

تبیین نقش خوش بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

حسین عباسیان^۱

سارا حیدرزاده^۲

تاریخ پذیرش: ۹۴/۳/۱۳

تاریخ وصول: ۹۳/۱۱/۱۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان تأثیر ساختار توانمندساز مدرسه و خوش بینی تحصیلی معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود. به منظور انجام این پژوهش از روش پژوهش همبستگی استفاده شد. پرسشنامه‌های خوش بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز مدرسه توسط ۱۵۰ معلم مقطع سوم راهنمایی مدارس دخترانه منطقه ۵ تهران که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، تکمیل گردید. معدل نهایی ترم گذشته دانش آموزان بعنوان ملاک انداز گیری پیشرفت تحصیلی آنها در نظر گرفته شد. برای بررسی فرضیه‌ها و پاسخ به سؤال پژوهش از ضریب همبستگی و رگرسیون چندگانه استفاده گردید. نتایج نشان دادند که خوش بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز مدرسه ارتباط مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. از میان ابعاد سه گانه خوش بینی تحصیلی (کارآمدی، تأکید تحصیلی، اعتماد) کارآمدی معلم بیشترین ارتباط را با پیشرفت تحصیلی داشت. هم چنین یافته‌ها نشان دادند که خوش بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز مدرسه به صورت معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. دو متغیر خوش بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز به همراه یکدیگر ۲۳ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تبیین نمودند.

واژگان کلیدی: خوش بینی تحصیلی، ساختار توانمند ساز، پیشرفت تحصیلی.

۱- استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، heydarzadehsara@yahoo.com

۲- دانش آموخته رشته مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، a_abbasianedu@yahoo.com

مقدمه

به منظور ایجاد اصلاحات اساسی و بهبود در نظام آموزشی تلاش‌های بسیاری صورت گرفته که هدف تمام این برنامه‌ها افزایش اثربخشی نظام آموزشی بوده است. یکی از شاخص‌های اثربخشی مدرسه میزان رسیدن به اهداف آموزشی است. معمولاً برای سنجش میزان نیل به اهداف آموزشی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرد. لذا صاحب‌نظران آموزش به دنبال بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند که این مهم از طریق بررسی عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد.

دوفور و همکارانش^۱ (۲۰۰۴) چند عامل کلی که با عملکرد مطلوب مدرسه علی‌رغم مقطع تحصیلی و منطقه جغرافیایی ارتباط دارند را فهرست نمودند. از جمله این عوامل میتوان به فرهنگ مشارکتی جایی که معلمان احساس توانمند بودن می‌کنند، تأکید بر نتایج، تعهد بر برطرف کردن مشکلات به کمک یکدیگر و علاقه به انجام فعالیت‌های اضافی در کمک به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره نمود. در همین راستا داوونپورت و اندرسون^۲ (۲۰۰۲) پنج ویژگی مؤثر مدرسه در پیشرفت تحصیلی را مشخص می‌کنند که عبارتند از: ارزیابی مکرر دانش‌آموز به منظور ارزشیابی برنامه، محیط یادگیری امن، رهبری آموزشی قوی توسط مدیر، اهداف آموزشی شفاف و انتظارات بالا از دانش‌آموزان. مسلماً برای اطمینان از اینکه دانش‌آموزان به پیشرفت تحصیلی مطلوب برسند بهترین روش تضمینی وجود ندارد و هر مدرسه باید از راهبرد خاص مورد نیاز خود استفاده کند (اسکات^۳ و همکاران، ۲۰۰۹). از عوامل دیگری که می‌تواند به موفقیت مدرسه کمک نماید می‌توان به خوش‌بینی تحصیلی^۴ و ساختار

-
1. Dufour
 2. Davenport & Anderson
 3. Scott
 4. Academic optimism

توانمندکننده^۱ اشاره نمود. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین این دو مفهوم و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (مکگوگان و هوی^۲، ۲۰۰۶؛ برد^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). خوش‌بینی تحصیلی مفهومی است حاصل تعامل بین کارآمدی، تأکید تحصیلی و اعتماد (برد و همکاران، ۲۰۱۰). سازه خوش‌بینی تحصیلی به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند. به علاوه این محیط باعث ایجاد کارآمدی معلم می‌گردد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). تأکید تحصیلی انتظارات بالا را ایجاد و استانداردهای بالایی را برای موفقیت تحصیلی ایجاد می‌کند (گودارد^۴ و همکاران، ۲۰۰۰). در مدارس با خوش‌بینی تحصیلی بالا، معلمان، دانش‌آموزان و والدین به یکدیگر اعتماد دارند. این اعتماد باعث ایجاد همدلی در میان آنها می‌گردد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). نتایج تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی با کنترل انواع پیشینه دانش‌آموزان، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ مکگوگان و هوی، ۲۰۰۶).

