بررسی رابطهٔ ذهن آگاهی و ویژگیهای شخصیتی معلمان با خوش‌بینی آموزشی آنان

دکتر فریده حمیدی[1]

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطهٔ ذهن آگاهی و ویژگیهای شخصیتی معلمان با خوش‌بینی آموزشی آنان انجام گرفته است. روش این پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی بوده است. برای انجام دادن این تحقیق، از میان ۹۰۰ نفر از دانشجومعلمان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی ۱۴۸ نفر از معلمان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق، پرسشنامه خوش‌بینی آموزشی معلمان، پرسشنامه ذهن آگاهی تورنتو و پرسشنامهٔ ویژگیهای شخصیتی نئو بود. روشهای آماری مورد استفاده شامل آمار توصیفی (میانگین، درصد فراوانی، روش همبستگی پیرسون) و آمار استنباطی (رگرسیون گام به گام) بوده است. نتایج نشان داد میان مؤلفه‌های ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی معلمان با خوش‌بینی آموزشی آنان رابطه معنادار وجود دارد. ذهن آگاهی و ویژگیهای شخصیتی معلمان می‌تواند در کل ۲۴ درصد خوش بینی آموزشی معلمان را پیش بینی کند. با توجه به تأثیر و اهمیت خوش‌بینی آموزشی معلمان به عنوان سازه ای تأثیرگذار در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری، توجه به ویژگیهای شخصیتی معلمان به عنوان یک پیش نیاز و ملاک ضروری در گزینش و ارزشیابی معلمان از اهمیتی خاص برخوردار است.

کلید واژگان: خوش‌بینی آموزشی، ذهن‌آگاهی، ویژگیهای شخصیتی

تاریخ دریافت: ۹۴/۹/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۵/۵/۲۴

۱. دانشیار روانشناسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی fhamidi@srttu.edu

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

مقدمه

هر آنچه معلم انجام می‌دهد از افکار، انگیزه‌ها و باورهای او نشأت می‌گیرد. باورهای افراد در درک و تبیین چگونگی سازماندهی و حل مسائل و مشکلات گوناگون نقشی اساسی دارند و در حقیقت پیش‌بینهای قدرتمند رفتار در آینده هستند (شولمن[1] ،۱۹۸۶). دویک[2] (۲۰۰۰) اهمیت باورهای خود در ایجاد تفاوتهای رفتاری میان افراد را چنین تعریف می‌کند : "باورها نظامهای معنایی هستند که دنیای فرد را سازماندهی می‌کنند و به تجربیات او معنا می‌بخشند. باورهای افراد نسبت به خودشان با ایجاد دنیای روانشناختی متفاوت منجر به عملکرد متفاوت افراد در شرایط یکسان می‌شوند". از این‌رو باورهای معلم نیز فیلترهای شناختی هستند که او را به طور خودکار مستعد تفکر و عمل به شیوه ای خاص می‌نمایند (به نقل از تورف و استرنبرگ[3]، ۲۰۰۱).

پژوهشهای بسیار نشان داده‌اند که معلم و ویژگیهای او نقش حیاتی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند (هریس و ساس[4]، ۲۰۱۱؛ ریوکین، هانوشک و کاین[5]، ۲۰۰۵؛ کوکران اسمیت و فرایز[6]، ۲۰۱۱). پژوهشهای انجام شده دربارهٔ نقش مؤثر معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به دو دسته تقسیم می‌شوند: دسته اول بر رفتارهای آموزشی و فعالیتهای حرفه‌ای مؤثر معلم و دسته دوم بر شناختها و باورهای ایجادکننده این رفتارها در معلم تمرکز دارند.

پژوهشهای حوزه تربیت معلم نشان داده اند که باورهای مثبتی چون خودکارآمدی[7] از طریق تقویت حس عاملیت معلم بر ماهیت اهداف آموزشی، برنامه ریزی تحصیلی، تعامل با دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری آنان تأثیری قابل ملاحظه دارند (پاجارس[8]، ۲۰۰۱). بنابراین معلمان به منظور کارآمد بودن و ایجاد فضایی آکنده از پیشرفت و بالندگی در کلاس، به چیزی بیش از دانش حرفه‌ای و اطلاعات آموزشی نیاز دارند که عقاید و باورهای آنان از مهمترین این عوامل هستند (هوی، هوی و کورز[9]، ۲۰۰۸). تاکید و تداوم پژوهشها در حوزه باورهای معلم موجب شد تا هوی، تارتر[10] و وولفولک هوی[11] (۲۰۰۶) برای نخستین بار مفهومی جدید را با عنوان

1. Shulman
2. Dweck
3. Torff & Strenberg
4. Harris & Sass
5. Rivkin, Hanushek, & Kain
6. Cochran-Smith, & Fries
7. Self- efficacy
8. Pajares
9. Hoy, Hoy & Kurz
10. Tarter
11. Woolfolk Hoy

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

خوش‌بینی آموزشی[1] به عرصه روانشناسی تربیتی معرفی کنند. گرچه مفهوم خوش‌بینی آموزشی ابتدا درسطح مدرسه مورد توجه بود، اما تحقیقات بعدی نشان داد که این سازه در سطح فردی و در مورد تک‌تک معلمان نیز صدق می‌کند و می‌تواند از ویژگیهای یک معلم مثبت و کارآمد درکلاس درس و مدرسه باشد (هوی و همکاران، ۲۰۰۸). سازه خوش‌بینی آموزشی معلم که بر مبنای روانشناسی مثبت[2] و نظریه شناختی –اجتماعی[3] بندورا[4] (۲۰۰۶) قرار دارد (هوی و همکاران، ۲۰۰۸) از جمله باورهای مثبت معلم است که پیامدهای مطلوبی چون تعلق به مدرسه[5] و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در پی دارد (هوی و همکاران، ۲۰۰۸). این سازه از ترکیب سه مؤلفه خودکارآمدی و اعتماد معلم به تواناییهایش در امر تدریس، تاکید تحصیلی[6] معلم برای پیشرفت دانش‌آموزان و اعتماد[7] او به دانش‌آموزان و والدین آنها تشکیل شده است. خوش‌بینی آموزشی معلم را می‌توان یکی از مهمترین دستاوردهای نوید بخش روانشناسی تربیتی دانست؛ چرا که معلمان (و مدرسه) را قادر می‌سازد با تکیه بر این باور و بدون توجه به سطح اجتماعی و اقتصادی پایین دانش‌آموزان ضعیف، با آنان و والدینشان ارتباط موثر برقرار کنند و با تاکید و پافشاری بر فعالیتهای آموزشی، آنها را هر چه بیشتر در فرآیند یادگیری درگیر نمایند (مک گویگان[8]، ۲۰۰۶). علاوه بر آن خوش‌بینی آموزشی به منزلهٔ جلوه‌ای از باورها و نگرشهای مثبت معلم، اثراتی مطلوب بر سلامت روانی و بهزیستی[9] معلمان نیز می‌گذارد. خوش‌بینی و امید در افراد سبب مقاومت بیشتر در برابر افسردگی، عملکرد حرفه‌ای بهتر در موقعیتهای چالش برانگیز و سلامت جسمی بیشتر می‌شود (سلیگمن و همکاران، ۱۳۸۳). در یک کلاس درس با ویژگی خوش‌بینی روی فرصتها، امکانات، انعطاف پذیری، نوعدوستی و اعتماد تاکید می‌شود (هوی و همکاران، ۲۰۰۸؛ مزارعی، ۱۳۸۹). معلمان خوش‌بین به ویژگیهای مثبت دانش‌آموزان کلاس، مدرسه و جامعه توجه دارند (پاجارس، ۲۰۰۱؛ نقل از وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). چنین معلمانی به سبب داشتن اهداف چالش بر انگیز، تلاش زیاد، پافشاری، تاب‌آوری و بازخوردهای سازنده، دانش‌آموزانی تلاشگر و با انگیزه پرورش می‌دهند (بیرد[10]، هوی و وولفولک هوی، ۲۰۱۰).وجود این ویژگیها موجب می‌شوند تا معلمان خوش‌بین در طراحی و اجرای برنامه‌ها و فعالیتهای آموزشی خود اهداف و تبحر سطح

