

Investigating the mediating Role of Students Academic Optimism on the Relationship between School Academic Optimism and Students Self-Efficacy

Sadegh Hamedinasab^{1*}, Ali Asgari², Hadi Pourshafei³

1- PhD student of Curriculum, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.

3- Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of students' academic optimism on the relationship between school academic optimism and students' self-efficacy. The research method was correlational descriptive. 296 students were selected by stage sampling. The data were gathered by using of three questionnaires: School Academic Optimism Hoy et al, Student Academic Optimism Tschannen-Moran et al, and Self-efficacy Morris. Structural equation modeling (path analysis) was used for data analysis. The direct effect of school academic optimism on student academic optimism was positive and significant. Also, the direct effect of student academic optimism on self-efficacy was positive and significant. In addition, the results showed that the school academic optimism had an indirect effects on self-efficacy through student academic optimism. The path analysis result indicate that the conceptual model is good fitting the data. Therefore, it is possible to take a positive step towards improving students' self-efficacy by increasing school academic optimism and student academic optimism.

Keywords: school academic optimism, student academic optimism, students' self-efficacy

*. hamed_i_s@birjand.ac.ir

بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان در رابطه بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان

صادق حامدی نسب^۱، علی عسگری^۲، هادی پورشافعی^۳

۱- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

چکیده

هدف پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان در رابطه بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان بود. روش تحقیق استفاده‌شده، توصیفی از نوع همبستگی بود. تعداد ۲۹۶ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، از سه پرسشنامه خوش‌بینی علمی مدرسه هوی و همکاران، خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان تی‌شان موران و همکاران و خودکارآمدی موریس استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری (تحلیل مسیر) استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند ضریب همبستگی بین خوش‌بینی علمی دانش‌آموز، خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموز مثبت و معنادار است. اثر مستقیم خوش‌بینی علمی مدرسه بر خوش‌بینی علمی دانش‌آموز مثبت و معنادار بود. همچنین اثر مستقیم خوش‌بینی علمی دانش‌آموز بر خودکارآمدی نیز مثبت و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج تحقیق نشان دادند خوش‌بینی علمی مدرسه به واسطه خوش‌بینی علمی دانش‌آموز اثر غیرمستقیمی بر خودکارآمدی دارد. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان دادند مدل مفهومی پژوهش از برازش کافی برخوردار است؛ بنابراین می‌توان با افزایش خوش‌بینی علمی مدرسه و خوش‌بینی علمی دانش‌آموز، گامی مثبت برای ارتقای خودکارآمدی فراگیران برداشت.

کلیدواژه: خوش‌بینی علمی مدرسه، خوش‌بینی علمی دانش‌آموز، خودکارآمدی دانش‌آموز

مقدمه

خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن، سال‌ها است در کانون توجه روانشناسان پرورشی و دیگر کارشناسان تعلیم و تربیت قرار دارد. در سال‌های اخیر، مطالعات کارشناسان و پژوهشگران از بررسی عوامل رفتاری به سمت واکاوی عوامل شناختی تغییر کرده است. بندورا از نظریه‌پردازان شناختی اجتماعی است که سازوکارهای تأثیرگذار بسیاری را بررسی کرده است. او در میان سازوکارهای تأثیرگذار، هیچ کدام را در کنترل کارکرد، پرنفوذتر از خودکارآمدی و باورهای افراد از توانایی نمی‌داند (کریم‌زاده و محسنی، ۱۳۸۵).

خودکارآمدی سازه اصلی نظریه شناختی بندورا است و به برداشت افراد از توانایی‌های خود برای انجام کار و فعالیت اشاره دارد. بر اساس این، افراد تمایل دارند به فعالیت‌هایی بپردازند که در انجام آنها احساس اطمینان کنند و اگر افراد در انجام فعالیت، احساس ناتوانی کنند، به‌طور معمول از انجام آن اجتناب می‌کنند. باورهای خودکارآمدی بر میزان مصرف انرژی برای انجام فعالیت‌ها و میزان مقاومت در برابر موانع اثرات مستقیم دارد (روحی و همکاران، ۱۳۹۲).

خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیرگذار است؛ برای مثال، دانش آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای امتحان آماده نشود؛ زیرا فکر می‌کند هر اندازه زحمت بکشد فایده‌ای نخواهد داشت.

در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است. وقتی عملی در حال وقوع است، خودکارآمدی میزان تلاش صرف شده و ثبات قدم را تعیین می‌کند. افرادی که از خود مطمئن نیستند، بیشتر متمایل به پیش‌بینی سناریوهای شکست‌اند؛ یعنی درباره امکان کمبودهای

عملکرد نگران‌اند و پیش از موقع تلاش خود را ناتمام می‌گذارند. بدین ترتیب افراد با حس خودکارآمدی خوش‌بینانه، سناریوهای موفقیت را تصویرسازی می‌کنند که عمل آنها را هدایت می‌کند و به آنها اجازه استقامت در مواجه شدن با موانع را می‌دهد (دودانگه حسن کیاده، ۱۳۹۱؛ جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲).

خودکارآمدی سازه‌ای چندبعدی است که باید در زمینه‌های مختلف ارزیابی شود. خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی از جمله ابعادی‌اند که در سال‌های اخیر نظر پژوهشگران را به خود اختصاص داده‌اند. خودکارآمدی تحصیلی^۱ به معنای احساس توانمند بودن فرد در فعالیت‌های یادگیری، موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است (موریس، ۲۰۰۱). خودکارآمدی هیجانی^۲ به صورت باور فرد به توانا بودن در کنترل و مدیریت احساس و عواطف خود در برقراری ارتباط با دیگران و یا در موقعیت‌های اجتماعی تعریف شده است (پول و کوالتر، ۲۰۱۲؛ به نقل از چناری و یوسفی، ۱۳۹۳).

خودکارآمدی اجتماعی^۳ به قابلیت‌های فرد در برخورد با چالش اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری‌های بین فردی اشاره دارد (موریس، ۲۰۰۱).

