

بررسی نقش میانجی گرانه خوش بینی آموزشی در رابطه جهت گیری هدف معلم با سرزندگی (مطالعه موردی: زنان معلم مقطع ابتدایی شهرستان پیرانشهر)

مریم پورحسینی^۱، محمدآزاد عبدالله پور^۲

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد واحد مهاباد (نویسنده مسئول)

^۲ دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه نقش میانجی گرانه خوش بینی آموزشی در رابطه جهت گیری هدف معلم با سرزندگی در بین معلمان زن شهرستان پیرانشهر انجام شده است. روش مورد استفاده در پژوهش حاضر از نوع توصیفی و به روش همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان زن مقطع ابتدایی شهرستان پیرانشهر بودند که از بین آنها نمونه‌ای به حجم ۱۵۰ معلم به روش نمونه گیری خوشه چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش برای بررسی متغیرهای پژوهش پرسشنامه های، جهت گیری هدف، سرزندگی معلم و خوش بینی آموزشی بودند. داده ها با استفاده از روش معادلات ساختاری و نرم افزار Smart PLS مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که خوش بینی آموزشی نقش میانجی بین رابطه جهت گیری هدف (اهداف تبحری، رویکرد- توانایی، اجتنابی- توانایی و هدف کار- اجتنابی) و سرزندگی معلمان را ایفا می کند و بین خوش بینی آموزشی و جهت گیری هدف و سرزندگی رابطه مثبت و منفی، معنی داری وجود دارد ($p \leq 0.01$) و هر واحد خوش بینی آموزشی باعث ۰/۲۶۸ واحد افزایش در سرزندگی معلمان می شود. نتایج این بررسی نشان می دهد که خوش بین آموزشی و جهت گیری هدف (اهداف تبحری، رویکرد- توانایی، اجتنابی- توانایی و هدف کار- اجتنابی)، از عوامل مهم در سرزندگی معلمان زن شاغل در شهرستان پیرانشهر هستند و باعث بهبود در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز می شود بنابراین به مؤلفه های مورد مطالعه توجه شود که ایجاد انگیزه و آرامش شغلی در بین معلمان ایجاد شود.

واژه های کلیدی: خوش بینی آموزشی، جهت گیری هدف معلم، سرزندگی

۱-مقدمه

یکی از توانمندی های اثرگذار در تعلیم و تربیت که از آن به عنوان راهبردهای مقابله یاد می شود، سرزندگی معلمان است. سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام های پژوهشی مطرح می باشد. اهمیت توجه به این مسئله تا حدی است که امروزه در مورد بهزیستی ذهنی شاخص های ملی تهیه می شود و آن قدر این مسئله اهمیت دارد که هر کشور یک شاخص ملی بهزیستی ذهنی را برای جامعه خود تدوین کرده است. پژوهش های اخیر نشان داده اند که میان سرزندگی و بهداشت روانی و نیز پیامدهای رشد دیگری رابطه وجود دارد. اشتیاق و سرزندگی از نظر مفهومی با یکدیگر شباهت دارد، با این تفاوت که تظاهر رفتاری انرژی روانی در شورمندی و اشتیاق و تظاهر ذهنی آن در سرزندگی است (مایرز، ۲۰۲۰).

نظریه جهت گیری هدف یکی از برجسته ترین دیدگاه های نظری در درک انگیزه پیشرفت معلمان و دانش آموزان بوده است. جهت گیری هدف به عنوان دلایل و مقاصدی که فرد برای گرایش یا درگیر شدن در تکالیف برای خود مشخص می کند، تعریف می شود (پنتریچ، ۲۰۲۱) و مطابق با دیدگاه نظری دلایل متفاوتی برای درگیر شدن یا نشدن در فعالیت های یادگیری و نیز معیارهای متفاوتی برای ارزشیابی و قضاوت درباره شایستگی های خود دارند (ایمز، ۲۰۱۹). تا سال های ۱۹۹۶-۱۹۹۷ پژوهش ها در خصوص نظریه اهداف بر دو رویکرد هدف؛ اهداف تبحری و اهداف عملکرد تأکید داشتند. معلمان با اهداف تبحری دغدغه یادگیری و یاد دادن، فهم مطالب و حل مسئله دارند در حالی که معلمان با اهداف عملکرد بر پیشی گرفتن از سایرین و بهتر یاد دادن متمرکزند (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۱۹). تمایز بین این اهداف پیشرفت خود محدود بود و الگوهای متنوع در پیامدهای شناختی، انگیزشیو یادگیری و یادگیرندگان را تبیین نمی کرد. در نتیجه پس از مدتی با افزوده شدن بعد رویکرد - اجتناب به طبقه اهداف عملکردی به یک مدل سه گانه تبدیل شد. معلمان با جهت گیری هدفی عملکردی- رویکردی، بر عملکرد بهتر دوستان خود تکیه دارند در حالی که دارای جهت گیری عملکرد - اجتنابی بر عدم عملکرد بد در مقایسه با دوستان خود متمرکزند (بارون و همکاران، ۲۰۲۱). الیوت (۲۰۱۸)، بر این باور بود که مفهوم اساسی پیشرفت برابراست با شایستگی و در بحث از هدف گیری نیز هدف نهایی رسیدن به شایستگی است و شایستگی خود دارای دو بعد تعریف (معیارهای شایستگی در نزد فرد) و جاذبه یا ارزش (اجتنابی یا گرایشی بودن برای شایستگی) است. الیوت و مک و گریگور (۲۰۰۱) در مدل سلسله مراتبی و از منظر شناختی - اجتماعی به بررسی جهت گیری هدف و بازنگری نظریه دوگانه هدف پیشرفت پرداختند. براساس دو بعد تعریف و جاذبه چهار نوع هدف گرایی را مطرح کردند که عبارتند از: جهت گیری هدف تسلط - گرایشی، جهت گیری هدف تسلط - اجتنابی، جهت گیری هدف عملکرد - گرایشی و جهت گیری هدف عملکرد - اجتنابی. در هدف تسلط - گرایش افراد بر شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و به دست آوردن مهارت های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. در جهت گیری تسلط - اجتنابی شایستگی به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می شود و این افراد با جهت گیری هدف عملکرد - گرایشی، به واسطه نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت های مطلوب نسبت به پیشرفت هایشان برانگیخته می شوند و در هدف عملکرد - اجتنابی افراد به واسطه اجتناب از نشان دادن شایستگی پایین تر نسبت به دیگران و قضاوت های منفی درباره پیشرفت هایشان برانگیخته می شوند (الیوت، ۲۰۱۸).