روند ادبیات پژوهشی بر این موضوع تأکید دارد که خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند از طریق الگوی طراحی ساختار و انجام مطلوب آن به موفقیت معلم کمک نماید. این الگو، ساختار توانمندساز نامیده می‌شود. در این ساختار مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقش‌های متمایز خود را نیز ایفا می‌کنند. همین طور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنمایی‌های انعطاف‌پذیری برای حل مشکل هستند. در این ساختارها هم قوانین و هم سلسله مراتب قدرت به جای اینکه ابزاری باشند برای ارتقای قدرت مدیران، مکانیزم‌هایی هستند که از معلمان حمایت می‌کنند (هوی و میسکل^۵، ۲۰۱۳). بسیاری از مطالعات نشان می‌دهد که ساختار توانمند ساز با پیشرفت تحصیلی

-
1. Enabling structure
 2. Mcguigan & Hoy
 3. Beared
 4. Goddard
 5. Miskel

دانش‌آموزان ارتباط دارد (سایندن^۱ و همکاران، ۲۰۰۴؛ سویتلند^۲، ۲۰۰۱؛ هوی و سویتلند، ۲۰۰۱). این پژوهش به دنبال بررسی تأثیر خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

چارچوب مفهومی پژوهش

خوش‌بینی تحصیلی، جمعی از باورهای مرتبط با قوت‌ها و ظرفیت‌های درونی مدرسه به منظور رسیدن به پیشرفت تحصیلی می‌باشد. این باورها مبتنی بر تأکید تحصیلی، کارآمدی و اعتماد می‌باشد. آنها با ترکیب هم محیط مثبتی را برای مدرسه ایجاد می‌نمایند. هوی و همکاران (۲۰۰۶) خوش‌بینی تحصیلی را به عنوان «نیروی قوی برای تبیین عملکرد دانش‌آموزان» (ص ۴۲۷) تعریف می‌کنند. کلمن^۳ و همکاران به نقل از ریوس^۴ (۲۰۱۰) بر جایگاه اجتماعی-اقتصادی به عنوان ویژگی منفردی که عملکرد دانش‌آموزان را تبیین می‌کند، تأکید نمودند. سازه خوش‌بینی تحصیلی از سه تئوری متفاوت نشأت گرفته است: کارآمدی جمعی از مطالعه بندورا^۵ (۱۹۹۷) در تئوری شناخت اجتماعی، اعتماد به عنوان یک مفهوم مهم در تحلیل کلمن (۱۹۹۰) از تعامل اجتماعی و تأکید تحصیلی از پژوهش هوی و همکارانش در خصوص سلامت سازمانی که زیربنای آن تئوری پارسونز و همکارانش بود، اخذ شده است. آوردن این سه جریان از تئوری و پژوهش با هم، تبیینی را فراهم می‌کند که چگونه مدرسه باعث افزایش یادگیری در دانش‌آموزان می‌گردد (هوی و همکارانش، ۲۰۰۶).

کلمن پژوهش قابل توجه‌ای را انجام داده و داده‌هایی گردآوری نمود. او بیان می‌کند که دانش‌آموزان با کنترل محیط می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی خود بیفزایند. یک دانش‌آموز زمانی که احساس کند قادر نیست محیط خود را به منظور ایجاد موفقیت تغییر دهد، احتمالاً او

-
1. Sinden
 2. Sweetland
 3. Coleman
 4. Reeves
 5. Bandura

مدرسه را ترک نموده یا دست از تلاش می‌کشد. به طور کلی او نتیجه می‌گیرد که جایگاه اجتماعی- اقتصادی بعنوان یک عامل نیرومند در پیشرفت تحصیلی، باید مورد توجه قرار گیرد. علاوه بر جایگاه اجتماعی- اقتصادی هوی و همکاران (۲۰۰۶) مشخص نمودند که ویژگی‌های دیگری در محیط مدرسه وجود دارد که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. آنها در مدل خود بیان می‌کنند که عملکرد دانش‌آموزان به وسیله سایر منابع از طریق خوش بینی تحصیلی به عنوان یک مؤلفه نیرومند در یادگیری دانش‌آموزان، برانگیخته می‌گردد. اگر چه سازه خوش بینی تحصیلی بعنوان مفهومی نسبتاً جدید در پژوهش‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود، اما ویژگی‌های جداگانه آن در پژوهش‌های زیادی مورد بررسی قرار گرفته است. این ویژگی‌ها شامل تأکید تحصیلی، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزشی می‌باشد.

