

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL  
MÜDÜRLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK STİLİ İLE  
OKUL PERFORMANSI, PERSONEL GÜÇLENDİRME,  
OKUL MUTLULUĞU VE BAĞLAMI ARASINDAKİ  
İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

İlker AYDOĞAN

İstanbul  
Haziran, 2025

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN  
DAĞITIMCI LİDERLİK STİLİ İLE OKUL PERFORMANSI,  
PERSONEL GÜÇLENDİRME, OKUL MUTLULUĞU VE  
BAĞLAMI ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

İlker AYDOĞAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

İstanbul  
Haziran, 2025

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Üye Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR

Üye Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

Üye Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

İmza

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Stili İle Okul Performansı, Personel Güçlendirme, Okul Mutluluğu ve Bağlamı Arasındaki İlişkiler Örüntüsü**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

**İlker AYDOĞAN**  
**İstanbul, 2025**

## ÖNSÖZ

Eğitim neferleri olan öğretmenler bilgi, beceri ve yetkinlikleri öğrencilere aktarıırken okul performansına önemli destek sağlamaktadır. Dolayısıyla performansa katkı sağlarken güçlendirilme ve mutluluk düzeyleri, yönetim süreçlerine sistematik olarak katılmaları ve yapısal olarak güçlendirilmeleri eğitim ğretim süreci açısından önemlidir. Ayrıca okulların farklı özelliklerine göre kategorize edilmesi ve farklı özelliklerinin bu sınıflandırma içinde incelenmesi de farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın yararlanmak isteyen herkese ışık tutmasını umarım.

Doktora bir kemalat sürecidir. Bu süreçte her aşamada desteğini hep gösteren, “Gök kubbede baki kalan ancak hoş bir seda imiş” düsturunu hissettiren çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN’a, kıymetli bilgileri ile desteğini esirgemeyen, çalışmalarımda yolumu aydınlatan Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL ve Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU’na, desteğini hep yanımda hissettiğim biricik eşim Nurise CAN AYDOĞAN’a, dünyaya gelmesiye varlığıyla motivasyon kaynağım, duygusal sermayem olan oğlum Ertuğrul AYDOĞAN’a, tüm lisansüstü süreçlerinde bana güç veren annem Figen AYDOĞAN, babam Sami AYDOĞAN ve kardeşim İlkey Osman AYDOĞAN’a, araştırmama çok destek veren değerli meslektaşım Savaş AKGÜN’e ve adını sayamadığım tüm yönetici ve meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**İlker AYDOĞAN**

**İstanbul, 2025**

## ÖZET

# ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK STİLİ İLE OKUL PERFORMANSI, PERSONEL GÜÇLENDİRME, OKUL MUTLULUĞU VE BAĞLAMI ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

İLKER AYDOĞAN

Doktora, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Haziran 2025, XV +163 Sayfa

Okul performansı, genel olarak eğitim öğretimin sürecinin etkililiğini saptamada kullanılan bir ölçüttür. Ancak performans değerlendirme sürecinde genellikle notlara ve merkezi sınav sonuçlarına ağırlık verilmekte olup, bilimsel kültürel, sportif ve diğer unsurlara performans değerlendirme de ölçüt dışı olarak bakılabilmektedir. Bu nedenlerle farklı çıktılar ile de okul performansını değerlendirebilmek önemlidir. Mevcut çalışma, öğretmen algılarına göre okul performansı ile dağıtımci liderlik, personel güçlendirme, okul mutluluğu ve bağlamı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Okul performansına ek olarak okul müdürlerinin dağıtımci liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ve güçlendirilmesi de araştırma kapsamında incelenerek örüntü araştırılmış okul performansı farklılaşması okulların mevcut, öğretmen sayısı gibi iç özelliklerine kategorize edilerek okul profilleri oluşturulmuştur. Araştırmada veriler 684 öğretmenden toplanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. Okul profilleri gizil profil analizi tekniği ile oluşturulmuş ve analizler Latent Gold Programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okulun büyüklüğü, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı gibi okulla ilgili değişkenlerin, okul profillerini belirlemede etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, sınıf mevcudu ve okul mevcudu açısından dezavantajlı görünen okulların performans düzeylerini koruyabildiği görülmektedir. Bu durum, okul performansına ilişkin değerlendirmelerde yalnızca büyüklük, kaynak miktarı ya da öğrenci sayısı gibi sayısal göstergelere odaklanmanın yetersiz olduğunu; bunun yerine okulun içinde bulunduğu bağlamı, okul müdürlerinin sergilediği liderlik stilini, okul mutluluk ve öğretmen

güçlendirme düzeylerini dikkate alan bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır. Yapılan profil analizleri sonucunda sınıf mevcudu, okul mevcudu, öğretmen sayısı ve okul performansı değişkenlerinden oluşan dört gizil profil elde edilmiş olup en yüksek okul performansı yüksek okul mevcudu, yüksek öğretmen sayısı, yüksek sınıf mevcuduna sahip okullarda tespit edilmiştir. Dağıtımçı liderlik, personel güçlendirme ve okul mutluluğu değişkenleri ile de okul performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki görülmüştür. Sonuç olarak, bu çalışma sınıf mevcudu, okul mevcudu ve öğretmen sayısı, dağıtımçı liderlik, personel güçlendirme ve okul mutluluğu değişkenleri ile okul performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Eğitimde başarıyı artırmak için, liderlik yaklaşımlarının bağlama uygun şekilde esnekleştirilmesi, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve okul mutluluğunun olumlu yönde dönüştürülmesi, stratejik önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Performansı, Dağıtımçı Liderlik, Okul Mutluluğu, Personel Güçlendirme

## ABSTRACT

# TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRINCIPALS' DISTRIBUTED LEADERSHIP AND SCHOOL PERFORMANCE, STAFF EMPOWERMENT, SCHOOL HAPPINESS, AND CONTEXT

İlker AYDOĞAN

PhD Dissertation, Educational Administration

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Pınar ÖZKAN

June 2025, XV + 163 Pages

School performance is generally used as a criterion to assess the effectiveness of educational processes. However, performance evaluations often prioritize grades and results from centralized exams, while scientific, cultural, athletic, and other components tend to be overlooked or considered outside the scope of evaluation. Therefore, it is important to evaluate school performance using a broader set of outcomes. The present study aims to explore the relationships between school performance and distributed leadership, staff empowerment, school happiness, and school context based on teachers' perceptions. In addition to school performance, principals' distributed leadership practices, teachers' organizational happiness, and empowerment levels were also examined within the scope of the study. The pattern of these variables was investigated by creating school profiles categorized according to internal characteristics such as school size and number of teachers. Data were collected from 684 teachers, and the study was conducted using a quantitative research approach with a correlational survey design. School profiles were formed using latent profile analysis, and the analyses were carried out through the Latent Gold program. The findings indicate that school-related variables such as school size, class size, and number of teachers significantly contribute to the formation of school profiles. In this context, it was found that schools considered disadvantaged in terms of class and school size were able to maintain their performance levels. This highlights the inadequacy of relying solely on quantitative indicators such as school size, resource amount, or number of students in evaluating school performance. Instead, it

underscores the necessity of adopting a holistic approach that considers the school's context, the leadership style of the principal, the level of school happiness, and teacher empowerment. As a result of the profile analyses, four latent profiles were identified based on variables including class size, school size, number of teachers, and school performance. The highest school performance was observed in schools with large student bodies, high teacher numbers, and large class sizes. Additionally, positive and significant relationships were found between school performance and distributed leadership, staff empowerment, and school happiness. In conclusion, this study reveals the relationships between school performance and variables such as class size, school size, number of teachers, distributed leadership, staff empowerment, and school happiness. Enhancing educational success requires strategically adapting leadership practices to the context, empowering teachers, and fostering a positive school climate that promotes happiness.

**Keywords:** School Performance, Distributed Leadership, Staff Empowerment, Organizational Happiness

# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR .....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	10
1.6. Tanımlar .....	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	11
2.1. Okul Performansı .....	11
2.1.1. Performans Kavramı .....	14
2.1.2. Performans Değerlendirme .....	17
2.1.3. Performans Değerlendirmenin Amacı .....	19
2.1.4. Performans Değerlendirmesinde Karşılaşılan Zorluklar.....	20
2.1.5. Okul Performansı ve Etkililik .....	21

2.1.6. Okul Performansı ve Kalite .....	23
2.1.7. Okul Performansını Etkileyen Faktörler .....	27
2.1.8. Okullarda Performans Değerlendirme .....	30
2.2. Dağıtımçı liderlik .....	32
2.2.1. Dağıtımçı Liderliğin Tanımı .....	34
2.2.2. Dağıtımçı Liderliğin Ortaya Çıkışı .....	35
2.2.3. Dağıtımçı Liderliğin Yapısı .....	35
2.2.4. Dağıtımçı Liderlik Teorisinin Boyutları .....	38
2.2.5. Dağıtımçı Liderlik Modelleri .....	38
2.2.6. Okullarda Dağıtımçı Liderlik .....	40
2.2.7. Okullarda Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları .....	41
2.3. Okul Mutluluğu ve Kapsamı .....	45
2.3.1. Mutluluk .....	47
2.3.2. Çalışan Mutluluğu .....	48
2.3.3. Okul Mutluluğunu Etkileyen Faktörler .....	51
2.3.4. Örgüt İçi İletişim .....	52
2.3.5. Vizyon ve Değerler .....	52
2.3.6. Strateji ve Amaçlar .....	53
2.3.7. İyi Oluş .....	54
2.3.8. Liderlik .....	55
2.3.9. Meslektaşlar ile İlişkiler .....	57
2.3.10. Yönetici İle İlişkiler .....	58
2.4. Personel Güçlendirme .....	60
2.4.1. Öğretmen Güçlendirme .....	62
2.4.2 Öğretmen Güçlendirme ve Öğrenci Performansı .....	65
2.4.3. Öğretmen Güçlendirme Etkileri .....	65

2.4.5. Öğretmen Güçsüzleştirilmenin Etkileri.....	66
2.4.6. Yapısal ve Psikolojik Güçlendirme .....	67
2.5. İlgili Araştırmalar.....	70
2.5.1. Dağıtımçı Liderlik İle İlgili Araştırmalar.....	70
2.5.2. Okul Performansı İle İlgili Araştırmalar .....	71
2.5.3. Öğretmen Güçlendirme İle İlgili Araştırmalar .....	72
2.5.4. Okul Mutluluğu ile İlgili Araştırmalar.....	72
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>74</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>74</b>
3.1. Araştırma Deseni.....	74
3.2. Çalışma Grubu .....	75
3.3. Veri Toplama Araçları .....	76
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	76
3.3.2. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği .....	76
3.3.3. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği .....	77
3.3.4. Personel Güçlendirme Ölçeği .....	77
3.3.5. Okul Mutluluğu Ölçeği .....	77
3.4. Verilerin Analizi.....	78
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>81</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>81</b>
4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bulgular.....	81
4.2. Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular .....	82
4.3. Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Stili, Okul Performansı, Personel Güçlendirme, Okul Mutluluğu, Okul ve Sınıf Mevcudu, Okuldaki Öğretmen Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	82
4.4. Gizil Profil Analizi Sonuçları ve Optimal Modelin Belirlenmesi.....	84
4.5. Profillere Göre Dışsal Değişkenlerin Dağılımı .....	89

<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>93</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>93</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	93
5.1.1. Öğretmenlerin Okul Performansı Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç. ....	93
5.1.2. Okul Performansı ile Dağıtımçı Liderlik, Okul Mutluluğu, Personel/Öğretmen Güçlendirme ve Okul Bağlamı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç .....	95
5.1.3. Okul Performansı, Sınıf Mevcudu, Okul Mevcudu ve Öğretmen Sayısı Değişkenleri ile Oluşan Profillere İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	103
<b>5.2. Öneriler</b> .....	<b>105</b>
5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler .....	105
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	105
5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler .....	106
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>107</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>154</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Analiz düzeyine göre güçlendirme süreçlerinin ve güçlendirme çıktılarının karşılaştırılması .....	61
Tablo 3. 1: Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler-1 .....	75
Tablo 3.2. Ölçme araçlarına ait Cronbach's Alfa Çarpıklık ve Basıklık değerleri ....	78
Tablo 4.1: Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler .....	81
Tablo 4.2.: Değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler .....	82
Tablo 4.3. : Sınıf Mevcudu, Okul Mevcudu, Okuldaki Öğretmen Sayısı, Okul Performansı, Dağıtımçı Liderlik, Öğretmen Güçlendirme Ve Okul Mutluluğu Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 4.4.: Gizil profiller için uyum değerleri.....	85
Tablo 4.5: Gizil profiller arasındaki farkın testine ilişkin Ki-Kare analizi bulguları. 87	
Tablo 4.6.: Profillerin Tanımlayıcı Özellikleri .....	88
Tablo 4.7: Dışsal Değişkenlere Açısından Profiller Arasındaki Farklılıklar .....	89
Tablo 4.8.: Profiller arasındaki farkın karşılaştırılmasına yönelik Chi-Square Testi sonuçları .....	91

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmen Güçlendirme Çerçevesi .....	63
Şekil 3.1 İlişkisel Araştırma Yürütme Adımları .....	74
Şekil 4.1. Göstergelerin Profillerdeki Görünümü .....	86



## KISALTMALAR

M.E.B: Millî Eğitim Bakanlığı

T.D.K.: Türk Dil Kurumu



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Eğitim, toplum refahının gelişmesi, bireylerin bilişsel olarak daha iyi konuma gelmesi, bilim ve teknolojinin gelişmesi, toplumda kültürel yapının korunması ve aktarılması gibi birçok amaca hizmet etmektedir. Öğretmenler ise eğitim sistemlerinin etkili olmasında en önemli aktörlerdir. Öğretmenlerin önemli görevleri içerisinde okul performansının korunması, öğrencilerin bütünsel gelişiminin sağlayarak etkili ve toplum refahını yükseltecek bireyler yetiştirmesi sayılabilir. Bu bağlamda, toplumsal açıdan çok kritik görevler üstlenen öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu, yapısal güçlendirilme düzeylerini, okul performansı algılarını belirlemek ve okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik stili düzeylerini saptamak, farklı düzeyde okul performansına sahip okulların gizil değişkenlerini belirlemek araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu araştırma ile Türkiye'deki okulların performans düzeylerine göre sahip olduğu değişkenler belirlenebilecektir. Bunlara bağlı olarak bu kısımda araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem durumu

Tüm organizasyonlarda olduğu gibi eğitim kurumları okullarda da performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Hem bireysel hem de kurumsal performansın geliştirilmesi örgütlerin temel hedeflerinden biridir. Bireysel ve kurumsal performansın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, liderlik kuramları ile de ilişki olarak yoğun olarak çalışılan bir alandır (Moynihan ve Ingraham, 2004: 428; Trottier, Van Wart ve Wang, 2008: 320). Okulların bu kapsamda nasıl bir performans sergiledikleri önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır.

Okul performansı, eğitim araştırmalarında temel bir konu olup bilimsel literatürde kendine özgü bir yer edinmiş, etkili ve gerekli bir çalışma alanı olarak kabul edilmektedir. (Scheerens ve Creemers, 1996: 181). Akademik başarıdaki eşitsizliklerin incelenmesine odaklanması ve sosyo-ekonomik bağlamın eğitim sonuçlarında etkili olması nedeniyle önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cingöz ve Gür, 2020: 248). Performans, sistemin hedefleri ve belirlenen amaçları ile sistemin başarılarını veya sonuçlarını gösteren yansıtıcılar ile ifade edilmelidir. Dolayısıyla okul performansı, yalnızca öğrenciler, sınıflar ve bireysel eğitim kurumları tarafından elde edilen

performans düzeylerini değil, farklı öğrenme çıktılarını da içermelidir (Kyriakides vd., 2019: 124). Bu bağlamda performans göstergeleri incelenirken grubun özelliklerinin analiz edilmesi özel öneme sahiptir (Zai, Shi ve Nehm, 2021: 361). Bu doğrultuda, okul performansı ile ilgili çeşitli faktörlerin tanımlanması, okul etkililiği araştırmalarında temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Appels, De Mayer, Faddar, Van Petem, 2022: 630; Erdem ve Kaya, 2024: 381). Okul performansına eşlik eden değişkenlerin belirlenmesinin performansa olumlu şekilde müdahale edebilmek ve performansı belirleyen etkenleri ortaya koyabilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda eğitim alanında hesap verebilirlik konusu giderek ciddi bir oranda artan öneme sahip olması nedeniyle, okul müdürlerinin görevleri, gösterdikleri performans ve sorumlulukları istikrarlı bir şekilde daha kompleks bir hale gelmiş ve taşınması çok güç bir sorumluluk olarak yöneticilere yüklenmiştir (Hartley, 2007: 203). Bu durum, liderlik anlayışında farklılaşmaya yol açmış ve liderlik rolünün okul örgütü içerisinde farklı düzeylerdeki bireyler arasında paylaşılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Bellibaş, Gümüş ve Liu, 2021: 388). Her ne kadar dağıtımçı liderlik uygulamalarının okul performansı etkisi konusunda çalışma bulunmamakla beraber, çeşitli araştırmalar dağıtımçı liderlik modelinin örgütsel değişim, öğretmen liderliği, mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmen işbirliği, iş tatmini ve okul motivasyon düzeyi gibi okula çıktılarına ilişkin farklı değişkenler ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Bolden, 2011: 252; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2020: 442, Bellibaş, Gümüş ve Liu, 2021: 402). Bu bulgular dağıtımçı liderliğin okul performansı, örgütsel mutluluk ve öğretmen güçlendirme üzerinde bir etkisinin olabileceğini göstermiştir.

Dağıtımçı liderlik tarzına göre örgüt içerisindeki lider sayısı birden fazladır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004:28) ve liderlik alanları örgüt içerisinde paylaşılr (Harris, 2007:322). Dağıtımçı lider, tüm yetkileri elinde toplamış tek bir liderden ziyade formal olmayan liderler ile birden fazla lider söz konusudur. Bu liderler içerisinde kurumsal olarak resmileştirilmiş lider ile makama sahip olmayan liderler de mevcuttur. Diğer bir ifadeyle, dağıtımçı liderlik modeline göre liderlik özelliğine resmi anlamda sahip olmayan örgüt üyeleri de liderlik pozisyonlarında informal olarak yer alabilmektedirler. Dağıtımçı liderlik bakış açısı, liderlik ile ilgili olarak tek bir liderin zorunluluğu kavramından uzaklaşıp liderliği örgütün her düzeyinde temsil edebilen

daha taksonomik bir modeli savunmaktadır (Baloğlu, 2011:128). Dağıtımcı liderlik, okul yöneticisinin yetki ve sorumlulukları öğretmenlerle paylaşarak ortak bir vizyon oluşturmasına olanak tanımakta ve örgüt içi iş birliğini güçlendirmektedir. Bu liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek, mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırmaktadır. Bu durum, doğrudan ya da dolaylı yollarla öğretim kalitesini yükseltmekte ve sonuç olarak okulun genel performansına olumlu yansımaktadır. Bu noktadan hareketle dağıtımcı liderliğin benimsenmediği tek bir elden tüm işlerin yürütölmek istendiği, güç paylaşımının ve yetkilendirmenin, insiyatif vermenin olmadığı klasik liderlik yöntemleri ile günümüz okullarından ağı yakalayacak performansı göstermesi güçlökle olacağından dağıtımcı liderliğin önemli olduğu ifade edilebilir.

Küreselleşen dünya ile birçok örgütün rekabet edebilmesi ve faaliyetlerine devam edebilmesi için örgüt ile iş gücünün uyumlu olması gerekmektedir (Özçelik, 2015: 101). Günümüzde birçok kurum ve kuruluş personel güçlendirmenin gerekliliğini tartışmasız kabul etmektedir. Var olan tartışmalar ise personel güçlendirmenin hangi yönlerde yapılması gerektiği ve yapılış şekli ile ilgilidir (Schuler, 1995: 19). Personel güçlendirme örgütün performansını arttırmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Kansoy, 2021: 1833). Bu nedenle örgütün küresel ölçekte var olabilmesi ve gelişim içerisinde olması ve performansını yükseltebilmesi, mutluluğunu ve motivasyonunu arttırabilmesi açısından personel güçlendirme önemli görölmektedir.

Alan içerisinde geniş çapta kabul gören önemi olmasına rağmen, güçlendirmenin tanımlanmasına ilişkin farklı bakış açıları, bu kavramın teorik gelişimini sıklıkla tartışmalı hale getirmiştir (Ahearne, Mathieu ve Rapp, 2005: 947). Personel güçlendirme, bir iş görenin iş yapabilme yeteneğinin her yönden geliştirilmesi yönünde atılabilecek adımlar olarak tanımlanabilir (Quinn ve Spreitzer, 1997: 37). Güçlendirmenin bireysel düzeyde bir olgu mu, psikolojik bir yapı mı yoksa yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişkisel bir unsur mu olduğu sorgulanmakta olan bir durumdur (Fernandez ve Moldogaziev, 2012: 25). Daha kapsamlı bir yaklaşımı benimsemek adına, güçlendirmeyi liderlik ve diğer unsurlarla incelemek daha bütöncöl bir perspektif sunacağından etkileşimini daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilmektedir. Öğretmenlerin kurumları içerisinde güçlendirilmesi örgüte duydukları bağlılık ve işlerinden aldıkları tatmini de olumlu etkileyebilmektedir (Bogler ve Nir, 2012: 290). Öğretmenlerin güçlendirme uygulamaları diğer kamu çalışanlarından daha fazla

özerkliğe ihtiyaç duyduğundan çalışma koşulları önem arz etmektedir. Bu bağlamda, güçlendirme yalnızca bireysel yeterlilikleri artırmakla kalmayıp, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını ve okul iklimine yönelik algılarını da doğrudan etkilemektedir. Özellikle anlamlı bir iş deneyimi, katılım ve özerklik duygusu, öğretmenlerin kurumsal aidiyetlerini ve mesleki tatminlerini artırmakta, bu da doğrudan örgütsel mutluluğun oluşumuna katkı sunmaktadır. Dolayısıyla güçlendirme, örgütsel mutluluğun hem nedeni hem de sürdürülebilirliği için gerekli bir ön koşulu olarak değerlendirilebilir.

Örgütsel mutluluğun tanımı, araştırma amaçları ve kriterlerindeki farklılıklara göre değişiklik göstermektedir. Örgütsel mutluluk bireyler iş yaşamında hissettiği tatmin duygusu olarak ele alınmakta ve kişisel özdeğerin geliştirilmesi ile maaş ve diğer haklardan elde edilen kazanımlarla ilişkilendirilmektedir (Chen, Ren, Liu, 2022: 1). Horn ve arkadaşları (2004: 366), Örgütsel mutluluğu çalışanların iş ortamlarında yaşadığı olumlu psikolojik bir ifade olarak tanımlarken, Page ve Vella-Brodrick (2009: 442) ise insanların ruh sağlığını belirlemede önemli bir rol oynayan etken olarak belirtmişlerdir. Bireylerin sahip oldukları mutluluk düzeyleri ayrı ayrı olarak örgüte taşınıp bir bütün olarak değerlendirildiğinde örgüt mutluluğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde mutluluk okul mutluluğu olarak ele alınmaktadır (Özgenel ve Bozkurt, 2020: 132). Bir okulun mutlu öğrenciler yetiştirebilmesi öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken mutlu olup olmadıklarına bağlı olabilir. Genel olarak okul mutluluğu öğretmen, yönetici, öğrenci, veli ve diğer okul üyelerinin uyumunun neticesinde oluşan duygusal refah olarak nitelendirmek mümkündür (Engels, vd., 2004: 128). Dolayısıyla örgütsel mutluluk, bireysel düzeydeki bu olumlu deneyimlerin etkileşim ve paylaşım yoluyla örgüt genelinde kolektif bir refah atmosferine dönüşmesinin sinerjik bir süreci olabilmektedir.

Örgütsel mutluluk, öğretmenler için hayati bir öneme sahiptir. Araştırmalar, mutluluğun verimliliği, iş performansını, motivasyonu, iş kalitesini, yaratıcılığı ve görevlerde yenilikçiliği artırdığını, aynı zamanda eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Pryce – Jones, 2010: 187; Fisher, 2010: 385; Wang, vd., 2014: 8). Mutlulukla ilgili bulguların en önemli noktalarından biri, çalışanan/iş görenin yaptığı iş örgütün iyi oluş koşullarından etkilenmesidir. Bu durum, pozitif psikolojinin gelişimi işe uyumludur. Örgütsel yaşama bağlılık, mutluluk ve iş yerindeki olumlu duygusal deneyimleri gibi pozitif

olguları dikkate alarak incelemeye yönelik ilgi giderek artmaktadır (Rodriguez-Muno ve Sanz-Vergel, 2013: 96). Dolayısıyla örgütsel mutluluğun olmadığı yerde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi, akademik ve örgütsel performansın düşmesi riski olabileceğinden örgütsel mutluluk ya da okullardaki adı ile okul mutluluğu önemli bir konu olarak görülmektedir. Tüm bu noktalardan hareketle, okul performansı ile ilişkilendirilebilecek okul mutluluğu, öğretmen güçlendirme ve okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme seviyelerinin belirlenmesi okulun etkililiği ve verimliliği hakkında daha derin bir anlayışa sahip olunmasına katkı sağlayabilir.

Günümüz eğitim sistemlerinde okul performansının sürdürülebilir biçimde artırılması, yalnızca akademik çıktılarla sınırlı kalmayan, bütüncül bir yönetim ve örgüt yapısı anlayışını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik yaklaşımı, liderlik rollerinin okul paydaşları arasında paylaşılması yoluyla karar alma süreçlerine katılımı teşvik etmekte ve öğretmenlerin mesleki özerkliklerini destekleyerek güçlendirme düzeylerini ve örgütsel mutluluklarını artırabilir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi ise, sadece mesleki yeterliklerini değil, aynı zamanda örgütsel mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Örgütsel mutluluk, öğretmenlerin okuldaki deneyimlerini ve motivasyonlarını şekillendiren temel bir faktör olarak, doğrudan ve dolaylı yollarla okul performansına katkıda bulunabilir. Bu çalışma, söz konusu kavramlar arasındaki ilişkileri bütüncül bir model çerçevesinde ele alarak ve sınıf mevcudu, okul mevcudu, öğretmen sayısı ve okul performansı değişkenleri oluşan profilleri oluşturarak literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Böylece, eğitim kurumlarında liderlik yapılanmalarının yeniden değerlendirilmesi, öğretmenlerin kurumsal aktörler olarak güçlendirilmesi ve olumlu bir örgütsel iklimin inşası yoluyla okul performansının artırılmasına yönelik önemli teorik ve pratik katkılar sağlamaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik, personel/öğretmen güçlendirme, okul mutluluğu, okul performansı ve bağlamı (sınıf mevcudu, okul mevcudu, öğretmen sayısı) arasındaki gizil ilişkiler örüntüsünü incelemektir. Bu gizil ilişkileri belirlemek için okullar özelliklerine göre (sınıf mevcudu, okul mevcudu, öğretmen sayısı, okul performansı) kategorize edilmiş ve dış değişkenler (dağıtımçı liderlik, öğretmen güçlendirme, okul mutluluğu) ile ilişkili olup olmadıkları araştırılmıştır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

- Öğretmenlerin okul performansı algıları ne düzeydedir?
- Okul performansı ile dağıtımcı liderlik, personel güçlendirme, okul mutluluğu ve okul bağlamı (okul ve sınıf mevcudu, öğretmen sayısı) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul performansı, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenleri ile oluşan okul profillerinin karakteristik özellikleri nasıldır?
- Dağıtımcı liderlik, personel güçlendirme, okul performansı ve okul mutluluğu değişkenleri ile oluşan profillerin ilişkileri nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütlerinde performans farklı şekillerde araştırılan ve değerlendirilen edilen bir konu olmuştur. Performans zaman zaman öğretmen performansı ile ilişkilendirilmiş zaman zaman ise tüm unsurların da barındığı bir ölçme ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. (Erdağ ve Karadağ, 2017: 463). Ancak sadece öğretmen veya akademik çıktılar olarak kabul edilen puanlar üzerinden okul performansını değerlendirmek objektif ve tam değerlendirmeden uzak kalabilmektedir. Bu nedenle okulların eğitim liderleri olarak görev yapan öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak okulun performansını ortaya koyabilmek önem arz etmektedir. Okul performansı, okulun imkanları, kültürel ve bilimsel faaliyetleri de içeren kapsamlı bir yapı olduğundan bütünsel olarak değerlendirmek daha sağlıklı sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Bu doğrultuda okulları akademik başarısının yanında daha kapsayıcı bir biçimde değerlendiren unsurlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle okul performans değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin bilimsel ve kültürel faaliyetlere katılımı, okulun iletişim ve iş birliği kabiliyetleri ve veli memnuniyeti değerlendirilmesi söz konusudur (Köse, 2021: 58). Sonuç olarak imkanların arttığı günümüz koşullarında okulların performanslarının hangi değişkenlere göre farklılaştığını araştırmak önemlidir. Sonuç olarak imkanların arttığı günümüz koşullarında okulların performanslarının hangi değişkenlere göre farklılaştığını araştırmak önemlidir. Bu kapsamlı değerlendirme ihtiyacı, eğitim politikalarında da karşılık bulmuş; özellikle son yıllarda okullarda kaliteyi artırmaya yönelik yeni vizyoner yaklaşımlar ön plana çıkmıştır.

Türkiye’de 2023 eğitim vizyonu kapsamında kurumlarda bu yeni vizyona uyum sağlama ve yenilik çalışmaları başlamıştır. Bu sürecin okul müdürleri tarafından desteklenmesi son derece önemlidir. Çünkü okul paydaşlarının süreçleri desteklemesi performansı olumlu anlamda etkilemektedir (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993: 681). Yönetimsel süreçlerde daha fazla söz hakkı tanıyan (Spillane ve Healey, 2010: 265), yatay bir liderlik tarzını tercih ettiği (Harris, 2008: 174) dağıtımçı liderlik modeli 2023 eğitim vizyonunda aranan liderlik stiline kaynaklık edebilir. Yine bu bağlamda okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik düzeyi ile okul performansı, okul mutluluğu ve öğretmen güçlendirme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi eğitim kurumlarının performans etkileyicilerini saptamak ve bu faktörlere okulların profillerini analiz edebilmek açısından önemlidir.

Eğitim yönetimi araştırmalarına bakıldığında, liderlerin niteliklerini önceleyen, eğitimdeki iyileştirmelerin lider üzerinden analiz edilmesini savunan çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir (Fullan vd., 2023: 344; Gomez-Leal vd., 2022: 4). Ancak genel anlamda gerçekleştirilen liderlik araştırmalarında eğitimin odağında yer alan öğretmenlerin uzmanlıklarının ve yetkinliklerinin geleneksel liderlik ve yönetim anlayışlarında yeterince dikkate alınmadığı gözlenmektedir (Can, 2009: 394). Öğretmenlerin uzmanlıklarının ve yeterliliklerinin göz ardı edilmesi ve aşırı bürokratik görevler öğretmenlerin mesleki performansını engellemektedir (Vazquez – Toledo vd., 2023: 150). Bu bağlamda öğretmenlerin uzmanlık alanlarını önceleyen, iş birlikçi bir yaklaşımı benimseyen, daha demokratik ve kapsayıcı yönetim modeli sunan dağıtımçı liderliğin okullarda yer edinmesi önemlidir. Dağıtımçı liderlik, öğretmen katılımını ve güçlendirilmesini teşvik ederek daha demokratik okul ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda dağıtımçı liderlik, öğretmen katılımını ve güçlendirilmesini teşvik ederek daha demokratik okul ortamlarının oluşturulmasına olumlu etki etmektedir. Bu model liderlik uygulamalarını eğitim hedefleriyle uyumlu hale getirmenin ve iş birliği ile paylaşılan sorumluluk kültürünü geliştirerek okul kültürünü iyileştirmenin bir yolu olarak görülmektedir (Hatcher, 2005: 260; Harris, 2003: 316). Dağıtımçı liderlik, okul topluluklarının tüm üyelerinin aktif katılımını ve katkısını destekleyerek eğitim süreçlerinin daha etkili ve kapsayıcı olmasını sağlar (Printy ve Liu, 2020: 292; Larsson ve Löwstedt, 2020: 139). Bu kapsayıcılık yönetime katılım süreçlerinin daha demokratik ve daha güçlü olmasını sağlayarak eğitim ortamlarının iyileştirilmesine olumlu katkıda bulunabilmektedir.

Öğretmen güçlendirmesi, eğitim ortamlarını iyileştirmesi, eğitimecilere özerklik tanınması, kaynak ve destek sağlanması ve mesleki yetkinliklerini artırması nedeniyle önemli bir unsurdur. Öğretmen katılımını, iş birliğini teşvik ettiği, eğitim çıktılarını iyileştirdiği ve okul kültürü üzerinde olumlu bir etki bıraktığı için kritik bir öneme sahiptir (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2024: 9). Ayrıca motivasyon, iş tatmini ve kuruma bağlılığı arttırarak performansın iyileşmesine de katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda güçlendirilmiş öğretmenlerin daha yüksek öğretim kalitesi sergileyeceği ve okul faaliyetlerine daha fazla katılım göstereceği de ifade edilmektedir (Marks ve Louis, 1997: 248). Eğitim ortamını ve performansı olumlu etkileyebilmesi öğretmen güçlendirmenin önemlerinden birisidir. Öğretmen güçlendirme, daha iyi öğretim uygulamalarının pedagojik kaliteyi arttırarak öğrencilerin akademik performanslarına da etki edebilmektedir. Ayrıca, okul organizasyonunun öğretim süreçleri için daha etkili hale gelmesine de katkı da bulunabilmektedir (Sweetland ve Hoy, 2000: 722). Bu noktada, öğretmenlerin yalnızca mesleki yetkinlikleri değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik iyi oluş halleri de dikkatle ele alınması gereken bir diğer önemli boyut olarak öne çıkmaktadır.

Eğitimcilerin duygusal iyi oluşu ve genel mutluluğu, eğitim sistemlerinin başarısına katkı sağlayabilen bir unsurdur. Bu durum hem öğretmenlerin performansı ve etkililiği hem de öğrencilerin elde ettiği eğitimsel çıktılar üzerinde derin etkiler yaratmaktadır (Nguyen-Thi vd., 2024: 112). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda, daha olumlu ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturma eğiliminde olduklarını ve bunun da öğrencilerin akademik katılım seviyelerinin artmasına ve dolayısıyla başarılarının yükselmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Gibson, 2025: 36 ; Gouri ve As, 2024: 6050) Ayrıca genel mutluluk hali, meslekte kalma oranlarının artması ve verimlilik seviyelerinin yükselmesi ile doğrudan ilişkilendirilmiştir (Septiani, vd., 2025: 742; Shah vd., 2024: 314). Bu durum eğitim kurumlarının mutluluğu kurumsal stratejilerinin temel bir unsuru olarak önceliklendirmesi ve aktif olarak teşvik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu araştırma, Türkiye bağlamında okul performansı, dağıtımçı liderlik ve öğretmen mutluluğu arasındaki karmaşık ilişkileri, özellikle değişken okul koşulları (okul/sınıf mevcudu, öğretmen sayısı) altında “gizil profilleri” ortaya çıkararak incelemesi

nedeniyle önem taşımaktadır. Mevcut literatür, dağıtımçı liderliğin öğretmen güçlendirmesi veya okul etkililiği üzerindeki genel etkilerine odaklanırken, farklı performans düzeylerine sahip okullarda bu liderlik stiline öğretmen mutluluğu ile nasıl kesiştiğini ve okulun somut bağlamsal özelliklerinin (mevcut, öğretmen sayısı) bu dinamiklerde nasıl farklılaşan profiller yarattığını sistematik olarak analiz eden çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışma, öğretmen algılarına dayanarak farklı düzeylerde performans gösteren okulların dağıtımçı liderlik uygulamaları (kararlara katılım, hesap verebilirlik, mesleki gelişim desteği, açık iletişim), öğretmen mutluluğu ve bağlamsal değişkenler açısından ayırt edici profil özelliklerini belirleyerek, literatürdeki bu önemli boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu analiz, okul performansını artırmada “tek tip” yaklaşımların yetersiz kalabileceğini göstererek, farklı okul türlerine özgü stratejilerin geliştirilmesi için kritik kanıt sağlayacaktır.

Elde edilecek bulgular hem kuramsal hem de uygulamalı alanlara özgün katkılar sunacaktır. Kuramsal açıdan, dağıtımçı liderlik, öğretmen refahı ve okul performansı üçlüsünün bağlamsal faktörlerle (mevcut, öğretmen sayısı) nasıl etkileşime girdiğini gösteren ve bu ilişkileri açıklayan bir model geliştirmeye katkıda bulunarak, liderlik teorilerini Türk eğitim sisteminin gerçekleri bağlamında zenginleştirecektir. Uygulamada ise, okul müdürlerine ve eğitim yöneticilerine, okullarının özgün profilini (performans düzeyi ve bağlamsal özellikleri) tanımlayarak, onlara hangi koşullarda hangi dağıtımçı liderlik davranışlarının (katılımı destekleme, hesap verebilirlik sağlama, iletişimi güçlendirme, mesleki gelişimi önceliklendirme) öğretmen mutluluğunu ve dolayısıyla okul performansını daha etkili artırabileceğine dair somut ve kanıta dayalı stratejiler sunacaktır. Bu unsurların incelenmemesi durumunda, okul performansını artırmak için bağlamsal faktörlerin (mevcut, öğretmen sayısı) yarattığı farklı profiller dikkate alınmadan geliştirilen genel liderlik önerilerinin etkisiz kalma riski devam edebilecek ve öğretmen mutluluğu, personel güçlendirme ve dağıtımçı liderliğin okul performansına etkisindeki bu kritik bağlamsal ayrımlar netlik kazanamayabilecektir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmaya dahil olan öğretmenler uygulanan ölçek sorularına içten bir şekilde cevap vermiş ve gerçek düşüncelerin ifade etmişlerdir.

## 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2023/2024 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde devlet okullarında görev 686 öğretmenden toplanan veriler ile kısıtlıdır. Bu nedenle araştırmada sınırlı bir örneklem bulunduğu ve araştırma kapsamında olmayan değişkenlerin bulunabileceği ifade edilebilir. Araştırma kapsamında ele alınan okul özellikleri sınıf mevcudu, okul mevcudu ve öğretmen sayısı ile değerlendirildiğinden farklı okul yapısal özelliklerinin dahil edilmemiş olması yine çalışmanın sınırlılıklarındandır. Ek olarak araştırma kesitsel bir incelemedir. Kesitsel araştırmalar araştırmacının verileri belirli bir zaman diliminde topladığı çalışmalardır (Creswell, 2017:483). Bu nedenle ileriki çalışmalarda daha geniş zamanlı araştırmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklerin öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini yansıttığı da hatırlanmalıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Dağıtıcı Liderlik:** Liderliğin tek bir role indirgenmekten ziyade paylaşılan bir süreç olarak ele alındığı ve çeşitli kolektif eylem biçimleri işe karakterize edilen bir yaklaşımdır (Gronn, 2002: 424).

**Örgütsel Mutluluk:** Bireylerin iç dünyalarıyla bağlantılı olarak deneyimledikleri olumlu duyguları ifade eden bir duygusal iyi oluş durumudur (Bulut, 2015).

**Okul Performansı:** Öğretmenler ile iletişim, teknolojiye erişim ve sosyo-ekonomik koşullar gibi faktörlerden etkilenen genel eğitim çıktılarını ifade eder (Luna – Colombo ve Avila-Rosales, 2022).

**Okul Mutluluğu:** Okuldaki tüm paydaşların eğitim öğretim ve diğer faaliyetleri gerçekleştirirken kurdukları iletişim paylaşımlardan elde ettikleri pozitif duygusal yaşantıları ifade etmektedir (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004)

**Öğretmen Güçlendirme:** Öğretmenlerin özerklik, sorumluluk, seçenek ve yetki sahibi olma fırsatlarına işaret etmektedir (Rafique ve Akhtar, 2020).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okul performansı, dağıtımçı lider, okul mutluluğu ve öğretmen güçlendirme gibi kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 2.1. Okul Performansı

Eğitim kurumları açısından okul performansı incelenirken okulların sistem veya örgüt olarak farklı özellikleri göz ardı edilmemelidir. Bu farklı özellikler içerisinde öğretmenler ve öğrencilerin nitelikleri, okulun sosyal ve ekonomik özellikleri gibi farklı konular üzerinde durulabilir. Konu okullar olarak ele alındığında her okulun farklı özellikleri olabileceğinden farklı sistem çıktıları da olması mümkündür. Bu çıktılar arasında öğrencilerin akademik, sosyal ve bilişsel gelişimi, öğretmenlerin motivasyonu, okulun sahip olduğu kaynakların süreçlere katkısı, hedeflerin gerçekleşmesi, çevresel faktörler sayılabilir. Okul devamsızlığı ve okul terki, okuldaki disiplin sorunları da olumsuz çıktılar arasında yer almaktadır (Altan, 2018: 217). Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin işten ayrılmaları da düşük veya olumsuz örgütsel performans göstergeleri arasında yer almaktadır (Loeb, Kalogrides ve Horng, 2010: 217, Fink ve Brayman, 2006: 70-71; İngersoll, 2001: 516). Bu çerçevede, okul performansının yalnızca öğrenci başarısıyla sınırlı olmadığı; öğretmen yeterliklerinden yönetsel istikrara, kaynak kullanımından çevresel koşullara kadar çok boyutlu bir yapı arz ettiği görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim kurumlarının performansı değerlendirilirken hem nicel çıktılar hem de nitel süreçlerin birlikte ele alınması, okulun bütünsel işleyişi ve sürdürülebilirliği açısından daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Bu kapsamlı bakış açısı, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde ve gelişim odaklı müdahalelerin tasarlanmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Okul performansı genel olarak amaçların gerçekleştirilme durumuna göre tanımlanabilir. Eğitim kurumlarında amaçlar okulların gerçekleştirdiği performans çıktılarına göre nitelik ve nicelik olarak okullardan beklenen standartların oluşturulmasına katkı sağlar. Performans sonuçları okulun sahip olduğu hizmetlerin eğitimin kalitesinin ve etkililiğinin, öğretmenlerin özelliklerinin niteliğinin belirlenmesinde yardımcı olur (Çetin ve Duman, 2022: 235). Öğrencilerin gösterdiği akademik başarı, okul devamsızlığı, mezuniyet durumları, sosyal ve sportif

faaliyetlerde gösterdikleri katılımlar öğrenciler açısından önemli çıktılardır. Öğretmenler açısından bakıldığında ise iş doyumunu, motivasyonu, adanmışlık işe devam etme önemli performans çıktılarıdır (Wong, vd., 2024: 52). Toplum içinde okulun etkili olma düzeyi önem verilen hususlar içerisindedir. Amaçlar ya da performans açısından değerlendirildiğinde hedeflere ulaşıyor ve hatta hedefler geçiliyorsa bir okul etkilidir. Performans çıktıları amaçlara ulaşılma derecesinin göstergeleridir. Performans sonuçları başarı, motivasyon, işe devam durumu ve performansın genel niteliksel ve niceliksel hususları içerir (Hoy ve Miskel, 2020: 239). Bu nedenle, okul performansını değerlendirilirken yalnızca öğrenci ve öğretmen çıktılarına odaklanmak yeterli olmayıp, okulun bulunduğu çevreyle kurduğu etkileşim, yönetsel yapının sürekliliği ve paydaş memnuniyeti gibi daha geniş bağlamsal unsurlar da dikkate alınmalıdır. Böyle bütüncül bir yaklaşım, hem mevcut durumun doğru analizine hem de gelişime açık alanların belirlenmesine olanak sağlayacaktır.

Performans yönetimi istenen hedeflere ulaşmak amacıyla örgütün mevcut durumunu tespit etmesi, gelecek hedeflerini buna göre yenilemesi ve bunları sürekli olarak kıyas ederek etkinlikleri başlatma ve sürdürme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Camilleri, 2020: 17). Bu bağlamda sosyal bir etkileşim ilişkileri içerisinde olan okul içerisindeki tüm unsurların birbirlerine bağlandığı bir sistemdir. Okul içerisinde farklı özelliklerde paydaşlar bulunduran, görevi açık şekilde tanımlanmış öğretmen ve yönetici gibi üyeler içeren, çevresi ile sosyal bir bağı olan ve geçmişten devraldığı ve geleceğe aktardığı bir kültürü olan sosyal bir sistemdir. Bütün biçimsel örgütlerde olduğu gibi okullarda da formal-informal, planlanmış ve plana dahil edilmemiş tüm öğelerini dikkate almak önemlidir (Hoy ve Miskel, 2020: 22). Bu doğrultuda, okulda yürütülen performans yönetimi süreci yalnızca bireysel çıktılara değil, aynı zamanda sistemin bütününde ortaya çıkan etkileşimlere ve işleyiş dinamiklerine odaklanmak önem arz etmektedir. Böylece, örgütsel yapının tüm yönleriyle değerlendirilmesi hem planlı faaliyetlerin hem de örgüt içi doğal süreçlerin performansa etkisini daha sağlıklı biçimde analiz etme imkânı sunacaktır.

Okul farklı sayıda ve özellikte unsurlar içeren bir yapı olarak düşünülebilir. Bir örgüt olarak okullardaki davranışlarda çevresel ve iç etmenlerin etkisi altındadır. Bu nedenle okullardaki davranışlar farklı etmenlerin dinamik ilişkilerinin sonuçları arasındadır. Okullardaki örgütsel davranış, yapı, bireyler, kültür ve politika arasındaki dinamik ilişkinin sonucudur (Lindahl, 2006: 24). Okullardaki performansları ön görebilmek

için sistem ögeleri arasındaki uyumunda bilinmesi gerekir. Örgüt içerisinde çevresel koşullar sabit kaldığında iç etmenler arasındaki uyum düzeyi arttıkça sistemin etkililiği ve performansının yükselmesi beklenir (Altan, 2018: 217). Performansın yükseltilmesi için diğer bir yaklaşım ise hatalı olduğu düşünülen normların düzeltilmesidir. Bu yaklaşım işlevsiz kural ve davranışları yeniden yapılandırma veya personel değiştirme süreçlerini içermektedir. Bu tür yaklaşımlar okul performansını arttırabilmek için sağlam bir zemin oluşturabilme amacını taşımaktadır (Holme ve Rangel; 2012: 265). Ancak bu yaklaşım istikrarsızlığa sebep olarak daha çok disiplin sorununa neden teşkil edebileceğinden dikkatli ve gereksinim olduğunda gerçekleştirilmelidir (Allensworth, Ponisciak ve Mazzeo, 2009; Clotfelter, Ladd, Vigdor, 2010; Jackson, 2009). Bu nedenle, okul performansını arttırmaya yönelik müdahalelerin yalnızca yapısal değişikliklerle sınırlı kalmaması; aynı zamanda örgüt kültürü, liderlik tarzı ve paydaşlar arası ilişkiler gibi daha derinlemesine unsurları da dikkate alması gerekmektedir. Aksi takdirde, yüzeysel düzeyde yapılan düzenlemeler kısa vadede etki gösterse de, uzun vadeli gelişim ve sürdürülebilirlik açısından yetersiz kalabilir. Bu bağlamda, okulun bir bütün olarak ele alındığı sistem yaklaşımı, performansı etkileyen tüm ögelerin birbirleriyle olan etkileşimlerini analiz etme açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Okulların performansı ve etkililiği birçok unsurdan meydana gelmektedir. Okulların performansı kurumdaki her bir süreçten etkilenebilir. Maddi kaynaklar, yönetimsel ve işleyişe ilişkin süreçler, entelektüel sermaye ve sonuçlar okul performansı çıktılarına etki edebilir. Bir okulun performansı hem bireysel yeteneklere hemde kolektif yeterliliklere bağlıdır. Örgütsel öğrenme ve kurum performansı için hayati önem taşımaktadır (Holme ve Rangel, 2012: 266). Sonuç olarak okul süreçlerinin modelleri okul etkililiğini ve performansını iyileştirmede göz ardı edilmemesi gerek göstergelerdir (Hoy ve Miskel, 2020: 275). Bu doğrultuda, okul performansının değerlendirilmesinde yalnızca sonuçlara odaklanmak yerine süreç odaklı bir yaklaşım benimsemek gerekmektedir. Çünkü etkili okullar, yalnızca başarı düzeyi yüksek öğrenciler yetiştiren kurumlar değil; aynı zamanda öğrenen örgüt yapısını benimseyen, paydaşlarıyla iş birliği içinde sürekli gelişimi hedefleyen kurumlardır. Bu nedenle, okul performansını arttırmaya yönelik stratejiler geliştirilirken hem bireysel katkılar hem de kurumsal süreçlerin bütünsel olarak ele alınması kritik bir önem taşımaktadır.

