



Research in Teaching

Print ISSN: 2476-5686 | Online ISSN: 2476-5600

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



A Model of Antecedents and Consequences of Enhancing Teachers' Psychological Capital: A Meta-Synthesis Approach

Jamal Haji¹ , Ali Khaleghkhah^{2*} , Mahdi Moeinikia³ , Hossein Taghavi Qarabulagh⁴

¹ Ph.D. Candidate of Educational Administration, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: Jamalhaji72@yahoo.com

² Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: alikhaleg@gmail.com

³ Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: m_moeinikia@uma.ac.ir

⁴ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: Taqavi2004@gmail.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 10 April 2025
Received in revised form
07 November 2026
Accepted 29 April 2026
Available online 22 June
2026

Keywords:

Antecedents,
Consequences,
psychological capital,
teachers,

ABSTRACT

Objective This qualitative study aimed to present a comprehensive model of the antecedents and consequences of enhancing teachers' psychological capital using a meta-synthesis approach based on the seven-step method proposed by Sandelowski and Barroso.

Method: The research population comprised all relevant Iranian and international studies on teachers' psychological capital published between 2010 and 2025. A systematic search was conducted across major international databases (Scopus, ScienceDirect, Springer, Wiley Online Library, PubMed, ERIC, Sage Journals, Emerald, Elsevier, Web of Science, ResearchGate, and Google Scholar) and Persian databases (SID, Noormags, Magiran, IranDoc, Civilica, and the Comprehensive Portal of Humanities).

Results: The thematic analysis extracted 234 initial codes, organized into 29 sub-categories and four main categories of antecedents: 1) Individual factors (personal characteristics, personality traits, ethical commitment, coping mechanisms, mental health, self-development skills, and benefiting from other intangible capitals); 2) Organizational factors (leadership, organizational culture/climate, talent management, organizational support, managerial behaviors/attitudes, workplace interactions, empowerment programs, and school physical environment); 3) Occupational factors (job characteristics, job engagement, and teaching success experiences); and 4) Environmental factors (economic conditions/support and parent-teacher interactions). Regarding outcomes, four key dimensions emerged: 1) Individual outcomes (psychological well-being, personal growth, and moral development); 2) Occupational outcomes (positive job attitudes and occupational well-being); 3) Organizational outcomes (enhanced workplace interactions and school effectiveness); and 4) Educational outcomes (student achievement and effective teaching).

Conclusions: The findings indicate that enhancing teachers' psychological capital is a multi-level phenomenon influenced by individual, organizational, occupational, and environmental factors, leading to outcomes across personal, professional, institutional, and educational domains.

Cite this article: Haji, J., khaleghkhah, A., Moeinikia, M., & Taghavi Qarabulagh, H. (2026). A Model of Antecedents and Consequences of Enhancing Teachers' Psychological Capital: A Meta-Synthesis Approach. *Research in Teaching*, 14(2), 24-55. <https://doi.org/10.22034/trj.2026.143450.2169>



© The Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: <https://doi.org/10.22034/trj.2026.143450.2169>

Introduction

Psychological capital (PsyCap), comprising hope, optimism, self-efficacy, and resilience, has emerged as a pivotal construct in organizational behavior due to its robust association with attitudes, behaviors, and performance at individual, team, and organizational levels (Luthans & Youssef, 2007; Newman et al., 2014; Nguyen et al., 2024). Within educational settings, teachers' psychological capital is particularly critical as it directly influences teaching effectiveness, student achievement, and overall school climate. Research has demonstrated that enhanced PsyCap leads to increased organizational commitment (Larson & Luthans, 2006; Luthans et al., 2008), reduced absenteeism (Avey et al., 2016), improved mental and physical health (Baron, 2016), higher job satisfaction (Kurt & Demirbolat, 2019), enhanced workplace interactions (Tsaur et al., 2019), and greater well-being (Kun & Gadanez, 2022). Despite growing scholarly interest, no comprehensive study has systematically synthesized the factors that enhance teachers' PsyCap and their subsequent outcomes. Previous studies have often examined PsyCap as either an independent or dependent variable, focusing on isolated relationships rather than providing an integrative framework. Therefore, this study aimed to address this gap by systematically identifying and categorizing the antecedents and consequences of enhancing teachers' psychological capital through a qualitative meta-synthesis approach, thereby offering a comprehensive model for educational stakeholders.

Method

The present study employed a qualitative meta-synthesis approach following the seven-step model developed by Sandelowski and Barroso (2007), which is particularly effective for synthesizing primary research. The research population encompassed all relevant Persian and English studies published between 2010 and 2025, sourced from major international databases including Scopus, ScienceDirect, Springer, Wiley Online Library, PubMed, ERIC, Sage Journals, Emerald, Elsevier, Web of Science, ResearchGate, and Google Scholar, as well as domestic Persian databases including SID, Noormags, Magiran, IranDoc, Civilica, and the Comprehensive Portal of Humanities. The search strategy employed key terms such as "psychological capital," "teachers," "antecedents and outcomes of psychological capital," "factors influencing teachers' psychological capital," and "effects of enhancing teachers' psychological capital." From an initial pool of 210 studies, rigorous screening was conducted in multiple stages: titles were first assessed, followed by abstracts, content, accessibility, and methodological quality. Using purposive sampling, 32 of the most relevant publications were selected for final analysis. The quality of selected studies was evaluated using the Critical Appraisal Skills Program (CASP) checklist, comprising 10 criteria assessing study objectives, methodology, research design, sampling, data collection quality, reflexivity, ethical considerations, analytical rigor, clarity of findings, and overall value. Studies scoring below 25 out of 50 were excluded.

Data extraction and thematic synthesis were performed through a systematic coding process. Initially, 234 initial codes were identified from the selected studies. These codes were then organized into 29 sub-categories based on conceptual similarities and relationships. Subsequently, through further abstraction and synthesis, these sub-categories were condensed into main categories representing the core antecedents and consequences. To ensure trustworthiness, inter-coder reliability was assessed using Cohen's kappa coefficient calculated through SPSS software, yielding a value of 0.818, indicating acceptable and appropriate reliability. For validity assessment, the findings were presented to five qualitative research experts who reviewed the entire research process and confirmed the qualitative results.

Results

The thematic analysis of the 32 selected studies led to the extraction of 234 initial codes, which were organized into 29 sub-categories and ultimately condensed into four main categories of antecedents and four main categories of consequences (see Figure 1 for the conceptual model).

Antecedents of Enhancing Teachers' Psychological Capital:

1. **Individual Factors:** This category encompassed personal characteristics (previous work experience, marital status, gender, age, years of service); personality traits (adaptability, conscientiousness, proactive personality, emotional intelligence, extraversion, openness, sense of humor, self-confidence, communication skills); ethical commitment (conscientiousness, dedication, service motivation, responsibility, patience, work ethic, tolerance, forgiveness, humility, fairness); coping mechanisms (spiritual connection, religious practices, meditation); mental health (mindfulness, motivation, focus on positive events, positive emotions); self-development skills (continuous learning, problem-solving skills, professional development, overcoming challenges); and benefiting from other forms of intangible capital (human capital, social capital, symbolic capital).
2. **Organizational Factors:** This category included leadership styles (empowering leadership, authentic leadership, transformational leadership, humble leadership, servant leadership, caring school leadership, ethical leadership); organizational culture and climate (tribal culture, market culture, innovative climate, service climate, supportive climate, learning organization, school community); talent management (talent selection, participation, training, retention, recruitment, identification); organizational support (institutional support, professional learning communities, peer support, mentor support, organizational justice, transparency, accountability systems, team building, organizational identity, fair regulations); managerial behaviors and attitudes (positive support, psychological and moral support, patience, friendliness, understanding, flexibility, respect, trust, constructive feedback, optimistic management, solution-oriented management, valuing teachers and teaching); workplace interactions (team relationships, collegial communication, teacher networking, secure relationships, teamwork, knowledge sharing, interpersonal relationships, student-teacher relationships); empowerment programs (mentoring, preparation and empowerment programs, in-service training, psychological empowerment); and school physical environment (adequate resources and facilities, cleanliness, building comfort, health and safety conditions).
3. **Occupational Factors:** This category comprised job characteristics (work meaning, workload, job resources, professional prestige, career advancement pathways, performance evaluation methods); job engagement (extensive participation, high energy, enthusiasm, enjoyment, dedication, absorption in work, teaching with energy); and teaching success experiences (student achievement, overcoming challenges, learning from experiences).
4. **Environmental Factors:** This category included economic conditions and support (compensation programs, welfare enhancement, budget, encouragement and rewards, economic support, governmental assistance, financial networks) and parent-teacher interactions (parental support, parental concern, parental attention).

Consequences of Enhancing Teachers' Psychological Capital:

1. **Individual Outcomes:** Psychological well-being (increased positive emotions, reduced negative emotions, psychological well-being, awareness of events, enhanced mental health, increased stress coping capacity, increased vitality, increased life enthusiasm, reduced depression); personal growth (self-improvement, increased motivation, cognitive growth, self-confidence development, emotional understanding, awareness of weaknesses, professional growth, overcoming learned helplessness, greater success, empowerment); and moral development (viewing teaching as an ethical profession, better understanding of students, more compassionate behavior, anger control, reduction of unethical behaviors).
2. **Organizational Outcomes:** Enhanced workplace interactions (interpersonal understanding, strengthened teamwork and participation, collaboration willingness, collective scientific capacity utilization, intellectual property protection, knowledge management, informal learning development); and school effectiveness (performance improvement, organizational culture

enhancement, employee trust, positive work environment creation, better financial performance, project success, service quality improvement, entrepreneurship, school sustainability).

3. **Occupational Outcomes:** Positive job attitudes (positive attitudes toward students, job satisfaction, organizational citizenship behavior, organizational commitment, increased job retention, reduced turnover intention, positive attitudes toward teaching profession, increased interest in school); and occupational well-being (enhanced quality of work life, reduced burnout, reduced job stress, reduced negative work-related outcomes, increased happiness at work).

Educational Outcomes: Student achievement (student growth, helping students become organized, energizing students, increased student academic optimism, increased academic achievement); and effective teaching (innovative teaching behavior, effective instruction

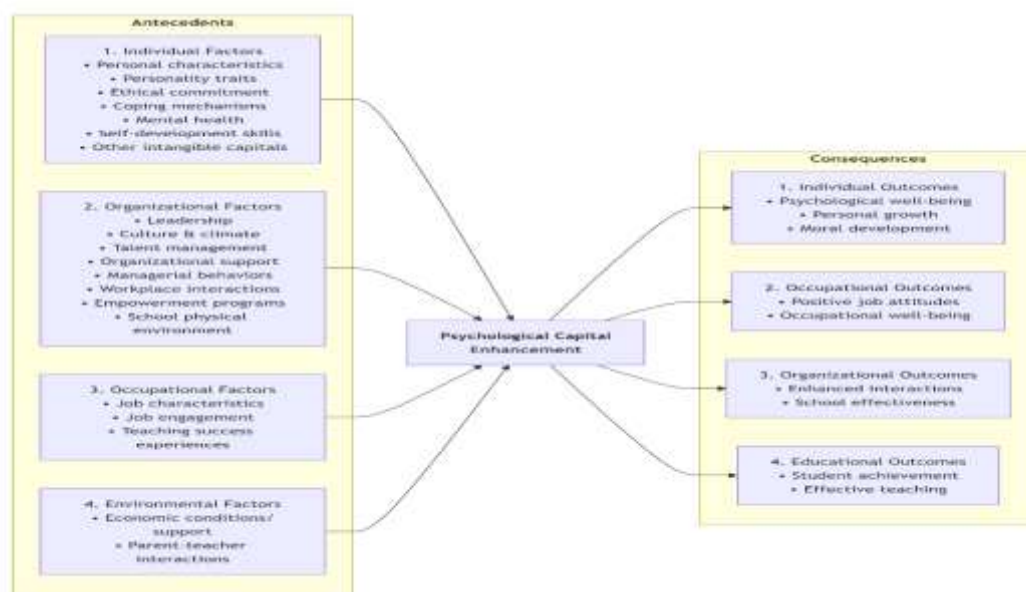


Figure 1. Conceptual Model of Antecedents and Consequences of Enhancing Teachers' Psychological Capital (Source: Research Findings)

Discussion

The present study was conducted with the aim of providing a comprehensive model of antecedents and consequences of enhancing teachers' psychological capital through a qualitative meta-synthesis approach. The findings revealed four distinct categories of antecedents—individual, organizational, occupational, and environmental—and four corresponding domains of consequences—individual, occupational, organizational, and educational, confirming that psychological capital enhancement is inherently a systemic and multi-level phenomenon.

Individual antecedents such as personality traits, ethical commitment, coping mechanisms, mental health, and self-development skills serve as the psychological bedrock for PsyCap development. These findings are consistent with previous research demonstrating that personal characteristics, years of service, and age influence PsyCap (Rajabi'aan et al., 2021; Saman et al., 2024; Wu, 2025). Similarly, the role of personality traits in predicting psychological capital has been well documented (Hu et al., 2023; Blaique et al., 2023). Organizational factors including leadership, climate, talent management, support systems, managerial behaviors, workplace interactions, empowerment programs, and physical infrastructure operate as an integrated ecosystem. These findings align with earlier studies on workplace vitality and positive leadership (Khosravi et al., 2020; Sheivandi, 2016), as well as research on organizational climate and empowerment (Mahmoodalilou et al., 2023; AlMulhim, 2023). Occupational

factors—job characteristics, engagement, and success experiences—corroborate previous research linking job characteristics to self-efficacy (Zafarpour Amirabad et al., 2017) and engagement to resilience (Niazi et al., 2023). Environmental factors, including economic conditions and parent-teacher interactions, align with studies showing that economic stability and family-school collaboration enhance intangible capital (Sadri et al., 2020; Manafi et al., 2024). No significant inconsistencies were identified between the present findings and prior research, suggesting a robust consensus across studies regarding the multi-faceted nature of PsyCap enhancement.

The identified consequences corroborate prior evidence that enhanced PsyCap yields positive outcomes such as improved social capital (Ghashghaeizadeh, 2016), increased positive emotions and self-efficacy (Rastegar et al., 2017), empowerment and quality of work life (Najafi, 2021; Saberi et al., 2020), vitality (Farzin & Barzegar, 2019), job engagement (Ahesteh et al., 2018; Wu, 2025; Gao et al., 2023), student achievement (Nikkhah & Salehi, 2019), reduced burnout (Liu & Du, 2024; Ferradás et al., 2019), and enhanced psychological well-being and job satisfaction (Kurt & Demirbolat, 2019; Khodaei & Moezzodini, 2023). Teachers with high PsyCap exhibit greater self-efficacy, resilience, hope, and optimism, enabling them to pursue challenging goals, cope with stress, recover from setbacks, and maintain positive expectations (Zarei Matin, 2014; Zeinabadi & Khabare, 2020). These findings are consistent with the theoretical underpinnings of positive organizational behavior, which emphasize the role of psychological resources in fostering optimal functioning.