در سال‌های اخیر، تمرکز اصلی پژوهش‌ها در روانشناسی مثبت بر مبنای مفاهیمی چون خودکارآمدی، سلامت روان، استرس، افسردگی، شغلی، اضطراب و افسردگی بوده است (مایرز، ورکام و بیکر، ۲۰۱۳؛ پترسون، ۲۰۰۰؛ سیر و ولابردریک،

1 Academic Self- efficacy

2 Emotional Self-efficacy

3 Social Self-efficacy

۲۰۱۳). روانشناسی مثبت، بیشتر به کیفیت بهتر زندگی می‌پردازد تا اینکه مشکلات موجود را حل کند. روانشناسی مثبت واژه مترادف از تندرستی، رضایت، شادی، رضایت عاطفی، خوش‌بینی و شوق برای انجام کار است که همگی تجارب مثبت روان‌اند؛ به‌ویژه خودکارآمدی که اعتقاد به ویژگی مثبت است که باید در پژوهش‌های آموزشی بررسی شود (هوی و تارتر، ۲۰۱۱ به نقل از سزگین و اردوگان ۲۰۱۵؛ سلیگمن، ۲۰۰۲ به نقل از سزگین و اردوگان ۲۰۱۵؛ سلیگمن و سیکزنیمالی، ۲۰۰۰ به نقل از سزگین و اردوگان ۲۰۱۵).

مفهوم خوش‌بینی با پژوهش‌های سلیگمن و نظریه او درباره «درماندگی آموخته‌شده»^۱، وارد عرصه روانشناسی شد (نوری و جان بزرگی، ۱۳۸۷). زندگی با مشکلات، ناملازمات، شکست‌ها، موانع و بی‌عدالتی همراه است؛ بنابراین به نظر می‌رسد خودکارآمدی خوش‌بینانه سودمند باشد. افراد پرتلاش، آنقدر احساس نیرومندی می‌کنند که قادرند تلاش فوق‌العاده‌ای از خود نشان دهند و شکست‌های زیادی را که به آنها دچار می‌شوند، تحمل کنند (کرین، ۱۳۸۴/۱۹۴۳ ترجمه خوبی‌نژاد و رجایی). کارور و شیر (۲۰۰۳) بیان می‌کنند افراد خوش‌بین همواره در انتظار اتفاق‌های خوشایند در زندگی‌اند و اعمال انسان تا حد زیادی از انتظارات نتایج آن اعمال تأثیر می‌پذیرد. خوش‌بین‌ها به‌طور عادی انتظارات مثبتی به آینده دارند؛ درحالی‌که بدبین‌ها منتظر نتایج منفی‌اند.

مفهوم خوش‌بینی علمی^۲ از دل پژوهش‌های صورت‌گرفته درباره روانشناسی مثبت، خوش‌بینی، سرمایه اجتماعی و تجهیزات جامع مدارس از هوی،

تارتر و وولفولک هوی (۲۰۰۶) شناسایی شده است و یکی از محدود خصوصیات سازمانی است که با کنترل وضعیت اجتماعی، اقتصادی و موفقیت‌های قبلی دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و باعث ایجاد تفاوت‌هایی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. خوش‌بینی علمی، به‌منزله ویژگی سازمانی و فردی، در پی ایجاد و حفظ فرهنگ مدرسه‌ای است که معلمان را تشویق کند تا باورهای خوش‌بینانه به‌ویژه درباره کارآمدی خودشان، اعتماد به دانش‌آموز و والدین آنها و اعمال تأکید علمی در وظایف آموزشی را در خود ایجاد و حفظ کنند و برای گسترش محیط مدرسه‌ای مثبت‌گرا و فعال و شاداب بکوشند (حسن‌زاده، ۱۳۹۲).

تأکید علمی، خودکارآمدی جمعی و اعتماد مدرسه از ویژگی‌های جمعی مدرسه است که این مؤلفه‌ها مربوط به موفقیت دانش‌آموزان می‌شود و همچنین کنترل‌کننده‌ای برای شرایط اجتماعی و اقتصادی و سطح مدرسه است. این سه ویژگی جمعی اگرچه شبیه ماهیت و کارکردشان نیستند، تأثیر مثبتی بر موفقیت دانش‌آموز می‌گذارند (اسمیت و این و هوی، ۲۰۰۷؛ برد، هوی و هوی؛ ۲۰۱۰؛ هوی و فلدمن، ۱۹۸۷). هوی و همکاران (۲۰۰۵، ۲۰۰۶) وجوه مشترکی از این سه مفهوم را نشان دادند و واژه جدیدی به نام خوش‌بینی علمی مدرسه^۳ پدید آوردند که ساختار کلی از مدارس است و تأکید علمی، خودکارآمدی جمعی و اعتماد به دانش‌آموزان و والدین را شامل می‌شود. مفهوم خوش‌بینی علمی شامل ابعاد شناختی و عاطفی است و هم به‌منزله عنصر رفتاری عمل می‌کند. خودکارآمدی جمعی اعتقاد و نگرش جمعی است؛ بنابراین شناختی

1 Learned helplessness

2 Academic Optimism

3 Academic optimism of schools

است. اعتماد به والدین و دانش‌آموزان پاسخ مؤثر به الگوهای تعاملی است و تأکید علمی نیز تأکیدی برای رفتارهای پیشرفت‌گرا در محیط کار مدرسه است (لوپوسک و زوپانکیک، ۲۰۰۹)؛ بنابراین خوش‌بینی علمی، متغیر با سه ویژگی اساسی خودکارآمدی، اعتماد و تأکید علمی است. هوی و همکاران (۲۰۰۵) نتیجه می‌گیرند «خودکارآمدی جمعی بازتابی از افکار و عقاید گروه‌هاست؛ اعتماد مدرسه بُعد تأثیرگذار است و تأکید علمی برگرفته از قواعد رفتاری خودکارآمدی و اعتماد است».

خوش‌بینی علمی مدرسه، سازه‌ای است که شامل سه خرده‌مقیاس به شرح ذیل است: تأکید علمی^۱؛ تأکید علمی به میزان اهمیتی گفته می‌شود که مدرسه بر فعالیت‌های تحصیلی و فکری می‌دهد. در این مدارس دانش‌آموزان برای پیشرفت تحصیلی بیشتر سخت تلاش می‌کنند و برای دستیابی به درجه‌های علمی بهتر با یکدیگر همکاری می‌کنند و به یکدیگر احترام می‌گذارند. خودکارآمدی جمعی^۲؛ خودکارآمدی جمعی مدرسه، قضاوتی از خودکارآمدی سازماندهی شده و اجرای فعالیت‌های معلمان است که نیازمند اثرگذاری مثبت بر دانش‌آموزان است. اعتماد دانش‌آموزان و والدین^۳؛ اعتماد به مدرسه، تمایل اعضای مدرسه به حساس بودن در قبال والدین و دانش‌آموزان اشاره دارد؛ زیرا آنها برای حسن نیت، صداقت و بازبودن، اعتماد به نفس دارند. اعتماد به مدرسه با مقیاس اعتماد چندگانه سنجیده می‌شود (گدارد، ۲۰۰۹؛ هوی و هوی، ۲۰۰۹؛ اسمیت و این و هوی، ۲۰۰۷).

