رفتار شهروندی فردی: میانجی میان خوش‌بینی تحصیلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

دکتر حسین عباسیان*

مهدیه رضاویسی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی رفتار شهروندی فردی در رابطه میان خوش‌بینی تحصیلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان صورت گرفته است. جامعه آماری پژوهش معلمان زن مناطق آموزش و پرورش شهر کرج بوده اند که از میان آنها تعداد ۱۱۳ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده اند. داده‌ها با تکمیل پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلم بییِرد و همکاران (۲۰۱۰) و پرسشنامه رفتار شهروندی فردی شوابسکی (۲۰۱۴) گردآوری شده اند. پیشرفت تحصیلی براساس نمرات دروس ریاضی و علوم دانش آموزان پایه سوم راهنمایی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. پس از بررسی پایایی، روایی سازه پرسشنامه و الگوی اندازه‌گیری از طریق تحلیل عامل تأییدی تأیید شده است. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرارگرفته و پس از آن در بخش الگوی معادله ساختاری اثرات مستقیم و غیر مستقیم خوش‌بینی تحصیلی معلم و متغیر میانجی بر پیشرفت تحصیلی در قالب الگوی مفروض تحلیل شده اند. نتایج پژوهش نشان داد که در الگوی مفروض، خوش‌بینی تحصیلی به صورت غیرمستقیم از طریق رفتار شهروندی فردی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد و همچنین رفتار شهروندی فردی اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

کلید واژگان: خوش‌بینی تحصیلی، رفتار شهروندی سازمانی، رفتار شهروندی فردی، پیشرفت تحصیلی

تاریخ دریافت: ۹۵/۹/۹ تاریخ پذیرش: ۹۶/۸/۸

* استادیار مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول) h_abbasian@khu.ac.ir

** کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی m.rezavaisi1986@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در تمامی سطوح آموزشی، هدف اصلی است. در مسیری که دانش آموزان از دوره پیش‌دبستانی تا ورود به دانشگاه طی می‌کنند، موانعی بر سر راه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. پیشرفت تحصیلی از مهم‌ترین معیارهایی است که در بررسی توانایی دانش آموزان برای اتمام تحصیلات و رسیدن به مرحله فارغ التحصیلی نقشی قابل توجه دارد. این مفهوم یکی از مهم‌ترین عواملی است که در پیش‌بینی وضعیت آتی فراگیران از لحاظ کسب صلاحیت و مهارتهای علمی و عملی لازم مورد استفاده قرار می‌گیرد. از این رو، معلمان و مدیران مدارس زمان و انرژی بسیار برای طراحی سازوکارهای متنوع برای تأثیرگذاری مثبت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، صرف می‌کنند (گردِن و لوییس[1]، ۲۰۰۹؛ جنتیلوچی و موتو[2]، ۲۰۰۷؛ زورن و بولر[3]، ۲۰۰۷).

بر اساس نتایج مطالعات انجام شده میزان افت تحصیلی از مشکلات اساسی و رایج دانش‌آموزان ایرانی در همه پایه‌های تحصیلی است. یافته‌های مطالعات بین المللی مؤید عملکرد ضعیف دانش آموزان ایرانی در حوزه‌های گوناگون بوده است. با نگاهی به مطالعات انجام شده دربارهٔ عملکرد دانش آموزان ایرانی و مقایسه آن با سایر کشورها، مشخص می‌شود که دانش آموزان ایرانی پایه سوم راهنمایی از میان ۴۲ کشور شرکت کننده در آزمون بین المللی تیمز[4] در سال ۲۰۱۱، رتبه ۳۲ را در درس ریاضی و رتبه ۲۲ را در درس علوم به خود اختصاص داده اند (مرکز ملی مطالعات بین المللی تیمز و پرلز، ۱۳۹۱)

عوامل گوناگون بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر می‌گذارند. بر همین اساس، هوی[5] و همکارانش به مدت چهل سال پژوهشهای متعددی انجام دادند در مورد اینکه کدام عوامل سازمانی، مدارس را در جهت آموزش بهتر برای معلمان و یادگیری مؤثرتر برای دانش آموزان، مکان مناسب‌تری می‌سازند. هوی و همکارانش(۲۰۰۶)، پس از پژوهشهای بسیار، سازه خوش‌بینی تحصیلی[6] را ارائه کردند و اذعان داشتند که ویژگیهایی چون کارآمدی جمعی، اعتماد معلمان به دانش آموزان و والدین آنها و تأکید تحصیلی، پیش‌بینی کننده‌هایی قوی برای پیشرفت تحصیلی

1. Gordan & Louis
2. Gentilucci & Muto
3. Zorn & Boler
4. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)
5. Hoy
6. Academic optimism

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

دانش آموزان اند. از دیگر عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی رفتار شهروندی سازمانی[1] است(بوگلر و سومک[2]، ۲۰۰۴؛ دی پائولا[3] و مندز[4]، ۲۰۰۹؛ دی پائولا و هوی، ۲۰۰۵؛ چانن‌موران[5] و هوی، ۲۰۰۱). هوی و همکاران (۲۰۰۸) از مفهومی کمی متفاوت تر از رفتار شهروندی سازمانی به نام رفتار شهروندی فردی[6] در پژوهش خود بهره بردند. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رفتار شهروندی فردی، رابطه ای مثبت و معنادار با خوش‌بینی تحصیلی معلم دارد. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی رفتار شهروندی فردی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