Okullardaki eğitimin ve diğer çıktılarının kalitesini arttırmak için yapılan araştırmalar okul performansı kavramını ortaya çıkarmıştır. Okul performansının hayata geçiş süresi okullar arası kıyasla başlamaktadır. Bazı okulların akademik, sportif ve sosyal faaliyetler daha başarılı olmaları sonucu yapılan araştırmalar ile saptanan ortak nitelikler performansın artırılabilmesi için gerçekleştirilebilecek işlem basamaklarını göstermiştir. Okulun başarısı, etkililiği ve performansı birçok faktöre bağlı olmasına rağmen araştırmacıların genel olarak birleştiği birtakım özellikler mevcuttur (Çubukçu ve Girmen, 2006: 122). Bu özellikler okul müdürlerinin liderlik stilleri, performans konusundaki beklentiler, okulun etkililik düzeyi, okul iklimi, okul çevre ilişkisi, okul yönetim ve diğer süreçlere katılım, öğrenci akademik bilişsel ve sosyal özelliklerini geliştirmeye verilen önem, öğrenci durumlarının takibi biçiminde özetlenebilir. Öğrenci, öğretmen yönetici ve veli unsurları okul başarısı, performansı ve etkililiği üzerinde belirgin etkiye sahiptir. Bunlara ek olarak yapılan araştırmalar okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, iyi okul, kaliteli okul vb. konu başlıkları içerisinde yoğunlaşmaktadır (Şişman, 2012: 23). Bu çalışmalar, okul performansının yalnızca öğrenci çıktılarıyla değil; okulun iç işleyişi, liderlik anlayışı, paydaş katılımı ve çevresel bağlamla olan etkileşimiyle de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, etkili okul performansını desteklemek amacıyla geliştirilecek müdahale stratejilerinin, yalnızca yapısal koşulları değil, aynı zamanda okul kültürünü ve paydaşlar arası etkileşimi kapsayan çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Böylece, okulun hem kendi içinde tutarlı bir sistem oluşturması hem de çevresiyle uyumlu şekilde gelişim göstermesi mümkün hale gelecektir.

### **2.1.1. Performans Kavramı**

Performans kavramı, performansın türüne bağlı olarak görev performansı, algılanan performans ve kavramsal performans olarak farklı şekillerde tanımlanabilmektedir (Tauab ve İssor, 2019: 95). Performansın genel tanımı, bir görevi ve fonksiyonu yerine getirme ya da tamamlama süreci ve eylemidir. Bu tanım, iş ve eğitim gibi çeşitli durumlara bireyin performansı tanımlama şekline göre farklılık gösterebilir (Sonnetag ve Frese, 2002: 17). Performans eylemin kendisi ile ve aynı zamana örgütün bu eylemi nasıl değerlendirdiği ve yargıladığı ile de ilişkilendirilmelidir. Bu tanım eylem olarak kabul edilen davranışların yanı sıra bir sorunun çözüm yollarını düşünmek ve birine tavsiyede bulunmak gibi eylemsel olmayan davranışları da kapsamaktadır (Sanders,

2024: 23). Bu doğrultuda, iş performansı yalnızca görevlerin doğrudan yerine getirilmesini değil, aynı zamanda bireyin iş ortamındaki bilişsel katkılarını ve sosyal etkileşimlerini de kapsayan geniş bir çerçevede ele alınmalıdır. Bu yaklaşım, performansın sadece ölçülebilir çıktılardan ibaret olmadığını; örgütsel süreçleri destekleyen düşünsel katkıların ve iş birliğine dayalı davranışların da değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Performansın en yaygın biçimi, bireyin örgüte katkıda bulunan bir eylemi ne kadar iyi gerçekleştirdiğini ifade eden görev performansıdır. Bağlamsal performans ise, örgütün temel işlevlerine doğrudan katkıda bulunmayan, ancak görevlerin tamamlanabilmesi için şirketin sosyal ve psikolojik ortamını destekleyen eylemler olarak tanımlanır (Sonnetag ve Freese, 2002: 6). Bu iki performans türü arasındaki fark, görev odaklı faaliyetlerin işler arasından değişiklik gösterebilmesi, bağlamsal performans faaliyetlerinin ise daha fazla benzerlikler gösterebilmesidir. Ayrıca görev performansı eyleme odaklanırken, bağlamsal performans motivasyona odaklanmaktadır (Sonnetag ve Freese, 2002: 7). Bu bilgiler ışığında, görev ve bağlamsal performansın birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Etkili bir örgütsel işleyişin sürdürülebilmesi için yalnızca görev tanımlarına uygun davranışlar yeterli olmamakta; aynı zamanda çalışanların gönüllülük esasına dayalı katkıları, iş ortamındaki dayanışmayı ve aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. Bu nedenle, kapsamlı bir performans değerlendirme sürecinde her iki performans türünün birlikte ele alınması hem bireysel başarıyı hem de örgütsel bütünlüğü destekleyecek şekilde kritik bir rol oynamaktadır.

Örgütler, belirli amaçlar doğrultusunda faaliyet göstermek üzere yapılandırılmış sosyal sistemlerdir. Bu amaçlar, örgütün kuruluş felsefesini, stratejik yönelimlerini ve varlık gerekçesini oluşturur. Turğut ve Songur (2022: 396) 'a göre, örgüt içindeki lider ve yöneticilerin temel sorumluluğu bu hedefleri gerçekleştirmektir; ancak yöneticilerin performans değerlendirme kriterleri, örgütsel başarıya ulaşmada benimsenen yöntemleri şekillendiren kritik bir unsurdur. Yöneticiler, hedeflere ulaşmak için farklı yönetim anlayışları ve yaklaşımlar benimseyebilir. Performansın değerlendirilme biçimi yöneticinin bakış açısına göre değişse de kavramın özünde birleşen temel özellikler bulunmaktadır. Bu ortak noktalar, farklı yöntemler kullanılsa bile performansın örgüt içindeki işlevinin nesnel bir zeminde analiz edilmesini sağlar.

Performans, bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışları örgütün hedeflerine katkı sağlayacak şekilde ne ölçüde ortaya koyabildiğini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır (Krijgheld, Tummers, Scheepers, 2022: 6). Bu bağlamda, bireyin performansı sadece niceliksel çıktılarının değerlendirilmesiyle değil, aynı zamanda niteliksel katkılarının da analiz edilmesiyle anlaşılabilir. Yıldız, Dağdeviren ve Çetinyokuş'a (2008: 240) göre performans, örgütün amaçlarına ulaşma sürecinde bireyin sergilediği çabanın, sahip olduğu potansiyel yeteneklerle kıyaslanarak değerlendirildiği bir göstergedir. Bu kavram, yalnızca bireysel başarıya değil, örgütsel etkinliğe olan katkıyı da ortaya koyar. Dolayısıyla, bireyin bilgi ve yetkinliklerinin uygun şekilde yönlendirilmesi, örgütsel verimliliğin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Örgütsel bağlamda performans, yalnızca bireyin katkı düzeyine odaklanmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda çalışanların mevcut potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen sistematik yaklaşımları da kapsar (Tseng ve Levy: 2019: 4). Bu çerçevede, performans yönetimi bireysel, örgütsel ve takım düzeyinde değerlendirilmesi gereken çok katmanlı bir süreçtir. Özmutaf'a (2007: 43) göre bireyin performansı, kişisel hedeflerle örgütsel hedeflerin ne derece örtüştüğünü gösterirken; örgütsel performans ise kurumun genel başarısını ve stratejik hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koyar. Bunun yanı sıra, örgüt içinde iş birliği yapan ve ortak amaçlar doğrultusunda faaliyet gösteren grupların oluşturduğu takımların performansı da önemli bir analiz alanıdır. Takım performansı, bireylerin performanslarının toplamı gibi görünse de grup dinamikleri, iş birliği düzeyi ve sinerji gibi etmenler nedeniyle farklı bir değerlendirme gerektirir.

Örgütsel performans kavramı, alan yazında farklı yaklaşımlar doğrultusunda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Dyer ve Reeves (1995: 657), örgütsel performansı, organizasyonun etkililiğini artırmak amacıyla hedeflerin birleştirilmesi ve uyumlaştırılması süreci olarak görmektedir. Bu bakış açısı, örgüt içerisindeki tüm paydaşların aynı hedefe yönelmesini sağlayarak stratejik bütünlüğü ön plana çıkarır. Rogers ve Wright (1998: 313) ise örgütsel performansı, hedeflere ulaşmak için en az kaynak kullanımıyla maksimum verim elde edilmesi olarak tanımlar; bu da kaynak yönetiminin ve verimlilik ilkesinin önemine işaret eder. Öte yandan, Becker ve Gerhart (1996: 784), örgütsel performansı çevresel fırsatları değerlendirme ve karşılaşılan

zorlukların üstesinden gelme kapasitesi olarak ele alırken; Delaney ve Huselid (1996: 951), bu kavramı tüm paydaşların çalışanlar, yöneticiler, müşteriler ve toplum–memnuniyetini sağlama ve bu memnuniyet düzeyini artırma süreci olarak tanımlar. Bu farklı bakış açıları, örgütsel performansın çok boyutlu ve dinamik bir kavram olduğunu göstermektedir. Özetle, okul performansı; bireylerin, takımların ve kurumun stratejik hedeflere ulaşma düzeyini yansıtan, çok boyutlu ve dinamik bir olgudur. Bu bağlamda, okul performansı yalnızca akademik başarıyı değil, kaynakların etkin kullanımını, paydaş memnuniyetini ve örgütsel süreçlerdeki iş birliği düzeyini de içeren kapsamlı bir değerlendirme alanı olarak tanımlanabilir.

### **2.1.2. Performans Değerlendirme**

Performans değerlendirme kişinin örgütün amaçlarına ulaşmasında gösterdiği yeterliliklerin değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akdemir, 2012: 487). Bu bağlamda performanstan bahsedebilmek için kişinin örgütün bir amacını gerçekleştirme durumu ile fiili olarak karşı karşıya kalması gerekmektedir. Ayrıca çalışanın gösterdiği performansın değerlendirilmesi için bir yargıya varılmasında yardımcı olacak ölçütlerinde saptanmış olması önemlidir. Yapılan iş ile standartlar karşılaştırıldıktan sonra performans değerlendirmenin daha sağlıklı olacağı öngörülmektedir (Yıldız, Dağdeviren, Çetinyokuş, 2008: 41). Bu doğrultuda, performans değerlendirme süreci yalnızca bireysel başarıya odaklanmakla kalmaz; aynı zamanda örgütsel hedeflere katkı düzeyini ve işin niteliğine uygunluk derecesini de göz önünde bulundurur. Değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütlerin açık, nesnel ve işle bağlantılı olması, performansın daha adil ve güvenilir biçimde belirlenmesini sağlamaktadır.

Tüm çalışanların birebir yanı standartlarda performans göstermesi her zaman gerçekleşmeyeceğinden dolayı performans değerlendirme konusu oldukça önemlidir. Her bireyin var olan örgüt amacını gerçekleştirme konusundaki motivasyonu, kişisel becerileri, fiziksel ve bilişsel özellikleri aynı olamayabileceğinden dolayı bu noktaları da dikkate alarak performansı değerlendirmek kolay görülmemektedir (Abbasova ve Kurtulmuş, 2018: 3). Bu nedenle, performans değerlendirme sürecinde çalışanların bireysel farklılıklarını dikkate alan adil ve esnek yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, tekdüze değerlendirme ölçütleri farklı yetenek ve

koşullara sahip çalışanlar açısından yanıltıcı sonuçlara yol açabilir ve örgütsel adalet algısını zedeleyebilir.

Performans değerlendirme de değerlendiren konusu da diğer önemli bir husustur. Değerlendirme aracının niteliği, niceliği ve standardı kadar değerlendirenin de ölçümü hassasiyetle gerçekleştirebilecek yeterliliklere sahip olması önemlidir. Bu yeterliliklere sahip olmayan bir değerlendirici ölçümü doğru bir şekilde yerine getiremeyeceğinden vardığı yargı da gerçeği yansıtmaktan uzak olabilir. Dolayısı ile değerlendiren örgüt üyesi de gerekli yeterliliklere sahip olmasının yanı sıra ölçüm sonuçlarına gerekli paydaşlara paylaşarak geri bildirim içerisinde olmaya özen göstermelidir (Bakan ve Kelleroğlu, 2003: 104-105) Performans değerlendirmeden önce değerlendirme kıstaslarının değerlendirilecek bireylerin de görüşleri alınarak belirlenmesi beklenen performansa ilişkin somut örnekler verilmesi ölçüm sonucu saptanan performansın iyileştirilmesi için yol haritası oluşturulması diğer önemli hususlardır (Yalçın ve Doğruluk 2006: 346). Bu bağlamda, değerlendiricilerin yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda nesnel, tutarlı ve adil değerlendirme yapabilecek tutum ve becerilere de sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, değerlendirme sürecinin daha işlevsel ve katılımcı hale gelmesi için performans kriterlerinin belirlenmesinde çalışanların da sürece dahil edilmesi, hem değerlendirme sürecine olan güveni artıracak hem de geri bildirimlerin gelişim odaklı bir yaklaşımla kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

Performans değerlendirme performans ölçümünden farklılıklar göstermektedir. Performans ölçümü örgütün önceden saptanmış hedeflere sadece ulaşip ulaşmadığını içerirken performans değerlendirme buna ek olarak neden sonuç ilişkisi içerisinde saptamalarda bulunarak var olan durumu daha iyiye götürmeyi de kapsayan bir süreçtir. Performans değerlendirme de sonuca ve ölçüme etki edebilecek çevresel etkenlerde değerlendirilir (Tunçer, 2013: 90). Performans değerlendirme örgütü değerlendirme sonucu sadece başarılı ya da başarısız olarak etiketlemek yerine var olan durumu farklı uygulamalar ile destekleyerek farklı politikalar üretebilmeye olanak sağlayan bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Yenice, 2006: 124). Bu kapsamda, performans değerlendirme yalnızca geçmişteki başarı ya da başarısızlıkların tespitiyle sınırlı kalmayıp, geleceğe yönelik iyileştirici stratejilerin geliştirilmesine de katkı sunmaktadır. Dolayısıyla, değerlendirme süreci; hem mevcut performans düzeyinin

objektif biçimde analiz edilmesini hem de örgütsel gelişimi destekleyecek yapıcı kararların alınmasını mümkün kılan dinamik bir yönetim aracıdır.

### **2.1.3. Performans Değerlendirmenin Amacı**

Performans değerlendirme yönetimsel kararlara dayanak olması ve amaçlara ne derece yaklaşıldığının belirlenmesi olmak üzere iki genel işlevi olduğu belirtilmektedir (Palmer ve Winters, 1993, akt. Helvacı, 2002: 156). Yönetimsel kararlara temel teşkil etmesi, disiplin ve terfi süreçlerine yön verebilmesi açısından performans değerlendirme sonucu çıktıları faydalı olabilmektedir. Performans değerlendirme sonucuna göre kararlar verilmesi aynı zamanda ayrımcılık yapılması gibi olumsuz durumların oluşmasına da engel teşkil etmektedir (Mirzayev ve Yunusova, 2024: 127). Bu çerçevede performans değerlendirme yalnızca yönetimsel kararlara değil, aynı zamanda çalışanların gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine de katkı sağladığı görülmektedir. Böylece, değerlendirme süreci hem örgütsel verimliliği artırmaya yönelik stratejik kararların alınmasına olanak tanımakta hem de çalışanların kariyer planlaması ve motivasyon düzeylerinin desteklenmesine hizmet etmektedir.

Performans değerlendirme ikinci işlevi olan amaçlara yaklaşılma durumu ise kriterlere ne ölçüde ulaşıldığının bilinmesi açısından yarar sağlamaktadır. Elde edilen bilgiler geri bildirim ile örgüt üyelerine paylaşıldığında ve gerekli hizmet içi eğitimler ile desteklendiğinde örgütün daha sağlıklı ilerleyebileceği düşünülmüştür. Ayrıca geri bildirim mekanizması örgüt üyeleri ile iletişimi kuvvetlendirdiğinden motivasyonu da sağladığı değerlendirilmektedir (Helvacı, 2002: 157). Tüm yönleri ile başarılı bir şekilde tamamlanmış bir performans değerlendirme süreci çalışanın mesleki yönelimine olumlu katkıda bulunması açısından da önemli görülmektedir (Yatkın, 2008: 7). Bu bağlamda, performans değerlendirme sürecinin sadece yönetimsel bir araç olarak değil, aynı zamanda gelişim odaklı bir geri bildirim sistemi olarak yapılandırılması gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım, hem çalışanların mesleki yeterliklerini geliştirmelerine imkân tanımakta hem de örgütsel hedeflerle bireysel hedefler arasındaki uyumu güçlendirerek kurumsal başarıya katkı sağlamaktadır.

Değerlendirme öncesi performans kriterleri belirlendikten sonra değerlendirme süreci başladıktan sonra değerlendirici ya da yöneticinin çalışanlar ve diğer paydaşlar ile sürekli iletişim halinde olması ile iletişim kanallarının daha sağlıklı gelmesi performans değerlendirme alt amaçlarından biri haline gelmiştir (Armstrong, 2009:

98). Tüm değerlendirme süreçlerinde yönetici değerlendirdiği tüm bireyler ile sürecin daha sağlıklı işlemesi için yapıcı davranışlar içerisinde olması önemli bir noktadır. Tüm bu süreçler sadece form üzerinde değerlendirmelerde bulunmaktan ibaret olmayıp aktif bir süreç olduğundan dinamik bir yapıya sahip olmalıdır.

Performans değerlendirmenin amacı yapılan değerlendirmenin kişisel hatalardan arınık bir biçimde nesnel durumu yansıtabilmesidir. Değerlendirme sonucunda olumlama etkisi ile sonuçların cömertlik ya da katılık etkisi dışında kalarak tüm farklılıkları yansıtabilmelidir (Özçelik ve Uyargıl, 2019: 348). Çalışan sayısının artması ile farklılıkların daha çok sonuçlara yansması beklenen bir durumdur (Erdoğan, 2007: 69). Bu nedenle değerlendirme öncesi sahip olunan bilgilerin değerlendirme sonuçlarının benzeşmesine neden olmaması da önemli bir noktadır. Bu genellikle ilk izlenimlerin ve ön yargıların değerlendirmenin amacından sapmasına neden olabilir

#### **2.1.4. Performans Değerlendirmesinde Karşılaşılan Zorluklar**

Performans değerlendirme sistemlerinin etkinliği, yalnızca teknik yapısına değil, aynı zamanda değerlendiricilerin yetkinliğine, örgütsel kültüre ve çalışan algılarına bağlı olarak şekillenmektedir. Cuguero -Escofet ve Rosanas (2017: 629), insan kaynakları yöneticilerinin performans yönetim sistemlerinde hem değerlendirici hem de jüri rolünde rolünü üstlenmelerinin değerlendirmeyi olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çoğu yöneticinin, performans değerlendirme geri bildirimleri olumsuz olduğunda ortaya çıkan zorluklarla başa çıkmak için gerekli eğitime sahip olmadığını belirtmişlerdir. Birçok örgütte, uygulanan performans değerlendirme sistemi, çalışan performansına dair kalıcı kayıtlar yazmayı içermektedir. Bu sistemi iyileştirmek amacıyla, çoğu örgüt yazılı sistemin bazı kusurlarını doğru bir şekilde ele alan bir performans değerlendirme sistemi tasarlamak ve uygulamak için zaman ve kaynak yatırımı yapmıştır. (Arif ve Urooj, 2016: 660). Bazı araştırmalar, performans değerlendirme sistemlerinin uygulanmasında karşılaşılan çeşitli zorluklara yer vermektedir. Çünkü değerlendirme sistemleri eğitim ve çalışan programları, sürekli iyileştirme girişimleri gibi önemli işlevleri yerine getirebilmektedir (Sarkar, 2016: 10). Dolayısı ile bir çalışanın performansını doğru bir şekilde değerlendirmeyen bir performans değerlendirme sistemi, örgütün insan ilişkileri politikalarını tehlikeye atabilmektedir (Olose, 2024: 39). Bu nedenle, performans değerlendirmesi,

çalışanların örgüte verdikleri katkıya oranla değerlendirildiklerini düşünmediklerinde çeşitli zorluklar ile karşılaşmaya açık hale gelebilir.

Schleicher ve arkadaşları (2018: 2238), performans değerlendirmesinin hem değerlendirici hem de değerlendirilen tarafından kabul edilmesinin, sistemin etkinliğinde önemli bir rol oynadığını ileri sürmüştür. Değerlendirilenin süreci kabul etmesinin, performans değerlendirmesinin temel amacının örgütün verimliliğini ve etkinliğini arttırmak olması nedeniyle süreç ve sonuç açısından önemli olduğunu açıklamışlardır. Choon ve Embi (2012: 190), performans değerlendirmesinin öznel olduğunu ve algılar, inançlar ve bazen de değerlendirici ve değerlendirilenlerin deneyimlerinden etkilendiğini belirtmiştir. Bu nedenle, performans değerlendirmesinin adalet algısının, değerlendiriciden ve değerlendirilen kişiye göre değiştiği ve öznel olduğu, dolayısıyla bir bireyden diğerine farklı bir adalet algısı ortaya çıkarması önemlidir (Fernandes ve Awamleh, 2006: 709). Brumback (1998: 266), değerlendiriciler ve değerlendirilenler için ilgili eğitimleri tartışırken, personel, insan kaynakları yöneticileri ve özellikle yeni yöneticiler veya değerlendiriciler için sürekli eğitimin önemini vurgulamıştır. Taylor ve O'Driscoll (1994: 31), çalışmalarını sonuçlandırırken, performans değerlendirmelerinin odaklanması gereken üç eğitim alanı belirtmiştir. Bunlar, yöneticilerin becerilerini geliştirmek, değerlendirilenlerin performansı ile ilgili sorunları ele almak ve çalışanların gelişim ihtiyaçları ile kariyer hedeflerini tartışmaktır. Sürecin başarılı olabilmesi için performans değerlendirme sürecinin kabulü, tam anlaşılması ve desteklenmesi gerekmektedir.

#### **2.1.5. Okul Performansı ve Etkililik**

Etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar yüksek başarı beklentisi, öğrenci başarısının izlenmesi, performans ve üretkenlik faktörlerine değinmiştir. İstikrar, süreklilik ve tutarlılığında önemine işaret etmişlerdir (Reynolds ve Tedlie, 2000). Kurallara vurgu yapılması düzenli bir öğrenme ortamı için gerekli koşulları sağladığından performansa da olumlu yönde etki edebilmektedir.

Performansı yüksek okulların diğer bir özelliği ise gelişmiş kişiler arası ilişkilerdir. Bu ilişkiler disiplin, dış kontrol ve kurallardan ziyade ait olma ve katılımcılıktan kaynaklanmaktadır. İş birliği, meslektaşlık, fikir birliği ve iletişim etkili okulların önemli bir özelliği olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle ekip olarak çalışması birlik ve tutarlılığın sağlanması, iletişimin güçlendirilmesi için önemli bir

noktadır. Ayrıca öğretmenlerin katılım süreçlerine dahil edilmesi de etkiliği arttıran bir faktör olarak ifade edilmektedir. Personelin bağlılığı, iş birliği ve iletişiminin okul performansını hedeflemesi önemlidir. Hedef alınan okul performansındaki olumlu gelişmelerinde takdir edilmesi de motivasyon açısından olumlu etki yaratabilmektedir (Levine ve Lezotte, 1990). Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin sorun çözme odaklı olması, aktif olarak süreçlerde yer alması ve düşük başarılı öğrencilerin sorunlarının çözümü noktasında yapıcı ve aktif olmaları okul performans açısından önemlidir.

Okul performansı açısından araştırılan diğer bir konuda sosyal ilişkiler ve okul başarısı olmuştur. Sosyal ilişkilerin geliştiği okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yenilikçiliği ve risk almayı seven, teşvik eden, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını destekleyen okulların daha etkili olduğu da ifade edilmiştir (Heck ve Mar – coulides, 1996: 81). Bu kapsamda örgütsel değerlerin ve öğretmen tutumlarının okul performansına etki etmesinin göz ardı edilmemesi bu nedenler ile önemli görülmektedir

Etkililik ve verimlilik kavramı okulların göreceli performansına dayanmaktadır. Bu nedenler bir okul başka bir okuldan daha iyi bir performans gösteriyorsa daha etkili ve verimli olarak nitelendirilebilir. Bu tip bir performans yaklaşımı okullar arasında adil karşılaştırmalar yapılmasına engel olabilmektedir. Farklı şartlara sahip okulların farklı öğrenci akademik başarısına sahip olması muhtemeldir. Bu nedenle okulların oluşturduğu katma değerler de ihmal edilmemelidir. Bu bağlamda katma değer bir okulun belirli bir zaman diliminde bir dizi konuda öğrencilerin ilerlemesini ne ölçüde teşvik ettiğinin bir göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Sammons, Thomas ve Mortimore, 1997: 24). Bu ifadenin içeriğinde yer alan ilerleme kelimesi öğrenci başarısının önceki bilgi birikimi ve hazır bulunuşluluğuna göre ilerleme sağlaması anlamına gelmektedir. Bu da “katma değer’in aslında farklı düzeltme biçimlerini kapsayan genel bir terim olduğunu göstermektedir. Bu nedenler ile öğrencilerin kolektif kazanımlarını en iyi şekilde temsil ettiği için performans kıyaslamada katma değer unsuruna önem verilmelidir (Teddle ve Reynolds, 2000). Bu anlamda, okul performansını değerlendirirken yalnızca mutlak başarı düzeyleri değil, öğrencilerin başlangıç noktalarına göre gösterdikleri gelişimi esas alan katma değer ölçümlerine öncelik verilmesi, daha adil ve anlamlı karşılaştırmalar yapılmasını mümkün kılacaktır.

### 2.1.6. Okul Performansı ve Kalite

Eğitim açısından performans zaman zaman öğretimin kalitesini gösteren bir özellik olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra okulun genel halinin iyi olması olarak görülmüş ve etkili ve iyi kavramları arasındaki farklılıklara da dikkat çekilmiştir (Ayık, 2007: 63). Etkili okul, öğrencilerin akademik, bedensel ve zihinsel becerilerinin en st düzeyde desteklendiği ve en uygun öğrenme çevresinin sağlandığı okul olarak ifade edilebilir (zdemir, 2002: 259). Farklı rgtlerde de bu kavram etkinlik, verimlilik okulun faaliyetlerini devam ettirebilme gücü anlamlarında kullanılmıştır. Diğer bir değişle okulda devamlılığı olan tüm öğrencilerin eğitim ğretim programlarından en iyi şekilde yararlanması ve arzu edilen hedeflere ulaşmasıdır (Hoy ve Miskel, 2012: 273). Bu doğrultuda, performans kavramı yalnızca nicel çıktılarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda okulun sunduğu öğrenme ortamının niteliği, ğrenci gelişimine katkısı ve kurumsal sürdürülebilirliğiyle birlikte değerlendirilmesi gereken çok boyutlu bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul ve eğitim açısından etkililik okulun fiziki şartları, eğitim ğretim programları, eğitim ortamındaki süreçler, okulun kazanımları ve içerisinde yer aldığı evre gibi yönler değerlendirilerek tanımlanabilmekte ve bunlar arasındaki farklılıklar tespit edilerek yorumlarda bulunulmaktadır (Ayık, 2007:64). Bir eğitim kurumu olan okul diğer örgütlerden farklılaşabildiğinden okulun performans boyutları diğer örgütlerin performans ve etkililik boyutlarından farklıdır. Okul etkililiği boyutlarının nde gelenleri ise eğitim- ğretim süreci, yönetici, ğretmen, ğrenci, personel güçlendirme, iş doyumunu, ğrenci performansının değerlendirilmesi ve liderliktir (şişman, 2002: 159). Bu çerçevede, okulun etkililiği yalnızca yapısal ya da yönetsel unsurlarla sınırlı kalmayıp, tüm paydaşların etkileşimini içeren dinamik bir süreç olarak ele alınmakta; dolayısıyla performans değerlendirmeleri de okulun kendine özgü yapısı, işleyişi ve amaçları dikkate alınarak çok boyutlu bir perspektifle yürütülmektedir.

Okul etkililiği değerlendirme araçları eğitim kurumlarının türüne göre farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu göstergeleri motor becerileri yorumlama odaklıyken, orta dereceli okullar daha çok akademik başarıyı lme eğilimindedir. İlköğretim okulu göstergelerinde ebeveyn ve evre de önemli görülürken diğer st dereceli okullarda performans kriteri daha çok öğrenciyi merkeze almaktadır (Lunenburg ve

Ornstein, 2013 :309). Standart başarı testlerindeki öğrenci performansı, öğrenci ve öğretmen devamsızlık oranları, disiplin cezaları, sosyal ve akademik projelerden alınan ödüller genel olarak ortaokul için performans göstergelerini örneklemektedir (Ornstein, 2003). Bu bağlamda, okul etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılan göstergeler, eğitim kademesine ve kurumun amaçlarına göre değişkenlik göstermekte; bu da performans ölçütlerinin evrensel değil, bağlamsal olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymakta ve her okul türü için misyonun ifade edilmiş olmasını önemli kılmaktadır.

Okulun misyonun açıkça ifade edilmiş olması, eğitim programının iyi bir biçimde düzenlenmesi, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetkin olması ve okulun okulun fiziki şartlarının belirli standartların üzerinde olması performanslı okullarda bulunması gereken temel özelliklerdir (Gümüşeli, 1996: 2). Okulun içinde yer aldığı sosyal çevre, okulun yönetim yapısı, okulun statüsü, öğretmen ve öğrencileri mesleki kıdemleri, liderlik stillerindeki farklılıklar okul performansını etkileyen bağlamsal değişkenleri kapsamında ifade edilmiştir (Teddle, Stringfield ve Reynolds, 2000: 162). Bu doğrultuda, okul performansı yalnızca içsel düzenlemeler ve yapısal yeterliliklerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda okulun içinde bulunduğu sosyal çevreyle olan etkileşimi ve örgütsel bağlamdaki dinamikler tarafından da şekillenmekte; bu durum performansın çok katmanlı hem nicel hem nitel boyutları kapsayan bir değerlendirme süreci olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Başarıya odaklanmış, misyonu paylaşabilen ve kuruma bağlı personeller problem çözme ve iletişim becerileri yüksek olduğundan olumlu performans gösterilmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrencinin temel becerilerin kazandırılmasına yoğunlaşmış olması, öğrenci gelişiminin yönetim, personelin işlevsel becerilere sahip olması, okulda yöneticilerin okulun başarısı ve gelişimi, öğretmenlerin desteklenmesi için gösterdiği liderlik, velilerin öğrenci takibi ve öğrencilerden gerçekçi beklentiler etkili okulların karakteristik özellikleri içerisinde tespit edilmiştir (Balci, 2007: 25).

Okul performansı değerlendirme çalışmalarını ayakta tutan asıl amaç eğitimde kaliteyi arttırma çabasıdır. Bu yönüyle okul performans değerlendirme çalışmalarının temelinde kalite standartlarını yerine getirmek olduğu söylenebilir (Köse, 2021: 55). Eğitimde kalite değişkenleri ile incelendiğinde fırsat eşitliği, iş yönergeleri ve okul

şeffaflığı konuları göze çarpmaktadır (Mathews, 2010: 149). Okulun istenen çıktılara ulaşma derecesi, eğitimsel araçların etkili kullanılması, değişikliklere ayak uydurabilme, olanakların eşit dağılması ve en az maliyetle en üst çıktıları elde edebilme OECD (2005) raporlarına göre eğitimde kalitenin ve performansın bileşenlerini oluşturmaktadır.

Eğitimde performans ve başarının ne olduğu, kalitesinin nasıl ölçüleceği farklı bakış açılarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu noktada eğitimde amaçların her aşamada göz önünde bulundurulması, hedeflere ulaşma derecesinin değerlendirilmesi önemli konular haline gelmiştir (Nayir, 2013: 121). Bu bağlamda okulların nasıl performansını arttıracacağı ve hangi kriterlere göre geliştirileceğini ifade eden çalışmalar temelde birbirini desteklemektedir

Eğitim alanında farklı etkililik ve performans değerlendirme anlayışları geliştirilmiştir. Yapılan performans değerlendirme anlayışlarında etkililiğe ve okul kalitesine değinen ortak noktalar bulunmaktadır (Hesapçioğlu, 2013: 147). Buna göre yükümlü bulunduğu nüfusu eğitmek, okulu yaşatmak için eğitim hizmeti üretmek, eğitimi sorumlu olduğu bölgesine yaymak, nitelikli eğitim üretmek ve planlarda belirtilen niteliklerde öğrenci yetiştirmek performans değerlendirmelerde dikkat edilen önemli noktalar olarak görülmektedir

Eğitimde performansı ve içerik olarak kaliteyi değerlendirebilmek için ortaya konan sonuçların ne olduğu önemlidir. Bireyin ve toplumun eğitimden beklentilerin ve bunların karşılanma derecelerinin uyum içerisinde olması ve bu uyumun zaman içerisinde gelişmesi gerekli bir durumdur. Bu noktada öğrencilerden ziyade gösterdikleri performansın okul performansını oluşturmada değerlendirildiği ifade edilmektedir (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010). Okullar sahip oldukları olanakları en etkili biçimde kullanarak, öğrencilerin öğrenmesini, bilgiyi paylaşabilmesini, muhakeme edebilmesini, farklı görüşleri kıyaslayabilmesini ve akademik ve sportif alanlarda rekabet edebilmesini sağlayarak kalitesine dolayısı ile de performanslarına olumlu katkı sağlayabilirler.

Teknolojik gelişmeler, okul üzerindeki çevresel faktörler okul sisteminin dolayısı ile okul performansının da değerlendirilmesi üzerinde ciddi bir etki meydana getirmektedir. Okulun değişen şartlara uyum sağlayabilme yeteneği hızlı değişimleri kavrayabilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu kavrayış ise örgütün sürekli olarak

öğrenen örgüt olma yönündeki faaliyetleri ile gerçekleşebilir. Okullar ortak amaçlarını paydaşları ile geliştirerek, kendi yapı ve işleyişlerini analiz ederek, mesleki bilgilerini örgüt içerisinde paylaşarak örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilir ve okul performansına katkıda bulunabilirler (Altan, 2018: 152). Bu süreçte, değişime uyum sağlamak için örgütsel performansı hedefleyen okulların hatalardan uzak kalmak için yönetim ilkelerini bir çerçeve olarak kullanması kaçınılmazdır.

Eğitim kurumlarında önemli değişim aşamalarından birisi de Toplam Kalite Yönetiminin eğitime uyarlanması olmuştur. Toplam kalite yönetimi hatalardan uzak kalma, paydaşların memnuniyeti, kurumsal iyileşme ilkelerine dayanan bir yönetim modelidir. İç ve dış paydaşların beklentilerini merkeze alma, yöneticilerin liderlik özellikleri sergileyebilmesi, tüm paydaşların hedeflere ulaşabilmek için katılımı, ödüllendirme mekanizmasının kurulması ve uzun vadeli planların yapılması Toplam Kalite Yönetiminin temel özellikleridir (Ada ve Baysal, 2012:85). Okulun etkinliğinin performans düzeyinin yükselmesi, sorunlara köklü çözümler getirmesi, eğitim ortamını daha cazip hale getirmesi, öğrencilerin akademik başarı düzeyini artırması ve yöneticilerin öğretmen, öğrenci ve veliler ile ilişkisini geliştirmesi Toplam kalite Yönetiminin okul bazında ulaşması beklenen gelişmeler arasında ifade edilmektedir (Uluğ, 2003: 73). Bu anlamda Toplam Kalite Yönetimi, okulları yalnızca yüksek performans göstergelerini iyileştiren bir araç değil, aynı zamanda paydaş sinerjisiyle sürekli dönüşen canlı bir öğrenme ekosistemi haline getiren kültürel bir dönüşüm sürecidir.

Yüksek performans gösteren okullar ile ilgili bazı ortak noktalara rastlamak mümkündür. Bu düzlemde çalışmaktan kaçınmayan ve paylaşımına açık bir liderin bulunması, müfredatın hedefleri ile öğrencilerin beklentilerini bir potada eritecek bir eğitim öğretim hizmetinin bulunması, kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması, çevre ve veli iş birliğinin sağlanması bu okulların ortak özellikleri arasında açıklanmıştır. (Bergeson, 2004: 22). Herkes için yüksek beklentilerin olması, farklı öğrencilere farklı eğitim yaklaşımlarını uygulayabilme, öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerine olanak sağlama, değerlendirmelerde performansa önem verme ve iş birliği içerisinde öğrenme ortamına sahip olma okullarda performansı arttırabilecek özellikler olarak yer almaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013 :73).

Toplum değiştikçe okullarında sorumlulukları farklılaşabilmektedir. Bu yeni sorumluluklar küreselleşen dünyayı anlayabilecek şekilde yüksek düzeyde okur yazarlık kazandırma, okula devam isteğinin her yaştaki öğrenci grubuna kazandırma, eğitim olanaklarını ulaşılabilirliğini arttırma, bilgiyi gelişimsel süreci ile aktarma ve tüm topluma etki edebilme şeklinde ifade edilmiştir (Drucker, 1993, akt., Altan, 2018: 157). Bu şekilde geleneksel sorumluluklar ile geleceği de kuşatacak şekilde çalışmalar yapılması ile okul performansı ve kalitesi arttırılabileceği düşünülebilir.

### **2.1.7. Okul Performansını Etkileyen Faktörler**

Eğitim örgütlerinde performansı etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlardan birisi de öz yeterlidir. Eğitimdeki öz yeterlilik eğitim öğretim süreçlerin organize edilebilmesi ve gerekli eylemlerin zamanında etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Locke, 1997: 801). Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olması okul performansının artmasına da olumlu katkı sağlamaktadır. Öz yeterlilik inancı öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı gibi öğrenci değerleri ile de ilgili olduğundan önemli bir kavramdır. Daha çok öğretmenin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları ile ilişkilendirilebilmektedir. Öğretmenin öz yeterlilik inançları sınıf içerisinde eğitim öğretim isteklerini de etkilemektedir. Öğretmen yeterliliği arttıkça okul-veli iş birliğinin ve öğretmen doyumunun da arttığı belirtilmektedir (Gençtürk ve Memiş, 2010: 1050). Öğretmenlerin öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde etkisi olduğundan öz yeterlilik inancının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 105). Öğretmenin öz yeterlilik düzeyi öğretimin kalitesini, öğretim stratejilerini, derse katılımı ve öğrenci başarısını da etkileyebilmektedir (Üredi ve Üredi, 2006: 7). Bu çerçevede, öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlilik düzeyi yalnızca bireysel bir yeterlik göstergesi değil, aynı zamanda okulun genel performansını ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkileyen kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir; bu nedenle, eğitim örgütlerinde performansın artırılması hedeflenirken, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine ve iş doyumuna yönelik sistematik ve sürdürülebilir yaklaşımlara öncelik verilmesi büyük önem taşımaktadır.

İş doyumunu iş görenin örgüt içerisindeki görevlerini yerine getirirken, çalışırken ve iş yaşamını değerlendirirken ulaştığı olumlu duygu ve düşüncelerdir (Dikmen, 1995: 115). Öğretmenler için iş doyumunu ise okul içerisinde yürüttükleri eğitim öğretim

işlerinden duydukları haz olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin öğretim yılı içerisinde sorunlarının çözülmesi, güvenli bir eğitim ortamı sağlanması, görüşlerinin karar mekanizmasına alınması ve önemli olduklarının hissettirilmesi okulun performansının da artmasını sağlayacaktır (Gençtürk ve Memiş, 2010: 1051). Öğretmenlerin dolayısı ile de okulun performansını etkileyecek olan faktörlerden ikisinin iş doyumunu ve motivasyon olduğu düşünülmektedir (Demirci, 2011: 75). Öğretmenler yaptıkları faaliyetlerin önemli olduklarına inanırlarsa iş hayatları daha amaçlı bir hale gelecektir. İşten aldıkları doyum düzeyi yükseldikçe performans yükselir okulun kalitesi ve verimi de artar (Balcı, 2004: 97). Bu bağlamda, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri yalnızca bireysel mutluluklarını değil, aynı zamanda okulun genel işleyişine, verimliliğine ve eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesine doğrudan etki eden stratejik bir unsur olarak öne çıkmakta; bu nedenle, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artıracak uygulamaların yaygınlaştırılması, kurumsal performansın sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

İş doyumundan sadece çalışan değil aynı zamanda tüm örgüt de olumlu etkilenmektedir. İş doyumunu yüksek olan kişinin performansı yükseleceğinden kurumun genel performansının da olumlu yükselmesi beklenir. İş doyumsuzluğu yaşayan iş görenlerin performansı olumsuz etkileneceğinden örgüt performansının da olumsuz etkileneceği düşünülmektedir (Demir, 2007: 168).

İnsanlar çalıştıkları kurum içerisinde çalışma ortamlarındaki paydaşları ile etkileşim içerisindeyler. Kurum ve işgörenleri de buldukları ortam ve çevresiyle etkileşim sonucu farklı çıktılar vermek durumundadırlar. Kurumun ve çalışanın vereceği çıktılar dolayısı ile de performansı kurdukları çevre ilişkilerine ve ortama bağlı olabilmektedir. Çalışılan ortamın fiziksel uygunluğu ve ihtiyaçlara cevap vermesi çalışanların doyum düzeyini arttırarak kurumun performansının yükselmesine neden olmaktadır (Canman, 2000).

İnsanların çalıştığı ortam performanslarını iyi ya da kötü yönde etkileyebilmektedir. Çalıştığı ortamdaki iş arkadaşları ve yöneticiler ile olan ilişkiler de benzer etkide bulunabilmektedir. Çalışanın kurum amaçlarını yerine getirebilmesi için çalışma arkadaşlarının desteğini alması oldukça önemlidir. Desteklemenin ve uyumlu ilişkilerin olduğu kurumlarda faaliyetler daha etkin biçimde gerçekleşebilmektedir.

Çalışma ortamında kendini mutlu eden insanın performansı dolayısı ile de kurum performansı olumlu etkilenmektedir (Bayrak, 2014: 70).

Okulların sahip olduğu iç çevre özellikleri önem arz etmektedir. Okulların eğitim öğretim faaliyetlerini yürütebilmesi ve eğitimi etkili bir şekilde verebilmesi için sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Okulun ve etkileşim içerisinde olduğu çevrenin birbiri ile uyum içerisinde olması gerekmektedir (Aydoğan, 2006: 130). Öğretmenlerin yöneticiler, öğrenciler ve veliler ile olan etkileşimleri kendi performanslarını dolayısı ile de okul performansını etkilemektedir. Bu sebeple çalışılan ortamın uygun bir şekilde düzenlenmesine önem verilmektedir. Eğitim, sosyal ve sportif faaliyetlerini kaliteli bir şekilde yürütmek ve okulun performansını arttırmak için kurumun iç ve dış çevresinde gerekli önlemleri almak gerekmektedir (Şişman, 2009: 65).

Diefendorff ve diğerleri (2012: 357-359) tarafından yapılan araştırma, hangi grubun en iyi performansı gösterdiğini belirlemek amacıyla düşük içsel zorlama, orta derecede motivasyon, düşük özerklik, öz-belirleme ve motivasyon gibi belirli motivasyon kümelerini incelemiştir. Hangi kümenin içinde bulunulduğuna bağlı olarak, kullanılan yöntemler ve çalışanın bu yöntemlere nasıl tepki verdiği değişiklik göstermiştir. Öz-belirleme ve motivasyon içeren grubun en yüksek korelasyon seviyelerine sahip olduğu gözlenirken, düşük özerklik kümesinin en düşük korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların bilgi birikimlerini arttırmaya ve daha iyi performans göstermeye motive eden en iyi kombinasyonu belirlemeye gereklilik olduğu da ifade edilmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği ortam dışında, motivasyonu artırabilen ve performansı etkileyebilecek başka değişkenlerde bulunabilmektedir. Bu değişkenlerden bir tanesi de bir kişinin belirli bir davranışı veya görevi tamamlama konusundaki özgürlük ya da kontrol düzeyini ifade eden özerkliktir (Langfred ve Moye, 2004: 941). Bireyin işindeki özerklik düzeyi, bir görevin nasıl ve ne zaman tamamlanacağı ve bireyin gelecekteki görevlere nasıl yaklaşacağı üzerinde etki sahibi olabilmektedir. Çalışma şekli ve zamanını kontrol edebilme yeteneği, bireyin motivasyonunu arttırabilir, bu da bir göreve olan ilgiyi ve iş verimliliğini arttırabilir (Longford ve Moye, 2004). Bireylere verilen özerklik düzeyi örgütü olumlu ya da olumsuz düzeyde etkileyebilir. Doğru miktarda özerklik, bireyin içsel motivasyonunu arttırarak performansını da etki edebilmektedir (Saragih, 2023: 212).

Liderlik örgütlerde performansı hem doğrudan hem de dolaylı olarak yönlendirmede önemli rol oynamaktadır. Liderlik stili, çalışan performansının önemli bir belirleyicisi ve aynı zamanda motivasyon ile arasındaki ilişkide de aydınlatıcı olarak rol üstlenmektedir. Benzer şekilde iş motivasyonunun hem liderlik stiline çalışan performansı üzerindeki etkisini aracı olarak belirleyebileceğini gösteren ek kanıtlar da sunulmaktadır (Niken vd, 2022: 210). Prayogi ve Lesmana (2021) da liderlik stiline, motivasyon aracılığıyla çalışan performansı üzerinde kısmi ancak anlamlı bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Motivasyonu kolaylaştıran bir liderlik stili, çalışan performansını doğrudan, kısmen ve dolaylı olarak olumlu yönde etkileyebilir (Prayogi ve Lesmana, 2021: 124-125). Liderlik motivasyonun tek aracı faktör olarak veya diğer faktörlerle birlikte örgütsel performansı dolaylı olarak etkileyebilir (Wilson, 2024: 87)

Eğitim araştırmalarında liderlik konusu ilgi görmüş ve liderlik stilleri, beceriler, özellikler ve yetkinlikler gibi birçok açıdan incelenmiştir (Ashworth, 2013: 22-23, Brauckmann ve Pashiardis, 2011: 12, Crow, 2006: 320, Marzano vd., 2005: 3-10, Mujis, 2011: 45). Hallinger ve Heck (1996: 1980), liderlik davranışlarını bağımlı değişken olarak okul performansı ile inceleyen 40 çalışmayı gözden geçirmiştir. Çalışmada, bir liderin vizyonunun örgütün başarısında önemli bir aldığı sonucuna varmışlardır. Leithwood ve Riehl (2003: 5) tarafından gerçekleştirilen ikinci önemli çalışma, liderlik davranışlarına ilişkin nicel çalışmaların literatür taramasına odaklanmıştır. Bu çalışmada, okul başarısını etkileyen üç temel özellik yön belirleme, personeli güçlendirme ve örgütü yeniden yapılandırma olarak ifade edilmiştir. Marzano ve arkadaşları (2005) tarafından gerçekleştirilen meta- analiz çalışması, okul müdürleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki nicel ilişkiyi incelemiştir. Bu meta-analiz çalışması okul performansı ile anlamlı ilişki gösteren etkenleri maddelemiştir. Meta analiz çalışması, etkili bir müdürün okul performansı üzerinde etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

### **2.1.8. Okullarda Performans Değerlendirme**

Dünyada her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler eğitim alanı içerisinde yenileşme hareketlerini de zorunlu kılmaktadır. Değişimlere uyum sağlayabilmek için eğitim kurumları olan okullar azami çaba göstermelidir. Değişim ve gelişime uyum sağlayamayan kurumlar çağın

gerekliklerinin gerisinde kalabilmektedir. Bunun önlenmesi için gerekli olan farklı uygulamalara gidilebilmektedir. Eğitim kurumlarındaki performansı arttırmak içinde farklı etkinlikler uygulanmaktadır (Beltekin, vd., 2014: 161). Eğitimin daha kaliteli olması için öğretmenlerin gösterecekleri performans da önem arz etmektedir (Taşgın ve Sönmez, 2013: 80). Bu doğrultuda, değişen toplumsal ve teknolojik koşullar karşısında eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısı, yalnızca yapısal reformlarla değil, aynı zamanda öğretmenlerin bireysel performansını geliştirecek stratejilere odaklanmasıyla mümkün olmakta; bu da okul performansının artırılmasında insan kaynağının niteliğini merkeze alan, yenilikçi ve esnek bir yönetim anlayışını zorunlu kılmaktadır.

