

Öğretmenlerin Müdür Desteği Algıları ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Fatma KALKAN¹, Emine DAĞLI²

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 öğretim yılında Hatay ilinin Defne merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 333 ilköğretim okulu öğretmeni örnekleme alınmıştır. Veri toplama aracı kişisel bilgi formundan, müdür desteği ölçeğinden ve okul akademik iyimserlik ölçeğinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri, genel olarak öğretmenleri desteklediği tespit edilmiştir. Ancak okul müdürünün araçsal desteği, duygusal desteğe ve öğretimsel desteğe göre daha fazladır. Okulların genel olarak akademik iyimserlik düzeyleri yüksektir. Bununla birlikte okullardaki akademik vurgu, öz yeterlik ve güvenden daha yüksektir. Araştırmada, müdür desteği ölçeğinin alt boyutları ile okul akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin müdür desteği algılarının okulların akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin en az öğretimsel desteği sunduğu, okulların akademik iyimserliklerinin ise en az güven boyutunda olduğu göz önüne alınarak okul yöneticilerine yönelik düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarının içeriğinde öğretimsel liderlik ve örgütsel güven konularına öncelikle yer verilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenler, Müdür desteği, Akademik iyimserlik

The Relationship between Teachers' Perceptions of Principal Support and Academic Optimism Levels in Schools

Abstract: The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' perceptions of principal support and academic optimism levels in schools. The correlational research method was used. The population of the study consisted of teachers working in primary schools in the central district of Defne in the province of Hatay in the 2020-2021 academic year. Included in the sample were 333 primary school teachers selected from the research population through simple random sampling. The data collection tool consisted of a personal information form, principal support scale, and school academic optimism scale. The results of the study showed that school principals generally support teachers according to the teachers' perceptions. However, the instrumental support from the school principal is greater than emotional support and instructional support. The overall academic optimism levels in the schools are high. However, the academic emphasis at school is higher than self-efficacy and trust. Positive and significant relationships were found between the sub-dimensions of the principal support scale and the sub-dimensions of the school academic optimism scale. It was revealed that teachers' perceptions of principal support are a significant predictor of academic optimism levels in schools. Considering that school principals provide the least instructional support and the academic optimism in schools is at the lowest level of trust, in-service training programs to be organized for school administrators can primarily include the topics of instructional leadership and organizational trust.

Keywords: Teachers, Principal support, Academic optimism

Geliş Tarihi: 16.02.2021

Kabul Tarihi: 28.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Öğretmen M. Ali Durak Ortaokulu, Ankara, Türkiye, e-posta: fatmaturan2007@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2425-2224>

² Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Hatay, Türkiye, e-posta: eminedaglim@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6518-0282>

Atıf için/ To cite:

Kalkan, F. ve Dağlı, E. (2021). Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki iyimserlik. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 441-458.

Okul müdürlerinin pek çok sorumluluğu olmasına karşın, öğretmenlere sundukları destek son derece önemlidir (Gainess, 2011). Bir lider olarak okul müdürünün destekleyici davranışları öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun başarısında etkilidir (Andrews ve Soder, 1987; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Tindle, 2012). Bununla birlikte müdür desteğinin örgütsel bağlılık (Demirtaş, Özer, Demirbilek ve Balı, 2017), örgütsel vatandaşlık (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013; Tindle, 2012), güven (Yılmaz, 2004), işle bütünleşme (Rothmann ve Fouché, 2018; Sliškovíc', Buric' ve Soric', 2019) ve iş doyumu (Olsen ve Huang, 2018) ile pozitif ilişkili olduğu bilinmektedir. Öte yandan müdür desteğinin öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlikle ilgili negatif ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Ford, Olsen, Khojasteh, Ware ve Urick, 2019; Gaines, 2011; Sliškovíc' ve diğerleri, 2019) bulunmaktadır. Destek birçok boyuta sahiptir ve ihtiyaç duyulan destek kişilere farklılık göstermektedir (Günbayı ve diğerleri, 2013). Ancak okul müdürünün temel olarak öğretmenlere sunabileceği bazı destekler vardır. Alanyazında öğretmenlerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları destek, sosyal destek teorisi ile ilişkilendirilmekte ve yine desteğin boyutları bu teoriye dayalı olarak açıklanmaktadır. Sosyal destek, “duygusal olarak ilgilenme (sevme, sevgi, empati), araçsal yardım (mal veya hizmet), bilgi (çevre hakkında) veya değerlendirme (öz değerlendirmeyle ilgili bilgiler)” (House, 1981, s. 39' dan aktaran Tindle, 2012, s.12) boyutlarını içerebilmektedir. Okul müdürünün bu destekleri sunabilmesi, öncelikle hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyulduğunu bilmesini gerektirir. Bunun için de okul müdürü, bireylerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturmalıdır. Güven ve empati böyle bir ortamın oluşmasında etkili olabilir. Çünkü “empati ve güven, etkili bir anlayış, iletişim ve ilişkiler için bir öncül olarak birbirini tamamlar. Empati, başka bir kişinin duygularını ve ihtiyaçlarını hissetme yeteneğidir. Empati güçlü ilişkiler için bir anahtardır ve çalışanların güvene dayalı ilişkiler kurmasına yardımcı olur” (Rahman, 2016, s. 2029). Bu durumda okul müdürünün sosyal ve duygusal yeteneği ön plana çıkmaktadır. Mahfouz, Greenberg ve Rodriguez (2019) tarafından yapılan bir çalışmada okul müdürlerinin bu yeteneklerine vurgu yapan toplum yanlısı (prosocial) lider kavramı için iki bileşenden oluşan bir model sunulmaktadır. Birinci bileşen müdürün kendi sosyal ve duygusal yeterliliği, stresle başa çıkma yeteneği, davranışlarıyla çalışanlara ve öğrencilere örnek olmasıdır. İkinci bileşen ise okul müdürünün tüm paydaşların kendilerini güvende, değerli ve önemli hissetmesini sağlamaya yönelik sorumluluğudur. Bu tarz bir liderlik yaklaşımını benimseyen bir okul müdürünün öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu duygusal desteği sağlaması beklenir. Berkovich ve Eyal (2018a,b) yönetim ve psikoloji alanyazınına dayalı olarak okul müdürünün duygusal desteğini iletişim stratejileri ile ilişkilendirmekte ve bu iletişim stratejilerini empatik dinleme, güçlendirici ve normalleştirici mesajlar olmak üzere üç başlık altında vermektedirler. Bu stratejiler özetle şu kavramlarla ifade edilmektedir: aktif-empatik dinleme etkileşim esnasında dinleyicinin aktif ve duygusal katılımda bulunması (Bodie, 2011); güçlendirme (yetkilendirme) liderin çalışanların yeteneklerine güvendiğini göstermesi ve onları inisiyatif alma konusunda cesaretlendirmesi (Choi, 2006); normalleştirme olağanüstü olayların ve bu olayların olumsuz etkilerinin olağan hale getirilmesidir (Ashforth ve Kreiner, 2002).

Okul müdürlerinin duygusal desteği, etkili öğretimi sağlamada tek başına yeterli olmayabilir. Öğretmenler öğretim görevlerini yerine getirmede bazı araçsal desteklere ihtiyaç duyarlar. Araçsal destek, bireye yardımcı olmak amacıyla bir başkasının fiziksel olarak yaptığı veya sağladığı şeylerdir (Anonim, 2021a). Öğretmenlerin görevlerini etkili şekilde yapabilmeleri, meslektaşları ile işbirlikçi bir şekilde çalışabilmeleri için mekân, zaman ve kaynak sağlamak (Littrell, 1992; Mihans, 2008), ders programlarını okulun koşulları ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda en iyi şekilde planlamak müdürün araçsal destekleri olarak değerlendirilebilir. Değerlendirici destek, öğretmen performansı hakkında sık ve yapıcı geri bildirim sağlamaktır (Bonzonelos, 2008'den aktaran DiPola, 2012, s. 117). Bilgilendirici destek veya okul bağlamındaki karşılıklı mesleki destek, öğretmenlere işlerini daha yapmalarına veya mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bilgilerin sağlanmasıdır (DiPola, 2012).

