

An Investigation of the Relationship between Teacher Self-efficacy and Teacher Academic Optimism among Iranian EFL Teachers: A Structural Equation Modelling Approach

Jalil Fathi

Department of English Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Ali Derakhshan ¹

Department of English Language and Literature, Golestan University, Gorgan, Iran

Davood Ebrahimi Galedar

Department of English Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Received: 10 April 2021

Accepted: 11 July 2021

Abstract

Exploring the role of teacher academic optimism and self-efficacy seems pivotal in teacher education. Therefore, this study was set to explore the relationship between teacher self-efficacy and teacher academic optimism among a sample of Iranian EFL teachers. More specifically, the predictive influence of EFL teachers' academic optimism components consisting of academic emphasis, teacher trust, and teacher efficacy on the perceptions of their self-efficacy constituting student engagement, instructional practices, and classroom management was examined. In so doing, a total of 335 Iranian EFL teachers were recruited to fill out the measures of teacher self-efficacy and teacher academic optimism. Structural equation modeling was conducted to establish the hypothesized relationships. The results of confirmatory factor analysis on the dataset confirmed the fitness of all the employed measures and the structural model. In addition, inter-variable exploratory correlations were identified using the Pearson product-moment correlation coefficient, and path analysis was used to examine the predictive powers of academic optimism factors on teacher self-efficacy. The research findings revealed positive and significant relationships among teacher self-efficacy and teacher academic optimism components. It was also found that academic emphasis, teacher trust, and teacher efficacy could positively predict teacher self-efficacy. These findings have significant implications for practicing EFL teachers, teacher educators, and researchers.

Keywords: Academic Optimism; Teacher Self-efficacy; Iranian EFL Teachers; Structural Equation Modelling.

1. Corresponding Author. Email: a.derakhshan@gu.ac.ir

بررسی ارتباط خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران از طریق مدل معادلات ساختاری

جلیل فتحی (گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبانشناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران)

علی درخشان* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران)

داود ابراهیمی گله‌دار (گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبانشناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران)

چکیده

با توجه به اهمیت نقش معلمان در بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، توجه بسیاری از محققان به بررسی متغیرهای مربوط به معلمان معطوف گردیده است. در همین راستا، این تحقیق به منظور بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران انجام گردید. به طور دقیق تر، در این پژوهش نقش پیش بینی کننده مؤلفه‌های خوش بینی تحصیلی معلمان شامل تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم بر درک معلمان از کارآمدی خود مورد بررسی قرار گرفت. متغیر خودکارآمدی معلم نیز از نظر عملیاتی شامل مؤلفه‌های مشارکت دانش آموز، فعالیت‌های آموزشی و مدیریت کلاس در نظر گرفته شد. به منظور تحقق اهداف این پژوهش، تعداد ۳۳۵ معلم زبان انگلیسی از نقاط مختلف ایران برای پُر کردن پرسشنامه‌های «خوش بینی تحصیلی» و «خودکارآمدی» بر اساس نمونه‌گیری طبقه‌ای و خوشه‌ای انتخاب شدند. برای بررسی فرضیه‌های طراحی شده از «مدل معادلات ساختاری» استفاده گردید. نتایج اجرای تحلیل عاملی تأییدی بر روی داده‌ها، برآزش ابزارهای به کار برده شده و هم مدل ساختاری را تأیید نمود. به علاوه با استفاده از روش «ضریب همبستگی پیرسون»، همبستگی‌های اکتشافی بین متغیرها مشخص گردید و برای تعیین میزان قدرت پیش بینی مؤلفه‌های خوش بینی تحصیلی بر خودکارآمدی معلمان از «تحلیل مسیر» استفاده گردید. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که بین خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلمان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بر

* نویسنده مسئول: a.derakhshan@gu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱

اساس یافته‌ها مشخص گردید که مؤلفه‌های تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم می‌توانند به‌طور قابل توجهی خودکارآمدی معلمان را پیش‌بینی نمایند. یافته‌های این تحقیق می‌تواند پیامدهای قابل توجهی برای معلمان زبان انگلیسی، اساتید مراکز تربیت معلم و محققان این حوزه داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی معلم، مدل معادلات ساختاری، معلمان زبان انگلیسی

۱. مقدمه

با توجه به تحولات اخیر در حوزه آموزش، معلمان یکی از اصلی‌ترین عناصر تأثیرگذار هر برنامه آموزشی در نظر گرفته می‌شوند (داتناو^۱، ۲۰۲۰؛ درخشان و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به تحقیقات انجام شده شواهد موثقی دیده می‌شود که معلمان تأثیر به‌سزایی در عملکرد دانش‌آموزان و نتایج تحصیلی آنان دارند (اندرسون^۲، ۲۰۰۴؛ پیش‌قدم، درخشان و ژاله، ۲۰۱۹؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۱). از آنجایی که معلمان در فضای آموزشی نقش مهمی را ایفا می‌کنند، موفقیت هر سیستم آموزشی وابسته به توانایی و کیفیت آموزش معلمان است (داتناو، ۲۰۲۰؛ درخشان و همکاران، ۲۰۲۰). برای مثال سندرز^۳ (۱۹۹۸) معتقد است که مهم‌ترین فاکتوری که بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد تفاوت کارایی معلمان است. رایت، هوم و سندرز^۴ (۱۹۹۷) همچنین بر این باورند که می‌توان با بهبود کارایی معلمان، کیفیت آموزش را ارتقا بخشید. در همین راستا، بسیاری بر این واقعیت تأکید دارند که احتمالاً همه مدرّسان، سیاستمداران و فعالان اقتصادی نیز می‌پذیرند که در همه زمینه‌ها همیشه همه شرایط باهم برابر نیست و قطعاً معلمان توانمند، دانش‌آموزان بهتر و قوی‌تری تربیت می‌کنند (هاجووسکی، چسناوت و ینسن^۵، ۲۰۲۰).

1. Datnow
2. Anderson
3. Sanders
4. Wright, Hom, & Sanders
5. Hajovsky, Chesnut, & Jensen

این تغییر رویه و تأکید بیشتر بر اثرگذاری معلمان در سیستم آموزشی، با وجود اینکه بارها اهمیت معلمان در برنامه آموزشی یادگیری زبان دوم مورد تأکید قرار گرفته است، هنوز در این حوزه به طور محسوس مشاهده نشده و مورد توجه کافی قرار نگرفته است (فارل^۱، ۲۰۱۹)؛ بنابراین طراحان آموزشی و اساتید آموزش‌دهنده معلمان زبان انگلیسی تلاش کردند تا معلم را فارغ از روش و محتوایی که درس می‌دهد به عنوان عامل اصلی بهبود کیفیت آموزش زبان انگلیسی معرفی کنند.

یکی از متغیرهای مهمی که بر عملکرد معلمان بسیار اثرگذار است، خودکارآمدی معلم^۲ است (وو و شورت^۳، ۱۹۹۶). بر اساس «نظریه شناختی-اجتماعی»^۴ بندورا^۵ (۱۹۹۷)، باورهای خودکارآمدی به اعتقاد اشخاص در رابطه با توانایی‌هایشان در انجام موفقیت‌آمیز یک عمل خاص اشاره دارد. در حوزه‌های آموزشی، نتایج پژوهش‌ها بیانگر این است که عقاید خودکارآمدی معلمان نقشی اساسی بر عملکرد و رفتار آموزشی آنها دارد و درعین حال حس خودکارآمدی معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان هم بسیار اثرگذار است (بندورا، ۱۹۹۷). همچنین تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی معلمان تأثیر به‌سزایی بر باور معلمان در مورد تدریس و رضایت شغلی آنها دارد (شانن-موران و ولفولک هوی^۶، ۲۰۰۱). با بررسی سازه‌ی کارآمدی می‌توان ابراز داشت که این اعتقادات کارآمدی به این موضوع اشاره دارند که فرد این قابلیت را دارد که فرصت‌ها و مشکلات محیط را درک نموده و بتواند تصمیمات مناسبی جهت مواجهه با موانع اتخاذ نماید (بندورا، ۲۰۰۶). فردی که خودکارآمدی بالاتری دارد احساس تسلط بر شرایط موجود را داشته و خود را باکفایت می‌پندارد.

