

بررسی رابطه بین روابط معلم-دانش آموز، توقعات معلم و خودکارآمدی تحصیلی با احساس خوشحالی در دانش آموزان مقطع ابتدایی

مریم شمسی بوراچالو<sup>۱</sup>، شقایق دانشمند کشکی<sup>۲</sup>، بیانه کدخدا<sup>۳</sup>، مهرنوش سلیمانی گچه<sup>۴</sup> و فرج قاسم زاده گچه<sup>۵</sup>

۱- کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پیام نور واحد ارومیه

۲- کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه پیام نور واحد ارومیه

۳. کارشناسی روانشناسی عمومی دانشگاه پیام نور واحد مهاباد

۴. کارشناسی جغرافیای انسانی دانشگاه پیام نور واحد ارومیه

۵. کارشناسی ارشد علوم کامپیوتر دانشگاه تبریز

## چکیده

در پژوهش حاضر نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تعامل معلم - دانش آموز و انتظارات معلم با شادمانی مورد بررسی قرار گرفت. نمونه‌ای مشتمل بر ۴۹۰ دانش آموز ابتدایی مدارس ارومیه، به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای با واحد نمونه‌ای کلاس انتخاب شدند و در پژوهش مشارکت داشتند. مشارکت‌کنندگان چهار پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموزان و بلز، کریتون، لوی و هویمایرز؛ پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شوآرتزر و جروسلم؛ پرسشنامه انتظار معلم از دانش‌آموز بولاچ و پرسشنامه شادکامی آکسفورد آرگیل و لوپ را تکمیل نمودند. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که اولاً، برخی از ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی شادمانی را دارند. ثانیاً، برخی از ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم پیش‌بینی‌کننده مستقیم خودکارآمدی هستند. ثالثاً خودکارآمدی نقش واسطه‌ای بین ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم و شادمانی دارد. روابط بین متغیرهای مذکور در قالب یک مدل آماری مورد بررسی قرار گرفته- اند. یافته‌ها با توجه به تحقیقات پیشین به بحث گذاشته شده اند و پیشنهادات برای پژوهش بیشتر در این زمینه مطرح شده است.

واژگان کلیدی: تعامل معلم - دانش‌آموز، انتظار معلم از دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی، شادمانی.

## ۱- مقدمه

شادی مفهوم گسترده و پیچیده‌ای دارد که بر اساس درک بشر در ادوار مختلف تعاریف متعدد و متنوعی را در گستره علوم شناختی به خود دیده است. در خصوص تعریف شادی در حوزه‌های مختلف مانند فلسفه، اقتصاد و به‌ویژه علوم اجتماعی مطالعات بسیاری انجام شده است. بالندگی و نشاط و سرزندگی انسان به دلیل تأثیر قابل ملاحظه‌ای که بر تمامی جنبه‌های شخصیتی انسان و چگونگی بروز رفتارهای مختلف او دارد، همواره مورد توجه محققان و پژوهشگران بوده است. از آنجا که انسان موجودی تک بعدی نیست و شخصیت او از ابعاد شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی و معین وی تشکیل یافته است و سلامت روانی و جسمانی وی مرهون رشد همه جانبه و هماهنگ این ابعاد است، بنابراین یکی از متغیرهای برجسته برای مطالعه و بررسی شادمانی است با یک نگاه اساسی می‌توان گفت که شادی به رشد متعادل و سلامت آدمی می‌انجامد و راه را جهت پرورش صحیح‌تر و وسیع‌تر هموار می‌سازد. از این رو رشد فردی و توسعه اجتماعی به این امر بستگی دارد که تا چه اندازه به این امر بها داده شود و تا چه اندازه به موقعیت عمل شود. در واقع شادمانی از جمله ارمان‌های آفرینش است که نقش مهمی در بهداشت روانی انسان دارد، اما این ارمان به خودی خود به دست نمی‌آید و برای وصول آن باید برنامه‌ریزی هدفمند نمود.

مفهوم شادی و رسیدن به آن همواره مورد توجه جامعه بشری بوده است. این مفهوم پیچیده و چند وجهی در طول تاریخ تعاریف متنوعی از دیدگاه فیلسوفان و اندیشمندان داشته است. فیلسوفان شادی را در حوزه انتزاع، با دو تعریف کلی سعادت‌گرا و لذت‌گرا شناخته‌اند. پس از عصر روشنگری، اندیشمندان روش‌های علمی‌ای را برای تعریف شادی مطرح کردند که غالباً اندازه‌گیری شادی را از طریق معیارهای کمی، مانند سطح درآمد افراد میسر می‌ساخت. در اواخر قرن بیستم، رویکرد های اجتماعی در حوزه مطالعات میان رشته‌ای اقتصاد شادی، نشان داد تعاملات میان افراد، از مهم‌ترین عوامل شادی است.

شواهد حاکی از آن است که در مقایسه با ابعاد شناختی، در فضاهای آموزشی کمتر به ابعاد هیجانی و عاطفی توجه شده است. ظاهراً توجه به پیشرفت تحصیلی چنان سایه سنگینی بر نظام آموزشی افکنده است که سایر پیامدها مورد غفلت قرار گرفته است. از جمله توجه به پرورش دانش‌آموزان شاد و پر نشاط. دانش‌آموزان به واسطه یکنواختی برنامه‌ها و مشکلاتی چون روابط انسانی نامناسب، حجم تکالیف زیاد، امتحانات و ارزشیابی به حضور در مدارس علاقه‌ای ندارند شاهد دیگر این مدعا نگاه‌های مکرر دانش‌آموزان به ساعت منتظر پایان ساعت مدرسه و رهایی از آن هستند. توجه به این نکته لزوم تجدید نظر در شیوه اداره مدرسه و برنامه‌های آن را گوشزد می‌کند.