Okul ortamında müdürlerin sunabileceği başka bir destek türü de öğretimsel destektir. Günbayı ve diğerleri (2013) okul müdürünün değerlendirici desteği ile mesleki desteğini öğretimsel destek olarak değerlendirmektedirler. Öğretimsel destek, öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik uygulamalarını, mesleki gelişimlerini ve sınıf içi uygulamalarını içermektedir (Günbayı ve diğerleri, 2013). Bu destek bir bakıma okul müdürünün öğretimsel liderliğini ifade etmektedir. Şişman (2016) okul müdürünün öğretimsel liderliğini,

okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklim oluşturma olmak üzere beş boyut ile açıklamaktadır. Aslan ve Karip (2014) tarafından yapılan bir araştırmada ise okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin boyutlar şu şekilde ifade edilmektedir: olumlu öğrenme ortamı/kültürü geliştirme, iyi uygulama örneklerini okula transfer etme/uygulamayı sağlama, etkili öğretim programı/planı oluşturma, öğrenme ortamını yönetme, öğrenme, hesap verilebilirlik ve değerlendirme.

Okul müdürlerin destekleyici davranışları, öğretmen memnuniyetini ve bağlılığını olumlu bir şekilde etkiler ki bu da akademik iyimserliğin daha yüksek olmasına yol açar (Perelli, 2018). Akademik iyimserlik, bir öğretmenin, akademik hedeflere, başarıya ve öğrenmeye önem vererek, iş birliği yapabileceklerine dair öğrencilere ve velilere güvenerek ve kendi kapasitesine inanarak öğrencilerin akademik performanslarında bir fark yaratabileceğine dair olumlu inancı ile ilgilidir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kruz, 2008). Akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerin gözünde her öğrenci benzersizdir. Onlara göre olanak verilmesi halinde her öğrenci başarabilir (Yılmaz ve Kurşun, 2015a). Akademik iyimserlik, akademik vurgu, güven ve kolektif yeterlik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk, 2006). Akademik iyimserliğin ilk boyutu olan akademik vurgu, bir başka deyişle, “akademik önem, öğrencilerin akademik başarılarının en üst düzeye çıkarılması için harcanan çabalara yönelik öğretmenlerin eğilimleridir” (Ergen ve Elma, 2018, s. 79). Akademik iyimserliğin ikinci boyutu olan güven, bir tarafın (birey veya grubun) karşı tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğuna dair güvenerek o tarafa karşı savunmasız olma istekliliğidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Daha açık bir ifadeyle, öğretmenlerin, öğrencilerle ve velilerle öğretimi geliştirmek için iş birliği yapabilecekleri konusunda onlara güvenmesidir. Akademik iyimserliğin üçüncü boyutu ise kolektif yeterliktir. Öğretmen yeterliği, öğretmenin öğretim görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneğine olan inancıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Esasen okulların akademik iyimserliğinde, bir öğretmenin öz yeterliğinden ziyade okuldaki tüm öğretmenlerin kolektif yeterliğine (collective efficacy) vurgu yapılmaktadır. Çünkü bir okulda akademik iyimserliği sağlamanın yolu okuldaki tüm öğretmenlerin kolektif yeterliğini sağlamaktan geçmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği, “bir okulun tüm öğretmenlerinin (fakültesinin) çabalarının öğrenciler üzerinde olumlu etki yapacağına ilişkin öğretmen algılarını ifade etmektedir” (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000, s. 486).

Akademik iyimserlikte güven ve kolektif yeterlik birbirleriyle ilişkili iki boyuttur (Anderson, Kochan, Kensler ve Reames, 2018). “Yeterlilik ve güven, öğrenci başarısı için koşulların mevcut olduğuna dair okuldaki tüm öğretmenlerin (fakültenin) inançlarını temsil eder. Bu inançlar, akademik çabaları destekleyen davranışların ortaya çıkmasına neden olur” (McGuigan ve Hoy, 2006, s. 209). “Kolektif yeterlik güveni artırır; velilere ve öğrencilere güven, okulun öğretmenlerinde (fakültesinde) kolektif etkinliği teşvik eder” (Anderson ve diğerleri, 2018, s. 437). “Öğretmenler, veliler ve öğrenciler üçlü bir güven ilişkisi kurarlarsa, desteklenmiş hissedebilirler ve muhtemelen istenen sonuçları elde etmek için gerekli olanı yapmaya daha istekli olurlar” (Teague, 2015, s. 6). Akademik vurgunun, güvenin ve kolektif yeterliğin etkileşimi ise akademik başarıyı getirme potansiyeline sahiptir. Nitekim yapılan araştırmalar akademik iyimserliğin öğrenci başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Cassity, 2012; Nelson, 2012; Wagner, 2008; Wu, 2012). Bununla birlikte, akademik iyimserlik örgütsel bağlılık (Çağlar, 2013; Çoban ve Demirtaş, 2011), örgütsel vatandaşlık (Krüg, 2015; Makvandia, Naderia, Makvandia, Pashaa ve Ehteshamzadeha, 2018), okul iklimi (Vaux, 2015), performans (Bozkurt ve Ercan, 2017), değişime açıklık (Çağlar, 2014) ile de pozitif ilişkidir.

Akademik başarı üzerinde benzer etkileri sahip olan bu iki değişken; müdür desteği ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar hem oldukça sınırlıdır (Krüg, 2015; Perelli, 2018) hem de farklı kültürler bağlamında araştırılmamıştır. Güven boyutuna sahip her örgütsel değişkenin farklı kültürler de daha çok çalışılmasına ihtiyaç duyulur. Çünkü güven kültürel olarak farklılık gösterebilmektedir (Fukuyama, 2005). Müdür desteği ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasının okullarda akademik iyimserliği oluşturmada hangi müdür desteğinin daha önemli olduğuna, müdür desteğinin akademik vurguyu, öğretmen öz yeterliğini, öğrencilere ve velilere duyulan güveni nasıl etkilediğine ışık

tutması beklenmektedir. Araştırma sonucuna bağlı olarak okul müdürlerinin sağladığı destek türüne ve düzeyine ilişkin elde edilecek bilgiler, okul yöneticilerine yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesinde kullanılabilir. Öte yandan okulların akademik iyimserlik düzeyine ilişkin elde edilecek bilgiler, akademik iyimserliği geliştirmek için hangi boyutlarda ve ne tür çalışmaların yapılması gerektiği konusunda başta okul müdürlerine olmak üzere eğitim politikacılarına ve planlamacılarına yol gösterici olabilir. Bu nedenlerle araştırmanın amacı, öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Mevcut araştırma, bu konuda yapılan çalışmalara (Krüg, 2015; Perelli, 2018) göre örneklem açısından farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan müdür desteği ölçeğinin Türkçe uyarlaması, asıl ölçekten daha farklı bir yapıya sahiptir. Bu farklılıkların söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiye de yansıyacağı görüşünden hareketle, araştırma alan yazına bu konuda yeni bilgiler sunabilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algıları nasıldır?
2. Okulların akademik iyimserlik düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin müdür desteği algıları, okulların akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması için ilişkisel (korelasyonel) araştırma yönteminden yararlanılmıştır. “Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır” (Karakaya, 2012, s. 68). Araştırmada biri bağımlı, biri bağımsız olmak üzere iki değişken vardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik iyimserlik, bağımsız değişkeni ise müdür desteğidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik iyimserliğin alt boyutları öz yeterlik, güven ve akademik vurgudur. Bağımsız değişken müdür desteğinin alt boyutları ise duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destektir. Araştırmada öğretmenlerin müdür desteğinin ve akademik iyimserliğin alt boyutlarına ilişkin algıları ile ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerinin müdür desteği algılarının okulların akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 öğretim yılında Hatay ilinin Defne merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli 699 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem evrenden kaç öğretmenin dahil edileceğini belirlemek için Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010) tarafından verilen hesaplama formülü kullanılmıştır. 248 öğretmenin araştırma evrenini 0,05 anlamlılık düzeyinde temsil edeceği varsayılmıştır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz örneklemeden yararlanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yönteminde “tüm elemanların seçilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçimi diğer elemanın seçimini etkilememektedir” (Özen ve Gül, 2007, s. 399). Araştırma evreninden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 333 ilköğretim okulu öğretmeni örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler (n = 333)