The comprehensive model proposed in this study offers significant theoretical and practical contributions. Theoretically, it integrates previously fragmented research streams into a unified framework, clarifying the interconnected nature of antecedents and outcomes. Practically, it provides educational policymakers and school administrators with a clear roadmap for designing targeted, multi-level interventions that address all relevant dimensions simultaneously.

Nevertheless, the findings should be interpreted in light of certain limitations. The meta-synthesis approach, while effective for aggregating and synthesizing existing knowledge, cannot establish causal relationships or determine the relative strength of influence among the identified factors. Additionally, the primary studies included in this synthesis varied considerably in their methodological approaches, analytical levels, and participant populations, which may limit the generalizability of the conclusions. Furthermore, the synthesis relies on secondary data and does not capture the rich, nuanced perspectives that direct qualitative inquiry with teachers could provide. Future research should address these gaps by employing longitudinal and mixed-methods designs to validate the proposed model and explore causal pathways.

Conclusions

The study concludes that antecedents of enhancing teachers' psychological capital are classifiable into four levels—individual, organizational, occupational, and environmental—with consequences spanning individual, occupational, organizational, and educational domains. This comprehensive model underscores that PsyCap enhancement requires coordinated, multi-level interventions rather than isolated efforts. Evidence-based recommendations include: at the individual level, workshops on resilience, optimism, hope, stress management, and innovative teaching; at the organizational level, leadership development, supportive climate, teamwork, mentorship, and improved facilities; at the occupational level, teacher autonomy, participation in decision-making, reduced supervision, and performance-based recognition; and at the environmental level, fair compensation, health insurance, recreational programs, and strengthened home-school partnerships. Future research should explore PsyCap among

students, employ phenomenological or grounded theory approaches, and use quantitative methods to test the proposed model. The study's limitations include the inability to establish causal relationships and limited generalizability due to heterogeneity in prior research.

Funding

The present article was conducted with the financial and moral support of the Vice-Chancellor for Research of the University of Mohaghegh Ardabili. Financial support for this research was provided by the University of Mohaghegh Ardabili, Faculty of Educational Sciences and Psychology, in the form of a research grant for the first author's doctoral dissertation, as well as research grants for the co-authors

CRediT authorship contribution statement

Conceptualization: J. Haji and A. khaleghkhah; **Methodology:** J. Haji and A. khaleghkhah; **Software:** J. Haji; **Validation:** J. Haji, A. khaleghkhah, M. Moeinikia, and H. Taghavi Qarabulagh; **Formal analysis:** J. Haji; **Investigation:** J. Haji; **Resources:** J. Haji; **Data curation:** J. Haji; **Writing – original draft preparation:** J. Haji; **Writing – review and editing:** A. khaleghkhah, M. Moeinikia, and H. Taghavi Qarabulagh; **Visualization:** J. Haji; **Supervision:** A. khaleghkhah, M. Moeinikia, and H. Taghavi Qarabulagh; **Project administration:** J. Haji; **Funding acquisition:** Not applicable. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript. This article is derived from the doctoral dissertation of the first author in the field of Educational Administration at the University of Mohaghegh Ardabili.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

Statement: During the preparation of this work, the authors used ChatGPT and Grammarly in order to check grammar, spelling, and refine academic language. After using this tool/service, the authors reviewed and edited the content as needed and take full responsibility for the content of the publication.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Ethical considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, and plagiarism, and any form of misconduct. This study is a meta-synthesis of previously published research and did not involve direct data collection from human participants; therefore, no separate ethical approval was required.

Data availability statement

Data available on request from the authors. The data that support the findings of this study are available from the corresponding author upon reasonable request

Acknowledgements

The authors would like to express their sincere gratitude to the professors who participated in validating the coding process and provided constructive feedback. Special thanks are extended to the University of Mohaghegh Ardabili for providing the necessary support and facilities for conducting this research. The authors also appreciate the anonymous reviewers for their insightful comments and suggestions that significantly improved the quality of this manuscript. This article is derived from the doctoral dissertation of the first author, Jamal Haji, titled "Designing and Validating a Model of Factors Affecting the Enhancement of Teachers' Psychological Capital in Elementary Schools (A Mixed-Methods Study)" supervised by Dr. Ali khaleghkhah and advised by Dr. Mahdi Moeinikia and Dr. Hossein Taghavi Qarabulagh at the University of Mohaghegh Ardabili.



ارائه الگوی پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان با رویکرد فراترکیب

جمال حاجی^۱، علی خالق خواه^۲، مهدی معینی کیا^۳، حسین تقوی قره بلاغ^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: Jamalhaji72@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: alikhaleg@gmail.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: m_moeinikia@uma.ac.ir

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: Taqavi2004@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: مطالعه کیفی حاضر با هدف ارائه الگوی پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان، با رویکرد فراترکیب و بر اساس روش هفت مرحله‌ای ساندلوسکی و باروسو انجام شد.

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

روش‌شناسی: جامعه آماری پژوهش تمامی مطالعات ایرانی و خارجی در حوزه سرمایه روانشناختی معلمان در بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵ بود. جستجوی نظام‌مند با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط در پایگاه‌های معتبر داخلی و خارجی انجام شد. از مجموع ۲۱۰ منبع یافت‌شده، پس از طی مراحل غربالگری عنوان، چکیده، محتوا و کیفیت‌سنجی با استفاده از چک‌لیست CASP، تعداد ۳۲ مطالعه برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده گردید. پایایی کدگذاری‌ها با استفاده از ضریب کاپا (۰/۸۱۸) در نرم‌افزار SPSS مورد تأیید قرار گرفت و برای بررسی روایی، یافته‌ها در اختیار ۵ نفر از خبرگان تحقیقات کیفی قرار گرفت و پس از بازبینی، نتایج تأیید شدند.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۲/۰۱

یافته‌ها: تحلیل محتوای منابع منتخب منجر به شناسایی و استخراج ۲۳۴ کد اولیه گردید که در قالب ۲۹ مقوله فرعی دسته‌بندی شدند. این مقوله‌ها در نهایت به ۴ مقوله اصلی پیشایندها شامل: عوامل فردی (مشخصات فردی، ویژگی‌های شخصیتی، پایداری به اخلاقیات، مکانیسم‌های مقابله‌ای، سلامت روان، مهارت‌های خودتوسعه‌ای، بهره‌مندی از سایر سرمایه‌های ناملموس)، عوامل سازمانی (رهبری، فرهنگ و جو سازمانی، مدیریت استعداد، حمایت سازمانی، رفتار و نگرش مدیران، تعاملات سازمانی، برنامه‌های توانمندسازی، کالبد مدرسه)، عوامل شغلی (ویژگی‌های شغل، درگیری شغلی، تجربه موفقیت شغلی معلم) و عوامل محیطی (حمایت و شرایط اقتصادی، تعاملات با والدین) طبقه‌بندی شدند. همچنین پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی در قالب ۴ مقوله اصلی شامل پیامدهای فردی (بهریستی روانشناختی، رشد فردی، رشد اخلاقی)، پیامدهای شغلی (توسعه نگرش‌های مثبت شغلی، بهزیستی شغلی)، پیامدهای سازمانی (توسعه تعاملات سازمانی، اثربخشی مدرسه) و پیامدهای آموزشی (موفقیت دانش‌آموزان، آموزش اثربخش) شناسایی گردیدند.

کلیدواژه‌ها:

پیشایندها، پیامدها،

سرمایه روانشناختی،

معلمان

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد که پیشایندهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان در چهار سطح فردی، سازمانی، شغلی و محیطی قابل طبقه‌بندی هستند و پیامدهای آن در سطوح فردی، شغلی، سازمانی و آموزشی قابل شناسایی می‌باشد. الگوی جامع مستخرج از پژوهش بیانگر آن است که ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان نیازمند رویکردی سیستمیک و هماهنگ در تمامی سطوح مذکور است. بر اساس یافته‌ها، پیشنهادها کاربردی برای برنامه‌ریزان آموزشی، مدیران مدارس و معلمان ارائه گردید.

استاد: حاجی، جمال؛ خالق خواه، علی؛ معینی کیا، مهدی؛ و تقوی قره بلاغ، حسین (۱۴۰۵). ارائه الگوی پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان با

<https://doi.org/10.22034/trj.2026.143450.2169>

رویکرد فراترکیب. تدریس پژوهی، ۱۴ (۲)، ۵۵-۲۴.



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه کردستان.

مقدمه

یکی از مفاهیم مهم و حیاتی که در سالیان اخیر حوزه رفتار سازمانی و مطالعات سازمانی شده است، موضوع سرمایه روانشناختی می‌باشد (لوتانز و یوسف^۱، ۲۰۰۷). سرمایه روانشناختی به عنوان یکی از اشکال سرمایه‌های نامحسوس با نگرش، رفتار و عملکرد در سطح فرد، تیم و سازمان مرتبط است (نیومن و همکاران^۲، ۲۰۱۴؛ نگوین و همکاران^۳، ۲۰۲۴) و دارای چهار مؤلفه امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری می‌باشد (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۵؛ سیتیونینگتاس و همکاران^۴، ۲۰۲۴). سازه امیدواری دارای دو بعد (الف) انگیزه متمرکز بر هدف و (ب) مسیرها یعنی استراتژی لازم در جهت رسیدن به هدف می‌باشد. شخص امیدوار در رسیدن به اهداف پایداری می‌کند و در صورت لزوم توانایی تغییر مسیر در جهت رسیدن به آرزوها را دارد (ه^۵، ۲۰۲۴؛ ا سنایدر، اروینگ و اندرسون^۶، ۱۹۹۱). خودکارآمدی عبارت است از اعتقاد یا اعتماد فرد به توانایی‌های خود برای بسیج انگیزه، منابع شناختی و توانایی‌هایش در جهت انجام موفقیت‌آمیز یک کار خاص در یک زمینه معین (برتیو و همکاران^۷، ۲۰۲۴؛ استایکوویچ و لوتانز^۸، ۱۹۹۸). تاب‌آوری به عنوان ظرفیت رویارویی با ناملایمات، چالش‌ها، شکست‌ها یا حتی توانایی عبور از رویدادهای مثبت در جهت پیشرفت بیشتر تعریف شده است (کالمن و ساماک^۹، ۲۰۱۷؛ لوتانز، ۲۰۰۲). و در نهایت خوش‌بینی یک توضیح مثبت یا روشی است که فرد اتفاقات و حوادث خوشایند را به عوامل درونی یا شخصی، همیشگی و همه‌جانبه نسبت می‌دهد و حوادث و اتفاقات ناگوار را متوجه عوامل بیرونی، زودگذر و اتفاقی می‌داند نه ضعف و ناتوانی خودش (شانکلند و مارتین-کروم^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ سلینگمن^{۱۱}، ۱۹۹۸). همچنین در تعریفی دیگر گفته شده است که سرمایه روانشناختی یک چارچوب نظری معتبر می‌باشد که منابع روانی و نقاط قوت یک فرد و چگونگی توسعه توانایی‌های افراد را بررسی می‌کند و از این منابع و نقاط قوت برای بهبود نتایج کار و کیفیت زندگی کاری و شخصی استفاده می‌نماید (دمیر^{۱۲}، ۲۰۱۸؛ توستن و توپراک^{۱۳}، ۲۰۱۷).

اهمیت توجه به سرمایه روانشناختی در سازمان‌ها از جمله سازمان‌های آموزشی و تلاش برای ارتقاء و توسعه آن ناشی از این حقیقت است که سازمان‌ها در عصر حاضر با تکیه صرف به توان مالی و نیروی انسانی و حتی با فراهم کردن شرایطی چون استخدام مادام‌العمر، مدیریت منابع انسانی بر اساس ارشدیت، تعیین شرایط کار طبق مذاکره با اتحادیه‌ها و ایجاد وضعیت حقوقی مناسب نمی‌توانند آن چنان که باید و شاید پیشرفت نمایند. بلکه استفاده از تمام قابلیت‌های نیروهای انسانی شاغل در سازمان است که می‌تواند آنها را توسعه دهد و سرمایه روانشناختی این روند را تسهیل می‌کند (زارعی متین، ۱۳۹۳). تحقیقات نیز نشان داده‌اند که ارتقاء سرمایه روانشناختی باعث ایجاد نتایجی چون افزایش تعهد سازمانی (لارسون و لوتانز^{۱۴}، ۲۰۰۶؛ لوتانز و همکاران،

¹. Luthans & Youssef

². Newman et al

³. Nguyen et al

⁴. Setioningtyas et al

⁵. He

⁶. Snyder & Irving & Anderson

⁷. Bertieaux et al

⁸. Stajkovic & Luthans

⁹. Kalman & Summak

¹⁰. Shankland & Martin-Krumm

¹¹. Seligman

¹². Demir

¹³. Tosten & Toprak

¹⁴. Larson & Luthans

۲۰۰۸)، کاهش غیبت کارکنان (اوی، پاترا و وست^۱، ۲۰۱۶)، بهبود سلامت روان و سلامت فیزیکی (بارون، فرانکلین و همیلسکی^۲، ۲۰۱۶)، افزایش و ارتقاء میزان رضایت شغلی (کورت و دمیربولات^۳، ۲۰۱۹)، بهبود تعاملات (تساور، هسو و لین^۴، ۲۰۱۹)، افزایش بهزیستی و رفاه (کون و گادانچ^۵، ۲۰۲۲) می‌شود. به علاوه کارکنانی که دارای سرمایه روانشناختی بالایی هستند، استقامت بیشتری در برابر مشکلات دارند و در پیگیری اهداف دارای عزمی راسخ هستند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸).

معلمان مهم‌ترین عضو نهاد آموزش و پرورش به حساب می‌آیند و دارای جایگاه ویژه‌ای در ساختار آن در مسیر پیشبرد اهداف هستند. معلمان بار اصلی آموزش و پرورش را در سطح مدرسه به دوش می‌کشند و در کنار سایر عناصر و کارکنان مدرسه امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان را انجام می‌دهند (هزیریان و همکاران، ۱۳۹۷). با این وجود در شرایط کنونی معلمان به عنوان قلب تپنده و عامل پیشبرد اهداف مدارس با چالش‌هایی در ابعاد فردی (استرس و اضطراب، نبود حمایت و احساس تنهایی، چالش سازش با همکاران)، حرفه‌ای (مدیریت مؤثر کلاس درس، آگاهی و تسلط نسبت به محتوای کتاب‌ها، تدریس موفق، ارزیابی دانش‌آموز، برطرف کردن نیازهای دانش‌آموزان، اعتمادسازی و تعامل با والدین) و سازمانی (آشنایی با مدرسه، آشنایی با فرایندهای انجام کارها در مدرسه، منابع و ویژگی‌های دانش‌آموزان) روبرو هستند (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). یکی از عناصری که می‌تواند به معلمان کمک کند تا وظایف خود را در قبال آموزش و پرورش و دانش‌آموزان به نحو احسن انجام دهند و با این چالش‌ها به شکل مؤثر مواجه شوند، توسعه ابعاد و مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی در بین آنها می‌باشد (مورلی^۶، ۲۰۱۵). چرا که بعد خودکارآمدی سرمایه روانشناختی باور افراد نسبت به توانایی‌ها و قابلیت‌هایشان را افزایش می‌دهد. بعد دیگر آن یعنی خوش‌بینی باعث می‌شود آنها انتظار تحقق رویدادهای مثبت را داشته باشند. امید انرژي آنها را معطوف به اهداف و راه‌های رسیدن به آن می‌کند و در نهایت به کمک تاب‌آوری در برابر چالش‌ها و مشکلات مقاومت و پایداری نشان می‌دهند (هاینیتز و همکاران^۷، ۲۰۱۸).

