

مسئولیت‌پذیری شخصی و هیجان‌های تدریس در معلمان: نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی

■ طوبی چگینی* ■ مسعود غلامعلی لواسانی**

چکیده:

این پژوهش برای تعیین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در ایجاد رابطه بین هیجان‌های تدریس و مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان ابتدایی انجام شد. به این منظور ۲۸۷ معلم ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ شهر تهران به روش نمونه‌برداری خوشه‌ای انتخاب شدند و به سه مقیاس خوش‌بینی آموزشی بیرد و همکاران (۲۰۱۰)، مقیاس هیجان موفقیت معلم فرنزل و همکاران (۲۰۱۰) و مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی معلم لارمن و کارابنیک (۲۰۱۳) پاسخ دادند. مدل پیشنهادی با روش تحلیل مسیر ارزیابی شد. در مجموع هیجان تدریس معلم ۱۴ درصد از خوش‌بینی آموزشی را تبیین کرد و ۳۹ درصد از مسئولیت‌پذیری شخصی توسط خوش‌بینی آموزشی و هیجان تدریس معلم پیش‌بینی شد. یافته‌ها نشان دادند که لذت به صورت مستقیم و غیرمستقیم با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار مسئولیت‌پذیری شخصی و خشم با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی پیش‌بینی‌کننده منفی و غیرمستقیم مسئولیت‌پذیری شخصی است، اما نقش خوش‌بینی آموزشی در ایجاد رابطه بین اضطراب و مسئولیت‌پذیری شخصی تأیید نشد. نتایج حاکی از اهمیت و نقش خوش‌بینی آموزشی و کنترل خشم در ارتقای مسئولیت‌پذیری شخصی است که باید مدنظر متخصصان و مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: خوش‌بینی آموزشی، مسئولیت‌پذیری، لذت، اضطراب، خشم

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۹/۲

تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۹/۱۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۹

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول) toobachegini@ut.ac.ir
** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران lavasani@ut.ac.ir

مقدمه

احساس مسئولیت یکی از تأثیرگذارترین عوامل در فرایند یادگیری و تدریس است (دیاموند رندلوف و اسپیلان، ۲۰۰۴) و به بیش معلمان نسبت به مسئولیت‌پذیری و موقعیت‌هایی که آن‌ها را برای پذیرش مسئولیت شخصی نتایج احتمالی آماده می‌کند، اشاره می‌نماید (لارمن و کارابنیک، ۲۰۱۳). در مقایسه با انواع دیگر مسئولیت‌پذیری مانند مسئولیت‌پذیری جمعی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به نظر می‌رسد تحقیقات نسبتاً کمی دربارهٔ مسئولیت‌پذیری شخصی انجام شده است، این امر به‌ویژه برای احساس مسئولیت معلمان صادق است (لارمن و کارابنیک، ۲۰۱۱). تمرکز بر مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان ممکن است نشان‌دهندهٔ تلاش‌های آموزشی و درسی آنان به‌منظور افزایش کیفیت تدریس با توجه به احساس مسئولیت‌پذیری باشد (هاکمن و اولدهام، ۲، ۱۹۷۶). گاسکی اثر احتمالی تغییر مثبت در اثربخشی آموزشی معلم، نگرش دربارهٔ تدریس و اعتمادبه‌نفس را مورد بررسی قرارداد و متوجه شد معلمانی که تغییر مثبت در اثربخشی آموزش را تجربه کردند مسئولیت‌پذیری بیشتری را برای نتایج مثبت یا منفی دربارهٔ یادگیری دانش‌آموزان ابراز کردند. مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان به‌طور بالقوه مهارت‌های آموزشی، سلامت روانی و در نهایت عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (لارمن و کارابنیک، ۲۰۱۳). ادراکات مختلف از مسئولیت معلمان با نتایجی مثل نگرش مثبت به تدریس و تعهد حرفه‌ای (هالورسن، لی و اندرید، ۲۰۰۹) رضایت شغلی (ویتتر، برنر و پتروسکو، ۲۰۰۶)، تأثیر مثبت بر تدریس (گاسکی، ۱۹۸۴)، باورهای معلم دربارهٔ تأثیر بر دانش‌آموزان، تمایل معلمان به اجرای مهارت‌های جدید آموزشی (گاسکی، ۱۹۸۸) و موفقیت دانش‌آموزان (لی و اسمیت، ۱۹۹۶، ۱۹۹۷) ارتباط دارد. همچنین احساس مسئولیت‌پذیری معلم با موفقیت، انگیزش دانش‌آموزان، تدریس و باورهای آن‌ها دربارهٔ تدریس، رضایت شغلی و درگیری شغلی رابطهٔ معنادار دارد (سیلورمن، ۲۰۱۰؛ پولت و ماهالینگاپا، ۲۰۱۳).