1. Academic optimism
2. Positive Psychology
3. Social Cognitive Theory
4. Bandura
5. School belonging
6. Academic emphasis
7. Trust
8. McGuigan
9. Well-being
10. Beard

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

بالایی را برای دانش‌آموزان خود مشخص سازند. همچنین بهره‌مندی از اصول روانشناسی برای بالا بردن کیفیت آموزشی شیوه ای علمی است، زیرا آموزش صحیح و با کیفیت بالا بدون توجه به تفاوتهای فردی و شناخت حالات و ویژگیهای افراد چه دانش آموز و چه معلم ممکن نخواهد بود (میرکمالی، ۱۳۷۸). خوش‌بینی آموزشی معلم به مثابهٔ یک سازهٔ پنهان متشکل از سه مفهوم کاملاً مرتبط است که عبارت‌اند از: احساس کارآمدی معلم، اعتماد به دانش آموزان و والدین و تأکید معلم بر ایجاد محیطی مثبت و چالش برانگیز برای دانش آموزان. احساس کارآمدی معلم به معنای « قضاوت در مورد توانایی معلم در کسب نتایج مطلوب در درگیری تکلیف و یادگیری دانش آموز، از جمله دانش آموزانی است که نفوذناپذیر یا بی انگیزه‌اند» (تشانن-موران[1] و هوی، ۱۹۹۸). یکی از معدود ویژگیهای فردی معلم این است که با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد (هوی و همکاران، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد که سه ویژگی سازمانی مدرسه، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزشی به والدین و دانش آموزان در موفقیت تحصیلی دانش آموزان تاثیرگذارند. تأکید تحصیلی تحقیقاتی که تاکنون انجام شده‌است، نشان می‌دهد که این سه مفهوم شکل دهنده عرف، هنجارها و انتظارات رفتاری در مدرسه هستند . کلمن (۱۹۹۰) در توضیح نظریه "سرمایه اجتماعی" ، آن را مجموعه ای از روابط میان افراد، همراه با تعامل و اعتماد بیان می‌کند که بدون این روابط، دستیابی به دستاوردهای گروه ناممکن است. در حقیقت کلمن ادعا می‌کند که این تعامل و تأیید اجتماعی متناسب با اهمیت عرف و هنجارهای گروه یا سازمان است. برای مثال هنگامی که یک کادر آموزشی تعهدی شدید به موفقیت تحصیلی دارند، سازمان (مدرسه) به اعمال ضمانت اجرایی در مقابل معلمانی می‌پردازد که دارای پشتکار و تلاش لازم برای موفقیت دانش آموزانشان نیستند(به نقل از هوی و همکاران، ۲۰۰۶).

تأکید تحصیلی، کارآمدی و اعتماد نه تنها در ذات و عملکرد خود شبیه یکدیگرند، بلکه تأثیر مثبت مشابهی نیز روی موفقیت تحصیلی دانش آموز دارند. این سه مفهوم نقاط مشترک بسیار دارند؛ در حقیقت هوی و همکاران (۲۰۰۶) ثابت کردندکه این سه ویژگی به صورتی همگون و یکسان با هم عمل می‌کنند و تشکیل دهنده یک محیط آموزشی مثبت هستند که به آن خوش‌بینی آموزشی اطلاق می‌شود. پژوهشگران این مطالعه با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری، تحلیل عامل تأییدی و آزمون فرضیات، همان‌گونه که پیش بینی شده بود، دریافتند که خوش‌بینی تحصیلی تأثیری قابل ملاحظه در موفقیت دانش آموزان دارد.

1. Tschannen-Moran

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

متغیر دیگری که برای گزینش مراکز تربیت معلم از اهمیتی خاص برخوردار است، ویژگیهای شخصیت است. شخصیت را شاید بتوان اساسی ترین موضوع علم روانشناسی دانست، زیرا محور اساسی بحث در زمینه‌هایی مانند یادگیری، انگیزه، ادراک، تفکر، عواطف و احساسات و هوش است. به عبارت دیگر، موارد مذکور، اجزای تشکیل دهنده شخصیت به شمار می آیند. شخصیت همانند ظرفی است که تمام پدیده‌ها و فرآیندهای روانشناختی در آن قرار دارند، بنابراین هدف پیچیده و نهایی علم روانشناسی، درک مسأله شخصیت است (شاملو،۱۳۸۲). کلیت مفهوم شخصیت و پیچیدگی آن موجب شده است که تعاریفی گوناگون از آن ارائه شود. به طوری که دامنه این تعاریف از فرآیندهای درونی ارگانیسم تا رفتارهای ناشی از تعامل افراد در نوسان است (پروین،۱۳۷۴). برخی از روانشناسان مانند هاپاک[1]، رو[2]، جان هالند[3] و ... رابطه میان شخصیت و مشاغل افراد را بررسی کرده و در این زمینه نظریه‌هایی را ارائه نموده اند. به نظر آنها هر فرد با توجه به تفاوتهای فردی از نظر جسمانی، روانی و اجتماعی با نوع خاصی از مشاغل حداکثر سازش را دارد. همچنین به نظر آنها انجام دادن مشاغل متعدد به ویژگیهای متفاوت نیاز دارد. در نتیجه افرادی که به مشاغل گوناگون اشتغال دارند دارای ویژگیهای متفاوتی هستند (شفیع آبادی و ناصری،۱۳۸۱).

