

Okullarda Sorumlu Liderlik: Akademik İyimserliği Geliştiren Güç

Responsible Leadership in Schools: The Power to Develop Academic Optimism

Nazik Şenol¹, Said Taş²

¹Sorumlu Yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, naziksenol1010@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0001-5046-2148)

²Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, saidtas@sdu.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0002-3013-9084)

Geliş Tarihi: 27.08.2024

Kabul Tarihi: 11.04.2025

ÖZ

Çalışma okul yöneticilerinin sorumlu liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırma durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Isparta Merkez ilçesindeki 11 Anadolu lisesinde görev yapan 22 öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcılar, örneklem alma yoluna gidilmeksizin, gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu sayı, çalışmanın yürütüldüğü bölgedeki toplam 526 Anadolu Lisesi öğretmeni içinde yaklaşık %4.18’lik bir orana karşılık gelmektedir. Açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Toplanan nitel veriler, MAXQDA programı aracılığıyla ilişkisel/içeriksel analize tabi tutularak görselleştirilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin sorumlu liderlik özellikleri göstermesi ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sorumlu liderlik uygulamalarının öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyerek akademik iyimserliklerini artırdığını göstermektedir. Sorumlu liderlerin okulun vizyonunu şekillendirmede, net hedefler belirlemede ve öğretmenlere gerekli destek ve kaynakları sağlamada önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma eğitim yöneticileri için, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini artırmak amacıyla sorumlu liderlik uygulamalarının önemini vurgulayarak bu alanda stratejik adımlar atılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ulaşılan bulgular, literatür çerçevesinde değerlendirilerek farklı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sorumlu liderlik, okul yöneticisi, akademik iyimserlik, öğretmen.

ABSTRACT

The study was conducted to investigate the effect of school administrators’ responsible leadership behaviours on teachers’ academic optimism levels. The research, in which qualitative method was used, was designed as a case study. The study was conducted with 22 teachers working in 11 Anatolian high schools in the central district of Isparta in the 2023-2024 academic year. Participants were determined on a voluntary basis without sampling. This number corresponds to approximately 4.18% of the total 526 Anatolian High School teachers in the region where the study was conducted. An interview form consisting of open-ended questions was applied as a data collection tool. The collected qualitative data

were subjected to relational/contextual analysis through MAXQDA software, visualised and the findings were interpreted. The findings of the study reveal that there is a significant relationship between school administrators' demonstration of responsible leadership characteristics and teachers' academic optimism. These findings show that responsible leadership practices positively affect teachers' morale and motivation and increase their academic optimism. It shows that responsible leaders have an important role in shaping the vision of the school, setting clear goals and providing teachers with the necessary support and resources. The research emphasises the importance of responsible leadership practices for educational administrators in order to increase teachers' academic optimism levels and reveals the necessity of taking strategic steps in this field. The findings are evaluated within the framework of the literature and different suggestions are presented.

Keywords: : Responsible leadership, school administrator, academic optimism, teacher.

GİRİŞ

Eğitim kurumlarında örgütsel amaçlara ulaşmak, öğretmenler arasındaki ilişkileri düzenlemek, örgüte bağlılık ve güven duygusu geliştirmek ancak okul yöneticilerinin liderlik becerileri ile sağlanabilmektedir (Bakkalbaşı, 2017). Modern liderlerin görevi, bireylerin kapsamlı bir anlayış yoluyla yeteneklerini sürekli olarak geliştirdikleri, vizyonlarını netleştirdikleri ve zihniyet modellerini aktif olarak teşvik ettikleri bir ortam yaratmaktır (James & Priyadarshini, 2021). Bu kapsamda sorumlu liderlik, çağdaş liderlik stratejilerinde geleneksel üst-ast dinamiklerini aşarak topluma hizmet etmeyi taahhüt eden ve böylece zorlukların üstesinden gelme konusunda güçlendiren lider-paydaş ilişkisine dayanmaktadır. Paydaşlardan en önemlisi ise bilginin mimarı olan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin değişime yönelik bakış açıları okulun ilerlemesinde önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını çeşitli faktörlerin etkilediği (Bursalıoğlu, 1994) ve onların öğrenme ortamına ilişkin akademik iyimserlik algılarının da bu faktörler arasında olduğu ifade edilmektedir (Maak, 2007). Bu nedenle sorumlu liderlik ve akademik iyimserlik, özellikle öğretmenler bağlamında eğitim ortamını şekillendiren iki önemli unsurdur. Okulun öğrenci öğrenimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğine dair kolektif inanç olarak tanımlanan akademik iyimserlik hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin gelişebileceği bir ortam yaratmada önemli bir faktördür. Sorumlu liderlik, öğrenciler, öğretmenler ve tüm okul topluluğu arasında akademik iyimserliği teşvik etme potansiyeliyle dikkat çeken etkili bir liderlik yaklaşımıdır (Beard vd., 2010). Bu bağlamda araştırmamız eğitim ortamlarında liderlik anlayışını derinlemesine ele alarak, sorumlu liderliğin okullarda akademik iyimserlik kültürünü nasıl inşa edip geliştirdiğini incelemektedir. Etik değerlere dayalı bir yönetim anlayışı sunan sorumlu liderlik, bireyleri ve toplulukları bu değerlere uygun hareket etmeye yönlendirirken, öğrenci başarısını artırmaya yönelik güven ve iş birliğine dayalı bir ortam oluşturmayı amaçlamaktadır (Doh & Quigley, 2014). Özellikle okul yöneticileri, öğretmenler ve eğitim politikası yapımcıları için somut ve uygulanabilir öneriler sunan araştırma, liderlik modellerinin eğitimin farklı bağlamlarında nasıl etkin bir şekilde uygulanabileceğine dair kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Literatüre yenilikçi bir perspektif kazandıran bu araştırma, sorumlu liderliğin eğitim kurumlarında daha güçlü ve sürdürülebilir bir akademik iyimserlik kültürünün oluşturulmasındaki rolünü vurgulamaktadır.

1.1. Sorumlu Liderlik

Liderlik, bireyleri ortak hedefler doğrultusunda yönlendirme ve onlara ilham verme süreci olarak tanımlanmakta; bu sürecin etik değerler ve toplumsal sorumluluk ilkeleri çerçevesinde yürütülmesi ise sorumlu liderlik anlayışını ortaya çıkarmaktadır (Şişman, 2014). Sorumlu liderlik, yalnızca amaçlara ulaşmayı değil, aynı zamanda sürecin etik temeller üzerinde şekillenmesini zorunlu kılmaktadır (Voegtlin, 2016; Maak & Pless, 2006a). Bu bağlamda, liderin farklı paydaşlarla güvene dayalı, şeffaf ve sürdürülebilir ilişkiler tesis etmesi, sorumlu liderliğin yapıtaşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Doh & Quigley, 2014). Bu tür

ilişkilerin sürdürülebilirliği ise liderin yüksek etik duyarlılık ve güçlü kişilerarası becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Greige Frangieh & Khayr Yaacoub, 2017). Bu çerçevede, literatürde sorumlu liderliğe ilişkin yapılan tanımlamalar kavramın çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır (Parris & Dapko, 2016; Pless vd., 2021). Sorumlu liderlik kavramı, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Voegtlin vd. (2012), sorumlu lideri; kuruluş, paydaşlar ve toplumla ortak amaçlar ve yöntemler doğrultusunda iş birliği yapan birey olarak tanımlamaktadır. Özkan ve Üzüm (2021), bu liderlik biçimini, örgütün tüm iç ve dış paydaşları arasında güvene dayalı ilişkiler kurarak ortak vizyon inşa etmeye yönelik sorumluluk temelli faaliyetleri yürütebilme yeterliliği olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde, Maak (2007), sorumlu liderliği, tüm paydaşlarla güven ilişkileri kurabilen ve bu ilişkiler üzerinden ortak vizyon geliştirebilen bireylerin sergilediği bir liderlik biçimi olarak ele almaktadır. Yıkılmaz (2023) ise sorumlu liderliği, uzun vadeli kurumsal sürdürülebilirliği önceleyen, etik değerleri temel alan ve insan merkezli bir liderlik anlayışı olarak değerlendirmektedir. Söz konusu liderlik yaklaşımı yalnızca yönetsel süreçlerin etkinliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda kurumsal güven kültürünü geliştirmekte ve paydaşlar arası etkileşimi güçlendirmektedir. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde güvene dayalı, katılımcı ve etik temelli okul kültürlerinin inşasında teorik bir temel sunmaktadır (Maak & Pless, 2006b).

Sorumlu liderlik süreci, liderin etik zekâsı ve duygusal farkındalık düzeyine bağlı olarak gelişmektedir. Liderin kurduğu ilişkileri sürdürme ve geliştirme kapasitesi, ilişkisel zekâ kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, liderin hem etik değerlere hem de sosyal etkileşim süreçlerine duyarlı kararlar alabilme becerisi ön plana çıkmaktadır (Tirmizi, 2023). Özellikle karmaşık ve belirsiz koşullar altında liderin gösterdiği davranışsal tepkiler, liderliğin etkinliğini belirleyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Zira liderin verdiği taahhütleri yerine getirme kapasitesi, bilişsel yetkinliğin yanı sıra ilişkisel ve davranışsal becerilerin bütüncül biçimde kullanımını gerektirmektedir (James & Priyadarshini, 2021). Bu çok boyutlu yeterlikler ise, Maak ve Pless'in (2006a) sorumlu liderlik anlayışında paydaş teorisi temelinde şekillenen ilişkisel liderlik yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşıma göre liderin temel görevi, karşılıklı etkileşim içinde olduğu paydaş gruplarıyla sürdürülebilir değer üretmeye yönelik ilişkiler geliştirmektir. Sorumlu lider, hiyerarşik yapıların aksine ilişkisel liderlik modelini benimseyerek, merkezden liderlik etmeyi tercih eder. Maak (2007), paydaşlarla geliştirilen bu güçlü ilişkilerin yalnızca kurumsal performans üzerinde olumlu etkiler doğurmadığını, aynı zamanda tüm paydaşlara doğrudan yarar sağladığını vurgulamaktadır. Kempster vd. (2019) ise bu liderlik anlayışının, paydaşlarla ilişkiler ve sorumluluk esasına dayanan bir yapı aracılığıyla, disiplinler arası iş birliğini desteklediğini belirtmektedir. Sorumlu liderliğin bu ilişkisel yapısı, beraberinde liderliğin süreç ve içerik boyutlarını da yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Voegtlin (2016), sorumlu liderliğin dört temel boyutunu şu şekilde ortaya koymaktadır: (a) lider ile paydaşlar arasında etkileşimli bir süreçtir; (b) mevcut toplumsal normlar, kurallar ve gelenekler, etik temeller ışığında eleştirel olarak değerlendirilmektedir; (c) ileriye dönük bir perspektifle, örgütsel faaliyetlerin uzun vadeli toplumsal sonuçları dikkate alınmaktadır; (d) lider merkezli değil, kolektif sorumluluk ve ortak problem çözümünü önceleyen bir yapıya sahiptir (Tirmizi, 2023). Bu kapsamda, sorumlu liderliğin yalnızca bir yönetsel pozisyon değil, çoklu roller içeren bir sorumluluk alanı olduğu görülmektedir. Maak ve Pless (2006b) ise, sorumlu liderin dört temel rolü bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre, vizyoner lider, paydaşları geleceğe yönelik düşünsel süreçlere katılım göstermeye teşvik eder. Yönetici rolündeki lider, kuruluşun sahip olduğu vizyon, değerler ve ilişkiler gibi temel kaynakların korunmasını sağlar. Hizmetkâr lider, paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarıyla uyumlu bir vizyon geliştirir. Vatandaş lider ise yalnızca ekonomik meselelerle değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk ve sivil toplumla ilişkili konularla da ilgilenerek, topluluğun etkin bir parçası olma sorumluluğunu üstlenir (Stone-Johnson, 2014).

