



پیش بینی خوشبینی تحصیلی دانش آموزان بر اساس خودکارآمدی و مهارت‌های اجتماعی و رشد عاطفی دانش آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران

طاهره سلیمی کنده^{۱*}، دکتر احمد ابوحمزه^۲

^۱ کارشناس ارشد، رشته روانشناسی، معلم رسمی مقطع ابتدایی، آموزش و پرورش، شهر تهران

(t.salimi1010@gmail.com)

۰۹۳۶۴۶۹۲۰۶۷

^۲ استادیار، گروه آموزش تاریخ، دانشگاه فرهنگیان

abuhamzeh@cfu.ac.ir

۰۹۱۳۲۱۶۷۶۷۸

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی پیش بینی خوشبینی تحصیلی دانش آموزان بر اساس خودکارآمدی و مهارت‌های اجتماعی و رشد عاطفی دانش آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران بود. روش مورد استفاده در این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود و جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که تعداد آنها برابر (پسرانه دولتی ۳۶۰۲، دخترانه دولتی ۲۳۷۷، پسرانه غیر دولتی ۲۵۹۰، دخترانه غیر دولتی ۱۸۱۵) جمعاً ۱۰۳۸۴ می‌باشد. با توجه به جدول مورگان به ۳۷۴ نفر به روش خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های (خوشبینی تحصیلی، خودکارآمدی، مهارت‌های اجتماعی، رشد عاطفی) جواب دادند و در نهایت با نرم افزار SPSS پردازش و تجزیه و تحلیل داده ها انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین ابعاد خودکارآمدی و خوشبینی تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم معنی‌داری وجود دارد. ضریب همبستگی بین خوشبینی تحصیلی دانش آموزان با خودکارآمدی ۰/۲۱، استعداد ۰/۲۵، کوشش ۰/۳۹ و بافت ۰/۵۱ باشد و بین ابعاد مهارت‌های اجتماعی و عاطفی با خوشبینی تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم معنی‌داری وجود دارد. ضریب همبستگی بین خوشبینی تحصیلی با همکاری ۰/۵۱، خوش خلقی و سازگاری ۰/۲۰، احترام به دیگران ۰/۳۳، مسئولیت‌پذیری ۰/۴۵، امیدواری ۰/۱۰ و صبر و بردباری ۰/۵۱ باشد همچنین کوشش با کمترین میزان تاثیر با بتای (۰/۱۸) و بافت با بیشترین میزان تاثیر با بتای (۰/۴۱) متغیر خوش‌بینی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و از ابعاد مهارت‌های اجتماعی - عاطفی امیدواری با کمترین میزان تاثیر با بتای (۰/۱۰) و مسئولیت‌پذیری با بیشترین میزان تاثیر با بتای (۰/۵۴) خوشبینی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری کرد که اگر دانش آموزان از شاخص‌های مهارت‌های اجتماعی- رشد عاطفی و خودکارآمدی بالای برخوردار باشند در مقابل خوشبینی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و مهارت‌های اجتماعی - رشد عاطفی و خودکارآمدی در جهت افزایش خوشبینی تحصیلی خیلی مهم می‌باشند.

واژگان کلیدی: خوشبینی تحصیلی، خودکارآمدی، مهارت‌های اجتماعی، رشد عاطفی، تهران



مقدمه

در دهه های پایانی قرن بیستم، همزمان با گسترش رویکرد روانشناسی مثبت نگر، توجه به ساختارهای شخصیتی مبتنی بر شناخت های مثبت روندی فزاینده داشته است. یکی از مهمترین این ساختارها خوش بینی است. خوش بین ها، افرادی هستند که انتظار دارند اتفاقات خوب برای آن ها رخ دهد. خوش بین بودن به صورت کلی به این معنا است که فرد در رابطه با موقعیت پیش آمده، انتظار بهترین نتیجه ممکن را داشته باشد که معمولاً با عنوان خوشبینی موقعیتی از آن یاد می شود (بدری گرگری بیرامی، ۱۳۹۳).

باید عنوان نمود که، خوش بینی تحصیلی یک سازه روانشناختی جدید است که هوی، تارتر و ولفولک هوی^۱ (۲۰۰۶) مطرح کرده اند و متشکل از خصوصیات جمعی تأکید تحصیلی^۲، اعتماد^۳ و کارآمدی^۴ است که در سطح سازمانی (مدرسه) و فردی تأیید شده است. تأکید تحصیلی بدین معناست که افراد به امور آموزشی اولویت دهند و انتظارات بالایی از موفقیت خود داشته باشند. به بیان دیگر، تأکید تحصیلی معرف زمانی است که دانش آموز به فعالیت مؤثر آموزشی می پردازد. از سویی، رابطه اعتماد آمیز شامل احساس خیرخواهی، قابلیت اطمینان، صلاحیت، راستگویی و پذیرا بودن است. هنگامی که افراد خوش بین باشند، به توانایی های خود در یادگیری و به دیگران برای حمایت از یادگیری شان اعتماد خواهند داشت. تمایل افراد بر اعتماد به دیگران اساسی بوده و فقط هنگامی که دانش آموزان میان خود، دیگران و والدین احساس وابستگی متقابل کنند، امکان تسریع یادگیری از ورای کلاس درس به خانه ها منتقل خواهد شد. احساس کارآمدی فرد به صورت قضاوت های وی در مورد قابلیتش برای دستیابی به نتایج مطلوب در زمینه یادگیری تعریف می شود و ارتباط تنگاتنگی با پیشرفت دانش آموز از یک سو و اشتیاق به تحصیل از سوی دیگر دارد (گارول و کرمگیل^۵، ۲۰۱۸).

شتاب روز افزون تحول علوم در زمینه های گوناگون و گسترش اطلاعات و ارتباطات، ضرورت پرورش نیروی انسانی کارآمد و با انگیزه را که بتواند همپای این تحولات باشد، می طلبد. با توجه به نقش و اهمیت تحصیل در زندگی نوجوانان شناسایی ویژگی های شخصیتی، تحصیلی، اجتماعی و انگیزشی این گروه از افراد برای پرورش و ارتقای افکار ضروری به نظر می رسد. خوشبینی تحصیلی دانش آموزان^۶ حوزه جدیدی است که توسط اسچن موران و همکاران^۷ (۲۰۱۳) شکل گرفته است. این مفهوم که از سه مؤلفه تأکید تحصیلی دانش آموزان^۸، اعتماد دانش آموزان به معلمان^۹ و احساس تعلق دانش آموزان نسبت به مدرسه^{۱۰} تشکیل شده است، یک باور مثبت در دانش آموزان، مبنی بر اینکه آنها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس تعلق نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خویش را فراهم کنند. به طور خلاصه، خوشبینی تحصیلی دانش آموزان تصویر غنی از عاملیت انسانی را به تصویر می کشد که رفتار دانش آموزان را از نظر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می کند. برای اینکه دانش آموزان به خوشبینی تحصیلی برسند باید در خود باورهایی را پرورش دهند که به راه های نزدیکتر شدن و رسیدن به پیشرفت اشاره می کنند (اسچن موران و همکاران، ۲۰۱۳؛ به نقل از بیرامی و پورفرج عمران، ۱۳۹۲).