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

سرمایه روانشناختی ریشه در جنبش روانشناسی مثبت‌گرا دارد که اولین بار توسط سلیگمن در روانشناسی معاصر به کار گرفته شد (سلیگمن و سیکسنت‌میهای^۸، ۲۰۰۰). روانشناسی مثبت‌گرا در پاسخ به غلبه رویکرد آسیب‌محور در روانشناسی ظهور کرد و خواستار تغییر تمرکز به سوی «روانشناسی کارکرد مثبت انسان» شد (سلیگمن و سیکسنت‌میهای^۹، ۲۰۰۰). این رویکرد بر سه ستون اصلی استوار است: تجربه ذهنی مثبت، ویژگی‌های مثبت شخصیتی، و نهادهای مثبت (پترسون^{۱۰}، ۲۰۰۶). در پی رشد محبوبیت این رویکرد، نگاه مثبت‌گرا به حوزه‌های دیگری مانند آموزش، سازمان و رهبری نیز نفوذ کرد (اولیو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۴). لوتانز (۲۰۰۲) با معرفی «رفتار سازمانی مثبت‌گرا»^{۱۱}، گام مهمی در جهت کاربست روانشناسی مثبت در محیط کار برداشت. او رفتار سازمانی مثبت‌گرا را به عنوان «مطالعه و کاربرد نقاط قوت منابع انسانی مثبت و ظرفیت‌های روانشناختی که قابل

¹. Avey & Patera & West

². Baron, Franklin, & Hmielecki

³. Kurt & Demirbolat

⁴. Tsaur, Hsu & Lin

⁵. Kun & Gadanecz

⁶. Morley

⁷. Heinitz et al

⁸. Seligman & Csikszentmihalyi

⁹. Peterson

¹⁰. Avolio et al.

¹¹. Positive Organizational Behavior

اندازه‌گیری، توسعه و مدیریت مؤثر برای بهبود عملکرد در محیط کار هستند» تعریف کرد (لوتانز،^۱ ۲۰۰۲). سرمایه روانشناختی حاصل مستقیم توسعه رفتار سازمانی مثبت است (میلر و همکاران،^۲ ۲۰۱۷).

سرمایه روانشناختی، در مطالعات سازمانی نیز توجهات زیادی را به خود جلب کرده است و دارای نقشی مهم است (لوتانز و یو-سف-مورگان، ۲۰۱۷). چرا که به افراد کمک می‌کند چالش‌ها و مشکلات را بهتر تحمل کنند و آن را پشت سر بگذارند و در نتیجه عملکرد شغلی بهتری به نمایش بگذارند و کارایی و اثربخشی بیشتری داشته باشند (ژانگ، اعظم و بن ایشاک،^۳ ۲۰۲۴). همچنین در مورد معلمان سرمایه روانشناختی از سه مسیر مکمل و درهم‌تنیده بر کار آنها اثر می‌گذارد: نخست، از مسیر مستقیم با کاهش فرسودگی شغلی و حفظ سلامت روان معلم؛ دوم، از مسیر غیرمستقیم با تقویت راهبردهای فعال مقابله با استرس، به ویژه تحلیل منطقی موقعیت‌های دشوار، حل مسئله و بازنگری مثبت تجربیات ناخوشایند، که خود پیش‌بین‌کننده‌های قوی‌تری برای عملکرد شغلی به شمار می‌روند و سوم، از مسیر تقویت ذهن‌آگاهی در تدریس که واسطه‌های حیاتی میان سرمایه روانشناختی و ویژگی‌های مثبت معلم در کلاس درس است (اسلان گوردسلی و طو سطن،^۴ ۲۰۲۱). به بیان دیگر، معلمی که از سرمایه روانشناختی بهره‌مند است، در لحظه تدریس بیشتر حضور دارد، نیازهای آنی دانش‌آموزان را با حساسیت بیشتری درک می‌کند و قادر است رابطه‌ای گرم، عمیق و محرک با یادگیرندگان برقرار سازد در این راستا پژوهش‌های متعددی در داخل و خارج از کشور به بررسی ابعاد گوناگون این سازه پرداخته‌اند که در ادامه به مرور آنها پرداخته می‌شود.

۱. مطالعات داخلی

در پژوهش‌های داخلی، شیوندی (۱۳۹۵) رابطه بین راهبردهای رهبری مثبت‌گرا با سرمایه‌های روانشناختی معلمان مدارس را بررسی کرد. براساس نتایج پژوهش وی مشخص گردید بین ابعاد رهبری مثبت‌گرا (معناداری مثبت، جو مثبت، ارتباطات مثبت، روابط مثبت) و ابعاد سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، تاب‌آوری، خوش‌بینی، امید) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. قشقایی‌زاده (۱۳۹۵) مطالعه‌ای با عنوان اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر ابعاد سرمایه اجتماعی معلمان زن مدارس ابتدایی به انجام رسانید. پژوهش وی از نظر روش شناسی، شبه‌آزمایشی و با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین گروه کنترل بود. طبق نتایج پژوهش وی مشخص گردید که طرح‌های ارتقای سرمایه روانشناختی بر وجود و توسعه سرمایه اجتماعی معلمان زن ابتدایی اثرگذار است. رستگار و همکاران (۱۳۹۶) به بررسی روابط بین سرمایه روانشناختی و هیجانات تدریس با واسطه‌گری خستگی هیجانی پرداختند. از جمله نتایج پژوهش آنها این بود که سرمایه روانشناختی هیجانات مثبت را به صورت مثبت و هیجانات منفی را به شکل منفی پیش‌بینی می‌نماید. همچنین مشخص شد سرمایه روانشناختی با واسطه‌گری خستگی هیجانی می‌تواند از میزان هیجانات منفی معلمان بکاهد.

خسروی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی که با عنوان نقش نشاط کاری در رفتار نوآورانه با توجه به میانجی‌گری سرمایه روانشناختی معلمان مقطع ابتدایی شهر بیرجند به انجام رساندند، دریافتند که بهبود نشاط کاری باعث افزایش میزان سرمایه روانشناختی معلمان می‌شود و با افزایش سرمایه روانشناختی آنها رفتار نوآورانه آنها بهبود خواهد یافت. رجبی‌ان و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه خود با عنوان طراحی مدل ساختاری تفسیری بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت‌گرا در وزارت آموزش و پرورش، سعی داشتند عوامل و عناصر مؤثر بر بهره‌وری معلمان را براساس رفتارهای مثبت سازمانی (خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی) شناسایی و استخراج کنند. آنها برای دستیابی به این هدف از راهبرد کیفی و روش فراترکیب استفاده کردند. در نهایت آنها پی بردند عناصر رفتارهای مثبت سازمانی که بر بهره‌وری معلمان اثرگذار است شامل سه بعد اصلی درونداد (توکل،

^۱. Luthans

^۲. Miller et al.

^۳. Zhang, Azam & Bin Ishak

^۴. Aslan Gördesli & Tosten

خوش‌بینی، امیدواری، تاب‌آوری، اعتماد به نفس، حب، شادمانی، بهزیستی ذهنی، خردورزی، دلسوزی)، فرایند (برنامه‌ریزی، آماده‌سازی، ایجاد محیط یادگیری مناسب و مطلوب، آموزش و ایفای مسئولیت‌های حرفه‌ای) و پیامد (یادگیری مؤثر و مشارکت کارآمد) می‌باشد. همچنین داوودی و همکاران (۱۴۰۲) در دو مطالعه جداگانه به بررسی عوامل مؤثر بر سرمایه روانشناختی بر عملکرد شغلی و ارائه مدل اثر سرمایه روانشناختی بر بهبود عملکرد حرفه‌ای معلمان استان البرز پرداختند که نتایج آنها مؤید تأثیر مثبت و معنادار سرمایه روانشناختی بر متغیرهای شغلی بود.

۲. مطالعات خارجی

در حوزه مطالعات خارجی، سون و همکاران^۱ (۲۰۲۲) مطالعه‌ای با هدف نقش سرمایه روانشناختی بر بهزیستی شغلی با میانجی‌گری شناخت معنای کار و تاب‌آوری ایگو را در بین معلمان چینی به انجام رساندند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که سرمایه روانشناختی معلمان به طور مثبت بهزیستی شغلی را پیش‌بینی می‌کند همچنین مشخص شد شناخت معنای کار نقش میانجی در رابطه بین سرمایه روانشناختی و بهزیستی شغلی دارد. سامان، هارم و لطیف^۲ (۲۰۲۴) مطالعه‌ای با عنوان «تحلیل سرمایه روانشناختی معلمان راهنمایی و مشاوره در سولای سی جنوبی: پیامدهای بهبود خدمات مشاوره در مدارس» را به انجام رساندند. نتایج پژوهش نشان داد که میزان تاب‌آوری، خودکارآمدی و امیدواری معلمان در سطح بالایی قرار دارد اما میزان خوش‌بینی آنها در حد متوسط است. همچنین مشخص شد متغیرهای جنسیت، منطقه زندگی و کار و مقطع تدریس تغییری در میزان سرمایه روانشناختی معلمان ایجاد نمی‌کند، اما سابقه کار و مدارک تحصیلی بر سرمایه روانشناختی معلمان اثرگذار است. لیو و دو^۳ (۲۰۲۴) در مطالعه خود با عنوان سرمایه روانشناختی، فرسودگی شغلی و ذهن‌آگاهی معلمان که با هدف بررسی روابط بین این متغیرها و در بین نمونه‌ای به اندازه ۳۸۷ معلم چینی زبان انگلیسی و با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به انجام رسید، دریافتند که بین سرمایه روانشناختی معلمان و میزان فرسودگی شغلی آنها یک رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. همچنین مشخص شد میزان بالاتر سرمایه روانشناختی منجر به ذهن‌آگاهی بیشتر خواهد شد که به نوبه خود فرسودگی شغلی معلمان را کاهش خواهد داد. وو^۴ (۲۰۲۵) در پژوهش خود با عنوان رابطه معنویت در محل کار و سرمایه روانشناختی با درگیری شغلی در میان معلمان دریافت که بهره‌مندی معلمان از میزان بالاتر سرمایه روانشناختی با درگیری شغلی آنها در ارتباط است و می‌تواند آن را پیش‌بینی کند. همچنین مشخص شد میزان امیدواری در معلمان مرد بیشتر است و معلمان مسن‌تر در خوش‌بینی نمره بالاتری کسب می‌کنند. در مطالعه دیگری، اردن^۵ (۲۰۲۵) به بررسی تأثیر سرمایه روانشناختی معلمان بر کیفیت زندگی کاری با میانجی‌گری هیجانات پرداخت و نتایج نشان داد که سرمایه روانشناختی به طور غیرمستقیم از طریق هیجانات مثبت بر کیفیت زندگی کاری تأثیر مثبت دارد. همچنین برتیو و همکاران (۲۰۲۴) در یک مرور دامنه‌ای به بررسی فرصت‌های سرمایه روانشناختی برای بهزیستی معلمان پرداختند و مؤلفه‌های کلیدی تأثیرگذار را شناسایی کردند.

با وجود تلاش‌های گسترده صورت‌گرفته در خصوص سرمایه روانشناختی معلمان، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون مطالعه‌ای به شکل جامع به شناسایی و دسته‌بندی همزمان پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان با رویکرد فراترکیب نپرداخته است. بیشتر پژوهش‌های پیشین، سرمایه روانشناختی را صرفاً به عنوان یک متغیر مستقل یا وابسته در نظر گرفته‌اند و به ارائه مدلی یکپارچه از عوامل اثرگذار و پیامدهای ناشی از ارتقاء آن در جامعه معلمان مبادرت نورزیده‌اند. از این‌رو، شکاف تحقیقاتی مشخصی در زمینه ارائه الگویی جامع از پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان وجود

^۱ . Sun et al

^۲ . Saman, Harum & Latif

^۳ . Liu & Du

^۴ . Wu

^۵ . Erden

دارد. بر این اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش فراترکیب در صدد است تا به این سؤال اساسی پاسخ دهد که پیشایندهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان و پیامدهای ناشی از آن کدام‌ها هستند؟ و در نهایت الگوی مفهومی جامعی را در این زمینه ارائه نماید. نتایج این پژوهش می‌تواند برای برنامه‌ریزان آموزشی، مدیران مدارس و خود معلمان در جهت آگاهی از عوامل مؤثر و پیامدهای مثبت سرمایه روانشناختی راهگشا باشد.

روش شناسی

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش کیفی و با رویکرد فراترکیب انجام شده است. این پژوهش دارای هدفی کاربردی است و داده‌های آن از طریق منابع و اسناد موجود گردآوری شده است. روش فراترکیب با هدف ارائه یک جمع‌بندی جامع و سیستماتیک از مطالعات مختلف به کاررفته است و از طریق تفسیر و تحلیل و ترکیب نتایج مطالعات گوناگون، سعی در ارائه دستاوردهای کلی و مهم در حوزه‌های مختلف دانش دارد (ساندلوسکی، ویلس و باروسو^۱، ۲۰۰۶؛ زیمر^۲، ۲۰۰۶). در سالیان اخیر، پژوهش‌های گوناگونی در ارتباط با رویکرد فراترکیب و الزامات و نحوه استفاده از آن نوشته شده است (پترسون و همکاران^۳، ۲۰۰۱؛ ساندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۷). در این میان، فرایندی که توسط ساندلوسکی و باروسو برای اجرای فراترکیب معرفی شده است، در تحلیل پژوهش‌های گوناگون بسیار کارآمد ارزیابی می‌شود. از این رو، در این پژوهش از روش هفت مرحله‌ای ساندلوسکی و باروسو برای تحلیل مطالعات اولیه مرتبط با پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان استفاده شده است (شکل ۱).



شکل ۱: گام‌های پیاده‌سازی روش هفت مرحله‌ای

۱. گام یک: طرح سوال پژوهش

در مطالعه حاضر جهت طرح سوالات پژوهش گام‌های زیر طی شده است

جدول ۱: سوالات گام اول پژوهش فراترکیب

معیارها	سوالات پژوهش
چه چیزی What	پیشایندهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان کدام‌ها هستند؟ پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان کدام‌ها هستند؟ چه چیزی پژوهش حاضر را شکل می‌دهند.

