

بررسی عوامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی: فراتحلیل مطالعات موجود

محمدعلی صاحبکاران^۱، هادی براتی^{۲*}

۱. استادیار گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. رایانامه: h.barati@birjand.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۱۱

چکیده:

این پژوهش با هدف ترکیب کمی نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه خوش‌بینی تحصیلی با استفاده از رویکرد فراتحلیل انجام شد. بدین منظور؛ تمامی مقالات منتشرشده مجلات مختلف در زمینه خوش‌بینی تحصیلی از فروردین سال ۱۳۹۲ تا تیرماه ۱۴۰۰ در پایگاه‌های اطلاعاتی جهاد دانشگاهی، مگ ایران و گوگل اسکولار گردآوری و بررسی شد. در نهایت، با استفاده از چک‌لیست بررسی مقالات از لحاظ فنی و روش‌شناختی ۴۷ پژوهش انجام‌گرفته در زمینه خوش‌بینی تحصیلی با استفاده از نرم‌افزار CMA2 تحلیل شد. نتایج تحقیق منجر به شناسایی ۱۱ عامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی شد که با دسته‌بندی صورت گرفته، ۵ عامل اعتماد، تأکید علمی، خودکارآمدی، انگیزش و پیشرفت تحصیلی دارای شدت تأثیر بالاتری بر خوش‌بینی تحصیلی بودند و اثرگذاری آنها در سطح اطمینان ۹۵ درصدی معنادار ارزیابی شده است. همچنین؛ یافته‌های پژوهش نشان داد که اندازه اثر عامل‌های اعتماد (۰/۷۷)، تأکید علمی (۰/۷۷۲)، خودکارآمدی (۰/۵۸۳)، انگیزش (۰/۵۸) و پیشرفت تحصیلی (۰/۵۶) گزارش شده که قابلیت تبیین و پیش‌بینی خوش‌بینی تحصیلی در بین جوامع هدف یعنی آموزش‌وپرورش و نیز نظام دانشگاهی را دارند. بر این اساس، به مدیران آموزشی پیشنهاد می‌شود که برای توسعه خوش‌بینی تحصیلی در نظام آموزشی می‌بایست در گام نخست، فرهنگ اعتماد را تقویت کرد.

کلیدواژه‌ها: خوش‌بینی؛ خوش‌بینی تحصیلی؛ فراتحلیل؛ نظام آموزشی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*
رتال جامع علوم انسانی

استناد به این مقاله:

صاحبکاران، محمدعلی؛ براتی، هادی. (۱۴۰۴). بررسی عوامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی: فراتحلیل مطالعات موجود. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷۷-۱۹۲، (۱) ۲۱. doi: 10.22051/jontoe.2023.42163.3697

مقدمه

امروزه در ارتباط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن پژوهش‌های متعدد و بسیار متنوع انجام شده است. در این راستا، نتایج بررسی‌ها بیانگر این است که پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر عوامل هیجانی (آرگوداس و دارادومیس ۲۰۱۶، ص. ۱۰۰)؛ عوامل انگیزشی و خوش‌بینی^۱ قرار دارد (اوسان و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲). در این زمینه نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که پژوهش بر روی متغیرهای روان‌شناختی خاص، می‌تواند تأثیر مثبتی در زمینه مدرسه داشته باشد و به درک فرایندهای شناختی و انگیزشی کمک کند و در نهایت، پیشرفت‌های فردی و تحصیلی را سبب‌ساز شود (براتی، ۲۰۱۹، ص. ۸۲). از این رو؛ یکی از متغیرهایی که در چند سال اخیر؛ به دلیل عدم دخل و تصرف معلمان و مدیران بر شرایط اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان، بیش‌ازپیش مورد توجه اندیشمندان آموزش و پرورش قرار گرفته، سازه خوش‌بینی است (نورآبادی و کریمیان، ۲۰۲۱، ص. ۵۷) که در فرایند تبدیل دانش‌آموزان به افراد خلاق و مبتکر نقش بسزایی دارد (کولوفاس و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۲۹).

بررسی مبانی نظری موضوع بیانگر این است که مفهوم خوش‌بینی برای نخستین بار توسط سلینگمن^۲ با مطرح‌شدن نظریه درماندگی آموخته‌شده^۳ وارد علم روان‌شناسی شد. سلینگمن خوش‌بینی را به‌عنوان نوعی سبک تبیین رویدادها و تشکیل یافته از سه مؤلفه تداوم، فراگیری و شخصی‌سازی می‌داند. تداوم یعنی بدبین‌ها رخدادهای منفی و خوش‌بین‌ها رویدادهای مثبت را دائمی می‌دانند. فراگیری به این معناست که بدبین‌ها شکست‌ها و خوش‌بین‌ها موفقیت را فراگیر می‌دانند. شخصی‌سازی اشاره به این دارد که ناکامی‌ها از نظر افراد خوش‌بین ناشی از عوامل بیرونی و از نظر افراد بدبین ناشی از عوامل درونی است (میسیک، ۲۰۱۲، ص. ۴۱).

در فرهنگ لغت خوش‌بینی به معنای پیش‌بینی و چشم‌داشت بهترین پیامدهای ممکن است. هوی و اسمیت^۴ بیان می‌کنند که مفهوم خوش‌بینی شامل بعد شناختی، عاطفی و رفتاری است که بین سه بعد وابستگی متقابل وجود دارد (بورو و بلیاس، ۲۰۲۱، ص. ۳). رابرت اورنشتاین^۵ و دیوید سوبل^۶ در کتاب خود با عنوان "لذت‌های سالم" بیان می‌دارند که خوش‌بینی از دیدگاه روان‌شناسی عبارت است از: تمایل برای جست‌وجو و به خاطر آوردن تجارب لذت‌بخش که این تمایل یکی از اولویت‌های فعالانه فرد است، نه صرفاً نوعی واکنش انفعالی که او را به توجه جنبه‌های روشن زندگی تشویق می‌کند؛ به نقل از (هیلز و جانسون، ۲۰۱۸، ص. ۱۰۳۰). پیترسون و چانگ^۷ خوش‌بینی را به‌عنوان یک ویژگی ذاتی تمام انسان‌ها به رسمیت شناخته‌اند که به شیوه‌های مختلف تعریف شده است. کارور و شی^۸ خوش‌بینی را به‌عنوان انتظارات مثبت شخص برای آینده می‌دانند و خوش‌بین کسی است که منتظر نتایج مثبت است، حتی موقعی که همه چیز به‌سختی می‌گذرد (عباس‌پور و براتی، ۲۰۲۰، ص. ۵۱).

نگاهی به تعاریف انجام‌شده بیانگر این است که تعاریف متعدد ارائه‌شده خوش‌بینی ریشه در نظریه انتظار ارزش، نظریه امید (انتخاب هدف، انتظارات و خودکارآمدی) و نظریه خطای ادراکی دارد (براتی، ۲۰۱۸، ص. ۶۲) و با توجه به زمینه، انواع مختلفی خوش‌بینی از قبیل خوش‌بینی غیرواقعی^۹، خوش‌بینی گرایشی^{۱۰} یا سرشتی، خوش‌بینی پویا^{۱۱}، خوش‌بینی آموخته‌شده^{۱۲}، خوش‌بینی تحصیلی، خوش‌بینی

1. optimism
2. Seligman
3. learned exhaustion
4. Hoy & Smith
5. Oenestein
6. Soubel
7. Peterson & Chang
8. Carver & Scheier
9. unrealistic optimism
10. dispositional optimism
11. dynamic optimism
12. Learned optimism

صفتی^۱ و خوش‌بینی حالتی^۲ ارائه شده است (براون، ۲۰۱۴، ص. ۱۶). از این رو؛ در بین انواع خوش‌بینی یادشده، خوش‌بینی تحصیلی یک مفهوم مطرح در نظام آموزش و پرورش می‌باشد که برای نخستین بار توسط هوی، تارتر و وولفولک هوی^۳ به‌عنوان یک دارایی مشترک و کیفیت ممتاز مدارس مطرح شده که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یک باور علمی تأثیر می‌گذارد. بررسی‌ها بیانگر این است که موفقیت آموزشی تا حد زیادی به تلاش سازمان آموزشی در ارتقای سطح خوش‌بینی تحصیلی به‌منظور ارتقای سطح علمی از بعد کمی و کیفی بستگی دارد و اگر دانش‌آموزان سطح قابل‌توجهی از خوش‌بینی تحصیلی فردی را دارا باشند این تلاش به سطح مطلوب خواهد رسید (اندرو، ۲۰۱۵ به نقل از: نورآبادی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۴).