علاوه بر خوش‌بینی علمی مدرسه، دانش‌آموزان نیز دارای خوش‌بینی علمی‌اند و خوش‌بینی علمی دانش‌آموز دارای سه مؤلفه «اعتماد دانش‌آموز به معلمان^۴، ادراک دانش‌آموز از تأکید علمی^۵ و شناسایی دانش‌آموز با مدرسه^۶ یا هویت مدرسه» به شرح ذیل است: اعتماد دانش‌آموز به معلمان: اعتماد دانش‌آموز به معلمان رابطه مبتنی بر اعتماد شامل احساس خیرخواهی، قابلیت اطمینان، صلاحیت (شایستگی)، راست‌گویی (صداقت) و پذیرا بودن (گشودگی) است (تی‌شان موران و هوی، ۱۹۹۸؛ آدامز، فورسیس و میچل، ۲۰۰۹). ادراک دانش‌آموز از تأکید علمی به معنی توانایی معلم در تأکید بر وظایف تحصیلی بیش از وظایف اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان است (وولفولک، ۲۰۱۰). شناسایی دانش‌آموز با مدرسه (هویت مدرسه): دانش‌آموزانی که با مدرسه شناسایی می‌شوند، بیشتر با عناوینی از قبیل وابستگی^۷، دل‌بستگی^۸، مشارکت^۹، تعهد^{۱۰} و تعلق‌داشتن^{۱۱} یا برعکس بیگانه^{۱۲} نسبت به مدرسه توصیف می‌شوند (فردریک، بلومفلد و پریس، ۲۰۰۴).

این سه مؤلفه طبق نظریه شناختی - اجتماعی بندورا، با یکدیگر در تعامل‌اند و پژوهش‌های انجام‌شده بر این سه مؤلفه، در دو قالب روانشناسی مثبت و نظریه شناخت اجتماعی بندورا متمرکز شده است (مسیچ، کنسلر و اندرسون، ۲۰۱۲).

نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، مدت‌زمانی را که صرف یادگیری می‌کنند و رشد

4 Student trust in teachers

5 Student perceptions of academic press

6 Student identification with school

7. Affiliation

8. Attachment

9. Involvement

10. Commitment

11. bonding

12. Alienated

1 Academic emphasis

2 Collective efficacy

3 Faculty trust in students and parents

خسروی (۲۰۰۳) با مطالعه‌ای که بر ۵۲۹ دانش‌آموز انجام داد دریافت دانش‌آموزان قوی در مقایسه با دانش‌آموزان ضعیف باور مثبتی نسبت به توانایی‌هایشان دارند و کمتر از خودشان انتظار شکست دارند. محمدزاده (۱۳۹۳) در پژوهش «نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در رابطه بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان متوسطه شهر بیرجند» که بر ۳۱۵ دانش‌آموز انجام داد به این نتیجه رسید که اثر غیرمستقیم ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر پیشرفت تحصیلی ریاضی از طریق نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی معنادار است.

صالحی، عبداللهی، ابوالفضل و تقوی (۲۰۱۴) در مطالعه «بررسی رابطه بین خوش‌بینی علمی و خودکارآمدی معلمان» به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبتی بین خوش‌بینی علمی و خودکارآمدی معلمان وجود دارد. همچنین این مطالعه نشان داد بین مؤلفه‌های خودکارآمدی و خوش‌بینی معلمان رابطه مثبتی وجود دارد. سزگین و اردوگان (۲۰۱۵) در پژوهش «خوش‌بینی علمی، امید و شوق برای کار به منزله پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی و ادراک از موفقیت معلم» به این نتیجه دست یافتند که روابط معناداری بین خودکارآمدی معلم، ادراک از موفقیت معلم، خوش‌بینی علمی، امید و شوق داشتن برای انجام کار وجود دارد و این مؤلفه‌ها به‌طور مثبت، خودکارآمدی معلم را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین این فاکتورها خودکارآمدی معلم را با ادراک از موفقیت معلم پیش‌بینی می‌کنند.

با مرور نظریه‌های مختلف درباره ارتباط بین متغیرهای تحقیق استنتاج می‌شود که خوش‌بینی علمی

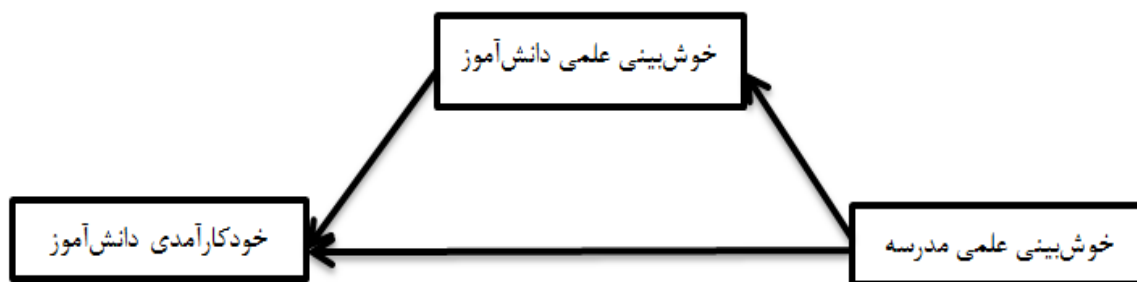
بلندمدت آنها را پیش‌بینی می‌کند. در بیشتر مدارس، دانش‌آموزان علاقه‌مندند رابطه‌ای با اعتماد بیشتر را با معلمان خود برقرار کنند و این اعتماد با احتمال زیاد به تقویت نگرش سازنده‌تر دانش‌آموزان کمک می‌کند. مدارسی وجود دارند که دانش‌آموزان درک می‌کنند موفقیت تحصیلی در مدرسه برایشان مهم و افتخارآمیز است؛ درحالی‌که در مدارس دیگر تلاش صرف‌شده برای موفقیت تحصیلی، مهم در نظر گرفته نمی‌شود. علاوه بر این، برخی از مدارس شرایطی به وجود می‌آورند که بیشتر دانش‌آموزان در مدرسه احساس ارزشمندی و تعلق می‌کنند؛ اما در مدارس دیگر دانش‌آموزان تمایلی به وابستگی به مدرسه ندارند. این نگرش‌ها به یکدیگر مرتبط و با همدیگر به موفقیت در سطوح بهتر کمک می‌کنند (تی شانن موران، بنکل، بنکل و مور، ۲۰۱۲).

