

## رابطه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی دوره اول متوسطه محمود صفری<sup>۱</sup>، نادر سلیمانی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان در درس زبان انگلیسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش انجام تحقیق توصیفی (همبستگی) بود. ۱۱۰ نفر از معلمان زبان انگلیسی مقطع ۱۵ تهران به عنوان نمونه در این تحقیق مشارکت نمودند. ابزار اندازه‌گیری متغیر فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی پرسشنامه هوی (۲۰۱۰) با ضریب پایایی ۰/۸۶ بود. برای سنجش متغیر وابسته یعنی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی از میانگین نمرات کلاسی (خود گزارشی توسط معلمان ذیربط) استفاده شد. داده‌های گردآوری شده به کمک شاخص‌های آمار توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، و ضریب همبستگی اسپیرمن و تحلیل رگرسیون تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد؛ وضعیت فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی در هر سه مؤلفه خودکارآمدی، تأکید علمی، و اعتماد از دیدگاه معلمان در حد نسبتاً نامناسب (پایین) ارزیابی شده است. وضعیت مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان زبان انگلیسی با مدارک تحصیلی فوق دیپلم، لیسانس و فوق لیسانس یکسان و پایین است. بین معلمان زن و مرد نیز از این لحاظ تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. نتیجه دیگر تحقیق نشان می‌دهد که بین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین هریک از مؤلفه‌های فرهنگ مذکور (احساس خودکارآمدی، اعتماد معلم و تأکید علمی معلمان زبان انگلیسی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیونی نشان داد که دو مؤلفه احساس خودکارآمدی و سطح اعتماد معلمان می‌تواند احتمالاً پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی باشد.

**کلیدواژه‌ها:** اعتماد معلم، پیشرفت تحصیلی، تأکید علمی، خودکارآمدی، فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۶/۲۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۲/۱۲

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

Mahmood\_Safari50@yahoo.com

<sup>۲</sup> دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار (نویسنده مسئول) drnasoleimani@yahoo.com

### مقدمه

پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفته است. در این میان پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی همواره یکی از دغدغه‌های معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها بوده و هست. خانواده‌ها همه ساله وقت و هزینه زیادی را صرف فراگیری زبان انگلیسی فرزندان خود می‌کنند. بنا بر این شناسایی و بررسی عوامل و متغیرهای مؤثر بر توفیق تحصیلی در این درس اهمیت پیدا کرده است. در حال حاضر تحقیقات تجربی بیشتر بر روی آن دسته از عوامل روان‌شناختی و محیطی که پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، تمرکز یافته‌اند (گای و والرلند<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). در واقع تحقیقات چند سال اخیر پیرامون پیشرفت تحصیلی؛ بیشتر از آن که به نقش عوامل غیرقابل کنترل نظیر هوش و حافظه پرداختند، به نقش عناصر آموزش‌پذیر و کنترل‌پذیر نظیر فراشناخت، عوامل محیطی و عوامل شناختی تأکید دارند (استریکلند و گالیمبال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). مطالعات نشان داده‌اند که جهت‌گیری انگیزشی نقش مهمی در عملکرد تحصیلی (رایان و گروولنیک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱)، یادگیری، شایستگی در مدرسه و ادراک علیت برای موفقیت و شکست ایفا می‌کند (دیوک و الیوت<sup>۴</sup>، ۱۹۸۳؛ هارتر و کانل<sup>۵</sup>، ۱۹۸۴؛ رایان و گروولنیک<sup>۶</sup>، ۱۹۸۷). نظریات روان‌شناسی تحولی و اجتماعی که در مورد رشد جهت‌گیری انگیزشی مطرح شده‌اند؛ بر نقش عوامل مؤثر محیطی نیز تأکید دارند (گینسبرگ و برونشتاین<sup>۷</sup>، ۱۹۹۳). یکی از عناصر تاثیرگذار کلیدی در توفیق یا عدم توفیقات تحصیلی دانش‌آموزان جنبه‌های شناختی، احساسی و رفتاری معلمانی است که در دروس مختلف با دانش‌آموزان در تعامل مستقیم هستند که بنیان‌های نظری آنها را باید در حوزه‌های روان‌شناسی جستجو نمود.

روان‌شناسی مثبت<sup>۸</sup>، با تحلیل احساسات (خصوصاً مثبت‌اندیشی)، ویژگی‌ها و سازمان‌ها (عرف و رسوم)، شرایطی را که در آن افراد پیشرفت کرده و شکوفا می‌شوند، شناسایی می‌کند. چنین

