

A Meta-Analysis of Studies on Variables Related to Academic Buoyancy in Students Based on Research Conducted in Iran

Afshin Afzali  **Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: afzali.afshin@basu.ac.ir**Abolghasem Yaghoobi** 

Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics & Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: yaghoobi@basu.ac.ir

Khosro Rashid 

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: khosrorashid@basu.ac.ir

Seyed Hessam Mousavi 

M.A. in Educational Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: s.mousavi@eco.basu.ac.ir

Mohamad Aref Pilehvarpoor 

M.A. in Educational Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: m.pilehvarpour@eco.basu.ac.ir

Abstract

In recent years, many researchers have examined the relationship between various variables and academic buoyancy. This study analyzes and reviews the meta-analytic relationship between different variables and academic buoyancy among upper secondary school students. Among Iranian articles (2014–2024) that used correlational statistical methods, 50 articles were examined based on title and abstract, and finally, 16 articles were selected as the final sample according to qualitative and content criteria. Data on effect sizes, sample sizes, and moderator variables were extracted from each article. A random-effects model was used to combine effect sizes, and differences between studies were assessed using the Q test and the I² index. Publication bias was examined using funnel plots. The Duval and Tweedie trim-and-fill test in both fixed- and random-effects models indicated no evidence of publication bias. The Q value obtained in the heterogeneity test was significant at the 0.05 level; therefore, the null hypothesis was rejected with 95% confidence, indicating that the studies were heterogeneous. Based on the meta-analysis results, classroom organization, academic resilience, academic self-efficacy, and school well-being had the largest effect sizes with academic buoyancy, demonstrating a strong relationship with this variable. Affective component, school value, wisdom, and family emotional climate had the smallest effect sizes in relation to academic buoyancy, indicating a weak relationship with this variable.

Keywords: Academic buoyancy, Meta-analysis, Effect size, Students

Cite this Article: Afzali, A., Yaghoobi, A., Rashid, Kh., Mousavi, S.H., & Pilehvarpoor, M.A. (2025). A Meta-Analysis of Studies on Variables Related to Academic Buoyancy in Students Based on Research Conducted in Iran. *Educational Psychology*, 21(77), 37-61. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.81466.4055>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

Student academic success depends not only on instructional quality but also on students' resilience and ability to manage academic challenges. Academic buoyancy has emerged as a critical construct, referring to students' ability to successfully navigate routine academic setbacks while maintaining effective performance (Aloka et.al., 2022). This concept includes five dimensions: commitment, calmness, self-confidence, coordination, and control, which collectively help students withstand academic pressures (Oner et.al., 2024).

Grounded in positive psychology, academic buoyancy emphasizes growth, well-being, and adaptive coping, highlighting essential skills for managing stressors such as workload, deadlines, and performance expectations (Weißenfels et.al., 2023). Students with high academic buoyancy demonstrate better mental health, stronger motivation, and higher self-efficacy, perceiving challenges as opportunities for growth rather than obstacles (Hirvonen et.al., 2019).

Research shows that academic buoyancy is shaped by emotional and social support, participation in school activities, and individual traits like self-regulation and self-efficacy (Martin et.al., 2010; Kiani & Karimianpour, 2019). Motivational factors, including confidence, engagement, coordination, and calmness, also enhance academic buoyancy (Kritikos & Giovazolias, 2022). Despite extensive studies, there is a lack of comprehensive quantitative synthesis examining the strength and stability of these relationships, making meta-analytic research essential.

Literature Review

Motivational factors such as self-confidence, coordination, commitment, and composure have consistently been identified as key predictors of academic buoyancy. Prior levels of academic buoyancy also influence subsequent buoyancy, indicating that students who believe in their abilities and effectively manage study processes are better equipped to cope with setbacks (Kritikos & Giovazolias, 2022). International research highlights the benefits of academic buoyancy: Alfonso Di and Weiping Yang (2021) found that it is associated with higher achievement and motivation in Filipino high school students. Hirvonen et.al. (2020) reported that high buoyancy predicts greater motivation, reduced boredom, and lower expectations of failure in elementary students. Martin and Marsh (2020) demonstrated that prior

academic buoyancy reduces future academic difficulties, while past difficulties do not increase future buoyancy. Potoaine et.al. (2020) concluded that enhancing academic buoyancy reduces minor academic problems and supports academic progress.

Iranian studies confirm similar findings. Qarizadeh et.al. (2024) showed that spiritual care significantly enhances both academic buoyancy and students' flourishing. Shojaei et.al. (2023) reported that social competence and academic well-being directly influence academic buoyancy and performance. Fatehi et.al. (2023) demonstrated that Brainstorming and TRIZ training improve academic engagement and buoyancy. Shakeri-Nasab et.al. (2023) found that cognitive restructuring and self-regulated learning strategies positively affect buoyancy. Sanei-Tabas et.al. (2022) indicated that flipped learning increases academic hope and buoyancy. Bahraini Moghim Jiroft et.al. (2023) highlighted that cognitive-behavioral and schema-focused interventions enhance buoyancy, while Safari et.al. (2023) showed constructivist teaching methods increase both interest and buoyancy. Furthermore, Kamayi et.al. (2020) and Hosseinchari et.al. (2019) found that achievement goals, emotional and social self-efficacy, and mastery-oriented goal orientation are significant predictors of academic buoyancy. Ghadampour and Biranvand (2017) reported that meaning-centered therapy enhances happiness and academic satisfaction, illustrating the role of psychological interventions in promoting buoyancy. Collectively, these studies indicate that academic buoyancy is a central factor in improving performance, reducing problems, and increasing motivation and satisfaction.

Methods

This study used a meta-analytic approach to integrate findings on academic buoyancy (Homan, 2008). Articles were identified via systematic searches in Google Scholar, Magiran, Noormags, and the Comprehensive Portal of Humanities. Inclusion criteria were:

1. Published in Iran between 2014 and 2024.
2. Correlation designs examining variable relationships.
3. Validated and standardized measurement instruments.

After screening 50 studies, 16 met quality criteria. Data were analyzed in Comprehensive Meta-Analysis 3 (CMA3) using a random-effects model. Heterogeneity was assessed with the Q-test and I^2 index, and publication bias was evaluated via funnel plots.

Results

1. Funnel plot analysis indicated no significant publication bias.
2. Heterogeneity tests ($Q=623.932$, $df=45$, $p<0.01$; $I^2=95.175\%$) showed substantial variability across studies.
3. Largest effect sizes: classroom organization ($g=2.333$) and academic resilience ($g=1.663$).
4. Smallest effects: affective component ($g=0.16$) and school value ($g=0.18$).
5. Overall effect sizes: 0.742 (fixed-effects) and 0.791 (random-effects), both significant ($p<0.05$).

Discussion and Conclusion

The meta-analysis confirms that academic buoyancy is influenced by multiple interrelated factors. Classroom organization, academic resilience, self-efficacy, and school well-being emerged as the most influential, while affective components and perceived school value had smaller effects. These findings align with prior research emphasizing the importance of structured and supportive educational environments in enhancing students' capacity to manage routine challenges (Hirvonen et.al., 2019; Martin et.al., 2010).

International evidence indicates that resilient students experience improved mental health, stronger motivation, and higher self-efficacy, allowing them to transform challenges into opportunities for growth (Vishnufels et.al., 2023; Kritikos & Giovazolias, 2022). Iranian studies similarly show that interventions such as meaning-centered therapy, flipped learning, and cognitive-behavioral strategies significantly improve academic buoyancy (Qarizadeh et.al., 2024; Shojaei et.al., 2023; Sanei-Tabas et.al., 2022).