سیدیکو، لاسال رسی، گل‌س، آرنکف و دیاز (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای بر دانشجویان کارشناسی حقوق به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با خوش‌بینی رابطه مثبت دارد؛ یعنی دانشجویانی که از سطح بهتری از خوش‌بینی برخوردار بودند، خودکارآمدی تحصیلی آنها نیز بیشتر بود. به‌طور کلی مطالعات گوناگونی نشان می‌دهد رابطه مثبتی بین خوش‌بینی و خودکارآمدی وجود دارد (ال-انزی، ۲۰۰۵؛ اشیر، کارور و برایدج، ۱۹۹۴).

همچنین مطالعات متعددی نشان دادند رابطه مثبتی بین خوش‌بینی علمی و موفقیت مدارس و دانش‌آموزان وجود دارد (هوی، ۲۰۰۲؛ هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسمیت و این و هوی، ۲۰۰۷). همچنین اسنپ و رایسنون (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند خوش‌بینی اثر مثبت بر موفقیت‌های علمی دارد.

۱. خوش‌بینی علمی مدرسه بر خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
 ۲. خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
 ۳. خوش‌بینی علمی مدرسه بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
 ۴. خوش‌بینی علمی دانش‌آموز نقش واسطه‌ای در رابطه بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد.
- مدل مفهومی پژوهش در شکل (۱) ارائه شده است.

بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (صالحی و همکاران، ۲۰۱۴؛ دانش، شمشیری، کاکاوند و سلیمی، ۲۰۱۳؛ بیرامی و پورفرج مران، ۲۰۱۳؛ آریان پور و دنیا رود، ۲۰۱۲). بر اساس این، با توجه به اهمیت خوش‌بینی علمی و خودکارآمدی که از عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی شاگردان است، این پژوهش بر آن است که به بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی علمی دانش‌آموز در رابطه بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم بپردازد؛ بنابراین فرضیه‌های پژوهش به شرح ذیل‌اند:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

است. در این پژوهش تعداد ۳۳۵ پرسش‌نامه میان دانش‌آموزان، توزیع و جمع‌آوری شد که در نهایت داده‌های حاصل از ۲۹۶ پرسش‌نامه معادل ۸۸/۳۶ درصد پرسشنامه‌ها تجزیه و تحلیل شد. ابزارهای سنجش: در این پژوهش از سه پرسشنامه به شرح ذیل استفاده شده است: الف) مقیاس خوش‌بینی علمی مدرسه^۱: این مقیاس ۳۰ سؤال و ۳ خرده‌مقیاس شامل تأکید علمی (۸ سؤال) دارد که در قالب طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است و خودکارآمدی جمعی (۱۲ سؤال) و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان (۱۰ سؤال) است که در قالب طیف ۶ درجه‌ای لیکرت

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش تحقیق استفاده شده در این پژوهش از منظر هدف، توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری عبارت است از تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان بیرجند که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند و تعداد کل آنها ۲۵۲۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه، از روش نمونه‌گیری مرحله‌ای استفاده شد. برای این منظور، ابتدا مدارس متوسطه دوم شهر بیرجند به چهار منطقه تقسیم شدند، بعد از هر منطقه به صورت تصادفی یک مدرسه برای نمونه‌گیری انتخاب شد. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شده

^۱ School Academic Optimism Scale

دانش‌آموز (۱۰ سؤال)، ادراک دانش‌آموز از تأکید تحصیلی (۸ سؤال) و هویت مدرسه (۱۰ سؤال) است که در قالب طیف ۶ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده‌اند که نحوه نمره‌گذاری آن به این صورت است که کاملاً مخالفم، نمره ۱ و کاملاً موافقم، نمره ۶ گرفته است و تی‌شانن موران و همکاران (۲۰۱۲) این ابزار را تنظیم کرده‌اند. همچنین حسن‌زاده (۱۳۹۲) این پرسش‌نامه را اجرا کرد که ضریب پایایی آن با آلفای کرونباخ مقدار ۰/۹۴ محاسبه شده است. همچنین روایی پرسش‌نامه فوق، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شده است که مجموعه مقادیر استخراج شده برای سه خرده‌مقیاس، بعد از چرخش واریماکس، در مجموع ۷۶/۸۷ درصد از واریانس را تبیین می‌کند.

در این پژوهش، ضریب پایایی کل برحسب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. همچنین مقدار آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس اعتماد دانش‌آموز ۰/۸۸، برای ادراک دانش‌آموز از تأکید تحصیلی ۰/۷۲ و برای هویت مدرسه ۰/۷۸ به دست آمده است.

