



Türkiye’deki Okullarda Dağıtımçı Liderlik, Anlamli İş ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki: Çok Düzeyli Bir YEM Analizi

Murat Özdemir¹, Şule Polat², Mehmet Küçükçene³, Sakine Sincer⁴, Nesrin Aydın Yürükçü⁵

Öz

Okul akademik iyimserliği, çeşitli okul çıktılarında önemli rol oynayan içsel bir faktördür. Son yıllarda, bu kavramın öncüllerine artan bir ilgi gösterilmektedir. Önceki araştırmalar, liderliğin okul akademik iyimserliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, dağıtımçı liderliğin ve anlamli işin okul akademik iyimserliği üzerindeki bütünsel etkisi yeterince araştırılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada, dağıtımçı liderlik, anlamli iş ve okul akademik iyimserliği arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri keşfetmek amacıyla geliştirilen model hem öğretmen hem de okul düzeyinde test edilmiştir. Çalışmanın verileri, Türkiye’nin 12 bölgesinde yer alan 78 devlet ilkokulunda görev yapan 813 öğretmeninden toplanmıştır. Geliştirilen modelin test edilmesinde çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, anlamli işin, dağıtımçı liderlik ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkide önemli bir aracı faktör olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, okul akademik iyimserliğinin öncüllerine odaklanan literatüre katkıda bulunmaktadır. Çalışma sonuçları doğrultusunda, okulları güçlendirecek ve okul liderlerine etkili sonuçlar üretmeleri için daha fazla yetki verecek politikaların geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Dağıtımçı liderlik
Anlamli iş
Okul akademik iyimserliği
Öğretmen

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.11.2023
Kabul Tarihi: 10.10.2024
Elektronik Yayın Tarihi: 25.04.2025

DOI: 10.15390/EB.2025.13286

Giriş

Son yıllarda araştırmacılar, öğrenci ve okul düzeyindeki olumlu sonuçları nedeniyle okul akademik iyimserliğinin öncüllerine odaklanmaktadır. Bu bakımdan, giderek artan sayıda araştırma, okul akademik iyimserliğinin temel yordayıcısının okul liderliği olduğunu göstermektedir (Hong, 2017; Mitchell ve Tarter, 2016). Örneğin; McGuigan ve Hoy (2006), okul müdürü liderliğinin, akademik iyimserlik kültürü oluşturulmasında kilit bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Kulophas ve Hallinger (2020), öğretmen öğrenimini destekleme sürecinde akademik iyimserlik kültürünün oluşmasında liderliğin önemini vurgulamaktadır. Daha önce var olan okul koşulları akademik iyimserliği önemli ölçüde etkilemese de özellikle etkinliklere yapılan okul yatırımlarının kalitesi önemli bir rol oynamaktadır (Wu ve Sheu, 2015). Mevcut literatür, okul akademik iyimserliğinin öncülleri ve sonuçları hakkında bazı bilgiler sağlamaktadır. Çok sayıda çalışma, akademik iyimserliğin

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mrtozdem@gmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, sule.polat@yahoo.com

³ Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mehmetkcene@hotmail.com

⁴ Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye, sakine_koca@hotmail.com

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, aydin_nesrin@outlook.com

okul etkililiği, öğretmen katılımı ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur (Kulophas, Hallinger, Ruengtrakul ve Wongwanich, 2018). Örneğin, yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip okulların daha yüksek öğrenci başarısına sahip olma eğiliminde olduğunu göstermiştir (Oldac ve Kondakci, 2020; Smith ve Hoy, 2007). Ayrıca akademik iyimserliğin; okul iklimini (Kılınç, 2013), öğretmenlerin mesleki bağlılığını (Hong, 2017) ve örgütsel vatandaşlık düzeyini (Wagner ve Dipaola, 2011) olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Eğitim reformuna ve öğrenci sonuçlarının iyileştirilmesine yönelik artan talep karşısında, okul akademik iyimserliği, dünya çapında çeşitli eğitim bağlamlarında okul kültürünü, öğretmen uygulamalarını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilecek umut verici bir yapı olarak ortaya çıkmıştır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Okul akademik iyimserliğinin okul gelişimini ve öğrenci başarısını desteklemedeki önemine rağmen, eğitim ortamlarında geliştirilmesini ve uygulanmasını engelleyen birçok zorluk da bulunmaktadır (Wu ve Sheu, 2015). Ayrıca, özellikle Batı dışı bağlamlarda, okul akademik iyimserliğinin öncüllerine ilişkin ampirik kanıtlara ihtiyaç vardır (Gramaje ve Buenviaje, 2023). Bilgide alanındaki bu boşluk, yalnızca okul akademik iyimserliğinin nasıl teşvik edilip sürdürülebileceğine ilişkin anlayışımızı sınırlamakla kalmayıp, aynı zamanda okullarda akademik iyimserliği artırmak için kanıta dayalı müdahalelerin geliştirilmesini de engellemektedir. Bu nedenle, bu çalışma, Batı dışı bir bağlamda okul akademik iyimserliğinin öncüllerini ve akademik iyimserliğin gelişmesine ve sürdürülmesine katkıda bulunan faktörleri inceleyerek bu bilgi boşluklarını gidermeyi amaçlamaktadır.

Eğitim ortamlarında akademik iyimserlik ve bunun öğrenci, okul ve öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerine ilişkin literatür giderek genişlemektedir. Bununla birlikte, akademik iyimserliğin öncüllerini ele alan deneysel araştırmaların kısıtlı olması dikkat çekmekte ve bu durum ise mevcut bilgi birikiminde önemli bir boşluğun olduğuna işaret etmektedir. Önceki araştırmalar; dönüşümsel, öğretici ve otantik liderliğin, okul akademik iyimserliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için önemli öncüller olduğunu göstermiştir (Örneğin, Hong, 2017; Kulophas vd., 2018; Kulophas ve Hallinger, 2020; Mitchell ve Tarter, 2016; Srivastava ve Dhar, 2016). Ancak dağıtımcı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar sınırlıdır (Börü ve Bellibaş, 2021; Chang, 2011; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2009). Bir meta-analiz çalışması, dağıtımcı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiye dair araştırmaların özellikle 2018 yılından sonra ivme kazandığını göstermektedir (Akyürek ve Bülbül, 2024). Ayrıca, dağıtımcı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkide aracı değişkenlerin göreceli etkilerine ilişkin literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Daha önce yapılan birçok çalışma, anlamlı işin liderlik ile çeşitli örgütsel çıktılar arasındaki ilişkide aracı değişken olarak rol oynadığını göstermiştir (Örneğin, Arnold, Barling, Turner, Kelloway ve McKee, 2007; Demirtaş, Hannah, Gök, Arslan ve Capar, 2017; Frémeaux ve Pavageau, 2022; Pradhan ve Jena, 2019).

Dağıtımcı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkide anlamlı işin aracılık etkisi henüz keşfedilmemiştir. Dağıtımcı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelemek özgün bir yaklaşımdır çünkü eğitim yönetimi ve liderliği araştırmacıları arasında giderek daha fazla ilgi gören nispeten iki yeni kavrama odaklanmaktadır. Liderlik kavramı yaygın olarak çalışılmış olsa da dağıtımcı liderlik okullarda popülerlik kazanan nispeten yeni bir liderlik yaklaşımıdır. Benzer şekilde akademik iyimserlik de öğretmenlerin ve okul liderlerinin okulun zorlukların üstesinden gelme ve akademik başarıya ulaşma becerisi hakkındaki kolektif inançlarını yansıtan nispeten yeni bir yapıdır. Aynı zamanda, dağıtımcı liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki, eğitim yönetimi ve liderliği literatüründe kapsamlı bir şekilde incelenmemiştir. Bu nedenle, bu alanda araştırma yapılması, dağıtımcı liderlik uygulamalarının akademik iyimserlik üzerindeki potansiyel etkisinin ve bu ilişkinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca, mevcut çalışma etkili liderlik stratejileri, okul kültürünün geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması konularında içgörü sağlayarak eğitim politikası ve uygulamalarına önemli katkılar sağlayabilir. Söz konusu nedenlerden dolayı, bu çalışmada Türkiye’de dağıtımcı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişki anlamlı işin aracılık rolüne odaklanarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada özellikle aşağıdaki araştırma soruları (AS) ele alınmaktadır:

AS-1: Türkiye bağlamında dağıtımçı liderlik, anlamlı iş ve okul akademik iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS-2: Anlamlı işin, dağıtımçı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkide aracılık etkisi var mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Mevcut çalışmada, iş talepleri ve kaynakları teorisi (İT-K) kapsamında, dağıtımçı liderlik ve anlamlı işin okul akademik iyimserliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. İT-K teorisi, çalışanların deneyimlediği olumlu veya olumsuz duyguların öncüllerini açıklamayı amaçlamaktadır (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001). Çalışanlarda olumlu ve olumsuz duygulara yol açan hem örgütsel hem de bireysel faktörleri birlikte ele aldığı için İT-K modelinin temel alınmasına karar verilmiştir (Schaufeli ve Bakker, 2004). İT-K modeli iki bileşenden oluşmaktadır: İş talepleri ve iş kaynakları. İş talepleri, bir meslekteki fiziksel ya da duygusal stres faktörleridir. Bu stres faktörleri arasında ağır iş yükü, zaman baskısı, stresli bir çalışma ortamı, rol belirsizliği ve zayıf ilişkiler yer almaktadır. Buna karşılık; iş kaynakları ise büyüme, öğrenme ve gelişme fırsatları gibi çalışanlara fayda sağlayan bir işin olumlu yönleridir. İş kaynakları ve taleplerinin bu tanımı Demerouti ve diğerleri (2001) tarafından ortaya koyulmuştur. İT-K modeline göre, iş kaynaklarının tatmin edici düzeyde olması, çalışanların iş taleplerinin neden olduğu olumsuzluklarla daha kolay başa çıkmalarına yardımcı olmakta ve bu da onların işe olan bağlılıklarını artırmaktadır (Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2003). İş kaynakları kişisel ve örgütsel faktörlerden oluşmaktadır. Örgütsel iş kaynakları; liderliği (Collie, Granziera ve Martin, 2018) ve anlamlı bir çalışma ortamını (Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006) içerirken kişisel iş kaynakları, iyimserliği barındırmaktadır (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2009). Bu bağlamda, İT-K modeli mevcut çalışma değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklamak için kapsamlı bir teorik çerçeve sunmaktadır.

İT-K modeli, eğitim ortamlarında öğretmenleri etkileyen faktörleri anlamak için değerli bir çerçeve ortaya koymaktadır. Öğretmenler iş yükü, disiplin sorunları, zaman baskısı gibi çeşitli iş talepleriyle karşı karşıya kalabilirken, iş kaynakları ise algılanan özerklik desteğini, mesleki öğrenme fırsatlarını ve meslektaşlarla olan ilişkileri kapsayabilir (Granziera, Collie ve Martin, 2021). Bu model kapsamında, söz konusu faktörler öğretmenlerin iş memnuniyetini ve tükenmişlik risklerini olumlu veya olumsuz yönde önemli ölçüde etkileyebilir.

Dağıtımçı Liderlik ve Anlamlı İş

Son zamanlarda eğitim yönetimi ve liderliği araştırmacıları, dağıtımçı liderliğin doğasına ve eğitim süreçlerine katkısına odaklanmıştır (Elmore, 2000; Gronn, 2010; Harris, Leithwood, Day, Sammons ve Hopkins, 2007; Spillane, 2005). Dağıtımçı liderlikle ilgili literatür, farklı varsayımlara ve görüşlere bağlı olarak çeşitli yaklaşımların olduğunu göstermektedir (Gronn, 2000; Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Bu çalışmada, dağıtımçı liderlik, liderlik işlevlerinin dağıtılmasını ifade etmekte ve bu da bir kurumdaki hem formal hem de informal liderlerin kurum içindeki karar alma sürecine dahil olmalarını sağlamaktadır (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009). Çeşitli araştırmacılar bu tanım için teorik temeller ortaya koymuştur. Örneğin, Harris ve Chapman (2002) dağıtımçı liderliğin sadece bir yetki devri süreci değil, aynı zamanda gücün yeniden dağıtımını olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısına göre güç, örgüt içinde birden fazla birey arasında dağıtılmaktadır. Öte yandan, dağıtımçı liderliğin doğasına ilişkin kuramsal dayanaklardan birini ortaya koyan Spillane ve diğerleri (2004), dağıtımçı liderliği, liderin karar verme yetkisinin okuldaki tüm üyeler arasında dağıldığı ve bu sosyal dağılımı teşvik eden bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Harris (2003) dağıtımçı liderliğin kuramsal temeline önemli katkılarda bulunan bir diğer araştırmacıdır. Harris'e göre dağıtımçı liderlik, liderlerin sorumluluklarını astlarıyla paylaştığı bir ortamda liderlik uygulamaları arasındaki karşılıklı bağlılığı güçlendirir. Bu bağlamda Harris'in dağıtımçı liderlik tanımı, tek bir lidere güvenmeyi vurgulayan diğer liderlik yaklaşımlarından farklılaşmaktadır.

Bu çalışmada, dağıtımcı liderlik, Hulpia ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen teorik çerçeve temelinde ele alınmıştır. Hulpia ve arkadaşları, dağıtımcı liderliği bütüncül bir yaklaşımla temellendirmektedir. Bütüncül yaklaşıma göre, okul müdürü, müdür yardımcıları ve lider öğretmenlerin liderlik işlevleri ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Hulpia ve diğerlerine (2009) göre liderlik işlevi üç bileşenden oluşmaktadır: (i) *Vizyon oluşturma*, (ii) *insanları geliştirme ve (iii) öğretmenlerin performansını denetleme*. Önceki liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, dağıtımcı liderlikte vizyon oluşturma, sadece okul müdürü tarafından değil, aynı zamanda okuldaki liderlik pozisyonlarında bulunan diğer yöneticiler ve öğretmenler tarafından kolektif olarak gerçekleştirilir. Benzer şekilde, insanları geliştirmek de sadece okul müdürü tarafından yerine getirilen bir işlev değildir. Dağıtımcı liderlik yaklaşımına göre, okul müdürü bu işlevi alt düzey yöneticilere devreder. Bu süreçte öğretmenler de birbirlerinin gelişimine destek olurlar. Son olarak, dağıtımcı liderlik yaklaşımında denetim işlevi sadece okul müdürü tarafından değil, diğer okul yöneticileri ve öğretmenlerin ortak çabalarıyla yerine getirilir. Buna ek olarak, okul müdürü, müdür yardımcıları ve lider öğretmenlerden oluşan okul liderliği ekibi arasındaki uyum düzeyi de bütüncül yaklaşımın altını çizdiği bir diğer önemli noktadır. Dağıtımcı liderliğin bu alt boyutu *rol belirsizliği, grup uyumu ve hedef uzlaşması* olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Hulpia vd., 2009).

Anlamli iş kavramı, çok sayıda olumlu çıktı ile ilişkilendirildiği için örgütsel davranış alanındaki akademisyenlerin ilgisini çeken bir konu olmuştur. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen mesleki rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için yapılan işin anlamli bulunması büyük önem taşımaktadır. Örneğin; Chalofsky (2003), çalışanların işin anlamına ilişkin deneyimlerinin yalnızca ruh sağlıkları için değil, aynı zamanda örgütsel sağlık ve iş ortamında yüksek performans için de gerekli olduğunu ileri sürmektedir. En geniş anlamıyla anlamli iş, iş gücünün (emeğin) çalışanlar için özel bir öneme ve olumlu bir anlama sahip olması anlamına gelmektedir (Lysova, Allan, Dik, Duffy ve Steger, 2019). Bu bağlamda, bir tarafta çalışanların beklentileri, değerleri, inançları ve davranışları, diğer tarafta işin özellikleri arasındaki uyum çalışanların işi anlamli bir şekilde deneyimlemelerini sağlar (Pratt ve Ashforth, 2003).