Practically, creating organized, supportive classrooms and implementing programs to strengthen resilience and self-efficacy can enhance academic buoyancy. Integrating psychological and motivational strategies allows students to navigate routine academic challenges effectively, improving both achievement and well-being (Aloka et.al., 2022).

In conclusion, academic buoyancy connects students' personal resources, motivational factors, and supportive school environments to academic success. This meta-analysis provides evidence for targeted interventions, emphasizing holistic approaches that integrate cognitive, emotional, and environmental supports to foster resilient, motivated learners.

فرا تحلیل مطالعات انجام شده در مورد متغیرهای مرتبط با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان بر اساس پژوهش های انجام شده در ایران

افشین افضلی *

نویسنده مسئول، دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: afzali.afshin@basu.ac.ir

ابوالقاسم یعقوبی

استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: yaghoobi@basu.ac.ir

خسرو رشید

دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: khosrorashid@basu.ac.ir

سید حسام موسوی

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: s.mousavi@eco.basu.ac.ir

محمد عارف

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: m.pilehvarpour@eco.basu.ac.ir

پילה و رپور

چکیده

در سال های اخیر پژوهشگران زیادی به بررسی رابطه ی متغیرهای مختلف با سرزندگی تحصیلی پرداخته اند. این پژوهش به تحلیل و بررسی فراتحلیلی رابطه ی متغیرهای مختلف با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم می پردازد. در این پژوهش از بین مقالات ایرانی (۱۴۰۳-۱۳۹۳) که از روش آماری همبستگی استفاده شده است، ۵۰ مقاله بر اساس عنوان و چکیده مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت ۱۶ مقاله با توجه به معیارهای کیفی و محتوایی به عنوان نمونه نهایی انتخاب شد و تحلیل داده های مربوط به اندازه اثر، تعداد نمونه و متغیرهای تعدیل کننده از هر مقاله استخراج شد. برای ترکیب اندازه اثرها از مدل اثرات تصادفی استفاده شد و تفاوت های بین مطالعات با آزمون Q و شاخص I² بررسی شد کنترل سوگیری انتشار با استفاده از نمودارهای قیفی بررسی شد. آزمون اصلاح برازش دووال توئیدی در مدل های اثرات ثابت و تصادفی نشان داد که سوگیری انتشار وجود ندارد. مقدار Q به دست آمده در آزمون ناهمگنی مطالعات، حاکی از معنی داری آن در سطح ۰/۰۵ بود؛ از این رو، فرضیه صفر با ۹۵ درصد اطمینان رد می شود و می توان نتیجه گرفت که پژوهش های انجام شده ناهمگون هستند. بر اساس نتایج فراتحلیل، متغیرهای سازمان دهی کلاس، تاب آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی مدرسه، بالاترین اندازه اثر را با متغیر سرزندگی تحصیلی دارند. این یافته ها نشان دهنده رابطه قوی میان این متغیرها و سرزندگی تحصیلی است. متغیرهای مؤلفه عاطفی، ارزش مدرسه، خردمندی و جو عاطفی خانواده، کمترین اندازه اثر را نسبت به متغیر سرزندگی تحصیلی دارند. این امر بیانگر رابطه ضعیف میان این متغیرها و سرزندگی تحصیلی است.

کلیدواژه ها: سرزندگی تحصیلی، فراتحلیل، اندازه اثر، دانش آموزان

استناد به این مقاله: افشین، افضلی، یعقوبی، ابوالقاسم، رشید، خسرو، موسوی، سیدحسام، و پيله و رپور، محمدعارف. (۱۴۰۴). فراتحلیل مطالعات انجام شده در مورد متغیرهای مرتبط با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان بر اساس پژوهش های انجام شده در ایران. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۱(۷۷)، ۳۷-۶۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.81466.4055>

مقدمه

موفقیت تحصیلی نه تنها به کیفیت آموزش بلکه به انرژی و تاب‌آوری دانش‌آموزان در مواجهه با موانع روزمره نیز بستگی دارد؛ بنابراین، سرزندگی تحصیلی^۱ ظرفیت دانش‌آموزان برای عبور از چالش‌های تحصیلی روزمره به‌عنوان سنگ بنای محیط‌های یادگیری مؤثر پدیدار می‌شود (Aloka et al., 2022). سرزندگی تحصیلی به‌عنوان توانایی دانش‌آموزان برای مقابله با چالش‌های روزمره آموزشی تعریف شده است.

این مفهوم شامل پنج عامل کلیدی است: تعهد، آرامش، اعتمادبه‌نفس، هماهنگی و کنترل، که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در برابر فشارهای تحصیلی مقاومت کنند و عملکرد خود را حفظ نمایند (Owner et al., 2024).

سرزندگی تحصیلی که ریشه در تمرکز روانشناسی مثبت بر رشد و رفاه دارد، مهارت‌های خاصی را که دانش‌آموزان برای مدیریت فشارهایی مانند حجم کار، محدودیت‌های زمانی و خواسته‌های کلاس درس به آن‌ها متکی هستند، برجسته می‌کند (Wishnefels et al., 2023). وقتی دانش‌آموزان احساس می‌کنند که قادر به غلبه بر این موانع روزمره هستند، سلامت روان بهتر، انگیزه بالاتر و خودکارآمدی قوی‌تری را گزارش می‌کنند (Solberg et al., 2012؛ Hironen et al., 2019). به این ترتیب، سرزندگی تحصیلی شکاف بین مقابله با عوامل استرس‌زای روزمره و پیشرفت در محیط‌های آموزشی را پر می‌کند (Sara et al., 2013).

درک چگونگی توسعه ظرفیت انطباقی سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان، هدف اصلی روانشناسی مدرسه است (Mega et al., 2014). دانش‌آموزان سرزنده به‌جای اینکه مشکلات تحصیلی را به‌عنوان نشانه‌ای از شکست تلقی کنند با چالش‌ها به‌عنوان فرصت‌هایی برای رشد رفتار می‌کنند (Colley et al., 2015؛ Kingsford-Smith., 2024).

این قابلیت می‌تواند به‌عنوان یکی از استعداد‌های یادگیرندگان در نظر گرفته شود که به آن‌ها کمک می‌کند تا در برابر تهدیدها و فشارهای تحصیلی سازگار شوند. احساس نشاط و پویایی در فرآیند یادگیری یک تجربه روان‌شناختی خاص است که در آن افراد شور و اشتیاق بیشتری نسبت به مسیر تحصیلی خود احساس می‌کنند (صادقی و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵).

شواهد نشان می‌دهد که سرزندگی یک دانش‌آموز توسط عواملی در سه سطح شکل می‌گیرد: (۱) روابط عمیق خانوادگی و همسالان، به‌ویژه پیوندهای دلبستگی که در اوایل زندگی شکل می‌گیرند (Bowlby, 1969 cited in Kaplan, 2006) (۲) مشارکت در فعالیت‌های مدرسه (Martin & Marsh, 2009) و (۳) ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی مانند خودتنظیمی و خودکارآمدی (Martin et al., 2010؛ کیانی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۸). با توجه به نقش حیاتی سرزندگی تحصیلی در تقویت سلامت روان و موفقیت تحصیلی، شناسایی و تقویت این پیشایندها برای کمک به دانش‌آموزان در مواجهه مؤثر با چالش‌های معمول کلاس درس ضروری است (Hironen et al., 2019).

