

بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم

علی قاسمی^{۱*}، پروین کدیور^۲، هادی کرامتی^۳ و مهدی عربزاده^۴

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۴/۱۱

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۲۱

چکیده

هدف اصلی از اجرای پژوهش بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم ۱۱ سئوالی است. پژوهش حاضر از نوع طرح توصیفی - همبستگی است. گروه نمونه شامل ۵۰۱ نفر معلم شامل ۲۹۸ نفر معلم مرد و ۲۰۳ نفر معلم زن از معلمان آموزش و پرورش شهرستان‌های پارسیان، عسلیوه و شیبکوه از توابع استان‌های هرمزگان و بوشهر به روش تصادفی - طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی انجام شد. با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی سه عامل تأکیدات تحصیلی، اعتماد و حس کارآمدی از پرسشنامه استخراج شد و بار عاملی سنوالات روی عامل‌ها مطلوب بود. شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی مطلوب بود. مقدار پایایی کل پرسشنامه، تأکیدات تحصیلی، اعتماد و حس کارآمدی قابل قبول بود. نتایج حاصل از بررسی روایی نشان داد که مدل نظری سه عاملی خوش بینی تحصیلی معلم با داده‌های پژوهش برازش دارد. هم‌چنین این پرسشنامه ابزاری معتبر و با روایی مطلوب بوده و قابلیت کاربرد در پژوهش‌های آموزشی و روان‌شناختی در ایران را دارد.

کلمات کلیدی: خوش بینی تحصیلی معلم، تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان، حس کارآمدی معلم.

^۱ - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی

^۲ - استاد گروه روانشناسی، دانشگاه خوارزمی

^۳ - استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه خوارزمی

^۴ - استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه خوارزمی

* - نویسنده مسئول: aghk1346@gmail.com

پیشگفتار

نظریه شناختی - اجتماعی، تصویری از عاملیت انسان نشان می دهد که رفتار گروهی معلمان و دانش آموزان در تدریس و یادگیری بر حسب ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می کند (Bandura, 1997). نظریه روانشناسی مثبت و نظریه شناختی - اجتماعی بندورا دو چهارچوب اصلی تشکیل دهنده خوش بینی تحصیلی هستند. روانشناسی مثبت یک تجربه ذهنی از بهزیستی، احساس رضایت و خوشحالی توصیف می شود که در آن کسب دانش باعث امید به آینده و تقویت باورهای فرد به دانش می شود. بر اساس مدل ارزش - انتظار، خوش بینی تحصیلی رویکرد گرایشی و اکتشافی به سوی هدف دارد که در آن افراد اهدافی را انتخاب می کنند که قابل پیش بینی بوده و بیشترین اهمیت برای آنها داشته باشد (Seligman, 1998) (Seligman, 2002). سازه خوش بینی تحصیلی یک کارکرد کلی از روانشناسی مثبت است و به جای پرداختن به آسیب شناسی مشکلات و بیماری ها به رویکردهای بهزیستی و ایجاد امید می پردازد. ریشه خوش بینی تحصیلی از روانشناسی مثبت گرفته شده و این سازه دارای دو سطح فردی و مدرسه ای است که هر کدام از این سطوح دارای سه عنصر شناختی، هیجانی و رفتاری است. **حس کارآمدی** به عنوان یک باور شناختی، **اعتماد** به عنوان یک پاسخ هیجانی و **تأکیدات تحصیلی** نوعی پاسخ رفتاری است. خوش بینی تحصیلی در سطح مدرسه، سازه ای است که شامل مؤلفه های **کارآمدی گروهی**، **اعتماد معلمان به والدین و دانش آموزان** و **تأکیدات تحصیلی** است و این مؤلفه ها به ترتیب جنبه های شناختی، هیجانی و رفتاری معلمان را در بر می گیرد. کارآمدی جمعی یک باور شناختی و درک کلی معلمان از مدرسه است و معلمان برای اثر گذاری مثبت روی دانش آموزان تلاش های گروهی انجام می دهند. اعتماد به معنی پاسخ هیجانی معلمان است که بر احساسات دانش آموزان و والدین، حسن تدبیر معلمان، صداقت، شایستگی، اعتماد، برون گرایی و جدی بودن معلمان مبتنی است (Hoy & T Schannen - Moran, 1999). **تأکیدات تحصیلی** برای یادگیری هر چه بیشتر دانش آموزان صورت می گیرد و معلمان از طریق فشار تحصیلی بر دانش آموزان و وادار کردن آنان به مطالعه، زمینه تغییر رفتار دانش آموزان در جهت افزایش عملکرد تحصیلی آنان فراهم می کنند. خوش بینی تحصیلی به معنی حس گسترده تر و فراتر از اطمینان در تمام طول زندگی است (Scheier & Carver, 1992). با توجه به نظریه شناختی - اجتماعی و نظریه روانشناسی مثبت، معلمان خوش بین در کلاس درس بر ویژگی های مثبت مدارس، جامعه و دانش آموزان تمرکز می کنند (Pajars, 1996).

