

نقش خوش بینی علمی در توانمندسازی معلمان

محبوبه ملکشاهی^۱

چکیده

اهداف: از جمله مفاهیم مورد توجه روان شناسان مثبت‌گرا در دهه‌های اخیر می‌توان به مفاهیمی از قبیل مثبت‌گرا، خوش‌بینی، شادکامی، خلاقیت، هوش هیجانی، خودآگاهی، امیدواری، و مانند آن اشاره کرد که سعی دارند تا با روش‌ها و نگاه علمی، حضور مؤلفه‌های مثبت را در ابعاد گوناگون زندگی انسان پررنگ‌تر و چشم‌گیرتر جلوه دهند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش خوش بینی علمی در توانمندسازی معلمان صورت گرفته است.

روش: این مقاله از نوع مروری و کتابخانه‌ای است. در تدوین آن از جستجوهای اینترنتی با استفاده از موتورهای جستجوگر و در پایگاه داده‌های معتبر از جمله Google scholar Magiran, Noormags, Scientific Information Database, Science و مطالعات کتابخانه‌ای در کتب و مقالات علمی منتشر شده در بازه زمانی ۲۰۱۶-۲۰۱۷ استفاده شده است.

یافته‌ها: براساس یافته‌های پژوهش خوش بینی علمی، به‌عنوان یک خاصیت متشکل از خود کارآمدی جمعی، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید علمی بررسی کرده‌اند که با کنترل سطح اقتصادی-اجتماعی، پیشرفت قبلی و دیگر ویژگی‌های جمعیت شناختی مستقیماً با موفقیت دانش‌آموزان، خوش بینی گرایشی و فردی معلم، مدیریت انسان دوستانه کلاس درس، تدریس دانش‌آموز محور رابطه دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج این تحقیق نشان می‌دهد، هر چه ساختار توانمندساز مدارس در سطح بالاتری قرار بگیرد، فرهنگ خوش بینی علمی آنان نیز افزایش خواهد یافت. ساختار توانمندساز با سلسله مراتب مدیریت، قوانین، رویه‌ها و فرآیندهای مدرسه مرتبط است. همچنین ساختار توانمندساز، نوآوری، مشارکت و اعتماد میان افراد را افزایش می‌دهد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مدرسه باید به طرز فکر و باورهای معلمان درباره مدرسه اهمیت دهد و مدیران باید همه تلاش خود را برای بهبود طرز فکر معلمان درباره مدرسه، انگیزه برای اتخاذ استانداردهای بالای آموزشی به کاربندند.

کلمات کلیدی: خوش بینی، خوش بینی علمی، توانمندسازی معلمان

مقدمه

یادگرفتن، توسعه برنامه‌ی درسی استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید می‌نماید و از طرفی اعمال چنین تغییراتی مستلزم تغییر نقش معلم نیز هست، معلم ارتباط نزدیکی با مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی یعنی دانش‌آموز دارد. معلمان نقش بسیار مهم و

جامعه امروز، از فراهم نمودن اجباری آموزش به سمت تمرکز بر کیفیت آموزش و پرورش حرکت کرده و اصلاحات جدید برنامه درسی بر پرورش مهارت‌های فراگیران، یادگیری چگونه

۱- پژوهشگر، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی آجا، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

و معلمان می‌باشند و اولین و مهم‌ترین عامل، خود یادگیرندگان هستند باید فعالیت‌های ذهنی و توانایی‌های بالقوه‌ی آن‌ها را شناخت و از نیازهای آنان آگاهی پیدا کرد تا به تناسب نیازها و استعدادهای شاگردان، برنامه‌های متناسب را انتخاب کرد و در قالب فعالیت‌های درسی گنجاند. عامل مهم دیگر در فرایند یادگیری، معلم است که علاوه بر آشنایی وی با مهارت‌ها و روش‌های مختلف تدریس، ویژگی‌های شخصیتی، اخلاقی و اجتماعی وی در امر یادگیری دانش آموزان مؤثر خواهد بود و معلمان با درجات متفاوت خوش بینی علمی و دیدگاه‌های متفاوت، ممکن است سبک‌های مدیریت و تدریس متفاوتی را برای آموزش انتخاب کنند. لذا با توجه به حساسیت نقش معلم در تحقق اهداف نظام آموزشی، ضرورت شناخت هرچه بیشتر ویژگی‌ها و خصوصیات شخصیتی آنان و همین‌طور بررسی این ویژگی‌ها در ارتباط با پیشرفت تحصیلی، بیش از پیش مشهود است. بنابراین مسئله اصلی این تحقیق، این است که تا چه اندازه خوش بینی علمی به عنوان یک خصیصه شخصی در بین معلمان و دانش آموزان، می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر واقع گردد. از سوی دیگر توانمندسازی به فرایندی اطلاق می‌شود که طی آن مدیر به کارکنان کمک می‌کند تا توانایی لازم برای تصمیم‌گیری مستقل را به دست آورند. مهم‌ترین مفهوم توانمندسازی، تفویض اختیار به پایین‌ترین سطوح سازمان است. فرایند تصمیم‌گیری باید از یک درجه بالای عدم تمرکز برخوردار باشد و افراد یا گروه‌های کاری نیز باید مسئول یک قسمت کامل از فرایندهای کاری باشد (۳). همچنین توانمندسازی ظرفیت‌های بالقوه‌ای را برای بهره‌برداری از سرچشمه توانایی انسانی که از آن استفاده کامل نمی‌شود، در اختیار سازمان می‌گذارد. هرگاه سازمان‌ها بخواهند در دنیای پیچیده و پویای امروزی ادامه حیات دهند، به این نیروی بالقوه نیازمندند و بایستی آن را مورد استفاده قرار دهند. کارکنان توانمند شده به صورت انفرادی یا گروهی در قبال کارشان و نتایج آن احساس مسئولیت می‌کنند و نسبت به سایر کارکنان