خوش‌بینی در آموزش و پرورش به دو دسته خوش‌بینی تحصیلی معلم^۴ و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز^۵ تقسیم می‌شود (براتی، ۲۰۱۹، ص. ۸۴). خوش‌بینی تحصیلی معلم، باوری مثبت در معلمان است، مبنی بر اینکه آنها قادرند با تأکید بر تدریس و یادگیری (مؤلفه تأکید تحصیلی)، اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان (مؤلفه اعتماد به والدین و دانش‌آموزان) و باور به ظرفیت و کارایی خود (احساس کارآمدی) در غلبه بر مشکلات و شکست، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند (هوی^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). از این رو؛ خوش‌بینی تحصیلی معلم متشکل از سه مؤلفه کارآمدی جمعی معلم^۷ (شناختی)، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین^۸ (عاطفی) و تأکید علمی^۹ (رفتاری) می‌باشد که این سه مؤلفه بر روی هم قادرند یک محیط مثبت علمی و تحصیلی را خلق کنند (وو^{۱۰}، ۲۰۱۲). خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز نیز دارای سه مؤلفه اعتماد دانش‌آموز به معلم^{۱۱}، ادراک دانش‌آموز از فشار تحصیلی^{۱۲} و هویت مدرسه^{۱۳} می‌باشد. اعتماد یک سازه چندبعدی پویاست؛ بنابراین، خوش‌بینی تحصیلی شامل عناصر خوش‌بینی شناختی، عاطفی و رفتاری است که بر روی هم یک سازه مکنون را تشکیل می‌دهند. خودکارآمدی یک باور است، بنابراین شناختی است^{۱۴}؛ اعتماد یک پاسخ عاطفی است و تأکید علمی یک فشار شناختی برای رسیدن به رفتار مشخص در مدرسه است (هوی و همکاران، ۲۰۰۶، ص. ۴۳۱).

بررسی مبانی تجربی موضوع بیانگر این است که در سال‌های اخیر، مطالعات متعددی در زمینه خوش‌بینی انجام شده که به‌طور کلی؛ پژوهش‌های انجام شده در این زمینه را می‌توان به دودسته تقسیم‌بندی کرد. دسته اول؛ آن دسته از پژوهش‌هایی که از دیدگاه سازمانی به خوش‌بینی نگاه کرده و آن را یک وظیفه مدیریتی دانسته و دسته دوم؛ آن دسته از پژوهش‌هایی که بر تبیین فرایندهای خوش‌بینی و عوامل مؤثر بر آن در زمینه‌های شغلی و آموزشی از قبیل پیشرفت تحصیلی، عملکرد شغلی، بازدهی در محیط کار، رضایت شغلی، موفقیت شغلی و ... متمرکز شده (عباس پور و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۰) و مانند پژوهش حاضر؛ مسائل مربوط به آموزش و پرورش و را بررسی کرده است. از مجموعه پژوهش‌های خارجی که اخیراً در این حوزه انجام شده، می‌توان به پژوهش‌های گالیندو و سندرز^{۱۵} (۲۰۲۱)، بورو و همکاران (۲۰۲۱)، بوز و سایلیک^{۱۶} (۲۰۲۱) و اردوغدو^{۱۷} (۲۰۲۱) اشاره کرد. در زمینه پژوهش‌های داخلی نیز می‌توان به پژوهش‌های عباس پور و همکاران (۲۰۱۸)؛ عباس پور و همکاران (۲۰۱۸)؛ هماینی دمیرچی و همکاران (۲۰۱۵)؛ باقریان فر و همکاران (۲۰۱۵)؛

1. trait optimism
2. state optimism
3. Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy
4. teacher academic optimism
5. student academic optimism
6. Hoy, Hoy & Kurz
7. Collective teacher of efficiency
8. trust in students and parents
9. Academic emphasis
10. Wu
11. Student trust in teachers
12. Students' perception of academic press
13. Student identification with school
14. Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell & Moore
15. Galindo & Sanders
16. Boz & Saylik
17. Erdoğdu

عباس‌پور و براتی (۲۰۱۸)؛ صنوبر و همکاران (۲۰۱۸)؛ زاهدبابلان و کریم‌پور (۲۰۱۸)؛ بهادری جهرمی و همکاران (۲۰۱۸)؛ یوسف‌وند و همکاران (۲۰۱۸)؛ غلامی‌پور و همکاران (۲۰۱۸)؛ احمدی و همکاران (۲۰۱۸)؛ ملائی و همکاران (۲۰۱۸)؛ شهبازیان خونیک و همکاران (۲۰۱۸)؛ جعفری و بریمانی (۲۰۱۹) و حسینی و همکاران (۲۰۲۲) اشاره کرد.

آنچه انجام این پژوهش را ضروری ساخته این است که در دنیای پیشرفته و پیچیده امروز جامعه ما بیش از هر زمان دیگر نیازمند افراد هوشمند و خلاق است. تردیدی نیست که پرورش استعدادها و توانایی‌های ذاتی دانش‌آموزان به‌عنوان یک ضرورت و مسئولیت اجتماعی از مهم‌ترین وظایف کارگزاران جامعه و متصدیان آموزشی به‌ویژه معلمان است؛ بنابراین در نظام آموزشی هر کشور معلمان بیشترین و برترین نقش را بر عهده دارند. آنان می‌توانند با به‌کارگیری روش‌های فعال، چهره آموزش را دگرگون و فضای مدرسه را به فضای محبت، رشد و بالندگی مبدل کنند. آنچه در این زمینه کاملاً بدیهی و مسلم می‌باشد، این است که معلمان در ایجاد شرایط یادگیری قادر به کنترل بسیاری از عوامل نیستند، اما تا حدی می‌توانند با تعیین هدف‌های صریح اجرایی و اتخاذ الگوی مناسب تدریس در تهیه و به‌کارگیری تجهیزات لازم و برقراری ارتباط مؤثر با فراگیران، کیفیت تدریس خود را متحول نمایند. ولی از آنجایی که تدریس، فعالیت است که با فعالیت‌های جسمی و ذهنی معلم و شاگرد همراه است و در هر تدریس موجودیت سه عامل معلم، شاگرد و مواد درسی شرط اصلی و ضروری است و در صورت عدم موجودیت یکی از این سه عامل، تدریس عملاً نمی‌تواند اتفاق بیفتد. از این رو، شناخت ویژگی‌های فردی معلمان و دانش‌آموزان و همچنین عوامل مؤثر بر آن می‌تواند بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. نتایج پژوهش‌های عباس‌پور و براتی (۲۰۱۸)؛ صنوبر و همکاران (۲۰۱۸)؛ زاهد بابلان و کریم‌پور (۲۰۱۸)؛ بهادری جهرمی و همکاران (۲۰۱۸)؛ یوسف‌وند و همکاران (۲۰۱۸) و جعفری و بریمانی (۲۰۱۹) بیانگر این است که در غالب پژوهش‌ها خوش‌بینی تحصیلی به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شده و علی‌رغم مطالعات زیادی که در خصوص خوش‌بینی انجام شده است، پژوهشی که به عوامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی پرداخته باشد، محدود و ضرایب اثر گزارش شده، متفاوت می‌باشد؛ بنابراین؛ بررسی‌های فراتحلیل این امکان را فراهم می‌سازد تا ضمن بازنگری مطالعات پیشین، نتایج آنها را ترکیب و به برآورد دقیق‌تر و نتایج واحدی بینجامد. ترکیب نتایج و استفاده از پژوهش‌های پیشین به‌عنوان واحد تحلیل برای به‌دست آوردن یک تصویر کلی و بدون ابهام در زمینه خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند در راستای شناسایی عوامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی اهمیت بسزایی داشته باشد. از این رو؛ هدف اصلی پژوهش حاضر؛ بررسی فراتحلیل تمامی پژوهش‌های انجام‌شده داخلی در زمینه خوش‌بینی تحصیلی به‌منظور بازنگری مطالعات پیشین و ترکیب نتایج آنها به‌منظور تعیین میانگین اندازه اثر کلی متغیرهای همبسته با خوش‌بینی تحصیلی در ایران است تا مشخص شود عوامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی معلم و دانش‌آموز در ایران چیست؟ و از طرفی شدت اثر ترکیبی کدام‌یک از متغیرها بر خوش‌بینی تحصیلی بیشتر است؟

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش حاضر، به روش فراتحلیل انجام شده است (بیوندی-زوک، ۱۴۰۲). جامعه آماری پژوهش، شامل تمام مقالات علمی پژوهشی چاپ‌شده در فاصله سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۰ بود که در پایگاه‌های علمی جهاد دانشگاهی، مگ ایران و گوگل اسکولار نمایه شده است. بدین منظور، در ابتدا با استفاده از دو کلیدواژه "خوش‌بینی تحصیلی" و "خوش‌بینی تحصیلی" در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و موتورهای جست‌وجوی گوناگون، به جست‌وجو و جمع‌آوری مقاله‌های منتشرشده در ایران که مرتبط با خوش‌بینی تحصیلی بود، پرداخته شد. در شروع فرایند جست‌وجو از کلیدواژه خوش‌بینی تحصیلی استفاده شد، اما به‌منظور جمع‌آوری مقاله‌های همبسته، سعی شد در هنگام جست‌وجو از کلیدواژه نقش خوش‌بینی تحصیلی، عوامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی به همراه حروف اضافه "با" و "و" استفاده شود تا بتوان پژوهش‌های همبسته با این پژوهش را پیدا نمود. بدین ترتیب تمام پژوهش‌های انجام‌شده در فاصله سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۰ با استفاده از پایگاه علمی جهاد دانشگاهی، مگ ایران و گوگل اسکولار گردآوری شدند. شرط انتخاب مقالات در فراتحلیل این بود که: پژوهش‌ها در مجلات معتبر علمی-پژوهشی به چاپ رسیده باشند؛