خوش بینی تحصیلی انتظار مثبت از آینده است و معلمان و دانش آموزان خوش بین به این باور رسیده اند که موفقیت‌ها و پیامدهای تحصیلی خوشایند را تجربه کنند و از شکست‌ها و پیامدهای تحصیلی ناخوشایند دوری کنند (Scheier & Carver, 1985). هر سه مؤلفه خوش بینی تحصیلی بر ایجاد محیط مثبت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر می‌گذارند. اعتماد گروهی معلمان به اولیاء و دانش آموزان باعث تقویت حس کارآمدی گروهی آنان و حس کارآمدی گروهی معلمان نیز باعث تقویت اعتماد آنان به والدین و دانش آموزان می‌شود. حس کارآمدی گروهی و تأکیدات تحصیلی معلمان روی پیشرفت تحصیلی اثر مثبت دارند و پیشرفت تحصیلی نیز حس کارآمدی گروهی را تقویت می‌کند. معلمانی که به این باور می‌رسند که می‌توانند بر یادگیری دانش آموزان خود تأثیر مثبت داشته باشند، از خودشان و دانش آموزان انتظارات بیشتر دارند، از این رو در به کارگیری انواع روش‌های تدریس در دروس دشوار انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند و با تلاش و کوشش بیشتری تدریس می‌کنند (Hoy & T Schannen - Moran, 1999). خوش بینی تحصیلی معلمان در سطح فردی یکی از انواع خوش بینی تحصیلی است و عبارت است از باور مثبت معلمان به توانایی خود مبنی بر این که آنان از طریق تأکیدات تحصیلی و اعتماد به همکاری والدین و دانش آموزان و باور به کارآمدی خود می‌توانند زمینه پیشرفت عملکرد تحصیلی دانش آموزان را فراهم آورند (Beard, Hoy & Hoy, 2010). معلمان با خوش بینی تحصیلی بالا دانش آموزانی را تربیت می‌کنند که دارای انگیزه بالا، اهداف چالش برانگیز، تلاش و پشتکار بالا، ماندگاری طولانی درانجام تکلیف و انعطاف‌پذیری بیشتر بوده و رفتار سازنده‌ای با دیگر دانش آموزان داشته باشند (Locke & Latham, 2004). معلمان با خوش بینی تحصیلی بالا برای ایجاد انگیزه بیشتر در دانش آموزان، اهداف چالش برانگیز را برنامه‌ریزی می‌کنند و با ایجاد هماهنگی بین والدین و دانش آموزان، عملکرد تحصیلی دانش آموزان را افزایش می‌دهند (Hoy, 2010) (Hoy & Bead, 2010). (Beard, Hoy & Hoy, 2010) با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی سه مؤلفه تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان و حس کارآمدی معلم را از این پرسشنامه استخراج کرده‌اند که توضیحات آن به شرح زیر می‌باشد:

تأکیدات یا فشار تحصیلی: عبارت است از روشی که در آن معلمان، دانش آموزان را در تکالیف مناسب یادگیری درگیر کرده تا زمینه موفقیت دانش آموزان را فراهم کنند (Griffit, 2002) (Henderson, Buehler & Stein, (Roney, Coleman & Schhlichting, 2007) 2009) (Levpusek & Zupancic, 2009). معلم در تأکیدات تحصیلی، با استفاده از فشار تحصیلی زمینه تغییر عملکرد تحصیلی دانش آموزان در سطح فردی و مدرسه‌ای را فراهم می‌کنند (Hoy, Hoy & Kurz, 2008).

معلمان با تأکیدات تحصیلی کمال گرا هستند تا با اعمال فشار تحصیلی بر دانش آموزان، آنها را وادار به خواندن کنند. معلمان برای اثربخشی تأکیدات تحصیلی بر یادگیری دانش آموزان، محیط مطالعه مدارس باید غنی و دارای امکانات آموزشی لازم باشد (Hoy, Tarter & Hoy, 2006a). تأکیدات تحصیلی شکل سازماندهی شده ای از مطالعه است که بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان اثر می گذارد و هدف استفاده از چهارچوب فشار بر دانش آموزان برای کسب موفقیت در سطوح بالای یادگیری است (Hoy & Smith, 2007). با توجه به این که دانش آموزان فقط یک سوم وقت خود را برای یادگیری و انجام تکالیف درسی در مدرسه می گذرانند، از این رو از نظر معلمان مدت زمان حضور و مشارکت فعالانه دانش آموزان در مدرسه در تقویت و افزایش عملکرد تحصیلی آنان از اهمیت بسزایی برخوردار است (Woolfolk, 2010).

حس کارآمدی معلمان: حس کارآمدی معلمان باوری است که آنان به توانایی ها و رفتارهای خودشان برای ایجاد پیامد مثبت یادگیری دارند (Bandura, 1997). قضاوت معلمان در باره خودشان این است که می توانند از میزان یادگیری و موفقیت تحصیلی همه دانش آموزان از جمله دانش آموزان بی انگیزه و دارای مشکل تحصیلی نتیجه دلخواه و مطمئن بگیرند (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). معلمان با حس کارآمدی بالا که به توانایی خود باور دارند در برخورد با دانش آموزانی که دارای مشکلات تحصیلی هستند، انعطاف پذیر بوده و به این باور رسیده اند که در جهت حل مشکل یادگیری دانش آموزان با مشکلات تحصیلی توانایی لازم دارند (Hoy, Tarter & Hoy, 2006a). کارآمدی معلمان یک باور فردی است که نسبت به خود دارند و همراه با تأکیدات تحصیلی معلمان و حمایت والدین منجر به یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود (Beard, Hoy & Hoy, 2010).

اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان: به این معنی است که معلمان با اعتماد سازی در کلاس درس زمینه ای را فراهم می کنند که دانش آموزان در مدرسه و کلاس درس احساس آرامش و رضایت کنند و از اشتباهات خود درس گرفته و با کم کردن اشتباهات درسی خود علاقه مندی بیشتری به تحصیل پیدا می کنند. در این راستا والدین علاقه مندی فرزندانشان به تحصیل را عامل افزایش انگیزش معلمان به تدریس می دانند (Flutter, Bryk & Schneider, 2002) (2007).