لی و برک^۱ (۱۹۸۹) برای اولین بار بر اهمیت تأکید تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید نمودند. سپس هوی و همکاران (۱۹۹۱) به عنوان بخشی از مدل جو سازمانی، بیان نمودند تأکید تحصیلی به طور معنا دار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش بینی می‌کند. کارآمدی جمعی ایده‌ای است که از تئوری شناخت اجتماعی^۲ بندورا اخذ شده است. کارآمدی جمعی، این باور است که چگونه یک فرد وظیفه خود را درک نموده و به چه خوبی قادر خواهد بود آن را انجام دهد. بررسی مفهوم اعتماد به جنگ سرد برمی‌گردد، اصطلاحی که در ارتباط با وقایعی که بین ملت‌ها روی داد، مورد مطالعه قرار گرفت و پس از آن در حوزه آموزش به طور وسیعی بررسی گردید (تسچان-موران^۳، ۱۹۹۹). هر کدام از مؤلفه‌های ذکر شده در پژوهش‌های بیشماری توسط متخصصان در چندین دهه مورد بررسی قرار گرفتند.

1. Lee & Bryk
2. social cognitive theory
3. Tschannen-Moran

تئوری‌های اولیه مرتبط با خوش‌بینی تحصیلی که توسط هوی و همکاران (۲۰۰۶) بواسطه انجام سال‌ها پژوهش ارائه شده است، اکنون با مدل‌های نوین مدرسه، انطباق مطلوبی دارد. هوی و همکارانش (۲۰۰۶، ۲۰۰۷) به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌های جمعی مدرسه منتج به پیشرفت تحصیلی متفاوت در دانش‌آموزان می‌شوند. زمانی که افراد با هم کار می‌کنند این مولفه‌ها به هنجارهای مدرسه و تغییر انتظارات رفتاری، کمک می‌کنند. کلمن به نقل از ریوس (۲۰۱۰) از اولین کسانی بود که بیان داشت هنجارهای گروهی بر درون گروه‌ها تاثیر می‌گذارند. به طور مثال او شرح می‌دهد زمانی که معلمان به طور فردی با انتظارات درون گروه معلمان در راه رسیدن به استانداردهای تحصیلی، سازگار نیستند، مجازات برای هدایت معلمان در جهت تحقق انتظارات گروه، یک ابزار غیرقابل اجتناب می‌باشد. عکس آن هم صادق است، زمانی که افراد با انتظارات گروه سازگار هستند و از آن پیروی می‌کنند.

تأکید تحصیلی، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزش ارتباط درونی با هم دارند. در حالی که هر کدام از آنها به منظور ایجاد خوش‌بینی تحصیلی با هم فعالیت می‌کنند، آنها می‌توانند به طور مستقل بعنوان یک عامل از یک کل، اندازه‌گیری شوند. اعتماد کادر آموزشی وابسته به کارآمدی جمعی و باور کادر آموزشی یک عامل تأثیرگذار در افزایش کیفیت آموزش و موفقیت دانش‌آموزان است. زمانی که اعتماد و باور در والدین، دانش‌آموزان و معلمان بالاست، تأکید تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معناداری از انتظارات آموزشی می‌باشد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). سلیگمن^۱ (۱۹۹۸) بیان می‌کند خوش‌بینی نقش مهمی در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. خوش‌بینی ویژگی است که می‌تواند صرفنظر از توانایی یا انگیزش، فرا گرفته و افزایش یابد. خوش‌بینی اساسی برای تفکر مثبت بوده که منجر به عمل و نتایج مثبت می‌گردد. بدون شک تفکر مثبت نقش مهمی در خوش‌بینی تحصیلی ایفا می‌کند. در نبود آن انتظارات و اهداف بندرت محقق می‌گردند. چنانچه خوش‌بینی بخشی از معادله

1. Seligman

نباشد، موفقیت قابل پیش‌بینی نیست. پترسون^۱ (۲۰۰۰) شرح می‌دهد که خوش‌بینی به آنچه فرد آن را مطلوب درک می‌کند، وابسته است. به طور مثال، اگر معلمان علاقه اندکی به ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان داشته باشند، رفتارهای بدبینانه بروز پیدا می‌کنند و اهداف بندرت تحقق می‌یابند. به منظور رسیدن به اهداف مورد نظر، اهداف قابل دسترس باید به صورت شفاف برای همه گروه، تعیین گردند. نه تنها به صورت شفاف بلکه اهداف باید به عنوان اهداف مطلوب، مورد پذیرش همه قرار گیرند.

