

بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی دانش آموزان

عزت اله قدم پور^{۱*}، لیلا امیریان^۲، زهرا خلیلی گشنیگانی^۳، فاطمه نقی بیرانوند^۴

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۶/۰۵

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۲/۱۵

چکیده

تشخیص و سنجش عوامل عاطفی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی از حوزه های فعال و با اهمیت در روان شناسی تربیتی است که در این زمینه خوش بینی تحصیلی یکی از سازه های جدید در حوزه روان شناسی مثبت می باشد. هدف پژوهش حاضر، بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی اسپن-موران و همکاران (۲۰۱۳) بود. این پرسشنامه شامل ۲۸ سؤال است که سه مؤلفه تأکید تحصیلی، اعتماد دانش آموز به معلمان و یگانگی به مدرسه را اندازه گیری می کند. آزمودنی های پژوهش ۳۸۵ نفر از دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ (۱۸۶ پسر و ۱۹۹ دختر) بودند که با روش نمونه گیری طبقه ای نسبی بر حسب جنسیت و ناحیه انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش مقیاس خوش بینی تحصیلی اسپن - موران (۲۰۱۳) بود. برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی به روش مؤلفه های اصلی و برای بررسی میزان پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که با حذف چهار سؤال از کل پرسشنامه و تحلیل عاملی بقیه سؤالات و چرخش نتایج با روش واریماکس، سه مؤلفه آشکار می شود. همچنین نتایج تحلیل موازی برای شناسایی دقیق مؤلفه ها انجام

۱. * دانشیار گروه روان شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

ghadampour.e@lu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

۳. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

۴. کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

گرفت که نتایج این تحلیل نیز این سه مؤلفه را مورد تأیید قرار داد. همچنین مشخص شد که کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن از ضریب پایایی بالایی برخوردار بودند. در نگاهی کلی، نتایج پژوهش نشان داد که «پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی» برای سنجش این ویژگی در میان دانش‌آموزان مناسب است و تا حدودی می‌تواند نیازهای حال حاضر را برآورده کند.

واژگان کلیدی: پیشرفت تحصیلی، تحلیل عاملی، خوش‌بینی تحصیلی

مقدمه

شناسایی علل و عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی همواره از حیطه‌های موردعلاقه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و اندیشمندان حوزه‌های مختلف دانش بشری بوده است. بررسی ادبیات این موضوع حاکی از این است که محققان در بررسی همه‌جانبه چنین پدیده‌ای همواره به عوامل درون‌فردی و محیطی مؤثر بر آن پرداخته‌اند. مطمئناً در هیچ پژوهشی امکان جمع‌آوری و تحلیل همه این متغیرها کنار هم وجود ندارد (اکبرپور زنگلانی، زارع، اکرامی و ملکی، ۱۳۹۵). امروزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام‌های آموزشی موردتوجه قرار گرفته است. علاوه بر این، پیشرفت تحصیلی همواره برای معلمان، دانش‌آموزان، والدین و محققان تربیتی نیز حائز اهمیت بوده است. برای مثال پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود. برای دانش‌آموزان نیز معدل و پیشرفت تحصیلی معرف توانایی‌های علمی آنان برای ورود به دنیای کار، اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است. شاید به همین علت است که نظریه‌پردازان تربیتی و بسیاری از محققان، پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند (دلاور، اسماعیلی، حسونندی و حسونند، ۱۳۹۴)

یکی از مسائل پیش‌رو در حوزه پژوهش‌های عوامل عاطفی مرتبط با پیشرفت تحصیلی انبوه متغیرهایی است که زیر مقوله عوامل عاطفی در پژوهش‌های مختلف از آن‌ها به‌عنوان عوامل مؤثر بر یادگیری آموزشگاهی نام‌برده می‌شود. از این رو به‌ضرورت شاهد تعدادی فعالیت‌های پژوهشی هستیم که با روش‌هایی همچون تحلیل عاملی قصد کاهش و دسته‌بندی

این متغیرها در مقوله‌های محدودتری را دارند. بنابراین این پژوهش بر مبنای این هدف و برای بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی^۱ اسپچن- موران، بانکول، میچل و مور^۲ (۲۰۱۳) انجام شد که در ابتدا به بررسی مبانی نظری سازه خوش‌بینی تحصیلی می‌پردازیم.

در سال ۱۹۹۸ رئیس انجمن روان‌شناسی آمریکا^۳، مارتین سلیگمن^۴، زمینه تازه‌ای را برای فعالیت روان‌شناسان در قرن ۲۱ ارائه داد (سلیگمن، ۲۰۰۲). او فراخوانی مبنی بر جهت‌گیری دوباره علم که تأکید بیشتری بر ویژگی‌های مثبت انسانی داشت، بیان کرد و آن را روان‌شناسی مثبت نامید. سلیگمن، استین، پارک و پترسون^۵ (۲۰۰۵) بیان کردند که روان‌شناسی مثبت چگونه می‌تواند همانند چتری، مطالعه هیجان‌ات، ویژگی‌ها، فرایندها و شرایط مثبت را هم در افراد و هم در سازمان‌ها تحت پوشش قرار دهد. این بیانیه نه تنها نظریه یکپارچه‌ای برای مطالعه موضوعاتی مثل اشتیاق، هیجان و بهزیستی بود، بلکه تلاشی سیستماتیک برای گسترش شرایط بهینه بشر به شمار می‌رفت. در دو دهه‌ی اخیر رویکرد روان‌شناسی مثبت مورد توجه بسیاری از روان‌شناسان قرار گرفته است (سلیگمن و سکزنتمیهالای^۶، ۲۰۰۰). نتیجه این علاقه به جنبه‌های مثبت روان‌شناسی، ایجاد سازه‌های جدید است که در این راستا، خوش‌بینی^۷ به‌عنوان یکی از جدیدترین سازه‌های روان‌شناسی مثبت مطرح می‌باشد (اسپچن موران و همکاران، ۲۰۱۳). خوش‌بینی عبارت است از یک هیجان قدرتمند و یک انتظار درباره این فرض که همه چیز به‌رغم مشکلات و موانعش خوب خواهد بود (اونوار^۸ و اوسراقلو و اوسلو^۹، ۲۰۱۲). شیر و کارور^{۱۰} (۱۹۹۲) تأکید کرده‌اند که