انکارناپذیری در تحقق اهداف برنامه‌ی درسی ایفا می‌کنند. در واقع معلمان بر اساس عوامل مختلف، دیدگاه‌های متفاوت به برنامه‌ی درسی و به تبع آن سبک‌های متفاوتی برای ایفای نقش خود دارند. یکی از عواملی که می‌تواند در باور، رویکرد و سبک تدریس معلمان نقش داشته باشد خوش بینی علمی به عنوان یک خصیصه‌ی شخصی هست. با نگاهی گذرا به پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده (۱) می‌توان فهمید که اکثر پژوهش‌ها به بررسی رابطه بین خوش بینی معلم و پیشرفت تحصیلی، خوش بینی دانش آموز و موفقیت تحصیلی آن‌ها پرداخته و یا اینکه بررسی عوامل مؤثر بر خوش بینی علمی را مدنظر قرار داده است. در حقیقت این نکته که آیا صرفاً خوش بینی علمی معلم یا دانش آموز موجب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شده و یا اینکه این خوش بینی علمی نقش واسطه‌ای داشته است تا معلم یا دانش آموز به واسطه‌ی آن رفتاری را انجام دهند که بیشترین تأثیر را در پیشرفت تحصیلی داشته باشد، مغفول مانده است؛ بنابراین بررسی این موضوع که آیا بین خوش بینی علمی به عنوان یک خصیصه‌ی شخصی در بین معلمان و دانش آموزان و موفقیت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد، حائز اهمیت خواهد بود؛ زیرا که الگوی تدریس که معلم با توجه به شرایط مختلف و عوامل متعدد انتخاب می‌کند، تأثیر مستقیمی در روند یادگیری دانش آموزان، تأثیرپذیری دانش آموزان از معلم، ایجاد دیدکلی نسبت به مدرسه، درس و حتی تأثیر زیادی در دیدکلی دانش آموز نسبت به علم، نفس یادگیری و علم‌آموزی دارد. از طرفی، کیفیت کنش و واکنش‌هایی که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می‌افتد، از اهمیت خاصی برخوردار است، عناصر کلیدی این تعامل؛ دانش، مهارت حساسیت معلم از یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی اجتماعی و ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هست که در نهایت موفقیت یا شکست دانش-آموز به طور جزئی و آموزش و پرورش را به طور کل سبب می‌شود (۲). به طور کلی با توجه به این که دو عامل مهم در زمینه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

پایگاه داده‌های معتبر از جمله و، Google scholar Magiran, Noormags, Scientific Information Database, Science و مطالعات کتابخانه‌ای در کتب و مقالات علمی منتشر شده در بازه زمانی ۲۰۱۶-۲۰۱۷ استفاده شده است.

یافته‌ها

بر اساس یافته‌های پژوهش خوش بینی علمی، به‌عنوان یک خاصیت متشکل از خود کارآمدی جمعی، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید علمی بررسی کرده‌اند که با کنترل سطح اقتصادی-اجتماعی، پیشرفت قبلی و دیگر ویژگی‌های جمعیت شناختی مستقیماً با موفقیت دانش‌آموزان، خوش بینی گرایشی و فردی معلم، مدیریت انسان دوستانه کلاس درس، تدریس دانش‌آموز محور رابطه دارد. همکاری میان دانش‌آموزان، والدین و معلمین، توسط معلمین دارای اعتماد به دانش‌آموزان و والدین و کار با آنها خلق می‌شود، بنابراین با توجه به اینکه معلم و دانش‌آموز در بافت مدرسه که یک نظام اجتماعی گسترده می‌باشد، قرار دارند لذا عوامل مربوط به خوش بینی تحصیلی ترکیبی از تاثیرات شخصی، کلاس و مدرسه است. همچنین خوش بینی علمی می‌تواند از طریق الگوی طراحی ساختار و انجام مطلوب آن به موفقیت معلم کمک نماید. این الگو، ساختار توانمندساز نامیده می‌شود. در این ساختار مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقش‌های متمایز خود را نیز ایفا می‌کنند. همین طور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنمایی‌های انعطاف‌پذیری برای حل مشکل هستند. در این ساختارها هم قوانین و هم سلسله مراتب قدرت به جای اینکه ابزاری باشند برای ارتقای قدرت مدیران، مکانیزم‌هایی هستند که از معلمان حمایت می‌کنند. (۱۲)

خوش بینی

خوش بینی یکی از مفاهیم اصلی رویکرد علمی روان‌شناسی

غیر توانمند احساس بهبود بیشتر و مستمری در کارها می‌کنند که این مورد، به نتایج خوبی مانند احساس خشنودی از شغل منجر می‌شود که سبب بالا رفتن تفاهم افراد در یک مجموعه و همچنین افزایش علاقه‌مندی به شغل و سازمان خواهد شد. علاوه بر این در کاهش غیبت و کم‌کاری، انتقال و استعفا در سازمان مؤثر است. این نتایج خوب حتی می‌تواند بهبود بیشتر و رضایت‌مندی شغلی را به دنبال داشته باشد (۴). امر تواناسازی، ظرفیت‌های بالقوه‌ای را برای بهره‌برداری از ظرفیت توانایی‌های انسانی از آن استفاده کامل نمی‌شود در اختیار سازمان‌ها در دنیای پیچیده کنونی برای پویایی و ادامه حیات خود الزاماً نیازمند به استفاده بالقوه کارکنان خود می‌باشد همانطور که سازمانها به مقابله با چالش‌های کاری می‌روند و بهینه‌سازی مستمر را در اولویت خود قرار داده‌اند، نیاز بیشتری به حمایت، تعهد و مشارکت همگان در کار احساس می‌شود. اکنون موقعیت به صورتی درآمده است که داشتن کارکنان پر انرژی، خلاق، توانمند و با سرمایه‌های انسانی متعهدانه به عنوان مهم‌ترین منابع سازمانی و سرمایه‌های بی‌بدیل جهت پیشرفت، بهبودی و تحول سازمان‌ها در نظر گرفته می‌شوند. توانمند کردن افراد اولاً موجب می‌شود اولاً: مدیران و سازمان‌ها سریعتر و بدون اتلاف منابع به اهداف خود نائل شوند. ثانياً: کارکنان سازمان کار را از آن خود تلقی نموده و از کار کردن در سازمان به خود ببالند. بنابراین بدون توانمندسازی، نه مدیران و نه سازمان‌ها هرگز قادر نخواهند بود تا در درازمدت کامیاب شوند. برین اساس فراهم سازی مجموعه ظرفیت‌ها و فرصت‌های لازم در کارکنان به منظور قادر ساختن آنان برای ایجاد ارزش افزوده و برعهده گرفتن نقش و مسئولیت‌های معنی دار، توأم با کازایی و اثربخشی بیشتر، در زمره وظایف استراتژیک مدیران خواهد بود.

روش کار

این مقاله از نوع مروری و کتابخانه‌ای است. در تدوین آن از جستجوهای اینترنتی با استفاده از موتورهای جستجوگر و در

سپس مبانی نظری سازه خوش‌بینی علمی را تبیین نموده و در نهایت بحث را با تشریح و تبیین سازه خوش‌بینی علمی معلم و دانش‌آموز دنبال خواهیم کنیم (۱۰).