ریچارد کارسون معتقد است که شادمانی حالتی از ذهن است نه رشته‌ای از حوادث. احساسی آرامش‌بخش که می‌توانید همیشه تجربه‌اش کنید و با آن زندگی کنید نه چیزی که برای یافتنش نیاز به جستجو داشته باشید. شادمانی در خارج از وجود شما نیست بلکه یک احساس است. دیوید مایرز، سلامت روانی فرد را در میزان داشتن سرخوشی فرد می‌داند و سرخوشی (خوشحالی) را چنین تعریف می‌کند: «نوعی احساس امنیت. احساس این که زندگی به طور کلی به خوبی می‌گذرد.» این حالت خوشی و نشاط زودگذر نیست و دارای دوام نسبتاً پایداری است که بستگی به عوامل متعددی دارد. خوشحالی به سن یا میزان درآمد، مرد یا زن بستگی ندارد، ولی به بعضی خصوصیات شخصیت فرد و مهارت‌های او، داشتن روابط نزدیک با دیگران و برخورداری از اعتقادات مذهبی و عمل کردن به آن‌ها مربوط است.

شادی یا شادمانی، خوشحالی یا خرسندی یک حالت روانی است که در آن فرد احساس عشق، سرور، خوشبختی یا شاد بودن می‌کند. به فردی که دارای چنین حالتی باشد شاد، خرسند یا خوشحال گفته می‌شود. مسائل مختلفی مانند مسائل زیستی، روان‌شناختی یا دینی برای تعریف و دلیل خرسندی آورده شده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شادی رابطه‌ای مستقیمی با مسائلی همچون پیوندها و تعامل‌های اجتماعی، وضعیت فرد از نظر داشتن شریک زندگی، کار، درآمد و حتی نزدیکی به انسان‌های شاد دارد. افرادی که در جشن‌ها، دیدارها و محفل‌ها شرکت می‌کنند، از میزان شادی بیشتری برخوردار هستند. افراد زیادی شادی و خوشحالی را برابر با احساس خوشبختی و سربلندی می‌دانند. تعاریف مختلفی از «شادی» ارائه شده است. در تعریف لفظی، شادی را «خوشدلی»، «شادمانی»، «آرامش» و مقابل اندوه و غم تعریف کرده و معادل‌های آن را لغاتی همانند «بهجت»، «طرب»، «انبساط»، و «فرح» دانسته‌اند. برخی فیلسوفان معتقدند، «شادی» همان «مطلوب» ماست. و نیاز به تعریف ندارد. و شادی را با علم حضوری در خود

می‌یابیم و بدیهی است و به تعریف نظری نیاز نیست. با این حال تعاریفی از آن ارائه شده است. قدیمی‌ترین تعریف شادی از افلاطون است. وی سه بعد برای روح انسان قائل است که عبارت‌اند از: عقل، شهوت و خشم. و برای هر کدام از آنها، شادی خاصی قائل است. معلم و روحیه‌ی او یکی از عواملی است که باعث ایجاد حس مثبت و منفی در دانش‌آموزان می‌شود. معلم آهنگ و فضا و جو کلاس درس را تنظیم می‌کند. برای پرورش روح دانش‌آموزان باید روح معلم شاد باشد. معلمانی که نمی‌توانند حضور توانمند در کلاس داشته باشند، از لحاظ انتقال فکری با دانش‌آموزان هماهنگ نیستند و برای پاسخ‌گویی به دانش‌آموزان آمادگی ندارند. اگر دانش‌آموزان بدانند چه باید بخوانند، چرا باید بخوانند، دروسی که باید بخوانند چه سودی در آینده‌ی نزدیک و دور برای آن‌ها دارد، موارد کاربرد درس در جامعه کجاست و چگونه مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ اهداف برای آن‌ها روشن می‌شود و به درس و معلم خود رغبت پیدا می‌کنند و محیط کلاس و مدرسه برای آن‌ها شاد و نشاط‌آفرین می‌شود. پس معلم باید با انواع روش‌های تدریس، تشویق و تنبیه آشنایی داشته باشد و همواره اطلاعاتش به روز باشد.

به طور کلی ارتباطات انسانی را به دو مقوله کلامی و غیرکلامی تقسیم می‌کنند. بیشتر متخصصان تعلیم و تربیت، ارتباط را نوعی رابطه دوطرفه می‌دانند، هر چند که رابطه یک طرفه نیز ممکن است وجود داشته باشد. ارتباطات معلم - شاگرد هر دو ویژگی را دارد. هم کلامی و هم غیرکلامی است. هرگاه معلم مطرح‌کننده سؤال یا اظهارکننده پیام و مطلبی است باید در نهایت بداند واکنش شاگردان نسبت به آن چه بوده است (بازخورد). عمده‌ترین مسأله و مهم‌ترین مهارت هنگام تدریس، برقراری ارتباط صحیح میان معلم و شاگردان است. چنانچه این رابطه به خوبی برقرار شود، هدف‌های آموزشی با کیفیت و سهولت بیشتری تحقق می‌یابند. برقراری ارتباط دارای اصول و فنون شناخته شده‌ای است که آشنایی با آنها برای معلمان ضرورت دارد. برخلاف روابط جامد مکانیکی، رابطه معلم با شاگردان در کلاس درس از نوع روابط پیچیده انسانی است و در برقراری ارتباط انسانی عوامل متعدد و گوناگونی مؤثرند.