Performans değerlendirme ile öğretmenlerin görev tanımlarındaki hedefleri gerçekleştirme düzeylerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu düzeylerin doğru bir biçimde tespit edilmesi için performans değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değerlendirme ile var olan durumun tespiti ve yapılması gereken iyileştirmelerin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu şekilde öğretmenlerin dolayısı ile de okulun performansının güçlendirilmesi istenmektedir. Önceden belirlenen hedefin ve hizmetlerin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin değerlendirilmesi eğitimde performans değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Beltekin, vd., 2014). Bu çerçevede, eğitimde performans değerlendirme süreci, yalnızca mevcut durumun analizini yapmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim alanlarını ortaya koyarak sürekli iyileştirmeye dayalı bir yol haritası sunmakta; böylece hem bireysel düzeyde öğretmen performansının hem de kurumsal düzeyde okulun etkililiğinin artırılmasına yönelik stratejik bir araç işlevi görmektedir.

Okul performansının değerlendirilmesi ihtiyacından sonra okulların yeni gereksinimleri gündeme gelmektedir. Bu değerlendirmenin doğru ölçütler ile yapılmasının çok önemli olduğu ifade edilmektedir. Performans değerlendirme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme özelliklerine sahip kişiler tarafından işlemin gerçekleştirilmesinin de doğru olacağı değerlendirilmektedir (Buyruk, 2014: 35). Bu bağlamda, okul performansının sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için yalnızca uygun ölçütlerin belirlenmesi yeterli olmayıp, aynı zamanda değerlendirme sürecinin alan uzmanlığına sahip, ölçme ve değerlendirme konusunda yetkin kişilerce yürütülmesi, elde edilecek verilerin güvenilirliğini ve uygulanacak iyileştirme çalışmalarının etkililiğini doğrudan etkilemektedir.

Eğitimde ihtiyaçların değişmesi ve güncel hedeflerin farklılaşabilmesi ile performans değerlendirmeye ilişkin farklı çalışmalar uygulanmıştır. Ayrıca 8., 9. Ve 10. Beş Yıllık Kalkınma planlarında eğitimde bir performans değerlendirme sisteminin olması gerektiği vurgulanmıştır (Beltekin, vd., 2014). Okulun rehberlik ve danışma yapabilme becerisi, okul ve sınıf dışında yapılan etkilere katılma ve başarı gösterme düzeyleri, öğretmenin alanındaki bilgiyi aktarma düzeyi, eğitim ğretim yılı başında yapılan ön hazırlıklar, lme ve değerlendirme yeterlilikleri ve öğretmenlerin süreçlere aktif katılımı gibi kriterlerde performans değerlendirmede kullanılacak maddeler arasında önem arz etmektedir (Akşit, 2006: 90). Bu kapsamda, performans değerlendirme sistemlerinin sadece sonuçlara değil, sürece ve katılımcıların katkılarına da odaklanması gerektiği anlaşılmaktadır.

## **2.2. Dağıtımcı liderlik**

Eğitim konusunda liderlik geçmişten günümüze önemli bir paya sahip olmuştur. Eğitimdeki unsurların varlıklarını sürdürebilmeleri ve toplumun eğitimden payını alabilmesi için önemli roller üstlenilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Okul yöneticileri okulun eğitim donanımlarının ağdaştırılmasında ve öğrenme çıktılarının hedeflenen düzeye ulaşmasında önemli konumda yer almaktadır (şisman, 2012; Harris, 2013: 551). Bu durum, okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik özelliklerinin eğitim ğretim süreçlerinin niteliği üzerindeki belirleyici etkisini daha da görünür kılmaktadır.

Eğitimde başarıya ulaşmak için faaliyetler yürütülürken eğitim ğretim süreçlerinin kalitesini korumak ve arttırmak da önemlidir. Bu nedenle okullarda yöneticilerin liderlik özellikleri kilit rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin okulun ve eğitimin genel amaçlarının yerine getirilebilmesi için gösterdikleri liderlik stillerinin etkili olması gereklilik arz etmektedir (Kotter, 2001: 90; Yukl, 2008: 710). Alanyazının da farklı liderlik tanımlarına rastlamak mümkündür. Genel anlamda liderlik; liderin takiplerini kurum amaçları doğrultusunda harekete geçirebilme gücüdür (şişman, 2014: 2). Bu bağlamda, eğitimde başarıyı sürdürülebilir kılmak ve ğretim süreçlerinin niteliğini arttırmak için okul yöneticilerinin yalnızca idari görevleri yerine getiren bireyler değil, aynı zamanda vizyoner, motive edici ve dönüşüm odaklı liderler olmaları gerekmektedir; zira etkili liderlik, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin

potansiyelini açığa çıkararak okulun genel performansını doğrudan şekillendiren temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Günümüzde örgütlerin sahip olduğu potansiyel gücü açığa çıkarmayı üstlenen liderlik modellerine verilen önem artmaktadır (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008: 29). Bu liderlik anlayışına dayanan bir liderlik modeli de dağıtımcı liderliktir. Bu liderlik stilinin sahip olduğu anlayış nedeniyle eğitim kurumları olan okullarda daha uygulanabilir olduğu ifade edilmektedir (Harris, 2004: 16; Thorpe, Gold, ve Lawler, 2011: 242). Bu nedenle dağıtımcı liderlik, öğretmenlerin uzmanlığını ve inisiyatifini harekete geçirerek okulların kolektif kapasitesini güçlendiren, sürdürülebilir gelişimi destekleyen bir kaldıraç işlevi görmektedir.

Okul yöneticileri tercihlerini göre yetki ve sorumluluklarını öğretmenler ile gerekli olan durumlarda paylaşma eyleminde bulunabilirler. Yöneticinin tercihinin liderliği paylaşma yönünde kullanması için izleyenleri ile arasında olumlu ilişkilerin olması gereklidir. Olumlu ilişkilerin olduğu okullarda yöneticiler ve çalışanlar okulun amaçlarına ulaşması için potansiyellerini en üst derecede kullanacak şekilde özveride bulunacaklar ve liderlik rolünü üstlenmek için istekli olacaklardır (Kulu, 2020). Okul yöneticisinin dağıtımcı liderlik modelini uygulayabilmesi okulun kaliteli eğitim verebilmesinde önemlidir (Harris, Jones ve İsmail, 2022: 443). Ancak tüm örgüt üyelerinin okul içerisinde liderlik rolü üstlenmelerine gönüllülük esas olduğundan gerek yoktur (Wood ve Gronn, 2009: 446). Bu durum, dağıtımcı liderliğin başarısının yalnızca yöneticinin paylaşım isteğine değil, aynı zamanda öğretmenlerin liderlik rolünü benimseme motivasyonuna ve okul kültürünün iş birliğine açık olmasına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Dağıtımcı liderlik giderek daha fazla araştırılan ve ilgi çeken bir liderlik tarzı olmaktadır (Jambo ve Hongde, 2020: 191; Hickey, Flaherty ve Mannix, 2022: 2). Özellikle son yıllarda dağıtımcı liderlik türü ile ilgili birçok çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir (Sibanda, 2017: 567; Sol, 2021: 74). Alanyazınına göre dağıtımcı liderliğin okulların niteliğini arttırdığına dair çalışma sonuçları da yer almaktadır (Harris ve Muijs, 2003: 437, Sheppard ve Brown, 2009: 42). Dağıtımcı liderliğin artan akademik ilgi görmesi ve okul niteliğine olumlu katkılarına dair bulgular, bu modelin çağdaş eğitim sistemlerinin karmaşık ihtiyaçlarına yanıt verme potansiyelini yansıtmaktadır.

### 2.2.1. Dağıtımçı Liderliğin Tanımı

Dağıtımçı liderlik ortak bir hedefe ulaşabilmek için liderin uyumlu ve bütün örgütü kapsayan eylemlerde bulunması olarak tanımlanmıştır (Gronn, 2002: 424). Dağıtımçı liderliği okullar üzerinden de açıklamak mümkündür. Buna göre okuldaki her üyenin kendi özel yeteneklerinin olduğunun altı çizilmektedir (Elmore, 2000: 15). Bu bağlamda eğitim öğretim süreçlerinde yetkilerin dağıtılırken okulda ortak bir kültür zemininin oluşturulmuş olması da önemlidir.

Dağıtımçı liderlik kararlar verilirken okul üyelerinin etkileşim içerisinde olması ve sorumlulukların bir yapı içerisinde dağıtılmış olmasıdır (Woods, vd., 2004: 440). Bu nedenle dağıtımçı liderliğin temeli iş bölümü olarak ifade edilebilir (Gronn, 2002: 425). İş bölümü uyumlu bir biçimde yapılmış bir örgütte alınan yanlış kararlarında azaldığı ifade edilmiştir (Leithwood, Mascall ve Strauss, 2009: 2). Ayrıca dağıtımçı liderlik kararların koordinasyon ve uyum içerisinde alınması üyelerin iş birliğini sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin başarısını arttırmak ve yaşadıkları problemleri çözüme kavuşturmak için yaptıkları toplantılar ve etkinlikler dağıtımçı liderliğin özelliklerinden biridir (Harris, 2008: 178-183). Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik yalnızca karar alma süreçlerinin demokratikleşmesini değil, aynı zamanda öğretmenlerin uzmanlıklarını okulun stratejik hedefleriyle bütünleştiren ve böylece örgütsel öğrenmeyi tetikleyen sistematik bir dönüşüm mekanizmasıdır.

Farklı alanlarda araştırılan ve çalışılan dağıtımçı liderlik (Dean, 2007: 2; Spillane ve Orlina, 2005: 157) lider üye etkileşimine dayalı, yetkilerin ekiple paylaşıldığı ve birden fazla liderin bulunduğu bir liderlik türüdür (Harris ve Spillane, 2008: 31). Dağıtımçı liderlik; liderlik vasfını yürüten yönetici ile üyeler ve ortam arasındaki etki düzeyidir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 11). Liderin gerçekleştirdiği yetki dağılımı ile oluşan farklı sorunlara hızlı çözümler üretilebilmesi ve paydaşların kendi grup ve takımları içerisinde çalışmalar yapması dağıtımçı liderliğin önemli özelliklerindedir (Spillane, 2005: 144). Liderlik yetkilerinin dağıtılması liderin güç kaybına uğramasının aksine daha fazla etkin sonuçların alınacağı dağıtımçı liderliğin varsayımlarından birisidir. Dağıtılan yetkiler etkileşim çarpanı ile çoğalarak toplamından daha edeceği görüşü bu liderlik modelinde vurgulanmaktadır (Baloğlu, 2016: 1858). Kişiler arası ve sosyal etkileşimin önem kazanmış olması dağıtımçı liderliğin gerekliliğini vurgulamaktadır (Yılmaz ve Turan, 2015: 95). Bu çerçevede,

dağıtımcı liderlik yalnızca yetki paylaşımıyla sınırlı kalmayan; lider-üye etkileşimini dinamik bir sinerjiye dönüştürerek, örgütsel esnekliği artıran, kolektif zekâyı harekete geçiren ve nihayetinde geleneksel hiyerarşik yapıların ötesinde daha etkin bir yönetim paradigması sunan bütüncül bir sistemdir.

### **2.2.2. Dağıtımcı Liderliğin Ortaya Çıkışı**

Dağıtımcı liderlik, liderlerin ve takipçilerin farklı durumlarda ve zamanlarda çeşitli koşullar altında etkileşimlerinin şekillendirdiği ve liderlik doğasının ortaya çıktığı bir liderliktir. Dağıtımcı liderlik, liderlerin ve diğer paydaşların etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır ve bu etkileşim tüm paydaşların değişim ve yenileşme konusundaki istekleri ile yakından ilişkilidir. Dağıtımcı liderlik esnekliği ve akışkanlığa sahip bir liderlik teorisidir. Bu noktada Miller (2022: 70) dağıtımcı liderlik ile ilgili temel çıkış noktasını şöyle ifade etmektedir:

“Müşterek eylemler birlikte gerçekleştiren etkinliğe ek bir dinamizm katar ve insanlar insiyatif ve uzmanlıklarını bir araya getirdiklerinden sonuç bireysel eylemlerin toplamından daha büyük bir sonuç verir.”

Dağıtımcı modelde liderlik rollerine sahip olanlar arasında esnek bir dinamizm olduğundan liderlik rolleri sabit değildir. Resmi liderlik rollerinin ötesine taşınarak örgüt hiyerarşisinin kısıtlamalarına bağlı kalınmaz (Kılıçoğlu, 2018: 11). Liderler, takipçiler ve aralarındaki etkileşimler düşünce ve eylem yaratarak değişikliklere olanak tanır (Miller, 2022: 70). Bu nedenle sınırların esnek olması üyelerin değişikliklere uyum sağlamasını kolaylaştırabilmektedir.

### **2.2.3. Dağıtımcı Liderliğin Yapısı**

Dağıtımcı liderlik okuldaki birden fazla paydaşın eylemlerine ve sonuçlarına dayanan bir liderlik tarzı olarak tanımlanabilir. Bu paydaşlar eğitim öğretimi desteklemek amacıyla düzenlemeler bulunabilen okullardaki bireylerdir (Harris, 2004: 15). Dağıtımcı liderlik kavramsal olarak liderler, takipçileri ve liderliğin uygulanması arasındaki ilişkilidir. Liderler okuldaki eğitim öğretimi iyileştirmek için düzenleme yapan faaliyette bulunan kişiler olarak tanımlanır. Takipçiler, liderler tarafından öğretim faaliyetini iyileştirmeye yönlendirilen ve lideri etkileyebilen kişiler olarak ifade edilmiştir. Bir kişi bir faaliyette lider iken başka bir faaliyette takipçi

olabildiğinden lider ve takipçi olma durumları değişkenlik gösterebilir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 4).

Dağıtımçı liderlik içerisinde liderlik unsurları okul müdürü dışındaki bireylere de uzanmaktadır. Okul liderliği öğretim ve eğitim koşullarını oluşturmak için gerekli kaynakların oluşturulması ve kullanılması olarak tanımlanmıştır. Dağıtımçı liderlik okullarda görülen geleneksel liderlik uygulamalarının ötesine uzanan ve liderlik sürecinde uzman bireylerin tanımlanmasına önem veren bir çerçeve sunmaktadır. Dağıtımçı liderlik ayrıca okul organizasyonunda farklı durumlara göre mantıklı karar alınmasına da dayanak sağlamaktadır (Joo, 2020: 9). Lider inisiyatif yönünü kullanarak okulu yönetme ve liderlik etme süreçlerinde resmi liderlik rollerini diğer paydaşla ile de paylaşabilir. Bu sayede öğretmenler okulda karar alma ve yönetme mekanizmasının önemli bileşeni haline gelir. Dağıtımçı liderlik resmi liderlik rolleri dışında liderliğin sınırlarını genişleten bir yapıya sahiptir (Kılıçoğlu, 2018: 17) Dağıtımçı liderlik çerçevesi içerisinde liderler, takipçileri, aralarındaki etkileşim ve eş zamanlılık önemle vurgulanmaktadır (Joo, 2020: 209). Bu durum liderlerin farklı durumlarda ve zamanlarda ortaya çıkmasına ve etkileşimlere dayalı olarak liderlik rollerinin sergilenmesine izin vermektedir. Farklı durumlarda bu liderlik rollerinin sergilenebilmesi uzmanlık da gerektirmektedir. Dağıtımçı liderliğin bu özelliği liderlik rolünün bilgi ve uzmanlığa göre yayılmasına da olanak sağlamaktadır. Öğretmenler bu sayede uzmanlıklarına göre liderlik yapabilir ve uzmanlıklarının meslektaşlarına yayılmasına da katkı sağlayabilirler.

Dağıtımçı liderlik örgüt üyelerinin fırsatlardan daha çok yararlanmasını, uzmanlıkların paylaşılmasını ve güçlüklerin etkileşim ve karşılıklı bağımlılıkla aşılabileceğini var sayan liderlik teorisidir (Harris ve Spillane, 2008: 34). Liderliğin üyeler ile paylaşılması ve genişletilmesi dağıtımçı liderlik bakış açısının temel özelliğidir. Bu özellik liderlik rolünü resmi modelin ötesine taşıdığından dağıtımçı liderliği geleneksel okul liderliği türlerinden ayırmaktadır. Bu durum aynı zamanda okulda görev ve liderlik kültürünün oluşmasını da katkı sağlamaktadır (Kılıçoğlu, 2018: 7).

Dağıtımçı liderlik çerçevesi içerisinde öğretmenler okul içerisindeki etkileşimi şekillendirmede önemli bir rol oynadıklarından liderlik pratiği yapma şansı da edinebilmektedirler. Liderliğin nihai amacı istenen amaca ulaşmak ve başarıyı yakalamaktır (Bush ve Ng, 2019: 280). Liderler ve takipçiler arasındaki ilişki ve

etkileşimler klasik okul yönetim modeline göre daha esnek olduğundan dağıtımcı liderlik stilinde rollerin hareketliliğine vurgu yapılmaktadır (Miller, 2022: 50). Spillane ve Healey'e (2010: 265) göre liderler takipçilerin eylemlerini motive ederek onları etkilemektedirler. Takipçiler dağıtımcı liderlik modeli içerisinde etki etme konusunda kritik bir rol oynamaktadırlar. Takipçi konumundaki öğretmenler gönüllü oldukları liderlik rolünü iyi anladıklarında hem sınıf düzeyinde hem de okul düzeyinde daha derin bir anlayış sahip olabilmektedirler.

Dağıtımcı liderlik çerçevesi içerisinde durum; örgüt içerisindeki araçları, rutinleri, yapıları ve diğer unsurları ifade eder. Durum, uygulamayı belirleyebileceği gibi uygulamanın sonucu da olabilir. Dağıtımcı liderlik içerisinde durum hem avantajları hem de dezavantajları barındırabilir (Spillane, 2004: 22). Dağıtımcı liderlik modelinde durum ve uygulamalar birbirleriyle yakından ilişkilidir (Spillane, 2004: 23). Durumları ele alış biçimi ile yaklaşımlar; durumun liderlik faaliyetlerine göre konumlandırılması, durum ve liderlik arasındaki ilişkiler, kritik durum unsurları ve liderlik unsurları olarak dört farklı şekilde ele alınmıştır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 5)

Durum unsurları örgüt üyelerinin uygulamaları ile yakından ilişkilidir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 21). Durum liderleri, potansiyel liderleri ve liderlerin motivasyonu artırma kapasitesini de temsil eder. Dağıtımcı liderlik bakış açısıyla durum unsurları liderlik faaliyetlerini mümkün kılabilir. Liderliği uygulamayı destekleyen veya zorlaştıran durumların tespiti dağıtımcı liderlik çerçevesi içerisinde önemli görülmektedir. Dağıtımcı model içerisinde günlük liderlik uygulamaları da önemli yer tutmaktadır. Yeni araçların ve uygulamaların kullanılması günlük liderlik çalışmalarını daha verimli hale getirmeye yardımcı olabilmektedir (Spillane ve Diaomon, 2007: 12).

Liderlik pratiğinin gelişimi, dağıtımcı liderlik modelinin temel bir bileşenini oluşturmaktadır. Etkili liderlik; liderin tek bir eyleminin sonucu değil lider ve takipçileri arasındaki etkileşimlerin sonucudur. Bu liderlik yaklaşımda uygulamanın merkezini etkileşim oluşturmaktadır (Spillane, 2005: 144). Sonuç olarak liderliğin uygulanması etkileşim ile değerlendirilmelidir. Buradaki kritik zorluk dağıtımcı liderlik uygulamalarının örgüt içerisinde nasıl yayıldığına tespit edilebilmesidir (Spillane ve Camburn, 2006: 23). Dağıtımcı liderlik sadece resmi rollerden gelen liderlik yetkileri yerine örgütün her yerindeki yetenek, öneri ve fikirlerden

yararlanmayı gerektirmektedir (Harris, 2004: 13). Bu bağlamda öğretmen ve yöneticilerin yeteneklerini ve deneyimlerini kullanarak ve ortak bir kültür geliştirerek kurumun çoklu liderlik yapısına katkıda bulunabileceği düşünülebilir.

Dağıtımçı liderliğin yapı ve bileşenlerini ortaya koymak için yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Spillane ve arkadaşları (2008: 190) bu yapıyı ortaya koymak için yaptıkları nicel araştırmada dağıtımçı liderliğin öğretmen bileşenini ortaya koymaya çalışmışlardır. Yapılan çalışma öğretmenlerin önemli bir kısmının liderlik özellikleri göstererek dağıtımçı liderliğin yapısı içerisinde yer almaktadır. Miskolci (2017) dağıtımçı liderlik ile ilgili öğretmen alguları üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin okuldaki görev dağılımlarının adil bir şekilde yapılmasına önem verdiğini ifade etmiştir. Çalışma ayrıca eğitim öğretim görevlerinin dışındaki idari görevlerde öğretmenlerin önemli kısmının bu işlerin yönetici görevleri arasında olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

#### **2.2.4. Dağıtımçı Liderlik Teorisinin Boyutları**

Dağıtımçı liderlik kavramı okul psikoloji alanında 1950'lerin başlarına kadar izlenebilmektedir (Gronn, 2002: 424) ve günümüzde de okul liderliği alanında büyük bir ilgi görmektedir. Okul liderliği, öğretmenlerin motivasyonu ve kapasitesini etkilediğinden okul ortamını iyileştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Jambo ve Hongde, 2020: 190). Dağıtımçı liderlik modeli, örgütlerde gerçekleştirilen liderlik uygulamalarını ve liderlik etkilerinin paydaşlara nasıl bölüştürüldüğünü analiz etmede fırsatlar sunmaktadır (Modeste ve Kelley, 2020: 210). İlgili alan yazınlarında dağıtımçı liderliğin unsurları analiz edilmiş ve diğer liderlik teorilerinden ayırtıran özellikleri belirlenmiştir (Gronn, 2000: 319; Harris, 2004: 14; Spillane, 2005: 143, Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 3).

#### **2.2.5. Dağıtımçı Liderlik Modelleri**

Dağıtımçı liderlik örgüt içerisindeki insanların belirli bir amacı gerçekleştirmek için belirli bir bağlantı içerisinde hareket ettikleri liderlik türüdür (Gronn, 2000: 318). Odaklanmış liderlik genelde lider olarak bir bireyi içerirken dağıtımçı liderlik çok sayıda paydaş arasında dağıtılan çabaları içermektedir (Gronn, 2002: 429). Gronn (2000: 320), liderliği sosyal olarak dağıtılmış bir etkinlik teorisi olarak yeniden kavramlaştırma önerisinde bulunmuştur. Bu teori örgüt, faaliyetler ve araçlar arasındaki yapıyı içermektedir. Örgüt içerisindeki insanlar eylemlerinin kolektif

sonucunun bireysel çabalardan daha etkili olması için iş birliği yaparlar (Bagwell, 2019: 84). Örgüt içerisindeki organizasyonel etki bu nedenle önemlidir. Görevler örgüt üyelerine ayrıntılı ve diğer paydaşları ile ilişkili olacak şekilde tanımlanır. Dağıtımçı liderlik uygulamasındaki kolektif eylemler kendiliğinden iş birliği, sezgisel çalışma ilkeleri ve kurumsallaşmış uygulamalar olmak üzere üç farklı desende açıklanmıştır (Gronn, 2000: 320). Kendiliğinden iş birliği farklı becerilere sahip bireylerin uzmanlıklarını kullanarak bir sorunu çözmek için bir araya geldikleri durumları ifade etmektedir. Kendiliğinden iş birliği durumunda, sorun çözüldüğünde grup dağılıbilir ve kendi çalışma alanlarına geri dönebilirler. Kendiliğinden iş birliği anlık bir patlama olarak düşünülse de sürekli iş birliğini de tetikleyebilir (Gronn, 2002: 430). Sezgisel çalışma ilişkileri, bir görevi yerine getirmek için çabalarını koordine eden iki veya daha fazla birey arasında ortaya çıkmaktadır. Sezgisel çalışma ilişkileri durumunda üyeler iş birliklerinden yararlanır ve kolektif sorumluluklar gelişir. Sezgisel çalışma ilişkileri kişiler arası becerilere dayanır ve üyeleri anlayış içerisinde bir birim olarak hareket etmeye teşvik etmektedir. Son olarak kurumsallaşmış uygulamalar resmi kurum yapıları, rollerin liderlik uygulamasını belirlediği yapısal ilişkiler ve eğitimsel yapılar olarak tanımlanır (Gronn, 2002: 431).

Gronn'ün (2000) dağıtımçı liderlik ilkelerinden etkilenen Spillane (2005: 146), dağıtımçı liderliği işbirlikçi, kolektif ve koordineli dağıtım olmak üzere üç kategoride toplamıştır. Bu kategoriler dağıtımçı liderlik kavramsal çerçevesini diğer liderlik türlerinden ayırmaya yardımcı olmaktadır. Dağıtımçı liderlik faaliyetleri dinamik ve bağlamsal olduğundan liderlik faaliyetlerine odaklanarak katkı sağlayan tüm bireyleri kapsar ve sadece lidere odaklanma eğiliminden kaçınmaktadır.

İş birlikçi dağıtım aynı zaman ve mekânda bir arada çalışan iki ya da daha fazla kişinin gerçekleştirdiği liderlik rutini olarak tanımlanabilir. İş birlikçi dağıtım, çeşitli paydaşların birleşik bir rutini yerine getirmek için yapılan iş birliği ve karşılıklı bağımlılığı da içermektedir. Paydaşların birbirlerine karşı karşılıklı bağımlılıklarının olması gösterdikleri performansta uyumlu ve ortak bir güç sergilemelerine de olanak tanımaktadır (Spillane ve Healey, 2010: 256). İş birliği dağıtımını genellikle sınıf toplantıları, içerik oluşturma toplantıları, öğretimsel toplantılar gibi rutin işlerde kullanılmaktadır. Bu tür liderlik dağıtımını etkileşimi artırarak liderliğin yayılmasına da katkı sağlamaktadır.

Kolektif dağıtım, iki ya da daha fazla bireyin ayrı olarak ancak karşılıklı bağımlı olarak çalıştığı liderlik rutini faaliyetlerinde ortaya çıkmaktadır. Bu bireylerin eylemleri birbirlerinden bağımsız olabildiği gibi ortak bir yer ve zaman kısıtlılığı da içermemektedir. Kolektif dağıtım, öğretmenlerin liderlik motivasyonu, yeteneği ve eylemi konusunda da kavramsal bir bakış açısı sunmaktadır (Spillane, 2005: 147). Bu bağlamda öğretimsel liderlik ekibi üyeleri içeriklerinde bağımsız olarak çalışmalarına rağmen okul gelişimi ve performansını konusunda ortak bir hedefe sahiptirler. Bu tür bir dağıtım öğrenci performansının analizi ve değerlendirmesi, öğrenme ve öğretim süreçleri ile ilgili komitelerinin oluşturulması süreçlerine paralellik göstermektedir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 20). Bu bağlamda bu tür faaliyetlerin iş birliğinin genişletilmesine, öğretmen motivasyonunun ve kapasitesinin artırılmasına ve ortak bir liderlik becerisi ve performansının oluşmasına katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Koordineli dağıtım, iki ya da daha fazla çalışanın liderlik süreçlerini tamamlamak için koordinasyon halinde çalıştıkları durumları ifade etmektedir. Koordineli dağıtımda liderler liderlik görevlerini birlikte veya ayrı olarak gerçekleştirebilirler ancak görevlerin gerçekleştirilme sıralarına da dikkat etmek durumundadırlar. Koordineli dağıtımda karşılıklı bağımlılık liderlik faaliyetlerinin tamamlanması, sıralı görevlerin yerine getirilmesi için korunmak durumundadır. Liderler aynı fikirde olmak durumunda olmamalarına rağmen süreçlerde dikkatli ve özenli olmak durumundadırlar (Spillane ve Camburn, 2006: 17, Spillane, Halverson ve Diamond, 2004: 13). Dağıtımcı liderlik okul bağlamında liderliği daha iyi anlama, birleştirme ve düzenleme konusunda geniş bir perspektif sunmaktadır. Dağıtımcı liderlik karar alırken paylaşımcılığa önem verme ve karşılıklı ilişki ağları kurma temel prensiplerine dayanan bir liderlik modelidir (Joo, 2020: 2). Liderlik faaliyetleri, sahip olduğu ilkeleri ve prensipleri okuldaki herkes tarafından anlaşıldığında ve paylaşıldığında daha etkili hale gelmektedir (Miller, 2022: 55).

#### **2.2.6. Okullarda Dağıtımcı Liderlik**

Dağıtımcı liderlik sahip olduğu veya kendisine atfedilen özellikleri sebebi ile okul yapısıyla örtüşmektedir. Tüm sorumluluğun sadece okul müdürünün üzerinde olması yerine öğretmenler ile de paylaşılması bu liderlik rolünün içerisinde yer almaktadır. Çünkü eğitim kurumu içerisinde sadece okul müdürünün değil doğrudan öğretmenlerinde etkisi

bulunmaktadır (Harris, 2004: 14). Dağıtılmış liderlik, liderlerin okul için yön belirlemek, personeli motive etmek ve eğitim öğretim sürecinde iyileştirmeler yapmak için kullanabileceği etki sürecidir (Heck ve Hallinger, 2009: 662).

Okulun gelişimi için okul müdürleri tek başlarına eylemde bulunmak yerine öğretmenler ve çevre ile iş birliği içerisine girebilirler. Gelişimi ve iyileşmeyi devamlı kılmak için okulun vizyonunu paylaşması ve iş birliği kültürü oluşturması önemlidir. Bu nedenle okul müdürü farklı liderlik kaynaklarını da kullanmak durumundadır (Hoy ve Miskel, 2008: 299). Okul müdürlerinin etkili ve başarılı olması noktasında liderlik kapasitesini farklı gruplar ile genişleterek okuldaki öğrenme sürecini güçlendirecek olması da muhtemeldir (Hopkins, 2001: 71; Murphy ve Datnow, 2003: 264).

Dağıtımçı liderlik, öğrenci başarısını sağlamak ve iş yükünü paylaşabilmek için öğretmenler ve öğrenciler arasında iş birliğini içermektedir. Yöneticiler bu noktada okuldaki değişimi desteklemekten sorumludurlar (Malin ve Hackman, 2017: 55). Öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki paylaşım okuldaki görevlere aktif katılımı da desteklemektedir (Cansoy ve Parlar, 2018: 36). Öğrencilere rehberlik boyutunda dağıtımçı liderlik öğretmenlere daha etkin bir rol ön gördüğünden öğrencilerin kariyer planlama noktasında daha sağlıklı destek alabileceklerini de ifade edilmektedir (Malin ve Hackman, 2017: 55).

Okul içerisinde dağıtılmış liderliğin etkin bir şekilde kullanılması okulda ortak bir vizyon oluşturulmasını, yeni liderlerin ortaya çıkmasına fırsat yaratılmasını, öğretmenlerin katılımlarının artmasını ve okul kültürü oluşumunu desteklemektedir (Malin ve Hackman, 2017: 57). Ayrıca öğretmenlerin iyimser davranışlarının arttırabileceği ve yöneticiye olan güveni olumlu bir şekilde etkilediği de ifade edilmektedir (Cansoy ve Parlar, 2018: 35). Benzer şekilde dağıtımçı liderliğin okul iklimini, işyerindeki tartışmaları ve meslektaşlar arasındaki karşılıklı saygıyı öğretmen öğrenci ilişkisini etkilediği de vurgulanmaktadır (Liu, Bellibas ve Printy, 2016: 403).

### **2.2.7. Okullarda Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları**

Dağıtımçı liderliği okullarında uygulamaya çalışan okul yöneticileri yeni liderlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir ve öğrenci başarısını arttırmak için iş yükünü öğretmenler ile paylaşabilir. Ancak bu süreçlerde bazı zorluklar ile de karşılaşılabilir de ifade edilmektedir (Harris, 2004: 19). Dağıtımçı liderliğin uygulanmasını okul kültürünün desteklemediği durumlar bu liderlik stilinin uygulanmasını zorlaştırabilmektedir.

Ayrıca okul yöneticilerinin mükemmeliyetçi beklentileri ve öğretmenlerin verilen görevleri tam olarak yerine getiremeyeceği yönündeki inançları dağıtımçı liderlik modelinin uygulanmasına engel teşkil edebilmektedir benzer şekilde okulda ortak bir vizyon bulunmaması da iletişim engeli oluşturabileceğinden kararların uyumsuz bir şekilde alınmasına da neden olabilmektedir (Mifsud, 2017: 150).

Sibanda (2017: 568) yaptığı araştırmada öğretmenlerin gerçekleştiremeyeceği iş yüklerinin yapılmasını bekleyerek okul yöneticilerinin dağıtımçı liderliği yanlış bir biçimde kullanabileceklerini ve okul müdürlerinin her zaman yetkilerini paylaşmak ya da devretmek istemeyebileceklerini de ifade etmiştir. Buna paralel olarak Spillane ve arkadaşları da (2015: 1071) yaptıkları nitel bir çalışmada okul müdürlerinin okulda tek sorumlu ve yetki sahibi olma istekleri ve okula karşı yüksek sorumluluk duyguları nedeniyle dağıtımçı liderliği destekleme görüşünde olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak yeni başlayan okul müdürlerinin iş yükünün azaltılabileceği düşüncesi ile dağıtımçı liderliğe olumlu yaklaştıkları da çalışmada yer almıştır.

Tahir ve arkadaşları (2016: 849) dağıtımçı liderlik ile ilgili yaptıkları nitel bir araştırmada bu liderlik stilinin başka bir uygulama zorluğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin lider olmak yeterince katılım göstermemesi, liderlik için yeterli niteliklere sahip olmamaları ve sınıf içerisinde kalma isteklerinin daha baskın olması bu uygulamaya zorluk teşkil etmektedir. Bu bağlamda ek olarak öğretmenlerin lider olmasını desteklemenin ihtiyaç duyduğu zaman da yöneticilerin iş yükü nedeniyle olumsuz bir faktör olarak yansımaktadır. Torrance'ın (2013: 334) çalışma bulguları arasında da benzer olarak öğretmenleri görevleri yerine getirmeye teşvik etme, davranışları modelleme ve yönetim görevlerini yerine getirme konularının yöneticiler için olumsuz durumlar olduğu yer almaktadır. Bu bağlamda dağıtımçı liderlik uygulamalarının okullarda kolaylıkla yürütülebilmesi için öğretmenlerinde liderlik özellikleri sergilemesi önem arz etmektedir.

Öğretmen liderliği dağıtımçı liderlik teorisi içerisinde yer edinmiş bir liderlik stildir. Eğitim kurumları insan ve insan ilişkilerine odaklandığından paydaşlar arasındaki ilişki okul etkililiği açısından önemlidir (Atik ve Çelik, 2020: 180). Öğretmen liderliği dağıtımçı liderliğin kapsamı içerisinde değerlendirildiğinden okul müdürleri açısından okulu geliştirmek ve ortak bir okul kültürü oluşturmak için değerli bir kaynak oluşturur. Öğretmenler iş birliğine önem verilen, söz hakkı tanınan ve olumlu bir okul

kültürüne sahip okulda kalma eğiliminde olduğundan bu kaynak önemlidir (Nappi, 2019: 61).

Geçmişte öğretmenler geleneksel okul yapıları yüzünden izole hale gelmesine rağmen öğretmen liderliği iş birliğini teşvik etmek öğretmenler için profesyonel bir topluluk oluşturabilmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliği öğretmenlere kurumsal ve yönetsel süreçleri anlayabilmeleri konusunda destek sunabilmektedir. Karar verme süreçlerine dahil olan, özerkliği desteklenen ve bilgi paylaşımı yapılan öğretmenlerin özsaygılarının ve psikolojik dayanıklılıklarının olumlu etkilenmesi muhtemeldir (Atik ve Çelik, 2020: 180).

Alanyazını incelendiğinde öğretmenlerin liderlik özelliklerini sergilemelerinde bazı engellerin olduğu göze çarpmaktadır. Bu engellerden birisi de liderlik göstermeye karşı olan dirençtir (Tahir vd., 2016: 850). Öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı liderlik sorumluluğunu üstlenme fikrine karşı şüpheyle yaklaşmaktadırlar. Liderlik görevini yerine getirmek yüksek derecede enerji ve sorumluluk gerektirdiğinden liderlik rollerini kabul etmede istekli olmayabilirler. Dağıtımçı liderlikte resmi bir rol olmaksızın öğretmene liderlik sorumluluğu verildiğinden öğretmenler liderlik fırsatlarını reddedebilmektedirler.

İkinci olarak liderlik sorumlulukları öğretmenler için ek bir iş yükü olarak görülmektedir. Okuldaki sorunlar ile ilgilenmek ve daha fazla çalışmak ve düzenli atanmış görevleri yerine getirmek öğretmenlerin bunalmış ve aşırı çalışmış hissetmelerine neden olabilmektedir. Öğretmenler liderlik görevlerini devraldıklarında diğer sorumlu oldukları alanlarda da görevleri devam etmektedir. Ek olarak sınıflardaki eğitim öğretim görevleri için ihtiyaç duydukları zamandan da diğer liderlik görevlerine aktarım yapamamaları liderlik görevlerine talip olmalarına engel teşkil etmektedir (Miller, 2022: 59).

Öğretmenlerin liderliğe bakışlarındaki olumsuz olarak değerlendirebilecek bir etmen de karar verme konusundaki güvensizlikleridir. Müdürler gerekli eğitimleri vermeden öğretmenlere liderlik rolleri ve sorumlulukları verdiğinde öğretmenler liderliğin doğal fonksiyonu olan karar verme süreçlerinde olumsuzlar yaşayabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişmesi için özel programların uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (Tahir vd., 2016: 858). Bu noktada müdürlerinin öğretmenleri sorgulama, bilgi oluşturma ve meslektaşları ile iş birliği yapma

konusunda rutinler geliştirmelerine yardımcı olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu durumun okul m¼d¼rlerinin ¼đretmenlerin performanslarını, yeteneklerini ve liderlik ¼zelliklerini en iyi şekilde yansıtacak yapılandırılmış bir sistem oluşturmasını da yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır (Miller, 2022: 5).

Son olarak okul m¼d¼rlerinin resmi rol ve yetkilerini ¼đretmenlere devretmekten çekinmeleri de dağıtımcı liderliğin uygulanmasına engel olabilmektedir. Dağıtımcı liderlik klasik okul y¼netim ve liderlik anlayışına temelden değişiklik getirmektedir (Harris, 2012: 8). Bu bağlamda okul m¼d¼rleri okullardaki faaliyetlerde zirvede g¼r¼nmekten ziyade diğer paydaşların liderlik kapasitesini ve yeteneğini geliştirme rol¼ne b¼r¼nmektedir. Otorite ve g¼c¼n bir kısmından feragat ederek m¼d¼rl¼k rol¼n¼ ayrıcalıklı liderlikten yeniliğe ve değişime destek veren, ¼đretmenlerin liderliğine aracılık eden ve bu konuda kolaylık ve destek sağlayan bir pozisyona getirmek okul m¼d¼rleri i¼in ¼ok kolay olamayabilmektedir (Harris, 2012: 9). Bu nedenle Dağıtımcı liderliğin okul i¼erisinde uygulanabilirliğinin kolaylaşması i¼in eğitim liderleri olan ¼đretmen ekiplerine ¼nemli roller d¼řmektedir.

¼đrenci başarisını arttırmayı hedefleyen eğitim kanunları liderliği ana fakt¼r olarak belirlememesine rağmen bu konuda etkili bir değişken olarak değerlendirmiştir (Nappi, 2019: 58). Bu konudaki bazı nicel veriler dikkate alındığında ¼đrenci başarisının etkili liderlik becerileri ile ilişkilendirilebileceği ifade edilebilir (Louis, vd., 2010: 63). G¼n¼m¼z okul sistemlerinin karmaşıklığı ve b¼y¼kl¼đ¼ okul m¼d¼rlerini g¼revlerin ve taleplerin karşılanabilmesi i¼in liderliği ¼đretim ekiplerine dağıtmaya teşvik etmektedir. Liderliğe paydaşları dahil etmenin bir yolu eğitim s¼recini iyileştirmek amacıyla kazanımlar sağlayabilecek ekipler oluşturmaaktır. Dağıtımcı liderlik uygulaması bu şekilde ¼đretmen ekipleri ile ilişkilendirildiğinde ¼đretmen performansının da iyileştirilebileceği vurgulanmaktadır (Nappi, 2019: 61). Bu sayede ko¼luk sağlama, mesleki gelişim ihtiya¼larını belirleme, sorun ¼özme ve iletişimde yardımcı olma gibi olumlu kazanımlar sağlanarak hem ¼đretmenlere hem de y¼neticilere destek sağlanabileceği d¼ř¼n¼lebilir

¼đretmen ekipleri incelenirken kaynaklar, eğitime odaklanma ve ekip yapısı olmak ¼zere ¼ç temel noktada değerlendirilmektedir. Kaynaklar fiziksel imkanların yanı sıra insan sermayesini de i¼ermektedir. Kaynaklar ¼đrencilerin sosyoekonomik eşitsizlerinin eğitme etkisini en aza indirmede ¼nemli bir fonksiyona sahip olduğundan

hayati öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir (Nappi, 2019: 66). Öğrencilerin öğrenme hedeflerinin geliştirilmesi ana unsur olduğundan eğitime odaklanma öğrenci merkezli olmalıdır. Bu noktada tüm paydaşların öğrenci başarısının artırılması için iş birliği halinde olması da gerekmektedir. Okulun yapısının ve süreçlerin hedefler ile uyumlu olması okul müdürleri tarafından dikkat edilen bir unsur olarak görülmelidir.

Okul müdürlüğünün daha fazla sorun ve talep ile karşı karşıya gelen bir rol haline gelmesiyle liderlik rollerinin dağıtılması okulun etkili bir şekilde işletilebilmesi için daha önemli bir hale gelmiştir. Okul liderleri eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve demografik değişkenlere cevap verebilmek adına liderlik beceri ve bilgilerine sahip olmalıdır (Bagwell, 2019: 91). Sonuç olarak dağıtımcı liderlik bakış açısı zorlayıcı beklentileri karşılayabilmek ve okul personelinin iş birliği yaptığı bir örgüt yapısı oluşturabilmek adına ortaya çıkmıştır. Dağıtımcı liderlik çerçevesi örgütün tüm üyelerinin okulun geliştirilmesini amaçlaması ve liderlik uygulamalarına katılması ortak hedefleri doğrultusunda geliştirilmiştir.

Dağıtımcı liderlik liderliği incelemek ve analiz etmek için etkili bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda dağıtımcı liderlik, okul liderliğini yeni bir şekilde düşünmek için kullanılacak ve liderliği analiz etmek için odaklanmayı sağlayabilecek kavramsal bir araçtır (Spillane ve Orlina, 2005: 173). Dağıtımcı liderlik modelinde okul liderleri önemlidir ancak okul liderliği uygulamalarının yerine getirilmesinde katkı sağlayan tek unsur değildir. Bu nedenle kişiler arası etkileşimler, etkili liderlik pratiğini açığa çıkarmak için önemli hale gelmektedir. Dağıtımcı liderliğin kavramsal çerçevesi içerisinde liderler, takipçiler ve liderlik uygulaması önemli bir yer tutmaktadır (Spillane ve Orlina, 2005: 162). Paydaşlar arasındaki iş birliğinin keşfedilmesi, incelenmesi ve analiz edilmesi için gruplar arasında iş birliğinden başlanması gerektiği de ifade edilmektedir (Spillane ve Orlina, 2005: 174).

### **2.3. Okul Mutluluğu ve Kapsamı**

Mutluluğun diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumları olan okullarda da katkısının olacağı düşünülebilir. Nitekim eğitimin hedeflerinden birisi de bireylerin mutlu olmasını sağlayarak toplumsal mutluluğa katkı sağlayacak şekilde meslek edinmelerini sağlamaktır (MEB, 1973). Eğitim hedefleri bireysel ve toplumsal mutluluğu beraber kapsamaktadır (Boniwell, Osin ve Martinez, 2015: 12). Bu nedenle

eğitim ğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullarda tüm paydaşların mutlu olması gerektiği dşnlmektedir.

Okul mutluluğu kavramı ise okuldaki tüm paydaşların eğitim ğretim ve diğer faaliyetleri gerçekleştirirken kurdukları iletişim paylaşımlardan elde ettikleri pozitif duygusal yaşantıları ifade etmektedir (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004: 128). Okul mutluluğu okul yaşantısındaki sosyal ve psikolojik olaylar ve bu olaylardan doğan ihtiyaçların giderilmesi, akademik kazanımlar ve ğrenci davranışları gibi alanlar ile ilişkilidir (Huebner ve Gilman, 2006: 148). Öğrencilerin pozitif duygular yaşadıkları ve psikolojik olarak iyi oluş içerisinde oldukları okullar mutlu okullar olarak tanımlanmıştır (Dş, 2013: 276). Sonuç olarak okul mutluluğu, okul ortamını paylaşan tüm paydaşların birbirleriyle ve evre ile ilişkilerinin sonucu ortaya çıkan olumlu duyguların tamamını içeren bir kavramdır.

Öğrencilerin okul içerisinde kendilerini mutlu hissetmesi akademik kazanımları elde etmelerini ve sosyal olarak gelişmelerini sağlamaktadır. Okul mutluluğundaki azalmalar okul terki, yalnızlık ve stres gibi olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olabilmektedir (Sezer ve Can, 2019: 169). Mutlu bir okul ve mutlu ğrenci profili oluşturulabilmesi için mutlu öğretmenlerin kurumda var olabilmesi önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin inisiyatif alarak öğretmenlerini okul mutluluğunu sağlama konusunda bilinçlendirmeleri ve onlara eğitim ğretim ortamını elverişli hale getirmeleri gerekmektedir. Okullarında mutlu olan ve olumlu duygular içerisinde olan öğretmenlerin mutsuz hisseden öğretmenlere göre performanslarının da daha yüksek olabileceği söylenebilir. Okullarda mutluluğu hâkim kılmak için paydaşların mutluluğunu hangi faktörlerin etkilediğinin tespit edilmesi önemlidir (Eker ve zgenel, 2021: 35). Okul içerisinde öğretmenlerin mutluluk seviyelerinin yükselmesinde, meslektaşlarının dayanışması ve iş birliği, etkili geri bildirim alma, olumlu bir iklime sahip okul ortamı ve verimli ğretim çalışmalarının etkili olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, 2014: 159).

Okul mutluluğunda ğretmen, yönetici ve ğrenci gibi i unsurların yanında ulusal eğitim politikalarının ve toplumun eğitime bakış açısının da etkili olduğu dşnlmektedir. Eğitim politikalarının okullardaki tüm paydaşların mutlu olmasını sağlayacak ve öğrencilerin akademik çerçeveden mutluluk becerilerini öğrenmesini içerecek şekilde olması gerekmektedir (Boniwell, Osin ve Martinez, 2015: 12).

Çocukların ve yetişkinlerin hayatlarından memnun olmasını ve mutlu ve meslek edinmiş bireyler olmalarını sağlamak ülkelerin geleceğe odaklı en önemli hedeflerindedir (Noble ve McGrath, 2016: 1).

### **2.3.1. Mutluluk**

Batı felsefecisi olarak kabul edilen Sokrat yalnızca öz bilgiye sahip olan bireylerin gerçek mutluluğu yakalayabileceğini ifade etmiştir (Brickhouse ve Smith, 1994: 17). İnsanların iyiliğe ve mutluluğa ulaşma arayışları insanların yönlendirilmesinde etkili olabilmektedir. Aristoteles, insanlığın amacının mutluluğu yakalamak olduğunu ifade etmiş ve bunun iyi bir yaşam arzusundan kaynaklandığını ifade etmiştir (Palmer-Cooper, Bresler ve Cooper, 2001: 14). Bu bağlamda, Sokrates'in öz bilgi vurgusu ile Aristoteles'in iyi yaşam arayışı, insanın mutluluğa ulaşmasında hem içsel farkındalığın hem de dışsal eylemlerin birlikte önemini ortaya koyarak, antik dönemden günümüze uzanan bütüncül bir mutluluk felsefesinin temellerini atmıştır.

Bir kişinin mutluluğunun önemli bir sağlayıcısı da kendilerine uygun bir meslek edinebilmesi ve bu meslekte doyumlarını üst düzeyde yaşayabilmesidir (Joshano ve Weijers, 2014: 719). İnsanların erdemleri arasında disiplin, merhamet, sorumluluk, dostluk, çalışma ve azim gibi kavramlardan bahsedilirken mutluluk bu idealler arasında ifade edilmemiştir (Foster, 2022: 16). Aristoteles, ahlaki eğitimi savunucuları arasında yer almış ve ahlaki erdemini uygulama ile kazanılabileceğine inancını ifade etmiştir. Bu bağlamda çocukların küçük yaştan itibaren ahlaki alışkanlıkları edinmesi halinde doğru davranışları gerçekleştirmelerinin onlar için doğal hale gelebileceğini de vurgulamaktadır. Aristoteles gençlik döneminde öğretmenlerden gelen rehberliğin önemini vurgulamakta ve mutluluk, erdem ve düşüncüyü birbirlerine bağlı ve temel eğitimin hedefleri arasında görmektedir (Palmer- Cooper, Bresler ve Cooper, 2001: 15).