-
1. Farrell
 2. teacher self-efficacy
 3. Wu & Short
 4. social cognitive
 5. Bandura
 6. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy

خودکارآمدی معلمان بر نگرش، اهداف و آرزوهای آنها تأثیرگذار بوده و موجب تلاش بیشتر معلم در رفع موانع و بهبود کیفیت تدریس می‌گردد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر عملکرد معلمان خوش‌بینی تحصیلی است. خوش‌بینی تحصیلی معلم متشکل از سه مؤلفه کارآمدی معلمان، اعتماد آنها به والدین و دانش‌آموزان و همچنین تأکید تحصیلی است (بیرد، هوی و هوی^۱، ۲۰۱۰). حس کارآمدی معلم (به‌عنوان یکی از مؤلفه‌ها) به ارزیابی معلم از توانایی‌اش برای نیل به نتایج دلخواه در مورد مشارکت کلاسی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان بی‌انگیزه، اشاره دارد. همچنین اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین آنها به احساس و پنداشت معلمان از قابل اعتماد و راست‌گو بودن یادگیرندگان و والدین آنها می‌پردازد. نهایتاً تأکید تحصیلی به اعتقاد معلم در رابطه با پیشرفت‌های تحصیلی یادگیرندگان و جدیت آنها در یادگیری و انجام تکالیف درسی اشاره دارد. این سه مؤلفه با همدیگر همبسته بوده و در تعامل هستند و این تعامل موجب ایجاد محیطی برای یادگیری سازنده می‌گردد (ولفولک هوی^۲، ۲۰۱۲).

علی‌رغم اینکه خوش‌بینی تحصیلی معلمان در حوزه‌های علوم تربیتی مورد توجه پژوهشگران بوده است، این متغیر در حوزه آموزش زبان دوم بسیار کم مورد توجه قرار گرفته است. تا جایی که پژوهشگران مطالعه حاضر اطلاع دارند هیچ مطالعه‌ای تاکنون رابطه بین خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران را بررسی نکرده است. در نتیجه هدف از پژوهش پیش رو این است که به بررسی رابطه‌ی این دو متغیر در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی بپردازد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. خودکارآمدی معلمان

حس کارآمدی معلم به ارزیابی استعداد و توانایی معلم در درگیر کردن دانش‌آموزان برای یادگیری و حصول نتایج مناسب حتی برای دانش‌آموزان مشکل‌دار

1. Beard, Hoy, & Hoy

2. Woolfolk Hoy

و بی‌انگیزه اشاره دارد (شانن-موران، هوی و هوی، ۱۹۹۸). خودکارآمدی در چهارچوب نظریه شناختی-اجتماعی^۱ بر این موضوع تأکید دارد که انسان می‌تواند بر آنچه انجام می‌دهد تأثیرگذار باشد و کارایی خودش را بهبود ببخشد (بندورا^۲، ۲۰۰۶). بندورا همچنین بیان می‌کند که در این مفهوم افراد، خودسازمان‌دهی، بازداری، خودتنظیمی و خوداندیشی دارند. با این دیدگاه می‌توان بیان نمود که خودکارآمدی بر رفتار و اهداف شخص اثر می‌گذارد (فتحی و درخشان، ۲۰۱۸)؛ البته این خودکارآمدی می‌تواند تحت تأثیر محیط اطراف نیز باشد (شانک و میس^۳، ۲۰۰۶). باورهای خودکارآمدی به فرد کمک می‌کند تا موانع و فرصت‌های اطراف خود را تشخیص دهد (بندورا، ۲۰۰۶)، فعالیت‌های خود را مدیریت کند، تلاش لازم برای هر فعالیت را بسنجد (فتحی، درخشان و سحرخیز، ۲۰۲۰) و درنهایت، باورهای خودکارآمدی مشخص می‌کند که فرد تا چه اندازه در رویارویی با مشکلات از خود مقاومت نشان می‌دهد (پجارس^۴، ۱۹۹۷).

بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، خودکارآمدی معلمان می‌تواند به‌عنوان عقاید شخصی آنان برای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و انجام فعالیت‌هایی که برای نیل به اهداف آموزشی نیاز است، تعریف شود (فتحی، گرینیر^۵ و درخشان، ۲۰۲۱). درواقع، حس کارآمدی بیانگر ارزیابی معلم از توانایی‌های خود در آموزش به دانش‌آموزان و تأثیر بر میزان یادگیری آنان، حتی برای دانش‌آموزان کم‌انگیزه و ناسازگار است (شانن-موران، هوی و هوی، ۱۹۹۸^۶). خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های معلمان است که با موفقیت دانش‌آموزان ارتباط دارد (فریدمن و کاس^۷، ۲۰۰۶). یکی از دلایل این امر ممکن است این باشد که اگر معلمان عقیده داشته باشند که می‌توانند بر روی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت بگذارند، تلاش بیشتری خواهند کرد و

-
1. socio-cognitive
 2. Bandura
 3. Schunk & Meece
 4. Pajares
 5. Greenier
 6. Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy
 7. Friedman & Kass

توقعات را از خودشان بالا می‌برند و در مواجهه با مشکلات مقاومت بیشتری برای حل آنها از خود نشان می‌دهند (لی و لیو، ۲۰۲۰). معلمان با خودکارآمدی بالا تلاش می‌کنند تا اعتماد به نفس بیشتری داشته باشند و به همه دانش‌آموزان در یادگیری کمک نمایند؛ به گونه‌ای که حتی دانش‌آموزان دیرآموز نیز از یادگیری بهره‌مند می‌شوند (فریدمن و کاس، ۲۰۰۶). وقتی یک معلم حس کارآمدی بالاتری دارد حتی با وجود روبه‌رو شدن با مشکلات و موانع با انگیزه و پُرانرژی عمل می‌کند (ولفولک و هوی، ۱۹۹۰).

سطح خودکارآمدی معیار خوبی برای نشان دادن میزان موفقیت در امر آموزش است. تحقیقات پیشین نشان داده است که رابطه مثبتی بین سطح خودکارآمدی و موفقیت وجود دارد (بندورا، ۲۰۰۶، ۱۹۸۳). بندورا ابراز می‌دارد که وظیفه معلمان برای ایجاد فضای مناسب یادگیری به‌طور قابل توجهی وابسته به توانایی‌های آنان در تدریس و خودکارآمدیشان است (بندورا، ۲۰۰۶). همچنین بررسی برخی دیگر از تحقیقات گذشته نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی و تدریس حرفه‌ای، موفقیت دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با فرسودگی و استرس شغلی ارتباط مؤثر وجود دارد (فتیحی و درخشان، ۲۰۱۹؛ شوارتز و هالوم، ۲۰۰۸).

۲.۲. خوش‌بینی تحصیلی معلمان

خوش‌بینی تحصیلی به اعتقادی مثبت در معلم مبنی بر اینکه قادر است با ایمان به توانایی خود در مواجهه با مشکلات، با تأکید بر تدریس و یادگیری و اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان موجب بهبود یادگیری آنها گردد اشاره دارد (بیرد، هوی و هوی، ۲۰۱۰). در واقع، خوش‌بینی تحصیلی بیانگر چشم‌انداز گسترده‌تری از عاملیت معلم و رفتار او از زوایای شناختی، عاطفی و رفتاری است. پژوهش‌های مختلف و متنوعی در سرتاسر جهان به‌منظور درک ماهیت خوش‌بینی تحصیلی^۴ انجام

-
1. Li & Liu
 2. Woolfolk & Hoy
 3. Schwarzer & Hallum
 4. academic optimism

شده است (اندرسون و همکاران^۱، ۲۰۱۸؛ هوی، تارتر و هوی^۲، ۲۰۰۶). تاکنون به‌استثنای تحقیق انجام‌شده توسط هوی، هوی و کورز^۳ (۲۰۰۸) همه تحقیقات انجام‌شده در زمینه خوش‌بینی تحصیلی، این مفهوم را به‌عنوان یک سازه مثبت در سطح مدرسه که متشکل از سه مؤلفه «کارآمدی جمعی»، «اعتماد به والدین و دانش‌آموزان» و «تأکید تحصیلی^۴» است مورد بررسی قرار داده‌اند (هوی، تارتر و هوی، ۲۰۰۶؛ مک‌کوئیگان و هوی^۵، ۲۰۰۶).