با توجه به پیشینه پژوهش های قبلی، متغیر خود کارآمدی می تواند در بالا بردن میزان اشتیاق تحصیلی و خوشبینی تحصیلی تأثیر گذار باشد (نظری نورآبادی، ۱۳۹۶؛ مرزبان، ۱۳۹۷؛ گارول و کرمگیل، ۲۰۱۸؛ کربای و دیپائولا، ۲۰۱۷). خود کارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی^{۱۱} آلبرت بندورا^{۱۲} (۱۹۹۷) روان شناس مشهور، مشتق شده است که به باورها یا قضاوت های فرد به توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیت ها اشاره دارد. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه جانبه رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان شناختی اشاره دارد، تأکید می کند (بندورا، ۱۹۹۷). مفهوم خودکارآمدی که عامل اصلی در تئوری یادگیری اجتماعی است، ابتدا در بستر روانشناسی اجتماعی از سوی بندورا شکل گرفت (به نقل از

- 1 - Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy
- 2 - Academic emphasis
- 3 - Trust
- 4 - Efficacy
- 5 - Gurol & Kerimgil
- 6 - Students Academic Optimism
- 7 - Schenen Moran et al
- 8 - Students Academic Press
- 9 - Students Trust in Teachers
- 10 - Students Identification with School
- 11 - Social Cognition Theory
- 12 - Bandura



کوربانگلو^۱، ۲۰۰۳). در تئوری بندورا منظور از خودکارآمدی شخصی احساس های شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است. همچنین بندورا خودکارآمدی را بر میزان ادراک ما از درجه کنترلی که بر زندگی داریم، تعریف می کند (شولتز^۲، ۱۹۹۸).

خودکارآمدی نقش مهمی در رویارویی فرد با مسائل زندگی دارد. چنانچه براون و لنت^۳ (۱۹۹۱) کشف کردند کسانی که میزان خودکارآمدی آنان بالاتر است، هنگامی که با مسائل حل نشده ای روبرو می شوند پایداری بیشتری از خود نشان می دهند. خودکارآمدی تحصیلی به طور مستقیم و غیر مستقیم افزایش آرزوهای تحصیلی و رفتار نوع دوستانه را در پی دارد (بندورا، باربارانلی، کاپرارا، پاستورلی، ۱۹۹۶). بندورا (۱۹۹۷) دانش آموزان با خودکارآمدی بالا نسبت به دانش آموزانی که به توانایی های خود تردید دارند در انجام تکالیف آموزشی بیشتر شرکت می کنند و سخت تر کار می کنند. خودکارآمدی به عنوان یک میانجی، سازگاری دانشجویانی که استرس را تجربه می کنند، تسهیل می نماید. خودکارآمدی علاوه بر این که در مدیریت و تنظیم تلاش های فرد با مقتضیات تکالیف تحصیلی نقش دارد، به لحاظ هیجانی نیز با ایجاد احساس توانمندی بر کاهش تنش اثر می - گذارد. خوش بینی یعنی گرایش عمومی فرد به این باور که به جای رویدادها و پیامدهای بد عموماً رویدادها و پیامدهای خوب برای فرد رخ خواهند داد. مفهوم خودکارآمدی بندورا، با خوشبینی شرر و کارور^۴ ارتباط نزدیکی دارد. انتظار پیامد به این معنا است که همه رفتارهای فرد به نتایج مطلوبی منجر خواهد شد که این خود به توانایی فرد برای انجام کار یعنی خودکارآمدی شخص اشاره دارد. بدیهی است که میان خودکارآمدی و خوشبینی شباهت هایی مانند تأکید بر سازه انتظار وجود دارد (هینن^۵، ۲۰۰۴).

همچنین یافته های پژوهشی نشان می دهند که باورهای خودکارآمدی با خوشبینی رابطه دارد و هر دوی آن ها با کارکرد و سلامت فرد در ارتباط اند (کارادمس^۶، ۲۰۰۶). با توجه به آنچه گذشت می توان انتظار داشت احساس خودکارآمدی در افرادی که خوشبین ترند، بالاتر باشد و به همین ترتیب خوشبینی متقابلاً باعث پیدایش خودکارآمدی بالاتری در افراد شود. پیشینه تحقیق در زمینه خودکارآمدی و جهت گیری عملکرد هدف نشان می دهد، دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی زیادی داشته اند با توجه به باور خودکارآمدی توانسته اند، یادگیری و مقاومت در برابر فشارهای اجتماعی را مدیریت کنند (بندورا، باربارانلی، کاپرارا و پاستورلی، ۲۰۰۱؛ زیمرمان^۷، ۱۹۹۵).

همچنین به طور معکوس دانش آموزان با سطح خودکارآمدی تحصیلی پایین، فاقد درک مسائل، بی جرات شدن در حل آن ها و شکست در مدرسه هستند (بندورا، ۱۹۹۷؛ بندورا، باربارانلی، کاپرارا، پاستورلی و رگالی^۸، ۲۰۰۱). برخی پژوهش ها رابطه مثبت و معنی داری بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی را گزارش کرده اند (مولتن^۹، بارون^{۱۰} و لنت^{۱۱}، ۱۹۹۱). پژوهش های بی شماری نیز رابطه مثبت و معنی داری بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را نشان می دهند (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶).

