

# رابطه میان خوش بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

■ الهه حجازی\*  
■ شیما امینی پور\*\*

## چکیده:

با هدف پیش بینی پیشرفت تحصیلی زبان (فارسی، انگلیسی، عربی) دانش آموزان بر اساس راهبردهای خودمدیریتی و خوش بینی آموزشی معلمان، تعداد ۲۹۵ معلم زبان (۱۷۱ مرد و ۱۲۴ زن) پایه سوم دوره متوسطه به روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی از دبیرستان های دولتی مناطق ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر اردبیل انتخاب شدند. این افراد به پرسش نامه خوش بینی آموزشی معلم (هوی و همکاران، ۲۰۰۸)، پرسش نامه راهبردهای خودمدیریتی بر اساس مدل انتخاب، بهینه سازی و جبران (مدل SOC) پاسخ دادند. معدل نمرات امتحان نهایی دانش آموزان نیز در سه درس زبان فارسی، انگلیسی، و عربی به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. نتایج حاصل از رگرسیون گام به گام نشان داد که راهبردهای خودمدیریتی و خوش بینی آموزشی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار داشته و قادر به پیش بینی میزان پیشرفت تحصیلی آنان است. در خوش بینی تحصیلی و راهبردهای مدیریتی معلمان زن و مرد تفاوت معناداری مشاهده نشد. در کل نتایج نشان داد که دانش آموزان معلمان که خوش بین تر بوده و از راهبردهای خودمدیریتی بیشتری در حرفه خود استفاده می کنند از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند.

راهبردهای خودمدیریتی، خوش بینی آموزشی معلم، پیشرفت تحصیلی.

کلید واژه ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۹/۲۴ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۱۰/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۳/۳  
\* دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران ..... ehejazi@ut.ac.ir  
\*\* دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی دانشگاه تهران ..... sh\_aminip2010@ut.ac.ir

■ شماره ۵۲  
■ سال سیزدهم  
■ زمستان ۱۳۹۳

## مقدمه

در طول سالیانی دراز پژوهشگران تربیتی به دنبال بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بوده‌اند. بر همین اساس برخی دیدگاه‌ها به نقش و سهم ویژگی‌ها و شایستگی‌های فردی (مانند هوش، توانایی‌ها و انگیزش) و خانوادگی دانش‌آموزان (مانند روابط خانوادگی، فرزندپروری و نگرش خانواده نسبت به مدرسه) بیشتر تأکید داشته‌اند و برخی دیگر پرورش استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر بافت مدرسه، ویژگی‌های معلم و محیط‌های آموزشی مناسب دانسته‌اند. پژوهش‌های زیادی نشان داده است که معلم و ویژگی‌های او نقش مهمی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (هریس و ساس، ۲۰۱۱؛ ریوکین، هانوشک و کاین، ۲۰۰۵؛ کوکران اسمیت و فرایز، ۲۰۱۱).

این پژوهش‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند: دسته اول بر رفتارهای آموزشی و فعالیت‌های حرفه‌ای معلم و دسته دوم بر شناخت‌ها و باورهایی که موجب این رفتارها در معلم است تمرکز دارند (کالدرد، ۱۹۹۶).

از نظر شولمن<sup>۵</sup> (۱۹۷۵) هر آنچه معلم انجام می‌دهد از افکار، انگیزه‌ها و باورهای او نشئت می‌گیرد. باورهای افراد در درک و تبیین چگونگی سازمان‌دهی و حل مسائل و مشکلات مختلف نقش مهمی داشته و در حقیقت پیش‌بین‌های قدرتمند رفتار در آینده هستند (روساتی، ۱۹۸۴). دویک<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) اهمیت باورهای فرد نسبت به خود در ایجاد تفاوت‌های رفتاری میان افراد را چنین تعریف می‌کند: «باورها نظام‌های معنایی هستند که دنیای فرد را سازماندهی می‌کنند و به تجربیات او معنا می‌بخشند. باورهای افراد نسبت به خودشان با ایجاد دنیای روان‌شناختی متفاوت منجر به عملکرد متفاوت افراد در شرایط یکسان می‌شود». از این رو باورهای معلم نیز فیلترهای شناختی هستند که او را به‌طور خودکار مستعد تفکر و عمل به شیوه‌ای خاص می‌نمایند (تورف و استرنبرگ، ۲۰۰۱). بیش از یک دهه پژوهش در حوزه تربیت معلم نشان داده است که باورهای مثبتی چون خودکارآمدی<sup>۹</sup> از طریق تقویت حس عاملیت<sup>۱۰</sup> معلم بر ماهیت اهداف آموزشی، برنامه‌ریزی تحصیلی، تعامل با دانش‌آموزان و فرایند یادگیری آنان تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. (پاجارس، ۱۹۹۲). بنابراین معلمان به‌منظور کارآمد بودن و تبدیل جو کلاس به فضایی آکنده از پیشرفت و بالندگی به چیزی بیش از دانش حرفه‌ای و اطلاعات آموزشی نیاز دارند که عقاید و باورهای خودشان از مهم‌ترین این عوامل هستند (نوبالوچ، وولفولک هوی، ۲۰۰۸). تأکید و تداوم پژوهش‌ها در حوزه باورهای معلم موجب شد تا هوی، تارتر<sup>۱۳</sup> و وولفولک هوی (۲۰۰۶) برای نخستین بار مفهوم جدیدی را با عنوان خوش‌بینی آموزشی<sup>۱۴</sup> به عرصه روان‌شناسی تربیتی معرفی کنند. گرچه مفهوم خوش‌بینی آموزشی ابتدا در سطح مدرسه مورد توجه بود اما تحقیقات بعدی نشان داد که این سازه در سطح فردی و در مورد تک تک معلمان نیز صدق می‌کند و می‌تواند

از ویژگی های یک معلم مثبت و کارآمد در کلاس درس و مدرسه باشد (وولفولک هوی، هوی و کورز،<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸).

