

ساختار عاملی پرسشنامه موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی

مرجان قوامی^۱، محمدرضا عابدی^{۲*}، پریسا نیلفروشان^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۷/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ساختار عاملی پرسشنامه موفقیت تحصیلی (صالحی، ۱۳۹۳) و با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. روش این پژوهش از نوع توصیفی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ که حدود ۱۵۸۳۰۴ نفر بودند. نمونه‌ی پژوهش شامل ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به‌منظور بررسی ساختار عاملی از نرم‌افزار AMOS ۲۰ استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که چهار عامل معدل، نظر دانش‌آموز، والد و معلم در تعریف موفقیت تحصیلی عینی دارای وزن معنادار و سه زیرمقیاس رضایتمندی تحصیلی، احساس موفقیت تحصیلی و پایداری تحصیلی در مورد تعریف موفقیت تحصیلی ذهنی دارای وزن معنادار هستند. در نهایت مدل ارائه شده نشان داد که دو آیتم پنهان موفقیت تحصیلی ذهنی و موفقیت تحصیلی عینی در تعریف موفقیت تحصیلی دارای وزن معنادار و قدرتمندی هستند. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت در نظر گرفتن تنها یک ملاک واحد یعنی معدل، برای ارزیابی پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان همراه با خطا بوده و بهتر است برای سنجش میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس، از پرسشنامه موفقیت تحصیلی (صالحی، ۱۳۹۳) استفاده شود.

واژه‌های کلیدی: تحلیل عاملی تأییدی، دانش‌آموزان دبیرستانی، موفقیت تحصیلی

۱. دکترای مشاوره شغلی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. * استاد گروه مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. m.r.abedi@edu.ui.ac.ir

۳. استادیار گروه مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

مقدمه

موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در دبیرستان، یکی از عوامل مهم پیشرفت و توسعه درازمدت شغلی و اجتماعی آنها در زندگی است (دی و نیوبرگر^۱، ۲۰۰۲؛ فردنبرگ و رگلیس^۲، ۲۰۰۷؛ هنری، نایت و تورنیری^۳، ۲۰۱۲؛ سرین، استک و کینگ دان^۴، ۲۰۱۳؛ آیودل^۵، ۲۰۱۴)، هم‌چنین پیش‌بینی‌کننده مهمی از عملکرد آنها در سطوح بالاتر تحصیلی و شغلی مانند عملکرد شغلی و حقوق و مزایای آنها است (رابن و مک کوچ^۶، ۲۰۰۵). به همین دلیل امروزه نظام آموزش و پرورش هر کشور به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر فرایند یادگیری، یاددهی و به‌تبع آن عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران است و برای رشد و تعالی اهداف موردنظر و راهکارهای رسیدن به آنها گام برمی‌دارد.

با توجه به مطالعات موجود در خصوص موفقیت تحصیلی، پیشینه قابل‌توجهی به آن اختصاص یافته است (تینتو^۷، ۱۹۹). در بیشتر این مطالعات، موفقیت تحصیلی با مفاهیمی چون پیشرفت تحصیلی^۸ و عملکرد تحصیلی^۹ یکسان در نظر گرفته شده و از میانگین نمرات درسی یا معدل^{۱۰} به‌عنوان مشهورترین و معمول‌ترین ابزار بررسی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شده است (بلیکی^{۱۱}، ۱۹۹۶؛ گاردی^{۱۲}، ۲۰۰۵؛ آلفارو و دیگران^{۱۳}، ۲۰۰۹؛ آستونل^{۱۴}، ۲۰۰۹؛ هریس^{۱۵}، ۲۰۰۹؛ خواجه پور^{۱۶}، ۲۰۱۱). علاوه بر معدل، ملاک‌های عینی دیگری چون آزمون‌های استاندارد تعیین توانائی‌های شناختی (برگر و میل^{۱۷}، ۱۹۹۹؛ مایر و

-
1. Day & Newburger
 2. Freudenberg & Ruglis
 3. Henry, Knight & Thornberry
 4. Serbin, Stack & Kingdon
 5. Ayodele
 6. Ruban & Mc Coach
 7. Tinto
 8. academic achievement
 9. academic performance
 10. GPA
 11. Blickle
 12. Gerardi
 13. Alfaro & etal
 14. Ustunel
 15. Harris
 16. Khajehpour
 17. Berger & Milem

سالوی^۱، ۱۹۹۷؛ رندسل^۲، ۲۰۰۱) در تعریف موفقیت تحصیلی سهم به سزایی داشته که معمولاً شامل نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و استعداد تحصیلی، مهارت‌های نوشتن، مهارت‌های تکنولوژی و مهارت‌های کمی و کیفی است (یانگ و باریت^۳، ۱۹۹۳؛ موو و کانا^۴، ۱۹۹۳).

مطالعات نشان می‌دهد که نظریه‌پردازان دیدگاه‌های مختلفی درباره موفقیت تحصیلی داشته‌اند از جمله تینتو (۱۹۹۳) که از اولین نظریه‌پردازان است، پشتکار^۵ دانش‌آموز برای به دست آوردن مدرک یا نمره را جزء اساسی موفقیت می‌داند. وی در نظریه‌اش، ارتباط بین یکپارچگی^۶ دانش‌آموز (ارزش‌ها و هنجارهای دانش‌آموز در ارتباط با دوستان و معلمان و میزان تعلق به موسسه یا مدرسه) و پشتکار را مورد تأکید قرار می‌دهد و اظهار می‌دارد که رفتار دانش‌آموز هم تحصیلی است و هم اجتماعی و او بایستی بتواند در درون هر دو حوزه رشد یکپارچه‌ای داشته باشد تا به موفقیت تحصیلی نائل شود. آستین^۷ (۱۹۹۳) هم در مدل موفقیت تحصیلی خود بر نقش یکپارچگی دانش‌آموز و درگیری وی در موفقیت تحصیلی یعنی مقدار انرژی فیزیکی و روانی که صرف تجارب مربوط به مدرسه می‌شود، تأکید می‌کند. استرنبرگ و همکاران^۸ (۱۹۹۷) نیز موفقیت تحصیلی را توانایی آشکار ساختن هوش تحصیلی^۹ و هوش عملی^{۱۰} می‌دانند. این نقطه‌نظر در اروپا توانایی به کار گرفتن^{۱۱} نامیده می‌شود و حوزه‌های یاددهی، یادگیری، ارزیابی و استانداردها که بسیار پیچیده‌اند را به هم مرتبط می‌کند. از طرفی کوبال و میوسک^{۱۲} (۲۰۰۱) موفقیت تحصیلی را ادراک و ارزیابی فرد از خود^{۱۳} در مورد عملکرد تحصیلی خویش تعریف می‌کنند. آن‌ها با مرور پیشینه