<sup>1</sup> Guay and Vallerand

<sup>2</sup> Strickland, and Galimbal

<sup>3</sup> Ryan, and Grolnick

<sup>4</sup> Dweck & Elliot

<sup>5</sup> Harter & Connell

<sup>6</sup> Ryan, and Grolnick

<sup>7</sup> Ginsbourg, and Bronstein

<sup>8</sup> positive psychology

محیطی دقیقاً همان چیزی است که بیشتر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دوست دارند کلاس درس به آن شکل باشد. در یک کلاس درس با ویژگی مثبت‌اندیشی، بر روی فرصت‌ها و امکانات، قابلیت واکنش، نودوستی و اعتماد تأکید می‌شود. هنگامی که محیط کلاس را مورد مشاهده قرار می‌دهیم، معلمان مثبت‌اندیش، بر روی کیفیت‌های مثبت دانش‌آموزان، کلاس‌ها، مدرسه‌ها و جوامع، تمرکز دارند (پاجاریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). سازه نوین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی<sup>۲</sup>، در کلاس که برگرفته از روان‌شناسی مثبت است؛ باوری مثبت در معلمان است؛ مبنی بر این که آنها قادرند با تأکید بر تدریس و یادگیری (مؤلفه تأکید علمی)، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان (مؤلفه اعتماد به والدین و دانش‌آموزان) و با ایمان به ظرفیت و کارآیی خود (احساس خودکارآمدی) در غلبه بر مشکلات و شکست، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند (وولفولک هوی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). مثبت‌اندیشی آموزشی مدارس یک ساختار جمعی مرکب از وجوه شناختی، عاطفی، و رفتاری کارآمدی جمعی، اعتماد به کادر آموزشی، و تأکید علمی است. بنابراین مثبت‌اندیشی آموزشی به عنوان مجموعه‌ای از تعاملات سه‌گانه (کارآمدی جمعی، اعتماد معلم، و تأکید علمی) اطلاق می‌شود که در آن عملکرد هر عامل به عملکرد دیگر عوامل وابسته است. این سه وجه در تعامل با یکدیگر، یک محیط یادگیری مثبت را ایجاد می‌کنند (هوی و میسکل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین، مدرسه‌ای که مثبت‌اندیشی آموزشی دارد، فرهنگی را ترسیم می‌کند که در آن کادر آموزشی بر این باور است که می‌تواند باعث تفاوت شود، و دانش‌آموزان می‌توانند بهتر یاد بگیرند و می‌توانند به موفقیت و پیشرفت تحصیلی بالاتری دست یابند.

---

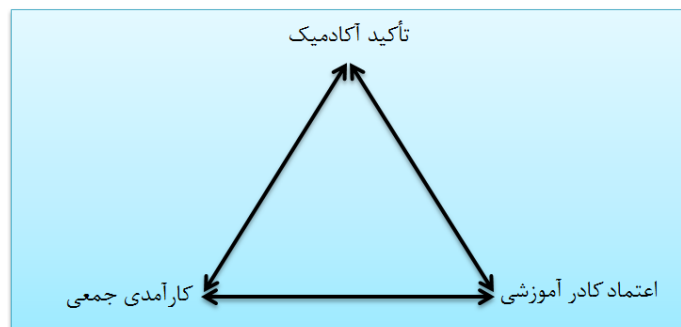
<sup>1</sup> Pagares

<sup>2</sup> academic optimism

<sup>3</sup> Woolfolk Hoy

<sup>4</sup> Hoy, and Miskel

## مثبت اندیشی آکادمیک



شکل ۱. ماهیت دوسویه سه جنبه مثبت اندیشی آکادمیک  
منبع: (هوی و میسکل، ۲۰۱۳)

کارآمدی جمعی<sup>۱</sup>، ابعاد شناختی مثبت اندیشی برگرفته از کار بندورا<sup>۲</sup> (۱۹۸۶، ۱۹۸۷) در نظریه شناختی-اجتماعی می باشد. کارآمدی جمعی یک باور گروهی و یک مفهوم شناختی است. در واقع آن شامل باور معلمانی است که می توانند تفاوت مثبتی در یادگیری دانش آموزان ایجاد کنند؛ و خود را باور دارند. اعتماد کادر آموزشی به اولیاء و معلمان یک واکنش عاطفی نسبت به مدرسه است و تأکید علمی تجلی رفتاری کارآمدی و اعتماد است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳، ترجمه سلیمانی، صفری و نظری، ۱۳۹۴).

همان گونه که شکل فوق نشان می دهد این سه جنبه مثبت اندیشی آموزشی با یکدیگر در تعاملند. برای مثال، اعتماد کادر آموزشی به اولیاء و دانش آموزان حس کارآمدی جمعی را تسهیل می کند، اما کارآمدی جمعی اعتماد را تقویت می کند. به طرز مشابه، وقتی کادر آموزشی به اولیاء اعتماد دارد، معلمان باور دارند که می توانند روی استانداردهای علمی بالاتر پافشاری کنند بدون این ترس که پدر و مادرها تلاش آنها را تخریب کنند، و تأکید روی استانداردهای آموزشی سطح بالا به نوبه خود اعتماد کادر آموزشی<sup>۳</sup> به اولیاء و دانش آموزان را تقویت می کند. در نهایت، وقتی کادر آموزشی در کل بر این باور است که می تواند اقدامات ضروری برای ایجاد تأثیری مثبت روی پیشرفت تحصیلی دانش آموز را سازماندهی و اجرا کند، روی پیشرفت تحصیلی فشار می آورد و تأکید روی پیشرفت تحصیلی به نوبه خود حس قوی

<sup>1</sup> collective efficacy

<sup>2</sup> Bandura

<sup>3</sup> faculty trust

کارآمدی جمعی را تقویت می‌کند. به‌طور خلاصه، تمام جنبه‌های مثبت‌اندیشی آموزشی روابط تبدالی با یکدیگر دارند و با هم تعامل می‌کنند تا فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی را در مدرسه ایجاد کنند (همان).

