



Ortaokul Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Tutumları: Bir Q Metodoloji Çalışması¹

Tuba AKPOLAT²

Abstract

Öğretmenlerin öğrenci performansını nasıl etkilediğini anlamak için öğretme-öğrenme hakkındaki inançları ve davranışlarını anlamak önemlidir. Öğretmen akademik iyimserliği, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde kendilerine, öğrencilerine ve velilerine güvenleri ile öğrencilerin potansiyellerini aşmalarını sağlayacak okul kültürüne ilişkin inançlarından oluşan bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada başarı durumu birbirinden farklı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma bir karma yöntem deseni olan Q metodoloji deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, başarı durumu düşük, orta ve yüksek ortaokullarda çalışan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulların başarı durumuna göre iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Yüksek akademik başarıya sahip okullarda çalışan öğretmenler teşvik ediciler ve düşük-orta akademik başarıya sahip okullarda çalışan öğretmenler motiveler olarak isimlendirilmiştir. Düşük ve orta başarıya sahip okullarda çalışan motiveler grubundaki öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları, öz yeterlikleri üzerinde eğilim göstermektedir. Bununla birlikte yüksek başarıya sahip okullarda çalışan teşvik ediciler grubundaki öğretmenlerin, akademik iyimserlik algılarının öğrenci ve veliye güven ile akademik vurgu üzerine eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi
25/06/2023
Kabul Tarihi
09/09/2024
Yayın Tarihi
20/01/2025

Anahtar Kelimeler

Akademik
iyimserlik,
Akademik
vurgu,
Güven,
Ortaokullar,
Öz Yeterlik

¹ Bu çalışma, 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, 0000-0001-5907-6972, tuba.akpolat@msgsu.edu.tr

Atıf:

Akpolat T. (2025). Ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik tutumları: Bir q metodoloji çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAUEFD)*, 63, 39-62. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1319965>

Giriş

Okullarda, öğrenmeyi etkileyen birçok unsurun varlığından söz edilebilir. Bunlar arasında sınıf mevcudu, okul büyüklüğü gibi fiziksel unsurlar (Boozer ve Rouse, 2001; Monk ve Haller, 1993), sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzey gibi sosyal unsurlar (Coleman ve diğerleri, 1966; Hoy ve diğerleri, 2002), aile desteği, öğretmen niteliği, okul yöneticisi tutumu gibi öğrenme paydaşlarına ilişkin unsurlar (Balcı, 1993; Bean ve diğerleri, 2003; Darling-Hammond, 2000) ve öğrencinin öğrenme stilleri, motivasyonu ve zekâsı gibi kişisel unsurlar (Çakan, 2002) sayılabilir. Her ne kadar çok sayıda kişisel ve örgütsel faktör öğrencinin öğrenmesini etkilese de araştırmalar sürekli olarak öğretmenlerin öğrenci sonuçlarında fark yaratmada en kritik unsur olduğunu vurgulamaktadır (Wright ve diğerleri, 1997). Öğretmenlerin inançları, onları belirli durum veya olaylara yanıt olarak harekete geçmeye teşvik eden bilişsel motive ediciler olarak hareket eder (Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008). Örneğin, eğer bir öğretmen öğrencilerinin öğrenme yeteneklerine inanıyorsa, öğrencilerin destekleyici ve yol gösterici davranışlarda bulunma olasılığı daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenmesini etkileme yeteneklerine olan bu olumlu inanca akademik iyimserlik denir.

Öğretmen akademik iyimserliği öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde bazı unsurlara odaklanmasını içermektedir. Bu unsurlar, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin yeterliliğine, veli ve öğrencilerin bu süreçte iş birliği yapacağına güvenmesine ve öğrenci potansiyelini ortaya çıkaracak olumlu ve zorlu bir akademik çevre yaratabilmesine (akademik vurgu) ilişkin olumlu inançlarıdır. Woolfolk Hoy vd. (2008) öğretmen akademik iyimserliğini bu birbiriyle etkileşim içinde olan üç unsurun bir arada bulunduğu bireysel bir özellik olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmen akademik iyimserliğinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren bütünlük bir yapı sergilediği söylenebilir. Akademik iyimserliği oluşturan unsurlardan öz yeterlik bilişsel, güven duyuşsal ve akademik vurgu ise davranışsal boyutu oluşturmaktadır (Beard ve diğerleri, 2010). Öğretmen akademik iyimserliğini anlayabilmek için söz konusu unsurlar ve birbiri ile olan etkileşimlerini incelemek önemlidir.

Öz yeterlik algısı, kişinin kendi yeteneklerini ve kapasitesini değerlendirme ile ilgilidir. Bandura (1997) öz yeterliği, kişinin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla öz yeterlik, zorluklar karşısında kararlılıkla çalışmayı ve pes etmeden, hedeflere ulaşana kadar devam etmeyi sağlayan bir özelliktir (Heslin ve Klehe, 2006). Öğretmen öz yeterliğini Tschannen-Moran, vd. (1998), öğretmenin belirli bir durumda, öğretim görevini başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan eylemleri planlama ve uygulama becerisine olan inancı olarak tanımlamaktadır.

Bununla birlikte Bergman vd. (1997), öğretmenlerin öz yeterliğini, öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduğuna inanma derecesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen öz yeterliği; öğretim stratejilerini uygulama, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı gibi becerileri başarıyla gerçekleştirmeye ilişkin inançları içermektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen akademik iyimserliği tanımlayan ilk unsur olan öz yeterliğin, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesinde sorumluluk alarak eyleme geçmelerini sağlayan (Guskey ve Passaro, 1993) bilişsel güç olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen akademik iyimserliğinin duyuşsal boyutu olan öğrenci ve velilere güven, öğretmenlerin, tüm öğrencilerinin öğrenebileceğine ve velilerin öğrenci öğrenmesinde iş birliği yapacağına ilişkin güvenini ifade etmektedir (Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008). Öğretmenlerin öğrenci ve veliye güvenleri, öğrenci akademik başarısı üzerinde etkili bir unsurdur. Öğretmenler, okul ile veli arasında köprü kuran, ilk iletişim hattıdır. Bununla birlikte, dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarından da sorumlu kurumsal temsilcilerdir (Stanton-Salazar, 1997). Bu bağlamda öğretmenlerin velilere güvenmesi, okul ile aile arasındaki üretken bağlantıların etkinleştirilmesini ve iyileştirilmesini sağlayarak, okulların öğrenci öğrenmesi için daha iyi yerler olmasına olanak tanıyacaktır (Goddard ve diğerleri, 2001). Öğretmenlerin, öğrencilerinin başarabileceğine ilişkin olumlu inancı öğrencilerin de kendilerine inanmalarını sağlayacaktır (Hattie, 2008). Başka bir deyişle öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesinde veli ve öğrenci ile iş birliği yapabileceğine ilişkin olumlu inancı, öğrencilerinin potansiyellerini ortaya çıkaracakları öğrenme ortamları oluşturma davranışı için motivasyon oluşturacaktır.

Öğretmenlerin olumlu ve zorlu bir akademik çevre yaratması ile öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkaracak ya da potansiyellerini aşmasını sağlayacak akademik görevlerle geçirilen zamana vurgu yapılmaktadır (Woolfolk, 2007). Öğrenci öğrenmesi için iş birliği içinde çalışan öğretmen ve veliler, öğrenciler için yüksek ama ulaşılması mümkün olan hedefler belirleyerek, öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymalarını bekler (Hoy ve Miskel, 2008). Öğretmenlerin, öğrenci başarısını artırmak için iş birliği içinde ve öğrenci odaklı teknikleri kullanarak, öğrenciyi sürece dahil etmeleri iyi öğrenme sonuçları alınmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmen akademik iyimserliğini oluşturan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu, birbirlerini destekleyen unsurlar olarak öğretim sürecine yansiyacaklardır.

Öğretmen akademik iyimserliğinin söz konusu üç unsuru birbiriyle etkileşimsel ilişki içindedir. Bu etkileşim, birbirini ortaya çıkararak daha da güçlenen bir yapı oluşmasını sağlamaktadır (Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008). Örneğin, öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin

öğrenmeye açık ve kavrama yeteneğine sahip olduklarına ve öğrenci öğrenmesinde veliler ile iş birliği yapabileceklerine güvenirlir. Bununla birlikte, öz yeterliğe sahip ve öğrencilerine güvenen bir öğretmen, onların potansiyelini ortaya koyabilecekleri akademik ortamlara girmeye zorlayacaktır. Dolayısıyla öğretmen akademik iyimserliği hem bireysel olarak öğrenci öğrenmesinde hem de başarı odaklı bir okul iklimine katkı sayılarak kolektif düzeyde (Gray ve diğerleri, 2016) fark yaratacak bir unsurdur. Beard vd. (2010), öğrenci başarısını etkileyen ve öğretmenin kontrolünde olmayan birçok unsur olduğunu, akademik iyimserlik gibi bireysel özelliklerin öğrenci öğrenmesini etkileme gücünün ise yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Öte yandan öğretmen akademik iyimserliğini etkileyen ve ondan etkilenen birçok unsur bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, okulların etkili bürokratik yapıya sahip olmalarının (Anderson, 2012; Özdemir ve Kılınç, 2014); başarı odaklı okul kültürüne sahip olan okullarda çalışmanın (Ermış, 2022) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini artırdığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen akademik iyimserliğinin örgütsel bağlılık (Karakas ve diğerleri, 2021); mesleki öğrenme (Kılınç ve diğerleri, 2021) üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Öğretmen akademik iyimserliği, pozitif örgütsel çıktılar yaratmasının yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının artmasında da (Anderson, 2012) etkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin, özellikle amaçlarına ulaşmak için kişisel araçlardan (çaba, öz yeterlik vb.) yoksun öğrenciler için öğrenmeyi teşvik edebilecek akademik iyimserlik tutumlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, ulusal ve uluslararası alanyazında okulların başarı durumlarının, öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimine etkisinin ne olduğuna ilişkin çalışmalara daha az rastlanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının çalıştıkları okulların başarı durumuna göre ne tür bir eğilim gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarında ortak bir eğilim var mıdır?
- Öğretmen algılarında akademik iyimserlik alt boyutlarından hangisi daha fazla ön plana çıkmaktadır?
- Ortaokul öğretmenleri hangi konularda fikir ayrılığına sahiptir?

Yöntem

Bu araştırmada Q metodoloji deseni kullanılmıştır. Polat (2022) Q metodolojinin hem nitel hem nicel araştırma yaklaşımından beslenen karma bir yöntem olduğunu dile getirmektedir. Q metodolojide amaç bir konu ya da sorun hakkında var olan farklı sosyal bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Q-metodolojisi, alternatif bakış açılarını açıklığa

kavuşturmak için tasarlandığından, özellikle rakip görüşleri keşfetmek için çok uygundur (Watts ve Stenner, 2012). Q metot, bir gruptaki fikir birliğinin yanı sıra farklı görüşleri ortaya çıkarır ve açıklar. Yapısal olarak faktör analizinin tersine çalıştığı bir türü olduğu söylenebilir. Faktör analizinde seçilmiş bir popülasyon, ölçülmek istenen özelliğe ilişkin değişkenlerin dağılımında belirleyici olur. Bununla birlikte Q metodolojide, ölçülmek istenilen özelliğe göre seçilmiş popülasyonun dağılımı gözlemlenir (Stephenson, 1936). Dolayısıyla Q metodolojide, karşılaştırılabilir yollarla bir madde havuzunu anlamlandıran katılımcı gruplarını belirlemek için faktör analizi kullanılır (Watts ve Stenner, 2005). Söz konusu tersine faktör analizi, Q metodolojinin nicel yönünü ortaya koymaktadır.