از نظر شولمن (۱۹۷۵)، هر آنچه معلم انجام می دهد از افکار، انگیزه ها و باورهای او نشئت می گیرد. باورهای افراد در درک و تبیین چگونگی سازمان دهی و حل مسائل و مشکلات مختلف نقش مهمی داشته و در حقیقت پیش بین های قدرتمند رفتار در آینده هستند (روساتی، ۲۰۱۴). دوپیک (۲۰۰۰)، اهمیت باورهای فرد نسبت به خود در ایجاد

تفاوت های رفتاری میان افراد را چنین تعریف می کند: باورهای نظام معنایی هستند که دنیا فرد را سازمان دهی می کنند و به تجربیات او معنا می بخشند. باورهای افراد نسبت به خودشان با ایجاد دنیای روانشناختی متفاوت منجر به عملکرد متفاوت افراد در شرایط یکسان می شود. از این رو باورهای معلم نیز فیلترهای شناختی هستند که او به طور خودکار مستعد تفکر و عمل به شیوه ای خاص می نمایند (تورف و استرنبرگ، ۲۰۲۱). بیش از یک دهه پژوهش در حوزه تربیت معلم نشان داده است که باورهای مثبتی چون خودکارآمدی از طریق تقویت حس عاملیت معلم بر ماهیت اهداف آموزشی، برنامه ریزی تحصیلی، تعامل با دانش آموزان و فرایند یادگیری آنان تأثیر قابل ملاحظه ای دارد (پاجارس، ۲۰۲۰). بنابراین معلمان به منظور کارآمد بودن و تبدیل جو کلاس به فضایی آکنده از پیشرفت و بالندگی به چیزی بیش از دانش حرفه ای و اطلاعات آموزشی نیاز دارند که عقاید و باورهای خودشان از مهمترین این عوامل هستند. تأکید و تداوم پژوهش ها در حوزه باورهای معلم موجب شد تا هوی، تارتر و وولفولک هوی (۲۰۰۶) برای نخستین بار مفهومی جدید را با عنوان خوش بینی آموزشی به عرصه روانشناسی تربیتی معرفی کنند. گرچه مفهوم خوش بینی آموزشی ابتدا در سطح مدرسه مورد توجه بود اما تحقیقات بعدی نشان داد که این سازه در سطح فردی و در مورد تک تک معلمان نیز صدق می کند و می تواند از ویژگی های یک معلم مثبت و کارآمد در کلاس درس و مدرسه باشد (حسینی و طالب زاده شوشتری، ۱۳۹۷).

سازه خوش بین آموزشی معلم که برآمده از روانشناسی مثبت و نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۸۶)، است، از جمله باورهای مثبت معلم محسوب می شود که پیامدهای مطلوبی چون پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در پی دارد. این سازه از ترکیب سه مؤلفه خودکارآمدی و اعتماد معلم به تواناهایش در امر تدریس، تأکید تحصیلی معلم برای پیشرفت دانش آموزان و اعتماد او به دانش آموزان و والدین آنها تشکیل شده است. خوش بینی آموزشی معلم را می توان یکی از مهمترین دستاوردهای نویدبخش روانشناسی تربیتی دانست؛ چرا که معلمان (و مدرسه) را قادر می سازد با تکیه بر این باور و بدون توجه به سطح اجتماعی و اقتصادی پایین دانش آموزان ضعیف، با آنان و والدینشان ارتباط مؤثر برقرار کرده و با تأکید و پافشاری بر فعالیت های آموزشی به عنوان جلوه ای از باورها و نگرش های مثبت معلم، اثرات مطلوبی بر سلامت روانی و بهزیستی معلمان نیز دارد. خوش بینی و امید در افراد باعث مقاومت بیشتر در برابر افسردگی، عملکرد حرفه ای بهتر در موقعیت های چالش برانگیز و سلامت جسمی بیشتر می شود (سلیگمن، ۲۰۱۸). در یک کلاس درس با ویژگی خوش بینی بر روی فرصت ها، امکانات، انعطاف پذیری، نعدوستی و اعتماد تأکید می شود. معلمان خوش بین به خصوصیات مثبت دانش آموزان کلاس، مدرسه و جامعه توجه دارند. چنین معلمانی به خاطر داشتن اهداف چالش برانگیز، تلاش زیاد، پافشاری، تاب آوری و بازخوردهای سازنده، دانش آموزانی تلاشگرو با انگیزه پرورش می دهند (عسگری و یآوری، ۱۳۹۷).

با مدنظر قرار دادن مطالب فوق می توان گفت، زندگی تحصیلی از مهمترین دوره های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز فرد تأثیر می گذارد و در آنجا لیاقت ها تواناییها به بار مینشیند و پیشرفتهای علمی حاصل می شود؛ اما در زندگی روزانه ی تحصیلی، دانش آموزان با انواع چالشها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله؛ نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...)، مواجه می شوند. برخی از دانش آموزان در برخورد با این موانع و چالشها موفق عمل می کنند اما گروهی دیگری از دانش آموزان در این زمینه ناموفق هستند. مطالعات در زمینه سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از عوامل سازنده در برخورد با چالشها، موانع تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در آموزش در مرحله آغازین قرار دارد، از طرفی دیگر نرخ سرزندگی معلمان نیز در مدارس ایران پایین است. پس شناسایی عواملی که سرزندگی

معلم را افزایش می دهد باید یکی از محورهای پژوهش قرار گیرد. همچنین با توجه به اهمیت جهت گیری هدف و تأثیر آن در عملکرد افراد، به ویژه در موقعیت های تحصیلی و نقش این جهت گیریها در فرایند یادگیری- یاددهی، شناسایی پیش بینها و عوامل مؤثر بر آن می تواند گامی در جهت شناسایی و رفع مشکلات انگیزشی یادگیرندگان در محیط های آموزشی باشد. بر این اساس، به منظور آگاهی از تأثیر عوامل بافتی، روانی و انگیزشی (خوش بینی آموزشی، جهت گیری هدف)، به عنوان عناصر اصلی بر میزان سرزندگی معلمان، پژوهش حاضر انجام شد. بر اساس مبانی نظری و تجربی در پیشایندهای سرزندگی عوامل فردی و محیطی اثرگذار قلمداد شده اند حال این سؤال مطرح می شود که آیا خوش بینی آموزشی در رابطه جهت گیری هدف معلم با سرزندگی نقش میانجی گرانه دارد؟

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر توصیفی همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. در این پژوهش جامعه آماری معلمان زن مقطع ابتدایی شهرستان پیرانشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به فعالیت بودند. کلیه زنان معلم مقطع ابتدایی طبق گزارش دریافتی از آموزش و پرورش شهرستان پیرانشهر شامل ۱۵۰ نفر می باشند و با روش نمونه گیری تصادفی ۱۰۸ نفر انتخاب می شوند.

