş vb. gibi demografik değişkenler ele alınmamıştır. Yapılacak sonraki çalışmalarda belirtilen değişkenlerle birlikte ele alınabilir. Ayrıca okul büyüklüğü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okul türü ve kademesi gibi değişkenler de araştırma kapsamına alınabilir.
2. Öğretmenlerin yönetici desteği algılarını ölçmeye yönelik bilgisel destek, araç/gereç desteği ve duygusal destek boyutlarından oluşan “Öğretmenlerin Yönetici Desteği Algıları Ölçeği” geliştirilebilir.
3. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, kurul ve komisyon görevlerini yerine getirme biçimleri, kaynak seçimi gibi ders içi ve ders dışı görevlerinde özerklik desteği sağlanması bu desteklerden bazıları olabilir.
4. Öğretmenlere başarabileceği güçlükte ve yeterliliklerine uygun görevler verilmesi, başarılı oldukları görevlerde olumlu geri bildirim sağlanması, kişi odaklı eleştiriler ve sosyal odaklı karşılaştırmalardan kaçınılması onların yeterlilik ihtiyaç tatminlerini teşvik edebilir.
5. Okul ortamında yönetici, meslektaş, öğrenci ve veli etkileşimlerinde saygın, nitelikli, şeffaf ve gizlilik ilkelerine uyulması ilişki ihtiyaç tatminini kolaylaştırabilir.
6. Öğretmenlerin yüksek okul yaşam kalitesi algısı için okul yöneticileri ders ve ders dışı görevleri adil dağıtabilir, üst yöneticiler ve velilerden gelen dış baskılara karşı öğretmenleri koruyabilir, başarılarını adil bir şekilde taltif edebilir, öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katabilir.
7. Öğretmenlerin iş yükü fazlalığı ve zaman baskısı ile birlikte iş iyi yapamama ve pedagojik hedeflere ulaşamama endişesinden korumak için ders ve ders dışı görevler, özellikle ders programları, öğretmenlerin okul yaşam dengeleri bozmayacak şekilde verilebilir.
8. Sınıf mevcutlarının uygun seviyede olması, internet alt yapı desteği, çalışır durumdaki fotokopi makinaları, yeterli ısı ve ışık, ihtiyaca cevap

verebilecek düzeyde ders dışı alanlar, öğretmenler odasının konforu, okulun ulaşım imkânları gibi fiziki çalışma koşulları öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini yükseltebilir.

9. Okul yöneticilerinin kritik konularda rehberlik, tavsiye, danışma ve geri bildirim gibi yönetsel destek eylemleri öğretmenlerin yönetici desteği algılarını yükseltebilir.
10. Öğretmenlerin görevlerini yaparken ihtiyaç duyduğu araç-gereç, alet, donanım gibi destekler, onların görevlerini tamamlamalarını kolaylaştırabilir.
11. Okul yöneticileri öğretmenlere karşı ilgi göstererek, değer vererek, onların endişelerini gidererek, onları kabul ederek, onlara saygı göstererek ve yaşadıkları zorluklar konusunda onlara destek olarak duygusal yönetici desteği sağlayabilir.
12. Yöneticilerin bir öğretmeni dinlerken not alması, dinleme sırasında başka şeylerle ilgilenmemesi, dinlemeyi basit nedenlerle kesmemesi ve sonlandırmaması (dinleme desteği) öğretmenler tarafından önemsendiği ve kendisine değer verildiği algısına katkı sağlayabilir.
13. Okul yöneticilerinin yönetsel destek eylemlerinde adaletsizlik, kayırmacılık ve yapmacık eylemleri ile cinsiyet, kıdem, sendika, hemşericilik temeline dayanan kayırmacı eylemleri öğretmenlerin yönetsel destek algısını düşürebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin etik olmayan yönetsel destek eylemlerinden kaçınmaları gerekir.

5.3 Araştırmanın Düzenleyici Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Öneriler

5.3.1 Araştırmanın Düzenleyici Etkisine Yönelik Sonuçlar

1. Araştırmanın düzenleyici etki modeli kapsamında geliştirilen 16 hipotezden 7 hipotez kabul edilmiş, 9 hipotez ise reddedilmiştir.
2. *Yönetici desteğinin*, öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide ve öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olduğu, öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide ve öğretmenlerin ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olmadığı,
3. *Okul yöneticisinin*, öğretmenlerin özerklik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olduğu, yeterlilik algısı ve

ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olmadığı,

4. *Statünün*, öğretmenlerin özerklik algısı ve ilişkili olma algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olduğu, yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olmadığı,
5. *İşin niteliğinin*, öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olduğu, özerklik algısı ve ilişkili olma algısında düzenleyici etkisinin olmadığı,
6. *Fiziki çalışma koşullarının*, öğretmenlerin yeterlilik algısı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olduğu, özerklik algısı ve ilişkili olma algısında düzenleyici etkisinin olmadığı, sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.3.2. Araştırmanın Düzenleyici Etkisine Yönelik Öneriler

Araştırmanın düzenleyici etki modeline yönelik öneriler;

1. Çok değişkenli yapıların analizini mümkün kılan düzenleyici etki modeline farklı değişkenler ilave edilerek düzenleyici etkiler incelenebilir. Örneğin temel psikolojik ihtiyaçlar ile öğretmenlerin okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide liderlik türleri, çatışma yönetim stilleri, örgüt kültürü, iş stresi vb. değişkenlerin düzenleyici etkileri araştırılabilir.
2. Bu çalışmada öğretmenlerin demografik değişkenleri analizlere dahil edilmemiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş gibi demografik değişkenler modele dahil edilerek daha farklı analizler yapılabilir.
3. Yönetici desteğinin düzenleyici etkisine yönelik öneriler;
4. Yöneticiler, öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişki gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını destekleyici okul ortamı oluşturabilirler.
5. Yöneticilerin, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde etkililiğini arttırmak için araç egreç, donanım desteği sağlayarak öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini arttırabilirler.
6. Yöneticilerin, öğretmenleri dinlerken not alması, dinleme sırasında başka şeylerle ilgilenmemesi, dinlemeyi basit nedenlerle kesmemesi ve

sonlandırmaması gibi yönetsel dinleme destekleri öğretmenlerin ihtiyaç tatminlerini pekiştirerek okul yaşam kalitelerini arttırabilir.

7. Yöneticilerin, yönetsel destek eylemlerinde adaletsizlik, kayırmacılık ve yapmacık eylemleri ile cinsiyet, kıdem, sendika, hemşericilik temeline dayanan kayırmacı eylemlerden kaçınmaları gerekir. Zira bu tür yönetsel eylemler, öğretmenlerin ihtiyaç tatminlerini ve okul yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilir.

Okul yöneticisinin düzenleyici etkisine yönelik öneriler;

1. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ders ve ders dışı etkinliklerde *özerklik* desteği sağlayarak onların okul yaşam kalitelerini arttırabilirler.
2. Okul yöneticileri, öğretmenlere yetenek ve becerilerine uygun görevler vererek, olumlu geri bildirimler sunarak ve iş yüklerini dengeli planlayarak onların *yeterlilik algılarını* yükseltebilirler.
3. Okul yöneticileri, okuldaki yöneticiler, meslektaşlar, öğrenciler ve velilerle yaşanan etkileşimlerin niteliğini arttırarak öğretmenlerin *ilişkili olma* ihtiyaçlarına kaynaklık eden bir okul ortamı oluşturabilirler.

Statünün düzenleyici etkisine yönelik öneriler;

1. Öğretmenlere okul ortamında gösterilen saygı ve değer, özlük haklarının korunması gibi yönetsel eylemler onların statü algılarını teşvik ederek okul yaşam kalitelerini yükseltebilir.
2. Öğretmenlerin okuldaki statüleri için, mesleki bilgi ve becerileri, görevlerindeki adanmışlıkları ve yüksek performansları onların okuldaki statülerini yükselterek okul yaşam kalitelerini arttırabilir.
3. Öğretmenlerin statü algılarını baltalacak adaletsizlik, çıkarıcılık, yandaşlık gibi eylemden kaçınmaları gerekir.

İşin niteliğinin düzenleyici etkisine yönelik öneriler;

1. Öğretmenlere yetenek, bilgi ve becerilerine uygun işler verilmesi onların yeterlilik algılarını pekiştirebilir.
2. Ders ve ders dışı iş yüklerinin, öğretmenlerin okul yaşam dengelerini dengeleyecek şekilde verilmesi onların yeterlilik algılarını yükseltebilir.
3. Öğretmenlerin işlerinde branşlar arası adaletsizlik ve değersizlik algısı yaratacak eylemlerden kaçınılması gerekir.

Fiziki çalışma koşullarının düzenleyici etkisine yönelik öneriler;

1. Okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin yeterlilik tatminlerini teşvik ederek onların okul yaşam kalitelerini yükseltebilir.
2. Okulun ve sınıfların temizliği, ders ve ders dışı alanların yeterliliği, araç gereç donanımı, teknolojik altyapı gibi fiziksel koşullar, öğretmenlerin başta yeterlilik algısı olmak üzere temel psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesine katkı sağlayabilir.
3. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmaamsı, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin yeterlilik algılarını yükseltebilir.



6. KAYNAKÇA

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abdujalilovna, M. K. (2022). The concept of need and its importance in the educational process. *Thematics Journal of Education*, 7(1), 66-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6361771>
- Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. (2006). *The penguin dictionary of sociology*. Penguin Books.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
- Adiloğulları, İ., Görgülü, R., & Ulucan, H. (2017). The effects of perceived managerial support on organizational commitment: an example of professional football players. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-IJSETS*, 3(4), 188-198. <https://doi.org/10.18826/useeabd.333895>
- Afşar, S. T. (2015). Akademisyenlerin çalışma yaşam kalitesini hacettepe üniversitesi üzerinden okumak. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 134-173.
- Afzal, S., Arshad, M., Saleem, S., & Farooq, O. (2019). "The impact of perceived supervisor support on employees' turnover intention and task performance: mediation of self-efficacy." *Journal of Management Development*, 38(5), 369-382. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2019-0076>
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage Publications.
- Ainley, J., & Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education*, 7(2), 107-12. <https://doi.org/10.1080/0267152920070202>
- Akan, D., & Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], İnönü Üniversitesi. Yöktez.
- Akar, H., & Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 159-176. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302675>
- Akgündüz, Y. (2013). Konaklama işletmelerinde iş doyumu, yaşam doyumu ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 180-204.
- Akın, G. (2018). Sağlıklı ve kaliteli yaşamda sürdürülebilir dünya görüşü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Hüsbed Anarsan Özel Sayısı*, 877-892. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.460068>
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Kırıkkale Üniversitesi. Yöktez.
- Akram, M., Ilgan, A., & Ozu, O. (2017). Quality of school work life of public school teachers: cases from turkey and pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 4(2).
- Alderfer, C. P. (1970). Teaching organizational change to "insiders" and "outsiders." *Professional Psychology*, 1(4), 397–401. <https://doi.org/10.1037/h0029761>

- Alderfer, C. P. (1972a). Conflict resolution among behavioral scientists. *Professional Psychology*, 3(1), 41–47. <https://doi.org/10.1037/h0021494>
- Alderfer, C. P. (1972b). *Existence, relatedness, and growth: human needs in organizational settings*. Oxford University Press.
- Alderfer, C. P. (1977). Organization development. *Annual Review of Psychology*, 28(1), 197–223. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.28.020177>
- Aldrup, K. K., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.0>
- Alev, S. (2020). Okullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak lider-üye etkileşimi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 347-360. <https://doi.org/10.24315/tred.618955>
- Alim, K., & Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 245-264. <https://doi.org/10.21764/efd.42917>
- Aliyev, R., & Tunc, E. (2015). The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by bifferent variables. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 48, 30-44
- Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal Of Management*, 29(1), 99-118. <https://doi.org/10.1177/014920630302900107>
- Aloe, A. M., Norris, B. D., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Alpkaya, G. (2010). *Okul müdürlerinin sahip oldukları feminen-maskulen davranışların okul yaşam kalitesine etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Uşak Üniversitesi. Yöktez.
- Al-Shawabkeh, K. M., & Hijjawi, G. S. (2018). Impact of quality of work-life (qwl) on organizational performance: an empirical study in the private jordanian universities. *Asian Social Science*, 14(6), 145-156. <https://doi.org/10.5539/ass.v14n6p145>
- Altan, M., & Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: öğretmenlik meslek okulun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, T., & Gülay, A. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1837>
- Analı, K. C., & Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Argon, T. (2014). Eğitim kurumlarında insan kaynaklarının desteklenmesi: yönetici desteğine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 691-729.
- Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 161-181.
- Argon, T., & Koçak, S. (2019). Öğretmenlerin mesleki yorgunluğu. *Turkish Studies*, 14(4), 2043-2069. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23437>

- Argon, T., & Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. The Dorsey Press.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2023). *Armstrong's handbook of human resource management practice: a guide to the theory and practice of people management*. Kogan Page Publishers.
- Arnolds, C. A., & Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of alderfer's ERG theory. *International Journal of Human Resource Management*, 13(4), 697-719. <https://doi.org/10.1080/09585190210125868>
- Arslan, S., & Akkas, O. A. (2013). Quality of college life (QCL) of students in turkey: students' life satisfaction and identification. *Social Indicators Research*, 115-2, 869-884. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0235-9>
- Arslan, S., & Bölükbaş, N. (2000). Kanserli hastalarda yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(3).
- Arslan, V. (2019). Çalışanların yönetici desteği, duygu düzenleme, iş memnuniyeti ve örgütsel performans algıları arasındaki ilişkilerin analizi: sağlık sektöründe bir uygulama. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(12), 1-25.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern sweden. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: a theoretical integration. *Journal of organizational behavior: the international Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 491-509. <https://doi.org/10.1002/job.211>
- Aslan, H. (2021). İçsel motivasyonun işe adanmışlık üzerindeki etkisinde iş becerikliliğinin aracı rolü. *Econder International Academic Journal*, 5(2), 397-415. <https://doi.org/10.35342/econder.1028105>
- Aslan, O. E. (2005). *Kamu personel rejimi statü hukukundan esnekliğe*. TODAİE Yayınları.
- Aslan, Ş., & Uyar, S. (2018). Psikolojik sözleşme ihlali ile hissettirdiklerinin örgütsel özdeşleşme, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-38.
- Aslan, Ş., Akarçay Ulutaş, D., & Güzel, Ş. (2020). Dönüşümcü liderlik, yönetici desteği, iletişim, iş yerinde iyilik hali ve örgütsel paranoya ilişkileri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(61), 3180-3195. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2116>
- Aşçıgil, E. (2017). *Çiftlerde depresif belirtilerin sosyal bulaşması: bir kendi kaderini tayin teorisi yaklaşımı*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Yöktez.
- Atıgan, F. (2011). *Yönetim ve organizasyon* (5.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Atılğan, H. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9.). Anı Yayıncılık.
- Attard Tonna, M., & Calleja, J. (2021). An investigation of the professional behaviour, status, Career and identities of teachers in Malta. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889508>
- Avcı, Ü., Kula, A., & Haşlaman, T. (2019). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine entegre etmek istedikleri teknolojilere ilişkin görüşleri. *Acta Infologica*, 3(1), 13-21. <https://doi.org/10.26650/acin.556003>