معلم نقش مهمی در سلامت فکری و روانی دانش‌آموزان دارد. به طوری که مطالعات نشان داده است دانش‌آموزان معلمان متعادل، از تعادل روانی و آرامش بیشتری برخوردارند. فاندروز در تحقیقی بر روی ۱۹۶۵ دانش‌آموز در مورد اثر رفتار معلم روی دانش‌آموزان مطالعه و مشاهده کرد که در بسیاری از موارد رفتار غیرمستقیم معلم مانند جایزه دادن، قبول عواطف دانش‌آموز و ... مؤثرتر از رفتار مستقیم مانند سخنرانی، بحث و ... است. آنچه در ارتباط بالغ - کودک مهم‌ترین موضوع محسوب می‌شود، کیفیت فرآیند آن است. کودک مستحق دریافت پیام‌های سالم از بالغ است. سلامت روانی بستگی به این دارد که شخص به واقعیت‌های درونی خویش اعتماد کند.

روابط معلم و دانش‌آموز بخش اصلی آموزش و یادگیری موفق محسوب می‌شود. بدیهی است که دانش‌آموزان در بسیاری از محیط‌های یادگیری به معلمان خود نیازمندند. به عبارت روشن‌تر، معلمان برای دانش‌آموزان در حکم پایگاهی امن در برابر مشکلات و راهنمایی برای کشف و تجربه جهان پیرامون هستند. کیفیت تعامل معلمان با دانش‌آموزان در کلاس درس برای موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، با توجه به اظهارات محققان اهمیتی ویژه دارد. با همه این توصیفات می‌توان مدعی بود که چگونگی رابطه معلم با دانش‌آموزان نقشی اساسی در انگیزه، یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان دارد.

تأثیر انتظارات معلم بر رفتار دانش‌آموزان طرحی است که پس از تحقیقات مشهور روزنتال و یاکوبسن (۱۹۶۸) ارائه شد و «پیشگویی خودکامبخش» یا «اثر پیگمالیون» نامیده شد. در این تحقیق به طور ساختگی طی یک آزمون دانش‌آموزان به ظاهر با استعداد به صورت تصادفی مشخص شدند و به معلمان معرفی شدند. اگرچه این دانش‌آموزان حقیقتاً دارای چنین استعدادی نبودند اما در پایان سال، در مقایسه به دیگران از پیشرفت بالاتری برخوردار بودند.

خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی و کاهش استرس می‌شود. بنابراین شناسایی عواملی مؤثر بر خودکارآمدی می‌تواند تأثیر بسزایی در موفقیت تحصیلی دانشجویان و پیشرفت نظام آموزشی داشته باشد. به گفته آلبرت بندورا، روانشناسی که خودش در ابتدا این مفهوم را به وجود آورد، خودکارآمدی قضاوتی شخصی از چگونگی انجام کارهایی است که تأثیرات آن‌ها به آینده مرتبط می‌شود. روانشناسان خودکارآمدی را از زوایای مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند. کتی کولب عبارت ذیل را به تعریف بندورا از خودکارآمدی اضافه می‌کند. «باور به توانایی‌های ذاتی به معنی ارزش‌گذاری مجموعه‌خاصی از نقاط قوت شناختی است. همچنان شامل عزم و پشتکار برای غلبه بر موانعی است که در مسیر استفاده از آن توانایی‌های ذاتی، برای رسیدن به اهداف، قرار می‌گیرند.» خودکارآمدی، بر همه زمینه‌های تلاش انسان اثر می‌گذارد. خودکارآمدی از طریق تعیین باورهایی که یک فرد در مورد

قدرت خود بر تأثیرگذاری بر موقعیت‌ها دارد، بر قدرت واقعی فرد در هنگام مواجهه با چالش‌ها و انتخاب‌هایی که فرد انجام می‌دهد، تأثیر دارد.