یکی از معضلات امروز جامعه بشری، ضعف روابط اجتماعی است. که خالق فطرت وجود هر انسانی است. فرآیند اجتماعی شدن، از مهم ترین مؤلفه های رشد و یکی از زیربنایی ترین محورهای رشد شخصیت است (ماسن، ۱۳۸۹). رشد اجتماعی مجموعه متوازی از مهارت های اجتماعی و رفتارهای انطباقی فراگرفته شده است که فرد را قادر می سازد با افراد دیگر روابط متقابل مطلوب داشته باشد، واکنش های مثبت بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارند، اجتناب ورزد. وجود مهارت هایی چون همکاری، مسئولیت پذیری، همدلی، خویشن داری و خوداتکایی، از مؤلفه های رشد اجتماعی به شمار می روند (گالاهو^{۱۲}، ۲۰۰۱). رفتار اجتماعی پایه و اساس زندگی هر فرد است و رشد اجتماعی نیز سبب اعتلای رشد عقلانی در دیگر جنبه های رشدی فرد می شود. منظور از رشد اجتماعی، پختگی فرد در روابط اجتماعی است، به طوری که بتواند با افراد جامعه اش هماهنگ و سازگار باشد. به عبارت دیگر، وقتی فرد را اجتماعی می خوانند که نه تنها با دیگران باشد، بلکه با آنان همکاری کند (شریعتمداری، ۱۳۸۷).

- 1 - Kurbanoglou
- 2 - Shootlz
- 3 - Brown & Lent
- 4 - Bandura,Barbaranelli,Caprara,& Pastorelli
- 5 - Scheier & Carver
- 6 - Heininen
- 7 - Karademas
- 8 - Zimmerman
- 9 - Regali
- 10 - Multon
- 11- Barron
- 12 -Gallahue



از نظر روانشناسان، رشد به معنای اعم آن به تغییرات دائمی گفته می‌شود که در نتیجه یادگیری طولانی (خواه عمدی یا غیر عمدی) پیدا شوند. روانشناسان و کارشناسان علوم تربیتی از نظر رشد فرد، به اصطلاحاتی همچون رشد تربیتی، رشد عاطفی، رشد ذهنی، رشد اخلاقی، رشد شخصیت و سرانجام رشد اجتماعی اشاره داشته اند که شاید بتوان گفت رشد اجتماعی، مهمترین جنبه وجود هر شخص است (رشید پور، ۱۳۸۹). منظور از رشد اجتماعی این است که فرد بتواند به راحتی با دیگران ارتباط برقرار کند و رشد و نمو لازم را برای برقراری روابط اجتماعی به دست آورد. هیچ کودکی هنگام تولد، موجودی اجتماعی نیست، بلکه رفتار و سازگاری اجتماعی خود را در تماس با مردم می‌آموزد. خانواده نخستین و مهم‌ترین محیطی است که کودک در آن از چگونگی روابط اجتماعی آگاه می‌شود (نظری نورآبادی، ۱۳۹۶). با توجه به مطالب ذکر شده هدف از این تحقیق بررسی نقش خودکارآمدی و رشد اجتماعی و عاطفی بر خوشبینی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. که با توجه به این هدف، تحقیق حاضر در صدد پاسخگویی به سوالاتی از قبیل موارد زیر خواهد پرداخت که آیا خودکارآمدی و رشد اجتماعی و عاطفی با خوشبینی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد؟

پیشینه پژوهش

رابطه خوشبینی تحصیلی با خودکارآمدی:

در تحقیقی شعبانی (۱۳۸۸) به تدوین مدل روابط خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و خوشبینی در پیش‌بینی کنندگی بهزیستی ذهنی دانشجویان دانشکده روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی پرداخت. در این پژوهش تعداد ۲۹۳ نفر از دانشجویان دانشکده روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی شرکت داشتند. روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای بوده است. نتایج بیانگر آن است که خودکارآمدی و خوشبینی و حمایت اجتماعی مطلوب اثر معنی‌دار دارند. همچنین متغیرهای خودکارآمدی و خوشبینی بر شادکامی اثر مستقیم و معنی‌دار نشان دادند. در مدل دوم (بعد از اعمال خطای اندازه‌گیری) نتایج بیانگر آن است که متغیرهای خودکارآمدی و خوشبینی بر بهزیستی ذهنی اثر مستقیم و معنی‌دار دارند.

معین پور (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین خوشبینی علمی و خودکارآمدی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان خواف» بین خوشبینی علمی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با خوشبینی علمی معلم و خودکارآمدی معلمان رابطه معناداری وجود دارد. بین اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین آنها با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین آنها رابطه معناداری وجود دارد. بین خوشبینی علمی معلمان و مؤلفه‌های آن توجه به جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج تی مستقل نشان داد که بین خوشبینی علمی معلمان مرد و زن تفاوت معناداری وجود ندارد. بین اعتماد به دانش‌آموزان و والدین آنها در معلمان مرد و زن تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در گروه معلمان زن اعتماد به دانش‌آموزان و والدین نسبت به معلمان مرد بیشتر است. بین تاکید علمی در معلمان مرد و زن تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در گروه معلمان زن تاکید علمی نسبت به معلمان مرد بیشتر می‌باشد. خودکارآمدی معلمان در گروه معلمان مرد و زن تفاوت معناداری وجود دارد و در گروه معلمان زن خودکارآمدی معلمان نسبت به معلمان مرد بیشتر است (به نقل از بدری گرگری بیرامی، ۱۳۹۳).

کریمی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی رابطه کیفیت کاری در مدرسه و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه در بین دانش‌آموزان دختر پرداختند. تعداد ۳۶۰ دانش‌آموز در پژوهش حضور داشتند که نتایج نشان داد میانگین متغیرهای اشتیاق به مدرسه و کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی از میانگین‌های نظری به گونه‌ای معنادار بالاتر است. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری دارد (به نقل از بشرپور و همکاران، ۱۳۹۴).

بشرپور و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی» با استفاده از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی وانگ و همکاران و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی بشرپور و همکاران و تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار spss با استفاده از آزمونهای ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه نشان دادند که اشتیاق تحصیلی نقش اساسی و مهمی در خودکارآمدی دانشجویان این دانشگاه داشته است.

حامدی نسب و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی با عنوان بررسی نقش واسطه‌ای خوشبینی علمی دانش‌آموزان در رابطه بین خوشبینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان، یافته‌ها نشان دادند ضریب همبستگی بین خوشبینی علمی دانش‌آموز، خوشبینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموز مثبت و معنادار است. اثر مستقیم خوشبینی علمی مدرسه بر خوشبینی علمی دانش‌آموز مثبت و معنادار بود. همچنین اثر مستقیم خوشبینی علمی دانش‌آموز بر خودکارآمدی نیز مثبت و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج تحقیق نشان دادند خوشبینی علمی مدرسه به واسطه خوشبینی علمی دانش‌آموز اثر غیرمستقیمی بر خودکارآمدی دارد. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان دادند مدل مفهومی پژوهش از برازش کافی



برخوردار است؛ بنابراین می توان با افزایش خوش بینی علمی مدرسه و خوش بینی علمی دانش آموز، گامی مثبت برای ارتقای خودکارآمدی فراگیران برداشت.