Anlamli iş teorisi olan *bütünleşik anlamli iş modeli* Chalofsky (2003) tarafından oluşturulmuş ve Miller (2008) tarafından bazı eklemelerle geliştirilmiştir. Bu model dört bileşenden oluşmaktadır: *benlik ve kimlik duygusu, işin kendisi, katkı duygusu ve denge duygusu*. Benlik ve kimlik duygusu, çalışanların kendilerini tamamen işlerine adadıkları, yaşam hedeflerini işleriyle uyumlu hale getirdikleri ve kendi potansiyellerinin farkında oldukları bir durumu ifade eder. İşin kendisi duygusu, çalışanların performanslarına hâkim olmaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri ve aynı zamanda yaratıcı olmaları anlamına gelir. Katkı duygusu, çalışanların becerilerini, güçlü yönlerini ve yeteneklerini başkalarına hizmet etmek için kullanması anlamına gelir. Denge duygusu ise çalışanların yaptıkları iş ile kişisel benlikleri arasında denge kurması anlamına gelir.

Bu çalışmada anlamli iş; *işte anlam arayışı, işte tevazu, işte anlam, işte anlam liderliği, işte aşkınlık ve iş ilişkileri* olmak üzere altı bileşenden oluşan örtük bir yapıyı ifade etmektedir. İşte anlam arayışı, çalışanların iş yaşamlarının amacını sorgulamaları ve iş yerinde anlam aramaları anlamına gelmektedir. İşte tevazu, çalışanların işlerini topluma hizmet etmek için yaptıkları ve karşılığında bir şey beklemedikleri anlamına gelir. İşte anlam, yapılan işin üstün amaçlara hizmet etmesi ve çalışanlar için manevi tatmin sağlaması anlamına gelir. İşte anlam liderliği, liderlerin yetkilerini kullanarak iş arkadaşlarının yaşam hedeflerini keşfetmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmalarını ve iş yerinde anlam inşa etmelerini ifade eder. İşte aşkınlık, çalışanların iş yerinde güçlü bir çalışma arzusu, iç huzuru ve manevi haz yaşadıkları anlamına gelir. İş ilişkileri, çalışanlar arasındaki iş birliği, destek ve dayanışmayı ifade eder (Göçen ve Terzi, 2019).

Dağıtımcı liderlik ile anlamli iş arasında bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir çünkü dağıtımcı liderlik, yönetici sorumluluklarının ve karar alma süreçlerinin okul topluluğunun çeşitli üyeleri arasında paylaşılmasını içerir. Liderliğin dağıtılması öğretmenler arasında bir güçlendirme ve özerklik duygusu yaratabilir, bu da işlerinde daha büyük bir anlam ve amaç duygusuna katkıda bulunabilir. Öğretmenler karar alma sürecine dahil edildiklerini ve katkılarının takdir edildiğini algıladıklarında,

bu durum motivasyonlarını ve işlerine olan bağlılıklarını artırır. Bu sahiplenme ve liderlik sürecine dahil olma duygusu, anlamlılık ve iş tatmini duygularını geliştirebilir. Önceki çalışmalar liderlik ve anlamlı iş arasındaki ilişkiyi ampirik olarak doğrulamıştır. Örneğin, Tummers ve Knies (2013) kamu sektöründeki çalışanlarla yürüttükleri bir çalışmada böyle bir bulguya ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Arnold ve diğerleri (2007) dönüşümcü liderlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide anlamlı işin aracı bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Demirtaş ve diğerleri (2017) etik liderlik ile takipçilerin bağlılığı, özdeşleşmesi ve kıskançlığı arasındaki ilişkide anlamlı işin aracı değişken olduğunu bulmuştur. Bir başka çalışmada da anlamlı işin dönüşümcü liderlik ile yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkide aracı etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Pradhan ve Jena, 2019). Ayrıca, işin anlamlılığının, dağıtımçı liderlik ile yeni nesil çalışanların proaktif davranışları arasındaki bağlantıya aracılık ettiği keşfedilmiştir (Xu, Zhang, Dai, Ma ve Lyu, 2021). Çeşitli liderlik türlerinin anlamlı iş üzerindeki etkisine dayanarak, okullardaki dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarına katkıda bulunması beklenmektedir.

Dolayısıyla, dağıtımçı liderliğin anlamlı işi olumlu yönde yordayacağı varsayılmıştır (H1).

Anlamlı İş ve Okul Akademik İyimserliği

Okul akademik iyimserliği, okul etkililiği literatüründe öne çıkan değişkenlerden biridir. Pozitif psikolojinin önde gelen isimlerinden Seligman, okul akademik iyimserliğinin kuramsal gelişimine büyük katkı sağlamıştır. Seligman (2002) iyimserliğin, öğrenilebilir bir psikolojik yapı olduğunu iddia etmekte ve *öğrenilmiş iyimserliğin* hem bireyler hem de örgütler için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrenilmiş iyimserlik, okul akademik iyimserliğini kavramsallaştırmak için de bir temel sunmaktadır. Bu temelden hareketle, Smith ve Hoy (2007), akademik iyimserliğin bireysel bir özellik olmakla birlikte, okuldaki tüm çalışanlar tarafından benimsenen kolektif bir nitelik olduğunu ileri sürmektedir.

Bu çalışmada okul akademik iyimserliği, boyutları *kolektif yeterlik, öğreticilerin veli ve öğrencilere güveni ve okulların akademik vurgusu* olarak sıralanabilecek üç boyutlu bir örtük yapıyı ifade etmektedir (Hoy vd., 2006). Bandura (1997) kolektif yeterliği, çalışanların bir sistem olarak okulun etkili bir performans sergileyebileceğine dair inancı olarak tanımlamaktadır. Önceki çalışmalar, akademik iyimserliğin yüksek olduğu okullarda çalışanların iş doyumunu ve bağlılık düzeylerinin yüksek (Ware ve Kitsantas, 2007) ve tükenmişlik düzeylerinin düşük (Skaalvik ve Skaalvik, 2007) olduğunu ortaya koymuştur. Okul akademik iyimserliğinin ikinci boyutu, öğreticilerin velilere ve öğrencilere duyduğu güvendir. Araştırmalar, akademik iyimserliğin yüksek olduğu okullarda çalışanların öğrenciler ve veliler hakkında iyi niyetli olduklarını, onların güvenilir, dürüst ve diyaloga açık olduklarını düşündüklerini göstermektedir (Hoy vd., 2006). Okul akademik iyimserliğinin üçüncü boyutu okulların akademik vurgusudur. Akademik vurgunun yüksek olduğu okullarda öğretmenler öğrencileri için yüksek ama erişilebilir akademik hedefler koyar ve bu hedeflere ulaşabileceklerine inanırlar (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000).

Öğretmenlerin anlamlı iş algısının, okul akademik iyimserliğine katkı sunması beklenmektedir. Anlamlı iş ve okul akademik iyimserliği arasındaki bağlantı önemli bir çalışma alanıdır çünkü her iki kavram da olumlu bir okul kültürüne ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunabilir. İşlerini anlamlı bulan öğretmenlerin işlerine daha motive ve bağlı olma olasılıkları daha yüksektir. Bu da daha olumlu bir okul kültürüne katkıda bulunabilir ve akademik iyimserliği destekleyen bir ortam yaratabilir. Nitekim önceki literatür, anlamlı işin eğitim ortamlarında çeşitli olumlu bireysel ve örgütsel sonuçlarla bağlantılı olduğunu keşfetmiştir. Örneğin, öğretmenler için iş duygusu, iş tasarımı ve iş arkadaşı ilişkilerinin anlamlı iş ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Fouché, Rothmann ve Van der Vyver, 2017). Buna ek olarak, anlamlı işin, iş duygusuna sahip olma ve işe yönelik olumlu tutum sürdürme arasındaki bağlantıya aracılık ettiği keşfedilmiştir (Willemse ve Deacon, 2015). Dolayısıyla, ilgili literatüre dayanarak, anlamlı işin okuldaki akademik iyimserlikle de bağlantılı olduğunu ileri sürülmektedir.

Dolayısıyla, anlamlı işin okul akademik iyimserliğini olumlu yönde yordayacağı varsayılmıştır (H2).