ج) مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموزان: این مقیاس دارای ۲۴ سؤال و ۳ خرده‌مقیاس شامل خودکارآمدی تحصیلی (۸ سؤال)، خودکارآمدی اجتماعی (۸ سؤال)، خودکارآمدی هیجانی (۸ سؤال) است که موریس (۲۰۰۱) بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز تا خیلی زیاد تنظیم کرده است. موریس (۲۰۰۱) روایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد و نیز همبستگی هر نمره با نمره کل را محاسبه و تأیید کرده است. تحلیل عاملی او سه خودکارآمدی هیجانی، عاطفی و تحصیلی را نشان داده است و به‌طور کلی این

آمده است که نحوه نمره‌گذاری آن به این صورت است که کاملاً مخالفم، نمره ۱ و کاملاً موافقم، نمره ۶ گرفته است و هوی و همکاران (۲۰۰۶) این ابزار را تنظیم کرده‌اند. روایی و پایایی خرده‌مقیاس تأکید علمی را پژوهش‌های (هوی و همکاران، ۱۹۹۱؛ هوی و تارتر، ۱۹۹۷؛ به نقل از اسمیت و این و هوی، ۲۰۰۷) و روایی و پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی جمعی را پژوهش‌های (گدارد، لوگرف و هوی، ۲۰۰۴) و روایی و پایایی مؤلفه اعتماد به والدین و دانش‌آموزان را پژوهش (هوی و تی‌شانن موران، ۲۰۰۳) تأیید کردند. همچنین اسمیت و این و هوی (۲۰۰۷) در پژوهش خود علاوه بر تأیید روایی این پرسشنامه پایایی این مؤلفه‌ها را برحسب ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه تأکید علمی، ۰/۸۹ و برای خودکارآمدی جمعی، ۰/۹۱ و برای خرده‌مقیاس اعتماد به والدین و دانش‌آموزان، ۰/۹۷ گزارش کرده‌اند.

برای روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد که نتایج آزمون بارتلت^۱ با آماره ۲۸۳/۸۶ و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۱ ($p < ۰/۰۰۱$) و اندازه کفایت نمونه‌گیری (KMO) مقدار ۰/۷۰ به دست آمد که نشان می‌دهد حجم نمونه از کفایت نمونه‌گیری برخوردار است؛ بنابراین مقیاس خوش‌بینی علمی مدرسه از روایی کافی برخوردار است. همچنین پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای خوش‌بینی علمی مدرسه، ۰/۸۶ به دست آمده است.

ب) مقیاس خوش‌بینی علمی دانش‌آموز: این مقیاس دارای ۲۸ سؤال و ۳ خرده‌مقیاس شامل اعتماد

^۱ Bartlett

^۲ Student Academic Optimism Scale

^۳ Students' Self-efficacy Scale

انجام آن به شکلی شفاف برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و بعد از کسب رضایت، پرسشنامه‌ها در اختیار آنها گذاشته شد. پژوهش با رعایت اصل رازداری و حفظ اسرار شرکت‌کنندگان انجام شد. هرگونه انتشار داده‌ها یا اطلاعات به دست آمده از شرکت‌کنندگان نیز بر اساس رضایت آگاهانه آنها صورت گرفته است. پس از دریافت پرسشنامه‌ها با استفاده از کد عددی که به هر پرسشنامه داده شده بود، پرسشنامه‌ها در بسته نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۸ وارد شدند. به منظور بررسی و تجزیه و تحلیل اطلاعات، همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS_{v18} و AMOS_{v20} انجام شد.

یافته‌ها

نمونه این پژوهش را ۱۱۲ دانش‌آموز پسر در پایه دوم دبیرستان (۳۷/۸۰)، ۱۰۰ دانش‌آموز در پایه سوم دبیرستان (۳۳/۸۰) و ۸۴ دانش‌آموز در پایه پیش‌دانشگاهی (۲۸/۴۰) تشکیل دادند. جدول شماره ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به جدول شماره ۱، همه ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است و بیشترین همبستگی بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خوش‌بینی علمی دانش‌آموز با ضریب همبستگی ۰/۶۸ و کمترین همبستگی بین خودکارآمدی دانش‌آموز و خوش‌بینی علمی مدرسه با ضریب همبستگی ۰/۳۳ است.

سه عامل ۵۶/۷ درصد از واریانس کل را تبیین کردند. همچنین او پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی کل و انواع خودکارآمدی‌ها را ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش کرد. چناری و یوسفی (۱۳۹۳) برای تعیین روایی از روش همبستگی هر بعد با نمره کل مقیاس استفاده شد که برای خودکارآمدی تحصیلی ضریب ۰/۶۹، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۶ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین به منظور محاسبه پایایی این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که نتایج برای ابعاد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۹، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۶، خودکارآمدی عاطفی ۰/۷۴ و برای خودکارآمدی کل ۰/۸۴ به دست آوردند.

در این پرسشنامه برای بررسی پایایی از روش محاسبه آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی کل ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۹، خودکارآمدی هیجانی ۰/۷۵ و برای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۷ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: برای گردآوری اطلاعات پس از هماهنگی‌های لازم با مدیریت آموزش و پرورش شهرستان بیرجند و دستیابی به تعداد دانش‌آموزان و لیست مدارس متوسطه دوم، قبل از اجرای پژوهش برای کسب رضایت آگاهانه و آزادانه شرکت‌کنندگان، ابتدا هدف از اجرای پژوهش و نحوه

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳
۱. خوش‌بینی علمی دانش‌آموز	۳/۴۷	۰/۷۸	۱		
۲. خوش‌بینی علمی مدرسه	۳/۶۵	۰/۶۷	۰/۶۸**	۲	
۳. خودکارآمدی دانش‌آموز	۳/۴۱	۰/۶۶	۰/۳۸**	۰/۳۳**	۳

** همبستگی‌ها در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشند

معنادار است؛ اما اثر مستقیم خوش‌بینی علمی مدرسه بر خودکارآمدی دانش‌آموزان در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. به عبارتی دیگر، خوش‌بینی علمی مدرسه بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم دارد.

جدول شماره ۲، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کلی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. اثر مستقیم خوش‌بینی علمی مدرسه بر خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان و اثر مستقیم خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان بر خودکارآمدی در سطح ۰/۰۵ مثبت و

جدول ۲. نتایج اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کلی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
خوش‌بینی علمی دانش‌آموز	خوش‌بینی علمی مدرسه	۰/۶۸۲	۰/۰۰۱	۰/۷۹۰
خودکارآمدی دانش‌آموز	خوش‌بینی علمی دانش‌آموز	۰/۲۹۱	۰/۰۰۱	۰/۲۹۱
خودکارآمدی دانش‌آموز	خوش‌بینی علمی مدرسه	۰/۱۳۱	۰/۱۹۹	۰/۳۳۰

ریشه واریانس خطای تقریب (RMSEA^۱) باید کوچک‌تر از ۱ باشد که در این مدل ۰/۰۸ به دست آمده است. شاخص p باید کمتر از ۱ باشد که در این مدل ۰/۰۰۱ است. شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای (CFI^۲)، توکر-لویز (TLI^۳)، برازش نرم‌شده (NFI^۴) در مدل‌های مناسب باید بزرگ‌تر از ۰/۹۵ باشد که در این مدل به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۶ و ۰/۹۶ به دست آمده است؛ بنابراین مدل ارائه‌شده کاملاً اشباع شده است. شکل (۲) تصویر روابط مدل را نشان می‌دهد.