در پژوهش‌های گذشته، چندین عامل انگیزشی مانند اعتمادبه‌نفس که از طریق خودکارآمدی بالا ارزیابی می‌شود (Martin et al., 2010)، هماهنگی (برنامه‌ریزی دقیق)، تعهد (پشتکار قوی)، و آرامش (اضطراب کم) به‌عنوان عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی گزارش شده‌اند. همچنین، بیان شده است که سرزندگی تحصیلی قبلی تا حدی بر سرزندگی تحصیلی بعدی تأثیرگذار است (Kritikou & Giovazolias, 2022) این یافته‌ها تأکید می‌کنند که دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود اعتقاد دارند، فرآیندهای مطالعه خود را به‌طور مؤثر مدیریت می‌کنند و آرامش عاطفی خود را حفظ می‌کنند، برای مقابله با شکست‌های تحصیلی معمول، مجهزتر هستند.

پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت بررسی یافته‌های قبلی، پیشینه پژوهشی در این حوزه به شرح زیر است؛ WeipengYang and JesusAlfonso (2021) در پژوهشی با موضوع سرزندگی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و موفقیت تحصیلی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی فیلیپینی نشان دادند که سرزندگی تحصیلی با سطوح بالاتر موفقیت تحصیلی و جهت‌گیری‌های انگیزشی مرتبط است. Hirvonen و همکاران (2020) نیز در بررسی نقش سرزندگی تحصیلی و احساسات در انتظارات و رفتارهای مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی، دریافتند که سرزندگی تحصیلی بالا با انگیزه تحصیلی بیشتر و کاهش بی‌حوصلگی و یأس ارتباط دارد و در نتیجه، انتظارات شکست پایین‌تری را پیش‌بینی می‌کند. Martin and Marsh (2020) در پژوهشی با عنوان روابط متقابل پیشرفت تحصیلی و مشکلات تحصیلی، نشان دادند که سرزندگی تحصیلی پیشین می‌تواند دشواری‌های تحصیلی آینده را کاهش دهد، اما

دشواری‌های تحصیلی گذشته، افزایش سرزندگی تحصیلی در آینده را پیش‌بینی نمی‌کند. Putwain و همکاران (2020) نیز در مطالعه‌ای با عنوان آیا سرزندگی تحصیلی از موفقیت در برابر مشکلات جزئی تحصیلی محافظت می‌کند؟ نتیجه گرفتند که تقویت سرزندگی تحصیلی منجر به کاهش مشکلات تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود.

در مطالعات داخلی، قاری‌زاده و همکاران (۱۴۰۳) اثربخشی مراقبت معنوی و تئوری انتخاب بر شکوفایی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که مراقبت معنوی نقش مؤثری در افزایش سرزندگی تحصیلی و شکوفایی دانش‌آموزان دارد. شجاعی و همکاران (۱۴۰۲) در بررسی نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین شایستگی اجتماعی، بهزیستی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، به این نتیجه رسیدند که این عوامل به‌طور مستقیم بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی تأثیرگذار هستند. فاتحی و همکاران (۱۴۰۲) نیز اثربخشی آموزش بارش مغزی و تریز بر درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی را مقایسه کردند و دریافتند که سرزندگی تحصیلی پس از آموزش، تفاوت معناداری را نسبت به گروه کنترل نشان می‌دهد. شاکری‌نسب و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی دیگر، تأثیر بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کردند و نشان دادند که هر دو روش تأثیر مثبتی بر سرزندگی تحصیلی دارند. صانعی طبس و همکاران (۱۴۰۱) نیز در مطالعه‌ای نشان دادند که آموزش یادگیری معکوس می‌تواند امید به تحصیل و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. بحرینی مقیم جیرفت و همکاران (۱۴۰۲) نیز اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری و آموزش راهبردهای طرح‌واره محور کمال‌گرایی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی را بررسی کردند و نشان دادند که این آموزش‌ها تفاوت معناداری در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. صفری و همکاران (۱۴۰۲) تأثیر تدریس به شیوه سازنده‌گرایی بر علاقه به درس، سرزندگی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه را مورد مطالعه قرار دادند و دریافتند که روش‌های آموزش سازنده‌گرایی به‌طور معناداری بر سرزندگی تحصیلی و انگیزه دانش‌آموزان اثرگذار است. همچنین، کمایی و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پرداختند. نتایج نشان داد که اهداف پیشرفت و سرزندگی تحصیلی هر دو تأثیر مستقیم و معناداری بر عملکرد تحصیلی دارند. حسینی‌چاری و همکاران (۱۳۹۸) در

پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی عاطفی و اجتماعی، به طور مستقیم و با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف از نوع تسلط‌گرایش، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبتی برای سرزندگی تحصیلی هستند. به طور کلی، این تحقیقات نشان می‌دهند که سرزندگی تحصیلی یک عامل کلیدی در بهبود عملکرد تحصیلی، کاهش مشکلات تحصیلی، و افزایش انگیزه و رضایت دانش‌آموزان است. قدم‌پور و بیرانوند (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی با عنوان «اثر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان» نشان دادند که آموزش معنادرمانی منجر به افزایش شادکامی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

سرزندگی تحصیلی، به دلیل نقش حیاتی‌اش در ارتقای تاب‌آوری، تعامل و موفقیت بلندمدت دانش‌آموزان، توجه فزاینده‌ای را به خود جلب کرده است. با وجود تعداد زیاد مطالعات تجربی که به بررسی این موضوع می‌پردازند، این حوزه فاقد یک ترکیب جامع است که قدرت و ثبات این روابط را در زمینه‌ها و جمعیت‌های متنوع، کمی کند؛ بنابراین، یک رویکرد فراتحلیلی برای ادغام یافته‌های پراکنده، حل تناقضات روش‌شناختی و شناسایی عوامل تعدیل‌کننده که بر اثربخشی مداخلات مختلف تأثیر می‌گذارند، ضروری است. این مقاله با جمع‌آوری اندازه‌های اثر، نه تنها روشن می‌کند که کدام متغیرها بیشترین تأثیر را بر سرزندگی تحصیلی دارند بلکه شکاف‌های موجود در ادبیات را نیز مشخص می‌کند و اولویت‌های تحقیقاتی آینده را هدایت می‌کند. از این منظر، این فراتحلیل سهمی به موقع و ضروری در علم تاب‌آوری آموزشی ایفا می‌کند و چارچوب‌های نظری و کاربردهای عملی را با هدف تقویت موفقیت تحصیلی پایدار ارائه می‌دهد.

روش

این پژوهش از روش فراتحلیل برای ترکیب و تحلیل نتایج مطالعات مختلف در حوزه سرزندگی تحصیلی استفاده کرده است. هدف از این روش، ترکیب داده‌های چندین مطالعه و دستیابی یک تصویر کلی و شفاف از یک موضوع پژوهشی، بسیار مفیدتر و مؤثرتر از تعریف طرح‌های پژوهشی جدید در آن موضوع است (هومن، ۱۳۸۷). برای جستجو و انتخاب مقالات، از پایگاه‌های داده‌ای معتبر شامل Magiran، Google Scholar، noormags و پرتال جامع علوم انسانی استفاده شد.