روانشناسی مثبت

امروزه برخلاف روانشناسان پیشین که محور پژوهش‌ها و کارهای علمی‌شان راجبه‌های منفی و مخرب افکار، باورها و احساس‌های انسان قرار داده و تمام سعی و تلاش خود را بر مدار جنبه‌های اختلال‌انگیز افکار و ابعاد بیمارگونه روان انسان متمرکز کرده و تمام وقت و انرژی‌شان را روی رفع و زدودن نشانه‌های بیماری‌های روانی هزینه می‌کردند، به جنبه‌های مثبت افکار، باورها، احساس‌ها و رفتارهای انسان نیز توجه دارند. بر این اساس، در خلال سالهای دهه ۱۹۶۰، آبراهام مازلو، کارل راجرز و دیگر روانشناسان بشر دوست کوشیدند تا موضوع روانشناسی را به تمرکز بر روی توانمندی‌های بشر، تغییر دهند. از این رو روانشناسان مثبت‌گرا بیشتر بر توانمندی‌ها، شایستگی‌ها و داشته‌های انسان تأکید کرده و به جنبه‌های مثبت روانی انسان، نظیر مثبت‌اندیشی، خوش‌بینی، شادکامی، خلاقیت، هوش هیجانی، خردمندی و خودآگاهی پرداخته و سعی کرده تا با روش‌ها و نگاه علمی، حضور مؤلفه‌های مثبت را در ابعاد گوناگون زندگی انسان پررنگ‌تر و چشم‌گیرتر جلوه دهند. (۱۱).

خودکارآمدی اجتماعی بندورا

منشأ پیدایش نظریه خودکارآمدی اجتماعی (Social Self-efficacy)، از نظریه شناخت اجتماعی (Social cognition Theory) آلبرت بندورا روان‌شناس مشهور، مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه‌جانبه رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل

مثبت (Positive Psychology) است که در نظر بسیاری از مردم عادی مفهومی واژگونه پیدامی‌کند. به‌گونه‌ای که برخی آن را تظاهر و جلوه کامل کاهلی و ساده‌دلی برشمرده و خصیصه ذاتی کسانی دانسته‌اند که از رویارویی با مشکلات زندگی سرباز زده و خود را پشت این واژه پنهان ساخته‌اند تا وارد آوردگاه حیات نگردند و حالت انفعالی خویش را در قبال دست و پنجه نرم کردن با ناملایمات و شداید روزگار حفظ نمایند و تا آنجا که توان دارند از زیر بار تعهد و مسئولیت‌شانه خالی کنند. حال آنکه خوش‌بینی واقعی اگر با خلاقیت همراه شود از قدرتی شگرف برخوردار می‌شود تا بدان حد که فرد را ترغیب می‌کند در طول حیات فعالانه و با امید و اطمینان در شاهره پیشرفت گام بردارد از خوش‌بینی تحت عنوان خوش‌بینی سرشتی (Dispositional optimism) یا گرایش و خوش‌بینی اسنادی یا تبیینی یادشده است و در برخی موارد با سازه امید (Hope) هم‌معنا در نظر گرفته شده است (۵). مفهوم خوش‌بینی علمی از دل تحقیقات صورت گرفته در مورد روان‌شناسی مثبت، خوش‌بینی، سرمایه اجتماعی و تجهیزات جامع مدارس توسط هوی، تارتر و وولفولک هوی شناسایی شده است و یکی از محدود خصوصیات سازمانی است که با کنترل وضعیت اجتماعی اقتصادی و موفقیت‌های قبلی دانش‌آموزان بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و باعث ایجاد تفاوت‌هایی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. از این رو با توجه به اینکه از لحاظ نظری، این سازه ریشه در نظریه خودکارآمدی بندورا، نظریه سرمایه‌های اجتماعی سیگلمن (Coleman's social capital)، مطالعات فرهنگ و جوسازمانی (Organizational Culture) هوی و همکاران و خوش‌بینی آموخته‌شده سلینگمن دارد، لازم دانستیم به منظور روشن شدن ماهیت کلی هر یک از نظریه‌های فوق و پیشینه نظری مفهوم خوش‌بینی ابتدا نگاهی گذرا به نظریه‌های روانشناسی مثبت، خودکارآمدی بندورا، سرمایه‌های اجتماعی و مطالعات فرهنگ و جو داشته باشیم

شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان‌شناختی اشاره دارد، تأکید می‌کند (۱۲).

خوش بینی علمی

خوش بینی علمی معلم، سازه‌ جدیدی است که اولین بار توسط هوی و همکاران مورد شناسایی قرار گرفت که متشکل از سه مؤلفه است: تأکید علمی، خودکارآمدی و اعتماد به والدین و دانش آموزان؛ که این سه مؤلفه بر روی هم یک محیط مثبت علمی و تحصیلی را خلق می‌کنند. این سازه یکی از چند ویژگی سازمانی محسوب می‌شود که در صورت کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی و موفقیت‌های قبلی، بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثر می‌گذارد. این سازه یک ویژگی جمعی و پنهان مدارس هست که به‌عنوان معیار سنجش فرهنگ مدرسه از آن استفاده می‌شود و در مطالعات متعدد با موفقیت مدارس پیوند داده شده است (۱۰). برخلاف بسیاری از مفاهیم آموزش و پرورش، این مفهوم ابتدا در سطح سازمانی به‌عنوان یک ویژگی فرهنگی مهم مدارس مطرح شد و به‌عنوان ابزاری برای اندازه‌گیری فرهنگ مدرسه مورد استفاده قرار گرفت که در مطالعات متعددی ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی به اثبات رسیده است. هوی و همکاران بیان می‌دارند که گرچه شرایط اقتصادی-اجتماعی نقش بسیار مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند، ولی خوش بینی علمی یک متغیر پیش‌بین بسیار قوی‌تر برای تبیین پیشرفت تحصیلی در همه سطوح آموزشی از دبستان تا دبیرستان محسوب می‌شود که از طریق تعریف کردن مشخص اهداف، فراهم نمودن شرایط محیطی مساعد برای پیشرفت تحصیلی، انضباط آموزشی و راهکارهای مناسب انگیزشی برای دانش آموزان قابل تشخیص هست و تمامی عناصری را که موجب احترام و تکریم دانش آموزان می‌شود را شامل می‌شود (۱۱). خوش بینی علمی شامل عناصر خوش بینی شناختی، عاطفی و رفتاری است که بر روی هم یک سازه مکنون را تشکیل می‌دهند. خودکارآمدی یک باور

است، بنابراین شناختی است؛ اعتماد یک پاسخ عاطفی است و تأکید علمی یک فشار شناختی برای رسیدن به رفتار مشخص در مدرسه است. خوش‌بینی تحصیلی، به‌عنوان یک ویژگی سازمانی و فردی در پی ایجاد و حفظ فرهنگ مدرسه‌ای است که معلمین را تشویق نماید تا باورهای خوش‌بینانه به‌خصوص در مورد کارآمدی خودشان، اعتماد به دانش آموز و والدین آن‌ها و اعمال تأکید علمی در وظایف آموزشی را در خود ایجاد و حفظ نموده و برای گسترش محیط مدرسه‌ای مثبت‌گرا و فعال و شاداب بکوشند. در مجموع هوی، تارتر و ول فولک هوی برای نخستین بار این اصطلاح را به‌عنوان یک دارایی مشترک و کیفیت ممتاز مدارس که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تسهیل می‌کند مطرح کردند و معتقدند که این سازه دربرگیرنده سه مفهوم هست که پس از کنترل شرایط اقتصادی-اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر هست که این سه متغیر عبارت‌اند از:

- کارآمدی جمعی معلم (Collective teacher of Efficiency)
 - اعتماد به دانش آموزان و والدین (trust in students and parents)
 - تأکید علمی (Academic emphasis)
- در نهایت این سه متغیر پایه و اساسی برای توسعه خوش‌بینی علمی شد و بعداً به‌طور کلی تحت عنوان خوش‌بینی علمی نام گرفت. هوی و همکارانش بیان می‌کنند این سه ویژگی از ابعاد سازه خوش‌بینی علمی محسوب می‌شود (۱۲).