چارچوب نظری پژوهش

معلم یکی از مهم‌ترین عناصر شناخته شده ای است که ارتباطی تنگاتنگ با دانش آموزان و پرورش استعدادهای گوناگون آنان دارد. اگر معلم با نگرشی نوین، خلاق و مجهز، گام به صحنهٔ آموزش بگذارد، به طور طبیعی دانش آموزانی توانمند، خلاق و دارای اندیشهٔ نو برای مواجههٔ خردمندانه با زندگی و حل مسائل دنیای بشری به اجتماع تحویل خواهد داد. امروزه پژوهشهای متفاوت، نقش عوامل متعدد را بر عملکرد تحصیلی فراگیران مورد تایید قرار داده اند. از جملهٔ این عوامل می‌توان به محیط خانواده، سواد پدر و مادر، شغل پدر، شمار افراد خانواده، طبقهٔ اجتماعی خانواده، وضعیت اقتصادی خانواده، مرکز آموزشی (مانند کنش معلم و فراگیر، راهبردهای یادگیری و مطالعه) اشاره کرد (تمنایی‌فر و همکاران، ۱۳۸۹). نتایج پژوهشها نشان می‌دهد که تأثیر برخی ازاین عوامل بیشتر است و یا تأثیر تعدادی از این متغیرها وابسته به وجود متغیرهای دیگر است(هالینگر و هک[7]، ۱۹۹۸؛ ماسکال[8] و همکاران، ۲۰۰۸؛ لیث‌وود و والستروم[9]، ۲۰۰۸؛ به نقل از عباسیان، ۱۳۹۱).

یکی از این عواملی که مطالعات بسیار درمورد چگونگی ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی انجام شده باورهای معلمان است."معلم" با مجموعه ای از باورها درمورد هویت، کارآمدی و جهت‌گیری هدفی درکلاس درس عمل می‌کند. باورهای معلمان و ویژگیهای آنان از مهم‌ترین عواملی هستند

1. Organizational citizenship behavior (OCB)
2. Bogler & Somech
3. DiPaola
4. Mendes
5. Tschannen-Moran
6. Individual citizenship behavior (ICB)
7. Hallinger & Heck
8. Maskall
9. Leithwood & Wahlstrom

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

که تأثیر بسیار برمحیط یادگیری، تدریس و عملکرد دانش آموزان می‌گذارند. یکی از این باورها خوش‌بینی تحصیلی است. خوش‌بینی تحصیلی یک سازه جدید است که معرف تصویر غنی از عاملیت فردی است و قضاوتهای معلم رادر قالبهای شناختی، عاطفی و رفتاری توضیح می‌دهد. هوی و همکاران (۲۰۰۶)، برای نخستین بار سازه خوش‌بینی تحصیلی را که متشکل از کارآمدی جمعی[1] معلمان، اعتماد[2] کادر آموزشی و معلمان به والدین و دانش آموزان و تأکید تحصیلی[3] است، در سطح مدرسه معرفی کردند و نشان دادند که میزان بسیار زیادی از پیشرفت تحصیلی به واسطه متغیر خوش‌بینی تحصیلی تبیین می‌شود. سازه خوش‌بینی تحصیلی از سه تئوری متفاوت نشأت گرفته است: کارآمدی جمعی از مطالعه بندورا[4] (۱۹۹۷) در تئوری شناخت اجتماعی، اعتماد به عنوان یک مفهوم مهم در تحلیل کلمن[5] (۱۹۹۰) از تعامل اجتماعی و تاکید تحصیلی از پژوهش هوی و همکارانش در زمینهٔ سلامت سازمانی که زیربنای آن تئوری پارسونز و همکارانش بود. آوردن این سه جریان از تئوری و پژوهش با هم، تبیینی را فراهم می‌کند که چگونه مدرسه سبب افزایش یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود(هوی و همکاران، ۲۰۰۶).

کارآمدی جمعی به منزلهٔ ادراک معلمان یک مدرسه مبنی بر اینکه تلاشهای کادر آموزشی به صورت یک کل، اثری مثبت روی دانش آموزان خواهد داشت(هوی،۲۰۱۱؛ ترجمه عباسیان و طاهری،۱۳۹۰،ص. ۱۵۶). بر اساس تئوری شناخت اجتماعی، کارآمدی جمعی به منزلهٔ «باور معلمان مبنی بر اینکه تلاشهای کادر آموزشی به صورت کل دارای اثر مثبت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است» تعریف می‌شود(گادِرد[6] و همکاران، ۲۰۰۰ :۴۸۰). کارآمدی جمعی بر پایه تئوری شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) و مفهوم خودکارآمدی استوار است. کارآمدی جمعی و خودکارآمدی دارای ویژگیهایی بسیار مشابه هستند. خودکارآمدی فردی توانایی کنترل وقایع و فعالیتها در زندگی روزانه است(بندورا و همکاران، ۱۹۹۶). خودکارآمدی باور فرد است به اینکه او توانایی دارد رفتار خود را به طور موفقیت آمیزی در شرایط خاص سازماندهی کند و بروز دهد. خودکارآمدی شخصی یکی از سازوکارهایی است که نقش اصلی در فرآیند نظم‌بخشی دارد. میان داشتن شایستگی و مهارت و توانایی استفاده مناسب از آنها در موقعیتهای مشابه تفاوت وجود دارد. برای موفق بودن، شخص نه تنها باید دارای مهارتهای لازم باشد، بلکه باید نسبت به توانایی خود

1. Collective efficacy
2. Trust
3. Academic emphasis
4. Bandura
5. Coleman
6. Goddard

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

در اعمال کنترل بر موقعیتها به منظور تحقق اهداف و مقاصد مورد علاقه اش، اعتماد کامل و استوار داشته باشد؛ به عبارت دیگر، باورهای خودکارآمدی فرد در سطح بالایی باشد(هوی،۱۳۹۰).

