

بررسی نقش فرهنگ خوش بینی علمی در توانمندسازی ساختار مدارس ابتدایی شهر تهران

سید محمد میر کمالی^۱، فاطمه نارنجی ثانی^۲، فرنوش اعلامی^۳، علی رضا یوزباشی^۴

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۲/۱۶

تاریخ وصول: ۹۳/۵/۲۶

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه فرهنگ خوش بینی علمی معلمان با ساختار توانمندساز مدارس ابتدایی شهر تهران است. روش تحقیق از نوع همبستگی است. جامعه آماری مورد نظر، کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران و نمونه آماری شامل ۲۵۰ نفر است که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شده‌اند. ابزار تحقیق، پرسشنامه فرهنگ خوش بینی علمی و ساختار توانمندساز هوی و همکارانش است. نتایج تحقیق حاکی از رابطه مثبت و معنی دار بین فرهنگ خوش بینی علمی و عوامل آن با ساختار توانمند ساز است و همچنین از میان عوامل خوش بینی علمی، عامل اعتماد به دانش آموزان و والدین بالاترین همبستگی (۰.۶۱۶) را با ساختار توانمند ساز داشته و عوامل حس کارآمدی با ضریب همبستگی (۰.۶۱۲) و تأکید علمی با ضریب همبستگی (۰.۶۰۱) در رتبه‌های بعدی قرار دارند. در آخر تشکیل انجمن‌های خبرگی و داشتن نماینده‌ای از اولیا در مدرسه نیز پیشنهاد می‌گردد.

واژگان کلیدی: ساختار توانمندساز، فرهنگ خوش بینی علمی، مدارس ابتدایی.

۱. استاد دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، mkamali@ut.ac.ir

۲. دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران، fatemeh.narenji@gmail.com

۳. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید بهشتی، f.alami@sbu.ac.ir

۴. دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران، ayoubzashi@gmail.com

مقدمه

سال‌ها پژوهش‌گران معتقد بودند که تفاوت در پیشینه خانوادگی دانش‌آموزان، دلیل یادگیری‌های متفاوت آنان است ادموندز^۱ (۱۹۷۹) به عنوان یکی از مخالفان این نظریه، ویژگی‌های مدارس مؤثر را توانایی رهبری، انتظارات بالای دانش‌آموزان از پیشرفت تحصیلی، تأکید بر مهارت‌های اساسی، محیط منظم و ارزیابی منظم و مداوم دانش‌آموزان است. مدارس خوب، محصول مدیریت خوب را بیان می‌کند. با توجه به گفته کلمن، عوامل اجتماعی-اقتصادی عامل مهمی در عملکرد دانش‌آموزان است اما عوامل دیگری نیز پس از کنترل عوامل اجتماعی-اقتصادی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند و آن تأکید علمی مدرسه، کارآمدی گروهی معلمان و اعتماد اعضای مدرسه به دانش‌آموزان و اولیاست. ارتباط میان این سه عامل یک ارتباط مثلی است که هر یک بر دیگری اثر می‌گذارد. اعتماد مدرسه به والدین و دانش‌آموزان، حس کارآمدی گروهی را تقویت می‌کند و کارآمدی گروهی، اعتماد را تقویت می‌کند. همچنین اعتماد میان معلمان و اولیا، دانش‌آموزان را برای رسیدن به استانداردهای بالای آموزشی کمک می‌کند و این استانداردها اعتماد را افزایش داده و نهایتاً باورهای اعضای مدرسه، اقداماتی را در جهت اثرات مثبت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موجب می‌شود و بر پیشرفت علمی تأکید می‌کند و تأکید علمی، کارآمدی گروهی را تقویت می‌کند. همه عوامل خوش‌بینی علمی رابطه تبادلی با یکدیگر دارند و فرهنگ خوش‌بینی علمی را در مدرسه ایجاد می‌کنند (هوی و تارتر^۲، ۲۰۰۶). رهبران آموزشی باید پاسخگوی دستیابی دانش‌آموزان به موفقیت و پیشرفت تحصیلی باشند. بنابراین وجود ساختار مناسب در مدرسه انتظار می‌رود. بوروکراسی توانمندساز با سلسله‌مراتب مدیریتی، قوانین، فرآیندها و رویه‌های مدرسه ارتباط دارد. هوی و سویتلند اولین بار این سازه را برای مدارس به کار بردند.

آدلر و بوریس^۳ (۱۹۹۶) جنبه‌های مثبت و منفی بروکراسی را شناسایی و جنبه‌های مثبت و منفی بروکراسی را توصیف و اندازه‌گیری کرده و دریافته‌اند که ساختار توانمندساز را

-
1. Edmondez
 2. hoy & tarter
 3. Adler & Borys

می توان با اختیار مشترک درون نقش های مشخص شده، ارتباطات دوطرفه، فرصت قلمداد کردن مشکلات، احترام به تفاوت ها، ایجاد اعتماد، درس گرفتن از اشتباهات و پذیرش امور غیر قابل پیش بینی، بیان نمود (هوی و سیتلند^۱، ۲۰۰۲). ساختار توانمندساز نیز با اعتماد به مدیر، عدم تعارض در نقش و حقیقت گویی (هوی و سیتلند، ۲۰۰۱) و با حس قدرت معلم، روابط صحیح میان معلمان و ارتباطات روشن میان معلمان و مدیران مرتبط است.