به طور کلی نتایج این پژوهش نشان دادند خوش‌بینی علمی مدرسه بر خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان و خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان بر خودکارآمدی آنها تأثیر مستقیم دارد؛ بنابراین فرضیه اول و دوم تأیید شد. همچنین یافته‌ها نشان دادند خوش‌بینی علمی مدرسه بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر غیرمستقیم دارد و فرضیه سوم رد شد. همچنین خوش‌بینی علمی دانش‌آموز نقش واسطه‌ای در رابطه بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد که فرضیه چهارم تأیید شد.

برای بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان از آزمون رگرسیون و آزمون سوبل استفاده شد. برای بررسی این فرضیه، ضرایب رگرسیون استاندارد شده و خطای انحراف معیار آنها با استفاده از آزمون سوبل برای بررسی نقش میانجی متغیر خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان استفاده شد. همان‌طور که خوش‌بینی علمی مدرسه بر خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و همچنین خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثرگذار است؛ بنابراین انتظار می‌رود خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای بین دو متغیر داشته باشد که طبق یافته‌ها در صورت افت ضرایب رگرسیون استاندارد شده نقش میانجی متغیر مشخص می‌شود. با توجه به مقدار آزمون سوبل (۴/۴۳) و سطح معناداری ۰/۰۱ مشخص شد که متغیر خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان می‌تواند متغیر میانجی بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان باشد.

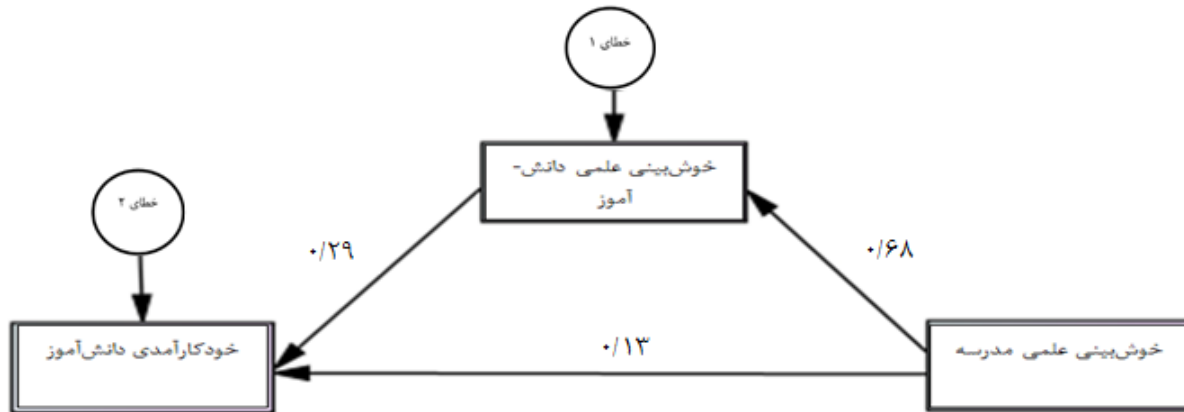
مهم‌ترین یافته پژوهش، دستیابی به مدل مفهومی است که باید از برازش و معناداری کافی برخوردار باشد. در مدل‌های مناسب، مجذور خی دو (X^2) باید کوچک‌تر از ۳ باشد که در مدل حاضر ۲/۸۷ است و نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. همچنین شاخص

^۱. Root Mean Square Error of Approximation

^۲. Comparative Fit Index

^۳. Tucker-Lewis Index

^۴. Normed Fit Index



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بحث

این پژوهش به منظور بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی علمی دانش‌آموز در رابطه بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم انجام شد. نتایج نشان دادند خوش‌بینی علمی مدرسه اثر مستقیمی بر خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان دارد. با توجه به اینکه همبستگی بین خوش‌بینی علمی دانش‌آموز و خوش‌بینی علمی مدرسه مثبت و معنادار است، دانش‌آموزان با نمره بیشتر خوش‌بینی علمی مدرسه، نمره بهتری در خوش‌بینی علمی دانش‌آموز کسب می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های (هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسمیت و هوی، ۲۰۰۷ و اسنپ و رایسون، ۲۰۰۹) هم‌سو است. هوی و همکارانش (۲۰۰۶) نشان دادند سه ویژگی جمعی مدارس یعنی خودکارآمدی جمعی، تأکید علمی و اعتماد به دانش‌آموزان و والدین به‌طور یکپارچه محیط علمی مثبتی را ایجاد می‌کنند که خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان دادند اعتماد به دانش‌آموزان و والدین، بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان را دارد.

در این راستا آدامز و همکاران (۲۰۰۹) بیان می‌کنند وقتی معلمان محیطی سرشار از اعتماد را به وجود می‌آورند، احتمالاً دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای یادگیری از اشتباهات خود دارند و انگیزه شاگردانشان برای بروز علائق در محیطی مثبت فراهم می‌شود؛ بنابراین خوش‌بینی آنها افزایش پیدا می‌کند. همچنین بر اساس یافته‌های وولفولک (۲۰۱۰: ۴۲۰-۴۲۱)، با وجود اینکه دانش‌آموزان زمان کمتری در مدرسه‌اند، معلمان پویا دانش‌آموزان را به‌طور فعال درگیر فعالیت‌های یادگیری می‌کنند تا زمان دانش‌آموزان در مدرسه را پر بار کنند؛ بنابراین ادراک شاگرد از تأکید علمی را رشد می‌دهند. احساس کارآمدی معلم در مدرسه همواره با موفقیت دانش‌آموز ارتباط دارد (اشتون و وب^۱، ۱۹۸۶ به نقل از برد و همکاران، ۲۰۱۰؛ رس^۲، ۱۹۹۲ به نقل از برد و همکاران، ۲۰۱۰؛ وولفولک هوی، دیویس و پیپ^۳، ۲۰۰۶؛ به نقل از برد و همکاران، ۲۰۱۰). در این راستا تی‌شانن موران و هوی (۱۹۹۸) بیان می‌کنند اگر معلم اعتقاد داشته باشد که او می‌تواند بر یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشد، مجموعه‌ای از انتظارات و