اعتماد معلمان به اولیاء و دانش آموزان مبتنی بر خیر خواهی، شایستگی، صداقت و گشودگی به تجربه است. معلمانی که به دانش آموزان و والدین آنان اعتماد دارند از ثبات بالایی برخوردارند و نه تنها زمینه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را فراهم می کنند بلکه موفقیت تحصیلی آنها را نیز افزایش می دهند (Tschannen-Moran, 2004).

اعتماد عبارت است از باور معمول یا انتظاری که در آن افراد یا گروه‌ها با یکدیگر همکاری خوبی دارند (T Schannen – Moran & Hoy, 1999). اندیشه و همکاری بین دانش‌آموزان ضرورت دارد که بین آنها اعتماد وجود داشته باشد (Moran & Hoy, 2001) (Tschannen-).

پیشینه تحقیق نشان داده که سازه خوش بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد (Hoy, Tarter & Hoy, 2006a) (Hoy & Smith, 2007).

بین پیشرفت تحصیلی معلمانی که از سازه خوش بینی تحصیلی استفاده می‌کنند با پیشرفت تحصیلی معلمانی که از این سازه استفاده نمی‌کنند تفاوت معنی‌داری وجود دارد (Beard, Hoy & Hoy, 2010).

امید، خوش بینی تحصیلی و علاقه به کار، پیش بینی کننده مثبت و معنی‌دار خود کارآمدی و موفقیت ادراک شده معلمان است (Sezgin & onur Erdogan, 2015).

هیجانان معلم در تدریس با میانجیگری متغیرهای خوش بینی تحصیلی و امید با مسئولیت پذیری فردی معلمان همبستگی معنی‌داری دارند (Alta Eren, 2013). (Altay Eren, 2012)، در مقاله‌ای با عنوان همبستگی بین رویکرد معلمان اندیشه ورز با طرح‌های حرفه‌ای تدریس با میانجی‌گری خوش بینی تحصیلی نشان داده‌اند که رویکرد معلمان اندیشه ورز با مؤلفه‌های طرح‌های حرفه‌ای تدریس شامل تلاش، ماندگاری برنامه ریزی شده و آرمان‌های توسعه حرفه‌ای همبستگی مثبت و معنی‌داری دارند. همبستگی بین دو سازه رویکرد معلمان اندیشه ورز و طرح‌های حرفه‌ای تدریس با میانجی‌گری خوش بینی تحصیلی به طور قابل ملاحظه‌ای افزایش می‌یابد.

از ویژگی‌های پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم کم بودن تعداد سئوال‌ات پرسشنامه است که امکان پاسخ دهی به سئوال‌ات پرسشنامه را سریع و آسان می‌کند. (Beard, Hoy & Hoy, 2010)، برای سنجش مقیاس خوش بینی تحصیلی معلم پرسشنامه ۱۱ سئوالی را تهیه کرده و با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی، روایی پرسشنامه و پایایی آن را با استفاده از شیوه همسانی درونی (آلفا کرونباخ) به دست آورده‌اند. با بررسی‌ها صورت گرفته، پژوهشی در خصوص استخراج شاخص‌های روان‌سنجی روایی و پایایی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم به زبان فارسی در ایران انجام نشده، از این رو اجرای پژوهش حاضر می‌تواند نقش مهمی در غنی‌سازی پیشینه پژوهشی در زمینه روانشناسی مثبت و خوش بینی تحصیلی معلم ایفا کند و فرصتی برای پژوهشگران فراهم آورد تا از این مقیاس در مطالعات آموزشی و روانشناختی خود استفاده کنند. با توجه به این که هدف مطالعه پژوهش حاضر بررسی روایی و پایایی مقیاس خوش بینی تحصیلی معلم می‌باشد، لذا سئوال‌ات این پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

۱- آیا عامل های مقیاس خوش بینی تحصیلی معلم از روایی قابل قبولی برخوردار است؟

۲- آیا عامل های مقیاس خوش بینی تحصیلی از پایایی قابل قبولی برخوردار است؟

۲. روش تحقیق، جامعه و نمونه ی آماری پژوهش

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان شاغل در دوره های اول و دوم دبیرستان آموزش و پرورش شهرستان های پارسیان و عسلویه و شیبکوه از توابع استان های جنوبی کشور (هرمزگان و بوشهر) با جمعیت ۲۰۰۰ نفر تعیین شده است. گروه نمونه پژوهش حاضر به تعداد ۵۰۱ نفر از بین معلمان آموزش و پرورش شهرستان های پارسیان، عسلویه و شیبکوه شامل ۲۹۸ نفر مرد و ۲۰۳ نفر زن به روش نمونه گیری تصادفی - طبقه ای انتخاب شدند. درصد معلمان شرکت کننده مرد ۵۹.۵ درصد و درصد معلمان شرکت کننده زن در پژوهش معادل ۴۰.۵ درصد کل نمونه بودند. پرسشنامه در اختیار معلمانی قرار گرفت که در دبیرستان در یکی از دوره های اول یا دوم در پایه های هفتم، هشتم، نهم، دهم، یازدهم و دوازدهم و دوره پیش دانشگاهی حداقل دو سال سابقه تدریس داشته اند. ۵۶۰ پرسشنامه بین معلمان توزیع شد. از بین پرسشنامه های توزیع شده، معلمان به ۵۹ پرسشنامه پاسخ ندادند و یا به صورت ناقص پاسخ دادند و لذا از مجموعه پرسشنامه ها حذف شدند. ۵۰۱ پرسشنامه توسط معلمان تکمیل شد و داده های جمع آوری شده پرسشنامه ها با استفاده از نرم افزار SPSS و LISREL تجزیه و تحلیل شدند. حداقل سن معلمان شرکت کننده ۲۴ سال با ۲ سال سابقه تدریس و حداکثر سن معلمان شرکت کننده ۵۶ سال با سی و سه سال سابقه تدریس بوده است. از بین معلمان شرکت کننده، ۳۵۰ نفر دارنده مدرک لیسانس، ۹۷ نفر دارنده مدرک فوق لیسانس، ۵۷ نفر دارنده مدرک فوق دیپلم و دو نفر دارنده مدرک دکتری بوده اند (جدول ۱).