خوش بینی علمی

ریشه نظریه خوش بینی علمی نظریه های خودکارآمدی و شناختی- اجتماعی باندورا^۲ (۱۹۹۳)، نظریه سرمایه اجتماعی کلمن^۳ (۱۹۹۰)، هوی و همکاران و پژوهش های آنها پیرامون جو و فرهنگ (هوی، تارتر و کاتکمپ^۴، ۱۹۹۱) و مطالعات سلیمان^۵ (۱۹۹۸) درباره خوش بینی آموخته شده است (برد^۶، هوی و هوی؛ ۲۰۰۹). با نگاهی به بستر کلاس، درس می توان متوجه شد که معلمان خوش بین بر ویژگی های مثبت دانش آموزان، کلاس، مدرسه و جامعه تأکید دارند (پجارس^۷، ۲۰۰۱) و با خوش بینی می توان کنترل شخصی را توسعه و امید، مسئولیت و حالت های مثبت عمومی را در زندگی ایجاد نمود. همچنین معلمانی که بر علم و یادگیری تأکید بیشتری دارند، به اولیا و دانش آموزان آنها برای مشارکت در امور اعتماد می کنند و به توانایی های دانش آموزان برای مواجهه با مشکلات باور دارند و واکنش مناسب در برابر آن نشان می دهند و در بیشتر شرایط مؤثرتر عمل می کنند (کروز^۸، هوی و هوی؛ ۲۰۰۷).

خوش بینی علمی بر سختگیری و مشارکت در یادگیری دانش آموزان تمرکز دارد. هوی و همکارانش (۲۰۰۸) نیز از این کلاس به عنوان محیط های "یادگیری مثبت دانش آموزان" نام می برند و این محیط ها عامل اساسی موفقیت در دروس ریاضی و

-
1. hoy & Sweetland
 2. Bandura
 3. Coleman
 4. Hoy, Tarter & KottKamp, 1991
 5. Seligman
 6. bread
 7. Pejares
 8. Kurz

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

خواندن محسوب می‌شود. محققان از طریق تحقیقات مختلف به مفهوم تأکید علمی دست یافته‌اند. برخی خوش‌بینی علمی را یکی از ابعاد سلامت یا فرهنگ مدرسه می‌دانند و برخی آن را عامل تعیین‌کننده‌ای در تمایز میان مؤثر و یا غیرمؤثر بودن مدارس قلمداد می‌کنند. بیشترین فعالیت‌های علمی در این حوزه بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ انجام گرفت. هوی و همکارانش اولین بار این مفهوم را به‌عنوان جزئی از فرهنگ مدرسه تعریف کردند و آن را بعدی از سلامت سازمانی می‌دانند (هوی، تارتر و هوی، ۲۰۰۶). هوی و میسکل (۲۰۱۳) سه مؤلفه کارآمدی گروهی معلمان، اعتماد و تأکید علمی را از عناصر تشکیل‌دهنده فرهنگ خوش‌بینی علمی می‌دانند. کارآمدی گروهی، از ابعاد شناختی خوش‌بینی علمی است و از کارهای باندورا در نظریه شناختی نشأت گرفته است. این مفهوم، باور معلمان به ایجاد تغییرات مثبت در یادگیری دانش‌آموزان و باور به خودشان است. گومبتا^۱ اعتماد را به‌عنوان تصمیمی حساب‌شده بر مبنای تسهیم اطلاعات در خصوص سایر شایستگی‌های شخصی و محدودیت‌های محیطی با دیگران تعریف می‌کند (هوی، اسمیت و سیتلند؛ ۲۰۰۲). میسرا^۲ (۱۹۹۶) نیز معتقد است که فرهنگ اعتماد شامل ابعاد چندگانه‌ای است که در ارتباط با شایستگی‌های شخص قابل اعتماد از جمله صلاحیت، قابلیت اطمینان، گشودگی و علاقه‌مندی تعریف می‌شود. اگر اولیا به مدرسه اعتماد داشته باشند، معلمان برای دستیابی به استانداردهای بالای علمی تلاش می‌کنند. تأکید علمی که گاهی فشار علمی نیز نامیده می‌شود محیطی است که پیشرفت تحصیلی علمی به‌عنوان هدف اساسی مدرسه محسوب می‌شود. این مفهوم توصیف محیط رفتاری و هنجاری مدرسه در سطح کلاس درس و مدرسه است (مک‌گیگان^۳ و هوی؛ ۲۰۰۶). تعاملات مثبت منجر به محیط سالم‌تر می‌گردد و بنا به نظر هوی و سابو^۴ تأکید علمی اهمیت بسیاری در بهبود جو مدرسه دارد و مدارس سالم تلاش می‌کنند تا محیط سالم‌تری را از نظر موفقیت علمی و انتظارات ایجاد نمایند (هوی و سیتلند، ۲۰۰۰) و مانند کارآمدی گروهی یک

1. Gambetta
2. Mishra
3. McGuigan
4. Sabo

خصیصه جمعی است و ریشه در ادراکات فردی دارد. باورهای فردی معلمان درباره امور علمی، دیدگاه سازمان را تشکیل می‌دهد. تأکید علمی در سطح مدرسه ارزیابی می‌شود و اطلاعاتی را درباره محیط مدرسه به ما می‌دهد به‌جای آن‌که باورهای فردی معلمان را انعکاس دهد و به‌عنوان یک هنجار در محیط عمل می‌کند و انتظار می‌رود که دانش‌آموزان و معلمان مطابق هنجار گروه عمل نمایند و به‌عنوان یک عاملی قدرتمند دانش‌آموزان را به‌سوی پیشرفت تحصیلی سوق دهند (گودارد، ۲۰۰۰).

هوی و همکارانش بیان می‌کنند که خوش‌بینی علمی شامل ابعاد رفتاری، احساسی و شناختی است. این محققان نتیجه می‌گیرند که کارآمدی گروهی، تفکرات و باورهای گروه را منعکس می‌کنند. اعتماد اعضای مدرسه بعد احساسی و تأکید علمی، نمایش رفتاری اعتماد و کارآمدی است (هوی، تارتر و هوی، ۲۰۰۶).