سازه خوش بینی آموزشی معلم که برآمده از روان شناسی مثبت<sup>۱۶</sup> و نظریه شناختی - اجتماعی<sup>۱۷</sup> بندورا<sup>۱۸</sup> (۱۹۸۶) است، از جمله باورهای مثبت معلم محسوب می شود که پیامدهای مطلوبی چون تعلق خاطر به مدرسه<sup>۱۹</sup> و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در پی دارد (وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). این سازه از ترکیب سه مؤلفه خودکارآمدی و اعتماد معلم به توانایی هایش در امر تدریس، تأکید تحصیلی<sup>۲۰</sup> معلم برای پیشرفت دانش آموزان، و اعتماد<sup>۲۱</sup> او به دانش آموزان و والدین آنها تشکیل شده است. خوش بینی آموزشی معلم را می توان یکی از مهم ترین دستاوردهای نویدبخش روان شناسی تربیتی دانست؛ چرا که معلمان (و مدرسه) را قادر می سازد با تکیه بر این باور و بدون توجه به سطح اجتماعی و اقتصادی پایین دانش آموزان ضعیف، با آنان و والدینشان ارتباط مؤثر برقرار کرده و با تأکید و پافشاری بر فعالیت های آموزشی، آنها را هر چه بیشتر در فرایند یادگیری درگیر نمایند (مک گوئیگان<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۶). علاوه بر این خوش بینی آموزشی به عنوان جلوه ای از باورها و نگرش های مثبت معلم، اثرات مطلوبی بر سلامت روانی و بهزیستی<sup>۲۳</sup> معلمان نیز دارد. خوش بینی و امید در افراد باعث مقاومت بیشتر در برابر افسردگی، عملکرد حرفه ای بهتر در موقعیت های چالش برانگیز، و سلامت جسمی بیشتر می شود (سلیگمن<sup>۲۴</sup>، ۱۳۸۸/۱۹۹۱). در یک کلاس درس با ویژگی خوش بینی بر روی فرصت ها، امکانات، انعطاف پذیری، نودوستی و اعتماد تأکید می شود (وولفولک هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸؛ نقل از مزارعی، ۱۳۸۹). معلمان خوش بین به خصوصیات مثبت دانش آموزان کلاس، مدرسه و جامعه توجه دارند (پاجارس، ۲۰۰۱؛ نقل از وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). چنین معلمانی به خاطر داشتن اهداف چالش برانگیز، تلاش زیاد، پافشاری، تاب آوری، و بازخوردهای سازنده، دانش آموزانی تلاشگر و با انگیزه پرورش می دهند (بیرد<sup>۲۵</sup>، هوی، وولفولک هوی، ۲۰۱۰).

تعیین اهداف تبحری توسط معلم و پیگیری مصرانه این اهداف، با استفاده از نوعی مکانیسم خودتنظیمی و خودمدیریتی<sup>۲۶</sup>، برای رسیدن به اهداف آموزشی سودمند بوده و با عملکرد آموزشی بالای معلم ارتباط معنا داری دارد (هوی، هوی، و کورز، ۲۰۰۸). خودمدیریتی و اداره مناسب کلاس معلم موجب می شود تا معلمان درباره خویش دقیق تر بیندیشند، فنون موفق و ناموفق روش تدریس خود را با دقت بیشتری شناسایی کنند و در صورت لزوم اهداف یا روش های نامناسب خود را تغییر دهند (فوتانا<sup>۲۷</sup>، ۱۳۸۲/۱۹۸۱). اما اگر باورهای خودتنظیمی و خودمدیریتی به عنوان راهبردهای کارآمد در جهت موفقیت حرفه ای در معلمان وجود نداشته باشند، احتمال اینکه معلمان آینده در تدریستان خوش بینایی غیرواقع گرا و ناموفق شوند وجود دارد (مزارعی، ۱۳۸۹). بدین ترتیب برخورداری از چنین راهبردهای خودمدیریتی برای معلمان حائز اهمیت است.

فروند و بالتز<sup>۲۸</sup> (۲۰۰۲) خودمدیریتی اهداف در عرصه‌های مختلف زندگی و حرفه‌ای را شامل سه مرحله انتخاب هدف، بهینه‌سازی<sup>۲۹</sup> به معنای برنامه‌ریزی جهت دستیابی به هدف و در نهایت جبران<sup>۳۰</sup> نقصان‌ها و افت‌ها می‌دانند. خودمدیریتی در زمینه‌های مختلف زندگی فرایندی است که تعیین هدف مناسب با توجه به منابع موجود درونی و بیرونی، عمل و تأمل را شامل می‌شود. آینده‌نگری، تعیین هدف و برنامه‌ریزی، راهبردهایی جهت مدیریت مطلوب هستند. فرد به دنبال این هدف‌گزینی (S: مرحله انتخاب هدف) به اعمال هدفمند دست زده و به دنبال یافتن ابزارهای مناسب و سرمایه‌گذاری (مانند زمان و انرژی) به شکل رفتارهایی چون پافشاری بر هدف، توجه متمرکز، به تعویق انداختن لذت و خوشی، یادگیری و تمرین برخی مهارت‌های جدید برای رسیدن به نتایج مطلوب‌تر (O: بهینه‌سازی) می‌رود. در همین زمان در صورت بروز موانع و مشکلات، کاهش منابع و امکانات، وقفه‌ها و مزاحمت‌های گوناگون به بازبینی دوباره شرایط می‌پردازد. این تأمل به او کمک می‌کند که یا در اهدافش تجدید نظر کند (انتخابی مبتنی بر افت و کاهش منابع انجام دهد) و یا در جست‌وجوی به‌کارگیری روش مؤثر دیگری مانند فعال ساختن سایر منابع در دسترس باشد (C: جبران). بالتز و بالتز (۱۹۹۰) معتقدند گرچه این نوع خودمدیریتی با بالا رفتن سن در انسان‌ها افزایش می‌یابد اما زنان و مردان به یک میزان از آن بهره می‌برند.