1. academic optimism
2. Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell & Moore
3. American Psychological Association
4. Seligman
5. Steen, Park & Peterson
6. Scikszentimihaly
7. optimism
8. Unuvar
9. Avsaroglu & Uslu
10. Scheier & Carver

خوش‌بینی فرایندی است که در آن افراد امید به بهترین‌ها دارند و در زندگی روزمره‌شان به‌جای نتایج منفی، انتظار نتایج مثبت را می‌کشند (به نقل از اونوار و همکاران، ۲۰۱۲).

خوش‌بینی به‌عنوان یک تفاوت روان‌شناختی فردی در طول چند دهه گذشته، توسط محققان به دو روش اصلی مفهوم‌سازی و عملیاتی شده است که یکی به‌عنوان سبک تبیینی خوش‌بینانه و دیگری سبک خوش‌بینی گرایشی است. موضوع سبک تبیینی خوش‌بینانه اولین بار توسط سلیگمن (۲۰۰۰) در دانشگاه پنسیلوانیا رشد یافت. این دیدگاه از این الهام گرفت که در اکثر حیوانات اما نه همه آن‌ها (سلیگمن و مایر^۱، ۱۹۶۷) و انسان‌ها (اورمایر^۲، ۲۰۰۲) پدیده‌ای به نام درماندگی آموخته‌شده رخ می‌دهد. دومین روش برای مفهوم‌سازی خوش‌بینی، رویکرد گرایشی است که ریشه در پژوهش اجرا شده توسط شییر و کارور (۱۹۹۲) دارد. این دیدگاه بر اساس مدل انتظار-ارزش درباره جستجوی هدف است که افراد اهدافی را دنبال می‌کنند که بیشترین اهمیت را برای آن‌ها دارند (ارزش) و به دسترسی به آن اطمینان دارند (انتظار)، (فورگارد^۳ و سلیگمن، ۲۰۱۲). هرچند ارزش و انتظارات درباره اهداف مختلف متفاوت است، شییر و کارور (۱۹۹۲) فرض کردند که افراد حس گسترده‌تر و پراکنده‌تری از اطمینان درباره اهداف‌شان در تمام طول زندگی‌شان دارند، آن‌ها این انتظار کلی را خوش‌بینی نام نهادند (ریم کافمن و ساندلیوس^۴، ۲۰۱۵).

خوش‌بینی تحصیلی تصویری غنی از عاملیت انسانی را ترسیم می‌کند که رفتار جمعی را برحسب ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری توضیح می‌دهد (هوی، تارتر^۵ و هوی، ۲۰۰۶).

مفهوم خوش‌بینی تحصیلی متغیری نوظهور است که از دل پژوهش‌های کمی و از حیطه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا است و پایه و اساس آن بر پژوهش‌های علمی است که مربوط به سلامت عمومی افراد و درک و فهم و ویژگی‌های فردی آن‌ها است. خوش‌بینی تحصیلی از اثر متقابل سه ویژگی به هم وابسته رشد یافته است؛ تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموز به

1. Mayer
2. Overmier
3. Forgeard
4. Rimm- Kaufman & Sandilos
5. Hoy & Tarter

معلمان و یگانگی به مدرسه. هوی و همکاران (۲۰۰۶) گزارش کردند که این متغیر استنتاج شده از روان‌شناسی مثبت‌گرا یا انسان‌گرا با زیربناهای نظری از نظریه‌های شناختی-اجتماعی و خودکارآمدی بندورا (به‌ویژه کارآمدی)، نظریه سرمایه اجتماعی کولمن (برای اعتماد) فعالیت‌های هوی و همکاران (۲۰۰۶) روی فرهنگ و جو (برای تأکید تحصیلی) و مفهوم خوش‌بینی آموخته‌شده از سلیگمن می‌باشد (برد^۱، هوی و هوی، ۲۰۱۰).

