

پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه‌ی تعامل معلم و خودکارآمدی

سمیه غلامی*

دکتر مسعود حسین چاری**

دانشگاه شیراز

چکیده

در پژوهش حاضر، امکان پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی بر اساس ادراک آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه‌ی تعامل معلم و خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفت. نمونه‌ای مشتمل بر ۴۴۴ دانش‌آموز (۲۵۸ دختر و ۱۸۶ پسر) دوره‌ی راهنمایی مناطق چهارگانه‌ی شهر شیراز که به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای با واحد نمونه‌ای کلاس انتخاب شده بودند، در پژوهش مشارکت داشتند. مشارکت‌کنندگان پرسشنامه‌های تعامل معلم و دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی، پرسشنامه‌ی انتظار معلم از دانش‌آموز و پرسشنامه‌ی شادکامی آکسفورد را تکمیل نمودند. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که اول، برخی از ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی شادمانی را دارند. دوم، برخی از ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم پیش‌بینی‌کننده مستقیم خودکارآمدی هستند. سوم، خودکارآمدی می‌تواند نقش واسطه‌ای بین ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم و شادمانی داشته باشد. روابط بین متغیرهای مذکور در قالب یک مدل آماری مورد بررسی قرار گرفته‌اند. یافته‌ها با توجه به تحقیقات پیشین به بحث

* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

** استادیار روانشناسی تربیتی

دریافت مقاله: ۸۹/۵/۲	ارسال جهت اصلاحات: ۸۹/۷/۱۱
دریافت اصلاحات: ۸۹/۸/۲	ارسال به داور نهایی: ۸۹/۸/۱۶
دریافت پاسخ داور نهایی: ۸۹/۹/۲۱	پذیرش: ۸۹/۱۰/۶

گذاشته شده و پیشنهادهایی به منظور پژوهش بیشتر در این زمینه مطرح شده است.

واژه‌های کلیدی: تعامل معلم - دانش‌آموز، انتظار معلم از دانش‌آموز، خودکارآمدی، شادمانی

۱. مقدمه

بالندگی، نشاط و سرزندگی انسان، به دلیل تاثیر 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 معنوی تشکیل یافته و سلامت روانی و جسمانی وی مرهون رشد همه جانبه و هماهنگ این ابعاد است، یکی از متغیرهای برجسته برای مطالعه و بررسی شادمانی می‌باشد (مرادی، جعفری و عابدی، ۱۳۸۴). 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 توسعه‌ی اجتماعی به این امر که تا چه اندازه به این مهم بها داده شود و تا چه اندازه به موقعیت عمل شود، بستگی دارد. در واقع شادمانی از جمله ارمغان‌های آفرینش است که نقش مهمی در بهداشت روانی انسان دارد، اما این ارمغان به خودی خود به دست نمی‌آید و برای رسیدن به آن باید برنامه‌ریزی هدفمند داشت (مرادی و همکاران، ۱۳۸۴). روانشناسانی که با خانواده‌ها، مدارس، انجمن‌های مذهبی و شرکت‌ها کار می‌کنند به دنبال شرایطی هستند که راه را برای رسیدن به این هدف هموار نماید (مظفری، ۱۳۸۲). مدرسه یکی از مهمترین نهادهای سازمان یافته‌ی اجتماعی رسمی است که با فراهم نمودن محیطی سالم می‌تواند باعث شکوفایی جسم و روان کودکان جامعه شده و آنان را نسبت به خود، خانواده و اجتماع مسوول سازد (اداره‌ی کل تغذیه و بهداشت مدارس، ۱۳۶۹). در این باره باید اشاره نمود که محیط مدرسه بافتی را می‌آفریند که گستره‌ای از عواطف متفاوت را تحت تاثیر قرار می‌دهد و در واقع نقشی پر مایه در پدیدآوری انواع عواطف دارد (گلدشتاین^۱، ۱۹۹۹؛ هارگریوز^۲، ۱۹۹۸، ۲۰۰۱؛ مایر و ترنر، ۲۰۰۰، ساتون^۳، ۲۰۰۴ و زمیلاس، ۲۰۰۵). این امر باعث می‌شود که عواطف جزء مکمل فعالیت برنامه‌های آموزشی و به منزله‌ی یکی از اهداف مهم در بافت مدرسه قرار گیرند (اولتمن، ویلیام - جانسون و شوترز^۴، ۲۰۰۹).

با ورود به هزاره‌ی سوم، انتظارات جامعه از دستگاه تعلیم تربیت به گونه‌ای روزافزون افزایش می‌یابد. در عصر حاضر، فراگیران اکثر اوقات خود را در محیط‌های آموزشی سپری می‌کنند. لذا نظام آموزشی تنها مسوولیت تدریس و انتقال مواد آموزشی و انباشتن اطلاعات در ذهن فراگیران را بر عهده ندارد، بلکه نظام آموزشی باید محیطی را برای فراگیران فراهم سازد که بتوانند از نظر عاطفی، اجتماعی و جسمانی رشد شایسته‌ای داشته باشند (جعفری، عابدی و لیاقت‌دار، ۱۳۸۳). به این ترتیب پرورش این بعد از سلامت شخصیت، از اهداف عالی تعلیم و تربیت می‌باشد و تلاش برای وصول به این هدف از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (مرادی و همکاران، ۱۳۸۴). برای دستیابی به آرمان‌های مربوط به شاداب‌سازی مدارس باید تحولات جدی در نگرش مدیران و مسوولان نظام آموزش و پرورش ایجاد نمود (جعفری، ۱۳۸۸). شناسایی متغیرهای مرتبط با شادمانی و میزان تاثیر هر یک از این متغیرها، راه را برای نیل به این هدف هموار می‌سازد.

آرجیل (۲۰۰۱)، به عنوان پیشگام در نظریه پردازی شادمانی، ارتباطات اجتماعی را از مولفه‌های مهم شادمانی می‌داند. یکی از انواع ارتباطات انسانی، رابطه‌ی دانش‌آموزان با سیستم آموزشی است. در سیستم‌های آموزشی، افراد زیادی مشغول به کارند و دانش‌آموزان به طور مستقیم یا غیرمستقیم با آن‌ها رابطه دارند. اما در این میان، نقش معلمان از دیگر افراد بسیار برجسته‌تر می‌نماید، چنان‌که دانش‌آموزان بیشتر اوقات را در مدرسه زیر نظر آن‌ها سپری می‌کنند (داوودی، ۱۳۸۶). گیج (۱۳۷۹) معتقد است که هیچ فرد دیگری جز معلم نمی‌تواند تاثیر بیشتری بر آنچه در مدارس می‌گذرد، داشته باشد. معلم می‌تواند تعلیم و تربیت را به فرایندی توأم با لذت و کامیابی، یا فرایندی بی‌ثمر تبدیل کند.

آموزگار از هنگامی که وارد کلاس می‌شود تا هنگامی که زمان اختصاص داده شده به تدریس پایان می‌یابد به طور دایم با دانش‌آموزان در ارتباط است. ارتباطی که معلم با دانش‌آموزان برقرار می‌کند، در خصوص مطالب تدریس شده و مطالب و موارد غیر درسی است که نحوه و کیفیت هر دو می‌تواند بر یکدیگر تاثیر بگذارد. روابط معلم و دانش‌آموز به طور گسترده‌ای بر انگیزه‌های دانش‌آموز (بریچ و لد^۵، ۱۹۹۶؛ دیویس^۶، ۲۰۰۳؛ ایسنبرگر و زمبیللاس^۷، ۲۰۰۶ و نودینگز^۸، ۱۹۹۲)، رشد هوش (گلداشتاین، ۱۹۹۹) و پیشرفت او (مولر، کاتز و دانس^۹، ۱۹۹۹؛ نیتو^{۱۰}، ۱۹۹۶) موثر است. روابط موثر معلم و دانش‌آموز، درگیری دانش‌آموز در فرایند تعلیم و تربیت را موجب می‌شود که این امر به نوبه‌ی خود در دانش‌آموزان ایجاد علاقه نموده و همچنین این علاقه را حفظ می‌کند (راه اندازی و

حفظ علاقه) و زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (کار، ۲۰۰۵).
 لو^{۱۱} (۲۰۰۳)، پاسکارلا و ترنزینی^{۱۲} (۱۹۹۱) نیز دریافتند که تعامل با معلمان و مربیان در کلاس درس، آزمایشگاه، ساعات کاری یا دیگر مکان‌ها، یکی از کلیدهای تجارب آموزشی مرتبط با رشد دانش‌آموزان است. تعامل مثبت و نزدیک بین معلمان و مربیان با دانش‌آموزان و دانشجویان، رشد تحصیلی و شخصی را تسریع کرده و زمینه ساز تجارب مساعد تحصیلی است. کسانی که در رشد احساس تعلق یا ارتباط اجتماعی با مدرسه و معلم شکست می‌خورند، در معرض خطر عملکرد تحصیلی ضعیف هستند. پژوهشگران متعددی امتیازهای مثبت روابط حمایتگرانه‌ی معلم - دانش‌آموز را در همه مقاطع تحصیلی به خوبی نشان داده‌اند (آلدر و مولتون^{۱۳}، ۱۹۹۸؛ کوت‌هارن و انیس^{۱۴}، ۲۰۰۰؛ کوت‌هارن، کولینا و گاراهی^{۱۵}، ۲۰۰۳؛ دیویس^{۱۶}، ۲۰۰۳؛ فریراه و بوث‌ورث^{۱۷}، ۲۰۰۱؛ پومری^{۱۸}، ۱۹۹۹؛ و نتزل^{۱۹}، ۱۹۹۷).

دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند معلمان‌شان در مدرسه آن‌ها را حمایت می‌کنند، دارای عزت نفس بالاتری بوده و علاقه‌مندند که معلمان خود را راضی کنند. به علاوه انگیزش یادگیری بیشتری دارند. روابط گرم و اعتماد بخش بین معلم - دانش‌آموز کلید اساسی در محیط‌های کلاسی که دانش‌آموزان در آن احساس راحتی می‌نمایند و وارد بحث‌های خلاقانه و روشنفکرانه می‌شوند، می‌باشد (دیویس، ۲۰۰۳؛ ترنر^{۲۰}، مایرز، کوکس، لوگان، دی سنتیو و نوماس، ۱۹۹۸؛ ترنر، مایر، آندرمین و میدگلی، گرین، و کنگ، ۲۰۰۲). علاوه بر این روابط، ادراک دانش‌آموزان از انتظارات معلم از خودشان نیز، به عنوان یکی از متغیرهای جو کلاس، حایز اهمیت است که در ادامه به اختصار به آن پرداخته شده است.

انتظارات معلم ممکن است در چهار ناحیه به رفتارهای مختلف منجر شود: نخست، شرایط اجتماعی و هیجانی است که شامل لبخندها، سر تکان دادن‌ها، تماس چشمی و رفتارهای دوستانه و حمایت‌گرایانه می‌شود. به طور معمول معلمان با کسانی که انتظارات بالایی از آن‌ها دارند، گرمتر رفتار می‌کنند. دوم، حیطه‌ی فراوانی در رفتار کلامی است که بر فرصت‌هایی که شامل یادگیری مسایل جدید و دشوار است، تاکید دارد. معلمان دانش - آموزان زرنگ‌تر را به یادگیری مسایل دشوار و جدید بیشتر تشویق می‌کنند. سوم، خروجی کلامی است که به تعداد و طول تعاملات علمی بر می‌گردد. معلمان با دانش‌آموزانی که انتظارات بهتری از آن‌ها دارند، تعاملات بیشتری داشته و در صورتی که نتوانند به سوالی پاسخ دهند، دوباره آن را تکرار می‌کنند یا اینکه راهنمایی می‌نمایند. در نهایت، بازخورد

معلم است. به این ترتیب که معلمان دانش‌آموزان زرنگ‌تر را بیشتر تشویق می‌نمایند و دانش‌آموزان ضعیف‌تر را مورد انتقاد قرار می‌دهند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در همین راستا، کوکلینسکی و وین‌استین (۲۰۰۰) و وین‌استین (۲۰۰۲) در مطالعات خود دریافتند رفتار معلمان با دانش‌آموزانی که انتظار موفقیت بالا و پایینی از آن‌ها می‌رود، خیلی متفاوت است. معلمان تمایل دارند که این انتظارات خود را پابرجاتر و محکمتر نگهدارند (به نقل از مک کون و وین‌استین، ۲۰۰۸). کوپر (۱۹۸۳) نیز به این مورد که معلمان به دانش‌آموزانی که انتظار دارند باهوش‌تر باشند پسخوراندهای بیشتری می‌دهند، اشاره دارد و این مورد را «اثر تقویت انتظار» می‌نامد.

از سوی دیگر، رفتارهای میان فردی معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم بر خودکارآمدی نیز تاثیر دارد. ورنیل و بلاکلین^{۲۱} (۲۰۰۸) به بررسی تاثیر تعامل معلم بر پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان پرداخت. یافته‌ها نشان داد که بهبود معناداری در پیشرفت دانش‌آموزان، اعتماد و نگرش مثبت به معلم در مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش دیده شد. در تحقیق طولی ترویلود، برسوکس، بویس و سرزین^{۲۲} (۲۰۰۶) نیز معلوم شد که انتظارات زود هنگام معلمان با ادراک بعدی دانش‌آموزان از صلاحیت‌های خود (خودکارآمدی)، به ویژه هنگامی که انتظارات مثبت باشند، رابطه دارد. موضوع دیگری که باید به آن اشاره نمود، همبستگی مثبت بین متغیر خودکارآمدی و شادمانی است. به اعتقاد فیسل (۱۹۹۵)، به نقل از اعراییان، خدایپناهی، حیدری، صالح صدق‌پور، (۱۳۸۳) خودکارآمدی فرد یا اعتقاد فرد مبتنی بر دارا بودن توانایی لازم برای رسیدن به اهداف مهم، پیش‌بینی کننده رضایت از زندگی و عواطف مثبت می‌باشد.

خلاصه اینکه در نظام تعلیم و تربیت کشورهای مختلف، معلم پیشگام اجرای برنامه‌های آموزشی به شمار می‌رود و به طور دایم با دانش‌آموزان در ارتباط است و رفتارهای او نقشی شگرف در پدیدآوری عواطف دانش‌آموزان دارد. بنابراین، به منظور آگاهی از تاثیر معلم، به عنوان یکی از عناصر اصلی در نظام آموزشی بر میزان شادمانی دانش‌آموز، پژوهش حاضر انجام شد. به طور مشخص‌تر، هدف پژوهش حاضر آن بود که نقش واسطه‌ای خودکارآمدی را در رابطه‌ی تعامل معلم - دانش‌آموز، انتظارات معلم با شادمانی دانش‌آموزان بررسی نماید. در واقع این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر بوده است:

۱. آیا براساس نحوه تعامل معلم با دانش‌آموز و انتظارات معلم می‌توان شادمانی

دانش‌آموز را پیش‌بینی نمود؟

۲. آیا براساس نحوه‌ی تعامل معلم با دانش‌آموز و انتظارات معلم می‌توان

خودکارآمدی دانش‌آموز را پیش‌بینی نمود؟

۳. آیا می‌توان در رابطه‌ی بین تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم با شادمانی،

برای خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای مطرح کرد؟

۲. روش تحقیق

۲-۱. شرکت‌کنندگان پژوهش

نمونه‌ی مورد بررسی؛ شامل ۴۷۰ دانش‌آموز مناطق چهارگانه‌ی شهر شیراز 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 مرحله اول از بین تمام مدارس راهنمایی شهر شیراز از هر ناحیه چهار مدرسه انتخاب و دو کلاس در هر مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد و کلیه افراد آن دو کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. از مجموع ۴۷۰ پرسشنامه تکمیل شده، ۲۶ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخگویی مورد تحلیل قرار نگرفت و در تحلیل نهایی نمونه‌ی پژوهش به ۴۴۴ نفر (۲۵۸ دختر و ۱۸۶ پسر) تقلیل یافت. لازم به ذکر است که میانگین سن آزمودنی‌ها ۱۴/۶ سال بود.

۲-۲. ابزار پژوهش

در این پژوهش از چهار پرسشنامه‌ی شادکامی آکسفورد، خودکارآمدی عمومی، تعامل

معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم استفاده شده است.

۲-۲-۱. پرسشنامه‌ی شادکامی آکسفورد^{۲۳}:

فهرست ۲۹ گزاره‌ی شادکامی آکسفورد را برای اولین بار آرگیل و لو (۱۹۹۱)

ساختند. برای نمره‌گذاری پرسشنامه در هر گویه به گزینه‌ای که بیانگر حداکثر شادی است

نمره‌ی چهار و عبارتی که بیانگر عدم شادی است، نمره‌ی یک تعلق می‌گیرد. نور (۱۹۹۳)

با استفاده از فرم کوتاه‌تری از فهرست شادکامی، ضریب آلفای ۰/۸۴ را در مورد ۱۸۰

آزمودنی به دست آورد. فرانسیس، براون، لستر و فیلیپ (۱۹۹۸) در یک پژوهش بین

فرهنگی در کشورهای انگلیس، آمریکا، استرالیا و کانادا به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۹،

پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات ... ۸۹

۰/۹۰، ۰/۸۹ و ۰/۸۹ را گزارش کردند. این آزمون را در ایران، علی‌پور و نوربالا (۱۳۷۸) هنجاریابی نمودند. ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ، تنصیف و بازآزمایی، به ترتیب، برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۲ و ۰/۷۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی پرسشنامه استفاده شد که ضریب آلفای ۰/۸۹ به دست آمد.