از آنجایی که مطالعه کل جامعه آماری مستلزم صرف هزینه و وقت زیادی باشد. لذا ۱۴۵ نفر از معلمان زن براساس قاعده کلان انتخاب و به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای مورد مطالعه را تشکیل دادند. کلان، (۱۹۹۰) تعیین حداقل حجم نمونه لازم برای گردآوری داده های مربوط به مدلیابی معادلات ساختاری بسیار با اهمیت است. (مک کیتی، ۲۰۰۴) با وجود آنکه در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل های ساختاری توافق کلی وجود ندارد (شریبر، ۲۰۰۶)، اما به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم ۲۰۰ می باشد. (هولتر، ۱۹۸۳؛ گارور و منتزر، ۱۹۹۹؛ سیوو و همکاران، ۲۰۰۶؛ هو، ۲۰۰۸) کلان نیز معتقد در **تحلیل عاملی اکتشافی** برای هر متغیر ۱۰ یا ۲۰ نمونه لازم است اما حداقل حجم نمونه ۲۰۰ قابل دفاع است. (کلان، ۲۰۱۰). اما در تحلیل عاملی تائیدی حداقل حجم نمونه براساس عامل ها تعیین می شود نه متغیرها. اگر از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شود حدود ۲۰ نمونه برای هر عامل (متغیر پنهان) لازم است. (جکسون، ۲۰۰۳) حجم نمونه توصیه شده برای تحلیل عامل تائیدی حدود ۲۰۰ نمونه برای ده عامل توصیه شده است. (شه و گلدشتاین، ۲۰۰۶، کلان، ۲۰۱۰) در این پژوهش روش گردآوری داده های مرتبط با فرضیه ها ابزار پرسشنامه استاندارد کمک گرفته شدند.

پرسشنامه خوش بینی آموزشی معلم (TSAO): مقیاس خوش بینی آموزشی معلم برای اولین بار توسط وولفولک هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸)، از ترکیب مقیاس حس خودکارآمدی معلم (تشانن- مورانو و وولفولک، ۲۰۰۱). و ۶ گویه از خرده آزمون مقیاس تی (هوی و تشانن- موران، ۲۰۰۳). برای اندازه گیری اعتماد و ۶ گویه برای اندازه گیری تأکید تحصیلی از خرده آزمون ابزار فهرست جو سازمانی (هوی، سوویتلند و اسمیت، ۲۰۰۲) معلم ساخته شد. همان گونه که توسط وولفولک هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸)، پیش بینی شده بود در تحلیل عوامل اصلی مرتبه دوم این مقیاس یک عامل به دست آمد که بیشترین بار عاملی را در سه مؤلفه می توانند تشکیل دهنده یک سازه مکتون به نام خوش بینی آموزشی در سطح معلم باشند پذیرفته شد. بعدها بیرد و همکاران (۲۰۱۰)، از نظر اعتبار و روایی این مقیاس را بار دیگر مورد اصلاح و بررسی قرار دادند. در فرم اصلاح شده باز هم از همان مقیاس خودکارآمدی معلم به اضافه ۶ گویه برای اعتماد و ۶ گویه برای تأکید تحصیلی استفاده شد. با این تفاوت که ۱۲ گویه آخر مواردی بودند که مورد تأیید و اتفاق نظر سه پژوهشگر صاحب نظر در مورد این سازه یعنی بیرد، هوی و وولفولک هوی بود. ضریب

اعتبار آلفای کرونباخ ۰/۹۰. در اجرای این فرم نهایی گزارش شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شده نیز بار دیگر از وجود سه مؤلفه خودکارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی در این سازه حمایت کرد. این مقیاس اولین بار در ایران توسط مزارعی (۱۳۸۹)، ترجمه شد و مورد استفاده قرار گرفت. وی نیز ضریب الفای ۰/۹۰ را برای اعتبار آن گزارش کرد. مزارعی با انجام تحلیل عاملی نیز به سه عامل تشکیل دهنده این ابزار دست یافت. بدین ترتیب روایی این ابزار نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

پرسشنامه سرزندگی: این پرسشنامه را رادیان و فردریک (۱۹۹۷)، ساخته عریضی (۱۳۸۱) ترجمه ابوالقاسمی (۱۳۸۱)، در پژوهش خود به کار گرفته است. این مقیاس انرژی و شور و اشتیاق برای زندگی را به منزله یک صفت مورد سنجش قرار می دهد. سرزندگی با متغیرهای خوشبختی روانشناختی (رایان و فردریک، ۱۹۹۷)، هدف های درونی زندگی (کاسر و رایان، ۱۹۹۶) و انگیزش درونی برای کاهش وزن (رایان و فردریک، ۱۹۹۷)، ارتباط داشته است. اعتبار صوری و محتوای این مقیاس با نظر پنج تن از اساتید روانشناسی تأیید شده است. نمره گذاری این پرسشنامه، براساس طیف لیکرت ۷ درجه ای از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۷ (کاملاً درست است) می باشد. سؤال این پرسشنامه بصورت معکوس نمره گذاری می باشد. حداقل و حداکثر نمره سرزندگی قابل کسب در این پرسشنامه، به ترتیب ۷ و ۴۹ است.

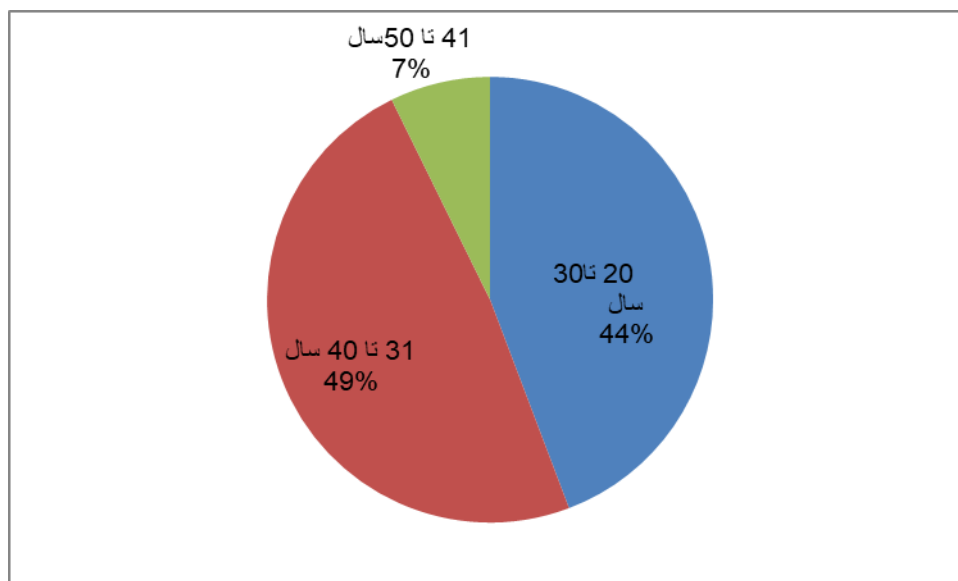
پرسشنامه جهت گیری هدف: پرسشنامه جهت گیری هدف معلم برای تدریس توسط باتلر (۲۰۰۷) به منظور سنجش جهت گیری هدف معلمان برای تدریس طراحی و تدوین شده است. در ایران نیز توسط نقش و رمضانی خمسی (۱۳۹۸) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۶ سوال و چهار مولفه اهداف تبحری، رویکرد - توانایی، اجتنابی - توانایی و هدف کار - اجتنابی می باشد و بر اساس طیف لیکرت با سوالاتی مانند (احساس میکنم روز موفقی در مدرسه داشتم وقتی چیز جدیدی در مورد خودم به عنوان معلم یاد میگیرم) به سنجش جهت گیری هدف معلمان برای تدریس می پردازد. این پرسشنامه دارای اعتبار بازآزمایی قابل قبولی بود به این صورت که در فاصله یک هفته در اجرای دوباره آزمون پایایی بازآزمایی زیر مقیاس تبحری ۰/۶۶، رویکرد - توانایی ۰/۶۵، اجتنابی - توانایی ۰/۸۸. و هدف کار - اجتنابی ۰/۷۷ بود.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسشنامه ها به منظور تأیید یا رد ابعاد و عوامل مدل تدوین شده، از معادلات ساختاری و نرم افزار Smart PLS, spss استفاده خواهد شد، در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل و بررسی داده ها از روشهای آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده می گردد.