اعتماد معلمان به دانش آموزان و والدین شامل احساسات معلمان نسبت به قابل اعتماد، با لیاقت، راستگو و پذیرا بودن دانش آموزان و والدینشان است (چانن‌موران،۲۰۰۱). اعتماد کادر آموزشی متغیری است که به طور معناداری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را پیش‌بینی می کند(هوی و تارتر[1]، ۱۹۹۲؛ چانن‌موران و همکاران، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰ ، ۲۰۰۱؛ هوی و همکاران ۲۰۰۸). اعتماد به ویژه در پژوهشهای مدارس اثربخش بسیار مورد توجه واقع شده است (چانن‌موران و همکاران، ۱۹۹۸؛ چانن‌موران، ۲۰۰۱). اعتماد به منزلهٔ اساس مدارس اثربخش در نظر گرفته می‌شود (کانینگهام و گرسو[2]، ۱۹۹۳).

تأکید تحصیلی بیانگر باور معلم درمورد موفقیتهای تحصیلی دانش آموزان و تمرکز آنان بر یادگیری و تکالیف تحصیلی است. تاکید تحصیلی که گاهی اوقات به مثابه فشار تحصیلی در نظر گرفته می‌شود، اندازه ای است که مدرسه به تعالی تحصیلی دانش‌آموزان، پافشاری می‌کند (گادرد و همکاران، ۲۰۰۰). مدیران، کادر آموزشی، کارکنان و دانش‌آموزان باور دارند که پیشرفت تحصیلی دارای اهمیت است. مدارسی که از تاکید تحصیلی برخوردارند، مدارسی هستند که به صورت منظم و جدی محیط یادگیری را آماده می‌سازند. معلمان در این مدارس اهداف و انتظارات بالا ولی قابل حصول را تعیین می‌کنند. یادگیری دانش آموز و پیشرفت تحصیلی موضوع اصلی کل ساختار مدرسه است که تاکید بر فعالیت کل اعضای مدرسه دارد. زمان آموزشی بسیار ارزشمند است و مدیران، معلمان و دانش‌آموزان درپی موفقیت تحصیلی اند. در این مدارس، دانش‌آموزانی را که از لحاظ تحصیلی در وضعیت خوبی قرار ندارند در کنار دانش‌آموزان موفق قرارمی‌دهند تا از این طریق بتوانند به اهداف علمی نائل شوند(گادرد و همکاران، ۲۰۰۰؛ لیکاتا و هارپر[3]، ۱۹۹۹).

پژوهشها نشان داده اند که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباطی نزدیک با کارآمدی تدریس معلمان دارد که آن نیز به نوبه خود از ویژگیها، باورها و عقاید معلمان درباره تواناییهای حرفه ای شان تأثیر می‌پذیرد(بندورا،۱۹۷۷). به نظر می‌رسد این سازه نوظهور (خوش‌بینی تحصیلی معلم) به دلیل پیامدهای مهمی مانند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اهمیت یافته است. براساس تحقیقات انجام شده (هوی و دیویس، ۲۰۰۰؛ به نقل از قلائی و همکاران،۱۳۹۱)، خودکارآمدی

1. Tarter
2. Cunningham & Gresso
3. Licata & Harper

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

معلم به دو صورت مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثر می‌گذارد. همچنین احساس تعهد معلم می‌تواند عملکرد شغلی و کیفیت آموزشی را تعیین کند و معلم متعهد به عنوان اساسی‌ترین مؤلفه موفقیت مدرسه شناخته می‌شود(فینک[1]، ۱۹۹۲؛ به نقل از کورتس[2]، ۲۰۰۶). به خلاف گذشته که از معلمان انتظار می‌رفت درحد نقشهای رسمی عمل کنند، در قراردادهای روان‌شناسی جدید رفتارهای فرانقش مورد انتظار است؛ درواقع معلمان بایستی فراتر از شرح شغلی خود رفتار کنند(دی‌پائولا و هوی،a۲۰۰۵).

مطالعات پژوهشی نشان می‌دهد که کادر آموزشی مدرسه اثری قابل توجه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد، اما این اثر غیر مستقیم است و از طریق تغییر ساختار درونی مدرسه، فرآیندها و ماموریتهای مدرسه که به صورت مستقیم به یادگیری دانش‌آموزان ارتباط دارد، رخ می‌دهد (هالینگر و هک، ۱۹۹۸؛ به نقل از هوی و میسکل،[3] ۲۰۱۳). در بین تعداد بیشمار متغیرهای میانجی تأثیر کادر آموزشی بر دانش‌آموزان، پژوهشها به طور قابل توجهی بر باورهای معلمان[4] و حالتهای عاطفی[5] آنها تاکید می‌کنند (ماسکال و همکاران، ۲۰۰۸). یکی از این باورها تحت عنوان رفتار شهروندی سازمانی شناخته می‌شود. در رفتار شهروندی سازمانی آن دسته از رفتارها مورد توجه قرارمی‌گیرند که باوجود نداشتن اجبار برای انجام دادن آنها در سایه انجام دادن آنها برای سازمان منفعتهایی ایجاد می‌شود. در تحقیقات اخیر با کمی تغییر رفتار شهروندی فردی بر مبنای سازه اصلی رفتار شهروندی سازمانی تدوین شده است. مشابه رفتار شهروندی سازمانی، رفتار شهروندی فردی رفتاری داوطلبانه و اختیاری از سوی معلمان است که بیش از انتظارات رسمی کار در نظر گرفته می‌شود. علاوه بر کمک به کادر آموزشی، رفتار شهروندی فردی بر تعامل میان والدین، دانش آموزان و موفقیت تحصیلی تاکید دارد. رفتار شهروندی فردی، رفتار داوطلبانه و اختیاری معلمان است که فراتر از انتظارات رسمی از آنهاست. به عنوان معلم حرفه ای، اگرچه شاید برخی این گونه نباشند، از معلمان متعهد انتظار می‌رود فراتر از الزامات کاری خود به دانش آموزان کمک کنند. در رفتار شهروندی معلمان جدی هستند و الویتهای حرفه ای سطح بالایی دارند. آنها از استعداد خود در کمک به دانش آموزان و موفقیت مدرسه بهره می‌گیرند. رفتار شهروندی اشاره به تلاش فراوان معلم دارد تا اطمینان حاصل کند دانش آموزان او به موفقیتهای