۲-۲-۲. پرسشنامه‌ی تعامل معلم و دانش‌آموز:

این پرسشنامه را وبلز، کریتون، لوی و هوی‌مایرز (۱۹۹۳) بر اساس مدل لری (۱۹۵۷) ساختند. این پرسشنامه تصویری از ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای معلم در کلاس ارائه می‌کند. در این آزمون، طیف نمره گذاری از ۱ تا ۵ است. در ایران خیر و البرزی (۱۳۸۴) پرسشنامه‌ی تعامل معلم و دانش‌آموز را ترجمه کرده و مورد استفاده قرار دادند که پایایی و روایی آن محاسبه شده است (به نقل از خوشبخت، ۱۳۸۷). این پرسشنامه دارای دو فرم ۷۷ و ۴۸ گویه‌ای می‌باشد که در پژوهش حاضر از فرم ۴۸ گویه‌ای استفاده شده است. در پژوهش حاضر، تعاملات معلم و دانش‌آموزان با سه بعد که مبین سه نوع رفتار معلم می‌باشد و عبارتند از: حمایت و هدایت معلم «معلم من در کارهایم به من کمک می‌کند»، کنترل و جهت‌دهی معلم «معلم من سخت گیر است.» و عدم اطمینان معلم «معلم من نامطمئن به نظر می‌رسد.» مورد بررسی قرار گرفته است.

روایی این پرسشنامه به شیوه‌ی روایی سازه‌ای با استفاده از روش تحلیل عامل و همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل هر بعد و روایی تفکیکی (گروه بالا و پایین)، توسط وبلز و لوی^{۲۴} (۱۹۹۱)، فیشر، ریکارد، گو و ونگ (۱۹۹۷)، و بروک، فیشر، برکلمنز، وبلز و ریکارد (۲۰۰۶) محاسبه شده است. لطیفیان و خوشبخت (زیر چاپ) نیز برای احراز روایی این پرسشنامه از همبستگی بین نمره‌ی هر گویه با نمره‌ی کل بعد، استفاده کردند. پایایی این پرسشنامه به شیوه‌ی آلفای کرونباخ را وبلز و لوی (۱۹۹۱)، فیشر و همکاران (۱۹۹۷)، و بروک و همکاران (۲۰۰۶) محاسبه نموده اند (به نقل از خوشبخت، ۱۳۸۷). در ایران نیز خوشبخت (۱۳۸۷) پایایی این پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ را مناسب گزارش نمود. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای بعد حمایت و هدایت معلم برابر با ۰/۹۱، برای بعد عدم اطمینان معلم برابر با ۰/۷۴ و برای بعد کنترل و جهت‌دهی معلم برابر با ۰/۶۳ به دست آمد.

۲-۲-۳. پرسشنامه‌ی انتظار معلم از دانش‌آموز:

برای اندازه‌گیری انتظارات، از مقیاس فرعی انتظارات در مقیاس اندازه‌ی فرهنگ و جو

مدرسه با نام «بررسی رشد تدریس» که بولاچ^{۲۵} (۲۰۰۱) آن را ساخته است، استفاده شد. این مقیاس ۸ گویه دارد که پاسخ‌های آن بر روی پیوستار ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم قرار دارد. در پژوهش حاضر، مخاطب مقیاس دانش‌آموزان می‌باشند، 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 بود و دانش‌آموزان در پاسخگویی به سوالات، معلم علوم خود را مد نظر قرار دادند. خوشبخت (۱۳۸۷) روایی این مقیاس را احراز و آن را مطلوب گزارش کرده است. پایایی این مقیاس را بولاچ (۲۰۰۱) به شیوه‌ی آلفای کرونباخ محاسبه کرده است. در ایران نیز آلفای کرونباخ این مقیاس را خوشبخت (۱۳۸۷) معادل ۰/۷۰ مطلوب گزارش کردند. در مورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب حاصل برابر با ۰/۷۳ بود.

۴-۲-۲. پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی:

این مقیاس را شوآرز و جروسلم^{۲۶} (۱۹۹۵) ساخته‌اند که دارای ده گویه است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در کشورهای گوناگون مطلوب گزارش شده است. شوآرز، اسمیت و تانگ (۲۰۰۰) شواهد روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی را از طریق همبستگی با سبک اسنادی خوشبینانه در گروهی از دانشجویان برابر با ۰/۴۹ و با ادراک چالش در موقعیت فشارزا ۰/۴۵ و برای آموزگاران با خودتنظیمی ۰/۵۸ به دست آوردند که همه‌ی ضرایب معنادار بود. ضریب پایایی این ابزار در پژوهش فولادچنگ (۱۳۸۲) برابر با ۰/۸۳، در پژوهش رجیبی (۱۳۸۵) برابر با ۰/۸۲ و ۰/۸۴ و در پژوهش حاضر ۰/۷۶ به دست آمده است. در پژوهش رجیبی (۱۳۸۵)، شواهد روایی همگرا میان مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی و مقیاس عزت نفس روزنبرگ به ترتیب ۰/۳۰ و ۰/۲۰ گزارش شده است. ضرایب فوق در سطح ($P < 0.0001$) معنادار بوده است. فولادچنگ (۱۳۸۲) در پژوهش خود از همبستگی این ابزار با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، به عنوان شاخصی از روایی، استفاده کرده و میزان همبستگی را برابر با ۰/۵۶ به دست آورده است.

۳. یافته‌های پژوهش

ابتدا به منظور بررسی چگونگی رابطه‌ی متغیرهای پژوهش و به عنوان مقدمه‌ی تحلیل‌های بعدی، همبستگی آن‌ها با یکدیگر محاسبه شد. نتایج در جدول شماره ۱ آورده

پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات ... ۹۱

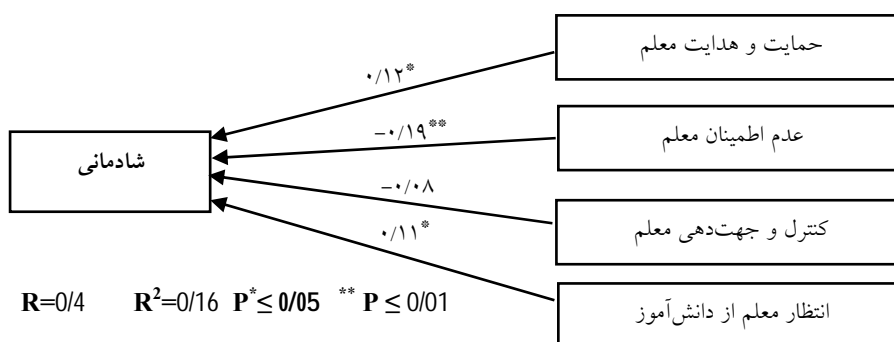
شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق در کل نمونه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. حمایت و هدایت معلم	۱				
۲. عدم اطمینان معلم	-۰/۵۷*	۱			
۳. کنترل و جهت دهی معلم	-۰/۳۸*	۰/۴۱*	۱		
۴. انتظار معلم	۰/۵۸*	-۰/۳۹*	-۰/۲۴*	۱	
۵. خودکارآمدی	۰/۲۱*	-۰/۱۹*	-۰/۲۱*	۰/۲۱*	۱
۶. شادمانی	۰/۳۳*	-۰/۳۴*	-۰/۲۴*	۰/۲۶*	۰/۴۱*