نتایج مطالعات ارن^۱ (۲۰۱۷) به‌منظور بررسی انتظارات آموزشی ویژهٔ معلمان آینده‌نگر به‌عنوان پیش‌بینی‌کنندهٔ احساس مسئولیت شخصی نشان داد که صرف‌نظر از تأثیرات رضایت شغلی، انتظارات آموزشی ویژهٔ معلمان آینده‌نگر در جهت انگیزش دانش‌آموزان، روابط با دانش‌آموزان و تدریس به‌طور معنادار جنبه‌های مختلف احساس مسئولیت شخصی معلمان را پیش‌بینی می‌کنند (ارن، ۲۰۱۷).

لارمن و کارابنیک (۲۰۱۴) بیان کردند که در مورد شرایطی که در آن معلمان مایل به پذیرش مسئولیت شخصی برای دانش‌آموزان و تدریس خود هستند بیش‌تر مورد نیاز است. بنابراین در نظر گرفتن حس مسئولیت فردی می‌تواند به محققان و سیاست‌گذاران کمک کند تا این بینش را بهبود بخشند، که این امر نیز به‌نوبهٔ خود می‌تواند آن‌ها را قادر به بررسی پیامدهای مسئولیت شخصی

برای انگیزه، احساسات، رفاه روان‌شناختی معلمان و شیوه‌های آموزشی دقیق‌تر بنماید. لارمن و کارابنیک (۲۰۱۳) یک چارچوب با چهار بعد اصلی و وابسته به تدریس برای مسئولیت‌پذیری معلمان شامل: مسئولیت‌پذیری برای انگیزش دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری برای موفقیت دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری برای رابطه با دانش‌آموزان و مسئولیت‌پذیری برای تدریس را ارائه داده‌اند.

اگرچه احساس مسئولیت شخصی معلمان رابطه بالایی با یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان دارد (لارمن و کارابنیک، ۲۰۱۳)، اما این به این معنا نیست که نتایج ذکر شده را می‌توان به‌طور کامل به‌عنوان عملکرد مسئولیت‌پذیری شخصی در نظر گرفت. چندین متغیر وجود دارد که به‌طور بالقوه با دستاوردهای دانش‌آموزان رابطه دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که خوش‌بینی آموزشی، امید و هیجان‌های تدریس که با رفتارها و دستاوردهای دانش‌آموزان رابطه دارد تعیین‌کننده‌تر هستند (دیمتریو، ویلسون و وینترباتوم^{۱۱}، ۲۰۰۹).

خوش‌بینی و امید در افراد باعث مقاومت بیشتر آن‌ها در برابر افسردگی، عملکرد حرفه‌ای بهتر در موقعیت‌های چالش‌برانگیز و سلامت جسمی بیشتر می‌شود (سلیگمن^{۱۲}، ۱۹۹۱؛ به نقل از حجازی و امینی پور، ۱۳۹۳). معلمان خوش‌بین به خصوصیات مثبت دانش‌آموزان کلاس، مدرسه و جامعه توجه دارند (پاجارس^{۱۳}، ۲۰۰۱؛ نقل از وولفولک هوی، هوی و کورز^{۱۴}، ۲۰۰۸). چنین معلمانی به خاطر داشتن اهداف چالش‌برانگیز، تلاش زیاد، پافشاری، تاب‌آوری و نشان دادن بازخوردهای سازنده، دانش‌آموزانی تلاشگر و با انگیزه پرورش می‌دهند (بیرد^{۱۵}، هوی و وولفولک هوی، ۲۰۱۰). خوش‌بینی آموزشی در معلمان یک باور مثبت است مبنی بر اینکه آن‌ها قادرند با تأکید بر تدریس و یادگیری، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان، با ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست‌ها و بالاخره با تلاش و پشتکار خود سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند (ولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). برای معلمان سازه اعتماد نه تنها برای رابطه آن‌ها با سازمان به کار برده می‌شود بلکه برای رابطه‌شان با مدیریت مدرسه و ارتباط آن‌ها با دانش‌آموزان و مدرسه نیز ابراز می‌شود. اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین در باورهای معلمان به اینکه دانش‌آموزان مایل و قادر به یادگیری هستند و والدین آن‌ها، قابل اعتماد، صادق و حمایت‌کننده یادگیری دانش‌آموزان هستند، انعکاس می‌یابد (هوی، تارت^{۱۶} و وولفولک هوی، ۲۰۰۶؛ وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). اعتماد و عوامل رواج‌دهنده آن احتمالاً مسئولیت‌پذیری را القا می‌کنند، زیرا ممکن است آسیب‌پذیری مربوط به احساس مسئولیت و پاسخگو بودن را کاهش دهند، علاوه بر این معلمانی که به همکاران خود و مدیریت مدرسه اعتماد می‌کنند، حمایت‌کننده خواهند بود. معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها توانا و با انگیزه‌اند و نیز والدین دانش‌آموزان صادق، قابل اعتماد و حمایت‌کننده یادگیری دانش‌آموزان هستند و ممکن است تمایل بیشتری برای پذیرش مسئولیت دانش‌آموزان داشته باشند (لارمن، ۲۰۱۳).