1. Fink
2. Kurz
3. Miskel
4. Teachers' beliefs
5. Emotional states

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

مورد نظر دست پیداکرده اند؛ در واقع مفهوم رفتار شهروندی معلم شبیه به ساختار شهروندی سازمانی است که در آن معلمان درمورد تدریس باوجدان عمل می‌کنند، با ادب و فروتن و متعهد به انجام دادن فضیلت مدنی برای کمک به دیگران هستند. فضیلت مدنی شامل رفتارهایی از قبیل حضور در فعالیتهای فوق‌برنامه، به ویژه زمانی که این حضور لازم نباشد، حمایت از توسعه و تغییرات ارائه شده توسط مدیران سازمان و تمایل به مطالعه کتاب، مجلات و افزایش اطلاعات عمومی و اهمیت دادن به نصب اعلامیه و اطلاعیه در سازمان برای آگاهی دیگران می‌باشد(اُرگن،[1] ۱۹۹۷). علاوه براین در سطح مدرسه این مفهوم با پیشرفت و موفقیتهای مدرسه و همچنین با فشار و تأکید علمی در مدرسه و اعتماد سازمانی رابطه دارد(دی‌پائولا و هوی، ۲۰۰۵b).

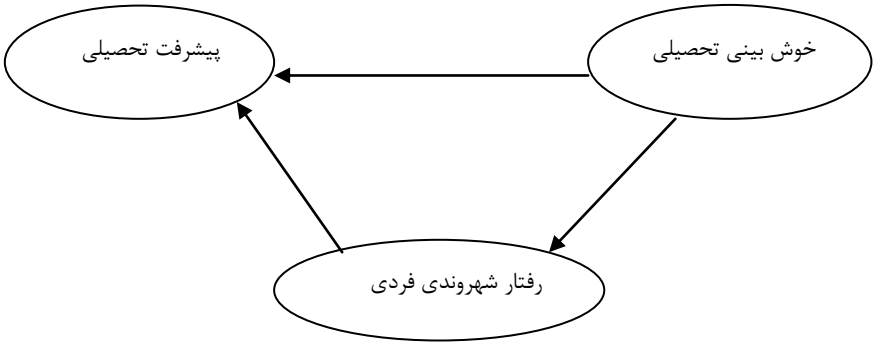
ادبیات بین‌المللی پژوهش در مورد خوش‌بینی تحصیلی و رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان مطالعاتی را شامل می‌شود، برای نمونه یورِویچ[2] (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان داده است که بین جو سازمانی مؤسسات آموزشی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان رابطه وجود دارد. به این ترتیب که در مؤسساتی می‌توان شاهد بروز افزون‌تر رفتار شهروندی معلمان بود که به احتمال زیاد جوی در آنها حاکم است که در آن مدرسانی حمایت کننده و دارای ارتباطی نزدیک با جامعه و والدین (مشارکت اجتماعی) وجود دارد؛ اما در ایران و در ادبیات داخلی، شکافی عمیق احساس می‌شود و از آنجا که تحقیقات صورت گرفته در داخل بیشتر به بررسی نقش متغیرهای سازمانی در رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان پرداخته است، پژوهشگر در پی این سؤال است که آیا متغیرهای فردی و روانی چون خوش‌بینی تحصیلی معلم می‌تواند بر رفتارهای شهروندی فردی معلم تأثیرگذار باشد؟ مسئله دیگر توجه به اهمیت نقش خوش‌بینی تحصیلی و رفتارهای شهروندی فردی در موفقیت و شکست تحصیلی دانش آموز است.

