

نقش فرهنگ خوش بینی علمی در بهبود یادگیری فراگیران (مورد مطالعه):

شهرداری تهران)

سید علیرضا سید اردوبادی^۱

A.R. Seyyed Ordoubad*¹

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۷/۱۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۱۸

Received Date: 2020/05/07

Accepted Date: 2020/09/04

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر، تبیین نقش فرهنگ خوش بینی علمی در بهبود یادگیری فراگیران است
روش: روش پژوهش، از نوع پیمایشی است و جامعه آماری، فراگیران دوره های آموزشی مدیریتی مناطق ۲۲ گانه شهرداری تهران در سال ۱۳۹۸ هستند که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای، ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها، از پرسشنامه محقق ساخته ۲۴ سؤالی، استفاده شد. این پرسشنامه از طریق مصاحبه با خبرگان و نظرخواهی از آنها احصا شد. روایی ابزار، از طریق روایی صوری و پایایی آن، از طریق آلفای کرونباخ، محاسبه و کفایت ابزار، محرز گردید. به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده ها، از آزمون های t تک گروهی و تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شده است.
یافته ها: نتایج پژوهش نشان دادند که نقش فرهنگ خوش بینی علمی در بهبود یادگیری فراگیران بیشتر از حد متوسط است که مؤلفه کارآمدی گروهی بیشترین تأثیر را بهبود یادگیری فراگیران دارد.

کلید واژه ها: واکاوی، خوش بینی علمی، سازمان های آموزشی، یادگیری

۱. کارشناسی ارشد مهندسی صنایع - مدیریت سیستم و بهره وری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، تهران، ایران

Email: a.seyyedordoubadi@gmail.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

هر پیشرفتی در حوزه‌های فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی، مستلزم وجود افرادی مبتکر، خلاق و فرهیخته می‌باشد که بتوانند تصمیمات صحیحی اتخاذ کنند. آموزش، زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه‌ای است. بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این جوامع، آموزش‌های کارآمدی داشته‌اند. آموزش‌هایی که منجر به یادگیری و عملکرد مطلوب سرمایه‌های انسانی می‌گردد، مهم‌ترین مسئله هر نظام آموزشی است. آموزش، هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای است که هدف آن، ایجاد یادگیری در یادگیرندگان می‌باشد (سیف، ۱۳۷۴). آموزش سازمانی؛ مجهز کردن کارکنان به دانش، مهارت‌های مورد نیاز و ایجاد نگرش‌های درست در آن‌ها می‌باشد که این دانش و مهارت‌ها منجر به افزایش بهره‌وری سازمانی، کاهش نظارت مستقیم بر کارکنان، بهبود سازمانی، یادگیری سازمانی و افزایش انعطاف‌پذیری سازمان می‌شوند. در واقع، می‌توان گفت همه پیشرفت‌ها و موفقیت‌های شگفت‌انگیز از آغاز زندگی بشر تاکنون ماحصل یادگیری انسان است. در جهان رقابتی امروز، سازمانی شانس بقا دارد که بتواند خود را پیوسته با تغییرات محیطی پیرامون خود وفق دهد. تغییرات محیطی، سازمان‌ها را وادار ساخته تا پیوسته به‌منظور سازگاری با محیط خود، به دنبال بهترین راهکارها و رویه‌ها باشند و بدین ترتیب به مزیت رقابتی دست یابند؛ بنابراین یکی از راه‌های کسب مزیت رقابتی پایدار، تأکید بر یادگیری مستمر کارکنان به منظور نیل به اهداف سازمانی با حداکثر اثربخشی است (سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۹). یادگیری به عنوان یک ابزار تکنیکی مهم، به منظور رسیدن به هدفی خاص که عمدتاً افزایش کارایی و اثربخشی می‌باشد، به کار می‌رود. یادگیری، عامل مهمی است که عناصر و افراد مختلف درگیر در فرایند توسعه سازمان را به یکدیگر مرتبط می‌سازد. یادگیری قلب تغییر، تحول و بهبود سازمانی است (Baldwin, 2006). در این رابطه، شناخت عواملی که منجر به یادگیری بهتر در فراگیران می‌شوند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند. در این راستا، یکی از مواردی که پژوهشگران در راستای یادگیری بهتر فراگیران مطرح کرده‌اند، سازه خوش‌بینی علمی است. خوش‌بینی علمی، محیط آموزشی سازنده‌ای را ایجاد می‌کند که نتیجه آن، ایجاد نیروهای مؤثر و مثبتی برای یادگیری است. خوش‌بینی علمی بر این پایه استوار است که مدرسان و مجریان آموزشی اعتقاد دارند که آنها می‌توانند تأثیر مثبتی بر یادگیری و عملکرد فراگیران، به وسیله تأکید علمی، اعتماد به فراگیران به منظور تشریک مساعی در فرایندها، اعتقاد بر توانایی‌هایشان برای چیره شدن بر مشکلات، واکنش