خوش‌بینی تحصیلی مفهومی است حاصل تعامل بین تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموز به معلم و یگانگی به مدرسه (برد و همکاران، ۲۰۱۰). سازه خوش‌بینی تحصیلی به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند. به‌علاوه باعث کارآمدی دانش‌آموزان می‌شود (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). اسپنن-موران و همکاران (۲۰۱۳) خوش‌بینی تحصیلی را به‌عنوان یک باور فردی یادگیرنده مورد آزمون و تأیید قرار داده و برخی متغیرهای مرتبط با آن را شناسایی کردند و متغیر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان را مطرح کردند. در واقع آن‌ها در پژوهش خود به دنبال این سؤال بودند که نگرش یادگیرندگان نسبت به محیط آموزشی می‌تواند بر انگیزه و عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد و آن‌ها را به‌سوی موفقیت و پیشرفت سوق دهد؟ نتایج پژوهش نشان داد که تأثیر نگرش و باور یادگیرندگان نسبت به محیط آموزشی برافزایش انگیزه، موفقیت و شیوه عملکرد افراد در موقعیت‌های تحصیلی به‌مراتب بیشتر از تأثیرات شرایط خانوادگی (اقتصادی-اجتماعی) است. در واقع خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان آموزش‌دیده غنی از عاملیت انسانی را به تصویر می‌کشد که رفتار دانش‌آموزان را از نظر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می‌کند. به‌این ترتیب خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دارای سه بعد تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموز به معلمان و یگانگی دانش‌آموز به مدرسه است. به‌طور خلاصه، در محیط‌های آموزشی که یادگیرندگان روابط توأم با اعتماد بالایی با کادر آموزشی دارند (مؤلفه اعتماد دانش‌آموز به معلمان)، پیشرفت و موفقیت تحصیلی بر پایه یادگیری امری مهم و باارزش تلقی می‌شود و بر آن تأکید می‌شود (مؤلفه تأکید تحصیلی) و نیز در محیط‌هایی که یادگیرندگان به اهداف احترام می‌گذارند و برای محیط

1. Beard

آموزشی ارزش قائل هستند، و خود را به‌عنوان عضوی مؤثر از آن می‌دانند (یگانگی به مدرسه). در این شرایط نگرشی تحت عنوان خوش‌بینی تحصیلی در یادگیرندگان شکل می‌گیرد و فرهنگ خوش‌بینی بر محیط آموزشی حاکم می‌شود (اسچنز-موران و همکاران، ۲۰۱۳).

یکی از مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی اعتماد دانش‌آموزان به معلم می‌باشد که اعتماد، بعد عاطفی خوش‌بینی تحصیلی را شکل می‌دهد. برای محققان، اعتماد متغیر چالش‌برانگیزی برای تعریف کردن است زیرا چندوجهی است. افراد زمانی که قضاوت‌هایشان درباره اعتماد به افرادی که با آن‌ها تعامل داشته‌اند را شکل می‌دهند، به‌صورت هم‌زمان از معیارهای متعدد استفاده می‌کنند. به‌علاوه اعتماد پویاست، به این معنی که سطح اعتماد در یک ارتباط می‌تواند در یک لحظه با آشکار شدن خیانت تغییر می‌کند (اسچنز-موران، ۲۰۰۴؛ به نقل از نقی بیرانوند، ۱۳۹۵). در طی دو دهه گذشته، مطالعات درباره سازه اعتماد از سوی نظریه‌پردازان سازمانی و اخیراً در مدارس، به‌طور فزاینده‌ای رو به فزونی گرفته است. همان‌طور که اطفال دل‌بستگی^۱ با پرستارشان را شکل می‌دهند، در زمان ورود به مدرسه، آن‌ها دل‌بستگی با معلمان را شکل می‌دهند (بالبی^۲، ۱۹۶۹؛ به نقل از نقی بیرانوند، ۱۳۹۵). امنیت این روابط مبتنی بر اعتماد با معلمان ممکن است بر پیشرفت دانش‌آموز در مدرسه به شکل مشابهی اثر بگذارند. در واقع در مدرسه دانش‌آموزان احساس می‌کنند که مدرسه جای مهمی است که به آن تعلق دارند و می‌خواهند آنجا باشند. آن‌ها مشتاق هستند تا حمایتی که برای موفق بودن در یک محیط با جهت‌گیری تحصیلی و انتظارات بالا نیاز دارند را جستجو کرده و بپذیرند.

یکی دیگر از مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی، تأکید تحصیلی است این مفهوم بعد رفتاری خوش‌بینی تحصیلی را شامل می‌شود و بر این اصل استوار است که دانش‌آموزان در محیط‌هایی که فعالیت‌های جالب توجه و چالش‌انگیز ارائه می‌شود، به‌احتمال بیشتر به موفقیت می‌رسند. به‌عبارت دیگر، در تأکید تحصیلی توجه اصلی بر یادگیری و آموزش متمرکز است.