Q metodoloji ile öznellik keşfedilmeye çalışılır. Bu bakımdan Q cümleleri sıralayan katılımcıların iç ölçütleri kullanarak ifadelere yanıt vermeleri beklenir. Bununla birlikte tüm katılımcıların aynı Q cümlelere tepki vermesi, katılımcıları karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Bu öznellik Q metodolojinin niteliksel yönünü ortaya koymaktadır (Webler ve diğerleri, 2009).

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulların akademik başarılarına göre bir kişilik özelliği olan akademik iyimserliğe ilişkin algılarında görüş birliği ve fikir ayrılığı olup olmadığı incelenmiştir. Bu bakımdan söz konusu özelliğe ilişkin öğretmenler arasında uzlaşma ve ayrılıkların ortaya konması noktasında Q metodolojinin, araştırma sorularına yanıt verebilecek bir yöntem olduğu söylenebilir.

Bu araştırma Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 30 /03/2022 tarihli 54395 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Q metodolojide konu ya da soruya ilişkin öznel görüşlerin karşılaştırılmasının yapılması, yapılan analizin genellenebilirlik kaygısı taşımadığını göstermektedir. Yine de Q katılımcılarının bir popülasyonu temsil edecek şekilde seçilmesi gerekmektedir. Fakat bu noktada maksimum çeşitlilik, inançların popülasyondaki dağılımını değil, hedef popülasyondaki görüş genişliğini temsil etmektedir (Webler vd., 2009). Bu bağlamda maksimum çeşitlilik ile küçük gruplarla çalışılması önerilmektedir. Başka bir ifade ile katılımcı sayısının araştırma kullanılan Q cümleleri sayısından daha az olması önerilmektedir (Aydoğan ve diğerleri, 2022). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, farklı akademik başarıya sahip (düşük-orta-yüksek) ortaokullarda çalışan, gönüllü 12 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1*Katılımcı Özellikleri*

Sıra No	Kodu	Cinsiyet	Kıdem	Okulun Akademik Başarı Durumu
1	K7D	Kadın	7	Düşük
2	K11D	Kadın	11	Düşük
3	K6Y	Kadın	6	Yüksek
4	K13D	Kadın	13	Düşük
5	K15D	Kadın	15	Düşük
6	K10O	Kadın	10	Orta
7	E16O	Erkek	16	Orta
8	K16O	Kadın	16	Orta
9	E15O	Erkek	15	Orta
10	K11Y	Kadın	11	Yüksek
11	K14Y	Kadın	14	Yüksek
12	E13Y	Erkek	13	Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzunun kadın ve üçünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı ortaokullarda çalışan alan öğretmenleridir. Katılımcı okullarının başarı durumları, liselere giriş sınavında okullarının başarı ortalaması dikkate alınarak düşük-orta-yüksek şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Liselere giriş sınavında en düşük 100 puan ve en yüksek 500 puan alınabilmektedir. Bu bakımdan, Ortalama puanı 100-233 arasında olan okullar düşük, 234-366 arasında olanlar orta ve 367 ve üzeri olanlar ise yüksek başarıya sahip okullar olarak belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerden dördü düşük, dördü orta ve dördü yüksek başarıya sahip okullardan seçilmiştir. Katılımcı kodlamaları yapılırken cinsiyet-kıdem-okul başarı durumu dikkate alınmıştır. Örneğin; kadın, sekiz yıl kıdeme sahip ve düşük akademik başarıya sahip okullarda çalışan öğretmen "K8D" şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Q metodoloji, katılımcıların Q cümlelerini kendi bağlamı içinde karşılaştırarak öznel sıralamasını yapmasına dayanır. Bu bağlamda veri toplamak için konuya ilişkin yargı cümlelerinin olduğu bir havuz oluşturulur. Bu çalışmada yapısal tasarım kullanılmış ve alanyazında konuya ilişkin tanımlanan temalar dikkate alınarak, madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazında öğretmenlerin akademik iyimserlik tutumu üç tema altında incelenmektedir. Söz konusu temalara ilişkin yedi alt temanın her biri için bir olumlu bir olumsuz olmak üzere toplam 14 madde yazılmıştır. Oluşturulan madde havuzu akademik iyimserlik üzerine çalışması olan iki ve Q metodoloji üzerine çalışması olan bir Eğitim Bilimleri öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yargı cümleleri

düzenlenmiştir. Rastgele numaralandırılan maddeler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Q Cümleleri

Tema	Alt Tema	Maddeler
Öz yeterlik	Öğretmeye İlişkin	Başarılı öğretmenler yetenekli öğrencilere sahiptir (1) Öğrencilerimi derse güdüleyebilirim (8)
	Sorun Çözmeye İlişkin	Sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkmak benim için zordur (5) Sınıf yönetimi becerilerim, olası sınıf içi sorunları önler (11)
Güven	Velilere Güven	Velilerin öğrenci hakkındaki geri bildirimleri gerçek dışıdır (3) Velilerimle iş birliği yaparak çalışmalarımı sürdürürüm (10)
	Öğrencilere Güven	Öğrencilerim, başarılı olmak için çaba sarf eder gibi görünürler (9) Öğrencilerim okula öğrenmek için gelirler (4)
Akademik Vurgu	Potansiyele İlişkin	Öğrencilerime kolayca başarabilecekleri hedefler veririm (13) Öğrencilerimin başarılarını aşması için çabalarım (7)
	Öğrenme-öğretmeye İlişkin	Öğrencilerin doğru cevabı vermesi (seçeneği işaretlemesi) açıklaması da benim için yeterlidir (12) Öğrencilerimin potansiyellerini ortaya çıkaracak görevler veririm (2)
	Kültüre İlişkin	Okulun başarı eşiği düşük olmasına rağmen öğrenciler çaba sarf etmezler (6) Okulum, başarılı öğrencileri gururlandıracak okul ritüellerine sahiptir (14)

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin akademik iyimserliğine ilişkin öz yeterlik temasına ilişkin 4 madde, güven temasına ilişkin 4 madde, akademik vurgu temasına ilişkin 6 madde yazıldığı görülmektedir.

Veriler normal dağılım yapısındaki Q-dizgisi ile toplanmıştır. ± 2 aralığında yapılandırılan Q-dizgisi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Q Dizgisi*

KATILMIYORUM		NÖTR	KATILYORUM	
-2	-1	0	+1	+2

Veri Analizi

Başarı durumları birbirinden farklı okullarda çalışan katılımcılara rastgele numaralandırılmış Q cümlelerinin olduğu bir form ile Q dizgisine yapııştırılabilir formatta oluşturulmuş, yine aynı maddelerin bulunduğu küçük kağıtlar verilmiştir. Q dizgisinin altında, katılımcıların katıldıkları, katılmadıkları ve nötr hissettikleri maddeleri işleyebilecekleri bir tablo eklenmiştir. Katılımcılardan öncelikle, madde havuzunda bulunan maddelere katılıp katılmadıkları ya da nötr hissettikleri maddelerin numaralarını söz konusu tabloya yazmaları istenmiştir. Daha sonra katıldıkları, katılmadıkları ve nötr hissettikleri maddeleri karşılaştırarak; katılmadıkları, katıldıkları ve nötr hissettikleri maddelere ilişkin kağıtları Q dizine yapıştırılmaları istenmiştir. Bu şekilde, katıldıkları, katılmadıkları ve nötr hissettikleri maddelere ilişkin yansıtma yapabilmelerine ve düşüncelerini berraklaştırmalarına olanak sağlanmıştır.

Toplanan veriler PQMethod 2.35 programına girilerek analiz edilmiştir. Temel bileşenler analizi ile katılımcıların hangi faktörler altında toplandığı tespit edilmiştir. Faktör yük değeri olarak ölçüt McKeown ve Thomas'ın (1988) önerdiği "Standart hata = $2.58 \times (1/\sqrt{q \text{ cümle}})$ sayısı" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre çalışmada kullanılan 14 Q cümlesi için anlamlılık değeri 0,67 olarak belirlenmiştir. Alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerini karşılaştırabilmek için Z puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır. Bu hesaplama her bir alt temayı oluşturan olumlu cümlelerin Z puanından olumsuz cümlelerin Z puanının çıkarılıp, ikiye bölünmesiyle yapılmıştır. Yine alt temalara ilişkin tüm katılımcıların görüşlerini içeren Z puanlarının ağırlıklı ortalamaları, alt

temaya ilişkin faktörlerde bulunan kişi sayısı ile Z puanlarının çarpılıp, faktör bazında hesaplanan bu çarpımların toplanarak toplam kişi sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Son olarak alt temaların oluşturduğu temaların ortalama Z puanı için ağırlıklı ortalamaların ortalaması hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların başarı durumuna göre akademik iyimserlik algılarında ortak bir eğilimin olup olmadığını anlayabilmek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Katılımcı faktör yüklerinin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Q metodoloji, faktörler tarafından açıklanan varyans miktarını maksimize etmek amacıyla elle döndürme işlemine olanak tanımaktadır (Brown ve Robyn, 2003). Bu bağlamda, bu iki faktör arasında negatif yönde 30 derece döndürme yapılarak faktör dağılımları gözlemlenmiştir. İlgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Faktör Yükleri Tablosu

Katılımcı	Faktör 1 (Teşvik Edici)	Faktör 2 (Motive)
K7D	0.4041	0.8219X
K11D	0.5079	0.6531
K6Y	0.7114X	0.5310
K13D	0.2555	0.8228X
K15D	0.5741	0.5473
K10O	0.4765	0.8041X
E16O	-0.4217	0.7395X
K16O	0.2355	0.8010X
E15O	0.0312	0.8005X
K11Y	0.7187X	0.3189
K14Y	0.9130X	0.0737
E13Y	0.7241X	0.6218
Açıklanan Varyans	%30	%45

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Anlamlılık değeri ölçüt değerinin üzerinde olan Faktör 1'de dört katılımcının ve Faktör 2'de altı katılımcının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte iki katılımcı herhangi bir faktör altında yer almamıştır. Faktör 1 altında toplanan dört katılımcının tamamı akademik başarısı yüksek okullarda çalışmaktadır. Faktör 2 altında toplanan katılımcılar ise akademik başarısı düşük ve orta olan okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Faktör 1 toplam varyansın %30'unu, Faktör 2 ise %45'ini açıklamaktadır.