در دهه‌های اخیر، بسیاری از محققان در خصوص کارآمدی معلم پژوهش‌های متعددی را انجام داده‌اند (بندورا، ۱۹۹۷؛ گوسکی و پاسارو^۲، ۱۹۹۴؛ برد و همکاران، ۲۰۱۰؛ فای^۳ و همکاران، ۲۰۰۹). خوش‌بینی تحصیلی شامل سه عامل: کارآمدی معلم، تأکید تحصیلی و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان می‌باشد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). برد و همکاران (۲۰۱۰) و فای و همکاران (۲۰۰۹) از این سازه استفاده نموده و ایده خوش‌بینی تحصیلی معلم را تدوین نمودند. همانند خوش‌بینی تحصیلی مدرسه، خوش‌بینی تحصیلی معلم شامل: کارآمدی معلم، تأکید تحصیلی و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان می‌باشد. اما خوش‌بینی تحصیلی معلم بر باورهای معلم تأکید دارد یعنی میزانی که معلمان باور دارند که می‌توانند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تاثیر بسزایی داشته باشند. وار و کیتسانتس^۴ (۲۰۰۷) بیان می‌کنند معلمانی که کارآمدی بالایی دارند به احتمال زیاد فعالیت نموده و درخصوص کاربرد راهبردهای آموزشی از خلاقیت بیشتری برخوردار هستند. پژوهش‌ها این اندیشه را تأیید می‌کنند که موفقیت دانش‌آموز نه تنها به وسیله پیشرفت تحصیلی تعیین می‌گردد، بلکه موفقیت دانش‌آموز به وسیله باور دانش‌آموزان نسبت به اینکه در حل مسائل پیچیده دارای توانایی هستند و این باور را نیز داشته باشند که معلمان آنها نیز به دانش‌آموزان اعتقاد دارند، و باور دارند که دانش‌آموزان می‌توانند

-
1. Peterson
 2. Guskey & Passaro
 3. Fehy
 4. Ware & Kitsantas

به صورت اثربخش مسائل پیچیده را حل نمایند، تعیین می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷؛ پاچارس^۱، ۲۰۰۲؛ هوی و همکاران، ۲۰۰۶).

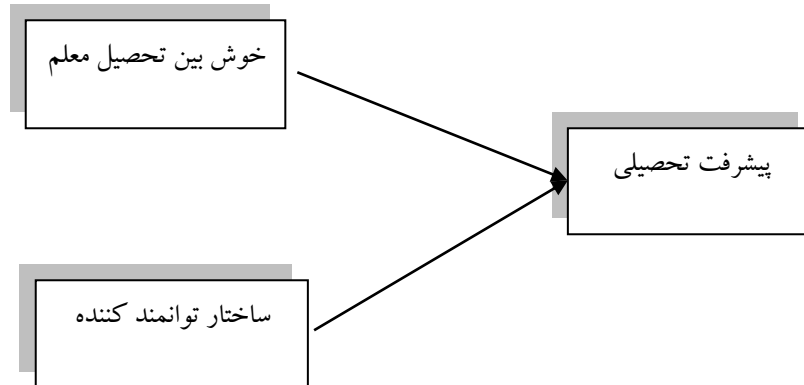
مطالعات روتر (۱۹۶۹) و بندورا (۱۹۹۷)، پایه‌های اساسی پژوهش در خصوص کارآمدی درون محیط آموزشی را تشکیل دادند. روتر (۱۹۶۹) کارآمدی معلم را به عنوان باور معلم در مورد اینکه عوامل تحت کنترل او تاثیر زیادی بر پیشرفت دانش‌آموزان دارد تا عوامل محیطی یا عوامل مربوط به دانش‌آموزان و عوامل خارج کنترل معلم، تعریف می‌کند. تئوری او ارتباط نزدیکی با مکان کنترل درونی^۲ دارد. با توجه به مکان کنترل دورنی، فرد باور دارد که می‌تواند به وقایع اطراف خود، کنترل داشته باشد (روتر به نقل از بندورا ۱۹۹۷). تعریف بندورا (۱۹۹۷) متفاوت بوده و بیشتر با تئوری خود-کارآمدی^۳ ارتباط دارد. تعریف او شامل خود ادراکی فردی از شایستگی‌ها می‌باشد تا میزان واقعی شایستگی. برد و همکاران (۲۰۱۰) بدنبال گسترش مفهوم خوش‌بینی تحصیلی جمعی به سطح فردی بودند. خوش‌بینی تحصیلی در سطح معلم شامل عوامل مشابه خوش‌بینی تحصیلی در سطح مدرسه است: حس کارآمدی معلم، تأکید تحصیلی و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان. خوش‌بینی تحصیلی به عنوان مجموعه سه تایی باورهای معلم در مورد رفتار، عوامل فردی و عوامل محیطی که ارتباط مثبت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، در نظر گرفته می‌شود (فای و همکاران، ۲۰۰۹).