مناسب به شکست‌ها به‌وسیله پشتکار و انعطاف‌پذیری در انجام وظایف خود داشته باشند. به‌عبارتی، خوش‌بینی علمی منجر به یادگیری مطلوب‌تر و سریع‌تر فراگیران می‌شود؛ اما یادگیری چیست؟ یادگیری، به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است، گفته می‌شود. یادگیری، تغییر در رفتار است. همواره نتایج یادگیری باید قابل‌انتقال به رفتار مشاهده‌پذیر باشند. پس از یادگیری، یادگیرنده قادر به انجام کاری خواهد بود که پیش از یادگیری نمی‌توانسته آن را انجام دهد. سنگه^۱، چهار عنصر اصلی یادگیری را اقدام^۲، تأمل^۳، ارتباط^۴ و تصمیم^۵ می‌داند. اقدام، انجام یک وظیفه در قالب چارچوب موارد مشابه تجربه‌شده؛ تأمل، مشاهده اعمال و افکار خود و کالبدشکافی کارهای انجام‌شده؛ ارتباط، خلق ایده‌هایی برای اقدام و ساماندهی آنها در قالب‌های جدید و تصمیم، تهیه و تدوین رویه و رویکردی برای اقدام می‌باشد (سیف، ۱۳۷۹). یکی از سطوح یادگیری، یادگیری سازمانی است که از طریق اشتراک گذاشتن بصیرت‌ها، دانش، تجربه و مدل‌های ذهنی اعضای سازمان حاصل می‌شود. سنگه، اعتقاد و عمل به پنج اصل: بینش مشترک، تسلط شخصی، الگوهای ذهنی، یادگیری جمعی و تفکر سیستمی را در یادگیری سازمانی مؤثر می‌داند. یادگیری سازمانی را می‌توان فرایندی هوشیارانه، هدفمند، متعامل و پویا، مستمر و رشدیابنده دانست که از بازخوردی مداوم، سریع، مؤثر در سطوح یادگیری فردی، گروهی و سازمانی برخوردار است و هدف آن کامیابی و موفقیت افراد، سازمان و جامعه است. یادگیری سازمانی، یادگیرنده‌شدن سازمان در عمل است (سنگه، ۱۳۸۴). حال با توجه به اهمیت و ضرورت یادگیری، در ادامه به بررسی سازه خوش‌بینی علمی، مؤلفه‌های آن و نقش آن بر یادگیری مؤثر و نهایتاً بهبود عملکرد پرداخته شده است.

خوش‌بینی علمی

مفهوم خوش‌بینی علمی، باور مثبت در فراگیران و کادر آموزشی است، مبنی بر اینکه فراگیران قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به کادر آموزشی و احساس هویت نسبت به محیط آموزشی، زمینه پیشرفت علمی خود را فراهم آورند. به‌طور کلی، خوش‌بینی علمی، تصویری غنی از عاملیت انسانی را به تصویر می‌کشد که رفتار فراگیران را از نظر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری

1- Senge

2- Action

3- Reflection

4- Relationship

5 - Decision

تبیین می‌کند. خوش‌بینی علمی بر مشارکت در یادگیری فراگیران تمرکز دارد (Hoy et al., 2006).

در مورد اینکه کدام عوامل در مدارس، دانشگاه‌ها و سازمان‌ها، فضای آموزشی را برای مدرسان در راستای آموزش بهتر و برای فراگیران به منظور یادگیری مؤثرتر، مکان بهتری می‌سازد، تحقیقات متعددی صورت گرفته است. بعد از تحقیقات فراوان، هوی^۱ و همکارانش در سال ۲۰۰۶، سازه خوش‌بینی علمی را ارائه کردند و به این مسأله ادعان کردند که ویژگی‌هایی چون: کارآمدی جمعی، اعتماد مدرسان به فراگیران و تأکید علمی، از عوامل یادگیری بهتر فراگیران در محیط‌های آموزشی هستند. سازه خوش‌بینی علمی بر پایه نظریه خودکارآمدی^۲ آلبرت بندورا^۳، نظریه سرمایه اجتماعی^۴ کلمن^۵ و مفهوم خوش‌بینی اکتسابی^۶ مارتین سلیگمن^۷ شکل گرفته است (Hoy et al., 2006) که در ادامه به صورت مختصر، این سه نظریه مطرح شده‌اند.

باور خودکارآمدی، از دوران اوایل کودکی - زمانی که کودک با تجربیات، شرایط و وظایف مختلف برخورد می‌کند- شکل می‌گیرد؛ اما تحول آن، نه تنها در دوران جوانی خاتمه نمی‌یابد، بلکه در طول زندگی، همچنان که افراد به مهارت‌ها و تجربه‌های جدیدی دست می‌یابند، ادامه می‌یابد. خودکارآمدی؛ به معنی اعتقاد یک نفر به قابلیت‌های خود در سازماندهی و انجام یک رشته فعالیت‌های موردنیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف می‌باشد. به عبارت دیگر، اعتقاد یک فرد به توانایی خود، جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص می‌باشد و عامل تعیین‌کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد است (Bandura, 1993).

خودکارآمدی، نقش عمده‌ای در چگونگی رویکرد و نگرش هر فرد به اهداف، وظایف و چالش‌ها دارد. باور مدرسان و مجریان آموزشی به ایجاد تغییرات مثبت در یادگیری فراگیران و باور مثبت فراگیران نسبت به خودشان؛ به معنی خودکارآمدی است. باور خودکارآمدی قابل پرورش و تقویت می‌باشد. مؤثرترین راه برای رشد حس قوی خودکارآمدی، از طریق تجربیات موفق است. انجام موفقیت‌آمیز یک کار، حس خودکارآمدی را تقویت می‌کند. از سوی دیگر، ناکامی در مواجهه با یک وظیفه یا

¹- Hoy

²- Self-Efficacy

³- Albert Bandura

⁴- Social Capital Theory

⁵- Coleman

⁶- Learned Optimism

⁷- Martin Seligman

معضل، می‌تواند به تضعیف حس خودکارآمدی منجر گردد. مشاهده موفقیت دیگران در انجام یک کار، منبع مهم دیگری برای ایجاد حس خودکارآمدی است که به آن، مدل‌سازی اجتماعی می‌گویند. افراد از طریق ترغیب و تشویق توسط دیگران نیز می‌توانند متقاعد شوند که دارای مهارت‌ها و قابلیت‌های لازم برای موفقیت می‌باشند که به آن ترغیب اجتماعی می‌گویند (Bandura, 2006).