Eğitim bağlamında sorumlu liderlik, okul yöneticilerinin yalnızca idari görevlerini yerine getirmeleriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda öğretmen, öğrenci ve diğer tüm paydaşların

potansiyellerini ortaya çıkarabilecek bir okul ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda, etkili bir eğitim liderinin temel sorumluluğu, tüm paydaşların gelişimini desteklemek ve öğrenciler için nitelikli bir öğrenme ortamı sağlamaktır (Stone-Johnson, 2014). Nitelikli bir liderlik anlayışı ise yalnızca başarılı sonuçlar elde edildiğinde değil, aynı zamanda başarısızlık durumlarında da sorumluluk üstlenmeyi zorunlu kılmaktadır (Leithwood, 2001). Bu doğrultuda, sorumlu liderlik kavramını somutlaştıran ilkelerin belirlenmesi, bu liderlik anlayışının eğitim ortamlarında nasıl hayata geçirileceğini ortaya koymak açısından önemlidir. Sorumlu liderlik kapsamında öne çıkan temel ilkeler ise şunlardır:

1.1.1. Adalet

Adillik, ilgili paydaşların kendilerine saygıyla davranıldığını ve ilişkide eşit olarak görüldüğünü hissetmelerini mümkün kılar (Stone- Johnson, 2014).

1.1.2. Yetkilendirme

Güçlendirme, paydaşların fikirlerini ifade edebilmeleri ve bir konuyu etkileyebilmeleri sürecini ifade eder. Taraflar birbirleri tarafından desteklenir ve geliştirilmekte ve değişmekte olan konuları ve fikirleri teşvik etmek için daha fazla sorumluluk almayı öğrenirler (Stone-Johnson, 2014).

1.1.3. Açıklık

Açıklık paydaşlar arasındaki iletişim anlamına gelir. Paydaşların olayları açıkça tartışabilme yeteneği, karşılıklı beklentilerin netleşmesine yardımcı olur. Voegtlin vd. (2012) ve Antunes ve Franco (2016) tarafından yapılan çalışma, sorumlu liderliğin, karşılıklı yarara dayalı ilişkiler kurmak için taraflar arasında sürekli ve sıklıkla açık etkileşimi ve iletişimi teşvik etmeyi amaçlayan bir davranış olduğunu öne sürmektedir (Stone- Johnson, 2014).

1.1.4. Güven

Yöneticiler ve paydaşlar arasındaki güvenin önemli özelliği, her iki tarafın da karşılıklı anlaşmalara uyması ve yapmama fırsatı olsa bile verilen sözlere saygı göstermesidir (Waldman & Balven, 2014) . Özellikle sözler ve eylemler arasındaki tutarlılık, güven ilişkisinin inşası için çok önemlidir. Sözün yalnızca kişisel değerlerden değil aynı zamanda örgütün değerlerinden de kaynaklandığı ifade edilmektedir. Voegtlin vd. (2012), liderliğin örgütsel yaşamdaki ilişkilerin kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle, güvenilir ilişkiler kurmanın ve sürdürmenin sorumlu liderliğin önemli bir yönü olduğunu savunmaktadır (Stone- Johnson, 2014).

1.1.5. Önemseme

Maak (2007) ile Maak ve Pless (2009), sorumlu liderlik ahlakının temelinde, başkalarının ihtiyaçlarını önemseme ve bu ihtiyaçlara duyarlılık göstermenin yer aldığını öne sürmektedir. Onlara göre, önemseme kavramı, yalnızca kimsenin yarı yolda bırakılmaması gerektiğini ifade etmekle kalmaz; aynı zamanda zor durumlarda bireylerin desteklenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması anlamını taşımaktadır. Bu bağlamda, ilgilenmenin özü, başka bir kişinin ihtiyaçlarını fark edebilme ve bu ihtiyaçlara bireyin beklentileri doğrultusunda etkin bir şekilde yanıt verebilme becerisidir.

Voegtlin vd. (2012) ise yaptığı araştırmada, örgütlerde uygulanan sorumlu liderlik yaklaşımlarının paydaşlar tarafından anlamlı algılanmasının, örgüt içerisindeki motivasyon seviyesini artırabileceğini ve bu durumun dolaylı olarak öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerine olumlu katkılar sağlayabileceğini ifade etmektedir (akt. Akkuş, 2022). Bu perspektiften hareketle, mevcut araştırma, sorumlu liderlik uygulamalarının öğretmenlerin akademik iyimserlikleri üzerindeki etkisini daha ayrıntılı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Akademik İyimserlik

Eğitim ortamlarının niteliğini artırmak ve öğrenci başarılarını sürdürülebilir biçimde geliştirmek amacıyla son yıllarda üzerinde durulan önemli kavramlardan biri “akademik iyimserliktir”. Geleneksel yaklaşımlar bireysel başarıyı büyük ölçüde motivasyon ve bilişsel yetenek gibi değişkenlerle açıklamakta iken (Şişman, 2014), pozitif psikoloji paradigmaları bu modele eleştirel bir perspektifle yaklaşmakta ve başarıyı açıklamada *iyimserliği* tamamlayıcı ve dönüştürücü bir unsur olarak konumlandırmaktadır. Seligman (2006), iyimserliğin öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir kişilik özelliği olduğunu vurgulayarak, bunun bireysel ve kurumsal düzeyde dirençlilik ve gelişime katkı sunduğunu ileri sürmektedir (Seligman, 2002; Çoban & Demirtaş, 2011). Bu bağlamda, öğrenilmiş iyimserliğin eğitim ortamlarına yansımaları olarak değerlendirilen akademik iyimserlik, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının başarıya ilişkin tutum ve inançlarını şekillendiren kritik bir yapıdır.

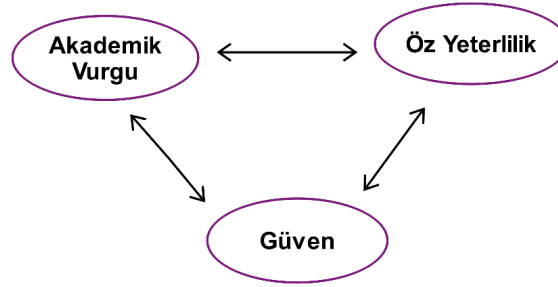
Akademik iyimserlik kavramı, ilk olarak Hoy vd. (2006) tarafından kuramsallaştırılmış olup; öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını, öğrencilerin akademik başarı potansiyeline yönelik olumlu beklentileri ve okul ortamındaki karşılıklı güven ilişkilerini içeren çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir (Çoban & Demirtaş, 2011; İvgin & Demirtaş, 2022). Bu yapı yalnızca bireysel düzeyde bir inanç sistemi değil, aynı zamanda tüm okul topluluğu tarafından paylaşılan kolektif bir tutum olarak değerlendirilmektedir (Smith & Hoy, 2007). Akademik iyimserlik; öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sunabileceklerine yönelik ortak inançlarını temsil etmekte ve öğrenme-öğretme süreçlerinde motivasyon, öz-yeterlik ve beklenti gibi bilişsel-psikolojik değişkenlerle etkileşim hâlinindedir (McGuigan & Hoy, 2006). Alan yazın bulguları, akademik iyimserliğin öğrenci başarılarıyla anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hoy vd., 2006). Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci gruplarının bulunduğu eğitim ortamlarında, öğretmenlerin yüksek düzeyde akademik iyimserlik sergilemeleri, bu öğrencilerin akademik kazanımlarında anlamlı artışlar sağlamaktadır (Beard vd., 2010). Bu durum, akademik iyimserliğin yalnızca bireysel bir eğilimden ibaret olmayıp, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen yapısal bir unsur olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Nitekim akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin pedagojik sorumluluk alma eğilimlerinin arttığı, öğrenme ortamlarının daha destekleyici hâle geldiği ve öğrenciler için daha yüksek akademik standartların benimsendiği ifade edilmektedir (Yılmaz & Kurşun, 2015).

Akademik iyimserlik, öğretmenin mesleki yeterlik algısı, her öğrencinin öğrenebileceğine duyduğu inanç, veli ve öğrenci desteğine ilişkin algılar ve okulda olumlu bir öğrenme iklimi inşa etme yönündeki kararlılıkla şekillenen bir öğretmen özelliği olarak da ele alınmaktadır (Özdemir & Kılınç, 2014). Öğretmenler, bilgi üretiminin ve öğrenme sürecinin temel aktörleri olmaları nedeniyle, akademik iyimserliğin taşıyıcıları ve dönüştürücüleridir. Dolayısıyla, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri, mesleki motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları etkin biçimde desteklenmeli, mesleki gelişim süreçleri bu doğrultuda yapılandırılmalıdır (Çağlar, 2013; Karakaş vd., 2021). Öte yandan, akademik iyimserlik yalnızca bireysel düzlemde açıklanabilecek bir olgu olmayıp; okulun yapısal özellikleri, kurumsal kültürü, liderlik biçimleri ve paydaşlar arası etkileşim dinamikleriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, okul liderlerinin sergilediği liderlik yaklaşımları akademik iyimserliğin kurumsallaşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Literatürde, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik demokratik, katılımcı ve destekleyici tutumlarının, öğretmenlerin okula olan güvenini artırdığı, mesleki bağlılıklarını pekiştirdiği ve akademik iyimserlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (İvgin & Demirtaş, 2022). Hallinger (2011), okul liderlerinin başarı odaklı bir vizyon geliştirmelerinin, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ve okulun akademik vurgusunu güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yöneticilerinden algıladıkları sosyal desteğin, sadece iş yüküyle başa çıkmalarını kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda kurumsal başarıya olan inançlarını da pekiştirdiği belirtilmektedir (Kalkan & Dağlı, 2021). Bu doğrultuda, akademik iyimserliğin temel boyutlarını ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri görselleştiren

modeller, kavramın bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Şekil 1, okuldaki akademik iyimserliğin boyutlarını ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri ortaya koyan kavramsal çerçeveyi göstermektedir (Hoy vd., 2006).

Şekil 1

Öğretmen Akademik İyimserliğinin 3 Boyutu ve Karşılıklı İlişkileri



Şekil 1’ de okuldaki akademik iyimserliğin boyutları yapı olarak birbiriyle bağlantılı olduğu görülmektedir ve boyutları şu şekildedir:

1.2.1. Akademik vurgu

Akademik iyimserliğin temel bileşenlerinden biri olan *akademik vurgu*, bir okulun akademik başarıya ulaşma konusundaki kararlılığını ve akademik mükemmellik hedeflerini ne ölçüde benimsediğini yansıtan kritik bir unsurdur (İvgin & Demirtaş, 2022). Bu kavram, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarında öğrencileri uygun ve akademik açıdan anlamlı görevlere yönlendirme dereceleriyle yakından ilişkilidir. Nitekim Seyhan vd. (2023), öğretmenlerin akademik vurgusunu, “*öğrencileri uygun ve akademik görevlere dâhil edecek yöntem ve yolları bulma derecesi*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, öğretmenlerin sadece içerik aktarımı değil, aynı zamanda öğrencileri bilişsel açıdan zorlayıcı, gelişimsel olarak anlamlı ve ulaşılabilir hedeflere yönlendirme becerilerini de içermektedir.

Akademik vurgunun yüksek olduğu okul ortamlarında, öğrenciler için belirlenen hedefler yüksek ancak ulaşılabilir düzeydedir. Öğrenme ortamı düzenli, yapılandırılmış ve akademik başarıyı önceleyen bir ciddiyet içindedir. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme ve başarıma potansiyeline dair güçlü bir inanç taşımakta; bu da öğretim sürecinde yüksek beklentilerle birlikte destekleyici bir yaklaşım sergilemelerine olanak tanımaktadır (Kurz, 2006). Bu tür öğretmenlerin, odaklanmış ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratmayı temel öncelik olarak gördükleri, aynı zamanda öğrenci katılımını artırmada belirleyici bir rol oynadıkları vurgulanmaktadır.