۳- یافته های تحقیق

جداول زیر فراوانی و درصد فراوانی افراد نمونه را به تفکیک سن نشان می دهد.

جدول (۱): فراوانی و درصد فراوانی وضعیت سنی معلمان زن مورد مطالعه			
متغیر	فراوانی		درصد فراوانی
وضعیت سنی	۲۰ تا ۳۰ سال	۷۳	۴۴
	۳۱ تا ۴۰ سال	۸۰	۴۸
	۴۱ تا ۵۰ سال	۱۲	۷

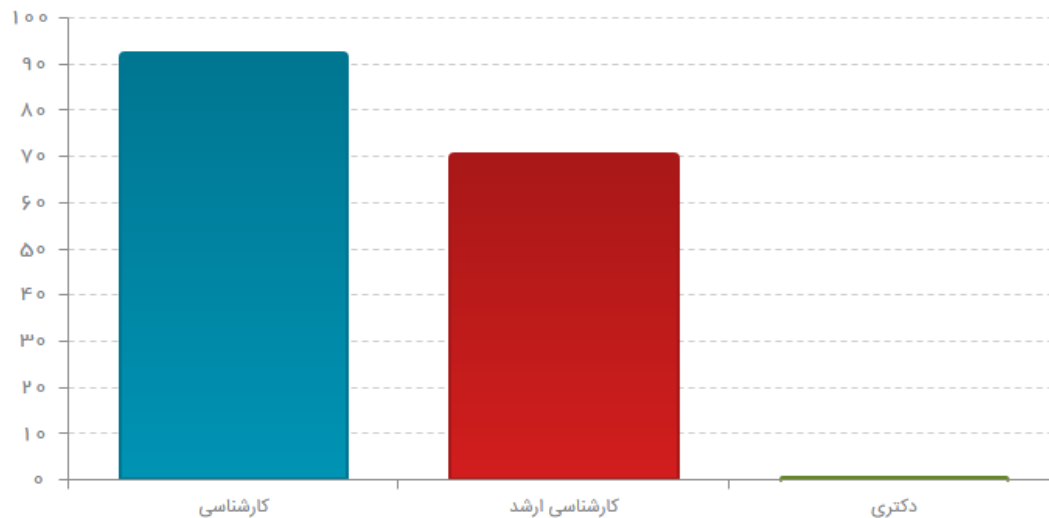


نمودار (۱): وضعیت سنی معلمان زن مورد مطالعه

با توجه به نمودار (۱)، بالاترین درصد سنی مربوط به وضعیت سنی ۲۰ تا ۳۰ سال که ۴۴ درصد را به خود اختصاص داده است و کمترین که ۷ درصد می باشد مربوط به وضعیت سنی ۴۱ تا ۵۰ سال می باشد.

جدول (۲)- فراوانی و درصد فراوانی وضعیت تحصیلی معلمان زن مورد مطالعه

متغیر	فراوانی	درصد فراوانی
مقطع تحصیلی		
کارشناسی	۹۳	۵۶,۴
کارشناسی ارشد	۷۱	۴۳
دکترا	۱	۰,۶



نمودار (۲): وضعیت تحصیلی معلمان مورد مطالعه

با توجه به جدول و نمودار (۲)، بالاترین درصد مربوط به مقطع تحصیلی کارشناسی که ۵۶,۳ درصد را به خود اختصاص داده است و کمترین درصد مربوط به مقطع تحصیلی دکتری که ۶ درصد است، می باشد.

-آزمون کولمگروف-اسمیرنوف

توزیع احتمالی مشاهدات نرمال است: H_0
 توزیع احتمالی مشاهدات نرمال نیست: H_1

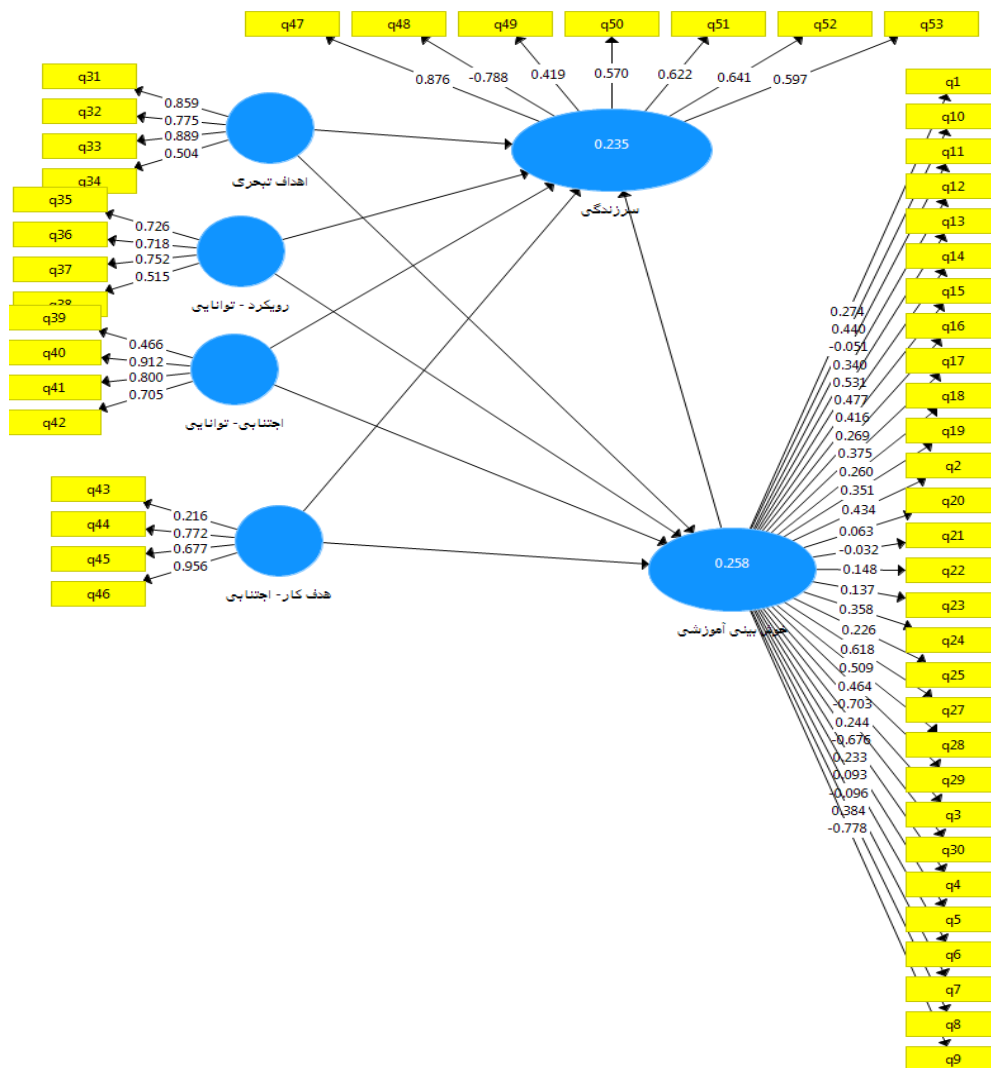
جدول (۳): نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