الف) کارآمدی جمعی معلم

کارآمدی جمعی معلم در مدارس یعنی قضاوت و داوری معلمان درباره اینکه آن‌ها به‌عنوان یک کل قادرند فعالیت‌هایی را که اثرات مثبت بر دانش آموزان دارد را سازمان‌دهی و اجرا نمایند. (۱۳). احساس کارآمدی معلم، به‌صورت «قضاوت وی در مورد قابلیتش برای دست یافتن به نتایج مطلوب در مورد مشارکت دانش آموزان و یادگیری آن‌ها، حتی در مورد

بوده که بر این اساس بیان می‌شود مدارس سالم مدرسی هستند که از سطح تأکید علمی بالایی برخوردارند، معلمان انتظارات آموزشی بالایی از دانش آموزان دارند و معمولاً این انتظارات توسط والدین دانش آموزان پشتیبانی می‌شود. گذارد معتقد هست تأکید علمی یک ادراک اجتماعی است که دانش آموزان را حمایت می‌کند و موجبات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را فراهم می‌سازد. از این رو طبق نظر وی تأکید علمی خاصیت سیکلی یا چرخشی دارد. بدین منظور که از یک طرف تأکید علمی موجب ایجاد یک جو سازمانی مثبت (مطلوب) می‌شود و از طرف دیگر خود جو سازمانی نیز بهبود می‌یابد. کینگ بول بیان می‌کند که تأکید علمی مفاهیمی از قبیل تعیین اهداف سطح بالا، محیط آموزشی منظم، دانش آموزان برانگیخته و قدردانی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را دربرمی‌گیرد. به طور کلی می‌توان گفت خوش‌بینی علمی به‌عنوان یک متغیر مدرسه پدیدار گشته که دارای جنبه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است؛ و به طور خاص این متغیر شامل کارآمدی جمعی (شناختی)، اعتماد به اولیای مدرسه (عاطفی) و تأکید علمی (رفتاری) است. عملکرد هر کدام از عناصر به عنصر دیگر وابسته است و در یک جریان تعامل متقابل قرار دارند (۱۳)

توانمندسازی

در این بخش، توانمندسازی به عنوان متغیر مورد مطالعه در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار می‌گردد. در ابتدا تاریخچه و مفهوم شناسی توانمندسازی مورد توجه قرار می‌گیرد. سپس ابعاد و انواع مدل‌های توانمندسازی مورد بررسی قرار می‌گیرد

مفهوم شناسی توانمندسازی

مفهوم توانمندسازی ابتدا در علم جامعه‌شناسی لوین (Lewin) در سال ۱۹۹۵ و بحث غنی‌سازی هرتزبرگ (Herzberg) در

دانش آموزانی که سرسخت‌یابی‌انگیزه هستند» تعریف می‌شود. درجایی که اعتماد بر روی اعتقاد معلم به داشتن رابطه با دانش آموزان و والدین آن‌ها متمرکز است، احساس کارآمدی معلم بر باور او درباره توانایی‌های خودش در کسب موفقیت در مدرسه تمرکز دارد. احساس کارآمدی معلم، قضاوت خودش درباره توانایی کسب نتایج دلخواه از میزان یادگیری و درگیر کردن دانش آموزان است، حتی دانش آموزانی که بی‌انگیزه‌اند و یا دانش آموزانی که دارای مشکلات فراوان هستند (۱۹).

ب) اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان

اعتماد جمعی یعنی تمایل به ریسک توسط گروه دیگر؛ و بر این باور مبتنی است که گروه دیگر خیرخواه، قابل اعتماد، صالح و صادق هستند. به عبارت دیگر یک ویژگی گروهی است که نشان می‌دهد تا چه اندازه افراد اهل ریسک هستند. به طور کلی اعتماد جمعی را می‌توان با توجه به نوع مراجع می‌توان تقسیم‌بندی نمود که در زمینه خوش بینی علمی با توجه به اینکه مراجع دانش آموزان یا والدین می‌باشند اعتماد جمعی به دو دسته اعتماد علمی دانش آموزان و اعتماد علمی معلمان تقسیم‌بندی می‌شود. در میان انواع مختلف اعتماد جمعی، اعتماد به دانش آموز و والدین در سازه خوش بینی علمی قرار می‌گیرد؛ بنابراین اعتماد جمعی در خوش‌بینی را می‌توان به‌عنوان تمایل مدرسه به ریسک برای دانش آموزان و والدین تعریف نمود که بر این باور مبتنی است که دانش آموزان و والدین افرادی خیرخواه، قابل اعتماد، صادق و صالح می‌باشند هوی و همکاران دریافتند که اعتماد دارای پنج مؤلفه قابلیت اطمینان (reliability)، خیرخواهی (benevolence)، شایستگی (competence)، صداقت (honestly)، پذیرا بودن و انعطاف‌پذیر (openness) است (۱۴).

ج) تأکید علمی معلم

تأکید علمی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی سلامت سازمانی

دیدگاه‌های مختلف توانمندسازی

توانمندسازی از دیدگاه عقلایی: فرایندی که طبق آن یک مدیر یا یک رهبر قدرت خود را با زیردستان تسهیم می‌کند (قدرت ناشی از اختیار رسمی) و نیز تأکید بر مشارکت در اقتدار و اختیار رسمی است.

توانمندسازی از دیدگاه انگیزشی: در روان‌شناسی

توانمندسازی از دیدگاه انگیزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد. دیدگاه انگیزشی بر مبنای نظریه انگیزشی مک‌لند که نیازهای اساسی مدیران را به سه دسته نیاز به قدرت، نیاز به موفقیت و نیاز به تعلق دسته‌بندی می‌کند، شکل گرفته است. به نظر مک‌کلند (Mac Klind) اساسی‌ترین نیاز در تحقق اهداف سازمانی، نیاز به کسب قدرت است که در افراد ایجاد انگیزه می‌کند.