1.2.2. Öz Yeterlilik

Akademik iyimserliğin temel bileşenlerinden biri olan *öğretmen yeterliği*, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilecek yetkinliklere sahip olduklarına ilişkin inançlarını ifade eden bilişsel bir özelliktir. Bu kavram, Bandura (1997) tarafından ortaya konan öz-yeterlik kuramına dayanmaktadır ve öğretmenlerin, zorlayıcı koşullar altında dahi öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlayabileceklerine dair inançlarını temsil etmektedir. Öz-yeterlik temelli bu inanç, yalnızca öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını yönlendiren güçlü bir içsel motivasyon kaynağı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyen psikolojik bir yapı taşı olarak da değerlendirilmektedir (Biroğul & Deniz, 2015).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen yeterliğini, motivasyonu düşük ya da dezavantajlı öğrenciler arasında dahi öğrenme ve katılım çıktılarının elde edilmesine yönelik öğretmenin kendine dair yargısı olarak tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda, öğretmen yeterliği; öğretmenin kendi etkisini değerlendirme biçimiyle ilişkili olup, öğretimsel stratejileri seçme, uygulama ve sürdürme süreçlerini şekillendiren bilişsel bir temel sunmaktadır. Yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrenciler için daha yüksek ama ulaşılabilir akademik hedefler koydukları, öğrenme süreçlerine daha fazla çaba harcadıkları ve karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli bir tutum sergiledikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Gibson ve Dembo (1984), öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin, akademik olarak zorlanan öğrencileri daha kolay tespit ettiklerini, bu öğrencilere destek sağlamak için daha fazla zaman ve enerji harcadıklarını ve öğrencilerin başarılarını takdir etmede daha bilinçli davrandıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen yeterliği, öğretmenin sadece bireysel öğretimsel becerilerini değil, aynı zamanda öğrencilerle olan etkileşimini, beklentilerini ve sınıf yönetimindeki etkinliğini de şekillendirmektedir. Nitekim öz-yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, daha yenilikçi öğretim yöntemleri benimsedikleri, öğrenci katılımını artırıcı stratejiler geliştirdikleri ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmada daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

1.2.3. Güven

Akademik iyimserliğin temel bileşenlerinden biri olan *güven*, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim sürecine duyduğu inanç ve bağlılığın belirleyici bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Bryk & Schneider, 2002). Güven, bireylerin birbirlerine ve kurumsal yapılara yönelik olumlu beklentilerini içeren sosyal bir olgu olup; eğitim ortamlarında hem bireyler arası ilişkileri hem de kurumsal yapının işleyişini doğrudan etkilemektedir (Çoban & Demirtaş, 2011). Bu yapı, öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli ilişkilerinde karşılıklı anlayış, saygı ve iş birliğini destekleyerek sağlıklı bir okul ikliminin oluşumuna katkı sağlamaktadır.

Hoy vd. (2006), güvenin hâkim olduğu okul ortamlarında öğrencilerin ve velilerin iyi niyetli, dürüst, güvenilir ve açık iletişime yatkın bireyler olarak algılandığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, akademik iyimserliğin güven boyutu yalnızca kişiler arası etkileşimleri değil; aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve sınıf dışı paydaşlarla kurdukları iletişim biçimlerini de yapılandırmaktadır (MacPherson & Carter, 2009). Nitekim güven ortamı, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle, okul ortamında ise yöneticiler ve velilerle kurdukları profesyonel ilişkilerin niteliğini belirlemekte ve bu ilişkiler aracılığıyla öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Yılmaz & Kurşun, 2015). Güvenin inşası ve sürdürülebilirliği yalnızca bireysel tutumlara değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde stratejik çabalara bağlıdır. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında etkili geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması ve elde edilen verilerin sistematik biçimde değerlendirilerek iyileştirme süreçlerine entegre edilmesi, güven ortamının devamlılığı açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki etkileşimlerini artırmayı amaçlayan *eğitsel* iş birliği ağları gibi yapılar, güvenin kurumsallaşmasına ve sürdürülebilir öğrenme kültürünün gelişimine katkı sunmaktadır (Kurt & Bostancı, 2018). Güven boyutu yalnızca ilişkisel süreçleri değil; öğretmenlerin mesleki doyumunu ve öğrencilerin akademik motivasyonunu da doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar, güvenin sağlandığı okullarda öğretmenlerin daha yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadığını ve öğrencilerin akademik performanslarının anlamlı biçimde arttığını ortaya koymaktadır (Beard, 2008; Yıldız & Polat, 2020). Al-Subaie (2021) ise güvenin, eğitim kurumlarında karşılıklı saygı, etkili iletişim ve iş birliği ilkeleriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayarak, bu yapının kurumsal öğrenme süreçleri açısından kritik rol oynadığını belirtmektedir. Bu nedenle, güvenin kurumsal düzeyde sürdürülebilir hâle gelmesi, eğitim liderlerinin bilinçli ve stratejik müdahalelerini gerektirmektedir. Eğitim liderlerinin bu süreci stratejik biçimde yönetmeleri ve

güven temelli bir okul kültürü inşa etmeleri, öğrenci başarısı ve öğretmen verimliliği açısından önemli katkılar sağlayacaktır (Yılmaz & Kurşun, 2015; Kurt & Bostancı, 2018).

1.3. Sorumlu Liderlik ve Öğretmen Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki

Sorumlu liderlik ve öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişki, gelişen eğitim ortamları yaratmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Sorumlu liderler, etik standartları, adaleti ve desteği teşvik ederek öğretmenleri öğrencilerinin akademik başarısına inanmaları ve bu yönde çalışmaları için güçlendirmektedir (Maak & Pless, 2009). Bu sinerji sadece öğretmenlerin mesleki memnuniyetini ve etkinliğini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda öğrenci sonuçlarının iyileşmesine ve olumlu bir okul kültürüne de yol açmaktadır. Özünde, sorumlu liderlik ve öğretmenlerin akademik iyimserliği birlikte başarılı ve sürdürülebilir bir eğitim sisteminin temel taşlarını oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarını daha geniş bir bağlam içinde değerlendiren okul liderleri, öğretmenlerin kişisel yaşamları, duyguları ve psikolojik ihtiyaçları olduğunu, dahası insan olduğunu unutmamaları gerekmektedir (Maak, 2007). Çünkü öğretmenlerin tutum ve davranışlarında sergilenen olumsuzluklar eğitim kurumları için önemli bir risk oluşturabilmektedir. Bu gibi durumlarda yöneticinin sorumlu liderlik özellikleri ve farkındalığı önemli bir koruma görevi görebilmekte ve avantajlar sunabilmektedir (Tüysüz, 2021). Müdürün okulu yönetme şekli, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı potansiyeline olan güvenini etkileyebilmektedir (McGuigan & Hoy, 2006). Böylece okul müdürlerinin sorumlu liderlik özelliklerine ilişkin davranışları öğretmenlerin öğrenci başarısı konusunda kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır (Theoharis, 2008). Sonuçta sorumlu bir liderin, kolektif öğretmen yeterliliği, güven ve akademik vurgu gibi boyutları kapsayan, okuldaki akademik iyimserliğe yönelik destekleyici bir duruşu teşvik etmesi beklenmektedir. (Furman, 2012).

Bu çalışmanın genel amacı, eğitim ortamlarında sorumlu liderliğin önemini ve öğretmenler tarafından algılandığı şekliyle akademik iyimserliği teşvik etmedeki etkili rolünü araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sorumlu liderlik ile okul akademik iyimserliği arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Sorumlu liderlik, okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul yöneticilerinin sorumlu liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin akademik vurgu, öz yeterlilik ve güven boyutlarını nasıl şekillendirdiğine ilişkin derinlemesine bilgi edinmek için nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) yöntemi tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir olayın, olgunun veya sürecin doğal bağlamında incelenmesine imkân tanıyan ve karmaşık toplumsal dinamiklere dair derinlemesine içgörüler sunan bir nitel araştırma yöntemidir (Zehir Topkaya, 2006). Stake (1995) ve Merriam (1998), durum çalışmasının bireylerin deneyimlerini anlamlandırma ve bu deneyimlerin ardındaki mekanizmaları keşfetme açısından ideal bir çerçeve sunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bu yöntem, veri toplama süreçlerinde çoklu yöntem kullanımını destekleyerek, karmaşık toplumsal dinamiklerin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak sağlar (Merriam, 1998; Creswell & Poth, 2016). Yin'e (2018) göre ise durum çalışması, bağlamsal faktörlerin etkisinin ayrıntılı şekilde analiz edilmesi ve bu faktörlerin araştırılan olgu üzerindeki etkisinin anlaşılmasının kritik önem taşıdığı durumlar için en uygun yöntemdir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserliği

üzerindeki etkisi, çok boyutlu ve bağlama duyarlı yapısı nedeniyle bu yöntemle uyum göstermektedir.

2.2. Evren/ Örneklem

Araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Isparta Merkez ilçesindeki 11 Anadolu lisesinde görev yapan 22 öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcılar, örneklem alma yoluna gidilmeksizin, gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu sayı, çalışmanın yürütüldüğü bölgedeki toplam 526 Anadolu Lisesi öğretmeni içinde yaklaşık %4.18’lik bir orana karşılık gelmektedir. Örneklem sayısının 22 öğretmenle sınırlı tutulmasının temel nedeni, araştırmanın nitel araştırma deseniyle yapılandırılmış olmasıdır. Nitel araştırmalarda temel amaç, örneklem büyüklüğü üzerinden nicel genellemelere ulaşmak değil; belirli bir bağlamda derinlemesine, çok boyutlu ve anlamlı veriler elde etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, katılımcı sayısından ziyade elde edilen verilerin niteliği önceliklidir. Görüşülen öğretmenler; mesleki kıdem, cinsiyet ve görev yapılan okul türü açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu durum, elde edilen verilerin temsil gücünü artırmaktadır. Ayrıca, görüşmeler sırasında benzer temaların tekrar etmeye başlaması, nitel araştırmalarda geçerlik açısından önemli bir ölçüt olan veri doygunluğuna ulaşıldığını göstermektedir (Guest vd., 2006). Bu bağlamda elde edilen verilerin hem çeşitlilik hem de derinlik açısından yeterli olduğu; araştırmanın amaçlarına ulaşmada anlamlı ve güvenilir bir temel sunduğu değerlendirilmektedir. Bu yöntemin kullanımı, öğretmenlerin liderlik uygulamaları ile akademik iyimserlik boyutlarındaki deneyimlerinin bağlam içerisinde derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımış ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik düzeyine anlamlı katkılar sağlamıştır (Yin, 2018).

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellikler	Alt Kategoriler	N	f (%)
Cinsiyet	Kadın	18	%82
	Erkek	4	%18
	Toplam	22	100
Mesleki Kıdem	1- 10 Yıl	4	%18
	11- 20 Yıl	6	%27
	21 Yıl ve üzeri	12	%55
	Toplam	22	100

Tablo 1’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin 18’i kadın, 4’ü erkektir. Araştırmaya katılan 12 öğretmenin kıdem yılı 21 yıl ve üstü, 6’sı 11- 20 yıl, 4’ ü 1- 10 yıldır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Sorumlu liderlik çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla veriler, açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilen birebir görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini ve algılarını detaylı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Araştırmanın hazırlık aşamasında, öncelikle konuyla ilgili geniş kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması, sorumlu liderlik davranışları ve öğretmenlerin akademik iyimserliği konularına odaklanmış, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ele alan önceki çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu taramanın sonucunda, araştırma sorularının hazırlanmasında kullanılacak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye dayanarak, açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formun içerdiği sorular, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin etkilerini derinlemesine açıklamalarını teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır. Soruların uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla, alanında uzman üç

öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçte, soruların açık ve net olması, araştırmanın amacına doğrudan hizmet etmesi ve katılımcıların serbest bir şekilde düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanınması üzerinde özellikle durulmuştur. Son olarak, açık uçlu görüşme formu sekiz sorudan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır.