روانشناس آلبرت بندورا، خودکارآمدی را به عنوان «باور شخص به موفقیت در یک موقعیت خاص یا انجام یک وظیفه است.» می‌داند حس خودکارآمدی می‌تواند نقش مهمی در رسیدن به اهداف، انجام وظایف و فائق آمدن بر چالش‌ها داشته باشد. نظریه خودکارآمدی بر مرکز نظریه اجتماعی-شناختی بندورا تکیه دارد. نظریه‌ای که بر نقش یادگیری مشاهده‌ای و تجربیات اجتماعی در رشد شخصیت تأکید می‌کند. مفهوم اصلی در نظریه اجتماعی-شناختی این است که کنش‌ها و واکنش‌های یک فرد، اعم از رفتارهای اجتماعی و فرایندهای شناختی، در تقریباً تمامی موقعیت‌ها از افعالی که وی در دیگران مشاهده کرده‌است تأثیر می‌پذیرد. از آن‌جایی که خودکارآمدی به وسیله تجربیات خارجی و خود ادراکی توسعه یافته‌است و بر خروجی بسیاری از اتفاقات تأثیر می‌گذارد؛ جنبه مهمی از نظریه شناختی-اجتماعی است. خودکارآمدی نمود درک فردی از عوامل اجتماعی بیرونی است. بر اساس نظریه بندورا، افراد با خودکارآمدی بالا، یعنی افرادی که باور دارند می‌توانند به درستی عمل کنند، بیشتر وظایف سخت را به عنوان چیزی می‌شناسند که باید به آن مسلط شوند، نه اینکه از آن دوری کنند. امروزه روانشناسان معتقدند که احساس خودکارآمدی می‌تواند در موفقیت ما در یک کار تأثیر بگذارد و حتی نقش آن را پررنگ‌تر از استعداد می‌داند؛ با این حال از نقش استعداد در زندگی نیز نباید غافل شد. آلبرت بندورا این تئوری را مطرح کرد و ۴ منبع اصلی برای دستیابی به آن را معرفی کرد: تجربه‌های موفق، مدل‌سازی اجتماعی، اقتناع اجتماعی، پاسخ‌های روانشناختی. تأثیرگذارترین منبع در تقویت این باور، نتیجه تفسیری است که فرد از عملکرد یا تجربه قبلی خود داشته است. به عبارت ساده‌تر، زمانی که شما می‌توانید یک کار را با موفقیت به پایان برسانید، حس خودکارآمدی شما تقویت می‌شود و در مقابل آن وقتی در مواجهه با یک چالش شکست می‌خورید، این می‌تواند این حس را تضعیف کند. از نظر بندورا مؤثرترین راه برای ایجاد این حس همین تجربه‌های موفق است. اگر قبلاً بارها توانسته باشید کاری را انجام دهید، احتمالاً باور دارید باز هم می‌توانید آن کار را انجام دهید. این عامل توضیح می‌دهد که چرا تقویت این باور می‌تواند کاری دشوار باشد. فرض کنید شما برای انجام کاری احساس کارآمدی پایینی دارید. احتمالاً شما از انجام این کار اجتناب می‌کنید. دومین منبع از طریق مشاهده اطرافیان، به‌ویژه افرادی که آن‌ها را به‌عنوان الگو در نظر می‌گیرید، به دست می‌آید. زمانی که می‌بینید افرادی شبیه به شما می‌توانند یک کار را با موفقیت به انجام برسانند، این باور در شما ایجاد می‌شود که شما نیز می‌توانید فعالیت‌های مشابه با آن را با موفقیت انجام دهید. افراد تأثیرگذار در زندگی مثل والدین، معلم‌ها یا مدیران می‌توانند این باور را در شما تقویت کنند که شما آنچه را که برای موفقیت لازم است در خود دارید. تشویق شفاهی دیگران به شما کمک می‌کند تا بتوانید بر شک و تردیدتان غلبه کنید و تلاش بیشتری کنید. زمانی که کسی به شما چیزی دلگرم‌کننده می‌گوید، به شما در رسیدن به اهدافتان کمک می‌کند. اگر این گفته‌ها دلسردکننده باشند، می‌توانند تأثیر معکوس داشته باشند. هرچه شخص گوینده معتبرتر باشد، تأثیر آن بیشتر خواهد بود. فرض کنید هم معلم نقاشی شما و هم رفیقتان به شما بگویند که نقاشی شما شاهکار است. حرف کدام یک بیشتر می‌تواند اثرگذار باشد؟ قطعاً معلم شما؛ چراکه تخصص بیشتری دارد. پاسخ‌های روان شناختی وضعیتی که در آن قرار دارید، روی نحوه قضاوت شما درباره خودکارآمدی تأثیرگذار است؛ برای مثال افسردگی می‌تواند اعتمادی را که به توانایی‌هایتان دارید، کاهش دهد.

زمانی که دانش‌آموزان خودکارآمدی بالایی داشته باشند، دید مثبتی پیدا می‌کنند؛ در نتیجه می‌توانند عملکرد بهتری در مدرسه داشته باشند. یکی از کارهایی که معلم‌ها می‌توانند برای افزایش این باور در دانش‌آموزان انجام دهند، این است که آن‌ها را برای موفقیت‌هایشان تشویق کنند. خودکارآمدی تحصیلی، مرتبط به این باور است که فرد می‌تواند وظایف تحصیلی خود را با موفقیت به پایان برساند.

با این وجود بررسی ادبیات پژوهش در حیطه شادمانی نشان می‌دهد که تحقیقات در زمینه شادمانی بچه‌های مدرسه بسیار ناچیز است. به عبارت دیگر شناسایی متغیرهای کلیدی در جهت شاد کردن محیط مدرسه برای دانش‌آموزان کمتر مورد توجه بوده است. از آنجا که در نظام تعلیم و تربیت کشورهای مختلف، معلم پیشگام اجرای برنامه‌های آموزشی به شمار می‌رود و بطور دایم با دانش‌آموزان در ارتباط است، رفتارهای او تأثیر بسزایی در عواطف دانش‌آموزان دارد. لذا به منظور آگاهی از تأثیر معلم به عنوان یکی از عناصر اصلی در سیستم آموزشی بر میزان شادمانی دانش‌آموز پژوهش حاضر انجام شد.

## ۲. روش پژوهش

در پژوهش صورت گرفته، با توجه به اهداف و به منظور آزمودن فرضیه‌های پژوهش از روش توصیفی از نوع همبستگی استفاده گردیده است. جامعه آماری در این پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مدارس شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بوده است. نمونه مورد



بررسی شامل ۴۹۰ دانش‌آموز از مناطق شهر ارومیه بود که از این تعداد ۲۶۴ نفر دختر و ۲۰۶ نفر پسر بودند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش روش نمونه خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. به این صورت که در میان تمام مدارس مقطع ابتدایی شهر ارومیه از هر ناحیه ۴ مدرسه و در هر مدرسه ۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و کلیه افراد آن دو کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. از مجموع ۴۹۰ پرسشنامه تکمیل شده، ۲۶ پرسشنامه به دلیل عدم دقت و یا نقص در پاسخگویی مورد تحلیل قرار نگرفت و در تحلیل نهایی نمونه پژوهش به ۴۴۴ نفر (۲۵۸ نفر دختر و ۱۸۶ نفر پسر) تقلیل یافت. لازم به ذکر است که میانگین سن آزمودنی‌ها ۱۴/۶ می‌باشد.

### ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از چهار پرسشنامه شامل پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموز، پرسشنامه انتظار معلم از دانش‌آموز، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی و پرسشنامه شادکامی آکسفورد استفاده گردیده است. در ادامه به توصیف و معرفی هر کدام از ابزارهای مذکور اقدام شده است.

### پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموز:

پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموزان توسط وبلز، کریتون، لوی و هویمایرز (۱۹۹۳) بر اساس مدل لری (۱۹۷۵) در مورد رفتارهای معلم در کلاس درس ساخته شده است. ابزار مذکور تصویری از ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای معلم در کلاس ارائه می‌کند. فرم اصلی این پرسشنامه ۷۷ گویه است که پاسخ‌ها بر روی مقیاس ۵ نقطه‌ای لایکرت قرار دارند. پرسشنامه حاضر به بیش از ۱۵ زبان دنیا ترجمه شده است و در ۱۲۰ مطالعه در کشورهای متعدد به کار رفته است (بروک، فیشر، برکلنمز، وبلز و ریچاردز، ۲۰۰۶؛ به نقل از خوشبخت، ۱۳۸۷). این پرسشنامه در کشورهای هلند، آمریکا، استرالیا، انگلیس، سنگاپور و فیلیپین، هنگ کنگ، کره، برونی، فیجی، موریتانی و اندونزی به کار گرفته شده است.

### پرسشنامه انتظار معلم از دانش‌آموز:

برای اندازه‌گیری انتظارات معلم، از مقیاس انتظارات مربوط به مقیاس اندازه فرهنگ و جو مدرسه با نام «بررسی رشد تدریس» که توسط بولاچ (۲۰۰۲) ساخته شده، استفاده می‌گردد. این مقیاس ۸ گویه دارد که پاسخ‌های آن بر روی پیوستاری از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم قرار دارد. این مقیاس به گونه‌ای ست که از نقطه نظر افراد مختلف، می‌توان انتظار از پیشرفت دانش‌آموزان را اندازه‌گیری نمود. در پژوهش حاضر، مخاطب مقیاس، دانش‌آموزان می‌باشد، یعنی انتظارات معلم از دید دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌شود. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر منظور از تعامل معلم و دانش‌آموز و انتظارات معلم از دانش‌آموز، معلم علوم می‌باشد. دانش‌آموزان در پاسخگویی به سوالات، معلم علوم خود را مد نظر قرار دادند. روایی این مقیاس توسط خوشبخت (۱۳۸۷) احراز و مطلوب گزارش شده است. روایی صوری این پرسشنامه مورد تأیید اساتید و مدرسان روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز قرار گرفته است. روایی سازه‌های این مقیاس به شیوه همبستگی نمره هر گویه با نمره کل محاسبه شده است. تحلیل عاملی این مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی توسط خوشبخت (۱۳۸۶) مورد بررسی قرار گرفت. در این مقیاس پاسخ هر گویه روی طیف لایکرتی چهار نقطه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف قرار دارد. بنابراین هر گویه نمره‌های بین ۱ تا ۴ راه خود اختصاص می‌دهد. نمره نهایی مقیاس می‌تواند بین ۹ تا ۳۶ قرار داشته باشد. با توجه به روایی مطلوب این ابزار در تحقیق خوشبخت (۱۳۸۷) و وجود شواهد کافی در مورد روایی این ابزار، در پژوهش حاضر برای بررسی روایی ضرورتی دیده نشد. در مورد پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب حاصله برابر با ۰/۷۳ می‌باشد.

### پرسشنامه خودکارآمدی عمومی

این مقیاس در دهه ۱۹۷۹ توسط شوارزر و جروسلم (۱۹۹۵) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۰ گویه با دو خرده مقیاس جداگانه خودکارآمدی عمومی و خودکارآمدی اجتماعی بود که در سال ۱۹۸۱ به یک مقیاس ۱۰ گویه‌ای کاهش یافت که تاکنون به ۲۸ زبان دیگر برگردانده شده است (رجبی، ۱۳۸۵). در این پرسشنامه برای نمره‌گذاری هر عبارت نمره‌های بین ۱ (کاملاً مخالف من) تا ۴ (کاملاً شبیه من) به هر پاسخگو تعلق می‌گیرد. بنابراین حداقل نمره این پرسشنامه برای هر فرد ۱۰ و حداکثر ۴۰ می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس خودکارآمدی عمومی در کشورهای گوناگون چنین گزارش شده: در ایران ۰/۸۲، در فرانسه ۰/۸۹، در بریتانیا ۰/۷۸، در کاستاریکا ۰/۸۱ که ضرایب به دست آمده نشان دهنده همسانی درونی گزینه‌های این مقیاس در میان مردم گوناگون جهان است. شوارزر، اسمیت و تانگ (۲۰۰۰) ضریب روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی را با سبک اسنادی خوشبینانه در گروهی از دانشجویان ۰/۴۹ و با ادراک چالش در موقعیت فشارزا ۰/۴۵ و برای آموزگاران با خودتنظیمی ۰/۵۸ به دست آوردند که همه ضرایب معنادار بود.

### پرسشنامه شادکامی آکسفورد

فهرست ۲۹ گزاره‌ای شادکامی آکسفورد برای اولین بار توسط آرگیل و لو (۱۹۸۹)، به نقل از کار، (۲۰۰۴) ساخته شده است. به این ترتیب که آرگیل پس از رایزنی با آرون بک، بر آن شد تا جمله‌های فهرست افسردگی بک را معکوس کند و به این ترتیب ۲۱ گزاره تهیه کرد. سپس گزاره

دیگر به آن افزود تا سایر جنبه‌های شادکامی را نیز در بر گیرد. سرانجام فهرست ۳۲ گزاره‌ای را در مورد ۸ دانشجو اجرا نمود و از آنها خواست تا پس از مرتب کردن گزینه‌ها، درباره اعتبار صوری آن نیز قضاوت کنند. با ایجاد تغییر در برخی از گزاره‌های آزمون و حذف ۳ گزاره فرم نهایی به فهرست ۲۹ گزاره‌های تقلیل یافت. هر گزاره به صورت ۴ گزینه‌ای طراحی شده است. در هر گزاره چهار عبارت به گونه‌ای درجه‌بندی شده‌اند که هر عبارت نسبت به عبارت قبلی شاخص درجه بیشتری از شادی است. برای نمره‌گذاری پرسشنامه نیز در هر گویه به گزینه‌ای که بیانگر حداکثر شادی است نمره ۴ و عبارتی که بیانگر عدم شادی است نمره یک تعلق می‌گیرد. آرگیل، مارتین، فورنهام و بروینگ (۱۹۹۰). برخی به منظور تعیین پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عامل، همبستگی نمره هر گویه با نمره کل و همبستگی با مقیاس تک استفاده کرد که روایی و پایایی آن را مطلوب گزارش کردند.