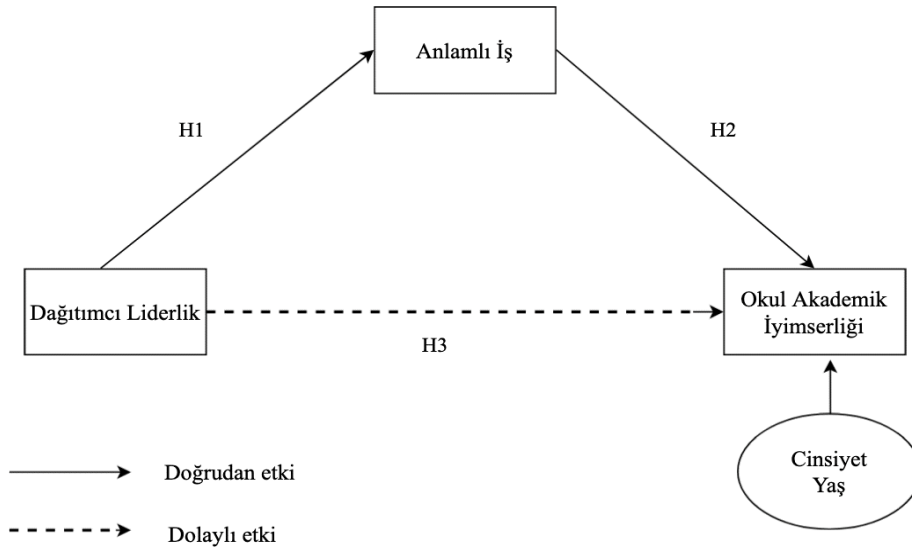
Dağıtımçı Liderlik ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkide Anlamli İşin Aracılık Etkisi

Bu çalışmada, okullarda dağıtımçı liderliğin, öğretmenlerin işlerini anlamli bulmaları sonucunda okul akademik iyimserliğini artıracakı iddia edilmektedir. Dağıtımçı liderlik öğretmenler arasında bir güçlendirme ve özerklik duygusu yaratabilir ve bu da daha anlamli bir iş duygusuna katkıda bulunabilir. Bu anlamli iş duygusu da öğretmenler arasında okuldaki öğrencileri için akademik başarı elde edebileceğine dair kolektif inanç ve güven anlamına gelen okul akademik iyimserliğinin daha yüksek seviyelere çıkmasına yol açabilir. Bu nedenle, anlamli işin, dağıtımçı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkide bir aracı olduğu düşünülmektedir, çünkü anlamli iş, bu iki değişken arasındaki ilişkinin bir kısmını açıklamaktadır. Nitekim önceki araştırmalar, liderliğin öğretmenlerin işlerini anlamli bulmalarını sağladığını (Chang, 2011; Feng ve Chen, 2019; Kulophas vd., 2018) ve bunun da nihayetinde okulun akademik iyimserliğini güçlendirdiğini göstermektedir (Hirschi, 2012; Singh ve Rangnekar, 2016).

Dolayısıyla, dağıtımçı liderliğin anlamli iş aracılığı ile okul akademik iyimserliğini artıracakı varsayılmıştır (H3).

Çalışma Bağlamı

Türkiye, Avrupa ve Asya kıtaları arasında yer alan demokratik ve laik bir devlettir ve 85 milyonun üzerinde bir nüfusa sahiptir. Türk eğitim sistemi 18 milyondan fazla öğrenciye (K-12 okulları) eğitim vermekte ve 1 milyondan fazla öğretmen istihdam etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Türk eğitim sistemi tarihsel, sosyolojik, politik ve kültürel nedenlerden dolayı son derece merkezîyetçidir (Özdemir, 2008). Eğitim uygulamaları merkezi bir yaklaşımla planlanıp uygulandığından, müfredatın hazırlanması, öğretmenlerin istihdamı ve kademeler arası geçiş sisteminin düzenlenmesi gibi tüm faaliyetlerden MEB sorumludur. Son yıllarda Türk eğitim sisteminde reform çalışmaları hız kazanmıştır. Mevcut gündem, okulları iyileştirmek ve öğretmenleri güçlendirmek adına çeşitli değişikliklerin uygulanmasını içermektedir. Özellikle, Türkiye'de 2022 yılında yürürlüğe giren yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik resmi olarak profesyonel bir kariyer ve meslek olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin seçilmesi ve eğitilmesi konusunda da önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu reformların genel amacı, okulların daha profesyonel ve demokratik bir şekilde yönetilmesini desteklemektir. Okul yönetimini iyileştirme ve demokratik ilkeleri teşvik etme çabaları, liderliğin Türkiye'deki okulların tüm teşkilatına dağıtılmasına yönelik beklentileri artırmıştır. Türkiye'nin merkezîyetçi yönetim kültürü göz önüne alındığında, bu çalışma kapsamında liderliğin okul paydaşları arasında nasıl dağıtıldığı ve bu dağılımın okulun akademik iyimserliği üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Türkiye'deki eğitim sisteminde merkezîyetçi bir yapı hâkim olsa da dağıtımçı liderlik, belirli mekanizmalar aracılığıyla işlevsel hale getirilebilir. Öğretmenler kurulu, aynı branştaki şube/zümre öğretmenler kurulu gibi yapılar bu liderlik tarzının uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yapılar, öğretmenlerin kendi alanlarında liderlik rolleri üstlenmelerine ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarına olanak tanımaktadır. Böylece, merkezîyetçi yapının getirdiği kısıtlamalar, belirtilen mikro düzeydeki dağıtımçı liderlik uygulamaları ile aşılabılır ve eğitim süreçleri daha dinamik ve katılımcı hale getirilebilir. Bu nedenle, çalışma kapsamında İT-K teorisinin varsayımlarına (Bakker vd., 2003; Collie vd., 2018; Luthans vd., 2006; Xanthopoulou vd., 2009) ve ilgili literatüre (Börü ve Bellibaş, 2021; Chang, 2011; Mascall vd., 2009) dayanarak dağıtımçı liderlik, anlamli iş ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişki için kavramsal bir model geliştirilmiştir. Şekil 1'de görüldüğü üzere, dağıtımçı liderliğin anlamli işi (H1) ve anlamli işin de okul akademik iyimserliğini (H2) olumlu yönde etkileyeceği ön görülmektedir. Bununla tutarlı olarak, anlamli işin dağıtımçı liderlik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini hipotezi (H3) ileri sürülmüştür.



Şekil 1. Kavramsal Model

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki 24.519 ilköğretim okulunda görev yapan 306.987 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2021). Bu sayıda öğretmene ulaşmak mümkün olmadığı için araştırmanın örneklem üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda, %95 güven düzeyinde ve .05 anlamlılık seviyesinde 384 öğretmenin evreni temsil edebileceği görülmüştür. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve Türkiye'nin her bölgesi bir tabaka olarak incelenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği bölgelere karar verilirken İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasını (İBBS) kullanılmıştır. Türkiye coğrafi, sosyal ve ekonomik benzerliklere göre belirlenen 12 bölgeye ayrılmıştır (Kalkınma Ajansı [KA], 2023). Bu bölgelerdeki iller seçilirken, bölgedeki ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeyi ölçüt olarak belirlenmiştir. Okulları ve katılımcıları tek tek seçmek yerine, veri toplama aracı MEB'in desteğiyle araştırmayı gerçekleştirmeyi planladığımız illerdeki tüm ilkokullara çevrimiçi olarak (Google form) ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci sonunda 78 okulda toplam 813 öğretmenden veri elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin demografik özellikleri

	M (SD)	n	%
Cinsiyet			
Erkek		277	%34.1
Kadın		536	%65.9
Kıdem			
<=5		409	%42.4
6-10		302	%31.3
11-15		130	%13.5
16-20		54	%5.6
=>21		69	%7.2
Yaş	40.04 (9.80)		

Tablo 1'de görüldüğü gibi örnekleimde bir denge sorunu söz konusudur. Örnekleimdeki bu dengesizliğin temel nedeni, nüfusun kendisinin dengeli dağılmamasından kaynaklanmaktadır. MEB (2023) istatistiklerine göre öğretmenlerin %60'ı kadın, %40'ı erkektir. Ayrıca, TALIS verilerine göre, Türkiye'de çalışan öğretmenlerin %79'u şu anda çalıştıkları okulda 5 yıl veya daha az kıdeme sahiptir. Ayrıca, örneklemin yaş ortalaması da Türkiye ortalamasına paraleldir (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020).