Yunan filozof Epikuros, mutluluğu zevkin peşinden gitmek ve acıdan kaçınmakla ilişkilendirmiştir. Yüzyıllar boyunca mutluluk ve iyi olmayı eğitimin bir parçası olarak görülürken, hayatın bir değeri olan mutluluğa karşı olan filozoflarda olmuştur. Sokrat'ın öğrencisi olan Aristippos ise zevkin peşinden gitmenin yaşamının temel amacı olduğuna dair daha farklı bir bakış açısı benimsemiş ve sonuç olarak Hedonizm'i yeni bir düşünce okulu olarak tanıtarak mutluluğa karşı eleştirel bir tavır sergilemiştir (Foster, 2022: 19). Mutluluğa karşı olma nedenleri arasında mutluluğun

mutsuzluğu getirme olasılığının bulunması, mutluluğun sanatsal yaratıcılığı bastırması ve insanların mutlu olduklarında daha risk almaya eğilimli olmaları gibi nedenleri sıralamıştır (Joshnloo ve Weijers, 2014: 720).

Achor (2010) yaptığı araştırmalarda, bireyin mevcut gerçekliği nasıl yorumladıklarının, bu gerçekliliği nasıl karşılayacağını etkileyebileceğini keşfetmiştir. Mutlu olduklarında, liderler ve çalışanlar daha yüksek performans sergilemekte, en üst düzeyde verimlilik göstermekte ve artan maaş ve performans değerlendirmelerinden fayda sağlamaktadırlar (Achor, 2010). Ben-Shahar ve Ridgway (2017), Achor (2010) ile aynı görüşü paylaşarak, mutlu liderlerin daha iyi evlilikler, daha yüksek gelir, daha iyi performans, daha yüksek direnç seviyeleri ve daha iyi fiziksel ve zihinsel sağlık gibi avantajlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Mutlu bireylerin yaşam süresi, mutsuz bireylere göre daha uzundur (Ben-Shahar ve Ridgway, 2017). Ayrıca mutluluk araştırmaları, mutlu olmayan liderler ve çalışanların daha fazla iş günü kaçırdığını ve yıl boyunca daha fazla hastalık izni kullandığını göstermiştir (Achor, 2010). Pozitif psikoloji, zihinsel sağlık eksikliklerinin etkilerini tedavi etmekten ziyade iyi oluşu geliştirmeyi amaçlamaktadır (Lim ve Tierney, 2023: 250). Pozitif bir bakış açısı, duygu ve eylemler geliştirmeye çabalayan pozitif psikoloji, uzun vadeli zihinsel büyüme ve iyi oluşu teşvik ederek depresyonu azaltmakta ve optimum işleyişi desteklemektedir (Lim ve Tierney, 2023: 252). Bu yaklaşımla psikolojide olumsuz yaşam etkilerine ve semptomlarına odaklanmaktan, insan varlığının olumlu özelliklerine odaklanmaya yönelik bir değişim meydana gelmiştir (Donaldson, Dollwet ve Rao, 2015: 189). Pozitif psikolojinin amacı, insanın nasıl en iyi şekilde gelişeceğini belirlemektir. Pozitif psikologlar, insanların neşe ve iyilik dolu hayatlar sürdürmek istediklerini savunmaktadırlar. Pozitif psikoloji ile bağlantılı müdahaleler yoluyla neşe artarken, olumsuz zihinsel özellikler azalır (Donaldson, Dollwet ve Rao, 2015: 190).

### **2.3.2. Çalışan Mutluluğu**

Çalışanın işyerinde deneyimlediği memnuniyet düzeyini ve çalışanların iş yaşamından ne kadar memnun olduklarını ifade eden duruma çalışan mutluluğu olarak ifade edilmektedir (Wesarat, Sharif ve Majid, 2014: 78). Bireyler için önem düzeyi farklılık gösteren çok sayıda katkı faktörü bulunduğundan bu bağlamda mutluluk kavramı öznel bir deneyim olarak değerlendirilmektedir (Roy ve Konwar, 2020). Çalışanların

sadece maddi ödüller karşılığında çalışmadıkları aynı zamanda psikolojik unsurlarının da önemli olduğu giderek daha fazla fark edilmektedir (Wesarat, Sharif ve Majid, 2014: 79). Bu sebeple çalışanların işyerlerinde mutluluk duygusu bulabilecekleri organizasyonları aradıkları belirtilmektedir (Buljubasic, 2008:13). Mutluluk kavramı kişisel, sosyal ve mesleki gibi birçok yaşam alanını birbirine bağlayan ve etkileyen bir kavramdır (Rahmi, 2018: 33).

İşle ilgili zihinsel durumun mutlu ve pozitif olması yaratıcılık ve proaktivite ile yakından ilişkilendirilen bir durumdur (Fisher, 2010: 389). Mutluluk hem çalışan hemde işveren açısından önemli olduğundan bireylerin mutsuz olması işyerinde verimliliği etkilemektedir (Wesarat, Sharif ve Majid, 2014: 80). Bu değerlendirme çalışanların mutlu olduklarında daha fazla katılımcı ve motive olacakları, kendilerinden beklenenlerin ötesine geçmeye daha istekli olacakları yönündeki fikre dayanmaktadır (Joo ve Lee, 2017: 207). Bu bulgular ışığında, çalışan mutluluğunun yalnızca bireysel refahın bir göstergesi olmadığı, aynı zamanda örgütsel verimlilik, yenilikçilik ve iş performansının kritik bir belirleyicisi olduğu anlaşılmaktadır; zira pozitif psikolojik sermaye, çalışanları hem mevcut görevlerinde daha üretken kılmakta hem de örgütsel gelişim için gerekli olan proaktif davranışları tetiklemektedir.

Çalışan mutluluğu kavramı iş bağlılığı, iş memnuniyeti ve akış deneyimi ve verimlilik gibi faktörler ile ilişkilendirilmesi nedeniyle giderek ilgi çekmektedir (Rodriguez-Munoz ve Sanz-Vergel, 2013:96). Mutlu çalışanların işyerlerinde daha motive, işe daha bağlı ve sadık olma olasılığının daha fazla olduğu da iddia edilmektedir (Andrew, 2011: 11). İskandinav ülkeleri çalışan mutluluğunu en üst düzeye çıkarmak için girişimlerde bulunan ilk ülkelerden biri olmuştur (Roy ve Konwar, 2020: 4451). İskandinav ülkelerinin bireylerin refahı ve mutluluğunun işleri ne kadar iyi yaptıkları ile ilişki olduğuna dair inancının yüksek olduğu da ifade edilmektedir. İşyerinde yaşanan mutluluk ve iyimser duyguların performansı arttırabileceği ve kurumsal etkinliği sağlayabileceği de değerlendirilmektedir (Roy ve Konwar: 4452).

İşlerinden sıkılmamış olanlar hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmak için üretken bir biçimde faaliyet göstereceklerinden verimlilik örgütsel etkililik ile ilişkilidir (Rahmi, 2018: 35). Çalışan mutluluğu sadece kısa vadeli faydalar sağlamakla kalmayıp aynı zamanda çalışanların uzun süreli istihdamı gibi uzun vadeli yararlar da sağlayabilmektedir (Fisher, 2010: 35). Bu sebeple mutluluk geleceğin yüksek

performanslı çalışanların örgütlerde kalmasını sağlayan ve motive eden bir etken olarak görülmektedir (Fisher, 2010: 36). Mutlu çalışanların mutsuz çalışanlara göre işyerindeki olumsuzluk ve zorluklara rağmen işlerinden daha fazla keyif aldığı da ifade edilmektedir (Joo ve Lee, 2017: 206). Mutlu bir tavır sahibi olmanın proaktif bir çalışma stili ile çalışılmasına, stres belirtilerine daha az eğilimli olunmasına ve olumsuz koşullara karşı daha dirençli olunmasına olanak tanıdığı belirtilmektedir (Andrew, 2011: 10). Çalışan mutluluğu örgüt içerisinde yayılım gösterebilen bir tutum olduğundan güçlendirici ve motive edici bir etki yaratması da önemli bir durumdur (Andrew, 2011:11). Ayrıca mutlu ve olumlu tutumların herhangi bir problemin çözümünde seçilecek düşünce eylemlerin seçeneklerini arttırabileceği de iddia edilmektedir (Andrew, 2011).

Achor (2010), çalışanların, öğrencilerin ve diğer insan deneyimlerinin performansını inceleyerek, insan varlıklarının en iyi performansı, yaşamı pozitif bir bakış açısı ile ele aldıklarında ve bu bakış açısını mutluluk ve başarıya giden bir başlangıç noktası olarak kullandıklarında gösterdiklerini savunmuştur. Her bireyin kendine özgü bir mutluluk düzeyi olmasına rağmen, tüm insanların bireysel mutluluklarını artırma potansiyeline sahip olduklarını belirtmiştir (Achor, 2010'den akt. Balshbaugh, 2024: 42). Achor (2010) tarafından yapılan araştırmalar, mutluluk için yaşama ve liderlik yapma konusunda yedi ilke önermektedir. İlk olarak, beyni pozitif bir bakış açısına sahip olacak şekilde eğitmek, artan performans ve kapasitenin bir yan ürünü olarak ortaya çıkar. İkinci olarak, Achor (2010), zihniyetleri pozitif yönde ayarlamanın, daha büyük tatmin ve etki bulma yeteneğini arttırdığına inanmaktadır. Üçüncü olarak, Achor (2010) liderlerin her yaşam deneyiminin ötesine geçmek ve gelişmek için başarısızlıktan ziyade olasılıklara odaklanarak durumları yeniden değerlendirmeleri gerektiğini önermektedir. Pozitif bir bakış açısının uygulanmasıyla, bireyler zorlukların ötesine daha büyük bir memnuniyetle geçebilirler. Ortaya çıkan streslerin ötesine geçmek için, Achor (2010), elde edilebilecek küçük hedeflere odaklanmayı ve her başarıdan sonra hedefleri genişletmeyi önermektedir. Bu süreçte, pozitif alışkanlıkların yeni kalıplarını oluşturmak için küçük değişiklikler uygulanmalıdır (Achor, 2010'den akt. Balshbaugh, 2024: 42). Son olarak Achor (2010), stresli zamanlarda ve koşullarda, izolasyonu bir stres tepkisi olarak seçmek yerine, arkadaşlar ve meslektaşlarla bağlantı kurmanın, ilerlemek için pozitif bir yön bulduğunu belirtmiştir.

Diğer taraftan çalışan mutluluğunun eksikliği kaçınılmaz bir biçimde düşük verimlilik, düşük performans, artan devamsızlık, yorgunluk, yüksek işten ayrılma oranları, psikolojik stres gibi durumları ortaya çıkmasına sebep olarak sağlık üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir (Rahmi, 2018: 33). İşyerinde mutsuzluk örgütsel verimlilik ve etkililik üzerinde zararlı etki yaratabilir (Rahmi, 2018). Çalışan mutluluğu sadece bireyler için değil aynı zamanda örgütler içinde önemlidir (Mazrouei, 2022: 21) Mutlu bir iş gücünün varlığı örgütlerde verimli, üretken, kararlı ve bağlı bir işgücü avantajı da sağlamaktadır (Rahmi, 2018). Bu sebeple çalışanların uzun vadeli mutluluğunu sağlamaya çalışan şirketler daha verimli ve karlı olabileceklerdir (Nadeem, 2015). Çalışanın mutluluğunu sağlayabilmek için Örgütsel, mesleki ve bireysel faktörler ile iyi oluş durumu ile ilgili faktörleri de incelemek gerekmektedir.

### **2.3.3. Okul Mutluluğunu Etkileyen Faktörler**

Okul mutluluğunu etkileyen çeşitli faktörler, politikalar, liderlik stili, okul kültürü, özerklik düzeyi, idari ve mesleki destek, iş yükü, öğrenciler ve veliler ile ilişkiler, sınıf ortamı ve öğretmenlerin duygusal düzenleme biçimleri gibi birçok alandan etkilenebilmektedir (Carroll vd., 2020: 421). Öğretmenlerin iyili oluşu, bağımsızlık ve motivasyon unsurlarını da içermektedir (Liu, Song ve Miao, 2018: 129). Bu bağlamda, okul mutluluğu çok boyutlu ve dinamik bir yapı olarak karşımıza çıkmakta olup; örgütsel politikalardan bireysel duygu düzenleme stratejilerine uzanan geniş bir yelpazede şekillenmekte ve nihayetinde öğretmenlerin mesleki özerklik, içsel motivasyon ve psikolojik iyi oluş gibi kişisel kaynaklarıyla etkileşim halinde gelişmektedir.

Harding ve arkadaşları (2019: 185), okul mutluluğu ile öğrencilerin iyi oluşu arasında bir bağlantı olduğunu belirtmiştir. Carroll ve arkadaşları (2021: 425), öğretmenlerin mutluluğu ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulmuşlardır. Virtanen ve arkadaşları (2019: 249), eğitimcilerin stres ile karşılaştıklarında, kendileri ile öğrencileri arasındaki bağlantının belirgin hale geldiklerini keşfetmişlerdir. Daha spesifik olarak Sisask ve arkadaşları (2014: 390), öğretmenlerin iyi oluşlarının, kendilerine olan güvenlerini ve özgüvenlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Capone ve Petrillo (2020: 1763) tükenmişlik ve diğer ruh sağlığı sorunları yaşayan eğitimcilerin, olumlu duygular ve iş tatmini ile ilgili olarak meslektaşları ile aynı profesyonel düzeyde performans göstermediklerini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda okul mutluluğunun

örgütsel, öznel ve iletişimsel faktörler etkilendiği söylenebileceğinden bu faktörlerin de okul mutluluğu kavramı içerisinde incelenmesi önem arz etmektedir.

#### **2.3.4. Örgüt İçi İletişim**

Çalışanlar ile yeterli etkileşim ve iletişimin önemi giderek artmaktadır (Mishra, vd., 2014: 183). İç iletişim eksikliği, çalışanları örgüt hedeflerinden ve değerlerinden uzaklaştırarak verimliliği ve mutluluğu etkileyebilmektedir (Kulachai, vd., 2018: 126). İletişim örgüt içerisinde entegrasyon yaratarak aidiyet duygusunu güçlendirir ve topluluk duygusunu oluşturduğu da ifade edilmektedir. (White, vd., 2021: 66). İletişim ve bağlantı kurma yeteneği örgüt içerisindeki genel ortamı olumlu etkilediğinden zihinsel ve fiziksel canlılığın sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Joseph, vd., 2012: 39). Bu durumun aksine etkisiz iletişim ve yanlış bilgilendirme çalışanların moralinin olumsuz etkilenmesine yol açarak iş birliğinin zayıflamasına ve çalışan mutluluğunun azalmasına neden olabilir.

Örgüt içi iletişim kurumsal karar verme süreçlerini etkilediğinden çalışanların katılımını artırma da önemli bir rol üstlenmektedir. Çalışanların değer gördüklerini hissetmeleri ve iletişime katkıda bulunmaları katılımlarını artırarak örgütün başarısını etkileyebilmekte ve çalışanların değer üretmeye isteklerini arttırabilmektedir. (Mishra ve diğerleri, 2014: 184). Ayrıca çalışanlar ile güçlü bir iletişim bağı kurulması örgüte bağlılığı da olumlu etkilemektedir (Hayase, 2009: 51). Bu bağlamda güçlü iletişim hem çalışanlar ve hem yöneticiler için avantajlar içermektedir. Yüksek düzeyde çalışan katılımı performansın artırılması, çalışanların motivasyonun artırılması ve çalışanların kendilerini değerli görmesi açısından önemli olduğu düşünülebilir.

#### **2.3.5. Vizyon ve Değerler**

Bir örgütün vizyon ve değerleri örgütün etik değerlerinin, hedeflerine ulaşmada izlediği yol haritasının göstergeleridir. Bu vizyon ve değerler genel olarak çalışmayı teşvik etmek için çalışanlara direkt olarak iletilmektedir. Bir örgütün vizyona sahip olması ulaşmaya çalıştığı hedefi oluşturabilmesi için önemli görülmektedir (Rice, vd., 2017: 1095). Temel olarak vizyon çalışanlara düzenli bir şekilde çalışabilmeleri için bir hedef göstererek çalışmalarlarıyla amaçları arasında bir bağ oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Ersan, 2020: 61). Örgütün amaçları ile çalışanların performansları arasındaki bağlantının somutlaştırabilmesi için iyi iletilmiş bir vizyon son derece önemlidir (Sarı, 2020: 81). Bu kapsamda örgütsel vizyon ve değerler, yalnızca bir

hedef bildirim olmanın ötesinde, çalışanların bireysel eylemleri ile kurumsal amaçlar arasında anlamlı bir bağ kuran ve performansı stratejik bir odakla birleştiren etkili bir köprü işlevi görmektedir.

Değerler ise örgüt içerisindeki çalışanları yönlendirerek örgütün performansını etkileyebildiğinden önemlidir (Kanchana, 2013: 42). Örgütlerin vizyon ve değerlerinin çalışanların davranış ve performansları üzerinde etkisi olduğu değerlendirilmektedir (Frances Bisset: 42). Bu nedenle çalışanların örgütün vizyon ve değerlerine bağlanamaması mutsuz olmalarına ve verimsizliklerine neden olabilmektedir. Bu durumun nedenini değerler ve vizyonun çalışanın örgüt içerisindeki rahatlık seviyesini tayin etmesi olarak vurgulanmaktadır. Bu nedenle çalışanların kendi değerleri ile örgüt değerleri arasında uyum yakalayamamaları genel memnuniyetlerini etkileyerek performanslarını da düşürebilmektedir (Kanchana, 2013: 42).

Çalışanların kendi değerleri ile uyumlu bir örgüt için çalıştıklarını düşünmeler performanslarını geliştirme olasılığını yükseltebilmektedir. Ayrıca çalışanların kendi değerleri ile örgüt değerlerinin uyumu yakalamadığı durumlarda örgütten ayrılma olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Kanchana, 2013: 43). Bu durumun çalışanların örgüt içerisinde yer alma nedenleri arasında kendine değer katma isteğinin giderek daha fazla önem kazanması olduğu da vurgulanmaktadır (Schreurs, Emmeric, Broeck ve Guenter, 2014: 3). Genel olarak örgütün net bir vizyona ve paylaşılan değerlere sahip olması çalışanların örgüt amaçlarına uygun hareket etmesine örgüt ile bağlarının kuvvetlenmesine katkı sağlamaktadır (Frances Bisset, 2014: 27).

### **2.3.6. Strateji ve Amaçlar**

Örgütler çalışanların faaliyetleri için hedefler ve amaçlar oluşturabilmektedir. Çalışanların bu amaçlara uyum sağlayabilmesi ve örgütlerin hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmesi için takip edilen strateji önem taşımaktadır. Stratejik hedef belirleme ve çalışanların örgüt ve amaca uyum sağlaması etkili yönetim için kritik unsurlardır (Boswell, Bingham ve Colvin, 2006: 500). Örgütte etkili bir yönetimin olması ve çalışanların katkılarının hedefe ulaşmada önemli olduğunun farkında olması örgüt içerisinde verimlilik ve bağlılığı arttırmaktadır (Cropanzano ve Wright, 2001: 186).

Teo ve Low (2016: 2), çalışanın performansının istenen düzeyde olmamasının birçok nedeni olabileceğini belirtmişlerdir. Temel neden çalışandan üretkenlik adına ne

beklendiğinin tam açık olmamasıdır. Örgütsel hedeflerin belirlenmesi ve iletilmesi çalışanların performanslarını örgütün hedefleri ile bağdaştırması, başarı ve tatmin duygunu yakalaması açısından önemlidir. Çalışanın örgütün bir parçası olarak kabul edilmesi çalışan katılımını memnuniyetini sürdürmek açısından gereklidir. Örgütün bir parçası olmak ve üst düzey amaçları ve öncelikleri bilmek çalışanlara hedefe ulaşmada yardımcı olmaları gerektiği düşüncesini yüklemektedir (Teo ve Low, 2016: 5). Belirlenmiş hedeflerin olmaması veya çalışanlara aktarılamaması çalışanların etkisiz bir şekilde çalıştıklarını düşünmelerine neden olabilir. Bireyin değerini, başarısını ve performansını belirleyen faktörler, genel çalışma yeri mutluluğu ve memnuniyetine katkıda bulunabilmektedir.

Çalışanlarına örgütün strateji ve amaçlarını aktaran kuruluş, çalışanların örgütün genel hedeflerini net bir şekilde anladığından emin olmalıdır (Boswell, Bingham ve Colvin, 2006: 501). Çalışanın örgütün stratejik amaçlarına nasıl katkı sağlayabileceği konusunda bir bakış açısına sahip olması önemlidir (Teo ve Low, 2016: 6). Bu bakış açısı örgütün sinerji ve uyumunda ve stratejik başarıya ulaşmasında etkili olabildiğini ifade etmektedir.

### **2.3.7. İyi Oluş**

İyi oluş, fiziksel, zihinsel, sosyal ve öz-gerçekleştirme ile anlamlılık gibi kişisel gelişim ve içsel motivasyonla ilişkili öğelere dayanan çok boyutlu bir kavramdır (Kiltz, vd., 2020: 2). Gelişme, dayanıklılık, kendini gerçekleştirme, mutluluk gibi olumlu duyguların öncüsüdür (Yıldırım ve Belen, 2019: 65). İyi oluş durumu fiziksel, psikolojik ve ruhsal iyi oluş olarak tanımlanabilmektedir (Berger vd., 2022: 2919). Yeterli düzeyde bit iyi oluş, kronik, fizikseli sosyal, psikolojik, ekonomik, duygusal ve bilişsel rahatsızlıkların yokluğunda ortaya çıkar (La Placa vd., 2013: 116). İş stresi, sağlıksız sonuçlara yol açabileceği için iyi oluş üzerinde etkili olabileceği de ifade edilebilir.

Öznel iyi oluş, kişinin yaşamına dair öznel bir değerlendirmesi olarak tanımlanmakta ve bilişsel ve duygusal bir bileşenden oluşmaktadır (Myers ve Diener, 2018: 222). Bu nedenle, öznel iyi oluş, yaşamdan memnuniyetin yanı sıra kişisel neşe, kaygı ve hayal kırıklığı gibi duygusal durumları etkileyen duygusal iyilik halini de içermektedir (Joshnloo, 2017: 147). Daha yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip olan bireylerin, dışa dönüklük, duygusal denge, güven, kendine inanma ve etkili olma hissi gibi kişilik

özelliklerine daha güçlü düzeylerde sahip oldukları da ifade edilmektedir (Asselman ve Specht, 2023: 1038). Asselman ve Specht (2023) tarafından yapılan araştırmada, liderlik rolü olarak tanımlanan bir pozisyonda bulunan bireylerin, lider olmayan bireylere göre lider olmadan önce daha yüksek düzeyde memnuniyet ve mutluluk seviyelerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Liderler, lider olduktan sonra bile lider olmayanlara kıyasla daha yüksek mutluluk ve memnuniyet düzeylerini sürdürmüşlerdir; bu da liderlik fırsatlarına yönelen bireylerin, lider olmayanlara göre daha yüksek düzeyde bir iyi oluşa sahip olduklarını ve bu farkın kişinin liderlik rolüne başlamadan önce bile var olduğunu göstermektedir (Asselman ve Specht, 2023).

### **2.3.8. Liderlik**

Liderlik, her örgütün temel unsurlarından biridir. Liderler, örgütsel amaçlara netlik ve yön sağlama sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Bu durum çalışanların iş gücünün etkilenmesine ve hedefler doğrultusunda birlikte çalışılmasına olanak sağlayarak örgütün başarı ve büyümeyi yakalamasına olanak tanır. Gashti ve arkadaşları (2014: 37) liderliği bir bireyin çalışma ortamına coşku ve enerji vermeye çalışan ve bu şekilde çalışanları en üst düzeyde teşvik edebilen önemli ve karmaşık bir kavram olarak tanımlamaktadırlar.

Liderin aktardığı vizyon herkesin paylaştığı bir değer haline gelebileceğinden liderin davranışı ve etkisi önemlidir (Alnuami, 2018: 102). Bu nedenle çalışanlara net bir yönün ve hedefin gösterildiği vizyoner liderlikte çalışanlar belirlenen hedefe ulaşmak için harekete geçerek iş tatminlerini arttırabilirler (Baltacı, vd., 2012: 222). Ek olarak çalışanları bir amaç doğrultusunda yönlendirmek çalışanların rollerini önemli görmelerini ve kendilerini değerli hissetmelerini sağlayabilmektedir (Alnuaimi, 2018: 102). Bu nedenle liderlik davranışları örgütsel performansı ve çalışanların mutluluk seviyelerini etkileyebildiğinden önemli bir faktördür (İsa, vd., 2019: 6553).

Liderlerin, çalışanların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilen adil ve sağlıklı bir ortam yaratmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Saleem, 2015: 566). Bu nedenle liderler çalışanların adil bir şekilde ödüllendirildiği ve takdir edildiği bir ortamın sağlanmasından sorumlulardır. Diğer yandan çalışanın olumsuzluklar yaşadıkları durumlarda çalışanın mutsuzluk ve motivasyon düşüklüğü yaşamaması için liderin çalışana saygı davranması önemli görülmektedir (İsa, vd., 2019). Çalışanlara yönelik davranışlar genel mutluluklarını ve işe karşı tutumlarını etkilemektedir (Saleem,

2015). Birçok çalışma liderlik yapısındaki eksiklerin ve karar verme mekanizmasındaki sorunların çalışanları strese soktuğunu ortaya koymuştur (İsa, vd., 2019: 6551). Ayrıca lider ile takipçilerinin uyum düzeyi iş tatminini veya tatminsizliğini etkileyebilecek kritik bir faktördür (Baltacı, vd., 2012: 223).

Liderler tarafından örgütün yapısına göre benimsenebilecek çok sayıda liderlik stili bulunmaktadır (Gashti ve diğerleri, 2014: 41). Liderlik tarzlarının dünyanın farklı bölgelerinde farklılık gösterdiği; Fransız ve İspanyolların güçlü bir yönlendirme ve disiplin duygusu sağlamak için otoriter bir yönetim anlayışını tercih ettiği, ABD ve İngiltere'nin örgütün yapısını bağlı olarak daha dengeli bir yaklaşımı benimsediği ve İskandinavların ise daha demokratik bir işleyişi uyguladığı belirtilmektedir (İsa, 2019: 6551). Liderlik stili, belirli bir misyonu veya hedefi gerçekleştirmek için seçilen davranış deseni olarak tanımlanmaktadır (Alnuaimi, 2018: 103). Demokratik liderlik davranışları daha olumlu ve etkiler yaratabilirken otoriter davranışlar çalışanları işlerini yapmaya zorlanmış hissettirebilmektedir. Otokratik liderlik çalışanlardan uzak bir lider görünümü çizebildiğinden bu durum çalışanlarda endişe yaratarak memnuniyetsizliğe sebep olabilir (İsa, vd., 2019: 6552). Lider ile çalışanlar arasındaki ilişki katılımcı ve ilham verici temellere dayanırsa çalışanın lidere güven, sadakat ve takdiri kendiliğinden oluşabilmektedir (Saleem, 2015: 564). İyi bir liderliğin etkileri güçlü olabildiğinden çalışanlar hedefe yönlendirebilir ve işlerin olumlu algılanmasını sağlayarak çalışan mutluluğuna katkıda bulunabilir. Bu nedenle liderliğin niteliği yalnızca örgütsel işleyişi değil, aynı zamanda liderin ve çalışanların iyi oluşunu da doğrudan etkilemektedir.

Öğretmenler ve öğrenciler için gelişen ortamlar ancak liderler de kendileri gelişim gösterdiğinde mümkün olabilir (Cherkowski, Kutsyuruba ve Walker, 2020: 401). Geliştirilen öğretmen liderliği, öğretmenlerin iyi oluşlarını sağlamada ve uygun bir çevre ortamı yaratmada belirleyici bir rol oynamıştır ve durum karşılıklı olarak etkileşim içerisindedir (Gharamrawi, Naccache ve Shal, 2023: 6). Urick ve arkadaşlarına (2021: 4) göre, birçok eğitim liderli fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlıklarını sürdürebilmekte zorluk yaşamaktadır ve bu zorluklar genellikle bilinmeyen yollarla ortaya çıkmaktadır. Bu liderler ve onların yönetimi altındaki kişiler için, iyi oluşu önceliklendirememeye, iş yerinde tükenmişliğe yol açarak performansın düşmesine, çalışan devamsızlığına ve işten ayrılmalara sebep olmaktadır (Schaufeli, 2003'ten akt. Schattle, 2024: 17)

Okul müdürlerinin rolleri okulların da iyi oluşunu etkilemektedir (Leithwood, Seashore ve Anderson, 2004: 6). Bir lider destekleyici olduğunda ve olumlu bir okul kültürü ve iklimi oluşturduğunda, personel devri azalır (Berson ve Oreg, 2016: 1540; Louis ve Murphy, 2017: 109). Eğitim liderlerinin hem öğrenciler hem de personel için olumlu öğrenme ortamlarını sağlamak adına kendi iyi oluşlarını önceliklendirmeleri gerektiğini göstermektedir (Berson ve Oreg, 2016: 1541; Fuller, Baker ve Young, 2007; Louis ve Murphy, 2017: 109, Schattle ,2023: 18).

Öğretmenlerin iyi oluşunu önceliklendiren etkili liderler ve politikalar daha olumlu sonuçlar elde edebilmektedir. Stresli ve tükenmiş öğretmenler meslekten ayrılma olasılığı daha yüksek olanlar olarak ifade edilmiştir (Brouwers ve Tomic, 2000: 240). İyi öğretmenler ise olumlu sınıf ortamı oluşturmada, güçlü öğrenci ilişkileri kurmada ve nihayetinde öğrenci sorunlarını iyileştirmede daha donanımlı olabilmektedirler (Jenning ve Greenberg, 2009: 492). Yapılan çalışmalar, yöneticilerden gelen güçlü liderliğin, öğretmenleri motive ve memnun tutmada, iş tatmininde ve nihayetinde onları meslekte tutmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Berson ve Oreg, 2016: 1542; Ferlazzo, 2015; Louis ve Murphy, 2017: 110; Olsen ve Huang, 2018: 11; Womack-Wynne, vd., 2011: 6; Özgenel, Yazıcı ve Asmaz: 2022: 9). Etkili yöneticiler, yeni öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları öngörebilir ve hedefe yönelik müdahaleler sağlayarak daha fazla başarı elde etmelerine olanak tanıyabilmektedir (French, 2018: 22).

### **2.3.9. Meslektaşlar ile İlişkiler**

Bireyin iş arkadaşları ile kurduğu ilişkiler, işyerinde ne kadar ve ne kadar memnun olduğunun belirleyici bir unsuru olabilmektedir. Son yıllarda yüksek düzeyde bağlılık ve üretkenlik ile ilişkilendirilmesi nedeni ile çalışanları mutluluğu araştırır duruma gelmiştir. Verimli bir çalışma ortamı ve mutlu bireyler oluşturabilmek için örgütün sağlıklı şekilde işlemesi gerekmektedir (Haar, vd., 2019: 3). Çalışanlar ekonomik kazanımları kadar işyerlerinde psikolojik etmenlere de değer vermektedirler. Psikolojik olarak işyerlerinde anlamlı bir çalışma hayatında ve güvende olması bireylerin mutlu olmalarına ve kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunmaktadır (Kahn, 1990: 704). Bireysel anlamlılık eksikliği çalışanın işi ile bağ kurmasını engel teşkil edebilen bir unsurdur (Ariani, 2015). İş arkadaşları ile olumlu iletişimsel etkileşim bireyin güven ve özgüven hisssini destekleyerek mental ve

fiziksel sağlığı olumlu etkileyebilmektedir (Airani, 2015: 37). İyi iletişim yollarının varlığı çalışanları teşvik ederek daha mutlu hissetmelerine neden olabilmektedir (Andrew, 2011: 8). Bu tür iletişim resmi iletişim resmi otorite ve korkutma unsurlarını barındırmadığı için liderlik edici ve yönlendirici iletişimden farklılık gösterebilmektedir. Güçlü iş arkadaşı ilişkileri örgüt içinde aidiyet duygusunu sağlamak için önem arz etmektedir. Çalışanları harekete geçiren çok sayıda unsur olmasına rağmen asıl katkıyı net bir Şekilde “insan ruhunun” sağladığı ileri sürülmektedir (Ariani, 2015). Sonuç olarak bir çalışanın meslektaşları ile bilişsel ve duygusal bağ kurabildiğinde içinde kendini mutlu hissedebileceği ifade edilmektedir. İyi alışma ilişkileri örgütte üç farklı bağlılığı oluşturabilmektedir. İlk olarak duygusal bağlılık örgüt içerisinde psikolojik ve duygusal bağı ifade etmektedir. Devam bağlılığı ise örgüt içerisinde kalma isteğini son olarak normatif bağlılık ise uzun süreli sadakati belirtmektedir (Lin ve Lin, 2011: 3399).

Meslektaşlar ile kurulan ilişkiler ve iletişim, örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olan faktörlerdir (Lin ve Lin, 2011). Bu tür ilişkilerin sadece çalışanlar için değil aynı zamanda işverenler içinde faydalı olabileceği vurgulanmaktadır (Andrew, 2011). Değer gördüklerinin farkında olan ve meslektaşları ile olan ilişkilerinden memnun olan çalışanların genellikle en çok katkıda bulunanlar oldukları da ifade edilmektedir (Andrew, 2011: 11). Diğer bir ifade ile olumu iş ilişkileri örgütsel bağlılık ve performansla uyumlu bir mutluluğun sağlanmasında etkili olmaktadır (Haar, vd., 2019: 11).

Meslektaşlar ile iletişim kurabilmenin, bireylerin motive kalmasını ve örgütsel bağlılığı sağlayabileceği gibi iş ile ilgili sorunların paylaşılmasına katkı sağladığı da vurgulanmaktadır (Ariani, 2015: 35). Bu tür ilişkiler çalışanların başarısızlıklarını tartışmaya açık olmalarına ve öğrenmeye istekli kalmalarına da katkı sağlamaktadır (Edmondson, 1999: 361). Ekip çalışmalarının ve iş birliğinin güçlendirilmesi çalışanların kendilerine olan desteği ve örgütteki iş birliğini hissetmelerini sağlayarak örgütte güvenin ve pozitif duyguların hâkim olmasını sağlar (Buljubasic, 2008: 25).

### **2.3.10. Yönetici İle İlişkiler**

Yöneticiler alışanların kendilerini çalışma esnasında nasıl hissettikleri konusunda önemli etkiye sahiptirler. Yönetici-alışan ilişkisi performans üzerinde kritik bir etkiye sahiptir ve olumsuz yönetici uygulamaları iletişimin kesilmesi gibi olumsuz sonuçlara

sebepe olabilmektedir (Dewydar, 2015: 136). İyi bir yönetici-çalışan ilişkisi, çalışanların bağlılık ve motivasyonlarını olumlu etkileyerek örgüt performansının artmasında önemli bir rol oynamaktadır (Tansel ve Gazioğlu, 2013: 1270).

Yöneticinin çalışanlar ile olumlu ilişkiler kurması ve çalışanların refahına ilgi duyduğunu aktif bir şekilde göstermesi çalışanların yönetim tarafından değer gördüklerini hissetmesine olanak sağlamaktadır (Dewydar, 2015: 136). İletişimde netlik ve anlayış çalışan katılımına itici bir güç olarak yansırken iş tatmini ve üretkenliğin artmasına ve çalışan performansının olumlu etkilenmesine neden olmaktadır (Dewydar, 2015: 136). Yapılan çalışmalarda yöneticiden ve yönetim uygulamalarından memnuniyetsiz nedeni ile işten ayrılmaların önemli bir oranda yer tutması yönetici iletişiminin önemini vurgulamaktadır (Tamme, 2020: 1).

Yöneticilerin örgütsel verimliliği en üst düzeye çıkaracak şekilde işleri etkili bir şekilde denetlemesi ve koordine etmesi son derece önemlidir (Tansel ve Gazioğlu, 2013). Yönetici çalışanların doğru yolda ilerlemesinde sorumludur (Dewydar, 2015). Yönetici çalışanın bilgi, umut, deneyim ve mutluluk kazanmasında anlamlı bir yere sahiptir (Dewydar, 2015, s. 138). Yöneticinin doğası ve kişiliği örgütün sahip olduğu konum, doğa ve kültürden etkilenebilmektedir. Bu durum çalışanların özerkliği ya da hiyerarşik kontrolden hangisine öncelik verildiği konusunda temel düşünceleri oluşturur (Tansel ve Gazioğlu, 2013, s. 1262). Bu noktada yöneticinin dengeli bir politika izlemesi ve örgüte bağlılığı tüm boyutlarıyla ele alması insan odaklı bir yönetim açısından önemlidir. Çalışanlara sadece sermaye kaynağı ve makine parçası olarak bakmamak örgütte önem ve amaçlılık duygusunun hissedilmesini sağlar. Destekleyici ve insan odaklı bir yönetim çalışanların heyecanının diri tutulmasına, performanslarının en üst düzeyde kalmasına ve zorluklara karşı dirençli olmasına önemli katkılar sağlamaktadır (Baran ve Sypniewska, 2020, s.11).

Yöneticilerin rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için çalışanlar ile olumlu bir bağ içerisinde olmaları gerekmektedir. Çalışanların olumlu ve destekleyici bir biçimde yönetilmesi, örgütle olumlu iletişim içerisinde olmayı istemeleri ve örgüt standartlarını yükseltmeye çalışmaları açısından önemlidir (Bedarkar ve Pandita, 2014, s. 109). Ayrıca yöneticilerin örgüt beklentisini çalışanlara iletebilmesi ve en iyi performansı elde edebilmesi için iletişim kurabilmeleri son derece önemlidir (Dewydar, 2015, s. 141). Zayıf iletişim katılımının önünde büyük bir engel teşkil

edebileceğinden dolayı çalışanların açık iletişim yoluyla bilgi ve rehberlik alması gereklilik arz etmektedir (Bedarkar ve Pandita, 2014, s. 112). Güçlü bir iletişim, çalışanların kendilerini ve karşılaştıkları sorunları ifade edebilmelerini sağlayarak kendilerini rahat hissetmelerine ve örgütte çalışan sirkülasyonun azalmasına katkıda bulunmaktadır (Dewydar, 2015). Genel olarak yöneticiler ile ilişki çalışanların etkililik ve üretkenliğini etkilerken, çalışanların mutluluğunu da dokunmaktadır (Mazrouei, 2022, s. 36)

#### **2.4. Personel Güçlendirme**

Güçlendirme, insanların, örgütlerin ve toplulukların yaşamları üzerinde daha fazla kontrol elde ettiği ve haklar kazandığı bir süreçtir (Zimmerman, 2000: 44). Zimmerman (2000: 44-50), güçlendirmenin farklı bağlamlarda ölçülmesi yollar önermiş ve güçlendirme süreçlerini incelemek ve güçlendirmeyi diğer kavramlardan ayırt etmek amacıyla kuramını oluşturmuştur. Zimmerman'ın güçlendirme kuramı hem süreçleri hemde sonuçları içermektedir (Martin, 2020: 18). Teorisyen, eylemlerin, etkinliklerin ve yapıların güçlendirici olabileceğini ve bu tür süreçlerin sonuçlarının belirli bir düzeyde güçlenmeyle sonuçlanabileceğini öne sürmektedir (Zimmerman, 2000: 45). Güçlendirme süreçleri tüm insanlar için aynı ölçütlerde sağlanamayabileceğinden farklılıklar gösterebilmektedir.

Güçlendirme güç anlamına gelse de örgütsel bağlamda güç; otorite, yetkinlik, öz yeterlilik ve enerji kavramlarını içerdiğinden, güçlendirme hem psikolojik hemde yapısal olarak değerlendirilmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990:2). Güçlendirme hem bireyin güçlenmesini sağlama eylemini hem de güçlenen bireyin içsel sürecini tanımlamak için de kullanılabilir (Menon, 2001: 155). Güçlendirme sık sık yetkilendirme ile eşdeğer olarak kullanılsa da hem psikolojik hem de yapısal boyutları olduğu için güçlendirme, yetkilendirmeyi de kapsayan daha geniş bir kavram olarak değerlendirilebilir (Altinkurt, Anasız ve Ekinci, 2016: 80). Temelde, güçlendirme, çalışanların becerilerini geliştirmeyi, öz yeterliliklerini artırmayı ve bu süreçte örgüte daha fazla katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Thomas ve Velthouse, 1990:2).

Zimmerman (2000), güçlendirme süreçlerini, “kontrol kazanma, gerekli kaynakları elde etme ve sosyal çevreyi eleştirel şekilde anlamaya yönelik çabaların yer aldığı süreçler” olarak tanımlamıştır. Süreç, insanların bağımsız sorun çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı oluyorsa güçlendirme süreci olarak ifade edilmiştir

(Zimmerman, 2000: 46). Güçlendirilmiş sonuçlar, işlevsel güçlendirmeyi ifade etmektedir. Bununla birlikte güçlendirilmiş çıktılar, güçlendirilmiş bireyler, örgütler ve toplumların analizine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Güçlendirme kuramı, bireysel, örgütsel ve toplumsal olmak üzere üç boyutta incelenebilmektedir (East, 2001: 313; Peterson, 2014: 97; Zimmerman, 2000: 47). Üç düzeyin karşılaştırmalı özeti Tablo 2.1.' de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1: Analiz Düzeyine Göre Güçlendirme Süreçlerinin ve Güçlendirme Çıktılarının Karşılaştırılması**

Analiz Seviyesi	Süreç (Güçlendirme)	Çıktı (Güçlendirilmiş)
<b>Bireysel</b>	Karar verme becerilerini öğrenme Kaynakları yönetme Başkaları ile çalışma	Kontrol duygusu Eleştirel Farkındalık Katılımcı davranışlar
<b>Örgütsel</b>	Karar verme süreçlerine katılım fırsatları Ortak sorumluluklar Ortak liderlik	Kaynakları rekabet ederek kazanma Diğer örgütler ile iletişim Politik etki
<b>Toplumsal</b>	Kaynaklara erişim Şeffaf Devlet Yapısı Farklılıklara Tolerans	Örgütsel Koalisyon Çoğulcu liderlik Katılımcı becerileri

**Kaynak:** Zimmerman, 2000: 47

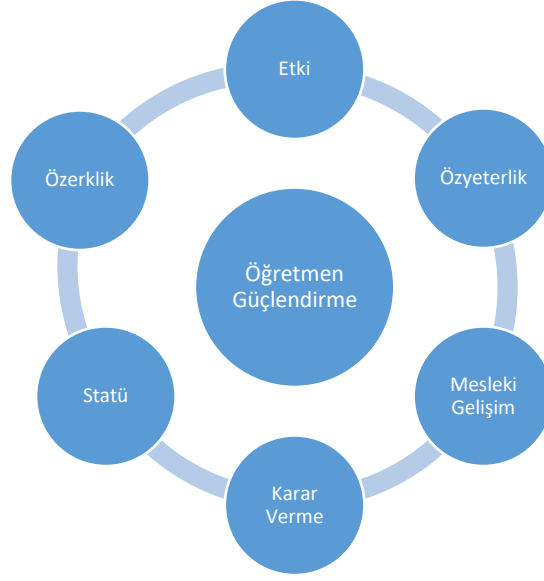
Tablo 2.1.'de ifade edilen bireysel düzeyde güçlendirme, bireyin kendi yetkinliklerine ilişkin algısını ve karar alma süreçlerine katılımını artırmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç, literatürde sıklıkla “psikolojik güçlendirme” kavramı ile açıklanmaktadır (Spreitzer, 1995: 1443). Spreitzer’a (1995: 1444) göre psikolojik güçlendirme; bireyin kendini yetkin hissetmesi (yeterlilik inancı), kararları üzerinde söz sahibi olma isteği (özerklik algısı) ve içinde bulunduğu sosyal sistemlere ilişkin farkındalığı (sosyo-politik çevreyi anlama) gibi temel bileşenleri içerir. Bu kavram aynı zamanda, bireyin karar verme süreçlerine etki eden unsurları tanınması ve bu süreçlerde etkin rol üstlenmesini kapsar (Conger ve Kanungo, 1988: 472). Psikolojik güçlendirme üç temel başlık altında incelenmektedir: algılanan kontrol (sonuçlar üzerinde etkili olma inancı), katılım motivasyonu (toplulukla etkileşimde bulunma isteği) ve güçlendirme stratejileri (çevresel farkındalık ve buna yönelik eylem geliştirme). Algılanan kontrol, bireyin kişilik özellikleri, bilişsel kapasitesi ve içsel

motivasyonu ile şekillenirken; katılım, bireyde özerklik ve yeterlilik duygusunu pekiştirir (Thomas ve Velthouse, 1990: 668).

Örgütsel ve toplumsal düzeyde güçlendirme ise daha geniş kapsamlı yapısal ve kültürel düzenlemeleri gerektirir. Bu bağlamda, Thomas ve Velthouse (1990: 670), örgütler düzeyinde “güçlendiren” ve “güçlendirilmiş” örgütler arasında ayırım yapılması gerektiğini belirtmektedir. Güçlendiren örgütler, çalışanlarına karar alma süreçlerinde özerklik ve kontrol alanları sunarak bireylerin içsel motivasyonlarını artırmayı hedeflerken; güçlendirilmiş örgütler, hizmet sunumu, kaynak yönetimi ve politika oluşturma gibi dışsal çıktılarının etkinliğiyle tanımlanır (Thomas ve Velthouse, 1990: 671). Benzer şekilde, toplumsal düzeyde güçlendirme; bireylere katılım fırsatları sunan, tehditlere karşı direnç geliştiren ve yaşam kalitesini artırmak için kolektif çaba gösteren toplum yapısını ifade eder (Rappaport, 1987: 122). Güçlendirilmiş toplumlar, erişilebilir kaynaklar, katılımcı yönetim yapıları ve sosyal dayanışma ağları aracılığıyla desteklenmektedir (Rappaport, 1987: 125). Bu tür yapılar, hem üyelerine beceri kazandıran güçlendiren örgütleri hem de politika geliştirme kapasitesi yüksek güçlendirilmiş örgütleri bünyelerinde barındırabilmektedir.

#### **2.4.1. Öğretmen Güçlendirme**

Güçlendirme, bir kişinin özerklik, sorumluluk, seçenek ve yetki sahibi olma fırsatlarına işaret etmektedir (Lightfoot, 1986: 9). Araştırmalar öğretmenler ile ilgili güçlendirmenin kararlara katılım, kontrol etme özgürlüğü ve yeteneği, okul topluluğu üzerinde algılanan etki, meslektaşlardan algılanan mesleki saygı ve destek, mesleki büyüme ve gelişme fırsatlarına erişim, öğrenme faaliyetlerine yardımcı olma beceri ve yeteneğine sahip olma algısı olmak üzere altı temel alanını vurgulamaktadır (Rafique ve Akhtar, 2020: 241; Short, 1994: 489, Short ve Rinehart, 1992: 952).



### Şekil 2.1: Öğretmen Güçlendirme Çerçevesi

**Kaynak:** McConnel, 2023: 11

Öğretmen güçlendirmesi çok boyutlu bir yapıya sahip olup, öğretmenlerin okulda karar alma, etki yaratma ve mesleki rollerini etkili biçimde yerine getirme yeterliklerini kapsayan çeşitli alanları içermektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin güçlenme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak karar verme, etki, statü, özerklik, mesleki gelişim ve özyeterlik gibi alt boyutlar ön plana çıkmaktadır. Karar verme, Öğretmenlerin işlerini etkileyebilecek kararlara katılabileceklerine inanma derecesi olarak tanımlanmıştır (Short, 1994: 490; Short ve Rinehart, 1992: 951). Bu boyut, okul programlarını izleme ve uygulama yeteneğine sahip olmayı, öğretmen seçiminde yer almayı, kendi programını kontrol edebilmeyi ve öğretmenler ile fikir paylaşma fırsatına sahip olmayı içermektedir (Kang, Park ve Sorensen, 2021: 3).

Etki, liderlik fırsatlarını kullanarak ve diğerlerini değişime motive ederek etkileme eğilimi olarak tanımlanmıştır (Seal, Nauman, Scott ve Royce-Davis: 7). Öğretmenler için etki, okul çevre topluluğunu etkilediklerini hissetme derecesidir (Short, 1994; Short ve Rinehart, 1992). Bu boyut, personel gelişimine katılım inancını, işleri başarabilme yeteneğini ve okul topluluğundaki diğer kişileri etkileme fırsatlarına sahip olmayı da kapsamaktadır (McConnel, 2023: 12). Bu bağlamda, öğretmenlerin etki boyutu; mesleki yeterlilik inancı, kolektif katılım motivasyonu ve örgütsel değişimde katalizör rolü üstlenme kapasitesinin kesişiminde şekillenen çok boyutlu bir güçlenme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır.