-
1. Mayer & Salovey
 2. Randsell
 3. Young & Barrett
 4. Mouw & Kkanna
 5. persistence
 6. integration
 7. Astin
 8. Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbuch
 9. academic intelligence
 10. practical intelligence
 11. employability
 12. Kobal & Mussek
 13. self-perception & self- evaluation

پژوهش اظهار می‌کنند که دو گروه بزرگ از تعاریف برای موفقیت یا پیشرفت تحصیلی وجود دارد. تعاریف عینی^۱ که به نمرات علمی دانش آموز و درجه سازگاری وی با کارهای مدرسه و سیستم آموزشی اشاره دارد و تعاریف ذهنی^۲ یا روان‌شناختی که به نگرش فرد نسبت به موفقیت تحصیلی خود و نیز نگرش والدین و دیگران در مورد موفقیت فرد، اطلاق می‌شود. موفقیت تحصیلی علاوه بر میانگین نمرات درسی، شامل توانایی کار با دیگران، حل مسائل زندگی و نظیر آن را در برمی‌گیرد (یورکی و لانگدن^۳، ۲۰۰۴).

هم‌چنین گراردی (۲۰۰۵) موفقیت تحصیلی را شامل پیشینه تحصیلی، نمرات ارزشیابی امتحانات استاندارد، معدل و خود پنداره توانایی^۴ می‌داند و باساتو، پرینس، الشات و هاماکر^۵ (۲۰۰۰) موفقیت تحصیلی را در عملکرد تحصیلی فرد می‌دانند که شامل نمرات امتحانی و عملکرد آن‌ها در سمینارها (مثل رفتار در کلاس، تعداد مقالات و میزان توجه وی) است. درحالی‌که آرتینو^۶ (۲۰۰۹) موفقیت تحصیلی را شامل سه جزء پیشرفت^۷، رضایت^۸ و تداوم انگیزش^۹ می‌داند و سه عامل محیط یادگیری، عوامل فردی و رفتارهای فردی را در آن سهم می‌داند و دیتون^{۱۰} (۲۰۰۸) هم موفقیت تحصیلی را شامل کوشش سخت در مدرسه، نمرات خوب و با ارزش^{۱۱}، به دست آوردن نمرات خوب^{۱۲}، تحمل کردن جنبه‌های منفی مدرسه و پیش‌بینی اتمام تحصیلات در مقاطع تحصیلی بالاتر می‌داند و آن را با پنج حیطه اندازه‌گیری می‌کند: تلاش به کار رفته در مدرسه، نمرات، تمام کردن تکالیف سر وقت، دوست داشتن مدرسه و رتبه‌های خود گزارشی (توصیف خود فرد از نمراتش).

1. objective
2. subjective
3. Yorke & Longden
4. self- concept ability
5. Busato, Prins, Elshout & Hamaker
6. Artino
7. achievement
8. satisfaction
9. continuing motivation
10. Deaton
11. valuing good grades
12. getting good grades

به‌طور کلی می‌توان گفت عوامل غیر شناختی هم در موفقیت دانش‌آموزان اهمیت بسیاری دارد و معمولاً موجب حفظ تعادل میان جنبه‌های اجتماعی و علمی آن‌ها در مدرسه می‌گردد و به همان اندازه انتظار آن‌ها از موفقیت را زیاد می‌کند و نیز موجب افزایش مهارت‌های اجتماعی، هدف‌گرایی و انگیزه‌های ذاتی در آن‌ها می‌گردد (شوئرنمن^۱، ۲۰۰۰؛ لی^۲، ۲۰۱۲). مفهوم موفقیت تحصیلی و معیار سنجش آن با ابزارها و یا راه‌های رسیدن به موفقیت تحصیلی یکی نیست و دو مفهوم متفاوت‌اند. تاکنون بیشتر مطالعات انجام شده به بررسی نقش عوامل مختلفی از قبیل عوامل شناختی (هوش، استعداد و ...) و عوامل غیرشناختی (شخصیت، جنسیت، حمایت اجتماعی، خود پنداره و ...) و یا عوامل فردی، آموزشگاهی و خانوادگی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی که همان نمرات معدل یا آزمون‌های استاندارد است پرداخته‌اند و اکثر پژوهشگران از ارائه تعریف و سنجش قابل قبول‌تری از موفقیت تحصیلی غفلت کرده‌اند (صالحی، ۱۳۹۳). همان‌طور که قبلاً اشاره شد کوبال و میوسک (۲۰۰۱) با مرور پیشینه پژوهشی دریافتند که دودسته تعریف از موفقیت تحصیلی وجود دارد که می‌توان آن‌ها را تحت عنوان تعاریف عینی و ذهنی خلاصه کرد. در تعریفی جامع‌تر می‌توان گفت موفقیت تحصیلی دارای دو بعد عینی و ذهنی است. بعد ذهنی، عبارت است از میزان رضایتمندی تحصیلی^۳، رضایت بخشی تحصیلی^۴، پایستگی تحصیلی^۵ و احساس موفقیت تحصیلی و بعد عینی شامل معدل، نظر والدین و معلمان و نظر خود دانش‌آموز در مورد وضعیت تحصیلی خود است (صالحی، ۱۳۹۳). در تعریف فوق، رضایتمندی تحصیلی به معنی احساس رضایت دانش‌آموز از همه برنامه‌های موجود در رشته انتخابی خود و هم‌چنین رضایت از رابطه با معلم (پیروت^۶، ۱۹۹۲) و ارزیابی وی از میزان مثبت بودن تجارب مدرسه‌اش است. چنانچه فرد از محیط تحصیلی و وضعیت تحصیلی خود رضایت کافی داشته باشد، به آن رضایتمندی تحصیلی گفته می‌شود.