با توجه به آنچه گفته شد، هدف مطالعه حاضر تعیین خوش‌بینی تحصیلی معلم و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به مثابه یک گام تأثیرگذار برای تحقیقات آتی در این زمینه است و این سؤال مطرح می‌شود که آیا خوش‌بینی تحصیلی معلم می‌تواند به صورت غیرمستقیم از طریق رفتار شهروندی فردی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار باشد؟

1. Organ
2. Jurewicz

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]



شکل ۱: چارچوب مفهومی پژوهش

بر اساس بررسی ادبیات پژوهشی و مدل مفهومی ترسیم شده فرضیه‌های پژوهش عبارت اند از:

- خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مستقیم و معنادار بر رفتار شهروندی فردی معلمان دارد.
- خوش‌بینی تحصیلی تاثیر مستقیم و معنادار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.
- رفتار شهروندی فردی تأثیر مستقیم و معنادار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.
- خوش‌بینی تحصیلی معلمان از طریق رفتار شهروندی فردی تأثیر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و روش آن توصیفی و از نوع طرحهای همبستگی (تحلیل مسیر) است. جامعه آماری این پژوهش را تمام معلمان زن شاغل به تدریس در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در پایه سوم مدارس راهنمایی(متوسطه دوره اول) دخترانه دولتی نواحی چهارگانه شهر کرج تشکیل دادند که براساس آخرین آمار و اطلاعات شمار این کارکنان ۱۶۰ نفر بوده است. به دلیل الزامات اداری موجود در نظام آموزش و پرورش، پژوهشگران صرفاً مدارس راهنمایی (متوسطه دوره اول) دخترانه را به عنوان جامعه آماری انتخاب کرده اند. از طریق جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان نمونه ای به حجم ۱۱۳ نفر از معلمان زن شاغل به تدریس به صورت تصادفی ساده انتخاب شده است. به منظور گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلمان بیرد[1] و همکاران (۲۰۱۱) با ۱۱ گویه و سه خرده مقیاس کارآمدی معلم(۴ گویه)، اعتماد به والدین و دانش آموزان(۴ گویه) و تأکید تحصیلی(۳ گویه) و همچنین پرسشنامه رفتار شهروندی فردی

1. Beard

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

شوابسکی[1] (۲۰۱۴) با ۶ گویه اصلی استفاده شده است. به منظور محاسبه پایایی ابزارها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که در جدول ۱ گزارش شده است

جدول ۱: ضریب پایایی ابزار پژوهش

پرسشنامه	ابعاد	تعداد سؤال	ضریب آلفا
خوش‌بینی تحصیلی	تاکید تحصیلی	۳	۰/۷۹
	اعتماد به والدین و دانش آموزان	۴	۰/۷۷
	کارآمدی معلم	۴	۰/۸۵
	کل	۱۱	۰/۹۱
رفتار شهروندی فردی		۶	۰/۸۴

در پژوهش حاضر پیشرفت تحصیلی باتوجه به نمرات آزمون نهایی (کتبی) سال گذشته دانش آموزان پایه سوم راهنمایی در دروس علوم و ریاضیات اندازه‌گیری شده است. اسناد و مدارک موجود در مدرسه مناسب‌ترین مرجع برای دسترسی به نمرات خام دانش آموزان در دروس ریاضیات و علوم بوده است. از آنجا که آزمون نهایی برای این دروس در پایه سوم راهنمایی به صورت یکسان و مشترک برگزار شده است، امکان مقایسه نمرات خام برای پژوهشگران میسر بود.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار AMOS استفاده شده است. از طریق این نرم افزار، نخست روایی سازه ابزارهای اندازه‌گیری و تعیین چگونگی اندازه‌گیری متغیر نهفته بررسی و سپس روابط علّی میان متغیرهای نهفته الگوی پژوهش مطالعه شده اند. در مورد برازش الگو با داده‌ها، از شاخصهای خی‌دو[2]، برازش تطبیقی[3] میان ۰/۹ تا ۱، نیکویی برازش[4] میان ۰/۹ تا ۱، نیکویی برازش اصلاح‌شده[5] میان ۰/۹ تا ۱ و ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد[6] کمتر از ۰/۶ استفاده شده است.

یافته‌ها

یکی از پیش‌فرضهای اجرای روشها و آزمونهای تحلیل عاملی، همبسته بودن متغیرهای تحقیق و مؤلفه‌های آنهاست. برای بررسی صحت فرض همبستگی متغیرهای تحقیق و مؤلفه‌های آنها، از

1. Schwabsky
2. X^2
3. Comparative Fit Index (CFI)
4. Goodness of Fit Index (GFI)
5. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
6. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

آزمون همبستگی استفاده شده است. جدول شماره ۲ همبستگی میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲: همبستگی میان متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳
۱	خوش‌بینی تحصیلی	۱		
۲	رفتار شهروندی فردی	۰/۷۳۴	۱	
۳	پیشرفت تحصیلی	۰/۷۴۲	۰/۷۷۰	۱

همان‌طورکه در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، متغیرهای تحقیق همبسته اند و از میان متغیرهای تحقیق بیشترین همبستگی مربوط به مؤلفه‌های رفتار شهروندی فردی و پیشرفت تحصیلی ($r = ۰/۷۷۰$ ، $P = ۰/۰۱$) و کمترین همبستگی مربوط به مؤلفه‌های رفتار شهروندی فردی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان ($r = ۰/۷۳۴$ ، $P = ۰/۰۱$) است.

به منظور بررسی برازش الگوی اندازه‌گیری از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شده است. درزمینهٔ متغیر خوش‌بینی تحصیلی نتایج تحلیل در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: تحلیل عامل تاییدی خوش‌بینی تحصیلی معلم

شاخصهای برازش				
خوش‌بینی تحصیلی معلم	CFI	NFI[۱]	PNFI[۲]	RMSEA
	۰,۹۹	۰,۹۸	۰,۵۹	۰,۰۸۶

در جدول ۳، ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد برابر با ۰,۰۸۶ است. شاخص برازش بنتلر بونت NFI و CFI به ترتیب ۰,۹۸ و ۰,۹۹ است که مجموع شاخصهای برازش نشان می‌دهد که مدل از برازش مناسبی به داده‌ها برخوردار است. همچنین نتایج بررسی الگوی اندازه‌گیری متغیر رفتار شهروندی فردی در جدول شماره ۴ مشاهده می شود.