در یک پژوهش انجام‌شده توسط هوی، تارتر و هوی (۲۰۰۶) در ایالات متحده خوش‌بینی تحصیلی مدرسه به‌عنوان یک ویژگی کلی از فرهنگ مدرسه‌ای و ارتباط آن با پیشرفت دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت، در این تحقیق وضعیت اقتصادی دانش‌آموزان، پیشرفت‌های قبلی و دیگر مشخصه‌های آماری نیز کنترل گردید. در یک پژوهش دیگر مفهوم خوش‌بینی در سطح معلمان (باورهای شخصی معلمان) توسط هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸) مورد بررسی قرار گرفت که در آن حس خوش‌بینی معلمان به‌عنوان یک متغیر مفهومی شامل مؤلفه‌های مرتبط باهم (حس کارآمدی معلمان، اعتماد معلم^۶ به والدین و دانش‌آموز و تأکید تحصیلی) تعیین گردید. در این تحقیق خوش‌بینی بیانگر باورهای مثبت معلم بود که با استفاده از آن باورها و با استفاده از تأکید بر شیوه یادگیری و همچنین اعتماد به دانش‌آموز و والدین آنها به‌منظور همکاری در امر یادگیری و همچنین باور داشتن توانایی خود برای غلبه بر مشکلات موجود در سر راه آموزش، معلم قادر خواهد بود که تغییرات مثبتی را در عملکرد دانش‌آموزان ایجاد نماید (هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸). این متغیر را می‌توان به نظریه «روانشناسی مثبت»^۷ نیز ربط داد (سلیگمن^۸، ۲۰۰۲) که در آن

1. Anderson, Kochan, Kensler, & Reames
2. Hoy, Tarter, & Hoy
3. Hoy, Hoy, & Kurz,
4. academic emphasis
5. McGuigan & Hoy
6. teacher trust
7. positive psychology
8. Seligman

محیط و فضای مناسب محیطی مورد بررسی قرار گرفته و این‌گونه بیان می‌کند که انسان می‌تواند در بستر شرایط و فضای مثبت و مناسب به شکوفایی برسد (ونگ، درخشان و ژنگ^۱، ۲۰۲۱). خوش‌بینی تحصیلی به‌عنوان یک متغیر مربوط به معلّم که کمتر مورد تحقیق قرار گرفته است، همان‌طور که قبلاً اشاره شد خوش‌بینی تحصیلی شامل سه مؤلفه است که عبارت‌اند از: حس کارآمدی معلّم، اعتماد به دانش‌آموزان و والدینشان و تأکید تحصیلی.

حس کارآمدی معلّمان یکی از معدود ویژگی‌های معلّمان است که در تحقیقات نشان داده شده است با موفقیت دانش‌آموزان رشته‌های مختلف ارتباط مستقیم و مثبت دارد (وب و اشتون^۲، ۱۹۸۶؛ ولفولک هوی، داویس و پپ، ۲۰۰۶). اگر معلّمان اعتقاد داشته باشند که می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان اثر بگذارند، انتظارات از خود را در سطح بالاتری قرار می‌دهند، بیشتر تلاش می‌کنند و در برابر مشکلات انعطاف بیشتری از خودشان نشان می‌دهند (شانن-موران و هوی، ۱۹۹۸). با توجه به مطالب گفته‌شده، جای تعجب ندارد اگر ادّعا شود که حس کارآمدی معلّمان به‌طور پیوسته و مثبت با پیشرفت دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد (هونگ^۳، ۲۰۱۷).

به‌علاوه برای ترویج رابطه مثبت در بین دانش‌آموزان، اعتماد یک عنصر ضروری است. وقتی معلّم یک فضای سالم و قابل اعتماد ایجاد می‌کند، دانش‌آموز احساس راحتی می‌کند و می‌تواند با وجود اشتباه کردن، درس را یاد بگیرد؛ همچنین والدین باور دارند که معلّم با این رفتار مناسب به بهترین نحو در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه می‌کند (برایک و اشنایدر^۴، ۲۰۰۲؛ فلاتر^۵، ۲۰۰۷). هنگامی که یک رابطه خوب و معتمدانه بین معلّم و دانش‌آموز ایجاد می‌شود دانش‌آموز سعی می‌کند توانایی خود را به بهترین شکل ممکن نشان داده و تمام توان خود را می‌گذارد تا بتواند مطالب را یاد

1. Wang, Derakhshan, & Zhang
2. Webb & Ashton
3. Hong
4. Bryk & Schneider
5. Flutter

بگیرد (گادارد، شانن-موران و هوی^۱، ۲۰۰۱). در مجموع معلمان کارآمد و مؤثر باید باور داشته باشند که دانش‌آموز آنها در امر یادگیری صداقت داشته و توانایی موفقیّت را دارند. معلمانی که بر دانش‌آموزان و والدین آنها اعتماد می‌کنند همچون معلمان با حس کارآمدی بالا، باید انتظارات بالا، البته، دست‌یافتنی از دانش‌آموزان داشته باشند؛ چراکه این امر نه تنها هموارکننده موفقیّت است، بلکه مسبب و ایجادکننده آن نیز است (شانن-موران و بار^۲، ۲۰۰۴).

سومین عنصر خوش‌بینی تحصیلی، تأکید تحصیلی معلم است. این‌گونه استدلال می‌شود که تنها یک‌سوم از زمانی را که دانش‌آموز در مدرسه می‌گذراند برای موفقیّت وی صرف می‌شود که این زمان را «زمان یادگیری تحصیلی» می‌نامند (وینستین، میگنانو و رومانو^۳، ۲۰۰۷). در این بازه زمانی، معلمان تلاش می‌کنند که دانش‌آموزانشان درگیر فعالیت‌های مناسب و دارای ارزش آموزشی باشند تا مطمئن شوند که زمان دانش‌آموز در مدرسه به بهترین شکل سپری می‌شود (ولفولک هوی^۴، ۲۰۱۲). زمان یادگیری تحصیلی برای دانش‌آموز مهم و حیاتی است؛ زیرا زمانی را که دانش‌آموز صرف فعالیت‌های تحصیلی و کلاسی می‌کند به‌طور مثبت و مستقیم با امر یادگیری آنان مرتبط است (وینستین، میگنانو و رومانو، ۲۰۰۷)؛ بنابراین تأکید تحصیلی یا ضرورت تحصیلی (که برخی اوقات از این نام استفاده می‌شود) میزانی از توانایی معلم است برای پیدا کردن راهی که دانش‌آموزان را در فعالیت‌های مفید و مناسب آموزشی درگیر نماید. به بیان ساده‌تر، تأکید تحصیلی در حقیقت به قابل اعتماد و راست‌گو بودن یادگیرندگان و والدین آن‌ها اشاره دارد.

طبق شواهد تأکید تحصیلی در کشورهایی همچون ایالات متحده آمریکا به‌صورت مستقیم با موفقیّت دانش‌آموزان ارتباط داشته است (گریفت^۵، ۲۰۰۲).

1. Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy
2. Tschannen-Moran & Barr
3. Weinstein, Mignano, & Romano
4. Woolfolk Hoy
5. Griffith

در رابطه با پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه به تعداد اندکی پژوهش مرتبط می‌توان اشاره نمود. برای مثال، سزگین و اردوغان^۱ (۲۰۱۵) در یک پژوهش نقش خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به کار کردن را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده بر خودکارآمدی و احساس موفقیت معلمان را مورد بررسی قرار دادند. جامعه آماری شامل ۶۰۰ معلم از ۲۷ معلم مقطع ابتدایی در استان‌های مرکزی ترکیه بود. نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر این بود که ارتباط معناداری بین خودکارآمدی معلم و خوش‌بینی تحصیلی آنها وجود دارد. در مطالعه دیگری، ارن^۲ (۲۰۱۴) روابط میان مسئولیت فردی، خوش‌بینی تحصیلی، امیدواری و احساسات در مورد تدریس را در یک نمونه شامل ۴۵۵ معلم مورد بررسی قرار داد. از «تحلیل رگرسیون» و «مدل معادلات ساختاری» برای تحلیل داده‌ها استفاده گردید. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که رابطه معناداری بین احساسات نسبت به تدریس، امیدواری و مسئولیت فردی وجود دارد. همچنین کلینیک^۳ (۲۰۱۳) رابطه بین فضای مدرسه و خوش‌بینی تحصیلی را مورد پژوهش قرار داد. نمونه مورد بررسی شامل ۳۰۲ معلم در ترکیه بود. نتایج پژوهش بیانگر این بود که حس خوش‌بینی تحصیلی به‌صورت مثبت و معناداری با فضای صمیمانه مدرسه در ارتباط است. به‌عبارت‌دیگر فضای مثبت و صمیمانه در مدرسه بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان تأثیر می‌گذارد. همچنین در یک مطالعه دیگر اخیراً کلینیک^۴ و همکاران (۲۰۲۱) رابطه میان خودکارآمدی معلم، خوش‌بینی تحصیلی و یادگیری حرفه‌ای معلم را مورد بررسی قرار دادند. مجموعاً ۳۰۰ معلم در این پژوهش کمی با طرح همبستگی شرکت نمودند. نتایج حاصل از بررسی ضریب همبستگی و تحلیل مسیر بیانگر این بود که خودکارآمدی به‌طور مستقیم بر خوش‌بینی تحصیلی و یادگیری حرفه‌ای معلمان اثر می‌گذارد. علی‌رغم نقش کلیدی خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان بر عملکرد آنان،

1. Sezgin & Erdogan

2. Eren

3. Kılınç

4. Kılınç, Polatcan, Atmaca, & Koşar

پژوهش‌های اندکی تأثیر و ارتباط بین این دو متغیر را در حوزه‌های آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین همه مطالعات مرور شده در بالا در حوزه علوم تربیتی صورت گرفته بودند و این‌گونه مطالعات تجربی در پیشینه مربوط به حوزه آموزش زبان دوم یافت نمی‌شود. از این‌رو، هدف از پژوهش کنونی بررسی رابطه این دو متغیر در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی است.

۳. روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع «همبستگی» است که هدف آن بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان شامل تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم بر خودکارآمدی معلمان (متشکل از مؤلفه‌های مشارکت دانش‌آموز^۱، فعالیت‌های آموزشی^۲ و مدیریت کلاس^۳) است. اگرچه پژوهش‌های همبستگی شواهدی برای علیت ارائه نمی‌دهند، اما استنباط روابط علت و معلولی بین متغیرها را از طریق تکنیک‌های پیشرفته آماری می‌توان به دست آورد. به منظور مشخص کردن عوامل پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی معلم از مدل «معادلات ساختاری» (SEM) در این پژوهش استفاده گردید. «SEM» یک تکنیک چند متغیره قوی است که از یک رویکرد «فرضیه آزمایشی تأییدی»^۴ استفاده می‌نماید. مدل معادلات ساختاری دارای ویژگی‌های خاصی است که آن را از دیگر روش‌های چند متغیره محاسبات آماری متمایز می‌سازد. نخست اینکه، یک روش تأییدی به‌جای یک شیوه اکتشافی در تجزیه و تحلیل داده‌ها اتخاذ می‌کند (بایرن^۵، ۲۰۰۱)؛ بنابراین برخلاف سایر رویکردهای چندمتغیره که ماهیتی توصیفی دارند (نظیر تحلیل عاملی اکتشافی)، مدل معادلات ساختاری می‌تواند یک فرضیه را مورد آزمایش قرار دهد. ثانیاً، درحالی‌که رویکردهای چند متغیره سنتی، قادر به ارزیابی خطای اندازه‌گیری نیستند، مدل

-
1. student engagement
 2. instructional practices
 3. classroom management
 4. confirmatory hypothesis-testing approach
 5. Byrne

معادلات ساختاری پارامترهای واریانس خطا را تخمین می‌زند. سوم اینکه، اگرچه سایر روش‌ها تنها بر اساس اندازه‌گیری‌های مشاهده‌شده هستند، این روش هم متغیرهای مشاهده‌شده و هم متغیرهای نهفته را در مورد بررسی قرار می‌دهد (بایرن، ۲۰۰۱)؛ بنابراین «SEM» قادر است تا ارتباطات ساختاری پیش‌بینی‌کننده بین متغیرهای «مدل رگرسیون» و «ساختارهای عاملی نهان» را هم‌زمان در تحلیل تلفیق نماید. به علاوه در پژوهش حاضر از «تحلیل مسیر» برای بررسی متغیرهای موجود در مدل معادلات ساختاری استفاده گردید.

۳.۱. شرکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این تحقیق معلمان زبان انگلیسی ایرانی بودند. نمونه حاضر در این پژوهش شامل ۳۳۵ معلم زبان انگلیسی ایرانی بود که در مدارس دولتی و همچنین مؤسسات و مراکز خصوصی آموزش زبان انگلیسی در نقاط مختلف ایران در حال تدریس بودند. برای انتخاب نمونه از ترکیب دو روش «نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی» و «نمونه‌گیری خوشه‌ای» استفاده شد. بدین منظور، استان‌های مختلف به‌عنوان طبقه‌های مختلف و مدارس و مراکز آموزش به‌عنوان خوشه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل معلمان زن و مرد با مدارک تحصیلی و سابقه تدریس مختلف بودند. جدول (۱) به‌طور خلاصه ویژگی‌های معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. تعداد و درصد فراوانی شرکت‌کنندگان به تفکیک جنسیت، میزان سابقه و مدرک تحصیلی

متغیرها	جنسیت		میزان سابقه (سال)				تحصیلات			
	زن	مرد	۰-۵	۵-۱۵	۱۵-۲۵	بالای ۲۵ سال	فوق‌مدرک دانشگاهی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری
تعداد	۲۰۰	۱۳۵	۷۵	۹۵	۱۱۶	۴۹	۵	۱۳۰	۱۸۱	۱۹

متغیرها	جنسیت		میزان سابقه (سال)				تحصیلات			
	مرد	زن	۰-۵	۵-۱۵	۱۵-۲۵	بالای ۲۵ سال	فوق مدرک دکترا	کارشناسی ارشد	کارشناسی	دیگری
فراوانی										
درصد فراوانی هر نمونه	۵۹/۷	۴۰/۳	۲۲/۴	۲۸/۴	۲۴/۶	۱۴/۶	۱/۵	۳۸/۸	۵۴	۵/۷

۲.۳. ابزارهای پژوهش

محققان پرسشنامه‌ها را برای شرکت‌کنندگان طبق سرخوشه‌های مشخص شده در سراسر ایران ارسال نمودند. پرسشنامه تحقیق شامل سؤالاتی بود که شرکت‌کنندگان لازم بود بر اساس «مقیاس لیکرت» به آن پاسخ دهند.

پرسشنامه حس کارآمدی معلمان که توسط شانن-موران و هوی (۲۰۰۱) طراحی شده است، به منظور اندازه‌گیری حس کارآمدی معلمان زبان انگلیسی در این پژوهش به کار گرفته شد. محققان، این پرسشنامه را در زمینه‌های مختلف به کار گرفته و بررسی کرده‌اند و پایایی و روایی قابل قبولی برای آن گزارش نموده‌اند (کلاسن و همکاران^۱، ۲۰۰۹). این پرسشنامه ماهیت چندبعدی خودکارآمدی معلمان را به صورت نه خیلی کلی و نه خیلی خاص اندازه‌گیری می‌کند. این نسخه از پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است که سه مؤلفه را اندازه‌گیری می‌کنند. این سه مؤلفه عبارت‌اند از: ۱- کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان^۲، ۲- کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی^۳، ۳- کارآمدی در مدیریت کلاس^۴. گزینه‌های پاسخ برای هر گویه در این پرسشنامه از ۱ (هیچ) تا ۵ (زیاد) متغیر است. روایی و پایایی این پرسشنامه در بافت