هوی، تارتر<sup>۱</sup>، و وولفولک هوی (۲۰۰۶) مثبت‌اندیشی آموزشی مدارس را به عنوان نیرویی که پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بر روی نمونه‌های متنوعی در ۹۶ دبیرستان مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که پس از کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی (وضعیت اجتماعی و اقتصادی) و موفقیت‌های قبلی، مثبت‌اندیشی آموزشی سهم قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی به‌وجود می‌آورد. کُرز<sup>۲</sup>، هوی، و وولفولک هوی (۲۰۰۶) در ایالت اوهایو رابطه بین مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان و تعهد شغلی آنها را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آنها حاکی از این است که باورهای معلمان، تعهد شغلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. فرایندهای تفکر شناختی معلمان در رابطه با تعهد شغلی‌شان کمتر شناخته شده است، در حالی که تعهد شغلی به طور قابل توجهی بر اثربخشی آنها تأثیرگذار است. بین شرایط معلم و مثبت‌اندیشی او رابطه‌ای وجود ندارد. مثبت‌اندیشی آموزشی با وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان به طرز مثبتی مربوط بوده، در حالی که سابقه و شرایط تخصصی معلمان به مثبت‌اندیشی آنها مربوط نمی‌شود. در نهایت، آنها دریافتند که بین مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان و تعهد شغلی آنها رابطه وجود دارد. فهای، وو<sup>۳</sup> و هوی (۲۰۱۰) برای اولین بار، رابطه بین مثبت‌اندیشی آموزشی فردی معلمان دوره اول متوسطه را با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. آنها که این مطالعه را بر روی ۱۳۱ معلم متوسطه دوره اول انجام دادند، دریافتند که ویژگی‌های مدرسه تأثیر کمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، در حالی که شرایط اجتماعی تأثیر بسیار زیادی در یادگیری دانش‌آموزان دارد که در نهایت به این نتیجه رسیدند که مثبت‌اندیشی آموزشی که یکی از این ویژگی‌هاست، به طرز مثبتی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

---

<sup>1</sup> Tarter

<sup>2</sup> Kurz

<sup>3</sup> Fahy, Wu

کاپرارا، باربارا نیل<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) نقش باورهای خودکارآمدی معلمان (یکی از مؤلفه‌های مثبت‌اندیشی آموزشی) را در رضایت شغلی آنان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که بین احساس خودکارآمدی معلمان و رضایت شغلی آنان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان‌شان رابطه وجود دارد. معلمانی که احساس خودکارآمدی بالایی دارند، توانایی برقراری ارتباط بین فردی، برنامه‌ریزی و سازماندهی بهتری را در محیط کاری داشتند. در این تحقیق بین دستاوردهای قبلی دانش‌آموزان با احساس خودکارآمدی معلمان رابطه وجود داشت که نشان دهنده نقش تجربه در ایجاد احساس خودکارآمدی است. ویت لی<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) دریافت که داشتن تردید راجع به خودکارآمدی در معلمان می‌تواند در زمینه یادگیری و اصلاحات آموزشی فوایدی داشته باشد. احساس تردید ممکن است باعث بهبود تفکر، انگیزش یادگیری، پذیرش بیشتر تفاوت‌ها، همکاری پر بارتر و تغییر عدم توان به وجود آمده، شود. احساس تردید به کارآمدی در تدریس در صورتی باعث بهبود مهارت‌های تدریس می‌شود که پاسخ‌تردیدهای کارآمدی به شیوه مثبت صورت گیرد. قابل ذکر است که داشتن خودکارآمدی بالا در حالی که عملکرد ضعیف است می‌تواند به اعمال اجتنابی منجر شود تا اعمال مثبت. بروورز و تامیک<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) در مطالعه خود راجع به احساس کارآمدی معلم در مدیریت کلاسی شواهدی پیدا کردند که مدل چرخه‌ای را تأیید می‌کند: سطوح بالای رفتار مخرب دانش‌آموزان به کاهش احساس خودکارآمدی معلم در مدیریت کلاسی منجر می‌شود، که می‌تواند فرسودگی روانی بیشتر را در معلم موجب گردد. این فرسودگی خود به افزایش رفتارهای مخرب در دانش‌آموزان منجر می‌گردد و این رفتارهای مخرب نیز به کاهش خودکارآمدی معلم منجر می‌شود. راس<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) مطالعه‌ای را که در مورد خودکارآمدی معلمان صورت گرفته بود مورد بررسی قرار داد و دریافت که بین خودکارآمدی معلمان و برخی از رفتارهای آنان رابطه وجود دارد. او دریافت که معلمانی که احساس خودکارآمدی بالاتری دارند بیشتر احتمال دارد که:

- رویکردها و راهبردهای جدید را بیاموزند و مورد استفاده قرار دهند.