Veri Toplama Araçları

Dağıtımçı liderlik. Dağıtımçı liderlik, Hulpia ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen "Dağıtımçı Liderlik Ölçeği (DLÖ)" ile ölçülmüştür. DLÖ, Özdemir (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. DLÖ iki bölümden oluşmaktadır. Türkçe formun ilk bölümü tek boyut ve 13 maddeden oluşmakta ve liderlik ekibinin (okul müdürü, müdür yardımcıları) liderlik işlevlerini ayrı ayrı ölçmektedir (örneğin, "Uzun vadeli planlarını önceden açıklar"). DLÖ'nün 10 maddeden oluşan ikinci bölümü, liderlik ekibinin üyeleri arasındaki uyumu ölçmektedir (örneğin, "Liderlik ekibinin üyeleri açık ve net hedeflere sahiptir"). DLÖ, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen puanlara sahip 5'li Likert tipi bir ölçektir. Mevcut çalışma verileriyle yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach alfa katsayı değerleri, DLÖ'nün oldukça geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 3).

Anlamli iş. Anlamli iş, Göçen ve Terzi (2019) tarafından geliştirilen "Anlamli İş Ölçeği (AİÖ)" ile ölçülmüştür. AİÖ altı boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. AİÖ'nün boyutları sırasıyla (i) işte anlam, (ii) işte anlam arayışı, (iii) iş ilişkileri, (iv) işte aşkınlık, (v) işte tevazu ve (vi) işte anlam liderliği'dir. (Örneğin, "İşim büyük bir amaca hizmet ediyor", "İş arkadaşlarıma bana değer verdiğini hissediyorum"). AİÖ, puanları kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Mevcut çalışma verileriyle yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach alfa katsayı değerleri, AİÖ'nün oldukça geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 3).

Okul akademik iyimserliği. Okul akademik iyimserliği, Hoy ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (OAIÖ)" ile ölçülmüştür. OAIÖ, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. OAIÖ'nün Türkçe formunda üç boyut ve toplam 19 madde bulunmaktadır. OAIÖ'nün boyutları (i) akademik vurgu, (ii) kolektif yeterlik ve (iii) öğrenci ve velilere duyulan güvendir (Örneğin; "Öğrenciler iyi bir puan almak için ekstra çaba gösterirler", "Bu okuldaki öğrencilerin velileri güvenilirdir"). OAIÖ, 5'li Likert tipi bir ölçektir ve puanlar kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişmektedir. Mevcut çalışma verileriyle yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach alfa katsayı değerleri, OAIÖ'nün oldukça geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 3).

Kontrol değişkenleri. Bu çalışmada, dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliği üzerindeki etkisi ve anlamli iş aracılığıyla dolaylı etkisi, cinsiyet (Kadın=0, Erkek=1) ve yaş gibi çeşitli öğretmen özellikleri kontrol edilerek çok düzeyli YEM gerçekleştirilerek test edilmiştir. Önceki literatürün bir kısmı cinsiyet ve yaşın akademik iyimserliği etkilediğini ortaya koymuştur (Börü ve Bellibaş, 2021; Chang, 2011). Bu nedenle, mevcut çalışmada cinsiyet ve yaş, kontrol değişkenleri olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi gibi betimsel istatistikleri analiz etmek için SPSS 26 programı kullanılmıştır. Ayrıca, değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri incelemek amacıyla çok düzeyli Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) için Mplus 7.3 yazılımı kullanılmıştır (Muthén ve Muthén, 2017). Mevcut çalışmadaki veri yapısının iç içe geçmiş doğası göz önünde bulundurularak, bireysel düzeydeki puanların okul düzeyinde toplanmasını gerekçelendirmek için her bir değişken için grup içi korelasyon katsayıları ICC(1), ICC(2) ve grup içi uyum endeksleri $R_{wg(j)}$ hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlerin değerlendiriciler arası uyumu ve güvenilirliği

	Dağıtımçı Liderlik	Anlamli İş	Okul Akademik İyimserliği
ICC (1)	.27	.23	.11
ICC (2)	.42	.45	.40
R_{wg}	.87	.74	.87

ICC, grup içi korelasyon katsayısı; R_{wg} , grup içi uyum.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, her bir değişken için ICC(1) değerleri .05'in üzerinde olup, katılımcıların puanlarının okul düzeyinde toplanmasının uygun olduğunu göstermektedir. Okul düzeyindeki ortalamaların güvenilirliği (ICC2) .40'a eşittir. Fleiss'e (1986) göre, grup düzeyindeki ortalamaların güvenilirliğini değerlendirmek için, ICC(2)<.40 zayıf, .40 ila .75 arasındakiler orta ila iyi ve >.75 olanlar mükemmeldir. Ayrıca, tüm değişkenlerin $R_{WG(j)}$ değerleri .70'i aşarak kabul edilebilir endeksler göstermiştir (Lüdtke ve Robitzsch, 2009). Bu çalışmada, dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliği üzerindeki doğrudan etkisi ve anlamlı işin aracılık etkisi yoluyla dolaylı etkisi, cinsiyet (Kadın=0, Erkek=1) ve yaş (yıl) gibi çeşitli öğretmen özellikleri kontrol edilerek test edilmiştir. Ayrıca, güven aralıkları oluşturmak ve yolların anlamlılığını değerlendirmek için Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen bootstrapping (önyüklem) yöntemi kullanılmıştır. Tüm analizlerde, en büyük olabilirlik kestirimi (MLR) yöntemi kullanılmıştır. Model uyumu, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker Lewis indeksi (TLI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ile incelenmiştir. CFI ve TLI değerlerinin .90 veya daha büyük ve .95 veya daha büyük olması sırasıyla yeterli ve iyi uyumu gösterirken, RMSEA değerlerinin .08 veya daha küçük ve .05 veya daha küçük olması sırasıyla yeterli ve iyi uyumu göstermektedir. Ayrıca, standardize edilmiş kök ortalama kare kalıntısının (SRMR) kesme değeri .08 olarak belirlenmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Mevcut çalışmanın verileri tek bir kaynaktan (yani öğretmenlerden) toplanmıştır. Bu nedenle, ortak yöntem yanlılığını azaltmak için bazı adımlar atılmıştır (Podsakoff, MacKenzie ve Podsakoff, 2012). Bu bağlamda, Harman'ın (1967) tek faktör testi uygulanmıştır. Bu analiz, maddelerin tek bir faktör altında toplanmadığını göstermiştir. Birinci faktör, toplam varyansın %39'unu açıklamaktadır (%50'den az). Ayrıca, özdeğeri 1'den büyük olan 9 madde tespit edilmiştir. Bu sonuç, veri setinde yaygın yöntem yanlılığı sorunu olmadığını göstermiştir. Yöntem yanlılığını kontrol etmek için prosedürel çözümler de kullanılmıştır (Podsakoff vd., 2012). İlk olarak, veri toplama aracında bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler katılımcılara sırayla değil, karışık bir şekilde sunulmuştur. İkinci olarak, liderlikle ilgili veriler, okul yöneticilerinden ziyade öğretmenlerden toplanmış ve böylece sosyal arzu edilirlilik yanlılığından kaçınmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Ön Analiz

Ortalamalar, standart sapmalar, Cronbach alfa katsayıları, Pearson korelasyonları ve DFA sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Betimsel istatistikler, Cronbach alfa, DFA ve Pearson korelasyonları