Faktörler altında toplanan katılımcıların Q cümleleri sıralamalarına göre cümlelerin önem sıralaması ve Z puanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5*Q Cümlelerine İlişkin Z Puanları ve Faktörlerde Önem Sıraları*

Q Cümleler	Teşvik Edici		Motive	
	Z	Sıra*	Z	Sıra*
1. Başarılı öğretmenler yetenekli öğrencilere sahiptir.	-0.099	12	-1.74	14
2. Öğrencilerimin potansiyellerini ortaya çıkaracak görevler veririm.	1.60	1	.099	3
3. Velilerin öğrenci hakkındaki geri bildirimleri gerçek dışıdır.	-1.60	14	.018	8
4. Öğrencilerim okula öğrenmek için gelirler.	1.21	2	-.040	10
5. Sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkmak benim için zordur.	-0.39	10	-1.41	13
6. Okulun başarı eşiği düşük olmasına rağmen öğrenciler çaba sarf etmezler.	-1.47	13	-0.11	9
7. Öğrencilerimin başarılarını aşması için çabalarım.	0.99	3	0.91	4
8. Öğrencilerimi derse güdüleyebilirim.	0.65	5	1.14	2
9. Öğrencilerim, başarılı olmak için çaba sarf eder gibi görünürler.	0.00	7	0.27	6
10. Velilerimle iş birliği yaparak çalışmalarımı sürdürürüm.	-0.22	9	0.24	7
11. Sınıf yönetimi becerilerim, olası sınıf içi sorunları önler.	0.87	4	1.29	1
12. Öğrencilerin doğru cevabı vermesi (seçeneği işaretlemesi) açıklaması da benim için yeterlidir.	-0.87	11	-1.25	12
13. Öğrencilerime kolayca başarabilecekleri hedefler veririm.	-0.13	8	0.75	5
14. Okulum, başarılı öğrencileri gururlandıracak okul ritüellerine sahiptir.	0.35	6	-0.86	11

*Cümlelere verilen önem sıralamasını göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde Faktör 1 altında toplanan dört katılımcının en önemli buldukları cümlelerin sırasıyla “Öğrencilerimin potansiyellerini ortaya çıkaracak görevler veririm.”, “Öğrencilerim okula öğrenmek için gelirler.” ve “Öğrencilerimin başarılarını aşması için çabalarım.” olduğu görülmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin, önemli buldukları cümleler incelediğinde, öğrenci öğrenmesine ilişkin olumlu inançları olduğu ve öğrencilerine güvendikleri görülmektedir. Bu nedenle Faktör 1 altında toplanan öğretmenler “Teşvik Edici” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2 altında toplanan altı katılımcının ise en önemli buldukları cümleler sırasıyla “Sınıf yönetimi becerilerim, olası sınıf içi sorunları önler.”, “Öğrencilerimi derse güdüleyebilirim.” ve “Öğrencilerimin potansiyellerini ortaya çıkaracak görevler veririm.” olduğu görülmektedir. Bu gruptaki katılımcıların önemli buldukları cümleler

incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin olumlu inançları olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Faktör 2 altında toplanan öğretmenler “Motive” olarak isimlendirilmişlerdir.

Katılımcıların en çok katıldıkları cümleler incelendiğinde Teşvik edici öğretmenlerin akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutuna ilişkin olumlu ifadeler katıldıkları; Motive öğretmenlerin ise öz yeterlik alt boyutuna ilişkin olumlu ifadeler katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte teşvik edici öğretmenlerin en az katıldıkları cümlelerin “Velilerin öğrenci hakkındaki geri bildirimleri gerçek dışıdır.” ve “Okulun başarı eşiği düşük olmasına rağmen öğrenciler çaba sarf etmezler.” olduğu görülmektedir. Motive öğretmenler ise “Başarılı öğretmenler yetenekli öğrencilere sahiptir.” ve “Sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkmak benim için zordur.” cümlelerine en az katılmışlardır. Cümleler incelendiğinde teşvik edici öğretmenlerin daha çok akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutlarına ilişkin görüş bildirdiği; motive öğretmenlerin ise öz yeterlik boyutuna ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Teşvik edici ve Motive öğretmenlerin akademik iyimserliğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin bütünsel bakış açısıyla yorumlanabilmesi ve öğretmen algılarında akademik iyimserlik alt boyutlarından hangisinin ön plana çıktığını görebilmek için boyutları oluşturan alt temalara ilişkin Z puanlarının ortalamaları hem faktör bazında hem de tema bazında hesaplanmıştır. İlgili bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Akademik İyimserliğe İlişkin Ortalama Z Değerleri

Tema	Alt Tema	Teşvik Edici (4 Kişi)	Motive (6 Kişi)	Ağırlıklı Ortalama	\bar{X}
Öz Yeterlik	Öğretmeye İlişkin	0,822	1,442	1,194	1,128
	Sorun Çözmeye İlişkin	0,626	1,352	1,062	
Güven	Velilere Güven	0,690	0,035	0,297	0,170
	Öğrencilere Güven	0,607	-0,334	0,042	
Akademik Vurgu	Potansiyele İlişkin	0,560	0,080	1,360	0,880
	Öğrenme- Öğretmeye İlişkin	1,237	1,08	1,143	
	Kültüre İlişkin	0,913	-0,378	0,138	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algıları en çok öz yeterlik ($\bar{X}=1,13$) sonra akademik vurgu ($\bar{X}=0,880$) ve en

son güven (\bar{X} = .170) alt temalarında eğilim göstermektedir. Genel olarak katılımcıların akademik iyimserlik eğilimlerini öz yeterliklerinin olumlu etkilediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte veliye ve öğrenciye güveni içeren güven alt temasında öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinin görece düşük olduğu söylenebilir. Teşvik edici ve motive öğretmenler arasında alt temalara ilişkin bir karşılaştırma yapıldığında, Teşvik edici öğretmenlerin öz yeterlik teması dışında her boyutta motive öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Motive öğretmenlerin veliye güven alt temasına ilişkin olumlu fakat çok düşük ve öğrenciye güven alt temasına ilişkin ise olumsuz algısının olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte yine motive öğretmenlerin akademik vurgu temasının potansiyele ilişkin alt temasında olumlu ama düşük düzeyde eğilim gösterdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra kültüre ilişkin alt temasındaki eğilimlerinin olumsuz olduğu görülmektedir.

Teşvik edici öğretmenler ile motive öğretmenler arasındaki ayrışmaları görebilmek için yapılmış karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Faktörler Arası Ayrışmalar

Faktörler	Cümleler	Z puanları farkı
Teşvik Edici ile Motive	4. Öğrencilerim okula öğrenmek için gelirler.	1.612
	14. Okulum, başarılı öğrencileri gururlandıracak okul ritüellerine sahiptir.	1.216
	5. Sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkmak benim için zordur.	1.022
	1. Başarılı öğretmenler yetenekli öğrencilere sahiptir.	0.744
	2. Öğrencilerimin potansiyellerini ortaya çıkaracak görevler veririm.	0.611
	12. Öğrencilerin doğru cevabı vermesi (seçeneği işaretlemesi) açıklaması da benim için yeterlidir.	0.381
	7. Öğrencilerimin başarılarını aşması için çabalarım.	0.085
	9. Öğrencilerim, başarılı olmak için çaba sarf eder gibi görünürler.	-0.269
	11. Sınıf yönetimi becerilerim, olası sınıf içi sorunları önler.	-0.429
	10. Velilerimle iş birliği yaparak çalışmalarımı sürdürürüm.	-0.463
	8. Öğrencilerimi derse güdüleyebilirim.	-0.495
	13. Öğrencilerime kolayca başarabilecekleri hedefler veririm.	-0.876
	6. Okulun başarı eşiği düşük olmasına rağmen öğrenciler çaba sarf etmezler.	-1.366
	3. Velilerin öğrenci hakkındaki geri bildirimleri	-1.773

gerçek dışıdır.

Tablo 7 incelendiğinde, teşvik edici grubundaki öğretmenlerin motive grubundaki öğretmenlerden en çok ayrıştıkları cümlelerin, “Öğrencilerim okula öğrenmek için gelirler”, “Okulum başarılı öğrencileri gururlandıracak okul ritüellerine sahiptir” ve “Sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkmak benim için zordur” cümleleri olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki fark, tersi yönden okunduğunda, motive grubundaki öğretmenlerin teşvik edici grubundaki öğretmenlerden en çok ayrıştıkları cümlelerin “Okulun başarı eşiği düşük olmasına rağmen öğrenciler çaba sarf etmezler” ve “Velilerin öğrenci hakkındaki geribildirimleri gerçek dışıdır” cümleleri olduğu görülmektedir.

Teşvik Ediciler

Teşvik edici grubunda bulunan öğretmenlerin tamamı yüksek akademik başarıya sahip okullarda çalışmaktadır. Bu gruptaki öğretmenler, akademik iyimserliğin tüm alt temalarında olumlu bir eğilime sahiptirler. Bu bakımdan öğrenci öğrenmesine ilişkin öz yeterliklerinin, öğrencilerin potansiyellerini aşması için çalıştıkları kuruma olan inançlarının ve öğrenciler ile velilerine öğrenme sürecinde güvenlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Teşvik edici grubundaki öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Çalıştığım okul proje okulu ve başarı ölçütlerimiz oldukça yüksek. Okuldaki herkes bunun farkında ve öğrencilerimiz, velilerimiz ve tüm öğretmenler başarılı olmak için çalışır.” (K14Y)

“Başarı duygusunu tatmak, öğrencilerin yeni başarılar deneyimleme isteğini artırır ve öğrenme konusunda onları güdüler. Bu sebeple başarılarını aşarak yeni başarılar deneyimlemelerine destek olurum.” (K6Y)

“Öğretmen başarısının öğrenci yeteneği ile orantılı olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen başarısı tek bir kritere bağlı olmayan (akademik başarı, projeler, ödüller vb.) çok yönlü bir kavram bence.” (K6Y)

“Öğrenciler yanıtlara şans yoluyla ya da soruda ölçülmek istenmeyen bir yapı yoluyla ulaşmış olabilir. Bu yüzden yanıtın ziyade yanıtın ulaşırken kullanılan bilişsel süreçler önemlidir. Başarı kriteri bence yetenek değil öğrencinin potansiyelini ortaya koyabilmektir.” (E13Y)

“Dersin onlar için neden önemli olduğunu belirtip merak uyandırıcı sorular sormak öğrenciyi güdüler ve ben bunu

yapmaya çalışıyorum. Ayrıca etkinlik ve deney temelli ilerlemek de buna katkı sağlar. Öğrencilere verilen performans görevlerini ucu açık tuttuğumuzda öğrenciler yaratıcılıklarını ortaya koyabiliyor.” (E13Y)

Motiveler

Motive grubundaki öğretmenlerin, akademik iyimserliğin öz yeterlik temasına eğilimleri yüksektir. Öğrenciye ve veliye güven konusunda olumsuz bir algıya sahip oldukları ve okulun öğrenci potansiyelini aşmasını sağlayacak bir örgüt kültürüne olan inançlarının düşük olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğretmenlerin çalıştıkları kurumların akademik başarısının düşük ve orta olduğu görülmektedir. Motive grubunda bulunan öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Çalıştığım okulda, akademik başarı düşündüğümüz son şey. Daha çok sınıf içi disiplin sorunlarıyla mücadele ediyorum. Mesleki deneyimimden dolayı sınıf yönetimi konusunda bir sorun yaşamıyorum.” (E16O)

“Öğrencileri derse katabilmek için birçok şey deniyorum. İlgilerini çekebilecek ve başarılı olabilecekleri etkinlikler hazırlamaya çalışıyorum.” (K7D)