متغیر	سطح معناداری
اهداف تبحری	.۸۵۶
رویکرد- توانایی	.۷۸۳
اجتنابی- توانایی	.۸۳۶
هدف کار- اجتنابی	.۸۱۲
سرزندگی معلمان	.۷۰۴
خوش بینی آموزشی	.۷۶۵

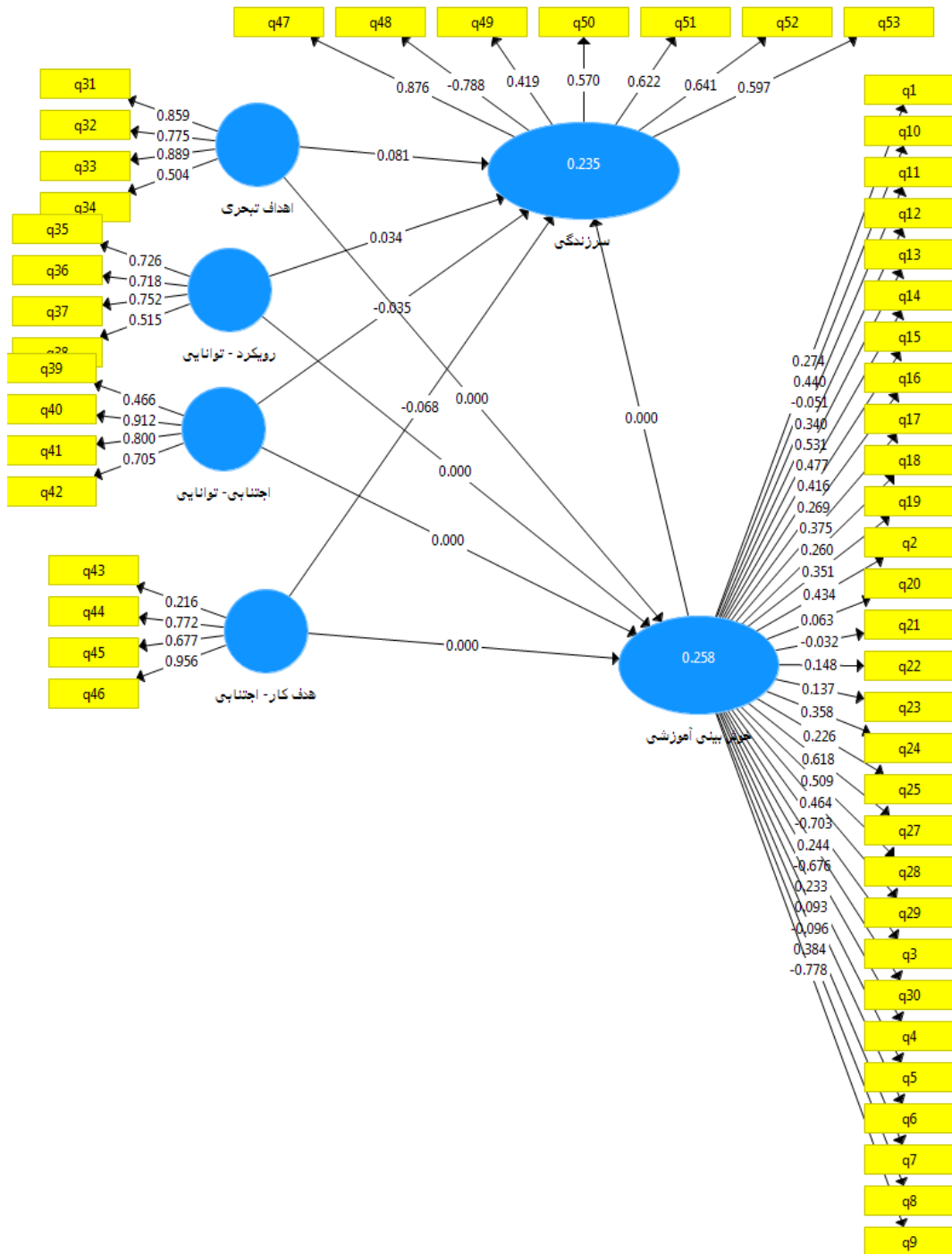
باتوجه به سطح معناداری بدست آمده از این آزمون در جدول (۴)، مشاهده می شود که مقادیر احتمال معناداری، بیشتر از خطای نوع اول ۰/۰۵ برآورد شده اند از آنجا که فرض صفر این آزمون مبتنی بر نرمال بودن توزیع تجربی نمرات است، می توان پذیرفت که توزیع نمرات هریک از متغیرهای تحقیق در سطح خطای ۰/۰۵ نرمال بوده است. لذا در انتخاب نرم افزار معادلات ساختاری از نرم افزار **pls** استفاده خواهد شد.