مرزبان (۱۳۹۷) در پژوهشی که از نظر هدف کاربردی بود، تحت عنوان «رابطه بین باورهای فراشناخت و باورهای خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان» انجام داد. در این تحقیق او ۷۷۳۸ دانش آموز دختر و پسر مدارس شهری دوره اول متوسطه را به عنوان جامعه آماری در نظر گرفت که از میان آنها ۳۶۶ نمونه به روش تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. نتیجه پژوهش نشان داد بین باورهای خودکارآمدی با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه وجود ندارد. که این رابطه ای خلاف تحقیق های دیگر بین خودکارآمدی و اضطراب امتحان بوده است.

بر اساس مطالعه کاراداماس (۲۰۰۶)، انتظارات خودکارآمدی به مثابه بازنمایی از توانایی های شخصی، سبب خوش بینی می شود و خوش بینی به طور موثری جنبه های گوناگون سلامت ذهنی را پیش بینی می کند و در نهایت به رضایت از زندگی می انجامد.

صالحی، عبداللهی، ابوالفضل و تقوی (۲۰۱۴) در مطالعه «بررسی رابطه بین خوش بینی علمی و خودکارآمدی معلمان» به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبتی بین خوش بینی علمی و خودکارآمدی معلمان وجود دارد. همچنین این مطالعه نشان داد بین مؤلفه های خودکارآمدی و خوش بینی معلمان رابطه مثبتی وجود دارد.

سزگین و اردوگان^۱ (۲۰۱۵) در پژوهش «خوش بینی علمی، امید و شوق برای کار به منزله پیش بینی کننده خودکارآمدی و ادراک از موفقیت معلم» به این نتیجه دست یافتند که روابط معنی داری بین خودکارآمدی معلم، ادراک از موفقیت معلم، خوش بینی علمی، امید و شوق داشتن برای انجام کار وجود دارد و این مؤلفه ها به طور مثبت، خودکارآمدی معلم را پیش بینی می کنند. همچنین این فاکتورها خودکارآمدی معلم را با ادراک از موفقیت معلم پیش بینی می کنند.

یوسان و همکاران^۲ (۲۰۲۲)، در پژوهشی با عنوان خودکارآمدی، خوش بینی و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیرهای روانی آموزشی، رویکرد میانجی گری در دانش آموزان، نتایج نشان دادند که بین خودکارآمدی، خوش بینی و عملکرد تحصیلی همبستگی معنی داری وجود دارد و این نتایج بر اهمیت خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی بین دو متغیر دیگر و همچنین نقش محوری آن در ارتقای رفتارهای انطباقی در کلاس درس، منجر به رشد شخصی کافی می شود و به پیشگیری کمک می کند.

رابطه خوش بینی تحصیلی با رشد عاطفی:

بی سبار (۱۳۹۳) در تحقیقی به بررسی رابطه بین خوش بینی، معنای تحصیلی، سبک های مقابله ای با فشار روانی ادراک شده (مرتبط با مشکلات رفتاری) در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور و آزاد اسلامی شهر پیرانشهر پرداختند. نتایج نشان داد که بین معنای تحصیل با فشار روانی ادراک شده رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد، بین مؤلفه فشار روانی ادراک شده منفی و مؤلفه های معنای تحصیل هیچ گونه رابطه معنی داری بدست نیامد. بین سبک های مقابله با استرس با فشار روانی ادراک شده رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. بین ادراک مثبت از فشار روانی با سبک های مقابله ای مساله مدار، شناختی و رفتاری رابطه مثبت و معنی داری وجود داشت. آزمون رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده گردید در گام اول ضریب تعیین بین دو متغیر سبک های مقابله ای و فشار روانی ادراک شده ۰/۳۲ بوده یعنی در واقع حدود ۳/۲ درصد از واریانس متغیر فشار روانی ادراک شده از روی سبک های مقابله ای تبیین می گردد. در گام دوم، معنای تحصیل به عنوان متغیر دوم وارد معادله گردید که ضریب تعیین آن بصورت مشترک با متغیر سبک های مقابله ای ۰/۳۹ بوده یعنی این دو متغیر توأم با هم حدود ۴ درصد از واریانس متغیر فشار روانی ادراک شده را تبیین می نمایند.

نیرومند (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین هیجان های تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان» انجام داده است. این پژوهش مطالعه توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری مورد تحقیق کلیه دانش آموزان در حال تحصیل دوره متوسطه دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ می باشد. ۱۵۰ نفر با نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. نتیجه پژوهش نشان داد رابطه مثبت و معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. خودکارآمدی از متغیرهای مرتبط با اشتیاق تحصیلی بوده و لازم است مسئولان آموزش و پرورش به آن توجه داشته باشند.

حامدی نسب و عسگری (۱۳۹۷)، در موضوعی با عنوان بررسی رابطه خوش بینی علمی و انگیزه پیشرفت با توجه به نقش واسطه گری خودکارآمدی تحصیلی، یافته ها نشان داد: میزان خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان بالاتر از متوسط و معنی دار بود. اثر مستقیم خوش بینی علمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت، مثبت و معنادار بود. اثر خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزه پیشرفت مثبت و



معنادار بود. خوشبینی علمی دانش‌آموزان به واسطه خود کارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر انگیزه پیشرفت تحصیلی داشت. نتایج تحلیل مسیر مبین برآزش کافی مدل مفهومی پژوهش بوده است.

محمّدی گرکانی و همکاران (۱۳۹۸)، در موضوعی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی بر روی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، نتایج پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس نشان داد که مداخله‌ی آموزشی بر روی همه‌ی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) مؤثر است. از بین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی، آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی بر روی مؤلفه‌ی انگیزش بیشترین اثر و بر روی مؤلفه‌های اثر هیجانی و فقدان کنترل پیامد کمترین اثر را داشته است. توصیه می‌شود معلمان در کنار آموزش مهارت‌های شناختی به دانش‌آموزان به آموزش مهارت‌های عاطفی-اجتماعی نیز اقدام نمایند.