از سوی دیگر، حتماً مرتبط با حوزه خوش‌بینی تحصیلی یا خوش‌بینی تحصیلی باشند؛ برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد -یا روایی و پایایی مطلوب- استفاده شده باشد؛ پژوهش‌ها از نظر اصول و روش‌شناختی به‌درستی انجام شده باشند و درنهایت، پژوهش‌ها اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر را ارائه کرده باشند. از این رو؛ به‌منظور کنترل اولیه پژوهش‌های انجام‌شده، بر اساس فهرست و ارسای تدوین شده در بررسی اولیه، تعداد ۵۲ مقاله مرتبط با خوش‌بینی تحصیلی یافت شد.

در ادامه به‌منظور افزایش اعتبار نتایج پژوهش، صرفاً مقالات علمی پژوهشی مورد بررسی قرار گرفت و مقالات شناسایی شده در گام اولیه، بر اساس معیارهایی از قبیل کمی بودن، امکان محاسبه ضریب اثر، روش نمونه‌گیری مناسب، روش آماری و روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری پژوهش و روش آماری مورد بررسی قرار گرفت که طی بررسی انجام‌شده، ۴ مقاله به دلیل توصیفی بودن و عدم استفاده از ابزار مناسب، از فرایند پژوهش حذف شدند و درنهایت از میان پژوهش‌های انجام‌شده، ۴۸ پژوهش انتخاب و تحلیل شدند؛ که مشخصات پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه به شرح جدول شماره ۱ بیان شده است.

جدول شماره ۱: اطلاعات توصیفی مقالات مورد بررسی در پژوهش

ردیف	نویسنده	سال انتشار	نفر	ابزار	توضیحات
۱	عباس پور و همکاران	۱۳۹۷	۵	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۲)	خودکارآمدی = ۰/۴۶۴، امیدواری = ۰/۶۱۷، تاب‌آوری = ۰/۴۵۴، خوش‌بینی = ۰/۵۵۸، جو روان‌شناختی = ۰/۶۱۴، اعتماد به والدین = ۰/۵۶، تأکید علمی = ۰/۵۳، خودکارآمدی = ۰/۵۶، رفتار شهروندی = ۰/۶۸، گرایش‌های خوش‌بینانه = ۰/۲۱، فعالیت‌های دانش‌آموز محور = ۰/۷۷
۲	عسگری و فتوت	۱۳۹۳	۲	شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	
۳	کمالی و همکاران	۱۳۹۳	۴	هوی و همکاران (۲۰۰۶)	حس کارآمدی = ۰/۹۳۳، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین = ۰/۹۲۵، تأکید علمی = ۰/۸۹۸، ساختار توانمند = ۰/۶۶۳
۴	هماینی دمیچی و همکاران	۱۳۹۴	۳	هوی و همکاران (۲۰۰۸)	رهبری توزیع‌شده = ۰/۶۰۵
۵	پریخانی و همکاران	۱۳۹۶	۳	هوی و همکاران (۲۰۰۸)	تأکید علمی = ۰/۴۵۱، خودکارآمدی = ۰/۷۳۶، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان = ۰/۶۵۱
۶	باقریان فر و همکاران	۱۳۹۵	۳	هوی و همکاران (۲۰۰۸)	رهبری فناوریانه مدیران = ۰/۱۹، پذیرش نوآوره‌های آموزشی = ۰/۳۰
۷	ندوشن و همکاران	۱۳۹۶	۳	هوی و همکاران (۲۰۰۶)	جو پردیس دانشگاهی = ۰/۲۵۸، استرس تحصیلی = ۰/۱۷۸
۸	حامدی نسب و همکاران	۱۳۹۶	۳	هوی و همکاران (۲۰۰۶)	خوش‌بینی علمی مدرسه = ۰/۶۸۲، خودکارآمدی = ۰/۲۹۱
۹	حامدی نسب و عسگری	۱۳۹۷	۲	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۲)	خودکارآمدی = ۰/۳۴۲، انگیزه پیشرفت = ۰/۸۵۴
۱۰	ملک‌شاهی	۱۳۹۸	۱	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۲)	خوش‌بینی علمی معلم = ۰/۳۳، پیشرفت تحصیلی = ۰/۱۹
۱۱	مهموئی و جلالی بارزازی	۱۳۹۵	۲	هوی و همکاران (۲۰۰۸)	ادراک حمایت اجتماعی = ۰/۴۹-
۱۲	یاسینی و همکاران	۱۳۹۳	۳	هوی و همکاران (۲۰۰۸)	تعهد سازمانی = ۰/۴۸، رضایت شغلی = ۰/۳۳، رهبری = ۰/۰۴
۱۳	مرادی و همکاران	۱۳۹۳	۴	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	پیشرفت تحصیلی = ۰/۴۰۹
۱۴	مرادی و همکاران	۱۳۹۴	۴	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	پیشرفت تحصیلی = ۰/۶۷۹
۱۵	عباسیان و حیدرزاده	۱۳۹۴	۲	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	پیشرفت تحصیلی = ۰/۳۸۷

۱۶	زبردست و همکاران	۱۳۹۳	۳	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	رهبری توزیعی = ۰/۷۸، انگیزش = ۰/۵۷، اثربخشی = ۰/۷۰
۱۷	رستگار و همکاران	۱۳۹۶	۴	وین هوی (۲۰۰۵)	رفتار شهروندی = ۰/۴۰
۱۸	حمیدی و معماری	۱۳۹۶	۲	هوی و همکاران (۲۰۰۸)	سبک مدیریت کلاسی مداخله‌ای = ۰/۲۳۴
۱۹	عباسیان و رضاوایی	۱۳۹۶	۲	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	رفتار شهروندی فردی = ۰/۷۳۴، پیشرفت تحصیلی = ۰/۷۴۲
۲۰	فرد افشاری و همکاران	۱۳۹۶	۴	شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	مسئولیت‌پذیری تحصیلی = ۰/۱۸، کنترل‌پذیری تحصیلی = ۰/۱۷، افسردگی = ۰/۳۴، اضطراب = ۰/۲۵، استرس = ۰/۲۲
۲۱	مکتبی و همکاران	۱۳۹۶	۳	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	بهبودی مدرسه = ۰/۶۴، ساختار توانمند ساز = ۰/۴۶، سرزندگی تحصیلی = ۰/۲۶
۲۲	ناستی زایی و همکاران	۱۳۹۶	۳	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	سبک رهبری = ۰/۴۸۸
۲۳	قدم پور و همکاران	۱۳۹۷	۳	شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	خود ناتوان سازی تحصیلی = ۰/۲۶
۲۴	غفارخانی و همکاران	۱۳۹۷	۳	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	بهبودی معنوی = ۰/۲۱، رهبری اصیل = ۰/۱۱
۲۵	صنوبر و همکاران	۱۳۹۷	۴	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	سرزندگی تحصیلی دانشجویان = ۰/۳۷۵، اشتیاق تحصیلی = ۰/۳۹۳
۲۶	آزفنداک و عبدالله پور	۱۳۹۷	۲	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	خودکارآمدی تحصیلی = ۰/۷۶، مشغولیت (درگیری) تحصیلی = ۰/۷۲*
۲۷	بابلان و کریم پور	۱۳۹۸	۲	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	سرزندگی تحصیلی = ۰/۲۳، خودکارآمدی تحصیلی = ۰/۴۹
۲۸	بهداری جهرمی و همکاران	۱۳۹۸	۳	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	سرزندگی تحصیلی = ۰/۴۷، انگیزش پیشرفت = ۰/۳۳، عملکرد تحصیلی = ۰/۲۴
۲۹	یوسفوند و همکاران	۱۳۹۸	۴	شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	تاب‌آوری تحصیلی = ۰/۳۱، مکان کنترل درونی = ۰/۲۷، مکان کنترل بیرونی = ۰/۳۰، درگیری تحصیلی شناختی = ۰/۲۹، درگیری تحصیلی رفتاری = ۰/۲۱، درگیری تحصیلی انگیزشی = ۰/۴۱، درگیری تحصیلی = ۰/۳۰۳*
۳۰	غلامی پور و همکاران	۱۳۹۸	۳	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	امید تحصیلی = ۰/۳۶، انگیزه تحصیلی = ۰/۵۲، پیشرفت تحصیلی = ۰/۴۵
۳۱	احمدی و همکاران	۱۳۹۸	۳	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	سرزندگی تحصیلی = ۰/۳۸۳، درگیری تحصیلی = ۰/۲۴۴*
۳۲	ملائی و همکاران	۱۳۹۸	۴	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	انعطاف‌پذیری شناختی = ۰/۳۶، سرزندگی تحصیلی = ۰/۲۳
۳۳	اصفهان‌ی و صادقی	۱۳۹۹	۲	روتینگهاوس و همکاران (۲۰۰۵)	موفقیت تحصیلی = ۰/۴۱، انطباق‌پذیری مسیر شغلی = ۰/۴۰
۳۴	مهدی نژاد	۱۳۹۹	۱	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	شیفتگی = ۰/۶۷، انرژی = ۰/۵۶، تعهد = ۰/۵۸، دل‌بستگی = ۰/۵۷، انگیزش تحصیلی = ۰/۷۹
۳۵	دهقانی و حکمتیان فرد	۱۳۹۹	۲	شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	خود ناتوان سازی = ۰/۲۵
۳۶	بهرامی و امیری	۱۳۹۹	۲	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	کیفیت محیط آموزشی = ۰/۳۴، تعلل ورزی تحصیلی = ۰/۱۳، خود ناتوان سازی تحصیلی = ۰/۱۴
۳۷	جعفری و بریمانی	۱۳۹۹	۲	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	سلامت سازمانی = ۰/۶۸، مسئولیت‌پذیری اجتماعی = ۰/۴۲۱
۳۸	کشت ورز کندازی و همکاران	۱۳۹۹	۲	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	سازگاری با دانشگاه = ۰/۴۲، خودکارآمدی = ۰/۵۴
۳۹	معماری و همکاران	۱۳۹۹	۳	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	عملکرد تحصیلی = ۰/۳۵۹، انعطاف‌پذیری = ۰/۵۵