-آزمون همگن بودن

این آزمون اولین بار توسط برین در سال ۱۹۹۶ بر روی متغیرهای انعکاسی اجرا گردید سپس در سال ۲۰۰۵ با پدید آمدن نرم افزار **smart pls** بدین بیان کرد که سؤالات هر متغیر در مدل اندازه گیری یا مدل بیرونی باید کاملاً همگن باشد گویی سؤالات همگی یک بعد را می سنجد از این رو این آزمون، آزمون تک بعدی نیز نام گرفت. نحوه اجرا: باید بارهای عاملی تمام سؤالات بررسی شود و تک تک بارهای عاملی بالای ۰,۷ باشد



نمودار ۳- مدل اندازه گیری در حالت تخمین ضرائب استاندارد



نمودار ۴: مدل اندازه گیری ضرایب مدل با **T-Value**

- آزمون پایانی مدل

آلفای کرونباخ: همبستگی درونی سؤالات خارج از مدل

جدول ۴- جدول آلفای کرونباخ	
الفای کرونباخ	
اهداف تبحری	۰/۸۵۶
رویکرد - توانایی	۰/۷۸۳
اجتنابی - توانایی	۰/۸۳۶
هدف کار - توانایی	۰/۸۱۲
سرزندگی معلمان	۰/۷۰۴
خوش بینی آموزشی	۰/۷۶۵

مقدار آلفای کرونباخ مؤلفه ها باید بالاتر از ۰,۷ باشد لذا همبستگی درونی سؤالات خارج از مدل مورد تأیید قرار می گیرد.

پایانی دلون گلدشتاین (پایایی مرکب یا ترکیبی): همبستگی درونی سؤالات درون مدل

جدول ۵- جدول پایانی دلون گلدشتاین	
Composite Reliability	
اهداف تبحری	۰/۸۵۰
رویکرد - توانایی	۰/۷۷۶
اجتنابی - توانایی	۰/۸۲۱
هدف کار - توانایی	۰/۷۷۶
سرزندگی معلمان	۰/۷۶۷
خوش بینی آموزشی	۰/۷۵۳

اگر مدل تازه تولد یافته بود جهت گیری هدف بالای ۰,۶ مورد تأیید باشد، اگر مدل در مرحله بلوغ باشد سرزندگی و خوش بینی آموزش باید بالای ۰,۷ باشد و زیر ۰,۹۵ باشد زیرا در این صورت سؤالات بسیار شبیه هم می شوند (کلین ۲۰۱۰).^۲

- پایایی اشتراکی

یعنی دیگر به همبستگی سؤالات مربوط نمی باشد بلکه پایایی اشتراکی یعنی یک سوال خودش چقدر تعمیم پذیر است یعنی سؤال بتواند سهم تبیین واریانس خود را در هر مدل حفظ کند. (برین ۲۰۰۵).^۳

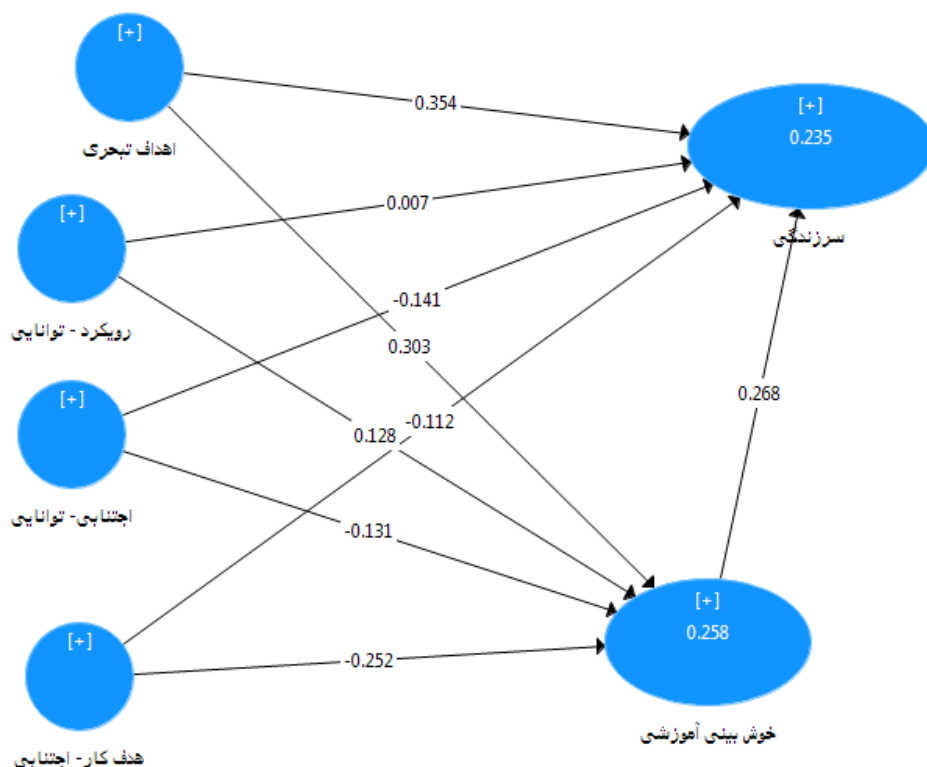
جدول ۶- جدول پایایی اشتراکی	
communality	
اهداف تبحری	۰/۸۷۸

^۱.kline
^۲.Bryne

رویکرد - توانایی	۰/۷۸۹
اجتنابی - توانایی	۰/۸۵۸
هدف کار - توانایی	۰/۸۶۹
سرزندگی معلمان	۰/۸۶۲
خوش بینی آموزشی	۰/۸۶۹

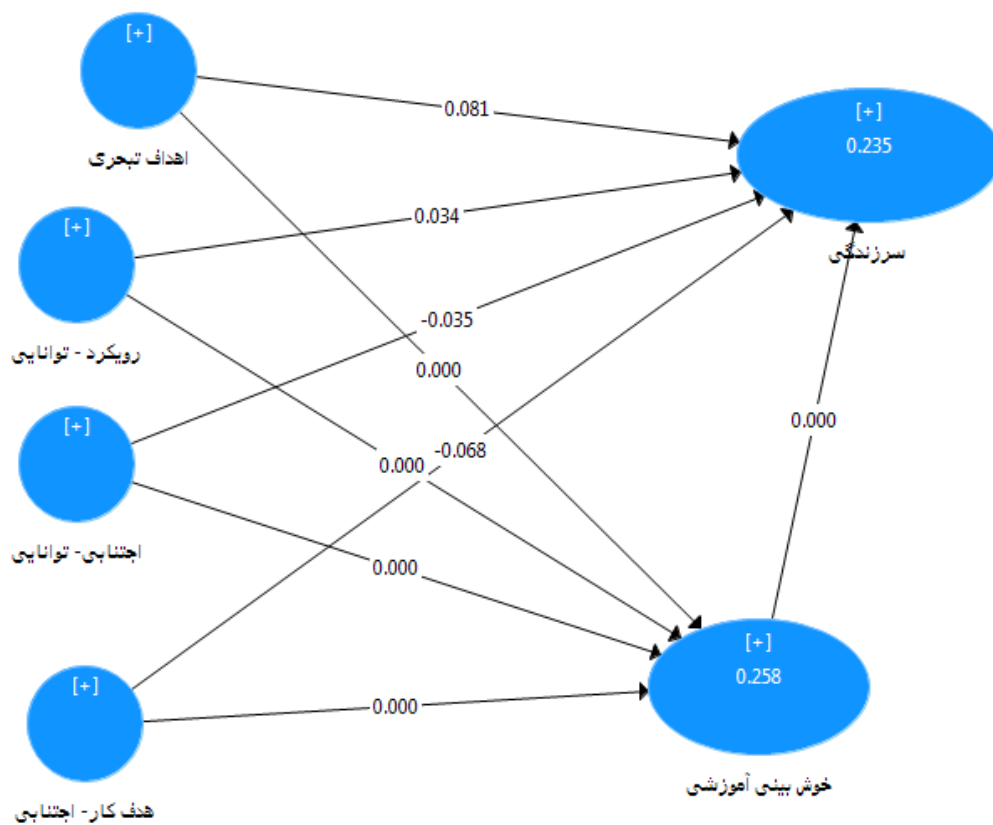
شاخصی برای آن تهیه شده به نام شاخص اشتراکی این شاخص در **pls** باید برای هر سؤال حساب شود و برای هر متغیر گزارش شود و از مجموع میانگین می گیرد. و برای هر متغیر باید بالای ۰,۵ باشد. با توجه به نتایج حاصل از ۳ آزمون پایایی، مدل از پایایی برخوردار است.