رشد و شکل گیری نظریه پنج عامل بزرگ شخصیت که در حال حاضر در اکثر کشورها مورد استفاده قرار می‌گیرد، به لحاظ تاریخی از چندین حوزه مورد حمایت قرار گرفته است. مدل پنج عاملی بزرگ که کاستا و مک کری (۱۹۹۶) طرح کرده اند، پنج بعد اساسی را برای شخصیت معرفی می‌کند که هر بعد، در برگیرندۀ تعدادی از صفات خاص است که مجموع آن صفات یک عامل شخصیت را تشکیل می‌دهند.

از دیگر مفاهیم جدید حوزۀ روان شناسی که به نظر می رسد با مدیریت کلاسی اثر بخش معلمان در ارتباط باشد، مفهوم ذهن آگاهی است. کابات- زین[4] (۱۹۹۰) ذهن آگاهی را توجه کردن به شیوه ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیشداوری تعریف کرده است (به نقل از سگال، ویلیامز و تیزدل[5]، ۲۰۰۳). ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست،

1. Hoppock
2. Row
3. Holland
4. Kabat-Zinn
5. Segal, Williams & Teasdal

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

بدون قضاوت و بدون اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد، یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح (سگال و همکاران ، ۲۰۰۳).

ذهن آگاهی به عنوان پیشرفتی حرفه ای برای بهبود سطح مدیریت مطالبات آموزشی و برنامه‌های موجود در نظر گرفته شده است و به نظر می‌رسد که این نوع آموزش نیازمند انجام دادن تحقیقات و مطالعاتی در این زمینه است (روزر، اسکینر، بیرز و جنینگز[1]، ۲۰۱۲). کاربردهای ذهن آگاهی برای معلمان در کلاس درس، به تازگی با چندین تحقیق در زمینهٔ تأثیرات ذهن آگاهی بر آموزش معلمان، مورد بررسی قرار گرفته است. برای ساختار پیشنهادی چنین آموزشی (آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی)، هنوز هیچ اتفاق نظری وجود ندارد. محققان برای آموزش ذهن آگاهی روشهای متفاوتی به کار می‌برند، روشهایی که از نظر گستردگی، نوع شیوه‌ها و فنون تدریس، محتوای آموزش، طول جلسات و به طور کلی مدت زمان دورهٔ آموزش، با هم متفاوت‌اند.

ناپولی[2] در سال ۲۰۰۴، یک تحقیق کیفی روی سه معلم انجام داد. نتایج کسب شده از این تحقیق نشان داد که با استفاده از رویکرد آموزش ذهن آگاهی، در توانایی مدیریت تعارض، فشار روانی و اضطرابِ این معلمان در کلاس درس بهبودی حاصل شده است.

یکی از معدود مطالعات تجربی که در زمینه آموزش ذهن آگاهی انجام شده یک مطالعهٔ ۵ هفته‌ای " مراقبهٔ استاندارد" با جلسات تمرین ۲۰ دقیقه ای در خانه و مدرسه روی معلمان بوده است. نتایج این مطالعه بر روی معلمان در پیش آزمون و یک دورهٔ پیگیری یک ماهه اندازه گیری شده است. نتایج اندازه گیری فشار، فرسودگی تنش و استرس حاکی از آن بود که بهبودهایی در سطح اضطراب و خستگی هیجانی (یکی از مؤلفه‌های فرسودگی شغلی) مشاهده شده است. میزان استرس معلمان در پس آزمون کاهش یافته و در دورهٔ یک ماههٔ پیگیری، مسخ شخصیت که یکی دیگر از مؤلفه‌های فرسودگی شغلی است نیز، کمتر در این گروه از معلمان مشاهده می‌شود.

در مطالعه ای آموزش ذهن آگاهی به همراه آموزش تعدیل هیجانات روی معلمان زن انجام گرفت (کیمنی[3] و همکاران، ۲۰۱۲). معلمان در سه مرحلهٔ خط پایه، پس آزمون و دوره پیگیری ۵ ماهه، مورد آزمون قرار گرفتند و در مرحلهٔ خط پایه و پس آزمون مداخلات تجربی انجام شد. آموزش در یک جلسهٔ ۸ هفته ای انجام گرفت. نتایج حاکی از آن بود که معلمان در گروه آزمایش، در مقایسه با گروه کنترل ویژگیهای مثبت بیشتری گزارش کردند و معلمانی که دارای ذهن آگاهی

1. Roeser, Skinner, Beers, & Jennings
2. Napoli
3. Kemeny

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

بیشتری بودند در شناخت رفتار و احساسات دیگران موفق تر بودند و احساسات همدلانهٔ بیشتر و استرس کمتری داشتند (کیمنی، ۲۰۱۲).

فلوک[1] و همکاران در سال ۲۰۱۳ مطالعه ای با عنوان «ذهن آگاهی معلمان، مطالعه ای مقدماتی برای سنجش استرس، فرسودگی شغلی و خودکارآمدی تدریس» انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که میان ذهن آگاهی معلمان با خودکارآمدی تدریس رابطهٔ مثبت و معنادار و میان ذهن آگاهی معلمان با استرس و فرسودگی شغلی نیز رابطه وجود دارد و در مجموع نتایج مطالعهٔ آزمایشی حاکی از آن بود که مداخله ذهن آگاهی برای معلمان، جنبه‌های تمرکز حواس و احساسات همدلانهٔ معلم را تقویت و علائم روان شناختی و خستگی آنها را کمتر کرد. همچنین سبب افزایش رفتار مؤثر معلم و کاهش گرایشهای توجهی آنها شد. البته این تأثیرات براساس مقیاسهای گزارشهای فردی و نیز مقیاسهای عینی (تکالیف رفتاری، کورتیزول، رفتار ارزیابی شده از سوی مشاهده گر) مشاهده شدند که نسبت به تأثیراتی مانند مطلوبیت اجتماعی، از حساسیت و انعطاف پذیری بالاتری برخوردارند (هپنر[2]، ومپولد[3] و کیولیگان[4]، ۲۰۰۸).