ریش‌سفید (۱۴۰۰)، در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر رشد اجتماعی و عاطفی بر افزایش اعتماد و خوشبینی تحصیلی دانش‌آموزان، نتایج نشان داد که شاخص‌های رشد اجتماعی و عاطفی می‌تواند باعث افزایش خوشبینی تحصیلی در دانش‌آموزان گردد و زمینه عملکرد بهتر تحصیلی فراهم شود.

دیوک^۱ (۲۰۰۹) در نتایج بررسی خود در خصوص رابطه خوشبینی با سازگاری اجتماعی و مشکلات رفتاری نشان داد بین خوشبینی با سازگاری اجتماعی رابطه مثبت معناداری و بین و خوشبینی مشکلات رفتاری رابطه منفی معناداری وجود دارد.

کینگ بیول^۲ (۲۰۱۰) در پژوهش خود با عنوان اثرات خوشبینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ایالت آلاباما آمریکا، به این نتیجه رسید که بین سه مؤلفه خوشبینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، خود کارآمدی و اعتماد) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (به نقل از بدری گرگری بیرامی، ۱۳۹۳).

پاجارس اسپچونک^۳ (۲۰۱۲) در پژوهش خود با عنوان خوشبینی تحصیلی مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به این نتیجه رسید که با وجود کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان، بین خوشبینی تحصیلی مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین خوشبینی تحصیلی مدارس توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ندارد.

اسمیت^۴ (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان اثرات خوش‌بینی تحصیلی بر پیشرفت خواندن دانش‌آموزان مدارس ابتدایی، به این نتیجه رسیدند که بین خوش‌بینی تحصیلی و پیشرفت خواندن دانش‌آموزان، رابطه مثبت و بالایی وجود دارد.

روش شناسی

روش کار: روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. روش پژوهش به دو صورت کتابخانه‌ای و میدانی صورت بود. جهت جمع‌آوری اطلاعات و منابع مطالعاتی مورد نیاز از روش کتابخانه‌ای و جهت سنجش نمونه‌های آزمون از طریق پرسشنامه‌ها، از روش میدانی استفاده شده است.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ می‌باشد که تعداد آنها برابر (پسرانه دولتی ۳۶۰۲، دخترانه دولتی ۲۳۷۷، پسرانه غیر دولتی ۲۵۹۰، دخترانه غیر دولتی ۱۸۱۵) جمعاً ۱۰۳۸۴ می‌باشد. با توجه به جدول مورگان تعداد حجم نمونه به تعداد ۳۷۴ نفر می‌باشد و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای می‌باشد. به این شکل که از مدارس دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران ۱۰ مدرسه به عنوان نمونه انتخاب شدند، از هر مدرسه ۵ کلاس و از هر کلاس به صورت تصادفی در مجموع ۳۷۴ نفر به صورت نمونه‌های نهایی انتخاب شدند.

روش اجرا و گردآوری اطلاعات: پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران در سال ۱۴۰۲ اجرا شده است بدین منظور پس از اخذ مجوزهای لازم به مدارس دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران مراجعه شد و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای می‌باشد. به این شکل که ۱۰ مدرسه به عنوان نمونه انتخاب شدند، از هر مدرسه ۵ کلاس و از هر کلاس به صورت تصادفی نمونه‌های نهایی انتخاب شدند و با هماهنگی مدرسه دانش‌آموزان و جلب رضایت آگاهانه بین آنها پرسشنامه‌های خودکارآمدی، رشد عاطفی و خوشبینی تحصیلی توزیع شده است. در نهایت پس از جمع‌آوری و ورود اطلاعات به کامپیوتر، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

- 1 - Deweck
- 2 - King Bevel
- 3 - Pajares, , & Schunk
- 4 - Smith



ابزار گردآوری اطلاعات: ابزار گردآوری پرسشنامه ای می باشد که شامل:

پرسشنامه خوش بینی تحصیلی^۱: این مقیاس توسط اسچن موران و همکاران^۲ در سال ۲۰۱۳ تدوین شده است. این پرسشنامه شامل ۲۸ سوال می باشد و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (از خیلی کم تا خیلی زیاد) میزان خوش بینی را می سنجد. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تأکید تحصیلی دانش آموزان (۱۱ تا ۱۸)، اعتماد دانش آموزان به معلمان (۱ تا ۱۰) و احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه (۱۹ تا ۲۸) است. روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچن موران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده مقیاس ها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده مقیاس ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط مورگان-جینگز در سال ۱۹۹۹ تدوین شده است. گسترده ترین سیاهه ای است که از سطوح گزارش خود به عنوان یک متغیر وابسته استفاده می کند. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و ۳ خرده مقیاس شامل: استعداد، کوشش و بافت می باشد. گویه های این پرسشنامه مشتمل بر استعداد، کوشش و بافت با استفاده از مقیاس نمره گذاری درجه ای لیکرت به صورت پاسخ های چهار گزینه ای شامل: کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، کاملاً موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده اند که به ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ می باشند و سوال های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). در ایران در پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به منظور به دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای خرده مقیاس های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به دست آوردند. در پژوهش مظاهری و صادقی (۱۳۹۲) روایی همگرایی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان با استفاده از همبستگی یا پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینگز ($p = 0.001$ و $r = 0.73$) محاسبه شده است. به منظور بررسی روایی این پرسشنامه از تحلیل عوامل بهره گرفته شده است. محققان همبستگی گویه ها با نمره کل این پرسشنامه را در سطحی مطلوب و معنی دار گزارش کرده اند. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان به سه طیف (خودکارآمدی تحصیلی کم، متوسط و زیاد) تقسیم بندی شده است.