* $P \leq 0/01$

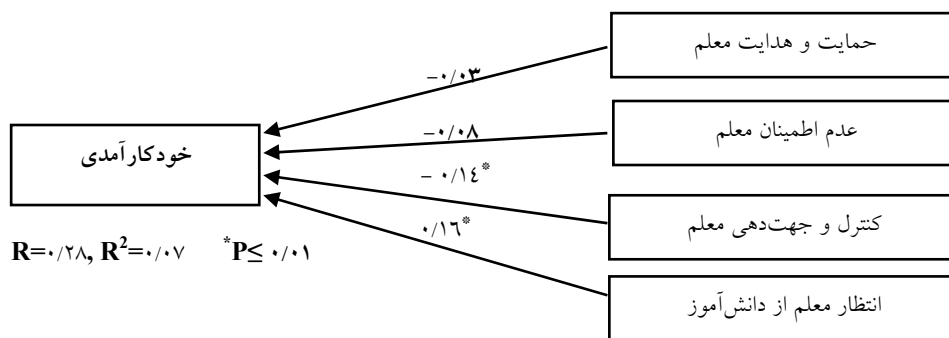
برای پاسخ‌گویی به سوال‌های پژوهش، از رگرسیون چندگانه به صورت سلسله مراتبی همزمان^{۲۷} مطابق با مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. لازم به ذکر است که هر کدام از شکل‌های ارائه شده در ادامه، در واقع مبین یک معادله‌ی رگرسیونی است که اعداد درج شده بر روی هر یک از پیکان‌ها، ضرایب استاندارد رگرسیون (β) می‌باشند. علاوه بر اینها، مقدار R و R^2 برای متغیرهای وابسته و نیز مقدار P در ذیل آن درج گردیده است. به منظور بررسی اثر تعامل معلم و انتظارات معلم بر شادمانی دانش‌آموز، این دو متغیر به عنوان متغیرهای پیش‌بین و شادمانی دانش‌آموز، به عنوان متغیر ملاک، وارد معادله‌ی رگرسیونی شدند. خلاصه‌ی نتایج این تحلیل در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: رگرسیون شادمانی روی ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم

همان‌گونه که ضرایب مسیر نشان می‌دهد، از ابعاد متغیر تعامل معلم، بعد حمایت و هدایت معلم به صورت مثبت، شادمانی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta=0/12, P \leq 0/05$). همچنین عدم اطمینان معلم به عنوان یکی دیگر از ابعاد تعامل معلم با دانش‌آموز، پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی و معنادار شادمانی دانش‌آموزان بود ($\beta=-0/19, P \leq 0/01$). سومین بعد متغیر تعامل معلم، یعنی کنترل و جهت‌دهی معلم، از قدرت پیش‌بینی معنی‌دار برای شادمانی دانش‌آموز برخوردار نبود ($\beta=-0/08, N.S$). متغیر انتظارات معلم که در این تحلیل به صورت همزمان با متغیرهای پیش‌گفته وارد تحلیل رگرسیونی شده بود نیز به صورت مثبت، شادمانی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کرد ($\beta=0/11, P \leq 0/05$).

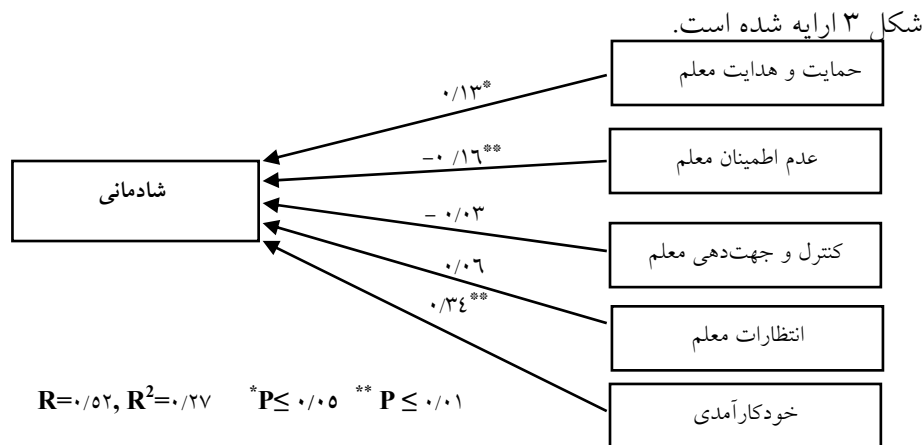
در دومین مرحله، امکان پیش‌بینی خودکارآمدی دانش‌آموز بر اساس ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم از دانش‌آموز بررسی شد. خلاصه‌ی نتایج تحلیل مذکور در شکل ۲ آورده شده است.



شکل ۲: رگرسیون خودکارآمدی روی ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم

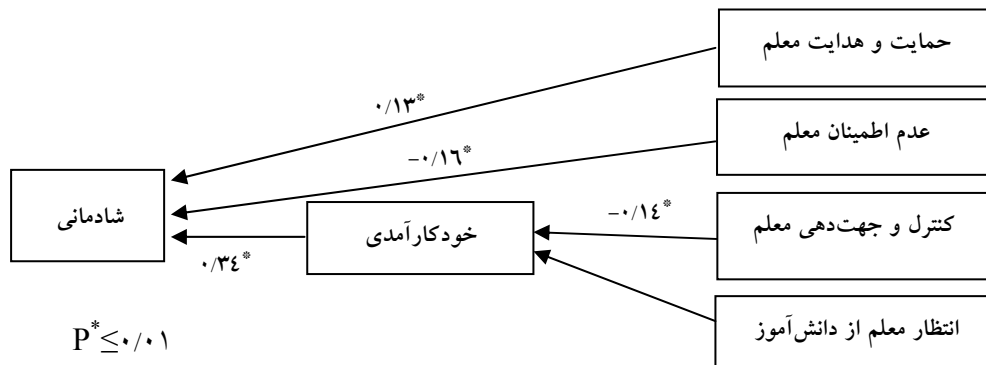
نتایج خلاصه شده در شکل ۲ نشانگر آن است که از ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز، تنها بعد کنترل و جهت‌دهی معلم به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده‌ی معناداری بر خودکارآمدی بوده است ($\beta=-0/14, P \leq 0/01$). دو بعد دیگر، حمایت و هدایت معلم ($\beta=-0/03, N.S$) و عدم اطمینان معلم ($\beta=-0/08, N.S$) پیش‌بینی‌کننده‌ی معناداری برای خودکارآمدی نبوده‌اند. انتظارات معلم از دانش‌آموز نیز برای خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت معناداری بوده است ($\beta=0/16, P \leq 0/01$).

در مرحله سوم، اثر همزمان متغیرهای تعامل معلم، انتظار معلم و خودکارآمدی بر شادمانی بررسی شد. در واقع هدف این مرحله، بررسی امکان واسطه‌گری خودکارآمدی با کنترل ابعاد تعامل معلم با دانش‌آموز و انتظارات معلم بود. خلاصه‌ی نتایج به دست آمده در



شکل ۳. رگرسیون شادمانی روی ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم و خودکارآمدی

با توجه به شکل ۳، از میان متغیرهای تعامل معلم، بعد حمایت و هدایت معلم به صورت مثبت، شادمانی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta = 0.13, P \leq 0.05$). لازم به ذکر است که ضریب مسیر بتا برای این بعد از رفتار معلم با وارد شدن متغیر خودکارآمدی در این تحلیل کاهش نیافته است، بنابراین متغیر خودکارآمدی برای این بعد نمی‌تواند نقش واسطه‌ای ایفا نماید. همچنین عدم اطمینان معلم، به عنوان یکی دیگر از ابعاد متغیر تعامل معلم با دانش‌آموز، پیش‌بینی کننده‌ی منفی و معنادار شادمانی دانش‌آموزان بود ($\beta = -0.16, P \leq 0.01$). با افزایش قابل توجه مقدار R^2 و همزمان با کاهش معنادار ضرایب مسیر در این بعد، از مرحله‌ی دوم به سوم می‌توان گفت، متغیر خودکارآمدی برای این بعد نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید. سومین بعد متغیر تعامل معلم، یعنی کنترل و جهت‌دهی معلم، از قدرت پیش‌بینی معنادار برای شادمانی برخوردار نبود (N.S). متغیر انتظارات معلم از دانش‌آموز نیز با وارد شدن متغیر خودکارآمدی به معادله‌ی رگرسیونی، قدرت پیش‌بینی خود را از دست داد. چنین امری بر طبق نظر بارون و کنی (۱۹۸۶) حاکی از آن است که متغیر خودکارآمدی، بین انتظارات معلم و شادمانی دانش‌آموز نقش واسطه‌گری ایفا می‌کند. متغیر خودکارآمدی که در این تحلیل به صورت همزمان با متغیرهای پیش‌گفته وارد تحلیل رگرسیونی شده بود نیز به صورت مثبت، شادمانی دانش‌آموز را پیش‌بینی می‌کند ($P \leq 0.01, \beta = 0.34$). شکل ۴ نشان دهنده‌ی نتایج نهایی، (و البته با حذف مسیرهایی که معنادار نبودند) می‌باشد.