<sup>۱</sup> Caprara, and Barbara Nell

<sup>۲</sup> Wheatly

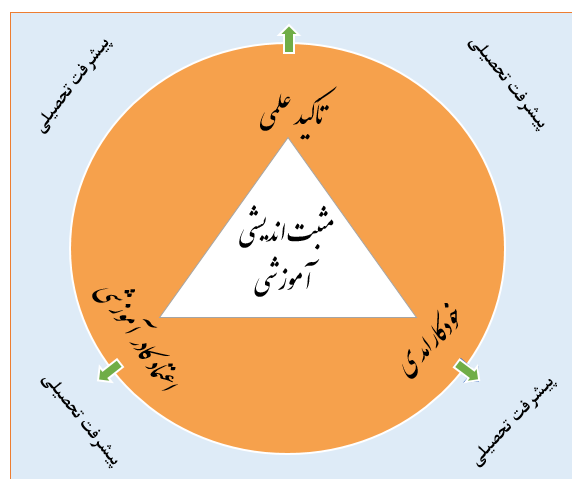
<sup>۳</sup> Brouwers, and Tamic

<sup>۴</sup> Ross

- از راهبردهای مدیریتی که خودمختاری دانش‌آموز را افزایش می‌دهد و کنترل دانش‌آموز را کم می‌کند، استفاده کنند.
  - کمک‌های ویژه برای دانش‌آموزانی که ضعیف هستند، ارائه کنند.
  - ادراک خودتحصیلی در دانش‌آموزان ایجاد کنند.
  - اهداف قابل دستیابی تنظیم کنند.
  - در روبرو شدن با شکست تحصیلی دانش‌آموزان صبور هستند.
- مویتون و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) در طی تحقیقی که به روش فراتحلیل انجام شد، نشان دادند که خودکارآمدی به طور مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. خودکارآمدی به میزان  $r=0.38$  با عملکرد رابطه دارد و ۱۴٪ از واریانس عملکرد را تبیین می‌کند. نتایج دو فراتحلیل مجزا نشان داد که رابطه بین خودکارآمدی و عملکرد قوی است.
- کریم‌زاده شیرازی و همکارانش (۱۳۸۷) تحقیقی با عنوان ارتباط کیفیت و خودکارآمدی معلمان شاغل شهرستان شهرکرد انجام دادند. هدف از این مطالعه، سنجش کیفیت زندگی و ارتباط آن با خودکارآمدی در معلمان شاغل در مقاطع مختلف آموزشی شهرستان شهرکرد بود. در این پژوهش توصیفی-تحلیلی، تعداد ۴۷۱ نفر از معلمان شاغل در مقاطع مختلف آموزشی شهرستان شهرکرد، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از جامعه در دسترس انتخاب شدند. جهت تعیین خودکارآمدی از مقیاس خودکارآمدی شغلی معلمان شوارزر و به منظور تعیین کیفیت زندگی نیز از پرسشنامه کوتاه ۳۶ سؤالی استفاده شد. این مطالعه نشان داده است که بین خودکارآمدی شغلی معلمان در کلیه مقاطع تحصیلی و کیفیت زندگی آنان رابطه مستقیم و معناداری برقرار است و لذا بررسی و به کارگیری روش‌های مناسب در افزایش خودکارآمدی می‌تواند موجب افزایش کیفیت زندگی معلمان گردد. محسن‌پور (۱۳۸۴) تحقیقی با عنوان نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران انجام دادند. در این تحقیق تأثیر متغیرهای خودکارآمدی، اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد، راهبردهای یادگیری و پایداری بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی به روش تحلیل

<sup>۱</sup> Muiton, Brown, & Lent

مسیر بررسی شده است. برای انجام دادن این تحقیق ۳۸۹ دانش آموز دختر و پسر پایه سوم رشته ریاضی دبیرستان‌های دولتی شهر تهران به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. آنان پرسشنامه‌ای را متشکل از خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و پایداری، برگرفته از منابع معتبر تکمیل کردند. به منظور سنجش میزان پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی افراد شرکت کننده از نمرات نهایی پایان سال تحصیلی ۸۴-۸۳ درس حساب آنان استفاده شده است. براساس پیشینه تحقیق، مدل اولیه‌ای برای بررسی روابط این متغیرها در نظر گرفته شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش برازشی مناسب دارد و تأثیر مستقیم اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و پایداری بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی تأیید شد. متغیر خودکارآمدی نسبت به سایر متغیرهای بررسی شده در مدل، بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دارد. اهداف تبحری از طریق متغیرهای واسطه‌ای خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و پایداری بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی تأثیر غیرمستقیم و معنادار دارد. نقش واسطه‌ای پایداری میان اهداف اجتناب-عملکرد و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی معنادار است.