پرسشنامه رشد اجتماعی و عاطفی الیس وایتزمن: این آزمون توسط الیس وایتزمن^۳ ۱۹۹۰ ساخته شد و برای تعیین رشد اجتماعی نوجوانان مورد استفاده قرار می گیرد و دارای ۶ زیرمقیاس به شرح: همکاری-خوش خلقی و سازگاری-احترام به دیگران-مسئولیت پذیری-امیدواری-خوش بینی و صبر و بردباری است. این آزمون مدادی کاغذی بوده و در حدود ۲۰ تا ۲۵ دقیقه باید اجرا شود. این آزمون ۲۷ سوال دارد و شامل سوالاتی می باشد که جنبه های مختلف رشد اجتماعی را در دانش آموزان مورد سنجش قرار می دهد. شیوه نمره گذاری به این صورت خواهد بود که سوال هایی که ۴ گزینه ای هستند به صورت الف (۴)، ب (۳)، پ (۲) و ت (۱) و سوال های سه گزینه ای به صورت الف (۴)، ب (۳) و پ (۲) نمره گذاری می شوند. روایی محتوای پرسشنامه رشد اجتماعی الیس وایتزمن توسط اساتید دانشگاه اصفهان مورد تأیید قرار گرفته است (فاضل، مرتضی، ۱۳۸۲). ضریب روایی همزمان بین این تست و نمرات ۵۷ گزارش شده است (ایزدفرد، داریوش ۱۳۸۰) همچنین روایی فرم اصلی پرسشنامه توسط الیس وایتزمن بر روی گروه سنی ۱۳-۱۸ سال اجرا و تأیید شد. فاضل (۱۳۸۲) در پژوهش خود پایایی پرسشنامه را به روش باز آزمایی با فاصله چهار هفته مورد ارزیابی قرار دارد. ضریب پایایی ۰/۷۰ گزارش شده است. نظیری (۱۳۶۷) پایایی آزمون را به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است. امیر تاش و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهشی بر روی ۲۴۰ نفر از دانش آموزان دوره راهنمایی ورزشکار و غیر ورزشکار ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه کردند. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش توصیف معال ۰/۹۳ محاسبه شد که اعتبار بالای ابزار را نشان می دهد (قلی زاده، آذر و امینی، اعظم، ۱۳۸۱). احمدی و قاسمی (۱۳۷۸) در تحقیقی که بر روی ۶۰ نفر از فرزندان شبه خانواده تحت پوشش سازمان بهزیستی اجرا شد ضریب اعتبار پرسشنامه را از طریق دو نیم کردن ۰/۹۸ و ضریب همبستگی آن با فرمول اسپیرمن برون را ۰/۹۹ بدست آوردند.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: تجزیه و تحلیل اطلاعات ابتدا به صورت توصیفی می باشد که شامل میانگین، انحراف معیار و ... و در بخش دوم برای آزمون فرضیه ها از آزمونهای رگرسیون چندگانه و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده و برای این منظور از نرم افزار آماری SPSS بهره گرفته شده است.

^۱. Academic optimism

^۲. Tschannen-Moran

^۳. Ellis Weitzman's social and emotional development



یافته های پژوهش

جدول (۱) نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین خوشبینی تحصیلی دانش آموزان و خودکارآمدی و مهارت های اجتماعی و رشد عاطفی دانش آموزان

متغیرها	خوشبینی تحصیلی	خودکارآمدی	مهارت های اجتماعی	رشد عاطفی
خوشبینی تحصیلی	۱			
خودکارآمدی	۰/۵۲۳**	۱		
مهارت های اجتماعی	۰/۴۳۵**	۰/۳۸۳**	۱	
رشد عاطفی	۰/۶۶۶**	۰/۳۶۰**	-۰/۸۵۸**	۱

* معنی داری آزمون در سطح معنی داری ۰/۰۵

** معنی داری آزمون در سطح معنی داری ۰/۰۱

طبق نتایج جدول (۱) و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۹ کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین می توان گفت که این فرضیه تایید می شود و بین خوشبینی تحصیلی و خودکارآمدی و مهارت های اجتماعی و رشد عاطفی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. ضریب همبستگی خوشبینی تحصیلی و خودکارآمدی ۰/۵۲، مهارت های اجتماعی ۰/۴۳ و رشد عاطفی ۰/۶۶ باشد.

جدول (۲) نتایج تحلیل رگرسیون چند گانه تاثیر خودکارآمدی و مهارت های اجتماعی و رشد عاطفی دانش آموزان بر خوشبینی تحصیلی

Sig	t	ضریب استاندارد Beta	ضرایب غیر استاندارد		مؤلفه ها
			انحراف معیار	B	
۰/۰۹۳	۱/۶۸۶		۲/۸۷۲	۴/۸۴۲	مقدار ثابت
۰/۰۰۲	۱۲/۱۰۱	۰/۴۷	۰/۰۴۸	۰/۱۹۴	خودکارآمدی
۰/۰۰۸	۱۰/۴۸۷	۰/۳۵	۰/۰۳۲	۰/۱۴۸	مهارت های اجتماعی
۰/۰۰۰	۲۱/۴۹۳	۰/۸۳	۰/۰۶۲	۱/۳۲۶	رشد عاطفی

برای تعیین تاثیر هر یک از متغیرهای (خودکارآمدی و مهارت های اجتماعی و رشد عاطفی دانش آموزان) به عنوان متغیرهای پیش بین و خوشبینی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک، با تحلیل رگرسیون چند گانه به روش ورود تحلیل شدند. همانطور که در جدول شماره (۲) مشاهده می شود میزان p مشاهده شده در همه متغیرها معنی دار است نتایج نشان می دهد که متغیر خودکارآمدی ($BETA = ۰/۴۷$)، مهارت های اجتماعی با کمترین میزان تاثیر با بتای ($BETA = ۰/۳۵$) و رشد عاطفی با بیشترین میزان تاثیر با بتای ($BETA = ۰/۸۳$) متغیر خوشبینی تحصیلی را پیش بینی می کنند.

جدول (۳) نتایج تحلیل رگرسیون چند گانه تاثیر ابعاد خودکارآمدی بر خوشبینی تحصیلی

Sig	t	ضریب استاندارد Beta	ضرایب غیر استاندارد		مؤلفه ها
			انحراف معیار	B	
۰/۰۰۰	۰/۳۳۷		۹/۵۴۸	۳/۲۲۲	مقدار ثابت
۰/۰۰۷	۲/۰۱۷	۰/۲۱	۰/۶۰۹	۰/۲۲۸	استعداد
۰/۰۰۰	۳/۲۳۶	۰/۳۲	۰/۵۰۰	۰/۳۱۸	کوشش
۰/۰۰۰	۴/۷۳۸	۰/۳۷	۰/۴۸۱	۰/۳۵۵	بافت

برای تعیین تاثیر هر یک از ابعاد متغیر خودکارآمدی (استعداد، کوشش و بافت) به عنوان متغیرهای پیش بین و خوشبینی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک، با تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود تحلیل شدند. همانطور که در جدول شماره (۳) مشاهده می شود میزان p مشاهده شده در همه ابعاد معنی دار است نتایج نشان می دهد که متغیر استعداد ($BETA = ۰/۲۱$)، کوشش ($BETA = ۰/۳۲$)، بافت ($BETA = ۰/۳۷$)، متغیر خوشبینی تحصیلی به را پیش بینی می کنند.