1. Klassen et al
2. Student engagement (SE)
3. Instructional strategies (IS)
4. Classroom management (CM)

ایران قبلاً تأیید شده است (فتحی و سعیدیان، ۲۰۲۰). انسجام درونی کل پرسشنامه که با فرمول «آلفای کرونباخ» اندازه‌گیری شد در این پژوهش ۰/۸۷ گزارش گردید. برای ارزیابی خوشبینی تحصیلی معلمان در این پژوهش از مقیاس خوشبینی تحصیلی معلم^۱ که توسط هوی و همکاران^۲ (۲۰۰۶) طراحی شده است استفاده گردید. این پرسشنامه دربرگیرنده ۱۱ سؤال بوده که هر سؤال نیز شامل ۵ گویه در مقیاس لیکرت است. سؤالات پرسشنامه، سه مؤلفه را می‌سنجند: ۱- تأکید تحصیلی (چهار سؤال)، ۲- اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین (چهار سؤال)، ۳- کارآمدی معلم (سه سؤال). نمره‌دهی سؤالات این پرسشنامه بدین صورت انجام گرفت: «هرگز = ۱» و «همیشه = ۵». چون هیچ سؤالی با نمره معکوس وجود نداشت، بیشترین نمره، بیانگر بالاترین میزان خوشبینی تحصیلی معلمان بود. روایی سازه برای این پرسشنامه با استفاده از اجرای تحلیل عاملی تأییدی^۳ در مطالعه حاضر بررسی گردید و شاخص‌های نکویی برازش روایی آن را تأیید نمود $[X^2/df = 2.46, p = 0.02, CFI = 0.93, TLI = 0.92, RMSEA = 0.05]$. همچنین انسجام درونی کل پرسشنامه که با فرمول «آلفای کرونباخ» محاسبه گردید ۰/۸۴ گزارش گردید.

۳.۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

به منظور جمع‌آوری داده‌ها برای پژوهش حاضر، پرسشنامه‌های مربوط به دو متغیر در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی پخش گردید. قبل از پُر کردن پرسشنامه، جملاتی به منظور توصیف اهداف تحقیق برای شرکت‌کنندگان بیان شد و از آنها خواسته شد تا صادقانه و باحوصله به سؤالات پرسشنامه پاسخ دهند. پرسشنامه با استفاده از «فرم‌های گوگل» به صورت «برخط» طراحی شد. این شیوه از طراحی پرسشنامه این مزیت را دارد که مستلزم استفاده از کاغذ نیست و به راحتی می‌توان

1. Teacher Academic Optimism Scale (TAOS)

2. Hoy et al.

3. confirmatory factor analysis (CFA)

پرسشنامه را برای فرد موردنظر در هر نقطه دلخواه ارسال نمود؛ همچنین داده‌ها به صورت خودکار در فایل مخصوص ذخیره می‌شوند.

شرکت‌کنندگان برای تکمیل پرسشنامه نیازی به ارائه نام خود یا خصوصیات شخصی خود نداشتند. داده‌ها در طول حدود سه هفته و در دی‌ماه ۱۳۹۶ جمع‌آوری گردید، محققان موافق نامشخص بودن نام شرکت‌کنندگان بودند و بنابراین از اسم معلمان پُرکننده پرسشنامه آگاهی نداشتند.

۴.۳. تحلیل داده‌ها

به‌عنوان گام اول در تحلیل داده‌ها، داده‌های گردآوری‌شده از نظر «داده‌های از دست‌رفته»^۱ و «مقادیر پرت»^۲ بررسی شدند. در تحلیل اولیه داده‌ها مشخص شد که داده‌هایی با کُدگذاری غلط وجود ندارد. به‌علاوه، در تحلیل داده‌های از دست‌رفته موارد معدودی که حذف شده بود توسط «الگوریتم بهبودیافته»^۳ به‌طور تصادفی جایگزین شدند. سپس، «ضریب همبستگی پیرسون» به‌منظور بررسی ارتباط بین خودکارآمدی معلمان زبان انگلیسی و خوش‌بینی تحصیلی آنان اجرا گردید، همچنین ضریب همبستگی، میزان و جهت روابط بین اجزا و مؤلفه این دو متغیر را مشخص نمود. همچنین از تحلیل مسیر در چارچوب مدل معادلات ساختاری به‌منظور بررسی میزان قدرت متغیر مستقل در پیش‌بینی متغیر وابسته استفاده گردید. به‌علاوه چندین شاخص «نیکویی برازش» مورد بررسی قرار گرفتند. شاخص‌های نیکویی برازش استفاده‌شده در این تحقیق عبارت‌اند از: χ^2/df (مجذور کای نسبی)، GFI (شاخص نیکویی برازش)، CFI (شاخص برازش تطبیق)، TLI (شاخص توکلر لویس) و RMSEA (شاخص ریشه خطای تقریب میانگین مجذورات). مدل‌های پذیرفته‌شده بدین صورت هستند: $\chi^2/df < 3$ - $GFI > 0/95$ - $CFI < 0/95$ - $RMSEA < 0/06$ (هو و بنتلر، ۱۹۹۹).

1. missing data
2. outlier values
3. expectation-maximization (EM) algorithm
4. Hu & Bentler

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. آمار توصیفی و تحلیل عاملی تأییدی

در این پژوهش تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار «SPSS AMOS 20» انجام گرفت. به منظور بررسی برازش پرسشنامه‌های به کار برده شده تحلیل عاملی تأییدی (CFA) اجرا گردید. قبل از اجرای «CFA» شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف از معیار و همبستگی‌های بین متغیرها محاسبه گردید. آمار توصیفی در جدول (۲) آمده است؛ همچنین جدول (۲) نشان می‌دهد که ضرایب انسجام درونی (آلفای کرونباخ) برای همه پرسشنامه‌ها بیشتر از ۰/۷۰ بود که بیانگر این است که همه مقیاس‌ها به اندازه کافی پایایی دارند. همچنین بارهای عاملی همه مقیاس‌ها معنادار ($p < 0/001$) و در محدوده قابل قبول بود.

جدول ۲. پایایی سازه‌ها و بار عاملی شاخص‌ها

ساختار	شاخص	آلفای کرونباخ	بار عاملی	T مقدار
تأکید تحصیلی (AE)	AE1	۰/۸۲	۰/۷۹	***۲۱/۰۶۳
	AE2		۰/۷۹	***۱۷/۶۳۱
	AE3		۰/۷۱	***۱۴/۳۹۴
	AE4		۰/۷۵	***۱۹/۴۵۱
اعتماد معلم (TT)	TT1	۰/۸۵	۰/۸۲	***۲۲/۷۲۱
	TT2		۰/۷۶	***۱۸/۱۲۲
	TT3		۰/۸۰	***۱۸/۵۱۲
	TT4		۰/۷۳	***۱۸/۷۲۵
کارآمدی معلم (TE)	TE1	۰/۸۹	۰/۷۸	***۱۹/۹۸۱
	TE2		۰/۸۵	***۲۳/۲۳۶
	TE3		۰/۷۰	***۱۵/۶۱۲
درگیر کردن دانش آموز در یادگیری (SE)	SE1	۰/۹۱	۰/۹۰	***۲۴/۱۹۶
	SE2		۰/۸۱	***۱۹/۳۶۵
	SE3		۰/۸۵	***۲۲/۴۳۰

ساختار	شاخص	آلفای کرونباخ	بار عاملی	T مقدار
	SE4		۰/۸۶	***۲۲/۵۱۰
	SE5		۰/۸۸	***۲۱/۳۲۶
	SE6		۰/۹۰	***۲۶/۴۰۷
	SE7		۰/۷۸	***۱۹/۲۱۵
	SE8		۰/۹۰	***۲۴/۶۱۲
تمرینات ساختاری و آموزشی (IP)	IP1	۰/۸۳	۰/۷۷	***۱۸/۶۲۱
	IP2		۰/۸۱	***۱۸/۸۴۱
	IP3		۰/۸۲	***۱۹/۱۱۴
	IP4		۰/۷۳	***۱۶/۹۷۸
	IP5		۰/۷۹	***۲۰/۴۲۵
	IP6		۰/۷۵	***۱۷/۳۲۱
	IP7		۰/۷۳	***۱۸/۸۵۶
	IP8		۰/۸۱	***۱۵/۶۱۲
مدیریت کلاس (CS)	CS1	۰/۸۸	۰/۸۸	***۱۹/۰۶۹
	CS2		۰/۸۳	***۱۹/۱۱۵
	CS3		۰/۷۰	***۱۵/۲۴۰
	CS4		۰/۷۸	***۱۸/۵۱۰
	CS5		۰/۸۱	***۱۸/۳۲۶
	CS6		۰/۷۷	***۱۷/۳۶۷
	CS7		۰/۷۶	***۱۷/۹۸۱
	CS8		۰/۹۱	***۲۵/۲۴۷
***سطح معنادار بودن ۰/۰۰۱				

در گام بعدی بررسی داده‌ها، برای بررسی مدل فرضیه پردازی شده، «CFA» اجرا

گردید. شاخص‌های به‌دست‌آمده برای آزمون‌های «نیکویی برازش» بدین صورت بود:

($X^2/df = 1.814$, $p = 0.000$, $GFI = 0.901$, $AGFI = 0.895$, $CFI = 0.990$, $NFI = 0.951$, $RMSEA = 0.032$).