تحقیقات ۴ عامل تعیین‌کننده خوش‌بینی علمی را شامل ۱. خوش‌بینی ۲. مدیریت دموکراتیک کلاس ۳. آموزش دانش‌آموز محور و ۴. رفتار شهروندی معلم بیان می‌کنند (هوی و دیگران، ۲۰۰۸). عامل اول یعنی خوش‌بینی مزاجی، عکس‌العمل مؤثر نشان دادن به حالت‌های استرس‌زا و باور به نتیجه مثبت در ارتباط با پیشرفت تحصیلی تعریف می‌شود. عامل دوم مدیریت دموکراتیک کلاس درس، رویکردی است که معلم برای اداره کلاس در نظر می‌گیرد. در این رویکرد به دانش‌آموزان به‌عنوان افرادی مسئول و منضبط نگریسته می‌شود. در عامل سوم، معلمان نقش تسهیل‌کننده دارند که فرآیند یادگیری را هدایت می‌کنند و از روش‌های مختلف ارزیابی برای سازگاری برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان استفاده می‌کنند و آخرین عامل یعنی رفتار شهروندی معلم، به معنای فراتر از مسئولیت‌های محول شده به معلمان، عمل کردن است و معلمان خود را متعهد به موفق شدن دانش‌آموزان می‌دانند (هوی و دیگران، ۲۰۰۸).

ساختار توانمندساز

بروکراسی دارای معنی مثبت و منفی است و اولین بار توسط ماکس وبر مطرح گردید. دو ویژگی اساسی سازمان‌های بوروکراتیک رسمی بودن (رویه‌ها و قوانین رسمی) و متمرکز

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

بودن (سلسله‌مراتب اختیار) است. آدلر و بوریس (۱۹۹۶) دو عامل تواناساز و اجباری را که از نظر عملی در رسمی سازی به کار می‌آید، شناسایی کرده و بعدها هوی و سیتلند (۲۰۰۱). بر اساس تحقیق آدلر و بوریس (۱۹۹۶) که در سازمان انجام داده بودند، دو نوع بروکراسی را شناسایی کردند: توانمندساز و اجباری^۱. بروکراسی توانمندساز شامل ارتباطات دوسویه، نگاه فرصت‌گرایانه به مشکلات، تشویق به تنوع، بهبود اعتماد، یادگیری از اشتباهات و پذیرش امور پیش‌بینی نشده است.

ساختار بروکراسی توانمندساز، میزانی است که ساختارها و فرایندهای مدرسه، معلمان را توانمند می‌کند. همچنین این ساختار حمایتی است و منجر به حل مسائل میان افراد می‌گردد. هوی و سوئیت لند نشان دادند که این ساختار در مدارس به معلمان انگیزه می‌دهد و محیط کاری سالم‌تری را به وجود می‌آورد. هوی و سوئیت لند (۲۰۰۰) این سازه را شامل ۴ مؤلفه رسمی سازی توانمندساز، رسمی سازی اجباری، متمرکز سازی توانمندساز و متمرکز سازی اجباری می‌دانند.

در رسمی سازی توانمندساز، قوانین مدیریتی به حل مسائل کمک می‌کند و به جای آن که مانع باشد کمک‌کننده است. در رسمی سازی اجباری، قوانین مدیریتی اجباری است و برای تنبیه معلمان به کار می‌آید و در متمرکز سازی توانمندساز سلسله‌مراتب مدیریتی، آموزش و یادگیری را تسهیل کرده و مدیریت در این مدارس معلمان را توانمند می‌کند. در متمرکز سازی اجباری، سلسله‌مراتب مدیریتی مانع نوآوری می‌شود و به جای حل کردن مشکل، خود مشکل‌آفرین است.

مروری بر پیشینه پژوهش

نتایج تحقیق مقارن^۲ و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که تأکید علمی و اعتماد معلم به دانش‌آموزان و اولیا، تأثیر مستقیم و مثبتی بر خودکارآمدی زبان انگلیسی دارد. خوش‌بینی علمی در سطح معلمان، حس کارآمدی، اعتماد به دانش‌آموزان و اولیا و تأکید بر امور علمی آنان را تقویت می‌کند. تحقیقات نشان می‌دهد که تأکید علمی، اعتماد اعضای

1. Enabling & coercive

2. Moghar

مدرسه و باورهای کارآمدی گروهی انتظارات رفتاری و هنجاری مدرسه را تشکیل می‌دهند. تأکید علمی معلمان در کلاس درس و رفتارهایشان، منجر به خودکارآمدی دانش‌آموزان در درس‌هایشان می‌شود.

تور^۱ (۲۰۰۹) و بی ویل^۲ (۲۰۱۰) نیز در رساله دکترای خود نتیجه می‌گیرند که هر چه قدر خوش‌بینی علمی بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. در تحقیق واتس (۲۰۰۹) ساختار توانمندساز و ذهن آگاهی با یکدیگر رابطه داشته و هردوی آن‌ها با خرده مؤلفه‌های توانمندسازی ارتباط دارند. وانگر^۳ (۲۰۰۸) در تحقیق خود نشان داد که خوش‌بینی علمی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان ارتباط مثبت و معنادار دارد. البته ارتباط میان خوش‌بینی علمی و پیشرفت تحصیلی قوی‌تر است. بیوانس و همکاران^۴ (۲۰۰۷) در پژوهش خود دریافتند که میزان خوش‌بینی علمی پیش‌بینی کننده سلامت سازمانی مدرسه است. در تحقیق کرز و ولفوک هوی و هوی (۲۰۰۷) باورهای معلمان درباره آموزش دانش‌آموز محور، مدیریت دموکراتیک کلاس و تعهد حرفه‌ای به‌طور فردی و جمعی با حس خوش‌بینی علمی معلمان ارتباط دارد. هوی و همکارانش (۲۰۰۶) ارتباط مناسبی میان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و سه نوع باور کارآمدی یافتند: باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان (پجراس، ۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی معلمان (موران^۵، هوی و هوی؛ ۱۹۹۸) و باورهای کارآمدی گروهی معلمان درباره مدرسه (گودارد، هوی؛ ۲۰۰۴، هوی، سیتلند و اسمیت؛ ۲۰۰۲، مک گیگان و هوی؛ ۲۰۰۶). در مطالعه‌ای که توسط مک گیگان (۲۰۰۵) انجام گرفت ساختار توانمندساز با خوش‌بینی علمی رابطه دارد. گودارد، لوگرفو^۶ و هوی (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان دادند که کارآمدی گروهی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در خواندن، نوشتن و مطالعات اجتماعی صرف‌نظر از اندازه مدرسه، شهری یا روستایی بودن آن‌ها افزایش