Demografik Özellikler	Alt Boyut	n	%
Cinsiyeti	Kadın	209	62,8
	Erkek	123	36,9
	Belirtilmeyen	1	0,3
	Toplam	333	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	196	58,9
	Branş Öğretmen	134	40,2

	Belirtilmeyen	3	0,9
	Toplam	333	100
Eğitim Durumu	Önlisans	53	15,9
	Lisans	259	77,8
	Yüksek Lisans	19	5,7
	Belirtilmeyen	2	0,6
	Toplam	333	100
Meslekî kıdem	1-5 yıl	23	6,9
	6-10 yıl	32	9,6
	11-15 yıl	53	15,9
	16-20 yıl	72	21,6
	21 ve üzeri yıl	147	44,1
	Belirtilmeyen	6	1,8
	Toplam	333	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 209'u (%62,8) kadın, 123'ü (%36,9) erkektir. Öğretmenlerin 196'sı (%58,9) sınıf, 134'ü (%40,2) branş öğretmeni; 53'ü (%15,9) önlisans, 259'u lisans (%77,8), 19'u (%5,7) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 23'ü (%6,9) 0-5 yıl arası, 32'si (%9,6) 6-10 yıl arası, 53'ü (%15,9) 11-15 yıl arası, 72'si (%21,6) 16-20 yıl arası, 147'si (%44,1) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Araştırmada İzlenen Etik İlkeler

Verilerin toplanmasından önce ilk olarak ölçekleri geliştiren araştırmacılara mail yoluyla ulaşılmış ve araştırmacılardan ölçeklerin kullanılabilmesine dair izin alınmıştır. Daha sonra Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi doğrultusunda çalışmanın etik kurul onay belgesi Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır. Son olarak uygulama yapılacak okulların bağlı olduğu Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, kişisel bilgi formundan ve ölçme araçlarından oluşan iki bölümlü bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Salgın nedeniyle okullar kapalı olduğu için okullara veri toplama araçlarının dağıtımı yapılmamış, bunun yerine "Google Forms" uygulaması kullanılarak oluşturulan veri toplama aracı okulların WhatsApp gruplarında paylaşılmıştır. Paylaşım sonucunda 357 adet veri toplama aracının geri dönüşü olmuş ancak bunlardan 333'ü analize uygun bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve özellikleri aşağıda açıklanmaktadır:

Müdür Desteği Ölçeği: Littrell (1992) ve DiPaola (2012) tarafından 6'lı likert tipinde ("1 = Kesinlikle katılmıyorum" ve "6 = Kesinlikle katılıyorum") geliştirilen ölçek, duygusal destek, değerlendirici destek, araçsal destek ve mesleki destek olmak üzere dört boyut ve 16 madden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları şu şekildedir: 0,94, 0,93, 0,88 ve 0,87.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Günbayı ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek, asıl ölçekten farklı olarak 5'li likert olarak yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacılar yaptıkları faktör analizi sonucunda, mesleki ve değerlendirici destek alt boyutlarının bir araya geldiğini tespit etmişler ve bu alt boyutu öğretimsel destek olarak isimlendirmişlerdir. Dolayısıyla ölçeğin Türkçeye uyarlanması sonucunda, asıl ölçekten farklı olarak duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek olmak üzere üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Üç boyutlu ölçek yapısı toplam varyansın %73,43'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları şu şekildedir: 0,95, 0,82, 0,94, ve 0,88.

Bu araştırmada müdür desteği ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının, modelin, verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2 = 385,06$, $sd = 101$, $p < 0,001$, $\chi^2/sd = 3,81$, $NFI = 0,97$, $CFI = 0,98$, $IFI = 0,98$, $SRMR = 0,047$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, uyum indekslerinin kriterleri ve kabulü için kesme noktalarına (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Hans, 2003) göre değerlendirildiğinde, ölçek yapısının verilerle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin yapısının doğrulanmasından sonra güvenirlik

analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları şu şekildedir: 0,96, 0,87, 0,93, ve 0,90.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği: Hoy ve diğerleri (2006) tarafından 5'li likert tipinde maddeleri ("1 = Kesinlikle katılmıyorum" ve "5 = Kesinlikle katılıyorum") geliştirilen ölçek, (kolektif) öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç boyut ve 30 madden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları faktör analizi sonucunda, 11 maddenin düşük yük değeri aldığını ya da içerik açısından başka bir boyuta kaydığını gözlemlemiştir. Bu maddelerin atılması sonucu elde edilen 19 maddelik ölçeğin üç boyutu toplam varyansın %56,92'sini açıkladığı ortaya konulmuştur. Ölçekteki boyutlar, asıl ölçeğe benzer bir şekilde, öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları şu şekildedir: 0,85, 0,68, 0,89 ve 0,86.

Bu araştırmada okul akademik iyimserlik ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının, modelin, verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2 = 391,77$, $sd = 149$, $p < 0,001$, $\chi^2/sd = 2,63$, $NFI = 0,95$, $CFI = 0,97$, $IFI = 0,97$, $SRMR = 0,057$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, uyum indekslerinin kriterleri ve kabulü için kesme noktalarına (Çokluk ve diğerleri, 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003) göre değerlendirildiğinde, ölçek yapısının verilerle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin yapısının doğrulanmasından sonra güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları şu şekildedir: 0,89, 0,90, 0,80, ve 0,89.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS ve LISREL paket programları kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ile ölçeklerin güvenirliklerine (Cronbach's alpha katsayıları) ve değişkenler arasındaki ilişkilere (Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları, regresyon analizi istatistikleri) ait istatistiksel bilgiler SPSS 15 programı kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeklerin yapılarına ilişkin modellerin test edilmesinde LISREL 8.71 programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarını ve okulların akademik iyimserlik düzeylerini ortaya koymak için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Müdür Desteği Algılarına ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (n = 333)

Ölçekler	Alt Ölçekler	\bar{x}	SS
Müdür Desteği	Duygusal Destek	4,95	0,77
	Öğretimsel Destek	4,84	0,82
	Araçsal Destek	4,97	1,02
	Genel	4,90	0,78
Akademik İyimserlik	Öz Yeterlik	3,99	1,02
	Güven	3,65	0,63
	Akademik Vurgu	4,04	0,62
	Genel	3,88	0,56