### شیوه جمع‌آوری اطلاعات

پس از گزینش تصادفی کلاس‌ها در مدارس ابتدایی، قبل از ارائه پرسشنامه به منظور جلب همکاری دانش‌آموزان، توضیحات لازم در مورد نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها و هدف پژوهش بصورت شفاهی ارائه شد. سپس پرسشنامه‌ها توزیع شد و پس از تکمیل، جمع‌آوری شد. مدت زمانی که صرف پاسخدهی به پرسشنامه می‌شد به طور تقریبی بین ۴۰ تا ۵۰ دقیقه بود.

### روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

بعد از نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها و مشخص شدن نمرات آزمودنی‌ها، اعمال مربوط به مرتب و خلاصه کردن داده‌ها با استفاده از تکنیک-های آماری لازم انجام شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات در این پژوهش، ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی، اعم از دامنه، میانگین و انحراف استاندارد، مشخص گردید. در مرحله بعد به منظور پاسخدهی به سؤالات مطرح شده، از روش آماری رگرسیون به شیوه متوالی همزمان و با به کارگیری مراحل پیشنهادی بارون و کنی استفاده شد. از روش همبستگی به منظور تعیین رابطه میزان ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظار معلم از دانش‌آموز، ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و خودکارآمدی و شادمانی، انتظار معلم از دانش‌آموز و خودکارآمدی و شادمانی استفاده شد. لازم به ذکر است که کلیه تحلیل‌های آماری در این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS انجام شد.

### ۳. یافته‌ها

جدول ۱- نمرات و درصد بهبودی دانش‌آموزان در شادی و خوشحالی

آزمودنی	خط پایه	پیگیری	میانگین مداخلات	SD مداخلات	درصد کاهش نمرات	درصد بهبودی پس از درمان	تغییر پذیری پس از درمان	اندازه اثر پس از درمان	درصد بهبودی پیگیری	تغییر پذیری پیگیری	اندازه اثر پیگیری
۱	۶۱	۳۱	۵۴/۳۳	۶/۱۲	۱۹/۴۱	۲۴	۲/۹۳	۱/۹۲	۸۱	۳۱	۱/۹۹
۲	۹۴	۵۸	۱۶/۶۶	۹/۵۱	۱۹/۱۴	۲۳/۶۸	۲/۵۶	۱/۱۸	۶۲/۱۶	۳۶	۱/۹۹
۳	۱۱	۴۶	۱۶/۳۳	۸/۱۲	۲۲/۱۱	۲۸/۳۳	۲/۹۱	۱/۸۲	۶۱/۳۹	۳۱	۱/۹۹
۴	۶۲	۳۱	۴۷	۶/۵۵	۲۵/۸۱	۸۳/۱	۴/۱۹	۱/۸۴	۱۱۱	۳۱	۱/۹۲
۵	۶۲	۳۱	۵۲	۶	۱۶/۱۲	۱۹/۲۳	۲/۳۲	۱/۱۵	۶۱/۵۶	۲۵	۱/۹۹

**جدول ۲- نمرات و درصد بهبودی آزمودنی‌ها در خودکارآمدی**

اندازه اثر پیگیری	تغییر پذیری پیگیری	درصد بهبودی پیگیری	اندازه اثر پس از درمان	تغییر پذیری پس از درمان	درصد بهبودی پس از درمان	درصد کاهش نمرات	SD مداخلات	میانگین مداخلات	خط پایه	آزمودنی	
									پیگیری		
۱/۹۹	۳۲	۱۱۱	۱/۶۱	۸/۸۴	۱۹/۶۱	۱۶/۳۹	۱/۱۹	۵۶/۶۶	۲۹	۶۱	۱
۱/۹۹	۳۶	۵۱	۱/۱۱	۲/۴۱	۲۲/۱۲	۱۵/۵۱	۱۱/۱۱	۸۴/۶۶	۱۲	۱۱۷	۲
۱/۹۹	۳۲	۶۱	۱/۸۱	۲/۱۵	۲۵	۲۱	۸/۵۱	۹۴/۳۳	۵۳	۸۵	۳
۱/۹۹	۳۸	۹۱	۱/۸۱	۲/۱۱	۳۱	۲۳/۱۵	۹/۲۹	۶۱/۶۶	۵۲	۸۱	۴
۱/۹۹	۳۱	۷۱	۲/۱۵	۲/۳۱	۳۸	۲۱/۶۹	۱۱/۵۹	۴۱/۶۶۴	۳۴	۶۵	۵

نمرات هر پنج آزمودنی در مقیاس پرخاشگری در طی جلسات کاهش یافته و این کاهش تا پایان جلسات و تا جلسه پیگیری ادامه داشته است.