اولویت بررسی این متغیر در معلمان از آن جهت اهمیت دارد که برخی از معلمان تحت شرایط کمابیش مشابه سازمانی و آموزشی، موفق‌تر و مؤثرتر از سایر معلمان عمل کرده و حتی در شرایط سخت و کمبود امکانات و منابع باز هم به تلاش و پافشاری و دلسوزی برای دانش‌آموزان خود را ادامه می‌دهند در حالی که برخی حتی در صورت داشتن امکانات و منابع مالی مناسب‌انگیزه و تلاش کافی نداشته و یا از اهداف و راهبردهای ناکارآمد استفاده می‌کنند. از این رو هدف این پژوهش پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس راهبردهای خودمدیریتی و خوش‌بینی آموزشی معلمان زن و مرد دوره دبیرستان و بررسی سهم هر کدام از این دو متغیر در پیشرفت دانش‌آموزان است.

## روش پژوهش

**روش پژوهش:** در این تحقیق از طرح پژوهش غیرآزمایشی و از نوع همبستگی استفاده شد که هدف آن پیش‌بینی متغیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بر اساس متغیرهای پیش‌بین راهبردهای خودمدیریتی در حرفه معلمی و خوش‌بینی آموزشی معلم است.

**جامعه و نمونه آماری:** جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان زن و مرد پایه سوم متوسطه شهرستان اردبیل است که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ در مدارس دبیرستان دخترانه و پسرانه مشغول به خدمت بودند. میزان تقریبی حجم نمونه برای برآورد  $R^2$  نزدیک‌تر به واقعیت بر اساس کرلینجر

و پدازور<sup>۳۱</sup> (۱۳۹۷/۱۳۹۰) ۲۷۰ نفر برآورد شد که در نهایت از ۲۹۵ پرسش نامه استفاده گردید. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش نیز به شرح زیر بود:

### الف. مقیاس خوش بینی آموزشی معلم (TSAO)<sup>۳۲</sup>

مقیاس خوش بینی آموزشی معلم برای اولین بار توسط وولفولک هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸) از ترکیب مقیاس حس خودکارآمدی معلم<sup>۳۳</sup> (تشانن- موران و وولفولک، ۲۰۰۱) و ۶ گویه از خرده آزمون مقیاس تی<sup>۳۴</sup> (هوی و تشانن- موران<sup>۳۵</sup>، ۲۰۰۳، نقل از وولفولک هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸) برای اندازه گیری اعتماد و ۶ گویه برای اندازه گیری تأکید تحصیلی از خرده آزمون ابزار فهرست جو سازمانی<sup>۳۶</sup> (هوی، سوویتلند و اسمیت، ۲۰۰۲، نقل از وولفولک هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸) معلم ساخته شد. همان گونه که توسط وولفولک هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸) پیش بینی شده بود در تحلیل عوامل اصلی مرتبه دوم<sup>۳۷</sup> این مقیاس یک عامل به دست آمد که بیشترین بار عاملی<sup>۳۸</sup> را در سه مؤلفه معلم (به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۷۳) در بر داشت. بدین ترتیب این فرضیه که این سه مؤلفه می توانند تشکیل دهنده یک سازه مکنون<sup>۳۹</sup> به نام خوش بینی آموزشی در سطح معلم باشند پذیرفته شد. بعدها بیرد و همکاران (۲۰۱۰) از نظر اعتبار<sup>۴۰</sup> و روایی<sup>۴۱</sup> این مقیاس را بار دیگر مورد اصلاح و بررسی قرار دادند. در فرم اصلاح شده باز هم از همان مقیاس خودکارآمدی معلم به اضافه ۶ گویه برای اعتماد و ۶ گویه برای تأکید تحصیلی استفاده شد. با این تفاوت که دوازده گویه آخر مواردی بودند که مورد تأیید و اتفاق نظر سه پژوهشگر صاحب نظر در مورد این سازه یعنی بیرد، هوی و وولفولک هوی بود. ضریب اعتبار آلفای کرونباخ<sup>۴۲</sup> ۰/۹۰ در اجرای این فرم نهایی گزارش شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شده نیز بار دیگر از وجود سه مؤلفه خودکارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی در این سازه حمایت کرد.

این مقیاس اولین بار در ایران توسط مزارعی (۱۳۸۹) ترجمه شد و مورد استفاده قرار گرفت. وی نیز ضریب آلفای ۰/۹۰ را برای اعتبار آن گزارش کرد. مزارعی با انجام تحلیل عاملی نیز به سه عامل تشکیل دهنده این ابزار دست یافت. بدین ترتیب روایی این ابزار نیز مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای ۰/۸۸ برای همسانی درونی این پرسش نامه و ضریب اعتبار حاصل از بازآزمایی آن (با فاصله دو ماه) ۰/۷۵ به دست آمد.

### ب. پرسش نامه راهبردهای خودمدیریتی<sup>۴۳</sup>

پرسش نامه راهبردهای خودمدیریتی بر اساس تحقیقات انجام شده در مؤسسه تحقیقات تحولی ماکس پلانک<sup>۴۴</sup> در برلین طراحی و اجرا شد. در این پژوهش از فرم کوتاه و ۱۲ گویه ای این ابزار استفاده شد. این پرسش نامه دارای ۴ عامل انتخاب، انتخاب مبتنی بر افت منابع<sup>۴۵</sup>، بهینه سازی و

جبران است.