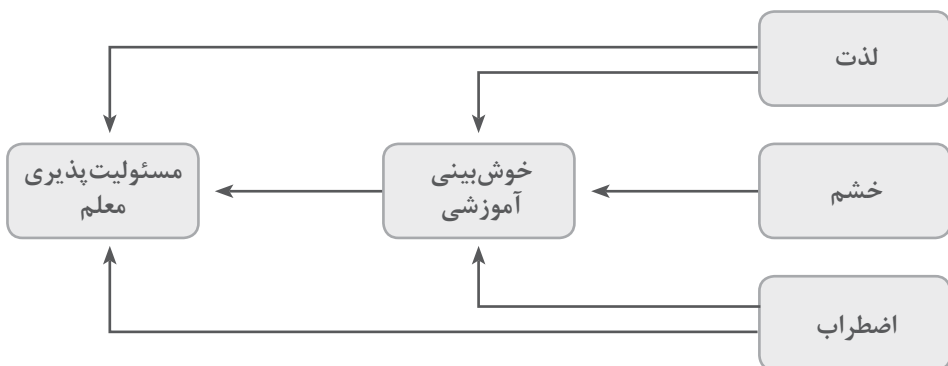
بندورا^{۱۳} (۱۹۷۷) پیشنهاد کرد که باور خودکارآمدی از چهار منبع گرفته شده است: تجارب موفق، تجارب جانشینی، ترغیب اجتماعی و وضعیت عاطفی. بندورا (۱۹۷۷) وضعیت عاطفی را به‌عنوان احساسات و هیجانات شخصی توصیف کرد که تمایل شخص برای شرکت در اقدامات خاص را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگر هیجان یک هیجان مثبت، مثل شور و شوق یا امید باشد افراد اطمینان به توانایی‌شان برای موفقیت در کار را به دست می‌آورند و بنابراین خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد؛ و اگر هیجان منفی، مانند اضطراب یا افسردگی باشد افراد تمرکز خود را بر انجام دادن وظایف تغییر می‌دهند و خودکارآمدی کاهش می‌یابد. هاگنا، هاشر و ولت^{۱۴} (۲۰۱۵) مطالعه‌ای درباره‌ی هیجان معلم در کلاس درس در رابطه با درگیری دانش‌آموزان، نظم و انضباط در کلاس درس و ارتباط بین فردی معلم و دانش‌آموز انجام دادند، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ارتباط بین فردی معلمان و دانش‌آموزان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت برای شادی معلم و قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی برای اضطراب معلم بود درحالی‌که فقدان نظم و انضباط در کلاس پیش‌بینی‌کننده‌ی تجارب خشم معلم بود. هیجانات نه‌تنها به‌عنوان پیامد واکنش به محرک حاضر یا به خاطر آوردن حوادث گذشته است، بلکه همچنین در رابطه با حوادث احتمالی در آینده نیز ظاهر می‌شود (دولان^{۱۵}، ۲۰۰۲) که این امر برای حوادث مرتبط با تدریس نیز صادق است (بریجیدو، بوراچرو، برمجو و ملادو^{۱۶}، ۲۰۱۳). هوسوتانی و ایماي - ماتسومارو^{۱۷} (۲۰۱۱) فرایندهای تجربه، ابراز و تنظیم هیجانات معلمان را در هنگام تعامل با دانش‌آموزان موردبررسی قرار دادند، نتایج نشان داد که معلمان انواع هیجانات منفی مانند خشم و هیجانات مثبت مانند لذت را در هنگام تعامل با دانش‌آموزان تجربه کردند. بر اساس مدل هیجانات معلم به‌وسیله‌ی فرنزل (۲۰۱۴)، معلمان شادی، خشم و اضطراب تجربه‌شده در طول آموزش کلاسی را ارزیابی می‌کنند.

دیمتریو و همکاران (۲۰۰۹) بررسی کردند که تا چه حد معلمان مؤلفه‌ی هیجانی تدریس را برای خود، درگیری و انگیزش دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند و درک می‌کنند. نتایج نشان داد وقتی در هنگام تدریس موانع ارتباط بین دانش‌آموزان و معلمان وجود داشت، معلمان ناامید، دلسرد و سرخورده شدند.