- Okul yöneticinizin sorumlu liderliğini nasıl tanımlarsınız?
- Okul yöneticinizin sorumlu liderlik kapsamında okul paydaşları arasındaki ilişkileri geliştirmek için hangi davranışlarda bulunur?
- Okul yöneticiniz karar alma sürecinde okul paydaşları ile iş birliğinde bulunmak için neler yapar?
- Öğretmenlerin akademik iyimserliğini nasıl tanımlarsınız?
- Okul yöneticiniz öğretmenlerin akademik iyimserliğini geliştirmek için rehberlik ederek iletişim kurar mı?
- Okul yöneticiniz öğretmenlerin akademik iyimserliğine katkı sağlayan işbirlikçi ve destekleyici bir ortamı oluşturur mu? Nasıl?
- Okul yöneticinizin sorumlu bir lider olması sizin öğrencilerinize karşı akademik iyimserliğinizi nasıl etkiler?
- Okul yöneticiniz sorumlu liderlik kapsamında öğretmenlerin akademik iyimserliğini geliştirmek için hangi stratejileri uygulamalıdır?

2.4. Verilerin Toplama Süreci

Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle gerçekleştirilecek görüşmeler, katılımcıların uygunluk durumlarına göre önceden planlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin belirlediği gün ve saatlerde, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve bu süreçte katılımcıların zaman yönetimi ve görüşme ortamının rahatlığına özel önem verilmiştir. Görüşme süreci, öncelikle katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması ile başlamıştır. Ardından, veri toplama aracı olarak hazırlanan açık uçlu sorular içeren görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin doğru ve güvenilir bir şekilde kayıt altına alınması amacıyla, görüşme sırasında ses kaydı alınması için katılımcılardan onay talep edilmiştir. Ses kaydını kabul eden öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ancak, ses kaydını tercih etmeyen öğretmenlerin görüşleri, araştırmacı tarafından ayrıntılı şekilde yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Bu doğrultuda, dört öğretmenle yapılan görüşmeler ses kaydı yoluyla, 18 öğretmenle yapılan görüşmeler ise yazılı notlarla kayıt edilmiştir. Görüşmelerin süresi, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların derinliği ve kapsamına bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Toplamda, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 600 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen tüm veriler, ses kayıtları ve alınan yazılı notlar üzerinden araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu süreçte, katılımcıların ifadeleri dikkatlice analiz edilmiş ve açıklık, doğruluk ve anlamlılık ilkelerine uygun şekilde yazıya dökülmüştür. Veri toplama sürecinde, katılımcıların rızasına dayalı olarak etik ilkelere sıkı bir şekilde uyulmuş ve elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmaya yönelik önlemler alınmıştır. Bu yaklaşımla, görüşmelerden elde edilen verilerin hem içerik hem de bağlam açısından zenginliği korunmuş ve araştırma sorularına yönelik anlamlı sonuçlar elde edilmesi sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında gerekli olan etik izin için bir yükseköğretim kurumunun Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuş ve kurulun 20.05.2024 tarihli toplantısında alınan 149/34 numaralı kararı ile gerekli izin alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, metinlerde belirli kelimelerin, temaların veya kavramların varlığını, anlamlarını ve birbirleriyle ilişkilerini belirlemeye yönelik sistematik ve tekrarlanabilir bir yöntemdir

(Krippendorff, 2018). Bu yöntemin tercih edilme nedeni, metinlerdeki tekrar eden motifler ve anlamlı desenleri ortaya çıkarma potansiyeline sahip olmasıdır. Aynı zamanda, çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sorumlu liderlik davranışlarının öğretmen akademik iyimserliği üzerindeki etkisi konusundaki görüşlerini kapsamlı bir şekilde analiz etmeye olanak sağlamaktadır. Araştırmada nitel veri analizi sürecinde MAXQDA yazılımı kullanılmıştır. MAXQDA, nitel verilerin organize edilmesi ve analiz edilmesi sürecinde araştırmacılara geniş kapsamlı araçlar sunan profesyonel bir yazılımdır. İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verilerden kavramsal ve ilişkisel açıdan anlamlı sonuçlar çıkarmaktır (Neuendorf, 2017). Bu süreç, kodlama, tema oluşturma, kategori geliştirme ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır (Miles vd., 2014). İlk aşama olan kodlama, araştırma verilerinin ayrıntılı bir şekilde gözden geçirilerek anlamlı unsurların belirlenmesi ve bu unsurların kavramsal etiketlerle ilişkilendirilmesi sürecini içermektedir (Saldaña, 2021). Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, veriler arasındaki ilişkileri derinlemesine anlamak amacıyla temalar oluşturulmuştur. Tematik analiz, verilerdeki belirgin desenlerin sistematik olarak ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Ryan & Bernard, 2003). Üçüncü aşamada, kodlar ve temalar daha geniş kategorilere ayrılmış ve araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenmiştir. Bu süreç, kategorilerin oluşturulmasında verilerin bütünlüğünü korumayı amaçlamaktadır (Gibbs, 2018). Son aşamada, kodlanan ve tematik olarak sınıflandırılan veriler literatürle ilişkilendirilmiş ve araştırma sorularına yanıt verecek şekilde kapsamlı bir analiz gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcılar "Ö1 – Ö22" (Öğretmen 1 – Öğretmen 22) biçiminde kodlanmış olup bu grubu, 12 farklı Anadolu lisesi öğretmenlerinden oluşan bir örneklem grubu temsil etmektedir. Bulguların analizinde, bu katılımcılardan elde edilen nitel veriler, içerik analizinin belirlenen adımları doğrultusunda yapılandırılmış ve yorumlanmıştır. Analiz süreci boyunca güvenilirlik ve geçerlilik kriterlerine özel bir önem verilmiş ve elde edilen sonuçların bilimsel niteliği titizlikle gözetilmiştir (Patton, 2015).

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerine uygun çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Geçerlik kapsamında, veriler detaylı bir şekilde incelenmiş, sistematik olarak raporlanmış ve bulguların doğruluğunu desteklemek amacıyla katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Nitel araştırmalarda, katılımcı ifadelerine yer verilmesi, verilerin güvenirliliğini artıran ve yorumların şeffaflığını destekleyen bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Creswell & Poth, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada kullanılan yüz yüze görüşme yöntemi, katılımcıların görüşlerini derinlemesine ifade etmelerine olanak tanırken, araştırmacıya elde edilen bulguların doğruluğunu değerlendirme ve gerektiğinde ek bilgi toplamak için katılımcılara yeniden dönme fırsatı sunmuştur. Bu yöntem, nitel araştırmalarda geçerliliği artıran önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Patton, 2015). Verilerin analizi, kodlama sürecinde tümdengelim ve tümevarım yaklaşımlarının eş zamanlı uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, literatürdeki teorik çerçeveye dayanarak tümdengelim yöntemiyle kodlar oluşturulmuş, ardından tümevarım yöntemiyle alt kodlar geliştirilmiştir. Bu iki yaklaşımın etkileşimi, analiz sürecinin hem teorik hem de bağlamsal bütünlüğünü sağlamayı hedeflemiştir (Saldaña, 2021; Miles vd., 2014). Kodlama sürecinin ardından, oluşturulan kodlar ve alt kodlar arasındaki ilişkiler tematik bir yapıya dönüştürülerek kategorilere ayrılmıştır. Bu sistematik yöntem, verilerin anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını ve yorumlanmasını desteklemiştir (Nowell vd., 2017).

Araştırmanın güvenirliliği, nitel veri analizi literatüründe önerilen stratejilere uygun olarak, üç bağımsız uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar, kodlama ve tema geliştirme süreçlerini karşılıklı olarak gözden geçirmiş ve görüş ayrılıklarını tartışarak uzlaşıya varmışlardır. Uzmanlar arasındaki güvenirlilik düzeyi, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle göre hesaplanmıştır:

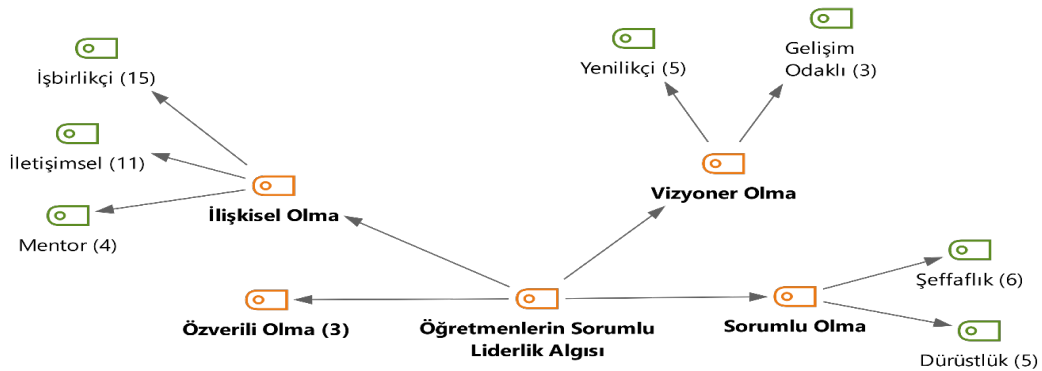
Güvenirlilik = $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)] \times 100$
Bu hesaplama sonucunda uzmanlar arasında %95 oranında görüş birliği sağlanmış ve bu yüksek oran, araştırmanın kodlama sürecinin güvenilirliğini ortaya koymuştur. Uzman görüşlerinin bu süreçte dahil edilmesi, nitel araştırmalarda bulguların geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılandırılması açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Creswell & Poth, 2016). Araştırmada geçerlik ve güvenirliği artırmak için kullanılan bu yöntemler, nitel araştırma literatüründe önerilen çağdaş yaklaşımlar ışığında yapılandırılmıştır. Çalışmada veri analizi ve raporlama süreçleri hem ulusal hem de uluslararası ölçekte geçerli bilimsel standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Okullarda sorumlu liderliğin öğretmen akademik iyimserliğini etkileyen güç olarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular okul yöneticilerinin sorumlu liderliğinin öğretmenlerin akademik iyimserliklerine ilişkin görüşleri beş ana temada sınıflandırılmıştır.

Şekil 2

Okul Yöneticilerinin Sorumlu Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları



Araştırma kapsamında Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere ilk olarak okul yöneticilerinin sorumlu liderliği hakkında ne düşündükleri ve sorumlu liderliğin onlar için ne anlam ifade ettiği sorulmuştur. Şekil 2’de sunulduğu üzere, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sorumlu liderliğine ilişkin algıları teması içinde kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler özverili olma, sorumlu olma, vizyoner olma ve ilişkisel olmak üzere dört tanedir. Bu tema altında en sık bahsedilen konular arasında okul yöneticilerinin ilişkisel olduklarına dair ifadeler bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla iş birliği içerisinde olduklarını, paydaşlar arasındaki iletişimin kuvvetli olduğunu ve okul yöneticilerinin hemen hemen her durumda kendilerini desteklediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sorumlu liderlik algısına yönelik ifadelerinde okul yöneticilerinin en çok ilişkisel olmalarına vurgu yapılmıştır. İlişkisel olma alt teması işbirlikçi, iletişimsel ve mentor olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. İlişkisel bir liderin, organizasyonel alan içindeki ve dışındaki bireylerle bağlantılar kurmanın ve geliştirmenin asıl değerinin farkında olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda lider, iş birliği ve güvenin geliştiği bir ortamı teşvik ederek

olumlu kişilerarası dinamikler için bir katalizör haline geldiği savunulmuştur. İletişimin, ilişkisel liderliğin temel taşı olduğu ve bu boyutta uzman bir liderin açık, şeffaf ve özgün bir şekilde iletişim kurması gerektiği üzerinde durulmuştur. Farklı görüşlere değer vererek ve yapıcı diyalogu teşvik ederek başkalarının bakış açılarını anlamaya çalışırlar. Mentor olarak yöneticilerin, öğretmenlere paha biçilmez rehberlik ve sarsılmaz destek sağlaması öğretmen akademik iyimserliğinin gelişimi için önemli olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda kişisel deneyimlerin paylaşılmasını, içgörülerin sunulmasını ve açık diyalog için güvenli bir alan yaratılmasının akademik yeterlilik açısından önem teşkil ettiği yorumu yapılabilmektedir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Adaletli, iletişime açık ve yeniliklere teşvik edici, kurum içinde olumlu hava yaratan, takım çalışmasına önem veren bir müdür.” (Ö5)