۱-۲. ابزار پژوهش

از پرسشنامه ۱۱ سئوالی برای سنجش سازه خوش بینی تحصیلی معلمان استفاده می شود. هر کدام از سئوالات پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت (از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم) درجه بندی شده است (Hoy, 2010) (Beard, Hoy & Hoy). روایی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم (AOTI)^۱ با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی به روش عامل یابی مؤلفه اصلی و شیوه

^۱.Academic optimism of individual teachers inventory

چرخش واریماکس، سه عامل تأکیدات تحصیلی (AE)^۱، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان (TTPS)^۲ و حس کارآمدی معلم (STE)^۳ از پرسشنامه استخراج گردید. مقدار بار عاملی سئوالات پرسشنامه با مؤلفه های خود بین ۰/۳۵ تا ۰/۸۹ به دست آمد. (Beard, Hoy & Hoy, 2010) مقدار شاخص های برازش مدل سه عاملی با استفاده از تحلیل عامل تأییدی به شرح زیر به دست آوردند: GFI=0/974 (شاخص نکویی برازش)، AGFI=0/951 (شاخص برازش نیکویی تعدیل شده)، RMSEA = ۰/۰۱۷ (ریشه استاندارد واریانس باقی مانده)، RMR = ۰/۰۲ (ریشه مجذور میانگین باقیمانده) و مقدار شاخص های برازش به دست آمده مطلوب بود. (Beard, Hoy & Hoy, 2010) مقدار پایایی مؤلفه های تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان و حس کارآمدی معلمان را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۹ و ۰/۷۳ به دست آوردند. (Altay Eren, 2012) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، شاخص های برازش پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم را به شرح زیر به دست آورده اند. آنان مقدار مجذور کای با درجه آزادی ۴۱ برابر با ۱۱۹/۸۳ و نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر (X²/DF) برابر با ۲/۹۲ به دست آوردند. آنان سایر شاخص های برازش را به شرح زیر به دست آوردند:

CFI^۴=0/98 (شاخص برازش مقایسه ای)، IFI^۵=0/98 (شاخص برازش توسعه ای) و RFI^۶=0/98 (شاخص برازش نسبی). (Altay Eren, 2012) پایایی پرسشنامه به شیوه آلفا کرونباخ برای کل پرسشنامه، حس کارآمدی معلم، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان و تأکیدات تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۲، ۰/۹۱ و ۰/۸۲ به دست آوردند.

۳. یافته های پژوهش

همان گونه که توضیح داده شد با بررسی های صورت گرفته توسط پژوهشگر، روایی و پایایی پرسشنامه در ایران پژوهش نشده است، از این رو قبل از جمع آوری داده ها از این پرسشنامه پیلوت گرفته شد به این صورت که پرسشنامه با نظر دو نفر از استادان زبان انگلیسی که به ترجمه زبان انگلیسی به فارسی و فارسی به انگلیسی تسلط داشتند از انگلیسی به فارسی ترجمه شده و پس از انطباق سئوالات ترجمه شده با سئوالات زبان اصلی، مجددا سئوالات پرسشنامه از فارسی به انگلیسی ترجمه شد و سئوالات پرسشنامه نهایی انگلیسی مجددا به فارسی ترجمه شد. دو نفر از

¹.Academic emphasis

².Trust teacher in parent and student

³.Sense of Teacher efficacy

⁴. Comparative Fit Index

⁵.Incremental Fit Index

⁶.Relative Fit Index

استادان رشته زبان انگلیسی و سه نفر از استادان روانشناسی تربیتی روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را تأیید کردند. پرسشنامه جهت رفع ابهام احتمالی سئوالات در بین ۲۹ نفر از دبیران آموزش و پرورش توزیع گردید که ابهام خاصی از سوی معلمان پاسخ دهنده گزارش نشد. در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی و پایایی پرسشنامه با استفاده از روش همسانی درونی (آلفا کرونباخ) به شرح ذیل انجام شد:

۳-۱. تحلیل عامل اکتشافی

تحلیل عامل اکتشافی پرسشنامه به روش مؤلفه های اصلی و چرخش به روش واریماکس انجام شد. نتایج آزمون کرویت بارتلت در جدول شماره ۲ نشان داده شده است. در این آزمون مقدار کیسر مایر اوکلین برابر با ۰/۸۶ و مقدار مجذور کای با درجه آزادی ۵۵ و سطح معنی داری ۰/۰۰۰ برابر با ۲۰۹۲/۶۴ به دست آمده است. نتایج حاصل از آزمون کرویت بارتلت نشان می دهد که این مقیاس شرایط لازم برای انجام تحلیل عاملی دارد. مقدار قابل قبول کفایت نمونه گیری (KMO)^۱ برای انجام تحلیل عاملی بین ۰/۵۰ تا ۰/۹۰ است. اگر کمتر از ۰/۵۰ باشد برای تحلیل عامل مناسب نیست و اگر بالاتر از ۰/۷۰ باشد مناسب و قابل قبول بوده و اگر بالاتر از ۰/۹۰ باشد بسیار عالی است (حبیبی و همکاران، ۱۳۹۶). در این پژوهش مقدار KMO برابر با ۰/۸۶ به دست آمد که نشان دهنده کفایت نمونه گیری بسیار مطلوبی است. در صورتی که بار عاملی سئوالات پرسشنامه روی عامل مورد نظر بیش از ۰/۳۰ باشد می توان آن سئوالات را به عوامل استخراج شده اختصاص داد و در صورتی که بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ باشد، سئوالات مورد نظر از پرسشنامه حذف می شود (Tinsley, & Tinsley, 1987). در این پژوهش مقدار حداقل بار عاملی برابر با ۰/۵۷ مربوط به سؤال ۴ و حداکثر مقدار عاملی برابر با ۰/۸۵ مربوط به سؤال ۶ می باشد و لذا هیچ کدام از سئوالات حذف نشدند.