۴۰	طاعتی و همکاران	۱۳۹۲	۵	شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	استرس تحصیلی = ۰/۷۲، واکنش به تجارب = ۰/۳۷
۴۱	نورالدین وند و همکاران	۱۳۹۳	۳	شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	امید = ۰/۵۷، تاب‌آوری = ۰/۵۹، خودکارآمدی = ۰/۴۷، عملکرد تحصیلی = ۰/۴۶، هدف تبحر گرا = ۰/۳۴، هدف عملکرد گرا = ۰/۱۱
۴۲	کیافر و همکاران	۱۳۹۳	۳	شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	انگیزش = ۰/۳۴، تفکر عامل = ۰/۵۱، تفکر راهبردی = ۰/۳۲
۴۳	مرادی و همکاران	۱۳۹۳	۴	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	پیشرفت تحصیلی = ۰/۳۴
۴۴	قنبرلو و همکاران	۱۳۹۴	۳	هوی و همکاران (۲۰۰۸)	پیشرفت تحصیلی = ۰/۸۷، هوش هیجانی = ۰/۳۱، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان = ۰/۸۰، تأکید تحصیلی = ۰/۷۸، احساس خودکارآمدی معلمان = ۰/۲۸، تنظیم هیجان = ۰/۴۵
۴۵	مشتاقی و مؤید فر	۱۳۹۶	۲	شی‌یر و کارور ۱۹۸۵	امید = ۰/۲۲، تاب‌آوری = ۰/۳۱، اهمال‌کاری تحصیلی = ۰/۱۱-، هدف تسلط - گرایش = ۰/۱۰، هدف تسلط - اجتناب = ۰/۱۸
۴۶	سعادت و همکاران	۱۳۹۸	۴	محقق ساخته	تعهد تحصیلی = ۰/۳۲۵، سرمایه روان‌شناختی = ۰/۷۷۲، امید = ۰/۵۵، خودکارآمدی = ۰/۴۲، تاب‌آوری = ۰/۳۹، رضایت = ۰/۳۱، سرمایه‌گذاری = ۰/۲۰، معنادار بودن = ۰/۲۵، سطح تعهد = ۰/۲۵
۴۷	غلام پور و همکاران	۱۳۹۸	۳	تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	امید به آینده = ۰/۴۶، درگیری تحصیلی = ۰/۵۱*
۴۸	دهقانی و محمدی	۱۳۹۸	۲	بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	خودکارآمدی = ۰/۶۹، اعتماد = ۰/۷۸، تأکید تحصیلی = ۰/۷۰، اثربخشی مدرسه = ۰/۲۵

برای تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از نرم‌افزار فراتحلیل جامع^۱ (CMA2) استفاده شد و آزمون‌های آماری استفاده شده در فرضیه‌ها، از طریق فرمول‌های ارائه شده توسط وولف^۲، تبدیل به اندازه اثر شد و برای ترکیب اندازه‌های اثر از روش هانتز و اشمیت (۱۹۸۲) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور درک بهتر پژوهش‌های تحلیل شده در این پژوهش، ابتدا به بررسی جامعه مورد بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه خوش‌بینی؛ ابزار سنجش خوش‌بینی تحصیلی در پژوهش‌ها؛ بررسی توزیع فراوانی و درصدی متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش‌ها و در نهایت، به بررسی یافته‌های فراتحلیل پژوهش با ترکیب اندازه اثر به روش هانتز و اشمیت پرداخته شده که در ادامه مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی و درصدی پژوهش‌های مورد بررسی برحسب جامعه آماری

درصد	تعداد	جامعه آماری
۳۳/۳۳	۱۶	معلمان مدارس
۳۳/۳۳	۱۶	دانش‌آموزان مدارس
۳۱/۲۵	۱۵	دانشجو
۲/۰۹	۱	معلمان و دانش‌آموزان مدارس
۱۰۰	۴۸	جمع کل

1. Comprehensive Meta-Analysis

2. Wolf

داده‌های جدول شماره ۲، بیانگر این است که ۳۳/۳۳ درصد (مورد ۱۶) از جامعه پژوهش‌های مرور شده مربوط به معلمان و نیز ۳۳/۳۳ درصد (مورد ۱۶) مربوط به دانش‌آموزان مدارس و ۲/۰۹ درصد (مورد ۱) از مطالعات انجام‌شده، بین جامعه معلمان و دانش‌آموزان مشترک بودند که در مجموع ۶۸/۷۵ درصد از مطالعات مورد بررسی در این پژوهش را این دو گروه به خود اختصاص دادند. همچنین ۳۱/۲۵ درصد از پژوهش‌های انجام‌شده (مورد ۱۵) بر جامعه دانشجوی متمرکزند.

جدول شماره ۳. توزیع فراوانی و درصدی پژوهش‌های مورد بررسی برحسب ابزار اندازه‌گیری

ابزار سنجش رفتار شهروندی	تعداد	درصد
تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳)	۱۳	۱۷/۰۸
بیرد و همکاران (۲۰۱۰)	۱۰	۲۰/۸۳
شی‌یر و کارور (۱۹۸۵)	۹	۱۸/۷۵
هوی و همکاران (۲۰۰۸)	۷	۱۴/۵۸
هوی و همکاران (۲۰۰۶)	۳	۶/۲۶
تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۲)	۳	۶/۲۶
وین هوی (۲۰۰۵)	۱	۲/۰۸
روتینگهاوس و همکاران (۲۰۰۵)	۱	۲/۰۸
محقق ساخته	۱	۲/۰۸
جمع کل	۴۸	۱۰۰

داده‌های جدول شماره ۳، بیانگر این است که ۲۷/۰۸ درصد (مورد ۱۳) از پژوهش‌های مرور شده، از پرسشنامه تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۳) برای سنجش خوش بینی تحصیلی استفاده کردند که این پرسشنامه دارای بیشترین میزان استفاده در بین پرسشنامه‌های دیگر موجود در این حوزه است. بعدازآن، پرسشنامه بیرد و همکاران (۲۰۱۰) با ۲۰/۸۳ درصد (مورد ۱۰)، پرسشنامه شی‌یر و کارور (۱۹۸۵) با ۱۸/۷۵ درصد (مورد ۹) و پرسشنامه هوی و همکاران (۲۰۰۸) با ۱۴/۵۸ درصد (مورد ۷) و پرسشنامه هوی و همکاران (۲۰۰۶) و تی شانن موران و همکاران (۲۰۱۲)، هرکدام با ۶/۲۶ درصد (سه مورد) در رتبه‌های بعدی قرار می‌گیرند. همچنین، پژوهشگران حوزه خوش بینی تحصیلی از پرسشنامه‌های وین هوی (۲۰۰۵)، روتینگهاوس و همکاران (۲۰۰۵) و محقق ساخته، هرکدام با ۲/۰۸ درصد (یک مورد) کمترین میزان استفاده را در بین پرسشنامه‌های این حوزه داشتند.