- Aydın, E., & Basım, N. (2017). İş-aile çatışması ile örgütsel bağlılık etkileşiminde algılanan yönetici desteğinin rolü: görgül bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 8(4), 773-784. <https://doi.org/10.20409/berj.2017.82>
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9.). Hatiboğlu Yayınları
- Aydın, Y. (2021). The relationship of organizational silence with favoritism in school management and self-efficacy perception of teachers. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22(2), 165–192. <https://doi.org/10.17762/kuey.v22i2.117>
- Aydın, I., Demir, T. G., & Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891865>
- Aydoğmuş, M., & Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 587-587.
- Azimli, G., & Şükrü, A. (2021). Lise yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 263-289.
- Azizi, Jamaludin And Mazeni. 2010. Stress among secondary school teachers in four states in malaysia. Asia pacific journal of educators and education. *University Of Technology, Malaysia*, 25, 103- 136.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings 1. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Baharuddin, B. (2021). The effect of working environment on the teacher performance. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, 24(1), 122-130. <https://doi.org/10.24252/lp.2021v24n1i12>
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2019). Daily job crafting and momentary work engagement: a self-determination and self-regulation perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 417-430.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). "The job demands-resources model: state of the art". *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school efl teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(7), 30-42.
- Baptista, J.A., Formigoni, A., Silva, S., Stettiner, C. and Novais, R. (2021) "Analysis of the Theory of Acquired Needs from maclelland as a Means of Work Satisfaction", *Timor Leste Journal of Business and Management*, 3(2), pp. 54-59. <https://doi.org/10.51703/bm.v3i2.48>.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi* (Cilt 1). İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Baransel, S. (2020). *Özel okullar arasında öğretmen hareketliliği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], T.C. Başkent Üniversitesi. Yöktez.
- Barbuto Jr, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 26-40. <https://doi.org/10.1177/107179190501100>
- Bardak, F., & Keskin, S. (2022). Temel psikolojik ihtiyacın karşılanması veya engellenmesinin iş stresi ve tükenmişlik üzerindeki etkisinin incelenmesi: benlik saygısının aracı rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 20(44), 433-460. <https://doi.org/10.35408/comuybd.10>

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Baruch, Y. (1999). Response rate in academic studies-A comparative analysis. *Human Relations*, 52(4), 421-438. <https://doi.org/10.1177/001872679905200401>
- Baruch-Feldman, C., Brondolo, E., Ben-Dayana, D., & Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, job satisfaction, and productivity. *Journal Of Occupational Health Psychology*, 7(1), 84-73. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.1.84>
- Baskan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik eğitiminde yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Baş, N., & Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 197-213.
- Başaran, İ. E. (1985). *Öğretmelerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Baştuhan, C., & Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341163>
- Batten, M., & Girling-Butcher, S. (1981). *Perceptions of the quality of school life: a case study of schools and students*. The Australian Council for Educational Research Limited.
- Bauer, T. N., & Green, S. (1996). Development of leader-member exchange: a longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567. <https://doi.org/10.5465/257068>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2017). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal Development* (57-89). <https://doi.org/10.4324/9781351153683-3>
- Baysal, A. (1987). İşletmelerde iş tatminini ölçmede kullanılan psikoteknik yöntemler. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 16(2), 72-80.
- Becker, T., Kernan, M., Clark, K., & Klein, H. (2018). Dual commitments to organizations and professions: different motivational pathways to productivity. *Journal of Management*, 44(3), 1202-1225. <https://doi.org/10.1177/0149206315602532>
- Beckmann, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation as a function of expectancy and incentive. *In motivation and action* (163-220). Springer, Cham.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00100-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00100-2)
- Beqiri, T., Begolli Dauti, M., & Mazreku, I. (2019). Importance of contemporary management theories in managing employees. Knowledge. *International Journal*, 35(5), 1801–1805.
- Berdayes, V. (2002). Traditional management theory as panoptic discourse: language and the constitution of somatic flows. *Culture and Organization*, 8(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/14759550212102>
- Berzin, A. B., Maltsev, A. V., & Zavyalova, N. A. (2022). Conceptual framework of teacher prestige and well-being: regional aspects. *Changing Societies & Personalities*, 6(1), 164–181. <https://doi.org/10.15826/csp.2022.6.1.168>

- Bhanthumnavin, D. (2000). Importance of supervisory social support and its implications for HRD in Thailand. *Psychology and Developing Societies*, 12(2), 155-166. <https://doi.org/10.1177/097133360001200203>
- Bidee, J., Vantilborgh, T., Pepermans, R., Huybrechts, G., Willems, J., Jegers, M., & Hofmans, J. (2013). Autonomous motivation stimulates volunteers' work effort: a self-determination theory approach to volunteerism. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 24(1), 32-47.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi. Yöktez.
- Bilir, N. Ö., Vazioğlu, S. A., Aslan, D., Subaşı, N., & Telatar, T. G. (2005). "Van ilinde 15 yaş üzeri erkeklerde SF-36 ile yaşam kalitesinin değerlendirilmesi". *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 25, 663-668.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). Eğitim yöneticiliği. Binbaşıoğlu Yayınları.
- Bindman, S. W., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 756-770. <https://doi.org/10.1037/edu0000017>
- Blair, J., & Conrad, F. G. (2011). Sample size for cognitive interview pretesting. *Public Opinion Quarterly*, 75(4), 636-658. <https://doi.org/10.1093/poq/nfr035>
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Blunden, R. (2021). Quality of life in persons with disabilities: issues in the development of services. *Quality of Life For Handicapped People* (pp. 37-55). <https://doi.org/10.4324/9781003127338>
- Boakye, C., & Ampiah, J. G. (2017). Challenges and solutions: the experiences of newly qualified science teachers. *Sage Open*, 7(2). <https://doi.org/2158244017706710>
- Bolat, O. İ., Bolat, T., & Aytemiz, S. O. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 215-239.
- Bolger, N., & Laurenceau, J. P. (2013). *Intensive longitudinal methods: an introduction to diary and experience sampling research*. Guilford Press.
- Boyacı, A. (2017). *Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin veri madenciliği ile analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hitit Üniversitesi. Yöktez.
- Boyd, L. (2012). Five myths about student discipline. *Educational Leadership*, 70(2), 62-65.
- Boylu, A. A., & Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 8(15), 137-150.
- Bozanoğlu, I. (2012). Akademik güdülenme destek programı. *Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*, 1-18.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. <https://doi.org/10.17755/esosder.583274>
- Bozgeyikli, H. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşam kalitesi yordayıcısı olarak psikolojik ihtiyaçlar. *Evrensel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 289-295. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060211>

- Bozkurt, İ. (2021). *Sosyal medya bağımlılık düzeyi ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Gelişim Üniversitesi. Yöktez.
- Boz-Semerci, A. (2018). Çalışanların iş güvencesizliği algısı: ebeveyn olan ve çalışanlar arasındaki farklılıklar. *Sosyoekonomi*, 26(37), 81-102. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2018.03.04>
- Breevaart, K., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Van den Heuvel, M. (2015). Leader-member exchange, work engagement, and job performance. *Journal of Managerial Psychology*, 30(7), 754-770. <https://doi.org/10.1108/JMP-03-2013-0088>
- Broeck, A.V., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Brower, H.H., Schoorman, F.D., & Tan, H.H. (2000). A model of relational leadership: the integration of trust and leader-member exchange. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 227-250. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00040-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00040-0)
- Brown, R. I., Bayer, M. B., & MacFarlane, C. (2021). Quality of life amongst handicapped adults 1, 2. In *Quality Of Life For Handicapped People* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003127338>
- Bryant, W., & Merritt, S.M. (2021). Unethical pro-organizational behavior and positive leader-employee relationships. *Journal of Business Ethics*, 168(4), 777–793. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04211-x>
- Bueno, D. C., & Salapa, A. (2021). The metamorphosis of management theories from classical to modern: analysis in the context of public administration. *Institutional Multidisciplinary Research and Development (IMRaD) Journal*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15413.19688>
- Buluş K., E., & Yıldırım, İ. (2019). Eğitim portalları hakkında fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 222-235. <https://doi.org/10.21733/ibad.531997>
- Burak, M., Değer, M., & Pehlivan, E. (2020). Doktorlarda mesleki tükenmişlik sendromuna çalışma yaşam kalitesinin etkisi. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(2), 94-101.
- Burger, J. (2006). Bioindicators: a review of their use in the environmental literature 1970–2005. *Environmental Bioindicators*, 1(2), 136-144. <https://doi.org/10.1080/15555270600701540>
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195388275.001.0001>
- Burmansah, B., Sujanto, B., & Mukhtar, M. (2019). Work-life quality, job involvement, and affective commitment of school teachers. *International Journal Of Recent Technology And Engineering*, 8(2), 159-164. <https://doi.org/10.35940/ijrte.B1034.0982S919>
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayınları.
- Buskila, Y. (2022). Raising the teacher's professional status in israel during the corona crisis. *Social Sciences & Humanities Open*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4062843>
- Buunk, B. P., & Hoorens, V. (1992). Social support and stress: the role of social comparison and social exchange processes. *British Journal Of Clinical Psychology*, 31(4), 445-457. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1992.tb01018.x>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (21.)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, Z. S., Pitts, V. E., Wilson, C. M., & Steiner, Z. J. (2012). "Trusting the fair Supervisor: the role of Supervisory support in performance appraisals". *Human Resource Management Journal*, 22(2), 126-147. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2012.00193.x>
- Cai, Y., & Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills And Creativity*, 41, 100854. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>
- Callegaro, M., Manfreda, K. L., & Vehovar, V. (2015). *Web survey methodology*. Sage Publications.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması) The instruction of italic handwriting to a student who has difficulty in writing (an action research). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Caltabiano, M., Byrne, D., Martin, P., & Sarafino, E. (2002). *Health psychology: biopsychosocial interactions. An australian perspective*. Brisbane, Australia: Wiley.
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362411>
- Carlson, D. S., & Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 249-276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1713>
- Carpenter, B. W., & Brewer, C. (2012). The implicated advocate: the discursive construction of the democratic practices of school principals in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.74>
- Cascio, W. (2003). *Managing human resources: productivity, quality of work life, profits* (6.). McGraw-Hill Irwin.
- Castillo-Díaz, M., & Padilla, J. L. (2013). How cognitive interviewing can provide validity evidence of the response processes to scale items. *Social Indicators Research*, 114(3), 963-975.
- Catalán, Á. A., Serrano, J. S., Clemente, J. A., Lucas, J. M.-A., & García-González, L. (2017). Spanish validation of the basic psychological needs at work scale: a measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127-148. <https://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4>
- Cella, D. F. (1992). Quality of life: the concept. *Journal of Palliative Care*, 8(3), 8-13. <https://doi.org/10.1177/082585979200800303>
- Cemaloğlu, N., & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 73-90.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46. 02
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chen, Z. X., & Farh, J. L. (2000). Human resources management practices in China: Township and village enterprises versus sino-foreign joint ventures. *Journal of Transnational Management Development*, 4(3-4), 45-65.
- Chen, B., Van Assche, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Beyers, W. (2015). Does psychological need satisfaction matter when environmental or financial safety are at risk?. *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 745-766.

- Chernyak-Hai, L., & Rabenu, E. (2018). The new era workplace relationships: is social exchange theory still relevant? *Industrial and Organizational Psychology*, 11(3), 456-481. <https://doi.org/10.1017/iop.2018.5>
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). "Parent and teacher autonomy-support in russian and us adolescents: common effects on well-being and academic motivation". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618. <https://doi.org/10.1177/002202210103200500>
- Chirumbolo, A., & Hellgren, J. (2003). Individual and organizational consequences of job insecurity: a european study. *Economic and Industrial Democracy*, 24(2), 217-240.
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. <https://doi.org/10.1177/014662168801200>
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (2000). *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists*. Oxford University Press.
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: an investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching And Teacher Education*, 74, 125-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015>
- Collins, B. J. (2017). Fair? I don't care: examining the moderating effect of workplace cynicism on the relationship between interactional fairness and perceptions of organizational support from a social exchange perspective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24(3), 401-413. <https://doi.org/10.1177/1548051816667896>
- Collins, B., & Mossholder, K. (2016). Fairness means more to some than others. *Journal of Management*, 43(2), 293-318. <https://doi.org/10.1177/0149206314527132>
- Coşkun, H., Abayhan, Y., Yavuz Güzel, H., Tuna, A. & Sevinçli, M. C. (2020). Gerçek bir yaşam olayına dayalı yeni psikolojik dışlanma paradigmasının etkililiği. *Kesit Akademi Dergisi*, (23), 246-256. <https://doi.org/10.29228/kesit.43529>
- Cook, K. S., Emerson, R. M., Gillmore, M. R., & Yamagishi, T. (1983). The distribution of power in exchange networks: theory and experimental results. *American Journal Of Sociology*, 89(2), 275-305. <https://doi.org/10.1086/227866>
- Cosmas, M., Sithulisiwe, B., & Jenny, S. (2014). Factors influencing trainee teachers' choice of schools on deployment after completion of training. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 346-346. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n16p346>
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. School Improvement Research Series.
- Couper, M. P., & Peterson, G. J. (2017). Why do web surveys take longer on smartphones? *Social Science Computer Review*, 35(3), 357-377. <https://doi.org/10.1177/0894439316629932>
- Coxen, L., Van der Vaart, L., Van den Broeck, A., & Rothmann, S. (2021). Basic psychological needs in the work context: a systematic literature review of diary studies. *Front Psychol*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.698526>
- Coyle-Shapiro, J., & Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship: a large scale survey. *Journal of Management Studies*, 37(7), 903-930. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00210>
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: an interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Cruice, M., Worrall, L., Hickson, L., & Murison, R. (2003). Finding a focus for quality of life with aphasia: social and emotional health and psychological well-being. *Aphasiology*, 17(4), 333-353.

- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). Flow: the psychology of optimal experience." *Journal of Leisure Research*, 24(1), pp. 93–94
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319–366). John Wiley & Sons.
- Çakal, Ö. (2009). *Özel ve kamu hastane işletmelerinde görev yapan yöneticilerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çankaya, Z. C. (2005). *Öz-belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi. Yöktez.
- Çarıkcı, İ. H., & Oksay, A. (2004). Örgütsel yapı ve meslek farklılıklarının iş tatmini üzerindeki etkileri: hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 157-172.
- Çelebi, F., & Uysal, G. (2009). Bankacıların iş yaşam kalitesinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 172-190.
- Çelebi, N., & Taşçı, G. (2016). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9, 43-65.
- Çelik, O. T., & Kahraman, Ü. (2021). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 179-205. <https://doi.org/10.9779/pauefd.684913>
- Çevik, Ö. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi: Iğdır ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi. Yöktez.
- Çil, O., & Sefer, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin oyun temelli matematik etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1366-1385. <https://doi.org/10.24315/tred.814024>
- Çokluk, Ö., & Yılmaz, K. (2010). The relationship between leadership behavior and organizational commitment in turkish primary schools. *Bilig*, 54, 75-92.
- Çoruk, A., & Çiçek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 750-761. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>
- Çöğmen, S., & Özelçi, S. (2021). Perception of high school students about quality of school life. *Journal of Anatolian Education Research (JAER)* 5, 27-39.
- Daft, R. L. (2012). Fundamentals of organization structure. *Organization Theory & Design*, 11th Ed. Mason: South-Western Cengage Learning.
- Daikeler, J., & Bošnjak, M. L. (2020). Web versus other survey modes: an updated and extended meta-analysis comparing response rates. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 8(3), 513-539.
- Daniel, C. O. (2019). Analysis of quality work life on employees performance. *International Journal of Business and Management Invention (IJBMI)*, 8(2), 60-65.
- Dansereau Jr, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: a longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 46-78. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90005-7)
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*. 60(3), 6-13.

- Dawis, R. V. (2000). Scale construction and psychometric considerations. In *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 65-94). Academic Press.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). Studies in educational leadership. C. Day, & K. Leithwood (Eds.) *Successful principal leadership in times of change: an international perspective*. Springer Science & Business Media.
- Dazord, A., Gerin, P., Brochier, C., Cluse, M., Terra, J. L., & Seulin, C. (1993). Un modèle de qualité de la vie subjective adapté aux essais thérapeutiques: intérêt chez les patients dépressifs. *Santé mentale au Québec*, 18(2), 49-73. <https://doi.org/10.7202/032271ar>
- De Cuyper, N., Rigotti, T., De Witte, H., & Mohr, G. (2008). Balancing psychological contracts: validation of a typology. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(4), 543-561. <https://doi.org/10.1080/09585190801953590>
- De Gieter, S., Hofmans, J., & Bakker, A. B. (2018). Need satisfaction at work, job strain, and performance: A diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(3), 361. <https://doi.org/10.1037/ocp0000098>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 313-327.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: a cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In *Advances In Experimental Social Psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal Of Research In Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 53(6), 1024. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: the basis for true self-esteem. *Efficacy, Agency, And Self-Esteem*, 31-49. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (11), 227-268.
- Deci, E. L., Olafsen, A., & Ryan, R. (2017). Self-determination theory in work organizations: the state of a science. *Annual Review Of Organizational Psychology And Organizational Behavior*. 4(1), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Declercq, F., Vanheule, S., Markey, S., & Willemsen, J. (2007). Posttraumatic distress in security guards and the various effects of social support. *Journal Of Clinical Psychology*, 63(12), 1239-1246. <https://doi.org/10.1002/jclp.20426>
- Dehghan Nayeri, N., Salehi, T., & Ali Asadi Noghabi, A. (2011). Quality of work life and productivity among Iranian nurses. *Contemporary Nurse*, 39(1), 106-118.

- Deelstra, J. T., Peeters, M. C., Schaufeli, W. B., Stroebe, W., Zijlstra, F. R., & van Doornen, L. P. (2003). Receiving instrumental support at work: when help is not welcome. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 324–331. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2>
- Demir, E. (2019). Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İnönü Üniversitesi. Yöktez.
- Demir, M. R., & Yıldızlı, H. (2015). Okul yaşam kalitesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Researcher*, 3(1), 69-86.
- Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Kurt, S. Ç., & Ünverdi, B. (2021). Yaşam kalitesinin yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 192-206.
- Demir, S. (2019). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 211-221. <https://doi.org/10.24315/tred.447908>
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], İnönü Üniversitesi. Yöktez.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: perma ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Demirer, S., & Nartgün, Ş. S. (2021). Okul yöneticilerinin sosyal takas, özümseme kapasitesi ve psikolojik sözleşme algıları arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 696-716. <https://doi.org/10.24315/tred.691355>
- Demirhan, Y., Kula, S., & Karagöz, G. (2014). İş memnuniyeti ve yönetici desteğinin memurların performansına etkisi: diyarbakır özel hareket polis birimi örneği. *Suleyman Demirel University Journal Of Faculty Of Economics & Administrative Sciences*, 19(1), 285-297.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Deveci, H. (2007). *Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi. Yöktez.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Devlet Memurları Kanunu (DMK), T.C. Resmi Gazete 657 (23 Tammuz 1965), Kanun No. 657 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- DeWaal, F. B. M. (2009). *The age of empathy*. Harmony Books.
- Di Domenico, S. I., Fournier, M. A., Ayaz, H., & Ruocco, A. C. (2013). In search of integrative processes: basic psychological need satisfaction predicts medial prefrontal activation during decisional conflict. *Journal of Experimental Psychology: General*, 142(3), 967–978. <https://doi.org/10.1037/a0030257>
- Dibbon, D. (2004). *It's about time. A report on the impact of workload on teachers and students*. NLTA. Faculty of Education Memorial University of Newfoundland.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennet, K. (2014). Challenges faced by emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 2014(1), 4-13. <https://doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (2010). The satisfaction with life scale. *Journal Of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

- Diener, M. L., & Lucas, R. E. (2004). Adults desires for childrens emotions across 48 countries: associations with individual and national characteristics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(5), 525-547. <https://doi.org/10.1177/00220221042683>
- Diener, M.L. (2009). The science of well-being: the collected works of ed Diener. E. Diener (Eds.) *Social Indicators Research Series* 37 (11–58). https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method*. John Wiley & Sons.
- Dinç, P., & Onat, E. (2002). Bir ilköğretim yapısının bina programı ve tasarımı bağlamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17(3), 35-55.
- Doğan, A. (2021). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi. Yöktez.
- Doğan, Ü. (2022). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Studies*, 6(19), 11-20.
- Doménech-Betoret, F., Lloret-Segura, S., & Gómez-Artiga, A. (2015). Teacher support resources, need satisfaction and well-being. *The Spanish Journal Of Psychology*, 18. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.8>
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.
- Doyal, L. & Gough, I. (1991) *A theory of human need* macmillan, basinstoke. Hampshire.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29-29, 27-45.
- Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring team support: the role of team's design, values, and leader's support. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(4), 235-252. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.8.4.235>
- Drucker, P. F. (1999). *Yeni gerçekler*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Duman, G. (2019). *Azerbaycan'daki Türk okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Yöktez.
- Dumas, H. M., Watson, K., Fragala-Pinkham, M. A., Bilodeau, N., Montpetit, K., & Tucker, C. A. (2008). Using cognitive interviewing for test items to assess physical function in children with cerebral palsy. *Pediatric Physical Therapy*.
- Dunning, D. (2011). The dunning-kruger effect: on being ignorant of one's own ignorance. *In Advances In Experimental Social Psychology* (44)247-296. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Durdağı, A., & Azimi, M. (2019). Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 287-300.
- Duyar, D. D. (2018). Fayol ve gulick'ten günümüze yönetim fonksiyonlarının dönüşümü üzerine bir değerlendirme. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 1(2), 75-92.
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2013). Perceived job autonomy and turnover intention: the moderating role of perceived supervisor support. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 563–573. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2012.667215>

- Earthman, G., & Lemasters, L. (2009). "Teacher attitudes about classroom conditions". *Journal of Educational Administration*, 47(3), 323-335. <https://doi.org/10.1108/09578230910955764>
- Ebersold, S., Rahm, T., & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22, 921-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1>
- Ehiobuche, C., & Tu, H. W. (2012). Towards the relevance of classical management theories and organizational behavior. *ASBBS Proceedings*, 19(1), 310-326.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500-507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Eisenberger, R., Karagonlar, G., Stinglhamber, F., Neves, P., Becker, T. E., Gonzalez-Morales, M. G., & Steiger-Mueller, M. (2010). Leader-member exchange and affective organizational commitment: the contribution of supervisor's organizational embodiment. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0020858>
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565-573. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.565>
- Ekinci, N. (2019). Klasik, neoklasik teori, sistem ve durumsallık yaklaşımları ile bunların karşılaştırılması ve toplam kalite yönetimi içerisindeki yerlerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 16-38.
- Ekpoh, U. I. (2018). Teachers' satisfaction with physical working environment: Imperative for effective service delivery. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 92-97.
- El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management*, 36(5), 551-567.
- El-Hassan, K. (2021). Student quality of life. In: maggino, f. (eds) imperative for effective service delivery. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 92-97. <https://doi.org/10.15640/jehd.v7n1a11>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *HANDBOOK OF SELF-DETERMINATION RESEARCH* (pp. 361-387). University of Rochester Press.
- Elias, S. M., & Mittal, R. (2011). The importance of supervisor support for a change initiative: an analysis of job satisfaction and involvement. *International Journal of Organizational Analysis*, 19(4), 305-316. <https://doi.org/10.1108/19348831111173432>
- Elizur, D., & Shye, S. (1990). Quality of work life and its relation to quality of life. *Applied Psychology*, 39(3), 275-291. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1990.tb01054.x>
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Yöktez.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Eratay, E., Sarı, T., & Kermen, U. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaç doyumu düzeylerinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 181-189.

- Ercan Şahin, N., & Emiroğlu, O. (2015). Huzurevinde yaşayan yaşlıların yaşam kalitesi ve yaşam kalitesini etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-66.
- Eroğlu, E. (2017). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna: yönetim ve insan. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*. 3 (4). (220-232).
- Erdem, H. (2014). *Algılanan örgütsel destek ve kontrol odağının stresle başa çıkma yöntemleri üzerine etkileri: psikolojik sermayenin bu süreçteki rolü ve bir alan araştırması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], İnönü Üniversitesi. Yöktez.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi. Yöktez.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 511-537.
- Erdogan, B., & Bauer, T. N. (2014). Leader-member exchange (LMX) theory: The relational approach to leadership. In D. V. Day (Eds.), *The Oxford handbook of leadership and organizations* (pp. 407–433). Oxford University Press.
- Erdoğan, M. Y., & Moğul, E. (2014). Alo 147 Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) iletişim merkezine gelen çağrıların analizi ve değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 43-55.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve organizasyon & çağdaş ve küresel yaklaşımlar* (13.). Beta Basım Yayım.
- Ereş, F., & Bilasa, P. (2017). Middle school students' perceptions of the quality of school life in nkara. *Journal of Education and Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p175>
- Erkal, P. (2021). Örgütsel destek algısının işe tutkunluk üzerindeki etkisi: cinsiyetin düzenleyici rolü. *Journal of Management and Economics Research*, 19(1), 37-56. <https://doi.org/10.11611/yead.607753>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ercutlu, H. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Efil Yayınları.
- Ertürk, A., Keskinçilic, K. B., & Zafer, G. D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Ertürk, R. (2022). Öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesinin iş doyumu ve devir niyetlerine etkisi uluslararası. *Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 191-203. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1022519>
- Eryılmaz, B. (2017). *Bürokrasi ve siyaset: bürokratik devletten etkin yönetime*. Alfa Yayınları.
- Erzen, Z., & Epçacan, C. (2008). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Eser, E. (2006). Sağlıkla ilgili yaşam kalitesinin kavramsal temelleri ve ölçümü. *Sağlıkta Birikim*, 1(2), 1-5.
- Fakhri, M., Silvianita, A., & Yulias, D. (2021). Assessing quality of work life toward junior high school teacher during pandemic covid-19. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, 24(6), 1-8.
- Fan, W., & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: a systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 132-139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.015>

- Feiman-Nemser, S. (2003). Keeping good teachers what new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fenlason, K. J., & Beehr, T. A. (1994). Social support and occupational stress: effects of talking to others. *Journal of Organizational Behavior*, 15(2), 157-175.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching And Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123-137.
- Ferrans, C. E. (1990). Development of a quality of life index for patients with cancer. *In Oncology nursing forum*, 17 (3)15-9. [https://doi.org/10.1016/0749-2081\(90\)90026-2](https://doi.org/10.1016/0749-2081(90)90026-2)
- Fidan, F., & Özdemir, M. Ç. (2011). Ev hizmetlerinde çalışan kadınlar ya da evlerin kadınları. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1, 79-89.
- Fincham, J. E. (2008). Response rates and responsiveness for surveys, standards, and the journal. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(2). <https://doi.org/10.5688/aj720243>
- Fisher, C. D., & Yuan, X. Y. (1998). What motivates employees? A comparison of US and Chinese responses. *International Journal of Human Resource Management*, 9(3), 516-528.
- Fisher, J. D., Nadler, A., & Whitcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91, 27-54. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.27>
- Fiske, A. (1992). The four elementary forms of sociality: framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*. 99(4), 689-723. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.4.689>
- Foa, U. G. (1971). Interpersonal and economic resources. *Science*, 171, 345-351. <https://doi.org/10.1126/science.171.3969.345>
- Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 615-634. <https://doi.org/10.1108/jea-09-2018-0185>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal Of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Friedman, M. (2003). *Autonomy, gender, politics*. Oxford University Press.
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. Fawcett Premier, Google Scholar.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gagnon, M. A., & Michael, J. H. (2004). Outcomes of perceived supervisor support for wood production employees. *Forest Products Journal*, 54(12), 172-177.