۱. مقالاتی که در بازه زمانی ۱۳۹۳ تا ۱۴۰۳ در ایران منتشر شده‌اند. ۲. مقالاتی که از روش آماری همبستگی بهره برده‌اند، زیرا این روش امکان بررسی روابط بین متغیرها را

فراهم می‌کند و با اهداف پژوهش حاضر همخوانی دارد. ۳. مقالاتی که از ابزارهای سنجش معتبر و تأیید شده استفاده کرده‌اند تا از دقت و روایی نتایج حاصل از پژوهش‌ها اطمینان حاصل شود. در مرحله نخست، ۵۰ مقاله بر اساس عنوان و چکیده مورد بررسی قرار گرفتند. این مرحله شامل حذف مقالاتی بود که به لحاظ روش شناختی یا موضوعی با اهداف پژوهش حاضر همخوانی نداشتند. پس از غربال‌گری اولیه، مقالاتی که دارای روش پژوهشی ضعیف، نمونه‌های نامعتبر، یا ابزارهای سنجش نامشخص بودند، کنار گذاشته شدند. در نهایت، ۱۶ مقاله با توجه به معیارهای کیفی و محتوایی به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. این مقالات شامل پژوهش‌هایی بودند که دارای حجم نمونه مناسب، روش تحلیل آماری دقیق، و یافته‌های مرتبط با موضوع مورد بررسی بودند. علاوه بر این، اطمینان حاصل شد که مطالعات انتخاب شده به جنبه‌های مختلف موضوع پرداخته و نتایج آن‌ها از انسجام علمی لازم برخوردار است. برای تحلیل داده‌ها، ابتدا اطلاعات جمع‌آوری شده در نرم‌افزار (CMA3) وارد و پردازش شد. در این پژوهش، از مدل اثرات تصادفی برای ترکیب اندازه اثرها استفاده گردید تا تفاوت‌های احتمالی بین مطالعات لحاظ شود. ناهمگنی بین مطالعات از طریق آزمون Q و شاخص I^2 مورد بررسی قرار گرفت و برای تحلیل سوگیری انتشار، نمودارهای قیفی ترسیم و تحلیل شدند. به منظور کاهش سوگیری در انتخاب مطالعات، یک پروتکل مشخص و دقیق تدوین شد. در نهایت، نتایج به دست آمده با توجه به مبانی نظری و یافته‌های پیشین تفسیر شدند و عواملی که می‌توانند بر سرزندگی تحصیلی تأثیرگذار باشند، شناسایی و تحلیل شدند.

یافته‌ها

*اطلاعات توصیفی: در ادامه، خلاصه‌ای از اطلاعات توصیفی تحقیقات بررسی شده در قالب یک جدول ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات تفصیلی پیرامون پژوهش‌های مورد استفاده در فراتحلیل

عنوان مقاله	مشخصات نویسندگان	سال چاپ	متغیرها	مقدار آزمون آماری	حجم نمونه	جنسیت
۱	کمایی،	۱۳۹۹	عملکرد تحصیلی	۰/۳۸	۳۰۲	دختر

عنوان مقاله	مشخصات نویسندگان	سال چاپ	متغیرها	مقدار آزمون آماری	حجم نمونه	جنسیت
رابطه‌ی علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر	عسکری، حیدری، نادری، مکوندی		اهداف تبیری	۰/۵۱		
			اهداف پیشرفت	۰/۴۴		
			اهداف اجتنابی	۰/۲۶		
مدیریت کلاس درس به‌عنوان مؤلفه‌ای از مدیریت مدرسه: پیش‌بینی عملکرد و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان	حاجی تبار فیروزجایی	۱۳۹۹	مدیریت کلاس سازمان‌دهی کلاس	۰/۵۷ ۰/۷۶	۳۲۰	مختلط
			نظم و انضباط دانش‌آموزان	۰/۵۱		
پیش‌بینی بهزیستی مدرسه بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش‌آموزان	بیان فر، وفايي نژاد	۱۴۰۰	خودکارآمدی تنیدگی تحصیلی	۰/۳۷۲ -۰/۵۴۷	۳۲۰	دختر
			بهزیستی مدرسه	۰/۵۸۷		
رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی و جو عاطفی خانواده با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجیگری تاب‌آوری تحصیلی	رضی، اسدی مجره	۱۴۰۱	جهت‌گیری گفت‌و شنود جهت‌گیری همنوایی جو عاطفی خانواده	۰/۲۷۱ ۰/۲۰۵ ۰/۳۵۹	۳۷۸	مختلط (۱۹۱ دختر) (۱۸۷ پسر)
			تاب‌آوری تحصیلی	۰/۳۲۵		
رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی گرانه نیازهای روان‌شناختی پایه	ویس کرمی، میر دری‌کوند، قره ویسی، سلیمانی	۱۳۹۸	خودکارآمدی تحصیلی نیازهای روان‌شناختی پایه	۰/۶۲ ۰/۵۱	۳۶۴	دختر
نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه بین	ملانی، حجازی،	۱۳۹۹	ذهن آگاهی اشتیاق تحصیلی	۰/۴۴ ۰/۲۸	۴۰۰	دختر

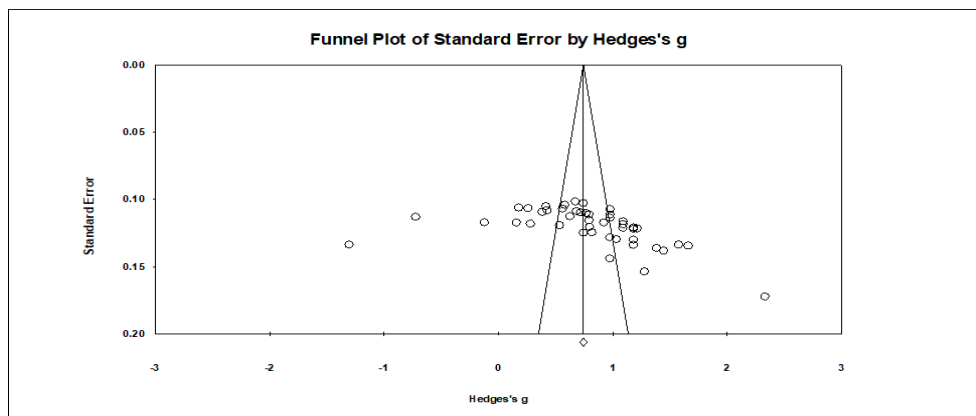
عنوان مقاله	مشخصات نویسندگان	سال چاپ	متغیرها	مقدار آزمون آماری	حجم نمونه	جنسیت
اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر	افراشته، مروتی					
رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی	تمنایی فر، قهرودی	۱۴۰۱	خودتنظیمی خودکارآمدی تاب‌آوری تحصیلی	۰/۳۴ ۰/۳۷ ۰/۶۴	۳۷۵	مختلط (۱۷۸ پسر) (۱۹۷ دختر)
رابطه‌ی حمایت اجتماعی ادراک‌شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه	مرادی، عالی پور، طریفی، حسینی، عباسیان	۱۳۹۷	حمایت اجتماعی ادراک‌شده ارزش مدرسه درآمیزی با کار مدرسه	۰/۲۱ ۰/۰۹ ۰/۱۳	۳۵۸	مختلط (۱۷۱ پسر) (۱۸۷ دختر)
پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی	شیخ‌الاسلامی	۱۴۰۱	حمایت تحصیلی خود پنداره تحصیلی	۰/۵۴ ۰/۴۴	۲۴۰	مختلط
نقش واسطه‌ای شادکامی در رابطه میان امید و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی	صدوقی، حسام پور	۱۳۹۸	شادکامی خودکارآمدی تحصیلی امید	۰/۴۴ ۰/۳۲ ۰/۳۵	۴۳۱	مختلط (۱۸۷ پسر) (۲۴۴ دختر)
پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه	جلیلیان، عظیم پور، قلی زاده	۱۳۹۷	اشتیاق تحصیلی سرسختی روان‌شناختی	۰/۴۶ ۰/۴۴	۳۰۲	مختلط (۱۶۸ پسر) (۱۳۴ دختر)
	فخاریان،	۱۳۹۹	جو عاطفی خانواده	۰/۱۹	۳۴۷	دختر