جدول شماره ۴. توزیع فراوانی و درصد پژوهش‌های مورد بررسی برحسب متغیرها

تعداد	متغیرها	ردیف
۱۳	خودکارآمدی	۱
۱۱	پیشرفت تحصیلی	۲
۶	رهبری، امید، تأکید علمی، سرزندگی تحصیلی	۳
۵	اعتماد، تاب‌آوری	۴
۴	انگیزه، درگیری تحصیلی، خوش بینی	۵
۳	رفتار شهروندی، تعهد، عملکرد تحصیلی، استرس، خود ناتوان سازی تحصیلی	۶
۲	ساختار توانمند، رضایت، انعطاف پذیری	۷
۱	جو روان شناختی، فعالیت‌های دانش‌آموز محور، پذیرش نواورهای آموزشی، جو پردیس دانشگاهی، ادراک حمایت اجتماعی، سبک مدیریت کلاسی مداخله، مسئولیت‌پذیری تحصیلی، کنترل‌پذیری تحصیلی، افسردگی، اضطراب، بهزیستی مدرسه، بهزیستی معنوی، اشتیاق تحصیلی، مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، سلامت سازمانی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، انطباق‌پذیری مسیر شغلی، شیفتگی، انرژی، دل‌بستگی، کیفیت محیط آموزشی، تعلل‌ورزی تحصیلی، سازگاری با دانشگاه، واکنش به تجارب، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، تفکر عامل، تفکر راهبردی، هوش هیجانی، تنظیم هیجان، اهمال کاری تحصیلی، هدف تسلط - گرایش، هدف تسلط - اجتناب، سرمایه روان‌شناختی، سرمایه‌گذاری، معنا دار بودن، اثربخشی مدرسه	۵

در جدول شماره ۵، هریک از متغیرهای حاضر در پژوهش‌های برگزیده، برحسب تعداد و فراوانی حضور هر یک آورده شده‌اند. همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد، با توجه به تعدد حضور متغیرها در فرضیه‌های پژوهش‌های برگزیده، متغیر خودکارآمدی با ۱۳ مورد استفاده در پژوهش‌ها، بیشترین متغیری است که در این زمینه مورد استفاده قرار گرفته. همچنین متغیرهای پیشرفت تحصیلی با ۱۱ مورد، رهبری، امید، تأکید علمی و سرزندگی هر کدام با ۶ مورد، متغیرهای اعتماد و تاب‌آوری با ۵ مورد، متغیرهای انگیزه، درگیری تحصیلی، خوش‌بینی هر کدام با ۴ مورد، به ترتیب، بیشترین میزان استفاده در تحقیقات این حوزه گزارش شده است.

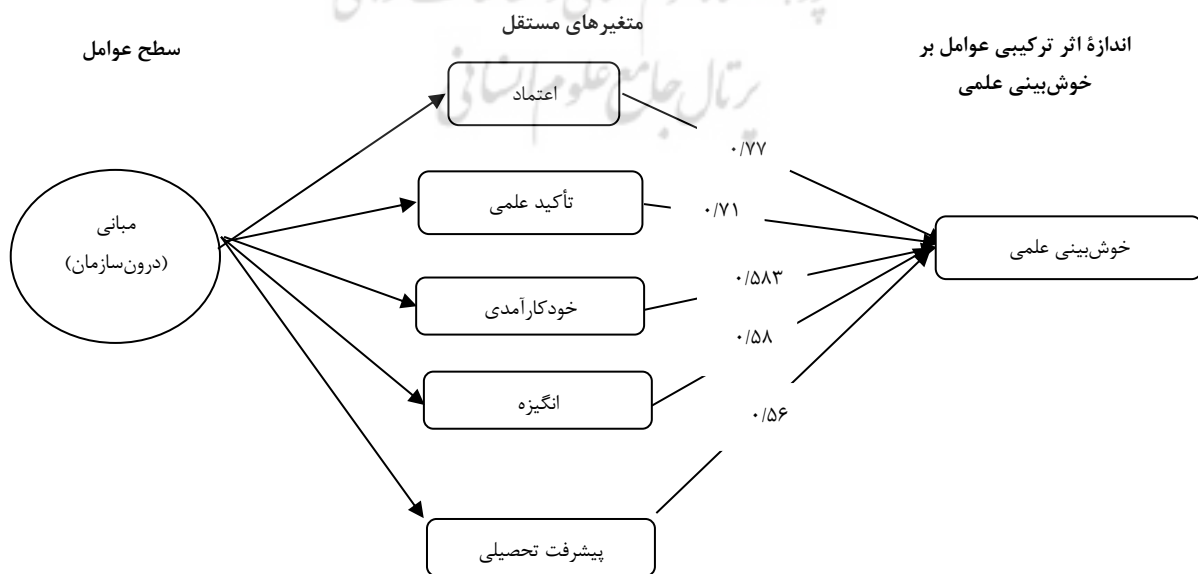
جدول شماره ۵. خلاصه فراتحلیل پژوهش با ترکیب اندازه اثر به روش اشمیت و هانتز

درجه آزادی	آزمون همگنی	فاصله اطمینان اثرات تصادفی	فاصله اطمینان اثرات ثابت	اثرات ترکیبی تصادفی	اثرات ترکیبی ثابت	تعداد مطالعه	آماره متغیرهای مرتبط
۴	۱۱۹/۷۱*	۰/۶۱ - ۰/۸۷	۰/۷۶ - ۰/۸۰	۰/۷۷*	۰/۷۸*	۵	اعتماد
۵	۱۵۵/۷۴*	۰/۵۴ - ۰/۸۳	۰/۶۹ - ۰/۷۴	۰/۷۱*	۰/۷۱*	۶	تأکید علمی
۱۲	۴۷۲/۷۷*	۰/۴۳ - ۰/۶۹	۰/۵۴ - ۰/۵۸	۰/۵۸*	۰/۵۶*	۱۳	خودکارآمدی
۳	۵۴/۳۴*	۰/۳۸ - ۰/۷۲	۰/۴۸ - ۰/۵۷	۰/۵۸*	۰/۵۳*	۴	انگیزه
۱۰	۴۶۹/۵۵*	۰/۳۸ - ۰/۷۰	۰/۵۱ - ۰/۵۶	۰/۵۶*	۰/۵۳*	۱۱	پیشرفت تحصیلی
۳	۵۰/۱۲*	۰/۲۴ - ۰/۶۴	۰/۴۶ - ۰/۵۵	۰/۴۷*	۰/۵۰*	۴	خوش‌بینی
۵	۶۰/۴۳*	۰/۳۴ - ۰/۵۸	۰/۴۴ - ۰/۵۱	۰/۴۷*	۰/۴۷*	۶	امید
۴	۴۰/۳۹*	۰/۲۹ - ۰/۵۳	۰/۳۹ - ۰/۴۶	۰/۴۱*	۰/۴۳*	۵	تاب‌آوری
۳	۷۸/۰۹*	۰/۲۱ - ۰/۶۶	۰/۴۲ - ۰/۵۱	۰/۴۷*	۰/۴۷*	۴	درگیری تحصیلی
۵	۱۸۹/۱۴*	۰/۱۳ - ۰/۶۳	۰/۴۲ - ۰/۵۰	۰/۴۱*	۰/۴۶*	۶	رهبری
۵	۲۷/۸۷*	۰/۲۳ - ۰/۴۲	۰/۳۰ - ۰/۳۸	۰/۳۳*	۰/۳۴*	۶	سرزندگی تحصیلی

* به معنای سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است و معناداری دارد.

جدول شماره ۵، بیانگر ۱۱ مورد از بیشترین اندازه‌های اثر متغیرهای مرتبط با خوش‌بینی تحصیلی را نشان می‌دهد. در متغیر اعتماد، نتایج آزمون ناهمگونی، حکایت از معناداری این آزمون دارد که نشان می‌دهد مطالعات تا حد زیادی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار ثابت موجه نیست و بنابراین، باید از مدل آثار تصادفی برای ترکیب نتایج استفاده کرد. در واقع، این آزمون به ما می‌گوید که پنج فرضیه مربوط به رابطه متغیر اعتماد و خوش‌بینی تحصیلی، به شدت به لحاظ ویژگی‌ها و مشخصه‌های مطالعات متفاوت هستند. نتایج اثرهای تصادفی نشان می‌دهد که رابطه متغیر اعتماد و خوش‌بینی تحصیلی، در پنج فرضیه بررسی شده، برابر با ۰/۷۷، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن (جدول شماره ۲)، اندازه اثر بین اعتماد و خوش‌بینی تحصیلی در پنج مطالعه در حد بالاست. معناداری در آزمون ناهمگونی رابطه تأکید علمی و خوش‌بینی تحصیلی در شش مطالعه حکایت از این دارد که مطالعات تا حد ناهمگونی هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای ترکیبی تصادفی نشان می‌دهد که رابطه تأکید علمی و خوش‌بینی تحصیلی، در شش فرضیه حدود ۰/۷۱، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول کوهن می‌توان نتیجه گرفت که اندازه اثر ترکیبی تأکید علمی و خوش‌بینی تحصیلی در شش مطالعه در حد بالاست. در متغیر خودکارآمدی، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی در سیزده فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۵۸، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد بالا قرار دارد. در متغیر انگیزه، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه انگیزه و خوش‌بینی تحصیلی در چهار فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۵۸، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد بالا قرار دارد. در متغیر پیشرفت تحصیلی، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا

حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه پیشرفت تحصیلی و خوش بینی تحصیلی در یازده فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۵۶، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد بالا قرار دارد. در متغیر خوش بینی، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه خوش بینی و خوش بینی در چهار فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۴۷، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد متوسط قرار دارد. در متغیر امید، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه امید و خوش بینی تحصیلی در شش فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۴۷، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد متوسط قرار دارد. در متغیر تاب‌آوری، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه تاب‌آوری و خوش بینی تحصیلی در پنج فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۴۱، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد متوسط قرار دارد. در متغیر درگیری تحصیلی، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه درگیری تحصیلی و خوش بینی تحصیلی در چهار فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۴۷، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد متوسط قرار دارد. در متغیر رهبری، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه رهبری و خوش بینی تحصیلی در شش فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۴۱، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد متوسط قرار دارد. در متغیر سرزندگی تحصیلی، معناداری در آزمون ناهمگونی نشان می‌دهد که مطالعات تا حدی ناهمگون هستند و تلفیق آنها با مدل آثار تصادفی موجه است. نتایج اثرهای تصادفی ثابت نشان می‌دهد که رابطه سرزندگی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی در شش فرضیه بررسی شده برابر با ۰/۳۳، مثبت و معنادار است. با توجه به جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، این اندازه اثر در حد متوسط قرار دارد. به‌طور کلی؛ نتایج این پژوهش نشان داد که متغیرهای اعتماد، تأکید علمی، خودکارآمدی، انگیزش و پیشرفت تحصیلی، بیشترین تأثیر را در خوش بینی تحصیلی دارند که این نتایج در قالب شکل شماره ۱، ارائه شده است.



شکل شماره ۱: مدل پیشنهادی عوامل مؤثر بر خوش بینی تحصیلی

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر، با هدف ترکیب کمی نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه خوش‌بینی تحصیلی با استفاده از رویکرد فراتحلیل انجام شد. نتایج بررسی‌های انجام‌شده بیانگر این بود که پژوهش‌های زیادی در مورد خوش‌بینی تحصیلی در نشریات علمی پژوهشی داخل کشور به چاپ رسیده (شهریاری و همکاران، ۱۳۹۷) و متغیرهای متفاوت و مشابه زیادی را در مورد عوامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی شناسایی کرده است، اما به دلیل پراکندگی مطالعات و وجود برخی تناقضات، لزوم انجام تحقیقی جامع که بتواند نتایج این مقاله‌ها را بررسی و جمع‌بندی کند، احساس شد. بدین منظور، در بررسی‌های اولیه پژوهش حاضر ۵۲ مقاله در مورد خوش‌بینی تحصیلی تا تاریخ هفتم تیرماه ۱۴۰۰ در نشریات علمی پژوهشی مختلف به چاپ رسیده است که از این تعداد ۴۷ مقاله که از شرایط لازم برخوردار بودند و امکان محاسبه اندازه اثر را داشت، بررسی شد. نتایج فراتحلیل ۱۱ متغیر بر خوش‌بینی تحصیلی را شناسایی کرد.

نتایج فراتحلیل و اندازه‌های اثر نشان داد که متغیر اعتماد بیشترین تأثیر را در خوش‌بینی تحصیلی دارد و می‌توان متغیر اعتماد را مهم‌ترین عامل اثرگذار یا پیشاینده خوش‌بینی تحصیلی در نظر گرفت. اعتماد یکی از موضوعات مهم در روابط انسانی و زندگی سازمانی است که علاوه بر نقش آن در بهبود فرایند یادگیری، بر ایجاد روابط انسانی مؤثر، برقراری و بهبود ارتباط سازمانی، اعمال رهبری مردمی و تحولی، ایجاد همکاری، ایجاد تغییر سازمانی موفقیت‌آمیز و تعهد شغلی، مؤثر می‌باشد (کاوودی، ۲۰۰۷). اعتماد و اعتقاد فراگیران به توانایی‌ها و قابلیت‌های خود موجب بهبود فرایند یادگیری در آنها خواهد شد و چنانچه دانش‌آموزان و معلمان به همدیگر اعتماد داشته باشند رفتار خود را با آرامش بیشتری انجام می‌دهند و اگر اعتماد آنان سلب شود با دید شک و تردید به موضوعات نگاه می‌کنند و رفتارهای ناملازم از خود بروز می‌دهند (چن و همکاران، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که روابط کاری بهتری با معلمان خود دارند، می‌توانند به منابع و اطلاعات بیشتری دست یابند و در وظایف و مسئولیت‌های مهم، بیشتر مورد اعتماد قرار گیرند. در این راستا نتایج پژوهش‌ها بیانگر این است که کیفیت رابطه متقابل بین معلم و دانش‌آموزان می‌تواند به برقراری اعتماد متقابل بین آنها منجر شود (لی و همکاران، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش‌ها بیانگر این است که متغیر اعتماد هم پیشاینده و هم پساینده خوش‌بینی علمی محسوب می‌شود. خوش‌بینی باعث می‌شود افراد به‌منظور مقابله با شرایط سخت از منابع بیشتری استفاده کنند، اعتماد بیشتری به فعالیت‌های سازمان داشته باشند و تصویر مثبتی از وقایعی که در سازمان اتفاق می‌افتد، ترسیم کنند (یوان و وانگ، ۲۰۱۶).

متغیر تأکید علمی با اندازه اثر ۰/۷۱، از نظر اندازه اثر، دومین متغیری بود که در خوش‌بینی تحصیلی مؤثر بود. تأکید علمی، میزان تلاش کادر آموزشی است که برای دستیابی به پیشرفت، برتری علمی و حصول یادگیری، صورت می‌گیرد. یک فضای آموزشی با تأکید علمی قوی، متمایل به محیطی است که در آن اهداف و انتظارات سطح بالا وجود دارد، پیشرفت مورد قدردانی و تجلیل قرار می‌گیرد و فراگیران به هنجارها احترام می‌گذارند. با توجه به این سه مؤلفه خوش‌بینی علمی، الگوی مدرسان خوش‌بین، نشان‌دهنده کسانی هستند که شیوه انسان دوستانه و اعتماد‌آمیز در مدیریت فراگیران دارند، فراگیران را در طرح‌ریزی و ارزیابی فعالیت‌های خود مشارکت می‌دهند، از ارزیابی‌های غیررسمی استفاده می‌کنند، بیش از وظیفه رسمی، زمان، انرژی و مساعدت در اختیار فراگیران می‌گذارند و به‌جای اعمال فشار گرایش به همکاری و مشارکت بیشتر دارند. در این زمینه نتایج پژوهش ماسکل و همکاران (۲۰۰۸) بیانگر این است که در آن دسته از مدارس که معلمان از سبک رهبری توزیع‌شده استفاده می‌کنند؛ یعنی تصمیم‌گیری مشارکتی، ارزیابی و توسعه حرفه‌ای و تعامل مبتنی بر اعتماد را سرلوحه کار خود قرار می‌دهند، به امر یادگیری فراگیران خود خوش‌بین‌تر هستند و می‌توانند اقدامات لازم برای ایجاد تغییرات مثبت در یادگیری را انجام دهند. نتایج حاصل از این یافته پژوهشی با یافته‌های پژوهش باقریان‌فر و همکاران (۲۰۱۶) همسو می‌باشد.

متغیر خودکارآمدی با اندازه اثر ۰/۵۸۳، سومین اندازه اثر را در خوش‌بینی تحصیلی نشان داد. در این راستا نتایج پژوهش‌ها بیانگر این است که خودکارآمدی رفتارهای فرد را برای سازگاری با موقعیت‌های ناشناخته و میزان مقاومت فرد را در مواجهه با مشکلات و شکست‌ها تحت تأثیر قرار می‌دهد (جاکل و همکاران، ۲۰۱۲) و باعث می‌شود فرد تلاش خود را مدیریت کند و تلاش لازم را برای

هر فعالیت بسنجد فتحي و همکاران، (۲۰۲۳). نتایج حاصل از این یافته پژوهشی با یافته‌های پژوهش عسگری و فتوت (۲۰۱۴)؛ میرکمالی و همکاران (۲۰۱۴)؛ باقریان فر و همکاران (۲۰۱۶) و عباس‌پور و همکاران (۲۰۱۸) همسو بوده و نتایج این پژوهش‌ها را مورد تأیید و تصدیق قرار داده است.