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin genel algılarının yüksek ($\bar{x} = 4,90$, $SS = 0,78$) olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin en fazla araçsal destek ($\bar{x} = 4,97$, $SS = 1,02$), en az öğretimsel destek ($\bar{x} = 4,84$, $SS = 0,82$) sağladıkları tespit edilmiştir. Bir başka anlatımla, okul müdürlerinin, genel olarak öğretmenleri destekledikleri, ancak okul müdürünün araçsal desteğinin, duygusal desteğe ve öğretimsel desteğe göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin genel olarak yüksek ($\bar{x} = 3,88$, $SS = 0,56$) olduğu

görülmektedir. Okulların akademik iyimserliklerinin en yüksek akademik vurgu ($\bar{x} = 4,04$, $SS = 0,62$) alt boyutunda, en düşük ise güven ($\bar{x} = 3,65$, $SS = 0,63$) alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bir başka anlatımla, okulların genel olarak akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu, okuldaki akademik vurgunun, öğretmen öz yeterliğinden, öğrencilere ve velilere güvenden daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin müdür desteği algıları ve okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Müdür Desteği Algıları ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Duygusal Destek	-	0,80**	0,72**	0,43**	0,25*	0,34**	0,88**	0,44**
2. Öğretimsel Destek		-	0,87**	0,38**	0,28*	0,33**	0,98**	0,43**
3. Araçsal Destek			-	0,37**	0,27*	0,33**	0,93**	0,43**
4. Öz Yeterlik				-	0,23**	0,32**	0,41**	0,70**
5. Güven					-	0,65**	0,29**	0,79**
6. Akademik Vurgu						-	0,36**	0,83**
7. Müdür Desteği							-	0,46**
8. Akademik İyimserlik								-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 3 incelendiğinde, müdür desteği ile akademik iyimserlik arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,46$, $p < 0,01$). Ölçeklerin kendi boyutları arasındaki ilişkiler pozitif ve anlamlıdır. Müdür desteği ve akademik iyimserliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, müdür desteği ile öz yeterlik ($r = 0,41$, $p < 0,01$), güven ($r = 0,29$, $p < 0,01$) ve akademik vurgu ($r = 0,36$, $p < 0,01$) arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde akademik iyimserlik ve müdür desteğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, akademik iyimserlik ve duygusal destek ($r = 0,44$, $p < 0,01$), öğretimsel destek ($r = 0,43$, $p < 0,01$), araçsal destek ($r = 0,43$, $p < 0,01$) arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğretmenlerin müdürü desteği algılarının okulların akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, müdür desteğinin akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($R = 0,46$, $R^2 = 0,21$; $F = 88,54$, $p = 0,00$; $\beta = 0,46$, $t = 9,4$, $p = 0,00$). Ayrıca, müdür desteğinin alt boyutlarından hangilerinin akademik iyimserliğin alt boyutlarının yordayıcısı olduğunu belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Akademik iyimserliğin alt boyutlarını yordamaya yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Table 4. Akademik İyimserliğin Alt Boyutlarının Yordanması İçin Regresyon Analizi Sonuçları ($n = 333$)

Değişkenler	Öz yeterlik ^a			Güven ^b			Akademik Vurgu ^c		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit		3,23	0,00		11,293	0,00		12,17	0,00
Duygusal Destek	0,34	4,11	0,00	0,06	0,68	0,50	0,19	2,173	0,03
Öğretimsel Destek	-0,03	-0,27	0,79	0,12	0,93	0,35	0,04	0,34	0,74
Araçsal Destek	0,15	1,50	0,13	0,13	1,21	0,23	0,16	1,56	0,12

^a $R = 0,44$, $R^2 = 0,19$; $F = 25,78$, $p = 0,00$

^b $R = 0,29$, $R^2 = 0,08$; $F = 9,81$, $p = 0,00$

^c $R = 0,36$, $R^2 = 0,13$; $F = 16,58$, $p = 0,00$

Tablo 4'e göre duygusal destek, öğretimsel desteği ve araçsal destek ile birlikte öz yeterliğin toplam varyansının yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin uyum değişkeni üzerindeki etkisi en yüksekten en düşüğe doğru şu şekildedir: duygusal destek ($\beta = 0,34$), araçsal destek ($\beta = 0,15$) ve öğretimsel destek ($\beta = -0,03$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece duygusal desteğin öz yeterliğin önemli (anlamlı) bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretimsel destek ve araçsal destek değişkenlerinin anlamlı bir etkisi yoktur.

Duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek ile birlikte güvenin toplam varyansının yaklaşık % 8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin uyum değişkeni üzerindeki etkisi en yüksekten en düşüğe doğru şu şekildedir: araçsal destek ($\beta = 0,13$), öğretimsel

destek ($\beta = 0,12$) ve duygusal destek ($\beta = 0,06$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, desteklerden hiçbirinin güvenin önemli (anlamlı) bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek ile birlikte akademik vurgunun toplam varyansının yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin uyum değişkeni üzerindeki etkisi en yüksekte en düşüğe doğru şu şekildedir: duygusal destek ($\beta = 0,19$), araçsal destek ($\beta = 0,16$) ve öğretimsel destek ($\beta = 0,04$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yalnızca duygusal desteğin akademik vurgunun önemli (anlamlı) bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretimsel destek ve araçsal destek değişkenlerinin anlamlı bir etkisi yoktur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin müdür desteği algıları saptanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin müdür desteği algılarının yüksek düzeyde olduğu, bir başka değişle okul müdürlerinin genel olarak öğretmenleri destekledikleri görülmüştür. Alan yazında, bu konuda yapılan çalışmalarda, müdür desteğinin düzeyi açısından farklı bulguların elde edildiği görülmektedir. Bu farklılık, likert türüne göre aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı (Kaplanoğlu, 2014) göz önüne alındığında belirginleşmektedir. Krüg (2015), Savaş (2016) ve Tindle (2012) tarafından yapılan çalışmalarda müdür desteğinin genel olarak yüksek düzeyde, Günbayı ve diğerleri (2013), Perelli (2018) ve Trace (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ise orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, okul müdürlerinin öğretimsel görevlerini yerine getirmeleri için öğretmenlere sundukları destek düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin en fazla araçsal destek, en az öğretimsel destek sağladıkları tespit edilmiştir. Alan yazında bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul müdürünün desteğinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Günbayı ve diğerleri, 2013; Perelli, 2018; Tindle, 2012; Trace, 2016). Günbayı ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin en fazla duygusal destek, en az ise öğretimsel destek; Perelli (2018) tarafından yapılan çalışmada en fazla mesleki destek, en az ise araçsal destek sundukları tespit edilmiştir. Trace (2016) ve Tindle (2012) tarafından yapılan çalışmada ise okul müdürlerinin araçsal desteği (araçsal ve değerlendirici), anlatımsal desteğe (duygusal ve bilgilendirici / mesleki) göre daha az sundukları tespit edilmiştir. Duygusal destek açısından bakıldığında bu farklılık müdürün kişisel özelliklerinden, iletişim becerilerinden, öğretmenlere yaklaşımından kaynaklanmış olabilir. Öğretimsel destek açısından bakıldığında okul müdürünün branşı, mesleki deneyimi ve öğretimsel liderlik özelliklerine ne kadar sahip olduğu etkili olmuş olabilir. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'ne (2018) göre okul yöneticilerinin görevlendirilmesindeki genel şartlardan biri şu şekildedir: Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak. Bu bağlamda, ortaokullardaki yöneticilerin branşlarının, ilkokullardakine göre daha fazla farklılık gösterdiği söylenebilir. Ortaokuldaki bir öğretmenin ihtiyaç duyduğu öğretimsel destek, farklı branşa sahip okul müdürü tarafından karşılanmamış olabilir. Okul müdürünün mesleki deneyiminin az olması da öğretimsel destekte birtakım sınırlamalar getirmiş olabilir. Öte yandan okulların fiziksel ve maddi koşullarındaki farklılık müdürün sunacağı araçsal desteği sınırlamış olabilir. Okul müdürünün desteğinin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için söz konusu değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