شکل ۲. چارچوب مفهومی پژوهش

در جمع بندی از مبانی نظری موضوع و پیشینه تجربی می‌توان گفت بر اساس نظریه یادگیری شناختی-اجتماعی بندورا، باورهای خودکارآمدی بر انتخاب‌های افراد، رشته و جریانی از عمل



که دنبال می‌کنند تأثیر می‌گذارد. به طوری که افراد گرایش دارند کارهایی را انجام دهند که در آن احساس قابلیت و اطمینان می‌کنند. تصمیم، رفتار و اقدامات معلمان در کلاس‌های درس در قبال دانش‌آموزان از این قاعده مستثنی نیست. از این رو، پژوهش حاضر بر این استوار گردیده است تا دریابد آیا رابطه‌ای بین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد؟ محققان حاضر با توجه به نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و نظریه گیبس<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) این سؤال مهم را در قالب مدل ارائه شده شکل ۲ مورد مطالعه قرار داده‌اند.

### سؤال‌های پژوهش

۱. وضعیت فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی در بین معلمان زبان انگلیسی چگونه است؟
۲. آیا بین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان زبان انگلیسی بر حسب ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت و مدرک تحصیلی) آن‌ها تفاوت وجود دارد؟
۳. چه رابطه‌ای بین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان زبان انگلیسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد؟
۴. آیا بر اساس مولفه‌های فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمود؟

### روش

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجراء توصیفی (همبستگی) است. جامعه آماری مورد پژوهش شامل کلیه معلمان زبان انگلیسی دوره اول متوسطه منطقه ۱۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ به تعداد ۱۱۰ نفر است که به دلیل محدودیت حجم کلیه آنها به شیوه سرشماری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. برای سنجش متغیر فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی از پرسشنامه مثبت‌اندیشی آموزشی پیش ساخته شده هوی (۲۰۱۰) استفاده شده است. این پرسشنامه سه مؤلفه ۱. خودکارآمدی ۲. اعتماد ۳. تأکید علمی را با ۹ گویه یا پرسش (هر مؤلفه ۳ پرسش) در طیف لیکرت می‌سنجد. پرسشنامه مذکور از زیربنای نظری مستحکم برخوردار بوده و در تحقیقات تربیتی معتبر در امریکا تا کنون چندین بار مورد استفاده قرار گرفته است. لذا می‌توان ادعا نمود که از روایی محتوایی لازم برخوردار است. با این وجود قبل از اجرا در معرض

<sup>۱</sup> Gibbs

قضاوت خبرگان موضوعی قرار گرفته است. و مورد تأیید واقع شده است. در این پژوهش ضریب پایایی پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی بر روی ۲۵ نفر از اعضاء جامعه آماری به روش ضریب آلفای کرونباخ به شرح جدول زیر محاسبه شده است:

مؤلفه‌ها	آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها
خودکارآمدی	۰/۷۹۲	۳
اعتماد معلم	۰/۷۵۶	۳
تأکید علمی	۰/۸۹۱	۳
فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی (کل)	۰/۸۶	۹

برای سنجش متغیر وابسته یعنی پیشرفت تحصیلی از میانگین نمرات درسی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی (سیستم خود گزارشی توسط معلمان ذیربط) استفاده شده است. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از شاخص‌های آمار توصیفی نظیر میانگین، حداقل و حداکثر نمره، انحراف معیار، ضریب همبستگی اسپیرمن<sup>۱</sup> و تجزیه و تحلیل رگرسیون<sup>۲</sup> چند متغیری به کمک نرم افزار SPSS استفاده شده است.

## یافته‌ها

۱. وضعیت فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی در بین معلمان زبان انگلیسی چگونه است؟

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره مربوط به دیدگاه معلمان در خصوص ابعاد سه گانه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان زبان انگلیسی

متغیر	تعداد	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	میانگین پرسشنامه
خودکارآمدی	۱۰۳	۱	۹	۶/۵۶	۱/۱۱۷	۵
اعتماد معلم	۱۰۳	۱	۹	۳/۷۰	۰/۶۵۱	۵
تأکید علمی	۱۰۳	۱	۹	۳/۵۰	۰/۷۰۹	۵
مثبت‌اندیشی آموزشی	۱۰۳	۱	۹	۴/۵۸	۰/۶۱۲	۵
پیشرفت تحصیلی	۱۰۳	۱۲	۱۹/۲۳	۱۵/۰۵۸۱	۱/۵۴۸۷۹	-

همان گونه که در جدول ۲ پیداست، میانگین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی ۴/۵۸ با انحراف معیار ۰/۶۱ حاکی از پایین بودن این فرهنگ در میان معلمان مورد مطالعه است. میانگین مؤلفه خودکارآمدی ۶/۵۶ با انحراف معیار ۱/۱۱، مؤلفه اعتماد معلم ۳/۷۰ با انحراف معیار ۰/۶۵ و مؤلفه تأکید علمی با میانگین ۳/۵ و انحراف معیار ۰/۷۰ نشان از این است که فرهنگ

<sup>۱</sup> Spearman

<sup>۲</sup> Regression

مثبت‌اندیشی در حد متوسط و رو به پایین است. برای تحلیل دقیق‌تر گویه‌های هر مؤلفه به شرح جدول زیر تحلیل آماری شده‌اند.