Tartışma

Öğretmenlerin öğretme sürecinde en büyük hedeflerinden biri öğrencilerinin akademik başarısını artırmaktır. Akademik başarıyı etkileyen birçok değişken söz konusu olsa da öğretmenlerin kendilerine, öğrencilerine, velilerine ve okullarına olan olumlu inançları bir bütün olarak olumlu öğrenme çıktıklarına ulaşmayı sağlayacaktır (Kurz, 2006). Akademik iyimserlik ile başarı arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu söylenmektedir (Smith ve Hoy, 2007). Öğretmenlerin akademik iyimser olduğu ortamlarda başarı için çaba artacak ve başarının olduğu durumlarda da akademik iyimserlik artacaktır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinin iki grupta toplandığı görülmektedir. Yüksek başarıya sahip okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinin, düşük-orta başarıya sahip okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinden farklılaştığı görülmektedir. Yüksek başarıya sahip okullarda çalışan teşvik edici öğretmenler ile düşük-orta başarıya sahip okullarda çalışan motive öğretmenlerde, akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutu en yüksek eğilim gösterilen özellik iken; teşvik edici öğretmenlerin güven ve akademik vurgu alt temalarında motive öğretmenlere göre daha yüksek eğilim gösterdikleri görülmektedir. Çağlar (2013), Fen Liselerinde ve Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik tutumlarının, diğer lise türlerinde ve ilköğretim okullarında

çalışan öğretmenlere daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan, Fen Liseleri ve Anadolu Liselerinin diğer lise türlerine göre daha yüksek akademik başarı kıstasının olması, okulun akademik başarısının öğretmen akademik iyimserliğini belirleyici unsurlardan biri olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çalışma bulgusu, söz konusu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen öz yeterliği, onların belirli bir görevi yerine getirme konusundaki inançlarıdır. Akademik iyimserliği tanımlayan bir tema olarak öğretmen öz yeterliği, öğretmeye ilişkin ve sorun çözmeye ilişkin alt temaları ile tanımlanmıştır. Okulların başarısından bağımsız olarak öğretmenlerin öğretmeye ve sorun çözmeye ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencileri derse güdüleyebilme, sınıf içi olası sorunları önleme gibi sınıf yönetimi uygulamalarında kendilerine ilişkin olumlu inanca sahiptirler. Bununla birlikte motive öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmenlerin derslerine ilişkin konuyu öğretebilme becerisinin yanı sıra öğrenme ortamında sınıf yönetimini sağlayabilme, kaynakları etkin kullanabilme gibi konularda da kendilerini yeterli hissetmelerini içermektedir (Bandura, 1997). Giavrimis ve Papanis (2008), akademik başarının düşük olduğu okullarda, davranışsal sorunların daha yaygın olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla düşük-orta başarıya sahip olan okullarda çalışan motive grubundaki öğretmenlerin sınıf içi sorunlarla daha fazla karşılaştıkları ve öğrencilerin çeşitli nedenlerle başarılı olmaya yönelik motivasyon ihtiyaçlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu gibi durumlarla karşılaşmaları, olası sorunları çözebilmek adına deneyimlerinin artmasına neden olabilmektedir. Öz yeterliği belirleyen unsurlardan biri olan geçmiş tecrübelerden elde edilen başarılar (Bandura, 1997), öğretmenlerin bu alanlarda daha yüksek inanca sahip olmalarını açıklayabilmektedir. Bununla birlikte, Sezgin ve Erdoğan (2015) öğretmenlerin öğretim etkinliklerine karşı duydukları olumlu duyguların, kendi yetkinliklerine olan inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu bakımdan hem motive hem de teşvik edici öğretmenlerin öğretmeye ilişkin olumlu inançlara sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin güvenleri, öğrenci öğrenmesinde büyük öneme sahiptir. Öğretmenin öğrenciye olan güveni, öğrenci öğrenmesinin gerek ve yeter koşuludur denebilir. Öğrencilerine, öğrenme konusunda güvenmeyen öğretmenin, öğrencilerin potansiyeline ilişkin algıları ve beklentisi düşük olacaktır. Bu durum öğrencilerin kendine olan güveninin azalmasına ve düşük performansa neden olabilecektir (Hattie, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olacağına ilişkin olumlu tutumları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin de olumlu olmasına katkı sağlayacaktır. Pozitif

öğretmen-öğrenci ilişkileri ise öğrencilerin etkililiklerini ve katılımlarını teşvik ederek akademik başarılarını olumlu etkileyecektir (Bocian, 2021). Çalışmada elde edilen düşük-orta başarıya sahip okullarda çalışan motive öğretmenlerin öğrenciye güven eğilimlerinin düşük olması sonucu, öğrenciye güven-akademik başarı döngüsünün bir yansıması olarak görülebilir. Başarısı yüksek olan okullarda çalışan teşvik edici öğretmenlerin öğrenciye güven eğilimleri yüksekken; düşük-orta başarıya sahip okullarda çalışan motive öğretmenlerin öğrenciye güven eğilimleri düşüktür. Motive öğretmenlerin, teşvik edici öğretmenlere göre öğrencilerin okula öğrenmek için geldiği konusunda olumsuz bir inanca sahip oldukları ve bu inancın söz konusu iki gruptaki öğretmenlerin en çok ayrıştıkları konu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu grupların veliye güven alt temasında da ayrıştıkları söylenebilir. Teşvik edici öğretmenlerin velilere olan güven eğiliminin motive öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Velilerin öğrenci öğrenmesinde destekleyici rolü, okulun başarısı açısından önemli bir unsurdur (Metin, 2013). Velilerin öğrenci öğrenmesine ilişkin ilgisizliği, olası düşük akademik başarının nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Dam, 2008). Motive öğretmenlerin velilere güven eğilimlerinin düşük olmasının nedeni velilerin öğrenci öğrenmesine olan ilgisizliği ya da eğitime ilişkin kayıtsızlığı olabilir. Yine teşvik edici öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesinde velilerle iş birliği yapmaya ve veli dönütlerini dikkate alarak öğrenme sürecini planlamalarında, velilerin eğitimi önemsemeleri önemli bir parametre olabilir. Öğretmen akademik iyimserliğinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin akademik iyimserliği en düşük düzeyde öğrenci ve veliye güven boyutunda algıladıkları belirtilmektedir (Yılmaz ve Kurşun, 2015).

Öğretmen akademik iyimserliğinin bir alt teması olan akademik vurgu, öğretmenlerin öğrencilerin potansiyellerini aşmasına yardımcı olacak zorlayıcı görevler vermesini, öğrencilerin akademik zamanı iyi değerlendirmelerini sağlayacak etkinliklere katılmalarını sağlamalarını içermektedir (Woolfolk, 2007). Bununla birlikte, okulun, yapılan bu tür çalışmalara değer veren bir kültüre sahip olması öğretmenlerin olumlu akademik vurgu algısına sahip olmalarını sağlamaktadır (Yılmaz ve Kurşun, 2015). Çalışmada akademik vurgu; öğretmenlerin öğrenci potansiyelini ortaya çıkarma çabasına ilişkin eğilimleri, öğretme-öğrenme sürecinde akademik beklentileri ve akademik başarıyı teşvik edecek okul kültürü algıları çerçevesinde üç alt tema üzerinden tanımlanmıştır. Motive öğretmenlerin, akademik vurguyu teşvik eden okul kültürüne ilişkin eğilimlerinin olumsuz olduğu; teşvik edici öğretmenlerin ise okul kültürünü olumlu algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte teşvik edici öğretmenler, öğrencilerinin potansiyelini aşması çabasında olumlu eğilim gösterirken, motive öğretmenlerin bu eğilimlerinin olumlu ama görece düşük olduğu görülmektedir.

Demirtaş (2010), okul kültürü ile öğrenci akademik başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Kılınç (2013) ise olumlu ve samimi okul ikliminin öğretmenlerin akademik iyimserlik algısını açıklamada önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla başarı durumu yüksek olan okullarda ortak amaçlar için birlikte çalışan paydaşların varlığından söz edilebilir. Bu durum, öğretmenlerin iş birliği içinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik çaba harcama eğilimlerini açıklamaktadır.

Öğretmen inançlarının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin inançlarının, uygulamalarını etkilediği aşıkardır (Stipek ve Byler, 1997). Bunun yanı sıra öğretmenlerin inançları ile eylemleri arasında bir ilişki olmadığını, öğretmenlerin olumlu inançlarını uygulamaya yansıtmadığını söyleyen çalışmalar da mevcuttur (Jones ve Gullo, 1999). Bu durum, farklı parametrelerin öğretmenlerin inançlarını uygulamaya koyma noktasında engel olmasıyla açıklanabilir. Çalışmada, okulun akademik başarısından bağımsız olarak öğretmenlerin öz yeterlik algısının yüksek çıkması, öğretmenlerin, öğrenimin arzu edilen çıktılara ulaşma noktasında kendilerini yeterli gördüklerini; düşük ve orta başarıya sahip okullarda çalışan motive öğretmenlerin öğrenci ve veliye olan güven eğilimlerinin düşük olması ise bu inançlarının uygulamaya aktarılması noktasında olumsuz birer parametre olarak işlev gördüğü sonucunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yüksek başarıya sahip okullarda çalışan teşvik edici öğretmenlerin, öğrenci potansiyelini ortaya çıkarma ve aşmasını sağlama çabası ile başarı odaklı okul kültürüne ilişkin inançlarının daha yüksek olduğu da görülmektedir. Nitekim, başarı odaklı kültüre sahip okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci ve velilere güven düzeylerinin yüksek olduğu söylenmektedir (Yılmaz ve Kurşun, 2015). Akademik iyimserlik bağlamında öğrenci ve velilere duyulan güvenin, hem öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının kalitesinde hem de öğrencilerin öğrenmeye ilişkin güdülenme ve katılımında olumlu etkilerinin olması beklenmektedir (Beard ve diğerleri, 2010; Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008).

Okulların başarısının öğretmen akademik iyimserliğini etkileyen bir parametre olarak çalıştığını söylemek mümkündür. Okul başarısını etkileyen birçok faktör bulunmakla birlikte, yaşanan Covid 19 salgının eğitime erişim noktasında yaşattığı olumsuzluklar, öğrenci ve dolayısıyla okul başarılarının olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. Covid 19 salgını ile deneyimlenen uzaktan eğitim süreci her ne kadar salgının yarattığı olumsuz koşullarda kurtarıcı bir rol oynasa da öğrencilerin öğrenme kayıplarının salgın öncesi duruma göre daha da arttığı ve performanslarının azaldığı belirtilmektedir (Panagouli ve diğerleri, 2021). Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre sosyo-ekonomik farklılıkların eğitim bağlamında varıl ile yoksul arasındaki