1. attachment
2. Bowlby

یک مدرسه با تأکید تحصیلی قوی متمایل به محیطی است که در آن اهداف و انتظارات سطح بالا وجود دارد، پیشرفت مورد قدردانی و تجلیل قرار می‌گیرد. تأکید تحصیلی یک جنبه از محیط هنجاری مدرسه است، یک محیط هنجاری که بر مسائل تحصیلی تأکید کند، خود تقویت‌کننده است. تأکید تحصیلی که گاهی فشار تحصیلی نامیده می‌شود به‌عنوان میزانی که یک مدرسه، از طریق جستجو برای تعالی تحصیلی تحریک شده است، تعریف شده است (هوی و میسکل، ۲۰۰۵، هوی و همکاران، ۲۰۰۶) و اشاره به این دارد که در محیط‌های آموزشی تا چه حد به برتری و ممتاز بودن اهمیت داده می‌شود و موفقیت و پیشرفت در زمینه تحصیل به‌عنوان یک هدف اصلی در نظر گرفته می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۰۵). الن بست^۱ (۲۰۱۴) علاوه بر تعاریف پیشین، با توجه به پیشینه نظری این مفهوم، تأکید تحصیلی مدرسه را یکی از هفت مؤلفه اساسی برای ارتقاء مدارس متوسطه سالم معرفی می‌کند. از مؤلفه‌های ارائه شده (یکپارچگی سازمانی، ساختار آغازین و ابتکاری، توجه به مراعات، نفوذ مدیر، پشتیبانی منابع و روحیه)، تأکید تحصیلی بهترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است. یکی دیگر از مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی محسوب شده است و به این موضوع اشاره دارد که در صورتی که کادر آموزشی نسبت به یادگیری یادگیرنده روحیه حمایتی، دلسوزانه، مصمم و جدی داشته باشند، یادگیرندگان خود به‌عنوان عضوی مؤثر و به‌منزله بخشی از محیط آموزشی می‌پندارند. نسبت به آن حس غرور و افتخار دارند، آن را از جمله مکان‌های موردعلاقه خود می‌دانند، گذراندن اوقات خود را در آنجا کاری بیهوده و وقت تلف کردن نمی‌دانند، آن‌چه را از آن یاد می‌گیرند با ارزش و مفید می‌دانند و با سایرین در محیط آموزشی روحیه‌ای سازگارانه دارند (اسچنن - موران و همکاران، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی که با مدرسه همانندسازی می‌کنند معمولاً برحسب حس‌شان از وابستگی، درگیری، تعهد، الفت و محبت توصیف می‌شوند و برعکس، کمتر دانش‌آموز موفقی که با مدرسه همانندسازی نکرده، به‌عنوان انزوای طلب به تصویر کشیده می‌شود (فین^۲، ۱۹۸۹).

1. Allen Best
2. Finn

خوش‌بینی تحصیلی یکی از سازه‌های جدید روان‌شناسی است و پژوهش در این زمینه محدود است. اسپنزن - موران و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، در نمونه‌ای که شامل ۴۹ مدرسه ابتدایی، متوسطه اول و دوم و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، به این نتیجه رسیدند که بین سه متغیر تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه رابطه قوی وجود دارد که این سه متغیر مجموعاً سازه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز را تشکیل می‌دهد. همچنین اسمیت^۱ و هوی (۲۰۰۷) در پژوهشی تحت عنوان اثرات خوش‌بینی تحصیلی بر پیشرفت خواندن دانش‌آموزان مدارس ابتدایی به این نتیجه رسیدند که بین خوش‌بینی تحصیلی و پیشرفت خواندن دانش‌آموزان رابطه مثبت و بالایی وجود دارد. هوی و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود تحت عنوان خوش‌بینی تحصیلی مدارس، عاملی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، با بهره‌گیری از روش تحلیل عاملی تأییدی به این نتیجه دست یافتند که با کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی و پیشرفت تحصیلی پیشین دانش‌آموزان، خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (اسمیت و هوی، ۲۰۰۷). کینگ بیول^۲ (۲۰۱۰) در پایان‌نامه دکتری خود با عنوان اثرات خوش‌بینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ایالات آلابامای آمریکا، به این نتیجه رسید که بین سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموز به معلمان و یگانگی به مدرسه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اسپنزن - موران و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود پایایی خرده‌مقیاس‌های اعتماد به معلمان، تأکید تحصیلی و یگانگی با مدرسه را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۶ و ۰/۹۵ به دست آوردند. عارفی (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود با عنوان رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی با جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانشجویان کارشناسی دانشگاه خوارزمی انجام دادند و پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌های تأکید تحصیلی ۰/۸۴، یگانگی با مدرسه ۰/۷۴ و اعتماد به کادر آموزشی ۰/۸۱ به

1. Smith
2. King Bevel

دست آورد. هم‌چنین چراغی خواه و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان نقش خوش‌بینی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و بهزیستی مدرسه در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام داد و پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خوش‌بینی تحصیلی ۰/۹۱، اعتماد به کادر آموزشی ۰/۸۷، تأکید تحصیلی ۰/۸۹، یگانگی با محیط مدرسه ۰/۹۳ به دست آوردند. در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) رابطه خوش‌بینی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران انجام دادند و روایی محتوای پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی را با استفاده از نظر اساتید دانشگاه تأیید کردند و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای تأکید تحصیلی ۰/۸۹، اعتماد دانش‌آموزان به مدرسه ۰/۸۶، یگانگی به مدرسه ۰/۹۱ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آوردند (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳).

در ایران پژوهش‌های اندکی در زمینه خوش‌بینی تحصیلی وجود دارد و پژوهش درباره این سازه، در آغاز راه قرار دارد. یکی از عواملی که می‌تواند پژوهش در این باره را تقویت نماید وجود یک ابزار مشخص و اختصاصی برای سنجش و اندازه‌گیری خوش‌بینی تحصیلی است، لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی پایایی، روایی و ساختار عاملی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های غیرآزمایشی است که در چارچوب یک طرح تحقیق توصیفی-تحلیلی انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر (۵۷۳۰ نفر)، دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۱ ۳۸۵ دانش‌آموز (۱۸۶ پسر و ۱۹۹ دختر) با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی برحسب جنسیت و ناحیه انتخاب شدند.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان بود. این پرسشنامه توسط اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده و شامل سه مؤلفه و ۲۸ سؤال

1. Krejcie & Morgan

است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. البته شیوه نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس می‌باشد. این پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس تأکید تحصیلی (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و یگانگی به مدرسه (۱۰ گویه) است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص ۳۷۸ پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. برای اجرای پرسشنامه ابتدا از اداره آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد مجوز اجرا دریافت شد و پس از دریافت مجوز از بین دو ناحیه خرم‌آباد، پس از تهیه لیست تمام مدارس متوسطه اول دخترانه و پسرانه ناحیه یک، به صورت تصادفی چهار مدرسه (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) انتخاب و پرسشنامه‌ها اجرا شد؛ و پرسشنامه خوش‌بینی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و در نهایت تعداد ۳۸۵ پرسشنامه جمع‌آوری شد و از میان تمام پرسشنامه‌ها تعداد هفت پرسشنامه به علت ناقص بودن کنار گذاشته شد. برای بررسی روایی سازه پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی^۱ به روش مؤلفه‌های اصلی^۲ استفاده شد.