^۱. Kaiser-Meyer-Olkin Value

جدول ۱. فراوانی و درصد تحصیلات معلمان شرکت کننده

تحصیلات	تعداد	درصد
فوق دیپلم	57	11/4
لیسانس	350	69/9
فوق لیسانس	92	18/4
دکتری	2	0/4
جمع	501	100

جدول ۲. نتایج آزمون کروییت بارتلت

مجذور کای	درجه آزادی	سطح معنی داری	کفایت نمونه گیری KMO
2092/645	55	0/000	0/86

مقدار واریانس تبیین شده توسط هر سه عامل برابر با ۶۵/۶۷ درصد است که ۲۴/۳۵ درصد واریانس توسط اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان (عامل اول)، ۲۲/۱۲ درصد واریانس توسط حس کارآمدی معلم (عامل دوم) و ۱۹/۱۹۹ درصد واریانس توسط تأکیدات تحصیلی (عامل سوم) تبیین شده است. مقدار ارزش ویژه اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان برابر با ۳/۱۵ و مقدار ارزش ویژه حس کارآمدی معلم برابر با ۲/۳۴ و مقدار ارزش ویژه تأکیدات تحصیلی برابر با ۲/۷۷ به دست آمده که قابل قبول است. مقدار ارزش ویژه نباید کمتر از یک باشد. در این پژوهش سئوال‌ات ۵، ۶، ۷ و ۸ روی عامل اول (اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان) و سئوال‌ات شماره ۹، ۱۰ و ۱۱ روی عامل دوم (حس کارآمدی معلم) و سئوال‌ات ۱، ۲، ۳ و ۴ روی عامل سوم (تأکیدات تحصیلی) قرار گرفت. نتایج به دست آمده حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که نحوه قرار گرفتن سئوال‌ات روی عامل‌ها با پژوهش (Beard, Hoy & Hoy, 2010) همخوانی دارد (جدول ۳). پایایی پرسشنامه با استفاده از روش همسانی درونی (آلفا کرونباخ) به شرح زیر به دست آمد: مقدار پایایی کل پرسشنامه، تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان و حس کارآمدی معلم به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۳، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ به دست آمده که مطلوب و قابل قبول است.

جدول 3. تحلیل عاملی اکتشافی متغیر خوش بینی تحصیلی معلم (بار عاملی سوالات)

عامل سوم	عامل دوم	عامل اول	سوالات
		0/85	6- می توانم روی حمایت والدین حساب باز کنم.
		0/81	8- به والدین دانش آموزان اعتماد دارم.
		0/77	7- به دانش آموزانم اعتماد دارم.
		0/71	5- به دانش آموزانم اطمینان دارم.
	0/82		10- سوالات خوبی را برای دانش آموزان طرح می کنم.
	0/79		11- در دانش آموزان این باور را ایجاد می کنم که می توانند بخوبی فعالیتهایشان را انجام دهند.
	0/74		9- دانش آموزان را متقاعد می کنم که از قوانین کلاس پیروی کنند.
0/79			2- دانش آموزان را در معرض تکالیف چالش بر انگیز قرار می دهم.
0/77			1- فعالیتهای ضعیف دانش آموزان را نمی پذیرم.
0/65			3- از دانش آموزان می خواهم که توضیح دهند چگونه به پاسخ هایشان رسیده اند.
0/57			4- به دانش آموزان تأکید می کنم تا به پیشرفت علمی نائل شوند.

۳-۲. تحلیل عامل تاییدی

هدف پژوهشگزار اجرای تحلیل عامل تاییدی این است که برازش داده های پژوهش با مدل نظری سه عاملی خوش بینی تحصیلی معلم آزمون شود. در این راستا، تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از روش حداکثر درست نمایی برای برآورد مدل (ML) از شاخص های برازش χ^2 ، نسبت χ^2 / df ، NFI¹ (شاخص برازش نرم شده)، NNFI² (شاخص برازش نرم نشده) و CFI (شاخص برازش مقایسه ای)، RMR³ (ریشه مجذور میانگین باقیمانده)، GFI (شاخص نکویی برازش)، AGFI⁴ (شاخص نکویی تعدیلی شده) RMSEA (ریشه استاندارد واریانس باقی مانده) استفاده شد (میرز و همکاران، ۲۰۰۶، ترجمه پاشا شریفی و همکاران، ۱۳۹۱). مدل تحلیل عاملی تاییدی نشان می دهد که مقدار مجذوری کای (χ^2) با درجه آزادی (df) ۴۱ برابر با ۱۶۶/۵۶ به دست آمده است (شکل ۱). نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2 / df)