همان‌طور که اشاره شد باورهای معلمان در درک وتبیین چگونگی سازماندهی و حل مسائل و مشکلات گوناگون نقشی اساسی داشته و پیش بینهای قدرتمند رفتار در آینده هستند. در واقع باورهای معلمان به تجربیات آنها معنا می‌بخشند. از این‌رو باورهای معلم نیز فیلترهای شناختی هستند که او را به طور خودکار مستعد تفکر و عمل به شیوه ای خاص می‌نمایند. خوش‌بینی آموزشی معلمان به عنوان متغیری از باورهای مثبت او می تواند از طریق تقویت حس عاملیت معلم بر ماهیت اهداف آموزشی، برنامه‌ریزی تحصیلی، تعامل با دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری آنان تأثیری قابل ملاحظه داشته باشد . بنابراین معلمان به منظور کارآمد بودن و ایجاد فضایی آکنده از پیشرفت و بالندگی در کلاس، به چیزی بیش از دانش حرفه‌ای و اطلاعات آموزشی نیاز دارند که عقاید و باورهای آنان از مهمترین این عوامل هستند. از این رو با توجه به نقش مهم و حیاتی معلم در کلاس درس، در حکم رهبر کلاس در تحکیم یادگیری دانش آموزان و بهبود وضعیت عاطفی اجتماعی آنان، توجه به استرس معلمان و کاهش آن همیشه از موضوعات مهم و اساسی در آموزش به شمار می آید(فلوک و همکاران، ۲۰۱۳) و ذهن آگاهی به منزلهٔ یکی از متغیرهای مهمی که به

1. Flook
2. Heppner
3. Wampold
4. Kivlighan

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

نظر می‌رسد با استرس و فرسودگی شغلی رابطه معکوس داشته باشد، در مدیریت کلاسی موفق معلمان مورد توجه قرار می گیرد. با توجه به موارد فوق می توان اهمیت مطالعه در زمینه رابطه میان ذهن اگاهی، ویژگیهای شخصیتی و خوش‌بینی آموزشی معلمان را درک کرد. بر این اساس سوالی که مطرح می شود این است که آیا بین ذهن آگاهی و ویژگیهای شخصیتی معلمان با خوش‌بینی آموزشی آنان رابطه ای وجود دارد یا خیر؟

فرضیه‌ها

- بین ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی معلمان با خوش‌بینی آموزشی آنان رابطه وجود دارد.
- ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی معلمان میزان خوش‌بینی آموزشی آنان را پیش بینی می‌کند.

روش تحقیق

هدف از انجام دادن این تحقیق، توصیف شرایط و وضعیت پدیده های مورد نظر «ذهن آگاهی، ویژگیهای شخصیتی و خوش بینی آموزشی» است و محقق سعی کرده است آنچه را هست بدون دخالت یا استنتاج ذهنی گزارش کند، از این رو روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری در پژوهش حاضر همهٔ دانشجومعلمان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بودند. شمار دانشجومعلمان در حال تحصیل در این دانشگاه، در حدود ۹۰۰ نفر بود، بنابراین حجم کل نمونه بر اساس جدول مورگان، حداقل ۱۲۳ به‌دست آمد که برای اطمینان بیشتر و نظر به احتمال افت آزمودنیها و پیش‌بینی عدم همکاری موردی، ۱۴۸ نفر به عنوان حجم کل نمونه در نظر گرفته شدند. بنابراین ۱۴۸ دانشجومعلم زن که در دوره ناپیوسته کاردانی به کارشناسی در حال تحصیل بودند و سابقهٔ تدریس آنها بیش از سه سال بود و سن آنها کمتر از ۴۰ سال، به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه "آزمون ویژگیهای شخصیتی"، "پرسشنامه ذهن آگاهی تورنتو" و "خوش‌بینی آموزشی مدرسه، SAOS" استفاده شد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

آزمون ویژگیهای شخصیتی نئو[1]

این آزمون را کوستا و مک کری[2] در سال ۱۹۹۶ تحت عنوان پرسشنامه شخصیتی پنج عاملی ارائه کرده اند که شامل پنج عامل روان رنجور خویی[3]، برونگرایی[4]، گشودگی به تجربه[5]، مقبولیت[6] و وظیفه شناسی[7] است. فرم کوتاه آن شامل ۶۰ سؤال است که به اختصار NEO-FFI نامیده می‌شود. این فرم کوتاه در شرایطی که وقت کوتاه و قصد محقق نیز دستیابی به ترکیب کلی شخصیت باشد، مناسب است. در این پرسشنامه، هر کدام از عوامل پنجگانه شخصیت با ۱۲ سؤال سنجیده می‌شود و آزمودنی به هر سؤال در یک مقیاس پنج درجه ای به صورت کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم پاسخ می‌دهد. در تحقیق حاضر از این فرم کوتاه استفاده شده است. فرم بلند این پرسشنامه در کشورهای مختلف جهان از جمله ایران اعتباریابی شده و در پژوهشهای بسیاری از کشورها مورد استفاده قرار گرفته است که این امر نشان دهندهٔ پایایی خوب آن است. در ایران فرم بلند این پرسشنامه را گروسی، طباطبایی و مهریار (۱۳۸۰) اعتباریابی کرده اند. در مورد فرم کوتاه آن نیز نتایج مطالعات انجام شده از سوی مک کری و کاستا(۱۹۹۲) نشان داد که همبستگی ۵ زیر مقیاس فرم کوتاه با فرم بلند از ۰/۷۷ تا ۰/۹۲ است. همچنین همسانی درونی زیر مقیاسهای آن در دامنه ۰/۶۸ تا ۰/۸۶ برآورد شده است.

در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه مورد نظر ، به میزان ۰/۶۵ محاسبه گردید و برای عوامل پنجگانه روان رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، مقبولیت و وظیفه شناسی، به ترتیب آلفای کرونباخ ۰/۸۳، ۰/۵۸، ۰/۳۵، ۰/۵۵ و ۰/۷۱ محاسبه شده است.

پرسشنامه ذهن آگاهی تورنتو[8]

به منظور سنجش ذهن آگاهی دانشجومعلمان از پرسشنامه ذهن آگاهی تورنتو (۲۰۰۶)، استفاده شد. پرسشنامه موردنظر شامل ۱۳ سؤال است که از ۲خرده آزمون کنجکاوی[9] و تمرکز زدایی[10] تشکیل شده است. این پرسشنامه را در سال ۲۰۰۶ بیشاپ[11] و همکاران (۲۰۰۶) با همکاری مرکز

1. Neo Personality Inventory
2. Costa & McCrae
3. Neuroticism
4. Extraversion
5. Openness to experience
6. Agreeableness
7. Conscientiousness
8. Toronto Mindfulness Scale
9. Curiosity
10. Decentering
11. Bishop

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

بهداشت روانی و ترک اعتیاد تورنتو و دانشگاه تورنتو ساخته، رواسازی و پایاسازی کرده اند. سطح اندازه‌گیری پرسشنامه فاصله ای و سؤالات به صورت پنج گزینه ای بر اساس طیف لیکرت طرح ریزی شده (از به هیچ عنوان تا خیلی زیاد) و در صورتی که فردی گزینهٔ خیلی زیاد را انتخاب نماید امتیاز (۵) و گزینهٔ به هیچ عنوان را انتخاب نماید امتیاز (۱) کسب خواهد کرد به عبارت دیگر دامنه نمرات پرسشنامه میان ۱ و ۵ است.