عنوان مقاله	مشخصات نویسندگان	سال چاپ	متغیرها	مقدار آزمون آماری	حجم نمونه	جنسیت
پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی	یعقوبی، حاجبی، محقق		درگیری تحصیلی	۰/۳۰		
پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس امید به زندگی، شادکامی و معنا در دانش‌آموزان	شادکام، زنگنه مطلق، یعقوبی، پیرانی، محقق	۱۴۰۱	امید به زندگی معنا شادکامی	۰/۵۱ ۰/۵۲ ۰/۴۸	۳۷۰	دختر
حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی	مرادی، دهقانی زاده، سلیمانی خشاب	۱۳۹۴	حمایت اجتماعی ادراک‌شده باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۸ ۰/۴۴	۳۸۴	مختلط (۱۹۸ پسر) (۱۸۶ دختر)
رابطه‌ی خردمندی با بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان	ذبیحی، حصاری، چاجی، زارع مقدم	۱۳۹۶	خردمندی مؤلفه شناختی بهزیستی روان‌شناختی	۰/۱۴ -۰/۰۶ ۰/۳۵	۲۹۳	مختلط (۱۲۰ پسر) (۱۷۳ دختر)
نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه	اوضاعی، عظیم پور، امام‌جمعه	۱۳۹۸	کیفیت زندگی در مدرسه	۰/۴۸	۳۵۴	پسر

یافته‌های فراتحلیل

داده‌های به‌دست آمده از مطالعات انتخاب شده، جهت تجزیه و تحلیل وارد نرم افزار CMA3 گردید. در ادامه یافته‌ها با استفاده از شاخص‌های معتبر ارائه می‌گردد.

نمودار ۱. نمودار کیفی خطای استاندارد با انحراف معیار از میانگین برای شاخص هگز



نمودار کیفی، به منظور تعیین مطالعاتی که برای ایجاد تقارن در نمودار باید اضافه شوند، ارائه شده است. این نمودار نشان می‌دهد که سوگیری در انتشار وجود ندارد و نیازی به افزودن موردی برای رفع سوگیری انتشار وجود ندارد.

جدول ۲. نتایج آزمون ناهمگونی مطالعات

مدل	مقدار Q	Df	مقدار p	I^2
ثابت	۹۳۲/۶۲۳	۴۵	۰/۰۰۰۱	۹۵/۱۷۵

بر اساس نتایج آزمون ناهمگونی مطالعات که در جدول دو ذکر شده است، مقدار Q برای ۱۶ مطالعه با درجه آزادی ۴۵ برابر با ۹۳۲/۶۲۳ است که در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین، فرض صفر ناهمگونی مطالعات تأیید می‌شود. همچنین، مقدار شاخص I^2 نیز برابر با ۹۵/۱۷۵ است که نشان‌دهنده تأثیر ناهمگونی مطالعات بر ۹۵/۱۷۵ درصد از تغییرات کل است.

جدول ۳. شاخص‌های آماری و مقدار اندازه اثر برای هر پژوهش

نام پژوهشگر	سال	متغیر	شاخص‌های آماری		
			هگز g	واریانس	ارزش Z
رضی، اسدی مجره	۱۴۰۱	جهت‌گیری گفت‌و شنود	۰/۵۶۲	۰/۰۱۱	۵/۲۴۸
		جهت‌گیری همنوایی	۰/۴۱۸	۰/۰۱۱	۳/۹۷۰
		جو عاطفی خانواده	۰/۷۶۸	۰/۰۱۲	۶/۹۵۲
		تاب‌آوری تحصیلی	۰/۶۸۶	۰/۰۱۲	۶/۲۹۴
تمنایی فر، قهروردی	۱۴۰۱	خودتنظیمی	۰/۷۷۲	۰/۰۱۲	۶/۵۵۸
		خودکارآمدی	۰/۷۵۹	۰/۰۱۲	۷/۱۳۶
		تاب‌آوری تحصیلی	۱/۶۶۳	۰/۰۱۸	۱۲/۳۴۴
		حمایت تحصیلی	۱/۲۷۹	۰/۰۲۴	۸/۳۱۳
شیخ‌الاسلامی	۱۴۰۱	خود پنداره تحصیلی	۰/۹۷۷	۰/۰۲۱	۶/۷۷۴
		امید به زندگی	۱/۱۸۳	۰/۰۱۵	۹/۷۷۰
		معنا	۱/۲۱۵	۰/۰۱۵	۹/۹۶۲
		شادکامی	۱/۰۹۲	۰/۰۱۴	۹/۱۹۵
شادکام و همکاران	۱۴۰۱	خودکارآمدی	۰/۸۰۰	۰/۰۱۵	۶/۶۲۳
		تنیدگی تحصیلی	-۰/۳۰۴	۰/۰۱۸	-۹/۷۳۹
		بهزیستی مدرسه	۱/۴۴۷	۰/۰۱۹	۱۰/۴۵۱
		عملکرد تحصیلی	۰/۸۲۰	۰/۰۱۶	۶/۵۷۱
کمایی و همکاران	۱۳۹۹	اهداف تبجری	۱/۱۸۳	۰/۰۱۸	۸/۸۱۹
		اهداف عملکردی	۰/۹۷۸	۰/۰۱۷	۷/۶۰۸
		اهداف اجتنابی	۰/۵۳۷	۰/۰۱۴	۴/۴۹۶
		مدیریت کلاس	۱/۳۸۴	۰/۰۱۹	۱۰/۱۴۹
حاجی تبار، فیروزآبادی	۱۳۹۹	سازمان‌دهی کلاس	۲/۳۳۳	۰/۰۳۰	۱۳/۵۳۱
		نظم و انضباط دانش‌آموزان	۱/۱۸۳	۰/۰۱۷	۹/۰۸۰
		ذهن آگاهی	۰/۹۷۸	۰/۰۱۲	۸/۸۶۷
		اشتقاق تحصیلی	۰/۵۸۲	۰/۰۱۱	۵/۵۷۹
ملائی و همکاران	۱۳۹۹	جو عاطفی خانواده	۰/۳۸۶	۰/۰۱۲	۳/۵۲۴
		درگیری تحصیلی	۰/۶۲۸	۰/۰۱۳	۵/۵۶۴
		خود کارآمدی تحصیلی	۰/۷۹۵	۰/۰۱۳	۶/۶۸۲
		خودکارآمدی تحصیلی	۱/۵۷۷	۰/۰۱۸	۱۱/۷۸۰
فخاریان و همکاران	۱۳۹۸	نیازهای روان‌شناختی پایه	۱/۱۸۳	۰/۰۱۵	۹/۶۹۰
		شادکامی	۰/۹۷۸	۰/۰۱۲	۹/۱۰۳
		خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۷۴	۰/۰۱۰	۶/۶۲۰
		شادکامی	۰/۹۷۸	۰/۰۱۲	۹/۱۰۳
ویس کرمی و همکاران	۱۳۹۸	خودکارآمدی تحصیلی	۱/۵۷۷	۰/۰۱۸	۱۱/۷۸۰
		نیازهای روان‌شناختی پایه	۱/۱۸۳	۰/۰۱۵	۹/۶۹۰
		شادکامی	۰/۹۷۸	۰/۰۱۲	۹/۱۰۳
		خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۷۴	۰/۰۱۰	۶/۶۲۰
صدوقی، حسام پور	۱۳۹۸	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۷۴	۰/۰۱۰	۶/۶۲۰
		شادکامی	۰/۹۷۸	۰/۰۱۲	۹/۱۰۳
		نیازهای روان‌شناختی پایه	۱/۱۸۳	۰/۰۱۵	۹/۶۹۰
		خودکارآمدی تحصیلی	۱/۵۷۷	۰/۰۱۸	۱۱/۷۸۰