“Okul müdürümüz iş birliğine önem verir. Her durumda sorumluluk alır ve aldığı sorumlulukların arkasındadır.” (Ö18)

“Yöneticimiz zaman zaman rehberlik ederek iletişim kurar. Bizlerle olabildiğince iletişim halindedir.” (Ö20)

Sorumlu liderlik kavramına ilişkin vurgulanan bir diğer anlam ise okul yöneticilerinin sorumlu liderlik kapsamında vizyoner olmasıdır. Yenilik, vizyoner liderin ayırt edici özelliği olarak dikkat çekilmiştir. Değişimi benimsemeleri, gelişen teknolojilerden yararlanmaları ve ekipleri içinde yaratıcılık kültürünü teşvik etmelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Yani sorumlu liderlerin ileriye düşünen bir zihniyeti teşvik ederek, kuruluşlarını gelişen ortamlara uyum sağlama konusunda güçlendirir, etik ve sürdürülebilir uygulamalara bağlılığı sürdürürken onu ilerlemenin ön saflarında konumlandırmalarının öğretmen akademik iyimserliğinde etkili olduğu sonucuna varılabilmektedir. Öğretmenler bu konuyla ilgili deneyimlerini şöyle paylaşmışlardır:

“Yeniliklere teşvik edici ve örgütün hedeflerini daha da ileriye götürmeyi amaçlayan bir liderdir.” (Ö5)

“Akademik başarının artması için gelişim odaklı çalışmalar yapar.” (Ö9)

Sorumlu lider ile ilgili bir diğer ifade edilen anlam ise okul yöneticilerinin sorumlu olmasıdır. Sorumlu liderliğin özünde dürüstlüğe derin bir bağlılığın olduğu düşünülmektedir. Sorumlu bir liderin tüm etkileşimlerde dürüstlük ve şeffaflık göstererek etik standartları koruması gerektiği üzerinde durulmuştur. Kendileri ve ekipleri için yol gösterici bir güç görevi gören ahlaki bir pusula ile liderliğin karmaşıklıklarını aşarak etik karar almaya öncelik vermeleri, yaptıkları ya da yapmadıklarının sorumluluğunu taşıyarak liderlik vazifesini yerine getirmelerinin önem arz ettiği ifade edilmiştir. Bu konuda öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Olumlu bir müdürümüz var. Her durumda sorumluluk alır ve aldığı sorumlulukların arkasındadır.” (Ö18)

“Okul yöneticimiz sorumluluk bilincini taşıyor. Okul iklimini ve kültürünü oluşturmaya çalışan bir idarecidir.” (Ö22)

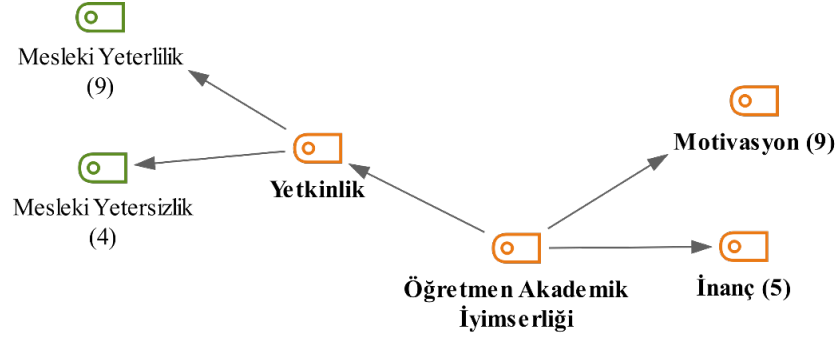
Görüşmeler, sorumlu liderliğin özverili olmasıyla ilgili bir anlama geldiğini de ortaya çıkarmıştır. Özverili bir liderin, alçakgönüllülük, cömertlik ve fedakârlık değerlerini yansıtan eylemler aracılığıyla daha büyük iyiliğe bağlılık göstererek liderlik etmesinin üzerinde durulmuştur. Bu sayede liderler, öğretmenlerin kendini değerli ve desteklenmiş hissettiği bir ortamı teşvik ederek, ekip üyelerinin büyümesine ve gelişmesine aktif olarak katkıda bulunma fırsatını yakalayabildikleri yorumlanabilmektedir.

“Okul yöneticimiz bana göre özverili, ilgili çalışmaktadır.” (Ö6)

“Okul yöneticimiz her türlü fedakârlığı sağlayarak bizlere destek olmaktadır.” (Ö17)

Şekil 3

Öğretmen Akademik İyimserliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınıflandırılması



Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplar üç farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserliğine ilişkin tema altında yetkinlik, motivasyon ve inanç olarak adlandırılan gruplar belirlenmiştir. Şekil 3’ te sunulduğu üzere yetkinlik alt temasında en sık bahsedilen konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hemen akabinde ise motivasyon ve inanç kategorisi öğretmenler tarafından en sık ifade edilen alt tema olmuştur.

Öğretmenler, yetkinliğe sahip öğretmenlerin olumlu ve yapıcı bir öğrenme ortamının oluşmasında hayati bir rol oynadığına dair görüş belirtmişlerdir. Yetkinlik alt teması mesleki yeterlilik ve mesleki yetersizlik olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır. Mesleki yeterlilik kapsamında öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yeterince donanımlı olduğu, akademik performanslarının yüksek olduğu ve bu doğrultuda öğrencilerini cesaretlendirerek başarıya ilerlettikleri ifade edilmiştir. Mesleki yetersizlik boyutunda ise öğretmenlerin hem akademik olarak hem de sınıf yönetimi olarak yetersiz kaldıkları dolayısıyla da gelişim sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda ifade edilen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen alanıyla ilgili gerekli bilgi ve bu bilgiyi aktarabilecek bir yetenekle donatmalı. Öğrencinin davranışı için gerekli olan donanıma sahip olmalıdır.” (Ö21)

“Gözünü ve kulağını yeni gelişen fikirlere kapalı iken eski öğrenmeler üzerinde bilinen sularda risk almadan yol almayı tercih eden bir takım vardır. Akademik iyimserlik kendisini alanında başarılı görme düşünceden ibaret iken öğrencinin öğrenebileceği inancı zayıftır.” (Ö4)

Motivasyon, öğretmenlerin akademik iyimserliğini şekillendirmede, öğrencilerin başarısına, öğretimin etkililiğine ve okuldaki genel olumlu atmosfere olan inançlarını etkilemede çok önemli bir rol oynadığına yönelik görüşler bildirilmiştir. Motivasyona sahip öğretmenlerin, dirençli ve olumlu bir bakış açısıyla zorluklarla yüzleşmek için daha donanımlı oldukları düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğretme tutkusuyla ve öğrencilerinin başarısına bağlılıkla yönlendirildiklerinde, engelleri aşılmaz engeller yerine büyüme fırsatları olarak görme olasılıkları daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedirler:

“Öğretmenler öğrencilerini her zaman cesaretlendirir ve motive eder.”(Ö17)

“Öğrencisini destekleyen, istenilen davranış değişikliğinin olması için elinden gelen her şeyi yapandır öğretmen.” (Ö19)

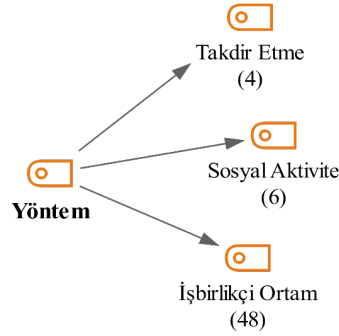
Öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyeline güçlü bir inanç göstermeleri gerektiği akademik iyimserlik bağlamında büyük önem arz ettiği belirtilmiştir. Bu, öğrencilerin yeteneklerini tanımayı ve vurgulamayı, yüksek beklentiler belirlemeyi ve öğrencilerin öğrenme ve başarılı olma yeteneklerine ilişkin olumlu ve iyimser bir bakış açısı geliştirmeyi içermektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerin neredeyse tamamı akademik iyimserlik konusunda kendini yeterli hissetmektedir. Ancak gerek okul idaresi gerekse diğer paydaşların bu konudaki olumsuz tutumları bu yeterlilik hissini umutsuzluğa da itebilmektedir. Lakin her öğrencinin öğrenebileceğine olan inançları devam etmektedir. Bunun için de ellerinden geleni yapmaktadırlar.” (Ö9)

“Öğrencisini destekleyen, istenilen davranış değişikliğinin olması için elinden gelen her şeyi yapan ve her durumda öğrencisine inanandır öğretmen.” (Ö19)

Şekil 4

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Akademik İyimserliğini Artırmaya Yönelik Uyguladıkları Yöntemlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıflandırılması



Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlere okul yöneticilerinin sorumlu bir lider olarak öğretmenlerin akademik iyimserliklerini geliştirmek amacıyla nasıl bir yöntem kullandıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar yöntem oluşturma teması altında üç alt tema oluşturulmuştur. Bunlar takdir etme, sosyal aktivite ve işbirlikçi ortam oluşturma şeklindedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin sorumlu liderlik kapsamında daha çok işbirlikçi bir ortam oluşturup öğretmenlerin akademik iyimserliğini geliştirmeye katkıda bulunarak öğretmenlerine her türlü imkânları sağladıklarını belirtmişlerdir.

Sorumlu liderler tarafından takdir edilmek öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığı belirtilmiştir. Okul yöneticileri öğretmenlerin sıkı çalışması ve özverisi için minnettarlık ve takdir ifade ettiğinde öğretmenlerin daha iyimser bir bakış açısına sahip olmasına katkıda bulundukları düşünülmektedir. Sorumlu liderlerin takdiri, öğretmenler arasında güven ve öz yeterlik duygusunu geliştirdiğine vurgu yapılmıştır. Katkılarından dolayı değer verildiğini ve kabul edildiğini hissetmek, öğretmenlerin öğrencileri olumlu yönde etkileme yeteneklerine olan inançlarını artırmakta ve böylece akademik iyimserliğe katkıda bulunmaktadır. Takdir etmeye yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okuldaki tüm paydaşlara değer verir ve özel olduğunu hissettirir. Okul adına yapılan etkinlikleri sık sık över böylece etkinliği yapan öğretmenle ilişkisini koparmamaya çalışır.” (Ö5)

“Yerine getirilen görevleri överek bizlerle olan ilişkisini kuvvetlendirmeye çalışır.” (Ö22)

Sorumlu liderlerin sosyal etkinlikler düzenlemesi öğretmenlerin akademik iyimserliğini olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir. Sosyal aktiviteler ilişkiler kurmak, topluluk duygusunu geliştirmek ve olumlu bir okul kültürünü teşvik etmek için fırsatlar yarattığı ve bu sayede de olumlu bir okul kültürünün gelişmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Meslektaşlarına ve okul topluluğuna bağlı olduğunu hisseden öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratabilme yeteneklerinin daha yüksek olduğu yorumlanabilmektedir. Ayrıca sosyal aktivitelerin öğretmenlere mesleklerinin rutin stres faktörlerinden bir mola verme olanağı sağladığı, stres düzeylerini azaltmaya yardımcı olduğu ve öğretimin zorluklarıyla başa çıkma becerileri konusunda daha iyimser bir bakış açısına katkıda bulunduğu yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu konudaki farklı deneyimler şu şekildedir:

“Okul yöneticimiz okul paydaşları arasındaki ilişkiyi geliştirmek için okul dışı farklı etkinlikler düzenliyor.” (Ö16)

“Okul iklimini hareketlendirmek için öğretmenler odasında ve okul dışında çeşitli etkinlikler düzenliyor. Öğretmenler odasına dart tahtası astırdı mesela.” (Ö20)