در مطالعه‌ی تجربی فرنزل، گوئتز، استفان و ژاکوب^{۱۸} (۲۰۰۹) که به‌منظور بررسی رابطه‌ی بین لذت، خشم و اضطراب معلمان ابتدایی و راهنمایی با ادراک آن‌ها درباره‌ی رفتارهای دانش‌آموزان و رفتارهای آموزشی انجام شد، نتایج نشان داد که لذت، خشم و اضطراب هیجانات برجسته‌ی معلمان بود. یافته‌ها همچنین نشان داد که لذت بردن با رفتارهای معلم مانند بسط، فهم، حمایت از خودمختاری و اشتیاق به‌طور مثبت رابطه داشت درحالی‌که خشم و اضطراب با رفتارهای ذکرشده رابطه منفی داشت. مطالعات فوق نشان داد که خشم، لذت و اضطراب اغلب به‌وسیله‌ی معلمان تجربه می‌شود و هرکدام از این هیجانات پیامدهای مهمی برای تدریس آن‌ها در آینده دارد (بریجیدو و

همکاران، ۲۰۱۳).

نتایج مطالعات ارن (۲۰۱۳) نشان داد که میان هیجان‌های تدریس معلمان آینده‌نگر با احساس مسئولیت شخصی آنان و نیز خوش‌بینی آموزشی معلمان با هیجان‌های تدریس آن‌ها رابطه‌ای معنادار وجود دارد، همچنین خوش‌بینی آموزشی معلمان آینده‌نگر به‌طور مثبت و معناداری با مسئولیت‌پذیری شخصی آنان مرتبط است. از آنجاکه چنین مطالعه‌ای تاکنون در ایران انجام نشده است، در پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلمان ابتدایی در ایجاد رابطه بین هیجان‌های تدریس معلمان و مسئولیت‌پذیری آنان در قالب یک مدل علی (شکل ۱) مورد بررسی قرار می‌گیرد. مدل نظری این پژوهش که درباره مسئولیت‌پذیری معلم می‌باشد از پژوهش‌ها و مدل نظری لارمن و کارابنیک (۲۰۱۳، ۲۰۱۱) گرفته شده است. در مطالعه حاضر هیجان‌های تدریس معلمان بر اساس هیجان‌ات ذکر شده (خشم، اضطراب و لذت) مورد بررسی قرار می‌گیرد.



شکل ۱. مدل مفهومی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در ایجاد ارتباط بین هیجان‌های تدریس معلم و مسئولیت‌پذیری شخصی معلم

پژوهش حاضر به دنبال بررسی فرضیه‌های زیر است:

۱. لذت معلم با واسطه خوش‌بینی آموزشی او بر مسئولیت‌پذیری شخصی وی تأثیر مثبت دارد.
۲. خشم معلم با واسطه خوش‌بینی آموزشی او بر مسئولیت‌پذیری شخصی وی تأثیر مثبت دارد.
۳. اضطراب معلم با واسطه خوش‌بینی آموزشی او بر مسئولیت‌پذیری شخصی وی تأثیر مثبت دارد.

روش

روش تحقیق از نوع غیرآزمایشی و طرح تحقیق همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی است که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در دبستان‌های دولتی منطقه

۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران مشغول به خدمت بوده‌اند. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به در دسترس بودن و مشخص بودن فهرست و حجم جامعه، از فرمول کوکران استفاده شد (۲۸۷ نفر)، برای انتخاب نمونه، با استفاده از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی، ۱۸ مدرسه به تصادف انتخاب شد و تمام معلمان این مدارس به‌عنوان گروه نمونه به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

ابزارهای اندازه‌گیری

● **مقیاس مسئولیت‌پذیری معلم:** برای ارزیابی احساس مسئولیت معلم از مقیاس احساس مسئولیت شخصی لارمن و کارابنیک (۲۰۱۳) استفاده شد، این مقیاس ۱۳ گویه دارد و چهار خرده‌مقیاس را می‌سنجد که شامل احساس مسئولیت معلم برای انگیزش دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری معلم برای موفقیت دانش‌آموزان، احساس مسئولیت معلم برای رابطه با دانش‌آموزان و مسئولیت‌پذیری برای تدریس است. آزمودنی بر اساس مقیاس لیکرت ۱۰ درجه‌ای ۱ = اصلاً احساس مسئولیت نمی‌کنم تا ۱۰ = کاملاً احساس مسئولیت می‌کنم میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده گزارش می‌کند. در پژوهش خانی و قریشی (۲۰۱۴) ضریب آلفای کرونباخ برای مسئولیت‌پذیری معلم ۰/۷۷ گزارش شده است. در این پژوهش شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO=۰/۸۶) به دست آمد. تحلیل عوامل مسئولیت‌پذیری معلمان به چهار عامل اصلی منجر شد که بر روی هم حدود ۷۳ درصد تغییرات مقیاس مسئولیت‌پذیری معلمان را تبیین می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۴ به دست آمد.