توانمندسازی از دیدگاه روان - سیاسی: از دیدگاه روان-

سیاسی، برای درک اهداف و مفاهیم توانمندسازی لازم است اصل تفکر را در تاریخ فکری و سیاسی غرب درک کنیم. درحالی‌که شکل نوین توانمندسازی برگرفته از حرکت‌های اجتماعی حقوق زنان و حقوق مدنی مرتبط با دهه ۱۹۶۰ است، ارتباط فلسفی آن ممکن است به آغاز فلسفه سیاسی جدید یا مدرن برگردد؛ به بیان دیگر در خلال سال‌های اخیر توانمندسازی به‌طور روزافزون به قسمت یا مجموعه‌ای از لغت‌نامه تحقیق و اقدام سازمانی مبدل شده و از حالت تندروانی رادیکال در جنبش‌های حقوق زنان و حقوق مدنی به مفاهیم رایجی که بر عملکرد سازمان تأکید دارد، تغییر یافته است (۱۸).

توانمندسازی از دیدگاه رابطه‌ای (چندبعدی)

بر اساس این دیدگاه به‌کارگیری فرایندهای جدید و توزیع قدرت، باعث توانمندسازی افراد می‌گردد. در حقیقت، توانمندسازی به معنای دادن قدرت و یا اختیار (معنوی یا قانونی) است و مستلزم بررسی نقش مدیران و رهبران هم

سال ۱۹۵۹-۱۹۶۸ در افزایش کنترل و تصمیم‌گیری یک فرد در کار و تحقیق در مورد از خود بیگانگی توسط سی من (Seaman) در سال ۱۹۵۹ مطرح گردید. به علاوه شمارگر و تانبوم در سال ۱۹۶۸، توانمندسازی را به عنوان مشارکت در قدرت و کنترل که اثربخشی سازمانی را افزایش می‌دهد، مطرح می‌کنند. همچنین بک هارد و نیلسون بعد گروهی آن را بررسی کرده‌اند از پیشگامان نظریه‌پردازی در حوزه توانمندسازی محسوب می‌شوند فرهنگ لغت آکسفورد Empoverment را به‌عنوان توانا ساختن و به معنای ایجاد شرایط لازم برای بهبود انگیزش افراد در انجام وظایف خویش از طریق پرورش احساس، کفایت نفس تعریف کرده است. کانگر و کانگو معتقدند هرگونه استراتژی یا فن مدیریتی که به افزایش حق تعیین سرنوشت و کفایت نفس کارکنان منجر شود، تواناسازی آن‌ها را در پی خواهد داشت. از دیدگاه کانگر و کانگو، توانمندسازی فرایندی است که باعث ارتقای احساسات خودکامیابی در میان کارکنان سازمان می‌شود. از توانمندسازی تعاریف مختلفی شده است. در زیر به تعدادی از آن‌ها اشاره شده است:

آرجریس توانمندسازی را واگذاری اختیارات رسمی و قدرت قانونی به کارکنان می‌داند (۱۴). توانمندسازی منابع انسانی آزاد کردن نیروهای درونی افراد برای کسب دستاوردهای شگرف و یک‌راه اساساً متفاوت برای کار کردن انسان‌هاست (۱۵). توانمندسازی به تفویض اختیار به افراد اشاره دارد که افراد را قادر می‌سازد در لایه‌های پایین سازمان به تصمیم‌گیری بپردازند. توانمندسازی، با اعتماد به انگیزش، تصمیم‌گیری و بخصوص شکستن مرزهای درونی بین مدیریت کارکنان ارتباط دارد. توانمندسازی یعنی اجازه دادن به کارکنان تا تصمیم‌هایی را در فرایند خدمت‌رسانی خود اتخاذ کنند که پیش‌بینی همه آن‌ها در قالب رویه‌ها و مقررات مشکل است (۱۶). توانمندسازی یک فرایند تعاملی به هم پیوسته است؛ زیرا افراد و تیمی که قدرت کسب می‌کند، صلاحیت به دست می‌آورد و آن را به کار می‌گیرد (۱۷).

تا به امروز، اسپریتزر چهار بعد (عامل) شناختی را برای توانمندسازی شناسایی کرده است. مطالعات میسر یک بعد به ابعاد فوق افزود. در ذیل این پنج بعد کلیدی توانمندسازی توضیح داده می‌شود. برای اینکه مدیران بتوانند دیگران را با موفقیت توانمند سازند، باید این پنج ویژگی را در آنان ایجاد کنند. توانمندسازی موفقیت‌آمیز به معنای ایجاد ویژگی‌های زیر است:

- احساس شایستگی (خوداثر-بخشی)
- احساس داشتن حق انتخاب (خودسامانی)
- احساس مؤثر بودن (پذیرفتن شخصی نتیجه)
- احساس معنی دار بودن یا مهم بودن (ارزشمند بودن)
- احساس داشتن اعتماد به دیگران (۱۱).

احساس شایستگی (خود اثربخشی)

وقتی افراد توانمند می‌شوند، احساس خود اثربخشی می‌کنند قابلیت و تبحر لازم را برای انجام موفقیت‌آمیز کار را دارند. افراد توانمند شده نه تنها احساس شایستگی می‌کنند بلکه احساس اطمینان می‌کنند و می‌توانند کار را با کفایت و شایستگی انجام دهند. آنان احساس برتری شخصی می‌کنند و معتقدند که می‌توانند برای رویارویی با چالش‌های تازه بیاموزند و رشد کنند. افراد توانا وقتی خود را دارای قابلیت سامان دادن به موقعیت‌ها می‌دانند، درگیر فعالیت می‌شوند و با اطمینان رفتار می‌کنند (۱۱).

احساس داشتن حق انتخاب (خودسامانی)

این بعد اشاره به این دارد که افراد توانمند احساس می‌کنند که در انجام وظایف استقلال دارند، می‌توانند در مورد فعالیت‌های شغلی خود تصمیم بگیرند و اختیارات لازم را برای تعیین چگونگی زمان و سرعت انجام دادن وظایف را دارند (۱۲).

احساس مؤثر بودن (پذیرفتن شخصی نتیجه)

این بعد به درجه‌ای اشاره دارد که فرد در اجرای اهداف شغلی

قبل از توانمندسازی و هم بعد از آن است. چراکه آن‌ها تأثیر بسیار زیاد و اجتناب‌ناپذیری بر ادراک روان‌شناختی کارکنان از توانمندسازی دارند و نقش‌های مهم و متفاوتی اعم از ایجاد هدف مشترک، ارتقای احساس کارکنان در مورد توانمندی‌شان، تأکید بر تلاش‌های کارکنان و ستایش از نقش آنان در مساعدت در نیل به اهداف سازمانی و تمرکز بر راهبردهایی که خودگردانی و استقلال گروهی را در تصمیم‌گیری‌ها تشویق نمایند، ایفا می‌کنند (۱۹).