شکل ۴: روابط کلی بین متغیرهای پژوهش

همان‌گونه که شکل ۴ نشان می‌دهد، متغیر خودکارآمدی می‌تواند در رابطه‌ی بین دو بعد کنترل و جهت‌دهی معلم و انتظار معلم از یکسو و شادمانی دانش‌آموزان از سوی دیگر، نقش واسطه‌ای ایفا نماید.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه تعامل معلم و خودکارآمدی بود. در عین حال، امکان واسطه‌گری خودکارآمدی دانش‌آموزان در روابط بین متغیرهای مذکور نیز بررسی شد. نتایج کلی را می‌توان در سه مقوله مطرح کرد؛ اول اینکه، برخی از ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز و انتظارات معلم به صورت مستقیم شادمانی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. دوم، برخی از ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم، پیش‌بینی‌کننده‌ی مستقیم خودکارآمدی هستند و سوم اینکه، خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان متغیر واسطه‌ای بین ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم و شادمانی در نظر گرفته شود.

در زمینه‌ی رابطه‌ی مستقیم ابعاد تعامل معلم و انتظارات معلم با شادمانی دانش‌آموز، نتایج حاکی از این بود که از بین ابعاد سه‌گانه‌ی تعامل معلم - دانش‌آموز، بعد حمایت و هدایت معلم، شادمانی دانش‌آموز را به نحوی معنا دار پیش‌بینی می‌کند. در پژوهش حاضر، حمایت و هدایت معلم شامل رفتارهایی چون وضوح، روشنی و سازماندهی در ارزیابی

دروس و توضیح مکرر در صورت نیاز، اشتیاق و توجه به دانش‌آموزان و نیازهای آنان و کمک و راهنمایی شاگردان در مواقع نیاز است. همسو با نتیجه‌ی فوق در مورد تأثیر مثبت رفتارهای حمایت‌گرایانه‌ی معلم بر شادی، گلاسر-زیگودا و فوب (۲۰۰۸) بیان می‌کنند صلاحیت‌های معلم در آموزش با اضطراب و بهزیستی دانش‌آموزان در رابطه می‌باشد. وقتی معلم درس را با وضوح و روشنی تدریس می‌نماید، عواطف مثبت دانش‌آموزان بیشتر بروز می‌کند. وضوح و روشنی در تدریس، یادگیری را تسریع می‌بخشد و از آنجا که دانش‌آموزان اهداف یادگیری را درک می‌کنند، در فرایند یادگیری احساس بهزیستی به آن‌ها دست می‌دهد و درک اهداف و در پی آن یادگیری، اضطراب و استرس دانش‌آموز را کاهش می‌دهد. یافته‌ی دینر (۲۰۰۰) و هاشر (۲۰۰۳) نیز با یافته‌های این تحقیق همسو هستند. این دو محقق بیان می‌کنند که توجه به دانش‌آموزان، احساس پذیرش اجتماعی را در آن‌ها به وجود می‌آورد و جو اجتماعی مثبت در کلاس را بر می‌انگیزد و در نتیجه عواطف مثبت را در کلاس به بار می‌آورد. 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 می‌سازد. همچنین، تحقیقات دیگری نیز به طور مکرر روابط مثبت بین معلم- دانش‌آموز و گستره‌ی وسیعی از پیامدهای مطلوب تحصیلی؛ شامل پیشرفت تحصیلی، رشد ذهنی، سطح آرزوی تحصیلی^{۲۸} و رضایت تحصیلی^{۲۹} را مدلل ساخته‌اند (استین، ۱۹۸۴؛ ایندو و هارپل، ۱۹۸۲؛ کوه و هو، ۲۰۰۱؛ پاسکارلا و ترنزینی، ۱۹۹۱؛ تامپسون، ۲۰۰۱؛ ولکونین، کینگ و ترنزینی، ۱۹۸۶). این یافته همچنین با نتیجه‌ی تحقیقاتی که بیان می‌دارند تعاملات مثبت بین معلم و دانش‌آموزان یا سایر دست‌اندرکاران امر آموزش با دانش‌آموزان، اثرات مثبتی بر خودپنداره‌ی دانش‌آموزان، پشتکار و رضایت از زندگی کلی دارند، هم‌خوانی دارد. (کمپبل و کمپبل، ۱۹۹۷؛ کوه، ۱۹۹۵، پاسکارلا، ۱۹۸۵؛ پاسکارلا و ترنزینی، ۱۹۷۶؛ تینتو، ۱۹۷۵ و کیم و ساکس، ۲۰۰۷). بوکارتز^{۳۰} (۱۹۹۹) نیز بیان می‌دارد که یادگیرنده وقتی می‌تواند بر شناخت‌های منفی (مثل شک) و عواطف منفی (مثل اضطراب) غلبه کند که موقعیت یادگیری را حامی استقلال خود ببیند.

یکی دیگر از یافته‌های حاصل از تحلیل مورد نظر در این قسمت، پیش‌بینی منفی شادمانی به وسیله‌ی بعد عدم اطمینان معلم از بین ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز بود. در توضیح این یافته باید گفت، در واقع وقتی دانش‌آموز احساس می‌کند معلم در انجام کارها نامطمئن به نظر می‌رسد و طوری رفتار می‌کند که گویا نمی‌داند چه می‌کند یا وقتی دانش-

آموزان شلوغ می‌کنند و معلم در کنترل کلاس سردرگم و ناتوان است، اضطراب دانش‌آموز نیز افزایش می‌یابد. یعنی سردرگمی معلم به نوعی بار عاطفی منفی برای دانش‌آموز ایجاد می‌کند که او را مضطرب می‌سازد. در مورد تأثیر رفتار توأم با عدم اطمینان معلم، بهتر است از دیدگاه پژوهش‌های مربوط به عواطف منفی به آن نگریده شود. پژوهش حاضر، رابطه‌ی منفی عدم اطمینان معلم با شادمانی را نشان می‌دهد. گویه‌های عدم اطمینان در پرسشنامه تعامل معلم با دانش‌آموز، حاکی از نوعی اضطراب در معلم است. از جمله این گویه‌ها، می‌توان به این جملات اشاره کرد: «معلم من در انجام کارهای نامطمئن به نظر می‌رسد»، «معلم من طوری رفتار می‌کند، گویا نمی‌داند چه کار می‌کند» و «وقتی دانش‌آموزان شلوغ می‌کنند، معلم سردرگم و ناتوان است». از جمله توصیه‌هایی که متخصصان به دانش‌آموزان می‌کنند این است که برای جلوگیری از افزایش اضطراب، به ویژه در حوزه‌های تحصیلی، از دیدار با افراد مضطرب اجتناب کنند؛ چون این امر موجب تشدید اضطراب در فرد می‌گردد (مرکز مشاوره دانشگاه واشنگتون، ۲۰۰۰، به نقل از خوشبخت، ۱۳۸۷). اگر فرض بر این باشد که فرد مضطرب معلم است و در محیط دانش‌آموزان قرار دارد، و دانش‌آموزان ناچار هستند روزانه و آن هم به مدت طولانی با وی در رو باشند، این رویارویی می‌تواند اضطراب و سایر عواطف منفی را در دانش‌آموزان افزایش دهد.

در ادامه‌ی بررسی اثر تعاملات میان فردی معلم - دانش‌آموز بر شادمانی، بر خلاف آنچه انتظار می‌رفت، مشخص شد که بعد کنترل و جهت‌دهی معلم نتوانسته پیش‌بینی - کننده‌ی معناداری برای شادمانی باشد. ریان و دسی (۲۰۰۰) دریافتند که وقتی محیط کنترل‌کننده‌تر باشد، عواطف منفی بیشتری در کودکان ایجاد می‌شود و شرایط کنترل‌کننده، بی‌علاقگی ایجاد می‌کند. در مجموع، سبک مدیریت آمرانه و کنترل‌کننده با افراد زیر دست در هر مجموعه‌ای با بهداشت روانی منافات داشته و با میزان بیماری‌های روان‌تنی؛ مانند زخم معده و فشارخون بالا همراه است (میرکمالی، ۱۳۷۵، به نقل از نصوحی دهنوی، احمدی، و عابدی، ۱۳۸۳). در تبیین این یافته شاید بتوان گفت رفتار تحکم‌آمیز و کنترل‌کننده‌ی معلم برای حفظ نظم در کلاس، فرصت کمتری در اختیار وی جهت برقراری ارتباط با شاگردان قرار می‌دهد و از اینرو چون در واقع تعاملی صورت نگرفته، تاثیرگذاری نیز رخ نداده و بنابراین بعد کنترل و جهت‌دهی در کنار دیگر ابعاد، قادر به پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموز نبوده است. بعلاوه، در توجیه بیشتر این یافته می‌توان گفت که ممکن است بعد کنترل، عواطف دیگری جز شادمانی را پیش‌بینی کند. برای نمونه گوتز، کرون-

پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات ... ۹۷

جاجر، فرنزل، لودتک و هال^{۳۱} (۲۰۱۰) عنوان می‌کنند که پنج نوع عاطفه‌ی تحصیلی، شامل غرور^{۳۲}، لذت، اضطراب، خشم و ملالت وجود دارد که هر کدام از این عواطف تحت تاثیر متغیرهای گوناگون قرار دارند و از یکدیگر مستقل هستند. برای نمونه ابعاد خودپنداره‌ی تحصیلی اگرچه عواطف را پیش‌بینی می‌کند، ولی در عین حال، رابطه‌ی بسیار قوی با غرور و مباهات دارد، اما ملالت و خستگی^{۳۳} را پیش‌بینی نمی‌کند. همچنین می‌توان اشاره نمود کنترل در جایی با عواطف منفی همراه است، که قبل از آن فرد محیط حامی استقلال را تجربه کرده باشد. در ایران دانش‌آموزان از روز اول تحصیل تحت نفوذ کنترل معلم هستند، بنابراین انتظاری مبنی بر محیط آزادی بخش ندارند و محیط کنترلی را طبیعی و جزئی از مدرسه تلقی می‌کنند، بنابراین عواطف آنان را تحت تاثیر قرار نمی‌دهد.