^۱. Ashton & Webb

^۲. Ross

^۳. Woolfolk Hoy, Davis & Pape

همچنین نتایج نشان دادند خوش‌بینی علمی مدرسه بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم ندارد. به عبارتی دیگر، در تأیید این یافته نتایج نشان دادند خوش‌بینی علمی مدرسه به واسطه خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های (خسروی، ۲۰۰۳؛ صالحی و همکاران، ۲۰۱۴؛ سزگین و اردوگان، ۲۰۱۵) است. در تبیین این یافته، گدارد (۲۰۰۰) بیان می‌کند در مدرسه‌ای با تأکید علمی زیاد، معلمان اهداف دست‌یافتنی برای دانش‌آموزانشان در نظر می‌گیرند و به توانمندی آنها باور دارند، محیط یادگیری جدی است و موفقیت علمی شایان توجه دانش‌آموزان است و شاگردان به توانایی‌های خود باور دارند. نتایج پژوهش‌های (هوی و هوی، ۲۰۰۹؛ وولفولک، ۲۰۱۰) نشان دادند بین کارآمدی مدرسه و معلم با آموزش مؤثر و مدیریت فعال کلاس درس و موفقیت و خودکارآمدی دانش‌آموز رابطه مثبت وجود دارد. همچنین هوی و همکاران (۲۰۰۶) درباره اعتماد به والدین و دانش‌آموز و اثر آن بر خودکارآمدی دانش‌آموز بیان می‌کنند سطوح کارآمدی مدرسه و اعتماد به والدین و دانش‌آموز نشان‌دهنده باور به توانایی‌های دانش‌آموزان است.

همچنین یافته‌ها نشان دادند خوش‌بینی علمی دانش‌آموز نقش واسطه‌ای در رابطه بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. مرور پژوهش‌ها نشان دادند خوش‌بینی علمی مدرسه بر خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (هوی، ۲۰۰۲؛ هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسمیت و این و هوی، ۲۰۰۷). همچنین خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان بر خودکارآمدی آنها اثرگذار است (صالحی و همکاران، ۲۰۱۴؛ دانش، شمشیری، کاکاوند و سلیمی‌نیا، ۲۰۱۳؛ بیرامی و پورفرج مران، ۲۰۱۳؛ آریان‌پور و دنیا رود،

تلاش‌های بیشتری را اعمال می‌کند و در برابر مشکلات انعطاف‌پذیر عمل می‌کند و دانش‌آموزان نسبت به مدرسه احساس هویت می‌کنند و خوش‌بینی آنها رشد می‌کند.

همچنین نتایج نشان دادند خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. با توجه به اینکه همبستگی بین خودکارآمدی دانش‌آموزان و خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان، مثبت و معنادار است، دانش‌آموزان با نمره بیشتر در خوش‌بینی علمی دانش‌آموز، نمره بهتری در خودکارآمدی کسب می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های (ال-انزی، ۲۰۰۵؛ اشیر و همکاران، ۱۹۹۴؛ سیدیکیو و همکاران، ۲۰۰۶) همخوان است. در این راستا فردریک و همکاران (۲۰۰۴) بیان می‌کنند دانش‌آموزانی که به مدرسه احساس تعلق می‌کنند به کار علمی بها می‌دهند و سطوح بیشتری از درگیری رفتاری را دارند و باور خودکارآمدی آنها رشد می‌کنند. همچنین لوپوسک و زوپانکیک (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند تأکید علمی در کلاس درس و رفتارهایی که به پیشرفت و توسعه یادگیری منجر می‌شود کمک چشمگیری به رشد خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌کند. هوی (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای روی ۹۷ مدرسه متوسطه به این نتیجه رسید که اعتماد دانش‌آموز به معلمان و والدین بر موفقیت دانش‌آموزان و به تبع آن بر خودکارآمدی آنها اثر مثبت دارد و مدیران مدارس باید فضایی سرشار از اعتماد را در میان دانش‌آموزان و معلمان نهادینه کنند. علاوه بر این، در مدرسه‌ای با تأکید علمی زیاد، اهداف و انتظارات زیادی از مدرسه وجود دارد و معلمان به توانایی‌های دانش‌آموزان اعتماد دارند و دانش‌آموزان نیز به توانایی‌های خود برای تحقق معیارهای علمی مدرسه باور دارند (هوی و فلدمن، ۱۹۸۷).

دانش آموز گامی مثبت برای ارتقای خودکارآمدی شاگردان بردارند.

این پژوهش مانند تمامی پژوهش‌های دیگر نیز با محدودیت‌هایی مواجه بوده است؛ از جمله محدودیت‌های پژوهش این است که گروه نمونه پژوهش حاضر را دانش‌آموزان متوسطه دوم تشکیل دادند؛ بنابراین باید در تعمیم نتایج جانب احتیاط را رعایت کرد.

منابع

- جمالی، م؛ نوروزی، آ؛ طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۸)، ۶۲۹-۶۴۱.
- چناری، س؛ یوسفی، ف. (۱۳۹۳). ابعاد خودکارآمدی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده در مدل بافت نگر فرآیند و محتوای خانواده. *نشریه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۵ (۱۸)، ۱-۲۴.
- حسن‌زاده، م. (۱۳۹۲). *پیش‌بینی سبک تدریس از طریق ادراک از خوش‌بینی علمی دبیران و دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه بیرجند.
- دودانگه حسن‌کیاده، س. (۱۳۹۱). *رابطه بین خودکارآمدی و شادکامی با کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- روحي، ق؛ آسایش، ح؛ بطحایی، ا؛ شعوری بیدگلی، ع؛ بادله، م؛ رحمانی، ح. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۸ (۴۵)، ۱-۵۱.

۲۰۱۲)؛ بنابراین همان‌طور که انتظار می‌رفت نتایج این پژوهش نیز نشان دادند خوش‌بینی علمی مدرسه به واسطه خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد.