- Gençdal, G. (2018). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dicle Üniversitesi. Yöktez.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson Press.
- George, J. M., Reed, T. F., Ballard, K. A., Colin, J., & Fielding, J. (1993). Contact with AIDS patients as a source of work-related distress: effects of organizational and social support. *Academy of Management Journal*, 36, 157–171. <https://doi.org/10.5465/256516>
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader–member exchange theory: correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827.
- Giray, D. M. (2013). İş yeri desteği: örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteğine genel bir bakış. *The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 15(3), 67-81.
- Giray, M. D., & Şahin, D. N. (2012). Algılanan örgütsel, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 1-9.
- Girgin, K. (2019). Okul müdürlerinin planlama sürecinde öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin, etkili okul oluşturmadaki rolü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(5), 384-408.
- Gomez, V., Krings, F., Bangerter, A., & Grob, A. (2009). The influence of personality and life events of subjective well-being from a life span perspective. *Journal of Research in Personality*, 43, 345-54. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.014>
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis*. Erlbaum Associates Press.
- Gottlieb, B. H. (2009). Social support. I. S. Lopez (Eds.) *The Encyclopedia Of Positive Psychology* (913- 916).
- Gouldner, A. W. (1960). “The norm of reciprocity: a preliminary statement.” *American Sociological Review*, 25, 161–178. <https://doi.org/10.2307/2092623>
- Gowrie, G. (2014). Perceived factors that influence teachers' quality of work life in primary schools in one education district in trinidad and tobago. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(10), 101-113.
- Göçer, Ö. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki: Alanya ilçesi örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi. Yöktez.
- Gökçe, A. T. (2013). Eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Gökçe, A. T. (2018). Öz belirlenim kuramı. *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları içinde* (s. 133-151). Pegem Akademi.
- Gökçe, G., Şahin, A., & Bulduklu, Y. (2010). Herzberg’in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: meram tıp fakültesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Göksel, A., & Ayan, B. (2021). Kamu ve özel sektörde iş motivasyonu uygulaması: çok boyutlu bir analiz. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2174–2187.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.

- Göktepe, E. A. (2017). Algılanan yönetici desteği ölçeği: geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenirliği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 31-48.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. *Accelerating The World's Research Academia Education*. <https://www.academia.edu/20607351>
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi. Yöktez.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Graen, G., Novak, M. A., & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader—member exchange and job design on productivity and satisfaction: testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30(1), 109-131.
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: the hidden cost of pay cuts. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 561–568.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Griffin, M. A., Patterson, M. G., & West, M. A. (2001). Job satisfaction and teamwork: the role of supervisor support. *Journal of organizational behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(5), 537-550. <https://doi.org/10.1108/JAMR-06-2014-0037>
- Grigorov, G. (2020). Analysis of mcgregor, aldelfer and murray’s motivation theories and their applicability in the military. *Science Business Society*, 5(2), 76-78.
- Grissom, J. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552-2585. <https://doi.org/10.1177/016146811111301102>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890.
- Grouzet, F. M., Vallerand, R. J., Thill, E. E., & Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), 331-346.
- Gutiérrez-Bermúdez, J. A., Adalid-Martínez, R., & Güitrón-Cantú, A. (2006). Litotripsia mecánica vía endoscópica en el manejo de coledocolitiasis de difícil extracción. *Revista de Gastroenterología de México*, 71(1), 16-21.
- Gücüş, C. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karaman ili örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Düzce Üniversitesi. Yöktez.
- Gümüştaş, D. (2020). *Ebeveyn davranışları, mahremiyet ihlali ve ergenin psikolojik uyumu arasındaki ilişkilerin kendini belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Ege Üniversitesi. Yöktez.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. Yöktez.
- Günday, M. (2017). *İdare hukuku* (11.). İmaj Yayıncılık.

- Güneş, İ., & Günbayı, İ. (2017). BİMER, ALO 147, CİMER gibi kurumlara yapılan şikayetlerin okul yönetimine etkisine ilişkin yönetici görüşleri: bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-5368-4>
- Güney, M., & Turan, M. (2021). Psikolojik sözleşme ihlali ile örgütsel bağlılık arasında örgütsel güvenin aracılık rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 356-374. <https://doi.org/10.33206/mjss.747405>
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104-112.
- Gürbüz, S. (2019). Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri (1.). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., Bekmezci, M., & Mert, İ. S. (2010). Örgütsel faktörlerin iç girişimcilğe etkisi: iş tatminini aracı değişken mi? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 127-135.
- Gürüz, D., & Gürel, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon-bireyden örgüte, fıkirden eyleme* (2.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: ücretli öğretmenlik. A. Yıldız (Ed.) *İdealist öğretmenlerden sınava hazırlayıcı teknisyene: öğretmenliğin dönüşümü* (139-178). Kalkedon Yayınları.
- Haas, E. (2019). The role of supervisory support on workers' health and safety performance. *Health Communication*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1563033>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*, addisonwesley. Reading, MA.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. And Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th) (Ed.) Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Halbesleben, J. R. (2006). Sources of social support and burnout: a meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 9(15), 1134. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134>
- Halitoğlu, Ş., & Akpınar, B. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin stres algısı arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 661-673. <https://doi.org/10.17755/esosder.1028315>
- Hamidi, H., Jufri, A. W., & Karta, W. (2019). The effect of quality of work life on teacher job satisfaction. *Erudio Journal of Educational Innovation*, 6(1), 19-29.
- Hämmig, O. (2017). Health and well-being at work: the key role of supervisor support. *SSM - Population Health*, 3, 393-402. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2017.04.0>
- Hamood, R., Hamood, H., Merhasin, I., & Keinan-Boker, L. (2019). Work transitions in breast cancer survivors and effects on quality of life. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 29(2), 336-349. <https://doi.org/10.1007/s10926-018-9789-3>
- Hamzah, H., & Nordin, N. S. (2022). Perceived supervisor support and work engagement: mediating role of job-related affective well-being. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 37(2), 149-164. <https://doi.org/0.33824/PJPR.2022.37.2.10>
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. L. Saha, & A. Dworkin (Dü) içinde, *International handbook of research on teachers and teaching*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>

- Hatton, C., & Emerson, E. (1998). Brief report: organisational predictors of actual staff turnover in a service for people with multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 11(2), 166-171. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1998.tb00058.x>
- Haworth, P. (2018). Specialist english language teachers in schools: self-perceptions of professional status. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53(3), 289-301. <https://doi.org/10.1007/s40841-018-0109-4>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. (1.). Guilford Publications.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. (2.). Guilford Publications.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2017.02.001>
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 21(1), 100-120. <https://doi.org/10.1177/10963480970210>
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do american theories apply abroad? *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63. [doi.org/10.1016/0090-2616\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(80)90013-3)
- Holding, A. C., St-Jacques, A., Verner-Filion, J., Kachanoff, F., & Koestner, R. (2020). Sacrifice—but at what price? A longitudinal study of young adults' sacrifice of basic psychological needs in pursuit of career goals. *Motivation and Emotion*, 44, 99-115.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: its elementary forms*. Harcourt Brace.
- Honderich, T. (2005). *The oxford companion to philosophy* (2.). OUP Oxford.
- Hong, K., Tan, K., & Bujang, S. (2010). Relationships between work life quality of teachers with work commitment, stress and satisfaction: A study in Kuching, Sarawak, Malaysia. *Sains Humanika*, 52(1). <https://doi.org/10.11113/sh.v52n1.255>
- Hood, B. (2012). *The self illusion: why there is no 'you' inside your head*. Hachette UK.
- Houlfort, N., Cécire, P., & Koestner, R. (2022). Managing the work-home interface by making sacrifices: costs of sacrificing psychological needs. *Motiv Emot*. <https://doi.org/10.1007/s11031-022-09971-0>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison Wesley. Reading, MA.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration, theory, research and practice* (Çev. Edt: S. Turan) (7.). Nobel Yayınevi.
- Hoyle, E. (2001). Teaching. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0263211x010292001>
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness studies*, 6(1), 15-24. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1170-x>
- Hughes, A. L., & 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.
- Hui, C., & Lee, C. (2000). Moderating effects of organization-based self-esteem on organizational uncertainty: employee response relationships. *Journal Of Management*, 26(2), 215-232. [10.1177/01492063000260](https://doi.org/10.1177/01492063000260)

- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. Oxford, UK: Appleton-Century.
- Hur, Y. (2018). Testing herzberg's two-factor theory of motivation in the public sector: is it applicable to public managers? *Public Organization Review*, 18, 329-343.
- Hussain, N., Haque, A. U., & Baloch, A. (2019). Management theories: the contribution of contemporary management theorists in tackling contemporary management challenges. *Journal of Yaşar University*, 14, 156-169.
- Hutchison, S. (1997). A path model of perceived organizational support. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 159.
- Hüsrevsahi, S. (2015). Relationship between organizational mobbing and silence behavior among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1179-1188.
- Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 92(1), 269-277. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.269>
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. (2007). A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations, consortium for policy research in education. *University of Pennsylvania*. <https://doi.org/10.12698/cpre.2007.6nationsRR>
- Inman, D., & Marlow, L. (2004). Teacher retention: why do beginning teachers remain in the profession? *Education*, 12(4), 605-614.
- Ishak, S., Abd Razak, N., Hussin, H., Fhiri, N., & Ishak, A. (2018). A literature review on quality teacher's working life. In *MATEC Web of Conferences EDP Sciences*, 150, 05094. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815005094>
- Itakura, A., Tani, Y., Kaneko, N., & Hide, M. (2018). Impact of chronic urticaria on quality of life and work in japan: results of a real-world study. *The Journal of Dermatology*, 45(8), 963-970. <https://doi.org/10.1111/1346-8138.14502>
- Ivancevich, J.M., & Matteson, M.T. (2002). *Organizational behaviour and management*. Singapore: Irwin/McGraw-hill.
- İlhan, A., Tutak, T., & Ekinçi, N. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin mobbing ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Shanlax Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8, 88-104. <https://doi.org/10.34293/education.v9iS2-Sep.4374>
- İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Yöktez.
- İnal, U., & Sadık, D. F. (2011). Adana ili sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 243-258.
- İnce, A. R. (2016). Algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 649-660. <https://doi.org/10.17755/esosder.03486>
- İnceağaç, S. (2020). *Öğretmen algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Kastamonu Üniversitesi. Yöktez.
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yöktez.

- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jennings, K., & Britt, T. (2017). Enhancing the resilience of employees through the provision of emotional, informational and instrumental support. M. F. Crane (Eds.) *Managing for resilience: A practical guide for employee wellbeing and organizational performance* (86–100). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jex, S. (1998). *Stress and job performance: theory, research, and implications for managerial practice*. Sage Publications.
- Jin, M. H., & McDonald, B. (2017). Understanding employee engagement in the public sector: the role of immediate supervisor, perceived organizational support, and learning opportunities. *The American Review of Public Administration*, 47(8), 881-897. <https://doi.org/10.1177/0275074016643817>
- Johari, J., Tan, F. Y., & Zulkarnain, Z. I. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the school level environment questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4(3), 325-344. <https://doi.org/10.1023/A:1014486821714>
- Johnson, H. H., & Umphress, E. E. (2019). To help my supervisor: identification, moral identity, and unethical pro-supervisor behavior. *Journal of Business Ethics*, 159(2), 519-534. <https://doi.org/10.1007/s1051-018-3836-z>
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters: teacher quality, retention, and effectiveness. Working paper*. National Education Association Research Department.
- Kafa, A., & Pashiardis, P. (2019). "Exploring school principals' personal identities in cyprus from a values perspective". *International Journal of Educational Management*. 33(5), 886-902. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2018-0102>
- Kaikkonen, R., Rahkonen, O., Lallukka, T., & Lahelma, E. (2009). Physical and psychosocial working conditions as explanations for occupational class inequalities in self-rated health. *The European Journal of Public Health*, 19(5), 458–463. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp095>
- Kalahurka, K., & Zasymenko, S. (2022). The development of teacher's professional image in a modern school. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University*, 1(50), 116-119. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.116-119>
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.47770/ukmead.878302>
- Kalliath, T. J., & Beck, A. (2001). Is the path to burnout and turnover paved by a lack of supervisory support? A structural equations test. *New Zealand Journal of Psychology*, 30(2), 72-79.
- Kan, A. & Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement-i. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1): 76-85.
- Kaplan, V. (2021). Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 51-73. <https://doi.org/10.32433/eje.820504>
- Kara, A. U., & Beğenirbaş, M. (2021). "örgütsel adaletin örgütsel sessizliğe etkisinde yöneticiye duyulan güvenin düzenleyici rolü." *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(3), 956-975.