نتایج

در این پژوهش تعداد ۳۸۵ نفر دانش‌آموز مقطع دوم متوسطه (۱۸۶ نفر پسر و ۱۹۹ نفر دختر) به‌طور کلی در فرایند تحلیل عاملی شرکت کردند؛ که میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی خرده مؤلفه‌های پرسشنامه خوش‌بینی

پسر		دختر		N	متغیرهای پژوهش
SD	M	SD	M		
۲/۲۶	۱۵/۶	۱۳/۴	۳۰/۳	۳۸۵	تأکید تحصیلی
۴/۲۹	۴۰/۴	۹/۹۷	۲۹/۰۲	۳۸۵	اعتماد دانش‌آموز
۸/۴۷	۴۵/۱	۱۱/۵	۳۷/۹	۳۸۵	یگانگی به مدرسه
۱۰/۵	۱۰۱/۲	۱۵/۵	۹۷/۲	۳۸۵	کل

1. confirmatory factor analysis
2. principle components

همان‌طور که داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد از بین مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی، میانگین یگانگی به مدرسه در دختران و پسران به ترتیب برابر با میانگین ۳۷/۹ و ۴۵/۱ و در دختران مؤلفه اعتماد دانش‌آموز با میانگین ۲۹/۰۲ و در پسران مؤلفه تأکید تحصیلی با میانگین ۱۵/۶ پایین‌ترین نمره را به خود اختصاص داده‌اند. قبل از استفاده از روش تحلیل عاملی لازم بود که از بالابودن ضرایب همبستگی نمرات بین سؤالات پرسشنامه اطمینان حاصل شود. همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود با توجه به بالابودن ضرایب همبستگی بین سؤالات پرسشنامه که در نتایج آزمون کایزر-مایر-اولکین^۱ و آزمون کرویت بارتلت^۲ نشان داده شده است، می‌توان نتیجه گرفت که انجام تحلیل عاملی قابل توجیه است. پس از اطمینان از این پیش‌فرض، تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش متعامد واریماکس^۳ و چرخش متمایل ابلیمین^۴ انجام شد. تحلیل عاملی با استفاده از این دو چرخش نتایج بسیار مشابهی به دست می‌دهند (تاباچینگک و فیدل، ۲۰۱۳)؛ بنابراین با توجه به شباهت ماتریس بارهای عاملی هر دو چرخش به دلیل ساده بودن نتایج چرخش واریماکس، نتایج این چرخش گزارش شد. پس از مشاهده نتایج، برای استخراج عامل‌ها از مقادیر ویژه بالاتر از یک به‌عنوان ملاک انتخاب شد.

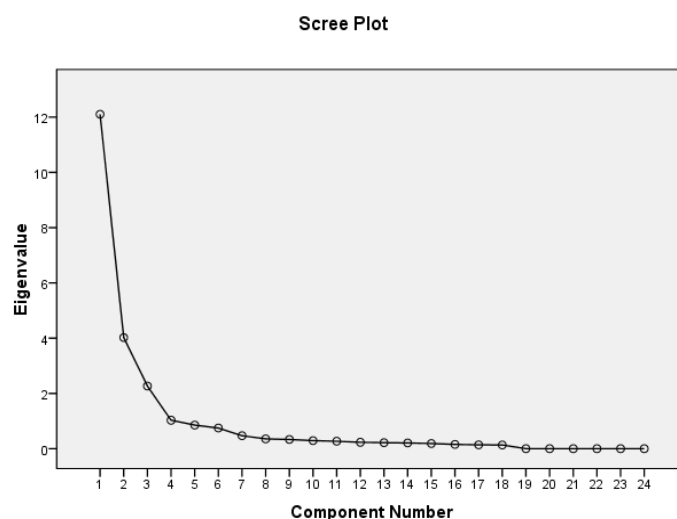
جدول ۲. شاخص‌های کفایت نمونه‌گیری پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی

KMO		آزمون کرویت بارتلت	
مقدار خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری	
۰/۹۷۰	۶۸۲۸	۳۷۸	۰/۰۰۱

در جدول ۲، مشاهده شد که مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۹۷۰ است، این مقدار با ارزش بیش از ۰/۶۰ نشانگر کفایت حجم نمونه می‌باشد و اندازه آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۳۷۸ در سطح (۰/۰۰۱) برابر با ۶۸۲۸ معنادار بود؛ بنابراین داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی مناسب می‌باشد. در این مرحله برای تعیین تعداد عامل‌ها از ملاک‌هایی مانند؛

1. kaiser- Meyer- Olikin
2. bartlett's test of sphericity
3. varimax
4. oblimin

ملاک کایرز، مقدار واریانس تبیینی، نمودار صخره‌ای، تحلیل موازی و ماتریس بارهای عاملی (ملاک انتخاب متغیرهایی با بار عاملی بالاتر از ۰/۳) استفاده شد. با بررسی این ملاک‌ها در استخراج اولیه ۴ مؤلفه و در استخراج نهایی ۳ مؤلفه به دست آمد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است. نتایج نمودار صخره‌ای در شکل ۱ و تحلیل موازی در جدول ۴ نیز نشان‌دهنده تأیید این سه مؤلفه شناسایی شده هستند؛ که نتایج آن در شکل ۱ و جدول ۳ ارائه شده است.