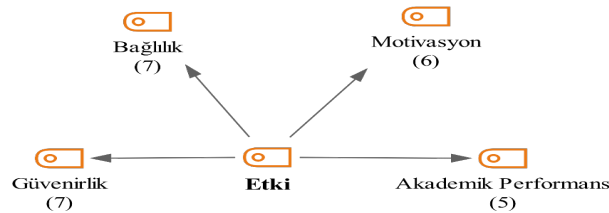
Sorumlu liderler tarafından oluşturulan işbirlikçi bir ortam, öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu dile getirilmiştir. Liderlerin işbirliğine, iletişime ve takım çalışmasına öncelik verdiğinde, öğretmenler arasında ortak amaç duygusu ve olumlu bir bakış açısının geliştiği üzerinde durulmuştur. Öğretmenler kendilerini birbirlerine bağlı hissettiklerinde ve ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalıştıklarında, bu, olumlu bir okul kültürüne katkıda bulunduklarını ve öğretmenlerin kolektif olarak fark yaratma yeteneklerine olan inançlarının güçlendiği belirtmişlerdir. Öğretmenler etkili öğretim stratejilerini paylaşmak ve zorlukların üstesinden gelme konusunda birbirlerini desteklemek için birlikte çalıştıklarında, öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkileme konusundaki iyimserliklerinin güçlendiği yorumlanmaktadır. Öğretmenler bu konuyla ilgili fikirlerini şöyle paylaşmışlardır:

“Öğrencilerin de fikirlerini alarak ders esnasında ve sonrasında onlara olumlu bir çalışma ortamı sunar. Daha çok öğrencilerin kendi kendine öğrenesine yardımcı olur.” (Ö14)

“Özellikle öğretmenler arası ilişkilerin güçlenmesi için çalışmalar yapıyor.” (Ö20)

Şekil 5

Okul Yöneticilerinin Sorumlu Bir Lider Olmasının Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıflandırılması



Okul yöneticilerinin sorumlu bir lider olarak öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin üzerinde yarattığı etkiye yönelik öğretmen görüşleri yapılan analiz sonucunda dört alt tema olarak tespit edilmiştir. Bu temalar olumlu güvenirlilik, bağlılık, motivasyon ve akademik performans olarak kategorilendirilmiştir. Şekil 5 incelendiğinde bu kategoriler arasında güvenirlilik ve bağlılık alt temalarının en sık telaffuz edilen kavramlar olduğu görülmektedir.

Öğretmenler okul yöneticilerinin sorumlu bir lider olması durumunda akademik iyimserliklerinin olumlu yönde geliştiğini, okula olan bağlılıklarının ve motivasyonlarının arttığını ve sorumluluklarını yerine getirmek için daha çalışkan olduklarını belirtmişlerdir. Güvenirlik alt temasında ise okul yöneticilerinin sorumlu lider davranışında bulunmalarının kendilerinin arkasında bir destek olarak gördüklerinden dolayı kendilerini güvende hissettiklerini söylemişlerdir.

Güven, olumlu ilişkiler kurmanın, iş birliğini geliştirmenin ve destekleyici bir okul kültürü yaratmanın temeli olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerine olan güveni onların akademik iyimserliğinin temelidir. Yöneticiler güvenilir, şeffaf ve okul topluluğunun refahına kararlı olarak algılandığında, öğretmenlerin liderliğin okulu başarıya doğru yönlendirme becerisine olan güvenin arttığı düşünülmektedir. Sorumlu liderlerin açık iletişime ve şeffaflığa öncelik vermesi gerekmektedir. Böylece yöneticiler okulun hedefleri, kararları ve zorlukları hakkındaki bilgileri açıkça paylaştığında öğretmenler arasında güvenin oluştuğu bildirilmiştir. Bu husustaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Arkamızda idarenin olduğunu hissederek yaptığımız davranışlarda ve attığımız adımlardan daha emin oluruz.” (Ö11)

“Öğretmen- idare veya öğrenci- öğretmen arasındaki bağ güven ortamı yaratacağını için hem sosyal hem de akademik açıdan olumlu sonuçlar doğurur.” (Ö15)

Okul yöneticilerinin sorumlu liderler olmaları öğretmenlerin okula bağlılıkları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığı ifade edilmiştir. Sorumlu liderlik, öğretmenlerin katkılarına değer veren, destekleyici, şeffaf ve işbirlikçi bir ortam yaratmayı içerir. Krizleri sorumlu bir şekilde yönetmek ve zor zamanlarda destek sağlamak, okul topluluğunun refahına olan bağlılığı gösterir. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin zorlu durumlarda desteklendiklerini hissettiklerinde bağlılıklarını sürdürme olasılıkları daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Sorumlu liderlik uygulamalarının, öğretmenlere değer veren ve onları destekleyen, okul topluluğunun başarısına yönelik güçlü bir bağlılık ve bağlılık duygusunu teşvik eden bir ortam yarattığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu hususta öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Olumlu yönde etkiler. Okula olan bağlılık artar.” (Ö19)

“Okul yöneticisinin gösterdiği davranışlar okula ve aidiyet duygumu etkiler. Olumlu davranışlar okula ve öğrencilerime olan bağlılığımı artırır.” (Ö7)

Okul yöneticilerinin liderlik tarzı, özellikle de sorumlu lider olmaları, öğretmenlerin motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği yönünde görüşler bildirilmiştir. Sorumlu liderlik, etik karar almayı, hesap verebilirliği ve hem öğrencilerin hem de personelin refahına odaklanmayı içerdiği belirtilmiştir. Değerlendirmeleri yapıcı ve adil olarak algılayan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını iyileştirme konusunda motive olmaları daha muhtemel olduğu yorumlanmaktadır. . Bu konuda öğretmenlerin yaşadıkları farklı deneyimler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Motive edici şekilde etkiler. Okul yöneticisinin sorumlu lider olması bir okulda öğretmen ve dolayısıyla öğrenci başarısını artıracak ilk basamak olduğunu düşünüyorum.” (Ö9)

“Olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Sorumlu bir lider ise müdürünüz okulda hemen hemen her şey pozitif ilerler. Ilımlı bir okul ortamı olur.” (Ö5)

Okul yöneticilerinin sorumlu lider olması hem öğretmenlerin akademik iyimserliği hem de akademik performansı üzerinde ikili bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Sorumlu liderler öğretmenlerin gerekli kaynaklara, teknolojiye ve öğretim materyallerine erişmelerini sağlar. İyi donanımlı öğretmenlerin ilgi çekici ve etkili öğrenme ortamları yaratma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve bu da akademik performansı olumlu yönde etkilediği

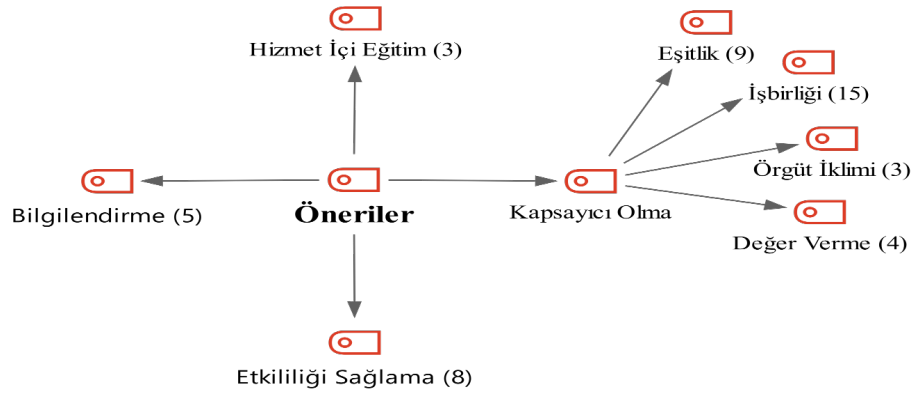
üzerinde durulmuştur. Ayrıca sorumlu liderlerin açık iletişimi, öğretmenlerin okulun hedefleri ve beklentileriyle uyumlu hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Böylelikle herkes aynı fikirde olduğunda, öğretim uygulamalarını ve dolayısıyla akademik performansı iyileştirmek için koordineli bir çabanın ortaya çıkma olasılığı arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yarattığı etkiye ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenin kendini yalnız hissetmediği desteklendiği bir ortamda daha katılımcı, kendini daha geliştirici ve üstlendiği rolün öneminden kaynaklı daha çalışkan ve verici tutum içinde her bir öğrencisine denizyıldızı gözüyle yaklaşacaktır.” (Ö4)

“Sorumlu bir lider olması bizim daha iyi hissetmemizi, daha çalışkan olmamızı sağlar.” (Ö18)

Şekil 6

Okul Yöneticilerinin Sorumlu Liderlik Kapsamında Öğretmenlerin Akademik İyimserliğini Geliştirmek İçin Uygulamaları Gereken Stratejilere İlişkin Öğretmen Önerilerinin Sınıflandırılması



Okul yöneticilerinin sorumlu bir lider olarak öğretmenlerin akademik iyimserliklerini geliştirmek amacıyla uygulamaları gereken önerilere yönelik öğretmen görüşleri dört kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar bilgilendirme, hizmet içi eğitim, kapsayıcı olma ve etkililiği sağlama olarak kodlara ayrılmıştır. Şekil 6 incelendiğinde bu kategoriler arasında kapsayıcı olma en sık telaffuz edilen kavram olduğu, onu etkililiği sağlama takip ettiği ve ardından bilgilendirme ve hizmet içi eğitim geldiği görülmektedir.

Bilgilendirme alt teması öğretmenlerin bir sorumlu lider olarak okul yöneticileri tarafından akademik iyimserliklerini geliştirmek amacıyla açık ve net bir şekilde bilgilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Gerek okul dışından gerek kendisi tarafından öğretmenin desteklenmesi gereken durumlarda eksikliklerin giderilmesi için bilgi verilmesini düşünülmektedir. Bu bağlamda sorumlu liderlerin her türlü gelişme, seminer ya da kurs gibi etkinliklerden öğretmenleri bilgilendirmeleri ve gerekli ortamı sağlamaları gerektiği yorumlanabilmektedir. Öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Akademik olarak liderlik edebilecek kişileri okulumuza getirir. Bilgilenmemizi sağlar.” (Ö1)

“Okul içi ya da okul dışı seminer, kurs ya da eğitim ortamlarından öğretmenleri haberdar eder.” (Ö14)

Hizmet içi eğitim alt temasında öğretmenlerin akademik olarak gelişebilmeleri için hizmet içi eğitimlere yönlendirilmeleri gerektiği ve bu hususta gereğinin yapılması belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim için güçlü bir platform görevi görmekte ve öğretmenleri en son metodolojiler, araçlar ve pedagojik yaklaşımlarla donatmak ve böylece öğretme yeteneklerini geliştirmek için önem arz ettiği belirtilmiştir. Öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişleridir:

“Hizmet içi eğitimlere teşvik ederek öğretmenlerin akademik iyimserlikleri geliştirilebilir.” (Ö11)

“Sorumlu liderle öğretmenlerin eksik olduğunu düşündüğü konularda öğretmenleri uygun hizmet içi eğitimlere yönlendirmelidir.” (Ö20)

Öneriler temasında en çok dile getirilen alt tema kapsayıcı olmadır. Kapsayıcı olma alt teması eşitlik, işbirliği, örgüt iklimi ve değer verme olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Okul yöneticilerinin eşit ve adil davranması öğretmenlerin akademik iyimserliğini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Herkese eşit muamele yapılması, kayırmacılığın olmadığı ve özellikle ders programı gibi çeşitli unsurlarda adil davranılması hem paydaşlar arasındaki ilişkinin hem de olumlu bir örgüt ikliminin oluşturulmasında etkili olduğu savunulmuştur. Değer verildiğini ve takdir edildiğini hissetmek öğretmenler için güçlü bir motivasyon kaynağıdır ve iş tatmininin ve bağlılığının artmasına yol açtığı çıkarımı yapılabilmektedir. İşbirliğine dayalı bir ortam, mesleki izolasyon duygularını azalttığı, öğretmenler iş birliği yaptığında fikirlerini paylaşacak, tavsiye arayacak ve zorlukları tartışacak bir meslektaş ağına sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlantı duygusu genel iş memnuniyetini ve akademik iyimserliği artırmaktadır. İş birliği öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarını paylaşmalarına olanak tanımaktadır. İşbirliğine dayalı bir ortamda, eğitimcilerin yeni fikirleri denemeleri, birbirlerinin başarılarından öğrenmeleri ve sürekli iyileştirme kültürüne kolektif olarak katkıda bulunarak akademik iyimserliği artırmaları daha olası olasıdır. Bu fikirleri destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen ve öğrencilere kendilerinin değerli olduklarını hissettirmeliler.” (Ö9)