- Karaca, B. (2001). “İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bir uygulama”. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Pamukkale Üniversitesi. Yöktez.
- Karaca, Ö. D. (2019). Yönetim düşüncesinin sanayi 4.0 bağlamında değerlendirilmesi. *Irdutech 2019 Uluslararası Ar-Ge, İnovasyon Ve Teknoloji Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 13.
- Karacaoğlu, K. (2015). Çalışanların iş güvencesizliğinin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi: alanya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Karahan, A. (2008). Çalışma ortamındaki statü farklılıklarının örgütsel bağlılığa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 232-246.
- Karakoç, A. G., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karaköse, B., & Bozgeyikli, H. (2012). Örgütsel bağlılık ve çalışma yaşamı kalitesi arasındaki ilişki: rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan personel üzerine bir çalışma. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(2), 164-180.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Bayram, A. (2012). Türkiye’de genel ortaöğretim okullarının büyüklüğüne göre fiziksel koşulların yeterliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 183-.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11.). Pegem A Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265–284. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.265.3449>
- Karayaman, S. (2021). Okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynaklarının okul kademelerine göre incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 235-253. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.797652>
- Karip, E. (2005). Daha bir-kuram ve uygulamada eğitim yönetimi on bir yaşında. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 5-6.
- Kasser, T., & Ryan, R. (1996). Further examining the american dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280–287.
- Kaşık, Ü. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları*. [Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi], Pamukkale Üniversitesi. Yöktez.
- Kaya, A., & Argon, T. (2019). Adaptation of teacher retention scale into turkish culture: a study of validity and reliability: öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1180-1196. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5801>
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212.
- Kayıkçı, K., & Tatar, D. (2021). İletişim merkezlerinin işleyişine ilişkin okul müdürleri ve ilçe milli eğitim şube müdürlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 873-898. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.932195>

- Kaymaz, K. (2019). Örgütsel stres algısında cinsiyet temelli farklılıklar ve stres kaynakları üzerine bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 10(2), 483-498. <https://doi.org/10.20409/berj.2019.181>
- Kaynar, S. (2022). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin meslekî tükenmişlik yaşamalarına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(24), 150-163.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96 <https://doi.org/10.52848/ijls.936012>
- Kazem Emadzadeh, M., Khorasani, M., & Nematizadeh, F. (2012). Assessing the quality of work life of primary school teachers in isfahan city. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9).
- Keçeci, B. (2021). *Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri: bir durum çalışması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Kültür Üniversitesi. Yöktez.
- Keengwe, J., & Adjei-Boateng, E. (2012). Induction and mentoring of beginning secondary school teachers: a case study. *International Journal of Education*, 4(2), 250-260.
- Keleş, H. N. (2007). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 242-263.
- Kesici, A. E., & Ceylan, V. K. (2020). Quality of school life in turkey, finland and south korea. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 100-108. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20522>
- Kesici, Ş., Sünbül, A., Üre, Ö., & Bozgeyikli, H. (2003, 9-11 Temmuz). *Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği*. VII. Ulusal PDR Kongresi, Malatya, Türkiye.
- Kesici, A. E., & Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 149-162.
- Keskinkılıç-Kara, S. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1371-1384.
- Kettl, D. F. (2021). Weberian bureaucracy and contemporary governance. *Perspectives on Public Management and Governance*, 5(2), 111-120. <https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvab026>
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kılıç, R., & Keklik, B. (2012). Sağlık çalışanlarında iş yaşam kalitesi ve motivasyona etkisi üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-160.
- Kındap, Y. (2011). *A longitudinal study of the relationship between supportive parenting, social adjustment and self-determination level among adolescents on the basis of self determination theory*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi. Yöktez.
- Kıyak, Ç. (2022). *Öğretmenlerin meslek statü algıları ile işteki mutlulukları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kim, K. (2019). Teachers' administrative workload crowding out instructional activities. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1572592>
- Kish-Gephart, J. J., Harrison, D. A., & Treviño, L. K. (2010). Clarification to kish-gephart et al. *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 791-799. <https://doi.org/10.1037/a0020073>

- Kitana, A. (2016). Overview of the managerial thoughts and theories from the history: classical management theory to modern management theory. *Indian Journal of Management Science*, 6(1), 16-21.
- Klaeijssen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 769-782.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klassen, R., & Anderson, C. (2009). How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745-759. <https://doi.org/10.1080/01411920802688721>
- Knights, J., & Kennedy, B. (2005). Psychological contract violation: impacts on job satisfaction and organizational commitment among australian senior public servants. *App HRM Res* 1. 10(2), 57-72.
- Koç, H., & Topaloğlu, M. (2017). *Yönetim ve organizasyon: kavramlar, teoriler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayınevi.
- Koçak, D. (2020). İş özerkliği ile işe bağlanma arasındaki ilişki: kişi-iş uyumunun aracı ve algılanan yönetici desteğinin düzenleyici rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(2), 699-718. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.610246>
- Koçel, T. (2017). Yönetim ve organizasyonda ve güncel kavram. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(8), 46.
- Kolb D. A., Rubin I., McIntyre J. (1979). *Organizational psychology: an experiential approach* (3.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korkmaz, G. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Dergisi, Adana*.
- Korkmaz, G., & Sadık, F. (2011). The analysis of perception levels of primary school teachers with regard to quality of school life. *İlköğretim Online (elektronik)*, 10(1), 285-301.
- Korthagen, F. A., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Kotter, J. P. (1973). The psychological contract: managing the joining-up process. *California Management Review*, 15(3), 91-99. <https://doi.org/10.2307/41164442>
- Kottke, J. L., & Sharafinski, C. E. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48(4), 1075-1079. <https://doi.org/10.1177/0013164488484024>
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Köse, E., Özkoç, A. G., & Bekci, İ. (2019). İş güvencesizliğinin işten ayrılma niyetine etkisi; muhasebe meslek mensuplarına yönelik bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 396-409.
- Kösterelioğlu, M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yöktez.

- Köylü, D., & Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299.
- Kraimer, M. L., & Wayne, S. J. (2004). An examination of perceived organizational support as a multidimensional construct in the context of an expatriate assignment. *Journal of Management*, 30(2), 209-237. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2003.01.001>
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: how to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357. <https://doi.org/10.1080/00313830500202850>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal Of Journal Of Personality And Social Psychology*, 77(6), 1121.
- Kurt, T. (2005). Herzberg in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: a meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Perceived Organizational Support: A Meta-AnJournal of Management*, 43(6), 1854-1884. <https://doi.org/10.1177/0149206315575554>
- Kurtoğlu, E. M., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Kutal, M. (2002). Uluslararası çalışma normları karşısında kamu görevlilerinin sendikal örgütlenme haklarına ilişkin bazı gözlemler. *Kamu İş Dergisi*, 6(4).
- Külahoğlu, Ş. (2018). Eğitimde Eşitlik Politikalarının Amartya Sen'in Kapasite Yaklaşımı Açısından Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1187-1194. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.433439>
- Kürker, F. (2021). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik erteleme arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi. Yöktez.
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: from prevalence to resilience. *Handbook Of Stress In The Occupations* (s. 161-173).
- Laaksonen, M., Lallukka, T., Lahelma, E., & Partonen, T. (2012). Working conditions and psychotropic medication: a prospective cohort study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 47, 663 – 670.
- LaCoe III, C. S. (2008). *Teacher autonomy. A multifaceted approach for the new millenium*. Amherst. Cambria Press.
- Lalompoh, A., Moerjati, M., Hermawati, A., Suci, R. P., & Mas, N. (2019). The quality of work life in school and its effect on the teachers' performance. *Journal of Socioeconomics and Development*, 2(1), 23-31. <https://doi.org/10.31328/jsed.v2i1.909>
- Lambersky, J. (2016). Understanding the human side of school leadership: Principals' impact on teachers' morale, self-efficacy, stress, and commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 379-405.
- Lamers, S. M., Bohlmeijer, E. T., Klooster, P. M., & Keyes, C. L. (2010). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67, 99-110.

- Lau, R. S., & May, B. E. (1998). A win-win paradigm for quality of work life and business performance. 9(3), 211-226, 9(3), 211-226. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920090302>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, A. N., Nie, Y., & Bai, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: a self-determination theory's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103076. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103076>
- Lee, J., & Peccei, R. (2007). Perceived organizational support and affective commitment: the mediating role of organization-based self-esteem in the context of job insecurity. *Journal of Organizational Behavior*, 28(6), 661–685. <https://doi.org/10.1002/job.431>
- Lee, Y. J., & Poon, C. L. (2014). The professional work of teachers in singapore: findings from a work-shadowing study. *Asia Pacific Education Review*, 15(4), 525-535. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9338-5>
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. [Unpublished Doctoral Dissertation], University of Newcastle, Australia.
- Levinson, H., Price, C., Munden, K., Mandl, H., & Solley, C. (1962). *Men, management, and mental health*. Harvard University Press.
- Li, J., & Dai, L. (2015). A review of psychological contract. *Psychology*, 06, 1539-1544. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.612150>
- Li, S., Jain, K., & Tzini, K. (2022). When supervisor support backfires: the link between perceived supervisor support and unethical pro-supervisor behavior. *Journal of Business Ethics*, 179, 133-151. <https://doi.org/10.1007/s10551-021-04797-1>
- Liang, T., Ho, Y., Li, Y., & Turban, E. (2011). What drives social commerce: the role of social support and relationship quality. *International Journal of Electronic Commerce*, 16(2), 69–90. <https://doi.org/10.2753/jec1086-4415160204>
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: an empirical assessment through scale development. *Journal of management*, 24(1), 43-72. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)80053-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)80053-1)
- Liden, R., Sparrowe, R., & Wayne, S. (1997). Leader-member exchange theory: the past and potential for the future. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 15, 47-119.
- Lima, M., & Baracho, R. (2020). The perception of the urban quality of life index in the context of smart cities. Journal of systemics, cybernetics and informatics. *Journal Of Systemics, Cybernetics And Informatics*, 18, 47-53.
- Limon, İ., & Nartgün, Ş. S. (2020). Öğretmenlerin yorgunluk değişim düzeylerinin incelenmesi: demografik özelliklere göre karşılaştırma. *Eğitim Yönetimi: Teori ve Uygulama*, 26(2), 401-448.
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the finnish and swedish speaking schools in finland. *Reading Literacy In in International Perspective*, 203-217.
- Lochmiller, C. R. (2016). Examining administrators' instructional feedback to high school math and science teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616660>
- Loi, R., Chan, K. W., & Lam, L. W. (2014). Leader–member exchange, organizational identification, and job satisfaction: a social identity perspective. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 87(1), 42-61. <https://doi.org/10.1111/joop.12028>

- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/0924345980090101>
- Lucas, R., & Diener, E. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. C. Spielberger (Dü.) *Well-being* (s. 669- 676). Elsevier Academic Pres.
- Luk, D. M., & Shaffer, M. A. (2005). Work and family domain stressors and support: within-and cross-domain influences on work-family conflict. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 489-508. <https://doi.org/10.1348/096317905X26741>
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review Of Psychology*. 58(593). <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085542>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate behavioral research*, 39(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Madjar, N. (2008). Emotional and informational support from different sources and employee creativity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 83-100. <https://doi.org/10.1348/096317907x202464>
- Maertz Jr, C. P., Griffeth, R. W., Campbell, N. S., & Allen, D. G. (2007). The effects of perceived organizational support and perceived supervisor support on employee turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 28(8), 1059-1075. <https://doi.org/10.1002/job.472>
- Malin, A., & Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166. <https://doi.org/10.1080/00313830120052732>
- Malkina-Pykh, I. G., & Pykh, Y. A. (2008). Quality-of-life indicators at different scales: theoretical background. *Ecological Indicators*, 8(6), 854-862. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2007.01.00>
- Manju, N. D. (2014). Quality of work life: perception of school teachers. *Int J Educ Psychol Res*, 3(2), 77-8.
- Markkanen, I. (2022). Students' perceptions of the quality of school life, health, and health behaviours in finnish comprehensive schools. University of Jyväskylä.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Martel, J.-P., & Dupuis, G. (2006). Quality of work life: theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research*, 77(2), 333-368. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-5368-4>
- Martela, F., & Ryan, R. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, 351-357.
- Martinez, J., & McAbee, S. (2020). School administrator support of teachers: a systematic review (2000-2019). *Educational Leadership Review*, 21(1), 230-246.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (2.). Harper & Row.
- Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14(17), 987-990.

- Scherer, R. F. (1988). Dimensionality of coping: factor stability using the ways of coping questionnaire, *Psychological Report*, Cilt: 62, s.76-770.
- Mazar, N., Amir, O., & Ariely, D. (2008). The dishonesty of honest people: a theory of self-concept maintenance. *Journal Of Marketing Research*, 46(5), 633-644. <https://doi.org/10.1509/jmkr.45.6.633>
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new big five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3),204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>
- McClelland, D. C. (1972). What is the effect of achievement motivation training in the schools? *Teachers College Record*, 74(2), 129-145.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812-825. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.7.812>
- McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (2008). *Power is the great motivator*. Harvard Business Review Press.
- McDonald, S. A. (2001). *User's guide quality of work life*. Published by the Nfernelson Publishing Company Ltd. Darville House, UK.
- McGregor, L., & Doshi, N. (2015). How company culture shapes employee motivation. *Harvard Business Review*, 11, 1-13.
- McLeod, S. (2018). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*, 1(1-18).
- Memduhoglu, H. B. (2010). Farkliliklariin yonetiimi. H.B. Memduhoglu ve K. Yilmaz (Ed.). *Yonetimde yeni yaklasimlar icinde* (s.123-143). PegemA Yayıncılık.
- Meng, Q. (2020). Chinese university teachers' job and life satisfaction: examining the roles of basic psychological needs satisfaction and self-efficacy. *The Journal of General Psychology*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1853503>
- Mesci, H., & Uzunbacak, H. (2018). Türk kamu sektöründe toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği üzerine analiz. *İnovasyon ve Küresel Konular Kongresi III*, (s. 20).
- Mesdaghinia, S., Rawat, A., & Nadavulakere, S. (2019). Why moral followers quit: examining the role of leader bottom-line mentality and unethical pro-leader behavior. *Journal of Business Ethics*, 159(2), 491-505. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3812-7>
- Metin, İ. (2020). Öğretmen algılarına göre okullarda örgütsel adalet, okul müdürlerinin kayırmacılık davranışı ile örgütsel sinizm düzeyinin incelenmesi: zonguldak ili örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 290-302.
- Meyer, J. P., & Gagne, M. (2008). Employee engagement from a self-determination theory perspective. *Industrial And Organizational Psychology*, 1(1), 60-62.
- Miles, J. (2012). *Management and organization theory*. A Jossey-Bass Reade. John Wiley & Sons.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, T.C. Resmi Gazate; 1474, (24 Haziran 1973), Kanun no.1739, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739-20140206.pdf>
- Mirvis, P. H., & Lawler III, E. E. (1984). Accounting for the quality of work life. *Journal of Organizational Behavior*, 5(3), 197-212. <https://doi.org/10.1002/job.4030050304>
- Mok, M. C., & Flynn, M. (2002). Dimensionality and construct validity of school development expectation scale for secondary students. *Journal of Applied Measurement*, 3(1), 16-37.
- Moller, A. C., & Deci, E. L. (2010). Interpersonal control, dehumanization, and violence: a self-determination theory perspective. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(1), 41-53. <https://doi.org/10.1177/13684302093503>