جدول (۴) نتایج تحلیل رگرسیون چند گانه تاثیر ابعاد مهارت های اجتماعی و رشد عاطفی بر خوشبینی تحصیلی

Sig.	t	ضریب استاندارد Beta	ضرایب غیر استاندارد		مؤلفه ها
			انحراف معیار	B	
۰/۰۰۰	۴/۵۴۶		۵/۱۲۰	۲۳/۲۷۶	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۲/۵۹۸	۰/۹۴	۱/۲۸۴	۰/۸۳۵	همکاری
۰/۰۰۲	۲/۴۵۹	۰/۸۵	۰/۶۳۸	۰/۸۰۶	خوش خلقی و سازگاری
۰/۰۰۰	۲/۶۱۱	۰/۶۵	۱/۰۸۳	۰/۵۲۸	احترام به دیگران
۰/۰۰۰	۳/۵۷۴	۰/۵۲	۰/۴۵۱	۰/۴۵۵	مسئولیت پذیری
۰/۰۰۰	۲/۱۲۹	۰/۴۷	۰/۴۰۱	۰/۵۹۷	امیدواری
۰/۰۴۱	۱/۹۸۴	۰/۱۸	۰/۵۳۹	۰/۲۵۳	صبر و بردباری

برای تعیین تاثیر هر یک از ابعاد متغیر رشد عاطفی و مهارت های اجتماعی (همکاری، خوش خلقی و سازگاری، احترام به دیگران، مسئولیت پذیری، امیدواری و صبر و بردباری) به عنوان متغیرهای پیش بین و خوشبینی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک، با تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود تحلیل شدند. همانطور که در جدول شماره (۴) مشاهده می شود میزان p مشاهده شده در همه ابعاد معنی دار است نتایج نشان می دهد که متغیر همکاری با بیشترین میزان تاثیر با بتای ($BETA = ۰/۹۴$)، خوش خلقی و سازگاری ($BETA = ۰/۸۵$)، احترام به دیگران ($BETA = ۰/۶۵$)، مسئولیت پذیری ($BETA = ۰/۵۲$)، امیدواری ($BETA = ۰/۴۷$) و صبر و بردباری با کمترین میزان تاثیر با بتای ($BETA = ۰/۱۸$) متغیر خوشبینی تحصیلی را پیش بینی می کنند.

بحث و نتیجه گیری

متغیر خوشبینی تحصیلی می تواند با متغیرهای زیادی در ارتباط باشد که در این پژوهش نقش خودکارآمدی و رشد اجتماعی و عاطفی مورد بررسی قرار گرفته است، با توجه به پیشینه تحقیقات قبلی مثل زاهد، یوسفی کریمی و معینی کیا (۱۳۹۴)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴) و نیرومند (۱۳۹۷) عواملی از قبیل خودکارآمدی می تواند بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان تاثیر داشته باشد و همچنین عاملی مثل اضطراب امتحان می تواند تاثیر معکوس در اشتیاق تحصیلی دانش آموزان داشته باشد و روان شناسان بر روابط کودکان با کسانی که مراقبت از آنها را به عهده دارند؛ تاکید نموده و این کنش های متقابل را اساس عمده رشد عاطفی^۱، شناختی^۲ و اجتماعی^۳ قلمداد کرده اند. رفتار اجتماعی پایه و اساس زندگی فرد را تشکیل می دهد و رشد اجتماعی نیز سبب شکوفایی رشد عقلانی فرد می گردد. منظور از رشد اجتماعی، تکامل فرد در روابط اجتماعی است به طوری که بتواند با افراد جامعه اش هماهنگ و سازگار باشد (وایتمن، ۱۳۸۴) اجتماعی شدن افراد به معنای همسانی و همخوانی آنها با قواعد، ارزشها و نگرش های گروهی و اجتماعی است. در این فرایند افراد مهارت ها، دانش ها و شیوه های سازگاری را می آموزند و امکان روابط متقابل را در یک فعل و انفعال مستمر به دست می آورند. مهارت های اجتماعی مجموعه ای از رفتارهای آموخته شده است که نقطه شروع موفقیت و تداوم بر کنش های اجتماعی مثبت مانند: کمک کردن، شروع روابط، کنترل خلق و خو و به عبارتی رشد اجتماعی می شود (بری، ۲۰۱۰). پژوهش حاضر در راستای مطالعه پیش بینی خوشبینی تحصیلی دانش آموزان بر اساس خودکارآمدی و مهارت های اجتماعی و رشد عاطفی دانش آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران گرفت. یافته های به دست آمده حاکی از این است که بین ابعاد خودکارآمدی و خوشبینی تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد. ضریب همبستگی بین خوشبینی تحصیلی دانش آموزان با خودکارآمدی ۰/۲۱، استعداد ۰/۲۵، کوشش ۰/۳۹ و بافت ۰/۵۱ باشد و بین ابعاد مهارت های اجتماعی و عاطفی با خوشبینی تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد. ضریب همبستگی بین خوشبینی تحصیلی با همکاری ۰/۵۱، خوش خلقی و سازگاری ۰/۲۰، احترام به دیگران ۰/۳۳، مسئولیت پذیری ۰/۴۵، امیدواری ۰/۱۰ و صبر و بردباری ۰/۵۱ باشد همچنین کوشش با کمترین میزان تاثیر با بتای (۰/۱۸) و بافت با بیشترین میزان تاثیر با بتای (۰/۴۱) متغیر خوشبینی تحصیلی را پیش بینی می کنند و از ابعاد مهارت های اجتماعی - عاطفی امیدواری با کمترین میزان تاثیر با بتای (۰/۱۰) و مسئولیت پذیری با بیشترین میزان تاثیر با بتای (۰/۵۴) خوشبینی تحصیلی را پیش بینی می کنند. با توجه به این یافته ها می توان نتیجه گیری کرد که اگر دانش آموزان از شاخص های

- 1 - Affective
- 2 - Cognitive
- 3 - Social grows



مهارت‌های اجتماعی - رشد عاطفی و خودکارآمدی بالای برخوردار باشند در مقابل خوشبینی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و مهارت‌های اجتماعی - رشد عاطفی و خودکارآمدی در جهت افزایش خوشبینی تحصیلی خیلی مهم می‌باشند. نتیجه بدست آمده با یافته‌های پژوهش‌های شعبانی (۱۳۸۸)، معین‌پور (۱۳۹۳)، حامدی نسب و عسگری (۱۳۹۷)، کارادماس (۲۰۰۶)، سزگین و اردوگان (۲۰۱۵) و یوسان و همکاران (۲۰۲۲) همخوانی دارد. با توجه به این نتایج پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

۱. با توجه به نقش خودکارآمدی و مهارت‌های اجتماعی و رشد عاطفی در پیش‌بینی خوشبینی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۶ تهران، پیشنهاد می‌گردد برنامه‌های از سوی روانشناسان و مشاوران و مسئولان مدارس (از جمله تدوین فوق برنامه‌های اردویی، فرهنگی، ورزشی و ...) در دانش‌آموزان صورت گیرد.