از نظر فروند و بالتز (۲۰۰۲)، پرسش‌نامه از اعتبار و روایی خوبی برخوردار است. ضریب اعتبار آلفای کرونباخ آن برای هر کدام از ۴ عامل به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۲، ۰/۶۸ و ۰/۶۷. و ضرایب بازآزمایی آن نیز در عوامل مختلف بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ گزارش شده است. بررسی همبستگی و رابطه این مفهوم با مفاهیم مرتبطی از جمله بهزیستی ذهنی<sup>۴۶</sup> و خرد<sup>۴۷</sup> در بزرگ‌سالی روایی این پرسش‌نامه را تأیید می‌کنند (فروند و بالتز، ۲۰۰۲). تحلیل‌های عاملی انجام شده روی داده‌ها هم از به‌دست آمدن ۴ عامل اصلی آن حمایت می‌کنند.

در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار حاصل از بازآزمایی آن (با فاصله دو ماه) در عوامل هدف‌گزینی انتخابی، هدف‌گزینی بر مبنای افت منابع، بهینه‌سازی و جبران به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۰ و ۰/۸۸ به‌دست آمد.

### ● ج. برای محاسبه پیشرفت تحصیلی

نیز از میانگین نمرات امتحان نهایی کلاس معلمانی که در دوره دبیرستان به تدریس دروس زبان فارسی یا انگلیسی و یا عربی (هر درس به‌طور مجزا) مشغول بودند استفاده شد. امتحان پایان ترم این دروس به‌صورت هماهنگ استانی برگزار می‌شود؛ لذا تحت تأثیر معلم نبوده و همه دانش‌آموزان تحت شرایط یکسان امتحانی قرار دارند. علاوه بر این جهت اطمینان از یکسان بودن نمرات در محاسبات آماری این نمرات به نمرات استاندارد (زد) ۴۸ تبدیل شده و سپس مورد تحلیل آماری قرار گرفتند. شایان ذکر است انتخاب این سه درس از این جهت صورت گرفت که خوش‌بینی آموزشی معلمانی که به تدریس دروس مختلف از رشته‌های مختلف می‌پردازند تا حدی می‌تواند تحت تأثیر تفاوت سطح دشواری و محتوای دروس تخصصی مورد تدریس آن‌ها باشد (مزارعی، ۱۳۸۹). در این پژوهش متغیر پیشرفت تحصیلی زبان فارسی، انگلیسی و عربی دانش‌آموزان آذری مورد بررسی قرار گرفت. به دلیل اینکه دروس نامبرده برای این دانش‌آموزان زبان دوم محسوب می‌شود و از طرفی جزو دروس عمومی هستند، لذا گروه نمونه از معلمان این دروس که محتوا، و سطح دشواری کمابیش متجانس تری دارند انتخاب شده و از نمرات میانگین کلاس پایان ترم هر کدام از این معلم‌ها به عنوان نمره پیشرفت تحصیلی زبان استفاده شد.

### ■ یافته‌ها

ابتدا برای بررسی رابطه بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، راهبردهای خودمدیریتی و خوش‌بینی آموزشی معلمان ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه می‌شود.

## رابطه میان خوش بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

جدول ۱. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. پیشرفت تحصیلی	۷۸/۱۴	۱/۸۶									
۲. اعتماد	۰۶/۲۱	۳/۶۷	۰/۳۴**								
۳. تأکید تحصیلی	۷/۲۰	۳/۳۹	۰/۳۸**	۰/۴۷**							
۴. خودکارآمدی	۷/۴۹	۶/۰۲	۰/۵۲**	۰/۳۴**	۰/۴۵**						
۵. خوش بینی آموزشی	۵/۹۱	۱۰/۵	۰/۵۵**	۰/۷۰**	۰/۷۷**	۰/۸۵**					
۶. انتخاب.	۶۱/۱	۰/۸۲	۰/۰۸	۰/۰۱	-۰/۰۲	-۰/۰۸	-۰/۰۵				
۷. انتخاب مبتنی بر اکت منابع	۸۳/۱	۰/۸۹	۰/۱۲*	-۰/۰۲	۰/۱۱*	۰/۰۲	-۰/۰۳	۰/۲۳**			
۸. بهینه سازی	۶۴/۲	۰/۶۸	۰/۱۶*	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۱۷*	۰/۱۳*	۰/۰۱	-۰/۰۹		
۹. جبران	۶۱/۲	۰/۶۷	۰/۱۹*	۰/۱۰*	۰/۱۷**	۰/۲۱**	۰/۲۳**	-۰/۰۳	۰/۳۱**		
۱۰. خودمدیریتی	۶۹/۸	۱/۷۱	۰/۲۰*	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۱*	۰/۰۷	۰/۵۷**	۰/۵۱**	۰/۴۹**	۰/۵۰**

\* $P < 0/05$  و \*\* $P < 0/01$  و  $N=295$

ضرایب همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ حاکی از رابطه مثبت و معنادار راهبردهای خودمدیریتی و خوش بینی آموزشی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزانشان است. به عبارت دیگر معلمانی که از راهبردهای خودمدیریتی در حرفه خود بیشتر استفاده می کنند و خوش بینی آموزشی بیشتری دارند پیشرفت تحصیلی بیشتری را در دانش آموزانشان موجب می شوند.

برای بررسی میزان نقش خوش بینی آموزشی معلم و راهبردهای خودمدیریتی بر پیشرفت دانش آموزان با استفاده از تحلیل از رگرسیون گام به گام ابتدا مفروضه های این تحلیل به ترتیب زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

**داده های پرت:** که در اصل نمرات کرانه ای متغیر ملاک یا متغیرهای پیش بین هستند می تواند نتایج تحقیق را به گونه ای نامطلوب تحت تأثیر قرار دهد که در این مطالعه با توجه به ملاک سه یا بیشتر از سه واحد انحراف معیار از میانگین مربوط به هر متغیر (میرز، گامست و گارینو، ۱۳۹۱/۲۰۰۵) وجود نداشت. رسم نمودارهای فراوانی و پراکندگی متغیرها نشان داد که **مفروضه های نرمال بودن توزیع متغیرهای پیش بین و ملاک و خطی بودن رابطه آنها برقرار است.** همچنین با استفاده از شاخص های تشخیص هم خطی<sup>۴۹</sup> **شرط عدم وجود رابطه همخطی** میان متغیرهای پیش بین نیز با استفاده از شاخص های VIF برابر با ۱ و مقدار اغماض<sup>۵۰</sup> که برابر با ۰/۹۹ بود مورد بررسی و تأیید قرار گرفتند (بریس، کمپ و سنلگار، ۱۳۹۱/۲۰۰۶). در نتیجه در ادامه و پس از اطمینان از برقرار بودن مفروضه های تحلیل رگرسیون

به اجرای آن از طریق برنامه اس پی اس اس ۱۹ پرداخته شد.