^۱ . Sandelowski, Voils & Barroso

^۲ . Zimmer

^۳ . Paterson et al

چه جامعه ای	جامعه آماری این پژوهش شامل مطالعاتی است که در حوزه سرمایه روانشناختی، سرمایه روانشناختی معلمان و سرمایه روانشناختی در سازمان ها و سازمان های آموزشی انجام شده است. این پژوهش ها از محل پایگاه های اطلاعاتی داخلی و خارجی یافت شده اند.
چه موقع	در پژوهش حاضر بازه زمانی مطالعات داخلی (۱۴۰۳-۱۳۸۸) همچنین مطالعات خارجی (۲۰۱۰-۲۰۲۵) بوده است.
چگونه	در این پژوهش از تحلیل مضمون استفاده شده است.
Who	
When	
How	

۲. گام دوم: مروری نظام مند بر ادبیات پژوهش

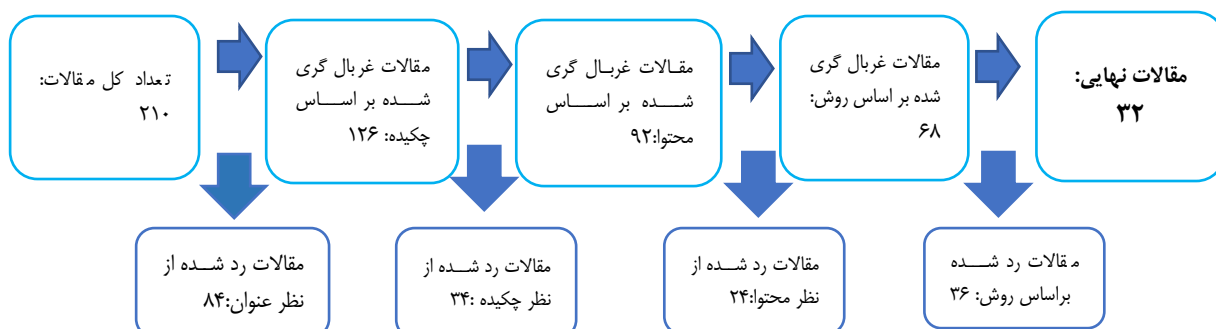
در گام دوم، بررسی نظام مند متون انجام پذیرفت. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه تحقیقات و مطالعات منتشر شده در زمینه پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان در پایگاه های معتبر خارجی، Springer, Science Direct, Scopus, Emerald, Elsevier, Web of Science, Research, Sage Journals, ERIC, PubMed, Wiley Online Library, Google Scholar, Gate طی سال های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵ و پایگاه های داخلی سید، نورمگز، مگیران، ایرانداک، سیویلیکا، جامع علوم انسانی در فاصله سال های ۱۴۰۳-۱۳۸۸ بود. در فرایند جستجو کلید واژه ها مطابق جدول ۲ مورد جستجو قرار گرفتند.

جدول ۲: کلید واژه ها و پایگاه های اطلاعاتی مورد جستجو

کلید واژه ها		پایگاه های اطلاعاتی مورد استفاده	
انگلیسی	فارسی	انگلیسی	فارسی
Psychological capital teachers	سرمایه روانشناختی، معلمان پیشایندهای	Scopus	سید
antecedents of psychological capital	سرمایه روانشناختی پیامدهای سرمایه	Springer	نورمگز
consequences of psychological capital	روانشناختی عوامل مؤثر بر سرمایه	Wiley Online Library	مگیران
factors affecting teachers' psychological capital	روانشناختی معلمان، نتایج ارتقاء سرمایه	Science Direct	ایرانداک
results of improving teachers psychological capital	روانشناختی معلمان	ERIC	سیویلیکا
		Sage Journals	جامع علوم انسانی
		PubMed	
		Emerald	
		Google Scholar	
		Elsevier	
		Web of Science Research	
		Gate	

گام ۳: انتخاب متون مرتبط:

در گام سوم، مطالعات یافت شده از پایگاه های مرتبط چند نوبت مرحله غربالگری شدند تا پژوهش های متناسب با هدف تحقیق انتخاب شوند. بر اساس فرآیندی که در شکل (۲) نشان داده شده است، ابتدا عناوین سپس چکیده ها، محتوا، دسترسی و در نهایت کیفیت روش پژوهش ها مورد ارزیابی قرار گرفت. پژوهش هایی که ارتباط کمتری با هدف مطالعه داشتند حذف شدند و با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، از بین مطالعه ۲۱۰ اولیه، تعداد ۳۲ پژوهش که بیشترین ارتباط را با موضوع داشتند، انتخاب شد.



شکل ۲: فرآیند انتخاب مطالعات نهایی مرتبط با موضوع

عناوین مقالات منتخب نهایی به شرح جدول (۳) می‌باشد.

جدول ۳: لیست منابع غربالگری شده برای مطالعه فراترکیب

کد مقاله	عنوان مقاله (فارسی)	نویسندگان / سال انتشار (فارسی)
۱	تأثیر سرمایه روانشناختی معلمان بر کیفیت زندگی کاری: بررسی نقش میانجی هیجانات	اردن (۲۰۲۵)
۲	بررسی سرمایه روانشناختی معلمان شغل دوم و عوامل مؤثر بر نمرات آنها	فلانگان ^۱ (۲۰۲۴)
۳	سرمایه روانشناختی مرتبط با بهزیستی در میان معلمان: یک مرور نظام‌مند	ژانگ و همکاران (۲۰۲۴)
۴	سرمایه روانشناختی و بهزیستی: فرصتی برای بهزیستی معلمان؟ مرور دامنه‌ای ادبیات علمی در روانشناسی و علوم تربیتی	برتو و همکاران (۲۰۲۴)
۵	مدل ساختاری اثر سرمایه روانشناختی بر رفتار نوآورانه در تدریس: نقش میانجی ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی	سادات موسوی و ابراهیمی (۱۴۰۳)
۶	مطالعه رابطه بین فرهنگ سازمانی و سرمایه روانشناختی و تأثیر آن با استفاده از مرور نظام‌مند	آگاروال ^۲ (۲۰۲۴)
۷	خوش‌بینی تحصیلی مجموعه‌ای از باورهای مرتبط با نقاط قوت و ظرفیت‌های درونی مدرسه برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی	جلالی و همکاران (۱۴۰۳)
۸	سرمایه روانشناختی: مرور ادبیات و روندهای پژوهشی	نگوین و همکاران (۲۰۲۴)
۹	بررسی عوامل مؤثر سرمایه روانشناختی بر عملکرد شغلی معلمان استان البرز: یک مطالعه کیفی	داوودی و همکاران (۱۴۰۲)
۱۰	ارائه مدل اثر سرمایه روانشناختی بر بهبود عملکرد حرفه‌ای معلمان استان البرز	داوودی و همکاران (۱۴۰۲)
۱۱	تأثیر جو کاری بر سرمایه روانشناختی و یادگیری غیررسمی معلمان تربیت بدنی	بای و قاسمی (۱۴۰۲)
۱۲	سرمایه روانشناختی معلمان و مسئولیت رهبری در توسعه کارکنان در دوران استعفای بزرگ	مولن و همکاران (۲۰۲۳)
۱۳	بررسی رابطه بین مدیریت استعداد و جامعه‌پذیری سازمانی با سرمایه روانشناختی (مطالعه موردی: معلمان ابتدایی سقز)	تاجویی و همکاران (۱۴۰۲)
۱۴	نقش سرمایه روانشناختی مثبت در پیش‌بینی بهزیستی معلمان با میانجی‌گری انگیزش: مرور ادبیات	گیروم و هرترز ^۳ (۲۰۲۲)
۱۵	پیشایندهای سرمایه روانشناختی در کار: مرور نظام‌مند اثرات تعدیل‌گر-میانجی و یک پیشنهاد تلفیقی جدید	ویلیارینو دل کاستیو و لوپز-زافرا (۲۰۲۳)
۱۶	ادراک معلمان از سرمایه روانشناختی مثبت: یک رویکرد روش‌های ترکیبی	کولکچی آکیاووز ^۵ (۲۰۲۱)
۱۷	کاوش عوامل مؤثر بر سرمایه روانشناختی مثبت معلمان: یک مطالعه کیفی توصیفی	بوتنر (۲۰۲۱)
۱۸	پیش‌بینی‌کننده‌های سرمایه روانشناختی مثبت: تلاشی در میان جوامع معلمان در روستاهای جارخند هند	کلارنس و همکاران ^۶ (۲۰۲۱)

^۱ . Flanagan

^۲ . Aggarwal

^۳ . Gium & Hercz

^۴ . Vilariño del Castillo & Lopez-Zafra

^۵ . Kulekci Akyavuz

^۶ . Clarence

۱۹	تدوین مدل ارتقاء سرمایه روانشناختی در سازمان‌های عمومی ایران: شنا سایی نقش کارکردهای مدیریت منابع انسانی	نجاری و همکاران (۱۴۰۰)
۲۰	طراحی مدل مدیریت سرمایه روانشناختی با رویکرد اسلامی با روش فراترکیب	شریعتمداری و همکاران (۱۴۰۰)
۲۱	اثربخشی برنامه آموزش توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی شغلی معلمان	واله و همکاران (۱۴۰۰)
۲۲	رابطه بین سرمایه روانشناختی معلمان و رهبری مراقبتی مدرسه و ساختار توانمندساز مدرسه	جنسن ^۱ (۲۰۲۰)
۲۳	پیشایندها و پیامدهای سرمایه روانشناختی: یک رویکرد فراتحلیل	وو و نگوین (۲۰۱۹)
۲۴	مرور نظام‌مند توسعه پژوهش سرمایه روانشناختی: اجرا و شکاف‌ها	بورحان‌الدین و همکاران ^۲ (۲۰۱۹)
۲۵	مدلی از پیامدهای نگرشی سرمایه روانشناختی معلمان	کاراکوس و همکاران ^۳ (۲۰۱۹)
۲۶	رابطه سرمایه روانشناختی و امنیت روانشناختی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	نیکخواه و صالحی (۱۳۹۸)
۲۷	عوامل مؤثر و آسیب‌زننده مرتبط با سرمایه روانشناختی معلمان: یک تحلیل کیفی	چیمین و اوزگان ^۴ (۲۰۱۸)
۲۸	احیای قهرمان درون معلمان: تحلیلی بر اثرات آموزش توسعه سرمایه روانشناختی	کالمن و ساماک (۲۰۱۷)
۲۹	بررسی کیفیت زندگی حرفه‌ای معلمان بر اساس سرمایه روانشناختی مثبت	یالچین و ایشگور ^۵ (۲۰۱۷)
۳۰	ویژگی‌های شخصیتی پنج‌گانه بزرگ به عنوان پیش‌بینی‌کننده سرمایه روانشناختی سازمانی معلمان	بوزگیلی ^۶ (۲۰۱۷)
۳۱	پیشایندهای سطح سازمانی و فردی سرمایه روانشناختی و پیامدهای مرتبط با آن: تدوین یک چارچوب مفهومی	سریواستا و موری ^۷ (۲۰۱۷)
۳۲	مطالعه موردی بر سرمایه روانشناختی و اثربخشی تدریس در مدارس ابتدایی	وانگ و همکاران (۲۰۱۴)

جهت بررسی کیفیت پژوهش‌های منتخب از برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی یا فرم ارزیابی CASP استفاده شد. این برنامه روشی برای ارزشیابی کیفیت پژوهش‌های انتخاب شده برای مطالعات فراترکیب می‌باشد. فرم ارزیابی CASP شامل تعدادی سوال است که محقق را در سنجش روایی و اعتبار و درستی پژوهش‌ها راهنمایی می‌کند. این وسیله ارزیابی شامل ۱۰ سؤال است که ابعاد مختلف پژوهش، مورد استفاده را بررسی می‌کند. این پرسش‌ها عبارتند از: (۱) متناسب بودن اهداف مقالات منتخب با اهداف پژوهش؛ (۲) منطق روش؛ (۳) طرح پژوهش؛ (۴) روش نمونه‌گیری؛ (۵) روش و کیفیت جمع‌آوری داده‌ها؛ (۶) بازتاب یا انعکاس‌پذیری که درواقع نشان‌دهنده گسترش نتایج پژوهش و دستاوردهای پژوهش می‌باشد؛ (۷) رعایت نکات اخلاقی در پژوهش؛ (۸) دقت در تجزیه و تحلیل داده‌ها. (۹) بیان واضح و صریح یافته‌ها؛ (۱۰) ارزش کلی پژوهش مورد بررسی. به هریک از پژوهش‌های منتخب بر اساس هرکدام از ویژگی‌های ذکر شده، امتیازی بین ۱ تا ۵ اختصاص داده می‌شود. مطالعاتی که مجموع امتیازات آن‌ها ۲۵ و بالاتر شود به لحاظ کیفی مورد قبول واقع شده و بقیه پژوهش‌ها از روند بررسی حذف می‌گردند. از آنجایی که در این فرم ۱۰ معیار ذکر شده مورد بررسی قرار می‌گیرند و حداکثر امتیاز تعلق یافته به هر معیار برابر ۵ می‌باشد، لذا بالاترین امتیازی که هر مطالعه بر اساس ابزار CASP کسب می‌کند، ۵۰ امتیاز می‌باشد (پیرسون^۸، ۲۰۱۶). ساده‌ترین روش آن است که هر مقاله‌ای که پایین‌تر از ۲۵ امتیاز دارد حذف شود. در پژوهش حاضر، بر مبنای امتیازات کسب شده توسط فرم ارزیابی CASP، مقالاتی که امتیاز کمتر از ۲۵ کسب کرده‌اند، از روند پژوهش کنار گذاشته شده‌اند. کسب امتیاز عالی به منزله کسب امتیاز در بازه (۴۰-۵۰)، خیلی خوب در بازه (۳۱-۴۰)، خوب در بازه (۲۱-۳۰)، متوسط در بازه (۱۱-۲۰) و ضعیف در بازه (۰-۱۰) می‌باشد.