اعتماد و اعتقاد فراگیران به توانایی‌ها و قابلیت‌های خود موجب بهبود فرایند یادگیری در آنها خواهد شد. فرهنگ اعتماد؛ شامل ابعاد چندگانه‌ای است که در ارتباط با شایستگی‌های شخص قابل اعتماد از جمله: صلاحیت، قابلیت اطمینان، گشودگی و علاقه‌مندی تعریف می‌شود (McGuigan & Hoy, 2006). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تأثیر نیرومندی بر انگیزه پیشرفت، انتخاب‌ها و میزان تلاش و پشتکار و نهایتاً بر پیشرفت و موفقیت دارد. فراگیرانی که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند؛ نسبت به اهدافشان متعهدند و در صورت شکست بر تلاش خود می‌افزایند و در نهایت، پشتکارشان موجب موفقیت آنها می‌شود (ریو، ۱۳۸۵). به اعتقاد بندورا (۲۰۰۴)، افراد دارای خودکارآمدی پایین، به‌آسانی هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات متقاعد می‌شوند که رفتار آنها بی‌فایده است و سریع دست از تلاش برمی‌دارند (Bandura, 2004).

از طرفی، مدرسان دارای سطوح بالای خودکارآمدی، منابع سازش‌یافتگی بیشتری نسبت به تنیدگی دارند و از نارضایتی کمتری در شغل خود برخوردارند (Betoret, 2006). کارآمدی کادر آموزشی برای مدرسان، برون‌داده‌های ارزشمندی مانند: یادگیری بهتر فراگیران، ایجاد انگیزه در فراگیران، افزایش احساس کارآمدی فردی فراگیران، بهبود رفتارهای مدرسان در محیط آموزشی، تلاش مدرسان برای تدریس اثربخش و صبر و حوصله آنها را به ارمغان خواهد داشت (D'Amico, 2008).

نظریه دوم که خوش‌بینی علمی از آن منتج شده است، نظریه سرمایه اجتماعی است. سرمایه اجتماعی در یک معنای عام، نوعی سرمایه‌گذاری در روابط اجتماعی است که با بازده موردانتظار تعریف می‌شود (توسلی و موسوی، ۱۳۸۲). سرمایه اجتماعی، پتانسیل نهفته در روابط میان افراد است که باعث انجام مسائل مربوط به آنها می‌شود (سعادت، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر سرمایه اجتماعی، ظرفیتی (جوهر اجتماعی) است که هماهنگی و همکاری را در بین افراد، تسهیل می‌کند. سازمان‌ها، سرمایه اجتماعی را پدید می‌آورند و دستیابی به اهدافی را که در نبود آن نمی‌توانست به‌دست آید یا با هزینه زیادتری ممکن بود به‌دست آید، تسهیل می‌کنند. در واقع، سرمایه اجتماعی

را می‌توان مفهومی مرکب که دارای سه بعد ساختار، محتوا و کارکرد است، تلقی نمود که ساختار اجتماعی آن، همان شبکه ارتباطات اجتماعی و محتوای آن، اعتماد و هنجارهای اجتماعی و کارکرد آن نیز همان عمل متقابل اجتماعی است (کلمن، ۱۳۷۷). به عبارت دیگر، وجود روابط اجتماعی مثبت و همکاری بین فراگیران، موجب یادگیری بیشتر در آنها خواهد شد.

نظریه سوم که مبنای خوش‌بینی علمی قرار گرفته است، نظریه خوش‌بینی اکتسابی است. سلیگمن مفهوم خوش‌بینی را به صورت چگونگی بیان علل رخدادهای بد توسط افراد می‌داند. به عبارت دیگر، یک سبک توضیح دادن است. به نظر او خوش‌بینی، متضاد بیچارگی و درماندگی می‌باشد و راهی برای افزایش کنترل شخصی است و بر امید، مسئولیت و تمایلات عمومی مثبت در زندگی تأکید دارد. خوش‌بینی، قابل یادگیری است و می‌توان آن را در افراد ایجاد یا تقویت کرد که به آن خوش‌بینی آموخته‌شده، گفته می‌شود که در مقابل درماندگی آموخته‌شده^۱ به کار برده می‌شود. خوش‌بینی آموخته‌شده، حالتی است که فرد می‌آموزد انتظارات خوشایند در مورد عملکرد خود داشته باشد و حتی در صورت وقوع اتفاق‌های ناخوشایند، آن را به گونه‌ای خوش‌بینانه تفسیر نماید (Seligman, 2006).

با توجه به مطالب فوق، خوش‌بینی علمی عبارت است از: باور جمعی و مشترک کادر آموزشی مبنی بر این که آنها می‌توانند وضع موجود را تغییر دهند. از این رو، خوش‌بینی علمی، باوری مثبت در کادر آموزشی است، مبنی بر این که آنها قادر هستند با تأکید بر تدریس و یادگیری، با اعتماد به مشارکت فراگیران و با ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست‌ها، با اراده و علاقه، سبب پیشرفت علمی فراگیران شوند. (Hoy et al., 2008). هوی و میسکل^۲ (۲۰۱۳) سه مؤلفه کارآمدی گروهی، اعتماد^۳ و تأکید علمی^۴ را از عناصر تشکیل‌دهنده فرهنگ خوش‌بینی علمی مطرح کردند که در ادامه، هر یک از این مؤلفه‌ها نیز تشریح شده‌اند.