جدول ۴: تحلیل عامل تاییدی رفتار شهروندی فردی معلم

شاخصهای برازش				
رفتار شهروندی فردی معلم	CFI	NFI	PNFI	RMSEA
	۰,۹۹	۰,۹۴	۰,۵۷	۰,۰۹

در جدول ۴، ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد برابر با ۰,۰۹ است. شاخص برازش بنتلر بونت NFI و CFI به ترتیب ۰,۹۴ و ۰,۹۹ است که مجموع شاخصهای برازش نشان می‌دهد که مدل از برازش مناسبی به داده‌ها برخوردار است.

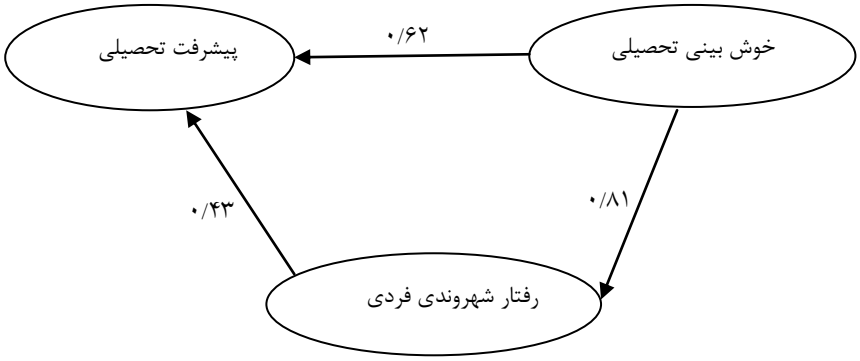
۱. شاخص برازش هنجارشده (Normed Fit Index)

۲. شاخص برازش هنجارشده مقتصد (Parsimonious Normed Fit Index)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

برای پاسخ به فرضیات پژوهش از روش تحلیل مسیر در قالب مدلسازی معادلات ساختاری استفاده می‌شود. تحلیل مسیر تکنیکی برای بررسی ارتباط و وابستگی میان متغیرهاست که روش آماری کاربرد ضرایب بتای استاندارد شده رگرسیون چند متغیری، در مدلهای ساختاری است. هدف تحلیل مسیر به دست آوردن برآوردهای کمّی روابط علّی میان مجموعه‌ای از متغیرهاست و بیان می‌کند که کدام مسیر مهم‌تر یا معنادارتر است. در صورتی‌که سطح معناداری آزمون تحلیل مسیر کمتر از ۰/۰۵ باشد با احتمال بالایی فرض صفر رد می‌شود و حضور ضریب بتای استاندارد شده در مدل معنادار خواهد بود.



شکل ۲: آزمون مدل مفهومی پژوهش

جدول ۵: بررسی برازش الگوی ساختاری پژوهش

شاخصهای برازش					
سطح معناداری	خی‌دو نسبی	CFI	NFI	PNFI	RMSEA
۰/۹۵۷	۰,۱۰۶	۱	۱	۰,۳	۰,۰۰۰

در جدول ۵، سطح معناداری مناسبت برازش مدل بیشتر از ۰/۰۵ است، که نشان می‌دهد که برازش مدل مناسب است. ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد برابر با ۰,۰۰۰ است. شاخص برازش بنتلر بونت NFI و CFI به ترتیب ۱ و ۱ است که مجموع شاخصهای برازش نشان می‌دهد که مدل از برازش مناسبی به داده‌ها برخوردار است.

جدول ۶: ضرایب استاندارد و آماره‌های آزمون الگوی ساختاری

	غیراستاندارد	استاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی	سطح معناداری
خوش‌بینی تحصیلی بررفتار شهروندی فردی	۱/۳۸۴	۰/۸۱۲	۰/۱۳۱	۱۰/۲۷۶	۰/۰۰۰
خوش‌بینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۹۲۱	۰/۶۱۷	۰/۲۸۷	۳/۱۴۴	۰/۰۰۲
رفتار شهروندی فردی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۳۹۳	۰/۴۳۲	۰/۱۶۱	۲/۳۷۳	۰/۰۱۸

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

همانطور که جدول شماره ۶ نشان می‌دهد تمام ضرایب استاندارد رابطه بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار است یعنی متغیرها در رابطه دوگانه و به صورت جدا با یکدیگر رابطه معناداری دارند.

جدول ۷: ضرایب غیر استاندارد و آماره‌های آزمون الگوی ساختاری

		اثرات غیراستاندارد	اثرات استاندارد	سطح معناداری
خوش‌بینی تحصیلی برررفتار شهروندی فردی	مستقیم	۱,۳۴۳	۰/۸۱۲	p<0.05
	غیرمستقیم	۰	۰	۰
	کل	۱,۳۴۳	۰/۸۱۲	p<0.05
خوش‌بینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی	مستقیم	۰/۹۰۴	۰/۶۱۷	p<0.05
	غیرمستقیم	۰/۵۱۴	۰/۳۵۱	p<0.05
	کل	۱,۴۱۸	۰/۹۶۸	p<0.05
رفتار شهروندی فردی بر پیشرفت تحصیلی	مستقیم	۰/۳۸۲	۰/۴۳۲	p<0.05
	غیرمستقیم	۰		۰
	کل	۰/۳۸۲	۰/۴۳۲	p<0.05