^۱ . Jensen

^۲ . Burhanuddin et al

^۳ . Karakus et al

^۴ . Cimen & Özgan

^۵ . Yalçın& İşgör

^۶ . Bozgeyikli

^۷ . Srivastava & Maurya

^۸ . Pierson

گام ۴: استخراج اطلاعات پژوهش:

در این مرحله، محتوای مطالعات انتخاب شده به صورت دقیق و جزئی مورد بررسی قرار گرفت تا مفاهیم کلیدی مرتبط با پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان شناسایی شود. پژوهشگران سپس با ترکیب مفاهیم مشابه و شناسایی ارتباطات بین آنها، به دسته‌بندی‌های دقیق‌تر در راستای مقوله‌های فرعی رسیدند. در نهایت، با ترکیب این دسته‌بندی‌ها و بررسی روابط مفهومی، مقوله‌های اصلی تحقیق استخراج شدند. برای رسیدن به نتایج معتبر و قابل‌اتکا در پژوهش‌های کیفی، لازم است داده‌ها به‌طور ساختاریافته و منظم تحلیل شوند. یکی از روش‌های مؤثر در این زمینه، تحلیل مضمون است که برای شناسایی، تحلیل و ارائه الگوهای موجود در داده‌های کیفی و یافته‌های کیفی سایر مطالعات به کار می‌رود. این روش به عنوان فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی عمل کرده و اطلاعات پراکنده را به داده‌هایی مفهومی و غنی تبدیل می‌کند. تحلیل مضمون یک رویکرد انعطاف‌پذیر است که می‌توان از آن در بسیاری از روش‌های پژوهش کیفی استفاده کرد.

گام ۵: تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی:

در این گام محققان پژوهش حاضر، ۲۳۴ کد اولیه را با کنار هم قرار دادن مفاهیم کلیدی مشابه و ارتباطات مفهومی بین آنها در قالب ۲۹ مقوله فرعی دسته‌بندی کردند و در نهایت با کنار هم قرار دادن مقوله‌های فرعی مرتبط و ارتباطات مفهومی بین آنها توانستند به ۸ مقوله اصلی در ارتباط با پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان دست یابند.

جدول ۴: فرایند کدگذاری مفاهیم اولیه در قالب مقولات فرعی و اصلی و تم اصلی

تم اصلی	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم کلیدی	منابع
پیشایندهای ارتقای سرمایه روانشناختی معلمان	ویژگی‌های شخصی	مشخصات فردی	تجربیات و کار قبلی، وضعیت تاهل، ویژگی‌های شخصی، جنسیت، سن، سنوات.	فلاناگان (۲۰۲۴)، بونتر (۲۰۲۱)، وانگ و همکاران (۲۰۱۴)، کولکچی آکیاووز (۲۰۲۱)، وو و نگوین (۲۰۱۹)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰)
		ویژگی‌های شخصیتی	سازگاری، آگاهی، انسجام در رفتار، منضبط بودن، شخصیت پیش فعال و هوش هیجانی، عزم و اراده، برون‌گرایی، گشودگی، حس شوخ‌طبعی، کنترل و چالش‌طلبی، اعتماد به نفس، مهارت‌های ارتباطی.	فلاناگان (۲۰۲۴)، نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، بونتر (۲۰۲۱)، کلارنس و همکاران (۲۰۲۱)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، بوزگیکی (۲۰۱۷)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)
	پایبندی به اخلاقیات	پایبندی به اخلاقیات	وظیفه‌شناسی، تعهد، انگیزه خدمت به بشریت، مسئولیت‌پذیری در قبال جامعه، صبر، روحیه یاری‌رسانی، وجدان کاری، بردباری، بخشش، اخلاق در کار، تواضع، انصاف، سبک زندگی، اخلاق مدار.	نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، بوزگیکی (۲۰۱۷)، سریواستا و موری (۲۰۱۷)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)، شریعتمداری و همکاران (۱۴۰۰)
		مکانیسم‌های مقابله‌ای	پیوند معنوی، پایبندی به روزه، پایبندی به نماز، دینداری، توجه به خود، مدیریت.	بونتر (۲۰۲۱)، شریعتمداری و همکاران (۱۴۰۰)
	مهارت‌های خودتوسعه‌ای	سلامت روان	ذهن آگاهی، انگیزش، تمرکز بر اتفاقات مثبت، توجه به سلامت ذهن، احساسات مثبت.	مولن و همکاران (۲۰۲۳)، ویلیارینو دل کاستیو و لویز-زافرا (۲۰۲۲)، بونتر (۲۰۲۱)، سریواستا و موری (۲۰۱۷)
		مهارت‌های خودتوسعه‌ای	تجربه غلبه بر مشکلات، یادگیری مستمر، اقدام برای توسعه، شرکت در کارگاه‌های توسعه‌ای، کتاب‌خوانی، فعالیت‌های هنری.	بونتر (۲۰۲۱)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)، فلاناگان (۲۰۲۴)

		فعالیت های ورزشی، تحقیق و پژوهش در راستای کارآمد شدن، پرورش مهارت های حل مساله، تجارب موفق، توسعه حرفه ای.	
	بهره مندی از سایر اشکال سرمایه های ناملموس	سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی، فرهنگ فردی، سرمایه نمادین مبتنی بر الگوی ایرانی.	
سبک رهبری	سبک رهبری، رهبری توانمند ساز، رهبری اصیل، رهبری تحولی، سبک ارتباطی رهبر، رهبری فروتنانه، رهبری خدمتگزار، رهبری مراقبتی مدرسه، رهبری اخلاقی، رهبری خوب.	نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، آگاروال (۲۰۲۴)، مولن و همکاران (۲۰۲۳)، ویلیارینو دل کاستیو و لویز-زافرا (۲۰۲۲)، کلارنس و همکاران (۲۰۲۱)، جنسن (۲۰۲۰)، وو و نگوین (۲۰۱۹)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، سریواستا و موری (۲۰۱۷)، بونتر (۲۰۲۱)	
فرهنگ و جو سازمانی	جو سازمانی، فرهنگ قبیله ای سازمانی، فرهنگ بازاری، جو نوآوری سازمانی، جو خدمتی، جو حمایتی سازمان، جو یادگیری سازمان، جامعه مدرسه.	فلانگان (۲۰۲۴)، آگاروال (۲۰۲۴)، ویلیارینو دل کاستیو و لویز-زافرا (۲۰۲۲)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰)، بای و قاسمی (۱۴۰۲)	
مدیریت استعداد	انتخاب استعدادها، مشارکت استعداد ها، آموزش استعداد ها، حفظ و نگهداشت استعداد ها، جذب و استخدام، شناسایی.	تاجویی و همکاران (۱۴۰۲)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)	
حمایت سازمانی	حمایت سازمانی، داشتن پشتیبانی و مشاوره، تصور از حمایت سازمانی، جوامع یادگیری حرفه ای، پشتیبانی همتایان، پشتیبانی مربی، عدالت سازمانی، شفافیت سازمانی، سیستم پاسخگویی در سازمان، تیم سازی، هویت سازمانی، نبود تعارض و فشار در محل کار، سیستم کاری با عملکرد بالا، سیستم بالای تعهد سازمانی، تضمین عدالت، عدالت توزیعی، عدالت رویه ای، عدالت تعاملی، ایجاد همبستگی سازمانی، کاهش موانع بروکراتیک، ساختار توانمند ساز مدرسه، سیاست سازمانی، دموکراسی در محل کار، مقررات منصفانه و مناسب.	نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، مولن و همکاران (۲۰۲۳)، ویلیارینو دل کاستیو و لویز-زافرا (۲۰۲۲)، کولکچی آکیاووز (۲۰۲۱)، وو و نگوین (۲۰۱۹)، سریواستا و موری (۲۰۱۷)، کلارنس و همکاران (۲۰۲۱)، فلانگان (۲۰۲۴)، آگاروال (۲۰۲۴)، جنسن (۲۰۲۰)، یالچین و ایشگور (۲۰۱۷)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)	
رفتار و نگرش مدیران	حمایت مثبت مدیر، حمایت روانی و اخلاقی مدیر، رفتار های مثبت مدیر، صبوری مدیر، دوستی، درک، انعطاف پذیری، احترام، اعتماد، بازخورد سازنده مدیر، مدیریت خوش بینانه، مدیریت راه حل محور، ارزش گذاشتن به معلم و تدریس.	فلانگان (۲۰۲۴)، کولکچی آکیاووز (۲۰۲۱)، بونتر (۲۰۲۱)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)	
تعاملات سازمانی	رابطه با تیم، نوع ارتباط با همتایان، میزان دسترسی به همکاران، رابطه خوب مدیر -معلم، شبکه سازی معلمان، روابط امن در محیط مدرسه، کار تیمی، تسهیم دانسته ها و تجربیات، همکاران توانمند، روابط بین فردی خوب، رابطه دانش آموز معلم.	فلانگان (۲۰۲۴)، مولن و همکاران (۲۰۲۳)، بونتر (۲۰۲۱)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، وانگ و همکاران (۲۰۱۴)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰)	
برنامه های توانمندسازی	منتورینگ، برنامه های آماده سازی و توانمند سازی، برگزاری دوره های ضمن خدمت، توانمندسازی روانی معلمان.	فلانگان (۲۰۲۴)، نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، مولن و همکاران (۲۰۲۳)، ویلیارینو دل کاستیو و لویز-زافرا (۲۰۲۲)، کولکچی آکیاووز (۲۰۲۱)، کالمن و ساماک (۲۰۱۷)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰)، تاجویی و همکاران (۱۴۰۲)، واله و همکاران (۱۴۰۰)	
کالبد مدرسه	منابع و امکانات کافی، نظافت و تمیزی مدرسه، راحتی ساختمان مدرسه، وضعیت سلامت و امنیت محل کار.	چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، یالچین و ایشگور (۲۰۱۷)	
حمایت و شرایط اقتصادی	برنامه های جبران خدمت، تقویت رفاه، بودجه، تشویق و پاداش، حمایت اقتصادی، شرایط مناسب اقتصادی حاکم بر جامعه، کمک ها و وام های دولتی، ایجاد روابط از طریق شبکه های مالی.	فلانگان (۲۰۲۴)، مولن و همکاران (۲۰۲۳)، کولکچی آکیاووز (۲۰۲۱)، ویلیارینو دل کاستیو و لویز-زافرا (۲۰۲۲)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)	
تعاملات با والدین	حمایت والدین، نگرانی والدین، توجه والدین.	کولکچی آکیاووز (۲۰۲۱)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)	

پایه های ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان	عوامل شغلی	ویژگی های شغل	معنای کار، بار کاری، منابع شغلی، افزایش اعتبار حرفه، موقعیت شغلی، مسیر ارتقا شغلی، نحوه ارزشیابی عملکرد.	ویلیارینو دل کاستیو و لویز-زافرا (۲۰۲۲)، کولکچی آکیاووز (۲۰۲۱)، وانگ و همکاران (۲۰۱۴)، کلارنس و همکاران (۲۰۲۱)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰)
		درگیری شغلی	مشارکت گسترده، انرژی بالا، اشتیاق برای کار، لذت بردن از کار، توانایی مواجهه با مشکلات شغل، فداکاری برای سازمان، غرق شدگی در کار، تقدس حرفه معلمی، تدریس با انرژی.	سریواستا و موری (۲۰۱۷)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، مولن و همکاران (۲۰۲۳)
پایه های فردی	پیشامدهای فردی	تجربه موفقیت شغلی معلم	موفقیت دانش آموزان، غلبه بر مشکلات، یادگیری از تجربیات، فرصت های یادگیری.	بونتر (۲۰۲۱)، چیمین و اوزگان (۲۰۱۸)، سریواستا و موری (۲۰۱۷)
		بهزیستی روانشناختی	افزایش عواطف مثبت، کاهش عواطف منفی، بهزیستی روان، آگاهی از رویدادها، افزایش سلامت روان، افزایش توان مقابله با استرس، افزایش سرزندگی، افزایش اشتیاق به زندگی، کاهش افسردگی.	اردن (۲۰۲۵)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۴)، برتیو و همکاران (۲۰۲۴)، آگاروال (۲۰۲۴)، گیروم و هرتر (۲۰۲۲)، بورخان الدین و همکاران (۲۰۱۹)، بونتر (۲۰۲۱)، کالمن و ساماک (۲۰۱۷)، سریواستا و موری (۲۰۱۷)، شریعتمداری و همکاران (۱۴۰۰)
		رشد شخصی	خودسازی، افزایش انگیزه، رشد تفکر، رشد اعتماد به نفس، درک احساسات، آگاهی نسبت به ضعف های خود، رشد حرفه ای معلم، رفع ناامیدی آموخته شده، موفقیت بیشتر، افزایش آگاهی نسبت به مشکلات، توانمندسازی بیشتر معلمان، رشد اعتقادات، بالندگی شخصی	کالمن و ساماک (۲۰۱۷)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)، شریعتمداری و همکاران (۱۴۰۰)
پایه های شغلی	پیشامدهای شغلی	رشد اخلاقی	در نظر گرفتن تدریس به عنوان حرفه ای اخلاقی، درک بهتر دانش آموزان، رفتار دلسوزانه تر، کنترل خشم نسبت به دانش آموزان، کاهش رفتارهای غیراخلاقی مانند دروغ گفتن تقلب و دزدی.	کالمن و ساماک (۲۰۱۷)، سریواستا و موری (۲۰۱۷)
		توسعه نگرش های مثبت شغلی	نگرش مثبت نسبت به دانش آموز، رضایت شغلی، رفتار شهروندی سازمانی، تعهد سازمانی، افزایش نگرش مثبت به شغل، افزایش ماندگاری در شغل، کاهش تمایل به ترک شغل، پرورش نگرش مثبت نسبت به حرفه معلمی، افزایش علاقه نسبت به مدرسه، برداشتن گام های فردی برای مدرسه.	برتیو و همکاران (۲۰۲۴)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۴)، آگاروال (۲۰۲۴)، نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، مولن و همکاران (۲۰۲۳)، وو و نگوین (۲۰۱۹)، بورخان الدین و همکاران (۲۰۱۹)، کاراکوس و همکاران (۲۰۱۹)، کالمن و ساماک (۲۰۱۷)، شریعتمداری و همکاران (۱۴۰۰)
		بهزیستی شغلی	افزایش کیفیت زندگی کاری، کاهش فرسودگی شغلی، کاهش استرس شغلی، کاهش پیامدهای منفی مرتبط با کار، افزایش شادی در کار.	اردن (۲۰۲۵)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۴)، برتیو و همکاران (۲۰۲۴)، آگاروال (۲۰۲۴)، بورخان الدین و همکاران (۲۰۱۹)، شریعتمداری و همکاران (۱۴۰۰)
		توسعه تعاملات سازمانی	درک بین فردی، تقویت کار تیمی و مشارکت، تمایل به همکاری و پیوند، بهره گیری از توان علمی جمعی، حفاظت از دارایی های فکری، مدیریت دانش، توسعه یادگیری غیر رسمی.	سادات موسوی و ابراهیمی (۱۴۰۳)، نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، بای و قاسمی (۱۴۰۲)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)، جلالی و همکاران (۱۴۰۳)
		اثربخشی مدرسه	بهبود عملکرد، بهبود فرهنگ سازمانی، اعتماد کارکنان، ایجاد محیط کاری مثبت، عملکرد مالی بهتر، موفقیت پروژه ها، ارتقاء کیفیت خدمات ارائه شده، کارآفرینی، ماندگاری مدرسه.	برتیو و همکاران (۲۰۲۴)، آگاروال (۲۰۲۴)، نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، مولن و همکاران (۲۰۲۳)، بورخان الدین و همکاران (۲۰۱۹)، کالمن و ساماک (۲۰۱۷)، داوودی و همکاران (۱۴۰۲)
پایه های آموزشی	پیشامدهای آموزشی	موفقیت دانش آموزان	رشد دانش آموزان، کمک به منظم شدن دانش آموزان، انرژی دادن به دانش آموزان، افزایش خوش بینی تحصیلی دانش آموزان، افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان	کالمن و ساماک (۲۰۱۷)، جلالی و همکاران (۱۴۰۳)، نیکخواه و صالحی (۱۳۹۸)
		آموزش اثربخش	رفتار نوآورانه در تدریس و شغل، تدریس و آموزش اثر بخش.	سادات موسوی و ابراهیمی (۱۴۰۳)، آگاروال (۲۰۲۴)، نگوین و همکاران (۲۰۲۴)، وانگ و همکاران (۲۰۱۴)