Magee ve Frasier (2014: 307), statüyü “meslektaşları tarafından saygı görme derecesi” olarak tanımlamıştır. Eğitim dünyasında bu öge bir öğretmenin meslektaşlarından aldığı saygı ve hayranlık miktarına dair inançları ifade etmektedir (Short, 1994; Short ve Rinehart, 1992). Bu boyut, bir kişinin meslektaşlarından destek ve saygı kazandığına, etkili olduğuna ve öğrettikleri konuda bilgili olduğuna inançları içermektedir (McConnel, 2023: 13). Bu perspektifte öğretmen statüsü, yalnızca meslektaşların gösterdiği saygının pasif bir alıcısı olmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda pedagojik uzmanlığın tanınması, profesyonel kimliğin onaylanması ve örgütsel aidiyetin güçlendirilmesi süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir sosyal sermaye biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kant (1997: 266) özerkliği bir bireyin durumu, bir olguyu, bir nesneyi veya bir davranışı tercih etme sebebini kendi içsel kurallarından alması olarak ifade etmiştir. Özerklik, bir bireyin kendi iradesi dışındaki dışsal etkenlerin etkileri dışında kendi isteği doğrultusunda seçimlerde bulunma ve eylemlerde bulunma yeteneğine sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerdeki özgürlük, kendileri üzerinde ve çalışma ortamının çeşitli yönlerinde ne kadar kontrol sahibi olduklarına dair algılarıyla ilgilidir (Wu, 2015: 240). Aynı zamanda kendi öğretimlerini kontrol etme özgürlüğüne sahip olup olmama durumlarına ait algılarını da ifade edebilmektedir (Sehrawat, 2014: 2; Usmá Wilches, 2007: 246). Bu boyut, programlar üzerinde kontrol, ne öğreteceklerine karar verme özgürlüğü ve müfredatla ilgili kararlar alma yetkisini içermektedir.

Mesleki gelişim, çalışanların “kurumun, eğitim fırsatları da dahil olmak üzere beceri ve bilgi gelişimi için olanaklar sağladığı derece” olarak tanımlanmıştır (Landsman, 2008: 113). Öğretmenler için mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerini, aynı zamanda tutumlarını, inançlarını ve değerlerini geliştirme fırsatlarına sahip olma derecelerini ifade etmektedir (Bakah, 2019: 286; Wang, Kim, Lee, Kim, 2014: 14). Bu boyut mesleki ortamda öğretmene yakışır bir şekilde muamele görme, okuldaki diğer öğretmenler ile iş birliği yapma fırsatları, çocuklara öncelik veren bir okulda çalışma ve mesleki gelişim ve öğrenme fırsatlarına sahip olma konularındaki inançları içermektedir.

Bandura’ya (1977: 191) göre, özyeterlik, “başa çıkma davranışının başlatılıp başlatılmayacağını, ne kadar çaba harcanacağını ve engeller ve hoş olmayan davranışlar karşısında ne kadar süre devam edeceğini” belirlemektedir. Kişinin yeteneklerine ve sonuçta ortaya çıkan davranışlarına olan bu inanç duygusu harekete

geçmelerini etkileyebileceğinden eylemlilik ile ilişkilidir. Öğretmenlerdeki özyeterlik, öğrencilere gelişim ve öğrenme konularında yardımcı olma konularındaki beceri ve yeteneklerine dair inançları içermektedir (Short, 1994: 490; Short ve Rinehart, 1992: 952 Bu boyut, öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarında fark yaratabileceklerine, onları güçlendirebileceklerine dair inançları da kapsamaktadır (Azizifar vd. 2020: 1; Kang vd., 2021: 3). Bu alt boyutlar, öğretmen güçlendirmesinin çok yönlü yapısını ortaya koymakta ve öğretmenlerin mesleki rollerinde daha etkili, özgüvenli ve yetkin bireyler olarak hareket etmelerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu alanlardaki algı ve deneyimleri hem bireysel başarıları hem de okulun genel işleyişi ile bağlam açısından ilişkili görülmektedir.

#### **2.4.2 Öğretmen Güçlendirme ve Öğrenci Performansı**

Araştırmalar öğretmen güçlendirmesinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini de incelemektedir. İran'daki üniversite öğretmenlerinin öğretmen güçlendirmesinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bulunmuştur (Aliakbari ve Amoli, 2016: 655). Öğretmen güçlendirmenin ve öğrenci başarısı arasında orta düzeyde önemli bir ilişki ortaya çıkmış, öğretmen güçlendirmesinin, örgütsel etkinliği ve öğrenci performansını olumlu etkileyen sınıf ve öğretim kararlarında rol oynadığı saptanmıştır (McConnel, 2023: 26).

İyileştirilmiş, dinamik, tıkanmış ve başarısız olarak etiketlenen okullarda öğretmen güçlendirmesini ve okul gelişimini inceleyen açıklayıcı bir sıralı karma yöntem çalışmasında öğretmen güçlendirmesinin okul gelişimi üzerinde önemli etkiler gösterdiği bulunmuştur (Dampson, 2021: 46). Öğretmen güçlendirmesinin her bir boyutu dinamik ve güçlendirilmiş okullarda, tıkanmış ve başarısız olarak nitelenmiş okullardan daha yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu sonuçlar öğretmen güçlendirilmesinin öğrencilere daha etkili ve yenilikçi okullar sağlamada rol oynadığını ortaya koymaktadır (McConnel, 2023: 26).

#### **2.4.3. Öğretmen Güçlendirmenin Etkileri**

Araştırmalar, öğretmen güçlendirmenin ve çeşitliliğinin birçok nedenle okul değişiminde önemli olduğunu göstermiştir. Öğretmen güçlendirmenin öğretmen liderliği, okul reformu (Nunn, 2016: 245; Snodgrass-Rangel vd., 2018: 119; Tsai, 2017: 479), liderlik rolleri (Tsai,2017: 480; Muijs ve Harris, 2003: 439; Wenner ve Campbell, 2017: 134; York-Barr ve Duke, 2004: 257), öğrenci bağlılığı (de Castro ve

Pereira, 2019: 2; Snodgrass-Rangel vd., 2018: 118) eşit erişim sağlamada etkili olduğunu ve en önemlisi, öğrenci performansına katkı sağladığını göstermiştir (Aliakbari ve Amoli, 2016: 650; Banks 2017: 99; Hammond, 2018: 25; Leithwood ve Sun, 2012: 389; Tsai, 2017: 485; Tindowen, 2019: 617). Öğretmenlerin okul değişimi kapasitesi öğretmenlerin okullarında değişimi yönetme ve üstlenme konusunda ne ölçüde güçlendirildiği ya da güçlendirilmediği olarak değerlendirilmektedir (Snodgrass-Rangel vd., 2018: 120).

#### **2.4.4. Öğretmen Güçsüzleştirilmenin Etkileri**

Öğretmenin güçsüzleştirilmesi ya da yetkisizleştirilmesi, özellikle sistematik baskılarla karşı karşıya olan karmaşık okullar bağlamında önemli sonuçlara yol açmaktadır. Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan incelemeler, bu tür okullarda öğretmen liderliğini anlamak açısından kritik öneme sahiptir; çünkü bu okullar genellikle başarı açısından etkilenmektedir (Banks, 2017: 99; Nunn, 2018: 254). Kırılgan bir okul sistemi içinde güçsüzleştirilmiş öğretmenler, öğrenci etiketleme (Banks, 2017: 100), sıfır tolerans politikalarının uygulanması (Jacob, Gordon ve Solis, 2016: 375), okul terki (Pigott, Stearns ve Khey, 2018: 123) gibi eşitsiz sonuçlara katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenin öğretmeye olan bağlılığı üzerinde dikkate değer negatif etkiler bulunmaktadır (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017: 9; Sun, 2018: 15).

Öğretmen güçsüzleştirmesinin sonuçları, eğitim ortamının çeşitli yönlerine uzanmaktadır. Öğretmen güçlendirilmesinin, örgütsel davranışlara yansıyan şekli, öğretmen liderliği, okul reformu ve öğrenci bağlılığı açısından eğitim ortamlarında önemli bir rol oynadığı gösterilmiştir (Tindowen, 2019: 621). Mevcut literatür, güçlendirilmiş ve güçlendirilmemiş öğretmenleri incelemenin, kamu okullarında kalıcı değişikliklere yol açmak açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen güçlendirmesi, öğretmen liderliğini olumlu değişim için geliştirmiş ve mesleki öğrenme topluluklarının uygulanmasını destekleyen okullarda ortaya çıkmıştır (Akins, 2023: 66). Gilbert, Voelkel ve Johnson, (2018: 79), gerekli liderlik yeteneklerinin çeşitli yönlerini incelerken, Miller, Ramirez ve Murdock'un (2017: 262) çalışması öğretmenlerde etkili liderlik için artan öz yeterlilik ihtiyacını vurgulamıştır. Birçok çalışma, okul reformunun etkili olabilmesi için güçlü öğretmenlerin paylaşılan karar alma süreçlerine aktif katılımının gerekliliğini ortaya koymuştur (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017: 4; Fajardo-Dack, 2016: 83; Moran ve

Larwin, 2017: 256). Pigott ve arkadaşları (2018: 124) tarafından yapılan bir çalışma, güçlendirilmemiş öğretmenlerin sıfır tolerans politikalarına başvurma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu politikalar, öğrencileri okul ortamından uzaklaştırarak okul-hapis çemberine katkıda bulunmaktadır (Banks, 2017: 98; Nunn, 2018: 242). Öğretmen güçlendirilmenin araştırılması, okul ortamlarında eğitim dönüşümü sağlamak ve öğrenci performansını artırmak için yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesini destekleme açısından değerlidir (de Castro ve Pereira, 2019: 3) Öğretmen güçlendirilmesi, öğretmenin liderlik rolünü sergilemesi için gereklidir. Tsai (2017: 485) liderlik tarzının öğrenci başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. Diğer birçok çalışma öğretmen liderlik göstermesinin öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir (Althausen, 2015: 220; Ji-Won ve Son, 2015: 499, Miller vd., 2017: 263; Wenner, 2017: 120). Aliakbari (2016: 654) öğretmen güçlendirmenin öğretmen bağlılığı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelediği bir araştırmanın sonuçları, öğretmen güçlendirmenin öğrenci performansını artırmak için öğretim kararları vermede önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir.

#### **2.4.5. Yapısal ve Psikolojik Güçlendirme**

Gelişmelerin hızla yaşandığı globalleşen dünyamızda örgütler hızlı bir şekilde çalışma ortamlarını değiştirmek zorunda kalabilmektedir. Yeniden yapılanmalar, kaynakların, iletişim kanallarının ve iş süreçlerinin yeniden hizalanması yoluyla yeni yönetim stratejilerine yol açabilmektedir. Teknolojinin ve çalışma koşullarının ilerlemesi ile birlikte, çalışma ortamı ve kültürü, çalışanların güçlenme duygusu üzerinde etkili olabilmektedir (Priyadharshany ve Sujatha, 2015). Güçlendirme kavramı motivasyon ve öz-yeterlilik kavramlarıyla yakından ilişkili olarak görülebilmektedir (Conger ve Kanungo, 1988). Çalışanın kendisini güçlenmiş hissetmesinin en önemli destekleyicilerinden birisi de çalışma ortamıdır (Priyadharshany ve Sujatha, 2015).

Değişimler söz konusu olduğunda örgütler, bilgi yönetimine ve örgütün nihai etkinliğine katkıda bulunan mekanizmalara büyük ölçüde güvenmektedirler (Özbebek ve Kılıçarslan Toplu, 2011). Güçlendirme, çalışanlar için görev motivasyonu, çalışan yaratıcılığı, hizmet performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık gibi olumlu etkilere yol açabilmektedir (Yin, Xing, Li ve Guo 2017). Yapısal güçlendirme, örgütün ortak güç ve karar alma süreçlerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanması ile artırılabilir. Psikolojik güçlendirme ise çalışanların işlerine ve örgütün

rolüne yönelik algıları veya tutumları bağlamında değerlendirilmektedir (Özbebek ve Kılıçarslan Toplu, 2011).

Güçlendirme yapısal olarak ele alındığında, bireyi harekete geçirecek ve motive edecek koşulları oluşturmak, böylece bireyin kendini verimli hissetmesini sağlamak olarak tanımlanabilir. Bu koşullar belirlenirken, yönetici ya gücü çalışanlar ile paylaşabilir ya da onları yetkilendirebilir (Conger ve Kanungo, 1988) veya çalışanların işlevlerini kolaylaştırmak için güç kaynaklarını etik sınırlar içinde kullanabilir. Bu bağlamda, yapısal güçlendirme sadece yöneticinin yerine birine güç vermek anlamına gelmez. Bunun yerine, yapısal güçlendirme, çalışanların örgütsel karar alma süreçlerine katılması (Goynes, Padgett, Rowicki ve Triplitt, 1999; Menon, 2001), görevlerini yerine getirmek için gerekli malzemelere erişim sağlaması (Lahinger vd., 2004), görevleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlayan unsurları bilmeleri (Kimwari, Chirure ve Omondi, 2014) ve görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmeleri için gereken düzenlemelerin yapılması (Conger ve Kanungo, 1988; Meyerson ve Kline, 2008) ve ihtiyaç duyulduğunda sorumluluk almalarına olanak tanıyan gerekli yapısal düzenlemelerin yapılmasıdır (Goynes vd., 1999) güçlendirme, çalışanın enerjisini bürokratik engellerle mücadele etmek yerine, örgütün yararına kullanılmasını sağlamaktır. Başka bir deyişle, örgütsel hedeflere etkili bir şekilde ulaşmak için gücün ve güç kaynaklarının ortak kullanımını mümkün kılmaktır.

Yapısal güçlendirme, çalışanların görevlerini tamamlamaları ve kendilerini geliştirmeleri için bilgi, destek, kaynaklar ve fırsatlara erişimlerini sağlamak anlamına gelmektedir (Armstrong ve Laschinger, 2006). Bu bağlamda, yapısal güçlendirmeyi açıklarken, fırsata erişim, kaynaklara erişim, bilgiye erişim ve desteğe erişim kavramlarının yanı sıra, bu erişim üzerinde etkili olduğu kabul edilen resmi ve gayri resmi güç kavramları da kullanılmaktadır. Yapısal güçlendirmede fırsata erişim, bireyin kendini geliştirme, bilgi ve becerilerini artırma şansı olarak tanımlanırken; kaynaklara erişim, gerekli görevleri yerine getirmek için fon, malzeme ve zaman sağlama yeteneği; bilgiye erişim, iş yerinde etkili olmak için resmi ve gayri resmi bilgilere sahip olma, desteğe erişim, yöneticilerden ve meslektaşlardan geri bildirim ve rehberlik alma; resmi güç, işin çevresel koşullarına özgü olan ve örgütsel hedeflere ulaşılmasını sağlayan güç; gayri resmi güç ise örgüt içinde sosyal ağlar aracılığıyla oluşan bilgi ve iletişim kanallarını oluşturan güç olarak tanımlanmaktadır (Kanter,

1993' den akt. Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk, 2004; Orgambidez-Ramosab ve Borrego-Ales, 2014).

Yapısal güçlendirme teorisine göre, iş yerindeki iyi yapısal koşullar, çalışanların iyilik hali için esastır. Örneğin, kişilik eğilimlerinden ziyade, bir örgütsel yapı içindeki sosyal ilişkilerin, çalışanların kendilerini güçlendirilmiş hissetmelerini sağladığı öne sürülmektedir. Kişiler arası iletişim ve iş ilişkilerinin kalitesi, bilgi paylaşımını ve kapsayıcılığı teşvik edebilir, bireylerin örgütsel hedeflere ulaşmalarına olanak tanıyabilir. Yapısal güçlendirme teorisini destekleyenler, güçlendirilmiş yöneticilerin personellerini de güçlendireceğine vurgu yapmaktadırlar (Farrar, 2023). Alt ekiplerin sayısı, kariyer basamakları, gelişim fırsatları ve ekip üyelerinin bilgi paylaştığı süreçler, yönetimin örgütsel yapısını nasıl kurguladığını göstermektedir. Yönetim, çalışanlarına fırsatlar sunarak, bilgi paylaşımına yönelik yollar açarak, destek sağlayarak ve kaynaklara erişim imkânı tanıyarak, onları güçlendirecek bir örgütsel yapı oluşturma imkanına sahiptir (Skytt, Hagerman, Strömberg ve Engström, 2015). Dolayısıyla, güçlendirme yapısal hiyerarşi, işin net ve açık bir şekilde ifadesi ve kaynak tahsisi ile etkileşim içerisindedir.

Güçlendirmenin bir diğer kavramı olan psikolojik güçlendirme ise çalışanların işlerini ve örgütteki rollerini nasıl deneyimlediklerine odaklanır (Spreitzer, 2007). Bir bireyin kendi yetkinliğine yönelik tutumu, işinin amacına ulaşma üzerindeki etkisi, iş görevlerinin anlamlılığı ve bu görevleri tamamlarken sahip olduğu öz-belirleme düzeyi, psikolojik güçlendirmeye katkıda bulunur (Avolio, vd., 2004). Güçlendirme psikolojik bağlamda ele alındığında, bireyin güçlendirme süreciyle ortaya çıkan duygularını ve hislerini ifade eder (Meyerson ve Kline, 2008). Psikolojik güçlendirme, bireyi öz yeterlilik kazanması için motive ederek kendisini güçlü hissetmesini sağlamaktadır (Conger ve Kanungo, 1988). Literatürde, psikolojik güçlendirme genellikle anlam, yetkinlik/özyeterlilik, öz belirleme ve etki olmak üzere dört boyuttan oluşan bir yapı olarak kabul edilmektedir. Psikolojik güçlendirmede, anlam birey için işin değerini, yetkinlik bireyin işi yapma yeteneğine olan inancını, öz belirleme bireyin bir işi kendi iradesiyle başlatıp tamamlamasını, etki ise iş ile ilgili süreçler üzerindeki kontrol derecesini ifade etmektedir (Conger ve Kanungo, 1988; Spreitzer, 1995; Thomas ve Velthouse, 1990). Başka bir deyişle, psikolojik güçlendirme, çalışanları görevlerini başarılı ve etkili bir biçimde yerine getirmeleri için motive ederek kendilerini yetkin hissetmelerini sağlamaktır.

Güçlendirmenin iki boyutu karşılaştırıldığında, yapısal güçlendirme iş ortamının koşullarına odaklanırken, psikolojik güçlendirme çalışanların güçlendirilmiş olma konusundaki öznel algılarını etkileyen örgütsel yapıya odaklanır. Genel olarak, güçlendirme teorisinin temeli, bir iş ortamının çalışan motivasyonunu etkilediği savını ileri sürer (Priyadharshany ve Sujatha, 2015). Bu bağlamda, örgütsel tasarım müdahaleleri uygulandıktan sonra psikolojik durumlar değişir. Başka bir deyişle, yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirmeden önce gelebilmektedir. Bir çalışanın içsel motivasyonu, örgütün yapısal tasarımı gibi dışsal bir unsurdan etkilenebilir (Liden, Wayne ve Sparrowe, 2000).

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde dağıtımçı liderlik, okul performansı, personel güçlendirme ve okul mutluluğu kavramları ile ilgili yapılan araştırmalara değinilmiştir.

### **2.5.1. Dağıtımçı Liderlik İle İlgili Araştırmalar**

Dağıtımçı liderlikle ilgili araştırmalara bakıldığında dağıtımçı liderliğin öğretmen değişim ve okul hedeflerini içselleştirme kapasitesini güçlendirdiği (Amels, vd., 2020), öğrenci akademik çıktılarını yükselttiği (Arar ve Taysom, 2019), okullarda yenilikçiliği harekete geçirmeyi desteklediği (Brown, Macgregor ve Flood, 2020), öğretmenlerin öğretim pratiklerine dair anlamlandırma süreçlerini kolaylaştırdığı (Larsson ve Löwstedt, 2020), okullarda sosyal adaleti ve demokratik değerleri güçlendirdiği (Wood ve Roberts, 2016), insiyatif iklimini olumlu etkilediği (Limon, Dilekçi ve Demirer, 2021), örgütsel bağlılığı arttırdığı, (Hulpia, Devos ve Keer, 2011; Akdemir, ve Ayık, 2017), öğretmen işbirliğini ve örgütsel inavosyonu olumlu etkilediği (Çoban ve Atasoy, 2020), örgütsel öğrenmeyi arttırdığı (Ertürk ve Nartgün, 2019), örgütsel bağlılığı desteklediği (Uçar, 2021), kapsayıcı eğitim uygulamalarını güçlendirdiği (Miškolci, Armstrong ve Spandagou, 2016), örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu desteklediği (Samancıoğlu, Bağlıbel, Erwin, 2019) öğretmen liderliği ve örgütsel öğrenme süreçlerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmalar, dağıtımçı liderliğin eğitim örgütlerinde çok boyutlu ve etkili bir yapı ortaya koyduğunu göstermektedir. Dağıtımçı liderlik yalnızca yönetsel sorumlulukların paylaşılması anlamına gelmemekte; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki rollerini daha derinlikli bir biçimde içselleştirmelerine, okulun vizyonuna ortak olmalarına ve değişime yönelik bireysel katkılar sunmalarına olanak

tanınmaktadır. Öğrenci başarıları üzerindeki doğrudan etkilerinin yanı sıra, öğretmen iş birliği, örgütsel bağlılık, demokratik okul iklimi ve sosyal adalet gibi değer temelli alanlarda da olumlu katkılar sunduğu gözlenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına dair daha anlamlı değerlendirmeler yapabilmeleri, örgütsel öğrenme süreçlerine katılımları ve yenilikçi yaklaşımları benimseyebilmeleri, dağıtımçı liderliğin destekleyici yapısıyla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda dağıtımçı liderlik, sadece yönetsel verimlilik sağlayan bir model değil; aynı zamanda kapsayıcılığı, katılımcılığı ve sürekli gelişimi temel alan çağdaş bir liderlik anlayışı olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle, dağıtımçı liderliğin eğitim örgütlerinde kalıcı dönüşüm yaratabilecek güçlü bir araç olduğu söylenebilir.

### **2.5.2. Okul Performansı İle İlgili Araştırmalar**

Okul performansı ve öğrenci başarıları, yalnızca liderlik yaklaşımlarına değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel özellikleri, okul ortamı, sosyal etkileşimler ve yapısal faktörler gibi çok çeşitli değişkenlere bağlı olarak şekillenmektedir. Makine öğrenmesi yöntemleriyle yapılan çok ülkeli bir çalışmada, öğrenci ve okul karakteristiklerinin PISA puanları üzerindeki etkilerinin ülkelere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır (Masci, Johnes ve Agasisti, 2018). Öğrencilerin okul değiştirmesi gibi yapısal kırılmalar, özellikle dil ve matematik alanlarında başarıyı olumsuz etkilerken; bu etkinin, hareketin niteliğine göre değişkenlik gösterdiği ifade edilmiştir (Schwartz, Stiefel ve Cordes, 2016). Ayrıca bireysel biyolojik ritimlerin akademik başarıyla ilişkili olduğu, özellikle fen dersleri ve erken saatlerde yapılan sınavlarda başarıyı düşürdüğü belirlenmiştir (Zerbini ve Vinne, 2017). Okul ortamı açısından değerlendirildiğinde, olumlu bir okul ikliminin hem akademik başarıya hem de okul içi şiddetin azalmasına katkı sağladığı görülmektedir (Benbenishty, vd., 2016). Benzer şekilde, öğrenme stratejilerine dayalı uygulamaların ve iş birliğine dayalı projelerin, dil ve matematik yeterliklerini artırmada etkili olduğu ifade edilmektedir (Arnaiz-Sánchez, vd., 2020). Öte yandan, okulun türü de okul performansını etkileyen bir unsur olarak öne çıkmakta; devlet okullarından gelen öğrencilerin, eşdeğer akademik yeterlilikle başlayan özel okul öğrencilerine kıyasla ilerleyen eğitimlerinde daha yüksek başarı sağladıkları vurgulanmaktadır. (Kumwenda, vd., 2017). Bu bulgular, okul performansının yalnızca liderlikle değil, bireysel ve kurumsal etkileşimlerle şekillendiğini ortaya koymakta; çok boyutlu analizlerin önemini vurgulamaktadır.

### 2.5.3. Öğretmen Güçlendirme İle İlgili Araştırmalar

Yapılan çeşitli araştırmalar, eğitim kurumlarında liderlik ve güçlendirme uygulamalarının öğretmenlerin yenilikçilik, iş doyumunu ve öğrenci başarısı gibi çıktılar üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'deki ilkokullarda yapılan bir çalışmada, paylaşılan liderlik ve çalışanların güçlendirilmesinin öğretmen yenilikçiliğini anlamlı ve orta düzeyde pozitif şekilde yordadığı belirlenmiştir (Çobanoğlu, 2021). Güçlendirme süreçlerinin etkin bir şekilde işletilebilmesi için okul yönetiminin yeniden yapılandırılması ve muhtemel engellerin giderilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Steyn, 2001). Güney Afrika'da yapılan bir başka çalışmada ise kırsal bölgelerdeki okul müdürlerinin, kentsel bölgelere kıyasla yönetim ekiplerini güçlendirme konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür (Mosoge, vd.,2021). Hong Kong'da yürütülen bir çalışmada, okul personelinin günlük etkileşimler, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve yaşam eğitimi programlarına katılım yoluyla güçlendirilmesinin ergen gelişimini desteklediği ortaya konmuştur (To, 2009). Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme düzeyleri ile okul liderliği arasında doğrudan ve dolaylı ilişkiler bulunmakta; özellikle okul müdürüne duyulan güven, iş doyumunu ve okula bağlılık gibi çıktıları anlamlı şekilde etkilemektedir (Köiv, vd., 2019). Suudi Arabistan'daki ortaokullarda yeni göreve başlayan yöneticilerin, yetki devri, ekip çalışması ve öz motivasyon gibi boyutlarda orta düzeyde idari güçlendirme yaşadıkları belirlenmiştir (Alfadli, vd., 2019). İngiltere'deki bir çalışmada ise insan hakları eğitiminin dönüştürücü potansiyelinin yeterince gelişmemiş olduğu ve bu durumun özellikle öğretmen tutumları ile müfredat politikalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir (Struthers, 2017). Hindistan'daki kadın öğretmenlerle yapılan bir araştırma, yapısal güçlendirmenin yenilikçi davranışları tetiklediğini ve bu süreçte psikolojik güçlendirmenin kısmi aracı rol oynadığını göstermiştir (Singh vd., 2019). Öğretmen güçlendirilmesi, okul etkinliği açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmekte ve bu durum, öğrencilerin matematik ve okuma başarısına olumlu katkı sağlamaktadır (Sweetland ve Hoy, 2000). Son olarak, öğretmen güçlendirilmesinin mesleki gelişim, liderlik becerileri ve iş yaşam kalitesi ile ilişkili olduğu ve okul reformlarının etkin uygulanmasına zemin hazırladığı vurgulanmaktadır (Dee vd., 2003).

### 2.5.4. Okul Mutluluğu ile İlgili Araştırmalar

Okul mutluluğu, yalnızca bireysel bir iyi oluş göstergesi değil, aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkileri, iş doyumunu ve hatta öğrencilerin tutumlarını etkileyen

kritik bir değişkendir. Öğretmenlerin işlerine atfettikleri anlam duygusu, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu etkileyerek dolaylı olarak iş doyumunu artırmaktadır (Lavy ve Bocker, 2018). Mutluluğun öğretmen sağlığı üzerindeki etkisi üzerinede çalışma mvcuttur. İş yerindeki mutluluk, öğretmenlerin yapısal mutluluğu ile sağlıkları arasındaki ilişkiyi kısmen aracılarken, öz saygı ise bu ilişkide tam aracılık rolü üstlenmektedir (Benevene vd., 2019). Mutlu ve duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek ve işten ayrılma niyetlerinin daha düşük olduğu gösterilmiştir; bu da öğretmen yetiştirme programlarına duygusal becerilerin dahil edilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Peláez-Fernández vd., 2021). Öğrenciler, öğretmenlerinin mutluluğunu algıladıklarında daha olumlu tutumlar geliştirmekte, motivasyon düzeyleri artmakta ve öğretmene karşı daha sıcak ilişkiler kurmaktadır; bu da öğretmen mutluluğunun sınıf ortamında bulaşıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Moskowitz ve Dewaele, 2019). Öte yandan, öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algılarının mutluluk düzeylerini negatif etkilediği, ancak bu algının demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur (Konan ve Taşdemir, 2019). Son olarak, öğretmenlerin duygusal zekâsı ve psikolojik sermayesi, profesyonel iyi oluşlarını önemli ölçüde artırmakta; özellikle deneyime açıklık, sorumluluk, uyumluluk ve dışa dönüklük gibi kişilik özellikleri bu süreçte belirleyici olmaktadır (Zewude vd., 2024). Bu bağlamda, öğretmen mutluluğu yalnızca bireysel bir duygu durumu değil, aynı zamanda eğitim ortamlarının genel kalitesini ve öğrenci başarısını etkileyen yapısal bir unsur olarak değerlendirilmelidir. Okullarda sürdürülebilir bir mutluluk kültürü oluşturmak hem öğretmenlerin mesleki bağlılığını hem de öğrencilerin öğrenme motivasyonunu destekleyen temel stratejilerden biri haline gelmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

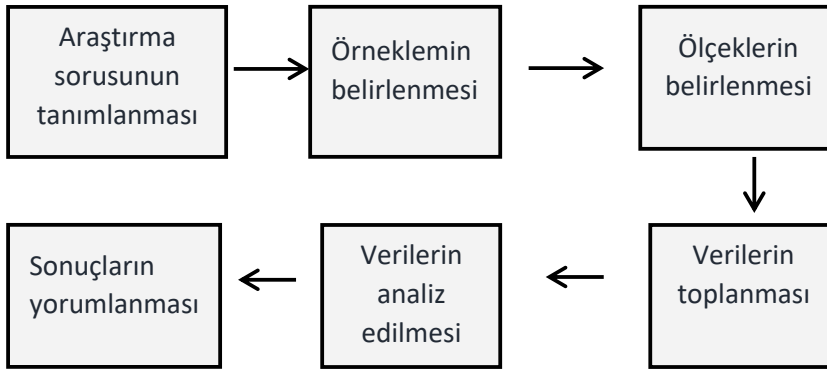
### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, desenine ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik stili ile okul performansı, personel güçlendirme ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmak amacı ile açıklayıcı ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel desenler puanları ve değişkenler arasındaki ilişkileri tahmin etmek için bir fırsat sağlamaktadır. Bu yöntemde her bireye ait ilişkisel istatistikler kullanılarak iki veya daha fazla puan ilişkilendirilmektedir. İlişkisel desen iki veya daha fazla değişkenin tutarlı bir şekilde birlikte değişme yönelim ve örüntüsünü belirlemek için kullanılan bir istatistiksel bir modeldir (Creswell, 2017 :430).

Açıklayıcı ilişkisel araştırmanın amacı, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaktır. Açıklayıcı araştırma deseni iki veya daha fazla değişkenin ortak değişimini ortaya çıkarmayı amaçladığı, yani bağımsız değişkendeki değişimin bağımlı değişkendeki değişime yansıdığı korelasyonel desenlerdir. Açıklayıcı desenler iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiden oluşmaktadır (Creswell, 2017: 433).



**Şekil 3.1: İlişkisel Araştırma Yürütme Adımları**

**Kaynak:** Creswell, 2017: 433

Şekil 3.1 de gösterildiği gibi önce araştırma sorusu tanımlanmıştır. İkinci adımda ise çalışma grubu belirlenmiştir. Daha sonra ise ölçekler belirlendikten sonra veriler toplanmıştır. Bu aşamadan sonra da “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde nicel

veriler ve Gizil Profil Analiz (GPA) verileri sentezlenmiştir. Bu bağlamda araştırma da kullanılan farklı analiz teknikleri, çalışmanın kapsamını genişletmek çok boyutlu analizler yapabilmek adına stratejik bir tercih olmuştur.

Araştırma, nicel veriler ile Gizil Profil Analizini (GPA) birleştirerek okul performansının kuramsal yapısını ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada okulların performans değerlendirmeye göre profil analizleri ortaya konmuştur. Bu durum, okulların performansını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi mümkün kılmıştır. Profil analizinin ortaya çıkması ile dağıtımcı liderlik, okul mutluluğu, personel güçlendirme, sınıf mevcudu, okul mevcudu, öğretmen sayısı gibi kritik değişkenlerle ilişkisi analiz edilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, erişilebilirlik kolaylığı göz önüne alınarak uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının katılımcıları belirlerken katılımcıların çalışmaya uygunluğunu ve istekliliğini göz önünde bulundurduğu örneklemedir (Creswell, 2017: 193).

Araştırmanın çalışma grubu büyüklüğünü hesaplamak için hata oranı %5, güven seviyesi %95 olarak kabul edilmiş ve örneklem büyüklüğü 384 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012:95, Karasar, 2014: 124; Ural ve Kılıç, 2013: 46). Araştırmaya ilçede görev yapan 686 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmaya İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinden katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sayı ve yüzdeler Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3. 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler-1**

Değişkenler		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	448	65.3
	Erkek	238	34.7
<b>Medeni Durum</b>	Evli	360	52.5
	Bekar	326	47.5
<b>Okul kademesi</b>	Okul Öncesi	38	5.5
	İlkokul	178	25.9
	Ortaokul	308	44.9
	Lise	162	23.6
<b>Son Bitirilen Okul</b>	Lisans	582	84.8
	Lisansüstü	104	15.2
	Toplam	686	100.0

Tablo 3.1 incelendiğinde; öğretmenlerin %65,3'ü kadın (448 kişi) ve %34,7'si erkek (238 kişi) olarak kaydedilmiştir. Medeni durumlarına göre öğretmenlerin %52,5'i evli (360 kişi) ve %47,5'i bekar (326 kişi) olarak belirlenmiştir. Görev yaptıkları okul kademelerine göre katılımcıların %5,5'i okul öncesinde (38 kişi), %25,9'u ilkokulda (178 kişi), %44,9'u ortaokulda (308 kişi) ve %23,6'sı lisede (162 kişi) çalışmaktadır. Öğretmenlerin en son bitirdikleri okul düzeyine göre %84,8'i lisans (582 kişi) ve %15,2'si lisansüstü (104 kişi) mezunudur.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu başlık altında kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu, Dağıtımçı Liderlik Ölçeği, Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği, Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Yapısal Güçlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Öğretmenlerin ve çalıştıkları okulların demografik bilgilerini ölçmek için oluşturulmuş olan formdur. Formda cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum türü, eğitim durumu, mesleki hizmet süresi, yaş, branş, okuldaki çalışma süresi, okul mevcudu, sınıf mevcudu, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerini içeren bilgiler yer almaktadır.

#### **3.3.2. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği**

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği (DLÖ) okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik stillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. DLÖ (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), kısmen katılıyorum (2), kararsızım (3), kısmen katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanan 5'li likert tipi 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçek açık liderlik, okul kültürü ve çalışanların katılımı ve dinamikliği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Uçar (2015) dağıtımçı liderlik ölçeğinin açık liderlik alt boyutuna ilişkin korelasyon katsayılarını .59 ile .85 arasında, okul kültürü alt boyutunda .72 ile .85 arasında ve çalışanların katılım ve dinamikliği alt boyutunda ise .69 ile .85 arasında değişmekte olduğunu ifade etmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddelere bakıldığında maddelerin korelasyon katsayılarının .59 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Veriler bağlamında Dağıtımçı Liderlik ölçeğinin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik

davranışlarını ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .909 olarak belirlenmiştir. Ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmıştır.

### **3.3.3. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği**

Okul performansı değerlendirme ölçeği öğretmen görüşlerine göre okul performansını değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Okul performansı değerlendirme ölçeği Köse (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, (1) hiçbir zaman, (2) Ara sıra, (3) bazen, (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde puanlanan 5'li likert tipi 23 maddeden ve öğrenci ve veli memnuyeti, iletişim iş birliği, okulun imkanları, bilimsel ve kültürel faaliyetler olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmektedir.

Köse (2021) "Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği" çalışmasında toplam varyansın %72 olarak açıklandığını ve dört faktörlü bir yapı elde edildiğini ifade etmiştir. Maddelere ilişkin regresyon ağırlıkları .67 ile .95 arasında değişmektedir. Alt bileşenler arasındaki korelasyon değerleri ise .534 ile .792 arasında değişmesi se istatistiki olarak anlamlı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .959 olarak belirlenmiştir. Ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmıştır.

### **3.3.4. Personel Güçlendirme Ölçeği**

Personel güçlendirme anlamında genel güçlendirmeyi ölçmek için Püsküllüoğlu ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğinin kullanılmıştır. Öğretmen Yapısal güçlendirme ölçeği (1) tamamen katılmıyorum ile (5) tamamen katılıyorum olmak üzere 5'li likert ölçeği ile derecelendirilmiştir. Püsküllüoğlu ve Altinkurt (2017) çalışmalarında açıklayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü yapıyı "karara katılımı destekleyici ortam", "hesap verilebilir ortam", "mesleki gelişimi destekleyici ortam", "kolaylaştırıcı okul ortamı" ve "özerkliği destekleyici ortam" olarak ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .971 olarak belirlenmiştir. Ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmıştır.

### **3.3.5. Okul Mutluluğu Ölçeği**

Alt boyular ayrı ayrı değerlendirilmemekte ölçeğin tamamı bir arada değerlendirilmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların artması örgütsel

mutluluk düzeylerinin arttığı, puanlarının azalması ise örgütsel mutluluk düzeylerinin azaldığı şeklinde yorumlanmaktadır (Arslan ve Soner Polat, 2018). Okul mutluluğu değişkenini ölçebilmek amacıyla Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen Arslan ve Soner Polat (2018) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulan Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. ÖMÖ, olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Olumsuz duygular boyutundaki 12 madde ters puanlanmaktadır

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplana veriler analiz edilmeden önce normallik ve güvenilirlik değerleri incelenmiştir. Tablo 3.2’de verilerin normallik değerleri ve güvenilirlik katsayıları gösterilmektedir.

**Tablo 3.2. Ölçme araçlarına ait Cronbach’s Alfa Çarpıklık ve Basıklık değerleri**

	N	Cronbach’s Alfa	Çarpıklık	Basıklık
Dağıtımçı liderlik	686	.980	-,824	,549
Okul performansı	686	.959	-,516	,133
Öğretmen güçlendirme	686	.971	-,907	1,080
Okul mutluluğu	686	.957	-,471	-,263

Tablo 3.2’de yer alan bulgular, çalışmada kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alfa) ve dağılım özelliklerini (çarpıklık ve basıklık) özetlemektedir. Bu tür analizlerde, güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilen sınır değer genellikle .70 olup, .80 ve üzerinde bir Cronbach’s Alfa değeri yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilir (Kline, 2023). Çarpıklık ve basıklık değerleri ise verilerin normal dağılım varsayımına uygunluğunu kontrol etmek için kullanılır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olması, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu gösterir (George ve Mallery, 2016). Bu çalışmada kullanılan dört ölçek de yüksek güvenilirlik ve normal dağılıma uygunluk özellikleri göstermiştir. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği, .980 Cronbach’s Alfa değeri ile çok yüksek bir güvenilirlik düzeyine sahiptir. Çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -,824 ve ,549 olup, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Öğretmen Performansı Ölçeği .959 Cronbach’s Alfa değeriyle yüksek bir güvenilirlik sunar. Çarpıklık değeri -,516 ve basıklık değeri ,133 olan bu ölçek, verilerin normal dağılım varsayımına uygun olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, Öğretmen Güçlendirme Ölçeği, .971 Cronbach's Alfa değeri ile oldukça yüksek bir güvenilirlik sağlar. Çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -.907 ve 1,080 olup, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu işaret etmektedir. Okul Mutluluğu Ölçeği ise okul ortamındaki mutluluğu ölçmekte olup, .957 Cronbach's Alfa değeri ile yüksek güvenilirliğe sahiptir. Çarpıklık değeri -.471 ve basıklık değeri -.263 olan ölçek, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir ve geçerli bir ölçüm sağladığını desteklemektedir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri, normal dağılıma uygunluk açısından kabul edilebilir sınırlar içinde olup, analizlerde normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir (George ve Mallery, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bu çalışmada yüzde 1 oranında kayıp veriler bulunmuştur. Bu kayıp verilerin tamamlanmasında Multiple Imputation (MI), tekniğinden faydalanılmıştır. MI, kayıp verilerin analizinde, verilerin eksikliği nedeniyle oluşabilecek yanlılıkları ve bilgi kaybını azaltmak amacıyla kullanılan güçlü bir yöntemdir. MI, her bir kayıp veri noktası için çoklu veri setleri oluşturarak her bir seti analiz eder ve nihai sonuçları birleştirerek kayıp verilerin etkisini en aza indirir. Bu yöntem, tek bir tahmin yerine, olasılık dağılımı kullanarak birden fazla tahmin üreterek analiz sonuçlarının doğruluğunu artırır (Kenward ve Carpenter, 2007: 200; Rubin, 1987). Bu yöntem, eksik verilerle başa çıkmada, analitik sonuçların güvenilirliğini artırır ve çalışmanın genel doğruluğunu korur.

Ölçeklerin güvenilirliği ve normalliği test edildikten sonra, değişkenler arasındaki ilişkiler örüntüsün ortaya koymak amacıyla Latent GOLD 6.0 programı aracılığıyla Latent (Gizil) Profil Analizi yapılarak çözümlenmiştir. Gizil Profil Analizi (GPA), gözlemlenen değişkenler aracılığıyla katılımcıları gizil (gözlemlenemeyen) alt gruplara ayırmak için kullanılan bir analiz tekniğidir. GPA, özellikle heterojen bir örnekleme belirgin özellikler, davranışlar ya da tutumlar temelinde farklı gruplar oluşturmak için tercih edilir. Bu analiz yöntemi, homojen alt grupların (profillerin) belirlenmesine olanak tanır ve her bir profile yer alan bireylerin belirli bir özellik ya da değişkenler seti üzerinde nasıl dağıldığını inceler (Masyn, 2013: 552; Wang ve Hanges, 2011: 25). GPA'nin temel avantajlarından biri, araştırmacının örnekleme farklı profilleri belirlemesine ve bu profillerin bireysel ya da grup düzeyinde farklılıklarını anlamasına olanak tanmasıdır (Berlin, Williams ve Parra, 2014: 190).

Ayrıca, bu yöntem farklı değişkenlerin aynı anda analiz edilmesine olanak tanır, bu da karmaşık veri yapılarında anlamlı alt grupların belirlenmesini kolaylaştırır.

Latent Profil Analizi (LPA), çok sayıda model test edilir ve uyum indekslerini sonuçlarına göre profil sayısına karar verilir (Hickendorff, vd., 2018: 9). Uygun modelin seçiminde sıklıkla BIC (Bayesian Information Criterion), AIC (Akaike Information Criterion), Entropy R-squared, Classification Errors, Maximum Bivariate Residual (Max. BVR) ve Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (VLMR) ölçütleri tercih edilir (Magidson, Vermunt, ve Madura, 2020). Bunlara ek olarak her bir profildeki birey sayısına, sınıflama tablosuna ve temel alınan kuram profil sayısının belirlenmesinde kullanılır (Xu ve Núñez, 2023: 112). Model seçiminde ilk sırada yer alan AIC ve BIC indekslerinde, değerlerin düşük olması iyi uyum göstergeleridir. Entropy R-squared, göstergelere dayalı olarak sınıf üyeliklerini en iyi tahmin eden modeli gösterir. Bu değer 1'e yakın olması iyi tahmin gücünü gösterir. Classification Errors, sınıflandırmadaki hatayı gösterdiğinde 0'a yakın olması tercih edilir. İyi uyum için, Max. BVR düşük ve VLMR en az .05 düzeyinde anlamlı olmalıdır (Magidson, Vermunt ve Madura, 2020). Gruplardaki birey sayısının yüzde 5 altında olmaması gerekir (Xu ve Núñez, 2023: 113). Çalışmada gizli grup sayısına karar verildikten sonra gruplar arasında Dağıtımçı Liderlik, Öğretmen Güçlendirme, Okul Mutluluğu göstergeleri açısından farklılık bulunup bulunmadığı ChiSquare testi ile analiz edilmiştir. Bu sayede model uyum değerlerine göre yapılan seçimin doğruluğu test edilmiştir. Bu analizlerde beklenen, gruplar arasında üç gösterge puanı açısından anlamlı farklılık olduğunun tespit edilmesidir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ulaşılan nicel veriler ve analizlerine yer verilmiştir. Öncelikle araştırmada yer alan tanımlayıcı istatistik bilgilerine ilişkin veriler analiz edilmiş ardından da araştırmannın konusu olan veriler ile ilgili analizlerin üzerinde durulmuştur.

#### 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bulgular

Çalışmaya toplam 686 öğretmen katılmıştır. Tablo 4.1'de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kıdem, yaş, okulda çalışma süresi, müdürle çalışma süresi, sınıf mevcutları, okul mevcutları ve okulda çalışan öğretmen sayısı gibi çeşitli tanımlayıcı bilgilere dair istatistiksel veriler sunulmuştur.

**Tablo 4. 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Ortalama	Std. Sapma	En Küçük Değer	En Büyük Değer
<b>Kıdem</b>	686	9.453	7.883	1.00	39.00
<b>Yaş</b>	686	34.679	8.107	23.00	63.00
<b>Okuldaki Çalışma Süresi</b>	686	4.344	4.437	1.00	35.00
<b>Müdürle Çalışma Süresi</b>	686	2.067	1.752	1.00	10.00
<b>Sınıf Mevcudu</b>	686	30.141	9.860	14.00	52.00
<b>Okul Mevcudu</b>	686	999.262	580.034	60.00	2290.00
<b>Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	686	53.688	23.526	6.00	117.00

Tablo 4.1' de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ortalaması 9,45 yıl olup, standart sapma 7,88'dir. Kıdem süresine bakıldığında en küçük değer 1 yıl olup en yüksek değer ise 39 yıl olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 34,68 yıl, standart sapma ise 8,11'dir; yaş aralığı 23 ile 63 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süresi ortalama 4,34 yıl, standart sapma ise 4,44'tür. Mevcut okuldaki en küçük çalışma süresi 1 yıl, en yüksek değer 35 yıldır. Mevcut çalışılan okuldaki müdürle çalışma süresi ortalama 2,07 yıl olup, standart sapma 1,75'tir; bu süre en az 1 yıl, en fazla 10 yıl olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı ortalama 30,14 olup, standart sapma 9,86'dır; sınıf mevcutları 14 ile 52 öğrenci arasında değişmektedir. Okullardaki toplam öğrenci sayısı ortalama 999,26 olup, standart sapma 580,03'tür; öğrenci mevcutları 60 ile 2290 arasında değişmektedir. Okullarda çalışan öğretmen sayısı ortalama 53,69 olup, standart sapma 23,53'tür; öğretmen sayısı 6 ile 117 arasında değişmektedir.

## 4.2. Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin dağıtımçı liderlik, öğretmen güçlendirme, örgütsel mutluluk ve okul performans değerlendirme ölçeklerine ait genel puan ortalamalarına yer verilmiştir. Tablo 4.2 dört farklı ölçekten elde edilen puanların tanımlayıcı istatistiklerini içermektedir.

**Tablo 4.2: Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Ortalama	Std. Sapma	En Küçük Değer	En Büyük Değer
<b>Dağıtımçı liderlik</b>	686	4.046	.755	1.00	5.00
<b>Okul Performansı</b>	686	3.785	.773	1.00	5.00
<b>Öğretmen Güçlendirme</b>	686	4.052	.716	1.00	5.00
<b>Okul mutluluğu</b>	686	3.801	.761	1.00	5.00

Tablo 4.2’de sunulan bilgilere göre dağıtımçı liderlik ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması 4,046 olup, standart sapması 0,755’tir. Bu ölçekten alınan puanlar 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir. Öğretmen performansı ölçeğinde puan ortalaması 3,785, standart sapması 0,773 olarak hesaplanmıştır ve puanlar 1,00 ile 5,00 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmen güçlendirme ölçeğinde ortalama puan 4,052, standart sapma ise 0,716’dir; bu ölçekten elde edilen puanlar 1,00 ile 5,00 arasında yer almaktadır. Son olarak, okul mutluluğu ölçeğinde puan ortalaması 3,801, standart sapması 0,76138 olup, puanlar 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir.

## 4.3. Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Stili, Okul Performansı, Personel Güçlendirme, Okul Mutluluğu, Okul ve Sınıf Mevcudu, Okuldaki Öğretmen Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik stili ile okul performansı, personel güçlendirme ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiler örüntüsünü tespit etmek için değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizleri ile incelenmiş ve sınıf mevcudu, okul mevcudu, okuldaki öğretmen sayısı, okul performansı, dağıtımçı liderlik, öğretmen güçlendirme ve okul mutluluğu arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.3’te sunulmuştur.