شکل ۱. نمودار اسکری کتل برای مؤلفه‌های استخراجی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی

نمودار صخره‌ای در شکل ۱ نشان می‌دهد که در این نمودار بین عامل‌های سوم و چهارم شکنندگی یا تغییر جهت مشاهده می‌شود. چون شکنندگی یا تغییر جهت نمودار تنها در سه عامل (۱، ۲، ۳) مقدار ویژه بالاتر از یک دارند و این سه عامل (۱، ۲، ۳) مقدار زیادی از واریانس (۷۶/۶ درصد) را در مقایسه با بقیه عامل‌ها تبیین می‌کنند؛ بنابراین تعداد ۳ عامل برای این پرسشنامه در نظر گرفته شد که این نتایج از طریق تحلیل موازی موردحمایت بیشتری قرار گرفت.

جدول ۳. مؤلفه‌های استخراج‌شده اولیه و نهایی تحلیل عاملی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی

مؤلفه	استخراج اولیه		استخراج بعد از چرخش واریماکس	
	مقادیر ویژه اولیه	مجموع مجذورات بارهای عاملی چرخش یافته	کل	درصد واریانس
اول	۵۰/۴	۱۲/۱۰	۵۰/۴۳	۵۰/۴۳
دوم	۱۶/۰۲	۴/۰۲	۶۷/۱۹	۱۶/۷۶
سوم	۹/۴۴	۲/۲۶	۷۶/۶۳	۹/۴۴
چهارم	۴/۲۸	۱/۰۲	۸۰/۹۲	۲/۲۶

نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل سؤال‌ها انجام گرفت منجر به استخراج چهار عامل دارای مقدار ویژه بالاتر از یک شد. این چهار عامل به‌طور کلی ۸۱ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کنند. پس‌ازاین، تحلیل عاملی به‌منظور دستیابی به ساختار ساده‌تر از روش چرخش واریماکس و ابلیمین استفاده شد و با بررسی مقدار اشتراک هر کدام از سؤال‌ها مشخص شد که سؤال‌های (۳، ۱۱، ۲۳، ۲۵) دارای مقدار اشتراک پایین‌تر از (۰/۳۰)، در مقایسه با دیگر سؤال‌ها هستند، بنابراین این سؤال‌ها حذف گردید. پس از حذف این سؤال‌ها با ۲۴ سؤال باقیمانده، دوباره تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس انجام گرفت. استخراج بعد از چرخش که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است، منجر به تحلیل عاملی نهایی با استخراج سه عامل شد که این عامل‌ها در مجموع ۰/۷۶ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. همچنین برای تعیین دقیق‌تر تعداد عامل‌ها از نمودار اسکری کتل و نتایج تحلیل موازی استفاده شد. جهت تعیین تعداد عامل‌ها از روش تحلیل موازی که جزو بهترین روش‌های تعیین تعداد عامل‌ها به حساب می‌آید استفاده گردید. نتایج این تحلیل در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه ارزش‌های ویژه از تجزیه به مؤلفه‌های اصلی و ارزش‌های ملاک از تحلیل موازی

تعداد مؤلفه‌ها	ارزش ویژه واقعی از PCA	ارزش ملاک از تحلیل موازی	تصمیم
۱	۶/۸۶	۱/۸۰	تأیید
۲	۴/۴۹	۱/۶۵	تأیید
۳	۲/۶۷	۱/۵۴	تأیید

بر اساس نتایج جدول ۴، ارزش واقعی از PCA در سه عامل اول بزرگ تر از ارزش ملاک از تحلیل موازی است؛ بنابراین با توجه به نتایج این جدول و همچنین نمودار اسکری کتل و جدول ۳ ماتریس بارهای عاملی تصمیم قبلی مبنی بر انتخاب سه مؤلفه، بیشتر مورد حمایت قرار می‌گیرد.

جدول ۵. خلاصه نتایج مقادیر ویژه سه مؤلفه با روش مؤلفه‌های اصلی

تعداد مؤلفه‌ها	مقدار ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تراکمی
۱	۱۲/۱۰	۵۰/۴۳	۵۰/۴۳
۲	۴/۰۲	۱۶/۶۷	۶۷/۱۹
۳	۲/۲۶	۹/۴۴	۷۶/۶۳

جدول ۵، نشان می‌دهد که راه حل سه مؤلفه‌ای ۷۶/۶۳ درصد از واریانس کلی را تبیین می‌کند. سهم هر یک از مؤلفه‌های سه گانه به ترتیب ۵۰/۴۳ درصد، ۱۶/۶۷ درصد، ۶۷/۱۹ درصد می‌باشد. به طور کلی با توجه به برتری تحلیل موازی نسبت به سایر روش‌ها و همخوانی نتیجه نمودار اسکری کتل با نتیجه این تحلیل، تعداد عامل‌هایی که باید استخراج شود سه عامل در نظر گرفته شد. پس از تعیین عامل‌های استخراج شده، در نهایت نتایج منجر به تأیید ۳ خرده مؤلفه طراحی شده توسط مؤلفین شده است.