همان‌گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است در گام اول خوش‌بینی آموزشی معلم به مقدار ۳۰ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کرد. در گام بعد برای بررسی قدرت پیش‌بینی راهبردهای خودمدیریتی (SOC) در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان این متغیر وارد معادله رگرسیون گام‌به‌گام شد. همچنان که جدول ۲ نشان می‌دهد با ورود راهبردهای خودمدیریتی (SOC) مقدار واریانس تبیین شده به ۳۳ درصد رسید.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام به‌گام پیشرفت تحصیلی از روی متغیرهای خوش‌بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی.

گام‌ها	متغیر مستقل	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	B	SEB	β	F
۱	خوش‌بینی آموزشی	۰/۳۱	۰/۳۰	۰/۱۶	۰۰/۰۹	۰/۵۵	۱۳۱/۰۷**
۲	خوش‌بینی آموزشی و راهبرد خودمدیریتی	۰/۳۳	۰/۳۳	۰/۱۶ ۰/۱۰	۰/۰۰۹ ۰/۰۴۸	۰/۵۴ ۰/۱۶	۷۳/۵۸**

نتایج ضریب رگرسیونی به‌دست آمده از تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان می‌دهد که گرچه مقدار بتای خوش‌بینی آموزشی معلم و راهبردهای خودمدیریتی هر دو در سطح ( $p \leq 0/01$ ) معنادار است اما ضریب بتای خوش‌بینی آموزشی بیشتر از راهبردهای خودمدیریتی معلم است، که این نشان‌دهنده سهم و اهمیت بیشتر متغیر خوش‌بینی آموزشی معلم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز است.

سن معلمان نیز به عنوان عاملی که با افزایش آن استفاده از راهبردهای خودمدیریتی در افراد افزایش می‌یابد مورد بررسی قرار گرفت. سن به متغیر رتبه‌ای در سه طبقه (۲۶ تا ۳۷، ۳۷ تا ۴۸، ۴۸ تا ۶۰) تبدیل و میزان استفاده از راهبردهای خودمدیریتی معلم با استفاده از آزمون‌های چندمتغیری بررسی شد. نتایج به‌دست آمده از آماره لامبدای ویلکس (بارزش ۰/۹۹ و سطح معناداری  $p = 0/53$ ) نشان داد که هیچ‌گونه تفاوت معناداری در خوش‌بینی آموزشی و میزان استفاده از راهبردهای خودمدیریتی معلمان زن و مرد نیز وجود ندارد ( $p > 0/05$ ).

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

همان‌طور که نتایج این پژوهش نشان داد پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان معلمانی که از راهبردهای خودمدیریتی در عرصه حرفه خود بیشتر استفاده می‌کنند و خوش‌بینی آموزشی بیشتری دارند بالاتر است. این در حالی است که خوش‌بینی آموزشی نسبت به راهبردهای خودمدیریتی معلم سهم بیشتری در پیش‌بینی پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

سازه خوش‌بینی آموزشی شامل سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری است. حس کارآمدی معلم یک باور فردی و دارای جنبه شناختی است. اعتمادی که بین معلم و شاگردان و والدین آن‌ها برقرار می‌شود جنبه عاطفی دارد. تأکید تحصیلی نیز که اهمیت دادن به رفتارها و تلاش‌های معلم در کار آموزش است جنبه رفتاری این سازه را به خود اختصاص می‌دهد. بدین ترتیب مفهوم خوش‌بینی آموزشی چشم‌انداز کاملی از عاملیت معلم است که رفتار او را از زوایای شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می‌نماید (گورول و کریم گیل<sup>۵۱</sup>، ۲۰۱۰).

کارآمدی معلم مهم‌ترین مؤلفه سازه خوش‌بینی آموزشی است. معلمان کارآمد اشتباهات دانش‌آموزان را سخت نمی‌گیرند (اشتون و وب<sup>۵۲</sup>، ۱۹۹۶)، با دانش‌آموزان مشکل‌دار بیشتر کار می‌کنند و تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای جدید دارند (گیسون و دمبو<sup>۵۳</sup>، ۱۹۸۴). آن‌ها از عدم موفقیت نمی‌ترسند و دانش‌آموزان آن‌ها پیشرفت بیشتری دارند (نوبلاچ و وولفولک هوی، ۲۰۰۸). کارآمدی معلم با پیشرفت دانش‌آموزان (اشتون و وب، ۱۹۸۶؛ ون دیتتر، دچی، و سگرس ۲۰۱۱<sup>۵۴</sup>؛ راس<sup>۵۵</sup>، ۱۹۹۲)، انگیزش دانش‌آموزان (میگلی<sup>۵۶</sup> و همکاران، ۱۹۸۹) و احساس کارآمدی دانش‌آموزان (اندرسون<sup>۵۷</sup> و همکاران، ۱۹۸۸) ارتباط مثبت دارد. هم‌راستا با این نتایج در این پژوهش نیز مشاهده شد که خودکارآمدی معلم از میان سه مؤلفه دیگر خوش‌بینی تحصیلی بالاترین میزان همبستگی را با متغیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (۰/۵۲) دارد. این مؤلفه با مؤلفه‌های بهینه‌سازی و جبران از راهبردهای خودمدیریتی معلم که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند نیز رابطه معنی‌داری دارد. معلمی که از توانایی خودش در انجام کار مطمئن است حتی در هنگام مواجهه با شکست و یا کمبود منابع و امکانات تسلیم نشده و همواره به دنبال یافتن راه‌حل‌های جدید و مؤثر در جهت تحقق اهدافش است. معلم کارآمد با چنین ویژگی‌هایی به‌طور مداوم از راهبردهای خودمدیریتی چون بهینه‌سازی روش‌ها و تلاش‌های جبرانی استفاده می‌نماید.