۲.۴. همبستگی بین متغیرها

همبستگی بین دو متغیر خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان و همچنین ارتباط و همبستگی بین مؤلفه‌های آنان در جدول ۳ آمده است. همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، بیشتر متغیرها به‌طور قابل توجهی باهم ارتباط مثبت دارند. بیشترین میزان همبستگی بین مؤلفه کارآمدی معلم و تأکید تحصیلی است ($r = 0.69, p < 0.01$)، درحالی‌که کمترین همبستگی بین مدیریت کلاس و اعتماد معلم است ($r = 0.11, p > 0.05$) که همان‌طور که مشاهده می‌شود این مقدار همبستگی معنادار نیست. جدول (۳) همچنین نشان می‌دهد خودکارآمدی معلم به‌صورت کلی همبستگی قابل توجه و ارتباط مثبتی به ترتیب با تأکید تحصیلی ($r = 0.24, p < 0.05$)، اعتماد معلم ($r = 0.32, p < 0.01$) و کارآمدی معلم ($r = 0.43, p < 0.01$) دارد. به‌علاوه بین خودکارآمدی کلی معلم و خوش‌بینی تحصیلی آنان ارتباط قابل توجه و مثبتی مشاهده می‌شود ($r = 0.51, p < 0.01$).

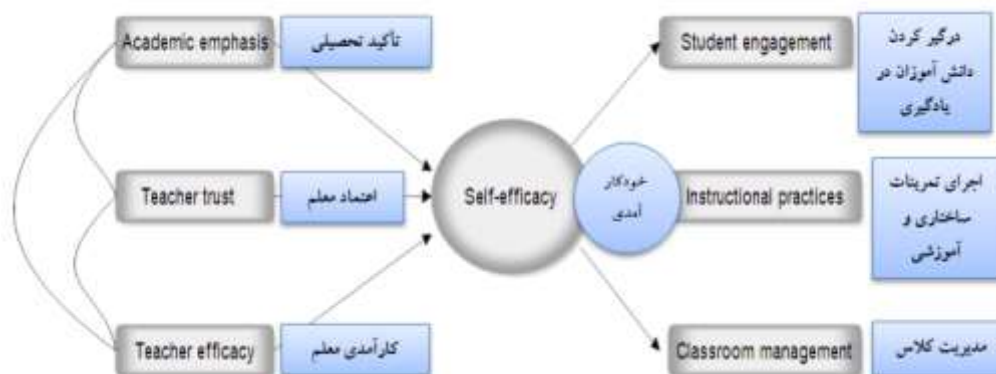
جدول ۳. آمار توصیفی و همبستگی

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	انحراف معیار	میانگین	
							۱/۰۰	۳/۸۲	۱۲/۲۸	۱. تأکید تحصیلی
						۱/۰۰	۰/۶۲	۳/۱۱	۱۱/۷۸	۲. اعتماد معلم
					۱/۰۰	۰/۶۵	۰/۶۹	۲/۸۹	۹/۱۱	۳. کارآمدی معلم
				۱/۰۰	۰/۲۰	۰/۲۵	۰/۲۲	۱۰/۱۱	۳۲/۴۶	۴. خوش‌بینی تحصیلی کلی
			۱/۰۰	۰/۲۵	۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۱۵	۱۳/۷۶	۴۵/۶۱	۵. درگیر کردن دانش‌آموز
		۱/۰۰	۰/۳۴	۰/۲۶	۰/۳۳	۰/۲۴	۰/۱۴	۱۱/۲۳	۴۲/۰۱	۶. فعالیت‌های آموزشی
	۱/۰۰	۰/۳۹	۰/۳۳	۰/۳۱	۰/۲۹	۰/۱۱	۰/۱۳	۱۴/۰۵	۴۳/۸۶	۷. مدیریت کلاس
۱/۰۰	۰/۶۲	۰/۶۸	۰/۷۵	۰/۵۱	۰/۴۳	۰/۳۲	۰/۲۴	۳۳/۱۰	۱۳۳/۱۸	۸. خودکارآمدی کلی معلم

۴.۳. سطح و جهت متغیرهای پیش‌بینی‌کننده

برای تعیین جهت و میزان قدرت متغیرهای پیش‌بینی‌کننده (مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی) بر متغیر وابسته (مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان) از تحلیل مسیر استفاده گردید. تحلیل مسیر کمک می‌کند تا قدرت پیش‌بینی‌کنندگی (تأثیرات پیش‌بینی) متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته مشخص گردد. مدل تحلیل مسیر همچنین مقادیر قابل قبولی را از آزمون‌های نیکویی برازش مشخص نمود: $X^2 / df = 2.158$, $p < 0.01$, $GFI = 0.981$, $AGFI = 0.901$, $CFI = 0.991$, $NFI = 0.992$, $RMSEA = 0.041$.

میزان قدرت پیش‌بینی‌کننده متغیرهای مستقل بر خودکارآمدی معلمان در جدول (۴) نشان داده شده است. ضرایب مسیر استاندارد شده که در جدول (۴) ارائه شده است نشان می‌دهد که در میان مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی بهترین متغیر پیش‌بینی‌کننده برای خودکارآمدی معلمان به ترتیب عبارت‌اند از: کارآمدی معلم ($\beta = 0.28$)، اعتماد معلم ($\beta = 0.22$) و تأکید تحصیلی ($\beta = 0.15$). این سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی با همدیگر میزان ۵۶٪ از واریانس خودکارآمدی معلم را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0.56$). ضرایب مسیر استاندارد شده برای متغیرهای پیش‌بینی‌شده خودکارآمدی معلمان زبان انگلیسی توسط مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم) در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل فرضیه‌سازی شده با مسیر همبستگی

جدول ۴. قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای مستقل روی خودکارآمدی معلمان

متغیرهای مستقل	متغیرهای وابسته	پیش‌بینی‌کنندگی استاندارد (تخمین)	خطای استاندارد (SE)	نسبت بحرانی (CR)
تأکید تحصیلی	→ خودکارآمدی	**۰/۱۵	۰/۰۴	۳/۵۴
اعتماد والدین	→ خودکارآمدی	**۰/۲۲	۰/۰۳	۵/۰۹
کارآمدی معلم	→ خودکارآمدی	**۰/۲۸	۰/۰۴	۶/۲۳
** $p < 0.01$.				

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلمان شامل مؤلفه‌های مشارکت دانش‌آموز، فعالیت‌های آموزشی و مدیریت کلاس در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که خودکارآمدی معلم به صورت مثبت و معناداری با مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم) ارتباط دارد. به علاوه نتایج بررسی تحلیل مسیر بیانگر این بود که سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی می‌توانند به طور قابل توجهی خودکارآمدی معلمان زبان انگلیسی در ایران را پیش‌بینی نمایند. این یافته‌ها با نتایج تحقیق‌های قبلی که تصدیق‌کننده وجود ارتباط مثبت و معنادار بین

خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان بود همخوان است (اختر و همکاران^۱، ۲۰۱۳؛ روبینسون و اسنایپز^۲، ۲۰۱۵؛ سزگین و اردوغان، ۲۰۱۵؛ هولبرت و موریسون^۳، ۲۰۰۶؛ مک‌کوئیگان و هوی، ۲۰۰۶). در واقع، این نتایج بیانگر این است که معلمانی که با میزان خوش‌بینی تحصیلی بالاتری دارند از حس خودکارآمدی بالاتری هم برخوردارند.