نام پژوهشگر	سال	متغیر	شاخص‌های آماری		
			هگز g	واریانس	ارزش Z
		امید	۰/۷۴۶	۰/۰۱۱	۷/۲۴۱
		کیفیت زندگی در مدرسه	۱/۰۹۲	۰/۰۱۵	۸/۹۹۳
اوضاعی و همکاران	۱۳۹۸	فرسودگی تحصیلی	-۰/۷۲۲	۰/۰۱۳	-۶/۳۷۰
		تاب‌آوری تحصیلی	۰/۹۲۴	۰/۰۱۴	۷/۸۶۹
		حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۴۲۹	۰/۰۱۲	۳/۹۵۷
مرادی و همکاران	۱۳۹۷	ارزش مدرسه	۰/۱۸۰	۰/۰۱۱	۱/۶۹۶
		درآمیزی با کار مدرسه	۰/۲۶۲	۰/۰۱۱	۲/۴۴۹
جلیلیان و همکاران	۱۳۹۷	اشتیاق تحصیلی	۱/۰۳۴	۰/۰۱۷	۷/۹۵۴
		سرسختی روان‌شناختی	۰/۹۷۸	۰/۰۱۷	۷/۶۰۸
ذبیحی حصاری و همکاران	۱۳۹۶	خردمندی	۰/۲۸۲	۰/۰۱۴	۲/۳۸۴
		مؤلفه شناختی	-۰/۱۲۰	۰/۰۱۴	-۱/۰۲۲
		مؤلفه انعکاسی	۰/۷۴۵	۰/۰۱۶	۵/۹۶۰
		مؤلفه عاطفی	۰/۱۶۰	۰/۰۱۴	۱/۳۶۲
مرادی و همکاران	۱۳۹۴	حمایت اجتماعی ادراک شده	۱/۰۹۲	۰/۰۱۴	۹/۳۶۹
		باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۹۷۸	۰/۰۱۳	۸/۵۸۸
ثابت			۰/۷۴۲	۰/۰۰۰۱	۴۲/۴۲۲
تصادفی			۰/۷۹۲	۰/۰۰۰۶	۹/۹۲۵

جدول (۳) مقدار اندازه اثر هر مطالعه و شاخص آماری مرتبط با آن را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در جدول، اندازه اثر و Z محاسبه شده برای ۴۱ متغیر از ۴۶ متغیر در سطح آلفا ۰/۰۱ معنادار است. همچنین بر اساس نتایج به دست آمده بیشترین اندازه اثر بر اساس شاخص g هگز مربوط به سازمان‌دهی کلاس (حاجی تبار، فیروزآبادی، ۹۹) با شاخص هگز ۲/۳۳۳، تاب‌آوری تحصیلی (تمنایی فر، قهروردی، ۱۴۰۱) با شاخص هگز ۱/۶۶۳، و همچنین کمترین اندازه اثر مربوط به متغیرهای مؤلفه عاطفی (ذبیحی حصاری و همکاران، ۹۶) با شاخص هگز ۰/۱۶۰، ارزش مدرسه (مرادی و همکاران، ۹۷) با شاخص هگز ۰/۱۸۰ است.

جدول ۴. اندازه اثر کلی مطالعات بر اساس مدل ثابت و تصادفی

اندازه اثر و سطح اطمینان ۹۵ درصد	آزمون معنی داری (دو دامنه)	مدل	تعداد متغیر	اندازه اثر	حد پایین	حد بالا	اندازه Z	اندازه p
ثابت	۰/۷۴۲	۴۶	۰/۷۰۷	۰/۷۷۶	۴۲/۴۲۲	۰/۰۰۰۱		
تصادفی	۰/۷۹۱	۴۶	۰/۶۳۵	۰/۹۴۷	۹/۹۲۵	۰/۰۰۰۱		

جدول شماره (۴) نشان می‌دهد که مقدار Z در مدل ثابت برابر با ۴۲/۴۲۲ و در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار است. همچنین در مدل تصادفی نیز مقدار Z برابر با ۹/۹۲۵ و در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار است. در مدل ثابت اندازه اثر کلی برابر با ۰/۷۴۲ و در مدل تصادفی مقدار برابر با ۰/۷۹۱ است.

برای هر یک از مطالعات انجام شده، بر اساس داده‌های موجود، به صورت جداگانه شاخص اندازه اثر، حد بالا و پایین، مقدار زد و معنی داری آن‌ها محاسبه شده است. نتایج این محاسبات در جدول زیر آمده است.

جدول ۵. معیار تفسیر اندازه اثر استاندارد (اقتباس از دلاور، ۱۳۹۵)

تفسیر اندازه اثر	مقدار r	مقدار d
کم	۰/۱	۰/۲
متوسط	۰/۳	۰/۵
زیاد	۰/۵	۰/۸

با توجه به جدول (۵) اندازه اثر کلی برای همه مطالعات در مدل ثابت و تصادفی در سطح بالایی قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف ارزیابی پژوهش‌های انجام شده در حیطه سرزندگی تحصیلی و با بهره‌گیری از روش فرا تحلیل انجام شد. ضرورت انجام مطالعات فرا تحلیل به منظور جمع‌بندی نتایج تحقیقات انجام شده در یک حوزه خاص یا درباره یک متغیر مشخص مشهود است، به ویژه زمانی که نتایج تحقیقات متفاوت و متناقض باشند. فرا تحلیل با استفاده از روشی ویژه، نتایج تحقیقات انجام شده را ترکیب کرده و یک نتیجه کلی ارائه می‌دهد. فرا تحلیل حاضر درباره سرزندگی تحصیلی نشان داد که این متغیر تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد.