مدل ساختاری پژوهش ما با توجه به ضرائب مسیر آن و معنی داری این ضرائب به صورت زیر است



نمودار ۵-مدل ساختاری در حالت تخمین ضرائب مسیر

۴- communality



نمودار (۶)-مدل ساختاری در حالت معناداری ضرائب مسیر (P-Value)

- تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه های تحقیق

در جداول زیر اثرات بین متغیرها و معناداری این اثرات نشان داده شده است. یعنی باید بررسی گردد که ضرائب β هر یک از فرضیات آیا از نظر آماری معنی دار است یا خیر.

جدول ۷-جدول ضرائب مسیر مدل ساختاری

خوش بینی آموزشی	سرزندگی	هدف کار - اجتنابی	هدف کار - توانایی	هدف تبحری	هدف تبحری

جدول ۸- جدول ضرایب غیر مستقیم

خوش بینی آموزشی	سرزندگی	هدف کار- اجتنابی	اجتنابی- توانایی	رویکرد- توانایی	اهداف تبحری
۰/۳۰۳	۰/۲۷۲				اهداف تبحری
۰/۱۲۸	-۰/۰۲۷				رویکرد - توانایی
-۰/۱۳۱	-۰/۱۰۶				اجتنابی- توانایی
-۰/۲۵۲	-۰/۰۴۵				هدف کار- توانایی
					سرزندگی معلمان
	۰/۲۶۸				خوش بینی آموزشی

جدول ۹- اثرات غیر مستقیم

خوش بینی آموزشی	سرزندگی	هدف کار- اجتنابی	اجتنابی- توانایی	رویکرد- توانایی	اهداف تبحری
	۰/۰۸۱				اهداف تبحری
	۰/۰۳۴				رویکرد - توانایی
	-۰/۰۳۵				اجتنابی- توانایی
	-۰/۰۶۸				هدف کار- توانایی
					سرزندگی معلمان
					خوش بینی آموزشی

جدول ۱۰- اثرات کل بین متغیرهای تحقیق

خوش بینی آموزشی	سرزندگی	هدف کار- اجتنابی	اجتنابی- توانایی	رویکرد- توانایی	اهداف تبحری
۰/۳۰۳	۰/۳۵۴				اهداف تبحری
۰/۱۲۸	۰/۰۰۷				رویکرد - توانایی
-۰/۱۳۱	-۰/۱۴۱				اجتنابی- توانایی
۰/۲۵۲	-۰/۱۱۲				هدف کار- توانایی
					سرزندگی معلمان
	۰/۲۶۸				خوش بینی آموزشی

منبع: یافته های تحقیق

برای بررسی نقش میانجی متغیر خوش بینی آموزشی در رابطه جهت گیری هدف (اهداف تبحری، رویکرد - توانایی، اجتنابی- توانایی و هدف کار- اجتنابی) و سرزندگی نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم خوش بینی آموزشی بر سرزندگی مطابق با جدول (۴-۱۴)، قابل مشاهده است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. بنابراین، فرضیه اصلی

تحقیق تأیید می شود و نقش میانجی متغیر خوش بینی آموزشی بر سرزندگی معلمان معنادار است و این متغیر در این رابطه نقش میانجی دارد بدین مفهومی که به طور غیرمستقیم خوش بینی آموزشی باعث اثرگذاری جهت گیری هدف (اهداف تبحری، رویکرد - توانایی، اجتنابی - توانایی و هدف کار - اجتنابی) بر سرزندگی معلمان به ترتیب به میزان ۳۵۴/، ۰۰۷/، ۱۴۱/ و ۱۱۲/ می شود.

۴- نتیجه گیری و پیشنهادات

باورهای معلم و ویژگیهای آنان از مهمترین خصوصیات است که تاثیر بسیاری بر محیط یادگیری، تدریس و عملکرد دانش آموزان دارد. یکی از این باورها خوشبینی است و سازه انگیزشی که در چند دهه اخیر به طور گسترده توسط محققان انگیزش مورد توجه و استفاده قرار گرفته است، جهت گیری هدف است که هدف گرایی پیامدهای شناختی، هیجانی و انگیزشی در افراد دارد. به عبارت دیگر عملکرد تحصیلی افراد را تحت تأثیر قرار می دهد. هدف پیشرفت را می توان به عنوان یک چارچوب ذهنی شناختی - اجتماعی قلمداد کرد که شخص را در تفسیر موقعیت ها، پردازش اطلاعات، رویارویی با تکلیف و مقابله با چالش ها راهنمایی می کند و می توان گفت، زندگی تحصیلی از مهمترین دوره های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز فرد تأثیر می گذارد و در آنجا لیاقت ها تواناییها به بار مینشینند و پیشرفتهای علمی حاصل می شود؛ اما در زندگی روزانه ی تحصیلی، دانش آموزان با انواع چالشها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله؛ نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...)، مواجه می شوند که با توجه به نتایج آزمون فرضیات تحقیق خوش بینی آموزشی و جهت گیری هدف اثر مثبت و معناداری بر سرزندگی معلمان با توجه دیدگاه و نظرات معلمان زن مورد مطالعه در شهرستان پیرانشهر دارد و با توجه به سطح آماری نیز فرضیات تایید و مورد پذیرش قرار می گیرند.