1. Scheuermann
2. Li
3. academic satisfaction
4. academic satisfactory
5. academic buoyancy
6. Poirot

مفهوم رضایت تحصیلی در ادبیات پژوهشی به چند معنا به کار رفته است. فلورس^۱ (۲۰۰۷؛ نقل از صالحی، ۱۳۹۳) رضایت تحصیلی را ادراک دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه و هم‌چنین رفتار و راهنمایی معلم می‌داند. پیروت (۱۹۹۲) نیز رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان را رضایت از همه برنامه‌های موجود در رشته انتخابی خود و هم‌چنین رضایت از رابطه با معلم می‌داند. هم‌چنین ملاک‌های رضایت تحصیلی از نظر اسمیت و همکاران^۲ (۲۰۰۸) این است که: الف) دانش‌آموز از نحوه آموزش مدرسه راضی باشد، ب) از هوش معلمان خود راضی باشد، ج) از میزان یادگیری‌اش در کلاس‌ها خشنود باشد و د) از این‌که تحصیل و مدرسه تأثیر مثبتی روی آینده شغلی‌اش دارد رضایت داشته باشد.

به‌طور کلی رضایت تحصیلی، سازه‌ای است که در دهه‌های اخیر بیشتر با نظریه‌های تناسب شخص و محیط پیوند خورده است و فرایند پویایی است که به هماهنگی ویژگی‌های فردی (ارزش‌ها و توانایی‌ها) و ویژگی‌های محیطی وابسته است. چنانچه فرد از محیط راضی باشد، رضایتمندی و اگر محیط نیز متقابلاً از فرد رضایت داشته باشد به آن رضایت بخشی اطلاق می‌شود. این دو سازه (رضایتمندی و رضایت‌بخشی) روی هم سازگاری تحصیلی نامیده می‌شود (کریستوف - براون، زیمرمن و جانسون^۳، ۲۰۰۵). مطالعات متعدد هم نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که رضایت بیشتری دارند، با احتمال بیشتری به تحصیل در آن محیط ادامه می‌دهند و موفقیت بیشتری نیز به دست می‌آورند (جایاویکرمی، فورگرد و سلیگمن^۴، ۲۰۱۲؛ هوبنر، هیلز، سیدال و گیلمن^۵، ۲۰۱۴؛ دیس، دنیل سن و سمدال^۶، ۲۰۱۴). یکی دیگر از ابعاد موفقیت تحصیلی ذهنی، پایستگی تحصیلی است. پایستگی تحصیلی^۷، به توانایی دانش‌آموز در مواجهه موفق با تنش‌ها و چالش‌های روزمره زندگی تحصیلی آن‌ها

1. Floress
2. Schmitt, Oswald, Friede, Imus & Merritt
3. Kristof- Brown, Zimmerman, & Johnsson
4. Jayawickreme, Forgeard & Seligman
5. Huebner, Hills, Siddall & Gilman
6. Diseth, Danielsen & Samdal
7. academic buoyancy

گفته می‌شود (مارتین و مارش^۱، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹؛ مارتین، کلمر، دیوی و مارش^۲، ۲۰۱۰؛ مارتین ۲۰۱۴) و از واژه تاب‌آوری^۳ متمایز است. تاب‌آوری برای مصیبت‌های حاد و مزمنی استفاده می‌شود که بر فرایندهای رشدی فرد اثر می‌گذارند (ماستن^۴، ۲۰۰۱؛ ورنر^۵، ۲۰۰۰). مطالعات مربوط به تاب‌آوری تحصیلی بر گروه‌های مختلف مثل فقرا (اورستریت و براون^۶، ۱۹۹۹)، کم‌آموزان مزمن (فین و روک^۷، ۱۹۹۷)، دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری و یا دارای تجارب مصیبتی کاملاً افراطی انجام شده است (مارگالیت^۸، ۲۰۰۴). افرادی که پایداری بیشتری دارند از انعطاف‌پذیری^۹، عزت‌نفس و خودمختاری بالاتری برخوردارند و در مواجهه با چالش‌های زندگی انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند (کامرفورد، باتسون و تورمی^{۱۰}، ۲۰۱۵). در واقع واژه پایداری بیشتر در روان‌شناسی مثبت‌نگر مطرح شده است و انعکاس‌دهنده دو سازه «گرفتاری هرروزه^{۱۱}» و «مقابله یا کنار آمدن»^{۱۲} است. گرفتاری هرروزه، استرس‌ها و فشارهایی هستند که توصیف‌کننده ناکامی‌های معمول فرد در زندگی هستند (فرنچ، سیدمن، آلن و آبر^{۱۳}، ۲۰۰۰).