● **پرسش‌نامه هیجان موفقیت معلم:** در این مطالعه از پرسش‌نامه هیجان موفقیت معلم^{۳۳} (فرنزل، پکران^{۳۴} و گوئتز، ۲۰۱۰) استفاده شد. هیجان موفقیت معلم سه خرده‌مقیاس لذت، خشم و اضطراب را می‌سنجد، آزمودنی بر اساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۴ = کاملاً موافقم) میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر گویه گزارش می‌کنند، در این پژوهش شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO=۰/۷۶) به دست آمد. تحلیل عوامل هیجان به سه عامل اصلی منجر شد که بر روی هم حدود ۷۲/۲ درصد تغییرات مقیاس هیجان تدریس را تبیین می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۶ به دست آمد.

● **مقیاس خوش‌بینی آموزشی:** در مورد میزان خوش‌بینی آموزشی معلم، بر اساس نظرات آن‌ها و پاسخ به پرسش‌نامه ۱۱ گویه‌ای ببرد، هوی و همکاران (۲۰۱۰)، قضاوت می‌شود؛ به صورتی که هر معلم در یک پیوستار خوش‌بینی آموزشی قرار می‌گیرد. ماده‌های این پرسش‌نامه بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم)

نمره‌گذاری می‌شود، همچنین هریک از معلمان علاوه بر داشتن یک نمره کل از خوش‌بینی آموزشی، در هر یک از خرده‌مقیاس‌های: احساس کارآمدی، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی نیز نمره‌ای کسب می‌کنند، ذبیحی حصاری (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود از پرسش‌نامه خوش‌بینی تحصیلی بیرد و همکاران (۲۰۱۰) استفاده نموده و روایی سازه و پایایی آن را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ مورد تأیید قرار داده‌اند. در این پژوهش شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO=۰/۷۹) به دست آمد. تحلیل عوامل خوش‌بینی آموزشی به سه عامل اصلی منجر شد که بر روی هم حدود ۸۱ درصد تغییرات مقیاس خوش‌بینی آموزشی را تبیین می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمد.

برای جمع‌آوری داده‌ها با مراجعه به مدارس ابتدایی که به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند سه پرسش‌نامه هیجان‌های تدریس، احساس مسئولیت معلم و خوش‌بینی آموزشی معلم در اختیار معلمان قرار داده شد و اطلاعات موردنظر تحقیق جمع‌آوری گردید، از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، واریانس و انحراف معیار) برای توصیف داده‌های پژوهش، از ضرایب همبستگی برای بررسی رابطه بین متغیرها و از تحلیل مسیر برای بررسی نقش میانجی‌گر خوش‌بینی آموزشی معلم استفاده شد، تحلیل‌ها با نرم‌افزار آماری SPSS و لیزرل انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

پیش از پرداختن به تحلیل‌های اصلی، شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش می‌شود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	کشیدگی	چولگی	انحراف معیار	بیشترین	کمترین
خوش‌بینی آموزشی	۴۶/۷۲	-۰/۳۸	-۰/۱۲	۳/۸۰	۵۵	۳۹
لذت	۱۴/۸۷	-۰/۲۱	-۰/۳۹	۱/۷۹	۲۰	۱۱
اضطراب	۸/۳۴	۱/۱۹	۰/۸۶	۲/۳۱	۱۶	۴
خشم	۵/۷۰	۰/۰۱	۰/۹۳	۱/۹۸	۱۲	۴
مسئولیت‌پذیری معلم	۵۷/۰۳	۰/۲۶	۰/۱۳	۷/۶۳	۶۵	۳۶

با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی در جدول شماره ۱ توزیع نمونه نزدیک به نرمال می‌باشد.