اولین مؤلفه خوش‌بینی علمی، کارآمدی گروهی است. کارآمدی گروهی، قضاوت جمعی مدرسان و مجریان آموزشی مبنی بر این است که می‌توانند اقدامات و عملکردهای موردنیاز برای ایجاد تأثیرات مثبت بر فراگیران را سازماندهی و اجرا کنند. کارآمدی مدرسان به صورت قضاوت آنها در مورد

1- Learned helplessness

2- Hoy & Miskel

3- Trust

4- Academic press

قابلیت‌هایشان برای دستیابی به نتایج مطلوب درمورد مشارکت فراگیران و یادگیری آنها، حتی افرادی که سرسخت و بی‌انگیزه هستند، تعریف می‌شود (Hoy et al., 2008).

کارآمدی گروهی، ادراک مشترک کادر آموزشی در فضای آموزشی است، مبنی بر اینکه تلاش‌های آنها به عنوان یک کل، تأثیر مثبتی بر فراگیران خواهد داشت. کارآمدی گروهی، برخاسته از مفهوم خودکارآمدی است که به عنوان دارایی محیط آموزشی محسوب می‌شود. کارآمدی گروهی به عنوان منبعی اخلاقی در سازمان‌ها و محیط‌های آموزشی، مطرح شده و با توجه به قانون اثر متقابل کارآمدی گروهی منجر به بهبود عملکرد سازمانی شده و در مقابل، عملکرد سازمانی نیز کارآمدی گروهی را افزایش می‌دهد (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۰).

منابع کارآمدی گروهی عبارتند از:

- ۱- تسلط بر تجربه^۱: هیئت آموزشی به عنوان یک گروه، موفقیت‌ها و شکست‌ها را تجربه می‌کنند. موفقیت‌ها، عقاید آنها را درمورد کارآمدی گروهی محکم‌تر ساخته و شکست‌ها، این اعتقادات را تضعیف می‌کنند.
 - ۲- تجربه جانشینی^۲: هیئت آموزشی از تجربه‌های موفقیت‌آمیز سایر همکاران محیط‌های آموزشی دیگر مطلع می‌شوند و یاد می‌گیرند.
 - ۳- متقاعدسازی شفاهی^۳: هیئت آموزشی از طریق گفت‌وگو، کارگاه‌های آموزشی، فعالیت‌های حرفه‌ای و بازخورد درمورد فعالیت‌های خود، می‌توانند تغییر کنند.
 - ۴- حالت‌های مؤثر^۴: به‌طور کلی سازمان‌های مؤثر، فشار و بحران را تحمل نموده و کارکردهای مؤثری دارند. آنها یاد می‌گیرند که چگونه با نیروهای مخرب، سازگار شوند. عوامل زمینه‌ای لازم برای کارآمدی گروهی شامل: مشوق‌های کافی، داشتن مهارت‌های فنی و تیمی، وضوح نقش و اهداف مشترک گروه هستند (Goddard, 2001).
- کارآمدی گروهی، روشی برای مشخص کردن بافت و زمینه رفتاری و هنجاری در سازمان می‌باشد. هیئت آموزشی در کلیه محیط‌های آموزشی، از اعضای سازمان هستند که عقاید آنها بر محیط اجتماعی سازمان تأثیر می‌گذارد. کارآمدی گروهی نیز همانند خودکارآمدی، با

1- Mastery experience
 2- Vicarious experience
 3- Verbal persuasion
 4- Affective states

وظایف، سطوح تلاش، پافشاری، تفکرات مشترک، سطوح استرس و موقعیت گروه‌ها مرتبط است (Goddard et al., 2001).

مؤلفه دیگر خوش‌بینی علمی، اعتماد است. اعتماد در لغت؛ به معنی احساس اطمینان، انتظار اطمینان داشتن، تعهد و باور داشتن، تحکیم اطمینان در صداقت و توانایی یا منش یک شخص می‌باشد. اعتماد کادر آموزشی به فراگیران، به این معنا است که مدرسان و مجریان امر آموزش، فراگیران را قابل اطمینان، شایسته و صادق می‌دانند. اعتماد تمایل افراد برای کار با دیگران است. اعتماد فراگیران به مدرسان و کادر آموزشی؛ یعنی فراگیران اعتقاد دارند که مدرسان همیشه آماده کمک کردن به آنها هستند، مدرسان برای گفت‌وگو به آسانی در دسترس هستند و در نحوه آموزش خود خوب عمل می‌کنند، آنها می‌توانند روی کمک کادر آموزشی حساب کنند، مدرسان همیشه صادق هستند و واقعاً به صحبت‌های فراگیران گوش می‌دهند. اعتماد، یکی از موضوعات مهم در روابط انسانی و زندگی سازمانی است که علاوه بر نقش آن در بهبود فرایند یادگیری، بر ایجاد روابط انسانی مؤثر، برقراری و بهبود ارتباط سازمانی، اعمال رهبری مردمی و تحولی، ایجاد همکاری، ایجاد تغییر سازمانی موفقیت‌آمیز و تعهد شغلی، مؤثر می‌باشد (Callaway, 2007).