ادبیات پژوهشی اشاره دارد بر این موضوع که خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند از طریق الگوی طراحی ساختار و انجام مطلوب آن به موفقیت معلم کمک نماید. این الگو، ساختار توانمندساز نامیده می‌شود. این ساختار عبارت است از سیاست‌هایی که اجازه می‌دهد به معلمان تا فعالیت‌هایشان را به صورت مطلوب تری انجام دهند (مکگوگان و هوی، ۲۰۰۶). سایندن و همکاران (۲۰۰۴) ساختار توانمندساز درحالی‌که معلمان و مدیران مسئولیت‌های مجزای خود را

1. Pajars
2. internal locus of control
3. self-efficacy theory

انجام می‌دهند، به اثربخشی و انجام فعالیت‌های مدرسه کمک می‌کند (سویتلند، ۲۰۰۱). ساختار توانمندساز در مقابل ساختار منع‌کننده^۱ قرار می‌گیرد. در ساختار توانمندساز مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقش‌های متمایز خود را نیز ایفا می‌کنند. همین‌طور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنمایی‌های انعطاف‌پذیری برای حل مشکل هستند. بالعکس ساختار منع‌کننده مدارس سلسله‌مراتبی است که باعث محدودیت شده و سیستم قوانین و مقرراتی دارد که مهارکننده هستند. هدف از این سلسله‌مراتب ایجاد یک جهت‌گیری ثابت در معلمان است. بنابراین رفتار معلمان به دقت مدیریت شده و به سختی کنترل می‌شود. هم سلسله‌مراتب و هم قوانین برای کنترل به طور یکسان استفاده می‌شوند. این ساختار برای اطمینان از این مسئله به کار گرفته می‌شود که معلمان دارای نقص، مشکل و بی‌مسئولیت دقیقاً کاری را انجام دهند که مدیران گفته‌اند. قدرت مدیران ارتقا پیدا کرده اما فعالیت معلمان محدود می‌شود. خصوصیات متضاد این دو نوع ساختار متضاد مدارس بحث‌برانگیز هستند.

نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز رابطه قوی با پیشرفت تحصیلی بالا دانش‌آموزان دارد. این پژوهش از یک طرف بدنبال بررسی رابطه این دو متغیر با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده و سوی دیگر می‌خواهد بررسی کنند که این دو متغیر به همراه هم چه میزان از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند.



شکل ۱. چارچوب مفهومی پژوهش

فرضیه‌ها و سئوالات پژوهش

- بین خوش‌بینی تحصیلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
- بین ساختار توانمندساز در مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
- خوش‌بینی تحصیلی معلمان و ساختار توانمندساز در مدرسه به چه میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه معلمان مقطع سوم راهنمایی مدارس دخترانه منطقه ۵ تهران، در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود که

از طریق جدول کرجیسی و مورگان^۱ حجم بهینه نمونه معلمان تعیین شد و سپس به صورت تصادفی ساده تعداد ۱۵۰ معلم مورد بررسی قرار گرفتند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش به منظور بررسی پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد برای توصیف متغیرها مورد استفاده قرار گرفته است. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و برای پاسخ به سؤال پژوهش از رگرسیون استفاده شده است.

ابزارهای پژوهش

برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از دو پرسشنامه به شرح ذیل استفاده شده است. معلمان براساس یک پیوستار پنج درجه‌ای، با انتخاب یکی از قسمت‌ها (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم)، میزان موافقت خود را با هر گویه از پرسشنامه‌ها اعلام داشته‌اند. ساختار توانمندساز: برای اندازه‌گیری ساختار توانمندکننده مدرسه از پرسشنامه هوی و سویتلند (۲۰۰۱) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۶ گویه است. ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۸۹ محاسبه شد.