با توجه به نتایج جدول شماره ۷ سطح معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین رفتار شهروندی فردی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می‌گذارد که میزان این اثر برابر با ۰/۳۸۲ است. خوش‌بینی تحصیلی بر رفتار شهروندی فردی تاثیر می‌گذارد که میزان این اثر برابر با ۱/۳۴۷ است، به این معنا که با افزایش خوش‌بینی تحصیلی، رفتار شهروندی فردی نیز افزایش می‌یابد. خوش‌بینی تحصیلی بر رفتار شهروندی فردی تاثیر دارد که میزان این اثر برابر با ۰/۵۱۴ است. این میزان نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوره اول نیز اثر غیر مستقیم دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه نقش میانجی رفتار شهروندی فردی در رابطه میان خوش‌بینی تحصیلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. فرضیه‌ها به این صورت تدوین شده است که میان خوش‌بینی تحصیلی معلم و رفتار شهروندی فردی آنها رابطهٔ مستقیم و معنادار وجود دارد، خوش‌بینی تحصیلی و رفتار شهروندی فردی معلم نیز رابطهٔ مستقیم و معنادار با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند. همچنین خوش‌بینی تحصیلی معلم به صورت غیر مستقیم از طریق رفتار شهروندی فردی معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر می‌گذارد.

نتایج نشان داده است همانطور که فرض شده بود خوش‌بینی تحصیلی معلم رابطهٔ مستقیم و معناداری با رفتار شهروندی فردی دارد. یعنی هر چه اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان بیشتر

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

شود، معلم علاقه‌مندتر است که فراتر از نقش رسمی خود در مدرسه فعالیت کند. همچنین احساس کارآمدی معلم عامل مؤثر در انگیزه فعالیت معلم و کمک او به دانش آموزان است. هر چه معلم اهداف متعالی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تعیین نماید به منظور تحقق یافتن این اهداف انگیزه می‌یابد که بیش از انتظارات در مدرسه به دانش آموزان و موفقیت آنها کمک کند. پژوهشها این اندیشه را تایید می‌کنند که موفقیت دانش آموز نه تنها با پیشرفت تحصیلی تعیین می‌شود، بلکه باور دانش‌آموزان به اینکه در حل مسائل پیچیده دارای توانایی هستند و نیز باور معلمان به این امر که دانش‌آموزان می‌توانند به صورت اثربخش مسائل پیچیده را حل نمایند، تعیین کننده موفقیت دانش آموزان است (بندورا، ۱۹۹۷؛ پاجارس[1]، ۲۰۰۲؛ هوی و همکاران ، ۲۰۰۶).

نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های مطالعاتی است که بیان می‌کنند اعتماد یک ویژگی بسیار مهم در مدرسه است و سبب ایجاد تفاوت در رفتار معلمان می‌شود به طوری که این ویژگی ممکن است بر یادگیری دانش آموزان تاثیر بگذارد(مِگیگن[2] و هوی، ۲۰۰۶؛ چانن‌موران، ۲۰۰۹). همچنین این یافته همسو با مطالعه واگنر[3] و دی‌پائولا(۲۰۱۱)، گوورجین[4](۲۰۱۳) و عسگری و فتوت (۱۳۹۳) است و نشان می‌دهد که رابطه ای قوی میان خوش‌بینی تحصیلی و رفتار شهروندی معلمان وجود دارد. رفتار شهروندی معلم مشابه ساختار شهروندی سازمانی است که در آن معلمان در مورد تدریس با وجدان عمل می‌کنند، رفتاری نوع دوستانه از خود نشان می‌دهند، با ادب و فروتن و متعهد به انجام دادن فضیلت شهروندی برای کمک به دیگران هستند(دی‌پائولا و هوی، ۲۰۰۵a). این ویژگیها چنان‌که خوش‌بینی تحصیلی معلمان افزایش یابد به بالاترین سطح خود خواهند رسید.

یافته دیگر پژوهش نشان می‌دهد که رفتار شهروندی فردی معلم رابطه ای معنادار با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. علی‌رغم برداشتهای گوناگون درباره شاخصهای اثربخشی مدارس، دربارهٔ متغیر پیشرفت تحصیلی به مثابهٔ یکی از مهم‌ترین شاخصها اتفاق نظر وجود دارد(دی پائولا و هوی، ۲۰۰۵؛ به نقل از زین آبادی و همکاران، ۱۳۸۷). براساس ادبیات پژوهشی رفتار شهروندی تاثیر مثبت بر عملکرد و اثربخشی سازمانی دارد(اورگن، ۱۹۹۰، ۱۹۹۷). بنابراین هر چه معلمان انگیزه داشته باشند، فراتر از انتظارات رسمی به آموزش می‌پردازند و می‌توانند سبب پیشرفت تحصیلی بیشتر دانش آموزان شوند. اگر معلم پس از ساعات درسی برای آموزش دانش آموزان