سومین مؤلفه خوش‌بینی علمی، تأکید علمی می‌باشد. تأکید علمی، میزان تلاش کادر آموزشی است که برای دستیابی به پیشرفت، برتری علمی و حصول یادگیری، صورت می‌گیرد. یک فضای آموزشی با تأکید علمی قوی، متمایل به محیطی است که در آن اهداف و انتظارات سطح بالا وجود دارد، پیشرفت مورد قدردانی و تجلیل قرار می‌گیرد و فراگیران به هنجارها احترام می‌گذارند. با توجه به این سه مؤلفه خوش‌بینی علمی، الگوی مدرسان خوش‌بین، نشان‌دهنده کسانی هستند که شیوه انسان‌دوستانه و اعتماد‌آمیز در مدیریت فراگیران دارند، فراگیران را در طرح‌ریزی و ارزیابی فعالیت‌های خود مشارکت می‌دهند، از ارزیابی‌های غیررسمی استفاده می‌کنند، بیش از وظیفه رسمی، زمان، انرژی و مساعدت در اختیار فراگیران می‌گذارند و به جای اعمال فشار گرایش به همکاری و مشارکت بیشتر دارند (مزارعی، ۱۳۸۹).

حال به برخی از پژوهش‌های انجام شده در مورد خوش‌بینی علمی و تأثیرات آن می‌پردازیم. لیکیتا و هارپر^۱ (۲۰۰۱) در تحقیق خود نشان دادند که تأکید علمی با داشتن چشم‌انداز قوی و سلامت سازمانی ارتباط دارد. اقداماتی که سازمان‌ها می‌توانند به منظور ارتقای تأکید علمی انجام

1- Licata and Harper

دهند عبارتند از: سیاست‌های مرتبط با ساختار و کارکرد سازمان، ارتقای محیط منظم سازمان، سیاست‌هایی برای ارزیابی عملکرد کارکنان و ... (McGuigan, 2005).

پچارس^۱ و همکاران (۲۰۰۷) اذعان دارد که مدرسان خوش‌بین بر ویژگی‌های مثبت فراگیران، فضای آموزشی و جامعه تأکید دارند و با خوش‌بینی می‌توان کنترل شخصی، توسعه، امید، مسئولیت و حالت‌های مثبت عمومی را در زندگی ایجاد نمود.

بیوانس^۲ و همکارانش (۲۰۰۷) در پژوهش خود دریافته‌اند که میزان خوش‌بینی علمی پیش‌بینی‌کننده سلامت سازمانی است. سلامت سازمانی، توانایی سازمان برای انجام وظایف خود به‌طور مؤثر است که موجب رشد و بهبود سازمان می‌گردد. یک سازمان سالم، جایی است که کارکنان می‌خواهند در آنجا بمانند و کار کنند و افرادی سودمند و مؤثر باشند. فضای آموزشی سالم، موجبات انگیزش و علاقه‌مندی را در مدرسان و فراگیران به‌وجود آورده و از این طریق اثربخشی بالا می‌رود. سلامت سازمانی با سه مؤلفه سلامت فردی^۳، رفتار رهبری سازمانی^۴ و جو سازمانی^۵ سنجیده می‌شود. در واقع سلامتی سازمان، از لحاظ فیزیکی، روانی، امنیت، تعلق، شایسته‌سالاری و ارزش‌گذاری به‌دانش، تخصص و شخصیت کارکنان و رشد دادن به قابلیت‌های آنها و انجام وظایف محول‌شده از سوی فراسیستم‌های خود در اثربخشی رفتار هر سیستمی تأثیر بسزایی دارد (Bevel, 2010).

تحقیقات هوی و همکارانش (۲۰۰۸) نشان دادند که چهار عامل خوش‌بینی علمی، خوش‌بینی، مدیریت فضای آموزشی، آموزش فراگیرمحور و رفتار شهروندی مدرس و مجریان آموزشی هستند. عامل اول؛ یعنی خوش‌بینی مزاجی، عکس‌العمل مؤثر به حالت‌های استرس‌زا و باور به نتیجه مثبت در ارتباط با موفقیت است. عامل دوم؛ مدیریت دموکراتیک فضای آموزشی، رویکردی است که مدرسان و مجریان آموزشی برای اداره در نظر می‌گیرند. در این رویکرد به فراگیران به‌عنوان افرادی مسئول و منضبط نگریده می‌شود. در عامل سوم، مدرسان نقش تسهیل‌کننده دارند که فرایند یادگیری را هدایت می‌کنند و از روش‌های مختلف ارزیابی برای سازگاری برنامه‌های آموزشی

1- Pejares

2- Bevans

3- Individual health

4- Leadership behavior

5- Organizational climate

متناسب با نیازهای فراگیران استفاده می‌کنند و آخرین عامل یعنی رفتار شهروندی مدرس؛ به معنای فراتر از مسئولیت‌های محول شده، عمل کردن است (Hoy et al., 2008).

ماسکل^۱ و همکارانش (۲۰۰۸) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه بین سبک رهبری توزیع شده^۲ و خوش‌بینی علمی»، در نمونه‌ای ۱۶۴۰ نفری از مدرسان کشور کانادا، اذعان داشتند که سبک رهبری توزیع شده بر خوش‌بینی علمی مدرسان تأثیر مثبت و معناداری دارد. رهبری توزیع شده به منزله روابط پویا بین رهبران و پیروان، تسهیم امور بین همه افراد، مشارکت دادن افراد در تکالیف و نقش‌های رهبری و اشتراک مسئولیت‌های رهبری می‌باشد. در کلیه فضاهای آموزشی، مدرسانی که از سبک رهبری توزیع شده استفاده می‌کنند؛ یعنی تصمیم‌گیری مشارکتی، ارزیابی و توسعه حرفه‌ای و تعامل مبتنی بر اعتماد را سرلوحه کار خود قرار می‌دهند، به امر یادگیری فراگیران خود خوش‌بین‌تر هستند و می‌توانند اقدامات لازم برای ایجاد تغییرات مثبت در یادگیری را انجام دهند.