خوش‌بینی تحصیلی معلم: برای اندازه‌گیری خوش‌بینی تحصیلی معلمان از پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلمان برد و همکاران (۲۰۱۰) دارای ۱۱ گویه استفاده شده است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس کارآمدی معلم (۴ گویه) «فعالیت‌های ضعیف دانش‌آموزان را قبول نمی‌کنم»، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان (۴ گویه) «می‌توانم روی حمایت والدین حساب باز کنم» و تاکید تحصیلی (۳ گویه) است «دانش‌آموزان را متقاعد می‌کنم که از قوانین کلاس پیروی کنند». در این پژوهش، معلمان منتخب با انتخاب یکی از گزینه‌های سؤالات، میزان

موافقت خود را با هر ۱۱ گویه اعلام داشته‌اند. ضریب پایایی پرسشنامه هر یک از خرده مقیاس‌های کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ و برای کل ابزار ۰/۸۹ به دست آمد. پیشرفت تحصیلی: معدل نهایی ترم گذشته دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی به استثنای انضباط و تربیت بدنی، اندازه‌گیری و ملاک بررسی این متغیر قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول شماره یک شاخص‌های توصیفی متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. توصیف متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
خوش‌بینی تحصیلی	۴/۱	۰/۶۱
کارآمدی	۴/۱	۰/۶۰
تأکید تحصیلی	۳/۸	۰/۶۱
اعتماد	۳/۹۲	۰/۶۵
ساختار توانمندساز	۱۷/۴۸	۱/۲۴
پیشرفت تحصیلی		

با توجه به جدول شماره ۱ میانگین متغیرهای پژوهش از ۳ بیشتر است. از ابعاد سه‌گانه خوش‌بینی تحصیلی کارآمدی معلم و تأکید تحصیلی معلم دارای بیشترین میانگین و اعتماد دارای کمترین میانگین بوده است.

برای بررسی فرضیه اول پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. جدول شماره ۲ ضرایب معناداری آنها را گزارش می‌کند.

جدول ۲. ضرایب همبستگی

پیشرفت تحصیلی	خوش بینی تحصیلی
۰/۴۳۳**	کارآمدی
۰/۳۶۳**	تأکید تحصیلی
۰/۳۶۵**	اعتماد

$P < 0.01^{**}$

جدول شماره ۲ نشان می دهد که تمام ابعاد خوش بینی تحصیلی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد. بیشترین همبستگی را کارآمدی معلم ($r=0.434$) و کمترین همبستگی را تأکید تحصیلی ($r=0.363$) با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می گردد. برای بررسی فرضیه دوم پژوهش از ضریب همبستگی استفاده شده است. ضریب همبستگی بدست آمده بین دو متغیر ساختار توانمندساز و پیشرفت تحصیلی ($r=0.286$) نیز نشان دهنده رابطه مثبت و معنادار بین ساختار توانمندساز و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

به منظور پاسخگویی به سؤال پژوهش از رگرسیون چندگانه استفاده شده است. در این سؤال ابعاد سه گانه خوش بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز به عنوان پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد تحلیل واقع شده است. جدول شماره ۳ این نتایج را نشان می دهد.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون

Sig	t	β	F	MS	df	SS	R ²	متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین
۰/۰۱	۲/۲۸	۰/۵۸							کارآمدی
۰/۰۱	-۰/۲۸	-۰/۷۶		۱۳/۰۲	۴	۵۲/۰۶	۰/۲۴	پیشرفت	تأکید تحصیلی
۰/۰۱	۱/۹۳	۰/۴	۱۰/۸۷*	۱/۱۹	۱۳۹	۱۶۶/۳۳		تحصیلی	اعتماد
۰/۰۱	۱/۴۷	۰/۲۴							ساختار توانمندساز