- Morgado, F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C., & Ferreira, M. E. (2017). "Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices". *Erratum. Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(5).
- Morgan, B., D'Mello, S., Fielding, J., Fike, K., Tamplin, A., Radvansky, G., & Graesser, A. (2011). Strategy shifting in a procedural-motor drawing task. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 33(33).
- Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: a model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22(1), 226-256. <https://doi.org/10.5465/amr.1997.9707180265>
- Mudrak, J. Z., Blatny, M., Solcova, I., & Machovcova, K. (2018). Occupational well-being among university faculty: a job demands-resources model. *Research in Higher Education*, 59(3), 325-348. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9467-x>
- Mukanzi, C. M., & Senaji, T. A. (2017). Work-family conflict and employee commitment: the moderating effect of perceived managerial support. *SAGE Open*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/2158244017725794>
- Mukminin, A., Muazza, M., Hustarna, H., & Sari, S. R. (2015). Stories from the frontlines: in-service teachers' demotivating factors and policy recommendations. *International Journal of Academic Research in Education*, 1(2), 40-52. <https://doi.org/10.17985/ijare.56085>
- Munn, E. K., Berber, C. E., & Fritz, J. J. (1996). Factors affecting the professional well-being of child life specialists. *Children's Health Care*, 25(2), 71-91. https://doi.org/10.1207/s15326888chc2502_1
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Myers, N. D., Ahn, S., & Jin, Y. (2011). Sample size and power estimates for a confirmatory factor analytic model in exercise and sport: a monte carlo approach. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 82(3), 412-423.
- Nabawanuka, H., & Ekmekcioglu, E.B. (2022), "Millennials in the workplace: perceived supervisor support, work-life balance and employee well-being", *Industrial and Commercial Training*, Vol. 54 No. 1, pp. 123-144. <https://doi.org/10.1108/ICT-05-2021-0041>
- Nadrifar, A., Bandani, E., & Shahryari, H. (2016). An overview of classical management theories: a review article. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(9), 83-86.
- Naemi, A. (2018). Relationship between basic psychological needs satisfaction with resilience and marital satisfaction in teachers. *Int J Educ Psychol Res [serial online]*, 4(2), 78-83. https://doi.org/10.4103/jep.67_16
- Najafi, H. Z., Khaleghkhah, A., & Moeinikia, M. (2018). Examining the validity and reliability of teachers' work life quality measurement tool. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 8(22), 51-77.
- Nartgün, Ş. S., & Demirer, S. (2020). Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 343-362. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.680543>
- Nelson, R. R., & Winter, S. G. (1974). Neoclassical vs. Evolutionary theories of economic growth: critique and prospectus. *The Economic Journal*, 84(336), 886-905. <https://doi.org/10.2307/2230572>
- Neufeld, A., Mossière, A., & Malin, G. (2020). Basic psychological needs, more than mindfulness and resilience, relate to medical student stress: a case for shifting the focus of wellness curricula. *Medical Teacher*, 42(12), 1401-1412.

- Neupane, S., Virtanen, P., Luukkaala, T., Siukola, A., & Nygård, C.-H. (2014). A four-year follow-up study of physical working conditions and perceived mental and physical strain among food industry workers. *Appl Ergon*, 3(45), 586–591.
- Nhema, A. G. (2015). Relevance of classical management theories to modern public administration: a review. *Journal of Public Administration and Governance*, 5(3), 165-179. <https://doi.org/10.5296/jpag.v5i3.8337>
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. V. (2018). What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: an overview of the literature and agenda for future research. *Aggression And Violent Behavior*, 42, 71-83.
- Nijman, D., & Gelissen, J. (2010). Direct and indirect effects of supervisor support on transfer of training. *Supporting Workplace Learning*, 89–106. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9109-3_6
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: the effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266-284. <https://doi.org/10.1006/jesp.1999.1382>
- O’Sullivan, M., Lavelle, J., Turner, T., McMahon, J., Murphy, C., Ryan, L., & Gunnigle, P. (2020). Employer-led flexibility, working time uncertainty, and trade union responses: the case of academics, teachers and school secretaries in Ireland. *Journal of Industrial Relations*, 63(1), 49–72. <https://doi.org/10.1177/0022185620960198>
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Olčar, D., Rijavec, M., & Ljubić Golub, T. (2019). Primary school teachers’ life satisfaction: the role of life goals, basic psychological needs and flow at work. *Current Psychology*, 38, 320–329. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9611-y>
- Ommen, O., Janssen, C. N., Bouillon, B., Rehm, K., Rangger, C., & Pfaff, H. (2008). Trust, social support and patient type—associations between patients perceived trust, supportive communication and patients preferences in regard to pater. *Patient Education and Counseling*, 73(2), 196–204. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.03.016>
- Oppio, A., Bottero, M., & Arcidiacono, A. (2018). Assessing urban quality: A proposal for a MCDA evaluation framework. *Ann Oper Res*. <https://doi.org/10.1007/s10479-017-2738-2>
- O'Reilly, C. A. (1991). Organizational behavior: where we've been, where we're going. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 427-458.
- Organization, W. H. (1997). *The World Health Report 1997: Conquering Suffering; Enriching Humanity*. In *The world health report 1997: conquering suffering; enriching humanity* (162-162).
- Orji, M. G., & Enobun, P. N. (2018). Effect of work environment on teacher commitment to duty in selected secondary schools of south eastern nigeria, ‘Management’ (MANA) *International Technology and Science Publishers (ITS)* United Kingdom. Vol. 1.
- Orji, M. G., Alkhimien, E., Nweke, P. I., & Ridwan, M. (2021). Effects of physical working condition on effective teaching and learning in public secondary schools of bwari area council Abuja Nigeria. *Nigeria'Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 4(3), 1118-1128.
- Oyman, N. (2010). *İlköğretim okullarının fiziksel yapılarına ilişkin öğrenci tutumları ve öğretmen memnuniyetlerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Yöktez.
- Önday, Ö. (2016). Neoclassical organization theory: from incentives of bernard to organizational objectives of cyert and march. *Global Journal of Human Resource Management*, 4(1), 83-94.

- Önder, F. C., & Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim*, 9(3), 1205-1236.
- Öntürk, Y., & Karacabey, K. (2020). Akademisyenlere yönelik mobbing davranışları ile iş yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi. *Akademisyen Kitabevi*.
- Özan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 8(24), 153-160.
- Özcan, K. (2014). Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri (Adıyaman ili örneği). *International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113.
- Özçelik, A., & Yıldız, K. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendilerini teknoloji okuryazarı olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11(2), 341-360.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitin, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS Ve MINITAB Uygulamalı*. Nisan Kitabevi.
- Özdemir, M., & Uğurlu, F. (2021). Mobbing maruz kalma düzeylerinin spor lisesi öğretmenlerinin organizasyonel bağlılık düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(2), 339-354.
- Özden, A. (2019). İş özellikleri ve işe adanmışlığın çalışanın işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *Journal of Politics Economy and Management*, 2(2), 1-18.
- Özekinci, O., & Öztay, E. S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin etkileşimli e-kitap kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 131-154.
- Özen, C. (2021). *Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Kocaeli Üniversitesi. Yöktez.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yeditepe Üniversitesi. Yöktez.
- Özkanan, A., & Erdem, R. (2016). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 7-28.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan yönetici desteği ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yöktez.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Öztürk, N. K. (2017). *Bürokrasi-siyaset ilişkileri ve türkiye*. Siyasal Kitabevi.
- Pang, N. S.-K. (1999). Students' quality of school life in band 5 schools. *Asian Journal of Counselling*, 6(1), 79-106.
- Pang, N. S.-K. (2003). Binding forces and teachers' school life: a recursive model. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 293-320.
- Pattnaik, S. C., & Panda, N. (2020). Supervisor support, work engagement and turnover intentions: evidence from indian call centres. *Journal of Asia Business Studies*, 14(5), 621-635. <https://doi.org/10.1108/JABS-08-2019-0261>
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi. Yöktez.

- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Penning de Vries, J., Knies, E., & Leisink, P. (2022). Shared perceptions of supervisor support: what processes make supervisors and employees see eye to eye? *Review Of Public Personnel Administration*, 42(1), 88-112. <https://doi.org/10.1177/0734371x20942814>
- Perrow, C. (2000). An organizational analysis of organizational theory. *Contemporary Sociology*, 29(3), 469-476. <https://doi.org/10.2307/2653934>
- Peterson, C. H., Peterson, N. A., & Powell, K. G. (2017). Cognitive interviewing for item development: validity evidence based on content and response processes. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(4), 217-223. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1339564>
- Petrou, P., & Bakker, A. B. (2016). Crafting one's leisure time in response to high job strain. *Human Relations*, 69(2), 507-529. <https://doi.org/10.1111/joop.12160>
- Peyrat-Guillard, D. (2008). Union discourse and perceived violation of contract: a social contract-based approach. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 63(3), 479-501. <https://doi.org/10.7202/019098ar>
- Pfeil, U., & Zaphiris, P. (2009). Investigating social network patterns within an empathic online community for older people. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1139-1155. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.05.001>
- Pindur, W., Rogers, S., & Suk Kim, P. (1995). The history of management: a global perspective. *Journal of Management History*, 1(1), 59-77. <https://doi.org/10.1108/13552529510082831>
- Pittman, T. S., & Zeigler, K. R. (2007). Basic human needs. I. A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.) *Social psychology: Handbook of Basic Principles*, 473-489.
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: how to attract and retain excellent educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Popelo, O. V., Zabashtanska, T. V., & Chorna, K. O. (2020). Theoretical fundamentals of formation of the motivation system at enterprise. *Scientific Bulletin of Polissia*, 21(2).
- Porter, C. (2018). Long live social exchange theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 11(3), 498-504. <https://doi.org/10.1017/iop.2018.102>
- Porter, C. E., & Donthu, N. (2008). Cultivating trust and harvesting value in virtual communities. *Management Science*, 54(1), 113-128. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1070.0765>
- Porter, C. M. (2018). Long live social exchange theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 11(3), 498-504. <https://doi.org/10.1017/iop.2018.102>
- Porter, L., Bigley G. A. ve Steers, R. M. (2003), *Motivation and Work Behavior*. McGraw-Hill.
- Poulsen, M. G., Poulsen, E. E., Khan, S. R., & Poulsen, A. A. (2016). Work engagement in cancer care: the power of co-worker and supervisor support. *European Journal of Oncology Nursing: The Official Journal of European Oncology Nursing Society*, 21, 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2015.09.003>
- Priede, C., & Farrall, S. (2011). Comparing results from different styles of cognitive interviewing: 'verbal probing' vs. 'thinking aloud'. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(4), 271-287. <https://doi.org/10.1080/13645579.2010.523187>
- Probst, T. M. (2003). Development and validation of the job security index and the job security satisfaction scale: A classical test theory and IRT approach. *Journal of Occupational And Organizational Psychology*, 76(4), 451-467. <https://doi.org/10.1348/096317903322591587>

- Purvis, L. J., & Cropley, M. (2003). Psychological contracting: processes of contract formation during interviews between nannies and their 'employers'. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(2), 213-241. <https://doi.org/10.1348/096317903765913713>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). "Teachers' professional agency and learning: from adaption to active modification in the teacher community.". *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(7), 811–830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Rafsanjani, M. A., Pamungkas, H. P., & Rahmawati, E. D. (2019). Does teacher-student relationship mediate the relation between student misbehavior and teacher psychological well-being? *Jabe (Journal Of Accounting And Business Education)*, 4(1), 34-44.
- Rahman, M. H. (2013). "Employees' motivation in public and private commercial banks in bangladesh: a study on need-based approach". *Global Disclosure of Economics and Business*, 2(2), 151-158. <https://doi.org/10.18034/gdeb.v2i2.183>
- Ramasamy, T. (2009). *Principles of management*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Reber, A. (1995). *The penguin dictionary of psychology*. Penguin Books.
- Redmond, B.F. (2010). Self-efficacy theory: Do I think that I can succeed in my work? Work attitudes and motivation. *The Pennsylvania State University, World Campus*.
- Reis, H. T. (1994). Domains of experience: investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87–110). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2018). Daily well-being: the role of autonomy, competence, and relatedness. In *Relationships, Well-Being And Behaviour* (317-349). Routledge.
- Rethinam, G. S., & Ismail, M. (2008). Constructs of quality of work life: a perspective of information and technology professionals. *European Journal of Social Sciences*, 7(1), 58-70.
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825-836. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.825>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior*. (17.). Global Edition. Always Learning.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları: temel kavramlar ve uygulamalar* (Çev. Ed. A. Ögüt). Nobel Yayınevi.
- Robinson, S. L., Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: a longitudinal study. *Academy of management Journal*, 37(1), 137-152. <https://doi.org/10.5465/256773>
- Robinson, S., & Rousseau, D. (1994). Violating the psychological contract: not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245–259. <https://doi.org/10.1002/job.4030150306>
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Rooney, J. A., & Gottlieb, B. (2007). Development and initial validation of a measure of supportive and unsupportive managerial behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.03.006>
- Rossmiller, R. A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management & Administration*, 20(3), 132–146. <https://doi.org/10.1177/174114329202000302>

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.
- Rousseau, D. (2001). *Psychological contract inventory: technical report*. British Library.
- Rousseau, D. M., & House, R. J. (1994). Meso organizational behavior: avoiding three fundamental biases. *Journal of Organizational Behavior (1986-1998)*, 13.
- Rousseau, D. M., & Tijoriwala, S. A. (1998). Assessing Psychological Contracts: Issues, Alternatives And Measures. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(S1), 679-695.
- Runyon, K. E., & Stewart, D. W. (1987). *Consumer behavior and the practice of marketing*. Merrill Pub. Co.
- Ryan, K., Gannon-Slater, N., & Culbertson, M. J. (2012). Improving survey methods with cognitive interviews in small-and medium-scale evaluations. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 414-430. <https://doi.org/10.1177/1098214012441499>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Supporting autonomy, competence, and relatedness: the coaching process from a self-determination theory perspective. *Professional Coaching: Principles and Practice*, 231–245. Springer Publishing Company.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 340-356. <https://doi.org/10.2307/1130981>
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.
- Sabuncuoğlu, Z. (1982). *Endüstriyel davranışlar*. Bursa İktisadi Ve Ticari İlimler Akademisi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Salarichine, P., & Mehrabifar, F. (2021). Effect of difficulty in emotional regulation on the quality of school life of high school girl students, Kerman, Iran. *International Journal of Pediatrics*, 9(3), 13297-13307. <https://doi.org/10.22038/ijp.2021.55273.4357>
- Salzai, A. (1980). The meaning of comparative research on the quality of life. *The Quality Of Life*, 7-21.
- Saraji, G. N., & Dargahi, H. (2006). Study of quality of work life (QWL). *Iranian Journal of Public Health*, 35(4), 8-14.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Çukurova Üniversitesi. Yöktez.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: okul yaşam kalitesi ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Sarı, M. H., & Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (47), 387-409. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>

- Sarı, V. İ., & Kındap, A. (2018). Türkiye’de kentsel yaşam kalitesi göstergelerinin analizi. *Sayıştay Dergisi*, 108(39-72).
- Sariipek, D. B. (2017). “İhtiyaç” kavramı ekseninde sosyal koruma: temel ihtiyaçlar yaklaşımı. *İnsan ve İnsan*, 4(12), 43-65. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.313027>
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Yöktez.
- Sarıtaş, Ö. G. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 527-548.
- Sarker, S. I., & Khan, M. R. (2013). Classical and neoclassical approaches of management: an overview. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 14(6), 1-5.
- Sarwandini, S., & Rusmawati, D. (2019). Hubungan antara quality of school life dengan pengambilan keputusan karir pada siswa kelas XII di sma negeri 2 kebumen. *Jurnal Empaty*, 8(1), 117-122.
- Sashkin, M., & Burke, W. W. (1987). Organizational development in the 1980’s. *Journal of Management*, 13(2), 393–417. <https://doi.org/10.1177/014920638701300212>
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203–216.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress & Coping*, 20(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Scherer, R. F. (1988). Dimensionality of coping: factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Report*, 62(76-770).
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmidt, M. E., Scherer, S., Wiskemann, J., & Steindorf, K. (2019). Return to work after breast cancer: the role of treatment-related side effects and potential impact on quality of life. *European Journal of Cancer Care*, 28(4). <https://doi.org/13051>. 10.1111/ecc.13051
- Schneider, M. (2003). *Linking school facility conditions to teacher satisfaction and success*. National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L., & Coglisier, C. C. (1999). Leader-member exchange (LMX) Research: A comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practices. *The Leadership Quarterly*, 10(1), 63-113. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)80009-5](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)80009-5)
- Schultz, P. P., Niemiec, C. P., Legate, N., & Williams, G. C. (2015). Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being. *Mindfulness*, 6(5), 971-985. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0338-7>
- Scribner, S. P., & Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243-274. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.654885>
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sedat, A. L., & Deniz, T. A. (2020). Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1611-1620.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.

- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Selvitopu, A. (2018). Meslek lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 225-246. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.397233>
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 235.
- Sen, A. (2000). A decade of human development. *Journal of Human Development*, 1(1), 17-23. <https://doi.org/10.1080/14649880050008746>
- Sessa, F. M., & Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 38-55. <https://doi.org/10.1177/0272431691111003>
- Shakespeare-Finch, J., & Obst, P. (2011). The development of the 2-way social support scale: a measure of giving and receiving emotional and instrumental support. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), 483-490. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.594124>
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K., & Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70(1), 5-31. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00176>
- Shi, X., & Gordon, S. (2020). Organizational support versus supervisor support: the impact on hospitality managers' psychological contract and work engagement. *International Journal of Hospitality Management*, 87, 102374. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.1023>
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1998). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1-4), 475-492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Shobe, K. (2018). Productivity driven by job satisfaction, physical work environment, management support and job autonomy. *Business and Economics Journal*, 9(2), 1-9.
- Shore, L. M., & Shore, T. H. (1995). "Managing the social climate of the workplace". R. S. Cropanzano, & K. M. Kacmar (Eds.), *Organizational support and organizational justice* (s. 149-164). Westport, CT: Quorum.
- Shoss, M. K., Eisenberger, R., Restubog, S. L., & Zagenczyk, T. J. (2013). Blaming the organization for abusive supervision: the roles of perceived organizational support and supervisor's organizational embodiment. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 158-168. <https://doi.org/10.1037/a0030687>
- Shuck, B., Zigarmi, D., & Owen, J. (2015). Psychological needs, engagement, and work intentions: a bayesian multi-measurement mediation approach and implications for HRD. *European Journal of Training and Development*.
- Sıgı, Ü. (2006). Japonların kültürel özellikleri bağlamında; yönetsel, ekonomik ve sosyal süreçlerinin analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 29-47.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331.
- Sinden, J., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). Enabling school structures: principal leadership and organizational commitment of teachers. *Journal of School Leadership*, 14(2), 195-210. <https://doi.org/10.1177/1052684604014002>
- Simon, N. S., Johnson, S., & Moore, S. (2015). "Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do". *Teachers College Record*, 117(3), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811511700305>

- Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5(3), 301-328. <https://doi.org/10.1023/A:1021976307020>
- Sipahioğlu, M., Toprak, E., Coşkun, B., & Güçlü, M. (2020). Okul yönetiminden algılanan okul yaşam kalitesinin sınıflanması üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70). <https://doi.org/0.17719/jisr.2020.4137>
- Sirgy, M. J., Efraty, D., Siegel, P., & Lee, D. J. (2001). A new measure of quality of work life (qwl) based on need satisfaction and spillover theories. *Social indicators research*, 55(3), 241-302. <https://doi.org/10.1023/A:1010986923468>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching And Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American educational research journal*, 41(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G., & Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: the job demands-resources model and teacher burnout during the covid-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67-74. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>
- Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu (SGK), T.C. Resmi Gazete; 26200 (2 Haziran 2006), Kanun no: 5510. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5510.pdf>
- Soytürk, M., & Öztürk, Ö. T. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş yaşam kalitelerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 12-23.
- Sökmen, A. (2020). Lider üye etkileşimi, iş tatmini ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(3), 2132-2143.
- Sönmez, E., & Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2117-2141.
- Sridhar, M. S. (2017). Schools of management thought. Retrieved October 27, 2020, from <https://www.researchgate.net/publication/224952289>
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Stephen, A., & Dhanpal, D. (2012). Quality of work life and its impact on job satisfaction in small scale industrial units: employees perspectives. *SDMIMD Journal of Management*, 3(1), 11-24.
- Stock, T., Obenaus, M., Kunz, S., & Kohl, H. (2018). Industry 4.0 as enabler for a sustainable development: a qualitative assessment of its ecological and social potential. *Process Safety and Environmental Protection*, 118, 254-267.
- Sürücü, L. (2021). Lider üye etkileşimi: literatür taraması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 17(1), 257-277. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.902223>
- Swamy, D. R., Nanjundeswaraswamy, T. S., & Rashmi, S. (2015). Quality of work life: scale development and validation. *International Journal of Caring Sciences*, 8(2), 281-300.
- Şahin, A., & Doğan, M. (2020). 2020 öğretmenlerin yer değiştirme istekleri: nedenler ve tercihler. *12. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu Tam Metinleri*.
- Şahin, S. (2018). Okul binası ve okul yaşamı memnuniyeti arasındaki ilişki okul binaları ve okul yaşam koşulları arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2113-2126. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5578>

- Şat, A., Doğan, H., & Amil, O. (2015). Akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçları ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Kayseri örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 112-132.
- Şeker, H ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2.). Nobel Yayınevi.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Şeşen, H., Sürücü, L., & Maşlakçı, A. (2019). On the relation between leadership and positive psychological capital in the hospitality industry. *International Journal of Business*, 24(2), 182-197.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Inc.
- Talukder, A. M. (2019). Supervisor support and organizational commitment: the role of work–family conflict, job satisfaction, and work–life balance. *Journal of Employment Counseling*, 56(3), 98-116. <https://doi.org/10.1002/joec.12125>
- Taş, A., & Özkara, Z. U. (2020). İş stresinin algılanan yönetici desteği ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide üstlendiği rol. *Opus–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 475-504. <https://doi.org/10.26466/opus.662681>
- Taşdan, M., & Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınevi.
- Tay, L. & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354.
- Tekin, E. (2018). Lider-üye etkileşiminin çalışan performansı üzerindeki etkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 343-364.
- Tekin, S. (2022). *Öğretmenlerin iş yükü ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi. Yöktez.
- Tekingündüz, K. (2017). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin yer değiştirme nedenleri ve yer değiştirmede yöneticilerin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri (İstanbul ili Fatih ilçesi örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], T.C İstanbul Kültür Üniversitesi. Yöktez.
- Tekleab, A. G., Takeuchi, R., & Taylor, M. S. (2005). Extending the chain of relationships among organizational justice, social exchange, and employee reactions: the role of contract violations. *Academy of Management Journal*, 48(1), 146-157.
- Tennant, L., Stringer, P. R., Dickson, M., & Kennetz, K. (2019). Emergence of professional identities of novice emirati teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 49(4), 44-61. <https://doi.org/10.33603/perspective.v7i2.2708>
- Tenteriz, Y., & Tozkoparan, G. (2022). Algılanan yönetici desteği ve algılanan çalışma arkadaşları desteğinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 13(1), 89-107. <https://doi.org/10.20409/berj.2022.363>
- Terpstra, D. E. (1979). Theories of motivation--borrowing the best. *Personnel Journal*, 58(6), 376-79.
- Terzi, A., & Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-9.

- Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 27-48.
- Thanomton, C., Niyamabha, A., Wichitputchraporn, W., & Koedsuwan, S. (2018). A causal model of transformational leadership and school environments through basic psychological needs affecting teachers' engagement in professional learning in schools under the Bangkok metropolitan administration. *Psaku International Journal of Interdisciplinary Research*, 7(2).
- Tickle, B. R., Chang, M., & Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on us public school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 342-349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.002>
- Toker, B. (2007). Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: ızmır'deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 277-287.
- Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2010). *Yönetim bilimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tourangeau, R., Michael Brick, J., Lohr, S., & Li, J. (2017). Adaptive and responsive survey designs: a review and assessment. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 180(1), 203-223. <https://doi.org/10.1111/rssa.12186>
- Tsang, K. K., & Kwong, T. L. (2017). Teachers' emotions in the context of education reform: labor process theory and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 841-855.
- Tunc, E., & Beşaltı, M. (2014). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 28-39. <https://doi.org/10.19128/turje.181090>
- Tunç, H. S., & Gökçe, A. T. (2018). Okul yöneticilerinin ağı 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçuurma açısından değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 477-487.
- Turan, M. E. (2021). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve duygusal dışavurum ilişkisi: empatinin aracılık ve düzenleyici etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(2), 1449-1469. <https://doi.org/10.15869/itobiad.832238>
- Turuncu, A. (2018). Okullarda işyerinde zorbalık: öğretmenlerin neden kötü muamele edildiklerine ilişkin algıları. *Eğitim Forumu*, 82(4), 390-405. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.146152>
- Türk, S. (2013). *Akademisyenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının ve temel doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi. Yöktez.
- Türkücü, R. (2021). *Psikolojik danışmanlarda mesleki yaşam kalitesi ve otantiklik arasındaki ilişkide sakin benliğin aracı rolü üzerine bir inceleme*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi. Yöktez.
- Uçucak, K. (2017). *Türk kamu yönetiminde bürokratik işlemlerin azaltılmasında bilgi teknolojileri ve inovasyona dayalı uygulamaların önemi: e-devlet, uyap ve bimer örnekleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Uhl-Bien, M., & Maslyn, J. M. (2003). Reciprocity in manager-subordinate relationships: components, configurations, and outcomes. *Journal Of Management*, 29(4), 511-532. https://doi.org/10.1016/S0149-2063_03_00023-0

- Uludağ, G. (2019). Lider üye etkileşiminin işgören performansına etkisi üzerine bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 719-739.
- Umphress, E. E., & Bingham, J. B. (2011). When employees do bad things for good reasons: examining unethical pro-organizational behaviors. *Organization Science*, 22(3), 621-640. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0559>
- Umuzdaş, S., & Işıldak, C. K. (2018). Müzik dersinin sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeylerine etkisi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Van Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1316-1331. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.106>
- UNESCO. (2008). *Education for all global monitoring report 2009. Overcoming inequality: Why governance matters*. UNESCO, Oxford University Press.
- Utami, P. P., Widiatna, A. D., Karyati, F., & Nurvrita, A. S. (2021). Does civil servant teachers' job satisfaction influence their absenteeism? *International Journal Of Evaluation And Research In Education*, 10(3), 854-863.
- Uzalgiden, A. M. (2019). "Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öz-yeterlik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)". [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Yöktez.
- Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel adalet, yönetici desteği ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 776-789.
- Ülbeği, İ. D., Dağtekin, H., & Yalçın, A. (2021). Algılanan yönetici desteğinin çalışan performansına etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü. *Süleyman Demirel University Visionary Journal*, 12(32), 1040-1051. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.907084>
- Ülker, G. (2008). "Çalışanların örgütsel adalet algılamalarının yönetici ve örgüte duyulan güven üzerindeki etkisi.". *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 188-208. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.237>
- Ünal, F. S. (2019). *Öğretmenlerin okul seçme nedenleri üzerine fenomenolojik bir araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi. Yöktez.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(2), 111-130. <https://doi.org/10.19126/suje.379040>
- Üstün, A., & Demirbağ, H. (2003). Sınıfta demokratik disiplin anlayışı. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 87-95.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Special issue on self-determination theory: A Canadian contribution. *Canadian Psychology*, 49(3), 181.
- Van Kamp, I., Leidelmeijer, K., Marsman, G., & A. de Hollander. (2003). "Urban environmental quality and human well-being. Towards a conceptual framework and demarcation of concepts; a literature study", *Landscape And Urban Planning*, 65, 5-18.
- Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The work-related quality of life scale for healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 325-333. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04409.x>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31.
- Vijayakumar, V., & Sangeetha, S. P. (2021). Urban form as a critical factor in the quality of life indicators-a review. *Materials Today: Proceeding*, 37, 877-879.

- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: a review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2), 212-240. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90038-6](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90038-6)
- Walton, E. J. (2005). The persistence of bureaucracy: a meta-analysis of weber's model of bureaucratic control. *Organization Studies*, 26(4), 569-600.
- Walton, R. (1975). Quality of working life: problems, projects and the state of the art. L. Davis, & A. Cherns (Eds.), *Criteria for quality of work life*, 91-104.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785-1788.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the fit-choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H., & Tetrick, L. E. (2002). The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 590-598. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.590>
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222-244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>
- Weintraub, N., & Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of life in school (qols) questionnaire: development and validity. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63(6), 724-731. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.6.724>
- Weiss, L. (1998). *The myth of the powerless state: governing the economy in a global era*. Polity Press.
- White, R.W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. International Universities Press.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: an exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review* 23(3), 513-530.
- Whoqol Group. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403-1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-K](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-K)
- Williams, T. (1981). *The quality of school life*. Australian Council for Educational Research.
- Williams, T., & Batten, M. (1981). *The quality of school life*. Australian Council For Educational Research.
- Willis, K. (2010). *Theories and practices of development* (2.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203844182>
- Wu, J.-J., Khan, H. A., Chien, S. H., & Lee, Y.-P. (2019). Impact of emotional support, informational support, and norms of reciprocity on trust toward the medical aesthetic community: the moderating effect of core self-evaluations interact j med res 2019. *Interact J Med Res*, 8(1), 11750.
- Wymer, W., & Alves, H. M. (2012). A review of scale development practices in nonprofit management and marketing. *Economics & Sociology*, 5(2), 143-151. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2012/5-2/11>
- Yabacı, N. (2020). *Otel işletmelerinde çalışma yaşam kalitesinin iş performansına etkisinde yönetici desteğinin rolü*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Yöktez.