۲. پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان و کمک گرفتن از روان‌شناسان در جهت ارتقای میزان خوش‌بینی و رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان اقدامات لازم انجام شود.



منابع و مآخذ

- احمدی، سیداحمد و قاسمی، ابوالقاسم. (۱۳۷۸)، تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رشد اجتماعی فرزندان شبه خانواده تحت پوشش سازمان بهزیستی استان اصفهان، مجله دانش پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، دوره ۱۱، شماره اول، ۱۲۰-۱۶۰.
- امیر تاش، علی محمد؛ سبحانی‌نژاد، مهدی و عابدی، احمد (۱۳۸۵). مقایسه رشد اجتماعی دانش آموزان پسر ورزشکار و غیر ورزشکار دوره راهنمایی تحصیلی - فصلنامه المپیک - دوره ۱۴، شماره ۲، ۵۵-۸۶.
- بدری گرگری بیرامی، غلام. (۱۳۹۳). رابطه خوشبینی تحصیلی و جهت گیری هدف شغلی با رضایت شغلی معلمان. فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۶، شماره ۱۲۲، ۵۰-۶۳.
- بشرپور، سجاد و نصری نصرآبادی، بهنام. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی، کنفرانس بین المللی یافته‌های نوین پژوهشی در روانشناسی و علوم تربیتی.
- بی سپار، خدیجه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین معنای تحصیلی، سبک‌های مقابله‌ای و خوش‌بینی با فشار روانی ادراک شده در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور و آزاد اسلامی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی و میان رشته ای، دانشگاه ارومیه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- بیرامی، منصور و پورفرج عمران، مجید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی، خودکارآمدی و خوش‌بینی با اضطراب امتحان. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، دوره ۲۱، شماره (۷)، ۱۳۵-۱۵۰.
- حامدی نسب، صادق؛ عسگری، علی و پورشافعی، هادی (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان در رابطه بین خوش‌بینی علمی مدرسه و خودکارآمدی دانش‌آموزان، مجله روانشناسی مثبت، دوره ۳، شماره ۳، ۴۷-۶۰.
- ریش سفید، حسین (۱۴۰۰)، بررسی تاثیر رشد اجتماعی و عاطفی بر افزایش اعتماد و خوشبینی تحصیلی دانش‌آموزان، نشریه روان شناسی مثبت، دوره ۴، شماره ۵، ۱۲۳-۱۵۰.
- شعبانی، سمیه. (۱۳۸۸). تدوین مدل روابط خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و خوش‌بینی در پیش‌بینی کنندگی بهزیستی ذهنی دانشجویان دانشکده روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- قلی‌زاده، آذر و امینی، اعظم. (۱۳۸۱)، بررسی رابطه مشاکت دانش آموزان دختر دبیرستانهای خمینی شهر در فعالیت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی، ویژگی‌های جمعیت شناختی و رشد اجتماعی آنها در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۱۳۸۰. مجله دانش پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، دوره ۱۱، شماره ۱۳، ۲۵-۴۹.
- محمدی گرکانی، آذر؛ فریبرز، درتاج و علیرضا، کیامنش (۱۳۹۸)، اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی بر روی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر، نشریه: آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، دوره ۱۲، شماره ۴۵، ۱۳۳-۱۵۰.
- مرزبان، شهربانو. (۱۳۹۷). رابطه بین باورهای فراشناخت و باورهای خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله آفاق علوم انسانی، دوره ۳، شماره ۲۰، ۸۵-۱۰۸.
- مظاهری، زینب و صادقی، امیر. (۱۳۹۴). ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. مجله رویکردهای نوین آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی اصفهان، دوره ۱۰، شماره ۲، ۶۱-۸۰.
- نظری نورآبادی، پروین و داود ابراهیمی گله دار. (۱۳۹۶)، بررسی رشد اجتماعی عاطفی کودکان: مسایل مفاهیم کلیدی و سنجش و اندازه گیری، اولین همایش ملی علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روانشناسی و امنیت اجتماعی، تهران.
- نیرومند، علی و بابالو، فاطمه. (۱۳۹۷). رابطه هیجان‌های تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

Bandura, A. (2001). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change". Psychological Review (84), 191-215

Deweck, M. (2009). *Learned Helplessness and Intellectual Achievement*. Psychological Science, 250: 229-238.



Gurol.S & Kerimgil, K. L. (2018). *Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation*. Contemporary Educational Psychology, 29, 462-482.

Heininen, k. (2004), *Underpinning of dispositional optimism and pessimism and associated constructs*.

Karademas, F.C. (2006), *Self-efficacy, social support and well-being ,the role of optimism*. Personality and individual differences, 40, 1281-1290.

Kirby. L. & Dipaola M. (2017). *How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition*, Contemporary Educational Psychology, 31, 44-63.

Kurbanoglu, S.S. (2003). "Self- Efficacy: A concept closely linked to information literacy and lifelong learning ". Journal of Documentation (59)(6), 635-646

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R.W. (1991). *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation*. Journal of Counseling Psychology, 38(1), 30-38.

Pajares, F, & Schunk, D.H. (2012). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self- concept and school achievement*. Edited by R. Riding and S. Rayner. American, Cardora (Eds): Able publishing Anderson.

Salehi, M., Abdollahi, M., Abolfazli,E., & Taghvaei,E.(2014). *Study the Relationship between Academic Optimism of Teachers and Their Efficacy*. International Journal of Management and Humanity Sciences, 3 (9), 2985-2989.

Sezgin, F., Erdogan, O. (2015). *Academic Optimism, Hope and Zest for Work as Predictors of Teacher Self-efficacy and Perceived Success*, Educational Sciences: Theory & Practice, 15(1): 7-19.

Shahid, U. (2013). *Academic optimism of high school principals and teachers and the success of their students*. M.A Thesis, University of Texas.

Smith,D.H. (2015). Self - efficacy and academic motivation. Educational psychologist. 26. 207 – 231.