با توجه به نتایج تحلیل معادلات ساختاری می توان بیان نمود که معلم با خوش بینی آموزشی بالا با برخورداری از مؤلفه های خودکارآمدی، اعتماد و تاکید تحصیلی دارای نیروی قدرتمندی واحدی است که می تواند تأثیر مثبت و فراوانی بر عملکرد دانش آموزان داشته باشد و خوش بین آموزشی در کلاس درس سبب می شود که آنها بر خصوصیات مثبت دانش آموزان و کلاس تمرکز کنند و با نتایج مطالعه هوی هوی و کورز در سال ۲۰۰۸ مطابقت دارد و همراه با جهت گیری هدف باعث بهبود سرزندگی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود به طوری که جهت گیری هدف را به عنوان اهداف رفتاری می دانند که در یک موقعیت وابسته به احساس شایستگی به وسیله فرد ادراک یا دنبال می شود. جهت گیری های اهداف، هدف و معانی هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می گیرد و الیوت و پینتریچ در سال ۲۰۱۶ یک ماتریس دوبعدی از جهت گیری هدف را پیشنهاد کرده اند که طبق آن چهار گرایش به هدف داریم که شامل هدف های تسلط - گرایشی، تسلط - اجتنابی، عملکرد - گرایشی و عملکرد - اجتنابی می باشند. افراد با هدف تسلط - گرایشی بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف بر اساس معیارهای درونی، بالا بردن شایستگی خود و تلاش برای انجام تکالیف چالش انگیز تمرکز می کنند. در مقابل افراد با هدف تسلط - اجتنابی بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می کنند. همچنین افراد با هدف عملکرد - گرایشی بر خلاف کسانی که گرایش به تسلط دارند به روی جلوه بیرونی شایستگی و این که چگونه توانایی در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می گیرد (مثلاً بهتر از دیگران بودن)، استفاده از معیارهای

مقایسه اجتماعی، در جستجوی شهرت بودن به لحاظ سطح بالای عملکرد تمرکز می کنند. در مقابل افراد با هدف عملکرد- اجتنابی، سعی می کنند از شکست دوری کنند. یعنی افراد با اهداف عملکرد- گرایشی هم هیجانات مثبت (خودکارآمدی بالا، نمرات بالا) و هم هیجانات منفی (اضطراب و حسادت) را تجربه می کنند. در رابطه با اهداف عملکرد- اجتنابی نیز میان یافته ها هماهنگی بالایی مبنی بر این که با الگوهای منفی و سازش نیافته مرتبط است وجود دارد. شایستگی ممکن است برحسب استانداردهای به کار رفته در ارزیابی، یعنی مرجعی که تعیین می کند شخص خوب یا ضعیف عمل می کند و سه معیار ارزیابی اساسی مشخص شود: تکلیف، خود و دیگری. الگوهای اهداف پیشرفت ۲×۲ و سه بخشی نیز بر همین اساس مفهوم سازی می شوند: هدف تسلط- گرایشی بر دستیابی به شایستگی تکلیف- محور یا خود- محور تمرکز می کند. هدف تسلط- اجتنابی از بی کفایتی خود- محور یا تکلیف- محور، هدف عملکرد- گرایشی بر کسب شایستگی دیگر- محورو عملکرد- اجتنابی بر اجتناب از بی کفایتی دیگر- محور تمرکز می کند. وقتی اهداف پیشرفت به این صورت مفهوم سازی می شوند، روشن می شود که اهداف تسلطی دربرگیرنده دو معیار متفاوت برای ارزیابی است: شایستگی تکلیف- محور و شایستگی خود- محور. و با نتایج بیان شده در پژوهش حاضر مطابقت دارد. و نتایج پژوهش با نتایج پژوهش های انجام شده (سادات میرغیائی (۱۳۹۹)، زاهد بابلان و کریمیان پور (۱۳۹۹)، نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۸)، فرایدل و همکاران (۲۰۲۰)، کای یو و مارتین (۲۰۱۹)، همسو می باشد و فرضیه اصلی تحقیق تایید شده است.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می شود مؤلفه های خوش بینی آموزشی و جهت گیری هدف در سرزندگی معلمان مؤثر است لذا توصیه می شود شیوه های فرزندپروری و سبک دلبستگی ایمنی-اجتنابی و انگیزش به معلمان از طرف آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد.

به مؤلفه های جهت گیری هدف همچون اهداف تبحری، رویکرد- توانایی، اجتنابی - توانایی و هدف کار- اجتنابی در راستا بهبود سرزندگی معلمان توجه و اهمیت بیشتری داده شود.

خوش بینی آموزشی معلمان پیش بینی کننده قوی تری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است که در نمونه کلی معلمان اعتماد به دانش آموزان و والدین، بیشترین نقش را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ایفا می کنند لذا توصیه می شود که به معلمان بیشتر توجه شود.

با توجه به اثر پیش بینی کنندگی اعتماد و تاکید می توان با تلاش جمعی مدیران و والدین، محیطی بهتر را برای معلمان و بهبود شغلی آنها برگزید تا خوش بینی آموزش و سرزندگی معلمان بهبود یابد.

منابع:

- آخوند مکه ای، نرگس، (۱۳۹۸)، رابطه ابعاد خلاقیت هیجانی و خوش بینی علمی معلمان با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان، هفتمین همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران
- بدری گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور؛ غلامی، سمیه (۱۳۹۴)، رابطه خوش بینی تحصیلی و جهت گیری هدف شغلی با رضایت شغلی معلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۲۲ (۳۱)،
- حجازی، الهه؛ امینی پور، شیما (۱۳۹۳)، رابطه میان خوش بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره ۵۲ (۱۳)، ۴۵-۳۰.

حسین چاری، مسعود؛ قزل بیگلو، فتانه؛ جوکار، بهرام (۱۳۹۸)، تعامل معلم- دانش آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه گری جهت گیری هدف، روانشناسی تربیتی، شماره ۵۲ (۱۵)، ۸۵-۴۵.

دهقانی زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۴۷-۲۱.

ربانی، زینب و یوسفی، فریده. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه گری جهت گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۸۰-۴۹.

زاهد بابلان؛ عادل؛ کریمیان پور، غفار (۱۳۹۹)، رابطه خوش بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، شماره ۱ (۹)، ۱۷۰-۱۴۹.

شریفی ارادنی، علیرضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داود؛ شریفی ارادنی، احمد؛ رئیس، جعفر و روحی، علیرضا. (۱۳۹۲). پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی گری جهت گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. *دو فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور*، ۴ (۳)، ۶۱-۵۱.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23(3), 265-282.

Binti Maat, S. M., & Zakaria, E. (2010). THE LEARNING ENVIRONMENT, TEACHER'S FACTOR AND STUDENTS ATTITUDE TOWARDS MATHEMATICS AMONGST ENGINEERING TECHNOLOGY STUDENTS. *International Journal of Academic Research*, 2(2).

Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., ... & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of school psychology*, 53(1), 87-103.

Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129-149.

Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence*, 32(4), ۷۹۷-۸۱۷.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93(1), 43.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

den Brok, P., Fisher, D., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Rickards, T. (2006). Secondary teachers' interpersonal behaviour in Singapore, Brunei and Australia: A cross-national comparison. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(1), 79-95.