1. toor

2. Watts

3. wanger

4. Bevans & Others

5. moran

6. Logerfo

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

می‌دهد. رایک و اشنایدر^۱ (۲۰۰۲) نیز پس از سه سال مطالعه طولی در ۱۲ مدرسه ابتدایی شیکاگو، دریافتند که اعتماد میان معلم و دانش‌آموزان در ابتدا از اعتماد معلم و والدین به وجود می‌آید و اعتماد و همکاری میان معلمان، دانش‌آموزان و اولیا بر حضور منظم دانش‌آموزان، یادگیری مستمر و تجربه اقدامات جدید اعضای مدرسه تأثیر می‌گذارد. هوی (۲۰۰۲) نیز دریافت که اعتماد به والدین و دانش‌آموزان رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دارد. وی همچنین اشاره کرد که اعتماد به یکدیگر عامل مهم در یادگیری محسوب می‌شود به این دلیل که یادگیری خود فرایندی مشارکتی است و عدم اعتماد، مشارکت را غیرممکن می‌کند. گودارد و همکارانش (۲۰۰۱) نیز به نقش اعتماد اعضای مدرسه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهری پی بردند. لیکیتا و هارپر^۲ (۲۰۰۱) در تحقیق خود نشان دادند که تأکید علمی با داشتن چشم‌انداز قوی در مدرسه و سلامت سازمانی ارتباط دارد. اقداماتی که مدرسه می‌تواند به منظور ارتقای تأکید علمی انجام دهد شامل سیاست‌های مرتبط با ساختار و کارکرد مدرسه، ارتقا محیط منظم مدرسه، سیاست‌هایی برای پیشرفت دانش‌آموزان از جمله سیاست‌های مربوط به تکالیف درسی، نمره دهی و نظارت بر عملکرد دانش‌آموزان به طوری که انتظارات بالایی از آن‌ها را ایجاد نماید، است (مک گیگان، ۲۰۰۵).

نتایج تحقیق عیسی زادگان و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد تحصیل، امید، خوش‌بینی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. از بین متغیرهای پژوهش، امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل ۲۵/۶ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کردند. نتایج تحقیق عسگری و فتوت (۱۳۹۳) نشان داد که میان خوش‌بینی علمی، رفتار شهروندی، گرایش‌های خوش‌بینانه و فعالیت‌های دانش‌آموز محور معلمان رابطه مثبت و معنی‌دار برقرار است. تفاوت معنی‌داری در خوش‌بینی معلمان مرد و زن وجود ندارد و میزان خوش‌بینی آن‌ها از حد متوسط بالاتر است. آن‌ها اظهار می‌دارند که با افزایش گرایش‌های خوش‌بینانه معلمان نسبت به زندگی، خوش‌بینی علمی آن‌ها افزایش می‌یابد.

1. Bryk & Schneider

2. Licata and Harper

با افزایش فعالیت‌های دانش‌آموز محور، خوش‌بینی علمی آن‌ها افزایش می‌یابد. خوش‌بینی علمی معلمان قادر به پیش‌بینی رفتار شهروندی سازمانی آن‌ها است. تحقیق دیره و فرامرزی نیز نشان داد که بین ساختار سازمانی و توانمندسازی کارکنان رابطه معکوس و معنی‌داری وجود دارد. همچنین مشاهده شد که ساختار سازمانی و ابعاد آن بر توانمندسازی تأثیر منفی دارد، به عبارتی هر چه سازمان از پیچیدگی، رسمیت و تمرکز بالایی برخوردار باشد کارکنان کمتر احساس توانمندی می‌نمایند.

نتایج تحقیق کیافر و همکاران (۱۳۹۳) نشان می‌دهد که مجموع باورهای امید و خوش‌بینی می‌تواند انگیزش تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند. نتایج تحقیق کجاف و همکاران (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که خوش‌بینی و خود تسلط یابی رابطه‌ی مثبت وجود دارد. پژوهشگران اظهار می‌دارند رابطه‌ی بالای این متغیر به احتمال زیاد به خاطر ماهیت و ساختار تقریباً مشابه این دو متغیر است. هر دو ساختار تا اندازه‌ای حسی را که در آینده نتایج مثبت به وقوع می‌پیوندد، منعکس می‌سازند و هیچ‌کدام اسناد علمی به سمت پیامدهای آتی را منعکس نمی‌سازد و هر دو متغیر انتظارات افراد نسبت به آینده را از دیدی متفاوت می‌نگرند، با این تفاوت که خوش‌بینی به این اعتقاد مربوط است که در آینده پیامدهای مطلوب حاصل می‌شود بدون اینکه توانایی فرد برای کنترل این پیامدها در نظر گرفته شود. نتایج تحقیق ذبیحی و همکاران (۱۳۹۳) نشان می‌دهد که احساس کارآمدی معلم، اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان، و تأکید علمی نقش معناداری در پیش‌بینی اهداف تبحری دانش‌آموزان دارند و همچنین اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان و تأکید معلم پیش‌بینی‌کننده اهداف عملکردی دانش‌آموزان است.

تحقیقات پیشین ارتباط مثبت میان خوش‌بینی علمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. به طوری که وقتی موقعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان، کنترل گردید، خوش‌بینی علمی یک شاخص مهم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب گردید. اما کمتر تحقیقی به بررسی نقش ساختار توانمندساز در خوش‌بینی علمی مدارس پرداخته است که هدف تحقیق حاضر است.

سؤالات تحقیق

- ✓ وضعیت فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان در مدارس ابتدایی شهر تهران چگونه است؟
- ✓ چه تفاوتی میان فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران برحسب متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنسیت، مدرک تحصیلی و سابقه) وجود دارد؟
- ✓ چه رابطه‌ای میان فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان و ابعاد آن با ساختار توانمند ساز وجود دارد؟

روش‌شناسی

این پژوهش در حیطه پژوهش‌های توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ است.