**Tablo 4. 3: Sınıf Mevcudu, Okul Mevcudu, Okuldaki Öğretmen Sayısı, Okul Performansı, Dağıtımçı Liderlik, Öğretmen Güçlendirme ve Okul Mutluluğu Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

		1	2	3	4	5	6	7
1	Sınıf mevcudu	1						
2	Okul mevcudu	.668**	1					
3	Okuldaki öğretmen sayısı	.105**	.694**	1				
4	Okul Performansı	-.084*	.118**	.180**	1			
5	Dağıtımçı liderlik	-.026	.125**	.100**	.740**	1		
6	Öğretmen güçlendirme	-.088*	.086*	.112**	.786**	.847**	1	
7	Okul mutluluğu	-.159**	-.070	-.024	.549**	.565**	.563**	1

\*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$  anlamlılık düzeylerini ifade etmektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde sınıf mevcudu ile diğer değişkenler arasındaki ilişkilere bakılarak, sınıf mevcudu ile okul mevcudu arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = 0,668$ ,  $p < 0,01$ ). Sınıf mevcudu ile okuldaki öğretmen sayısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuş ancak bu ilişki daha zayıf düzeydedir ( $r = 0,105$ ,  $p < 0,01$ ). Ayrıca, sınıf mevcudu ile okul performansı arasında negatif bir ilişki gözlenmiştir ( $r = -0,084$ ,  $p < 0,05$ ); bu durum, sınıf mevcudu arttıkça okul performansının hafifçe azalabileceğini düşündürmektedir. Sınıf mevcudu ile dağıtımçı liderlik arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = -0,026$ ,  $p > 0,05$ ). Ancak sınıf mevcudu ile öğretmen güçlendirme arasında zayıf düzeyde negatif bir ilişki vardır ( $r = -0,088$ ,  $p < 0,05$ ) ve sınıf mevcudu ile okul mutluluğu arasında da yine anlamlı bir negatif ilişki bulunmuştur ( $r = -0,159$ ,  $p < 0,01$ ). Bu, daha kalabalık sınıflarda öğretmen güçlendirme ve okul mutluluğu seviyelerinin daha düşük olduğunu göstermektedir.

Okul mevcudu değişkeni, okuldaki öğretmen sayısı ile pozitif ve güçlü bir ilişkiye sahiptir ( $r = 0,694$ ,  $p < 0,01$ ), bu da daha büyük okullarda daha fazla öğretmen bulunduğunu göstermektedir. Okul mevcudu ile okul performansı arasında zayıf fakat anlamlı pozitif bir ilişki gözlenmiştir ( $r = 0,118$ ,  $p < 0,01$ ). Benzer şekilde, okul mevcudu ile dağıtımçı liderlik arasında da anlamlı bir pozitif ilişki vardır ( $r = 0,125$ ,  $p < 0,01$ ). Ancak, okul mevcudu ile öğretmen güçlendirme arasındaki pozitif ilişki zayıf düzeyde olup anlamlıdır ( $r = 0,086$ ,  $p < 0,05$ ). Okul mevcudu ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = -0,070$ ,  $p > 0,05$ ).

Okuldaki öğretmen sayısı ile okul performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 0,180$ ,  $p < 0,01$ ). Bu, öğretmen sayısı arttıkça okul performansının da artabileceğini göstermektedir. Ayrıca, okuldaki öğretmen sayısı ile dağıtımçı

liderlik arasında anlamlı bir pozitif ilişki ( $r = 0,100, p < 0,01$ ) ve öğretmen güçlendirme arasında da anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur ( $r = 0,112, p < 0,01$ ). Ancak, okuldaki öğretmen sayısı ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = -0,024, p > 0,05$ ).

Okul performansı değişkeni ile dağıtımçı liderlik arasında oldukça güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki bulunmaktadır ( $r = 0,740, p < 0,01$ ). Bu sonuç, dağıtımçı liderliğin artmasıyla okul performansının da artabileceğini göstermektedir. Okul performansı ile öğretmen güçlendirme arasında da güçlü bir pozitif ilişki bulunmaktadır ( $r = 0,786, p < 0,01$ ). Ayrıca, okul performansı ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir pozitif ilişki vardır ( $r = 0,549, p < 0,01$ ), bu da okul mutluluğunun arttığı durumlarda okul performansının da artabileceğini göstermektedir.

Dağıtımçı Liderlik ile öğretmen güçlendirme arasında çok güçlü bir pozitif ilişki bulunmuştur ( $r = 0,847, p < 0,01$ ), bu da dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin güçlendirilmesi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Dağıtımçı liderlik ile okul mutluluğu arasında ise orta düzeyde bir pozitif ilişki gözlenmiştir ( $r = 0,565, p < 0,01$ ), bu da dağıtımçı liderliğin okul mutluluğunu artırabileceğini işaret etmektedir.

Öğretmen Güçlendirme ile okul mutluluğu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 0,563, p < 0,01$ ). Bu, öğretmenlerin güçlendirilmesinin okul mutluluğu üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermektedir.

#### **4.4. Gizil Profil Analizi Sonuçları ve Optimal Modelin Belirlenmesi**

Gizil Profil Analizi (GPA), gözlemlenen değişkenler aracılığıyla katılımcıları gizil (gözlemlenemeyen) alt gruplara ayırmak için kullanılan bir analiz tekniğidir. GPA, özellikle heterojen bir örnekleme de belirgin özellikler, davranışlar ya da tutumlar temelinde farklı gruplar oluşturmak için tercih edilir. Bu analiz yöntemi, homojen alt grupların (profillerin) belirlenmesine olanak tanır ve her bir profilde yer alan bireylerin belirli bir özellik ya da değişkenler seti üzerinde nasıl dağıldığını inceler (Masyn, 2013: 552; Wang ve Hanges, 2011: 25). GPA'nin temel avantajlarından biri, araştırmacının örnekleme de farklı profilleri belirlemesine ve bu profillerin bireysel ya da grup düzeyinde farklılıklarını anlamasına olanak tanmasıdır (Berlin, Williams ve Parra, 2014: 190). Ayrıca, bu yöntem farklı değişkenlerin aynı anda analiz

edilmesine olanak tanır, bu da karmaşık veri yapılarında anlamlı alt grupların belirlenmesini kolaylaştırır.

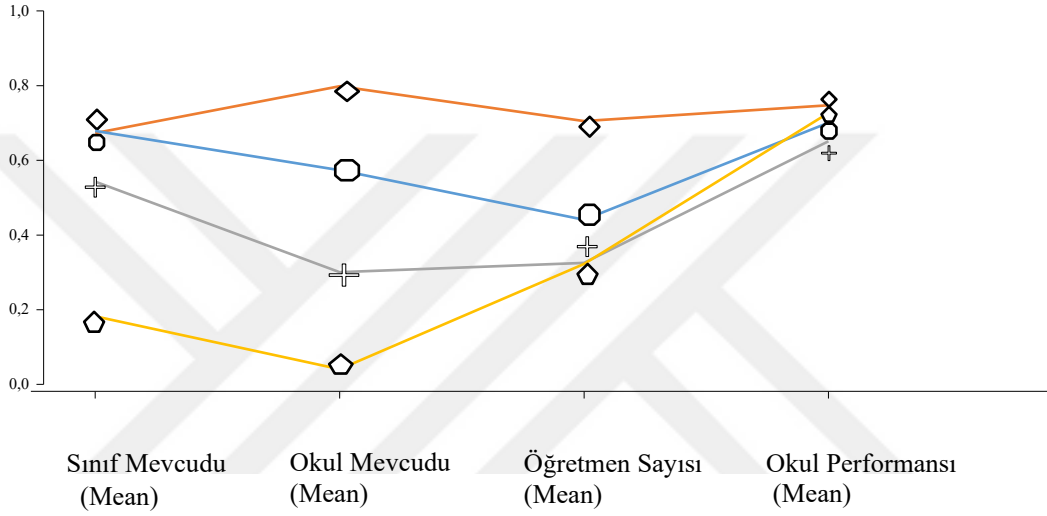
Bu çalışmada gizil profillerin oluşturulmasında okul performansı, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı ve sınıf mevcudu değişkenlerin kullanılmıştır. Çalışmada sekiz gizil profil arasından en uygun modelin belirlenmesi için çeşitli uyum ölçütleri incelenmiştir. Uygun modelin seçimi sürecinde Bayesian Information Criterion (BIC), Akaike Information Criterion (AIC), Entropy R<sup>2</sup>, Class Error, Maximum Bivariate Residual (Max. BVR) ve Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (VLMR) gibi istatistiksel kriterler kullanılmıştır. Bu kriterlerin her biri, modelin veri ile ne kadar iyi uyum sağladığını değerlendirmede önemli rol oynar. Özellikle, daha düşük AIC ve BIC değerleri model uyumunun yüksek olduğunu, yani modelin örneklem verisine daha uygun olduğunu gösterir. Bu ölçütlere ek olarak, Entropy R<sup>2</sup> değeri de dikkate alınmıştır; bu değer, sınıf üyeliklerinin ne kadar doğru tahmin edildiğini ifade eder ve 1'e yakın bir değere sahip olması, modelin güçlü bir tahmin yeteneğine sahip olduğunu belirtir. Gizil profiller için uyum değerlerini gösteren Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4. 4: Gizil Profiller İçin Uyum Değerleri**

	BIC(LL)	AIC(LL)	Np ar	Max. BVR	VLMR	p-value	Class.E rr.	Entropy R <sup>2</sup>
1-Küme	23685.36	23649.119	8	330.473			0.000	1.000
2-Küme	22828.30	22751.284	17	139.995	915.834	0,000	0.024	0.899
3-Küme	22265.30	22147.498	26	59.658	621.786	0,000	0.014	0.954
<b>4-Küme</b>	<b>22037.00</b>	<b>21878.427</b>	<b>35</b>	<b>42.168</b>	<b>287.070</b>	<b>0,000</b>	<b>0.009</b>	<b>0.979</b>
5-Küme	21782.19	21582.835	44	36.825	313.591	0,000	0.024	0.954
6-Küme	21584.89	21344.754	53	23.592	256.081	0,000	0.008	0.982
7-Küme	21333.75	21052.843	62	21.903	309.911	0,000	0.006	0.988
8-Küme	21077.32	20755.635	71	22.593	315.207	0,000	0.013	0.972

Tablo 4.4 incelendiğinde test edilen modeller arasında, dördüncü modelin uyum ölçütleri açısından en uygun değerleri sağladığı belirlenmiştir. Model seçiminde ilk sırada yer alan AIC ve BIC indekslerinde, değerlerin düşük olması iyi uyum göstergeleridir. Entropy R-squared, göstergelere dayalı olarak sınıf üyeliklerini en iyi tahmin eden modeli gösterir. Bu değer 1'e yakın olması iyi tahmin gücünü gösterir. Classification Errors, sınıflandırmadaki hatayı gösterdiğinde 0'a yakın olması tercih edilir. İyi uyum için, Max. BVR düşük ve VLMR en az .05 düzeyinde anlamlı olmalıdır (Magidson, Vermunt ve Madura, 2020). Gruplardaki birey sayısının yüzde

5 altında olmaması gerekir (Xu ve Núñez, 2023: 113). Özellikle, Max. BVR ve Class Error değerlerinin düşük olması, dördüncü modelin diğer modellere kıyasla daha iyi bir sınıflandırma doğruluğuna sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, dördüncü modelin sağladığı VLMR p-değeri de anlamlı bulunmuş ve bu modelin örneklem yapısına uygun olduğunu doğrulamıştır. Ayrıca en yüksek Entropy R<sup>2</sup> değeri dördüncü modele aittir. Bu sonuçlar doğrultusunda, dördüncü model, deneklerin profillere dağılım yüzdeleri ve modelin sağladığı uyum kriterleri açısından en iyi seçenek olarak seçilmiştir. Dördüncü modelde ortaya çıkan profiller Şekil 4.1’ de gösterilmiştir.



Profil 1: + Profil 2: ◇ Profil 3:○ Profil 4:◇

#### Şekil 4.1: Göstergelerin Profillerdeki Görünümü

Şekil 4.1’ de görüldüğü üzere dördüncü modelde profil 1 (düşük), profil 2 (çok yüksek), profil 3 (yüksek) ve profil 4 (çok düşük) olmak üzere 4 profilden oluşmaktadır. Profil 1’de yer alan katılımcılar toplamın %49’unu oluşturan 340 öğretmenden oluşmakta olup, en büyük grubu temsil etmektedir. Profil 2, örneklemin %23’ünü oluşturan 161 öğretmenden oluşmakta ve ikinci en büyük grup olarak öne çıkmaktadır. Profil 3, 95 öğretmen ile %14’lük bir orana sahipken, Profil 4 ise 89 öğretmen ile toplamın %13’ünü kapsamaktadır. Bu dağılım, modelin örneklemdaki katılımcıların gizil özelliklerine göre anlamlı bir biçimde ayrıştığını ve dört farklı profilin veri setindeki bireysel farklılıkları yansıttığını göstermektedir. Sonrasında ise gruplar arasında dört gösterge açısından farklılığı test etmek için Chi Square testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4. 5: Gizil Profiller Arasındaki Farkın Testine İlişkin Ki-Kare Analizi Bulguları**

Dışsal Değişkenler	Profil 1 (n=341) Düşük		Profil 2 (n=161) Çok Yüksek		Profil 3 (n=95) Yüksek		Profil 4 (n=89) Çok Düşük		Chi-Square	p-value	R <sup>2</sup>
	M	SH	M	SH	M	SH	M	SH			
Okul Performansı	3.63	0.04	4.01	0.05	3.82	0.08	3.93	0.06	32.3811	p<.001	0.04
Sınıf Mevcudu	30.00	0.40	36.25	0.29	36.54	0.56	12.73	0.92	694.0206	p<.001	0.55
Okul Mevcudu	729.12	9.73	1837.94	17,11	1337.55	13.75	149.74	6.16	12984.4696	p<.001	0.93
Okuldaki Öğretmen Sayısı	41.97	0.73	84.24	1.22	54.86	0.69	41.81	3.02	890.6561	p<.001	0.55

Tablo 4.5 incelendiğinde göre okul performansı, sınıf mevcudu, okul mevcudu, okuldaki öğretmen sayısı göstergeleri kümeler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen p-değerleri, bu farklılıkların rastlantısal olmadığını ve yüksek Chi Square değeri, bu göstergelerin modelde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, R<sup>2</sup> değerleri de her bir değişkenin model içerisindeki ayırıcılık gücünü göstermektedir. Bu açıdan en güçlü ayırıcılığa sahip değişkenin okul mevcudu, en düşük ayırıcılığa sahip değişkenin ise okul performansı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada dört farklı profilin okul performansı, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre ortalama (M) ve standart hata (SH) değerleri incelenmiştir. Profiller arasındaki farklılıklar Chi-Square testi ile analiz edilmiş olup p-değerleri ve R<sup>2</sup> değerleriyle desteklenmiştir.

Öncelikle, Okul Performansı değişkeninde profiller arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Chi-Square=32.38, p<.001). Düşük profilede okul performansı puanı ortalama 3,63 (SE=0,04), Çok Yüksek profilede 4,01 (SE=0,05), Yüksek profilede 3,82 (SE=0,08) ve Çok Düşük profilede 3,93 (SE=0,06) ve olarak belirlenmiştir. Bu değerler, Okul Performansı puanının Çok Yüksek profilede en yüksek düzeyde olduğunu, en düşük değerin ise Düşük profilede olduğunu göstermektedir. Ancak R<sup>2</sup> değeri 0,04 olarak hesaplanmış olup, okul performansının profiller arasında ayırt edici gücünün düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf Mevcudu değişkeninde profiller arasında belirgin farklılıklar saptanmıştır (Chi-Square=694.02, p<.001). Düşük profilede ortalama sınıf mevcudu 30,00 (SE=0,40), Çok Yüksek profilede 36,25 (SE=0,29), Yüksek profilede 36,54 (SE=0,56) ve Çok Düşük profilede 12,73 (SE=0,92) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, en yüksek sınıf mevcudunun Yüksek profilede, en düşük sınıf mevcudunun ise Çok Düşük profilede yer

aldığını göstermektedir.  $R^2$  değeri 0,55 olup, sınıf mevcudu değişkeninin profilleri ayırt etme gücünün yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Okul Mevcudu değişkeninde de dört profil arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (Chi-Square=12984,46,  $p<.001$ ). Düşük profilde ortalama okul mevcudu 729,12 (SE=9,73), Çok Yüksek profilde 1837,94 (SE=17,11), Yüksek profilde 1337,55 (SE=13,75) ve Çok Düşük profilde 149,74 (SE=6,16) olarak belirlenmiştir. Bu veriler, en yüksek okul mevcudunun Çok Yüksek profilde olduğunu, en düşük okul mevcudunun ise Çok Düşük profilde bulunduğunu göstermektedir. Okul mevcudu değişkeninin  $R^2$  değeri 0,92 olup, profilleri ayırt etme gücünün çok yüksek olduğunu ifade eder.

Okuldaki Öğretmen Sayısı değişkeninde de profiller arası anlamlı farklar bulunmuştur (Chi-Square=890.65,  $p<.001$ ). Düşük profilde ortalama öğretmen sayısı 41,97 (SE=0,73), Çok Yüksek profilde 84,24 (SE=1,22), Yüksek profilde 54,86 (SE=0,69) ve Çok Düşük profilde 41,81 (SE=3,02) olarak hesaplanmıştır. En yüksek öğretmen sayısı Çok Yüksek profilde gözlenirken, en düşük öğretmen sayısı Çok Düşük profilde bulunmuştur.  $R^2$  değeri 0,55 olup, öğretmen sayısının profilleri ayırt etme gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bu sonuçlar, okul ve sınıf mevcudu ile okuldaki öğretmen sayısı gibi yapısal özelliklerin profilleri ayırt etmede belirleyici olduğunu göstermektedir. Özellikle okul mevcudu değişkeninin yüksek  $R^2$  değeri, bu değişkenin profillerin ayrışmasında güçlü bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Okul performansı değişkeni ise daha düşük bir ayırt edici güce sahiptir. Bu bulgular, okulların öğrenci ve öğretme sayısının profillerin oluşumundaki etkisini vurgulamaktadır. Oluşan profillerin tanımlayıcı özellikleri Tablo 4.6 da gösterilmiştir.

**Tablo 4. 6: Profillerin Tanımlayıcı Özellikleri**

<b>Profil Adı</b>	<b>Tanımlayıcı Özellikler</b>
<b>Profil 1 (Düşük)</b>	Düşük okul performansı, ortalama sınıf mevcudu, okul mevcudu ve düşük öğretmen sayısı
<b>Profil 2 (Çok Yüksek)</b>	Yüksek okul performansı, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve öğretmen sayısı
<b>Profil 3 (Yüksek)</b>	Ortalama okul performansı, yüksek sınıf mevcudu, ortalama okul mevcudu ve öğretmen sayısı
<b>Profil 4 (Çok Düşük)</b>	Ortalama okul performansı, düşük sınıf mevcudu, okul mevcudu ve öğretmen sayısı

Tablo 4.6’da ifade edildiği üzere çalışmada dört farklı profil, okul performansı, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre tanımlanmıştır. Profiller arasındaki farklılıklar, her bir değişkenin ortalama değerleri üzerinden değerlendirilmiştir.

**Profil 1 (Düşük):** Bu profil, okul performansının diğer profillere göre düşük olduğu bir grup olarak tanımlanmaktadır. Bu profildeki öğrencilerin sınıf mevcudu, okul mevcudu ve okuldaki öğretmen sayısı diğer profillere kıyasla ortalama seviyededir. Bu profil, düşük okul performansı, ortalama sınıf mevcudu, okul mevcudu ve düşük öğretmen sayısı ile karakterizedir

**Profil 2 (Çok Yüksek):** Bu profilde okul performansı en yüksek seviyededir. Sınıf mevcudu, okul mevcudu ve okuldaki öğretmen sayısı açısından değerlendirildiğinde, bu profildeki değerlerin en yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu durum, bu profilin daha büyük okullarda ve daha kalabalık sınıflarda bulunan öğrencileri içerdiğini göstermektedir. Bu profil, yüksek okul performansı, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve öğretmen sayısı ile karakterizedir

**Profil 3 (Yüksek):** Bu profil, okul performansı açısından yüksek bir seviyede yer almaktadır, ancak en yüksek değere sahip olan profil değildir. Sınıf ve okul mevcudu, Profil 2’ye göre biraz daha düşük, ancak diğer profillere göre yüksektir. Okuldaki öğretmen sayısı ise orta seviyededir. Bu profil, ortalama okul performansı, yüksek sınıf mevcudu, ortalama okul mevcudu ve öğretmen sayısı ile karakterizedir

**Profil 4 (Çok Düşük):** Bu profilde okul performansı ortalama seviyededir. Sınıf mevcudu, okul mevcudu ve okuldaki öğretmen sayısı açısından bakıldığında, bu profil en düşük değerlere sahiptir. Bu durum, daha küçük okullarda ve sınıflarda bulunan öğrencileri içeren bir grubu yansıtmaktadır. Bu profil, ortalama okul performansı, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve öğretmen sayısı ile karakterizedir.

#### **4.5. Profillere Göre Dışsal Değişkenlerin Dağılımı**

Dağıtımçı liderlik, öğretmen güçlendirme ve okul mutluluğu değişkenlerine ait ortalama değerlerin, belirlenen dört gizil profil arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4.7, bu üç değişkenin her bir gizil profile göre ortalama dağılımlarını ve dışsal değişkenlerin profil bazındaki istatistiksel analiz sonuçlarını sunmaktadır. Ek olarak, Tablo 4.7 dışsal değişkenler

açısından gizli profiller arasındaki ikili karşılaştırmalara ait Ki-Kare istatistiklerini içermektedir.

**Tablo 4. 7: Dışsal Değişkenler Açısından Profiller Arasındaki Farklılıklar**

Dışsal Değişkenler	Profil 1 (n=341) Düşük	Profil 2 (n=161) Çok Yüksek	Profil 3 (n=95) Yüksek	Profil 4 (n=89) Çok Düşük	Chi-Square	p-value
	M	M	M	M		
Dağıtımci liderlik	3.88	4.21	4.16	4.09	7.7861	0.051
Öğretmen güçlendirme	3.86	4.20	4.25	4.12	13.4825	<.01
Okul mutluluğu	3.75	3.75	4.04	3.81	17.4824	<.001

Tablo 4.7'deki veriler ile dört profil arasında dışsal değişkenler açısından anlamlı farklılıklar incelenmiştir. Analiz sonuçları, dağıtımci liderlik, öğretmen güçlendirme ve okul mutluluğu değişkenleri üzerinde profillerin ortalama değerlerinin (M) farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, her bir değişkenin profiller arasındaki farkı anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Profil 1 (Düşük) grubu için dağıtımci liderlik ortalaması 3,88, öğretmen güçlendirme ortalaması 3,86 ve okul mutluluğu ortalaması 3,74 olarak hesaplanmıştır. Profil 2 (Çok Yüksek) grubunda ise dağıtımci liderlik ortalaması 4,21, öğretmen güçlendirme ortalaması 4,20 ve okul mutluluğu ortalaması 3,74 olarak belirlenmiştir. Profil 3 (Yüksek) grubunda dağıtımci liderlik ortalaması 4,16, öğretmen güçlendirme ortalaması 4,25 ve okul mutluluğu ortalaması 4,04 olarak bulunmuştur. Son olarak, Profil 4 (Çok Düşük) grubunda dağıtımci liderlik ortalaması 4.09, öğretmen güçlendirme ortalaması 4,12 ve okul mutluluğu ortalaması 3,81 olarak kaydedilmiştir.

Değişkenler arasındaki farklılıkları değerlendirmek için yapılan ki-kare ( $\chi^2$ ) testi sonuçlarına göre, dağıtımci liderlik değişkeni için  $\chi^2$  değeri 7,7861 olup p-değeri 0,051'dir ve bu değer sınırdan anlamlılık göstermektedir. Öğretmen güçlendirme değişkeni için  $\chi^2$  değeri 13,4825 olup p-değeri <.01 düzeyinde anlamlıdır. Okul mutluluğu değişkeninde ise  $\chi^2$  değeri 17,4824 ve p-değeri <.001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, dışsal değişkenler açısından profiller arasında anlamlı farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. Profiller arasındaki farkların anlamlılık düzeylerini ortaya koymak için yapılan yapılan ki-kare testleri Tablo 4. 8'de verilmiştir.

**Tablo 4. 8: Profiller arasındaki farkın karşılaştırılmasına yönelik Chi-Square Testi sonuçları**

Profil karşılaştırma			Chi-Square	p-value
<b>Dağıtımçı liderlik</b>				
Profil	1 (Düşük)	2 (Çok Yüksek)	2.5073	>.05
Profil	1 (Düşük)	3 (Yüksek)	0.0066	>.05
Profil	1 (Düşük)	4 (Çok Düşük)	3.1461	>.05
Profil	2 (Çok Yüksek)	3 (Yüksek)	1.9618	>.05
Profil	2 (Çok Yüksek)	4 (Çok Düşük)	7.7529	<.01
Profil	3 (Yüksek)	4 (Çok Düşük)	2.2887	>.05
<b>Öğretmen güçlendirme</b>				
Profil	1 (Düşük)	2 (Çok Yüksek)	5.2216	<.05
Profil	1 (Düşük)	3 (Yüksek)	4.4730	<.05
Profil	1 (Düşük)	4 (Çok Düşük)	10.4500	<.01
Profil	2 (Çok Yüksek)	3 (Yüksek)	0.0015	>.05
Profil	2 (Çok Yüksek)	4 (Çok Düşük)	1.5768	>.05
Profil	3 (Yüksek)	4 (Çok Düşük)	1.6184	>.05
<b>Okul mutluluğu</b>				
Profil	1 (Düşük)	2 (Çok Yüksek)	12.0086	<.001
Profil	1 (Düşük)	3 (Yüksek)	1.5157	>.05
Profil	1 (Düşük)	4 (Çok Düşük)	1.4111	>.05
Profil	2 (Çok Yüksek)	3 (Yüksek)	3.4722	>.05
Profil	2 (Çok Yüksek)	4 (Çok Düşük)	12.8664	<.001
Profil	3 (Yüksek)	4 (Çok Düşük)	4.0078	<.05

Tablo 4.8’de profiller arası karşılaştırmalar, dağıtımçı liderlik, öğretmen güçlendirme ve okul mutluluğu değişkenleri açısından yapılmıştır. Dağıtımçı liderlik değişkeninde, Profil 1 ve Profil 2 arasında  $\chi^2$  değeri 2,5073 ve p-değeri 0,05’ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Profil 1 ve Profil 3 arasında  $\chi^2$  değeri 0,0066 ve p-değeri 0,05’ten büyük olup anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Profil 1 ile Profil 4 arasında  $\chi^2$  değeri 3,1461 ve p-değeri 0,05’ten büyük olduğu için anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Profil 2 ile Profil 3 arasında  $\chi^2$  değeri 1,9618 ve p-değeri 0,05’ten büyük olduğundan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, Profil 2 ve Profil 4 arasındaki  $\chi^2$  değeri 7,7529 ve p-değeri 0,01’den küçük olduğundan bu iki profil arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Profil 3 ile Profil 4 arasındaki  $\chi^2$  değeri 2,2887 ve p-değeri 0,05’ten büyük olup, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dağıtımçı liderliğin en düşük olduğu okullar, düşük okul performansı, ortalama sınıf mevcudu, okul mevcudu ve düşük öğretmen sayısına sahip olanlardır. En yüksek olan ise yüksek okul performansı, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve öğretmen sayısı ile karakterize olan okullardır.

Öğretmen güçlendirme değişkeninde, Profil 1 ile Profil 2 arasındaki  $\chi^2$  değeri 5,2216 ve p-değeri 0,05'ten küçük olduğu için anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Profil 1 ile Profil 3 arasında  $\chi^2$  değeri 4,4730 ve p-değeri 0,05'ten küçük olduğundan anlamlı bir fark bulunmaktadır. Profil 1 ile Profil 4 arasında  $\chi^2$  değeri 10,4500 ve p-değeri 0,01'den küçük olup bu profiller arasında da anlamlı bir fark vardır. Profil 2 ile Profil 3 arasındaki  $\chi^2$  değeri 0,0015 ve p-değeri 0,05'ten büyük olup anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Profil 2 ile Profil 4 arasındaki  $\chi^2$  değeri 1,5768 ve p-değeri 0,05'ten büyük olup, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Profil 3 ile Profil 4 arasındaki  $\chi^2$  değeri 1,6184 ve p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmen güçlendirme, yüksek ve çok yüksek profillerde en fazla, çok düşükte ortalama ve düşükte ise en düşük düzeydedir. Buna göre, düşük okul performansı, ortalama sınıf mevcudu, okul mevcudu ve düşük öğretmen sayısı olan okullar öğretmen güçlendirmenin en düşük seviyede olduğu okullardır. En fazla öğretmen güçlendirme, ortalama okul performansı, yüksek sınıf mevcudu, ortalama okul mevcudu ve öğretmen sayısı olan okullardadır.

Okul mutluluğu değişkeninde, Profil 1 ile Profil 2 arasındaki  $\chi^2$  değeri 12,0086 ve p-değeri 0,001'den küçük olup anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Profil 1 ile Profil 3 arasındaki  $\chi^2$  değeri 1,5157 ve p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Profil 1 ile Profil 4 arasındaki  $\chi^2$  değeri 1,4111 ve p-değeri 0,05'ten büyük olup anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Profil 2 ile Profil 3 arasındaki  $\chi^2$  değeri 3,4722 ve p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, Profil 2 ile Profil 4 arasındaki  $\chi^2$  değeri 12,8664 ve p-değeri 0,001'den küçük olduğundan bu iki profil arasında anlamlı bir fark vardır. Son olarak, Profil 3 ile Profil 4 arasındaki  $\chi^2$  değeri 4,0078 ve p-değeri 0,05'ten küçük olduğu için anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Okul mutluluğunun en yüksek olduğu okullar ortalama okul performansı, yüksek sınıf mevcudu, ortalama okul mevcudu ve öğretmen sayısına sahip olanlardır. En düşük okul mutluluğu ise yüksek okul performansı, yüksek sınıf mevcudu, yüksek okul mevcudu ve çok öğretmen sayısı olanlardır. Buna ek olarak okul mevcudu ve sınıf mevcudu ortalama, öğretmen sayısı az ve düşük okul performansı gösteren okullarda da mutluluk düşük düzeydedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmalara ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak politika yapıcılara, okul müdürlerine ve gelecekteki araştırmalara öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

##### 5.1.1. Öğretmenlerin Okul Performansı Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.

Yapılan analizler öğretmenlerin okul performansı algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin okullarındaki öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve iş birliği, imkanları, bilimsel ve kültürel faaliyetleri iyi düzeyde olarak değerlendirdikleri yönünde ifade edilebilir. Akademik başarıda notları kıstas almadan yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin okullarının performansını iyi görmesinin nedeni sosyal, kültürel ve sportif yönlerden okulların aktif olmaları gösterilebilir. Okul performansı, öğrenci özellikleri, öğretim kalitesi ve yönetim uygulamaları gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. Performansın belirlenmesinde hem bireysel hem de bağlamsal unsurların önemli roller oynadığı ifade edilebilir.

Öğrenciler ile öğretmenlerin arasındaki ilişkilerin güçlü olmasının performans algısını yüksek tutmasını sağlayabilmektedir. Yapılan çalışmalar olumlu etkileşimlerin daha yüksek performans ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir (Simoës, vd., 2018: 13). Drama ve müzik gibi sosyal etkinlikler, öğrencilerde yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini teşvik ederek okul performansına olumlu katkıda bulunmaktadır. Bu tür etkinlikler, kişisel gelişime katkıda bulunarak öz saygıyı arttırmakta ve okul etkililiğini desteklemektedir (Olubunmi, 2024: 1620). Akademik ölçütlere odaklanmak elbette önemlidir ancak öğrencilerin bütüncül gelişimlerinin göz önünde bulundurulması gereklidir. Akademik ölçütlerden arındırılmış, yaratıcı ve sosyal fırsatların sorgulandığı bir performans ölçütü sunulması da önemlidir.

Okul performansı, sosyoekonomik arkaplan, ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılım düzeyleri, pedagojik müdahalelerin niteliği ve okul kaynaklarının dağılımı gibi

birbirlerine eklenenen çoklu değişkenler ile şekillenen, çok boyutlu bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut değerlendirme sistemlerinde yaygın bir biçimde kullanılan performans sıralamaları ve standartlaştırılmış başarı göstergeleri, metodolojik sınırlılıklar nedeniyle hem ölçüm geçerliliği hem de zaman içindeki tutarlılığı açısından eleştiriyeye maruz kalmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının etkililiğinin analizinde indirgemeci yaklaşımların ötesine geçen, bağlamsal faktörleri sistematik olarak dikkate alan ve çok katmanlı değerlendirme parametrelerini içeren bütüncül bir paradigmaya ihtiyaç giderek artmaktadır. Söz konusu dinamiklerin disiplinler arası bir perspektifle incelenmesi, yalnızca yüzeysel metrikleri optimize eden değil, eğitim eşitsizliklerini kökten çözümleyen, öğrenme çıktılarını kalıcı biçimde iyileştiren ve eğitimsel adaleti merkeze alan politika önerilerinin geliştirilmesi açısından da önem arz etmektedir.

Okul performansı yüksek okullar genellikle olumlu bir okul kültürüne, güçlü bir liderliğe, net bir misyona ve öğrenciler için yüksek beklentilere sahiptir. Bu unsurlar öğrenci başarısını ve eğitimsel çıktıları olumlu yönde etkilemektedir (Regassa ve Gameda, 2024: 94). Bu sebeple okul performansı için liderlik önem arz etmektedir. Okul performansını değerlendirmede geleneksel ölçütler olan sınav puanları yaygın olarak kullanılsa da bu göstergeler dış etkenlere karşı hassas olduğu için sayısal sınav puanlarından arındırılmış okul performansı değerlendirmeleri de kritik bir rol oynamaktadır (Yaxing, Kadir ve Kamarudin 2024: 2017; García, Torres ve Rodríguez, 2022: 12). Bu bağlamda okul performansının artırılması, yalnızca pedagojik reformlarla değil aynı zamanda öğretmen mesleki gelişim programlarının yayımlanması, okul yönetim modellerin demokratikleştirilmesi ve daha adil bir toplumla sağlanabilir. Bu doğrultuda karar vericilerin okul performansını bir başarı hikayesi olarak değil, toplumsal dönüşüm mekanizması olarak ele alan bir perspektifi benimsemesi önemlidir.

Okul performansı, okulların başarılı eğitim çıktıları elde etmesine katkı sağlayan çeşitli faktör ve süreçleri kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram bir okulun kaliteli eğitim sunma kapasitesini ve zaman içinde yüksek performansı sürdürebilme becerisini etkileyen iç ve dış etkenlerin anlaşılmasını içermektedir. Okul müdürlerinden gelen liderlik okul performansı açısından kritik öneme sahiptir. Etkili bir okul yönetimi, örgütsel yapının iyileştirilmesi ve okul performansının artırılması

ve okul kültürünün teşvik edilmesini kapsamaktadır (Bellei, vd., 2020: 285). Öğretim yöntemleri, okul kaynakları okul performansını etkilemektedir (Regassa ve Gameda, 2024: 95). Bu nedenle okul performansının farklılaşması kapsamında kaynaklar daha da önem kazanmaktadır.

Okul performansının sağlanması kadar uzun vadede korunması da önemlidir. Yerel demografik değişimler, eğitim politikaları ve okulun kendi dinamikleri bu sürdürülebilirliği sağlamak açısından önemlidir. Bu bağlamda okul performansında liderlik, öğretim uygulamaları ve politika faktörleri kritik öneme sahiptir. Bu unsurların anlaşılması ve ele alınması, okullarda yüksek performansın sürdürülmesi ve eğitimsel çıktının geliştirilmesi için hayati öneme sahiptir.

### **5.1.2. Okul Performansı ile Dağıtımçı Liderlik, Okul Mutluluğu, Personel/Öğretmen Güçlendirme ve Okul Bağlamı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Araştırma kapsamında okul performansı ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin okul performansı algıları ile dağıtımçı liderlik arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dağıtımçı liderlik öğretmenlerin öz yeterlilik duygusunu mesleki gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu liderlik biçimi, öğretmenlerin mesleki uygulamalara katılımını artırarak öğrenci başarısına olumlu katkı sağlamaktadır (Kılınç, Polatcan ve Çepni, 2023: 364). Çok kültürlü sınıf ortamlarında, dağıtımçı liderlik, geri bildirim ağlarının oluşturulması ve yenilikçi ekip çalışmaları aracılığıyla da okul etkililiğini desteklemektedir (Choi, 2023: 840). Profesyonel öğrenme topluluklarının oluşumunun teşvik edilmesi dağıtımçı liderlik ve örgüt etkililiği arasındaki ilişkiyi de güçlendirmektedir (Yang ve Chang, 2024: 174). Bu noktada, yapısal koşulların ötesinde yer alan liderlik yaklaşımlarının okul performansını nasıl etkilediği önemli bir tartışma konusudur. Özellikle dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve okulun örgütsel yapısını dönüştürme potansiyeliyle dikkat çekmektedir.

Dağıtımçı liderliğin uygulanması okul yönetimi ve okul performansı açısından öneme sahiptir. Paylaşılan sorumluluk ve iş birliği ortamı sayesinde okulun işleyici daha etkili bir hale gelmekte ve yönetim yapıları güçlenmektedir. Bu liderlik modeli sayesinde modern eğitim karmaşıklıklarını ele almak için kritik olan yenilikçi

uygulamaları da desteklemekte ve bu sayede okul performansı da artmaktadır (Philips, vd., 2023). Dağıtımçı liderlik pek çok avantaj sunsa da uygulanması bazı zorlukları beraberinde getirebilmektedir. Başarılı bir uygulama için etkili iletişim kanallarının kurulması, ekip çalışmasının desteklenmesi ve paydaşlar arasında güvenin tesis edilmesi de gerekmektedir. Dağıtımçı liderliğin okul performansını iyileştirmedeki etkisi, sosyoekonomik bağlam ve mevcut okul kültürü gibi değişkenlere de bağlıdır (Liu, 2021). Okulların mevcut yönetim yapılarıyla dağıtımçı liderliği bütünleştirme sürecinde karşılaşılabilen zorluklara çözüm üretebilmesi de gereklilikler içerisinde. Dağıtımçı liderlik okul performansını artırmada umut vad edebilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. İş birliği ve paylaşılan sorumluluk kültürünü teşvik ederek öğretmen gelişimini ve okul yönetimini güçlendirebilmektedir. Bu liderlik biçiminin başarılı bir biçimde hayata geçirilebilmesi için okul bağlamında dikkatle değerlendirilmeli ve destekleyici yapı ve uygulamalarında oluşturulması gerekmektedir. Okul performansının artırılmasında yalnızca liderlik biçimleri değil, öğretmenlerin örgüt içindeki konumları ve deneyimleri de belirleyici rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen güçlendirme uygulamaları da okulun işleyişini ve çıktılarını doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin okul performansı algıları ile öğretmen güçlendirme arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen güçlendirmesi, öğretmen motivasyonunu, iş doyumunu ve genel eğitim kalitesini artırarak okul performansı üzerinde etkiye sahip olabilmektedir. Güçlendirme süreci, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesini, mesleki gelişimlerinin desteklenmesini ve elverişli bir çalışma ortamının sağlanmasını kapsamaktadır. Güçlenen öğretmenlerin daha motive ve örgüte daha bağlı olmaları, eğitimsel çıktılarda iyileşmeye yol açmakta dolayısıyla öğretmen güçlendirmesi ile okul performansı arasında güçlü bir ilişki kurulmaktadır.

Literatürde de destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Tukura ve Sapo' da (2023: 8) Öğretmen güçlenmesi ile okul performansı arasında güçlü ve pozitif bir korelasyon saptamışlardır. Bu durum öğretmen güçlendirildiğinde okul performansının anlamlı bir ölçüde iyileştiğini göstermektedir. Karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımını sağlamak, mesleki gelişim fırsatları sunmak ve destekleyici bir okul ortamı yaratmak gibi güçlenme stratejileri okulun gelişimi açısından kritik öneme sahiptir (Ahmedi ve Arief, 2022: 435). Bu durum güçlendirmenin eğitim toplumuna katkı sunduğuna işaret

etmektedir. Motivasyon ve iş doyumunu alanlarında öğretmenlerin güçlendirilmesinin de okul performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yaratması da önemlidir. Subroto (2016: 71) mesleki eğitim ve akademik nitelik olarak ele aldığı güçlendirmenin de eğitim kalitesini iyileştirdiğini ifade etmiştir. Kültürel ve bağlamsal faktörler bakımından öğretmen güçlendirmeyi değerlendiren Day (2020: 261) araştırma bulgularına paralel olarak güçlendirmenin zayıfladığı durumlarda okul performansının negatif etkilendiğine çalışmada yer vermiştir. Bu kapsamda, öğretmen güçlendirme uygulamalarının sadece bireysel değil, kurumsal sonuçlar üzerinde de belirleyici olduğu görülmektedir. Nitekim öğretmen motivasyonu, iş doyumunu ve kuruma bağlılık gibi psikolojik unsurlar, güçlendirmenin okul performansına olan etkisini daha da görünür kılmaktadır.

Öğretmen güçlendirmesi okul performansını artırmada etkili olup bu ilişkinin hem psikolojik hem de yapısal boyutları üzerinden etki edebildiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Öğretmenlere karar alma süreçlerine katılım ve mesleki özerklik ve destek sağlandığında, bu durum okulun performansına olumlu yansımaktadır. Güçlendirilmiş öğretmenler daha yüksek iş tatmini, kuruma bağlılık ve yenilikçi öğretim yöntemlerini sergileyerek okulun genel etkililiğini desteklemektedir. Ancak güçlendirmenin etkili bir biçimde uygulanabilmesi, öğretmen ihtiyaçlarının doğru belirlenmesini, okul liderliği ile iş birliğinin sağlanmasını ve güçlenme kültürünün okul genelinde içselleştirilmesini gerektirmektedir (Dahiru ve Kayode, 2022: 525). Uygulama sürecindeki zorluklar özellikle kaynak eksikliği (donanımsal ve ekonomik), bürokratik engeller ve kültürel farklılıklar bağlamında öğretmenlerin güçlenme deneyimlerini sınırlayabilmekte, bu nedenle her okulun kendi bağlamsal koşullarına uygun güçlenme stratejileri geliştirmesi önem arz etmektedir. Sonuç olarak öğretmen güçlenmesi yalnızca bireysel mesleki gelişimi değil aynı zamanda okulun bütünsel performansını etkileyen bir unsur olarak dikkatleri toplamaktadır.

Araştırma kapsamında okul performansı ile okul mutluluğu arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin okul performansı algıları ile okul mutluluğu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenler çalışma ortamlarında kendilerini daha mutlu ve olumlu duygular içerisinde hissettiklerinde okul performansına olumlu katkı sağlayabilecekleri şeklinde yorumlanabilmesi açısından önemlidir. Okul mutluluğu ile okul performansı arasındaki ilişki, bu değişkenler arasında pozitif bir bağlantı olduğunu gösteren çok

sayıda çalışma ile desteklenmektedir. Araştırmalar, daha yüksek mutluluk düzeyine sahip lise ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim etkililiklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymakta ve duygusal iyi oluşun pedagojik uygulamaları geliştirdiğine işaret etmektedir (Yadav, 2011: 162). Benzer şekilde, ilkokul öğretmenlerinin iş performansı, mutluluk ve öznel iyi oluş tarafından güçlü bir şekilde öngörülmekte ve bu durum, duygusal durumların mesleki etkinlikteki rolünü pekiştirmektedir (Jalali vd., 2016: 50). Bu bulgular iş yerinde mutluluğun öğretmen performansını, yaşam kalitesin aracı bir değişken olarak kullanarak değiştirdiği fikriyle uyumludur (Septiani vd., 2025: 742). Ayrıca, kişisel mutluluk ve öz saygının, iş yeri mutluluğu aracılığıyla öğretmen sağlığına katkıda bulunması, iyi oluşun çok boyutlu yönlerini vurgulamaktadır (Beneve vd., 2019).

Okul ortamının kültür ve iklim gibi genel yapılarında okul mutluluğunu etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin öğretmen iş tatmini ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır (Ningtyas, 2024). Öte yandan, örgütsel bağlılık ve öz yeterlilik algılarının okul mutluluğunu ve iş iyi oluşunu yordadığı belirtilmektedir (Bahat vd., 2023). Okul mutluluğunun aynı zamanda öğrenme kalitesi ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ve paylaşılan vizyon ile takım öğrenmesinin bu mutluluğun önemli belirleyicileri arasında yer aldığı ifade edilmiştir (Uğur vd., 2020). Bu sonuçlar okul mutluluğunun oluşunun kurumsal destek ve ilişkisel dinamiklerle şekillenen sistemsel bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Aracı mekanizmalar, mutluluğun somut çıktılara nasıl dönüştüğünü netleştirmektedir. İş yaşamı kalitesi, iş yeri mutluluğu ile öğretmen performansı arasındaki ilişki aracı rol oynamaktadır (Septiani vd., 2025). Benzer şekilde Benzer şekilde, dayanıklılık ve öğrenme katılımı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin öznel mutluluğu üzerindeki etkisini kısmen açıklamaktadır (Bernal vd., 2023). Bu bulgular hem bireysel hem de bağlamsal faktörlerin ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, öz saygının kişisel mutluluk ile öğretmen sağlığı arasındaki ilişkiyi tamamen aracılığıyla, öz algıya yönelik müdahalelerin iyi oluşu artırabileceğini düşündürmektedir (Benevene vd., 2019: 6).

Okul mutluluğuna ilişkin araştırmalar okul performansı ile olumlu bir ilişki gösterdiğini vurgulamaktadır. Nitekim Holtam (2024: 132) öğretmen mutluluğu ile okul performansı arasında olumlu korelasyonlar olduğunu ifade etmiştir. Okul mutluluğu düşük olan okullarda öğretmenlerin kişisel izin ve hastalık izni alma

eğiliminde olduğu ve bu durumun okul performansına olumsuz olarak etkilediği çalışmada yer almıştır. Mutluluğu yüksek olan öğretmenlerin görevlerine daha düzenli devam ettiği ve öğrencilerin akademik olarak en iyi fırsatları elde etmeleri için büyük çaba sarf ettiği de çalışmalarda yer almaktadır (Willis ve Varner, 2010: 4). Bu bulgular, öğretmen mutluluğunun yalnızca bireysel bir iyilik hali değil, aynı zamanda okulun genel işleyişini ve öğrenci başarısını etkileyen kritik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, okul performansını artırmaya yönelik politikaların, öğretmenlerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını da gözeten bütüncül yaklaşımlar içermesi gerekmektedir.