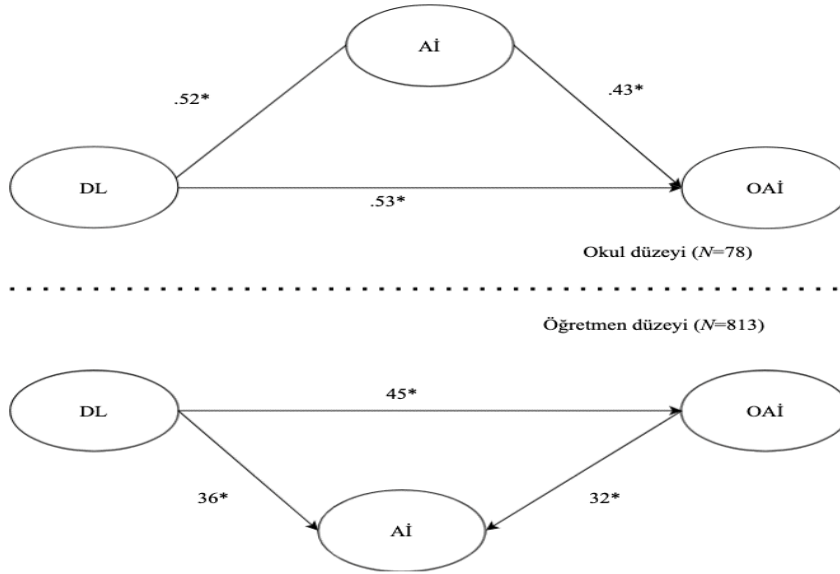
Değişkenler	Ort.	Ss.	α	RMSEA	DFA		Pearson korelasyonları		
					CFI	TLI	DL	Aİ	OAI
Öğretmen Düzeyi (N = 813)									
DL	3.71	.83	.98	.08	.91	.90	--		
Aİ	4.13	.45	.85	.07	.92	.91	<.38	--	--
OAI	3.61	.61	.81	.08	.94	.91	<.60	<.49	--
Okul Düzeyi (N=78)									
DL	3.70	.85	--	--	--	--			
Aİ	4.13	.46	--	--	--	--	<.54	--	
OAI	3.60	.64	--	--	--	--	<.81	<.69	--

Not: Ort., ortalama; Ss., standart sapma; α , alfa; ICC, grup-içi korelasyon; DL, dağıtımçı liderlik; Aİ, anlamlı iş; OAI, okul akademik iyimserliği; DFA, doğrulayıcı faktör analizi; $p<.05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Cronbach alfa katsayısı minimum değer olan .70'in üzerindedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 1998). Ayrıca, dağıtımçı liderlik, anlamlı iş ve okul akademik iyimserliği ölçümleri güçlü bir yapıya sahiptir. Buna ek olarak, dağıtımçı liderlik ile anlamlı iş ($r=.38$, $p<.05$) ve okul akademik iyimserliği ($r=.60$, $p<.05$) arasında orta düzeyde ve anlamlı bir korelasyon vardır. Anlamlı iş ile okul akademik iyimserliği arasında da anlamlı ve orta düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ($r=.49$, $p<.05$). Bu sonuçlar, çalışma hipotezleri için ön destek sağlamaktadır.

Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi

Araştırma sorularını yanıtlamak için dağıtımçı liderlik, anlamlı iş ve okul akademik iyimserliğini kapsayan aracılık modelini incelemek üzere çok düzeyli bir yapısal eşitlik modellemesi (YEM) gerçekleştirilmiştir. YEM çok düzeyli aracılık modeli için kabul edilebilir bir uyum göstermiştir ($\chi^2=11.423$, $sd=4$, $p>.001$, CFI=.98, TLI=.94, RMSEA=.05, SRMR_w=.02, SRMR_B=.14. Ancak SRMR_B değeri .14 olarak hesaplanmıştır. Hu ve Bentler (1999) iyi model uyumunun bir göstergesi olarak SRMR için .08'lik bir kesme değeri önermektedir. Ancak bu sınır değer, özellikle çok düzeyli analizde gruplar arası karşılaştırmalar için değil, genel model uyumu için önerilmiştir. Çok düzeyli analiz hiyerarşik veri yapıları ve karmaşık modelleme içerdiğinden, kesme değerleri araştırma bağlamının özelliklerine ve modelin karmaşıklığına bağlı olarak değişebilir. Sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Not: * $p<.001$; DL, dağıtımçı liderlik; Aİ, anlamlı iş; OAİ, okul akademik iyimserliği.

Şekil 2. Türkiye'deki okullarda dağıtımçı liderlik ve okul akademik iyimserliği arasındaki anlamlı işin aracı etkisi

Şekil 2'de gösterildiği gibi, dağıtımçı liderlik her iki düzeyde de anlamlı işi pozitif yönde yordamıştır (H1 desteklenmiştir). Okul düzeyinde, anlamlı işi pozitif yönde yordamaktadır ($\beta=.52$, $p<.001$). Bireysel düzeyde de anlamlı işi pozitif yönde yordamaktadır ($\beta=.36$, $p<.001$). Dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliği üzerindeki doğrudan etkisi öğretmen düzeyinde ($\beta=.45$, $p<.001$) ve okul düzeyinde ($\beta=.53$, $p<.001$) anlamlıdır. Buna ek olarak, anlamlı iş her iki düzeyde de okul akademik iyimserliğini pozitif yönde yordamıştır (H2 desteklenmiştir). Bireysel düzeyde, anlamlı iş okul akademik iyimserliğini pozitif yönde yordamıştır ($\beta=.32$, $p<.001$). Aynı şekilde, okul düzeyinde de okul akademik iyimserliğini pozitif yönde yordamıştır ($\beta=.43$, $p<.001$).

Çok Düzeyli Aracılık Analizi

Tablo 4, dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliği üzerindeki toplam, doğrudan ve toplam dolaylı etkilerini göstermektedir. Dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliği üzerinde öğretmen düzeyinde ($\beta=.45$, $p<.001$) ve okul düzeyinde ($\beta=.53$, $p<.001$) pozitif bir doğrudan etkisi bulunmaktadır. Dağıtımçı liderliğin anlamlı iş aracılığıyla dolaylı etkisi ise bireysel düzeyde ($\beta=.11$, $p<.001$) ve okul düzeyinde ($\beta=.22$, $p<.001$) anlamlıdır (H3 desteklenmiştir). Dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliği üzerindeki toplam etkisi öğretmen düzeyinde ($\beta=.56$, $p<.001$) ve okul düzeyinde ($\beta=.75$, $p<.001$) orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4. Dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliği üzerindeki etkileri (Standartlaştırılmış sonuçlar)

	Öğretmen düzeyi (n=813)					Okul düzeyi (n=78)				
	β	Sh.	GA-A	GA-Ü	p	β	Sh.	GA-A	GA-Ü	p
Doğrudan etki	.45	.03	.39	.50	**	.53	.20	.19	.91	**
Dolaylı etki	.11	.02	.07	.14	**	.22	.12	.02	.42	**
Toplam etki	.56	.03	.50	.61	**	.75	.12	.54	.96	**

Not: **p<.001; Sh., standart hata; GA-A, alt güven aralığı; GA-Ü, üst güven aralığı.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerden toplanan veriler kapsamında, dağıtımçı liderlik ile okulun akademik iyimserliği arasındaki ilişkide anlamlı işin aracılık rolü incelenmiştir. Genel olarak, bu çalışmanın bulguları birkaç önemli noktayı vurgulamaktadır. Sonuçlar, dağıtımçı liderliğin hem okul hem de öğretmen düzeyinde anlamlı işin olumlu bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, anlamlı işin her iki düzeyde de okulun akademik iyimserliğini olumlu yönde yordadığı görülmüştür. Bu araştırmanın temel sonuçlarından biri, dağıtımçı liderliğin okullardaki anlamlı iş üzerindeki etkisi yoluyla okul akademik iyimserliğini etkilediğini gösteren anlamlı işin aracılık rolünün belirlenmesidir. Başka bir deyişle, bu çalışma Türkiye'de dağıtımçı liderlik ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkide anlamlı işin aracılık rolüne odaklanarak literatürün daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Çalışma bulguları, eğitim liderliğinin okul akademik iyimserliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koyan önceki çalışmalarla uyumludur (Chang, 2011; Feng ve Chen, 2019; Kulophas vd., 2018; Mascall vd., 2009; Srivastava ve Dhar, 2016). Ayrıca, mevcut çalışmanın sonuçları, dağıtımçı liderliğin okul akademik iyimserliğini artırdığını ortaya koyan önceki çalışmalarla da tutarlıdır (Chang, 2011; Mascall vd., 2009). Aynı şekilde, mevcut çalışmanın bulguları, işin çalışanlar tarafından anlamlı görülmesinin çeşitli bireysel ve örgütsel olumlu sonuçları olduğunu keşfeden literatüre de katkı sunmaktadır (Fouché vd., 2017; Willemse ve Deacon, 2015). Bu sonuç, bir işi anlamlı bulmasının, çalışanların tutumlarını olumlu yönde etkilediğini öne süren İT-K modelini ve iş özellikleri teorisini de desteklemektedir (Demerouti vd., 2001; Hackman ve Oldham, 1976). Benzer şekilde, mevcut çalışma, anlamlı iş ile okul akademik iyimserliğinin alt boyutları arasında bir ilişki olduğu sonucuna varan önceki çalışmalarla nispeten paralellik göstermektedir (Hirschi, 2012; Singh ve Rangnekar, 2016). Son olarak, çalışma, anlamlı işin liderlik ve çeşitli örgütsel çıktılar arasındaki ilişkide aracı bir role sahip olduğunu ortaya koyan literatürü de desteklemektedir (Arnold vd., 2007; Demirtaş vd., 2017; Pradhan ve Jena, 2019).