توانمندسازی از دیدگاه روان‌شناختی

نظریه پردازان این رویکرد که در رأس آنان توماس و ولتهوس قرار دارند، معتقدند توانمندسازی موضوعی چندوجهی است و نمی‌توان صرفاً بر پایه یک مفهوم خاص به بررسی آن پرداخت. به باور آنان توانمندسازی، فرایند افزایش انگیزش درونی و اگذار شده به کارکنان است و در یک مجموعه از ویژگی‌های شناختی زیر متجلی می‌گردد:

مؤثر بودن: فرد باید به این باور برسد که با انجام دادن وظایف شغلی‌اش می‌تواند نقش مهمی در جهت تحقق اهداف تعیین شده داشته باشد.

شایستگی: شایستگی یا کفایت نفس عبارت است از باور فرد به قابلیت‌هایش برای انجام دادن موفقیت‌آمیز وظایف و اگذار شده.

معناداری: این شناخت به ارزش یک هدف کاری بنای مطلوب‌ها و استانداردهای فرد اشاره دارد.

حق انتخاب: این وظیفه به آزادی عمل شاغلان در تعیین فعالیت‌های لازم برای انجام دادن وظایف شغلی اشاره دارد. بر اساس این دیدگاه، اعمال مدیریتی تنها یک مجموعه از شرایط است که در توانمندسازی دخیل هستند و ضرورتاً به ایجاد چنین فرایندی منجر نمی‌گردند (۱۱).

ابعاد توانمندسازی

در یکی از بهترین مطالعات انجام شده در مورد توانمندسازی

جمعی مسئولیت‌پذیری سهیم باشند یک احساس توانمندی در آن‌ها آشکار خواهد شد (۱۱).

احساس داشتن اعتماد به دیگران

سرانجام، افراد توانمند حسی به نام اعتماد دارند؛ مطمئن هستند که با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. معمولاً معنای این احساس آن است که آنان اطمینان دارند متصدیان مراکز قدرت یا صاحبان قدرت به آنان آسیب یا زیان نخواهند زد و اینکه با آنان بی‌طرفانه رفتار خواهد شد. با وجود این حتی در شرایطی که افراد قدرتمند درستی و انعطاف نشان نمی‌دهند، افراد توانمند باز هم به گونه‌ای احساس اعتماد شخصی را حفظ می‌کنند؛ به بیان دیگر، اعتماد به معنای داشتن احساس امنیت شخصی است. اعتماد همچنین به طور ضمنی دلالت بر این دارد که افراد خود را در یک موقعیت آسیب‌پذیری قرار می‌دهند. با این همه، افراد توانمند ایمان دارند که در نهایت هیچ آسیبی در نتیجه آن اعتماد متوجه آنان نخواهد شد (۲۱).

توانمندسازی معلمان

بنا به نظر شورت (Short) (۱۹۹۴) توانمندسازی معلم فرایندی است که از طریق آن کارکنان مدرسه به منظور رشد خود و حل مشکلاتشان ظرفیت‌ها و شایستگی‌های خود را توسعه می‌دهند. توانمندسازی معلمان مبحث جدیدی است که از دهه ۱۹۸۰ در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گرفته و بر اساس آن، دیگر تنها مدیر مدرسه در مقام رهبر آموزش خدمت نمی‌کند مسئولیت و اختیار پاسخ‌گویی میان او و معلمان تقسیم شده است. توانمندسازی معلمان به عنوان یک استراتژی برای موفقیت مدارس می‌تواند از طریق گنجاندن برنامه‌های تخصصی در برنامه تحصیلی مدارس، توجه به ایده‌های جدید مطرح شده توسط معلمان، تغییرات تدریجی در برنامه‌های آموزشی، تأکید بر پاسخ‌گویی حرفه‌ای معلمان، ایجاد تعهد و وجدان کاری در معلمان از طریق اعتماد به آنان در اعطای

متفاوت دیده شود، بدین معنی که نتایج مورد انتظار در محیط شغلی به دست آمده است (۱۰).

داشتن احساس موثر بودن در کار، کاملاً با احساس خود-کنترلی مرتبط است. برای این که افراد احساس توانمندی کنند که آنچه انجام می‌دهند اثری به دنبال دارد، باید خود احساس کنند که می‌توانند آن احساس را به وجود آورند، یعنی برای این که آن نتیجه با احساس توانمندی همراه باشد، آنان باید احساس کنند که کنترل نتیجه تولید را در دست دارند (۱۲).

احساس معناداری

احساس معناداری اشاره به ارزش یک هدف کاری بر مبنای ایدئال‌ها و استانداردهای فرد دارد. اگر فرد وظیفه‌ای را که انجام می‌دهد با ارزش تلقی کند، آن دارای ویژگی معنادار است و افراد توانمند احساس معنادار بودن می‌کنند. آنان برای مقاصد اهداف یا فعالیتی که به آن اشتغال دارند، ارزش قائل‌اند، آرمان‌ها و استانداردهایشان با آنچه در حالی که انجام شدن هستند، یکسان دیده می‌شوند. فعالیت در نظام ارزشی شان مهم تلقی می‌شود و درباره آنچه تولید می‌کنند، دقت می‌کنند و به آن اعتقاد دارند (۲۰).

مسئولیت‌پذیری

کرکمن و روزن عقیده دارند هنگامی که اعضای گروه یک احساس جمعی در مورد مسئولیت بالاتر داشته باشند، فعالیت فردی و اجتماعی آن‌ها به احتمال زیاد بسیار فعال‌تر و قطعی‌تر از زمانی است که اعضای گروه کمتر توانمند شده را در اختیار داشته باشند، به نظرمی رسد در غیاب یک احساس قوی توانمندسازی کارکنان اعضای سازمان ممکن است بدگمان باشند و اطلاعات خود را احتکار کنند و به پذیرش ریسک علاقه‌ای نشان ندهند. علاوه بر این اگر آن‌ها با مسائل سخت و مشکل و یا موضوعاتی که انتظار موافقت از جانب قدرت‌های رسمی سازمانی وجود ندارد، سروکار داشته باشند و احساس