به‌طور مشابه یافته‌های کارادامز^۴ (۲۰۰۶) همبستگی مثبت بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلمان را تصدیق می‌نماید، همان‌گونه که این موضوع در پژوهش‌های دیگر نیز تأیید شده است (کارادامز، کافتسیوس، سیدردیس^۵، ۲۰۰۷). خودکارآمدی معلم متغیری است که در هر سیستم آموزشی برای رضایت شغلی معلمان، موفقیت برنامه‌های آموزشی در مدارس و موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان که هدف نهایی هر سیستم آموزشی است، حیاتی و ضروری است (بندورا، ۱۹۹۳؛ فتحی و دیگران، ۲۰۲۰). بالا بودن سطح خودکارآمدی معلمان می‌تواند منجر به تقویت مهارت‌های تحصیلی و اجتماعی در دانش‌آموزان گردد و همچنین به نظر می‌رسد که معلمان با خودکارآمدی و خوداتکایی بالاتر در طول پروسه یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان حامیان و پشتیبان‌های بهتری هستند (میلز، پجارس و هرون^۶، ۲۰۰۷؛ فتحی و همکاران، ۲۰۲۱)، از این رو با توجه به اهمیت خودکارآمدی معلمان، سیاست‌گذاران آموزشی، اساتید آموزش‌دهنده معلمان و دوره‌های تربیت معلم و مدیران مدارس و مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی لازم است که به‌طور جدی‌تری در راستای ارتقای خودکارآمدی معلمان گام بردارند. به‌طور مشخص، از یافته‌های این تحقیق می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که با تقویت خوش‌بینی تحصیلی معلمان و مؤلفه‌های آن می‌توان حس خودکارآمدی معلمان زبان را هم افزایش داد.

-
1. Akhtar et al.
 2. Robinson & Snipes
 3. Hulbert & Morrison
 4. Karadems
 5. Karadems, Kafetsios, & Sideridis
 6. Mills, Pajares, & Herron

با توجه به مفهوم خوش‌بینی تحصیلی می‌توان بیان نمود که معلمان که خوش‌بینی تحصیلی بالاتری دارند به مؤثر بودن نقش خود بیشتر باور داشته، به دانش‌آموزان و والدین آنها اعتماد بیشتری نموده و بر روابط آکادمیک بیشتر تأکید دارند. لذا این معلمان تصور بهتری از توانایی‌های خود در به‌کارگیری راهبردهای آموزشی مناسب، مدیریت کلاس و استفاده از تکنیک‌های مناسب جهت درگیر کردن زبان‌آموزان هم دارند که به موجب آن دلبستگی شغلی و رضایت شغلی بیشتری هم دارند. در حقیقت خوش‌بینی تحصیلی معلم می‌تواند نقش بسزایی در بهبود اتکا به توانایی فردی خود، تلاش و جدیت برای حل مشکلات، افزایش همکاری و تعامل بهتر با دانش‌آموزان و والدین آنها و ایجاد فضای دوستانه داشته باشد که همه این موارد می‌تواند حس کارآمدی معلمان را بهبود بخشد. اگر معلم حس خوش‌بینی تحصیلی بالاتری داشته باشد ممکن است هم به توانایی‌های خود و هم به توانایی‌های زبان‌آموز هم باور بیشتری داشته باشد و در نتیجه حس عاملیت بیشتری داشته و بیشتر موجب تغییر در یادگیری می‌گردد. هرگاه معلم ارتباط بهتر و اعتماد بیشتری به توانایی‌های دانش‌آموز داشته باشد، خود نیز تلاش بیشتری در جهت بهبود یادگیری آنها نموده، کلاس را بهتر مدیریت کرده و راهبردهای آموزشی مؤثرتری را هم بکار می‌گیرد. از طرف دیگر، هرچه معلم به دانش‌آموز اعتماد بیشتری داشته باشد، او هم برای جلب توجه معلم تلاش بیشتری می‌نماید که این متقابلاً موجب می‌گردد که معلم هم بیشتر به توانایی‌ها و کارآمدی خود اعتقاد داشته باشد. در صورتی که معلمان خوش‌بینی بیشتری داشته باشند، به قابلیت‌های خود در آموزش و یاددهی و به والدین برای ایجاد فضای حمایتی نسبت به کلاس درس اعتماد بیشتری نموده و در نتیجه تلاش بیشتری هم در رفع مشکلات مربوط به مدیریت کلاس، استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب‌تر و ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت بیشتر خواهند نمود.

پیشینه تحقیقات در این حوزه نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی چه در سطح مدرسه و نهاد آموزشی و یا در سطح شخص معلم با پیشرفت دانش‌آموز یا عقاید

آموزشی دانش‌آموز محور ارتباط مستقیم دارد (وو و لین^۱، ۲۰۱۸؛ ولفولک هوی، ۲۰۱۲). به عبارت دیگر، ایجاد فضا، فرهنگ و بستر آموزشی‌ای که منجر به افزایش خوش‌بینی تحصیلی در مدرسه یا در کلاس درس و یا حتی در وجود شخص معلم شود می‌تواند سرانجام به نتایج مثبت آموزشی و یادگیری بهتر دانش‌آموز منجر گردد. بر اساس مدل ارائه‌شده توسط ولفولک هوی (۲۰۱۲) که ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را تبیین می‌کند، می‌توان گفت که خوش‌بینی تحصیلی معلمان به آنها اجازه می‌دهد اهدافی مشخص، بلندپروازانه و بزرگ‌تر را برای خود و دانش‌آموزانشان تنظیم نمایند، اهدافی که می‌تواند موجب پیشرفت شغلی آنان گردد. به علاوه معلمانی که خوش‌بینی تحصیلی بیشتری دارند از اعتماد به نفس و خودکارآمدی بیشتری هم برخوردارند که موجب می‌شود بتوانند مسئولیت یادگیری و آموزش مطالب جدید و سخت‌تر را به عهده گرفته، با انگیزه‌تر بوده، همیشه حداکثر تلاش خود را به کار گرفته و همچنین در برخورد با مشکلات یا مواجهه با شکست منعطف‌تر و سازگار باشند (هانگ، ۲۰۱۷)؛ و نهایتاً اینکه وجود خوش‌بینی تحصیلی باعث ایجاد همکاری بیشتر بین دانش‌آموزان، معلمان و والدین می‌شود که این امر می‌تواند کیفیت یادگیری، انگیزه و میزان پیشرفت را در دانش‌آموزان بالاتر ببرد (اسمیت و هوی^۲، ۲۰۰۷) و معلمان را نیز با انگیزه‌تر نماید (بیرد، هوی و هوی، ۲۰۱۰).

طبق نتایج به دست آمده می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که با توجه به اهمیت خوش‌بینی تحصیلی معلمان و همچنین تأثیر آن بر حس خودکارآمدی آنها، مبادرت به انجام تمرین‌ها و فعالیت‌های مختلف برای بالا بردن سطح خوش‌بینی تحصیلی معلمان در جهت افزایش موفقیت دانش‌آموزان و کیفیت آموزش، امری حیاتی و ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به اینکه خوش‌بینی تحصیلی و عناصر آن می‌تواند تأثیر مثبتی بر کارآمدی معلمان داشته باشد و همچنین کارآمدی بالای معلم می‌تواند

1. Wu & Lin

2. Smith & Hoy

موجب بهبود و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان شود، بنابراین تلاش در جهت ارتقای خوش‌بینی تحصیلی معلمان قابل توجه و ضروری به نظر می‌رسد. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، خوش‌بینی تحصیلی و اجزای آن یک ویژگی شخصیتی بوده که قابل یادگیری و قابل تغییر می‌باشند (سلیگمن، ۲۰۰۷)؛ بنابراین طراحان مطالب آموزشی برای معلمان و مراکز تربیت دبیر می‌توانند در بالا بردن میزان خوش‌بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی توجه ویژه داشته باشند که به موجب آن قادر خواهند بود حس کارآمدی معلمان را افزایش دهند و حاصل ارتقای سطح این دو متغیر در معلمان موجب افزایش عملکرد بهتر و انگیزه بیشتر و یادگیری مؤثرتر دانش‌آموزان در کلاس درس و مدرسه خواهد گردید. یکی از گام‌های مهم در این راستا، انجام اقداماتی در جهت فراهم آوردن حمایت سازمانی^۱ و همچنین ایجاد فضای مثبت، همکاری و احساس تعلق در میان معلمان، مدیران و سرپرستان مؤسسات و مدارس امکان‌پذیر است. همچنین هرچه دوره‌های تربیت‌معلم، معلمان زبان انگلیسی ایرانی را به تقویت هویت حرفه‌ای^۲ و حرفه‌ای‌گری^۳ سوق دهند، به بهبود خودکارآمدی آنها و ایجاد فضای مثبت آموزشی بیشتر کمک می‌کنند (فتحی و درخشان، ۲۰۱۹).