بیشاپ و همکاران در سال ۲۰۰۶ ضریب پایایی کلی ابزار و مؤلفه های کنجکاوی و تمرکز زدایی را به روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده اند که مقدار این ضرایب به ترتیب، ۰/۹۴، ۰/۹۳ و ۰/۹۱ گزارش شده است. و روایی آن را دانشگاه تورنتو انجام داده است.

حمیدی و حیدری زاده شیرازی در سال ۱۳۹۱ ضرایب آلفای کرانباخ برای این پرسشنامه را ۰/۸۱،محاسبه نمودند.روایی ترجمه و روایی صوری به دست آمد .پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز با روش آلفای کرانباخ محاسبه شده که مقدار آن ۰/۷۳بوده است.

پرسشنامه خوش بینی آموزشی مدرسه(SAOS[1])

پرسشنامه خوش‌بینی آموزشی مدرسه که شامل ۶ گویه اعتماد به والدین و دانش‌آموزان،۶ گویه تاکید تحصیلی، بعلاوه فرم کوتاه ۱۲ گویه‌ای مقیاس کارآمدی معلم است، برای اندازه‌گیری این متغیر استفاده شد. این پرسشنامه را هوی و همکاران (۲۰۰۸) و بیرد و همکاران (۲۰۱۰) از نظر اعتبار و روایی آزمون مورد تایید قرار داده اند. ضریب اعتبار آلفای کرونباخ ۰/۹۰ در اجرای آن گزارش شده است که نخستین بار مزارعی (۱۳۸۹) ترجمه و مورد استفاده قرار داده است. وی نیز ضریب آلفای ۰/۹۰ را برای اعتبار آن گزارش کرد. مزارعی با انجام تحلیل عاملی به سه عامل تشکیل دهنده این ابزار دست یافت. به این ترتیب روایی این ابزار نیز مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای ۰/۸۰ برای همسانی درونی این پرسشنامه و ضرایب ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۷۵به ترتیب برای مؤلفه‌ها به دست آمد.

نتایج

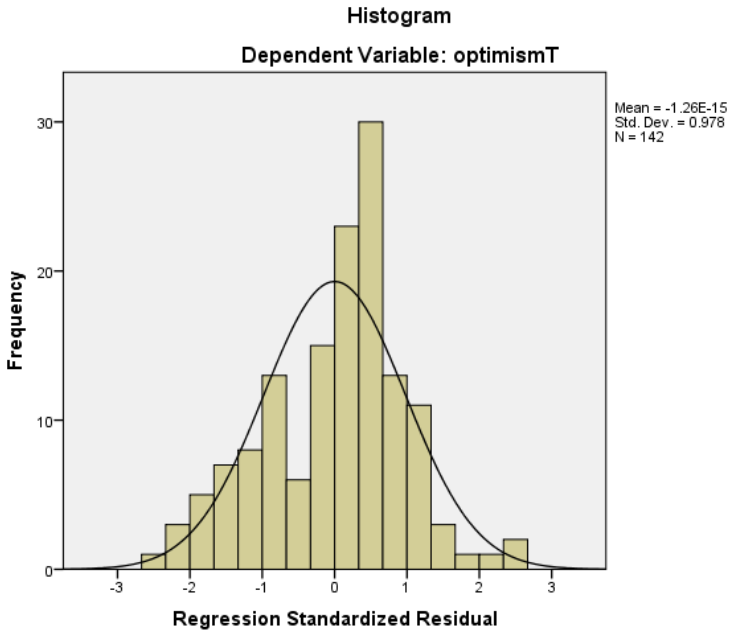
بررسی فرضیه های پژوهش

مهمترین پیش‌فرض تحلیل رگرسیون ، خطی بودن همبستگی میان متغیرهاست. هرگاه افزایش یا کاهش یک متغیر همراه با افزایش یا کاهش متغیر دیگر باشد، همبستگی میان این متغیرها خطی خواهد بود. نمودار ۱ توزیع طبیعی متغیر وابسته خوش بینی آموزشی معلمان را نشان می‌دهد که می‌توان همبستگی خطی متغیرهای اصلی ملاک و پیش بین را از آن استنباط نمود.

1. School Academic Optimism Scale

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]



نمودار ۱. پراکندگی احتمالات طبیعی نمایش دهنده همبستگی خطی میان متغیرها در تحلیل رگرسیون

همچنین نمره‌های هر فرد باید مستقل از افراد دیگر باشد که از طریق مشاهده مقدار دوربین – واتسون در جدول خلاصه مدل رگرسیون مورد بررسی قرار گرفته است . شرط رعایت پیش فرض این است که آماره دوربین– واتسون میان۲/۵ > D > ۱/۵ باشد. مقدار آماره در مدل نهایی برابر ۱/۹۲۸ بود که نشان می‌دهد این پیش فرض رعایت شده است.

فرضیه ۱. بین ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی معلمان با خوش بینی آموزشی آنان رابطه وجود دارد.

در جدول شماره ۱ اطلاعات مربوط به ضریب همبستگی پیرسون، تعداد آزمودنیها و سطح معناداری برای متغیرهای ویژگیهای شخصیتی، ذهن آگاهی و خوش‌بینی آموزشی معلمان آورده شده است.

جدول ۱. نتایج ماتریس همبستگی پیرسون برای متغیرهای ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی با خوش بینی آموزشی معلمان

متغیر	روان رنجورخواهی	برون گرایی	گشودگی به تجربه	وظیفه شناسی	مقبولیت	ذهن آگاهی
خوش بینی آموزشی	-۰/۶۵	۰/۳۹	۰/۵۲	۰/۵۳	۰/۵۰	۰/۴۳
سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

** همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

همان طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، برای آزمون این فرضیه، پس از ویرایشهای لازم روی گویه های متغیرهای مربوطه به آنها، از آزمون معناداری r پیرسون استفاده شده است، نتایج به‌دست آمده از این آزمون بیانگر وجود رابطه میان ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی با خوش‌بینی آموزشی معلمان است که میزان رابطهٔ آنها شدت همبستگی را نشان می دهد، و چون نوع همبستگی متغیرهای ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی با خوش بینی آموزشی معلمان از نوع دوطرفه بوده و سطح معناداری محاسبه شده نیز(ρ =۰/۰۰۰۵) کمتر از آلفای تحقیق(α<۰/۰۵) است، بیانگر معنادار بودن رابطه میان ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی با خوش بینی آموزشی معلمان است.