در جدول شماره ۲ ضرایب همبستگی هیجان‌های تدریس (لذت، خشم، اضطراب)، مسئولیت‌پذیری معلم و خوش‌بینی آموزشی معلم گزارش شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
خوش‌بینی آموزشی	۱				
لذت	۰/۳۱**	۱			
اضطراب	۰/۱۷*	-۰/۰۲	۱		
خشم	۰/۳۳**	-۰/۴۳**	۰/۵۷**	۱	
مسئولیت‌پذیری معلم	۰/۵۱**	۰/۵۰**	-۰/۱۶**	-۰/۳۴**	۱

** $P < 0/01$

** $P < 0/05$

بر اساس جدول شماره ۲ خوش‌بینی آموزشی معلمان با مسئولیت‌پذیری و هیجان‌های آنان (لذت و خشم) در سطح ۰/۰۵ همبستگی مثبت معنادار و با اضطراب معلمان در سطح ۰/۰۵ همبستگی مثبت معنادار دارد. خوش‌بینی آموزشی معلمان نیز با مسئولیت‌پذیری آنان بیشترین همبستگی را دارد در حالی که با اضطراب معلمان کمترین همبستگی را داراست. همچنین بر اساس جدول شماره ۲ لذت با مسئولیت‌پذیری همبستگی مثبت معنادار در سطح ۰/۰۵ دارد و لذت با خشم در سطح ۰/۰۵ همبستگی دارد در حالی که با اضطراب همبستگی معنادار ندارد.

اضطراب با خشم در سطح ۰/۰۵ همبستگی مثبت معنادار داشته و همچنین با مسئولیت‌پذیری معلمان همبستگی منفی معنادار در سطح ۰/۰۵ دارد. خشم با مسئولیت‌پذیری معلمان رابطه منفی معنادار در سطح ۰/۰۵ دارد.

جهت بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلم در ایجاد رابطه بین هیجان‌های تدریس و مسئولیت‌پذیری معلم مدل مفروض به‌گونه‌ای ترسیم شد که متغیرهای هیجان‌های تدریس به‌عنوان متغیر برون‌زا، خوش‌بینی آموزشی متغیر میانجی‌گر و متغیر مسئولیت‌پذیری معلم متغیر درون‌زا در نظر گرفته شد.

در جدول ۳ میزان اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل هیجان‌های تدریس و خوش‌بینی آموزشی معلم بر مسئولیت‌پذیری معلم نشان داده شده است.

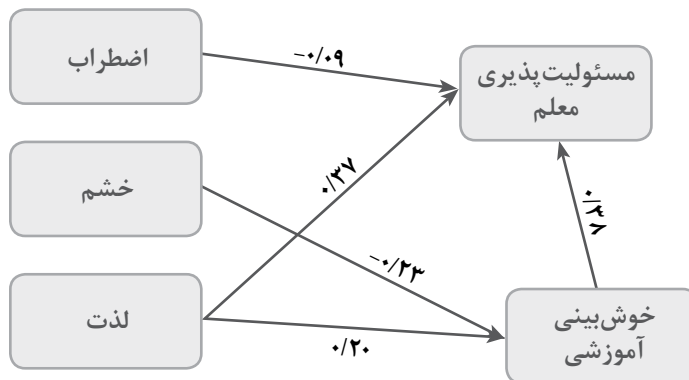
جدول ۳. ضرایب مستقیم و غیرمستقیم استاندارد شده مدل مفهومی پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	ضرب تعیین
بر روی خوش‌بینی آموزشی معلم از: - لذت - خشم - اضطراب	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**	۰/۱۴
بر روی احساس مسئولیت معلم برای دانش‌آموزان از: - خوش‌بینی آموزشی معلم - لذت - خشم - اضطراب	۰/۳۸** ۰/۳۷** - -۰/۰۹*	- ۰/۰۸** -۰/۰۹** -	۰/۳۸** ۰/۴۵** -۰/۰۹** -۰/۰۹*	۰/۳۹

** $P < 0.01$

* $P < 0.05$

همان‌گونه که مشاهده می‌شود اثرات مستقیم و غیرمستقیم لذت، اثرات غیرمستقیم خشم و اثرات مستقیم اضطراب بر احساس مسئولیت معلمان معنادار است اما اثرات مستقیم خشم و اثرات غیرمستقیم اضطراب بر مسئولیت‌پذیری معلمان معنادار نیست.



شکل ۲. نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده

در این مدل، مسیرهایی که معنادار نبوده‌اند، حذف شده است. میزان واریانس تبیین‌شده مسئولیت‌پذیری معلمان از روی خوش‌بینی آموزشی و هیجان‌های

معلم برابر با ۳۹ درصد است و هیجان تدریس معلم ۱۴ درصد واریانس خوش‌بینی آموزشی معلمان را تبیین می‌کند. برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش بر اساس شاخص‌های برازش ارزیابی شد، جدول شماره ۴ شاخص‌های برازش مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در رابطه بین مسئولیت‌پذیری شخصی و هیجان‌های تدریس در معلمان

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	X ² /df
۰/۰۰۱	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۱۱

بر اساس جدول شماره ۴ نسبت مربع کای به درجه آزادی (X²/df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل‌یافته برازندگی (RMSEA) در حد مطلوب است. بر اساس این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفروض، برازش خوب و کاملی با داده‌ها دارد و در واقع مدل مفروض، یک مدل اشباع است (کلاین^{۲۵}، ۲۰۱۱).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در ایجاد رابطه بین هیجان‌های تدریس و مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان بود. یافته‌ها نشان داد که دو مسیر در مدل نهایی مسئولیت‌پذیری یعنی مسیر لذت-خوش‌بینی آموزشی - مسئولیت‌پذیری، مسیر خشم - خوش‌بینی آموزشی - مسئولیت را تبیین می‌کند، اما مسیر اضطراب-خوش‌بینی آموزشی - مسئولیت‌پذیری را تبیین نمی‌کند.