متغیر انگیزه و پیشرفت تحصیلی با اندازه اثر ۰/۵۶ و ۰/۵۸ به ترتیب چهارمین و پنجمین متغیری بود که در خوش‌بینی تحصیلی مؤثر بود. در این زمینه نتایج بررسی‌ها بیانگر این است که بین خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان با انگیزه و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. در این راستا؛ ارن و همکاران (۲۰۱۴) در این زمینه بیان می‌کنند که انگیزه پیشرفت با نیاز به تسلط بر تکالیف دشوار، بهتر عمل کردن از دیگران و تبعیت از معیارهای بالای برتری در ارتباط می‌باشد؛ بنابراین، داشتن انگیزه پیشرفت بالا موجب می‌شود فرد از حداکثر توان خود برای رسیدن به اهداف استفاده کند و به دنبال آن به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یابد که این موضوع به‌نوبه خود موجب افزایش خوش‌بینی می‌گردد.

متغیر انگیزه و پیشرفت تحصیلی با اندازه اثر ۰/۵۶ و ۰/۵۸ به ترتیب چهارمین و پنجمین متغیری بود که در خوش‌بینی تحصیلی مؤثر بود. در این زمینه نتایج بررسی‌ها بیانگر این است که بین خوش‌بینی علمی دانش‌آموزان با انگیزه و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. در این راستا؛ بررسی مبانی تجربی پژوهش بیانگر این است که داشتن انگیزه پیشرفت بالا موجب می‌شود فرد از حداکثر توان خود برای رسیدن به اهداف استفاده کند و به دنبال آن به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یابد که این موضوع به‌نوبه خود موجب افزایش خوش‌بینی می‌گردد. نتایج حاصل از این یافته پژوهشی با یافته‌های پژوهش صنوبر و همکاران (۲۰۱۸)؛ غلامی‌پور و همکاران، (۲۰۱۸)؛ اصفهانی و صادقی (۲۰۱۹) همسو بوده و نتایج این پژوهش‌ها را مورد تأیید و تصدیق قرار داده است. در این خصوص، یافته‌های پژوهش فتحي و همکاران (۲۰۲۳) بیانگر این است که بین مؤلفه‌های خودکارآمدی معلم و خوش‌بینی تحصیلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و تأکید تحصیلی، اعتماد و اثربخشی معلمان قابلیت تبیین و پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان را دارد.

به‌طور کلی؛ یافته‌های این پژوهش بیانگر این بود که برای تقویت خوش‌بینی تحصیلی می‌بایست بر روی جو روان‌شناختی و سازمانی متمرکز شد، زیرا موجب ایجاد جو آموزشی دوستانه‌ای برای فراگیران می‌شود که این موضوع در پژوهش انکوکازی و مپیتی (۲۰۲۳) هم مورد تأیید قرار گرفته است.

بر این اساس، به مدیران و مسئولان سازمان‌های آموزشی پیشنهاد می‌گردد که برای توسعه خوش‌بینی تحصیلی می‌بایست در گام نخست؛ به متغیرهای اعتماد، تأکید علمی، خودکارآمدی، انگیزش و پیشرفت تحصیلی توجهی ویژه شود و با حمایت و پشتیبانی‌های سازمانی اعم از مادی و انسانی در راستای تحقق و ایجاد اعتماد سازمانی برنامه‌های مدون را طرح‌ریزی کرده تا روح اعتماد و خودکارآمدی در نظام آموزشی دمیده شود تا از این طریق موجبات رشد و توسعه خوش‌بینی تحصیلی در نظام آموزشی کشور فراهم گردد. این نتیجه پژوهشی با نتایج پژوهش عباس‌پور و همکاران (۲۰۱۸) همسو بوده و نتایج این پژوهش را تأیید و تصدیق کرده است. همچنین؛ مرور نظام‌مند مقالات بیانگر این بود که پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه خوش‌بینی تحصیلی از لحاظ تنوع روش‌شناسی بسیار محدود بود و بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه با روش‌های کمی و میدانی انجام‌شده و نیاز به انجام پژوهش‌های کیفی در زمینه خوش‌بینی تحصیلی در سازمان‌های آموزشی کاملاً امری مشهود و ضروری به نظر می‌رسد.

پژوهش حاضر، مانند هر پژوهشی دیگر دارای یک سری محدودیت‌ها از قبیل: وجود یکی سری تبیین‌ها و نتایج نامرتبط با شیوه تحلیل، عدم گزارش پیش‌شرط‌های لازم برای اجرای برخی تکنیک‌های تحلیلی بود. هرچند پژوهشگران تلاش کرده‌اند تا بررسی‌های دقیق و عمیقی جهت شناسایی مطالعات مربوطه انجام دهند، ولی درعین حال، این احتمال وجود دارد که پژوهشی نادیده گرفته‌شده باشد یا به دلایلی از قبیل: لاتین بودن مقالات یا نداشتن معیارهای ورود در تجزیه و تحلیل فراتحلیل انجام‌شده قرار نگرفته باشد. با توجه به یافته‌های پژوهش، به محققان پیشنهاد می‌شود آن پنج دسته از عواملی که اندازه اثر بالا (بیشتر از ۰/۵۰) دارند، در سازمان‌های آموزشی مورد مطالعه تجربی قرار دهند و همچنین با استفاده از تحلیل کیفی (روش فراترکیب) عوامل مؤثر و پیامدهای خوش‌بینی

تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد و در ادامه یافته‌های فراتحلیل را با نتایج فراترکیب مقایسه شود تا اطمینان بیشتری در زمینه عوامل مؤثر و پیامدهای خوش‌بینی تحصیلی در نظام آموزشی ایران حاصل شود.

References

- Abbaspour, A., & Barati, H. (2018). The Effect of Leadership Style on Organizational Optimism by Mediating Role of Psychological Climate. *Positive Psychology Research*, 4(1), 49-62. DOI: [10.22108/PPLS.2018.106895.1236](https://doi.org/10.22108/PPLS.2018.106895.1236) (Text in Persian)
- Abbaspour, A., & Barati, H. (2018). The Effect of Leadership Style on Organizational Optimism by Mediating Role of Psychological Climate. *Positive Psychology Research*, 4(1), 49-62. DOI: [20.1001.1.24764248.1397.4.1.5.0](https://doi.org/20.1001.1.24764248.1397.4.1.5.0) (Text in Persian)
- Abbaspour, A., Barati, H., Rahimian, H., Abdollahi, H., & Asadzadeh, H. (2018). Women's Optimism: Role of Psychological Climate and Psychological Capital. *Women's Health Bulletin*, 5(3), 1-6. <https://doi.org/10.5812/whb.64166>
- Abbaspour, A; & Brati, H. (2020). *Optimism and the psychology of optimism in the organization: basics, approaches and research achievements*. Tehran: Center for Public Administration Education.
- Abbaspour, A; Barati, H; Rahimian, H., Abdollahi, H., & Asadzadeh, H. (2018). Designing an Academic Optimism Causal Model Based on Psychological Capital Components by mediating psychological climate among the Students of Farhangian University. *Birjand University of Medical Sciences*, 25(2), 115-125. <http://journal.bums.ac.ir/article-1-2398-en.html> (Text in Persian)
- Ahmadi, H., Jadidi, H., & Khalaatbari, J. (2020). Desogmomp a model of academic engagement based on academic optimism and achievement motivation through mediating of school wellbeing and academic bouncy. *Journal of Modern Psychological Researches*, 14(56), 1-23. [20.1001.1.27173852.1398.14.56.1.0](https://doi.org/20.1001.1.27173852.1398.14.56.1.0) (Text in Persian)
- Alipour Esfahani, N., & Sadeghi, A. (2020). The role of Career Optimism and Adaptability in Academic Achievement of Students. *Positive Psychology Research*, 6(1), 1-12. DOI: [10.22108/PPLS.2020.120957.1865](https://doi.org/10.22108/PPLS.2020.120957.1865) (Text in Persian)
- Arguedas, M. & Daradoumis (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational technology and society*, 19(2), 87-103. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.87>
- Baghianfar, M; Deghani, M; & Javadipour, M. (2016). The ability to predict the academic optimism of teachers in Yasouj city based on the components of technological leadership of managers and acceptance of educational innovations. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 10(2), 9-26. <https://sanad.iau.ir/Journal/edu/Article/857271> (Text in Persian)
- Bahadori Jahromi, S., Cheraghpour, R., & Payan, S. (2019). Predicting the academic performance based on academic vitality, achievement motivation and academic optimism in students. *Educational researches*, 14(60), 19-34. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.20290.1498> (Text in Persian)
- Bakhshi Parikhani, S., Gramipour, M., & Hamedinasab, S. (2017). Psychometric properties of the questionnaire optimism school science and its relationship with the student's academic optimism, self-efficacy and achievement motivation among students in Ardabil. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(29), 23-46. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.20290.1498> (Text in Persian)
- Barati, H. (2018). *Designing an organizational optimism model based on individual, psychological and organizational components in Farhangian University of South Khorasan Province*. PhD Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University. (Text in Persian)
- Barati, H. (2019). Examining the Role of Psychological Climate in the Relationship between Management Style and Organizational Optimism—A Case Study of Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 8(1), 79-98. DOI: [20.1001.1.2423494.1398.8.1.4.5](https://doi.org/20.1001.1.2423494.1398.8.1.4.5) (Text in Persian)
- Biondi-Zoccai, G (2018). *Diagnostic meta-analysis : a useful tool for clinical decision-making*. (Farzad, V., Zare, H., Zare, S Translators). Tehran: Arjmand (2023) (Text in Persian)
- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1889035>