1. Pajares
2. McGuigan
3. Wagner
4. Güvercin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

خود وقت صرف کند، بیشتر می‌تواند به موفقیت آنها کمک کند. نتایج این مطالعه همسوست با پژوهشهای دی‌پائولا و هوی(۲۰۰۵a)، دی پائولا و هوی (۲۰۰۵b)، واگنر و دی پائولا(۲۰۱۱) و برنز[1] و دی پائولا (۲۰۱۳). سرانجام اینکه یافته‌های این پژوهش نشان دادند که خوش‌بینی تحصیلی معلمان می‌تواند از طریق رفتار شهروندی فردی آنها بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر بگذارد. براساس ادبیات پژوهشی کادر آموزشی مدرسه تاثیری معنادار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌گذارد، اما این تاثیر به صورت غیرمستقیم و با تغییر ساختار درونی مدرسه، فرآیندها و ماموریتهای مدرسه که به صورت مستقیم به یادگیری دانش‌آموزان ارتباط دارد، رخ می‌دهد (هالینگر و هک، ۱۹۹۸؛ به نقل از هوی و میسکل، ۲۰۱۳). میزان رفتار شهروندی معلمانی که باور دارند می‌توانند در موفقیت دانش آموزان تاثیر گذار باشند، در سطح مطلوب است، از این رو می‌توانند به افزایش یادگیری دانش آموزان کمک کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌توانند راهنمای دست اندرکاران نظام آموزشی برای تاکید بر متغیرهای اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان باشند. همچنین نتایج این پژوهش به مدیران مدرسه یادآوری می‌کند که از طریق همکاری و مشارکت در فعالیتهای معلمان می‌توانند در آنان اعتماد و کارآمدی ایجاد کنند و در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش آموزان به صورت غیرمستقیم تاثیر بگذارند. به مدیران ارشد نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود که از طریق ایجاد انگیزه‌های درونی و بیرونی در مدیران و معلمان سبب تقویت باورهای فردی آنها شوند و از این منظر انتظار داشته باشند که هدف اصلی نظام آموزشی یعنی یادگیری محقق خواهد شد.

1. Burns

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

منابع

تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز و سلامی محمدآبادی، فاطمه. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، *۱۶*(۲)، ۹۹- ۱۱۴.

زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۷). رفتار شهروندی سازمانی معلمان: تحلیلی بر ماهیت، روش‌شناسی پژوهش، پیشایندها و پسایندها. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، *۷*(۲۸)، ۷۵-۱۱۰.

عباسیان، عبدالحسین. (۱۳۹۱). *ارائه الگوی رابطه رهبری توزیعی با پیشرفت تحصیلی در مدارس راهنمایی پسرانه شهر تهران*. رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

عسگری، علی و فتوت، زهرا. (۱۳۹۳). خوش‌بینی علمی معلمان و رفتار شهروندی سازمانی. *تحقیقات نظام سلامت*، *۱۰*(۱)، ۱۱۴-۱۲۵.

قلائی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا و اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۱). ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده میزان رضایت شغلی آنها و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹(۳۲)، ۹۶-۱۰۷.

مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز. (۱۳۹۱). *گزارش اجمالی نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱*. پژوهشگاه مطالعات آموزش وپرورش. قابل دسترس در: http://www.timsspirls.ir/uploads/Tir_93_13655.pdf

هوی، وین. (۱۳۹۰). *مقدمه ای بر روش تحقیق کمی در علوم تربیتی*، ترجمه عبدالحسین عباسیان و مرتضی طاهری. تهران: انتشارات شرح. (تاریخ چاپ به زبان اصلی ۲۰۱۱).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

_____ (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman Co.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206-1222.

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.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 277-289.

Burns, W. R. T., & DiPaola, M. F. (2013). A study of organizational justice, organizational citizenship behavior, and student achievement in high schools. *American Secondary Education*, *42*(1), 4-23.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Cunningham, W.G., & Gresso, D.W. (1993). *Cultural leadership: The culture of excellence in education*. Boston: Allyn & Bacon.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2005a). Organizational properties that foster organizational citizenship. *Journal of School Leadership*, *15*, 391-410.

_____ (2005b). Organizational citizenship of faculty and student achievement. *The High School Journal*, *88*(3), 35-44.

DiPaola, M.F., & Mendes da Costa Neves, P.M. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools: Measuring the construct across cultures. *Journal of Educational Administration*, *47*(4), 490-507.

Gentilucci, J. L., & Muto, C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *NASSP Bulletin*, *91*(3), 219-236.

Goddard, R.D., Sweetland, S.R., & Hoy, W.K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, *36*(5), 683-702.

Gordon, M.F., & Louis, K.S. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, *116*(1), 1-31.

Güvercin, M. (2013). *Academic optimism, organizational citizenship behaviors, and student achievement at charter schools*. Doctoral dissertation, University of Houston-Clear Lake.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2), 157-191.

Hoy, W., & Tarter, J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP Bulletin*, *76*(547), 74-79.

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.

Hoy, A., Hoy, W., & Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, *24*(4), 821–835.

Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Jurewicz, M. M, (2004).*Organizational citizenship behaviors of middle school teachers: A study of their relationship to school climate and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. The College of William and Mary, Williamsburg, Virginia.

Kurz, N.M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession.* Doctoral dissertation, The Ohio State University.

Licata, J.W., & Harper, G.W. (1999). Healthy schools, robust schools and academic emphasis as an organizational theme. *Journal of Educational Administration*, *37*(5), 463-475.

Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, *46*(2), 214-228.

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 43-72). Greenwich, CT: JAI Press.

_____ (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance,10*(2), 85-97.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice, 41*(2), 116-125.

Schwabsky, N. (2014). Teachers' individual citizenship behavior (ICB): The role of optimism and trust. *Journal of Educational Administration, 52*(1), 37-57.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), 308-331.

_____ (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly, 45*(2), 217-247.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, *70*(4), 547-593.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Wagner, C.A. & DiPaola, M.F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership, 21*(6), 893-926.

Zorn, D., & Boler, M. (2007). Rethinking emotions and educational leadership. *International Journal of Leadership in Education, 10*(2), 137-151.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.5.5]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]