در مورد مسیر اول، یعنی اثر لذت بر مسئولیت‌پذیری به واسطه خوش‌بینی آموزشی، بر اساس جدول شماره ۳ اثرات مستقیم و کل لذت بر خوش‌بینی آموزشی معنادار است، همچنین اثرات مستقیم و کل خوش‌بینی آموزشی معلمان و اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل لذت بر مسئولیت‌پذیری معلمان معنادار است، با توجه به اینکه خوش‌بینی آموزشی معلم علاوه بر مؤلفه‌های شناختی (کارآمدی) و مؤلفه رفتاری (تأکید علمی) دارای مؤلفه عاطفی مثبت (اعتماد) است (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰) می‌توان گفت که لذت به‌عنوان یک هیجان مثبت با خوش‌بینی آموزشی به‌طور مثبت رابطه دارد. از طرفی شواهدی وجود دارد که خودکارآمدی معلم، به‌عنوان یکی از خرده‌مقیاس‌های خوش‌بینی آموزشی معلم با احساس مسئولیت معلم به‌طور مثبت و قوی رابطه دارد (کولادارچی^{۲۶}، ۱۹۹۲؛ لارمن و کارابنیک، ۲۰۱۳)، همچنین معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها توانا و باانگیزه هستند و والدین دانش‌آموزان، صادق، قابل اعتماد و حمایت‌کننده یادگیری هستند تمایل بیشتری برای پذیرش مسئولیت دارند، به‌این ترتیب خوش‌بینی آموزشی معلمان تأثیر مثبت بر مسئولیت‌پذیری آنان دارد (لارمن، ۲۰۱۳) و در نتیجه

نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلمان در رابطه بین هیجان لذت و مسئولیت‌پذیری معلمان تأیید می‌شود این نتایج با یافته‌های ارن (۲۰۱۳) هم‌راستا هست. در خصوص مسیر دوم، اثر خشم بر مسئولیت‌پذیری به واسطه خوش‌بینی آموزشی، بر اساس جدول شماره ۳، اثرات غیرمستقیم و کل خشم بر مسئولیت‌پذیری معلمان منفی و معنادار است و با توجه به اینکه اثر مستقیم و کل خشم بر خوش‌بینی آموزشی منفی و معنادار است و اثر مستقیم و کل خوش‌بینی آموزشی بر مسئولیت‌پذیری معلمان نیز معنادار است، بنابراین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلمان در رابطه بین خشم و ابعاد مسئولیت‌پذیری معلمان تأیید می‌شود، بر اساس یافته‌های لارمن (۲۰۱۳) معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها توانا و باانگیزه هستند تمایل بیشتری برای پذیرش مسئولیت دارند و از طرفی طبق یافته‌های ماتوئسی و گوسلین^{۳۷} (۲۰۰۴) معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها فاقد تلاش لازم هستند مسئولیت شکست تحصیلی آنان را به خود دانش‌آموزان نسبت می‌دهند در نتیجه خشم را بیشتر از همدردی تجربه می‌کنند و خشم ناشی از شکست تحصیلی در اثر فقدان تلاش، اعتماد به مشارکت دانش‌آموزان و در نتیجه خوش‌بینی تحصیلی آنان کاهش می‌دهد، بنابراین می‌توان گفت که خشم از طریق تأثیر بر خوش‌بینی آموزشی بر مسئولیت‌پذیری آنان تأثیر گذاشته و مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان را کاهش می‌دهد؛ و این یافته‌ها با نتایج پژوهش ارن (۲۰۱۳) هم‌راستا است.

در خصوص مسیر سوم، اثر اضطراب بر مسئولیت‌پذیری به واسطه خوش‌بینی آموزشی، اثرات مستقیم اضطراب بر خوش‌بینی تحصیلی معنادار نیست اما بر مسئولیت‌پذیری معلم معنادار است از آنجاکه اثر غیرمستقیم اضطراب بر مسئولیت‌پذیری و اثر مستقیم اضطراب بر خوش‌بینی آموزشی معلم معنادار نیست بنابراین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلمان در رابطه بین اضطراب و ابعاد مسئولیت‌پذیری تأیید نمی‌گردد، این نتایج با یافته‌های ارن (۲۰۱۳) که تأییدکننده نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در رابطه بین اضطراب و ابعاد مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان بود مغایر می‌باشد.