حجم نمونه و شیوه نمونه‌گیری

همان‌گونه که اشاره شد، جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ است که ۲۵۰ نفر از آنان از شش منطقه (۲۰، ۱۸، ۱۴، ۱۱، ۸، ۲) با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند.

ابزار اندازه‌گیری

ابزار اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق با توجه به هدف طرح شامل پرسشنامه فرهنگ خوش‌بینی علمی و ساختار توانمند ساز می‌باشد.

۱- پرسشنامه فرهنگ خوش‌بینی علمی:

این پرسشنامه توسط هوی و همکارانش (۲۰۰۶) ساخته شده است. پایه‌های تئوریک این پرسشنامه بر اساس نظریه‌های شناخت اجتماعی و خودکارآمدی فردی آلبرت بندورا، تئوری سرمایه اجتماعی جیمز کلمن^۱، تحقیقات هوی و همکارانش بر روی فرهنگ و جو

1. James Coleman

و همچنین مفهوم خوش بینی آموخته شده که توسط مارتین سلیگمان^۱ مطرح شده است. این پرسشنامه ی استاندارد شده دارای ۳۰ سؤال بود که بر اساس مقیاس لیکرت ۳ بعد (کارآمدی گروهی، اعتماد و تأکید علمی) را مورد اندازه گیری قرار می دهد. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با یک پیش آزمون با تعداد کافی از پاسخ دهندگان ۰/۹۵۲ گزارش می شود.

۲- پرسشنامه ساختار توانمند ساز:

پرسشنامه ساختار توانمند ساز توسط هوی و همکارانش در سال ۲۰۰۰ ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ سؤال و بر اساس مقیاس لیکرت ساخته شده است و ساختار مدرسه را در پیوستاری از توانمند تا مانع ترسیم می نماید. هرچه نمره ی حاصل از پرسشنامه بالاتر باشد، نشان دهنده ی این است که ساختار مدرسه توانمندتر و هر چه نمره ی حاصل از پرسشنامه کمتر باشد نشان دهنده ی مانع بودن ساختار مدرسه است. هوی و سوئیت لند پایایی این پرسشنامه را ۰/۹ گزارش کرده اند و روایی آن در تحقیقات متعددی مورد تأیید قرار گرفته است (هوی و سیتلند؛ ۲۰۰۰، هوی و سیتلند؛ ۲۰۰۱).

روش تجزیه و تحلیل داده ها

پس از جمع آوری داده های مورد نیاز تحقیق، این داده ها با استفاده از بسته نرم افزاری SPSS با روش های آماری مناسب برحسب مورد، آمار توصیفی، آزمون t برای گروه های مستقل، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته های پژوهش

سؤال اول: وضعیت فرهنگ خوش بینی علمی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران چگونه است؟

بررسی نتایج ارائه شده در جدول شماره یک حاکی از آن است که در خصوص وضعیت فرهنگ خوش بینی علمی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران و ابعاد (حس کارآمدی و تأکید علمی) تفاوت معناداری بین میانگین نمونه و میانگین فرضی جامعه در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد ($t=19/71$). به عبارت دیگر نتایج حاکی از آن است که

1. Martin Seligman

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

وضعیت فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران و ابعاد آن (حس کارآمدی و تأکید علمی) در حد پایین‌تر از متوسط به لحاظ آماری معنادار بوده و متغیر اعتماد به دانش‌آموزان و والدین نیز در حد پایین‌تر از متوسط ارزیابی شده اما از نظر آماری معنادار نیست.

جدول ۱. بررسی وضعیت فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران و ابعاد آن با میانگین طیف شش ارزشی ($m = 3.5$)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معناداری
فرهنگ خوش‌بینی علمی	۳/۲۹	۱/۰۰۳	۰/۰۷۳	-۲/۸۰۹	۰/۰۰۵
حس کارآمدی	۳/۱۷	۱/۰۵۹	۰/۰۷۷	-۴/۱۶۰	۰/۰۰۰
اعتماد به دانش‌آموزان و والدین	۳/۴۰	۱/۲۲۶	۰/۰۹۰	-۱/۱۰۹	۰/۲۶۹
تأکید علمی	۳/۳۳	۰/۹۷۷	۰/۰۷۱	-۲/۳۳۲	۰/۰۲۱

سؤال دوم: چه تفاوتی میان فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی (جنسیت، مدرک تحصیلی و سابقه) وجود دارد؟ به منظور بررسی وجود تفاوت معنادار در خصوص فرهنگ خوش‌بینی علمی و ابعاد آن در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران بر حسب متغیر جنسیت از آزمون «t» برای گروه‌های مستقل» استفاده شده است. «t» محاسبه شده در سطح $p \leq 0.05$ بیانگر وجود تفاوت معنادار بین فرهنگ خوش‌بینی علمی و ابعاد آن (حس کارآمدی، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین و تأکید علمی) در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران بر حسب متغیر جنسیت بود. به عبارت دیگر معلمان زن بیش از معلمان مرد دارای حس کارآمدی گروهی، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین و تأکید علمی می‌باشند. (جدول شماره دو).

جدول ۲. بررسی وجود تفاوت معنادار در خصوص فرهنگ خوش بینی علمی و ابعاد آن در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران برحسب متغیر جنسیت

sig	t	مرد		زن		گویه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۰	۵/۲۰	۰/۷۳۹	۳/۰۸	۰/۹۳۸	۳/۷۶	فرهنگ خوش بینی علمی
۰/۰۰۰	۴/۹۰	۰/۸۳۳	۲/۹۷	۰/۹۶۲	۳/۶۵	حس کارآمدی
۰/۰۰۰	۴/۵۷	۰/۹۲۱	۳/۱۸	۱/۱۸۰	۳/۹۲	اعتماد به دانش آموزان و والدین
۰/۰۰۰	۴/۳۲	۰/۸۰۴	۳/۱۳	۰/۹۵۵	۳/۷۱	تأکید علمی

میزان تحصیلات

به منظور بررسی وجود تفاوت معنادار در خصوص فرهنگ خوش بینی علمی و ابعاد آن در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران برحسب متغیر میزان تحصیلات از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شده است. «F» محاسبه شده در سطح $p \leq 0/05$ بیانگر وجود تفاوت معنادار در خصوص فرهنگ خوش بینی علمی و ابعاد آن (حس کارآمدی، اعتماد به دانش آموزان و والدین و تأکید علمی) در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران برحسب متغیر میزان تحصیلات بوده است (جدول شماره سه).