بین اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین و پیشرفت تحصیلی نیز رابطه معناداری وجود دارد (گادارد<sup>۵۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ نقل از باقریان، ۱۳۹۰). اعتماد و همکاری که دومین مؤلفه خوش‌بینی آموزشی معلم است از عوامل مهم در بهبود یاددهی و یادگیری است (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). معلمانی که به دانش‌آموزان خود و والدین آن‌ها اعتماد دارند با احتمال بیشتری انتظارات بالا اما دست‌یافتنی برای دانش‌آموزان مطرح‌کنند (تشانن - موران، ۲۰۰۴) و این عامل به نوبه خود موجب ترویج و ایجاد

موفقیت می‌شود (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰). اعتماد میان معلم و دانش‌آموزان و والدین از این جهت حائز اهمیت است که می‌تواند بر پیشرفت دانش‌آموزان فارغ از وضعیت اجتماعی - اقتصادی آن‌ها کمک کند (هندرسون و مپ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲؛ نقل از گورل و کریم گیل، ۲۰۱۰). همان‌طور که نتایج نشان می‌دهند مؤلفه اعتماد از سازه خوش‌بینی آموزشی معلم علاوه بر پیشرفت تحصیلی با مؤلفه جبران از سازه راهبردهای خودمدیریتی وی نیز رابطه معنادار دارد. بر طبق نظر فروند و بالتز (۲۰۰۲) در مکانیسم جبران فرد پس از افت در منابع و عدم موفقیت در رسیدن به اهدافش به دنبال فعال کردن منابعی است که از طریق آن‌ها به جبران این شکست بپردازد. کمک گرفتن از دیگران از جمله مهم‌ترین این منابع است. اما اگر پیش‌نیاز این ارتباط یعنی اعتماد کردن به دیگران در فرد نباشد نمی‌تواند در این بخش از راهبردهای خودمدیریتی موفق عمل کند؛ لذا معلمی که در پی جبران نقص‌ها و شکست‌هاست با اعتماد به دانش‌آموزان و به‌ویژه والدین آن‌ها می‌تواند ارتباط مؤثرتری با ایشان برقرار کرده و از آن‌ها برای رسیدن به اهداف تحصیلی کلاس خود کمک بگیرد.

مؤلفه سوم خوش‌بینی آموزشی تأکید تحصیلی یا فشار تحصیلی است که در پیشرفت دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. در حقیقت معلم از طریق تأکید تحصیلی می‌تواند دانش‌آموزانش را هر چه بیشتر در تکالیف و فعالیت‌های آموزشی مناسب درگیر کند (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰). معلم با تأکید تحصیلی بالا برای دانش‌آموزان اهداف بالا اما دست‌یافتنی مشخص می‌کند. محیط یادگیری چنین معلمی سازمان یافته و جدی بوده و از نظم و نظام خاصی پیروی می‌کند. دانش‌آموزان برای کار و تلاش بیشتر تشویق شده و از آن‌ها موفقیت تحصیلی بالاتری انتظار می‌رود (هوی، تارتر و وولفولک هوی، ۲۰۰۶؛ دافی فریدمن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷؛ سویت لند<sup>۱۱</sup> و هوی، ۲۰۰۰، مک گوئیگان و هوی، ۲۰۰۶). نتایج مطالعه حاضر نیز رابطه مؤثر تأکید تحصیلی معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (۰/۳۸) را تأیید نمود.

اما از دیگر نتایج این تحقیق می‌توان به رابطه معنادار مؤلفه تأکید تحصیلی در معلم با سه زیر مؤلفه از راهبردهای خودمدیریتی (انتخاب مبتنی بر افت منابع، بهینه‌سازی، و جبران) و در نتیجه کل این سازه اشاره کرد. فعالیت‌های آموزشی معلمی با تأکید تحصیلی شبیه رفتارهای افراد در راهبردهای انتخاب مبتنی بر افت منابع، بهینه‌سازی و جبران نیز هست. بر اساس نظر فروند و بالتز (۲۰۰۲) افراد برای رسیدن به اهداف خود در مراحل انتخاب مبتنی بر افت منابع، بهینه‌سازی و جبران، در حال تلاش و استفاده از روش‌های مختلف هستند. این تلاش در معلمان می‌تواند گاهی از طریق به‌کاربردن

روش‌ها و راهبردهای مؤثری چون سرمایه‌گذاری زمان و فعالیت بیشتر، انجام تکالیف آموزشی مختلف و یا هر راهبرد مؤثر دیگری مثل تشویق بیشتر دانش آموزان باشد. گاهی نیز معلم به دنبال رفع مشکل و اقدامات جبرانی پس از شکست و افت منابع در راه تحقق اهدافش است. در این راستا او می‌تواند دو رویکرد داشته باشد: یا به بررسی اهدافش پرداخته و آن‌ها را تغییر دهد یا در الویت‌بندی‌شان تجدید نظر کند (انتخاب مبتنی بر افت منابع انجام می‌دهد)، و یا به دنبال استفاده از راهبردهای مؤثرتر و جدیدی باشد که بتوانند او را بهتر و بیشتر به هدفش برسانند (از اقدامات جبرانی مانند تلاش و تأکید مجدد، کمک گرفتن از والدین و ... استفاده می‌کند). با این شرح روشن است که هر سه این راهبردها با مؤلفه تأکید از مؤلفه خوش بینی آموزشی معلم ارتباط معناداری می‌یابند. زیرا در مؤلفه تأکید نیز تلاش‌های معلم، چه از طریق هدف‌گذاری و بهینه‌سازی روش‌های تدریس و آموزش و چه درگیرکردن بیشتر دانش آموزانش در فعالیت‌ها، از طریق همین راهبردهای خودمدیریتی حرفه‌ای معلم عملی می‌شود.