برای تمامی متغیرها غیر از متغیر روان رنجورخویی، این رابطه از نوع مثبت و معنادار است و در مجموع می‌توان گفت که هر چه روان رنجورخویی معلمان بیشتر باشد خوش بینی آموزشی آنها کمتر و هر چه ذهن آگاهی، برونگرایی، گشودگی به تجربه، وظیفه شناسی و مقبولیت آنها بیشتر باشد، خوش بینی آموزشی آنان بیشتر است.

همچنین در بررسی این فرضیه برای تعیین میزان پیش بینی هر یک از متغیرهای پیش بین یعنی(مؤلفه های پنجگانهٔ ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی معلمان) و درجه اهمیت هر یک از این متغیرها، از متغیر ملاک (یعنی خوش بینی آموزشی معلمان) از آزمون رگرسیون اینتر استفاده شده است، بنابراین فرضیه ۱ تأیید می شود.

فرضیه ۲. ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی معلمان میزان خوش بینی آموزشی آنان را پیش بینی می‌کند.

در جدول شماره ۲ اطلاعات مربوط به خلاصه مدل رگرسیون، یعنی مقدار ضریب تبیین، مجذور رگرسیون تعدیل شده و خطای معیار برآورد برای رابطهٔ ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی با خوش بینی آموزشی معلمان آورده شده است.

با توجه به آماره های جدول ۲ می‌توان چنین عنوان کرد که ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۵۲ است و مجذور آن یعنی ضریب تبیین برابر با ۰/۲۷ است، بنابراین ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی در مجموع ۲۷ درصد از خوش بینی آموزشی معلمان را در معادله تبیین می‌کند.

جدول ۲. نتایج رگرسیون همزمان و میزان تبیین ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی معلمان بر اساس خوش بینی آموزشی آنان

مدل	رگرسیون	R^2	مجذور رگرسیون تعدیل شده	خطای معیار برآورد	آماره دوربین- واتسون
۱	۰/۵۲۲	۰/۲۷۳	۰/۲۴	۹/۴۳	۱/۹۲

متغیرهای پیش بین: ذهن آگاهی و ویژگیهای شخصیتی

متغیر وابسته: خوش بینی آموزشی

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

به منظور بررسی میزان تبیین ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی از آزمون رگرسیون همزمان[1] استفاده شده است. در جدول شماره ۳ نتایج آزمون آنوا برای ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی با عملکرد خوش بینی آموزشی معلمان محاسبه شده است. که مجموع مجذورات، مجموع میانگین، میزان F، درجه آزادی و سطح معناداری برای معادله رگرسیون آورده شده است، سطح معناداری ($p<0/05$) نشان دهنده معناداری این رابطه است.

جدول ۳. نتایج آزمون آنوا برای ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی معلمان بر خوش بینی آموزشی آنان

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	معناداری
رگرسیون	۴۵۰۴/۶۲	۶	۷۵۰/۷۷	۸/۴۳	۰/۰۰۰
باقیمانده	۱۲۰۱۷/۲۶	۱۳۵	۸۹/۰۱		
کل	۱۶۵۲۱/۸۹	۱۴۱			

متغیرهای پیش بین: ذهن آگاهی، برون گرایی، مقبولیت، روان رنجورخویی، وظیفه شناسی، گشودگی به تجربه

متغیر وابسته: خوش بینی آموزشی معلمان

در جدول شماره ۴ متغیرهای نهایی خارج شده از مدل رگرسیونی، یعنی روان رنجورخویی و همچنین ضریب ثابت معادله آورده شده است. همچنین در این جدول مقدار B، خطای معیار، بتا، تی و سطح معناداری نیز برای این متغیر آورده شده است که سطح معناداری نشان دهنده معنادار بودن رابطه است ($p<0/05$). از این رو فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می شود.

جدول ۴. متغیرهای نهایی خارج شده از مدل رگرسیونی توانمندی، خودکارآمدی معلمان

مدل	B	خطای معیار	بتا	t	معناداری
ضریب ثابت	۱۳۲/۰۷	۱۳/۳۵		۹/۸۸	۰/۰۰۰
روان رنجورخویی	-۰/۵۴	۰/۱۵	-۰/۴۷	-۳/۶۲	۰/۰۰۰
برون‌گرایی	-۰/۰۳۷	۰/۱۷	۰/۰۱۹	-۰/۲	۰/۸۳
گشودگی به تجربه	۰/۱۳۶	۰/۱۹	۰/۱	۰/۶۸	۰/۴۹
وظیفه شناسی	۰/۰۰۱	۰/۱۹	-۰/۰۰۱	-۰/۰۰۵	۰/۹۹
مقبولیت	-۰/۰۰۴	۰/۱۷	-۰/۰۰۳	-۰/۰۲۴	۰/۹۸
ذهن آگاهی	-۰/۱	۰/۱۳۷	-۰/۰۷	-۰/۷۲	۰/۴۶

متغیر وابسته: خوش بینی آموزشی معلمان

جدول ۵. متغیر نهایی خارج شده از مدل رگرسیون توانمندی خوش بینی معلمان

	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
مقادیر پیش بینی شده	۱۰۴/۶۹	۱۲۸/۲۱	۱۱۴/۸۵	۵/۶۵	۱۴۲
باقیمانده	-۲۵/۰۷	۲۳/۰۸	۰/۰۰	۹/۲۳	۱۴۲

1. Enter regression

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

خطای استاندارد مقادیر پیش بینی شده	-۱/۷۹	۲/۳۶	/۰۰	۱	۱۴۲
خطای استاندارد باقی مانده	-۲/۶۵	۲/۴۴	۰/۰۰	۰/۹۷	۱۴۲

معادله ریاضی فرضیه اصلی پژوهش

$Y= \beta_0 - \beta(x_1) - \beta(x_2)$
Y= 132/07 + (-0/54) Neuroticism

β_0= ضریب ثابت

β= ضریب زاویه یا شیب خط هر متغیر

X_2 و X_1 = مقدار عددی هر متغیر قرار داده شده در پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطهٔ ذهن آگاهی و ویژگیهای شخصیتی معلمان با خوش بینی آموزشی آنان بود که در فرضیه‌هایی جداگانه وجود رابطه میان هر یک از متغیرهای پیش‌بین با ملاک تایید شد. در واقع نتایج به‌دست آمده بیانگر وجود رابطه معنادار میان ویژگیهای شخصیتی و ذهن آگاهی با خوش بینی آموزشی معلمان بود. البته جهت رابطه برای تمامی متغیرها غیر از متغیر روان رنجورخویی، مثبت و معنادار بود و در مجموع می‌توان گفت که هر چه روان رنجورخویی معلمان بیشتر باشد خوش بینی آموزشی آنها کمتر و هر چه ذهن آگاهی، برونگرایی، گشودگی به تجربه، وظیفه شناسی و مقبولیت آنها بیشتر باشد، خوش بینی آموزشی آنان بیشتر خواهد شد.