به‌علاوه، ایجاد فرهنگ خوش‌بینی در شخص معلم یا در مجموعه معلمان در آموزشگاه یا مدرسه می‌تواند منتج به همکاری بهتر کارکنان آن نهاد آموزشی و معلمان نیز گردد. هنگامی که چنین فرهنگی در محیط آموزشی و کلاس و بین معلمان حاکم شود، معیارها و استانداردهای سطح بالا تدوین شده، فعالیت‌های مؤثر و با کیفیت آموزشی بهبودیافته، تعامل و همکاری بین اعضا بهبود و سرانجام دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی محسوس‌تری خواهند داشت.

با توجه به اینکه این تحقیق اولین مطالعه‌ای است که خوش‌بینی تحصیلی در بین معلمان زبان ایرانی را مورد بررسی قرار داده است، انجام پژوهش‌های مشابه دیگر در این زمینه بسیار قابل توجه است. پژوهش‌های مشابه دیگر مطمئناً جنبه‌های جدید و

-
1. organizational support
 2. professional identity
 3. professionalism

جزئیات بیشتری از این متغیر و حوزه مربوطه را نمایان خواهد نمود. یافته‌های پژوهش کنونی یکی از ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان -خوش‌بینی تحصیلی معلمان- را به‌عنوان متغیر اثرگذار بر کارآمدی معرفی نمود. دیگر متغیرها همچون شیوه مدیریت، فضای مدرسه یا محیط آموزشی و دیگر متغیرهای مربوط به فرسودگی و رضایت شغلی می‌توانند ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلمان را تحت تأثیر قرار دهند؛ بنابراین تحقیقات آینده می‌توانند تأثیر چنین متغیرهایی را بر خودکارآمدی یا خوش‌بینی تحصیلی معلمان زبان بررسی نمایند تا راه‌های بیشتری در جهت افزایش این دو متغیر حیاتی و سودمند کشف گردد.

همانند هر پژوهش دیگری، این تحقیق دارای محدودیت‌هایی است. اول اینکه این پژوهش یک مطالعه مقطعی است اما متغیرهایی مانند اعتقادات معلمان از خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی ممکن است در طول زمان دستخوش تغییر شوند. لذا جهت دستیابی به نتایجی موثقت‌تر، لازم است که پژوهشگران بعدی از شیوه‌های تحقیق طولی^۱ استفاده نمایند تا بتوانند پویایی و نوسانات این متغیرها را در طول زمان مورد بررسی قرار دهند. به‌علاوه، پژوهشگران آتی می‌توانند از روش‌های تحقیق کیفی یا آمیخته^۲ استفاده نمایند تا به‌طور دقیق‌تر و واضح‌تر ارتباط بین خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی را مشخص نموده آن را تفسیر نمایند. همچنین بکار بردن نمونه‌گیری آسان و تعداد شرکت‌کنندگان محدود یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر است که باید در مطالعات بعدی مورد بررسی قرار گیرد.

1. longitudinal designs

2. mixed-methods

کتابنامه

- Akhtar, S., Ghayas, S., & Adil, A. (2013). Self-efficacy and optimism as predictors of organizational commitment among bank employees. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2(2), 33-42.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113.
- Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. A., & Reames, E. H. (2018). Academic optimism, enabling structures, and student achievement: Delving into relationships. *Journal of School Leadership*, 28(4), 434-461.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- 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.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441.
- Derakhshan, A., Coombe, C., Arabmofrad, A., & Taghizadeh, M.S. (2020). Investigating the effects of English language teachers' professional identity and autonomy in their success. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 1-28.
- Derakhshan, A., Coombe, C., Zhaleh, K., & Tabatabaeian, M. (2020). Examining the roles of professional development needs and conceptions of research in English language teachers' success. *TESL-EJ*, 24(3), 1-28.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104.
- Farrell, T. S. (2019). Reflective practice in L2 teacher education. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 38-51). London, England: Routledge.
- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2018). The effect of strategy-based instruction on writing self-efficacy and writing anxiety of Iranian EFL learners. *Language and Translation Studies*, 51(4), 139-161.

- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers. *Teaching English Language, 13*(2), 117-143.
- Fathi, J., & Saeedian, A. (2020). A structural model of teacher self-efficacy, resilience, and burnout among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes, 9*(2), 14-28.
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Applied Linguistics Studies, 12*(1), 61-80.
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Teacher self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 9*(2), 13-37.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal, 18*(3), 343-354.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal, 102*(1), 3-17.
- Griffith, J. (2002). A multilevel analysis of the relation of school learning and social environments to minority achievement in public elementary schools. *The Elementary School Journal, 102*(5), 349-366.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology, 82*, 141-158.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies, 43*(2), 165-185.
- Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 821-835.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Hu, L. T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
- Hulbert, N. J., & Morrison, V. L. (2006). A preliminary study into stress in palliative care: Optimism, self-efficacy and social support. *Psychology, Health & Medicine, 11*(2), 246-254.

- Karadems, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being the mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences, 40*(6), 1281-1290.
- Karadems, E. C., Kafetsios, K., & Sideridis, G. D. (2007). Optimism, self-efficacy and information processing of threat- and well-being-related stimuli. *Stress and Health, 23*(5), 285-294.
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 621-634
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Teacher self-efficacy and individual academic optimism as predictors of teacher professional learning: A structural equation modeling. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 373-394.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67-76.
- Li, L., & Liu, Y. (2020). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools, 5*(3), 203-229.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning, 57*(3), 417-442.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement, 10*(149), 1-49.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., & Zhaleh, K. (2019). The interplay of teacher success, credibility, and stroke with respect to EFL students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin, 50*(4), 284-292.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Habeb Al-Obaydi, L. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: A cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- Robinson, C., & Snipes, K. (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.
- Sanders, W. L. (1998). Value added assessment. *School Administrator, 11*(55), 24-27.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents, 5*(1), 71-96.

- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*(s1), 152-171.
- Seligman, M. E. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist, 42*(4), 266-267.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford, England: Oxford University Press.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(1), 7-19.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration, 45*(5), 556-568.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Wang, Y., L., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Positive psychology in second/foreign language learning and teaching research and practice: Past, current and future directions. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-10.
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought, 21*(2), 43-60.
- Weinstein, C. S., Mignano, A. J., & Romano, M. E. (2007). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator, 47*(2), 91-100.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.
- Wright, S. P., Hom, S., P., & Sanders, W., L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation in Education, 11*, 57-67.
- Wu, J. H., & Lin, C. Y. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review, 19*(1), 53-62.

Wu, V., & Short, P. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23(1), 85-90.

درباره نویسندگان

جلیل فتحی دانشیار رشته زبان‌شناسی کاربردی گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی دانشگاه کردستان است. از علایق پژوهشی او می‌توان به فناوری آموزش زبان، تربیت معلم، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و روان‌شناسی تربیتی اشاره نمود.

علی درخشان دانشیار رشته زبان‌شناسی کاربردی گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گلستان است. از علایق تحقیقاتی او می‌توان به منظورشناسی بین‌زبانی، تربیت معلم، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و روان‌شناسی تربیتی اشاره کرد.

داود ابراهیمی گله‌دار فارغ‌التحصیل رشته زبان‌شناسی کاربردی گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی دانشگاه کردستان است. از علایق پژوهشی او می‌توان به تربیت معلم و روان‌شناسی تربیتی اشاره نمود.