- Boz, A., & Saylik, A. (2021). The Impact of Enabling School Structure on Academic Optimism: Mediating Role of Altruistic Behaviors. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 137-154. DOI: 10.12973/ijem.7.1.137
- Brown, R. S. (2014). *Does Optimism pass on to the Employees? The impact of Supervisor optimism on employees in small and medium sized businesses* (Doctoral dissertation, University of Texas--Pan American).
- Callaway, P. (2007). *The relationship of organizational trust and job satisfaction: An analysis in the US federal work force*. Universal Publishers.
- Chen, Y., Chen, D. & Wang, E. (2018). Political uncertainty and firm's information environment. *Journal of Accounting and Public Policy*, 25(7), 39-64. <https://doi.org/10.1016/j.jaccpubpol.2018.01.005>
- Erdoğan, M. Y. (2021). The Mediating Role of Academic Achievement in the Relationship between Optimism (Life Orientation) and Life Satisfaction. *Eğitim ve Bilim*, 46(205). DOI: 10.15390/EB.2020.8998
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Ebrahimi Galedar, D. (2023). An Investigation of the Relationship between Teacher Self-efficacy and Teacher Academic Optimism among Iranian EFL Teachers: A Structural Equation Modelling Approach. *Language and Translation Studies (LTS)*, 55(4), 33-63. DOI: [20.1001.1.22285202.1401.55.4.2.2](https://doi.org/10.1001.1.22285202.1401.55.4.2.2)
- Galindo, C. L., & Sanders, M. G. (2021). Teachers' academic optimism and professional practice in an urban full-service community high school. *Journal of Educational Change*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09430-6>.
- Gholamipour, Mozghan; Tohidi, A; & Askarzadeh, Q. (2018). Academic hope with progress and academic motivation with the mediating role of academic optimism of married female students. *Education in Law Enforcement Sciences*, 6(21), 145-172. <https://sid.ir/paper/524058/fa> (Text in Persian)
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Hales, S. D., & Johnson, J. A. (2018). Dispositional optimism and luck attributions: Implications for philosophical theories of luck. *Philosophical Psychology*, 31(7), 1027-1045. <https://doi.org/10.1080/09515089.2018.1474344>
- Homaini Demirchi, A; MirKamali, S, M; & Ezzati, M (2014). Investigating the relationship between distributed leadership and academic optimism of elementary school teachers in public boys' schools in Tehran, *Educational Leadership and Management Quarterly*, 9(4), 127-148. <https://sanad.iau.ir/Journal/edu/Article/857472> (Text in Persian)
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and teacher education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hoy, W. K., & Smith, P. A. (2007). Influence: A key to successful leadership. *The International Journal of Educational Management*, 21, 158-167. <https://doi.org/10.1108/09513540710729944>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>.
- Hosseini, S. F., Talebzadeh Shushtri, L., Khamsan, A. (2022). Designing educational package for students' academic optimism based on Shannon Moran's theory. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 18(1), 7-32. DOI: [10.22051/JONTOE.2021.32334.3098](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2021.32334.3098) (Text in Persian)
- Jaekel, D., Seiger, C. P., Orth, U., & Wiese, B. S. (2012). Social support reciprocity and occupational self-efficacy beliefs during mothers' organizational re-entry. *Journal of vocational behavior*, 80(2), 390-399. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.12.001>
- Jafari, U, K; & Berimani, A. (2019). The relationship between organizational health and social responsibility with the mediating role of academic optimism in teachers. *Sociological Research*, 14(4), <https://sanad.iau.ir/Journal/soc/Article/867734117-138>. (Text in Persian)
- Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2018). Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand. *International Journal of Educational Management*. 43(1), 27-45. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0233>
- Lee, E., Joo, J. & Rn, P. (2018). The moderating role of leader member exchange in the relationships between emotional labor and burnout. *Asian Nursing Research*, 12, 56- 61. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2018.02.002>

- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228. <https://doi.org/10.1108/09578230810863271>
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors* (Doctoral dissertation, Auburn University).
- Mollaie, F., Hejazi, M., Yosefi Afrashteh, M., & Morovvati, Z. (2020). Mediating Role of Cognitive Flexibility on Relation of Academic Optimism, with Academic Vitality, Among High School Girl Students of Zanjan. *Education Strategies in Medical Sciences*, 13(1), 43-52. <http://edcbmj.ir/article-1-2103-en.html> (Text in Persian)
- Ncokazi, A., & Mpiti, P. T. (2023). Critical Evaluation of the Relationship between the Need for Achievement and Entrepreneurship Performance: Risk-Taking Propensity, Entrepreneurial Independence and Motivation. DOI: 10.5772/intechopen.105620
- Nourabadi, S., & Kariman, F. (2021). Investigating the relationship between hidden curriculum and academic optimism in upper secondary school students. *Revista Tempos e Espacos Educacao*, 14(33). <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16086>
- Peterson, C., & Chang, E. C. (2003). Optimism and flourishing. In J. Haidt & C. Keyes (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 55-79). <https://doi.org/10.1037/10594-003>
- Petitti, D. B. (2001). Approaches to heterogeneity in meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 20(36), 25-33. <https://doi.org/10.1002/sim.1091>
- sán, P., Salavera, C., & Quílez-Robres, A. (2022). Self-Efficacy, Optimism, and Academic Performance as Psychoeducational Variables: Mediation Approach in Students. *Children*, 9(3), 420. <https://doi.org/10.3390/children9030420>
- Schmidt, F. L., Hunter, J. E., & Pearlman, K. (1982). Assessing the economic impact of personnel programs on workforce productivity. *Personnel Psychology*, 35(2), 333-347. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1982.tb02199.x>
- Senobar, A., Kasir, S., TaghaviNasab, A., & Raeisi, E. (2018). The role of cognitive and metacognitive learning strategies, academic optimism and academic engagement in predicting academic vitality of nursing students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 149-155. DOI: [10.29252/edcbmj.11.02.19](https://doi.org/10.29252/edcbmj.11.02.19) (Text in Persian)
- Shahbaziyan Khonig, A., Samimi, Z., Habibi Kaleybar, R. (2018). Discrimination of Students with High and Low Academic Vitality based on Academic Optimism and Goal Orientation. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 14(1), 247-267. DOI: [10.22051/JONTOE.2018.15882.1845](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2018.15882.1845) (Text in Persian)
- Shahriari H, Zare H, Aliakbari Dehkordi M, Sarami Foroushani G. (2018). Effectiveness of Cognitive-Behavioral Interventions in the Treatment of Generalized Anxiety Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *JRUMS*; 17 (5) :461-478 URL: <http://journal.rums.ac.ir/article-1-3947-fa.html>
- Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535-550. <https://doi.org/10.1002/per.755>
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*. 51 (2), 150-175. <https://doi.org/10.1108/09578231311304689>
- Usán, P., Salavera, C., & Quílez-Robres, A. (2022). Self-Efficacy, Optimism, and Academic Performance as Psychoeducational Variables: Mediation Approach in Students. *Children*, 9(3), 420. <https://doi.org/10.3390/children9030420>
- Wu, H. C. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools*. The Ohio State University.
- Yousefvand, M., Ghadampour, E., Sadeghi, M., & Gholamrezaei, S. (2019). Role of Academic Optimism, Locus of Control (Internal-External) and Academic Engagement (Cognitive-Behavioral-Motivational) in the Prediction Academic Resilience. *Journal of Modern Psychological Researches*, 14(55), 252-276. DOI: [20.1001.1.27173852.1398.14.55.12.9](https://doi.org/10.27173852.1398.14.55.12.9) (Text in Persian)
- Yuan, W., & Wang, L. (2016). Optimism and attributional style impact on the relationship between general insecurity and mental health. *Personality and Individual Differences*, 101, 312-317. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.005>

Zahed Babelan, A., & Karimianpour, G. (2020). The Relationship between Academic Optimism and Buoyance, the Mediator Role of Academic Self-efficacy. *Educational and Scholastic studies*, 9(1), 149-170. DOI: [20.1001.1.2423494.1399.9.1.7.5](https://doi.org/10.1001.1.2423494.1399.9.1.7.5) (Text in Persian).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