همچنین یافته‌های تحقیق نشان داد که عامل روان رنجورخویی پیش بینی کننده معناداری برای خوش بینی آموزشی معلمان و مؤلفه‌های آن محسوب می‌شود و ارتباط منفی این متغیر با خوش‌بینی آموزشی از لحاظ علمی و منطقی قابل تبیین است و با پژوهشهای کیمنی و همکاران (۲۰۱۲)، مک‌گویگان (۲۰۰۶)، هریس و ساس ۲۰۱۱؛ ریوکین و همکاران، ۲۰۰۵ و کوکران اسمیت و فرایز (۲۰۱۱) همخوانی دارد. افراد روان رنجور خو، افرادی مضطرب، پرخاشگر، افسرده و گاهی کمرو و آسیب پذیر و افرادی دارای رفتارهای تکانشی غیر ارادی و انفجاری هستند. افرادی هستند که به خلق پایین و عواطف منفی و یأس و نا امیدی گرایش دارند و از آنجایی که امید و احساسات مثبت و مثبت اندیشی از ویژگیهای بارز یک فرد خوش بین است، چنین معلمی با ویژگیهای روان رنجورخویی نمی تواند معلمی باشد که از لحاظ آموزشی و تحصیلی خوش بینی دارد. بنا به دیدگاه مک‌گویگان (۲۰۰۶) فردی که دچار یأس و نا امیدی است نمی‌تواند باورهای مثبتی دربارهٔ پیامدهای مطلوب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد و دانش آموزان را در فعالیتهای آموزشی و فرآیند یادگیری درگیر نماید. افراد روان رنجورخو، افسرده و نا امید باورهای

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

خوش بینانه ای برای تکمیل موفقیت آمیز تکالیفشان ندارند و در اصطلاح نمی‌توانند افرادی خودکارآمد باشند. افراد خوش‌بین در موقعیتهای ایجاد شده انتظار بهترین پیامد و نتیجه را دارند که افراد روان رنجورخو چنین ویژگی ندارند. این نتایج از لحاظ علمی نیز قابل تبیین است، زیرا نانیس و رایت[1](۲۰۰۳) آن را اظهار کرده اند. تفاوتهای شخصیتی و رفتاری فراوانی میان افراد خوش بین و بد بین در مطالعات مختلف گزارش شده است. خوش بین‌ها حالت اطمینان پایدار دارند و معتقدند که ناملایمات را می‌توان به شیوه‌های موفقیت آمیزی اداره کرد. خوش بینی با افسردگی کمتر و ناراحتی کمتر همراه است (کارور و گینز،[2] ۱۹۸۷؛ یالی و لوبل،[3] ۲۰۰۲) و این ویژگیها با ویژگیهای رفتاری افرادی که روان رنجورخو بوده و افرادی آسیب پذیر و دارای رفتارهای تکانشی هستند مناسبت ندارد. پس می‌توان نتیجه گرفت که داشتن چنین ویژگیهایی از لحاظ منطقی و علمی قابل تبیین است.

از دیگر یافته های این تحقیق ارتباط مثبت و معنادار میان گشودگی به تجربه و اعتماد به تدریس معلمان است. این یافته نیز با پژوهشهای هوی و همکاران (۲۰۰۸) و سلیگمن[4] (۲۰۰۶) مطابقت و همخوانی دارد. در این مطالعات خوشبینی تحصیلی در سطح مدرسه به مثابه یک سازه واحد متشکل از کارآمدی جمعی، اعتماد کادر آموزشی و تاکید تحصیلی است که در شرایط کنترل وضعیت اقتصادی – اجتماعی پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی دانش آموزان خواهد بود. کوستا و مک کری (۱۹۹۶) افرادی را که دارای صفت گشودگی به تجربه هستند، افرادی منعطف در برابر تجارب جدید به شمار آورده اند. این افراد عقاید و ارزشهای جدید و غیر متعارف را بیشتر می‌پذیرند و هیجانهای مثبت و منفی را بیشتر و عمیق تر تجربه می‌کنند. افرادی هستند که به تصورات دنیای درونی خود توجه می‌کنند، زیبا پسندند و به هنرها و زیباییها توجه دارند و کنجکاوی ذهنی دارند. این افراد نسبتاً خوش بین هستند و منطقی به نظر می رسد که معلمانی با چنین ظرفیتهای رفتاری قادرند رابطه ای سرشار از اعتماد با دانش آموزان و والدین برقرار کنند، رابطه ای که لازمهٔ آن خیرخواهی، قابل اعتماد بودن، شایستگی، صداقت و آمادگی است، در حالی که معلمان روان رنجورخو و نا امید قادر به برقراری چنین ارتباطی با دانش آموزانشان نیستند. کلمن (۱۹۹۰) در توضیح نظریه "سرمایه اجتماعی" ، آن را مجموعه ای از روابط میان افراد، همراه

1. Nonis & Wright
2. Carver & Gaines
3. Yali & Lobel
4. Seligman

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

با تعامل و اعتماد بیان می‌کند که بدون این روابط، دستیابی به دستاوردهای گروه ناممکن است. برای مثال هنگامی که یک کادر آموزشی تعهد شدیدی به موفقیت تحصیلی دارند، سازمان (مدرسه) به اعمال ضمانت اجرایی در مقابل معلمانی می‌پردازد که دارای پشتکار لازم جهت تلاش برای موفقیت دانش آموزانشان نیستند.از این رو معلمان در نقش همان سرمایه‌های اجتماعی سازمان مدارس عمل می‌کنند و خوش بینی آموزشی و اعتماد آنها قابلیت کارآمدی جمعی کادر آموزشی را ارتقا می‌بخشد.