“Karar alırken öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunması, aldığımız kararları uygulamak için gayret etmesi ve sorumluluğu üzerine alarak rehberlik etmesi gerekir.” (Ö18)

“Mutlu bir okul ortamı sağlamalı.” (Ö12)

“Baskı ve ön yargıdan uzak kişilik benimsemeli. Adaletli davranmalıdır.” (Ö13)

Etkililiği sağlama alt temasında sorumlu lider olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin aktif ve etkili kılmak amacıyla çeşitli etkinlikler yapmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Akademik başarının sadece sınav odaklı düşünülmemesi gerektiği ve farklı sosyal aktivitelerle de etkililiğin sağlanabileceği savunulmuştur. Öğretmenlerin etkinliğini artıran destekleyici ve güçlendirici bir ortam yaratmak için sorumlu liderliğin aktifliği esas görülmüştür. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sorumlu liderlik özelliği göstererek öğretmenlerin akademik iyimserliklerini geliştirmek maksadıyla belirttikleri görüşler şu şekildedir:

“Çeşitli etkinliklerle öğretmenleri her daim aktif kılmalılar.” (Ö3)

“Öğrencinin kendini gerçekleştirme sadece sınavlara endeksli olarak değil sosyal aktivitelerle de alacağı rollere bağlıdır.” (Ö4)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sorumlu liderlik yaklaşımını benimseyen öğretmenler, öğrencilerin entelektüel ve duygusal gelişim süreçlerinde rehberlik rolünü üstlenmektedir (Doh & Quigley, 2014). Genç bireyler üzerindeki etkilerinin farkında olan öğretmenler, kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu ortamın oluşturulmasında, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini artırmaları; zorlukların iş birliğiyle aşılabileceğine ve eğitim hedeflerine ulaşılabileceğine dair kolektif bir inancı güçlendirmektedir. Sorumlu liderlik ve akademik iyimserlik birlikte ele alındığında, okul ikliminde bütüncül ve uyumlu bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bu yapı, etkili iletişim, iş birliği ve ortak hedeflere dayalı olarak şekillenen olumlu bir okul kültürünün oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Shi & Ye, 2016). Bu çerçevede, öğretmenlerin akademik iyimserliğini destekleyen sorumlu liderlik uygulamalarının; okul kültüründeki dönüşüm ve eğitim çıktılarındaki iyileştirilmesindeki rolünü incelemek, literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Sorumlu liderlik üzerine çeşitli araştırmalar bulunsun da, bu liderlik anlayışının öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerindeki etkisi sınırlı biçimde incelenmiştir. Mevcut çalışmalar, çoğunlukla genel liderlik yaklaşımlarına veya farklı örgütsel sonuçlara odaklanmaktadır. Sorumlu liderliğin doğrudan etkilerine dair bazı bulgular elde edilmiş olsa da, bu liderlik biçiminin öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri üzerindeki etkisi, okul kültürünü nasıl dönüştürdüğü ve eğitim çıktılarındaki ne tür sonuçlara yol açtığı yeterince ele alınmamıştır. Bu nedenle, konunun daha kapsamlı ve sistematik bir biçimde incelenmesi gerekmektedir.

Analiz bulgularına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sorumlu liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri dört başlık altında toplanmıştır: özveri olma, ilişkisel olma, vizyoner olma ve sorumluluk sahibi olma. Öğretmenlerin çoğunluğu, yöneticilerini “ilişkisel” olarak tanımlamaktadır. Yöneticilerin iş birliğine önem verdikleri ve öğretmenlerle düzenli bilgi paylaşımı yaparak onları karar süreçlerine dahil ettikleri ifade edilmiştir. Bu etkileşim, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve mesleki motivasyonlarının artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, iletişime açık yöneticiler, öğretmenler arasında köprü işlevi görerek örgütsel ilişkilerin güçlenmesini desteklemektedir. İletişimin yetersiz olduğu durumlarda ise bireysellik ön plana çıkmakta ve bu durum iş birliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Sorumluluk sahibi ve yenilikçi yöneticiler, öğretmenlerin ve diğer paydaşların gelişimini desteklemektedir. Özellikle teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve bu doğrultuda kendilerini sürekli geliştirmeleri, çağın gerekliliklerine uyum sağlama açısından önem arz etmektedir. Bu noktada, liderlerin sergilediği sorumlu liderlik davranışlarının da bu süreci destekleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Nitekim, Özan vd. (2023a), sorumlu liderlik davranışlarının kurum içi farkındalığı artırdığını ve öğretmenler arasında iş birliğine dayalı ilişkilerin gelişmesini desteklediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin akademik iyimserliğine ilişkin görüşler üç ana tema altında toplanmıştır: yetkinlik, motivasyon ve inanç. Bu temalar arasında en çok vurgulanan, yetkinliktir. Öğretmenlerin yalnızca akademik alanda değil, sınıf yönetimi konusunda da donanımlı oldukları; öğrencilerini hem okul içinde hem dışında takip ettikleri ve gerektiğinde maddi ya da manevi destek sağladıkları ifade edilmiştir. Öğrenciler başarısızlık yaşadığında öğretmenlerin onları desteklediği ve yeniden çaba göstermeleri için cesaretlendirdikleri gözlemlenmiştir. Öte yandan, bazı öğretmenler ise kıdemli meslektaşlarının mesleki tükenmişlik nedeniyle öğrencilerle yeterince iletişim kurmadığını, yalnızca ders anlatıp sınıftan çıktıklarını ve bazı görevlerini ihmal ettiklerini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerinin okul içi rollerini ve tutumlarını nasıl etkilediğine dair önemli bir ipucu sunmaktadır. Nitekim, Özan vd. (2023b), kıdem düzeyinin öğretmenlerin liderlik ve işe bağlılık algılarını etkilediğini; kıdemi yüksek öğretmenlerin liderlik algısının daha yüksek olduğunu, ancak aynı okulda uzun süre görev yapan öğretmenlerde bu algının zamanla zayıfladığını ortaya koymuştur.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin akademik iyimserliğini geliştirmek amacıyla benimsedikleri yöntemlere ilişkin görüşler üç alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar; takdir etme, sosyal aktiviteler ve işbirlikçi bir ortam oluşturma olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, yöneticilerin işbirlikçi bir ortam oluşturarak akademik iyimserliği desteklediklerini ifade etmiştir. Bireysel yaklaşımlardan ziyade, iş birliğine dayalı görev paylaşımı hem akademik iyimserliği artırmakta hem de olumlu bir örgüt iklimi yaratmaktadır. Yöneticilerin öğretmenlerle sürekli iletişim kurdukları ve onları karar alma süreçlerine dahil ettikleri görülmektedir. Bu iletişim, kimi yöneticiler tarafından toplantılarla, kimileri tarafından ise bireysel görüşmelerle sağlanmaktadır. Öğretmenlerin sürece dahil edilmesi, kendilerini önemli hissetmelerine katkı sağlamakta ve bu durum akademik iyimserliklerini güçlendirmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin başarılarının yöneticiler tarafından takdir edilmesi, akademik iyimserliği olumlu etkileyen bir diğer faktördür. Okul dışı etkinlikler (kahvaltı, yemek, piknik vb.), öğretmenlerin iyi hissetmelerine ve aralarındaki ilişkilerin güçlenmesine katkı sunmaktadır. Bu tür uygulamalar, okul yöneticilerinin sorumlu liderlik davranışları sergilemesiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, James ve Priyadarshini (2021), sorumlu liderliğin öğretmenlerin verimliliği, sosyal ilişkileri ve sorumlulukları üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, sorumlu liderlik davranışlarının akademik iyimserlik üzerindeki etkisi dört ana tema çerçevesinde ele alınmıştır. Bu temalar; güven, bağlılık, motivasyon ve akademik performans olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcılar tarafından en sık vurgulanan temanın “güven ve bağlılık” olduğu görülmektedir. Sorumlu liderlik, öğretmenlerin hem okula hem de öğrencilere olan bağlılıklarını artırmakta; bu durum ise motivasyonlarıyla birlikte akademik performanslarını da yükseltmektedir. Güven teması kapsamında, yöneticilerin öğretmenlere destek oldukları, onlara güven aşıladıkları ve özgüvenlerini teşvik ettikleri ifade edilmiştir. Bu bulgular, liderlik yaklaşımlarının öğretmen davranışları üzerindeki çok yönlü etkisini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Daly (2009), öğretmenlere güvenen, gelişimlerini önemseyen ve onları karar süreçlerine dahil eden liderlerin, öğretmenlerdeki stres düzeyini azalttığını vurgulamaktadır. Tschannen-Moran ve Hoy (2000), güven ortamı bulunan okullarda çalışanların daha yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediğini ortaya koymuştur. Özcan ve Gümüş (2021), öğretmen algısına göre sorumlu liderliğin kariyer tatmini ve işe bağlılık düzeylerini artırdığını göstermiştir. Özkan ve Üzüm (2021) ise, sorumlu liderliğin etik dışı davranışları azalttığını; buna karşılık iş doyumunu, performansı ve bağlılığı artırdığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin önerilerine göre, yöneticilerin akademik iyimserliği artırmak amacıyla uygulamaları gereken stratejiler dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; bilgilendirme, hizmet içi eğitim, kapsayıcı olma ve etkililiği sağlama olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenler tarafından en sık dile getirilen öneri “kapsayıcı olma”dır. Öğretmenler, yöneticilerin adil, önyargısız ve eşitlikçi bir tutum sergilemelerinin daha iyimser bir okul ortamı yaratacağına inanmaktadır. Sorumlulukların eşit dağıtılması, demokratik bir okul anlayışını destekleyecektir. Ayrıca, yöneticilerin öğretmenlerle düzenli iletişim kurmaları, rehberlik etmeleri ve motive edici etkinlikler düzenlemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Okuldaki olumlu örgütsel iklimin öğretmen iyimserliği üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiştir. Yöneticilerin hem bilgi sahibi olmaları hem de öğretmenleri bilgilendirmeleri, mesleki gelişim açısından önemlidir. Gerektiğinde yöneticilerin de öğretmenlerle birlikte hizmet içi eğitimlere katılmaları ve kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu durum, liderlik becerilerinin geliştirilmesinin sadece yönetsel değil, aynı zamanda öğretmen motivasyonu ve okul iklimi açısından da kritik olduğunu göstermektedir. Nitekim, James ve Priyadarshini (2021), öğretmenlerin akademik iyimserliğini artırabilmek için yöneticilerin liderlik becerilerini geliştirmeleri ve etkili uygulamalar hayata geçirmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, şeffaflık, adalet ve iş birliğine dayalı bir okul kültürü inşa eden sorumlu liderler, öğretmenlerin mesleki tutumlarını olumlu yönde etkileyen bir ortam yaratmaktadır.

Öğretmenler, liderlerini güvenilir ve değer odaklı olarak algıladıklarında, yenilikçi uygulamalara daha açık hale gelmekte ve meslektaşlarıyla daha etkili iş birlikleri kurmaktadır. Bu iyimserlik, yalnızca duygusal bir durum değil, aynı zamanda akademik başarının temel itici gücüdür. Sorumlu liderlik ile akademik iyimserlik arasında karşılıklı besleyici bir ilişki vardır. Sorumlu liderlik iyimserliği desteklerken, iyimser öğretmenler de bu liderlik anlayışının okul kültürü ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini güçlendirmektedir. Bu nedenle, okullarda sorumlu liderliğin teşvik edilmesi hem etik bir sorumluluk hem de sürdürülebilir başarı için stratejik bir yaklaşımdır.