زمینه را برای این امر فراهم سازند و با اطمینان بخشیدن به اینکه معلمان و والدین در انگیزش و یادگیری دانش آموزان همکاری مشترک دارند، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان را تسهیل کنند. همچنین با ایجاد و گسترش فرهنگ تأکید علمی جوی را بنا کنند که در آن معلمان، دانش آموزان و والدین آن‌ها همانند یکدیگر به فعالیت‌های علمی و فکری مدرسه افتخار کنند. دومین شرط ایجاد خوش‌بینی در بین معلمان بر اساس نتایج حاصل از این تحقیق، اعتماد است. رالف والدو امرسون (۲۳) در این زمینه اشاره کرده است اگر به افراد اعتماد کنید، آن‌ها با شما رو راست خواهند بود؛ اگر با افراد شرافتمندانه رفتار کنید، آن‌ها خودشان را بزرگ‌منش نشان خواهند داد. به نظر می‌رسد که اعتماد برای ایجاد یک رابطه مثبت و قوی با دانش آموزان بسیار مهم است. هنگامی که معلمان یک فضای امن و قابل اعتماد ایجاد کنند، این احتمال وجود دارد که دانش آموزان شانس خود را امتحان کنند و از اشتباهات خود درس بگیرند که این امر اغلب منجر به این خواهد شد که والدین باور کنند معلمان با انگیزه هستند و به بچه‌های آن‌ها علاقه‌مند هستند (۲۴). همچنین اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی، معلم است. اوست که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند و یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیر جذاب تبدیل کند. هیچ تدریس انجام نخواهد شد مگر اینکه سه عنصر معلم، دانش آموز و محتوای درسی وجود داشته باشد و در هر تدریس موجودیت این سه عامل یا اصل لازم و ضروری است (۲۵). معلمان خوش‌بین، بیشتر به سمت دانش آموز گرایش دارند. تأکید اصلی این معلمان، بر چگونه فکر کردن، استقلال در عمل مسئولیت، انعطاف‌پذیری شخصی، تأکید بر نیازها و اهداف، اعتماد و اطمینان متقابل، ایجاد محیطی نسبتاً باز برای ارائه نقطه نظرات، توسعه حرفه‌ای و افزایش اعتماد به نفس می‌باشد. از این‌رو، الگوی معلمان

مسئولیت تحقق یابد. چون هدف نهایی توانمندسازی معلمان بهبود عملکرد حرفه‌ای معلمان، تعهد سازمانی و رشد آنان و نهایتاً بهبود عملکرد مدارس است. (۲۲).

بحث و نتیجه‌گیری

همکاری میان دانش آموزان، والدین و معلمین، توسط معلمین دارای اعتماد به دانش آموزان و والدین و کار با آنها خلق می‌شود، بنابراین با توجه به اینکه معلم و دانش آموز در بافت مدرسه که یک نظام اجتماعی گسترده می‌باشد، قرار دارند لذا عوامل مربوط به خوش بینی تحصیلی ترکیبی از تاثیرات شخصی، کلاس و مدرسه است. سلیگمن در این زمینه بیان می‌دارد علیرغم اینکه خوش بینی پایه و اساس ذاتی نیز دارد خوش بینی را می‌توان به مثابه یک واکنش اکتسابی مورد توجه قرار داد. بنابراین وی معتقد است افراد می‌توانند از طریق یادگیری تکنیک‌های رفتاری این مهم را بیاموزند. سلیگمن در این زمینه بیان می‌دارد خوش‌بینی را می‌توان آموزش داد و یاد گرفت اما به نظر می‌رسد به طور فطری نیز در ما وجود دارد. وقتی خوش‌بین هستیم، خوش‌بینی انتظارات و هیجانات ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد و وقتی امیدوارتر هستیم با کنار آمدن و انجام دادن بهتر کارها طبق پیش‌بینی معطوف به آرزو (خوش‌بینانه) عمل می‌کنیم. از این‌رو، بر اساس نتایج حاصل از این تحقیق، کارآمدی جمعی معلم و یا احساس کارآمدی معلم شرط اول برای ایجاد خوش‌بینی در بین معلمان می‌باشد. اگر معلم باور داشته باشد که می‌تواند بر یادگیری دانش آموزان تأثیر داشته باشد، مجموعه انتظارات بالاتری را تنظیم می‌کند، تلاش بیشتری را صرف می‌کند و در مواجهه با مشکلات از انعطاف‌پذیری بیشتری برخوردار خواهد بود. از این‌رو، رهبران و دهبیران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، برای بهبود فرایند خوش‌بینی و اثربخش‌تر شدن پیشرفت تحصیلی می‌بایست با قرار دادن معلمان در موقعیت‌های تدریسی که می‌توانند در آن موفق شوند و ارائه مدل‌های موفق به آن‌ها

خوش بین از لحاظ تحصیلی و علمی نشان دهنده معلمانی است که شیوه یا سبک انسان دوستانه و اعتماد متقابل را در مدیریت کلاسی انتخاب می کنند، دانش آموزان را در طرح ریزی و ارزیابی فعالیت های کلاسی و برون کلاسی سهیم می کنند، از ارزیابی های غیر رسمی استفاده کرده، از حضور والدین دانش آموزان در کلاس استقبال می کنند و بیشتر از وظیفه تعیین شده برای دانش آموزان، زمان و انرژی می گذارد و به جای استفاده از اهرم فشار و تنبیه، به همکاری پیوند گرایش دارند. در این زمینه بریک و اشنايدر بر اساس مطالعه طولانی شان روی مدارس عمومی شیکاگو، چنین تشریح می کنند که حداقل چهار وضعیت در مدارس وجود دارد که به طور مستقیم سبب ارتقای یادگیری دانش آموزان می شود: الف- معلمین با تفکرمی توانیم، ب- ایجاد ارتباط میان مدرسه و والدین، ج- جمع حرفه ای با تأکید بر کار گروهی همراه با تعهد به پیشرفت د- انتظارات بالا. ساختار خوش بینی تحصیلی به همراه مؤلفه هایش، کارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی، موجب پرورش یافتن چنین محیطی در مدرسه می شود. گرایش می توانیم در احساس کارآمدی معلم نهفته است. اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان، همکاری مهمی میان دانش آموزان، والدین و معلمین ایجاد می کند و ارتباط مثبتی میان مدرسه و والدین فراهم می آورد (۴).

مکرر با حضور والدین و معلمان دانش آموز، از طریق گفتگوی صادقانه همراه با احترام متقابل به تأثیر والدین و معلمان در پیشرفت دانش آموز، جوی حمایتی و مبتنی بر اعتماد و صمیمیت را سبب شوند که در آن موقعیت والدین و معلمان بتوانند با شفافیت کامل در مورد وضعیت مدرسه صحبت نموده نمایند؛ بنا براین مدیران مدارس باید به دنبال ایجاد پل ارتباطی بین مدرسه، والدین و جامعه باشند زیرا که خوش بینی علمی معلم برگرفته از خوش بینی علمی دانش آموز، جو و فرهنگ حاکم بر مدرسه، ارزش های پذیرفته شده و در کل برگرفته از جامعه است. از سوی دیگر یکی از سازه های قدرتمند که به شدت در بین مدارس متفاوت است و به شکل نظامدار با پیشرفت دانش آموزان همبستگی دارد، کارآمدی معلمان در مدرسه است. معلمانی که دارای حس کارآمدی آموزشی بالا هستند برای دانش آموزان خود تجارب مطلوبی را فراهم می نمایند. معلمانی که بر الگوهای رفتاری مثبت و موفقیت آمیز تأکید دارند، کسانی هستند که باور دارند می توانند بر یادگیری دانش آموزان تأثیر بگذارند. معلمان مدرسه بر این باورند که می توانند پیشرفت دانش آموزان را افزایش داده و اثرات منفی را از بین ببرند. با فرض این باورها، معلمان در تلاشهای خود دقیقترند، بیشتر برنامه ریزی می کنند، مسئولیت پیشرفت دانش آموزان را می پذیرند و موانع و شکست ها آنها را نا امید نمی سازد. ادراکات کارآمدی جمعی قوی نه تنها عملکرد فردی معلم را بالا می برد بلکه بر الگوی باورهای مشترک مورد پذیرش اعضای سازمان نیز تأثیر می گذارد. به طور کلی ساختار می تواند مانع و یا افزایش دهنده اثربخشی مدرسه باشد و ساختارهای توانمندساز از طریق ارتباط دو طرفه، ارزش نهادن به تفاوتها و قضاوت صحیح در مورد اشتباهات، مسائل را حل نموده و باعث ایجاد اعتماد در مدرسه می گردد. رویه های توانمندساز راهنماهای منعطفی هستند که به زیردستان کمک می کنند تا به صورت مطلوب با مدیران خود ارتباط برقرار نمایند. بدیهی است که روش سازماندهی مدرسه می تواند اثر مثبت و منفی بر معلمان و دانش آموزان داشته باشد.