کربای و دیپائولا^۳ (۲۰۱۱) در پژوهش خود تحت عنوان «خوش‌بینی علمی و خرد جمعی» اذعان داشتند که در محیط‌های آموزشی که در آن، کادر آموزشی خوش‌بین هستند، فراگیران می‌توانند به موفقیت‌های علمی بیشتری نائل شوند و همچنین تمامی مؤلفه‌های خوش‌بینی علمی، پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی فراگیران هستند.

هو و شو^۴ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «چگونه می‌توان خوش‌بینی علمی را بهبود بخشید؟» بیان کردند که کلیه عوامل محیط‌های آموزشی، شرایط محیط آموزشی و سرمایه‌گذاری مناسب بر این موضوع، خوش‌بینی علمی را تقویت می‌کند.

قنبری و همکارانش (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان «تحلیل روابط رهبری توزیعی، خوش‌بینی تحصیلی و توانمندسازی روان‌شناختی» اذعان داشتند که رهبری توزیعی، نه تنها می‌تواند به‌طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده توانمندسازی روان‌شناختی مدرسان باشد، بلکه به‌طور غیرمستقیم و با واسطه خوش‌بینی علمی نیز می‌تواند زمینه‌ساز توانمندسازی روان‌شناختی مدرسان گردد. به عبارتی مدیران سازمان‌های آموزشی، با تفویض و توزیع وظایف مدیریتی بین مدرسان و کادر آموزشی و با نشان دادن حمایت و اعتماد خود به آنها، می‌توانند زمینه‌های ارتقای همدلی، همکاری و مشارکت

1- Mascal

2- Distributed leadership

3- Kirby & DiPaola

4- Wu & Sheu

بیشتر آنها را در تصمیم‌گیری‌ها فراهم آورند و فضای آموزشی مثبت و لبریز از امید و انگیزش مهیا کرده تا این خوش‌بینی و امید، زمینه‌ساز توانمندی بیشتر آنها و در نتیجه، یادگیری بهتر فراگیران شود.

نتایج تحقیق کیافر و همکارانش (۱۳۹۳) نشان دادند که مجموع باورهای امید و خوش‌بینی علمی، می‌تواند انگیزش تحصیلی فراگیران را پیش‌بینی کند.

روش پژوهش

با توجه به این‌که پژوهش حاضر درصدد سنجش تبیین نقش فرهنگ خوش‌بینی علمی در بهبود یادگیری فراگیران می‌باشد، روش پژوهش، از نوع پیمایشی است و از نظر نوع تحقیقات پژوهش، کاربردی است.

جامعه آماری پژوهش حاضر، فراگیران دوره‌های آموزشی مدیریتی مناطق ۲۲گانه شهرداری تهران در سال ۱۳۹۸ است. روش نمونه‌گیری، تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و نمونه موردنظر شامل ۴۰۰ نفر می‌باشد. برای این منظور پژوهشگران از بین مناطق شهرداری تهران موجود در شمال، جنوب، شرق و غرب تهران، هشت منطقه را به روش تصادفی ساده؛ یعنی از هر بخش دو منطقه را انتخاب کردند. در هر منطقه، پرسشنامه بین فراگیران دوره‌های آموزشی مدیریتی، توزیع شد.

در این راستا برای تبیین نقش فرهنگ خوش‌بینی علمی در بهبود یادگیری فراگیران، از پرسشنامه محقق‌ساخته ۲۴ سؤالی استفاده شده است. این پرسشنامه از سه بخش تشکیل شده است: بخش اول، کارآمدی گروهی شامل هشت سؤال، بخش دوم، اعتماد شامل هشت سؤال و بخش سوم، تأکید علمی شامل هشت سؤال، می‌باشد.

صاحب‌نظران با استفاده از روش روایی صوری، روایی ابزار را در حد مطلوب ارزیابی کردند. همچنین به‌منظور برآورد پایایی ابزار پژوهش، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن برابر با ۰/۸۳ محاسبه گردید.

به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها با توجه به مقیاس پیوسته و فاصله‌ای داده‌ها و همچنین پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنف، از آزمون‌های پارامتریک t تک‌گروهی و تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده و برای اولویت‌بندی، از روش لی‌هی بهره گرفته شد.

در جدول ۱، انتخاب نمونه به روش تصادفی انجام شده است.

جدول ۱- جدول انتخاب نمونه به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای

مناطق شهرداری انتخاب شده	معاونت موردنظر در هر منطقه
منطقه ۱	خدمات شهری
منطقه ۳	مالی و اداری
منطقه ۴	امور اجتماعی
منطقه ۸	فنی و عمران
منطقه ۵	شهرسازی
منطقه ۱۱	هماهنگی و برنامه‌ریزی
منطقه ۱۳	امور شهری
منطقه ۱۸	خدمات شهری

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش که «آیا مؤلفه کارآمدی گروهی بر بهبود یادگیری فراگیران تأثیر دارند؟» از آزمون t تک‌گروهی استفاده شده است. با توجه به میزان t به دست آمده، می‌توان مطرح نمود که تفاوت معنی‌داری در سطح $\alpha = 0/01$ بین میانگین نظری با میانگین‌های تجربی وجود دارد. بنابراین، با توجه به این که میانگین تجربی بالاتر از میانگین نظری می‌باشد، از دیدگاه فراگیران دوره‌های آموزشی مدیریتی شهرداری تهران، تأثیر مؤلفه کارآمدی گروهی در خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری فراگیران بیشتر از حد متوسط است (جدول ۲).