۲. آیا بین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان زبان انگلیسی بر حسب ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت و مدرک تحصیلی) آن‌ها تفاوت وجود دارد؟

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره مربوط به دیدگاه معلمان در خصوص ابعاد سه گانه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان مورد مطالعه به تفکیک جنسیت

نتیجه آزمون t دو گروه مستقل								
متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	T	df	Sig
خودکارآمدی	زن	۵۰	۶/۵۶۶۷	۰/۹۴۸۲۱	۰/۰۱۳	۰/۰۶	۱۰۱	۰/۸۵
	مرد	۵۳	۶/۵۵۳۵	۱/۲۶۴۱۴				
اعتماد معلم	زن	۵۰	۳/۶۱۳۳	۰/۷۴۴۹۳	۰/۱۷۹	-۱/۴۰	۱۰۱	۰/۱۶۴
	مرد	۵۳	۳/۷۹۲۵	۰/۵۳۹۹۷				
تاکید علمی	زن	۵۳	۳/۳۴۶۷	۰/۷۴۰۶۶	۰/۲۵۰	-۱/۸۱	۱۰۱	۰/۰۷۲
	مرد	۵۳	۳/۵۹۷۵	۰/۶۶۱۳۸				
مثبت‌اندیشی آموزشی	زن	۵۰	۴/۵۰۸۹	۰/۶۰۴۸۸	۰/۱۳۸	-۱/۱۵	۱۰۱	۰/۲۵۰
	مرد	۵۳	۴/۶۴۷۸	۰/۶۱۵۸۵				

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد تمامی چهار سطح معنی‌داری محاسبه شده مربوط به آزمون‌های t بزرگ‌تر از ۰/۰۵ حاصل شده‌اند و این بدین معنی است که بین ادراکات معلمان زن

و مرد زبان انگلیسی از نظر وضعیت فرهنگ مثبت‌اندیشی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۴. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره مربوط به دیدگاه معلمان در خصوص ابعاد سه گانه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی حاکم در کلاس‌های درس به تفکیک مدرک تحصیلی

نتیجه آزمون تحلیل واریانس یکطرفه								
متغیر	مدرک تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	F	Df	Sig	
خودکارآمدی	کاردانی	۱۸	۶/۵۷۴۱	۰/۷۹۸۷۴	۰/۵۱۲	۲	۰/۶۰۲	
	کارشناسی	۷۲	۶/۵۰۴۶	۱/۱۸۸۰۹				
	کارشناسی ارشد	۱۳	۶/۸۴۶۲	۱/۱۱۰۶۸				
اعتماد معلم	کاردانی	۱۸	۳/۶۲۹۶	۰/۷۰۳۷۶	۰/۸۸۲	۲	۰/۴۱۷	
	کارشناسی	۷۲	۳/۶۸۵۲	۰/۶۶۱۶۹				
	کارشناسی ارشد	۱۳	۳/۹۲۳۱	۰/۴۹۳۵۵				
تاکید علمی	کاردانی	۱۸	۳/۳۷۰۴	۰/۵۸۱۷۴	۰/۳۶۵	۲	۰/۶۹۵	
	کارشناسی	۷۲	۳/۴۸۱۵	۰/۷۰۹۶۲				
	کارشناسی ارشد	۱۳	۳/۵۸۹۷	۰/۸۸۳۵۳				
مثبت‌اندیشی آموزشی	کاردانی	۱۸	۴/۵۲۴۷	۰/۵۴۲۷۴	۰/۸۶۲	۲	۰/۴۲۶	
	کارشناسی	۷۲	۴/۵۵۷۱	۰/۶۳۲۵۴				
	کارشناسی ارشد	۱۳	۴/۷۸۶۳	۰/۵۸۳۴۹				

۳. چه رابطه‌ای بین فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی حاکم بر کلاس‌های درس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی وجود دارد؟

جدول ۵. خلاصه محاسبات ضریب همبستگی بین ابعاد فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی (متغیرهای مستقل) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (متغیر وابسته)

متغیر	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
خودکارآمدی	۱۰۳	.۳۶۷	۰/۰۰۰
اعتماد معلم	۱۰۳	.۲۹۲	۰/۰۳۰۰
تاکید آموزشی	۱۰۳	۰/۲۲۵	۰/۰۲۲
فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی	۱۰۳	.۳۷۰	۰/۰۰۰

۴. آیا براساس مؤلفه‌های سه گانه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش بینی نمود؟