متغیرهایی مانند سازمان‌دهی کلاس، تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی مدرسه بیشترین تأثیر را بر سرزندگی تحصیلی دارند، درحالی‌که مؤلفه عاطفی، ارزش مدرسه و خردمندی کمترین میزان اثر را نشان داده‌اند. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین (Wang & Holcombe, 2006؛ Martin & Marsh, 2010) هم‌خوانی دارد و نشان می‌دهد که محیط آموزشی ساختارمند، حمایت‌های روان‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی، نقش مهمی در افزایش سرزندگی تحصیلی دارند. سازمان‌دهی مؤثر کلاس و جو حمایتی آن می‌تواند احساس تعلق و انگیزه را در دانش‌آموزان تقویت کند (Jang et al., 2016)، و تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی نیز به مقابله بهتر با چالش‌های تحصیلی کمک می‌کند (Masten, 2014؛ Bandura, 1997). تحلیل مطالعات داخلی نیز این نتایج را تأیید می‌کند، به‌ویژه پژوهش‌های حاجی‌تبار و فیروزآبادی (۱۳۹۹) که نقش سازمان‌دهی کلاس را در افزایش انگیزه تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی برجسته کرده‌اند. همچنین، تمنایی‌فر و قهروردی (۱۴۰۱) نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی تأثیر قابل‌توجهی در بهبود عملکرد تحصیلی دارد. از سوی دیگر، نتایج نشان داد که متغیرهایی مانند ارزش مدرسه (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷) و مؤلفه عاطفی (ذبیحی حصاری و همکاران، ۱۳۹۶) کمترین تأثیر را در افزایش سرزندگی تحصیلی دارند. پژوهش کمایی و همکاران (۱۳۹۹) نیز تأکید کرده است که اهداف پیشرفت تأثیر معناداری بر عملکرد تحصیلی دارند، اما نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در این رابطه، نسبت به سایر عوامل محدودتر است. تحلیل مطالعات بین‌المللی نیز این نتایج را تأیید می‌کند. Martin and Marsh (2020) نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی پیشین می‌تواند دشواری‌های تحصیلی آینده را کاهش دهد، اما دشواری‌های تحصیلی گذشته، افزایش سرزندگی تحصیلی را تضمین نمی‌کند. Hirvonen و همکاران (2019) نیز بیان کرده‌اند که دانش‌آموزانی که سطح بالایی از سرزندگی تحصیلی دارند، انگیزه تحصیلی بیشتر و سطوح پایین‌تری از یأس و بی‌حوصلگی را تجربه می‌کنند. Borenstien و همکاران (2009) نیز بر نقش ساختار محیط آموزشی و عوامل روان‌شناختی در افزایش تاب‌آوری تحصیلی تأکید کرده‌اند. تحلیل ناهمگنی مطالعات نشان داد که میزان Q به‌دست‌آمده معنادار است، که این مسئله بیانگر ناهمگنی مطالعات بررسی‌شده است. همچنین، مقدار شاخص I^2 (معادل ۹۵٫۱۷۵٪) نشان داد که بخش عمده‌ای از تغییرات در یافته‌های پژوهش‌های مختلف، ناشی از تفاوت در نمونه‌ها و روش‌های پژوهشی آن‌هاست. بررسی نمودار کیفی و آزمون دووال و توفیدی نشان داد که سوگیری انتشار در مطالعات وجود

ندارد و اندازه اثر به دست آمده معتبر است. با توجه به یافته‌های این پژوهش، سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با تأکید بر عواملی مانند خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری و حمایت‌های مدرسه‌ای، استراتژی‌های مؤثرتری برای ارتقای این متغیر تدوین کنند. همچنین، مداخلاتی که بر سازمان‌دهی کلاس و جو عاطفی آن متمرکز باشند، می‌توانند انگیزه و تعاملات مثبت دانش‌آموزان را افزایش دهند. با این حال، پژوهش حاضر دارای دو محدودیت است: تمرکز این مطالعه بر دانش‌آموزان متوسطه دوم بوده و یافته‌های حاصل ممکن است برای دیگر سطوح تحصیلی به طور کامل قابل تعمیم نباشد. دوم، این پژوهش صرفاً بر مطالعات همبستگی متکی بوده است. در تحقیقات آینده پیشنهاد می‌شود که مطالعاتی با روش‌های تجربی و گروه‌های سنی متنوع‌تر انجام شود تا درک جامع‌تری از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی به دست آید و راهکارهای مؤثرتری برای بهبود آن ارائه شود. بر اساس این یافته‌ها، تحقیقات آینده باید به دو شکاف پیرامون تا درک ما از سرزندگی تحصیلی را افزایش دهند. اول، طرح‌های طولی و تجربی برای فراتر رفتن از داده‌های همبستگی و ایجاد مسیرهای علی بین پیش‌بینی‌کننده‌های کلیدی مانند سازمان‌دهی کلاس درس، خودکارآمدی و حمایت‌های مدرسه و پیامدهای سرزندگی تحصیلی بعدی مورد نیاز است. دوم، مطالعات کیفی و روش‌های ترکیبی می‌توانند مکانیسم‌هایی را که از طریق آن‌ها جو عاطفی، ارزش مدرسه و تاب‌آوری فردی در سرزندگی تحصیلی نقش دارند، آشکار کنند و ناهمگونی بالای مشاهده شده در یافته‌های قبلی را مورد توجه قرار دهند. ادامه تحقیقات در این حوزه می‌تواند به بهبود کیفیت آموزشی و ارتقای انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان منجر شود.

تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان فرا تحلیل مطالعات انجام شده در مورد متغیرهای مرتبط با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان بر اساس پژوهش‌های انجام شده در ایران با حمایت دانشگاه بوعلی سینا همدان است. با تشکر از تمامی پژوهشگران حوزه علم و دانش.

منابع

- بحرینی مقیم جیرفت، نسرین، گل‌پرور، محسن و آقایی، اصغر. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری با آموزش راهبردهای طرحواره‌محور کمال‌گرایی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. *نشریه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۴(۱۰)، ۲۷۵-۲۸۹.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2023.42744.5095>
- حسینچاری، مسعود، قزل‌بیگلر، فتنه و جوکار، بهرام. (۱۳۹۸). تعامل معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲)، ۴۵-۸۵.
<https://doi.org/10.22054/jep.2019.26393.2022>
- دلاور، علی. (۱۳۹۵). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- سانعی طبس، منیژه، سانعی طبس، خدیجه و گواهی، زهرا. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش یادگیری معکوس بر امید به تحصیل و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول در درس علوم تجربی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۶۹، ۱۲۵-۱۳۴.
- شاکری‌نسب، محسن، مهدیان، حسین و قاسمی‌مطلق، مهدی. (۱۴۰۲). مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲(۳۶)، ۲۸۵-۳۰۳.
<https://doi.org/10.22034/jei.2023.362880.2458>
- شجاعی، آمنه، حاجی‌بخچالی، علیرضا، مکتبی، غلامحسین و شهدی‌بیلاق، منیجه. (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین شایستگی اجتماعی، بهزیستی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر بهبهان. *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۱۲(۱۰)، ۲۱-۳۲.
- صفری، مصطفی، عابدینی بلترک، میمنت و صفار حیدری، حجت. (۱۴۰۲). تأثیر تدریس به شیوه سازنده‌گرایی بر علاقه به درس، سرزندگی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه. *نشریه علوم تربیتی*، ۳۰(۲)، ۱۲۱-۱۴۲.
- صادقی، مسعود و خلیلی‌گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۹-۱۷.
<https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.9.17-9>
- قاری‌زاده، طیب، محمدی‌فر، محمدعلی و فتحی‌آذر، اسکندر. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی مراقبت معنوی و تئوری انتخاب بر شکوفایی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه*

- پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۹(۷۳)، ۲۲۷-۲۳۶.
<https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.56781.5614>
 قدم‌پور، عزت‌اله، حسنونند، فضل‌اله، عبد‌الهی مقدم، مریم و شاکرمی، امین. (۱۳۹۹). تبیین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی با میانجی‌گری عشق به یادگیری، عزت‌نفس و مهارت‌های خودتنظیمی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۵۷)، ۷۱-
<https://doi.org/10.22054/jep.2021.40800.2633.95>
 قدم‌پور، عزت‌اله و بیرانوند، کبری. (۱۳۹۶). اثر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. تازه‌های علوم شناختی، ۱۹(۴)، ۴۳-۵۶.
 فخاریان، جمیله، یعقوبی، ابوالقاسم، ضرغام حاجبی، مجید و محقق، حسین. (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۳(۲)، ۲۴۰۱-۲۳۹۱.
<https://doi.org/10.22038/mjms.2020.16166>
 فاتحی‌سینه‌سر، نخستین، گلدوست، و تکلوی. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش بارش مغزی و تریز بر درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. آموزش و ارزشیابی، ۶۳(۱۶)، ۸۰-۱۰۰.
 فولادی، اسما، کجباف، محمدباقر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۱(۴۲)، ۳۷-۵۳.
 کابینی‌مقدم، سلیمان، انتصارفومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهل‌کار. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۵۰)، ۱۷۱-
<https://doi.org/10.22054/jep.2019.37913.2510.193>
 کمایی، عاطفه، عسگری، پرویز، حیدری، علیرضا، نادری، فرح و مکوندی، بهنام. (۱۳۹۹). رابطه علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(۴۸)، ۱۰۹-۱۲۵.
 کیانی، احمدرضا و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۸). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه، ۸(۱)، ۱۷۳-
<https://doi.org/10.22098/jsp.2019.802.191>
 کهزادی، محمد، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه و جدیدی، هوشنگ. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزشی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان.