بنابراین پایداری به مقابله دانش‌آموز با استرس‌های روزمره مرتبط است و با استرس‌های موقعیتی که نشان‌دهنده یک موقعیت ناکام‌کننده است، متفاوت است. از طرف دیگر پایداری روی پاسخ فرد به چالش‌های روزمره متمرکز شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). سازه مقابله یا کنار آمدن نیز که در مفهوم‌سازی پایداری آمده است، به‌طور مستقیم با پاسخ فرد به تبادلات استرس‌زا در محیط مربوط است. صورت کلاسیک دو مورد از پاسخ‌های مقابله، مقابله مسئله‌محور (یعنی تلاش فرد برای کنار آمدن با مشکل) و مقابله هیجان‌محور

-
1. Martin & Marsh
 2. Martin, Colmar, Davey & Marsh
 3. resilience
 4. Masten
 5. Werner
 6. Overstreet & Braun
 7. Finn & Rock
 8. Margalit
 9. resilience
 10. Comerford, Battesso & Tormey
 11. every day hassles
 12. coping
 13. French, Seidman, Allen & Aber

(یعنی تلاش فرد برای کنار آمدن با موقعیت‌های استرس‌زای هیجانی) است که مفهوم پایستگی بیشتر با مقابله مسئله محور کار دارد که در آن فرد تلاش می‌کند تا با مشکل یا مصیبت به وجود آمده کنار بیاید (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

بعد دیگر موفقیت تحصیلی ذهنی، احساس موفقیت تحصیلی است که عبارت است از احساس فرد از میزان موفقیتش در انجام وظایف تحصیلی و دستیابی به کلیه اهداف تحصیلی خود (صالحی، ۱۳۹۳). مطالعات نشان می‌دهد دانش‌آموزان زمانی بهتر یاد می‌گیرند که احساسات مثبت و تجارب شادتر و موفق‌تری داشته باشند. شناسایی و تقویت نقاط قوت دانش‌آموزان از قبیل پشتکار، کنجکاوی و... می‌تواند به تقویت احساس موفقیت آن‌ها در زمینه‌های زندگی کمک کند و منجر به افزایش تعامل آن‌ها با دیگران و افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها شود (نودینگز^۱، ۲۰۰۳؛ سلینگمن و همکاران^۲، ۲۰۰۹؛ ساکلوفسکی و همکاران^۳، ۲۰۱۲؛ روگاتن، مونتا و اسپادا^۴، ۲۰۱۳؛ زی جیا، اسکات و کیمبرلی^۵، ۲۰۱۵).

به‌طور کلی تکمیل موفقیت‌آمیز دوره دبیرستان، نقطه عطفی در رشد نوجوان است و پیش‌بینی‌کننده مهمی از بهزیستی، سلامت و موفقیت آینده او است (چان و دیکسون^۶، ۲۰۱۱) و بنابراین تعجبی ندارد که پیشینه قابل توجهی به عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی (برای مثال بلیکی، ۱۹۹۶؛ باساتو و همکاران، ۲۰۰۰؛ فارنهام، چامورو-پروموزیک و مک دوگل^۷، ۲۰۰۳؛ گراردی، ۲۰۰۵؛ دیتون، ۲۰۰۸؛ آلفارو، ۲۰۰۹؛ بهار^۸، ۲۰۱۰) اختصاص یابد. با توجه به اهمیت موضوع، استفاده از ابزارهایی که بتواند به‌دقت همه ابعاد موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان را موردسنجش قرار دهد و برای گروه‌های سنی مختلف از جمله دانش‌آموزان مناسب باشد ضروری به نظر می‌رسد. تاکنون ملاک و ابزار بررسی موفقیت تحصیلی در مطالعات متعدد، استفاده از معدل بوده است و بررسی یافته‌های

1. Noddings
2. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins
3. Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne
4. Rogaten, Moneta & Spada
5. Zi Jia, Scott & Kimberly
6. Chun & Dickson
7. Furnham, Chamorro- Premuzic & McDougall
8. Bahar

به‌دست آمده نشان می‌دهد، یکی از پرسشنامه‌هایی که موفقیت تحصیلی را موردسنجش قرار داده، پرسشنامه ولز^۱ (۲۰۱۰) است که به بررسی موفقیت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه پرداخته است. ابعاد موفقیت تحصیلی از نظر ولز (۲۰۱۰) شامل مهارت‌ها، کیفیت آموزش، تصمیم‌گیری شغلی، انگیزش بیرونی، انگیزش درونی، اعتمادبه‌نفس، خودتنظیمی، اجتماعی شدن، سازگاری و عدم اضطراب است که بیشتر به ملاک‌های رسیدن به موفقیت تحصیلی اشاره شده است.

به‌عبارت‌دیگر تاکنون مطالعه‌ای به دست نیامده است که به تعریف موفقیت تحصیلی و معیارهای سنجش آن در دبیرستان و یا جامعه دانش‌آموزی پردازد، یکی از مطالعات موجود در این زمینه مربوط به مطالعه صالحی (۱۳۹۳) است که به کمک پرسشنامه موفقیت تحصیلی و با توجه به تعریف عینی و ذهنی آن انجام گرفته است. لذا این پژوهش با هدف بررسی ساختار عاملی پرسشنامه موفقیت تحصیلی (صالحی، ۱۳۹۳) و با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی تأییدی انجام گردید، چراکه به نظر می‌رسد تعریف جامعی از موفقیت تحصیلی در ابزار صالحی (۱۳۹۳) مدنظر قرار گرفته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی است و از تحلیل عاملی به‌عنوان روش آماری پیشرفته و چند متغیره برای تبیین عوامل موفقیت تحصیلی استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش، همه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه نظری شهرستان اصفهان که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ حدود ۱۵۸۳۰۴ نفر بودند. نمونه‌گیری به‌صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای و در کلیه نواحی ۶ گانه آموزش و پرورش انجام گرفت. به‌این ترتیب که از ۶ ناحیه، یک ناحیه و از آن ناحیه یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه به تصادف انتخاب گردید. سپس در آن مدارس همه دانش‌آموزان آزمون شدند که در نهایت پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص، حجم نمونه به ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی (۲۰۰ نفر دختر و ۲۰۰ نفر پسر) رسید. این پرسشنامه دارای سه فرم دانش‌آموز، والدین و دبیران است.

1. Welles

همه دانش‌آموزان، به همراه یکی از والدین آن‌ها (۴۰۰ نفر از والدین) به پرسشنامه پاسخ دادند.