بنابراین نتایج این فرضیه بیان می‌کنند چنانچه خوش‌بینی علمی مدرسه افزایش یابد، خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان، افزایش و به تبع آن، خودکارآمدی آنها نیز ارتقا می‌یابد و برعکس. در این زمینه تی‌شانن موران و همکاران (۲۰۱۲) بیان می‌کنند با بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به تحصیل و مدرسه، افزایش اعتماد فراگیران به معلمان و ایجاد محیط مبتنی بر یادگیری و آموزش، خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. همچنین والدین و معلمان باید با حمایت اجتماعی از طریق ایجاد تقویت مثبت هنگام انجام تکلیف، یادگیری مشاهده‌ای با الگوسازی، فراهم کردن فرصت‌هایی برای مقایسه‌های اجتماعی و ترغیب‌های کلامی، خودکارآمدی دانش‌آموزان را ارتقا دهند (جمالی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ بنابراین با افزایش خوش‌بینی علمی مدرسه و خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان و خودکارآمدی فراگیران افزایش می‌یابد و خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان، نقش میانجی بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. همچنین در بخش دیگری از پژوهش، برآزش مدل مفهومی پژوهش بررسی شد و نتایج نشان دادند مدل مفهومی پژوهش از برآزش و معناداری کافی برخوردار است.

با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود مدارس به موفقیت تحصیلی شاگردان، توجه و اعتماد اولیا و دانش‌آموزان را جلب کنند تا دانش‌آموزان به معلمان خودشان، اعتماد و نسبت به مدرسه احساس هویت کنند و در نهایت، پیشرفت تحصیلی آنها افزایش یابد؛ بنابراین با رشد خوش‌بینی علمی مدرسه و

- Danesh, E., Shamshiri, M., Kakavand, A., Saliminia, A., (2013). The Relationship between Maternal Self-Efficacy and Optimism Perfectionism in Girls. *Journal of Psychological Studies*, 9 (3), 125-151.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 95-104.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004), "School engagement: potential of the concept, state of the evidence", *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Goddard, R. G. (2000). The education of looked after children, *Child & Family Social Work*, 5(1), 79-86.
- Goddard, R.G., LoGerfo, L. and Hoy, W.K. (2004), "High school accountability: the role of collective efficacy", *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2009). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools 3rd edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3) 425-446.
- Hoy, W.K. and Feldman, J. (1987), "Organizational health: the concept and its measure", *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-7.
- Hoy, W.K. and Tschannen-Moran, M. (2003), "The conceptualization and measurement of faculty trust in schools", in Hoy, W.K. and Miskel, C. (Eds), *Studies in Leading and Organizing Schools*. (pp. 181-207) , Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Hoy, W.K.(2002). Faculty Trust: A Key to student Achievement, *Journal of School Public Relations*, 23(2), 88-97.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. and Woolfolk Hoy, A. (2005), "Academic optimism of schools: a second-order confirmatory factor analyses". OSU, available at: www.coe.ohio-state.edu/whoy/currentresearch.htm.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. and Woolfolk Hoy, A. (2006), "Academic optimism of schools: a force for student achievement", *American*
- کریم‌زاده، م؛ محسنی، ن. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). *فصلنامه مطالعات زنان*، ۴(۲)، ۲۵-۲۹.
- کرین، و. (۱۳۸۴). *نظریه‌های رشد*. ترجمه غ خوی‌نژاد و ع رجایی. تهران: رشد. (انتشار به زبان اصلی، ۱۹۴۳).
- محمدزاده، م. (۱۳۹۳). *نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در رابطه بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان متوسطه شهر بیرجند*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه بیرجند.
- نوری، ن؛ جان بزرگی، م. (۱۳۸۷). بررسی رابطه انگیزه پیشرفت و خوش‌بینی. *روانشناسی در تعامل با دین*، ۲(۱)، ۱۳۱-۱۴۴.
- Adams, C.M., Forsyth, P.B. & Mitchell, R.M. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*. 45(1), 4-33.
- Aryan Pour, SA. , Donyaroud, F. (2012). Relationship of Management Style of Motivate Teachers and Promotion of Students in 5th Grade of Primary School. *School Psychology Journal*, 2(1), 23-41.
- 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.
- Beirami, M., Pour Faraj Mran, M. (2013). The Relationship between cognitive beliefs, optimism medical students with test anxiety. *Ilam University of Medical Sciences*, 83, 9-16.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 75-89). Washington, DC: American Psychological Association.

- orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.
- Seear, K. H., & Vella-Brodrick, D. A. (2013). Efficacy of positive psychology interventions to increase well-being: Examining the Role of Dispositional Mindfulness. *Social Indicators Research*, 114(3), 1125–1141.
- Sezgin, F., Erdogan, O. (2015). Academic Optimism, Hope and Zest for Work as Predictors of Teacher Self-efficacy and Perceived Success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1): 7-19.
- Siddique, H. I., LaSalle-Ricci, V. H., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., & Diaz, R. J. (2006). Worry, optimism, and expectations as predictors of anxiety and performance in the first year of law school. *Cognitive Therapy & Research*, 30, 667–676.
- Smith Wayne K. Hoy. (2007). "Academic optimism and student achievement in urban elementary schools", *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556 - 568.
- Snipes, K., Robinson, C. (2009). Hope, Optimism and Self-Efficacy: A System of Competence and Control Enhancing African American College Students Academic Well-Being. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 35(2), 16-26.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Bankole, R.M., & Moore, D.M. (2012). Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-170.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Columbus, OH, Pearson: Merrill.
- Educational Research Journal*, 43 (3), 425-46.
- Khosravi, Z. (2003). Study of Predicting Academic Factors Success and Failure in University Students. *Journal - Research Humanities University*, 9 (2), 30-35.
- Levpuscek, M.P., & Zupancic, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' Behavior, and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 541-570.
- Messick, P., Kensler, L., & Anderson, K. (2012). Examining Relationships among Enabling School Structures, Academic Optimism and Organizational Citizenship Behaviors. Paper presented at: *The Annual Meeting of the UCEA Annual Convention*, 16, 7-10.
- Meyers, M. C., Woerkom, M., & Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618-362.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self- efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *Journal of American Psychologist*, 1(55), 44-55.
- Salehi, M., Abdollahi, M., Abolfazli, E., & Taghvaei, E. (2014). Study the Relationship between Academic Optimism of Teachers and Their Efficacy. *International Journal of Management and Humanity Sciences*, 3 (9), 2985-2989.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the life