uçurumu daha da artırdığı (Tadesse ve Muluye, 2020), dezavantajlı grupların uzaktan eğitime erişimde yaşadığı sıkıntıların okul terki ve öğrenme açığına neden olduğu (Zhang, 2020) belirtilmektedir. UNESCO'nun (2020), okulların kapanmasının olumsuz sonuçlarına ilişkin yayımladığı raporda, eğitim sistemi içinde ve yaşamda halihazırda var olan eşitsizliklerin bu süreçte şiddetlendiği belirtilmektedir. Bununla birlikte bu süreçte, daha az eğitilmiş ailelere sahip öğrencilerin öğrenme kayıplarının daha eğitilmiş ailelere sahip öğrencilere göre iki kat fazla olduğu belirtilmektedir (Engzell ve diğerleri, 2020). Bu durumda, Covid 19 salgınının öğretime ilişkin olumsuz etkilerini, velilerinden destek alamayan ve yüz yüze eğitim sürecinde okuldan aldığı desteği uzaktan eğitim sürecinde alamayan öğrencilerin daha fazla yaşayabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Covid 19 salgınının eğitim üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için özellikle düşük-orta başarıya sahip okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimleri büyük önem taşımaktadır. Akademik başarı konusunda iyimser bir öğretmen, öğretmeye zaman ve enerji harcama konusunda istekli olacaktır. Bununla birlikte, öğrenci ve velilerine güvenerek, öğrenci öğrenmesinde tüm tarafları işe koşabilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, başarı durumları farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinin, yüksek başarıya sahip okullarda çalışan teşvik edici öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte düşük ve orta başarıya sahip okullarda çalışan motive öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının ortak bir eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler, olumlu öz yeterlik eğilimleri gösterirken; teşvik edici öğretmenlerin öğrenci ve veliye güven ile akademik vurgu eğilimlerinin motive öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Teşvik edici öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinin akademik vurgu ve öğrenciye güven üzerinde; motive öğretmenlerin ise akademik iyimserlik eğilimlerinin öz yeterlikleri üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma bulguları, farklı başarı düzeylerine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinin önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan düşük ve orta başarı düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik eğilimlerinin benzer olması şaşırtıcıdır. Bu durum düşük ve orta başarıya sahip okullarda çalışma ortamının ve yaşanan sorunların benzer olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin tutum ve inançlarının okul başarısıyla yakından ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin çalıştıkları ortamlara uyum sağlamak için farklı stratejiler geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin

akademik iyimserlik tutumlarının öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisi olduğu göz önüne alındığında, araştırma sonuçları öğrenci başarısını artırmak için stratejiler geliştirilmesinde yardımcı olabilir.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan motive öğretmenlerin öğrenci ve veliye güven duymasının ve öğrenci potansiyelini zorlayacak başarı odaklı okul kültürüne olan inancını düşüren etmenlerin ortadan kaldırılması önemlidir. Motive öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveni ile olumlu okul kültürüne ilişkin inançlarının düşük olması, öğretme-öğrenme sürecinde kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu bağlamda meslektaşları ve yöneticilerini destekleyici olarak algılamaları önemlidir. Bu açıdan okul kültürü ve okulun paydaşlarıyla etkileşimi konularında önemli rolü olan okul yöneticilerine sosyal desteğin sağlanabileceği, olumlu informel ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan ve başarı odaklı bir okul kültürü ve öğretmen-veli etkileşimini üst düzeye çıkarabilecek ortamlar oluşturmaları önerilmektedir. Bununla birlikte motive öğretmenler ile teşvik edici öğretmenlerin bir araya gelerek deneyim paylaşımında bulunmalarını sağlamak, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmenlerin farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Bu çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okulların başarı durumlarına göre akademik iyimserlik algılarında ortak bir eğilim olup olmadığı araştırılmıştır. Düşük ve orta başarıya sahip okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarında ortak bir eğilim olduğu görülmüştür. Bundan sonraki araştırmalarda düşük ve orta başarıya sahip okullarda çalışan öğretmenlerin, akademik iyimserlik algılarının benzer eğilim göstermesine neden olabilecek farklı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okulların akademik başarı durumlarına göre akademik iyimserlik eğilimlerinde ortak görüş ve fikir ayrılıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Q metodoloji yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, genellenebilirlik kaygısı taşımamaktadır. Bununla birlikte katılımcıların en çok ve en az katıldıkları cümlelere ilişkin açıklama yapma konusundaki çekimserliği, nitel bulguların derinlemesine incelenmesinde sınırlılık yaratmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 30 /03/2022 tarihli 54395 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkısı: Tüm süreç tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Kaynakça

- Akoğlu, G., & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Anderson, K. (2012). *Examining relationships between enabling structures, academic optimism, and student achievement* [Doctoral dissertation, Auburn University]. Auburn University. <https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/3139/Karen%20Anderson-Revised%20Dissertation%20051012.pdf;sequence=2>
- Ateş, M. F. (2021). *COVID-19 salgını sürecinde bireylerin kaygı ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin sosyodemografik özellikler, algılanan sosyal destek, duygusal düzenleme ve empati açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğan, M., Middleton, T. J., & Britton, P. J. (2022). Süpervizyon sürecinde kültürel konulara önyak olmanın önündeki engeller: Bir q metot çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 47(212). <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11302>
- Balci, A. (1993). *Etkili Okul*. Yavuz Dağıtım.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Baysal, E. A., & Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (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>
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., & Pauly, E., Zellman. (1997, Nisan). *Federal programs supporting educational change: Factors affecting implementation and continuation*. Rand.
- Bocian, V. T. (2022). *Teacher perspectives and student success* (Publication No. 2622342828) [Master's thesis, Cedar Crest College]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-perspectives-student-success/docview/2622342828/se-2>

- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Boozer, M., & Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: Patterns and implications. *Journal of Urban Economics*, 50(1), 163-189.
- Brown, S. R., & Robyn, R. (2003, October 2-4). *Reserving a key place for reality: Philosophical foundations of theoretical rotation*. Paper presented at the 19th annual conference of the International Society for the Scientific Study of Subjectivity, Kent State University, OH.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office. <https://doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çakan, M. (2002). Bilişsel stil ile zekâ kavramlarının öğrenci başarısı açısından irdelenmesi ve taşıdıkları önem. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 86-95.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>.
- Ermiş, A. (2022). *Okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Karabük Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological dimensions of school failure: the views of educators and students of educational schools. *Journal of International Social Research*, 1(5), 326-354.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust, and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891. <https://doi.org/10.1177/1741143215574505>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. Routledge.

- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed). *Encyclopedia of industrial/organizational psychology*, (pp. 705-708), Sage.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008) *Educational administration: Theory, research, and practice*, McGraw-Hill.
- Jones, I., & Gullo, D. F. (1999). Differential social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 26-35. <https://doi.org/10.1080/02568549909594749>
- Karakaş, A., Bektaş, F., & Öğdem, Z. (2021). Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 49-72. <https://doi.org/10.29299/kefad.810377>
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 621-634.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8966>
- Kirişçi, G. & Yirci, R. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemindeki krizler ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1915-1950.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). ProQuest Dissertations Publishing.
- McKeown, B. & Thomas, D. (1988). *Q methodology*, Sage Publications.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Monk, D. H., & Haller, E. J. (1993). Predictors of high school academic course offerings: The role of school size. *American Educational Research Journal*, 30(1), 3-21.
- 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/10.3102/00028312030001003>

- Panagouli, E., Stavridou, A., Savvidi, C., Kourti, A., Psaltopoulou, T., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). School performance among children and adolescents during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Children*, 8(12), 1134. <https://doi.org/10.3390/children8121134>
- Polat, M. (2022). Nitel-nitel bir yaklaşım olarak Q metodoloji ve eğitim araştırmalarında kullanılabilirliği üzerine düşünceler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel sayı 1), 481-489. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116538>
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope, and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2338>
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568. <https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Stanton-Salazar, R. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-40. <https://doi.org/10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k>
- Stephenson, W. (1936). The foundations of psychometry: four factor systems. *Psychometrika* 1(3): 195- 209.
- Stipek, D. J. & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(10), 159-170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783e805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202e248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- UNESCO, (2020). *Adverse consequences of school closures*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67-91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Webler, T., Danielson, S., & Tuler, S. (2009). *Using q method to reveal social perspectives in environmental research*. Social and Environmental Research Institute
- Woolfolk, A. E. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Allyn & Bacon.

- Woolfork Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L., (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Zhang, X. (2020, March). Thoughts on large-scale long-distance web-based teaching in colleges and universities under novel coronavirus pneumonia epidemic: A case of Chengdu University. In *Proceedings of the 4th International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society* (pp. 1222-1225). Atlantis Press.



Middle School Teachers' Attitudes Towards Academic Optimism: A Q Methodology Study¹

Tuba AKPOLAT²

Abstract

In order to comprehend the impact of teachers on student performance, it is essential to understand their beliefs and behaviors concerning teaching and learning. Teacher academic optimism is characterized as a personality trait that encompasses teachers' confidence in themselves, their students, and their students' parents within the teaching-learning process, alongside their beliefs in a school culture that fosters the ability of students to surpass their potential. In this context, this study aims to investigate academic optimism tendencies of teachers working in middle schools with varying levels of success. The current paper adopted the Q methodology, a mixed-methods design. The study group consisted of 12 teachers working in middle schools with low, medium, and high level of academic achievement. The study results indicate that middle school teachers are grouped into two factors based on the success levels of the schools they work in. To illustrate, the teachers working in schools with high academic achievement are labeled as encouragers, while those working in schools with low and medium academic achievement are labeled as motivated. The teachers in the motivated group, working in schools with low and medium academic achievement, tend to focus their academic optimism related perceptions on self-efficacy. In contrast, the teachers in the encouragers group, working in schools with high academic achievement, tend to focus their academic optimism related perceptions on trust in students and parents, as well as academic emphasis.

Article Details

Research Article

Received
25/06/2023

Accepted
09/09/2024

Published
20/01/2025

Key words

Academic
optimism,
Academic
emphasis,
Trust,
Middle schools,
Self-efficacy

¹ This study was presented as an oral presentation at the 14th International Conference on New Trends in Education.

²Mimar Sinan Fine Arts University, 0000-0001-5907-6972, tuba.akpolat@msgsu.edu.tr

Suggested Citation:

Akpolat T. (2025). Middle school teachers' attitudes towards academic optimism: A q methodology study. *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 63, 39-62. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1319965>

Introduction

In schools, numerous factors can influence learning. These factors include physical elements such as class size and school size (Boozer & Rouse, 2001; Monk & Haller, 1993), social factors such as socio-economic and socio-cultural levels (Coleman et al., 1966; Hoy et al., 2002), and stakeholder-related aspects such as family support, teacher quality, and the attitude of school administrators (Balçı, 1993; Bean et al., 2003; Darling-Hammond, 2000). Additionally, personal factors such as students' learning styles, motivation, and intelligence (Çakan, 2002) are also significant. Although numerous personal and organizational factors influence student learning, research consistently highlights that teachers are the most critical element in making a difference in student outcomes (Wright et al., 1997). In this vein, teachers' beliefs act as cognitive motivators, prompting them to take action in response to specific situations or events (Woolfolk Hoy et al., 2008). For instance, if a teacher believes in students' ability to learn, they are more likely to engage in supportive and guiding behaviors. This positive belief in their ability to impact student learning is referred to as academic optimism.

Teacher academic optimism encompasses teachers' focus on key elements within the teaching-learning process. These elements include teachers' beliefs in their own teaching efficacy, confidence in the cooperation of parents and students, and their ability to create a positive and challenging academic environment that maximizes student potential (academic emphasis). For instance, Woolfolk Hoy et al. (2008) describe teacher academic optimism as a personal trait that integrates these three interrelated components. In this context, teacher academic optimism can be regarded as an integrated construct comprising cognitive, affective, and behavioral dimensions. Among the components of academic optimism, self-efficacy represents the cognitive dimension; trust represents the affective dimension, while academic emphasis represents the behavioral dimension (Beard et al., 2010). To fully understand teacher academic optimism, it is essential to examine these components and their interactions comprehensively.