نتایج تحلیل رگرسیونی در مورد رابطه‌ی انتظارات معلم از دانش‌آموزان با شادمانی آن‌ها، حاکی از آن بود که متغیر مذکور به نحو معناداری شادمانی دانش‌آموز را پیش‌بینی می‌کند. نتایج تحقیقات ابی، ابرامیس و کاپلان (۱۹۸۵)، بلگر، دلونگیس، کسلر و اسکیلینگ (۱۹۸۹) و والن و لاجمن (۲۰۰۰) نشان داده است که احساسات منفی نشأت گرفته از تعاملات، بیشترین سهم را در زندگی روزمره به خود اختصاص می‌دهد و با متغیرهایی؛ چون شادکامی، رضایت از زندگی و خلق مثبت به گونه‌ی منفی رابطه دارد. بلگر و همکاران (۱۹۸۹) بیان می‌دارد که احساس فرد در تعامل اجتماعی روزمره، حدود ۸۰ درصد واریانس خلق روزانه را تبیین می‌کند. بر این اساس، طبیعی است که انتظارات معلم، که لاجرم در رفتارهای او نیز ظهور و بروز می‌یابد، خلق و خوی دانش‌آموز را تحت تاثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموز، نحوه‌ی برخورد معلم در کلاس با سایر دانش‌آموزان را می‌بیند و مقایسه‌ی اجتماعی نیز انجام می‌دهد. دانش‌آموز، هرگونه رفتار، اعم از دادن مسوولیت یا آزادی عمل را درک می‌کند و تحت تاثیر این رویدادهای کلاسی، عواطف مثبت یا منفی او شکل می‌گیرد. در مجموع انتظارات معلم طی فرایند انتقال انتظار به دانش‌آموز منتقل شده و عواطف شاگرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

یافته‌ها در مورد تاثیر ابعاد تعامل معلم - دانش‌آموز بر خودکارآمدی نشان داد که از میان ابعاد تعامل معلم دانش‌آموز، تنها بعد کنترل و جهت‌دهی معلم، خودکارآمدی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند. رفتار کنترل‌کننده‌ی معلم در تحقیقات آسور، کاپلان، کانت - مایمون و روث (۲۰۰۵) پیش‌بینی‌کننده‌ی مستقیم کاهش انگیزش، پرخاشگری و اضطراب دانش‌آموز بوده است. در توضیح این یافته می‌توان به نظر بندورا (۱۹۹۹)، مبنی بر اینکه

یادگیرنده‌های خود تنظیم که دارای باورهای انگیزشی خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی می‌باشند، اشاره نمود که بیشتر از محیط‌های حمایتی و نه 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. ورنیل و بلاکلین (۲۰۰۸) نیز تشویق در هر جلسه، تعامل در آغاز کلاس و دادن پسخوراند کلاسی را باعث نگرش مثبت و خودکارآمدی می‌دانند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر، تأثیر مثبت انتظار معلم بر باورهای خودکارآمدی است. مطالعه‌ی روزنتال و جکوبسون (۱۹۸۶) که به مطالعه‌ی اثر پیگمالیون معروف شد، بیانگر تاثیر انتظارات معلم بر عملکرد تحصیلی بود. گود و بروفی (۱۹۸۶) معتقدند، در ابتدای سال تحصیلی معلمان انتظارات متفاوتی را برای دانش‌آموزان متفاوت در خود ایجاد می‌کنند و در راستای این انتظار، با دانش‌آموزان مختلف، متفاوت رفتار می‌کنند. این نوع رفتار به دانش‌آموزان می‌گوید بر اساس این انتظار معلم، چگونه رفتار کنند و درس بخوانند. اگر در طول زمان، انتظار معلم تغییر نکند و دانش‌آموزان نیز تغییر نکنند، این انتظار، خودپنداره، انگیزش، سطح رضایت، بازده آموزشی و تعامل معلم - دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به طور کلی، انتظارات معلم، چارچوبی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که ویژگی‌هایی از جمله باورهای خودکارآمدی دانش‌آموز را شکل می‌دهد. بنابراین، هر چه معلم از دانش‌آموزانش انتظار عملکرد و پیشرفت بیشتری داشته باشد، قضاوت شاگردان در مورد توانایی‌شان بالاتر می‌رود. همان‌گونه که بندورا (۱۹۹۷) بیان می‌کند، یکی از منابع خودکارآمدی، متقاعدسازی کلامی است، یعنی به افراد بگوییم آن‌ها از توانایی لازم برای رسیدن به آنچه که می‌خواهند برسند، برخوردارند. این عامل ممکن است متداولترین منبع از منابع خودکارآمدی باشد که به طور مرتب به وسیله‌ی والدین، معلمان، همسالان،

همسران، دوستان و درمانگران مورد استفاده قرار می‌گیرد. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه، با تحقیقات پیشین تروییلود و همکاران (۲۰۰۶) نیز منطبق می‌باشد. آنان معتقدند، که تمجیدها و تقویت‌های دریافتی از طرف معلم به دانش‌آموزانی که از آن‌ها انتظارات بالایی می‌رود، اطلاعاتی درباره‌ی توانایی‌هایشان به آن‌ها می‌دهد.

در این پژوهش، انتظارات معلم نقش مهمی را بازی می‌کند. این متغیر، علاوه بر تأثیر مستقیم، به صورت غیر مستقیم نیز بر شادمانی تأثیرگذار است. بنا به نظر بندورا (۱۹۹۴)، یکی از شرایطی که موجب از بین رفتن خودکارآمدی می‌شود، رتبه‌بندی شاگردان و نمره دادن به صورت رقابتی است که باعث بی‌کفایتی در بسیاری از افراد می‌شود. به طور معمول، دانش‌آموزی که معلم از او انتظار بالایی دارد، از طریق توجه معلم، موفقیت‌ها و تقویت‌های اجتماعی و تحصیلی متعددی را نسبت به دیگر همکلاسی‌هایش دریافت می‌کند. چنین تشویق و تمجیدهایی، باورهای خودکارآمدی معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. زیرا از دید دانش‌آموز، توجه معلم نشانه‌ای از اهمیت فرد تلقی می‌گردد و این احساس در دانش‌آموز شکل می‌گیرد که شایستگی این توجه را دارد. در نتیجه، اعتماد به نفس پیدا می‌کند و اهداف بالایی را برای خود برمی‌گزیند که به عواطف مثبتی در وی منجر می‌گردد.