در جدول شماره ۳ ابعاد خوش‌بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز بعنوان متغیر پیش بین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بعنوان متغیر ملاک وارد مدل شده‌اند. همانطور که جدول نشان می‌دهد در بررسی پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک مشخص می‌شود که (۰/۲۳۸) $R^2 =$ از واریانس این متغیر توسط ابعاد خوش‌بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز به صورت معنادار ($p < ۰/۰۵$) $F(۴ و ۱۳۹) = ۱۰/۸۷$ تبیین می‌شود. هم‌چنین در بررسی سهم ویژه هر یک از متغیرهای پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تنها کارآمدی معلم ($t=۲/۲۸, \beta = ۰/۵۷۵$) تبیین معناداری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی معلم، ساختار توانمندساز و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. این پژوهش به دنبال تعیین میزان رابطه بین این سه متغیر و هم‌چنین بررسی میزان تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی از طریق دو متغیر خوش‌بینی تحصیلی معلم و ساختار توانمندساز مدرسه بود. بدین معنی که چند درصد از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه توسط دو متغیر اصلی پژوهش برآورد می‌گردد. به منظور انجام این مطالعه از معلمان مقطع سوم راهنمایی مدارس دخترانه منطقه ۵ تهران تعداد ۱۵۰ معلم به صورت تصادفی انتخاب

شدند که به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معدل نهایی ترم قبل دانش‌آموزان به استثناء انضباط و تربیت بدنی ملاک بررسی قرار گرفت. فرضیه‌ها و سئوالات پژوهش بوسیله آزمون همبستگی و رگرسیون مورد تحلیل واقع شدند. نتایج پژوهش دو فرضیه پژوهش را تایید نمودند.

میزان همبستگی نشان دهنده ارتباط معنادار ابعاد سه گانه خوش‌بینی تحصیلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. از میان ابعاد خوش‌بینی تحصیلی معلم، کارآمدی معلم بیشترین ($r = 0/434$) ارتباط را با پیشرفت تحصیلی دارا بود. به نظر بندورا (۱۹۹۳) یکی از سازه‌های قدرتمند که به شدت در بین مدارس متفاوت است و به شکل نظام‌دار با پیشرفت دانش‌آموزان همبستگی دارد، کارآمدی معلمان در مدرسه است. معلمانی که دارای حس کارآمدی آموزشی بالا هستند برای دانش‌آموزان خود تجارب مطلوبی را فراهم می‌نمایند. معلمانی که بر الگوهای رفتاری مثبت و موفقیت آمیز تأکید دارند، کسانی هستند که باور دارند می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. معلمان مدرسه بر این باورند که می‌توانند پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش داده و اثرات منفی را از بین ببرند. با فرض این باورها، معلمان در تلاشهای خود مصرترند، بیشتر برنامه‌ریزی می‌کنند، مسئولیت پیشرفت دانش‌آموز را می‌پذیرند و موانع و شکست‌ها آنها را ناامید نمی‌سازد. ادراکات کارآمدی جمعی قوی نه تنها عملکرد فردی معلم را بالا می‌برد بلکه بر الگوی باورهای مشترک مورد پذیرش اعضای سازمان نیز تأثیر می‌گذارد (هوی، ۱۳۹۰). به طور کلی یافته‌ها نشان می‌دهد که ارتباط مثبت و معناداری بین خوش‌بینی تحصیلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر، همسو با یافته‌های پژوهش هوی و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی به صورت مستقیم و معنادار ($B = 0/16$) بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. پژوهش هوی و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی بعد از کنترل متغیرهای جمعیت شناختی و پیشرفت قبلی دانش‌آموزان، بر پیشرفت تحصیلی آنها به صورت معنادار تأثیر می‌گذارد. آنها بیان می‌کنند کارآمدی جمعی اعتماد معلمان را افزایش داده و

باعث می‌گردد معلمان علی‌رغم وجود مشکلات به صورت اثربخش به امر آموزش بپردازند. اعتماد به والدین و دانش‌آموزان نیز باعث تشویق به همکاری بین آنها و معلمان می‌گردد. مک‌گوگان (۲۰۰۵) نیز در پژوهش خود به نتایج مشابهی رسید. یافته‌های پژوهش او نشان می‌دهد که بین خوش‌بینی تحصیلی و خبرگی دانش‌آموزان در آزمون‌های ریاضی و علوم، پس از کنترل جایگاه اقتصادی - اجتماعی آنها، ارتباط وجود دارد. یافته‌ای مشابه‌ای نیز در پژوهش اسمیت و هوی (۲۰۰۷) نشان می‌دهد خوش‌بینی تحصیلی بعنوان یک ویژگی مدرسه پس از کنترل جایگاه اقتصادی - اجتماعی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌نماید. یافته‌های پژوهش همچنین نتایج پژوهش بول^۱ (۲۰۱۰) را مورد تایید قرار می‌داد. بول در پژوهش خود به این نتیجه رسید که همبستگی مثبتی بین خوش‌بینی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد.