- Yahaya, A., Ramli, J., & Ismail, M. (2010). Stres dalam kalangan guru sekolah menengah di empat buah negeri di malaysia. *Journal of Educators & Education/Jurnal Pendidik dan Pendidikan*.
- Yalçın, S., Yıldırım, İ. ve Akan, D. (2016). Öğretmenlerin İş Yaşam Kaliteleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224.
- Yalnız, B. (2022). Öğretmenlerin meslektaş ilişkisi algıları ve okul yöneticisi desteği algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Pamukkale Üniversitesi. Yöktez.
- Yaman, Z. B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi. Yöktez.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198.
- Yılmaz, M., & Yalçın, S. (2020). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *OPUS International Journal of Society Researches. Eğitim ve Toplum Özel Sayısı*, 5955-5973. <https://doi.org/10.26466/opus.711430>
- Yoon, J., & Lim, J. (1999). Organizational support in the workplace: the case of korean hospital employees. *Human Relations*, 57(2), 923-945. <https://doi.org/10.1023/A:1016923306099>
- Yu, D., & Liang, J. (2004). A new model for examining the leader-member exchange (lmx) theory. *Human Resource Development International*, 7(2), 251-264. <https://doi.org/10.1080/1367886042000243826>
- Yumuk, Y., & Altıntaş, V. (2019). Bodrum’da yaşayan yerel halkın kentsel yaşam kalitesi algılarının aşırı turizm (overtourism) kapsamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 90-102.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yüce-Selvi, Ü., & Sümer, N. (2018). İş güvencesizliğinin etkileri: temel yaklaşımlar ve olumsuz etkileri düzenleyici faktörler üzerine bir derleme. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.18394/iid.359726>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zenciroğlu, S. (2017). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi. Yöktez.
- Zhao, H. A., Wayne, S. J., Glibkowski, B. C., & Bravo, J. (2007). The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(3), 647-680. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00087.x>
- Zincirkıran, M., Yalçınsoy, A., & Işık, M. (2016). Yönetici desteği ile iş memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *In 2nd International Congress on Economics and Business*, 976-983.
- Zorlutuna, E. (2012). Bir işletmede kadrolu çalışanlar ile taşeron çalışanların iş tatmini ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Maltepe Üniversitesi. Yöktez.

7. EKLER

EK 1. Araştırma Kapsamında Veri Toplanan Okul ve Öğretmen Sayıları

Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü										
Bölge	Okul Türü			Araştırma Evreni			Örneklem			
	İlkokul	Ortaokul	Lise	İlkokul	Ortaokul	Lise	İlkokul	Ortaokul	Lise	
Merkez	53	50	22	724	947	909	536	511	547	
Cumayeri	8	7	3	41	52	43	26	22	27	
Çilimli	7	8	3	66	76	40	46	45	18	
Gölyaka	8	7	3	51	83	63	35	31	32	
Gümüşova	4	3	2	40	41	60	28	22	21	
Kaynaşlı	8	7	3	67	87	58	44	41	19	
Yığılca	6	2	2	26	27	53	44	13	23	
Toplam	94	84	38	1015	1313	1226	727	685	687	
GenelToplam	216 okul			3554 öğretmen			2099 öğretmen			

EK 2. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Abdurrahman AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Sayın Abdurrahman AÇIKGÖZ,

"Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları ve Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Aracı Rolü" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2021/85) kurulumuzun 01.03.2021 tarihli ve 2021/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

[Redacted Signature]

[Redacted Signature]

[Redacted Signature]

[Redacted Signature]

[Redacted Signature]

[Redacted Signature]

[Redacted Signature]

EK 3. Düzce Valiliği Uygulama İzni



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-24862493
Konu : Araştırma İzni
(Abdurrahman AÇIKGÖZ)

29/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a)Millî Eğitim Bakanlığı'nın(Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b)Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 01/04/2021 tarihli ve E-79594239-302.14-E-2100029247 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Abdurrahman AÇIKGÖZ'ün "Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları ve Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Yönetici Desteğinin Aracı Rolü" konulu tez çalışması kapsamında ekte bulunan listedeki okullarımızda ölçek uygulamak istemektedir.

Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/04/2021

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:
1-Komisyon Kararı(1 Adet)
2-Mühürlü Ölçek Formu ve Onam Formları (6 Sayfa)
3-Gerekli Belgeler(44 Sayfa)

Adres : Düzce 81622

Tel.:

E-Posta:

Kap Adresi:

İnternet Adresi: www.duzce.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile tasdiklanmıştır. <https://evrakorg.meb.gov.tr> adresine,

<https://evrakorg.meb.gov.tr> adresine,

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölüm kişisel bilgileri içeren 11 sorudan oluşmaktadır.

1-Cinsiyetiniz? *	☐ Kadın
	☐ Erkek
2-Medeni Durumunuz? *	☐ Evli
	☐ Bekar
	☐ Diğer
3-Kıdeminiz? *	☐ 10 yıl ve altı
	☐ 11-20 yıl
	☐ 21 yıl ve üstü
4-Görev yaptığınız okulun konumu? *	☐ İl merkezi
	☐ İlçe merkezi
	☐ Köy
5-Görev yaptığınız okul türü? *	☐ İlkokul
	☐ Ortaokul
	☐ Lise
6-Branşınız? *	☐ Sınıf / Okul Öncesi Öğretmeni
	☐ Meslek Dersleri Öğretmeni
	☐ Kültür Dersleri Öğretmeni
7-Aylık toplam ek ders (kurs, nöbet vb dahil) geliriniz? *	☐ 1000 TL ve altı
	☐ 1001- 2000 TL
	☐ 2001 TL ve üstü
8-Eğitim durumunuz? *	☐ Lisans
	☐ Lisansüstü
9-Şu an görev yaptığınız okulda hiç ÖDÜL (başarı belgesi) aldınız mı? *	☐ Evet
	☐ Hayır
10-Şu an görev yaptığınız okulda hiç CEZA aldınız mı? *	☐ Evet
	☐ Hayır
11-Okulunuzdaki öğrenci sayısı? *	☐ 300 ve altı
	☐ 301 - 1000
	☐ 1001 ve üzeri

EK 5. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

ÖĞRTEMENLERİN OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ		Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
SN	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Okul müdürüm ek ders ücreti gerektiren görevleri adil dağıtır.					
2	Haftalık ders programım aileme zaman ayırmamı engellemez.					
3	Okulumda sınıflardaki ders araç gereçleri yeterlidir.					
4	Okulumda özlük ve yasal haklarımın gözetilmesinden memnunum.					
5	Okul müdürüm öğretmenliğimi takdir eder.					
6	Okulumun izin (yıllık ve idari) olanaklarından memnunum.					
7	Okulumdaki sınıf mevcutları eğitim öğretimi sağlıklı yürütmek için uygun seviyededir.					
8	Okul müdürüm mesleki zorluklarla karşılaştığımda güvenebileceğim biridir.					
9	Okul müdürüme düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebiliyorum.					
10	Okulumda mesleğimi yaparken inisiyatif kullanabiliyorum.					
11	Okul müdürüm dış baskılara karşı öğretmenlerini korur.					
12	Okulumun bana sağladığı toplumsal statüden memnunum.					
13	Okulumun öğretmenler odası dinlenmek için yeterli konfora sahiptir.					
14	Okul müdürüm okulla ilgili ihtiyaçları belirlerken öğretmenlerin görüşlerini alır.					
15	Yeniden okul seçsem yine bu okulu seçerdim.					
16	Okul müdürüm ders dışı görevleri (kurul, komisyon vb.) öğretmenlere eşit dağıtır.					
17	Okulumdaki ek ders gelirlerimden memnunum.					
18	Okul bahçesi eğitim öğretim etkinlikleri için yeterlidir.					
19	Okul müdürüm yönetici yetkinliklerine sahiptir.					
20	Bu okulda kendimi değerli hissediyorum.					
21	Okulumda yetenek ve becerilerimi kullanabiliyorum.					
22	Okulumda beni ilgilendiren konularda kararlarım önemsenir.					
23	Okulumda ders dışı etkinlik yapabilecek alanlar yeterlidir.					
24	Yaptığım iş türüne göre maaşımdan memnunum.					
25	Bu okulda öğretmenlik yapmak bana keyif veriyor.					
26	Nöbetçi öğretmenlik görevini keyifle yapıyorum.					
27	Okulumda norm kadro fazlası öğretmen olma endişem yok.					
28	Okul müdürüm başarı belgelerini adil teklif eder.					
29	Okulumun ısınma sistemi yeterlidir.					
30	Uzun yıllar bu okulda çalışmak isterim.					

EK 6. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği	Hiç doğru değil	Doğru değil	Biraz doğru	Doğru	Çok doğru
1 Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.					
4. Yaşamımda kendimi bastırılmış biri olarak görüyorum.					
8. Fikirlerimi ve düşüncelerimi ifade etmede genellikle kendimi özgür hissediyorum.					
11. Günlük yaşamımda, çoğu zaman bana söylenilen şeyleri yapmak zorunda kalıyorum.					
14. Günlük işlerde etkileşim içinde olduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar.					
17 Günlük işlerde kendimi çok rahat hissediyorum.					
20. Günlük işleri nasıl yapacağıma karar vermek için fazla fırsatım yok.					
3. Çoğu zaman kendimi yetenekli hissetmiyorum.					
5. Tanıdığım insanlar yaptığım şeylerde başarılı olduğumu söylüyorlar.					
10. Son zamanlarda yeni ve ilginç beceriler kazandım.					
13. Çoğu zaman yaptığım şeyler bende bir başarı hissi uyandırır.					
15. Günlük işlerde etkileşim içinde olduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar.					
19. Genellikle kendimi çok kabiliyetli görmem.					
2. Etkileşim içinde olduğum insanları gerçekten seviyorum.					
6. İlişki kurduğum insanlarla anlaşabiliyorum.					
7. İnsanlarla çok fazla sosyal etkileşimim ve sosyal ilişkim yok.					
9. Sürekli sosyal etkileşim içerisinde bulunduğum insanları dostlarım olarak görürüm.					
12. Hayatımdaki insanlar bana önem verirler.					
16. Yaşamımda kendime yakın hissettiğim çok fazla insan yok.					
18. Sürekli etkileşim içinde olduğum insanlar beni pek fazla seviyor gibi görünmüyorlar.					
21. İnsanlar genellikle bana karşı gayet arkadaş canlısıdır.					

EK 7. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Kullanım İzni

Posta - Abdurrahm... Google Çeviri Google Akademik Ulusal Tez Merkezi [DP] Sci-Hub: Bilim yolu... Coronavirus Updat... T.C Sağlık Bakanlığı... 2-Kütüphane Genesis 3-Electronic library... B 4-Elekt

← kesici

Yanıtla | Sil | Arşivle | Gerekli | Taşı | Kategorilere Ayır | ...

Ynt: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Hakkında

Abdurrahman AÇIKGÖZ
16.12.2019 Pzt 10:09
Şahin KESİCİ

Merhaba Hocam;
Öncelikle çok teşekkür ediyorum. Önerinizi dikkate alacağım.
Saygıyla Kalın...

Gönderen: Şahin KESİCİ
Gönderildi: 13 Aralık 2019 Cuma 14:37
Kim:
Konu: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Hakkında

Merhaba, temel psikolojik ihtiyaç ölçeğinin cronbach alfa değerleri ile ilgili sıkıntılar var. Ben son üç dört çalışmada yeni psikolojik ihtiyaç ölçeğini kullandım, size de onu öneriyorum. Her iki ölçeği de ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar.

← kesici

Yanıtla | Sil | Arşivle | Gerekli | Taşı | Kategorilere Ayır | ...

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Abdurrahman AÇIKGÖZ
12.12.2019 Per 17:30
[Redacted]

Merhaba Hocam;
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Tez önerisi hazırlama sürecindeyim.
Çalışmamın bir boyutunu Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları üzerine yapılandırmak istiyorum.
Sizlerin "Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliliği" (VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi-KESİCİ ŞAHİN, ÜRE ÖMER, BOZGEYİKLİ HASAN, SÜNBÜL ALİ MURAT) ile ilgili ölçeğinizi kullanmayı düşünüyorum.
Taraftınızdan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği"nin tam metnine ihtiyacım var.
Uygun görürseniz, ölçeğin "Geçerlilik ve Güvenirlilik" çalışmasını içeren tam metni bana gönderebilir misiniz.
Saygıyla Kalın...

Abdurrahman AÇIKGÖZ
[Redacted]

NOT: Tez çalışması için ayrıca "İZİN" alınacaktır.

EK 8. Yönetici Desteği Ölçeği

YÖNETİCİ DESTEĞİ ÖLÇEĞİ					
(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum					
Maddeler	1	2	3	4	5
1. Yöneticim bir işi iyi yaptığımda beni takdir eder.					
2. Yöneticim işimi yapmamda yardımcı olur.					
3. Yöneticim sağlık, mutluluk gibi genel durumumla ilgilenir					
4. Yöneticim görüşlerimi dikkate alır.					
5. Yöneticim işler çıkmaza girdiğinde güvenebileceğim biridir					
6. Yöneticim işimle ilgili sorunları dinlemeye her zaman için hazırdır.					
7. Yöneticim çalışanlarını başkalarına karşı canla başla savunur					
8. Yöneticim işime yönelik amaç ve isteklerimi öğrenmek için bana zaman ayırır					
9. Yöneticim işimde önemli bir şey başardığımda takdir edilmemi sağlar.					
10. Yöneticim bilmeden bir hata yaptığımda beni kurumdaki diğer kişilere karşı savunur.					
11. Yöneticim performansımı nasıl geliştireceğim konusunda bana yol gösterir.					

EK 9. Yönetici Desteği Ölçeği Kullanım İzni