جدول ۲- مؤلفه کارآمدی گروهی در خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری از دید فراگیران دوره‌های

آموزشی مدیریتی مناطق ۲۲گانه شهرداری تهران

Sig	t	Df	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۰	۱۱۲/۴۳۹	۳۹۹	۰/۲۲	۴/۲۴	تأثیر کارآمدی گروهی بر بهبود یادگیری فراگیران

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش که «آیا مؤلفه اعتماد بر بهبود یادگیری فراگیران تأثیر دارند؟» از آزمون t تک‌گروهی استفاده شده است. با توجه به میزان t به دست آمده، می‌توان مطرح نمود که

تفاوت معنی‌داری در سطح $\alpha = 0/01$ بین میانگین نظری با میانگین‌های تجربی وجود دارد. بنابراین، با توجه به این که میانگین تجربی بالاتر از میانگین نظری می‌باشد، از دیدگاه فراگیران دوره‌های آموزشی مدیریتی شهرداری تهران، تأثیر مؤلفه اعتماد در خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری فراگیران بیشتر از حد متوسط است (جدول ۳).

جدول ۳- مؤلفه اعتماد در خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری از دید فراگیران دوره‌های آموزشی

مدیریتی مناطق ۲۲گانه شهرداری تهران

Sig	t	Df	انحراف معیار	میانگین	
0/000	۷۲/۶۴۵	۳۹۹	۰/۳۲	۴/۱۵	تأثیر اعتماد بر بهبود یادگیری فراگیران

برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش که «آیا تأکید علمی بر بهبود یادگیری فراگیران تأثیر دارند؟» از آزمون t تک‌گروهی استفاده شده است. با توجه به میزان t به دست آمده، می‌توان مطرح نمود که تفاوت معنی‌داری در سطح $\alpha = 0/01$ بین میانگین نظری با میانگین‌های تجربی وجود دارد. بنابراین، با توجه به این که میانگین تجربی بالاتر از میانگین نظری می‌باشد، از دیدگاه فراگیران دوره‌های آموزشی مدیریتی شهرداری تهران، تأثیر مؤلفه تأکید علمی در خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری فراگیران بیشتر از حد متوسط است (جدول ۴).

جدول ۴- مؤلفه تأکید علمی در خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری از دید فراگیران دوره‌های آموزشی

مدیریتی مناطق ۲۲گانه شهرداری تهران

Sig	t	Df	انحراف معیار	میانگین	
0/000	۸۰/۸۸۰	۳۹۹	۰/۲۸	۴/۱۲	تأثیر تأکید علمی بر بهبود یادگیری فراگیران

برای اولویت‌بندی تأثیر نقش خوش‌بینی علمی با سه مؤلفه کارآمدی گروهی، اعتماد و تأکید علمی بر بهبود یادگیری فراگیران، از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد. با توجه به میزان F به دست آمده، می‌توان بیان کرد که تفاوت معناداری در سطح $P < 0/01$ در خصوص تأثیر نقش خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری فراگیران از دید فراگیران دوره‌های آموزشی مدیریتی مناطق ۲۲گانه شهرداری در سال ۱۳۹۸، وجود دارد. در این راستا، نتایج آزمون حاکی از این هستند که

بالاترین میزان تأثیر بر بهبود یادگیری فراگیران مربوط به مؤلفه کارآمدی گروهی و پایین‌ترین میزان تأثیر بر بهبود یادگیری فراگیران مربوط به مؤلفه تأکید علمی می‌باشد (جدول ۵).

جدول ۵- تأثیر هریک از مؤلفه‌های خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری فراگیران دوره‌های آموزشی مدیریتی مناطق ۲۲گانه شهرداری تهران

Sig	F	رتبه میانگین	تأثیر نقش خوش‌بینی علمی بر بهبود یادگیری فراگیران
۰/۰۰۰	۱۱/۷۹۷	۴/۲۴(۱)	تأثیر کارآمدی گروهی بر بهبود یادگیری فراگیران
		۴/۱۵(۳)	تأثیر اعتماد بر بهبود یادگیری فراگیران
		۴/۱۲(۳)	تأثیر تأکید علمی بر بهبود یادگیری فراگیران

نتیجه‌گیری

در کلیه فضاهای آموزشی اعم از مدارس، دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزشی، سازمان‌ها و ... که آموزش صورت می‌گیرد و مسئله یادگیری و انتقال یادگیری اهمیت دارد، سازه خوش‌بینی علمی مطرح می‌شود. خوش‌بینی علمی بیان می‌کند که اعتماد متقابل مدرسان و مجریان آموزشی به فراگیران، حس کارآمدی گروهی را تقویت می‌کند و کارآمدی گروهی نیز اعتماد را تقویت می‌کند. اعتماد، فراگیران را برای رسیدن به استانداردهای بالای آموزشی کمک می‌کند و این استانداردها، نهایتاً باورهای مثبت مجریان آموزشی را تقویت می‌کنند و باعث می‌شود اقداماتی در جهت یادگیری بهتر صورت گیرد و همچنین بر پیشرفت علمی تأکید می‌کند و تأکید علمی نیز کارآمدی گروهی را تقویت می‌کند. به عبارتی، همه عوامل خوش‌بینی علمی، رابطه تبادلی با یکدیگر دارند و باعث ایجاد فرهنگ خوش‌بینی علمی در فضاهای آموزشی می‌شوند. موضوع فرهنگ کارآمدی گروهی در سازمان‌های آموزشی، بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا هرچه باورهای کارآمدی گروهی کادر آموزشی، قوی‌تر باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که آنها با تلاش سرسختانه و استوار، بر موانع فایق آمده و در مواجهه با شکست، ایستادگی نمایند که این انعطاف‌پذیری، می‌تواند یادگیری بهتر فراگیران را در پی داشته باشد. مدیران و مجریان آموزشی باید پاسخگوی دستیابی فراگیران به یادگیری و انتقال آن باشند، بنابراین وجود ساختار مناسب آموزشی مثل نظام جامع آموزش در سازمان‌ها، انتظار می‌رود. مدیران در سازمان‌های آموزشی باید به منابع خوش‌بینی علمی، توجه ویژه‌ای داشته باشند. آنها باید