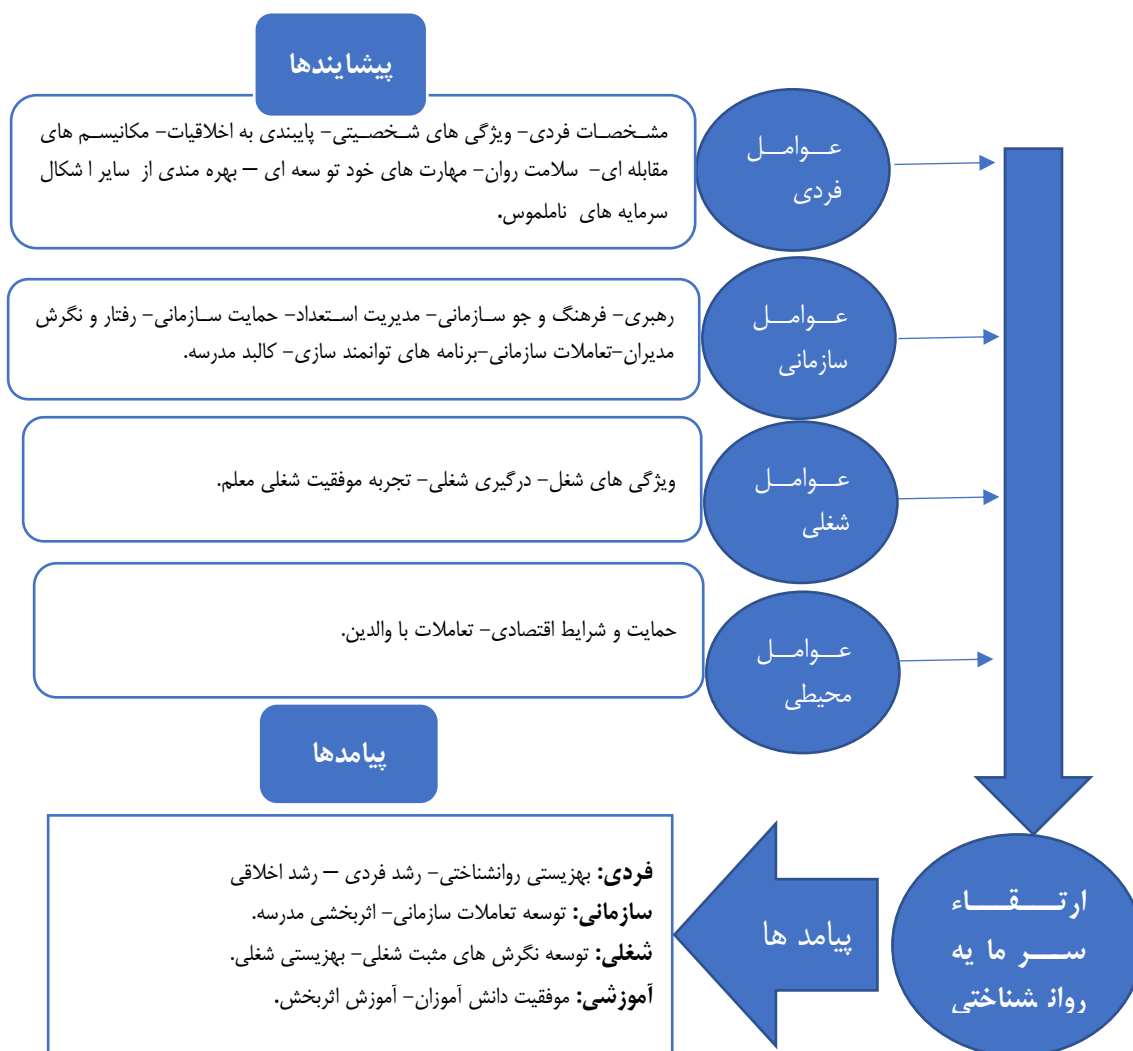
گام ۶: ارزیابی کیفیت:

در این مطالعه، برای ارتقای دقت در توصیف نتایج، تلاش شد تا حداکثر تعداد مقالات مرتبط شناسایی و جمع‌آوری شوند. به منظور بررسی پایایی، از روش توافق میان دو کدگذار استفاده شد؛ بدین صورت که علاوه بر پژوهشگر اصلی که کدگذاری اولیه را انجام داد، یک پژوهشگر دیگر نیز به‌طور مستقل داده‌ها را کدگذاری کرد. برای اندازه‌گیری میزان توافق بین این دو کدگذار، از شاخص کاپا بهره گرفته شد. این شاخص بین -۱ تا ۱ متغیر است و هرچه مقدار آن به ۱ نزدیک‌تر باشد، بیانگر توافق بیشتر بین کدگذاری‌ها است. در مقابل، نزدیک بودن مقدار شاخص به صفر نشان‌دهنده کاهش میزان توافق است و در صورتی که کاپا منفی باشد، عدم توافق کامل را نشان می‌دهد. با استفاده از نرم‌افزار SPSS شاخص کاپا محاسبه گردید و مقدار آن ۰.۸۱۸ برآورد گردید. که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول و مناسب است. برای اطمینان از روایی تحقیق، نتایج به پنج نفر از متخصصان و صاحب‌نظران در حوزه پژوهش‌های کیفی ارائه گردید و پس از بازبینی مراحل پژوهش، آنان نتایج کیفی را تأیید کردند.

یافته‌ها

گام ۲: ارایه یافته‌ها:

با هدف پاسخ به سؤال پژوهش حاضر ۳۲ مطالعه مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. بعد از بررسی داده‌ها، پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روان‌شناختی معلمان استخراج گردید. در نهایت مشخص شد پیشایندهای ارتقاء سرمایه روان‌شناختی معلمان شامل ۴ مقوله اصلی فردی (مشخصات فردی- ویژگی‌های شخصیتی- پایداری به اخلاقیات- مکانیسم‌های مقابله‌ای- سلامت روان- مهارت‌های خود توسعه‌ای - بهره‌مندی از سایر اشکال سرمایه‌های ناملموس). سازمانی (رهبری- فرهنگ و جو سازمانی- مدیریت استعداد- حمایت سازمانی- رفتار و نگرش مدیران- تعاملات سازمانی- برنامه‌های توانمند سازی- کالبد مدرسه). شغلی (ویژگی‌های شغل- درگیری شغلی- تجربه موفقیت شغلی معلم) و محیطی (حمایت و شرایط اقتصادی- تعاملات با والدین). می‌باشد. همچنین معلوم گردید پیامدهای ارتقاء سرمایه روان‌شناختی معلمان شامل ۴ مقوله اصلی، فردی (بهریستی روان‌شناختی- رشد فردی - رشد اخلاقی) سازمانی (توسعه تعاملات سازمانی- اثربخشی مدرسه). شغلی (توسعه نگرش‌های مثبت شغلی- بهزیستی شغلی) و آموزشی (موفقیت دانش‌آموزان- آموزش اثربخش) می‌باشد.



شکل ۳: الگوی مفهومی پژوهش (محقق ساخته)

بحث

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و دسته‌بندی پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان با استفاده از رویکرد فراترکیب انجام شد. سرمایه روانشناختی به عنوان حوزه‌ای که مرتبط با روانشناسی مثبت‌گرا می‌باشد، در مطالعات سازمانی نیز توجهات زیادی را به خود جلب کرده است و دارای نقشی مهم است (لوتانز و یوسف-مورگان، ۲۰۱۷). چرا که به افراد کمک می‌کند چالش‌ها و مشکلات را بهتر تحمل کنند و آن را پشت سر بگذارند و در نتیجه عملکرد شغلی بهتری به نمایش بگذارند و کارایی و اثربخشی بیشتری داشته باشند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴). با توجه به ضرورت شناسایی پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان با هدف مدیریت آن در سازمان‌های آموزشی، پژوهش حاضر با رویکرد فراترکیب به انجام رسید تا پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان، شناسایی و تبیین شود. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد پیشایندهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان در قالب ۴ مقوله اصلی (فردی، سازمانی، شغلی و محیطی) و ۲۰ مقوله فرعی قابل

دسته‌بندی است. همچنین پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان در قالب ۴ مقوله اصلی (فردی، شغلی، سازمانی و آموزشی) و ۹ مقوله فرعی قابل دسته‌بندی است.

یافته‌های پژوهش در بخش پیشایندهای فردی با نتایج پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد. در پژوهش‌های قبلی مشخص شده است، مؤلفه‌هایی مانند میزان اعتماد به نفس، حب و نوع دوستی، شادمانی، بهزیستی ذهنی، خردورزی، دلسوزی (رجبیان و همکاران، ۱۴۰۰)، میزان سنوات خدمت و مدرک تحصیلی (سامان و همکاران، ۲۰۲۴) و شرایط و وضعیت سنی (وو، ۲۰۲۵) بر میزان سرمایه روانشناختی تأثیر دارند. افراد با ویژگی‌ها و خصوصیات منحصر به فرد خودشان و شرایط اولیه متفاوتی وارد سازمان‌ها از جمله سازمان‌های آموزشی می‌شوند. این ویژگی‌های شخصیتی و تفاوت‌های فردی بر میزان سرمایه روانشناختی آنان اثر می‌گذارد (هو، لی و سانگ^۱، ۲۰۲۳). از طرفی دیگر به هر میزان توانایی و مهارت‌های فردی آنان بالا رود میزان خودکارآمدی و به طبع آن سرمایه روانشناختی آنها بیشتر می‌شود (بلیک و همکاران^۲، ۲۰۲۳). لذا باید اذعان کرد از جمله مهم‌ترین عوامل مؤثر بر ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان ناشی از ویژگی‌های شخصی خود آنها است.

در بخش پیشایندهای سازمانی، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعات پیشین هم‌سو است. عواملی و مؤلفه‌هایی مانند وجود نشاط و شادی در محل کار (خسروی و همکاران، ۱۳۹۹)، سبک‌های رهبری مثبت‌گرا (شیوندی، ۱۳۹۵) و ارتقا مهارت‌ها، توانمندسازی و جو سازمانی بر میزان سرمایه روانشناختی کارکنان اثرگذار است (محمودعلیلو و همکاران، ۱۴۰۲؛ المولحیم، ۲۰۲۳). هشت مؤلفه شناسایی شده در این مطالعه که به عنوان پیشایندهای سازمانی ارتقاء سرمایه روانشناختی دسته‌بندی شده‌اند به صورت یک سیستم یکپارچه عمل می‌کنند که در تعامل با یکدیگر می‌توانند سرمایه روانشناختی معلمان را به شکل معناداری ارتقا دهند. لذا برای دستیابی به حداکثر اثربخشی لازم است، استفاده از سبک‌های رهبری سازنده و مثبت در دستور کار مدیران مدارس قرار گیرد تا بستر ساز تغییرات مثبت شود. جو و فرهنگ سازمانی حمایتی شکل بگیرد، برنامه‌های استعدادیابی و توسعه‌ای به صورت مستمر اجرا شوند، تعاملات سازنده در تمام سطوح سازمان تقویت شود و کالبد مدرسه یعنی محیط فیزیکی بهینه‌سازی گردد.

در بخش پیشایندهای شغلی، نتایج پژوهش با یافته‌های ظفرپور امیرآباد و همکاران (۱۳۹۶) که به رابطه بین ویژگی‌های اجتماعی و انگیزشی شغل با خودکارآمدی اشاره کرده بودند و نیز با نتایج مطالعه نیازی و همکاران (۱۴۰۲) که اشتیاق شغلی معلم را به عنوان یکی از عوامل ارتقاءدهنده تاب‌آوری آنان شناسایی کرده بودند، همخوانی دارد. در تبیین این یافته باید عنوان کرد وقتی معلمان به طور فعال در کار خود درگیر هستند، احساس می‌کنند توانایی بیشتری در مدیریت کلاس و تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان دارند. به علاوه درگیری شغلی بالا باعث می‌شود معلمان اهداف شغلی روشنی داشته باشند و برای دستیابی به آنها انگیزه بیشتری پیدا کنند.

در بخش پیشایندهای محیطی نیز صدری و همکاران (۱۳۹۹) دریافته بودند که شرایط مناسب اقتصادی حاکم بر یک جامعه با میزان خوش‌بینی کارکنان سازمان به عنوان یکی از ابعاد سرمایه روانشناختی ارتباط مستقیم دارد. همچنین مانفی و همکاران (۱۴۰۳) افزایش و بهبود سرمایه‌های غیرملموس را یکی از پیامدهای تعامل اولیا و معلمان دانسته بودند که با نتیجه این بخش از پژوهش حاضر هم‌سو است.