Bu sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir: Etkili liderler ve yöneticiler, sorumluluk bilinciyle hareket etme, işyerinde güven ortamı oluşturma ve ortak bir vizyon geliştirme becerilerine sahip olmalıdır. Sorumlu liderler, rehberlik ettikleri eğitimcilerin mesleki gelişimini aktif olarak teşvik ederek hem kendi kariyer tatminlerini hem de öğretmenlerin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeylerini artırabilirler. Bu yaklaşım, yüksek motivasyon ve performans standartlarıyla tanımlanan bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir. Okul yöneticilerinde görülen sorumlu liderlik özelliklerinin; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, performansları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, M. (2022). Okul yöneticilerinin sorumlu liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş tatminleri üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 31-35.
- Al-Subaie, O. B. A. (2021). Leading organizational trust in educational institutions: A proposed leadership model. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24(6), 1–22.
- Antunes, A., & Franco, M. (2016). How people in organizations make sense of responsible leadership practices: Multiple case studies. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(1), 126–152.
- Bakkalbaşı, Ş. O. (2017). Yönetim biliminin doğuşu ve ilk temsilcileri hakkında bir tartışma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(2), 431- 452. <https://doi.org/10.14780/muiibd.384135>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beard, K. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers* [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1217020480
- Beard, K.S., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Biroğul, H. K., & Deniz, M. E. (2015). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 48–53). Sakarya Üniversitesi.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 2. <https://doi.org/10.17860/efd.37317>
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- Daly, A. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-216. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330499>
- Demir, F., & Oral, Ş. (2016). Öğretmenlerin nöbet görevine ilişkin algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (47), 477- 488. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3370>
- Doh, J. P., & Quigley, N. R. (2014). Responsible leadership and stakeholder management: Influence pathways and organizational outcomes. *Academy of Management Perspectives*, 28(3), 255-274. <https://doi.org/10.5465/amp.2014.0013>
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data* (2nd ed.). Sage Publications.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Greige Frangieh, C., & Khayr Yaacoub, H. (2017). A systematic literature review of responsible leadership: Challenges, outcomes and practices. *Journal of Global Responsibility*, 8(2), 281-300. <https://doi.org/10.1108/JGR-01-2017-0004>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- İvgin, A., & Demirtaş, H. (2022). Okulların akademik iyimserliği ile müdürlerin yönetim tarzı arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 21-39. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099644>
- James, K. V., & Priyadarshini, R. G. (2021). Responsible leadership: A new paradigm for organizational sustainability. *Management and Labour Studies*, 46(4), 452-470. <https://doi.org/10.1177/0258042X211005325>
- Kalkan, F., & Dağlı, E. (2021). Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 441-458. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352273>
- Karakaş, A., Bektaş, F. & Öğdem, Z. (2021). Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 49-72. <https://doi.org/10.29299/kefad.810377>

- Kempster, S., Maak, T., & Parry, K. (Eds.). (2019). *Good dividends: Responsible leadership of business purpose*. Routledge.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- Kurt, Ş., & Bostancı, A. B. (2018). Öğretmenlerin politik yetileri ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 119-135.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1148322317
- Lämsä, A. M., & Keränen, A. (2020). Responsible leadership in the manager–employee relationship. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 9(3), 422-432. <https://doi.org/10.1177/2277977920958543>
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 217-235. <https://doi.org/10.1080/13603120110057082>
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006a). Responsible leadership: A relational approach. In T. Maak & N. M. Pless (Eds.), *Responsible leadership* (pp. 33–53). Routledge.
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006b). Responsible leadership in a stakeholder society—a relational perspective. *Journal of Business Ethics*, 66, 99–115. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9047-z>
- Maak, T. (2007). Responsible leadership, stakeholder engagement, and the emergence of social capital. *Journal of Business Ethics*, 74(4), 329–343. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9510-5>
- Maak, T., & Pless, N. M. (2009). Business leaders as citizens of the world: Advancing humanism on a global scale. *Journal of Business Ethics*, 88, 537–550. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0122-0>
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229. <https://doi.org/10.1080/15700760600805816>
- MacPherson, K., & Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Sage Publications.

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Özan, M., & Gümüş, İ. (2021). Stratejik yönetim uygulamalarının işletmelerin kriz yönetimine etkilerinin analizine yönelik bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(4), 2550-2575. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.11.1667>
- Özan, M., Güneş, N., & Güneş, Ö. C. (2023a). Algılanan sorumlu liderlik, öğretmenlerin kariyer tatmini ve işe adanmışlık arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 485-495.
- Özan, M., Bayar, M., & Selçuk Alakel, B. (2023b). Sorumlu liderlik algısının öğretmenlerde iş aile çatışması ve işe yabancılaşmadaki rolü. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 497–505. 10.5281/zenodo.7774303.
- Özdemir, S., & Kılınç, A. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.17244/eku.49308>
- Özkan, O.S., & Üzüm, B. (2021). Sorumlu Liderlik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 19 (4),199-212. <https://doi.org/10.11611/yead.1020593>
- Parris, D. L., & Dapko, J. L. (2016). Exploring transparency: A new framework for responsible business management. *Management Decision*, 54(1), 222–247. <https://doi.org/10.1108/MD-07-2015-0279>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Pless, N. M., Sengupta, A., Wheeler, M. A., & Maak, T. (2021). Responsible leadership and the reflective CEO: Resolving stakeholder conflict by imagining what could be done. *Journal of Business Ethics*, 180, 313-337. <https://doi.org/10.1007/s10551-021-04865-6>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage Publications.
- Seligman, M. (2002). *Handbook of positive psychology: Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. Oxford University Press.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage Books.
- Seyhan, Ö., Soylu, A., Ercan, M., & Uçaktürk, İ. H. (2023). Okullarda ve öğretmenlerde akademik iyimserlik inancına yönelik kavramsal bir çerçeve. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(109), 5968-5976.
- Shi, Y., & Ye, M. (2016). Responsible leadership: Review and prospects. *American Journal of Industrial and Business Management*, 6(8), 877.
- Smith, P., & Hoy, W. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568. <https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X13510004>

- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0013124508321372>
- Tirmizi, S. A. (2023). Globally responsible leadership: The courageous case of Angela Merkel. *Leadership*, 19(6), 549-567. <https://doi.org/10.1177/17427150231201733>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tüysüz, M. (2021). *Örgütlerde toplam kalite yönetimi ve liderlik*. Hiperyayın.
- Waldman, D. A., & Balven, R. M. (2014). Responsible leadership: Theoretical issues and research directions. *Academy of Management Perspectives*, 28(3), 224-234. <https://doi.org/10.5465/amp.2014.0016>
- Voegtlin, C., Patzer, M., & Scherer, A. G. (2012). Responsible leadership in global business: A new approach to leadership and its multi-level outcomes. *Journal of Business Ethics*, 105, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0952-4>
- Voegtlin, C. (2016). What does it mean to be responsible? Addressing the missing responsibility dimension in ethical leadership research. *Leadership*, 12(5), 581-608. <https://doi.org/10.1177/1742715015578936>
- Yıkılmaz, İ. (2023). Sorumlu liderlik. İçinde F. Bal & O. E. Ufacık (Ed.), *Yönetim & organizasyon alanında seçme yazılar* (ss. 281-306). Özgür Yayınevi. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub258>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Polat, M. (2020). Okullarda ve öğretmenlerde akademik iyimserlik inancına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 4567-4583. <https://doi.org/10.26449/sss.2294>
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. (2015). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 259-270. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.8966>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Zehir Topkaya, E. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113- 118.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the ever-evolving landscape of education, leadership plays a pivotal role in shaping the experiences and outcomes of students, teachers, and the broader school community. Among the various leadership styles, responsible leadership stands out for its holistic and ethical approach, aiming not only at academic excellence but also at fostering a sustainable and positive educational environment. This article delves into the concept of responsible leadership in schools and its profound impact on promoting academic optimism. Responsible leadership in schools refers to the practices and behaviors of school leaders who prioritize ethical standards, sustainability, and student-centered approaches. These leaders go beyond the traditional focus on academic achievements and encompass a broader vision that includes social responsibility, environmental consciousness, and the well-being of all school stakeholders. Maak and Pless (2009) argue that responsible leadership is a collaborative relationship between leaders and stakeholders and is based on principles that guide the actions of the parties (Lämsä & Keränen, 2020). The main focus of leadership elements is teamwork and co-operation. Responsible management approaches play an active role in planning employees' work and decision-making processes. Responsible leadership requires a relational leadership approach that coordinates and develops relationships with multiple stakeholder groups, thus reaching far beyond traditional leader-follower perceptions (James & Priyadarshini, 2021).

Academic optimism is a composite construct that combines teachers' belief in their ability to teach effectively (collective efficacy), their trust in students and parents, and an overall optimistic outlook towards students' academic success. Schools characterized by high academic optimism are marked by a positive school climate, where both teachers and students are motivated and confident in their ability to achieve academic goals. The relationship between responsible leadership and teacher-academic optimism is a critical aspect of the educational environment and can affect both teacher morale and student outcomes. When school leaders exhibit responsible leadership qualities, it leads to a positive and optimistic atmosphere among teachers. When teachers feel supported and valued by their leaders, they are more likely to develop a positive view of their professional roles and responsibilities. This positive outlook, known as teacher-academic optimism, can improve the overall teaching and learning environment in the school. In addition, responsible leadership practices contribute to the formation of a collaborative and participatory school culture. When teachers are actively involved in decision-making processes and feel that their voices are heard, they develop a sense of ownership and shared responsibility for the success of the school. This collaborative atmosphere helps to develop teacher-academic optimism as educators feel a sense of empowerment and competence in their ability to contribute to positive educational outcomes.

Bringing an innovative perspective to the literature, this research emphasises the role of responsible leadership in building a stronger and sustainable culture of academic optimism in educational institutions.

Method

This study was conducted to examine the effect of school administrators' responsible leadership behaviours on teachers' academic optimism levels. The research was conducted with 22 teachers working in 11 Anatolian high schools in Isparta Central District in the 2023-2024 academic year. Participants were determined on the basis of volunteerism without sampling. This number corresponds to approximately 4.18% of the total 526 Anatolian High School teachers in the region where the study was conducted. The main reason for limiting the sample number to 22 teachers is that the study was structured with a qualitative research design. An interview form consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. The research, in which qualitative method was used, was designed as a case study. The collected

qualitative data were subjected to relational/contextual analysis through MAXQDA software, visualised and the findings were interpreted. The main purpose of content analysis is to categorise and interpret the data obtained by integrating them with concepts and contextual frameworks. The basic process applied in content analysis is to collect similar data under certain categories and themes (Demir & Oral, 2016). Then, the data brought together in a certain framework are interpreted by writing them down in a way that the reader can understand (Creswell & Poth, 2016). The first step to be done in content analysis is coding the data obtained. Basically, content analysis involves a comprehensive examination of the collected data, dividing them into comparable sections and decoding the conceptual meaning of each section. Then, the codes are divided into certain groups and themes are formed, followed by the organisation of the data according to these codes and finally the process of interpreting the findings continues (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Results and Discussion

Responsible leadership in schools is a powerful catalyst for promoting academic optimism. By prioritizing ethical standards, sustainability, and student-centered approaches, responsible leaders create an environment where trust, collaboration, and positivity flourish. This, in turn, leads to enhanced academic outcomes and a more resilient, hopeful school community. As education systems worldwide face unprecedented challenges, the principles of responsible leadership offer a compelling path forward, ensuring that schools not only achieve academic excellence but also contribute to the holistic development of students and society at large. Within the scope of the research, it has been observed that teachers who perceive their leaders as responsible and ethical are more likely to have a sense of trust and confidence in school leadership. This contributes to teacher academic optimism. It was concluded that responsible leaders have an important role in shaping the vision of the school, setting clear goals and providing teachers with the necessary support and resources. Ongoing innovations and changes in the education sector, coupled with societal expectations, governmental educational policies and educational initiatives, as well as the demands of incorporating advances in information technology, have created the need for many teachers to seek help from colleagues, supervisors and managers. The school, in its role as a responsible leader, should take this into account and assess whether support is necessary. From time to time, they should endeavour to develop teachers' skills and provide assistance. Effective leadership strategies that skilfully guide this process empower individuals by contributing to their resilience to challenges, promoting motivation and potentially preventing conflict. Prosperity within the "golden triangle" of family-community-school can be effectively sustained through the competent fulfilment of the responsible leadership role of the school administrator (Özan et al., 2023a).