Bu veriler, pratik uygulamalara yönelik öneriler sunmaktadır. Okullar için destekleyici bir iklim oluşturma, mesleki gelişim programları ve öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendiren stratejiler önem arz etmektedir. Duygusal düzenleme, dayanıklılık ve iş-yaşam dengesini geliştirmeye yönelik programlar hem öğretmen hem de öğrenci çıktılarını iyileştirebileceği ifade edilebilir. Ancak, mutluluk ile belirli pedagojik uygulamalar arasındaki etkileşimi incelemek, kültürel çeşitliliği dikkate almak ve nedensel ilişkileri test etmek için deneysel çalışmalar gereklidir. Bu eksikliklerin giderilmesi, daha mutlu ve etkili eğitim ekosistemleri oluşturmaya yönelik müdahalelerin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Tüm bu bulgular, okul mutluluğu ile akademik başarı arasındaki ilişkinin tek yönlü ve doğrudan bir bağdan ibaret olmadığını; aksine bu ilişkinin çok sayıda değişkenin etkileşimiyle şekillendiğini göstermektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında yalnızca akademik hedeflere odaklanan politikaların ötesine geçilerek, öğrencilerin duygusal gereksinimlerini gözeten, onları destekleyen ve okul ortamını psikolojik açıdan güvenli kılan bütüncül stratejilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada okul performansı ile okul mevcudu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu tespit okul mevcudu arttıkça öğretmenlerin okul performansı algı düzeylerinin yükselmesi açısından önemlidir. Okul büyüklüğünün okul performansı üzerindeki etkisi çok boyutlu ve karmaşık olabilmektedir. Çalışmalar yapısal değişkenlerin okul performansı üzerindeki etkilerine dair ayrıntılı bulgular sunmaktadır. Araştırmalara bakıldığında, okul büyüklüğünün okul performansı üzerinde belirgin bir etkisi bulunmamakla birlikte, alt gruplar üzerinde yapılan analizler önemli farklılıkları ortaya koymaktadır. Örneğin, Gershenson ve Langbein (2015: 152), ilkokul büyüklüğü ile akademik başarı arasında genel bir nedensel ilişki

olmadığını, ancak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu durumdan orantısız şekilde olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu okul büyüklüğü tartışmalarında kırılğan öğrenci gruplarının dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Diğer çalışmalar ise sonuçların bölgesel ve bağlamsal faktörlere göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Krasnopjorovs (2019: 984) okul büyüklüğü ile okul performansı arasında pozitif bir ilişki saptamış ve büyük okulların daha fazla kaynak sunabilmesi veya daha nitelikli öğretmenleri çekebilmesi ihtimalini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Coupe ve arkadaşları (2016: 48), büyük okulların standart testlerde biraz daha iyi performans gösterdiğini, ancak bu etkinin özellikle kırsal bölgelerde oldukça sınırlı kaldığını belirtmiştir. Buna karşılık, Stewart (2009: 24), Teksas'taki küçük kırsal okullarda öğrencilerin, daha büyük kentsel ve banliyö okullarındaki akranlarına göre sınavlarında daha yüksek başarı oranlarına sahip olduğunu rapor etmiştir. Karayılan ve Mert (2022: 373) ise performans ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen performansının okul türü ile anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, ideal okul büyüklüğünün bağlamdan bağlama değişebileceğini ve coğrafi ve sosyoekonomik koşullardan etkilendiğini göstermektedir. Son olarak, ilçe düzeyindeki değişkenler değerlendirildiğinde, Diaz (2008), ilçe büyüklüğü ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, ancak sosyoekonomik statünün başarıyı en iyi yordayan değişken olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, eğitimdeki yapısal eşitsizliklerin giderilmesinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Okul performansı ile sınıf mevcudu arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu sınıf mevcudunun yükselmesi ile sınıf içi eğitim öğretim unsurları olumsuz etkilenebileceğinden dolayı okul performansının da düşebileceği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde bu değişkenler ile ilgili destekleyici veya farklı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Sınıf mevcudu ile okul performansı arasındaki ilişkiye dair bulgular genel olarak sınırlı ya da önemsiz etkiler göstermekte, ancak bazı bağlamsal farklılıklar ve öğrenci alt grupları dikkate alındığında daha belirgin sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Sınıf büyüklüğünün öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi genellikle düşük düzeyde olmakla birlikte, bazı çalışmalar özellikle okuma becerilerinde küçük faydalar sağladığını, matematikte ise zaman zaman olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Ndidi ve Effiong, 2020: 499). Diğer taraftan, sınıf mevcudunun

azaltılmasının, özel eğitim ortamları ve dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için daha güçlü etkilere sahip olduğu yönünde giderek artan kanıtlar bulunmaktadır (Connolly ve Haeck, 2018: 339; Bondebjerg, vd., 2023: 27).

Sınıf mevcudu ile başarı arasındaki ilişki bazı çalışmalarda doğrusal olmayan bir biçimde tanımlanmıştır. Örneğin, Kedagni ve arkadaşları (2019: 14), çalışmalarında sınıf büyüklüğünün akademik başarı üzerinde ters U şeklinde bir etki yarattığını, optimum başarı için ideal sınıf büyüklüğünün yaklaşık 15 öğrenci, genel anlamda verimli sınıf büyüklüğünün ise 27 öğrenci civarında olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, çok büyük ya da çok küçük sınıfların her ikisinin de verimliliği düşürebileceğini göstermektedir.

Sınıf mevcutlarının azaltılmasının etkileri bağlamsal koşullara göre de farklılaşmaktadır. Örneğin, Connolly ve Haeck (2018: 340), sınıf büyüklüğünün azaltılmasının bilişsel ve bilişsel olmayan gelişim üzerinde özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan küçük çocuklar için anlamlı düzeyde fayda sağladığını belirtmiştir. Benzer biçimde, Ito ve arkadaşları (2020: 9), sınıf mevcutlarının akademik test puanları üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu, ancak özel ders kurumlarına gitmeyen öğrenciler açısından daha belirgin faydalar sağladığını ifade etmiştir. Bu bulgular, sınıf büyüklüğü politikalarının farklı sosyoekonomik gruplar üzerinde farklı etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir.

Sınıf büyüklüğünün okul performansına etkisinin yanında, öğretim sürecine dolaylı etkileri de dikkate değerdir. Blatchford ve Russel (2019: 161), sınıf büyüklüğünün doğrudan öğrenci başarısı üzerinde etkili olmadığını, ancak öğretmenlerin sınıf içi yönetim stratejileri ve grupla öğretim kararları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu durum, sınıf büyüklüğü tartışmalarında yalnızca ölçülebilir başarı göstergeleri değil, aynı zamanda öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğinin de göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir.

Öte yandan, bazı çalışmalar uzun vadeli etkilerin sınırlı olduğunu ileri sürmektedir. Leuven ve Løkken, (2018: 347), zorunlu eğitim döneminde uygulanan sınıf mevcudu azaltma politikalarının, ileriki yıllarda eğitim ya da gelir düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Argaw ve arkadaşları'nın (2018) Almanya'da gerçekleştirdiği yarı-deneysel çalışmada, sınıf büyüklüğünün ortaöğretim düzeyinde daha akademik okul türlerine geçiş üzerinde küçük ya da önemsiz etkileri

olduğu; ancak erkek öğrencilerde sınıf mevcudundaki 10 kişilik bir artışın, üst düzey okul türlerine gitme olasılığını %3 oranında azalttığı belirtilmiştir. Son olarak, küçük kırsal okullarda daha yüksek başarı düzeylerinin gözlemlenmesi de (Stewart, 2018: 27), sınıf ve okul büyüklüğünün bölgesel bağlamda farklı şekillerde işlerlik kazandığını göstermektedir. Bu bulgular, sınıf büyüklüğü politikalarının genelleştirici bir yaklaşımla değil, bağlama duyarlı ve öğrenci gruplarına özgü biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, sınıf ve okul büyüklüğü gibi yapısal değişkenlerin okul çıktıları üzerindeki etkilerinin bağlamsal farklılıklara göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, yapısal koşulların ötesine geçen ve öğretmenlerin örgütsel deneyimlerini merkeze alan bir bakış açısı, okul profillerini anlamada daha bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

Bu araştırma aynı zamanda okul profillerinin yalnızca fiziksel ve yapısal koşullarla şekillenmediğini; aynı zamanda örgütsel mutluluk, liderlik anlayışı ve öğretmenlerin güçlendirilme deneyimleriyle derinlemesine ilişkilendiğini ortaya koymaktadır. Latent profil analizi sonuçları, öğretmen güçlendirme düzeyi ve örgütsel mutluluk gibi değişkenlerin, yapısal faktörlerin ötesinde okul profillerinin ayırt edici özellikleri arasında yer aldığını açıkça göstermektedir. Özellikle, sınıf mevcudu, okul büyüklüğü ve öğretmen sayısı açısından görece dezavantajlı konumda olan bazı okulların yüksek düzeyde mutluluk sergilemesi, örgütsel psikoloji bağlamında dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olması, güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmesi ve kapsayıcı değerlerle bütünleşmesi sayesinde, fiziksel kısıtlamaların etkisinin dengelenebileceğini ortaya koymaktadır.

Bulgular, okul performansının yalnızca nicel özelliklerle açıklanamayacağını; aksine öğretmenlerin karar alma süreçlerine ne ölçüde dahil edildiği, okul içi sosyal etkileşimin niteliği ve yönetim anlayışının kapsayıcılığı gibi faktörlerin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen güçlendirme düzeyinin tüm profillerde anlamlı şekilde farklılaşması, bu değişkenin okulun genel yapısını ve işleyişini etkileyen temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Özellikle düşük performansa sahip okullarda öğretmenlerin karar süreçlerine katılımının, mesleki özerkliklerinin artırılmasının, kolaylaştırılmış bir çalışma ortamının sağlanmasının ve özerkliklerinin desteklenmesinin örgütsel performans üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği söylenebilir.

Dağıtımçı liderlik değişkeninin profiller arasında sınırdan anlamlılık göstermesi ise, bu liderlik yaklaşımının etkilerinin bağlama duyarlı olduğunu düşündürmektedir. Bulgular, büyük ölçekli okullarda ve daha küçük ölçekli okullarda katılımcı ve işbirlikçi liderlik uygulamalarının ön plana çıktığını göstermektedir. Bu durum, liderlik tarzlarının okulun insan kaynağı sayısının artması ile uyumlu bir biçimde geliştirilebildiğine işaret etmektedir. Dağıtımçı liderlik uygulamalarının etkili olabilmesi için, okulun büyüklüğü, örgütsel karmaşıklığı ve mevcut kültürel yapısının dikkate alınması önem arz etmektedir.

### **5.1.3. Okul Performansı, Sınıf Mevcudu, Okul Mevcudu ve Öğretmen Sayısı Değişkenleri ile Oluşan Profillere İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma, okul profillerinin yalnızca performansa değil, özellikle yapısal özelliklere dayalı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koyarak eğitim sistemlerindeki çeşitliliğin kavramsallaştırılmasına önemli katkılar sunmaktadır. Bulgular, okulun büyüklüğü, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı gibi yapısal değişkenlerin, okul profillerini belirlemede performans düzeyine kıyasla çok daha açıklayıcı olduğunu göstermektedir. Özellikle okulun toplam öğrenci sayısının, okullar arasında farklılaşmanın temel belirleyicisi olması; yönetsel işleyiş, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve örgütsel yapılanma açısından bu değişkenin merkezi bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Sınıf mevcudu, okul mevcudu, öğretmen sayısı ve okul performansına ilişkin literatür, yapısal faktörlerin etkilerinin okul bağlamına göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bowne ve arkadaşları (2017: 410), erken çocukluk döneminde sınıf mevcudu ve çocuk-öğretmen oranlarının azaltılmasının bilişsel ve akademik çıktılar üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Jepsen ve Rivkin (2009: 225) ise Kaliforniya örneğinde sınıf mevcudu azaltımının öğrenci başarısını artırdığını, ancak bu süreçte deneyimsiz öğretmenlerin istihdam edilmesinin özellikle dezavantajlı okullarda bu kazanımları sınırladığını vurgulamıştır. Ukrayna'da yapılan bir çalışmada, okul büyüklüğü öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etki gösterirken, sınıf mevcudunun etkisinin oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir (Coupé, Olefir ve Alonso, 2016: 330). Benzer şekilde, Gershenson ve Langbein (2015: 150), okul büyüklüğünün genel başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ancak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur. Gelişmekte olan ülkelerde yürütülen araştırmalarda ise küçük sınıfların, öğretmen

eğitimi ve performansa dayalı teŖviklerle birlikte uygulandığında öğrenme üzerinde anlamlı etkiler yarattığı görölmektedir (McEwan, 2015: 355). Ancak, bazı sistematik derlemeler, sınıf mevcudu azaltımının etkilerine iliŖkin tutarlı bulgular sunmamakta ve uygulamaya iliŖkin daha fazla ampirik veri gereksinimini vurgulamaktadır (Filges vd., 2018: 95). Zorunlu eğitim sürecinde yapılan sınıf küçöltme uygulamalarının uzun vadeli kazanımlara yol açmadığı da bazı bulgularda yer almaktadır (Leuven ve Lökken, 2020: 313). Öte yandan, Solheim ve Opheim (2019: 148), belirli derslerde ek öğretmen görevlendirmenin, sınıf mevcudunu azaltmadan da etkili sonuçlar doğurabileceğini savunarak daha esnek yaklaŖımların benimsenmesi gerektiğine dikkat çekmiŖtir. Shin ve arkadaşları (2011: 156), erken çocukluk ve ilköğretim dönemlerinde sınıf mevcudu azaltımının okul performansı üzerinde tutarlı ve olumlu etkiler sağladığını ifade etmiŖtir. Özellikle özel eğitim bağlamında yapılan çalışmalar ise küçük sınıfların yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal gelişim ve iyi oluş üzerinde de olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Bondebjerg vd., 2023). Tüm bu bulgular, sınıf ve okul büyüklüğü politikalarının bağlam, öğrenci grubu ve uygulama biçimi dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini ortaya koymakta ve tek yönlü yaklaŖımlardan ziyade çok boyutlu stratejilerin önemini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda çalışmada büyük ölçekli okulların yüksek performans düzeyleriyle iliŖkilendirilmesi, bu kurumların sahip olduğu fiziksel olanaklar ve insan kaynağının sağladığı avantajlarla açıklanabilir. Ancak daha küçük, öğretmen ve öğrenci sayısı daha az olan okulların da iyi bir performans sergilemesi, okul performansının yalnızca nicel göstergelere dayanmadığını, dengeleyici faktörlerin etkili bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, küçük ölçekli okullarda öğretmenlerin öğrencilerle daha yakın ve bireysel iliŖkiler kurabilme olanağına sahip olmalarıyla iliŖkilendirilebilir.

Benzer şekilde, sınıf mevcutları ve öğretmen sayısı gibi eğitim öğretim sürecini doğrudan etkileyen unsurların da okulun genel yapısını ve işleyişini şekillendirmede önemli olduğu görölmektedir. Kalabalık sınıfların öğretim kalitesi üzerindeki baskıyı artırabileceği; buna karŖın sınıf mevcudunun daha az olduğu ortamlarda öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel ilgi gösterebildiği, böylece performans çıktılarında olumlu etkiler sağlanabileceği düşünölmektedir. Ancak, okul performansının yapısal faktörlerden yalnızca sınırlı ölçüde etkilendiğini gösteren bulgular, liderlik tarzı,

örgütsel mutluluk, öğretmen güçlendirme gibi bağlamsal dinamiklerin de önemini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, dezavantajlı görünen bazı okulların, güçlü liderlik, örgütsel mutluluk, öğretmen güçlendirme avantajları sayesinde performans düzeylerini koruyabildiği görülmektedir. Bu durum, okul performansına ilişkin değerlendirmelerde büyüklük, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı gibi sayısal göstergelerin farkında olmanın yanısıra okulun içinde bulunduğu bağlamı, okulda uygulanan liderlik stillerini, personel güçlendirme ve örgütsel mutluluk gibi örgütsel değişkenleri de dikkate alan bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının, farklı okul türlerinin sahip olduğu benzersiz ihtiyaçları ve potansiyelleri tanıyan esnek ve bağlam duyarlı stratejilere dayanması, okul temelli gelişim süreçlerinin sürdürülebilirliğini sağlayabilmesi açısından kritik görünmektedir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler**

- Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik stili, okul performansını olumlu etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yönetsel süreçlerde daha çok dikkate alındığı ve uzmanlık alanlarına göre daha çok faydalandığı bu liderlik modeli hakkında okul yöneticileri daha fazla bilgi ve beceri sahibi olabilir.
- Öğretmenlerin okul içersisinde yapısal olarak güçlendirilmesi okul performansını olumlu etkilemektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri öğretmenlerin kararlara katılımını, mesleki gelişimini ve özerkliğini destekleyebilir, okul ortamını kolaylaştırabilir.
- Okulların örgüt olarak mutlu kurumlar olabilmesi için öğretmenlerin de mutluluğu önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirebilmesi desteklenebilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Öneriler**

- Bu çalışmada öğretmenlerin dağıtımçı liderlik, personel güçlendirme, okul performansı ve okul mutluluğu algıları arasındaki ilişkiler örüntüsü ve okul profilleri araştırılmıştır. Bu bağlamda okul performansına etki etme

potansiyeline sahip benzeri değişkenler ile yeni çalışmalar yapılması araştırmacılara unerilebilir.

- Okul performansının ilişkili olduğu değişkenlere yeni aracı ve bağımsız değişkenler ilave edilerek yeni ilişkiler kurulabilir ve literatüre katkıda bulunulabilir.
- Öğretmenlerin dağıtımıcı liderlik, personel güçlendirme, okul performansı ve okul mutluluğu algıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü bulmak için farklı ölçme araçları kullanılabilir.
- Bu çalışmada okul profillerinin oluşturulmasında kullanılan değişkenlerin dışında (sınıf ve okul mevcudu, öğretmen sayısı) farklı değişkenler incelenerek okulların sahip olduğu diğer gizil profiller aydınlatılabilir ve bunların akademik çıktılarla ilişkisi incelenebilir.

### **5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler**

- Dağıtımıcı liderlik özelliklerini güçlendirmek adına okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde öğretmenlerin katılımını arttıracak mekanizmalar geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin dağıtımıcı liderlik, personel güçlendirme, okul performansı ve okul mutluluğu hakkında görüşlerini alacak faaliyetler hayata geçirilebilir.
- Okul profillerini ve bu profillerin okullardaki örgütsel değişkenler ile ilişkisini dikkate alan politikalar üretilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abbasova, A. ve Kurtulmuş, B. E. (2018). Çalışan motivasyonunda performans değerlendirmesinin önemi: Türk turizm sektörü. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 13(50), 1-14.
- Achor, S. (2010) *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. New York, Crown Business.
- Achor, S. (2011). *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. New York, Crown Business.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ahearne, M., J. Mathieu, ve A. Rapp. 2005. "To Empower or Not to Empower Your Sales Force? An Empirical Examination of the Influence of Leadership Empowerment Behavior on Customer Satisfaction and Performance." *Journal of Applied Psychology* 90 (5): 945–955. doi:10.1037/0021-9010.90.5.945.
- Ahmadi, R., ve Arief, N. F. (2022). Teacher Empowerment to Improve the Quality of Education and School Progress. *EDUTECH : Journal of Education And Technology*, 6(2), 431-439. <https://doi.org/10.29062/edu.v6i2.498>
- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Akdemir, A. (2012). İşletmeciliğin Temel Bilgileri (2 Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Akdemir, Ö. A., & Ayık, A. (2017). The impact of distributed leadership behaviors of school principals on the organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12B), 18-26.

- Akins, T. T. (2023). *Possible differences between high school teacher race, gender, and administrative gender composition on teacher empowerment* (Order No. 30573250). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (2848571567).
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 76-101.
- Al Mazrouei, M. (2022). *Scandinavian work-life balance experience: its implementation in the United Arab Emirates (UAE) happiness context*. Pepperdine University.
- Alfadli, M. A., ve Al-Mehaisen, S. M. (2019). The Reality of Administrative Empowerment among the Recently Employed Administrators in the Intermediate Schools. *International Education Studies*, 12(6), 120-133.
- Aliakbari, M. (2016). The effects of empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. (7)4. p649-656. doi.10.5901/mjss.2016.v7n4p649
- Aliakbari, M., ve Amoli, F. A. (2016). The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 649-657. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p649>
- Allensworth, E., Ponisciak, S., ve Mazzeo, C. (2009). The schools teachers leave: teacher mobility in Chicago public schools. *Consortium on Chicago School Research*.
- Alnuaimi, A. (2018). *Happiness at work in the UAE: The role of leadership style and human resource management* (Publication No. 84029106) [Doctoral dissertation, The University of Manchester]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Altan, S. (2018). Entelektüel sermaye ve okul performansı: Özel ortaokullarda bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43(196). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7510>

- Althaus, K. (2015). Job-embedded professional development: Its impact on teacher self-efficacy and student performance. *Teacher Development*, 19(2), 210-225.
- Altinkurt, Y., Anasiz, B. T., ve Ekin, C. E. (2016). The relationships between structural and psychological empowerment of teachers and their organizational citizenship behaviors. *Eğitim Ve Bilim-Education And Science*, 41(187), 79-96.
- Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J., ve van Veen, K. (2021). The relationship between primary school leaders' utilization of distributed leadership and teachers' capacity to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 732-749.
- Andrew, S. (2011). *The differentiating quotient for happiness at work*. [ebook] Happiest Minds. <https://www.happiestminds.com/whitepapers/smiles-differentiating-quotient-forhappiness-at-work.pdf>
- Appels, L., De Maeyer, S., Faddar, J., ve Van Petegem, P. (2022). Capturing quality. Educational quality in secondary analyses of international large-scale assessments: a systematic review. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 629-668.
- Arar, K. ve Taysum, A. (2020). From hierarchical leadership to a mark of distributed leadership by whole school inquiry in partnership with Higher Education Institutions: comparing the Arab education in Israel with the education system in England. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 755-774.
- Argaw, B., ve Puhani, P. (2018). Does Class Size Matter for School Tracking Outcomes after Elementary School? Quasi-Experimental Evidence Using Administrative Panel Data from Germany. *Labor: Human Capital eJournal*. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2018.06.005>.
- Ariani, D. (2015). Relationship with supervisor and co-workers, psychological condition and employee engagement in the workplace. *Journal of Business and Management*, 4(3), 34- 47. <https://pdfs.semanticscholar.org/>

- Arif, M., ve Urooj, S. F. (2016). Impact of employees performance appraisal on job outcomes with the moderation of distributive justice. *International Journal of Global Business*, 9(2), 30-51.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=120471899&site=eds-live&scope=site>
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human relations*, 46(6), 681-703.
- Armstrong, K. J., ve Laschinger, H. (2006). Structural empowerment, Magnet hospital characteristics, and patient safety culture: making the link. *Journal of Nursing Care Quality*, 21(2), 124-132.
- Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of performance management: An evidence-based guide to delivering high performance*. Kogan page publishers.
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R., Alcaraz, S., & Mirete Ruiz, A. B. (2020). Schools that promote the improvement of academic performance and the success of all students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2920.
- Ashworth, S. R. (2013). *The relationship between the emotional intelligence of secondary public school principals and school performance* (Doctoral dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi).
- Asselmann, E., ve Specht, J. (2023). Climbing the career ladder does not make you happy: Well-being changes in the years before and after becoming a leader. *Journal of Happiness Studies*, 24(3), 1037-1058.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-023-00630-w>
- Atik, S., ve Celik, O. T. (2020). An investigation of the relationship between school principals' empowering leadership style and teachers' job satisfaction: The role of trust and psychological empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 177-193.  
<https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.014>
- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., ve Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational*

*Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(8), 951-968.

Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 121-136.

Ayık, A. (2007). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği). *Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum*.

Azizifar, A., Naghipour, S., Mohamadian, F., Veisani, Y., Cheraghi, F., ve Aibod, S. (2020). Investigating the relationship between Iranian EFL teachers' empowerment and their selfefficacy as a consequence for their educational improvement. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 1-5. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_354\\_19](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_354_19)

Bagwell, J. (2019). Exploring the leadership practices of elementary school principals through a distributed leadership framework: A case study. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 30, 83-103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1206775.pdf>

Bahat, İ., ve Işık, M. (2023). The Relationship Between Teachers' School Happiness, Organizational Commitment, and Self-Efficacy. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://doi.org/10.53048/johass.1354337>.

Bakah, M. A. B. (2019). Tracing teachers' professional growth from updating polytechnic courses in design teams. In J. Pieters, J. Voogt, ve N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 285-304). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6>

Bakan, İ., ve Kelleroğlu, Ö. G. H. (2003). Performans değerlendirme: çalışanların performans değerlendirme uygulamalarından beklentileri konusunda bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1).

Balcı, A. (2007). Etkili Okul Geliştirme (4. Baskı). *Ankara: Pegem A Yayıncılık, Ankara*.

- Balci, B. (2004). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Balsbaugh, A. M. (2024). *The State of the School Principal: What Principals Demonstrating Satisfaction, Well-Being, and Happiness Do Differently* (Doctoral dissertation, Point Park University).
- Baltacı, F., Kara, E., Tascan, E., ve Avsallı, H. (2012). *The effects of leadership on job satisfaction (Visionary leadership, transformational leadership, transactional leadership)*. Akdeniz University. <https://core.ac.uk/download/pdf/153447817.pdf>
- Balyer, A., Özcan, K., ve Yildiz, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, (70), 1-18. <https://lopes.idm.oclc.org/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1150231&site=eds-live&scope=site>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Banks, J. (2017). “These people are never going to stop labeling me”: Educational experiences of African American male students labeled with learning disabilities. *Equity ve Excellence in Education*, 50(1), 96-107.
- Baran, M., ve Sypniewska, B. (2020). The impact of management methods on employee engagement. *Sustainability*, 12(1), 426. <https://doi.org/10.3390/su12010426>
- Bayrak, M. (2014). İlkokullarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep*.
- Becker, B., ve Gerhart, B. (1996). The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects. *Academy of management journal*, 39(4), 779-801. <https://doi.org/10.5465/256712>

- Bedarkar, M., ve Pandita, D. (2014). A study on the drivers of employee engagement impacting employee performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 133, 106-115. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.174>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., ve Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31, 266 - 288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., ve Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School effectiveness and school improvement*, 32(3), 387-412.
- Beltekin, N., Özdemir, B. Ş., Yılmaz, G., Akkalkan, H., ve Cemaloğlu, N. (2014). Sürekli gelişim için e-performans yönetim sistemi: bir model önerisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 149-170.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206.
- Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J., ve Barni, D. (2019). Effect of Teachers' Happiness on Teachers' Health. The Mediating Role of Happiness at Work. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449>.
- Ben-Shahar, T., ve Ridgway, A. (2017). *The joy of leadership: How positive psychology can maximize your impact (and make you happier) in a challenging world*. John Wiley ve Sons.
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., ... ve Fathers, C. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2919-2969. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>

- Bergeson, T. (2004). Characteristics of improved school districts. *Themes for Research*.
- Bernal, J., Dasmariñas, M., ve Viterbo, A. (2023). You Smile, I Smile: The Influence of Teachers' Happiness to Grade 10 Students' Perception of their Performance. *International Multidisciplinary Research Journal*. <https://doi.org/10.54476/ioer-imrj/521543>.
- Berlin, K. S., Williams, N. A., & Parra, G. R. (2014). An introduction to latent variable mixture modeling (part 2): Longitudinal latent class growth analysis and growth mixture models. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(2), 188–203.
- Berson, Y., ve Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological science*, 27(12), 1539-1549. <https://doi.org/10.1177/0956797616670147>
- Blatchford, P., ve Russell, A. (2019). Class size, grouping practices and classroom management. *International Journal of Educational Research*, 96, 154-163. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2018.09.004>.
- Bogler, R., ve Nir, A. (2012). The Importance of Teachers' Perceived Organizational Support to Job Satisfaction: What's Empowerment Got to Do with It?.. *Journal of Educational Administration*, 50, 287-306. <https://doi.org/10.1108/09578231211223310>.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bondebjerg, A., Dalgaard, N., Filges, T., ve Viinholt, B. (2023). The effects of small class sizes on students' academic achievement, socioemotional development and well-being in special education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19. <https://doi.org/10.1002/cl2.1345>.
- Boniwell, I., Osin, E. N. ve Martinez, C. (2015). Teaching Happiness at School: Non-Randomised Controlled Mixed-Methods Feasibility Study on the Effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1): 85-98.

- Boswell, W., Bingham, J., ve Colvin, A. (2006). Aligning employees through “line of sight.” *Business Horizons*, 49(6), 499-509. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2006.05.001>
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., ve Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407-428.
- Brauckmann, S., ve Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brickhouse, T. C., ve Smith, N. D. (1994). *Plato's Socrates*. Oxford University Press, USA.
- Brouwers, A., ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brown, C., MacGregor, S., & Flood, J. (2020). Can models of distributed leadership be used to mobilise networked generated innovation in schools? A case study from England. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103101.
- Brumback, G. B. (1998). The Complete Guide to Performance Appraisal. *Personnel Psychology*, 51(1), 265-268. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/complete-guide-performance-appraisal/docview/220140154/se-2>
- Buljubasic, E. (2008). Relationship with co-workers and job satisfaction. *Bachelor Thesis Tilburg University, Netherlands*.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bush, T., ve Ng, A. Y. M. (2019). Distributed leadership and the Malaysia Education Blueprint: From prescription to partial school-based enactment in a highly centralised context. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 279–295. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0206>

- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Camilleri, M. A. (2020). Using the balanced scorecard as a performance management tool in higher education. *Management in Education*, 35(1), 10-21. <https://doi.org/10.1177/0892020620921412> (Original work published 2021)
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2).
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Yargı yayınevi.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2018). Examining the relationships among trust in administrator, distributed leadership and school academic optimism. *Educational Administration: Theory ve Practice*, 24(1), 1-44. doi:10.14527/kuey.2018.001
- Capone, V., ve Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39(5), 1757-1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- Coupé, T., Olefir, A., ve Alonso, J. D. (2016). Class size, school size and the size of the school network. *Education Economics*, 24(3), 329-351.
- Carroll, A., Flynn, L., O'Connor, E. S., Forrest, K., Bower, J., Fynes-Clinton, S., ... ve Ziaei, M. (2021). In their words: listening to teachers' perceptions about stress in the workplace and how to address it. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(4), 420-434. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1789914>
- Chen B, Ren G and Liu Y (2022) Assessing the determinants of teachers' job happiness in the private universities. *Front. Psychol.* 13:1018517. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1018517
- Cherkowski, S., Kutsyuruba, B., ve Walker, K. (2020). Positive leadership: Animating purpose, presence, passion and play for flourishing in schools. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 401-415. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0076>
- Choi, S. (2023). Distributed Leadership Promotes Teacher Self-Efficacy in Multicultural Classrooms Through School Capacity Building: A Multilevel

SEM Approach Using U.S. Teaching and Learning International Survey. *Educational Administration Quarterly*, 59, 811 - 844. <https://doi.org/10.1177/0013161X231189196>.

Choon, L. K., ve Embi, M. A. (2012). Subjectivity, organizational justice and performance appraisal: Understanding the concept of subjectivity in leading towards employees' perception of fairness in the performance appraisal. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 62, 189-193.

Cingöz, Z. K., ve Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırması. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 247-288.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., ve Vigdor, J. L. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources*, 45(3), 655-681.

Conger, J. A., ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471-482. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306983>

Connolly, M., ve Haeck, C. (2018). Nonlinear Class Size Effects on Cognitive and Noncognitive Development of Young Children. *Journal of Labor Economics*, 40, S341 - S382. <https://doi.org/10.1086/718328>.

Coupé, T., Olefir, A., ve Alonso, J. D. (2015). Class size, school size and the size of the school network. *Education Economics*, 24(3), 329-351. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1015405>

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel Ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, (4th ed.) (Akif Avcu, Derya Eryigit, Duygu Dinçer, Esra Bakiler, Gamze Alçekiç, Halil Eksi, Hilal Çelik, İsmail Karsantik, Melis Tuncel, Münevver Kaya Basman) İstanbul: Edam Yayınları.

Cropanzano, R., ve Wright, T. A. (2001). When a "happy" worker is really a "productive" worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(3), 182. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.53.3.182>

- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of educational administration*, 44(4), 310-325.
- Cugueró-Escofet, N., ve Rosanas, J. (2017). The ethics of metrics: Overcoming the dysfunctional effects of performance measurements through justice. *Journal of Business Ethics*, 140(4), 615–631. arif
- Çetin, M., ve Duman, S. (2022). Öğretmenlerin yüksek performans algısı ve performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 233-252. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1127794>
- Çobanoğlu, N. (2021). The Relationship between Shared Leadership, Employee Empowerment and Innovativeness in Primary Schools: A Structural Equation Modeling. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 327-339.
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Dahiru, A. S., & Gbolahan, K. O. (2022). Mediating role of teacher empowerment on the relationship between instructional leadership and school effectiveness. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(2), 514-528.
- Dampson, D. G. (2021). The missing hub in the wheel: Improving Ghanaian basic schools through teacher empowerment. *Journal of Studies in Education*, 11(1), 41-57. <https://doi.org/10.5296/jse.v11i1.18056>
- Day, C. (2020). How teachers' individual autonomy may hinder students' academic progress and attainment: Professionalism in practice. *British Educational Research Journal*, 46(1), 247–264. <https://doi.org/10.1002/BERJ.3577>
- de Castro, R. M., ve Pereira, D. I. (2019). Education and attachment: Guidelines to prevent school failure. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(1), 10. doi:cument URL: <http://www.mdpi.com/2414-4088/3/1/10>. DOI: 10.3390/mti3010010.

- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of educational Administration, 41*(3), 257-277.
- Dean, D. R. (2007). Thinking Globally: The National College of School Leadership: A Case Study in Distributed Leadership Development. *Journal of Research on Leadership Education, 2*(1), 1-62. <https://doi.org/10.1177/194277510700200103>
- Delaney, J. T., ve Huselid, M. A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management journal, 39*(4), 949-969.
- Demir, N. (2007). Satış Ve Pazarlama Elemanlarının İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Öneri Dergisi, 7*(28), 167-175.
- Demirci, C. (2011). *Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan performans değerlendirme sistemleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education : An introduction to the philosophy of education*. Floating Press. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9489-9>
- Dewydar, W. (2015). The optimum relationship between managers and employees. *International Journal of Business and Social Science, 6*(8), 135-141. [http://ijbssnet.com/journals/Vol\\_6\\_No\\_8\\_August\\_2015/14.pdf](http://ijbssnet.com/journals/Vol_6_No_8_August_2015/14.pdf)
- Diaz, V. (2008). Relationships between District Size, Socioeconomics, Expenditures, and Student Achievement in Washington. *The Rural Educator, 29*(3), 30-39. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v29i3.464>
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50*(03)..
- Donaldson, S. I., Dollwet, M., ve Rao, M. A. (2014). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology, 10*(3), 185–195. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim, 38*(170): 266-280.

- Drucker, P. F. (1993). Kapitalist ötesi toplum (çev. B. Çorakçı). *İstanbul: İnkılap Kitapevi*.
- Dyer, L., ve Reeves, T. (1995). Human resource strategies and firm performance: what do we know and where do we need to go? *The International Journal of Human Resource Management*, 6(3), 656-670. <https://doi.org/10.1080/09585199500000041>
- East, J. (2000). Empowerment through welfare rights organizing: A feminist perspective. *Afflia*, 15, 311-328.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Eker, R. ve Özgenel, M. (2021). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Okul Mutluluğuna Etkisi. *Journal of Educational Reflections*, 5(2): 33-43.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*. 423-451.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. ve Schepens, A. (2004). Factors Which Influence the Well-Being of Pupils in Flemish Secondary Schools. *Educational Studies*, 30(2): 127-143.
- Erdağ, c., Karadağ, E. (2017). Öğretmenler ve Okul Müdürleri Perspektifinden Okul Hesap Verebilirliği Politikaları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 459-496. doi:10.26466/opus.292614
- Erdem, C., ve Kaya, M. (2023). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. *School Psychology International*, 45(4), 380-408. <https://doi.org/10.1177/01430343231202923> (Original work published 2024)
- Erdoğan, M. (2007). *Performans yönetim sisteminin çalışan davranışları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma* (Master's thesis, Maltepe University (Turkey)).
- Ersan, E. (2020). Vizyoner Liderlik Özellikleriyle Mustafa Necati Bey. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(Özel Sayı-1), 58-64.

- Fajardo-Dack, T. M. (2016). Teacher Disempowerment in the Education System of Ecuador. *World Journal of Education*, 6(3), 82-89. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/lopes.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&veAN=EJ1158353&site=e ds-live&scope=site>
- Farrar, A. W. (2023). *The Relationship Between Span of Control and Employee Engagement: Structural and Psychological Empowerment as Mediators and Telework as a Moderator* (Order No. 30424357). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2808176814). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-span-control-employee/docview/2808176814/se-2>
- Ferlazzo, L. (2015). Response: 'Teachers don't leave high-poverty urban districts; They are exiled'. *Education Week Teacher*. Retrieved from: [http://blogs.edweek.org/teachers/classroom\\_qa\\_with\\_larry\\_ferlazzo/2015/05/response\\_teachers\\_dont\\_leave\\_highpoverty\\_urban\\_districts\\_they\\_are\\_exiled.html](http://blogs.edweek.org/teachers/classroom_qa_with_larry_ferlazzo/2015/05/response_teachers_dont_leave_highpoverty_urban_districts_they_are_exiled.html).
- Fernandes, C., & Awamleh, R. (2006). Impact of organisational justice in an expatriate work environment. *Management research news*, 29(11), 701-712.
- Fernandez, S., and T. Moldogaziev. 2011. "Empowering Public Sector Employees to Improve Performance: Does It Work?" *The American Review of Public Administration* 41 (1): 23–47. doi:10.1177/0275074009355943.
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., & Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1-107.
- Fink, D., & Brayman, C. (2006). School Leadership Succession and the Challenges of Change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62-89. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278186> (Original work published 2006)
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Foster, J. M. (2022). *A Quasi-Experimental Study on the Impact of Gratitude Journaling on High School Student Happiness* (Doctoral dissertation, Aurora University).

- Frances Bissett, M. (2014). *The role of values and value congruence for job satisfaction, person organisation fit, work engagement and resilience* (Publication No. 3781) [Master's thesis, University of Canterbury]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- French, K. R. (2018). First-Year Influences ve Belief Adaptation: A Case Study of Urban Schoolteachers. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 21(1), 1-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211314.pdf>
- Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., ve Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership ve Management*, 44(4), 339–346. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Fuller, E., Baker, B. D., ve Young, M. (2007). The relationship between principal characteristics, school-level teacher quality and turnover, and student achievement. *working paper series (Federal Reserve Bank of Atlanta)*.
- García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J. J., & Rodríguez-Santero, J. (2022). Factors associated with school effectiveness: Detection of high-and low-efficiency schools through hierarchical linear models. *Education Sciences*, 12(1), 59. <https://doi.org/10.3390/educsci12010059>
- Gershenson, S., ve Langbein, L. (2015). The Effect of Primary School Size on Academic Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1\_suppl), -155S. <https://doi.org/10.3102/0162373715576075>
- Gashti, M., Torbehbar, S., ve Farhoudnia, B. (2014). The relationship between leadership styles, employee satisfaction and loyalty. *International Journal of Human Resource ve Industrial Research*, 1(2), 36-45. <https://arseam.com/journal/ijhrir>
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

- Gershenson, S., ve Langbein, L. (2015). The Effect of Primary School Size on Academic Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37, 135-155. <https://doi.org/10.3102/0162373715576075>.
- Ghamrawi, N., Naccache, H., ve Shal, T. (2023). Teacher leadership and teacher wellbeing: any relationship?. *International Journal of Educational Research*, 122, 102261. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102261>
- Gibson, P. (2025). Teacher wellbeing and AI: using artificial intelligence in the classroom to reduce workload and support teacher wellbeing. *Pedagogičeskij Dialog*, 4(50), 32–39. <https://doi.org/10.62670/2308-7668.2024.50.4.002>
- Gilbert, K. A., Voelkel, R. H., ve Johnson, C. W. (2018). Increasing self-efficacy through immersive simulations: Leading professional learning communities. *Journal of Leadership Education*, 17(4), 72-92. DOI:10.12806/V17/I3/R9
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., ve Patti, J. (2021). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Gouri, S. S., ve As, A. (2024). Workplace Happiness among the Teaching Staff. *Journal of Economics, Finance and Management Studies*, 07(09). <https://doi.org/10.47191/jefms/v7-i9-59>
- Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M. A., ve Triplitt, T. (1999). *The journey to teacher empowerment*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434384.pdf>.
- Gronn, P. (2000). A new architecture for leadership. *Educational Management ve Administration*, 28(3), 317–338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of educational administration*, 46(2), 141-158.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., ve Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014.

- Educational Management Administration Leadership*, 46(1), 25–48.  
<https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Haar, J., Schmitz, A., Di Fabio, A., ve Daellenbach, U. (2019). The role of relationships at work and happiness: A moderated mediation study of New Zealand managers. *Sustainability*, 11(12), 3443. <https://doi.org/10.3390/su11123443>
- Hallinger, P., ve Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hammond, H. G. (2018). Teacher empowerment and teacher perceptions of the principal's servant leadership. *Luthuan Education*, 23-33.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Arayad, R., Murphy, S., ve Kidger, J. (2019).. Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of affective disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership ve Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration ve Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership:According to The Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2),172-188.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7–17. <https://doi.org/10.1108/02621711211190961>

- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration ve Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Harris, A., ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34.
- Harris, A., Jones, M., ve Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership ve Management*, 42(5), 438-456.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x>
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26, 253 - 267. <https://doi.org/10.1080/0142569042000294200>.
- Heck, R. H., ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American educational research journal*, 46(3), 659-689.
- Heck, R. H., ve Marcoulides, G. A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School effectiveness and school improvement*, 7(1), 76-95.
- Helvacı, M. A. (2002). The importance of performance appraisal in performance management process. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 155-169.
- Hesapçioğlu, M. (2013). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 143-160.
- Hickey, N., Flaherty, A., ve Mannix McNamara, P. (2022). Distributed leadership: A scoping review mapping current empirical research. *Societies*, 12(1), 15. <https://doi.org/10.3390/soc12010015>

- Hickendorff, M., Edelsbrunner, P. A., McMullen, J., Schneider, M., & Trezise, K. (2018). Informative tools for characterizing individual differences in learning: Latent class, latent profile, and latent transition analysis. *Learning and Individual Differences*, 66, 4–15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.001>
- Holme, J. J., ve Rangel, V. S. (2012). Putting school reform in its place: Social geography, organizational social capital, and school performance. *American Educational Research Journal*, 49(2), 257-283.
- Holtam, T. J., Jr. (2024). *Collective Employee Turnover as a Predictor of Organizational Performance* (Order No. 30991758). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global; Publicly Available Content Database. (2924899233). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/collective-employee-turnover-as-predictor/docview/2924899233/se-2>
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203165799>
- Horn, J. E. V., Taris, D. T. W., Schaufeli, W. B., and Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. *J. Occup. Organ. Psychol.* 77, 365–375. doi: 10.1348/0963179041752718
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2020). *Eğitim Yönetimi* (S. Turan, Çev, Ed.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2008). School effectiveness. *Educational administration: Theory, research, and practice*, 299-308.
- Hoy, W., ve Miskel, C. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Higher Education. <https://www.happiestminds.com/whitepapers/smiles-differentiating-quotient-forhappiness-at-work.pdf>
- Hulpia, H., ve Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational studies*, 35(2), 153-171. <https://doi.org/10.1080/03055690802648739>
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment:

Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499> (Original work published 2001)

Isa, K., Tenah, S. S., Atim, A., ve Jam, N. A. M. (2019). Leading happiness: Leadership and happiness at a workplace. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(3), 6551-6553. DOI:10.35940/ijrte.C5299.098319

Ito, H., Nakamuro, M., & Yamaguchi, S. (2020). Effects of class-size reduction on cognitive and non-cognitive skills. *Japan and the World Economy*, 53, 100977.

Jackson, C. K. (2009). Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation. *Journal of Labor Economics*, 27(2), 213-256.

Jacobs J., Gordon, ve Solis, R. (2016). Critical issues in teacher leadership. *Journal of School Leadership*, 26(3), 374-406. Retrieved from <https://lopes.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&vedb=ofsveAN=117032049vesite=eds-livevescope=site>

Jalali, Z., ve Heidari, A. (2016). The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City.. *International Education Studies*, 9, 45-52. <https://doi.org/10.5539/IES.V9N6P45>.

Jambo, D., ve Hongde, L. (2020). The Effect of Principal's Distributed Leadership Practice on Students' Academic Achievement: A Systematic Review of the Literature. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 189-198.

Jennings, P. A., ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Jepsen, C., ve Rivkin, S. (2009). Class size reduction and student achievement: The potential tradeoff between teacher quality and class size. *Journal of human resources*, 44(1), 223-250.
- Joo, B., ve Lee, I. (2017). Workplace happiness: Work engagement, career satisfaction, and subjective well-being. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 5(2), 206-221. <https://doi.org/10.1108/ebhrm-04-2015-0011>
- Joo, Y. H. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101500>
- Joseph, T., Jayakar, R., ve Babu, S. (2012). Professional communication for better work-life balance. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 37-47. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>
- Joshanloo, M. (2017). Mediators of the relationship between externality of happiness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 119, 147-151. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.017>
- Joshanloo, M., ve Weijers, D. (2014). Aversion to happiness across cultures: A review of where and why people are averse to happiness. *Journal of happiness studies*, 15, 717-735. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9489-9>
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Kanchana, K. (2013). Values that make employees more valuable in the organization – A conceptual analysis. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(4), 41-44. <http://citeseerx.ist.psu.edu/>
- Kang, M. M., Park, S., ve Sorensen, L. C. (2021). Empowering the frontline: Internal and external organizational antecedents of teacher empowerment. *Public Management Review*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1919185>
- Kansoy, S. U. (2021). Personel güçlendirmenin işletmeler açısından önemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1828-1848. <https://doi.org/10.26466/opus.895900>

- Kant, I. (1997). Lectures on ethics (P. Heath ve J. B. Schneewind, Eds.). *Cambridge University Press*. <https://cdchester.co.uk/wp-content/uploads/2018/05/Lectures-on-ethics-Immanuel-Kant-Peter-Heath-Jerome-B.-Schneewind-eds.-Peter-Heath-trans..pdf>
- Karayılan, E. ve Mert, P. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Performansına Etkisi: Özel ve Devlet Okulu Karşılaştırması, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(4): 357-377. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.966>
- Kedagni, D., Krishna, K., Megalokonomou, R., ve Zhao, Y. (2021). Does Class Size Matter? How, and at What Cost?. *Political Economy - Development: Public Service Delivery eJournal*. <https://doi.org/10.3386/W25736>.
- Kenward, M. G., & Carpenter, J. (2007). Multiple imputation: current perspectives. *Statistical methods in medical research*, 16(3), 199-218
- Kılıçoğlu, D. (2018). Understanding democratic and distributed leadership: How democratic leadership of school principals related to distributed leadership in schools? *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(3), 6–23. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.150.1>
- Kılınç, A., Polatcan, M., ve Çepni, O. (2023). Exploring the association between distributed leadership and student achievement: the mediation role of teacher professional practices and teacher self-efficacy. *Journal of Curriculum Studies*, 55, 352 - 368. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2216770>.
- Kiltz, L., Rinas, R., Daumiller, M., Fokkens-Bruinsma, M., ve Jansen, E. P. (2020). ‘When They Struggle, I Cannot Sleep Well Either’: Perceptions and Interactions Surrounding University Student and Teacher Well-Being. *Frontiers in psychology*, 11, 578378. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578378>
- Kimwarey, M. C., Chirure, H. N., ve Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *IOSR Journal of Research ve Method in Education*, 4(2), 51-56. <https://doi.org/10.9790/7388-04225156>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

- Konan, N., & Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Algıları İle Mutluluk Düzeyleri Algıları Arasındaki İlişki. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 132-152.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do?. *Harvard Business Review*, 79(11), 85-96.
- Kõiv, K., Liik, K., ve Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501-1514.
- Köse, M. F. (2021). Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 53-71vaz
- Krasnopjorovs, O. (2019). Why is education performance so different across Latvian schools?. *Economics of Transition and Institutional Change*. <https://doi.org/10.1111/ECOT.12227>.
- Krijgsheld, M., Tummers, L.G. & Scheepers, F.E. Job performance in healthcare: a systematic review. *BMC Health Serv Res* 22, 149 (2022). <https://doi.org/10.1186/s12913-021-07357-5>
- Kulachai, W., Narkwatchara, P., Siripool, P., ve Vilailert, K. (2018). Internal communication, employee participation, job satisfaction, and employee performance. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 186, 124-128. <https://doi.org/10.2991/insyma-18.2018.31>
- Kulu, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kumwenda, B., Cleland, J. A., Walker, K., Lee, A. J., & Greatrix, R. (2017). The relationship between school type and academic performance at medical school: a national, multi-cohort study. *BMJ open*, 7(8), e016291.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Devine, D., Papastylianou, D., ve Fahie, D. (2019). Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9289-1>

- La Placa, V., McNaught, A., ve Knight, A.(2013). Discourse on wellbeing in research and practice. *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 116-125. doi:10.5502/ijw.v3i1.7
- Landsman, M. J. (2008). Pathways to organizational commitment. *Administration in Social Work*, 32(2), 105-132. [https://doi.org/10.1300/J147v32n02\\_07](https://doi.org/10.1300/J147v32n02_07)
- Langfred, C. W., ve Moye, N. A. (2004). Effects of Task Autonomy on Performance: An Extended Model Considering Motivational, Informational, and Structural Mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.934>
- Larsson, P., ve Löwstedt, J. (2020). Distributed school leadership: Making sense of the educational infrastructure. *Educational Management Administration ve Leadership*, 51, 138 - 156. <https://doi.org/10.1177/1741143220973668>.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E., Shamian, J., ve Wilk, P. (2004). A longitudinal analysis of the impact of workplace empowerment on work satisfaction. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(4), 527-545.
- Lavy, S., ve Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1485-1503.
- Leithwood, K. A., Mascall, B., ve Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 223-251). New York: Routledge.
- Leithwood, K., ve Riehl, C. (2003, April). What do we already know about successful school leadership. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL* (Vol. 22).
- Leithwood, K., ve Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

- Leithwood, K., Seashore, K., ve Anderson, S. (2004). How leadership influences student learning, executive summary. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Leuven, E., ve Løkken, S. A. (2020). Long-term impacts of class size in compulsory school. *Journal of Human Resources*, 55(1), 309-348. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.2.0217.8574R2>.
- Levine, D. U., ve Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., ve Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of applied psychology*, 85(3), 407. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.85.3.407>
- Lightfoot, S. L. (1986). On goodness in schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28. <https://doi.org/10.1080/01619568609538522>
- Lim, W. L., ve Tierney, S. (2023). The effectiveness of positive psychology interventions for promoting well-being of adults experiencing depression compared to other active psychological treatments: a systematic review and meta-analysis. *Journal of happiness studies*, 24(1), 249-273. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00598-z>
- Limon, İ., Dilekçi, Ü., & Demirer, S. (2021). The mediating role of initiative climate on the relationship between distributed leadership and organizational resilience in schools. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 128-144.
- Lin, S., ve Lin, J. (2011). Impacts of coworkers' relationships on organizational commitment- and intervening effects of job satisfaction. *African Journal of Business Management*, 5(8), 3396-3409. <https://doi.org/10.5897/AJBM10.1558>

- Lindahl, R. (2006). The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. *Educational Leadership Review*, 7(1), 19-29.
- Liu, L. B., Song, H., ve Miao, P. (2018). Navigating individual and collective notions of teacher wellbeing as a complex phenomenon shaped by national context. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 128-146. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1283979>
- Liu, Y. (2021). Distributed leadership practices and student science performance through the four-path model: examining failure in underprivileged schools. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0159>.
- Liu, Y., Bellibas, M. S., ve Printy, S. (2016). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration ve Leadership*, 46(3), 401-423. doi:10.1177/1741143216665839
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., ve Gümüş, S. (2020). The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-efficacy and Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration. *Educational Management Administration ve Leadership*, 49(3), 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Locke, E. A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Personnel psychology*, 50(3), 801.
- Loeb, S., Kalogrides, D., ve Horng, E. L. (2010). Principal Preferences and the Uneven Distribution of Principals Across Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205-229. <https://doi.org/10.3102/0162373710369833> (Original work published 2010)
- Louis, K. S., ve Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of educational administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>

- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S., Michlin, M., Mascall, B. ve Moore, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Final Report of Research to the Wallace Foundation*.
- Luna-Colombo, S. M., ve Ávila-Rosales, F. M. (2022). School performance in the learning of high school students. *International Journal of Social Sciences*, 5(3), 167–175. <https://doi.org/10.21744/ijss.v5n3.1920>
- Lunenburg, F. C., ve Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi.(Educational administration). *Trans. Ed. Gökhan Arastaman*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lunenburg,F., Ornstein, A., (2013), “Eğitim Yönetimi”, Nobel Yayın, 6.Basım, Ankara, 2013
- Magee, J. C., ve Frasier, C. W. (2014). Status and power: The principal inputs to influence for public managers. *Public Administration Review*, 74(3), 307-317. <https://doi.org/10.1111/puar.12203>
- Magidson, J., Vermunt, J. K., ve Madura, J. P. (2020). *Latent class analysis*. Sage.
- Malin, J. R., ve Hackmann, D. G. (2017). Enhancing students’ transitions to college and careers: A case study of distributed leadership practice in supporting a high school career academy model. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 54-79. doi:10.1080/15700763.2016.1181191
- Masci, C., Johnes, G., & Agasisti, T. (2018). Student and school performance across countries: A machine learning approach. *European Journal of Operational Research*, 269(3), 1072-1085.
- Margaret, P., ve Winters, K. T. (1993). İnsan Kaynakları. çev. Doğan Şahiner; Rota Yayın, İstanbul.
- Marks, H., ve Louis, K. (1997). Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245 - 275. <https://doi.org/10.3102/01623737019003245>.