جدول ۳. بررسی وجود تفاوت معنادار بین اظهارات معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در خصوص فرهنگ خوش بینی علمی و ابعاد آن برحسب متغیر سطح تحصیلات

p	F	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه‌ها	گویه
۰/۰۰۰	۲۱/۰۸۱	۰/۹۴۸	۲/۷۸	۷۸	کارشناسی	فرهنگ خوش بینی علمی
		۰/۸۶۷	۳/۶۴	۹۸	کارشناسی ارشد	
		۱/۰۱۲	۳/۸۲	۹	دکتری	
۰/۰۰۰	۱۶/۰۹۸	۱/۰۳۱	۲/۶۹	۷۸	کارشناسی	حس کارآمدی
		۰/۹۳۸	۳/۵۱	۹۸	کارشناسی ارشد	
		۱/۰۱۳	۳/۶۳	۹	دکتری	
۰/۰۰۰	۲۰/۸۳۸	۱/۱۴۹	۲/۷۸	۷۸	کارشناسی	اعتماد به دانش آموزان و والدین
		۱/۰۸۵	۳/۸۲	۹۸	کارشناسی ارشد	
		۱/۰۷۴	۴/۱۳	۹	دکتری	

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

		۰/۹۱۵	۲/۹۰	۷۸	کارشناسی	
۰/۰۰۰	۱۴/۶۲۳	۰/۸۸۸	۳/۶۳	۹۸	کارشناسی ارشد	تأکید علمی
		۱/۱۳۱	۳/۷۵	۹	دکتری	

آزمون مقایسه زوجی اختلاف میانگین‌ها (توکی) تفاوت مذکور را بین اظهارات معلمان دارای تحصیلات کارشناسی با معلمان دارای تحصیلات ارشد و دکتری نشان می‌دهد. به عبارت دیگر معلمان دارای تحصیلات کارشناسی به نسبت معلمان دارای تحصیلات ارشد و دکتری دارای سطح پایین‌تری از فرهنگ خوش‌بینی و ابعاد سه‌گانه آن (حس کارآمدی، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین) می‌باشند (جدول شماره چهار).

جدول ۴. آزمون مقایسه زوجی اختلاف میانگین‌ها (توکی) خصوص فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران و ابعاد آن بر حسب متغیر سطح تحصیلات

گویه	متغیر	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
فرهنگ خوش‌بینی علمی	کارشناسی با کارشناسی ارشد	-۰/۸۶۰	۰/۱۳۸	۰/۰۰۰
	کارشناسی با دکتری	-۱/۰۴۳	۰/۳۲۰	۰/۰۰۴
حس کارآمدی	کارشناسی با کارشناسی ارشد	-۰/۸۱۷	۰/۱۴۹	۰/۰۰۰
	کارشناسی با دکتری	۰/۹۳۹	۰/۳۴۵	۰/۰۲۰
اعتماد به دانش‌آموزان و والدین	کارشناسی با کارشناسی ارشد	-۱/۰۳۴	۰/۱۶۸	۰/۰۰۰
	کارشناسی با دکتری	-۱/۳۴۹	۰/۳۹۱	۰/۰۰۲
تأکید علمی	کارشناسی با کارشناسی ارشد	-۰/۷۲۲	۰/۱۳۸	۰/۰۰۰
	کارشناسی با دکتری	-۰/۸۴۱	۰/۳۲۱	-۰/۰۲۶

سابقه خدمت

به‌منظور بررسی وجود تفاوت معنادار در خصوص میزان فرهنگ خوش‌بینی علمی و ابعاد آن (حس کارآمدی، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین و تأکید علمی) در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران بر حسب متغیر میزان سابقه خدمت از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شده است. «F» محاسبه شده در سطح $p \leq 0/05$ بیانگر عدم وجود تفاوت معنادار در خصوص فرهنگ خوش‌بینی علمی و ابعاد آن (حس کارآمدی، اعتماد به

دانش آموزان و والدین و تأکید علمی) در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران برحسب متغیر میزان سابقه خدمت بوده است (جدول شماره پنج).

جدول ۵. بررسی وجود تفاوت معنادار بین اظهارات معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در خصوص فرهنگ خوش بینی علمی و ابعاد آن برحسب متغیر سابقه خدمت

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	F	p
فرهنگ خوش بینی علمی	کمتر از ۱۰ سال	۳/۲۹	۰/۹۴۵	۲/۰۵۲	۰/۱۳۱
	۱۰ تا ۲۰ سال	۳/۱۲	۰/۹۷۶		
	بیش از ۲۰ سال	۳/۵۱	۱/۱۰۶		
حس کارآمدی	کمتر از ۱۰ سال	۳/۱۵	۱/۰۰۷	۲/۳۳۱	۰/۱۰۰
	۱۰ تا ۲۰ سال	۳/۰۰	۰/۹۸۰		
	بیش از ۲۰ سال	۳/۴۴	۱/۲۰۸		
اعتماد به دانش آموزان و والدین	کمتر از ۱۰ سال	۳/۴۳	۱/۱۰۶	۰/۱۷۴	۰/۱۷۴
	۱۰ تا ۲۰ سال	۳/۱۸	۱/۳۱۴		
	بیش از ۲۰ سال	۳/۶۲	۱/۲۷۵		
تأکید علمی	کمتر از ۱۰ سال	۳/۳۳	۰/۹۹۲	۰/۳۴۷	۰/۳۴۷
	۱۰ تا ۲۰ سال	۳/۲۱	۰/۹۳۰		
	بیش از ۲۰ سال	۳/۴۸	۱/۰۰۰		