در نهایت در ارتباط با پیشنهادها و محدودیت‌های پژوهش می‌توان گفت که با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی معلمان دوره ابتدایی صورت پذیرفته و همچنین تفاوت‌های جنسیتی در این پژوهش مورد نظر قرار نگرفته و این پژوهش فقط در یک منطقه جغرافیایی انجام شده است، بنابراین پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های دیگری با معلمان مقاطع دیگر و با در نظر گرفتن تفاوت‌های جنسیتی و در مناطق دیگر انجام شود تا تعمیم‌پذیری پژوهش افزایش یابد، همچنین با توجه به اینکه خشم با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی پیش‌بینی‌کننده منفی و غیرمستقیم مسئولیت‌پذیری شخصی است کارگاه‌های آموزشی مهارت کنترل خشم جهت معلمان برگزار گردد.

منابع

- حجازی، الهه و امینی پور، شمیم. (۱۳۹۳). رابطه میان خوش‌بینی آموزشی و راهبردهای خود مدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۵۲)، ۳۰-۴۴.
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون. (۱۳۹۰). ارتباط خوش‌بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان (پایان‌نامه منتشر نشده دکترا). دانشگاه تهران، تهران.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- 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.
- Brigido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, cognition, and behavior. *Science*, 298(5596), 1191-1194.
- Eren, A. (2013). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: a mediation analysis. *Soc Psychol Educ*, 17(1), 73-104.
- Eren, A. (2017). Investigating prospective teachers' teaching-specific hopes as predictors of their sense of personal responsibility. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 267-284.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp.129-152). New York, NY: Springer.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). *Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQteacher) - user's manual* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Psychology, University of Munich.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250-279.

- Halvorsen, A.-L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education, 44*(2), 181-224.
- Hagenau, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *Article in European Journal of Psychology of Educa, 30*(4), 385-430.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1039-1048.
- 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.
- Khany, R., & Ghoreishi, M. (2014). One the Relationship between Teachers' Sense of Responsibility and Transformational Leadership Style. *Social and Behavioral Sciences, 136*, 302 - 307.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.) New York: Guilford Press.
- Lauermaun, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist, 46*(2), 122-140.
- Lauermaun, F. (2013). *Teacher responsibility: its meaning, measure, and educational implications*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan.
- Lauermaun, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education, 30*, 13-26.
- Lauermaun, F., & Karabenick, S. A. (2014). Teacher responsibility: What does it mean for teachers' motivation and emotions? In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Implications for theory and practice* (pp. 116- 132). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education, 104*(2), 103-147. Doi: 10.1086/444122
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 19*(3), 205-227.
- Matteucci, M. C., & Gosling, P. (2004). Italian and French teachers faced with pupil's academic failure: The 'norm of effort'. *European Journal of Psychology of Education, 19*(2), 147- 166.
- Polat, N., & Mahalingappa, L. (2013). Pre- and in-service teachers' beliefs about ELLs in content area classes: A case for inclusion, responsibility, and instructional support. *Teaching Education, 24*(1), 58-83.
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal, 47*(2), 292-329.
- Winter, P. A., Brenner, D. B., & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: The influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership, 16*(4), 416-437.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*, 821- 835.

پی‌نوشت‌ها

1. Diamond, J. B., Randolph, A. & Spillane, J. P.
2. Lauermann, F. & Karabenick, S. A.
3. Hackman, J. R. Oldham, G. R.
4. Halvorsen, A.-L. Lee, V. E. Andrade, F. H.
5. Winter, P. A. Brenner, D. B. Petrosko, J. M.
6. Guskey, T. R.
7. Smith, J. B.
8. Silverman, S. K.
9. Polat, N. Mahalingappa, L.
10. Eren, A.
11. Demetriou, H. Wilson, E. Winterbottom, M.
12. Seligman, M.
13. Pajares, F.
14. Woolfolk Hoy, A. Hoy, W. K. Kurz, N.
15. Beard, K.S.
16. Tarter, C. J.
17. Bandura, A.
18. Hagenau, G. Hascher, T. Volet, S.
19. Dolan, R. J.
20. Brigido, M. Borrachero, A. Bermejo, M. L. Mellado, V.
21. Hosotani, R. Imai-Matsumura, K.
22. Frenzel, A. C. Goetz, T. Stephens, E. J. Jacob, B.
23. achievement emotions questionnaire for teachers
24. Pekrun
25. Kline, R. B.
26. Coladarci, T.
27. Matteucci, M. C. & Gosling, P.