İhtiyaç duyduğu alanlarda öğretmene sunulan desteğin okul gelişimi ve öğrenci başarısına olumlu yansımaları beklenir. Desteklenen bir ortamda öğretmen, mecburiyetten değil de istediği ve doğruluğuna inandığı için davranış sergiler (Demirtaş ve diğerleri, 2017). Okul müdürleri, öğretmenlerin sağladıkları katkılara önem vererek, yaptıkları işlere güvendiğini göstererek, eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili aldıkları kararları destekleyerek hem olumlu ilişkilerin kurulmasını hem de duygusal açıdan öğretmenin ihtiyaç duyduğu desteği sağlayabilirler. Karar verme sürecinde öğretmenlere büyük görevler vererek duygusal destek sağlanabilir (Perelli, 2018). Çünkü karar verme sürecine dahil olma öğretmenler açısından düşüncelerine değer verildiği şekilde bir algı yaratabilir. Karar verme sürecinde mesleki bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak öğretmenlerin sundukları önerilerinin uygulamadaki yansımalarının görmesi,

öğretmenlere geri bildirim sağlaması açısından da önem arz etmektedir. Ingersoll (2007) öğretmenlerin okulla ve sınıfla ilgili karar alma süreçlerinde hâkim olduğu okullarda, öğrenci disiplini ile ilgili daha az sorun yaşadığını, öğretmenler ve okul yönetimi arasında daha fazla iş birliği yapıldığını, yine bu tür okulların daha kararlı ve eğitim öğretim kadrosuna sahip olduklarını koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin okul yönetimine ve karar alma süreçlerine katılımı veli, öğrenci ve çevrenin okula daha fazla güven duymasına (Can ve Nikolayidis, 2020), okulun başarısının artmasına ve okulda demokratik kültürün gelişmesine (Can ve Bayramoğlu, 2016), okul yöneticileriyle iş birliğine ve böylece öğretmenin motivasyonunun artmasına (Can ve Ozan, 2020), olumlu katkılar sağlamaktadır. Duygusal destekle ilişkili olarak öğretmenin karar verme sürecine dahil edilmesinin öğrenci öğrenmesine ve okulun akademik başarısına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretimin sorumluluğu sadece öğretmene ait değildir. Okul müdürü de çalışanların öğretim uygulamalarını değerlendirmek ve geliştirmek yoluyla öğretim sorumluluğuna sahiptir (Yılmaz ve Kurşun, 2015b). Okul müdürleri öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki performanslarını gözlemleyerek, öğretmenlere performansları hakkında geri bildirimlerde bulunarak, performanslarını geliştirmeleri için öneriler sunarak mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilirler. Ancak okul müdürünün tüm branşların öğretim programlarına, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olması beklenemez. Okul müdürünün en temel öğretimsel desteği, sınıf yönetimi konusunda öğretimsel destek ihtiyacı duyan öğretmenlere öneriler sunmasıdır. Özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlere, bilgi ve tecrübeleri doğrultusunda sınıf yönetimi ile ilgili önerilerde bulunabilir. Yine branş öğretmenini desteğe ihtiyacı olduğu konularda ilgili kurum ve kişilere yönlendirerek öğretmenin bu ihtiyacının giderilmesine yardımcı olabilir.

Okul müdürünün bilgisi, becerisi, davranışı ve yönetim biçimi okulun paydaşları üzerinde etkili olmaktadır (Köybaşı, Beycioğlu, Uğurlu ve Özer, 2017; Recepoğlu ve Özdemir, 2013). Okullarını etkili hale dönüştürmek isteyen okul müdürleri tüm bunların farkında olmalı ve uygun eğitim ortamları yaratmalıdır. Okullarda öğretmenlerin öğretimsel görevleri ile ilişkili olarak rutin olarak yerine getirilmesi gereken ders dışı sorumlulukları (bireysel eğitim planları, zümre toplantıları, kurullar) da bulunmaktadır. Özellikle öğretim kadrosu bakımında küçük okullarda öğretmenlere yoğun ders programının yanı sıra çok fazla sayıda ders dışı sorumluluk yüklenebilmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenler, ders dışı sorumluluklarını yerine getirebilmek için zamana ihtiyaç duymaktadırlar. Okul müdürleri kaynak ve rutin işlerin dağıtımında adil davranarak, bu işlerle ilişkili sorumlulukları adil bir şekilde dağıtarak ve sorumlulukların yerine getirilmesinde gerekli yardımı ve zamanı sunarak öğretmenlere araçsal destekte bulunabilir. Araçsal desteği sunma konusunda okul müdürlerinin çok dikkatli davranması gerekir. Zira bu okul müdürünün araçsal destekteki taraflı yaklaşımı öğretmenlerin güvenini zedeleyebilir. Çünkü örgütsel adalet ve güven birbiriyle ilişkilidir (İşcan ve Sayın, 2010; Yıldız, 2013). Örgütsel adaletin bir boyutu olan dağıtımsal adalet, eşitlik teorisi içerisinde yer alır. Eşitlik teorisine göre, bireyler sundukları katkıya (girdi) karşılık aldıkları sonuçla (çıkıtı) ilgilenir (Adams, 1965'den aktaran Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007). Bir başka ifadeyle, eşit katkının eşit sonuç getirmesidir. Örgüt içinde adaleti sağlamak için katkı ve sonuç arasındaki eşitliği sağlamak yeterli olmayabilir. Çalışanlar açısından değerli kaynakların eşit ve adil bir şekilde paylaşımı onların adalet algılarını, dolaylı olarak da güven duygularını etkileyebilir. Güven ve adalet duygusunun hissedilmediği bir ortamda ise sunulan duygusal desteğin samimiyeti sorgulandığı gibi öğretimsel desteğin de istenilen sonucu ortaya koyması imkânsız gözükmemektedir. "Güvenin yokluğunda, müdürün liderlik becerilerinin veya mesleki yeterliliğinin ne olduğu önemli değildir" (MacNeil, Spuck ve Ceyanes, 1998, s. 4). Bu da öğretmenlerin okul müdürlerini öğretimsel liderlik pozisyonuna koymama gibi bir tehlike yaratır.

Araştırmada ikinci olarak okulların akademik iyimserlik düzeyleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda, okulların genel olarak akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Çağlar (2014), Özdemir ve Kılınç (2014)'ın araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken Özdemir ve Pektaş (2017)'in araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu farklılık, likert türüne göre aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı (Kaplanoğlu, 2014) göz önüne alındığında belirginleşmektedir. Özdemir ve Pektaş (2017) farklı eğitim kademeleri üzerinde yürüttüğü araştırmalarının sonucunda okulların akademik iyimserlik düzeylerini daha düşük olarak tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık, öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının eğitim kademelerine göre farklılık göstermesinden kaynaklanmış olabilir. Araştırmada ayrıca okulların akademik iyimserlik düzeylerinin en yüksek akademik vurgu, en düşük ise güven alt

boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında güven düzeyi açısından araştırma bulguları (Çağlar, 2013, 2014; Çoban ve Demirtaş, 2011) incelendiğinde mevcut araştırmadan daha farklı sonucun elde edildiği görülmektedir. Akademik iyimserliğin güven boyutu, öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle öğretimi geliştirmek için iş birliği yapabileceklerine dair inancı ifade eden güven birçok etkene bağlı karmaşık bir süreçtir. “Güven sadece sosyolojik ya da politik olmayıp aynı zamanda psikolojik boyutları da olan oldukça geniş yelpazeli; kişinin iç dünyasında ve kişiler arası ilişkilerinin sürdürülebilir olmasında etkisi olan önemli bir kavramdır” (Girgin ve Bayar, 2019, s. 60). “Kişilerin başkasına güven duyması, beklentilere, kişisel özelliklere, dünya görüşüne, risklere ve çıkarlara bağlı karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir” (Asunakutlu, 2002, s. 2). Norman (2016) tarafından yapılan bir nitel bir araştırmada, öğretmenlerin düşük ve yüksek sosyoekonomik duruma sahip öğrencilere ilişkin tutum ve algıları ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları, algıların öğretmenin yetiştirilme biçimine, inanç sistemine, cinsiyetine, ırkına ve sınıfına dayandığı göstermektedir. Yüksek sosyoekonomik okullardaki öğrencilere ilişkin algı, onların lider oldukları, iyi giyindikleri, aileler tarafından desteklendikleri ve sürekli gelişmeye ihtiyaç duydukları şeklindeydi. Buna karşılık, düşük sosyoekonomik okullardaki öğrencilerin disipline edilmeye, eğitim temellerini güçlendirmek için fırsatlara ve ebeveynlerin desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Çalışmada bazı katılımcılar tarafından düşük sosyoekonomik ailelerin güvene dayalı ilişkilerden yoksun olduğu da ifade edilmiştir. Özmen, Aküzüm, Zincirli ve Selçuk (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen ve veliler arasındaki etkili iletişimi engelleyen temel unsurlar, fiziksel uzaklık, sosyo-kültürel farklılıklar (dil, giyim, değer), velilerin öğretmen ve yöneticilere karşı güven duymamaları vb. olarak ifade edilmektedir. Söz konusu okul örgütü olduğunda öğrencilerin farklı sosyoekonomik alt yapılardan gelmesi, ailenin, okulun, akranların ve gelişimsel evrelerin dünya görüşlerini ve eylemlerini şekillendirmesi öğrenciye duyulan güven üzerinde etkili olabilir. Velilerle olan sınırlı iletişim güvenin tesisi için gerekli sürecin yaşanması için yeterli olmamış olabilir. Tüm bu etkenlerle birlikte her okulun kendine özgü öğretmen, öğrenci ve veli profili olduğu düşünülürse öğretmenlerin güven algılarının okullara göre farklılık göstermesi doğal karşılanabilir.

Araştırmada üçüncü olarak öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığı incelenmiştir. Müdür desteği ölçeğinin tüm boyutları ile okul akademik iyimserliği ölçeğinin tüm boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkilerin varlığından ve ilgili alan yazından yola çıkarak öğretmenlerin müdür desteği algılarının, okulların akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma öğretmenlerin müdür desteği algılarının, okulların akademik iyimserlik düzeylerinin bir yordayıcısı görülmüştür. Bu bulgu Krüg (2015)’ün bulgularına benzerlik göstermektedir. Yordayıcı ilişkilerin alt boyutlara göre incelenmediği Krüg (2015) tarafından yürütülen çalışmada, müdür desteğinin akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırmada, ayrıca duygusal desteğin hem öz yeterliliğin hem de akademik vurgunun bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Perelli (2018)’nin bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Perelli (2018), duygusal ve araçsal desteğin güvenin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Alan yazında okul müdürünün liderlik tarzı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Alenezi, 2019; Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Yılmaz ve Kurşun, 2015b). Dağıtımcı liderlik bakış açısını benimseyen okulda lider görev ve sorumlulukları dağıtarak bireysellikten uzaklaşılmasını sağlar. Bu sayede edilen başarı, takımın başarısı olarak görülür (Yıldırım, 2017). “Dağıtımcı liderlik, öğretmenlerin görevlerini başarılı bir şekilde tamamlayacaklarına dair inançlarını artırdığı için öz yeterliliği artırmaktadır. Buna ek olarak dağıtımcı liderlik açık destekleyici ve doyurucu bir çevre oluşmasını sağlayarak bir güven kültürü oluşmasını sağlar” (Alenezi, 2019, s. 72). Dağıtımcı liderliğin bu özellikleri, okul müdürünün destekleyici davranışları arasında yer almaktadır. Öte yandan dağıtımcı liderlikte, okul müdürünün öğretimsel desteği söz konusu değildir. Öğretimsel liderler her öğrencinin öğrenebileceğine, öğrenci yaşamında farklılık yaratmanın gerektiğine, misyon ve vizyonun öğrenci başarısındaki önemine, programın sürekli olarak geliştirilebileceğine yönelik inançlarıyla ön plana çıkar (Hart ve Bredeson, 1996’dan aktaran Şahin, 2011, s. 1910). Stronge, Richard ve Catano (2008) okul müdürünün öğretimsel liderlik uygulamalarını, bir okul vizyonu oluşturmak ve sürdürmek, liderliği paylaşmak, bir öğrenme topluluğuna liderlik etmek, öğretimsel kararlar vermek için verileri kullanmak, müfredatı ve eğitimi

izlemek olarak açıklamaktadırlar. “Okul müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamaları, en uygun öğretim ve öğrenim koşullarının yaratılmasıyla doğrudan bağlantılıdır” (Chiedozi ve Victor, 2017, s. 33). Her iki liderlik tarzının da müdürün destekleyici davranışlarını farklı açılardan içermesi ve akademik iyimserlikle ilişkili olması, mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki (Yılmaz ve Kurşun, 2015b) göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları sergileyebilmeleri ve liderlik potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için onları desteklemeleri akademik iyimserlik açısından önem arz etmektedir. Öğretimsel destek tek başına akademik iyimserliği sağlamada yetersiz kalabilir. Çünkü gerek mevcut araştırmanın gerekse konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçları (Günbayı ve diğerleri, 2013; Tindle, 2012) müdür desteğinin boyutları arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir. Duygusal destek, okul müdürün öğretimsel lider konumuna geçmesine yardımcıdır. Duygusal desteğin güveni içermesi (House, 1981’den aktaran Litrell, 1992) ya da güvenle ilişkili olması (Weber, Johnson ve Corrigan, 2004; Wu, Khan, Chien ve Lee, 2019) okul müdürün mesleki yetenek ve mesleki yeterliliğinin kabulünü kolaylaştıracaktır. Bu nedenle okul müdürünün önce öğretmenlerin güvenini kazanması gerekir. Okul müdürleri yaptıkları işlerde öğretmenlere güvendiklerini göstererek duygusal ve dolayısıyla öğretimsel desteği sağlayabilirler. Çünkü etkili öğretimsel liderlik için ilişkisel güven bir koşuldur (Kwan, 2016). İnsanların güçlü bir ilişkisel adalet duygusu vardır. Bireyler, başkalarına farklı bir yaklaşımda bulunulduğunu veya özel muamele yapıldığını gördüklerinde kendilerini daha az değerli hissederler (Anonim, 2021b.). Öğretim görevini yerine getirmede ihtiyaç duyulan araçsal desteğin adil bir şekilde temin edilmesi, öğretmen tarafından okul müdürünün ona değer verdiğinin bir göstergesi olarak algılanabilir. Bu yolla duygusal destek sağlanabilir. Okul müdürleri duygusal, öğretimsel ve araçsal desteğinin dışında öğretmenlere güvenin oluşumu konusunda destek olabilirler. “İletişim, bir örgüt içinde güvenin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar” (Thomas, Zolin ve Hartman, 2009, s. 287). Bu bağlamda, okul müdürleri, okul çapında düzenlenecek olarak etkinliklere tüm tarafların (öğrenciler, aileler ve öğretmenler) katılımını teşvik ederek, açık iletişim ağı kurarak taraflar arasında güvenin kurulmasına da katkı sağlayabilirler. Ayrıca okul müdürlerinin en az öğretimsel desteği sundukları da göz önüne alınarak okul yöneticilerine yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının içeriğinde örgütsel güven ve öğretimsel liderlik konularına öncelikle yer verilebilir. Bu sayede okul müdürleri, okul ortamında güvenin sağlanması ve öğretimsel lider olarak neler yapabilecekleri veya yapmaları gerektiği hususunda bilgi sahibi olabilirler.