در خصوص پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی، پژوهش‌های گذشته نیز مشخص کرده بودند که وجود و ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان می‌تواند پیامدهای مثبتی چون ارتقا و بهبود سرمایه اجتماعی (قشقایی‌زاده، ۱۳۹۵)، افزایش هیجانات مثبت و خودکارآمدی (رستگار و همکاران، ۱۳۹۶)، توانمندسازی و افزایش و بهبود کیفیت زندگی کاری (نجفی، ۱۴۰۰؛ صابری و

^۱ . Hu, Li & Song

^۲ . Blaique et al

همکاران، ۱۳۹۹)، سرزندگی (فرزین و برزگر، ۱۳۹۸)، پذیرش تغییرات سازمانی (جمالی روست و واحدی، ۱۴۰۰)، اشتیاق شغلی (آهسته و همکاران، ۱۳۹۷)، پیشرفت تحصیلی و درسی دانش‌آموزان (نیکخواه و صالحی، ۱۳۹۸)، بهبود بهزیستی عاطفی (خدایی و معزالدینی، ۱۴۰۲)، کاهش فرسودگی شغلی و افزایش ذهن‌آگاهی و خودآگاهی (لیو و دو، ۲۰۲۴؛ فراداس و همکاران، ۲۰۱۹)، افزایش درگیری شغلی (وو، ۲۰۲۵؛ گائو، یو و لی، ۲۰۲۳) و افزایش رضایت شغلی و بهبود و ارتقاء سلامت و بهزیستی روانشناختی (کورت و دمیربولات، ۲۰۱۹) را به دنبال داشته باشد. این نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر هم‌راستا می‌باشد. در تبیین این یافته باید اظهار کرد، معلمی که برخوردار از سرمایه روانشناختی بالایی است، همواره با تعیین اهداف سطح بالا خود را به چالش می‌کشد و به دنبال وظایف دشوار می‌رود. نبود اعتماد به نفس، بازخوردهای منفی و انتقادهای اطرافیان، عدم موفقیت و شکست‌های پشت سر هم که اثرات مخربی روی دیگران دارد، این افراد را کمتر تحت تأثیر قرار می‌دهد چرا که خودکارآمدی بالایی دارند (زارعی متین، ۱۳۹۳). از طرفی دیگر با توجه به برخورداری از میزان بالای تاب‌آوری، در مقابل استرس و فشارهای روانی مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند، در برابر مشکلات سازگاری بیشتری دارند و در صورت شکست سریع‌تر به حالت عادی برمی‌گردند (زین‌آبادی و خبار، ۱۳۹۹). همچنین بعد امیدواری سرمایه روانشناختی به آنها کمک می‌کند تا در شغل خود استقلال عمل بیشتری نشان دهند، خلاق‌تر باشند و به مشکلات اهمیت ندهند و ریسک تصمیمات نوآورانه را بپذیرند (زارعی متین، ۱۳۹۳). برخورداری از میزان بالای خوش‌بینی نیز باعث می‌شود که انتظارات بالا و مثبتی از خود و اطرافیان داشته باشند و دیدگاه آنها نسبت به زندگی و دنیای پیرامونشان بهتر از دیگران باشد (صدری و همکاران، ۱۳۹۹). خوش‌بینی به عنوان یک متغیر اندازه‌پذیر با مقولاتی نظیر مثبت‌گرایی، افزایش رفاه و افزایش تعاملات اجتماعی در ارتباط است (کوئلو، ویلار وهانل، ۲۰۱۸) و باعث می‌شود افراد انتظار نتایج مثبتی از فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند داشته باشند (هینز و همکاران، ۲۰۱۷).

اگرچه رویکرد فراترکیب در شناسایی و اولویت‌بندی پیشایندها و پیامدهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان مفید می‌باشد، اما به‌تنهایی نمی‌تواند ساختار عاملی و روابط بین متغیرها را مشخص کند یا نظرات عمیق افراد را جمع‌آوری نماید. همچنین با توجه به انجام مطالعه حاضر بر اساس یافته‌های مطالعات پیشین که هر کدام با رویکردها و سطوح تحلیل و جامعه آماری متفاوت انجام شده‌اند، تعمیم‌پذیری نتایج در پژوهش حاضر با محدودیت روبرو است.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که پیشایندهای ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان در چهار سطح فردی، سازمانی، شغلی و محیطی قابل طبقه‌بندی هستند و پیامدهای آن نیز در سطوح فردی، شغلی، سازمانی و آموزشی قابل شناسایی می‌باشد. این الگوی جامع نشان می‌دهد که سرمایه روانشناختی معلمان یک پدیده چندسطحی است که تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد و به‌نوبه خود بر جنبه‌های گوناگون زندگی شغلی، سازمانی و آموزشی معلمان تأثیر می‌گذارد. مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر این است که ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان صرفاً به مداخلات فردی محدود نمی‌شود، بلکه نیازمند رویکردی سیستمیک و هماهنگ در سطوح مختلف سازمانی، شغلی و محیطی است.

بر اساس یافته‌های پژوهش و با توجه به سیاست‌های کلی نظام آموزشی کشور که بر ارتقاء کیفیت آموزش و توانمندسازی معلمان به عنوان محور اصلی تحول در آموزش و پرورش تأکید دارد، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزان و مسئولین آموزش و پرورش، ارتقاء سرمایه روانشناختی معلمان را به عنوان یک راهبرد کلیدی در تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی

¹ . Liu & Du

² . Ferradás et al

³ . Gao, Yue, & Li

⁴ . Coelho & Vilar & Hanel

معلم‌ان مد نظر قرار دهند. این راهبرد باید شامل طراحی و اجرای برنامه‌های مدون در چهار سطح باشد: در سطح فردی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت تقویت ویژگی‌های شخصیتی مثبت (مانند تاب‌آوری، خوش‌بینی و امید)، آموزش مهارت‌های مدیریت استرس و حل مسئله و ارائه دوره‌های آموزشی در زمینه روش‌های تدریس نوین. در سطح سازمانی، آموزش به مدیران مدارس جهت استفاده از سبک‌های سازنده و مثبت‌رهبری، ایجاد جو حمایتی در مدرسه با تشویق کار گروهی و قدردانی از تلاش‌های معلم‌ان، طراحی دوره‌های منتورینگ و کوچینگ و تقویت امکانات و استانداردهای فضای مدرسه. در سطح شغلی، دادن آزادی به معلم‌ان در انتخاب روش تدریس و فراهم کردن زمینه برای مشارکت آنها در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با مدرسه و کاهش نظارت‌های مخرب و همچنین قدردانی از معلم‌ان بر اساس عملکردشان. در سطح محیطی، تأمین رفاه مالی معلم‌ان (افزایش حقوق متناسب با تورم، بیمه‌های تکمیلی کارآمد و توجه به برنامه‌های تفریحی) و برگزاری جلسات ماهانه با اولیا با هدف گسترش ارتباط خانه و مدرسه و از بین بردن اختلافات و تعارضات.

برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که سایر پژوهشگران به بررسی پیشایندها و پیامدهای مرتبط با سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان بپردازند. همچنین انجام مطالعه‌ای به شکل پدیدارشناسی یا داده‌بنیاد و با استفاده از مصاحبه در بین معلم‌ان جهت شناسایی عوامل مؤثر بر توسعه سرمایه روانشناختی آنها می‌تواند زمینه ساز فهم بیشتر از موضوع مورد مطالعه باشد. محققان می‌توانند از مطالعات کمی جهت سنجش میزان سرمایه روانشناختی معلم‌ان استفاده کنند و یا از متغیر سرمایه روانشناختی به عنوان متغیر مستقل یا وابسته در پژوهش‌های خود بهره ببرند. همچنین توصیه می‌شود که مدل مفهومی ارائه‌شده در این پژوهش با استفاده از روش‌های کمی مانند مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمون تجربی قرار گیرد تا روابط علی بین پیشایندها و پیامدها به طور دقیق‌تری تبیین شود. علاوه بر این، بررسی نقش متغیرهای تعدیل‌گر و میانجی‌گر در روابط بین پیشایندها و پیامدهای سرمایه روانشناختی می‌تواند به غنای ادبیات این حوزه بیفزاید.

ملاحظات اخلاقی

حامی مالی

مقاله حاضر با حمایت مالی و معنوی معاونت پژوهشی دانشگاه محقق اردبیلی انجام شد. حمایت مالی از این پژوهش از طرف دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی در قالب پژوهانه پایان‌نامه دانشجویی نویسنده اول و همچنین پژوهانه برای سایر نویسندگان انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول: دانشجو - تهیه و آماده‌سازی نمونه‌ها، انجام محاسبات، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیش‌نویس مقاله.

نویسنده دوم و سوم: اساتید راهنمای پایان‌نامه - طراحی پژوهش، نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله.

نویسنده چهارم: اساتید مشاور پایان‌نامه - مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله. تمامی نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مطالعه و تأیید کرده‌اند.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول تهیه این اثر، نویسندگان از ابزارهای ChatGPT و Grammarly به منظور بررسی دستور زبان، املا و اصالج زبان آکادمیک استفاده کردند. پس از استفاده از این ابزارها، نویسندگان محتوا را در صورت نیاز بررسی و ویرایش نموده و مسئولیت کامل محتوای انتشار را بر عهده دارند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان از هر گونه جعل داده، تحریف و سرقت علمی اجتناب نموده‌اند و هرگونه سوءرفتار علمی را رد می‌کنند. این پژوهش یک مطالعه فراترکیب از پژوهش‌های منتشرشده قبلی است و شامل جمع‌آوری مستقیم داده از مشارکت‌کنندگان انسانی نبوده است؛ بنابراین تأیید اخلاقی جداگانه ایجاب نمی‌شود.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله حاضر، از اساتیدی که در امر بررسی روایی کدها مشارکت داشته‌اند و همچنین از دانشگاه محقق اردبیلی به خاطر فراهم‌سازی امکانات و حمایت‌های لازم در انجام این پژوهش، کمال تشکر و قدردانی را دارند. همچنین از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- اهسته، سحر؛ قشقایی زاده، نازنین و افراسیابی، سید علی اکبر (۱۳۹۷). رابطه بین سرمایه روانشناختی و اشتیاق شغلی در معلمان. *مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی*، ۴(۲)، ۵۹-۷۴. <https://doi.org/10.22055/jiops.2019.28029.110974>
- بای، ناصر و قاسمی، زهرا (۱۴۰۲). تأثیر جو کاری بر سرمایه روان شناختی و یادگیری غیر رسمی معلمان تربیت بدنی. *مطالعات مدیریت و رهبری در ورزش*، ۱(۲)، ۸۲-۹۰. doi: 10.22108/asml.2024.140085.1039
- تاجویی، محمد؛ محمدی، پروانه و احمدی، محمد (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین مدیریت استعداد و جامعه پذیری سازمانی با سرمایه روانشناختی (مطالعه موردی: معلمان ابتدایی سقز). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۹(۱)، ۱۸۱-۱۹۰. <https://doi.org/10.22034/ijes.2022.542632.1191>
- جلالی، زهرا؛ عباسی، زهرا؛ تقی زاده، محمد و غربان علی زاده، محمد (۱۴۰۳). خوش بینی تحصیلی مجموعه‌ای از باورهای مرتبط با نقاط قوت و ظرفیت‌های درونی مدرسه برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی. *اختلالات جنسی و روانشناختی*، ۱(۴). https://www.spdjournal.ir/article_201093.html?lang=en
- خدایی، عاطفه و معزالدینی، سارا (۱۴۰۲). مدل سازی روابط بین هیجانات معلم، سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی شغلی در معلمان. *روانشناسی کاربردی*، ۱۷(۳)، ۱۶۹-۱۸۹. <https://doi.org/10.48308/apsy.2022.224383.1198>
- خسروی، حسین؛ طاهرپور، فاطمه و پورشاهی، حسین (۱۳۹۹). نقش نشاط کاری در رفتار نوآورانه با توجه به میانجی گری سرمایه روانشناختی در معلمان ابتدایی بیرجند. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۶)، ۲۹-۵۰. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.5138>
- داوودی، کیوان؛ خاطریا، کامران و تقوایی، مهرزاد (۱۴۰۲). بررسی عوامل مؤثر سرمایه روانشناختی بر عملکرد شغلی معلمان استان البرز: یک مطالعه کیفی. *مجله دانشکده پزشکی مشهد*، ۶۶(۵)، ۱۲۷۱-۱۲۸۶. <https://sid.ir/paper/1115405/fa>
- داوودی، کیوان؛ خاطریا، کامران و تقوایی، مهرزاد (۱۴۰۲). ارائه مدل اثر سرمایه روانشناختی بر بهبود عملکرد حرفه‌ای معلمان استان البرز. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۳۰(۵)، ۱۹۲-۱۹۹.
- رجبیان، الهه؛ علوانی، سید مهدی؛ عطایی، محمد و حمیدی، ناصر (۱۴۰۰). طراحی مدل ساختاری تفسیری بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت‌گرا در وزارت آموزش و پرورش. *فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۳۷(۱)، ۱۲۱-۱۴۶. <http://qjoe.ir/article-1-2973-fa.html>
- رستگار، احمد؛ سیف، محمدحسین و عابدینی، یاسمن (۱۳۹۶). ارائه مدل علی رابطه سرمایه روانشناختی و هیجانات تدریس: نقش واسطه‌ای خستگی هیجانی. *پژوهش‌های روانشناسی کاربردی*، ۷(۴)، ۵۱-۷۱. <https://doi.org/10.22059/japr.2017.6108071>
- زارعی متین، حسن (۱۳۹۳). مدیریت رفتار سازمانی پیشرفته. تهران: نشر آگاه.
- زین‌آبادی، حسن رضا و خبار، کبری (۱۳۹۹). تأملی بر پدیدارشناختی معلم تاب‌آور: نگرش‌ها و تجارب زیسته معلمان. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۱)، ۱۳-۳۶. <https://doi.org/10.29252/mpes.13.1.13>
- سادات موسوی، سید و ابراهیمی، علی (۱۴۰۳). مدل ساختاری اثر سرمایه روان شناختی بر رفتار نوآورانه در تدریس: نقش میانجی ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی. *مجله بین‌المللی آموزش و علوم شناختی*، ۴(۴)، ۱-۱۰. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.4.1>

- شیوندی، کامران (۱۳۹۵). بررسی و ارزیابی رابطه بین رهبری مثبت‌گرا و ابعاد آن با سرمایه روانشناختی معلمان. پژوهش در رهبری و مدیریت آموزشی، ۳(۱۰)، ۱۴۱-۱۶۷. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2018.26457.1330>
- شریعت‌مداری طهرانی، علی؛ خیراندیش، محمد؛ تقی‌پوریان، محمدجواد و کیاکجوری، داوود (۱۴۰۰). طراحی مدل مدیریت سرمایه روانشناختی با رویکرد اسلامی با روش فراترکیب. سبک زندگی/اسلامی با محوریت سلامت، ۵(۴)، ۱۴۴-۱۶۱. <https://sid.ir/paper/985503/fa>
- صابری، راضیه؛ اسدی، علی‌اصغر و علی‌بیگی‌نژاد، سودابه (۱۳۹۹). بررسی رابطه سرمایه روانشناختی با کیفیت زندگی کاری و میانجی‌گری رضایت شغلی در اساتید و کارکنان دانشگاه فرهنگیان کرمان. مجله ایرانی روانشناسی و علوم رفتاری، ۲۰(۴)، ۶۳-۶۹. <http://www.psyj.ir/>
- صدری، حسین؛ دلواری، محمدرضا و شیروانی، علیرضا (۱۳۹۹). طراحی و آزمون الگوی خوش‌بینی سازمانی با رویکرد ترکیبی. مطالعات رفتار سازمانی، ۹(۲)، ۹۷-۱۲۸. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23221518.1399.9.2.4.4>
- ظفرپور امیرآباد، جواد؛ رحیمی، فرهاد و ناداف، مهرداد (۱۳۹۶). مدل چند سطحی پیش‌ایندها-پیامدهای خودکارآمدی کارکنان. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۹(۲)، ۹۳-۱۱۸. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084528.1396.9.2.5.3>
- فرزین، رضا و برزگر، مجتبی (۱۳۹۸). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سرمایه روانشناختی با سرزندگی. _رهیافت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۹(۳۶)، ۷۷-۹۰. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1397.9.36.4.9>
- قشقایی‌زاده، نازنین (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر ابعاد سرمایه اجتماعی معلمان زن مقطع ابتدایی. مطالعات روانشناختی، ۱۲(۱)، ۱۲۵-۱۴۰. <https://doi.org/10.22051/psy.2016.2255>
- محمودعلیلو، پروانه؛ طالبی، بهنام و خدیوی، اسدالله (۱۴۰۲). بهبود سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان از طریق توانمندسازی یادگیری (تجارب مدیران مدارس). پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۳۳-۴۵. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.396443.2967>
- نجاری، راضیه؛ هزوری، محمد؛ صالحی، علی و دانایی‌فرد، حسن (۱۴۰۰). تدوین مدل ارتقاء سرمایه روانشناختی در سازمان‌های عمومی ایران: شناسایی نقش کارکردهای مدیریت منابع انسانی. پژوهش‌های مدیریت در ایران، ۱۷(۳)، ۲۳-۴۷. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2322200.1392.17.3.2.0>
- نجفی، هادی (۱۴۰۰). الگوی توانمندسازی معلمان با سرمایه روانشناختی، مدیریت دانش و نقش میانجی کیفیت زندگی کاری. نظریه و عمل در علوم تربیتی، ۶(۱۰)، ۱-۸۳۲. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1399.6.10.1.8>
- نیکخواه، فاطمه و صالحی، سجاد (۱۳۹۸). رابطه سرمایه روانشناختی و امنیت روانشناختی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. _مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی، ۶(۲)، ۱۹۳-۱۱۴۸. <https://doi.org/10.22055/jiops.2019.31310.1148>
- واله، مهدی؛ شکری، علی و اسدزاده، حسین (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزش توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی شغلی معلمان. مجله علوم روانشناختی، ۲۰(۱۰۰)، ۵۷۹-۵۹۶.