سه نفر از دبیران دروس تخصصی آن مدارس پس از توجیه هدف پژوهش، به پرسشنامه پژوهش در خصوص دانش‌آموز مربوطه پاسخ دادند و میانگین نمرات سه دبیر برای هر دانش‌آموز در نظر گرفته شد. جهت انتخاب دبیران با مدیران مدارس مشورت گردید و از دبیرانی دعوت به همکاری شد که داوطلب بوده و بیشترین ساعات دروس تخصصی را با دانش‌آموزان داشته و شناخت بهتری نیز نسبت به آن‌ها داشته‌اند. به این ترتیب هر دانش‌آموز یک نمره از خودش، یک نمره از یکی از والدینش و یک نمره میانگین از سه دبیر خود داشته است. ابزار پژوهش حاضر در ادامه بیان شده است.

آزمون موفقیت تحصیلی. این پرسشنامه که توسط صالحی (۱۳۹۳) ساخته شده، دارای دو بعد عینی و ذهنی است که در مجموع هفت خرده‌مقیاس را تشکیل می‌دهد و شامل سه فرم دانش‌آموز، والدین و دبیر است. فرم دانش‌آموز دارای ۲۱ سؤال، فرم والدین ۵ سؤال و فرم معلم ۳ سؤال است. در ساخت این پرسشنامه، ابتدا تعاریف موفقیت تحصیلی به‌طور گسترده بررسی شد و سپس با نظر سه نفر از اساتید مشاوره، سازه موفقیت تحصیلی مفهوم‌سازی گردید و روایی و پایایی آن نیز مورد بررسی قرار گرفت. این سازه دارای دو بعد عینی و ذهنی بوده که بعد عینی دارای چهار خرده‌مقیاس معدل، نظر دانش‌آموز، نظر والدین و نظر دبیران و بعد ذهنی دارای سه خرده‌مقیاس رضایتمندی، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی بوده که برای هر خرده‌مقیاس سؤالاتی طراحی شده است. صالحی (۱۳۹۳) این پرسشنامه را بر روی تعداد ۲۲۸ نفر (۱۰۳ پسر و ۱۲۵ دختر) از دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های شهرکرد همراه با یکی از اولیاء آن‌ها و همچنین دبیرانشان اجرا کرد و ویژگی‌های روان‌سنجی آن را نیز بررسی نمود. هم‌چنین با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی ابزار موردنظر به تأیید دو بعد عینی و ذهنی و ۷ خرده‌مقیاس آن پرداخت. صالحی (۱۳۹۳) ضریب روایی هم‌زمان این پرسشنامه را از طریق بررسی همبستگی با پرسشنامه موفقیت تحصیلی ولز (۲۰۱۰) گزارش کرد و نشان داد بین این دو پرسشنامه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ($r=0/073$ و $p=0/01$).

ضریب پایایی این پرسشنامه نیز توسط صالحی (۱۳۹۳) مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های موفقیت تحصیلی بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۳ قرار داشت. پرسشنامه موفقیت تحصیلی ولز (۲۰۱۰) توسط صالحی (۱۳۹۳) ترجمه و روایی و پایایی آن نیز بررسی شده است. از آنجا که صالحی (۱۳۹۳) در ساخت این ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرده و عوامل را مشخص کرده بود، در این پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی به منظور بررسی ساختار عاملی استفاده شد.

یافته‌ها

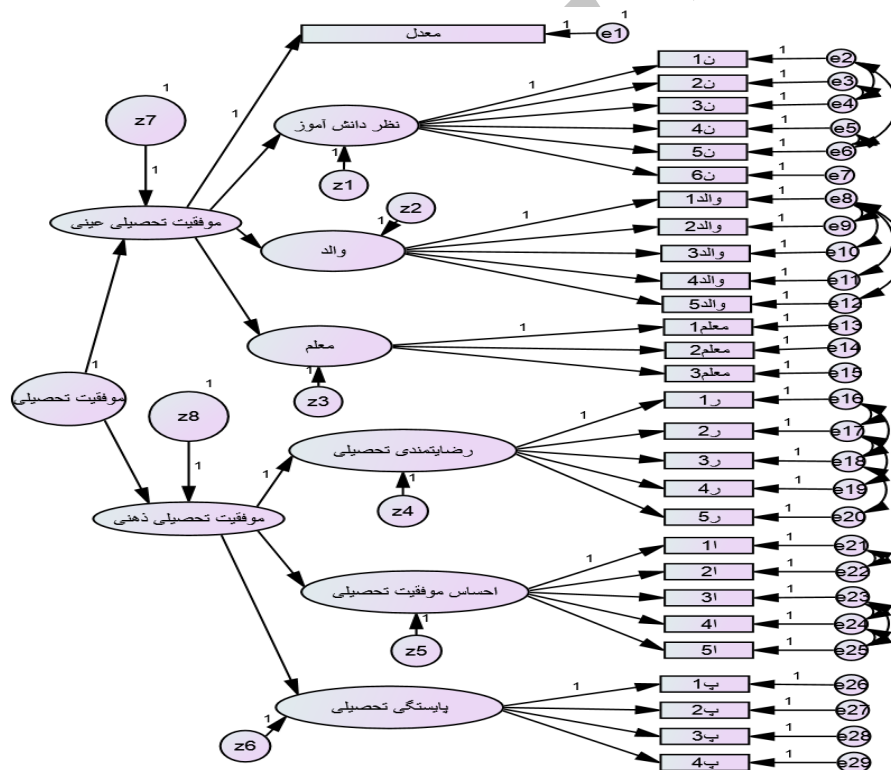
اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار AMOS ۲۰ پردازش و همسانی درونی مقیاس‌ها با استفاده از ضریب آلفا محاسبه شد. با استفاده از روش حداکثر درست‌نمایی، برازش مدل اندازه‌گیری بررسی شد که شاخص‌های برازش مدل (تطبیقی، مقتصد و مطلق) در جدول ۱ آورده شده و در ادامه بارهای عاملی در جدول ۲ ارائه می‌گردد.