بدین ترتیب معلم با خوش بینی آموزشی بالا با برخورداری از سه مؤلفه خودکارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی دارای نیروی قدرتمند واحدی است که می‌تواند تأثیر مثبت فراوانی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزانش داشته باشد. خوش بینی معلمان در کلاس درس سبب می‌شود که آن‌ها بر خصوصیات مثبت دانش آموزان و کلاس تمرکز کنند (پاجارس، ۲۰۰۱). در چنین کلاسی از هر فرصتی برای شرکت دادن دانش آموزان در فعالیت‌ها استفاده می‌شود، محتوای آموزشی مورد تأکید بوده، نوع دوستی و اعتماد بیشتری میان معلم و دانش آموزان وجود دارد (هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸).

نتایج این پژوهش همسو با سایر پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه (تشانن- موران و وولفولک، ۲۰۰۲؛ هوی؛ دافی فریدمن، ۲۰۰۷؛ بول ۲۰۱۰؛ و ولی ... باقریان، ۱۳۹۰) ارتباط و تأثیر زیاد خوش بینی آموزشی معلم و مؤلفه‌های آن را بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزانشان نشان می‌دهد.

باجور و بالتز<sup>۶۳</sup> (۲۰۰۳) راهبردهای خودمدیریتی را در حقیقت نوعی راهبرد مقابله‌ای می‌دانند که مردان و زنان به یک میزان از آن‌ها استفاده می‌کنند. تعیین هدف، برنامه‌ریزی و بهینه‌سازی ابزارها و استفاده از رفتارهای جبرانی مناسب (مؤلفه‌های SOC) راهبردهای مقابله‌ای حرفه‌ای هستند که قادرند عملکرد شغلی افراد را بهبود بخشند. با این حال معلمانی که بسیار به تدریس متعهد و خودکارآمد هستند ولی از راهبردهای سازگاری و مقابله‌ای و یا مهارت‌های خودمدیریتی مناسب بهره نمی‌برند در معرض فرسودگی شغلی و شکست و ناکارآمدی قرار می‌گیرند. نتیجه پژوهش

حاضر با نتایج پژوهش جانیک باجور و بوریس بالتز (۲۰۰۳) که نشان دادند استفاده از این راهبردها با عملکرد شغلی فرد و خودکارآمدی وی رابطه مثبت و معناداری دارد؛ هماهنگ است. بدین ترتیب برخورداری از راهبردهای خودمدیریتی رفتار در رسیدن به اهداف در کنار باور خوش‌بینی آموزشی معلم می‌تواند معلمان را کارآمدتر ساخته (کی اسک و اسچارشمیت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) و بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بیشتری داشته باشد.

نتیجه آخر اینکه اولین مؤلفه از راهبردهای خودمدیریتی یعنی انتخاب هدف با هیچ‌کدام از متغیرهای پژوهش رابطه معناداری ندارد. بر طبق نظر باجور و بالتز (۲۰۰۳) افرادی بهتر و بیشتر از راهبردهای خودمدیریتی استفاده می‌کنند که در حیطه حرفه‌ای خود دارای استقلال و اختیار عمل بیشتر و سختی کار بالاتری هستند (مانند مدیران). این در حالی است که حرفه معلمی گرچه در راه تحقق اهداف آموزشی خود با سختی‌هایی روبه‌رو است اما در عین حال معلمان استقلال عمل و اختیار زیادی در انتخاب اهداف مورد نظر خود ندارند. آنان در انتخاب‌های خود از منابع محدودی برخوردارند و از سویی مجبورند طبق دستورالعمل‌های یکسان آموزشی و اهداف پیش تعیین‌شده عمل کنند. به‌طوری که یک معلم در صورت تمایل به استفاده بیشتر از راهبردهای مدیریتی متنوع و منابع گسترده‌تر، تنها می‌تواند بر اساس محدوده اختیارات و تحت چارچوب‌ها و اهداف آموزش و پرورش و قوانین مدرسه عمل نماید؛ لذا دیگر انتخاب هدف مطابق با آنچه در راهبردهای خودمدیریتی حرفه‌ای (SOC) معلم مطرح است در این شرایط معنایی نداشته و قابلیت ایجاد ارتباط و تأثیر بر سایر متغیرها را از دست می‌دهد.

با این وجود استفاده از این راهبردها در مشاغل مختلف همانند سپری از افراد در مقابل عواقب منفی مشکلات و سختی‌های شغلی محافظت می‌نماید (جوپ<sup>۵</sup> و اسمیت، ۲۰۰۶). بنابراین آموزش استفاده از آن‌ها در بخش حرفه‌ای (تدریس) و هم در سایر حوزه‌های زندگی می‌تواند موجب آگاهی معلمان از راهبردهای مدیریتی و موجب موفقیت بیشتر در کار و ضامن بهزیستی ذهنی آنان گردد (فروند و بالتز، ۲۰۰۲). از این‌رو پیشنهاد می‌شود با طراحی برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی مقدمات آشنایی بیشتر معلمان با این مفاهیم و ابزارها فراهم شود. با ارتقای خوش‌بینی آموزشی و افزایش میزان استفاده از راهبردهای خودمدیریتی در معلمان می‌توان سلامتی روحی و بهزیستی ذهنی معلم را ارتقا بخشیده و به ثمر نشستن نتایج مثبت آن را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان این مرزوبوم به نظاره نشست.