Perceived self-efficacy pertains to an individual's assessment of their own abilities and capacities. To illustrate, Bandura (1997) defines self-efficacy as the belief in one's capability to execute specific tasks successfully. Consequently, self-efficacy fosters perseverance and determination in the face of challenges, enabling individuals to persist until they achieve their goals (Heslin & Klehe, 2006). Additionally, Tschannen-Moran et al. (1998) describe teacher self-efficacy as the teacher's belief in their ability to plan and execute the necessary actions to accomplish instructional tasks successfully in a given context. Similarly, Bergman et al. (1997) define teacher self-efficacy as the degree to which teachers believe they have the capacity to influence student

performance. Teacher self-efficacy encompasses beliefs related to implementing instructional strategies successfully, managing classrooms, and engaging students (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Thus, it can be argued that self-efficacy, the first component defining teacher academic optimism, is a cognitive force that motivates teachers to take responsibility and act to enhance student learning (Guskey & Passaro, 1993).

The affective dimension of teacher academic optimism, which involves trust in students and parents, refers to teachers' confidence that all students can learn and parents will collaborate in the learning process (Woolfolk Hoy et al., 2008). This trust significantly impacts students' academic achievement. Teachers serve as the primary communication link and bridge between the school and parents. Additionally, they act as institutional representatives responsible for the academic success of disadvantaged students (Stanton-Salazar, 1997). In this vein, teachers' trust in parents facilitates the activation and enhancement of productive connections between school and family, making schools better places for student learning (Goddard et al., 2001). Teachers' positive belief in their students' ability to succeed fosters students' self-belief as well (Hattie, 2008). In other words, teachers' confidence in collaborating with students and parents to support learning motivates them to create learning environments that help students to realize their potential.

Finally, the emphasis on teachers' creating a positive and challenging academic environment pertains to the time spent on academic tasks that enable students to realize or even surpass their potential (Woolfolk, 2007). Teachers and parents collaborating for student learning set high yet attainable goals for students by expecting them to demonstrate their potential (Hoy & Miskel, 2008). Teachers who use collaborative and student-centered techniques to engage students in the teaching-learning process will achieve better learning outcomes. Thus, the components of teacher academic optimism—self-efficacy, trust, and academic emphasis—are interrelated elements that collectively enhance the teaching process.

The above-mentioned three components of teacher academic optimism are interactively related, forming a structure that is reinforced through their mutual influence (Woolfolk Hoy et al., 2008). For example, teachers with high self-efficacy trust that students are capable of learning and comprehending, and that parents will collaborate in the learning process. In addition, a teacher with high self-efficacy who trusts their students will encourage the students to engage in academic environments that allow them to realize their potential. Thus, teacher academic optimism is a factor that can make a difference both individually, in terms of student learning, and collectively, by

contributing to a success-oriented school climate (Gray et al., 2016). In a similar vein, Beard et al. (2010) highlight that while many factors influencing student achievement are beyond teachers' control, individual characteristics such as academic optimism have a significant impact on student learning.

On the other hand, there are numerous factors that influence and are influenced by teacher academic optimism. The literature review indicates that working in schools with effective bureaucratic structures (Anderson, 2012; Özdemir & Kılınç, 2014) and in schools with a success-oriented culture (Ermiş, 2022) enhances teachers' levels of academic optimism. Additionally, teacher academic optimism positively impacts organizational commitment (Karakaş et al., 2021) and professional learning (Kılınç et al., 2021). In other words, teacher academic optimism not only fosters positive organizational outcomes but also contributes to improving students' academic achievements (Anderson, 2012). Therefore, it is considered important for teachers to exhibit academic optimism attitudes that can promote learning, especially for students who lack personal resources (such as effort and self-efficacy) to achieve their goals. However, there is a paucity of studies in both national and international literature examining the impact of school success levels on teachers' academic optimism tendencies. In this context, this study aims to reveal the tendencies of middle school teachers' perceptions of academic optimism based on the success levels of the schools where they work. To this end, the following questions are addressed:

- Is there a common trend in the academic optimism perceptions of the participating middle school teachers?
- Which sub-dimension of academic optimism is more prominent in the participating teachers' perceptions?
- On which issues do the participating middle school teachers have differing opinions?

Method

This study utilized the Q methodology design. Polat (2022) describes Q methodology as a mixed method research design that draws from both qualitative and quantitative research approaches. The goal of Q methodology is to reveal different social perspectives on a given topic or issue. It is particularly suited for exploring competing viewpoints because it is designed to clarify alternative perspectives (Watts & Stenner, 2012). Q methodology identifies and explains both consensus and differing opinions within a group, operating structurally in the reverse of traditional factor analysis. In factor analysis, a selected population determines the distribution of variables related to the characteristic being measured. Conversely, in the Q methodology, the distribution of a selected population is observed based on the

characteristic of interest (Stephenson, 1936). Thus, the Q methodology employs factor analysis to identify participant groups that interpret a pool of items in comparable ways (Watts & Stenner, 2005). This reverse factor analysis highlights the quantitative aspect of the Q methodology.

The Q methodology aims to explore subjectivity. Participants are expected to respond to Q statements using their internal criteria. However, since all participants respond to the same Q statements, it allows for comparison among the participants. Therefore, this subjectivity underscores the qualitative aspect of Q methodology (Webler et al., 2009).

In this study, the objective was to examine whether there is consensus or divergence in the middle school teachers' perceptions of academic optimism, a personality trait, based on the academic success of the schools where they work. Given this aim, the Q methodology is deemed suitable for addressing the research questions by revealing agreement and disagreement among the teachers regarding this trait.

The current study was conducted with the approval of Mimar Sinan Fine Arts University's Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee, decision number 54395, dated 30/03/2022.

Study Group

In the Q methodology, the comparison of subjective opinions regarding a topic or issue indicates that the analysis does not aim for generalizability. Nonetheless, Q participants should be selected to represent a population. At this point, maximum diversity represents the range of views in the target population, rather than the distribution of beliefs within the population (Webler et al., 2009). Therefore, it is recommended to work with small groups for maximum diversity. In other words, the number of participants should be less than the number of Q statements used in the research (Aydoğan et al., 2022). Accordingly, the study group of this research consisted of 12 volunteer teachers working in middle schools with varying levels of academic success (low-medium-high). Demographic features of the participants are presented in Table 1.

Table 1

Demographic Features of the Participant

No	Code	Gender	Seniority	School's academic success level
1	F7L	Female	7	Low
2	F11L	Female	11	Low
3	F6H	Female	6	High
4	F13L	Female	13	Low
5	F15L	Female	15	Low
6	F10M	Female	10	Medium
7	M16M	Male	16	Medium

8	F16M	Female	16	Medium
9	M15M	Male	15	Medium
10	F11H	Female	11	High
11	F14H	Female	14	High
12	M13H	Male	13	High

According to Table 1, it is evident that out of the teachers participating in the study, nine were females and three were males. All the participants were subject teachers working in middle schools. The academic success levels of the schools where the participants worked were categorized into three groups—low, medium, and high—based on the average scores of their students in the high school entrance exams. The lowest possible score in these exams is 100, and the highest is 500. Accordingly, schools with an average score of 100-233 are classified as low success, those with 234-366 as medium success, and those with 367 and above as high success. Consequently, four teachers from low-success schools, four from medium-success schools, and four from high-success schools were included in the study group. When coding the participants, their gender, seniority, and school success level were considered. For instance, a female teacher with eight years of experience working in a low-success school was coded as “F8L”.

Data Collection Instruments

The Q methodology relies on participants comparing and subjectively ranking Q statements within their own context. In this regard, a pool of judgment statements related to the topic was created for data collection. In this study, a structured design was employed, and a pool of items was generated by considering the themes defined in the relevant literature. In the literature, teachers' academic optimism attitudes are examined under three main themes. For each of the seven sub-themes related to these main themes, one positive and one negative statement were written, resulting in a total of 14 items. This item pool was then reviewed by two faculty members specializing in academic optimism, and one specializing in the Q methodology to obtain expert opinions. Based on the feedback of these experts, the judgment statements were revised. The randomly numbered items are presented in Table 2.

Table 2

Q Statements

Theme	Sub-theme	Statements
Self-efficacy	Teaching-related	Successful teachers have talented students (1)
		I can motivate my students in the classroom (8)
		Dealing with problematic students is difficult for me (5)

	Problem solving-related	My classroom management skills prevent potential classroom issues (11)
Trust	Trust in Parents	Parents' feedback about their children is unrealistic (3) I work collaboratively with parents (10)
	Trust in Students	My students appear to make an effort to succeed (9) My students come to school to learn (4)
Academic Emphasis	Potential-related	I give my students goals that they can easily achieve (13) I strive for my students to surpass their achievements (7)
	Learning and Teaching-related	It is sufficient for me if students give the correct answer (select the correct option) even if they do not explain it (12) I assign tasks that will reveal my students' potential (2)
	Culture-related	Despite the school's low success threshold, students do not make an effort (6) My school has practices that make successful students proud (14)

Upon examining Table 2, it is observed that there are four items related to the theme of self-efficacy, four items related to the theme of trust, and six items related to the theme of academic emphasis, concerning teachers' academic optimism.

The data were collected using the Q-sort structure, which has a normal distribution. The Q-sort structured within the ± 2 range is shown in Table 3.

Table 3

Q Sort

DISAGREE		NEUTRAL	AGREE	
-2	-1	0	+1	+2

Data Analysis

The participants working in schools with varying levels of success were provided with a form containing randomly numbered Q statements, and smaller slips of paper with the same statements in a format that could be placed on the Q-sort distribution. Below the Q-sort distribution, a table was included where the participants could indicate the statements they agreed with, disagreed with, or felt neutral about. The participants were first asked to write the numbers of the statements they agreed with, disagreed with, or felt neutral about in the provided table. Then, they were asked to place the slips of paper on the Q-sort distribution according to their level of agreement, disagreement, or neutrality. This process allowed the participants to reflect on their thoughts and clarify their opinions.

The collected data were then analyzed using the PQMethod 2.35 software. Principal components analysis was used to determine the factors under which the participants clustered. The factor load value criterion was calculated using McKeown and Thomas's (1988) suggested formula: "Standard error = $2.58 \times (1/\sqrt{\text{number of Q statements}})$ ". Accordingly, the significance value for the 14 Q statements used in this study was found to be 0.67. To compare participant views on the sub-themes, the means of the Z scores were calculated. This calculation involved subtracting the Z score of the negative statement from the Z score of the positive statement for each sub-theme and dividing by two. Additionally, the weighted averages of the Z scores, reflecting the views of all the participants on the sub-themes, were calculated by multiplying the number of people in each factor by their respective Z scores and then summing these products, and dividing by the total number of participants. Finally, the weighted averages of the themes' Z scores, formed by the sub-themes, were calculated.

Findings

Principal components analysis was conducted to determine whether there is a common trend in the teachers' perceptions of academic optimism based on the success levels of the schools where they work. The factor loadings of the participants were grouped under two factors. The Q methodology allows for manual rotation to maximize the variance explained by the factors (Brown & Robyn, 2003). In this context, a 30-degree negative rotation was applied between these two factors to observe the factor distributions. The relevant findings are presented in Table 4.