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل عاملی موفقیت تحصیلی

الگوی تدوین شده	شاخص‌ها	
	علامت اختصاری	نوع شاخص
۰/۸۹۷	CFI	تطبیقی
۰/۸۸۲	TLI	
۰/۷۴۴	PNFI	مقتصد
۰/۷۸۴	PCFI	
۰/۰۶۸	RMSEA	مطلق
۲/۸۸۵	CMIN/DF	

بر حسب جدول ۱، تمامی شاخص‌های برازش، حاکی از تأیید مدل تحلیل عاملی موفقیت تحصیلی است. در رابطه با مدل فوق، پارامترهایی که برای افزایش شاخص‌های برازش رسم شده، در بین سؤالات یک عامل است؛ یعنی همبستگی در بین سؤالات یک عامل وجود

دارد که به معنای تأیید هرچه بیشتر مدل تحلیل عاملی است. مقادیر بالاتر از ۰/۸ برای شاخص‌های تطبیقی به‌عنوان مقادیر قابل قبول تفسیر شده‌اند. هم‌چنین مقادیر شاخص‌های برازش توکر لویس و برازش تطبیقی حاکی از قابل قبول بودن پرسشنامه حاضر است. برای شاخص‌های برازش هنجار شده مقتصد و برازش تطبیقی مقتصد مقادیر ۰/۵ و بالاتر مقادیر قابل قبولی تلقی می‌شوند. در نهایت مقدار شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده، ۰/۰۶۸ بود که مقادیر نزدیک به ۰/۰۵ برای آن مناسب دانسته شده است و نشان می‌دهد که ساختار عاملی موفقیت تحصیلی قابل قبول بوده و تأیید می‌شود. در جدول ۲، اطلاعات پارامترهای مدل موفقیت تحصیلی (شکل ۱) ارائه می‌شود. بر اساس این جدول می‌توان فهمید هر یک از عوامل چه وزنی در تعریف عوامل مرتبه بالاتر دارد و آیا این وزن معنادار است یا خیر.



شکل ۱. مدل عاملی موفقیت تحصیلی

جدول ۲. برآورد استاندارد و غیراستاندارد، نسبت بحرانی و سطح معناداری پارامترهای ارائه شده در الگو

P-Value	نسبت بحرانی C.R.	برآورد		بارهای عاملی ←
		US	S	
۰/۰۰۰۱	۱۴/۲۲۰	۱/۴۰۴	۰/۸۱۴	موفقیت تحصیلی ← موفقیت تحصیلی عینی
۰/۰۰۰۱	۶/۴۴۸	۰/۴۶۲	۰/۴۱۹	موفقیت تحصیلی ← موفقیت تحصیلی ذهنی
-	-	۱/۰۰۰	۰/۸۶۵	معدل ← موفقیت تحصیلی عینی
۰/۰۰۰۱	۷/۷۹۹	۰/۳۳۴	۰/۶۳۱	موفقیت تحصیلی عینی ← نظر دانش‌آموز
۰/۰۰۰۱	۱۴/۶۵۸	۰/۳۳۲	۰/۶۰۵	موفقیت تحصیلی عینی ← والد
۰/۰۰۰۱	۱۴/۷۰۲	۰/۳۴۴	۰/۷۳۸	موفقیت تحصیلی عینی ← دبیر
-	-	۱/۰۰۰	۰/۹۹۴	موفقیت تحصیلی ذهنی ← رضایتمندی تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۱۹/۷۰۶	۰/۸۰۵	۰/۹۵۵	موفقیت تحصیلی ذهنی ← احساس موفقیت تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۸/۰۶۵	۰/۳۲۲	۰/۵۳۱	موفقیت تحصیلی ذهنی ← پایداری تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تمامی بارهای عاملی معنادار بوده و دارای وزن مناسبی نیز هستند؛ یعنی عوامل مرتبه پایین‌تر، وزن مناسبی را در محاسبه عوامل مرتبه بالاتر دارد؛ بنابراین تمام گویه‌ها حفظ شده و هیچ‌یک حذف نشده‌اند. هم‌چنین چهار عامل معدل، نظر دانش‌آموز، والد و دبیر در تعریف موفقیت تحصیلی عینی دارای وزن معنادار و قوی است. این وضعیت در مورد تعریف موفقیت تحصیلی ذهنی نیز به‌وسیله سه زیرمقیاس رضایتمندی تحصیلی، احساس موفقیت تحصیلی و پایداری تحصیلی برقرار است. در نهایت باید گفت که دو متغیر پنهان موفقیت تحصیلی ذهنی و موفقیت تحصیلی عینی نیز در تعریف موفقیت تحصیلی دارای وزن معنادار و قدرتمندی است و بارهای عاملی عوامل حکایت از تأیید مدل رسم شده دارد. هم‌چنین با توجه به بارهای عاملی و شاخص‌های برازش می‌توان گفت نتایج تحلیل عاملی تأییدی، نشان از تأیید مدل اولیه فرض شده دارد و داده‌ها از عامل‌ها و زیر عامل‌های فرض شده در نظریه حمایت می‌کنند. هم‌چنین بار عاملی گویه‌ها که به‌عنوان متغیر آشکار در نظر گرفته شده بودند در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار بوده است. به‌عبارت‌دیگر تمام گویه‌ها مناسب بوده و نیازی به حذف آن‌ها نبود.

بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم‌سازی موفقیت تحصیلی و ساخت آزمونی که بتواند این سازه را موردسنجش قرار دهد بسیار دشوار است. علت عمده این دشواری را می‌توان در این واقعیت جستجو کرد که تاکنون موفقیت تحصیلی به‌صورت جهانی، با میانگین نمرات درسی دانش‌آموزان موردسنجش قرار گرفته است و مبانی نظری در این زمینه دارای ضعف‌های عمده‌ای است. اگرچه برخی آزمون‌ها در ایران جهت سنجش افت تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است، اما این آزمون‌ها تنها به علل افت تحصیلی پرداخته‌اند و هیچ‌کدام سازه مقابل آن یعنی موفقیت تحصیلی را مفهوم‌سازی نکرده‌اند. لذا این پژوهش به بررسی ساختار عاملی ابزاری پرداخت تا بتواند به‌طور گسترده‌ای موفقیت تحصیلی را موردبررسی قرار دهد، به‌طوری‌که به‌جز معدل به عوامل غیرشناختی هم توجه گردد. چراکه عوامل غیرشناختی به حفظ تعادل میان جنبه‌های اجتماعی و علمی دانش‌آموزان در مدرسه کمک می‌کند و به همان اندازه انتظار آن‌ها از موفقیت را زیاد می‌کند (شوئرنمن، ۲۰۰۰؛ لی، ۲۰۱۲).