سؤال سوم: آیا بین فرهنگ خوش بینی علمی معلمان و ابعاد آن با ساختار توانمند ساز رابطه‌ای وجود دارد؟

«۲» محاسبه شده در سطح $P < ۰/۰۱$ بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین فرهنگ خوش بینی علمی معلمان با ساختار توانمند ساز مدارس ابتدایی شهر تهران است. همچنین «۲» محاسبه شده بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین ابعاد حس کارآمدی، اعتماد به دانش آموزان و والدین و تأکید علمی با ساختار توانمند ساز مدارس ابتدایی شهر تهران است. ضریب همبستگی بین فرهنگ خوش بینی علمی و ابعاد سه گانه آن (حس کارآمدی، اعتماد به دانش آموزان و والدین و تأکید علمی) با ساختار توانمند ساز مدارس ابتدایی شهر تهران به ترتیب $۰/۶۳۳$ ، $۰/۶۱۲$ ، $۰/۶۱۶$ و $۰/۶۰۱$ بوده است. به عبارت دیگر بر اساس یافته‌های تحقیق می‌توان اذعان داشت که هر چه ساختار توانمند ساز مدارس ابتدایی شهر

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

تهران در سطح بالاتری قرار بگیرد، فرهنگ خوش‌بینی علمی آنان نیز افزایش خواهد یافت (جدول شماره شش).

جدول ۶. بررسی رابطه فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان و ابعاد آن با ساختار توانمندساز مدارس

ابتدایی شهر تهران

مؤلفه	فرهنگ خوش‌بینی علمی	حس کارآمدی	اعتماد به دانش‌آموزان و والدین	تأکید علمی	ساختار توانمندساز
فرهنگ خوش‌بینی	۱				
حس کارآمدی	۰/۹۳۳**	۱			
اعتماد به دانش‌آموزان و والدین	۰/۹۲۵**	۰/۷۷۲**	۱		
تأکید علمی	۰/۸۹۸**	۰/۷۷۳**	۰/۷۶۱**	۱	
ساختار توانمندساز	۰/۶۶۳**	۰/۶۱۲**	۰/۶۱۶**	۰/۶۰۱**	۱

با توجه به وجود همبستگی مثبت و معنادار میان عوامل فرهنگ خوش‌بینی علمی و ساختار توانمند ساز، این سؤال مطرح می‌شود که کدام‌یک از این عوامل قادر به پیش‌بینی تغییرات مربوط به ساختار توانمند ساز می‌باشند؟ به‌منظور پاسخ به این همان‌گونه که بیان گردید فرهنگ خوش‌بینی علمی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران و ابعاد (حس کارآمدی و تأکید علمی) آن در حد پایین‌تر از متوسط به لحاظ آماری معنادار بوده و متغیر اعتماد به دانش‌آموزان و والدین نیز در حد پایین‌تر از متوسط ارزیابی شده اما معنادار نیست. همچنین معلمان زن بیش از معلمان مرد دارای فرهنگ خوش‌بینی علمی و حس کارآمدی، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین و تأکید علمی بودند و معلمان دارای تحصیلات کارشناسی به نسبت معلمان دارای تحصیلات ارشد و دکتری، سطح پایین‌تری از فرهنگ خوش‌بینی و ابعاد سه‌گانه آن (حس کارآمدی، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین) را دارا می‌باشند و اما از نظر سابقه خدمت تفاوت معناداری میان آن‌ها مشاهده نگردید سؤال از تحلیل رگرسیون همزمان استفاده شده است.

بحث و نتیجه گیری

کارآمدی جمعی معلمان، اعتماد اعضای مدرسه به دانش آموزان و اولیا و تأکید علمی از مؤلفه‌های خوش‌بینی علمی به شمار می‌روند که رابطه مثبت و مستقیمی با ساختار توانمندساز دارد. اعتماد مدرسه به اولیا و دانش آموزان، کارآمدی جمعی را تشویق و کارآمدی جمعی اعتماد را تقویت و افزایش می‌دهد. همچنین هنگامی که مدرسه به اولیا و معلمان اعتماد می‌کند، می‌تواند بر استانداردهای بالای علمی نیز پافشاری کند با این اطمینان که اولیا نیز به آن‌ها کمک می‌کنند و استانداردهای علمی بالا نیز کارآمدی جمعی را افزایش می‌دهد. نتایج تحقیق مقار و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان از ارتباط مثبت و مستقیم تأکید علمی و اعتماد معلم به دانش آموزان و اولیا با خودکارآمدی زبان انگلیسی دانش آموزان دارد. خوش‌بینی علمی در سطح معلمان، حس کارآمدی، اعتماد به دانش آموزان و اولیا و تأکید بر امور علمی آنان را تقویت می‌کند. همچنین تأکید علمی معلمان در کلاس درس و رفتارهایشان، منجر به خودکارآمدی دانش آموزان در درس‌هایشان می‌شود و باورهای معلمان درباره آموزش دانش آموز محور، مدیریت دموکراتیک کلاس درس و تعهد حرفه‌ای به‌طور فردی و جمعی با حس خوش‌بینی علمی معلمان ارتباط دارد (کروز، هوی و هوی، ۲۰۰۷) و اعتماد و همکاری میان معلمان، دانش آموزان و اولیا بر حضور منظم دانش آموزان، یادگیری مستمر و تجربه اقدامات جدید اعضای مدرسه تأثیر می‌گذارد (برایک و اشنايدر^۱، ۲۰۰۳). تأکید علمی با داشتن چشم‌انداز قوی در مدرسه و سلامت سازمانی ارتباط دارد (لیکیتا و هارپر^۲، ۲۰۰۱) و خوش‌بینی علمی نیز تعیین‌کننده میزان سلامت سازمانی است (بوانز و دیگران^۳، ۲۰۰۷). اقداماتی که منجر به تأکید علمی می‌گردد شامل سیاست‌های مرتبط با ساختار و کارکرد مدرسه، ارتقا محیط منظم مدرسه، سیاست‌هایی برای پیشرفت دانش آموزان از جمله سیاست‌های مربوط به تکالیف درسی، نمره دهی و نظارت بر عملکرد دانش آموزان به‌طوری که انتظارات بالایی از آن‌ها را ایجاد نماید، است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد، هر چه ساختار توانمندساز