**جدول ۳- نمرات و درصد بهبودی آزمودنی‌ها در روابط معلم-دانش آموز**

اندازه اثر پیگیری	تغییر پذیری پیگیری	درصد بهبودی پیگیری	اندازه اثر پس از درمان	تغییر پذیری پس از درمان	درصد بهبودی پس از درمان	درصد کاهش نمرات	SD مداخلات	میانگین مداخلات	خط پایه	آزمودنی	
									پیگیری		
۱/۹۹	۲۱	۸۱	۱/۸۸	۳/۱۹	۳۱	۲۴/۱۳	۱۱/۵۱	۴۴	۳۱	۵۸	۱
۱/۹۹	۳۱	۱۱۱	۱/۸۳	۳/۱۶	۵۱	۳۳/۸۹	۹/۱۹	۳۹	۲۸	۵۹	۲
۱/۹۹	۳۴	۱۸۸	۱/۹۲	۴/۹۲	۱۱۸	۵۱/۹۲	۱/۵۱	۲۵/۶۶	۱۸	۵۲	۳
۱/۹۹	۲۵	۱۱۴	۱/۱۹	۲/۶۳	۴۱	۵۴/۲۶	۱/۱۱	۳۵/۶۶	۲۴	۴۹	۴
۱/۹۹	۳۵	۸۷/۱۵	۱/۱۵	۲/۲۹	۳۱	۲۱/۴۱	۱۱/۱۱	۴۵/۶۶	۳۲	۶۲	۵

جدول ۴- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
حمایت و هدایت معلم	۱					
عدم اطمینان معلم	-۰/۵۷**	۱				
کنترل و جهت دهی معلم	-۰/۳۸**	۰/۴۲**	۱			
انتظار معلم	۰/۵۷**	-۰/۳۸**	-۰/۲۴**	۱		
خودکارآمدی	۰/۲۱**	-۰/۱۸**	-۰/۲۱**	۰/۲۱**	۱	
شادمانی	۰/۳۷**	-۰/۳۴**	-۰/۲۳**	-۰/۲۴**	-۰/۴۲**	۱

جدول ۵- رگرسیون همزمان شادمانی روی ابعاد تعامل معلم - دانش آموز و انتظارات معلم

متغیر پیش بین	$\beta$	R2	R	F	P	مقدار t	$P \leq$
حمایت و هدایت معلم	۰/۱۲	۰/۱۶	۰/۴	۲۱/۲۹	۰/۰۰۰	۱/۹	۰/۰۴
عدم اطمینان معلم	-۰/۱۹						
کنترل و جهت دهی معلم	-۰/۰۸						
انتظارات معلم	۰/۱۱						

#### ۴. بحث و نتیجه گیری:

در راستای پاسخ آزمون این فرض، تحلیل رگرسیونی انجام شد. نتایج حاکی از این بود که از بین ابعاد سه گانه تعامل معلم - دانش آموز بعد حمایت و هدایت معلم، شادمانی دانش آموز را به نحوی معنادار پیش بینی می کند. در پژوهش حاضر، حمایت و هدایت معلم شامل رفتارهایی چون وضوح، روشنی و سازماندهی در ارائه درس و توضیح مکرر در صورت نیاز، اشتیاق و توجه به دانش آموزان و نیازهای آنان و کمک و راهنمایی شاگردان در مواقع نیاز می باشد. همسو با نتیجه فوق در مورد تأثیر مثبت رفتارهای حمایت گرایانه معلم بر شادی، گلاسر زیگودا و فوب (۲۰۰۸) بیان می کنند صلاحیت های معلم در آموزش با اضطراب و بهزیستی دانش آموزان در رابطه می باشد. وقتی معلم درس را با وضوح و روشنی تدریس می نماید، رابطه قوی با عواطف مثبت دانش آموزان دارد. وضوح و روشنی در تدریس، یادگیری را تسریع می بخشد و از آنجا که دانش آموزان اهداف یادگیری را درک می کنند در فرایند یادگیری احساس بهزیستی به آنها دست می دهد و درک اهداف و در پی آن یادگیری، اضطراب و استرس دانش آموز را کاهش می دهد. یافته دینر (۲۰۰۰، به نقل از گلاسر زیگودا و فوب، ۲۰۰۸)، هاشر (۲۰۰۳، به نقل از گلاسر زیگودا و فوب، ۲۰۰۸) نیز با یافته های این تحقیق همسو می باشند. این دو محقق بیان می کنند که توجه به دانش آموزان، احساس پذیرش اجتماعی را در آنها بوجود می آورد و جو اجتماعی مثبت در کلاس را بر می انگیزد، و در نتیجه عواطف مثبت را در کلاس به بار می آورد. در راستای این یافته ساراسون (۱۹۸۴) نیز با تحقیق بر روی عواطف منفی بیان داشت که ابعاد آموزشی متفاوت مانند سازمان ندادن مطالب، موجبات اضطراب را فراهم می سازد. همسو با این یافته، تحقیقات دیگری نیز، به طور مکرر روابط مثبت بین معلم - دانش آموز و گستره وسیعی از پیامدهای مطلوب



تحصیلی شامل پیشرفت تحصیلی، رشد ذهنی، سطح آرزوی تحصیلی و رضایت تحصیلی را مدلل ساخته‌اند. این یافته همچنین با نتیجه تحقیقاتی که بیان می‌دارند تعاملات مثبت بین معلم و دانش‌آموزان یا سایر دست‌اندرکاران امر آموزش با دانش‌آموزان اثرات مثبتی بر خودپنداره دانش‌آموزان، پشتکار و رضایت از زندگی کلی (نه فقط رضایت از زندگی تحصیلی) دارند. نتایج تحلیل رگرسیونی برای بررسی تاثیر ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز بر خودکارآمدی نشان داد که از میان ابعاد تعامل معلم دانش-آموز، تنها بعد کنترل و جهت‌دهی معلم، خودکارآمدی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند. رفتار کنترل‌کننده معلم در تحقیقات آسور، کاپلان، کانت مایمون و روث (۲۰۰۵) پیش‌بینی کننده مستقیم کاهش انگیزش، پرخاشگری و اضطراب دانش-آموز بوده است. در توضیح این یافته می‌توان به نظر بندورا (۱۹۹۹، به نقل از پنتریچ و شانگ، ۲۰۰۲) مبنی بر اینکه یادگیرنده‌های خود تنظیمی که دارای باورهای انگیزشی خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی می‌باشند، اشاره نمود که بیشتر از محیط‌های حمایتی و نه از کنترلی سود می‌برند. در موقعیت آموزشی و تکالیف، جایی که دانش‌آموزان احساس استقلال و تعلق کنند بسیار برانگیخته می‌شوند و احساس کارایی دارند. اما زمانی که جو کنترلی است و فرد احساس نکند که با دیگران در ارتباط است، خودکارآمدی او کاهش می‌یابد، در انجام کارها درگیر نمی‌شود و دارای انگیزش نیست.