Bu çalışmanın temel sonuçlarından biri, dağıtımçı liderliğin okullarda anlamlı işin aracılık rolü üzerinden okul akademik iyimserliğini etkilediğidir. Bu noktadan hareketle, okullarda akademik iyimserliği güçlendirmenin yollarından biri, dağıtımçı liderlik tarafından yaratılan bir atmosfer yardımıyla işin öğretmenler tarafından anlamlı görülmesini sağlamaktır. Elde edilen bu sonuç, dağıtımçı liderliğin okullarda bireysel ve örgütsel düzeyde olumlu sonuçlara katkıda bulunduğunu gösteren literatürle uyumludur. Örneğin, bir çalışma, iş birliğine dayalı çabalar, meslektaş desteği, bilgi paylaşımı, öz yeterlilik ve okul hedeflerinin içselleştirilmesi gibi öğretmenlerin çeşitli uyum sağlama becerilerinin, yöneticileri öğretmenler arasında liderliği dağıttığı okullarda, bu uygulamanın yapılmadığı okullara kıyasla daha yaygın olduğunu göstermektedir (Amels, Krüger, Suhre ve van Veen, 2021). Benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı da öncelikle destekleyici liderliğin kalitesinden, liderlik grubu içindeki ekip çalışmasından ve karar alma süreçlerine katılmadan etkilenmektedir (Hulpia, Devos ve Keer, 2011). Ayrıca, dağıtımçı liderliğin öğretmen öz yeterliliği ve iş tatmini (Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2021) ile öğretmenlerin duygusal bağlılığı (Ross, Lutfi ve Hope, 2016) üzerinde de etkisi bulunmaktadır.

Ayrıca mevcut çalışma, eğitim yönetiminde liderliğin etkisine işaret eden alanyazınla (Edmonds, 1979; Hallinger, 2011; Hallinger ve Murphy, 1986; Heck ve Hallinger, 2014; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010) da bir dereceye kadar paralellik göstermektedir. Çalışma sonucu, okullarda liderlik pozisyonunda bulunan müdür, müdür yardımcısı ve lider öğretmenler gibi bireylerin bireysel olarak güçlü liderlik davranışları sergilediklerinde ve aralarında uyum sağladıklarında okulun akademik iyimserliğinin de arttığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de eğitim sistemi merkezi bir yapıyla işlese de okul içinde öğretmenler kurulu ya da aynı branş içindeki gruplar için zümre gibi mekanizmalar bulunmaktadır. Bu yapılar içerisinde öğretmenler, liderlik ve karar alma süreçlerine katılım fırsatları bulabilmektedir. Bu tür yapılar öğretmenlerin yaptıkları işin çok daha anlamlı ve işlevsel olduğunu düşünmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla, dağıtımcı liderlik ve okul akademik iyimserliği arasındaki bu ilişkinin, okul akademik iyimserliğinin güçlendirilmesinde kilit bir rol oynaması muhtemeldir.

Nitekim önceki çalışmalar, okullarda liderliğin görece dağıtılmış olduğunu (Özdemir ve Demircioğlu, 2015), öğretmenlerin işlerini anlamlı bulduklarını (Karataş ve Özdemir, 2022) ve Türk okullarındaki öğretmenler arasında akademik iyimserliğin yüksek olduğunu (Özdemir ve Pektaş, 2017) göstermiştir. Mascall ve diğerleri (2009), yüksek akademik iyimserlik ile dikkatli bir şekilde planlanmış liderlik dağılımı arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğu sonucuna varmıştır. Tersine, akademik iyimserlik düşük olduğunda, plansız ve koordinasyonsuz liderlik dağılımı ile önemli bir negatif korelasyon bulunmaktadır. Mevcut çalışma kapsamında da liderliğin okullarda dağılımının bir sonucu olarak, öğretmenler işi daha anlamlı bulmuş ve bu da nihayetinde Türkiye'deki okullarda iyimser bir akademik iklimin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Teoriye Yönelik Çıkarımlar

Dağıtımcı liderlik, anlamlı iş ve okul akademik iyimserliği arasındaki bağlantı üzerine yapılan mevcut çalışmanın önemli teorik çıkarımları bulunmaktadır. İlk olarak, çalışma Türkiye'deki okullar bağlamında dağıtımcı liderlik, anlamlı iş ve okul akademik iyimserliği arasındaki etkileşimin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır. İkinci olarak, çalışma, dağıtımcı liderliğin anlamlı işi desteklemedeki önemini vurgulamakta, bu da okul akademik iyimserliğini olumlu yönde etkilemektedir. Üçüncü olarak, bulgular anlamlı işin, dağıtımcı liderlik ve okul akademik iyimserliği arasında bir aracı görevi üstlendiğini ve böylece liderlik ile okullardaki olumlu çıktılar arasında önemli bir bağlantı olduğuna dair kanıt sunmaktadır. Çalışmanın sonuçları, okullarda dağıtımcı liderliği ve anlamlı işi teşvik etmenin potansiyel faydaları hakkında fikir vermektedir; bu da öğretmenlerin katılımını ve motivasyonunu artırarak daha yüksek akademik iyimserlik seviyelerine yol açabileceğini göstermektedir. Genel olarak bu çalışma, liderlik, iş ve örgütsel davranış literatürüne katkıda bulunmakta ve bu alanda gelecekte yapılacak araştırmalar için değerli bir temel oluşturmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Çıkarımlar

Dağıtımcı liderlik ve anlamlı işin okulların akademik iyimserliği üzerinde görece etkili olması, politika yapıcılara ve eğitim liderlerine yol gösterebilir. Okullarda liderlik pozisyonunda bulunan müdür, müdür yardımcısı ve lider öğretmenler gibi bireylerin bireysel olarak güçlü liderlik davranışları sergilemeleri ve kendi aralarında uyum içinde çalışmaları, öğretmenlerin çalışmalarını daha anlamlı kılabilir. Ayrıca, Türkiye gibi eğitim sisteminde merkeziyetçiliğin hâkim olduğu ülkelerde okulları ve okul liderlerini güçlendirecek politikaların geliştirilmesi ve uygulanması öğretmenlere ve okul çıktılarına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, politika yapıcıların okul liderlerine etkili sonuçlar üretebilmeleri için daha fazla yetki veren politikalar geliştirmeleri okullar için büyük önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk ve en önemlisi, mevcut çalışma kesitsel bir tasarıma sahiptir. Bu nedenle, çalışma verileri tek seferde toplanmıştır. Benzer çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar boylamsal bir tasarımı tercih edebilirler. Bu bağlamda, bir eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda veri toplayabilirler, bu yaklaşım da zamanla ortaya çıkabilecek öğretmenlerin okul akademik iyimserliği hakkındaki görüşlerindeki farklılıkları belirlemeyi mümkün kılabilir (Hill, Seo, Kang ve Taylor, 2012). İkinci olarak, çalışma verileri tek bir kaynaktan (öğretmenlerden) toplanmıştır. Araştırmacılara, daha sonraki çalışmalarda okul müdürleri, öğrenciler, veliler ve eğitimdeki politika yapıcılar gibi farklı kaynaklardan veri toplaması önerilmektedir. Son olarak, bu çalışma eğitimsel açıdan merkezi yaklaşımın hâkim olduğu ve kültürel açıdan güç mesafesinin yüksek olduğu (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010) Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışma bulgularını, âdem-i merkezîyetçiliğin baskın olduğu ve güç mesafesinin nispeten düşük olduğu batı ülkelerinde genellemek uygun değildir. Araştırmacıların farklı kültürlerde ve farklı bağlamlarda daha fazla çalışma yürütmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. ve Bülbül, A. E. (2024). The relationship between distributed leadership and academic optimism: A meta-analysis study. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. doi:10.1080/15700763.2024.2312997
- Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J. M. 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. doi:10.1177/0013174120915921
- Arnold, K. A., Barling, N., Turner, J., Kelloway, E. K. ve McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203. doi:10.1037/1076-8998.12.3.193
- Bakker, A., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393-417. doi:10.1080/13594320344000165
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Börü, N. ve Bellibaş, M. Ş. (2021). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 27(4), 1-19. doi:10.1080/13603124.2021.1889035
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct or meaningful work. *Human Resources Development International*, 6(1), 69-83. doi:10.1080/1367886022000016785
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515. doi:10.1080/13632434.2011.614945
- Collie, R. J., Granziera, H. ve Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136. doi:10.1016/j.tate.2018.04.015
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. ve Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Demirtaş, Ö., Hannah, S. T., Gök, K., Arslan, A. ve Capar, N. (2017). The moderated influence of ethical leadership, via meaningful work, on followers' engagement, organizational identification, and envy. *Journal of Business Ethics*, 145(1), 183-199. doi:10.1007/s10551-015-2907-7
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Feng, F. I. ve Chen, W. L. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245-1264. doi:10.1177/0013124518785438
- Fleiss, J. (1986). *The design and analysis of clinical experiments*. New York: Wiley.
- Fouché, E., S. S. Rothmann ve Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43(1), 1-10. doi:10.4102/sajip.v43i0.1398