Table 4*Participants' Factor Loadings Table*

Participant	Factor 1 (Encouraging)	Factor 2 (Motivated)
F7L	0.4041	0.8219X
F11L	0.5079	0.6531
F6H	0.7114X	0.5310
F13L	0.2555	0.8228X
F15L	0.5741	0.5473
F10M	0.4765	0.8041X
M16M	-0.4217	0.7395X
F16M	0.2355	0.8010X
M15M	0.0312	0.8005X
F11H	0.7187X	0.3189
F14H	0.9130X	0.0737
M13H	0.7241X	0.6218
Explained Variance	%30	%45

When Table 4 is examined, it is observed that the participants are grouped under two factors. Factor 1 has four participants and Factor 2 has six participants, with significance values exceeding the criterion value. However, two participants do not fall under any factor. All four participants grouped under Factor 1 work in schools with high academic performance. The participants grouped under Factor 2 consist of the teachers working in schools with low to moderate academic performance. Factor 1 accounts for 30% of the total variance, while Factor 2 accounts for 45%. The importance ranking of sentences according to the participants' Q statements and their Z scores is provided in Table 5.

Table 5*Z Scores and Importance Rankings of Q Statements by Factors*

Q Statements	Encouraging		Motivated	
	Z	Rank*	Z	Rank*
1. Successful teachers have talented students.	-.099	12	-1.74	14
2. I give tasks that will reveal the potential of my students.	1.60	1	.099	3
3. Parents' feedback about the student is unrealistic.	-1.60	14	.018	8
4. My students come to school to learn.	1.21	2	-.040	10
5. Dealing with troublesome students is difficult for me.	-0.39	10	-1.41	13
6. Even though the school's success threshold is low, students do not make an effort.	-1.47	13	-0.11	9
7. I make efforts for my students to exceed their achievements	0.99	3	0.91	4
8. I can motivate my students in the class.	0.65	5	1.14	2

9. My students seem to make an effort to be successful.	0.00	7	0.27	6
10. I continue my work by collaborating with my parents.	-0.22	9	0.24	7
11. My classroom management skills prevent potential classroom issues.	0.87	4	1.29	1
12. It is sufficient for me if students give the correct answer (mark the option) even if they do not explain it.	-0.87	11	-1.25	12
13. I give my students goals that they can easily achieve	-0.13	8	0.75	5
14. My school has school practices that will make successful students proud.	0.35	6	-0.86	11

*Shows the importance ranking given to the sentences.

As is seen Table 5, it is observed that the four participants grouped under Factor 1 found the statements “I give tasks that will reveal the potential of my students,” “My students come to school to learn,” and “I make efforts for my students to exceed their achievements” to be the most important ones. When the sentences deemed important by this group of teachers are analyzed, it is seen that they have positive beliefs regarding student learning and trust in their students. Therefore, the teachers grouped under Factor 1 are named “Encouraging”. The six participants grouped under Factor 2 found the sentences “My classroom management skills prevent potential classroom issues,” “I can motivate my students in the class,” and “I give my students goals that they can easily achieve” to be the most important ones. When the sentences deemed important by this group of participants are examined, it is observed that teachers have positive beliefs about teaching. Therefore, the teachers grouped under Factor 2 are named “Motivated”.

Upon examining the statements that the participants most agreed with, it is seen that the Encouraging teachers agreed with positive expressions related to the academic emphasis sub-dimension of academic optimism, while the Motivated teachers agreed with positive expressions related to the self-efficacy sub-dimension. However, it is observed that the statements to which the Encouraging teachers least agreed with are “Parents’ feedback about the student is unrealistic” and “Even though the school’s success threshold is low, students do not make an effort”. The Motivated teachers least agreed with the statements “Successful teachers have talented students” and “Dealing with troublesome students is difficult for me”. When examining the statements, it is seen that the Encouraging teachers express more views on the trust and academic emphasis sub-dimensions of academic optimism, while the Motivated teachers express views on the

self-efficacy dimension. In order to interpret the views of the Encouraging and Motivated teachers on the sub-dimensions of academic optimism from a holistic perspective and to see which sub-dimensions of academic optimism are prominent in teacher perceptions, the averages of the Z scores related to the sub-themes forming the dimensions were calculated both at the factor and theme levels. The relevant findings are offered in Table 6.

Table 6

Averages of Z scores Regarding Academic Optimism

Theme	Sub-theme	Encouraging (4 participants)	Motivated (6 participants)	Weighted Average	\bar{X}
Self-efficacy	Teaching-related	0.822	1.442	1.194	1.128
	Problem solving-related	0.626	1.352	1.062	
Trust	Trust in Parents	0.690	0.035	0.297	0.170
	Trust in Students	0.607	-0.334	0.042	
Academic Press	Potential-related	0.560	0.080	1.360	0.880
	Learning and Teaching-related	1.237	1.08	1.143	
	Culture-related	0.913	-0.378	0.138	

Upon examining Table 6, it is evident that the teachers' perceptions of academic optimism predominantly favor self-efficacy ($\bar{X}=1.13$), followed by academic emphasis ($\bar{X}=0.880$), and lastly, trust ($\bar{X}=0.170$) sub-themes. Overall, it can be inferred that the participants' inclinations towards academic optimism are largely influenced by their sense of self-efficacy. However, it is notable that the teachers exhibit relatively lower tendencies towards academic optimism in the trust sub-theme, which encompasses trust in both parents and students.

Comparing the Encouraging and Motivated teachers across sub-themes reveals that except for the self-efficacy theme, the Encouraging teachers tend to have higher averages in all dimensions compared to the Motivated teachers. The Motivated teachers demonstrate a positive yet considerably low perception of trust in parents and a negative perception of trust in students. Moreover, while they exhibit a positive albeit modest inclination towards potential under the academic

emphasis theme, their tendencies in the culture sub-theme appear to be negative.

The comparative outcomes aiming to delineate distinctions between the Encouraging and Motivated teachers are detailed in Table 7.

Table 7
Inter-Factor Disparities

Factors	Statements	Difference in Z Scores
Encouraging vs. Motivated	4. My students come to school to learn.	1.612
	14. My school has school practices that will make successful students proud	1.216
	5. Dealing with troublesome students is difficult for me.	1.022
	1. Successful teachers have talented students.	0.744
	2. I give tasks that will reveal the potential of my students.	0.611
	12. It is sufficient for me if students give the correct answer (mark the option) even if they do not explain it.	0.381
	7. I make efforts for my students to exceed their achievements.	0.085
	9. My students seem to make an effort to be successful.	-0.269
	11. My classroom management skills prevent potential classroom issues.	-0.429
	10. I continue my work by collaborating with my parents.	-0.463
	8. I can motivate my students in the class.	-0.495
	13. I give my students goals that they can easily achieve.	-0.876
	6. Even though the school's success threshold is low, students do not make an effort.	-1.366
	3. Parents' feedback about the student is unrealistic.	-1.773

Upon examining Table 7, it is observed that the statements where the teachers in the Encouraging group diverge most from the teachers in the Motivated group are “My students come to school to learn”, “My school has school practices that will make successful students proud”, and “Dealing with troublesome students is difficult for me”. Conversely, when interpreted in the opposite direction, the statements where the teachers in the Motivated group diverge most from the teachers in the Encouraging group are “Even though the school’s success threshold is

low, students do not make an effort” and “Parents’ feedback about the student is unrealistic”.

Encouraging

All the teachers in the Encouraging group work in schools with high academic achievement. The teachers in this group exhibit a positive tendency in all sub-themes of academic optimism. Therefore, it can be claimed that their beliefs regarding student learning, confidence in the institution where they work to help students exceed their potentials, and trust in students and parents during the learning process are high. Below are some views of the teachers in the Encouraging group:

“I work in a project school, and our success criteria are quite high. Everyone in the school is aware of this, and our students, parents, and all teachers work hard to succeed” (F14H).

“Experiencing the feeling of success increases students' desire to experience new achievements and motivates them in learning. Therefore, I support them in experiencing new achievements beyond their successes” (F6H).

“I don't think teacher success is proportional to student ability. Teacher success, in my opinion, is a multifaceted concept that is not dependent on a single criterion (academic achievement, projects, awards, etc.)” (F6H).

“Students may have reached answers through chance or through a structure not intended to be measured in the question. Therefore, cognitive processes used to reach the answer are more important than the answer itself. In my opinion, the criterion for success is not ability but the ability to reveal the student's potential” (M13H).

“Stating why the lesson is important for them and asking intriguing questions motivates students, and I try to do that. Also, progressing with activity and experiment-based methods contributes to this. When we keep performance tasks open-ended for students, they can express their creativity” (M13H).

Motivated

The teachers in the Motivated group demonstrate high inclination towards the self-efficacy theme of academic optimism. It can be argued that they have negative perceptions regarding trust in students and parents, and they have a low level of belief in an organizational culture that would enable the school to exceed student potential. It is observed that the institutions where teachers in this group work have low to moderate academic achievement. Below are the views of the teachers in the Motivated group.

“I work in a school where academic achievement is the last thing we consider. I deal more with classroom discipline issues. Due to my professional experience, I have no problem with classroom management” (M16M).

“I try many things to engage students in the lesson. I strive to prepare activities that will capture their interest and that they can succeed in” (F7L).

Discussion

Teachers' primary objective in the teaching process is to enhance their students' academic achievement. While many variables influence academic success, teachers' positive beliefs about themselves, their students, parents, and schools collectively contribute to positive learning outcomes (Kurz, 2006). The relationship between academic optimism and success is considered reciprocal (Smith & Hoy, 2007). In environments where teachers exhibit academic optimism, efforts towards success increase, and where success is achieved, academic optimism also grows. The research findings indicate that teachers' tendencies towards academic optimism are grouped into two categories. The teachers working in high-achieving schools differ in their academic optimism tendencies compared to those in low-to-medium achieving schools. While the self-efficacy aspect of academic optimism is at the highest level in both groups, the Encouraging teachers display higher level of tendencies in trust and academic emphasis sub-themes compared to the Motivated teachers. In this vein, Çağlar (2013) notes that teachers working in Science and Anatolian high schools exhibit higher academic optimism attitudes compared to those in other types of high schools and primary schools. This claim suggests that higher academic success criteria in Science and Anatolian high schools make school success a determinant of teacher academic optimism. Therefore, this study's findings support the previous research.

Teacher self-efficacy is defined as their belief in their ability to perform specific tasks. As a theme defining academic optimism, teacher self-efficacy encompasses teaching-related and problem-solving sub-themes. Regardless of school success, teachers' self-efficacy perceptions in teaching and problem-solving are high. The participating teachers hold positive beliefs about their ability to motivate students and prevent potential classroom issues. However, it is observed that the Motivated teachers have higher average scores. Teacher self-efficacy includes their confidence in their ability to manage the classroom and utilize resources effectively, in addition to teaching the subject matter (Bandura, 1997). In this sense, Giavrimis and Papanis (2008) note that behavioral problems are more prevalent in schools with low academic success. Thus, it can be inferred that teachers in low-

to-medium achieving schools encounter more classroom issues and face greater motivation needs for students to succeed. Facing such challenges may increase teachers' experience in solving potential problems, enhancing their confidence in these areas, which is a key determinant of self-efficacy (Bandura, 1997). Moreover, Sezgin and Erdoğan (2015) suggest that teachers' positive feelings towards teaching activities positively impact their belief in their own competence. Therefore, both Motivated and Encouraging teachers hold positive beliefs about teaching.