- Martin, E. (2020). *A Grounded Theory Study on Teacher Empowerment and Retention in High-poverty, Urban Schools*. Plymouth State University.
- Marzano, R., Waters, T., ve McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Unpublished PhD thesis. Enschede, The Netherlands: University of Twente. Available at <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>.
- Masyn, K. E. (2013). *Latent class analysis and finite mixture modeling*. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford Handbook of Quantitative Methods: Statistical Analysis* (pp. 551–611). Oxford University Press.
- Mathews, D. (2010). *Improving learning through whole-school evaluation: moving towards a model of internal evaluation in Irish post-primary schools* (Doctoral dissertation, National University of Ireland Maynooth).
- McConnell, J. W. (2023). *Secondary World Language Teachers: Empowerment, Job Satisfaction, Burnout, and Intent to Quit* (Order No. 30318881). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (2819903652). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/secondary-world-language-teachers-empowerment-job/docview/2819903652/se-2>
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of educational research*, 85(3), 353-394.
- MEB (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara.
- Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied psychology*, 50(1), 153-180. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00052>
- Meyerson, S. L., ve Kline, T. J. (2008). Psychological and environmental empowerment: Antecedents and consequences. *Leadership ve Organization Development Journal*, 29(5), 444-460. <https://doi.org/10.1108/01437730810887049>

- Mifsud, D. (2017). Distributed leadership in a Maltese college: The voices of those among whom leadership is "distributed" and who concurrently narrate themselves as leadership "distributors". *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 149-175. doi:10.1080/13603124.2015.1018335
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., ve Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008>
- Miller, K. (2022). *Using Distributed Leadership at the Middle School Level to Improve Academic Outcomes for Students with Disabilities* (Order No. 29396768). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (2719005378). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/using-distributed-leadership-at-middle-school/docview/2719005378/se-2>
- Mirzayev, M., ve Yunusova, A. (2024). Performans Değerlendirme Sürecinde Yapılan Hatalar Ve Alınacak Önlemler. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 111-130. <https://doi.org/10.69785/oybd.1471597>
- Mishra, K., Boynton, L., ve Mishra, A. (2014). Driving employee engagement: The expanded role of internal communications. *International Journal of Business Communication*, 51(2), 183-202. <https://doi.org/10.1177/2329488414525399>
- Miškolci, J. (2017). Contradictions in practicing distributed leadership in public primary schools in New South Wales (Australia) and Slovakia. *School Leadership ve Management*, 37(3), 234-253. doi:10.1080/13632434.2017.1293632
- Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in Two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65.
- Modeste, M. E., ve Kelley, C. J. (2020). Examining distributed leadership practices by school grade configuration. *Leadership and Policy in Schools*, 19(2), 209–238. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1514057>

- Moran, C. M., Diefendorff, J. M., Kim, T. Y., ve Liu, Z. Q. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of vocational behavior*, 81(3), 354-363. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.09.002>
- Mosoge, M. J., ve Mataboge, S. K. C. (2021). Empowerment of the School Management Team by Secondary Schools' Principals in Tshwane West District, *South Africa. Educational Research and Reviews*, 16(4), 93-103.
- Moskowitz, S., & Dewaele, J. M. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: from research to prescription?. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.
- Muijs, D., ve Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management ve Administration*, 31(4), 437-448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Murphy, J., ve Datnow, A. (2003). Leadership lessons from comprehensive school reform designs. *Leadership for school reform: Lessons from comprehensive school reform designs*, 263-278.
- Myers, D. G., ve Diener, E. (2018). The Scientific Pursuit of Happiness. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 218-225. <https://doi.org/10.1177/1745691618765171> (Original work published 2018)
- Nappi, J. S. (2019). Leaders building effective teams: Three corners of engagement. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 85(3), 58–70. [https://www.dkgnj.org/uploads/2/2/3/1/22313516/2019\\_jour\\_85-3.pdf](https://www.dkgnj.org/uploads/2/2/3/1/22313516/2019_jour_85-3.pdf)
- Nayır, F. (2013). Eğitimde kalite geliştirme sürecinde okul değerlendirmenin rolü [The role of school evaluation in the process of improving quality of education]. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 119-134.
- Ndidi, M., ve Effiong, I. (2020). Influence of classroom environment on senior secondary school students academic achievement in mathematics in Calabar

- Nigeria. *Educational Research Review*, 15, 495-503. <https://doi.org/10.5897/err2020.3983>.
- Nguyen-Thi, H.-P., Le, M.-D., Van, B., ve Dupl a, E. (2024). Happiness of High School Teachers: Research in Da Nang City and QuangNam Province, Central Region of VietNam. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0159>
- Niken, N., Putra, R., ve Azka, B. (2022). The Influence of Leadership Style and Organizational Culture on Employee Performance through Work Motivation as an Intervening Variable. *Economic Education Analysis Journal*, 11(2), 201-216. <https://doi.org/10.15294/eeaj.v11i2.58105>
- Ningtyas, L. (2024). Relationship Between School Climate and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analytic Study. *RSF Conference Series: Business, Management and Social Sciences*. <https://doi.org/10.31098/bmss.v4i3.910>.
- Noble, T. ve McGrath, H. (2016). *The Prosper School Pathways for Student Wellbeing: Policy and Practices*. Springer Briefs in Well-Being and Quality of Life Research. doi: 10.1007/978-3-319-21795-6.
- Nunn, N. M. (2016). Super-Girl: strength and sadness in Black girlhood. *Gender and Education*, 30(2), 239–258. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1225013>
- OECD (2005). Revenue statistics:1965-2004. Paris: OECD.
- Oğuz, O., Oktay, A., ve Ayhan, H. (2010). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı.
- Olose, E. O. (2024). *The Relationship Between Employee Perception of Performance Appraisal Fairness and Work Performance* (Order No. 31482596). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (3082132954). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-employee-perception/docview/3082132954/se-2>
- Olsen, A., ve Huang, F. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the schools and staffing survey. *Education policy analysis archives*, 27, 11-11. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4174>

- Olubunmi, F. M. (2024). Environmental Effects on the Performance of Secondary School in Science Subjects. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(12), 1613-1622.
- Orgambídez-Ramos, A., ve Borrego-Alés, Y. (2014). Empowering employees: Structural empowerment as antecedent of job satisfaction in university settings. *Psychological Thought*, 7(1).  
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.1944>
- Ornstein, A. C., (2003), “*Teaching and Schooling in America: Pre-and Post-September 11*”, Boston: Ally and Bacon
- Özbebek, A., ve Toplu, E. K. (2011). EMPOWERED EMPLOYEES’ KNOWLEDGE SHARING BEHAVIOR. *International Journal of Business and Management Studies*, 3(2), 69-76.
- Özçelik, G. (2015). Engagement and retention of the millennial generation in the workplace through internal branding. *International Journal of Business and Management*, 10(3), 99.
- Özçelik, G., ve Uyargil, C. B. (2019). Performance management systems: task-contextual dilemma owing to the involvement of the psychological contract and organizational citizenship behavior. *European Management Review*, 16(2), 347-362.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 253-270.
- Özgenel, M., ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul Mutluluğunu Yordayan Bir Faktör: Öğretmenlerin Politik Becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149. <https://doi.org/10.33907/turkjes.701230>
- Özgenel, M., Yazıcı, Ş., ve Asmaz, A. (2022). The mediator role of organizational justice in the relationship between school principals’ agile leadership characteristics and teachers’ job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 13, 895540.
- Özmutaf, N. M. (2007). Örgütlerde bireysel performans unsurları ve çatışma. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 41-60.

- Page, K. M., and Vella-Brodrick, D. A. (2009). The “what,” “why” and “how” of employee well-being: a new model. *Soc. Indic. Res.* 90, 441–458. doi: 10.1007/s11205-008-9270-3
- Palmer-Cooper, J. A., Bresler, L., ve Cooper, D. E. (2001). *Fifty major thinkers on education: from Confucius to Dewey*. Routledge.
- Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2021). Managing teachers' job attitudes: the potential benefits of being a happy and emotional intelligent teacher. *Frontiers in psychology*, 12, 661151.
- Peterson, N. A. (2014). Empowerment theory: Clarifying the nature of higher-order multidimensional constructs. *American journal of community psychology*, 53, 96-108.
- Phillips, D., Stewart-Fox, T., Phillips, S., Griffith, M., ve Bhojedat, J. (2023). Distributed Leadership in Education: A Systematic Review of its Role in Fostering Innovative Practices and Enhancing School Performance. *International Journal of Science and Research (IJSR)*. <https://doi.org/10.21275/sr231128014118>.
- Pigott, C., Stearns, A.E. ve Khey, D.N. School Resource Officers and the School to Prison Pipeline: Discovering Trends of Expulsions in Public Schools. *Am J Crim Just* 43, 120–138 (2018). <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9412-8>
- Prayogi, M. A., ve Lesmana, M. T. (2021, January). The influence of leadership style and motivation on the performance of employees. In *Conference on International Issues in Business and Economics Research (CIIBER 2019)* (pp. 122-127). Atlantis Press. DOI:10.2991/aebmr.k.210121.019
- Pretty, J. N. (1995). Participatory learning for sustainable agriculture. *World development*, 23(8), 1247-1263. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(95\)00046-F](https://doi.org/10.1016/0305-750X(95)00046-F)
- Priyadarshany, A. J., ve Sujatha, S. (2015). Does structural empowerment impact on job satisfaction via psychological empowerment? A mediation analysis. *Global Management Review*, 10(1).
- Printy, S., ve Liu, Y. (2020). Distributed Leadership Globally: The Interactive Nature of Principal and Teacher Leadership in 32 Countries. *Educational*

*Administration Quarterly*, 57, 290 - 325.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X20926548>.

Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470666845>

Quinn, R. E., ve Spreitzer, G. M. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational dynamics*, 26(2), 37-49.

Rafique, A., ve Akhtar, M. M. S. (2020). Effect of demographic variables of university teachers on their perceived teacher empowerment. *Bulletin of Education and Research*, 42(3), 241-256.

Rahmi, F. (2019). Happiness at workplace. In *International Conference of Mental Health, Neuroscience, and Cyber-psychology* (pp. 32-40).

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15(2), 121-148. DOI: 10.1007/BF00919275

Regassa, T. E., & Gemedda, M. B. (2024). Analyzing the Landscape of School Effectiveness: A Literature Review. *International Journal of Humanities, Education, and Social Sciences*, 3(1), 84-98.  
<https://doi.org/10.58578/ijhess.v3i1.4342>

Rice, B., Fieger, P., Rice, J., Martin, N., ve Knox, K. (2017). The impact of employees' values on role engagement. *Leadership ve Organization Development Journal*, 38(8), 1095-1109. <https://doi.org/10.1108/LODJ-09-2016-0223>

Rodríguez-Muñoz, A., ve Sanz-Vergel, A. I. (2013). Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 95-97. <https://doi.org/10.5093/tr2013a14>

Rogers, E. W., ve Wright, P. M. (1998). Measuring organizational performance in strategic human resource management: Problems, prospects and performance information markets. *Human resource management review*, 8(3), 311-331.  
[https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(98\)90007-9](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(98)90007-9)

Roy, R., ve Konwar, J. (2020). Workplace happiness: A conceptual framework. *International Journal of Scientific ve Technology Research*, 9(1).

<http://www.ijstr.org/finalprint/jan2020/Workplace-Happiness-A-Conceptual-Framework.pdf>

- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. John Wiley & Sons.
- Saleem, H. (2015). The impact of leadership styles on job satisfaction and mediating role of perceived organizational politics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 172, 563- 569. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.403>
- Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M., & Erwin, B. J. (2020). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. *Pedagogical research*, 5(2).
- Sammons, P., Thomas, S., ve Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Sage.
- Sanders, D. L. (2024). *Gamification and Perceived Performance: The Mediating Role of Self-determined Motivation* (Order No. 31332936). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (3071775226). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/gamification-perceived-performance-mediating-role/docview/3071775226/se-2>
- Saragih, S. (2011). The effects of job autonomy on work outcomes: Self efficacy as an intervening variable. *International Research Journal of Business Studies*, 4(3), 203-215. DOI:10.21632/irjbs.4.3.203-215
- Sarı, E. (2020). Vizyoner liderlik: Mithat Paşa örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(Özel Sayı 2), 75-86.
- Sarkar, A. (2016). Is it time to do away with annual performance appraisal system? Benefits and challenges ahead. *Human Resource Management International Digest*, 24(3), 7–10. <https://doi.org/10.1108/HRMID-07-2015-0136>
- Schattle, G. (2024). *Special Education Teachers' Perceptions of the Impact of Organizational Policy and Administrative Practices on Teacher Well-Being* (Doctoral dissertation, Lamar University-Beaumont).
- Scheerens, J., ve Creemers, B. P. M. (1996). School Effectiveness in the Netherlands: The Modest Influence of a Research Programme. *School Effectiveness and*

- Schleicher, D. J., Baumann, H. M., Sullivan, D. W., Levy, P. E., Hargrove, D. C., ve Barros-Rivera, B. A. (2018). Putting the System Into Performance Management Systems: *A Review and Agenda for Performance Management Research*. *Journal of Management*, 44(6), 2209-2245. <https://doi.org/10.1177/0149206318755303> (Original work published 2018)
- Schreurs, B., van Emmerik, I., Van den Broeck, A., ve Guenter, H. (2014). Work values and work engagement within teams: The mediating role of need satisfaction. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 18(4), 267-281. <https://doi.org/10.1037/gdn0000009>
- Schuler, R. S. (1995). Strategic human resources management: Linking the people with the strategic needs of the business. *Organizational dynamics*, 21(1), 18-32. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(92\)90083-Y](https://doi.org/10.1016/0090-2616(92)90083-Y)
- Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Cordes, S. A. (2017). Moving matters: The causal effect of moving schools on student performance. *Education Finance and Policy*, 12(4), 419-446.
- Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N., ve Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: A new model of student learning in higher education. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1-13.
- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: Key to teaching success. *Bhartiyam Internationa Journal of Education ve Research*, 4(1), 1-8.
- Septiani, S., Sutarto, J., Utomo, C., ve Widiyanto, W. (2025). Happy teachers, quality schools: improving teacher performance through happiness, motivation and a good work life. *Perspectives of science and Education*, 72(6), 733–746. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.46>
- Shah, R. K., Shrestha, C. B., ve Basnyat, S. (2024). *Satisfaction in Job: Voices from Secondary Level Social Studies Teachers*. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i11.8452>

- Sheppard, B. ve Brown, J. (2009). Developing and implementing a shared vision of teaching learning at the district level. *International Studies in Educational Administration*, 37(2), 41-59.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Short, P. M., ve Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-960.
- Sibanda, L. (2017). Understanding distributed leadership in South African schools: Challenges and prospects. *Issues in Educational Research*, 27(3), 567-581. <http://www.iier.org.au/iier27/sibanda.pdf>
- Simões, C., Rivera, F., Moreno, C., & de Matos, M. G. (2018). School performance paths: Personal and contextual factors related to top performers and low achievers in Portugal and Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E36.
- Singh, M., ve Sarkar, A. (2018). Role of psychological empowerment in the relationship between structural empowerment and innovative behavior. *Management Research Review*, 42(4), 521-538.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Feldman, D., Haring, C., Kahn, J-P., Poštuvan, V., Tubiana, A., Sarchiapone, Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health education journal*, 73(4), 382-393. <https://doi.org/10.1177/0017896913485742>
- Skytt, B., Hagerman, H., Strömberg, A., ve Engström, M. (2015). First-line managers' descriptions and reflections regarding their staff's access to empowering structures. *Journal of Nursing Management*, 23(8), 1003-1010. <https://doi.org/10.1111/jonm.12246>
- Snodgrass-Rangel, V., Suskavcevic, M., Kapral, A., ve Dominey, W. (2018). A revalidation of the school participant empowerment scale amongst science and mathematics teachers, *Educational Studies*, 46:1, 117-134, DOI: 10.1080/03055698.2018.1541131

- Struthers, A. E. (2017). The underdeveloped transformative potential of human rights education: English primary education as a case study. *Journal of human rights practice, 9*(1), 68-84.
- To, S. M. (2009). Conceptualizing empowerment in youth work: A qualitative analysis of Hong Kong school social workers' experiences in generating empowering practices. *International Journal of Adolescence and Youth, 15*(3), 257-276.
- Shin, Y., & Raudenbush, S. W. (2011). The causal effect of class size on academic achievement: Multivariate instrumental variable estimators with data missing at random. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 36*(2), 154-185.
- Sol, K. (2021). Distributed leadership in schools: A brief review of the literature. *Cambodian Journal of Educational Research, 1*(1), 73-80.
- Solheim, O. J., & Opheim, V. (2019). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil–teacher ratio. *International Journal of Educational Research, 96*, 146-153.
- Sollárová, E. (2022). Tvorba modelu klíčových kompetencí lídra v edukácii. *Psychology and Its Contexts, 12*(2), 7–22. <https://doi.org/10.15452/psyx.2021.12.0008>
- Son, J. W., ve Kim, O. K. (2015). Teachers' selection and enactment of mathematical problems from textbooks. *Mathematics Education Research Journal, 27*, 491-518.
- Sonnentag, S., ve Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. *Psychological management of individual performance, 23*(1), 3-25. <https://doi.org/10.1002/0470013419.ch1>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P. ve Healey, K. (2010). Conceptualizing school Leadership and Management From a Distributed Perspective. *The Elementary School Journal, 111*(2), 253-281.
- Spillane, J. P., ve Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association, 22*, 1-38.

- Spillane, J. P., ve Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 157-176.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., ve Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213. doi:10.1108/09578230810863262
- Spillane, J. P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M., ve Mertz, K. (2015). Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: Novice school principals' emerging sense of their new position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068-1085. doi:10.1002/berj.3166
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- Spreitzer, G. M. (2007). Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work. *The Handbook of Organizational Behavior*. C. Cooper et J. Barling, dir. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stewart, L. (2009). Achievement Differences between Large and Small Schools in Texas. *The Rural Educator*, 30(2), 20-28. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v30i2.450>
- Steyn, T. (2001). Staff empowerment: Creating an empowered work environment in schools. *Acta Academica*, 33(2), 146-167.

- Subroto, W. T. (2012). The Influence of Teachers' Performance Empowerment in Improving the Quality of Education in the Elementary Schools. *EDUCARE*, 5(1).
- Sun, M. (2018). Black teachers' retention and transfer patterns in north carolina: How do patterns vary by teacher effectiveness, subject, and school conditions? *AERA Open*, Vol 4 (2018), doi:10.1177/2332858418784914
- Sümer, C. (2000). Performans değerlendirmesine tarihsel bir bakış ve kültürel bir yaklaşım. *Akademisyenler ve Profesyoneller Bakış Açısıyla Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*, 57-90.
- Sweetland, S., ve Hoy, W. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 703 - 729. <https://doi.org/10.1177/00131610021969173>.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar. *Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı*
- Şişman, M. (2002). Örgütler ve Kültürler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tahir, L. M., Lee, S. L., Musah, M. B., Jaffri, H., Said, M. N. H. M., ve Yasin, M. H. M. (2016). Challenges in distributed leadership: Evidence from the perspective of headteachers. *The International Journal of Educational Management*, 30(6), 848- 863. doi:10.1108/IJEM-02-2015-0014

- Tamme, H. (2020). How good managers influence employee happiness. *ProSky*.  
<https://talkingtalent.prosky.co/articles/how-good-managers-influence-employeehappiness>
- Tansel, A., ve Gazioglu, S. (2013). Management-employee relations, firm size, and job satisfaction. *International Journal of Manpower*, 35(8), 1260-1275.  
<https://doi.org/10.1108/IJM-09-2014-0179>
- Taouab, O., ve Issor, Z. (2019). Firm performance: Definition and measurement models. *European Scientific Journal*, 15(1), 93-106.  
<http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n1p93>
- Taşgın, A., ve Sönmez, S. (2013). Evaluation of general qualifications of teaching profession according to classroom teachers and classroom teacher candidates' opinions. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Taylor, P., ve O'Driscoll, M. (1993). Functions and implementation of performance appraisal systems in New Zealand organizations. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 31(1), 20-32.  
<https://doi.org/10.1177/103841119303100103>
- Teddle, C., ve Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.
- Teddle, C., Stringfield, S., ve Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. *The international handbook of school effectiveness research*, 160-185.
- Teo, T. C., ve Low, K. C. P. (2016). The impact of goal setting on employee effectiveness to improve organisation effectiveness: Empirical study of a high-tech company in Singapore. *Journal of Business ve Economic Policy*, 3(1), 1-16. <https://ssrn.com/abstract=3088132>
- Thomas, K. W., ve Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An 15(4), 666-681. <https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926>
- Thorpe, R., Gold, J., ve Lawler, J. (2011). Locating distributed leadership. *International journal of management reviews*, 13(3), 239-250.

- Tindowen, D. J. (2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors . *European Journal of Educational Research* , 8 (2) , 617-631 . DOI: 10.12973/eu-jer.8.2.617
- Torrance, D. D. (2013). The challenges of developing distributed leadership in Scottish primary schools: a catch 22. *Education 3-13*, 41(3), 330-345. doi:10.1080/03004279.2013.791165
- Tsai, K. C. (2017). Development of the teacher leadership style scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 45(3), 477-490.
- Tseng, S. T., & Levy, P. E. (2019). A multilevel leadership process framework of performance management. *Human Resource Management Review*, 29(4), 100668.
- Tukura, A., ve Sapo, S. (2023). The effect of teachers' empowerment on government secondary schools' performance in Konso zone, Southern Ethiopia. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1130113>
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*(88), 87-108.
- Turğut, M. ve Songur, A. (2022). Yenilikçiliğin Çalışan Performansına Etkisi: Havacılık Teknisyenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(3): 393-407.
- Uçar, R. (2021). The Effect of School Principals' Distributed Leadership Behaviours on Teachers' Organizational Commitment. *International Education Studies*, 14(5), 19-30.
- Uğur, S., ve Uçar, R. (2020). The Relationship Between Learning School And School Happiness. *European Journal of Education Studies*, 7. <https://doi.org/10.46827/EJES.V7I11.3353>.
- Uluğ, F. (2003). Okul Kalite Sistemi Modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 36(4), 69 - 82.
- Urlick, A., Carpenter, B. W., ve Eckert, J. (2021, March). Confronting COVID: Crisis leadership, turbulence, and self-care. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 642861). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.642861>

- Usma Wilches, J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 245-275.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Xu, J., & Núñez, J. C. (2023). *Homework purposes in eighth grade students: Identifying student profiles and their relationship with homework effort, completion, and achievement. Psicothema*, 35(2), 111-118. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.334>
- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Coscolluela, C., ve Liesa Orús, M. (2023). Towards an Educational Leadership: Functions and Failures Perceived by Teachers and Management Teams. *Journal of Research on Leadership Education*, 194277512311742. <https://doi.org/10.1177/19427751231174249>
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., ve Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- Wang, M., & Hanges, P. J. (2011). Latent class procedures: Applications to organizational research. *Organizational Research Methods*, 14(1), 24-31.
- Wang, X., Kim, B., Lee, J. W. Y., ve Kim, M. S. (2014). Encouraging and being encouraged: Development of an epistemic community and teacher professional growth in a Singapore classroom. *Teaching and Teacher Education*, 44, 12-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.009>
- Wang, Z., Liu, H., Yu, H., Wu, Y., Chang, S., ve Wang, L. (2017). Associations between occupational stress, burnout and well-being among manufacturing workers: mediating roles of psychological capital and self-esteem. *BMC psychiatry*, 17, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1533-6>

- Wenner, J. A., ve Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: *A Review of the Literature. Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wenner, Julianne A.. (2017). "Urban Elementary Science Teacher Leaders: Responsibilities, Supports, and Needs". *Science Educator*, 25(2), 117-125.
- Wesarat, P. O., Sharif, M. Y., ve Abdul Majid, A. H. (2014). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88. <http://doi.org/10.5539/ass.v11n2p78>
- White, C., Vanc, A., ve Stafford, G. (2021). Internal communication, information satisfaction and sense of community: The effect of personal influence. *Journal of Public Relations Research*, 22(1), 65-84. <https://doi.org/10.1080/10627260903170985>
- Willis, M., ve Varner, L. (2010). Factors that affect teacher morale. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(4), 24.
- Wilson, G. S., Jr. (2024). *Small business leaders' strategies to improve organizational performance* (Order No. 31301612). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (3061510503). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/small-business-leaders-strategies-improve/docview/3061510503/se-2>
- Womack-Wynne, C., Dees, E., Leech, D., LaPlant, J., Brockmeier, L., ve Gibson, N. (2011). Teacher's Perceptions of the First-Year Experience and Mentoring. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4), n4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974328.pdf>
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., ve Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48–75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., ve Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration ve Leadership*, 32(4), 439-457.

- Woods, P. A., & Roberts, A. (2016). Distributed leadership and social justice: Images and meanings from across the school landscape. *International Journal of leadership in Education*, 19(2), 138-156.
- Wu, S. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240-250. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.39.1.20>
- Yadav, B. (2011). Role of Happiness and Teaching Performances (Effectiveness) Among School Teachers. *Indian journal of applied research*, 2, 164-166. <https://doi.org/10.15373/2249555X/DEC2012/51>.
- Yalçın, A., ve Doğruluk, S. (2006). Etkili Performans Değerlendirme İçin Gereken Becerilerin Tanımlanması, Ölçülmesi Ve Geliştirilmesi Üzerine Çukurova Bölgesinde Faaliyet Gösteren Sanayi İşletmelerinde Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 345-367.
- Yang, X., & Chang, Y. C. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning community. *Journal of Pedagogical Research*, 8(4), 163-177.
- Yatkin, A. (2008). Örgütsel Çatışmanın Ve Performans Değerlemenin İşgören Performansına Etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 6-18.
- Yaxing, T., Kadir, S. A., ve Kamarudin, N. (2024). School Effectiveness Literature: Theories and Models. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i4/23613>
- Yenice, E. (2006). Kamu kesiminde performans değerlendirmesi. *Maliye Dergisi*, 150(1), 122-132.
- Yıldırım, K. (2014). Main Factors of Teachers Professional Well-Being. *Educational Research and Reviews*, 9(6): 153-163.
- Yıldız, O., Dağdeviren, M., ve Çetinyokuş, T. (2008). İşgören Performansını Değerlendirilmesi İçin Bir Karar Destek Sistemi Ve Uygulaması. *Journal of the Faculty of Engineering ve Architecture of Gazi University*, 23(1).

- Yılmaz, D., ve Turan, S., (2015). Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , vol.21, no.1, 93-126.
- Yildirim, M., ve Belen, H. (2019). The role of resilience in the relationships between externality of happiness and subjective well-being and flourishing: A structural equation model approach. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 3(1), 62-76.
- Yin, K., Xing, L., Li, C., ve Guo, Y. (2017). Are empowered employees more proactive? The contingency of how they evaluate their leader. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1802. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01802>
- York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The leadership quarterly*, 19(6), 708-722.
- Zerbini, G., van der Vinne, V., Otto, L. K., Kantermann, T., Krijnen, W. P., Roenneberg, T., & Mellow, M. (2017). Lower school performance in late chronotypes: underlying factors and mechanisms. *Scientific reports*, 7(1), 4385.
- Zewude, G. T., Mesfin, Y., Sadouki, F., Ayele, A. G., Goraw, S., Segon, T., & Hercz, M. (2024). A serial mediation model of Big 5 personality traits, emotional intelligence, and psychological capital as predictors of teachers' professional well-being. *Acta Psychologica*, 250, 104500.
- Zhai, X., Shi, L. ve Nehm, R. A Meta-Analysis of Machine Learning-Based Science Assessments: Factors Impacting Machine-Human Score Agreements. *J Sci Educ Technol* 30, 361–379 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09875-z>
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.
- Zimmerman, M. A. (2000). *Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis*. In Handbook of community psychology (pp. 43-63). Boston, MA: Springer US.

## EKLER



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-99214822  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İlker AYDOĞAN)

20/03/2024

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğünün 15.02.2024 tarihli ve 2400009768 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 15.03.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Stili ile Okul Performansı, Personel Güçlendirme ve Okul Mutluluğu Arasındaki İlişkiler Örüntüsü  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : Gaziosmanpaşa İlçesinde Bulunan İlkokul, Ortaokul, Liseler  
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğretmen  
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (8 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)  
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 28 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : [stratejigelistirme34@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme34@meb.gov.tr) Unvanı : VHKİ  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr) İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorum.meb.gov.tr/adresinden> **dlc93-f914-37h5-a649-4c70** kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-20292139-050.04-2400003472  
Konu : Etik Kurul Kararı (İlker AYDOĞAN)

22.01.2024

Sayın İlker AYDOĞAN  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi

"Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Stili ile Okul Performansı, Personel Güçlendirme ve Okul Mutluluğu Arasındaki İlişkiler Örtüntüsü" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurumumuzun 22.12.2023 tarihli ve 2023/08 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Kurul Başkanı

Ek: İlker AYDOĞAN Etik Onay Belgesi

Belge Doğrulama Kodu: 9FAM39F

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Telefon No:

e-Posta:

Keş Adresi: [izu@hu01.kep.tr](mailto:izu@hu01.kep.tr)

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Direkt Hat:

Selda Şenol  
Yeminli Katip



	<b>ETİK ONAY BELGESİ</b>	Doküman No	ET-FR-675
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	22.12.2023
		Revizyon No	01
		Sayfa	1/1

Tarih	22.12.2023
Sayı	2023/08
Araştırmanın Niteliği	Doktora Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Stili ile Okul Performansı, Personel Güçlendirme ve Okul Mutluluğu Arasındaki İlişkiler Örneği</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	İlker AYDOĞAN
Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN
Karar	UYGUNDUR

*(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla taşımaktadır.)*

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
**Başkan**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ  
**Başkan V.**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ  
**Üye**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Beytullah KAYA  
**Üye**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK  
**Üye**

*(Katıldı)*

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU  
**Üye**

*(Katıldı)*

Av. Bilal ŞAMAT  
**Üye**

Kurul Yeminli Kâtibi

Selda ŞENOL



## BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik stili ile okul performansı, personel güçlendirme ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiler örüntüsü belirlenmeye çalışılacaktır. Bu form 1 demografik bilgi formu 4 ölçek olmak üzere 5 bölümden oluşmaktadır. Ölçekler 5'li likert şeklinde hazırlanmıştır.

Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ile ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri toplamak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım esnasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz.

Lütfen, ölçme aracı bulunan maddeleri dikkatlice okuyunuz. Okuduğunuz maddenin size uygun olan yalnızca birini işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve iş birliği için teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İlker AYDOĞAN  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

### 1. Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:  
 Kadın  Erkek
2. Medeni durumunuz:  
 Evli  Bekar
3. Çalıştığınız kurum türü: okul öncesi/ilkokul/ortaokul/lise
4. Eğitim durumunuz:  
 Lisans  Lisansüstü
5. Mesleki hizmet süreniz:.....
6. Yaşınız:.....
7. Ortalama sınıf mevcudunuz:.....
8. Şu anki okulunuzdaki çalışma süreniz: .....
9. Şu anki müdürünüz ile çalışma süreniz: .....
10. Okul Mevcudunuz: .....
11. Şu anki okulunuzdaki öğretmen sayınız: .....

II. BÖLÜM DAĞITIMCI LİDERLİK ÖLÇEĞİ

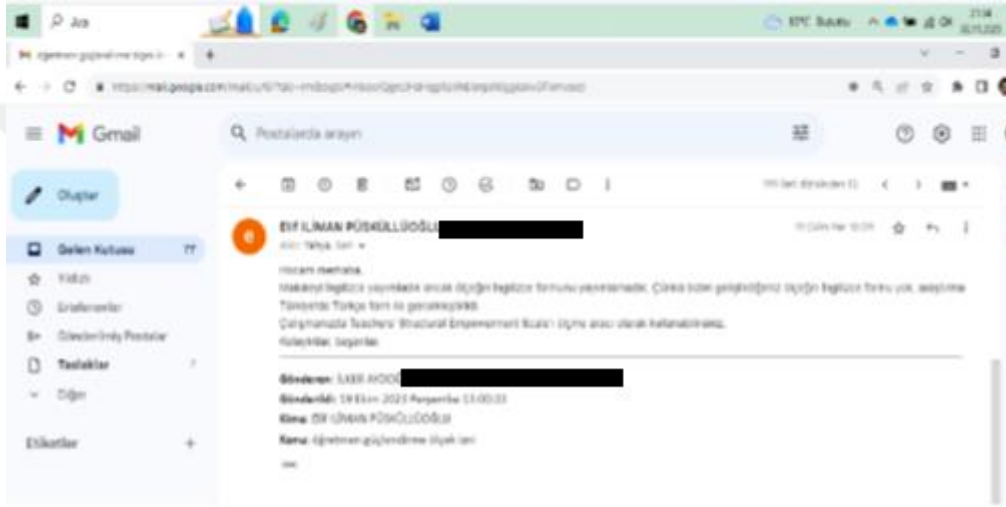
Aşağıda dağıtımci liderlik ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneğin altındaki parantezin içerisine (x) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<b>Okul müdürüm;</b>	( )	( )	( )	( )	( )
1. okulla ilgili konularda öğretmenlerle işbirliği halinde hareket eder.	( )	( )	( )	( )	( )
2. yetkisini öğretmenlere hissettirmeden çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
3. öğretmenleri okulla ilgili konularda sorumluluk almaya isteklendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
4. öğretmenlerin yetenek ve uzmanlıklarının farkındadır.	( )	( )	( )	( )	( )
5. çalışanları, yetenek ve uzmanlıklarını okulun gelişimi için kullanmaya teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
6. çalışanların okulun amaçları doğrultusunda ortak değerleri paylaşmaları için çaba sarf eder.	( )	( )	( )	( )	( )
7. eğitim süreci ile ilgili kararların alınmasında kurul ve komisyonlara inisiyatif verir.	( )	( )	( )	( )	( )
8. eğitim sürecinde öğrenci velilerinin rol almasını destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
9. eğitim sürecinde öğrencilerin görüşlerinin alınmasından yanadır.	( )	( )	( )	( )	( )
10. eğitim sürecinde başarı ve başarısızlıkları paylaşmak için çevresiyle iletişim kurar.	( )	( )	( )	( )	( )
11. okuldaki öğretmenlerin yeterliliklerine güvenir.	( )	( )	( )	( )	( )
12. farklı görevleri yürütmesi için en uygun personeli görevlendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
13. ihtiyaç duyulduğunda, mesai saatleri dışında da ulaşılabilir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. öğretmenleri mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirmeye teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Bu okulda;</b>	( )	( )	( )	( )	( )
15. öğretmenlerin fikirlerine değer verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. tüm personele liderlik şansı verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
17. katılımcı (yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin içinde yer aldığı) bir karar alma süreci vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
18. yönetim ve öğretmenler arasında sorun çözmeye yönelik her türlü bilgi ve beceri paylaşılır.	( )	( )	( )	( )	( )
19. çalışanların okulun sorunları ile ilgili öneri geliştirmelerine olanak verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
20. farklı türde kurul ve komisyon oluşturulmasına özen gösterilir.	( )	( )	( )	( )	( )
21. oluşturulan kurul ve komisyonlara üye seçilirken kişilerin uzmanlık alanları dikkate alınır.	( )	( )	( )	( )	( )
22. eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi ve geliştirilmesi için öğretmenlerle düzenli toplantılar yapılır.	( )	( )	( )	( )	( )
23. öğrenci velilerinin okul aktivitelerine katılımlarına yönelik toplantılar düzenlenir.	( )	( )	( )	( )	( )
24. öğretmenlere eğitimsel konularda işbirliği yapmaları için imkan tanınır.	( )	( )	( )	( )	( )
25. görev dağılımında liyakat esas alınır.	( )	( )	( )	( )	( )
26. herkesin fikir ve önerilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri açık iletişim kanalları mevcuttur.	( )	( )	( )	( )	( )
27. okul vizyonu tüm paydaşların katılımıyla belirlenir.	( )	( )	( )	( )	( )
28. öğretmenler arasında bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik her deneyim içtenlikle paylaşılır.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Öğretmen arkadaşlarım;</b>	( )	( )	( )	( )	( )
29. sahip oldukları güç ve yetenekleri doğru yer ve doğru zamanda kullanırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
30. okulla ilgili özgün bir öneriyi yerine getirme konusunda isteklidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
31. hangi alanlarda yetkili olduklarını bilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
32. okulun misyon ve vizyonundan haberdardır.	( )	( )	( )	( )	( )
33. zorluklarla mücadele etme konusunda isteklidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
34. her yıl biraraya gelerek okulun hedeflerini gözden geçirirler.	( )	( )	( )	( )	( )
35. öğrencilerin akademik performansları ile ilgili sorumlulukları paylaşırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
36. okulun hedeflerine ulaşması için çaba gösterirler.	( )	( )	( )	( )	( )
37. kurul ve komisyonlara seçtiklerinde işlerini titizlikle yerine getirirler.	( )	( )	( )	( )	( )

Bölüm III. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği					
Lütfen aşağıdaki performans alanlarındaki değerlendirmelerinizi şu an görev yaptığınız okulun şartlarına göz önüne alarak yapınız.	hiçbir zaman	Arasra	Bazen	Genellikle	Her zaman
	1. Okulumuz öğrenci memnuniyetini sağlamaktadır.	1	2	3	4
2. Okulumuz veli memnuniyetini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda öğrenciler yeterince iyi/etkili bir eğitim almaktadır.	1	2	3	4	5
4. Okulumuz sosyal/sportif faaliyetler açısından yeterlidir.	1	2	3	4	5
5. Okulumuzun ailelerle/velilerle iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda kurum içi iletişim güçlüdür.	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yönetici öğretmen ilişkileri güçlüdür.	1	2	3	4	5
8. Okulumuzda öğrenci öğretmen etkileşimi güçlüdür.	1	2	3	4	5
9. Okulumuzda öğretmenler arası iletişim güçlüdür.	1	2	3	4	5
10. Okulumuzda öğretmenler arası mesleki işbirliği/paylaşım güçlüdür.	1	2	3	4	5
11. Okulumuzun farklı tür ve düzeydeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
12. Okulumuzun aynı türdeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
13. Okulumuzun diğer kurum ve kuruluşlarla (üniversite, fabrika, belediye, STK vb.) kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür.	1	2	3	4	5
14. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği yeterlidir.	1	2	3	4	5
15. Okulumuz araç gereç bakımından yeterlidir.	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun teknolojik imkânları yeterlidir.	1	2	3	4	5
17. Okulumuzun mesleki gelişim imkânları yeterlidir.	1	2	3	4	5
18. Okulumuz öğretmenlerce yürütülen bilimsel çalışmalar (bilimsel araştırma, proje, patent, kitap, makale, bildiri vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
19. Okulumuz öğretmenlerce yürütülen kültürel/sanatsal çalışmalar (dergi, kitap, tiyatro, konser, dinleti, sergi vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
20. Okulumuz öğrencilerce yürütülen bilimsel çalışmalar (bilimsel araştırma, proje, patent, kitap, bildiri vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
21. Okulumuz öğrencilerce yürütülen sanatsal çalışmalar (dergi, kitap, tiyatro, konser, dinleti, sergi vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
22. Okulumuz kurumsal proje (Kalkınma Ajansları, Ulusal Ajans, TÜBİTAK vb.) hazırlama bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5
23. Okulumuz öğrenci projeleri (MEB, TÜBİTAK vb.) bakımından güçlüdür.	1	2	3	4	5

IV. Bölüm Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği [Teachers' Structural Empowerment Scale] Çalıştığım okulda,		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenler branşları ile ilgili konularda karar sürecine katılır	1	2	3	4	5
2	Okula ilişkin planlamalarda öğretmenlerin görüşleri alınır	1	2	3	4	5
3	Öğretmenler, branşları ile ilgili ihtiyaç duydukları malzemelerin (araç-gereç, materyal) sağlanması konusunda söz sahibidir	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlere yönelik yapılacak olan görevlendirmelerde, görevlendirilecek kişilerin görüşü alınır	1	2	3	4	5
5	Okulda hangi komisyonların oluşturulacağına belirlenmesinde, öğretmenler de söz sahibidir	1	2	3	4	5
6	Okulda kurulacak komisyonların kimlerden oluşacağı konusunda öğretmenlerden görüş alınır	1	2	3	4	5
7	Okula kaynak sağlama konusunda neler yapılabileceğiyle ilgili öğretmenlere danışılır	1	2	3	4	5
8	Okul kurallarının belirlenmesinde öğretmenler karar sürecine katılır	1	2	3	4	5
9	Toplantılarda kararlar tartışılarak alınır	1	2	3	4	5
10	Öğretmenler alınan kararları sorgulayabilir	1	2	3	4	5
11	Öğretmenler okulun işleyişiyle ilgili her şeyi öğrenebilir	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili geri bildirim verilir	1	2	3	4	5
13	Kurul toplantılarının gündem maddeleri önceden duyurulur	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlere entelektüel olarak gelişecekleri okul ortamı sunulur	1	2	3	4	5
15	Okul aylık bilim/sanat dergilerinden en az birine üyedir	1	2	3	4	5
16	Başarılı öğretmenler resmi olarak ödüllendirilir	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri desteklenir	1	2	3	4	5
18	Öğretmenler ders için gerekli materyallere kolaylıkla ulaşabilirler	1	2	3	4	5
19	Eğitsel etkinlik yapmak isteyen öğretmenlere gereken kolaylık sağlanır	1	2	3	4	5
20	Öğretmenlerin sorumluluk almaları desteklenir	1	2	3	4	5
21	Eğitim amaçlı geziler düzenleyen öğretmenlere gerekli kolaylık sağlanır	1	2	3	4	5
22	Okul yönetimine iletilen sorunlar, en kısa sürede çözülmeye çalışılır	1	2	3	4	5
23	Öğretmenler okul yöneticilerine ulaşmada zorluk yaşamaz	1	2	3	4	5
24	Öğretmenler sorumlulukları çerçevesinde gerekli yetkiye sahiptir	1	2	3	4	5
25	Öğretmenler, derslerinde kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine kendileri karar verebilir	1	2	3	4	5
26	Öğretmenler sınıflarında kullanacakları materyallere kendileri karar verir	1	2	3	4	5
27	Öğretmenler, öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında düzenlemeler yapabilir	1	2	3	4	5
28	Öğretmenler gerektiğinde inisiyatif alır	1	2	3	4	5
29	Öğretmenler, kurul toplantılarında düşüncelerini özgürce ifade edebilir	1	2	3	4	5
30	Öğretmenler derslerinde kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendileri karar verebilir	1	2	3	4	5

**Ek 1. Örgütsel Mutluluk Ölçeği**

Madde No		1: Hiç	2: BİRAZ	3: OLDUKÇA	4: SIKLIKLA	5: TAMAMEN
1.	Son altı aydır işimde kendimi mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
2.	Son altı aydır işimde kendimi huzursuz hissediyorum.	1	2	3	4	5
3.	Son altı aydır işimde kendimi gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5
4.	Son altı aydır işimde kendimi heyecanlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
5.	Son altı aydır işimde kendimi sinirli hissediyorum.	1	2	3	4	5
6.	Son altı aydır işimde kendimi neşeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
7.	Son altı aydır işimde kendimi sabırsız hissediyorum.	1	2	3	4	5
8.	Son altı aydır işimde kendimi hevesli hissediyorum.	1	2	3	4	5
9.	Son altı aydır işimde canımı sıkıldığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
10.	Son altı aydır işimde kendimi gururlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
11.	Son altı aydır işimde kendimi boşa çabalamış hissediyorum.	1	2	3	4	5
12.	Son altı aydır işimde kendimi istekli hissediyorum.	1	2	3	4	5
13.	Son altı aydır işimde kendimi sıkılmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
14.	Son altı aydır işimde kendimi memnun hissediyorum.	1	2	3	4	5
15.	Son altı aydır işimde kendimi endişeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
16.	Son altı aydır işimde kendimi stresli hissediyorum.	1	2	3	4	5
17.	Son altı aydır işimde kendimi huzurlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
18.	Son altı aydır işimde kendimi depresif hissediyorum.	1	2	3	4	5
19.	Son altı aydır işimde kendimi aktif hissediyorum.	1	2	3	4	5
20.	Son altı aydır işimde kendimi sıkıntılı hissediyorum.	1	2	3	4	5
21.	Son altı aydır işimde kendimi üzgün hissediyorum.	1	2	3	4	5
		1: Tamamen Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kısmen Katılıyorum	4: Katılıyorum	5: Tamamen Katılıyorum
22.	İşimde potansiyelimi kullanıyorum.	1	2	3	4	5
23.	İşimde önemli olduğumu düşündüğüm yeteneklerimi geliştiriyorum.	1	2	3	4	5
24.	İşimde becerilerimi yansıttığım etkinliklere katılıyorum.	1	2	3	4	5
25.	İşimde zorlukların üstesinden geliyorum.	1	2	3	4	5
26.	İşimde değerli olduğumu düşündüğüm sonuçlara ulaşıyorum.	1	2	3	4	5
27.	İşimde, hayatım için koyduğum amaçlar doğrultusunda ilerliyorum.	1	2	3	4	5
28.	İşimde en iyi yönlerimi gösterebiliyorum.	1	2	3	4	5
29.	İşimde çerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum.	1	2	3	4	5



## ÖZGEÇMİŞ

### EĞİTİM

Doktora: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 2025

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 2019

Lisans: İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Öğretmenliği, 2012

### DENEYİM

15/8/2023- (Halen)- Mustafa Yeşil İmam Hatip Ortaokulu, Öğretmen

15/8/2018 - 15/8/2023- Gazi Ahmet Muhtar Paşa Ortaokulu, Müdür Yardımcısı

30/06/2016-15/8/2023- Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu, Müdür Yardımcısı

15/09/2014-30/06/2016- Adnan Menderes Ortaokulu, Öğretmen