فرصت‌های لازم را برای کسب تجارب تبحری و متقاعدسازی به‌منظور ایجاد خوش‌بینی علمی در هیئت آموزشی، فراهم نمایند تا در نهایت، یادگیری در تمام سطوح فردی، گروهی و سازمانی محقق شود و سازمان تبدیل به سازمان یادگیرنده شود. سازمان دانشی که یادگیری تمام اعضای خود را تسهیل می‌کند، یادگیری مستمر در آن صورت می‌گیرد، سطح پژوهش و گفت‌وگو در آن بالا می‌رود، حس همکاری و یادگیری گروهی تشویق می‌شود و کارکنان برای رسیدن به بینش جمعی، توانمند می‌شوند و تمامی اینها باعث بهبود عملکرد فردی، گروهی و سازمانی خواهد شد. لذا بهبود عملکردی منجر به انجام کارهای درست در زمان مناسب و با کیفیت مناسب می‌شود. برای دستیابی به خوش‌بینی علمی در کلیه فضاهای آموزشی باید فرهنگ و جوی بر محیط آموزشی احاطه شود که از این مقوله پشتیبانی کند؛ زیرا در مدیریت، مقوله‌ای آزاد و مستقل از نقش فرهنگ سازمانی نمی‌توان یافت. در واقع، سازمان‌ها با ایجاد تغییرات مثبت در نظام آموزشی، در فرایند مدیریت فضاهای آموزشی، پروراندن روحیه مثبت و با ارائه آموزش‌های لازم در زمینه خوش‌بینی علمی به یاددهندگان، یادگیرندگان، مجریان آموزشی و کلیه افراد دخیل در امر آموزش، می‌توانند فضایی باز و آکنده از صمیمیت، احترام و همکاری ایجاد و فرهنگ خوش‌بینی علمی را ترویج دهند که در نهایت، این فرهنگ، باعث ایجاد دیدگاه انسان‌گرایانه خواهد شد.

References:

- توسلی، غلام‌عباس؛ موسوی، مرضیه. (۱۳۸۲). سرمایه در نظریات کلاسیک و جدید با تأکید بر نظریه‌های سرمایه اجتماعی، *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۲۶.
- ریو، جان مارشال. (۲۰۰۵). *انگیزش و هیجان*. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات ویرایش.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ شهبائی، بهنام؛ یوزباشی، علیرضا. (۱۳۸۹). *سازمان یادگیرنده (مبانی نظری، الگوهای تحقق و سنجش)*. چاپ دوم. تهران: نشر پسترون.
- سعادت، رحمان. (۱۳۸۶). تخمین سطح و توزیع سرمایه اجتماعی استان‌ها، *فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۶(۲۳).
- سنگه، پیترو. (۲۰۰۵). *پنجمین فرمان*. ترجمه کمال هدایت و محمد روشن. تهران: نشر سازمان مدیریت صنعتی.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۴). *روش‌های اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی*. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۹). *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: نشر آگاه.

قنبری، سیروس؛ زندی، خلیل؛ موسوی جد، سید محمد؛ سیف پناهی، حامد. (۱۳۹۲). تحلیل روابط رهبری توزیعی، خوش‌بینی تحصیلی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان. نشریه رفتار سازمانی، ۱(۱).

کلمن، جیمز (۱۹۹۰). بنیادهای نظریه اجتماعی. ترجمه منوچهر صبوری. (۱۳۷۷). تهران: نشر نی.

کیافر، مریم سادات؛ کارشکی، حسین؛ هاشمی، فرح. (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی علمی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۶).
مزارعی، فروغ (۱۳۸۹). خوش‌بینی تحصیلی در مدارس مثبت‌گرا. *مجله سپیده دانایی*، ۴(۳۵).
میرکمالی، سیدمحمد؛ نارنجی ثانی، فاطمه؛ اعلامی، فرنوش (۱۳۹۰). بررسی فرهنگ کارآمدی گروهی در مدارس ابتدایی شهر تهران و رابطه آن با عملکرد معلمان این مدارس. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، *فصلنامه دانشگاه شاهد*، ۱۸(۱).

Baldwin-Evans, K. (2006). Key steps to implementing a successful blended learning strategy. *Industrial and Commercial Training*, 38(3), 156-163.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, 31(2), 143-164.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 6(4), 519-539.

Bevel, R. K. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama* (Doctoral dissertation, The University of Alabama TUSCALOOSA).

Callaway, P. (2007). *The relationship of organizational trust and job satisfaction: An analysis in the US federal work force*. Universal-Publishers.

D'Amico, A. K. (2008). *An Examination of the Relationship Between Collective Efficacy and Advanced Placement Teachers' Perceptions of Parent Involvement and Self-efficacy in a High School Setting*. ProQuest.

Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 93(3), 467.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

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.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013). Educational administration: Theory, research, and practice [PowerPoint slides].

Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.

Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.

McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 203-229.

Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.

Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 104-120.

Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life* (1st Vintage Books ed.).

Wu, J. H., & Sheu, T. M. (2015). How to improve academic optimism? An inquiry from the perspective of school resource and investment. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 663-674.