نتایج بررسی ساختار عاملی پرسشنامه موفقیت تحصیلی صالحی (۱۳۹۳) در پژوهش حاضر نشان داد که مدل اندازه‌گیری که در آن موفقیت تحصیلی به‌عنوان یک عامل مرتبه دوم و موفقیت عینی و ذهنی به‌عنوان عوامل مرتبه اول مشخص شده‌اند، تأیید می‌گردد. به عبارتی برای سنجش موفقیت تحصیلی می‌توان سازه موفقیت عینی و ذهنی را مطرح نمود. همان‌طور که صالحی (۱۳۹۳) بیان کرده، این پژوهش تأیید کرد که شاخص‌های موفقیت عینی، چهار بعد معدل، نظر دانش‌آموز، نظر والدین، نظر دبیر و شاخص‌های موفقیت ذهنی، سه بعد رضایتمندی، پایداری و احساس موفقیت تحصیلی است. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایجی که صالحی (۱۳۹۳) گزارش کرده است همخوان است.

با توجه به این که در این ابزار هم تعریف عینی و هم تعریف ذهنی موفقیت تحصیلی ملاک قرار گرفته است، می‌توان گفت در ارزیابی موفقیت تحصیلی، توجه به تعاریف عینی یا همان نمرات علمی دانش‌آموز و نیز نگرش فرد نسبت به موفقیت تحصیلی خود و در کنار آن نگرش والدین و دبیران درباره موفقیت دانش‌آموز؛ و نیز توجه به تعاریف ذهنی موفقیت

تحصیلی یا همان میزان رضایت‌مندی، پایستگی و احساس موفقیت دانش‌آموز از فعالیت‌های درسی و سیستم آموزشی اهمیت دارد. در واقع با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت موفقیت تحصیلی علاوه بر متوسط نمرات درسی، همان‌گونه که یورکی و لانگدن (۲۰۰۴)، اشاره دارند، توانائی مؤثر کار با دیگران، حل مسائل زندگی و نظیر آن را نیز در برمی‌گیرد. نتایج نشان می‌دهد که ابزار از همسانی درونی مناسبی برخوردار است و مجموعه سؤالات خرده‌مقیاس‌ها، سازه مشابهی را در ارتباط با موفقیت تحصیلی سنجیده‌اند و انتظار می‌رود این مقیاس‌ها بتوانند سنجشی پایا از موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی به عمل آورند. از آنجا که در مطالعات داخل کشور، مفهوم موفقیت تحصیلی با تأکید بر بعد عینی و ذهنی موجود در ابزار صالحی (۱۳۹۳) بررسی نشده است، لذا نتایج مطالعه فعلی، می‌تواند متمرکز بر این نکته باشد که در پژوهش‌های روان‌شناختی، معیار سنجش موفقیت تحصیلی در صورتی می‌تواند معیار مناسبی باشد که علاوه بر میانگین نمرات دانش‌آموز، به عوامل دیگری نیز توجه شود. برای مثال در خصوص بعد ذهنی موفقیت تحصیلی که دارای سه خرده‌مقیاس رضایتمندی، پایستگی و احساس موفقیت تحصیلی است، می‌توان گفت توجه به رضایت تحصیلی (جایاویکریمی، فورگرد و سلیگمن، ۲۰۱۲؛ هوبنر و همکاران، ۲۰۱۴؛ دیس، دنیل سن و سمدال، ۲۰۱۴)، پایستگی تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۰؛ مارتین ۲۰۱۴؛ کامرفورد، باتسون و تورمی، ۲۰۱۵) و تقویت احساس موفقیت در دانش‌آموزان (نودینگر، ۲۰۰۳؛ سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ ساکلوفسکی و همکاران، ۲۰۱۲؛ روگاتن، مونتا و اسپادا، ۲۰۱۳؛ زی‌جیا، اسکات و کیمبرلی، ۲۰۱۵) پیامدهای تحصیلی قابل‌توجهی را برای آن‌ها به دنبال داشته و منجر به موفقیت تحصیلی بیشتر آن‌ها خواهد گردید.

در خصوص بعد موفقیت عینی (معدل، نظر دانش‌آموز، نظر دبیران و نظر والدین) نیز می‌توان گفت عملکرد تحصیلی دانش‌آموز با دیدگاه خود دانش‌آموز، معلم و والدین در مورد دانش‌آموز پیوند می‌خورد که می‌تواند شامل نمرات امتحانی و عملکرد وی در سمینارها (مثل رفتار در کلاس، تعداد مقالات و میزان توجه وی) باشد (باساتو و همکاران، ۲۰۰۰). در واقع موفقیت عینی می‌تواند به کوشش سخت در مدرسه، کسب نمرات خوب،

تحمل کردن جنبه‌های منفی مدرسه و پیش‌بینی اتمام تحصیلات در مقاطع تحصیلی بالاتر مرتبط باشد. در ارزیابی موفقیت تحصیلی باید به دیدگاه دبیران و والدین در خصوص تلاش دانش‌آموز در مدرسه، میزان نمرات، تمام کردن تکالیف، دوست داشتن مدرسه توجه داشت (دیتون، ۲۰۰۸؛ پیروت، ۱۹۹۲). در این بعد نظر والدین را در مورد دغدغه تحصیلی فرزند، میزان اهمیت دادن فرزند به تکالیف و به تأخیر انداختن سایر امور به‌منظور انجام تکالیف، میزان صرف وقت برای انجام تکالیف و ... مورد ارزیابی قرار می‌گیرد که مانند عوامل قبلی، وزن معناداری در موفقیت تحصیلی به خود اختصاص داده است.