جدول ۶. خلاصه محاسبات تحلیل رگرسیون برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی بر اساس فرهنگ

مثبت‌اندیشی آموزشی					
مدل	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	خطای استاندارد برآورد	F
۱	<sup>a</sup> ۰/۳۶۷	۰/۱۳۵	۰/۱۲۶	۱/۴۴۹۲	۱۵/۷۰۷
۲	<sup>b</sup> ۰/۴۱۱	۰/۱۶۹	۰/۱۵۲	۰/۴۲۳۰	۱۰/۱۳۶

Predictors: (Constant), خودکارآمدی  
 Predictors: (Constant) b. اعتماد معلم، خودکارآمدی

مدل	Sig.	T	Standardized Coefficients		Unstandardized Coefficients	
			Beta	Std. Error	B	Std. Error
۱	۰/۰۰۰	۱۳/۷۱۹			۱۱/۷۲۰	(Constant)
	۰/۰۰۰	۳/۹۶۳	۰/۳۶۷	۰/۱۲۸	۰/۵۰۹	خودکارآمدی
۲	۰/۰۰۰	۱۰/۴۱۱			۱۰/۵۷۱	(Constant)
	۰/۰۰۰	۳/۱۶۳	۰/۳۰۴	۰/۱۳۴	۰/۴۲۲	خودکارآمدی
	۰/۰۴۶	۲/۰۲۱	۰/۱۹۵	۰/۲۲۹	۰/۴۶۳	اعتماد معلم

Dependent Variable: پیشرفت تحصیلی

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد در تحلیل رگرسیون به روش گام به گام<sup>۱</sup> دو مدل پیشنهاد شده است مدل پیشنهادی ۲ به عنوان کاملترین مدل در نظر گرفته می‌شود. به عبارت دیگر براساس مدل شماره ۲ ضریب همبستگی چند گانه بین دو مؤلفه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی یعنی خودکارآمدی و اعتماد معلم با متغیر پیشرفت تحصیلی ۰/۴۱ و واریانس مشترک

<sup>۱</sup> step wise

آنها برابر ۰/۱۶۹ حاصل شده است، در واقع حدود ۱۷٪ درصد متغیر پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی بوسیله خود کارآمدی، خود آگاهی و اعتماد به معلم تبیین می‌شود. و با توجه به اینکه سطح معنی داری محاسبه شده مربوط به نتایج تحلیل واریانس نیز از ۰/۰۱ کمتر است؛ بنابراین می‌توان با اطمینان ۹۹ درصد نتیجه گرفت که واریانس مشترک محاسبه شده معنی دار است. معادله پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ابعاد فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی و با توجه به ضرایب رگرسیونی محاسبه شده به شرح زیر است:

$$\text{سطح اعتماد} * ۰/۱۹۵ + (\text{احساس خود کارآمدی معلم} * ۰/۳۰۱) + ۱۰/۵۷ = \text{پیشرفت تحصیلی دانش آموزان}$$

### بحث و نتیجه‌گیری

اولین یافته تحقیق نشان داده است که وضعیت فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی در بین معلمان زبان انگلیسی در جامعه مورد مطالعه در حد پایین است. نگاهی به نتایج مندرج در جدول ۲ گویای این مطلب است که وضعیت فرهنگ حاکم بر کلاس‌ها در دو مؤلفه اعتماد معلم و تاکید آموزشی نیز پایین‌تر از حد متوسط و نامطلوب است. نتیجه دیگر تحقیق نشان داده است که بین مثبت‌اندیشی معلمان زبان انگلیسی بر حسب مدرک تحصیلی تفاوت معنی دار وجود ندارد. همچنین بین مثبت‌اندیشی معلمان زن و مرد تفاوت معنی دار وجود ندارد. در واقع، هر دو گروه معلمان زن و مرد از لحاظ مثبت‌اندیشی آموزشی یکسان و پایین است. این نتیجه احتمالاً گویای این واقعیت است که معلمان زبان انگلیسی مورد مطالعه به توانمندی خودشان بر تاثیرگذاری بر اراده و رفتار دانش‌آموزان از باور لازم برخوردار نیستند. این ناباوری معلمان به توانمندی خود از یک طرف (خود کارآمدی پایین) و پایین بودن اعتماد آنها به دانش‌آموزان و والدین آنها از سوی دیگر (اعتماد پایین) در کنار تاکید نسبتاً پایین بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (تاکید آموزشی پایین) موجب شده است تا فرهنگ مثبت‌اندیشی حاکم بر کلاس‌های درس نامطلوب و در حد متوسطی باشد. هیچ تحقیقی برای مقایسه این نتیجه یافت نشده است. ولی در تبیین بیشتر این یافته شاید بتوان گفت که معلمان زبان انگلیسی بیشتر درگیر ساعات تدریس زیاد هستند؛ و با توجه به پایین بودن سواد زبان انگلیسی در جامعه ایرانی از جمله دانش‌آموزان (مطابق با شواهد موجود) این باور بیشتر برای آنان شکل می‌گیرد که بدنه دانش‌آموزان قادر نخواهند بود در سطح بالا بر مفاهیم زبان انگلیسی مسلط شوند. بنابراین خود را به لحاظ شناختی و رفتاری