اما اساسی‌ترین هدفی که پژوهش حاضر دنبال می‌کند، بررسی اثر تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم از دانش‌آموز بر شادمانی به واسطه‌ی خودکارآمدی است. در این مسیر باز هم می‌توان به نقش خودکارآمدی بر شادمانی اشاره کرد. در واقع خودکارآمدی، علاوه بر اینکه بر شادمانی تأثیر مستقیم دارد، به عنوان یک متغیر واسطه‌ای، بین نحوه‌ی تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظار معلم و شادمانی نیز نقش ایفا می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت که بین خودکارآمدی و شادمانی رابطه‌ی قابل توجهی وجود دارد. قابل ذکر است که متغیرهای واسطه‌ای به دو صورت: ۱) توجیه‌گر^{۳۴} ۲) مرحله‌ای^{۳۵} قابل بررسی هستند (جوکار، ۱۳۸۱). زمانی که متغیر مستقل، هم با واسطه‌ی متغیر دیگر و هم به صورت مستقیم، متغیر وابسته را پیش‌بینی می‌کند، متغیر واسطه‌ای، متغیر توجیه‌گر رابطه بین متغیر مستقل و وابسته است. یعنی بدون وجود این متغیر نیز پیش‌بینی وجود دارد. اما اگر با حذف متغیر واسطه، رابطه‌ی بین متغیر مستقل و وابسته قطع شود، متغیر واسطه‌ای، نقش یک مرحله را بازی می‌کند که با حذف آن رابطه معنا ندارد بنابراین، براساس یافته‌های پژوهش حاضر، نقش خودکارآمدی در رابطه‌ی میان نحوه تعامل معلم - دانش‌آموز و انتظار معلم و شادمانی، نقش یک متغیر توجیه‌گر است. بدین معنا که نحوه‌ی تعامل معلم

– دانش‌آموز و انتظار معلم، هم به صورت مستقیم و هم با واسطه‌ی خودکارآمدی، بر شادمانی دانش‌آموزان تاثیر دارند. در مورد تاثیر مستقیم باورهای خودکارآمدی بر تجارب عاطفی، بندورا (۱۹۹۷) معتقد است، که این باورها از طریق افکار، اعمال یا جهت‌گیری عواطف، تجارب عاطفی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. بندورا، بارنرلنی، کاپرارا و پاستورلی (۱۹۹۹) معتقدند که می‌توان در نوجوانی از طریق متغیر خودکارآمدی رضایت از زندگی در آینده را پیش‌بینی کرد. به اعتقاد فیسل (۱۹۹۵)، به نقل از اعرابیان و همکاران، (۱۳۸۳) خودکارآمدی فرد، پیش‌بینی‌کننده‌ی رضایت از زندگی و عواطف مثبت است. با نگاهی به ویژگی‌های افرادی با باورهای خودکارآمدی بالا نیز این یافته قابل بررسی است. افراد دارای خودکارآمدی بالا، تکالیف را چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آن تسلط یابند، بنابراین تلاش خود را افزایش می‌دهند. اما افراد با باور پایین، همواره خودکارآمدی و تکالیف را دشوار می‌بینند. آن‌ها از کارهای چالش برانگیز اجتناب می‌کنند و عقیده دارند، که شرایط و وظایف مشکل، خارج از حد توانایی و قابلیت آن‌ها است، بر روی ناکامی‌های شخصی و نتایج منفی تمرکز می‌کنند و به سرعت اعتماد خود را نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های شخصی‌شان از دست می‌دهند. این امر عواطف آن‌ها را تحت تاثیر قرار داده و تنیدگی و افسردگی آن‌ها را بر می‌انگیزد.

نقش خودکارآمدی، به عنوان متغیر واسطه‌ای در شکل دادن عواطف، در مطالعه‌ی هیوون، باکر، اسکافلی و هویسمن^{۳۶} (۲۰۰۶) نیز تایید شده است. این محققان دریافتند، که خودکارآمدی بین عاطفه‌ی شغلی^{۳۷} (مانند، عواطف نابهنجار و درگیری شغلی) و تقاضاهای شغلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. کارادیماس و کالاتنزی (۲۰۰۶) معتقدند، که حمایت اجتماعی از طریق ساز و کارهای شناختی؛ چون خودکارآمدی بر سلامت روانی اثر می‌گذارند. زیرا حمایت اجتماعی اضطراب را کاهش می‌دهد (کوکار و گنکوز، ۲۰۰۴). اثرات غیر مستقیم حمایت اجتماعی بر سلامت روان از طریق خودکارآمدی تحصیلی در تحقیق فولادوند، فرزاد و شهرآرای (۱۳۸۷) نیز دیده شد. همان گونه که در نتایج تحلیل رگرسیون مشاهده شد، متغیر خودکارآمدی در رابطه‌ی بین انتظارات معلم و شادمانی نیز نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. باندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که برای ایجاد و تغییر نظام باورهای خودکارآمدی چهار منبع شامل تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی یا اجتماعی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک قابل بررسی هستند. همانگونه که گفته شد معلم با دانش‌آموزانی که از آن‌ها انتظار بالایی دارد، به گونه‌ای متفاوت رفتار می‌کند.

پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات... ۱۰۱

بنابراین، انتظارات معلم از طریق منابع چهارگانه خودکارآمدی را و با واسطه‌گری این متغیر، عواطف شاگردان را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر درباره‌ی اثر مستقیم و غیرمستقیم تعامل معلم- دانش‌آموز و اثر انتظار معلم بر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تاکید می‌کند. توجه به جنبه‌های کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا معلمان می‌توانند با تعامل مثبت با دانش‌آموز (رفتار توأم با حمایت، توجه و پاسخگویی به دانش‌آموز) زمینه‌ی رشد شادمانی را در دانش‌آموزان به وجود آورند. با توجه به مطالبی که در مورد اثر انتظار گفته شد، شایسته است که معلم نه تنها در هنگام ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و نمره دادن به آنها، بلکه در تمام روابط متقابل خود با دانش‌آموزان منصف بوده و از توجه بیش از حد یا نادیده گرفتن عده‌ای از دانش‌آموزان بر حذر باشد. با توجه به اینکه پژوهش حاضر در دوره تحصیلی راهنمایی صورت گرفته است، انجام پژوهش‌های مشابه با این پژوهش در دوره‌های تحصیلی دیگر و مقایسه‌ی تاثیر معلمان در هر دوره می‌تواند مفید باشد. همچنین مطالعه‌ی بیشتر در خصوص بررسی میزان اثربخشی شادمانی و سلامت روانی معلمان بر شادمانی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود. با توجه به اینکه از تحقیق حاضر نمی‌توان به اثرات علی رفتار میان فردی معلم - شاگرد بر عواطف دانش‌آموز پی برد، انجام پژوهش‌هایی آزمایشی برای دستیابی به ادله‌ی محکم‌تر مثمر ثمر می‌باشد.

یادداشت‌ها

1. Goldstein
2. Hargreaves
3. Sutton
4. Aultman, William- Johnson & Schutz
5. Brich & Ladd
6. Davis
7. Isenbarger & Zembylas
8. Noddings
9. Muller, Katz & Dance
10. Nieto
11. Lau
12. Pascarella & Terenzini
13. Moulton
14. Cotharn & Ennis
15. Kulinna & Garrahy
16. Davis
17. Ferreira & Bosworth
18. Pomeroy
19. Wentzel
20. Turner
21. Vernille Blocklin
22. Trouilloud, Bressoux, Bois & Sarrazin
23. Oxford happiness questionnaire

24. Levy
25. Bulach
26. Schwarzer & Jerusalem
27. Simultaneous Hierarchical regression
28. Educational aspirations
29. Academic satisfaction
30. Boekaerts
31. Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall
32. Pride
33. Boredom
34. Explanatory variable
35. Stage variable
36. Heuven, Bakker, Schaufeli & Huisman
37. Emotion work

منابع

الف. فارسی

- اداره کل تغذیه و بهداشت مدارس (۱۳۶۹). *راهنمای بهداشت در مدارس*. تهران: انتشارات تربیت.
- اعرابیان، اقدس؛ خداپناهی، محمدکریم؛ حیدری، محمود؛ صالح صدق‌پور، بهرام (۱۳۸۳). بررسی رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۳۲: ۳۶۱-۳۶۱.
- جعفری، سید ابراهیم؛ عابدی، محمدرضا و لیاقت‌دار، محمدجواد (۱۳۸۳). شادمانی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، میزان و عوامل موثر بر آن. *طب و تزکیه*، ۵۴: ۲۳-۱۵.
- جعفری، عباس (۱۳۸۸). *مدرسه شاد و با نشاط*. قابل بازیابی از طریق اینترنت در: [Online].<<http://www.edujavanrood.blogspot.com>>. [1388/05/3]
- جوکار، بهرام (۱۳۸۱). *بررسی ساختار ارتباطی باورهای فرد پیرامون توانایی، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی*. رساله دکتری شیراز: دانشگاه شیراز.
- خوشبخت، فریبا (۱۳۸۷). *بررسی اثرات مدرسه، کلاس و ویژگی‌های دانش‌آموزان در تبیین عملکرد ریاضی و نگرش نسبت به تحصیل در مدارس ابتدایی*. شواهد تجربی مدل اثربخشی آموزشی. پایان نامه دکتری. شیراز: دانشگاه شیراز.
- داوودی، محمد (۱۳۸۶). *نقش معلم در تربیت دینی*. پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ص ۳.
- رجبی، غلامرضا (۱۳۸۵). *بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی (GSE-1) در دانشجویان روانشناسی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و دانشگاه آزاد مرودشت*. *مجله‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۲ (۱)

پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات... ۱۰۳

و ۲) (بهار و تابستان): ۱۱۱-۱۲۲.