1. normed fit index

2. non normed fit index

3. Root mean square residual

4. Adjusted Goodness of Fit Index

برابر با 4/06 به دست آمد که با توجه به بالا بودن حجم نمونه از سایر شاخص‌های برازش استفاده شد. مقدار دیگر شاخص‌های برازش شامل NFI (شاخص برازش نرم شده)، NNFI (شاخص برازش نرم نشده) و CFI^۱ (شاخص برازش مقایسه‌ای) مقدار GFI^۲ (شاخص نکویی برازش)، مقدار AGFI^۳ (شاخص نکویی تعدیل شده) به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۶، ۰/۹۷، ۰/۹۴ و ۰/۹۱ به دست آمد. هم‌چنین مقدار RMR (ریشه مجذور میانگین باقیمانده) و RMSEA^۴ (ریشه استاندارد واریانس باقی مانده) با $P < 0/05$ به ترتیب برابر با ۰/05 و ۰/08 به دست آمده و نشان دهنده مطلوب و قابل قبول شاخص‌های برازش است. لذا مدل نظری سه‌عاملی خوش‌بینی تحصیلی معلم با داده‌های پژوهش برازش مطلوبی دارد (جدول ۴)

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری متغیر خوش‌بینی تحصیلی معلم

شاخص‌های برازش	X ² /DF	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR
مقادیر شاخص	4,06	0,08	0,97	0,94	0,91	0,96	0,96	0,05

تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه، مقدار پارامترهای اندازه‌گیری ابعاد این سازه شامل پارامترهای غیر استاندارد، پارامتر استاندارد، خطای استاندارد، مجذور همبستگی چندگانه و مقدار T را در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد. بار عاملی سئوال‌های شماره ۴، ۸ و ۱۱ به ترتیب روی عامل تأکیدات تحصیلی، عامل اعتماد معلم بین والدین و دانش‌آموزان و عامل حس کارآمدی معلم با عدد یک تثبیت شده‌اند، لذا مقدار خطای استاندارد و مقدار T این سه سئوال محاسبه نشده است. مقدار بالای ضرایب استاندارد β نشان دهنده توان بالای متغیرهای مشاهده شده روی متغیرهای مکنون می‌باشد. مقدار بالای ضرایب استاندارد β و مجذور همبستگی چندگانه (R^2) نشان دهنده مقدار همبستگی خطی و توان بالای هر کدام از سئوال‌های در سنجش متغیرهای مکنون شامل عامل اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان، عامل حس خود کارآمدی معلم و عامل تأکیدات تحصیلی می‌باشد. با افزایش مقدار ضریب همبستگی مقدار مجذور همبستگی چندگانه نیز افزایش می‌یابد. حداقل ضریب استاندارد ۰/۴۳ و حداکثر آن ۰/۸۰ است. حداقل مقدار T برای معنی‌داری ضرایب

1.comparative fit Index

2.Goodness of Fit Index

3.Adjusted Goodness of Fit Index

4.Root Mean Square Error of Approximation

استاندارد مسیر برابر با ۱/۹۶ است (قاسمی، وحید، ۱۳۹۳؛ هومن، حیدر علی، ۱۳۹۳). مقدار T همه پارامترها بیشتر از ۱/۹۶ است. حداقل مقدار T برای معنی داری ضرایب استاندارد مسیر برابر با ۱/۹۶ است (قاسمی، وحید، ۱۳۹۳؛ هومن، حیدر علی، ۱۳۹۳). در این پژوهش حداقل مقدار T برابر با ۸/۵۵ و حداکثر مقدار T برابر با ۱۵/۴۰ است (جدول ۵).

جدول ۵. پارامترهای مدل اندازه گیری تحلیل عامل تأییدی خوش بینی تحصیلی

مقدار T	مجدور همبستگی	خطای استاندارد	پارامتر استاندارد	پارامتر غیر استاندارد	متغیرمکنون - نشانگر
8/55	0/19	0/05	0/43	0/81	تأکیدات تحصیلی - سؤال 1
12/13	0/40	0/04	0/63	0/98	تأکیدات تحصیلی - سؤال 2
14/13	0/64	0/03	0/80	1/13	تأکیدات تحصیلی - سؤال 3
-----	0/51	-----	0/71	1/00	تأکیدات تحصیلی - سؤال 4
15/30	0/63	0/03	0/79	1/07	اعتماد - سؤال 5
13/97	0/50	0/03	0/71	1/05	اعتماد - سؤال 6
15/40	0/64	0/02	0/80	1/05	اعتماد - سؤال 7
-----	0/49	-----	0/70	1/00	اعتماد - سؤال 8
14/49	0/50	0/04	0/71	0/85	حس کارآمدی - سؤال 9
14/52	0/50	0/04	0/70	0/87	حس کارآمدی - سؤال 10
-----	0/64	-----	0/80	1/00	حس کارآمدی - سؤال 11

ماتریس همبستگی پیرسون بین مؤلفه های تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلمان به والدین و دانش آموزان و حس کارآمدی معلم با خوش بینی تحصیلی معلم در جدول شماره ۶ نشان داده شده است. همبستگی بین نمره سئوالات تأکیدات تحصیلی با پرسشنامه خوش بینی تحصیلی برابر با ۰/۷۹، همبستگی بین اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان با پرسشنامه خوش بینی تحصیلی برابر با ۰/۸۰ و همبستگی بین حس کارآمدی معلم با خوش بینی تحصیلی برابر با ۰/۷۶ می باشد.

مقدار همبستگی اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان با خوش بینی تحصیلی بیشتر از همبستگی دو مؤلفه حس کارآمدی معلم و تأکیدات تحصیلی و مقدار همبستگی حس کارآمدی معلم با پرسشنامه خوش بینی تحصیلی کمتر از دو مؤلفه اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان و تأکیدات تحصیلی است.