نتایج پژوهش نشان داد که بین ساختار توانمندساز و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. به طور کلی ساختار می‌تواند مانع و یا افزایش دهنده اثربخشی مدرسه باشد (سایندن و همکاران، ۲۰۰۴). سویتلند (۲۰۰۱) بیان می‌کند ساختارهای توانمندساز از طریق ارتباط دو طرفه، ارزش نهادن به تفاوت‌ها و قضاوت صحیح در مورد اشتباهات، مسائل را حل نموده و باعث ایجاد اعتماد در مدرسه می‌گردد. رویه‌های توانمندساز راهنماهای منعطفی هستند که به زیردستان کمک می‌کنند تا به صورت مطلوب با مدیران خود ارتباط برقرار نمایند (هوی و سویتلند، ۲۰۰۱). نتایج این پژوهش با یافته‌های مطالعه مک‌گوگان و هوی (۲۰۰۶) در مورد تاثیر ساختار توانمندساز مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطابقت دارد. بدیهی است که روش سازماندهی مدرسه می‌تواند اثر مثبت و منفی بر معلمان و دانش‌آموزان داشته باشد. ساختار توانمندساز در معلم این باور را ایجاد می‌کند که آیا مدرسه به منظور حمایت از آنها، دانش‌آموزانشان به طور کلی و فرایند یاددهی-یادگیری به طور

خاص، به خوبی سازماندهی شده است یا خیر (ویو^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). نکته مهم این است که علی رغم وجود ارتباط مثبت و معنادار بین ساختار توانمندساز و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان میزان این ارتباط ($r = 0/286$) اندک می باشد. این نتیجه نشان می دهد که احتمالاً ساختار توانمندساز به صورت مستقیم تاثیر اندکی می تواند بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد به طوری که فقط می تواند حدود ۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین نماید. یافته های ویو و همکارانش (۲۰۱۳) این مطلب را تایید می نماید. نتایج پژوهش آنها نشان می دهد که ساختار توانمندساز به صورت غیرمستقیم از طریق خوش بینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می گذارد.

منابع

- هوی، وین (۱۳۹۰). *مقدمه ای بر روش تحقیق کمی در علوم تربیتی*. ترجمه عبدالحسین عباسیان و مرتضی طاهری. انتشارات شرح.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*: New York: W.H.Freeman and Company.
- Beard, K., Hoy, W., & Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Bevel, R. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama*. (Phd), University of Alabama.
- Davenport, P., & Anderson, G. (2002). *Closing the achievement gap: No excuses*: Houston, TX: American Productivity & Quality Center.
- DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*: Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fahy, P., Wu, H., & Hoy, W. (2009). *Individual academic optimism of secondary teachers: A new concepts and its measure*. Research Report.

- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hoy, W., Hoy, A., & Kurz, N. (2007). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(821-835).
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *educational administration theory, research and practice*: McGRAW-HILL.
- Hoy, W., Sweetland, S., & Smith, P. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W., Tarter, C., & Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*: Beverly Hills, CA: Sage.
- Lee, V., & Bryk, A. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62, 172-192.
- McGuigan, L., & Hoy, W. (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. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(3), 116-142.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Reeves, J. (2010). *Academic Optimism and Organizational Climate: an elementary school effectiveness test of two measures*:. (Phd), University of Alabama.
- RhoadsD. (2009). *Enabling Structure and Collective Efficacy: A Study of the Perceptions of Elementary School Divisions of American Schools in Mexico*., Seton Hall university. Retrieved from <http://scholarship.shu.edu/dissertations/> Roberts, C.
- Scott, D., Duffrin, E., Kelleher, M., & Neuman-Sheldon, B. (2009). Improving low-performing schools: Lessons from five years of studying school restructuring under No Child Left Behind., from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED507412&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED507412
- Seligman, M. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(4), 1-2.
- Sinden, J., Hoy, W., & Sweetland, S. (2004). An analysis of enabling school structure. *Journal of Educational Administration*, 42(4).

- Sweetland, S. (2001). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An empirical analysis. *Education, 121*(3), 581.
- Sweetland, S., & hoy, W. (2001). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. *Educational Administration Quarterly, 37*(3), 296-321.
- Tschannen-Moran, M. (1999). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), 308-331.
- Ware, H., & Kitsantas. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 303-310.
- Wu, H., Hoy, W., & Tarter, C. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 176-193.