- Frémeaux, S. ve Pavageau, B. (2022). Meaningful leadership: How can leaders contribute to meaningful work?. *Journal of Management Inquiry*, 31(1), 54-66. doi:10.1177/1056492619897126
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702. doi:10.1177/00131610021969164
- Göçen, A. ve Terzi, R. (2019). Meaningful work scale for educational organizations. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1487-1512.
- Gramaje, J. A. D. ve Buenviaje, J. T. (2023). The roles of middle leaders in reinforcing academic optimism. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/17411432231201488
- Granziera, H., Collie, R. ve Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* içinde (s. 229-244). Springer.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338. doi:10.1177/0263211X000283006
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership?. T. Bush, L. Bell ve D. Middlewood (Ed.), *The principles of educational leadership and management* içinde (s. 70-85). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279. doi:10.1016/0030-5073(76)90016-7
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. doi:10.1108/09578231111116699.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355. doi:10.1086/443853
- Harman, H. H. (1967). *Modern factor analysis*. London: University of Chicago Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. doi:10.1080/1363243032000112801
- Harris, A. ve Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. ve Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347. doi:10.1007/s10833-007-9048-4
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681. doi:10.1108/JEA-08-2013-0097
- Hill, N. S., Seo, M. G., Kang, J. H. ve Taylor, M. S. (2012). Building employee commitment to change across organizational levels: The influence of hierarchical distance and direct managers' transformational leadership. *Organization Science*, 23(3), 758-777. doi:10.1287/orsc.1110.0662
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 479-485. doi:10.1037/a0028949
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185. doi:10.1080/03055698.2016.1248902
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. doi:10.3102/00028312043003425

- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Hulpia, H., Devos, G. ve Keer, H.V. (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), 728-777. doi:10.1177/0013161X11402065
- Hulpia, H., Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034. doi:10.1177/0013164409344490
- Kalkınma Ajansı (2023) *Kalkınma planlamasında istatistiki bölge birimleri sınıflandırması*. <https://ka.gov.tr/sayfalar/kalkinma-planlamasinda-istatistiki-bolge-birimleri-siniflandirmasi--24> adresinden erişildi.
- Karataş, E. ve Özdemir, M. (2022). Examining the relationship between meaningful work and job engagement. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(3), 676-698. doi:10.30831/akueg.1053090
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 621-634.
- Kulophas, D. ve Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: Creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 605-627. doi:10.1108/JEA-12-2019-0222
- Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A. ve Wongwanich., S. (2018). Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 27-45. doi:10.1108/IJEM-10-2016-0233
- Leithwood, K., Patten, S. ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. doi:10.1177/0013161X10377347
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2021). 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 & Leadership* 49(3), 430-453. doi:10.1177/1741143220910438
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M. ve Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387-393. doi:10.1002/job.373
- Lüdtke, O. ve Robitzsch, A. (2009). Assessing within-group agreement: A critical examination of a random-group resampling approach. *Organizational Research Methods*, 12(3), 461-487. doi:10.1177/1094428108317406
- Lysova, E. I., Allan, B. A., Dik, B. J., Duffy, R. D. ve Steger, M. F. (2019). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 374-389. doi:10.1016/j.jvb.2018.07.004
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T. ve Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228. doi:10.1007/978-1-4020-9737-9_5
- McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229. doi:10.1080/15700760600805816
- Miller, C. S. (2008). *Meaningful work over the life course* (Doktora tezi). Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/2021*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 adresinden erişildi.

- Mitchell, R. M. ve Tarter, C. J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6(1), 1-11. doi:10.3390/soc6010005
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén Publishing.
- Oldac, Y. I. ve Kondakci, Y. (2020). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 762-780. doi:10.1177/1741143219827303
- Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetiminde yerelleşme siyasaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(3), 153-168.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, M. ve Demircioğlu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 918-938. doi:10.1177/1741143214543207
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Examining the relationship between social justice leadership and school academic optimism according to teachers' opinions. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601. doi:10.12984/eegefd.328458
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. ve Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569. doi:10.1146/annurev-psych-120710-100452
- Pradhan, S. ve Jena, L. K. (2019). Does meaningful work explains the relationship between transformational leadership and innovative work behaviour?. *Vikalpa*, 44(1), 30-40. doi:10.1177/0256090919832434
- Pratt, M. G. ve Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. K. S. Cameron, J. E. Dutton ve R. E. Quinn (Ed.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, içinde (s. 309-327). Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891. doi:10.3758/BRM.40.3.879
- Ross, L., Lutfi, G. A. ve Hope, W. C. (2016). Distributed leadership and teachers' affective commitment. *NASSP Bulletin*, 100(3), 159-169. doi:10.1177/0192636516681842
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. doi:10.1002/job.248
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 3-12). Oxford: Oxford University Press.
- Singh, N. ve Rangnekar, S. (2016). Relationship between meaningful work and organizational trust: A study of techno-managers in the Indian power sector. *Proceedings of GLOGIFT 16* içinde (s. 247-255). New Delhi: Global Institute of Flexible Systems Management (GIFT) Publishing.
- Skaalvik, E. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568. doi:10.1108/09578230710778196
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

- 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. doi:10.1080/0022027032000106726
- Srivastava, A. P. ve Dhar, R. L. (2016). Authentic leadership for teacher's academic optimism: Moderating effect of training comprehensiveness. *European Journal of Training and Development*, 40(5), 321-344. doi:10.1108/EJTD-12-2015-0096
- Tummers, L. G. ve Knies, E. (2013). Leadership and meaningful work in the public sector. *Public Administration Review*, 73(6), 859-868. doi:10.1111/puar.12138
- Wagner, C. A. ve Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership*, 21(6), 893-926. doi:10.1177/105268461102100607
- Ware, H. ve Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. doi:10.3200/JOER.100.5.303-310
- Willemse, M. ve Deacon, E. (2015). Experiencing a sense of calling: The influence of meaningful work on teachers' work attitudes. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1), 1-9. doi:10.4102/sajip.v41i1.1274
- Wu, J. H. ve Sheu, T. M. (2015). How to improve academic optimism? An inquiry from the perspective of school resource and investment. *Asia Pacific Education Review*, 16, 663-674.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. doi:10.1016/j.jvb.2008.11.003
- Xu, S., Zhang, H., Dai, Y., Ma, J. ve Lyu, L. (2021). Distributed leadership and new generation employees' proactive behavior: Roles of idiosyncratic deals and meaningfulness of work. *Frontiers in Psychology*, 12(755513), 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2021.755513