پژوهش‌های
برنامه
درسی،
(۱)۱۱،
۲۰۹-۲۳۲.
<https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6330>

References

- Agudo, J. D. D. M., & De Dios, J. (2018). *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Aloka, P. J. O., Ossai, O. V., & Amedu, A. N. (2022). Relationship between self-handicapping and academic buoyancy among final year students in secondary schools. *EUREKA: Social and Humanities*, (4), 58–66. <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2022.002451>
- Bahreini Maqim Jiroft, N., Golparvar, M., & Aghaei, A. (2023). Comparison of the effectiveness of cognitive-behavioral training with schema-focused strategies on academic perfectionism and academic vitality of female high school students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(10), 275–289. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.42744.5095> [In Persian]
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470743386>
- Cho, E., Leen, D., Lee, J. H., Bae, B. H., & Jeong, S. M. (2014). Meaning in life and school adjustment: Testing the mediating effects of problem-focused coping and self-acceptance. **Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114*, 777–781. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.784>
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, 40, 3958–3965. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y>
- Delavar, A. (2016). *Research methods in psychology and educational sciences*. Tehran: Virayesh Publishing. [In Persian]
- Fakhariyan, J., Yaghoubi, A., Zargham Hajabi, M., & Mohaqqueqi, H. (2020). Predicting academic vitality based on family emotional climate, academic engagement, and academic self-efficacy. *Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 63(2), 2391–2401. <https://doi.org/10.22038/mjms.2020.16166> [In Persian]
- Fatehi-Sinesar, N., Goldust, V., & Takloui, V. (2023). Comparison of brainstorming and TRIZ training on academic engagement and vitality of students. *Education and Evaluation*, 63(16), 80–100. [In Persian]
- Fouladi, E., Kajbaf, M., & Ghomrani, A. (2018). Effectiveness of academic vitality training on academic achievement and self-efficacy of female students. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 11(42), 37–53. [In Persian]
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(1), 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003>
- Ghadampour, E., & Biranvand, K. (2017). Effect of meaning-centered therapy on happiness and academic vitality of students. *Cognitive Science Updates*, 19(4), 43–56. [In Persian]
- Ghadampour, E., Hasanvand, F., Abdollahi Moghaddam, M., & Shakerami, A. (2020). Explaining a model of academic vitality based on self-handicapping with mediators: love of learning, self-esteem, and self-regulation skills.

- Quarterly Journal of Educational Psychology*, 16(57), 71–95. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.40800.2633> [In Persian]
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948–963. <https://doi.org/10.1111/bjep.12336>
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students: Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.012>
- Homan, H. A. (2008). *A practical guide to meta-analysis in applied research*. Saamt. [In Persian]
- Hoseinchari, M., Qezel-Biglou, F., & Jokar, B. (2019). Teacher-student interaction and self-efficacy with academic vitality: The mediating role of goal orientation. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 15(52), 45–85. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.26393.2022> [In Persian]
- İpek Öner, M., & Erden, A. M. (2024). Academic buoyancy: A scale development and validation study. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 298–336. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1417508>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2016). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but the combination of both that does the job. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.002>
- Kabini-Moghadam, S., Entesarfomeni, G., Hejazi, M., & Asadzadeh, H. (2018). Effectiveness of self-regulated learning strategies in increasing academic vitality and conscientiousness of procrastinating students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 14(50), 171–193. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.37913.2510> [In Persian]
- Kahzadi, M., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., & Jadidi, H. (2021). Effectiveness of academic responsibility training program on students' academic vitality. *Curriculum Studies Research*, 11(1), 209–232. <https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6330> [In Persian]
- Kamayi, A., Asgari, P., Heidari, A., Naderi, F., & Makvandi, B. (2020). Causal relationship between achievement goals and academic performance through academic vitality mediation in female students. *Educational Systems Research*, 14(48), 109–125. [In Persian]
- Khalaf, M. A., & Abulela, M. A. (2021). The Academic Buoyancy Scale: Measurement invariance across culture and gender in Egyptian and Omani undergraduates. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2121–2131. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.2121>
- Kiani, A., & Karimianpour, G. (2019). Role of school life quality and academic self-regulation in predicting students' academic vitality. *School Psychology*, 8(1), 173–191. <https://doi.org/10.22098/jsp.2019.802> [In Persian]
- Kingsford-Smith, A. A., Alonzo, D., Beswick, K., Loughland, T., & Roberts, P. (2024). Perceived autonomy support as a predictor of rural students' academic buoyancy and academic self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104516. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104516>
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 157–162. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301–312. <https://doi.org/10.1177/0165025419885027>
- 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? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473–496. <https://doi.org/10.1348/000709910X486376>
- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L. E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 123–128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.006>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Oner, M. İ., & Erden, A. M. (2024). Academic buoyancy: A scale development and validation study. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 298–336. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1417508>
- Qarizadeh, T., Mohammadi-Far, M., & Fathi-Azar, E. (2024). Comparison of the effectiveness of spiritual care and choice theory on flourishing and academic vitality of students. *Quarterly Journal of Modern Psychological Research*, 19(73), 227–236. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.40800.2633> [In Persian]
- Sadeghi, M., & Khalili-Geshnigani, Z. (2016). Role of self-directed learning dimensions in predicting academic vitality of students at Lorestan University of Medical Sciences. *Medical Education Research*, 8(2), 9–17. <https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.9> [In Persian]
- Safari, M., Abedini-Baltork, M., & Safar Heidari, H. (2023). Effect of constructivist teaching on interest in lessons, academic vitality, and school engagement. *Journal of Educational Sciences*, 30(2), 121–142. [In Persian]
- Sanei Tabas, M., Sanei Tabas, K., & Gavahi, Z. (2022). Effectiveness of flipped learning on academic hope and vitality of male middle school students in science. *Cognitive Science Updates*, 69, 125–134. [In Persian]
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa, K. M. (2013). Well-being, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239–248. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>
- Shakeri-Nasab, M., Mahdian, H., & Ghasemi-Motlagh, M. (2023). Comparison of cognitive reconstruction training and self-regulated learning strategies on academic vitality of students. *Quarterly Journal of Educational Studies*, 12(36), 285303. <https://doi.org/10.22034/jei.2023.362880.2458> [In Persian]

- Shojaei, A., Haji-Yakhchali, A., Maktabi, G., & Shahdi-Yeylaq, M. (2023). The mediating role of adolescent positive development in the relationship between social competence, educational well-being, and academic vitality. *Ruyesh Psychology Journal*, 12(10), 21–32. [In Persian]
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 407–417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.01.006>
- Weißenfels, M., Hoffmann, D., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role? *Current Psychology*, 42, 23422–23436. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03488-y>