از این رو با توجه به مطالب بیان شده می توان گفت همکاری میان دانش آموزان، والدین و معلمین، توسط معلمین دارای اعتماد به دانش آموزان و والدین و کار با آنها خلق می شود، بنابراین با توجه به اینکه معلم و دانش آموز در بافت مدرسه که یک نظام اجتماعی گسترده می باشد، قرار دارند لذا عوامل مربوط به خوش بینی تحصیلی ترکیبی از تأثیرات شخصی، کلاس مدرسه است. سلیگمن در این زمینه بیان می دارد علیرغم اینکه خوش بینی پایه و اساس ذاتی نیز دارد خوش بینی را می توان به مثابه یک واکنش اکتسابی مورد توجه قرار داد؛ بنابراین وی معتقد است افراد می توانند از طریق یادگیری تکنیک های رفتاری این مهم را بیاموزند. از این رو مدیران مدرسه با برگزاری جلسات

References

- ۱- نوری، نجیب‌الله. رابطه خوش‌بینی از دیدگاه اسلام با افکار مذهبی موسسه امام خمینی. ۶(۴): ۷۹-۶۲. ۱۳۹۲.
- ۲- فلاحی، ویدا. نقشه هیجانی در اثربخشی تدریس معلمان در مدارس راهنمایی. فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزش: ۳(۱): ۱۸۸-۱۶۷. ۱۳۹۱.
- ۳- ابطحی، حسین و عابسی، سعید. توانمندسازی کارکنان. کرج: موسسه تحقیقات و آموزش مدیریت. ۱۳۸۶.
- ۴- آقایار، سیروس. قدرت توانمندسازی. فصلنامه تدبیر ۱۸(۱۶۹): ۱۲. ۱۳۸۵.
- 5- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2005). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- 6- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.
- 7- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C.
- 8- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and program planning*, 13(1), 9-17.
- 9- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress, empirical validation. *The American Psychological Association*, 60(5), 410-421
- 10- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(2), 258.
- 11- Hess, R. D., Hollway, S. D., Dickson, W. D. S. price, G. G. (1984) menral varibles school readiness and leader achivment in vocbulars and matchmatis in sixthgard, child development. 55.1902_1912.
- 12- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 3-17.
- 13- Argyris, C. May-June, (1998). Empowerment the Emperos New Clothes. *Harvard Business Review*.
- ۱۴- عباس زادگان، سید محمد و حسن زاده، سودابه. توانمندسازی رویکردی نوین در مدیریت. مجله مدیریت. (۱۲۱-۱۱۱): ۸. ۱۳۸۵.
- ۱۵- رهنورد، فرح‌الله. توانمندسازی گامی به سوی مشتری مداری. فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه، (۵۹): ۳۸-۳۷. ۱۳۸۲.
- 16- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Naismith, N., & Soetanto, R. (2008). Understanding empowerment from an employee perspective: what does it mean and do they want it?. *Team Performance Management: An International Journal*, 14(1/2), 39-55.
- 17- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465
- ۱۸- حرآبادی فراهانی، مجید. بررسی رابطه بین ساختار سازمانی و توانمندسازی کارکنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران. ۱۳۸۴.
- ۱۹- عبداللهی، بیژن. توانمندسازی روان‌شناختی منابع انسانی بر دیدگاه‌ها و ابعاد، مجموعه مقالات سومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت ۵۰۴-۴۹۱. ۱۳۸۶.
- 20- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681.
- ۲۱- اورعی یزدانی، حمید. نگرش بر توانمندسازی. تهران: مطالعات بازرگانی. چاپ اول. ۱۳۸۱.
- 22- Chang, L. C., & Liu, C. H. (2009). Employee empowerment, innovative behavior and job productivity of public health nurses: A cross-sectional questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 45(10), 1442-1448.
- ۲۳- گمینیان، وجیهه. توانمندسازی در آموزش و پرورش. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش. ۳۶ و ۱۲۰: ۳۵-۱۱۱. ۱۳۸۲.
- 24- Emerson, R. W. (1983). *Essays, first series: Prudence*. New York: Literary Classics of the United States. (Original work published 1841).
- 25- Adams, C. M., Forsyth, P. B., & Mitchell, R. M. (2009). The Formation of Parent-School Trust A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- ۲۶- شعبانی، حسن. چالش‌ها و رویکردهای عصر اطلاعات و ضرورت تحول در ساختار و فرایند اجرای برنامه‌های درسی آموزش عالی، چاپ اول، تهران: انتشارات انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران. ۱۳۸۳.

The Role of Scientific Optimism in the Teachers' Empowerment

Mahbubeh Malekshahi¹

Abstract

Objectives: The optimism, happiness, creativity, emotional intelligence, self-awareness and, hope are the concepts that the positivist psychologists have addressed in recent decays. In this approach, the positive aspects come up strongly and more significant in different aspects of human life, with the scientific views and method. This study investigates the role of scientific optimism in teachers' empowerment.

Method: This is a review article. The databases such as Scientific Information Databases, Magiran, Science Direct, and Google Scholar were reviewed. In addition, the published resources such as the books and papers were considered. The period of the literature review was 2016-2017.

Results: The scientific optimism is based on the collective self-efficacy; trust in the both parents and students, and scientific infancies. These constructs have relationships with the socio-demographic status, previous achievements, teacher attitude toward optimism, humanitarian classroom management and, student-based teaching.

Conclusion: The culture of optimism will be increased with the school empowering structure. The empowering structure relates to the management hierarchy, rules, and schools process. This structure will increase the innovation, trust, and cooperation between the student and teacher.

Keywords: Optimism, Scientific Optimism, Teachers' Empowerment