کمتر در فضای روانی کلاس درگیر می‌کنند و بیشتر بر نقش بوروکراتیک خود در کلاس اصرار می‌ورزند. نتیجه دیگر تحقیق مشخص ساخته است که بین فرهنگ مثبت اندیشی آموزشی حاکم بر کلاس‌های درس زبان انگلیسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. همچنین بین هر یک از مولفه‌های فرهنگ مثبت اندیشی آموزشی (خودکارآمدی، اعتماد معلم، و تأکید آموزشی) با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیقات هوی، تارتر، و وولفولک هوی (۲۰۱۰)، فهای، وو، و هوی، کاپرارا، باربارا نل (۲۰۰۶) همسو است. تحقیقات یاد شده نیز رابطه مثبت اندیشی آموزشی را نزد معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نشان داده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت معلمانی که مثبت‌اندیشی بالایی دارند، توانایی برقراری ارتباط بین‌فردی، برنامه‌ریزی و سازماندهی بهتری را در کلاس‌های درس دارند. این دسته معلمان قادرند با تأکید بر تدریس و یادگیری (مؤلفه تأکید آموزشی)، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان (مؤلفه اعتماد به والدین و دانش‌آموزان) و با ایمان به ظرفیت و کارآیی خود (احساس خودکارآمدی) در غلبه بر مشکلات و شکست، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند.

## منابع

- کریم‌زاده شیرازی، ماندانا. رضویه، اصغر، و کاوه، محمدحسین (۱۳۸۷)؛ ارتباط کیفیت زندگی و خودکارآمدی معلمان شاغل شهرستان شهرکرد. **مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد**. ۵. سال دهم، شماره ۱.
- محسن‌پور، مریم. حجازی، الهه. و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۴)؛ نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. سال پنجم، شماره ۱۶.
- هوی و میسکل، (۲۰۱۳)، "مدیریت آموزشی"، ترجمه سلیمانی، صفری و نظری (۱۳۹۴)، سمت تهران.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, 84, 191—215.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice
- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.
- Brouwers, A., tomic, w., (2000). A longitude: nal of teacher burnout and perceived Self – efficacy in classroom management. **Journal of teaching and teacher**

- Education**. 16,239-253. Burnard, c., (1991). coping with stress in the health professions. London: champ man & hall.
- Caprara, C. V., & Barbaranelli, (2006). teachers self-efficacy beliefs determinants achievement: A study at the school level. **Journal of school psychology**, pp-485-487.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. **Journal of Educational Psychology**, 95, 821–832.
- Dweck, C.S. (2000). *Teorie del se': Intelligenza, motivazione, personalita' e sviluppo*. Trento, Italy: Erickson. (Translation of Dweck, C.S. (1999). **Self-Theories: Their role in motivation, personality and development**. Philadelphia: Taylor and Francis/Psychology Press.)
- Fahy, P. F., Wu, H. C., and Hoy, W. K. (2010). **Individual Academic Optimism of Teachers: A Concept and Its Measure**. In W. K. Hoy and M. DiPaola (Eds.), *Analyzing School Contexts: Influences of Principals and Teachers in the Service of Students* (pp. 209—227). Greenwich, CT: Information Age.
- Ginsburg, G.S. & Ph Bronstein (1993). Family Factors Related to Childrens Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Motivation. **Child Development**. Vol. 64, 1461-1474.
- Ginsburg, G.S. & Ph Bronstein (1993). Family Factors Related to Childrens Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Motivation. **Child Development**. Vol. 64, 1461-1474.
- Grolnick, W., R. Ryan & E.L. Deci (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 83(4), 508-517.
- Guay, F. and Vallerand, R.J. (1997). **Social context, students' motivation and academic achievement: Towards a process model**. *Social Psychology of Education*.
- Harter, Susan, Connel, James, (1984). A model of children Achievement and Related Self-perceptions of competence. Control, and motivational orientation. **Advances in Motivation and Achievement Stanford**. v. 3, p. 219-250.
- Hoy, A.W., Spero, R.B., (2005). changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Journal of teaching and teacher Education**, 21, 344-345. [www.elsevier.com/locate/jte](http://www.elsevier.com/locate/jte)
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). **Educational administration: Theory, research and practice** (9th ed.). New York: McGraw Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). **Academic optimism of schools**. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 135–156). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). **Academic optimism of schools**. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 135–156). Greenwich, CT: Information Age.
- Muiton, K. D., Brown, S. D., & Lent, R.W. (1991). Relation of Self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**. 38.30-38.

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). **Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement**. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Able x Publishing.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Trophy, **Advances in research on teaching**, Vol. 7 (pp. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. **Teaching and Teacher Education**, 18, 5-22.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. **Teaching and Teacher Education**, 24, 821-834.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. **Teaching and Teacher Education**, 24, 821-834.