شایان ذکر است که هر پژوهش دارای موارد مشخصی از محدودیتهاست. مهمترین محدودیتهای پژوهش حاضر عبارت اند از:

۱. محدودیت در دسترسی به آزمودنیها امکان نمونه گیری تصادفی را فراهم نکرد.
۲. این پژوهش روی دانشجومعلمانی که در حال ادامه تحصیل در مقطع کاردانی به کارشناسی بودند انجام شده است، لذا نتایج قابل تعمیم به همهٔ معلمان که دارای سطوح تحصیلاتی بالاتر یا پایین ترند، نیست و در تعمیم نتایج بایستی احتیاط کرد.
۳. دانشجومعلمان شرکت کننده در این پژوهش دارای تجاربی متفاوت از تدریس در رشته‌های مختلف بودند که می‌تواند در پژوهشهای آتی تجارب و رشته‌ها کنترل بیشتری شود.
۴. برای سنجش ویژگیهای شخصیتی معلمان از پرسشنامهٔ نئو استفاده شده که این پرسشنامه دارای ۶۰ آیتم است که به علت طولانی بودن ممکن است برای آزمودنیها خسته کننده باشد، بهتر است از پرسشنامه ای کوتاه تر برای این منظور استفاده شود.
۵. پرسشنامهٔ ذهن آگاهی موجود در این پژوهش مبتنی بر فرهنگ اسلامی ایرانی کشور ما نبوده است؛ لذا این عدم انطباق می‌تواند منجر به محدودیت شود.

با توجه به تأثیر و اهمیت خوش بینی آموزشی معلمان به مثابه سازه ای تأثیر گذار در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان برای بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری و ارتقای سطح کیفی آموزش به سیاستگذاران، برنامه ریزان و مجریان نظام تعلیم و تربیت پیشنهادات کاربردی زیر توصیه می‌شود:

۱. گنجاندن کارگاههای خوش بینی آموزشی در دوره‌های ضمن خدمت معلمان.
۲. توجه به ویژگیهای شخصیتی معلمان به منزلهٔ یک پیش نیاز و ملاک ضروری در گزینش و ارزشیابی معلمان.

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

۳. توجه به مباحث روان شناسی مثبت در برنامهٔ درسی دانشگاههای تربیت دبیر و تربیت معلم.

۴. تعاملات بیشتر معلمان در طول فرآیند تدریس با اولیای دانش آموزان می‌تواند زمینهٔ اعتماد را به منزلهٔ یکی از مؤلفه‌های خوش بینی آموزشی افزایش دهد.

همچنین به دلیل گستردگی دامنه مباحث مربوط به روان شناسی مثبت نگر و ویژگیهای شخصیتی به پژوهشگران حیطهٔ تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود رابطه سایر ویژگیهای فردی معلمان مانند فراشناخت، سلامت روانی، خودکارآمدی و باورهای انگیزشی... با خوش بینی آموزشی آنان را مورد بررسی قرار دهند و نیز پژوهشهایی با هدف بررسی ارتباط ویژگیهای شخصیتی دانش آموزان و ادراک آنان از خوش بینی آموزشی معلمان و همچنین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان صورت گیرد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

منابع

پروین، لارنس. (۱۳۷۴). *روانشناسی شخصیت*، (ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور). جلد اول. تهران: مؤسسه فرهنگی رسا.

حمیدی، فریده و حیدری زاده شیرازی، سارا. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه فراشناخت حالتی و ذهن آگاهی دانشجویان با هوش معنوی آنان*. مقاله ارائه شده در اولین همایش ملی اسلام و آموزش علوم، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

سلیگمن، مارتین. ای. پی.؛ رایویچ، کارن؛ کاکس، لیزا جی. و گیلهام، جین. (۱۳۸۳). *کودک خوش بین*، (ترجمه فروزنده داور پناه). تهران: انتشارات رشد، چاپ اول.

شاملو، سعید. (۱۳۸۲). *مکتب ها و نظریه ها در روانشناسی شخصیت*، چاپ هفتم. تهران: انتشارات رشد.

شفیع آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا. (۱۳۸۱). *نظریه های رواندرمانی و مشاوره*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

گروسی فرشی، میر تقی؛ قاضی طباطبایی، محمود و مهریار، امیر هوشنگ. (۱۳۸۰). کاربرد آزمون جدید شخصیتی نئو (neo) و بررسی تحلیلی ویژگی ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاههای ایران. *نشریه علوم انسانی*، ۱۱ (۳۹)، ۱۷۳-۱۹۸.

مزارعی، فروغ. (۱۳۸۹). *رابطه ویژگی های فردی، سبک های هویت و تعهد هویت با خوشبینی تحصیلی معلمان زن و مرد*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشتهٔ روان شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران.

میرکمالی، سید محمد. (۱۳۷۸). تفکر خلاق و باروری آن در سازمانهای آموزشی. مجلهٔ علمی پژوهشی *روان شناسی و علوم تربیتی*، ۴ (۲)، ۹۹-۱۲۰.

Bandura, A. (2006). Towards a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 164-180.

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., … Devins, G. (2006). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230–241.

Carver, C. S., & Gaines, J. G. (1987). Optimism, pessimism, and postpartum depression. *Cognitive Therapy and Research*, *11*(4), 449-462.

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2011). Teacher quality, teacher education and diversity: Policy and politics. In A. Ball & C. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 337–359). New York: Roman and Littlefield.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1996). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of personality Assessment*, *64*(1), 21-50.

Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Education*, *7*(13). doi: 10.1111/mbe.12026. pmid:25302075. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24324528

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

Harris, D.N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics, 95*(7–8), 798-812.

Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M., Jr. (2008). *Research design in counseling (Research, Statistics, & Program Evaluation)* (3rd ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

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, 821-832.

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.

Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. Chapter 4: *Sitting Meditation: Nourishing the Domain of Being* (pp. 59-72). The Program of Stress Reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center.

Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., … Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosaically responses. *Emotion, 12*(2), 338–350.

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.

Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review, 9*(1), 31–42.

Nonis, S. A., & Wright, D. (2004). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44, 327-346.

Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research, 95*(1), 27–35.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica, 73*(2), 417–458.

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.

Segal, Z., Williams, J. W., & Teasdale, J. (2003). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse.* New York: Guilford Press.

Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life* (2nd ed.). New York: Vintage.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Third editions, pp. 3-36). New York: Macmillan.

Torff, B., & Sternberg, R. J. (2001). Intuitive conceptions among learners and teachers. In B. Torff & R.J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.

Yali, A. M., & Lobel, M. (2002). Stress-resistance resources & coping in pregnancy. *Anxiety, Stress & Coping*, 15, 289- 309.

[Downloaded from qjfr.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.4.7]