در مجموع با توجه به آنچه در این پژوهش به دست آمد و مورد بحث قرار گرفت، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران و مشاوران جهت بررسی میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، از این پرسشنامه که دارای روایی قابل قبولی است استفاده کنند و تنها یک ملاک واحد یعنی معدل دانش‌آموزان را ملاک پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان قرار ندهند. درک میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و عوامل مرتبط با آن، می‌تواند برنامه‌ریزی جهت مشاوره تحصیلی آن‌ها را تسهیل کند و راهنمای معلمان و مدیران در این زمینه باشد.

منابع

صالحی، رضوان. (۱۳۹۳). تدوین مدل مشاوره تحصیلی و بررسی تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهرستان شهرکرد. پایان‌نامه دکتری رشته مشاوره مسیر شغلی. دانشگاه اصفهان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه مشاوره.

Alfaro, E. C., et al. (2009). Latino adolescent academic success: The role of discrimination, academic motivation and gender. *Journal of Adolescence*, 32, 947- 962.

Artino, A. (2009). Think, feel, act: motivational and emotional influences on military student's online academic success. *Journal compute High Educe*, 21, 146- 166.

Astin, A. W. (1999). Student involvement. A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-528.

Ayodele, J, O. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence, Test Anxiety, Stress, Academic Success and Attitudes of High School

- Students towards Electrochemistry. *Centre for Psychological Studies/Services, Ile-Ife, Nigeria* ISSN: 1117-1421.
- Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and stoichiometric status on academic success. *Procardia social and behavioural sciences*, 2, 3801- 3805.
- Berger, J. B., & Milam, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40, 641-664.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337- 352.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education, *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- Chun, H., & Dickson, G. (2011). A Psychological Model of Academic performance Among Hispanic Adolescents. *Journal of youth Adolescence*, 40, 1581- 1594.
- Comerford, J., Batteson, T., Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Procardia - Social and Behavioural Sciences* 197, 98 – 103.
- Day, J. C., & Newburger, E. C. (2002). *The big payoff: Educational attainment and synthetic estimates of work-life earnings* (pp. 23-210). Washington, DC: US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau.
- Deaton, M. J. (2008). *Academic success of Appalachian adolescents: The Impact of parental authority and families*. Dissertation of masters of science, Department of family studies and social work. Miami university oxford, Ohio.
- Diseth, A., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- French, S. E., Seidman, E., Allen, L., & Aber, J. L. (2000). Racial/ethnic identity, congruence with the social context, and the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 15, 587-602.
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Peer reviewed: Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing chronic disease*, 4(4). <http://www.cdc.gov/pcd/issues/2007/.htm>.

- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & Mc Dougall, F. (2003). Personality, cognitive ability and belief about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49- 66.
- Gerardi, A. (2005). Self- concept of ability as a predictor of academic success among urban technical college students. *The social science Journal*, 42, 295-300.
- Harris, S. L. (2009). *The relationship between self- esteem and academic success*. Dissertation of PHD. In The school of Human Resource Education and work force Development.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J., & Gilman, R. (2014). Life satisfaction and schooling. In M. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M., & Seligman, M. (2012). The engine of well-being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327-342.
- khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic success performance of high school students. *Procardia social and behavioural sciences* 15 1081- 1086.
- kobal, D., & Musek, J. (2001). Self- concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual differences*, 30, 887-899.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals fit at work. *Personal Psychology*, 58, 281-342.
- Li, N. (2012). Promoting Student Academic Success: Paying Attention To Learning Environmental Factors, *Journal of College Teaching & Learning Fourth Quarter. Volume 9, Number 4. The Clute Institute* [http:// www. Clute institute. Com/](http://www.Cluteinstitute.Com/) 64.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 19, 45-48.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience, *Journal of School Psychology*, 4, 53-83.

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? *Br J Educ Psychol*, 80(Pt 3), 473-496.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic- Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mouw, J., & Kkanna, R. (1993). Prediction of academic success: A review of the literature and some recommendations. *College Student Journal*, 27, 328-336.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press [http:// dx. doi. Org/ 10.1017/CBO9780511499920](http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511499920).
- Overstreet, S., & Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly*, 14, 380-396.
- Poirot, J.L. (1992). *Person-environment interaction: Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student [Dissertation]*. Washington State University.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: the importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35, 357-364.
- Rogaten, J., Moneta, G. B., & Spada, M. M. (2013). Academic performance as a function of approaches to studying and affect in studying. *Journal of Happiness Studies*, 14(6), 1751-1763.
- Ruban, L. M., & Mc Coach, D. B. (2005). 'Gender differences in explaining grades using structural equation modelling'. *Review of Higher Education*, 28, 475-502.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment. *Journal of vocational behaviour*. 72, 317-335.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Serbin, L. A., Stack, D. M., Kingdon, D. (2013). Academic Success across the Transition from Primary to Secondary Schooling among Lower-Income Adolescents: Understanding the Effects of Family Resources and Gender. *Journal of Youth Adolescence* 42:1331-1347.

- Scheuermann, B. (2000). Curricular and instructional recommendations for creating safe, effective, and nurturing school environments for all students. In L.M. Bullock & R.A. Gabel (Ed.), *Positive Academic and Behavioural Supports: Creating Safe, Effective, and Nurturing Schools for All Students*. Norfolk, VA: Council for Children with Behavioural Disorders. (ERIC Document Reproduction Service No. ED457628).
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ustunel, E. (2009). The comparison of parental involvement for German language learning and the academic success of the students. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1, 271-276.
- Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132), (2nd Ed.).
- Welles, T. L. (2010). *An analysis of the academic success inventory for college students*. PhD Dissertation, the Florida state university.
- yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University press.
- Young, J. W., & Barrett, C. A. (1992). Analysing school transcripts to improve prediction of college performance. *The Journal of College Administration*, 137, 25-29.
- Zi Jia, N., Scott, E. H., Kimberly, J. H. (2015). Life satisfaction and academic performance in early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association. *Journal of School Psychology*, 53, 479-491.