## منابع

- باقریان، ولی الله (۱۳۹۰). رابطه ادراک خوش‌بینی تحصیلی معلم زبان انگلیسی، انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموز و پیشرفت زبان انگلیسی پایه دوم دبیرستان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران، تهران.
- بریس، نیکلا؛ کمپ، ریچارد و سلنگار، رزمی. (۱۳۹۱). تحلیل داده‌های روان‌شناسی با برنامه اس پس اس اس، (ترجمه خدیجه علی آبادی و سید علی صمدی). تهران: نشر دوران. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۶ چاپ شده است).
- سلینگمن، مارتین. (۱۳۸۸). از بدبینی به خوش‌بینی: چگونه ذهن و زندگی خود را متحول سازیم، (ترجمه مهدی قراچه داغی). تهران: پیکان. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است).
- فونتانا، دیوید. (۱۳۸۲). روان‌شناسی برای معلمان، (ترجمه مهشید فروغان). تهران: ارجمند واگه. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۱ چاپ شده است).
- کرلینجر، فردریک و پدهاوزر، الازار. (۱۳۹۰). رگرسيون چندمتغیری در پژوهش رفتاری، (ترجمه حسن سرایی). تهران: سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۷ چاپ شده است).
- صافی، احمد. (۱۳۸۵). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: نشر ویرایش.
- مزارعی، فروغ (۱۳۸۹). رابطه ویژگی‌های فردی، سبک‌های هویت و تعهد. هویت با خوش‌بینی تحصیلی معلمان زن و مرد (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران، تهران.
- میرزا، لاورنس اس؛ گامست، گلن و گارینو، ای. جی. (۱۳۹۱). پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر). (مترجمان: حسن پاشا شریفی و همکاران). تهران: انتشارات رشد. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است).
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and -students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Ashton, P.T., & Webb, R. (1982). Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Bajor, J. K., & Baltes, B. B. (2003). The relationship between selection optimization with compensation, conscientiousness, motivation, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 347-367.
- Baltes, P.B., & Baltes, M.M. (1990). *Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Bevel, R. K. (2010). The effects of academic optimism on students' academic achievement in Alabama. Unpublished. The University of Alabama.
- Calderhead, J. (1996). Teachers, Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York, Us: Macmillan Library Reference.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2011). Teacher quality, teacher education and diversity: Policy and politics. In A. Ball & C. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 339-361). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Duffy-Friedman, M. (2007). *Academic Optimism in High Schools*. (Doctoral dissertation, Cleveland State University).
- Dweck C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press. Philadelphia.
- Freund, A.M., & Baltes, P.B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 642-662.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational*

psychology, 76(4) , 569.

- Gürol, M. & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 929–932.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798-812.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *Annual synthesis 2002*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- 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 , 821-835.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.
- Jopp, D., & Smith, J. (2006). Resources and life-management strategies as determinants of successful aging: On the protective effect of selection, optimization, and compensation. *Psychology and Aging*, 21, 253–265.
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: a typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429-437.
- Knoblauch, D. Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166–179.
- McGuigan, C. C. L., & Hoy, W. K. (2006). Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27–35.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rosati, J. A. (1984). The impact of beliefs on behavior: the foreign policy of the Carter Administration. In A. Donald, Chan, S. & Chan, S. (Eds.), *Foreign Policy Decision Making* (163-180). New York: Praeger.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 8, 155-73.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. *Handbook of research on teaching*, 3, 3-36.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 135-156). Greenwich, CT: Information Age.
- Torff, B. & R. J. Sternberg (Eds.). (2001). *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning*. New Jersey: Routledge.
- vanDinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.

پی نوشت ها

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Harris&amp; Sass</li> <li>2. Rivkin, Hanushek, &amp; Kain</li> <li>3. Cochran-Smith, &amp; Fries</li> <li>4. Calderhead</li> <li>5. Shulman</li> <li>6. Rosati</li> <li>7. Dweck</li> <li>8. Torff &amp; Sternberg</li> <li>9. self- efficacy</li> <li>10. agency</li> <li>11. Pajares</li> <li>12. Knoblauch &amp; Woolfolk Hoy</li> <li>13. Tarter</li> <li>14. Academic Optimism</li> <li>15. Hoy &amp; Kurz</li> <li>16. Positive Psychology</li> <li>17. Social Cognitive Theory</li> <li>18. Bandura</li> <li>19. school belonging</li> <li>20. academic emphasis</li> <li>21. trust</li> <li>22. McGuigan</li> <li>23. well-being</li> <li>24. Seligman, M</li> <li>25. Beard</li> <li>26. self- management</li> <li>27. Fontana</li> <li>28. Freund &amp; Baltes</li> <li>29. optimization</li> <li>30. compensaton</li> <li>31. Kerlinger &amp; Pedhazur</li> <li>32. Teacher Sense of Academic Optimism Scale</li> <li>33. TSES</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>34. OTS</li> <li>35. Tschannen-Moran</li> <li>36. OCI</li> <li>37. second- order principal component</li> <li>38. factor loading</li> <li>39. latent</li> <li>40. reliability</li> <li>41. validity</li> <li>42. Cronbach's Alpha</li> <li>43. Life-management strategiesquestionnaire</li> <li>44. Max Planck</li> <li>45. loss based selection</li> <li>46. subjective wellbeing</li> <li>47. wisdom</li> <li>48. Z score</li> <li>49. Collinearity Diagnostics</li> <li>50. Tolerance value</li> <li>51. Gurol &amp; Kerimgil</li> <li>52. Ashton &amp; Webb</li> <li>53. Gibson &amp; Dembo</li> <li>54. VanDinther, Dochy&amp; Segers</li> <li>55. Ross</li> <li>56. Midgley</li> <li>57. Anderson</li> <li>58. Goddard</li> <li>59. Henderson&amp; Mapp</li> <li>60. Duffy-Friedman</li> <li>61. Sweetland</li> <li>62. Bevel</li> <li>63. Bajor &amp; Baltes</li> <li>64. Kieschke &amp; Schaarschmidt</li> <li>65. Jopp</li> </ol> |
|--|---|