علی‌پور، احمد و نوربالا، احمدعلی (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. *فصلنامه‌ی اندیشه و رفتار*، ۵ (۱ و ۲): ۶۵-۵۵.

فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۲). بررسی باورهای خودکارآمدی دختران دانش‌آموز استان فارس و ارائه راهکارهای مناسب. *مجموعه مقالات هفته پژوهش سازمان آموزش و پرورش استان فارس*. آذر ۸۲. ۷۵-۹۹.

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی‌اله و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۷). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی. *مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه شیراز*. ۳۴۰-۳۴۲.

گیج، ان، ال (۱۳۷۹). *مبانی علمی هنر تدریس*. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی. انتشارات مدرسه.

لطیفیان، مرتضی و خوشبخت، فریبا (زیر چاپ). بررسی قدرت پیش‌بینی کیفیت تدریس معلم و جو کلاس برای یادگیری ریاضی با واسطه‌گری باورهای انگیزشی و راهبردهای خود‌نظم‌دهی در دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی: مدل اثربخشی آموزشی. *فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی، تبریز: دانشگاه تبریز*.

مرادی، مریم، جعفری، سید ابراهیم و عابدی، محمدرضا (۱۳۸۴). شادمانی و شخصیت: بررسی مروری. *تازه‌های علوم شناختی*، ۷ (۲): ۷۱-۶۰.

مظفری، شهباز (۱۳۸۲). *همبسته‌های شخصیتی شادمانی ذهنی بر اساس الگوی پنج‌عاملی در میان دانشجویان شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.

نصوحی‌دهنوی، محمود؛ احمدی، سید احمد و عابدی، محمدرضا (۱۳۸۳). رابطه بین میزان شادمانی و عوامل آموزشی دانش‌آموزان دبیرستانی. *دانش و پژوهش در روانشناسی*، ۶ (۲۰-۱۹): ۵۰-۳۳.

ب. انگلیسی

Abbey, A., Abramis, D. J. & Caplan. R. D. (1985). Effects of different sources of social support and social conflict on emotional well-being. *Applied Social Psychology*, 6: 111-129.

Alder, N. I. & Moulton, M. R. (1998). Caring relationships: Perspectives from middle school students. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21 (3):15-32.

- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. London. Routledge.
- Argyle, M. & LU, L. (1991). The happiness of extraverts. *Journal of Personality and Individual Differences*, 11: 1011-1017.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5): 397-413.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(3): 297-308.
- Aultman, L. P., William- Johnson. M. R. & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25: 636-646.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachadraum (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106: 676 - 713.
- Bandura, A., Barnaraneli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy methods on depressive childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2): 258-269.
- Baron, R. M. & Kenny. D. A. (1986). The moderator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 1173-1182.
- Birch, S. H. & Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: J. Juvonen and K. Wentzel, Editors, *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, Cambridge University Press, New York.
- Boekaerts. M. (1999). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioral change. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 41: 377-397.
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C. & Schiling, E. A. (1989). Effects of stress on negative mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 808-818.
- Brok, P. D., Fisher, D., Brekelmans, M., Wubbels, T. & Rickards, T. (2006). Secondary teachers' interpersonal behavior in Singapore, Brunei and Australia: A cross- national comparison Asia- Pacific.

- Journal of Education*, 26 (1): 99-115
- Bulach, C. R. (2001). A four step process for identifying and reshaping school culture. *Principal Leadership*, 1 (8): 48-51.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38 (6): 727-742.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtual ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3): 255-271.
- Cooper, H. M. (1983). A historical overview of teacher expectation effect. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (91st, Anaheim, CA, August 26-30, 1983).
- Cothran, D. J. & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high school. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (2): 106-117.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D.A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": Students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19: 435-444.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1): 34-43.
- Endo, J. & Harpel, R. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, 16 (2): 115-138.
- Ferreira, M. M. & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspective. *Journal of Classroom Interaction*, 36 (1): 24-30.
- Fisher, D. L, Rickards, T., Goh, S. C. & Wong, A. F. L. (1997). Perceptions interpersonal teacher behavior in secondary science classroom in Singapore and Australia. *Journal of Applied Research in Education*, 1: 2-13.
- Francis, L. J., Brown, I. B., Lester, D. & Philip, C. (1998). Happiness as stable extroversion: A cross-cultural examination of reliability and validity of Oxford Happiness Inventory among students in the U. K., U. S. A., Australia and Canada. *Journal of Personality and Individual Differences*, 24: 167-171.
- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on

- student emotion: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47: 136-147.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35: 44–58.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: the role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36 (3): 647–673.
- Good, T. & Brophy, J. (1986). *School effects*. In M. Wittrock (Eds). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mac Millan.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14 (8): 835–854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record* 103 (6): 1056–1080.
- Hascher, T. (2003). Well-being in school—Why students need social support. In: Ph. Mayring and Ch.V. Rhöneck, Editors, *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning*, Peter Lang, London. 127–142.
- Heuven, E., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. & Huisman. H. (2006). The role of self-efficacy in performing emotion work. *Journal of Vocational Behavior*, 69: 222–235.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22: 120–134.
- Karadimas, E. C. & Kalantzi, A. (2006). The stress process, self – efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37: 1033-1043.
- Kim, Y. K. & Sax, L. J. (2007). Different patterns of student-faculty interaction in research universities: An analysis by student gender, race, SES, and first-generation status. *Research and Occasional Paper Series*, CSHE.
- Kockar, A. L., & Gencoz, T. (2004). Personality, social support, and anxiety among adolescents preparing for university entrance examinations in Turkey. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 23: 134-146.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66 (2): 123-155.
- Kuh, G. D. & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24 (3): 309-332.
- Kuklinski, M. R. & Weinstein, R.S. (2000). Classroom and grade level

- differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3: 1–34.
- Lau, L. K. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124 (1): 126-136.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald- Press.
- McKown, C. & Weinstien, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46: 235-261.
- Meyer, D. & Turner, J. C. (2000). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37 (2): 107–114.
- Muller, C., Katz, S. R. & Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: dynamics of the teacher–student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34 (3): 292–337.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity* (2nd ed.), Longman, New York.
- Noddings, N. (1992). *Challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press, New York.
- Noor, N. M. (1993). *Work and family roles in relation to women well-being*. Unpublished, Ph. D. dissertation, University of Oxford.
- Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *The Journal of Higher Education*, 56(6): 640-663.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1976). Informal interaction with faculty and freshman ratings of academic and nonacademic experience of college. *Journal of Educational Research*, 70: 35-41.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. Merrill, Prentice – Hall.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher–student relationship in secondary school: Insights from excluded students, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4): 465–482.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25 (1): 54 -67.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests, *Journal of Personality and Social Psychology*,

- 48: 929–938.
- Schwarzer, R. & Jerusalem.M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In S. Wright, & M. Johnston, J. Weinman, (Eds), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*, 35-37. Windsor, UK: nferNelson.
- Schwarzer, R., Schmitz. G. S. & Tang. C. (2000). Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A Cross-Cultural Validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress and Coping*, 13 (3): 309-326.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7: 379–398.
- Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in Science and Mathematics among community college students. *Community College Review*, 29 (1): 35-57.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1): 89-125.
- Trouilloud, D., Bressoux, P., Bois, J. & Sarrazin, P. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1): 75-86.
- Turner, J. C., Meyer, D., Anderman, E., Midgley, C., Green. M. & Kang, Y. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94:, 88–106.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. C., Logan, C., DiCintio, M. & Thomas, C. T. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics, *Journal of Educational Psychology*. 90: 730–745.
- Vernille Blocklin, K. M. (2008). *The impact of teacher interaction on the achievement and self – efficacy of students within a computer-based, developmental mathematics course*. AAT 3324881.
- Volkwein, J. F., King, M. C. & Terenzini, P. T. (1986). Student-faculty relationships and intellectual growth among transfer students. *The Journal of Higher Education*, 57 (4): 413-430.
- Walen, H. R. & Lachman. M. E. (2000). Social support and strain from partner, and friends: Costs and benefits for men and women in adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17: 5-30.
- Weinstein, R.S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of

پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات.. ۱۰۹

perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3): 411– 419.

Wubbles, T., Creton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). *The model for interpersonal behavior* . in T. Wubbels., & J. Levy. (Eds), *Do you know what you look like? Interpersonal relations in Education*. London: The Flamer Press.

Wubbles, T. & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15: 1-18.

Zembylas, M. (2005). *Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2005, Montreal, Canada.