جدول ۶. ماتریس بارهای عاملی سؤال‌های پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی بر روی مؤلفه‌های استخراج شده

سؤال	مؤلفه‌های استخراج شده پس از چرخش واریماکس
۵	۰/۹۵
۷	۰/۸۵
۶	۰/۶۷
۸	۰/۸۴
۲	۰/۷۲
۱	۰/۷۳
۴	۰/۵۹

مؤلفه‌های استخراج شده پس از چرخش واریماکس	سؤال
۰/۹۱	۱۳
۰/۸۲	۱۵
۰/۷۷	۱۴
۰/۷۵	۱۲
۰/۶۸	۹
۰/۶۴	۱۷
۰/۶۰	۱۰
۰/۵۷	۱۸
۰/۵۵	۱۶
۰/۹۱	۲۰
۰/۹۰	۲۴
۰/۸۷	۲۱
۰/۷۸	۱۹
۰/۷۶	۲۶
۰/۷۱	۲۴
۰/۶۸	۲۸
۰/۶۶	۲۷

در جدول ۶، بارهای عاملی هر کدام از سؤال‌های پرسشنامه خوش‌بینی بر روی سه مؤلفه استخراج شده مشخص است. بارهای عاملی بالای ۰/۳۰ و بالاتر جهت اختصاص هر سؤال به یک مؤلفه در نظر گرفته شد. نتایج این مرحله منجر به تأیید سه آزمون فرعی طراحی شده توسط مؤلفین شد که در جدول شماره ۷ عناوین این آزمون‌ها به همراه تعداد و شماره سؤال‌های مرتبط ارائه شده است. همچنین در این جدول ضرایب آلفای کرانباخ که برای بررسی پایایی نمرات آزمون‌های فرعی به کار رفت، ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقادیر تمام آزمون‌های فرعی در سطح بالایی است. لازم به ذکر است که برای کل پرسشنامه نیز مقدار ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۶ محاسبه شد.

جدول ۷. سؤالات مرتبط با سه مؤلفه پرسشنامه خوش بینی تحصیلی و ضرایب آلفای کرانباخ خرده مؤلفه و کل مقیاس

مؤلفه	ویژگی های مورد سنجش	تعداد سؤال	شماره سؤال	ضریب آلفای کرانباخ
اول	تأکید تحصیلی	۷	۱، ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸	۰/۹۵
دوم	اعتماد دانش آموز به معلمان	۹	۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷	۰/۸۵
سوم	یگانگی به مدرسه	۸	۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۲۷، ۲۸	۰/۹۰

پس از تعیین عامل های استخراج شده با توجه به تأیید عوامل به دست آمده در پژوهش اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳)، نام گذاری هر یک از عوامل با استفاده از این پژوهش صورت گرفت.

بحث

هدف از این تحقیق بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی بود. در این پژوهش، پس از حذف سؤالاتی که دارای مقدار اشتراک و همسانی درونی پایینی در مقایسه با دیگر سؤالات بودند تعداد ۲۴ سؤال پرسشنامه، دارای بارهای عاملی بالایی با سه مؤلفه تأکید تحصیلی، اعتماد دانش آموز به معلمان و یگانگی به مدرسه، تشخیص داده شد. تعداد مؤلفه های کشف شده برابر با تعداد مؤلفه های به دست آمده توسط اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) می باشد. یافته های پژوهشی مؤلفین این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی نشان داد بین سه متغیر تأکید تحصیلی، اعتماد دانش آموزان به معلمان و یگانگی دانش آموزان با مدرسه رابطه قوی و معنی داری وجود دارد که این سه مؤلفه مجموعاً سازه خوش بینی تحصیلی دانش آموز را تشکیل می دهد که بیانگر آن است که یافته های این پژوهش همسو با یافته های مؤلفین این پرسشنامه است. در ارتباط با همسانی درونی، نتایج محاسبه نشان داد که سه مؤلفه فرعی مقیاس خوش بینی یعنی تأکید تحصیلی، اعتماد دانش آموز به معلم و یگانگی به مدرسه به ترتیب با ضرایب آلفای کرانباخ ۰/۹۵، ۰/۸۵ و ۰/۹۰ و همچنین، ضریب آلفای کل پرسشنامه ۰/۹۶، نشان دهنده آن است که این پرسشنامه از پایایی لازم برخوردار است.

این بررسی نشان داد که مقیاس خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان اسپچنن-موران و همکاران (۲۰۱۳) دارای روایی و پایایی مناسب است و قابلیت سنجش میزان خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان را دارد.

خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز یک باور فردی است که متأثر از عوامل محیطی در فرد شکل می‌گیرد. این باور اشاره دارد به اینکه در صورت برقراری روابط اعتماد آمیز بین دانش‌آموز و کادر آموزشی، وجود ویژگی‌های تأکید تحصیلی در محیط و به دنبال آن شکل‌گیری احساس یگانگی با مدرسه، فرد در مسیر پیشرفت، انگیزه بالایی کسب کرده و به موفقیت دست می‌یابد (چراغی‌خواه و همکاران، ۱۳۹۴)؛ بنابراین در محیط‌های آموزشی که یادگیرندگان روابط توأم با اعتماد بالایی با معلمان دارند (مؤلفه اعتماد). پیشرفت و موفقیت تحصیلی بر پایه یادگیری امری مهم و باارزش تلقی می‌شود و بر آن تأکید می‌شود (مؤلفه تأکید تحصیلی) و نیز در محیط‌هایی که یادگیرندگان به اهداف و ارزش‌ها احترام می‌گذارند و برای محیط آموزشی ارزش قائل هستند، نسبت به محیط آموزشی حس تعلق خاطر و وابستگی دارند و خود را به‌عنوان بخش و عضو مؤثری از آن می‌دانند (مؤلفه یگانگی به مدرسه) در این شرایط باور و نگرشی مثبت تحت عنوان خوش‌بینی تحصیلی در یادگیرندگان شکل می‌گیرد و فرهنگ خوش‌بینی تحصیلی بر محیط و فضای آموزشی حاکم می‌شود (عارفی، ۱۳۹۳). در تأکید تحصیلی توجه اصلی بر آموزش و یادگیری متمرکز است و شامل سیاست‌ها و اقداماتی است که دانش‌آموزان را به سمت پیشرفت سوق می‌دهد. دانش‌آموزان با تأکید تحصیلی بالا تلاش زیادی برای بهبود وضعیت تحصیلی خود می‌کنند و کوشش زیادی برای گرفتن نمره‌های خوب می‌کنند. همچنین دانش‌آموزانی که نسبت به معلم خود اعتماد دارند، نسبت به فعالیت‌های تحصیلی خود درگیر می‌شوند، یادگیری بهتری دارند و پیشرفت تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند (ریم-کافمن و سان‌دیوس، ۲۰۱۵). همچنین در رابطه با یگانگی با مدرسه باید به این نکته اشاره کرد که دانش‌آموزانی که نسبت به مدرسه تعهد دارند، رفتارشان به شکل درگیری در تحصیل بروز پیدا می‌کند و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. در واقع این دانش‌آموزان نسبت به مدرسه احساس هویت می‌کنند و پیشرفت تحصیلی بالاتری را نسبت به کسانی که فاقد هویت به مدرسه هستند تجربه می‌کنند.

با توجه به نقش مهمی که خوش‌بینی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ چراغی‌خواه و همکاران، ۱۳۹۴)، پژوهش در زمینه حیطه‌های مختلف خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان لازم و ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌های مرتبط، پیشنهاد می‌شود پیگیری کفایت روان‌سنجی این مقیاس هنوز می‌تواند به وسیله سایر پژوهشگران در جوامع دانشجویان و جوامع دیگر از جمله شهرهای دیگر ادامه پیدا کند تا به نتایج بیشتر و استوارتری در این رابطه دست یافت. همچنین این پرسشنامه در جامعه دانش‌آموزان از روایی و پایایی مناسبی برخوردار می‌تواند در موقعیت‌های تربیتی و پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه پژوهش‌های متعددی در قلمرو روان‌شناسی تربیتی را فراهم آورد. صرف‌نظر از نقاط قوت پژوهش حاضر، برخی از محدودیت‌ها از جمله محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد اشاره نمود که تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها را با احتیاط مواجه می‌سازد شود.

منابع

- اکبرپور زنگلانی، محمدباقر؛ زارع، حسین؛ اکرامی، محمود و ملکی، حمید. (۱۳۹۵). ارتباط ساختار اجتماعی آموزش، وضعیت اقتصادی- اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲، ۴۰، ۱۰۲-۷۰.
- چراغی‌خواه، زهرا. عرب زاده، مهدی، کدیور، پروین. (۱۳۹۴). نقش خوش‌بینی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و بهزیستی مدرسه در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۱، ۳، ۲۰-۱۱.
- دلاور، علی؛ اسماعیلی، نیلوفر؛ حسنوندی، صبا؛ حسنونند، باقر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱، ۳۶، ۷۴-۵۸.

عارفی، سمیه. (۱۳۹۳). رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی با جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانشجویان کارشناسی دانشگاه خوارزمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی.

مرادی، کیوان. واعظی، مظفرالدین، فرزانه، محمد، میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدرس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۲، ۵، ۸۰-۷۰.

نقی بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خود ناتوان‌سازی، تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان.

- Allen Best. Z. (2014). Academic optimism in middle schools: A study of factors that appear to contribute to its development. A Dissertation Submitted to the Faculty of the University of Tennessee at Chattanooga in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Education. *The University of Tennessee at Chattanooga Chattanooga, Tennessee.*
- Beard, K. S., Hoy, K. W., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers : Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Forgeard, M. J. Seligman, M. E. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18 (2), 107-120.
- Hoy, W. K. Tarter, C. J. & Hoy, A.W.(2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 7th edition. New York: McGraw-Hill.
- King Bevel, R. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama. For the Degree of Doctor of Education*. Department of educational leadership, The University of Alabama.
- Overmier, J. B.(2002). On learned helplessness. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 37, (1), 4-8.

- Rimm- Kaufman, S. Sandilos, L. (2015). *Improving Students' Relations with Teachers to Provide Essential Supports for Learning* – American Psychological Association Publication.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 201-228.
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology: An Introduction, *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. Steen, T. A. Park, N. Peterson, C. (2005). Positive psychology progress, empirical validation of interventions. *The American Psychological Association*, 60, 5, 410-421.
- Seligman, M. E. P. Mayer, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556-568.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. New York. Pearson Education.
- Tschannen-Moran, M. Bankole, R. A. Mitchell, R.M. & Moore J. R. D.M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 150-175.
- Unuvar, S, Avsaroglu, S, Uslu, M. (2012). An Evaluation of Optimism and Life Satisfaction of Undergraduate Students in the School of Tourism and Hotel Management. *Asian Social Science*, 8, 12, 140-152.