Teachers' trust in their students' ability to learn is crucial for student learning. Teachers' trust in students is essential for their learning. If a teacher does not trust their students' learning abilities, their perceptions and expectations of students' potential will be low, which can reduce students' self-confidence and lead to poor performance (Hattie, 2008). Teachers' positive attitudes towards students' success, on the other hand, contribute to positive teacher-student relationships, which, in turn, promote students' effectiveness and participation, positively impacting their academic success (Bocian, 2021). The finding that the Motivated teachers working in low-to-medium achieving schools have low level of trust in students reflects the student trust-academic success cycle. While the Encouraging teachers in high-achieving schools display a high level of trust in students, the Motivated teachers in low-to-medium achieving schools exhibit a low level of trust. It is observed that the Motivated teachers have negative beliefs that students come to school to learn, which is the most divergent belief between the two groups. Additionally, the groups also differ in their trust in parents. The Encouraging teachers display more positive trust in parents compared to the Motivated teachers.

Parents' supportive role in student learning is crucial for school success (Metin, 2013). Parents' indifference to student learning is seen as a reason for potential low academic success (Dam, 2008). The low trust of the Motivated teachers in parents may be due to parents' indifference to student learning or their disregard for education. The collaboration between the Encouraging teachers and parents, and considering parental feedback in planning the learning process, is likely to be influenced by the importance parents place on education. Relevant studies on teacher academic optimism also indicate that teachers perceive the lowest level of academic optimism in the trust in students and parents sub-dimension (Yılmaz & Kurşun, 2015).

The academic emphasis sub-theme of teacher academic optimism involves teachers giving challenging tasks to help students to exceed their potential, and engaging them in activities that utilize academic time well (Woolfolk, 2007). Additionally, schools with a culture that values such efforts foster positive academic emphasis perceptions

among teachers (Yılmaz & Kurşun, 2015). In this study, academic emphasis is defined through three sub-themes: teachers' efforts to reveal student potential, academic expectations in the teaching-learning process, and perceptions of a school culture that promotes academic success. The Motivated teachers' perceptions of a school culture that encourages academic emphasis are negative, while the Encouraging teachers perceive the school culture positively. The Encouraging teachers display positive inclination towards efforts to help students to exceed their potential, while the Motivated teachers have positive but relatively low inclination. In this vein, Demirtaş (2010) states that there is a positive relationship between school culture and student academic success. Kılıncı (2013) also notes that a positive and sincere school climate is a significant factor in explaining teachers' academic optimism perceptions. Therefore, in high-achieving schools, the presence of stakeholders working together for common goals can be noted. This explains teachers' tendency to collaborate to enhance students' academic success.

It is known that teachers' beliefs impact student success. Their beliefs that all students can learn evidently influence their practices (Stipek & Byler, 1997). However, some studies argue that there is no relationship between teachers' beliefs and their actions, suggesting that teachers do not reflect their positive beliefs in practice (Jones & Gullo, 1999). This can be explained by various parameters hindering teachers from implementing their beliefs. In this study, the high self-efficacy perceptions of teachers, regardless of school success, indicate that the teachers feel competent in achieving desired learning outcomes. On the other hand, the low trust of the Motivated teachers in students and parents in low-to-medium achieving schools serves as a negative parameter in translating these beliefs into practice. Furthermore, the Encouraging teachers in high-achieving schools exhibit higher beliefs in efforts to reveal and exceed student potential, and in a success-oriented school culture. Indeed, teachers in success-oriented schools are said to have high trust levels in students and parents (Yılmaz & Kurşun, 2015). In the context of academic optimism, trust in students and parents is expected to have positive effects on both the quality of teachers' classroom teaching practices and students' motivation and engagement in learning (Beard et al., 2010; Woolfolk Hoy et al., 2008).

School success can be considered a parameter influencing teacher academic optimism. Various factors affect school success, including the negative impact of the Covid-19 pandemic on access to education, which has adversely affected student and school performance. Although the remote education process experienced during the Covid-19 pandemic played a salvaging role under adverse conditions, it has been noted that learning losses have increased, and student performance has decreased compared to pre-pandemic times

(Panagouli et al., 2021). Research also indicates that socio-economic differences have further widened the gap between the wealthy and the poor in education (Tadesse & Muluye, 2020), and disadvantaged groups facing difficulties in accessing remote education have led to school dropouts and learning gaps (Zhang, 2020). UNESCO's (2020) report on the negative consequences of school closures highlights that existing inequalities in the education system and life have intensified during this period. Furthermore, it is noted that students from less-educated families have experienced two times more learning losses compared to those from more-educated families (Engzell et al., 2020). Consequently, students, unable to receive support from their parents and lacking the school support they received during face-to-face education, are likely to experience more significant negative impacts of the Covid-19 pandemic on education. To minimize the negative effects of the pandemic on education, the academic optimism tendencies of teachers, especially those in low-to-medium achieving schools, are of great importance. An optimistic teacher regarding academic success will be willing to spend time and energy on teaching. Moreover, by trusting their students and parents, they can engage all parties in the learning process.

Conclusion and Suggestions

In conclusion, it has been observed that the academic optimism tendencies of teachers working in schools with different levels of success favor those working in high-achieving schools. Additionally, it has been found that the academic optimism perceptions of teachers working in low-to-medium achieving schools display a common tendency. While all the participating teachers exhibit positive self-efficacy tendencies, the Encouraging teachers display more positive tendencies in trust in students and parents, and academic emphasis compared to the Motivated teachers. It has been concluded that the academic optimism tendencies of the Encouraging teachers focus on academic emphasis and trust in students, whereas the academic optimism tendencies of the Motivated teachers focus on self-efficacy.

The study findings reveal significant differences in the academic optimism tendencies of teachers working in schools with different success levels. On the other hand, it is surprising that teachers working in low-to-medium achieving schools display similar academic optimism tendencies. This indicates that working environment and problems faced in low-to-medium achieving schools are similar. Consequently, it can be claimed that teachers' attitudes and beliefs are closely related to school success and that teachers develop different strategies to adapt to their working environments. Given the significant impact of teachers' academic optimism attitudes on student success, the research results can aid in developing strategies to enhance student success.

It is important to eliminate the factors that reduce the trust of Motivated teachers in students and parents, and their beliefs in a success-oriented school culture that challenges student potential. The low trust of Motivated teachers in students and parents and their low belief in a positive school culture may cause them to feel isolated in the teaching-learning process. In this context, it is important that they perceive their colleagues and administrators as supportive. School administrators, who play a crucial role in school culture and interactions with school stakeholders, should create environments that provide social support, establish positive informal relationships, and elevate a success-oriented school culture and teacher-parent interaction. Additionally, facilitating experience-sharing between Motivated and Encouraging teachers will allow teachers to develop different perspectives on the teaching-learning process.

This study investigated whether there is a common tendency in academic optimism perceptions among teachers based on the success levels of the schools they work in. It has been observed that teachers working in low-to-medium achieving schools show a common tendency in their academic optimism perceptions. Future research should examine the relationship between different variables that may cause teachers working in low-to-medium achieving schools to display similar academic optimism perceptions.

Moreover, this study aimed to reveal the common views and differences in academic optimism tendencies of teachers based on the academic success levels of the schools they work in. Adopting the Q methodology, this study does not aim for generalizability. However, participants' reluctance to explain the statements they most and least agreed with posed a limitation in the in-depth examination of qualitative findings.

Ethics Committee Approval: *This research was conducted with the permission obtained from Mimar Sinan Fine Arts University Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee, as per the decision dated 30/03/2022, numbered 54395*

Conflict of Interest: There is no conflict of interest.

Author Contribution: All processes were conducted by a single author.

References

- Akoğlu, G., & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Anderson, K. (2012). *Examining relationships between enabling structures, academic optimism, and student achievement* [Doctoral dissertation, Auburn University]. Auburn University.

<https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/3139/Karen%20Anderson-Revised%20Dissertation%20051012.pdf;sequence=2>

- Ateş, M. F. (2021). *COVID-19 salgını sürecinde bireylerin kaygı ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin sosyodemografik özellikler, algılanan sosyal destek, duygusal düzenleme ve empati açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Aydoğan, M., Middleton, T. J., & Britton, P. J. (2022). Süpervizyon sürecinde kültürel konulara önyak olmanın önündeki engeller: Bir q metot çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 47(212). <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11302>
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*. Yavuz Dağıtım.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Baysal, E. A., & Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (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>
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., & Pauly, E., Zellman. (1997, Nisan). *Federal programs supporting educational change: Factors affecting implementation and continuation*. Rand.
- Bocian, V. T. (2022). *Teacher perspectives and student success* (Publication No. 2622342828) [Master's thesis, Cedar Crest College]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-perspectives-student-success/docview/2622342828/se-2>
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Boozer, M., & Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: Patterns and implications. *Journal of Urban Economics*, 50(1), 163-189.
- Brown, S. R., & Robyn, R. (2003, October 2-4). *Reserving a key place for reality: Philosophical foundations of theoretical rotation*. Paper presented at

the 19th annual conference of the International Society for the Scientific Study of Subjectivity, Kent State University, OH.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.
<https://doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çakan, M. (2002). Bilişsel stil ile zekâ kavramlarının öğrenci başarısı açısından irdelenmesi ve taşıdıkları önem. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 86-95.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>.
- Ermış, A. (2022). *Okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Karabük Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological dimensions of school failure: the views of educators and students of educational schools. *Journal of International Social Research*, 1(5), 326-354.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust, and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891. <https://doi.org/10.1177/1741143215574505>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed). *Encyclopedia of industrial/organizational psychology*, (pp. 705-708), Sage.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008) *Educational administration: Theory, research, and practice*, McGraw-Hill.
- Jones, I., & Gullo, D. F. (1999). Differential social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 26-35. <https://doi.org/10.1080/02568549909594749>
- Karakaş, A., Bektaş, F., & Öğdem, Z. (2021). Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 49-72. <https://doi.org/10.29299/kefad.810377>
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 621-634.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8966>
- Kirişçi, G. & Yirci, R. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemindeki krizler ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1915-1950.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). ProQuest Dissertations Publishing.
- McKeown, B. & Thomas, D. (1988). *Q methodology*, Sage Publications.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Monk, D. H., & Haller, E. J. (1993). Predictors of high school academic course offerings: The role of school size. *American Educational Research Journal*, 30(1), 3-21.
- 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/10.3102/00028312030001003>
- Panagouli, E., Stavridou, A., Savvidi, C., Kourti, A., Psaltopoulou, T., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). School performance among children and adolescents during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Children*, 8(12), 1134. <https://doi.org/10.3390/children8121134>
- Polat, M. (2022). Nitel-nicel bir yaklaşım olarak Q metodoloji ve eğitim araştırmalarında kullanılabilirliği üzerine düşünceler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel sayı 1), 481-489. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116538>
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope, and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational*

- Sciences: *Theory & Practice*, 15(1), 7-19.
<https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2338>
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568. <https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Stanton-Salazar, R. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-40.
<https://doi.org/10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k>
- Stephenson, W. (1936). The foundations of psychometry: four factor systems. *Psychometrika* 1(3): 195- 209.
- Stipek, D. J. & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(10), 159-170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783e805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202e248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- UNESCO, (2020). *Adverse consequences of school closures*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67-91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Webler, T., Danielson, S., & Tuler, S. (2009). *Using q method to reveal social perspectives in environmental research*. Social and Environmental Research Institute
- Woolfolk, A. E. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L., (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Zhang, X. (2020, March). Thoughts on large-scale long-distance web-based teaching in colleges and universities under novel coronavirus

pneumonia epidemic: A case of Chengdu University. In *Proceedings of the 4th International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society* (pp. 1222-1225). Atlantis Press.