-
1. Bryk & Schneider
 2. Licata and Harper
 3. Bevans & Others

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

مدارس ابتدایی شهر تهران در سطح بالاتری قرار بگیرد، فرهنگ خوش‌بینی علمی آنان نیز افزایش خواهد یافت و نتایج تحقیق مک گیگان (۲۰۰۵) نیز آن را تأیید می‌کند. ساختار توانمندساز با سلسله‌مراتب مدیریت، قوانین، رویه‌ها و فرآیندهای مدرسه مرتبط است. همچنین هوی و سوئیت لند در پژوهش خود دریافتند که ساختار توانمندساز، نوآوری، مشارکت و اعتماد میان افراد را افزایش می‌دهد. در این مدارس رویه‌ها و قوانین از انعطاف زیادی برخوردارند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مدرسه باید به طرز فکر و باورهای معلمان درباره مدرسه اهمیت دهد و مدیران باید همه تلاش خود را برای بهبود طرز فکر معلمان درباره مدرسه، انگیزه برای اتخاذ استانداردهای بالای آموزشی به کاربندند. همچنین اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها را تقویت نموده و تجدیدنظری در ساختار کلی مدرسه ایجاد نماید و با برگزاری جلسات منظم و ارائه گزارش‌های عملکرد دانش‌آموزان، اعتماد میان اعضای مدرسه را افزایش دهند.

مدارس با ارائه بازخوردهای به‌موقع به اولیا، شفاف‌سازی برنامه‌های مدرسه و دانش‌نماینده‌ای از اولیا تلاش جهت جلب اعتماد آنان نمایند. معلمان و اعضای مدرسه در حوزه‌های مدیریت و روان‌شناسی، آموزش‌هایی را به‌منظور ارتباط بهتر با دانش‌آموزان فراگیرند. همچنین انتظارت خود را از دانش‌آموزان شفاف بیان کنند و این انتظارات تا حدی بالا باشد. مدرسه نیز سعی در تقویت حس کارآمدی جمعی معلمان از طریق تشکیل انجمن‌های خبرگی، جلسات رسمی و غیررسمی، معرفی و قدردانی از گروه‌های موفق و ارائه امکانات و تسهیلات مناسب نماید.

منابع

- ذبیحی حصاری، نرجس و همکاران(۱۳۹۳)، ارتباط خوش بینی تحصیلی معلم با اهداف پیشرفت دانش آموزان، *مجله روان شناسی* شماره ۳
- عسگری علی، فتوت زهرا (۱۳۹۳). خوش بینی علمی معلمان و رفتار شهروندی سازمانی . *مجله تحقیقات نظام سلامت* ۱ (۱۰)
- عیسی زادگان ، علی و همکاران (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی، *مجله ی روان شناسی مدرسه*، دوره ی ۳ (شماره ی ۲)
- کجاف، محمدباقر و همکاران(۱۳۸۵)، هنجاریابی، پایایی، روایی مقیاس خوش بینی، خود تسلط یابی و افسردگی. *مطالعات روان شناختی*، دوره ۲، شماره ی ۱ و ۲.
- کیافر، مریم سادات و همکاران(۱۳۹۳)، نقش باورهای امید و خوش بینی در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۶)/۵۱۷

- Beard, Karen S., Hoy, Wayne K. & Anita Woolfolk Hoy(2009), academic optimism of individual teachers: confirming a new construct, PhD thesis, the Ohio university.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28,2, 117-148.
- Bevel, K. Raymona (2010). The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama, A Dissertation for the degree of Doctor of Education, University of Alabama
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York: Russell Sage Foundation.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role Of collective efficacy. *Educational Policy*, 18,3,pp 403-425.
- Gural, Mehmet & Kerimgil, Seda(2010). Academic Optimism, *procedia social & behavioral sciences*,9,pp 929-932.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educationl Administration Quarterly*, 38,1, 77-93.

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

- Hoy, W., Smith, P. & Sweetland, S. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership*, 11, 135-150.
- Hoy, Wayne K., Tarter, John C. & Anita Woolfolk Hoy (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement, *American educational research Journal*, 43(3), pp425-446
- Kurz, N., Woolfolk Hoy A. & Wayne K. Hoy (2007). Predictors of Academic Optimism: Teachers' Instructional Beliefs and Professional Commitment, paper to be presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 13, 2007, Chicago, IL.
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37,1, 5-26.
- MacPherson, Kelly & Carol Carter (2009). Academic Optimism: The Possible Benefits Over Current Discipline Policies, *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2 1, pp59-69.
- McGuigan, L. (2005). The role of enabling bureaucracy & academic optimism in academic achievement growth, the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of 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.
- Mishra, A. K. 1993. Breaking down organizational boundaries during crisis: The role of mutual trust. Unpublished working paper, Pennsylvania State University.
- Moghar, Elahe Hejazi, Lavasani, Mas'oud G, Bagherian, Valiollah & Javad Afshari (2011), Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy, *procedia Social and Behavioral Sciences* 15, pp 2329-2333.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95,1, 27-35.
- 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, 703-757.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36,4, 334-353.
- Toor, F. Salmaan (2009). Optimism and achievement: A domain-specific and within-construct investigation, Doctoral Dissertations, University of Tennessee, Knoxville
- Wagner, Charles. (2009). Academic optimism of Virginia high school teachers: its relationship to organizational citizenship behaviors and

student achievement, a dissertation for the degree of doctor of education, the college of William and mary.

Watts, Donald M.(2009). Enabling schools structure, mindfulness, and teacher empowerment: test of theory, a dissertation for the degree of Doctor of Education in the Department of Education, The University of Alabama