جدول 6. همبستگی بین مؤلفه‌ها و متغیر خوش بینی تحصیلی معلم

نام متغیر	1	2	3	4
1-خوش بینی تحصیلی	1			
2-تأکیدات تحصیلی	0/79	1		
3-اعتماد	0/80	0/47	1	
4-حس کارآمدی	0/76	0/36	0/46	1

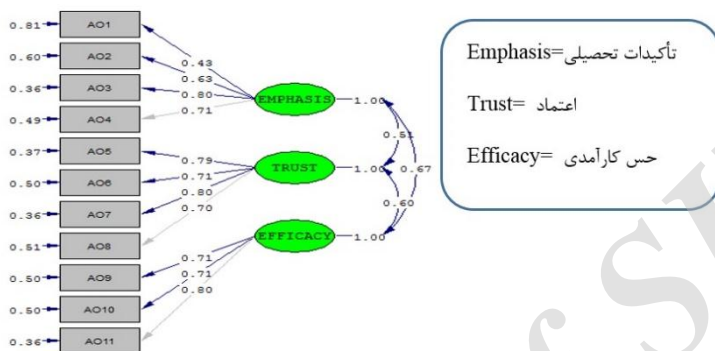
p<0/01 دو دامنه

جدول 7. مقایسه میانگین و انحراف استاندارد متغیر و مؤلفه‌های خوش بینی تحصیلی معلم

نام متغیر	حداقل میانگین	حداکثر میانگین	میانگین	انحراف استاندارد
خوش بینی تحصیلی	16	55	42/16	6/45
تأکیدات تحصیلی	4	20	14/83	3/00
اعتماد	5	20	14/80	3/14
حس کارآمدی	4	15	12/52	2/02

همان گونه که در جدول شماره 7 نشان داده شده مقدار میانگین اعتماد معلمان به والدین و دانش آموزان از میانگین تأکیدات تحصیلی و میانگین حس کارآمدی معلمان بیشتر است و این نشان می‌دهد که وزن و سهم مؤلفه اعتماد معلمان به والدین و دانش آموزان در سازه خوش بینی تحصیلی معلم از دو مؤلفه تأکیدات تحصیلی و حس کارآمدی آنها بالاتر است به این معنی که هر چه اعتماد معلمان به والدین و دانش آموزان بیشتر باشد خوش بینی تحصیلی آنان بیشتر است، تأکیدات تحصیلی و حس کارآمدی بعد از اعتماد معلمان به والدین و دانش آموزان بر ایجاد خوش بینی تحصیلی معلمان اثر گذار هستند.

شکل 1: مدل تحلیل عامل تأییدی خوش بینی تحصیلی معلم



Chi-Square=166.56, df=41, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش، بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم Beard, (2010) (Hoy & Hoy) به زبان فارسی است. گروه نمونه به تعداد ۵۰۱ نفر از معلمان مدارس آموزش و پرورش شهرستان های پارسیان، عسلویه و شیبکوه از توابع استان های جنوبی کشور (هرمزگان و بوشهر) به صورت تصادفی-طبقه ای انتخاب شدند. تحلیل عامل اکتشافی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم با استفاده از روش عامل یابی مؤلفه اصلی و شیوه چرخش واریماکس انجام شد و سه عامل اصلی تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان و حس کارآمدی معلم استخراج شدند. بار عاملی همه سئوالات بیشتر از ۰/۳۰ بود، لذا هیچ کدام از سئوالات پرسشنامه حذف نشدند. سئوالات ۵، ۶، ۷ و ۸ روی عامل اول (اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان) و سئوالات شماره ۹، ۱۰ و ۱۱ روی عامل دوم (حس کارآمدی معلم) و سئوالات ۱، ۲، ۳ و ۴ روی عامل سوم (تأکیدات تحصیلی) قرار گرفت. نحوه قرار گیری سئوالات پرسشنامه این پژوهش روی عامل های مربوطه همخوان با پژوهش Beard, Hoy & Hoy, (2010) می باشد. حداقل بار عاملی مربوط به همبستگی سؤال ۴ با عامل تأکیدات تحصیلی به مقدار ۰/۵۷ و حداکثر بار عاملی مربوط به سؤال ۶ با عامل اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان به مقدار ۰/۸۵ به دست آمده است.

ارزش ویژه هر کدام از عامل‌های اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان، حس کارآمدی معلم و تأکيدات تحصیلی به ترتیب ۳/۱۵، ۲/۳۴ و ۲/۷۷ به دست آمده که نشان دهنده مطلوب بودن مقدار ارزش ویژه عامل‌های پرسشنامه است. مقدار واریانس تبیین شده توسط هر سه عامل برابر با ۶۵/۶۸ درصد است که سهم عامل اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان ۲۴/۳۵ درصد واریانس، سهم عامل حس کارآمدی معلم ۲۲/۱۲ درصد واریانس و سهم عامل تأکيدات تحصیلی ۱۹/۲۰ درصد واریانس تبیین شده است. به منظور بررسی تأیید ساختار عاملی پرسشنامه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مقدار ضرایب شاخص‌های برازش مدل قابل قبول است و مدل نظری سه عاملی خوش‌بینی تحصیلی معلم با داده‌های این پژوهش برازش مطلوب دارند. در مجموع نتایج حاصل از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی نشان داده که روایی پرسشنامه مطلوب و قابل قبول است.

برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کربناخ استفاده شد. مقدار پایایی پرسشنامه کل، تأکيدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان و حس کارآمدی معلم به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۳، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ به دست آمد که مطلوب و قابل قبول است. مقدار پایایی اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان از پایایی دو عامل دیگر حس کارآمدی معلم و تأکيدات تحصیلی معلمان بیشتر است. مقایسه میانگین و انحراف استاندارد عامل‌های خوش‌بینی تحصیلی معلم نشان می‌دهد که میانگین نمرات مؤلفه اعتماد معلمان به والدین و دانش‌آموزان از میانگین دو مؤلفه تأکيدات تحصیلی و حس خود کارآمدی معلمان بیشتر است و این نشان می‌دهد که وزن و سهم مؤلفه اعتماد معلمان به والدین و دانش‌آموزان در سازه خوش‌بینی تحصیلی معلم از سهم دو مؤلفه تأکيدات تحصیلی و حس کارآمدی آنها بیشتر است. از آنجایی که بین میانگین اعتماد معلمان به والدین و دانش‌آموزان با میانگین تأکيدات تحصیلی معلمان تفاوت اندکی وجود دارد لذا سهم و وزن این دو مؤلفه در ایجاد خوش‌بینی تحصیلی معلمان با یکدیگر تفاوت اندکی دارند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پژوهش نشان می‌دهد که روایی و پایایی پژوهش با نتایج روایی و پایایی پرسشنامه (Beard, Hoy & Hoy, 2010) همخوانی دارد.

بررسی پیشینه پژوهش نشان داده که پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلم با پیشرفت تحصیلی، امید، هیجانان معلم، خودکارآمدی، رویکرد معلم به تدریس، مسئولیت‌پذیری فردی معلمان، طرح‌های حرفه‌ای تدریس، موفقیت ادراک شده معلمان و تجربه تدریس همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد (Hoy, Tarter & Hoy, 2006a) (Hoy & Smith, 2007) (Beard, Hoy & Hoy, 2010) (Altay Eren, 2012) (Altay Eren, 2013) (Sezgin & Erdogan, 2015).

پیشینه تحقیق هم چنین نشان می دهد که پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم سه عاملی شامل تأکيدات تحصیلی، حس کارآمدی معلمان و اعتماد معلمان به والدین و دانش آموزان از شرایط لازم برای انجام پژوهش های متعددی در تعلیم و تربیت برخوردار است. با توجه به مطلوب بودن شاخص های روایی و پایایی پرسشنامه، پژوهشگران، مدیران آموزش و پرورش، مدیران مدارس، رؤسای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران می توانند از این ابزار جهت سنجش خوش بینی تحصیلی معلمان استفاده کنند. نتایج پژوهش در مجموع نشان داده که پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلمان ابزاری معتبر و با پایایی و روایی مطلوب و قابل قبول بوده و قابلیت کاربرد در پژوهش های آموزشی و روان شناختی در کشور ایران را دارد.

۴-۱. محدودیت ها و پیشنهادات

یکی از محدودیت های پژوهش این است که در این پژوهش سئوالات پرسشنامه بر اساس پیشینه موجود طراحی شده و روایی و پایایی در این پژوهش با استفاده از پرسشنامه ترجمه شده به زبان فارسی به دست آمده است، لذا پیشنهاد می شود که پژوهشگران علاقه مند با اجرای مصاحبه ساختار یافته یا نیمه ساختار یافته و مشاهده علمی به بررسی تجارب معلمان در هنگام تدریس در کلاس های درس مدارس بپردازند تا درک بهتری از مؤلفه های خوش بینی تحصیلی معلمان در زمان تدریس را به دست آورند.

سپاسگزاری

این مقاله بر گرفته شده از رساله دکتری است. نویسندگان این مقاله لازم می دانند که از کلیه کسانی که در انجام این پژوهش همکاری داشته اند تقدیر و تشکر نمایند.

References

- Altay Eren. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28:111-123.
- Altay Eren .(2013). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope and emotions about teaching: a mediation analysis, *Soc Psychol Educ*, DOI 10.1007/s11218-013-9243-5.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.- Ferudun, Sezgin, & onur Erdogan. (2015). Academic Optimism, Hope and Zest for Work as Predictors of Teacher Self-efficacy and Perceived Success, *educational sciences: theory & practice*. 2015 February, (15)1:7-19.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18:343-354.
- Griffith, J. (2002). A multilevel analysis of the relation of school learning and social Environment stominority achievement in public elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102:349-366.
- Henderson, C. J., Buehler, A. E., Stein, W. L., Dalton, J. E., Robinson, & Anfara, V. A. (2005). Organizational health and student achievement in Tennessee middle schools. *NASSP Bulletin*, 89:54-75.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006a). Academic optimism: a second order confirmatory analysis. In W. K. Hoy, & C. G. Miskel (Eds.), *Contemporary Issues in educational policy and school outcomes* (pp. 135-149).
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006b). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3):425-446.
- Hoy, W. K., & Smith, P. A. (2007). Influence: a key to successful leadership. *The International Journal of Educational Management*, 21:158-167.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools *Journal of School Leadership*, 9:184-208.
- Karen Stan berry Beard, Wayne K. Hoy, Anita Woolfolk Hoy. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26:1136-1144.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivational theory? Recommendations for the 21st century. *Academy of Management Review*, 29:388-403.
- Levpuscek, M. P., & Zupancic, M. (2009). The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *The Journal of Early Adolescence*, 29:541-570.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66: 543-578.
- Roney, K., Coleman, H., & Schhlichting, K. A. (2007). Linking the organizational health of middle schools to student achievement. *NASSP Bulletin*, 91:289-321.

- Scheier, I. H., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview empirical update and Cognitive Therapy and Research, 16(2).
- Scheier, I. H., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies on health. *Health Psychology*, 4:219-247.
- Seligman, M. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(2), 5.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. Synder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-12). New York: Oxford.
- Tinsley, H. E. & Tinsley, D. J (1987) Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34: 414-424.
- Tschannen-Mora ,. M. (2004). Trust matters: Leadership for successful schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed). (pp. 715-737).
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: the Development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24:21-834.
- Woolfolk, A. (2010) *Educational psychology*. (11th ed). Columbus, OH, Pearson: Merrill.