دو بعد دیگر از ابعاد تعامل معلم دانش‌آموز، یعنی حمایت و هدایت معلم و عدم اطمینان معلم در این تحقیق قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی نبوده‌اند. انتظار این بود که حمایت معلم از دانش‌آموز بتواند خودکارآمدی را به طور مثبت پیش‌بینی کند. به بیان دیگر با حمایت معلم از دانش‌آموزان، آنان در توانایی خود نسبت به یادگیری دروس، احساس خودکارآمدی و کفایت می‌کنند و به دروس خود اهمیت داده و آن را در زندگی خود کارساز می‌بینند.

### ۵. منابع:

- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800.
- Block, R. I., Bair, H. L., & Carillo, J. F. (2020). Is exhaustion more sensitive than disengagement to burnout in academic anesthesia? A study using the Oldenburg burnout inventory. *Psychological reports, 123*(4), 1282-1296.
- Bilge, F. (2006). Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors. *Social Behavior and Personality: an international journal, 34*(9), 1151-1160.
- Babenko, O., Mosewich, A., Abraham, J., & Lai, H. (2018). Contributions of psychological needs, self-compassion, leisure-time exercise, and achievement goals to academic engagement and exhaustion in Canadian medical students. *Journal of educational evaluation for health professions, 15*.
- Esteban, R. F. C., Mamani-Benito, O., Morales-García, W. C., Caycho-Rodríguez, T., & Mamani, P. G. R. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional exhaustion predictors among college students during COVID-19. *Heliyon, 8*(11).
- Fuller, M., Schadler, A., & Cain, J. (2020). An investigation of prevalence and predictors of disengagement and exhaustion in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 84*(10), aje7945.
- Estrada Araoz, E. G., Velásquez Giersch, L., Valencia Martínez, J. C., Farfán Latorre, M., Lavilla Condori, W. G., & Parichahua Peralta, J. N. (2022). Academic stress and emotional exhaustion in university students in the context of virtual education. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 41*(6).
- Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of career assessment, 15*(2), 240-256.
- Guidetti, G., Viotti, S., & Converso, D. (2020). The interplay between work engagement, workaholism, emotional exhaustion and job satisfaction in academics: A person-centred approach

- to the study of occupational well-being and its relations with job hindrances and job challenges in an Italian university. *Higher Education Quarterly*, 74(3), 224-239.
- Hunter, K. H., & Devine, K. (2016). Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia. *International Journal of doctoral studies*, 11(2), 35-61.
- Joo, Y. J., Chung, A. K., & Lim, E. G. (2012). The prediction of academic self-efficacy, learning flow, academic stress, and emotional exhaustion on course satisfaction of cyber university students. *The Journal of Korean association of computer education*, 15(3), 61-69.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., Galindo-Garré, F., & Ten Cate, O. (2013). Motivational profiles of medical students: association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC medical education*, 13(1), 1-8.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193.
- Law, D. W. (2007). Exhaustion in university students and the effect of coursework involvement. *Journal of American College Health*, 55(4), 239.
- Lee, M., Lee, K. J., Lee, S. M., & Cho, S. (2020). From emotional exhaustion to cynicism in academic burnout among Korean high school students: Focusing on the mediation effects of hatred of academic work. *Stress and Health*, 36(3), 376-383.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and individual differences*, 61, 120-126.
- Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving away from exhaustion: How core self-evaluations influence academic burnout. *PLOS one*, 9(1), e87152.
- Lee, M. Y., Cho, S., Huy, V. N., & Lee, S. M. (2021). A multilevel analysis of change in emotional exhaustion during high school: Focusing on the individual and contextual factors. *Current Psychology*, 40, 5648-5657.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Pouratashi, M., & Zamani, A. (2020). Students' psychological characteristics and its relationship with exhaustion, cynicism, and academic inefficacy. *International Journal of Knowledge and Learning*, 13(2), 98-109.
- Raisi Hassanlangi, M., Afroz, G. A., & Akbari Zardkhaneh, S. (2021). Psychological and Social Roots of Academic Exhaustion of High School Students in Hormozgan Province: Developing a Model of The Education Sustainability. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 3(4), 457-470.
- Rigg, J., Day, J., & Adler, H. (2013). Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138.
- Tijdink, J. K., Vergouwen, A. C., & Smulders, Y. M. (2014). Emotional exhaustion and burnout among medical professors; a nationwide survey. *BMC medical education*, 14, 1-7.
- Yedidia, M. J., Chou, J., Brownlee, S., Flynn, L., & Tanner, C. A. (2014). Association of faculty perceptions of work-life with emotional exhaustion and intent to leave academic nursing: Report on a national survey of nurse faculty. *Journal of Nursing Education*, 53(10), 569-579
- Zivin, K., Brower, K. J., Sen, S., Brownlee, R. M., & Gold, K. J. (2020). Relationship between faculty characteristics and emotional exhaustion in a large academic medical center. *Journal of occupational and environmental medicine*, 62(8), 611-617.