Bu çalışma Hatay ili Defne merkez ilçelerinde görevli ilköğretim okulu öğretmenleri ile yürütülmüştür. Farklı evren ve örneklem üzerinde yürütülecek çalışmalar, araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği konusunda daha fazla bilgi sağlayacaktır. Müdür desteği, Türkiye’deki eğitim yönetimi alanyazınında nispeten yeni bir kavramdır ve bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Araştırmanın sonuçlarını karşılaştırmak için konuyla ilgili olarak özellikle Türkiye’de yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir. Müdür desteği ile yakından ilişkili olduğu düşünülen kavramlar (örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm vb.) arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Nicel ve nitel olarak yürütülecek çalışmalarla, konu ile ilgili daha detaylı ve derinlemesine bulgulara ulaşılabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Etik Kurul Kararı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 04.02.2021 tarih ve 17 sayılı kararı

Çatışma beyanı: Araştırmada, yazarların kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Destek ve teşekkür: Araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan destek alınmamıştır.

Kaynaklar

Alenezi, A. F. (2019). The Relationship between distributed leadership practices and academic optimism

- among faculty members in Northern Border University. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 61-90.
- Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. W. A. & Reames, E. H. (2018). Academic optimism, enabling structures, and student achievement. *Journal of School Leadership*, 28, 434-461.
- Andrews, R. L. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Anonim. (2021a). Instrumental Support: Definition & Examples. 14 Nisan 2021 tarihinde <https://study.com/academy/lesson/instrumental-support-definition-examples-quiz.html> adresinden erişildi.
- Anonim. (2021b). Feeling valued: The dimensions organisations must deliver on. What does it mean to feel valued? 12 Nisan 2021 tarihinde <https://www.investorsinpeople.com/knowledge/feeling-valued-the-dimensions-organisations-must-deliver-on/> adresinden erişildi.
- Ashforth, B. E. & Kreiner, G. E. (2002). Normalizing emotion in organizations: Making the extraordinary seem ordinary. *Human Resource Management Review*, 12(2), 215-235.
- Aslan, H. & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255-279.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2018a). The effects of principals' communication practices on teachers' emotional distress. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 642-658.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2018b). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies, *Psychology in the Schools*, 55, 867-879.
- Bodie, G. D. (2011). The active-empathic listening scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59(3), 277- 295.
- Bozkurt, Ö. & Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, ICMEB17 Özel Sayısı*, 251-263.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E. & Bayramoğlu, A. (2016). Ortaöğretimde okul yönetimine katılım. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (s.104-125) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. & Nikolayidis, U. (2020). Okul yönetimine katılım: Rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1787-1806.
- Can, E. & Ozan, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 55-87.
- Cassity, A. H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Chiedozi, O. L. & Victor, A. A. (2017). Principals' application of instructional leadership practices for secondary school effectiveness in Oyo State. *Journal of the Nigerian Academy of Education – JONAED*, 13(1), 32-44.
- Choi, J. (2006). A motivational theory of charismatic leadership: Envisioning, empathy, and empowerment. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(1), 24-43.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E. & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of*

Management Perspectives. November, 34-48.

- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 94-113.
- Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Çokluk, Ö., Şekericioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Özer, N., Demirbilek, N. & Balı, O. (2017). Algılanan müdür desteği ile müdüre güven ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1075-1092.
- DiPaola, M. F. (2012). Conceptualizing and validating a measure of principal support. F. DiPaola, M. F. ve Patrick, B. F. (Ed.), *Contemporary challenges confronting school leaders* (s.115-124) içinde. Charlotte, NC: Information Age.
- Ergen, Y. & Elma, C. (2018). Development of teacher academic optimism scale: The validity and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 69-90.
- 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*, 57(6), 615-634.
- Fukuyama, F. (2005). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (Çev. A. Buğdaycı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gaines, C. B. (2011). *Perceived principal support and middle school teacher burnout* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Tennessee, Knoxville. 13 Nisan 2021 tarihinde https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1076 adresinden erişildi.
- Girgin, M. & Bayar, A. (2019). Türk toplumundaki güven indeksinin düşük olmasının nedenlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 58-71.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-602.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. W. K. Hoy ve C. Miskel (Ed.), *Studies in leading and organizing schools* (s. 181-208) içinde. Greenwich, CT: Information Age.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25. 12 Nisan 2021 tarihinde https://repository.upenn.edu/gse_pubs/129 adresinden erişildi.
- İşcan, Ö. F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Kaplıanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Ekim, 131-150.

- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 57-83) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. & Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: Öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.
- Krüg, M. T. (2015). *Academic optimism, organizational citizenship behavior, and principal support: An examination of factors effecting teacher agency in elementary schools*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary, Virginia.
- Kwan, P. (2016). The effect of trust on the relationship between instructional leadership and student outcomes in Hong Kong secondary schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 111-121.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation. 19 Mart 2021 tarihinde <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20adresinden erişildi>.
- Littrell, P. C. (1992). *The effects of principal support on general and special educators' stress, job satisfaction, health, school commitment, and intent to stay in teaching* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- MacNeil, A. J., Spuck, D.W. & Ceyanes, J. W. (1998 Ekim-Kasım). *Developing trust between principals and teachers*. University Council for Educational Administration Convention etkinliğinde sunulmuş bildiri , St. Louis, Missouri.
- Mahfouz, J., Greenberg, M. T. & Rodriguez, A. (2019). *Principals' social and emotional competence: A key factor for creating caring schools*. 10 Nisan 2021 tarihinde https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/PSU-Principals-Brief-103119.pdf_adresinden erişildi.
- Makvandia, A., Naderia, F., Makvandia, B., Pashaa, R. & Ehteshamzadeha, P. (2018). Short research paper: Academic optimism and organizational citizenship behaviour among secondary school teachers. *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 164-166.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 203-229.
- Mihans, R. (2008). Can teachers lead teachers?. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 762-765.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2018, 21 Haziran). T.C. Resmî Gazete, (Sayı: 30455). 21 Mart 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621.htm adresinden erişildi>.
- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Norman, P. C. (2016). *Teacher attitudes and perceptions of low and high socioeconomic status students* (Yayımlanmamış doktora tezi). All Graduate Theses and Dissertations. 4873. 20 Mart 2021 tarihinde <https://digitalcommons.usu.edu/etd adresinden erişildi>.
- Olsen, A. A. & Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11), 1-28.
- Özdemir, M. & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Özdemir, S. & Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri

- arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *KKEFDI/OKKEF*, 15, 394-422.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Zincirli, M. & Selçuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 27-46.
- Rahman, W. A. W. A. (2016). Empathy and trust: Into a better workplace environment. *Journal of Business and Economics*, 7(12), 2025-2034.
- Perelli, T. E. (2018). *Principal support and academic optimism in urban high schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary, Virginia. Paper 1530192495.
- Recepoğlu, E. & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okul örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Rothmann, S. & Fouché, E. (2018). School principal support, and teachers' work engagement and intention to leave: The role of psychological need satisfaction. M. Coetzee, I. L. Potgieter ve N. Ferreira (Ed.), *Psychology of retention* (s. 137-156) içinde. Cham: Springer.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, 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.
- Sliškovic', A., Buric', I. & Soric', I. (2019). The relations between principal support and work engagement and burnout: Testing the role of teachers' emotions and educational level. *Work*, 64(2), 203-215.
- Stronge, J. H., Richard, H. B. & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development. 13 Mart 2021 tarihinde <http://www.ascd.org/publications/books/108003/chapters/Instructional-Leadership@-Supporting-Best-Practice.aspx> adresinden erişildi.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400
- Teague, R. H. (2015). *The impact of academic optimism on student achievement in five middle schools*. Wayne State (Yayımlanmamış doktora tezi), Wayne State University Dissertations Paper 1298. 10 Mart 2021 tarihinde http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations adresinden erişildi.
- Thomas, F. G., Zolin, R. & Hartman, J. L. (2009). The central role of communication in developing trust and its effect on employee involvement. *Journal of Business Communication*, 46(3), 287-310.
- Tindle, J. A. (2012). *Dimensions of principal support behaviors and their relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement in high schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary, Virginia.
- Trace, N. E. L. (2016). *The relationship among teacher job satisfaction, trust in the principal, and principal support* (Yayımlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary, Virginia.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Vaux, N. D. (2015). *Academic optimism and organizational climate as predictors of academic achievement and school effectiveness* (Yayımlanmamış doktora tezi) The University of Alabama. Tuscaloosa, Alabama.

- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of virginia high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary, Virginia.
- Weber, K., Johnson, A. & Corrigan, M. (2004). Communicating emotional support and its relationship to feelings of being understood, trust, and self-disclosure. *Communication Research Reports*, 21(3), 316-323.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Wu, H. C. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Ohio.
- 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*, 8(1), e11750.
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımçı liderlik: Kavramsal bir çerçeve. *International Journal of Field Education*, 3(2), 18-25.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yılmaz, E. & Kurşun, A. T. (2015a). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-69.
- Yılmaz, E. & Kurşun, A. T. (2015b). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilim Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 117-131.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although school principals have many responsibilities, the support they provide to teachers is extremely important (Gainess, 2011). Supportive behaviors of the school principal as a leader are influential in the success of teachers, students, and the school (Andrews & Soder, 1987; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Tindle, 2012). Moreover, principal support is known to be positively associated with organizational commitment (Demirtaş, Özer, Demirbilek, & Balı, 2017), organizational citizenship (Günbayı, Dağlı, & Kalkan, 2013; Tindle, 2012), trust (Yılmaz, 2004), work engagement (Rothmann & Fouché, 2018; Slišković, Buric, & Soric, 2019), and job satisfaction (Olsen & Huang, 2019). There are also studies (Ford, Olsen, Khojasteh, Ware, & Urlick, 2019; Gaines, 2011; Slišković et al., 2019) that show that principal support is negatively related to burnout experienced by teachers. Support has many dimensions and the support needed will change according to the person (Günbayı et al., 2013). However, there are some supports that the principal can mainly provide to teachers. In the literature, the support teachers need in order to be successful is associated with the social support theory and again the dimensions of the support are explained based on this theory. Social support may involve “emotional concern (liking, love, empathy), instrumental aid (goods or services), information (about the environment) or appraisal (information relevant to self-evaluation)” (House, 1981, p. 39, as cited in Tindle, 2012, p.12) dimensions.

Academic optimism involves a teacher’s positive belief that he or she can make a difference in the academic performance of students by emphasizing academic goals, achievement, and learning; by trusting parents and students to collaborate; and by believing in his or her capacity (Woolfolk Hoy, Hoy, & Kruz, 2008). In the eyes of teachers with academic optimism, every student is unique. According to them, every student can succeed if given the opportunity (Yılmaz & Kurşun, 2015a). Academic optimism consists of three dimensions: academic emphasis, trust, and collective efficacy (Hoy, Tarter, & Woolfolk, 2006). The interaction of academic emphasis, trust, and collective efficacy has the potential to bring about academic achievement. As a matter of fact, studies reveal that academic optimism is related to student achievement (Cassidy, 2012; Nelson, 2012; Wagner, 2008; Wu, 2012). Moreover, academic optimism is positively associated with organizational commitment (Çağlar, 2013; Çoban & Demirtaş, 2011), organizational citizenship (Krüg, 2015; Makvandia, Naderia, Makvandia, Pashaa, & Ehteshamzadeha, 2018), school climate (Vaux, 2015), performance (Bozkurt & Ercan, 2007), and openness to change (Çağlar, 2014).

Studies that reveal the relationship between these two variables, principal support and academic optimism, which have similar effects on academic achievement, are both rather limited (Krüg, 2015; Perelli, 2018) and have not been performed in the context of different cultures. Each organizational variable with a trust dimension needs to be studied more in different cultures, because trust can differ culturally (Fukuyama, 2005). It is expected that revealing the relationship between principal support and academic optimism will shed light on which principal support is more important in creating academic optimism in schools, and how principal support affects academic emphasis, teacher self-efficacy, and trust in students and parents. Based on the results of the study, the information to be obtained regarding the type and level of support provided by school principals can be used to determine the content of in-service training programs to be organized for school administrators. On the other hand, the information to be obtained about the academic optimism level in schools can guide education politicians and planners, especially school principals, on what dimensions and what kind of studies should be performed to develop academic optimism. For these reasons, the purpose of our study is to examine the relationship between teachers' perceptions of principal support and the academic optimism in schools. The present study differs in terms of the sample compared to the previous studies on this subject (Krüg, 2015; Perelli, 2018). In addition, the Turkish adaptation of the principal support scale used in the study has a structure different from that of the original scale. Based on the view that these differences will also reflect on the relationship between these variables, the study can provide new information on this subject. In line with the purpose of the study, answers to the following questions were sought based on the views of primary school teachers:

1. What are teachers' perceptions of principal support?
2. What are the academic optimism levels in schools?
3. Is there a significant relationship between teachers' perceptions of principal support and the academic optimism levels in schools?
4. Are teachers' perceptions of principal support a significant predictor of the academic optimism levels in schools?

Method

The correlational research method was used to reveal the relationship between teachers' perceptions of principal support and the academic optimism levels in schools. The population of the study consists of 699 teachers working in primary schools in the central district of Defne in the province of Hatay in the 2020-2021 academic year. Included in the sample were 333 primary school teachers selected from the research population through simple random sampling.

Results

Firstly, the teachers' perceptions of principal support were determined. It was found that teachers' perceptions of principal support were high. In addition, it was found that school principals provided the most instrumental support and the least instructional support. Secondly, the academic optimism levels in schools were examined in this study and were found to be high. It was also determined that academic optimism levels in schools were highest in the academic emphasis sub-dimension and lowest in the trust sub-dimension. Thirdly, the relationships between teachers' perceptions of principal support and academic optimism levels in schools were examined. Positive and significant relationships were found between all sub-dimensions of the principal support scale and all sub-dimensions of the school academic optimism scale. Based on the existence of these relationships and the related literature, it was examined whether the teachers' perceptions of principal support are a significant predictor of academic optimism levels in schools, and it was found that they are a predictor.

Conclusion

This study was carried out with primary school teachers working in the central district of Defne in the province of Hatay. Studies to be conducted in different populations and samples will provide more information about the generalizability of the results of the study. Principal support is a relatively new concept in the education management literature in Turkey and studies on this subject are quite limited. To compare the results of the study, new studies need to be performed on the subject, especially in Turkey. Studies can be conducted to reveal the relationships between concepts (organizational citizenship, organizational commitment, organizational cynicism, etc.) that are thought to be closely related to principal support. More detailed and in-depth findings on the subject can be obtained with studies conducted quantitatively and qualitatively.