References

- Aggarwal, S. (2024). A study of the relationship between organizational culture and psychological capital and its impact using systematic literature review. *Journal of Human Values*, 30(2), 105–118. <https://doi.org/10.1177/09716858231172440>
- Ahسته, S., Ghashghaizadeh, N., & Afrazi, S. A. (2018). The relationship between psychological capital and job engagement in teachers. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 4(2), 59–74. <https://doi.org/10.22055/jiops.2019.28029.1109> [In Persian]
- AlMulhim, A. F. (2023). Organizational climate and psychological capital of university faculty members in Saudi Arabia: The moderating role of innovative organizational culture. *Problems and Perspectives in Management*, 21(1), 35–47. [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.21\(1\).2023.04](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.21(1).2023.04)
- Aslan Gördesli, M., & Tosten, R. (2021). Positive characteristics in primary school teachers: The interactive roles of psychological capital and mindfulness in teaching. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 55–66. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.4.387>
- Avolio, B., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Bai, N., & Ghasemi, Z. (2023). The effect of workplace climate on psychological capital and informal learning of physical education teachers. *Archives in Sport Management and Leadership*, 1(2), 82–90. doi: 10.22108/asml.2024.140085.1039 [In Persian]
- Bertieaux, D., Hesbois, M., Goyette, N., & Duroisin, N. (2024). Psychological capital and well-being: An opportunity for teachers' well-being? Scoping review of the scientific literature in psychology and educational sciences. *Acta Psychologica*, 248, 104370. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104370>
- Blaique, L., Pinnington, A. H., Al-Malkawi, H.-A., & Aldabbas, H. (2023). The influence of personal skills development and coping self-efficacy on the affective occupational commitment of women in STEM fields. *Equality, Diversity and Inclusion*, 42(2), 173–192. <https://doi.org/10.1108/EDI-10-2021-0264>
- Boanter, J. J. (2021). *An exploration of contributing factors of the positive psychological capital of teachers: A qualitative, descriptive study* [Doctoral dissertation, La Jolla, California].
- Bozgeyikli, H. (2017). Big Five personality traits as the predictor of teachers' organizational psychological capital. *Journal of Education and Practice*, 8, 125–135. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/37669>
- Burhanuddin, N. A. N., Ahmad, N. A., Said, R. R., & Asimiran, S. (2019). A systematic review of the psychological capital (PsyCap) research development: Implementation and gaps. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(3), 133–150. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i3/6304>
- Cimen, I., & Ozgan, H. (2018). Contributing and damaging factors related to the psychological capital of teachers: A qualitative analysis. *Issues in Educational Research*, 28(2), 308–328. <https://www.iier.org.au/iier28/cimen.pdf>
- Clarence, M., Viju P. D., Jena, L. K., & George, T. S. (2021). Predictors of positive psychological capital: An attempt among the teacher communities in rural Jharkhand, India. *Management and Labour Studies*, 46(2), 139–160. <https://doi.org/10.1177/0258042X20983055>

- Coelho, G., Vilar, R., & Hanel, P. (2018). Optimism scale: Evidence of psychometric validity in two countries and correlations with personality. *Personality and Individual Differences*, 134, 245–251. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.031>
- Davoodi, K., Khatir Pasha, K., Taqvai, M. (2023). Investigating the effective factors of psychological capital on the job performance of teachers in Alborz province: a qualitative study. *Medical Journal of Mashhad university of Medical Sciences*, 66(5), 1271-1286. doi: 10.22038/mjms.2023.70630.4190 [In Persian]
- Davoodi K, Khatir Pasha K, Taqvai M(2023). Presenting a Model of the Effect of Psychological Capital on Improving the Professional Performance of Teachers in Alborz Province. *RJMS*, 30 (5),192-199. URL: <http://rjms.iuums.ac.ir/article-1-7818-fa.html> [In Persian]
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, burnout, job satisfaction and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75(1), 137–154. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.8>
- Erden, H. (2025). The influence of teachers' psychological capital on the quality of work life: Exploring the mediating impact of emotions. *Frontiers in Psychology*, 16, 1557030. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557030>
- Farzin, R., & Barzegar, M. (2019). The relationship between personality characteristics and psychological capital with vitality. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 9(36), 77–90. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1397.9.36.4.9> [In Persian]
- Ferradás, M. d. M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., & Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 5096. <https://doi.org/10.3390/su11185096>
- Flanagan, A. G. (2024). *An investigation into the psychological capital of second-career teachers and factors influencing their scores* [Doctoral dissertation, Richmond University].
- Gao, Y., Yue, Y., & Li, X. (2023). The relationship between psychological capital and work engagement of kindergarten teachers: A latent profile analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1084836. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1084836>
- Ghashghaeizadeh, N. (2016). The study of effectiveness of training of psychological capital on dimensions of social capital among women teachers of elementary schools. *Journal of Psychological Studies*, 12(1), 125–140. <https://doi.org/10.22051/psy.2016.2255> [In Persian]
- Girum, Z., & Hercz, M. (2022). The role of positive psychological capital in the prediction of teachers' well-being mediated through motivation: A review of literature. *Athens Journal of Health & Medical Sciences*, 9, 245–264. 10.30958/ajhms.9-4-4.
- He, W. J. (2024). Psychological capital mediates the mindfulness-creativity link: The perspective of positive psychology. *Frontiers in Psychology*, 15, 1389909. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1389909>
- Heinitz, K., Lorenz, T., Schulze, D., & Schorlemmer, J. (2018). Positive organizational behavior: Longitudinal effects on subjective well-being. *PLoS ONE*, 13(6), e0198588. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198588>
- Hinz, A., Sander, Ch., Glaesmer, H., & Zenger, M. (2017). Optimism and pessimism in the general population: Psychometric properties of the life orientation test. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 161–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.01.003>
- Hu, A., Li, X., & Song, H. (2023). The influence of Big Five personality traits on college students' key competencies: The mediating effect of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 14, 1242557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1242557>
- Jalali, Z., Abbasi, Z., Taghizade, M., & Ghorbban Alizade, M. (2024). Academic optimism is a set of beliefs related to the internal strengths and capacities of the school in order to achieve academic progress. *Sexual and Psychological Disorders*, 1(4). [In Persian]

- Jamalirovesht, S., & Vahedi, M. (2022). Assessing the amount of psychological capital of teachers and examining its effect on the tendency to accept organizational change (Case of study: Secondary schools of Maragheh city). *Journal of Educational Psychology Skills*, 49, 22-34. <https://sanad.iau.ir/fa/Journal/psyedu/Article/693125?jid=693125> [In Persian]
- Jensen, R. (2020). *The relationship between teachers' psychological capital and caring school leadership and enabling school structure* [Doctoral dissertation, Liberty University, Lynchburg].
- Kalman, M., & Summak, M. S. (2017). Revitalizing the HERO within teachers: An analysis of the effects of the PsyCap development training. *The Qualitative Report*, 22(3), 655-682. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2552>
- Karakus, M., Ersozlu, A., Demir, S., Usak, M., & Wildy, H. (2019). A model of attitudinal outcomes of teachers' psychological capital. *Psihologija*, 52(4), 363-378. <https://doi.org/10.2298/PSI181120011K>
- Khodaei, A., & Moezzodini, S. (2023). Modeling relationships between teacher emotions, psychological capital and job-related affective well-being in teachers. *Applied Psychology*, 17(3), 169-189. <https://doi.org/10.48308/apsy.2022.224383.1198> [In Persian]
- Khosravi, H., Taherpour, F., & Pourshafi, H. (2020). The role of happiness work in innovative behavior with respect to the mediation of psychological capital in elementary school teachers in Birjand. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(36), 29-50. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.5138> [In Persian]
- Kulekci Akyavuz, E. (2021). Teachers' perceptions of positive psychological capital: A mixed method approach. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(3), 933-953. <https://doi.org/10.46328/ijres.2425>
- Kun, A., & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185-199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00558-4>
- Kurt, N., & Demirbolat, A. O. (2019). Investigation of the relationship between psychological capital perception, psychological well-being and job satisfaction of teachers. *Journal of Education & Learning*, 8(1), 87-99. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p87>
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/10717919070130010401>
- Liu, D., & Du, R. (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: Insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 15, 1351912. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1351912>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., & Youssef, C. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Organizational Dynamics*, 33, 143-160.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209-221. <https://doi.org/10.5465/amle.2008.32712618>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- Mahmoodalilou, P., Talebi, B., & Khadivi, A. (2023). Improving students' psychological capital through learning empowerment (Experiences of school principals). *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 33-45. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.396443.2967> [In Persian]
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.015>

- Morley, S. (2015). Single cases are complex: Illustrated by Flink et al.'s 'Happy despite pain: A pilot study of a positive psychology intervention for patients with chronic pain'. *Scandinavian Journal of Pain*, 7(1), 55–57. <https://doi.org/10.1016/j.sjpain.2015.02.004>
- Mullen, C. A., Flanagan, A. G., & Tech, V. (2023). Teacher psychological capital and leadership responsibility for developing staff in the great resignation. *Education Leadership Review*, 24(1), 64–79.
- Najafi, H. (2021). Teachers empowerment modeling with the psychological capital, knowledge management and the mediator role of quality of working life. *Theory and Practice in Teachers Education*, 6(10), 1-32. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1399.6.10.1.8> [In Persian]
- Najari, R., Hozoori, M., Salehi, A., & Danayefard, H. (2021). Developing the model of improving psychological capital in Iranian public organization: Identifying the role of human resource management functions. *Management Research in Iran*, 17(3), 23-47. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2322200.1392.17.3.2.0> [In Persian]
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F. E. I., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 120–138. <https://doi.org/10.1002/job.1916>
- Nguyen, T. D., Cao, T. H., Nguyen, T. M., & Nguyen, T. T. (2024). Psychological capital: A literature review and research trends. *Asian Journal of Economics and Banking*, 8(3), 412–429. <https://doi.org/10.1108/AJEB-08-2023-0076>
- Nikkhah, F., & Salehi, S. (2019). The relationship of teachers' psychological capital and psychological security with students' academic achievement. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 6(2), 193-212. <https://doi.org/10.22055/jiops.2019.31310.1148> [In Persian]
- Paterson, B., Thorne, S., Calnan, C., & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Sage.
- Peterson, C. (2006). *Primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Rajabi'aan, E., Alvaani, S. M., Ataa'ee, M., & Hamidi, N. (2021). A structural model for interpreting teachers' productivity through a positive approach to organizational behavior within the MOE. *Quarterly Journal of Education*, 37(1), 121-146. <http://qjoe.ir/article-1-2973-fa.html> [In Persian]
- Rastegar, A., Seif, M. H., & Abedini, Y. (2017). Presenting a causal model of relationship between psychological capital and teaching emotions: The mediating role of emotional exhaustion. *Journal of Applied Psychological Research*, 7(4), 51-71. <https://doi.org/10.22059/japr.2017.61080> [In Persian]
- Saberi, R., Asadi, A. S., & Ali beigy nezhad, S. (2020). Investigating the relationship between psychological capital and quality of work life and job satisfaction mediation in professors and staff of Khajeh Nasir Kerman University of Farhangian. *Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 20(4), 63-69. <http://www.psyj.ir/> [In Persian]
- Sadat Mousavi, S., & Ebrahimi, A. (2024). Structural model of the effect of psychological capital on innovative behavior in teaching: The mediating role of conscientiousness personality trait. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(4), 1–10. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.4.1> [In Persian]
- Sadri, H., Dalvi, M. R., & Shirvany, A. R. (2020). Designing and testing the organizational optimism model by the mixed approach. *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 9(2), 97-128. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23221518.1399.9.2.4.4> [In Persian]
- Saman, A., Harum, A., & Latif, S. (2024). Analysis of the psychological capital (PsyCap) of guidance and counseling teachers in South Sulawesi: Implications for improving counseling services in schools. In *Proceedings of the 2nd Annual International Conference: Reimagining Guidance and Counselling in the VUCA Era (AICGC 2023)* (pp. 53–64).
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Barroso, J. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. *Research in the Schools*, 13(1), 29.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Setioningtyas, W. P., Fodor, Z. J., & Dunay, A. (2024). The potential of psychological capital: A review of its impact on social psychology in enhancing supply chain management in endemic era. *Cogent Business & Management*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2396534>
- Shankland, R., & Martin-Krumm, C. (2012). Évaluer le fonctionnement optimal: échelles de psychologie positive validées en langue française. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 171-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.prps.2012.02.004>
- Shariatmadar Tehrani, A., Kheirandish, M., Taghi Pourian, M. J., & Kia Kojouri, D. (2021). Designing a psychological capital management model from an Islamic perspective with the meta-combined method. *Islamic Lifestyle with a Focus on Health*, 5(4), 144-161. <https://sid.ir/paper/985503/fa> [In Persian]
- Sheivandi, K. (2016). Examine and evaluate relationship between the positive leadership and its dimensions with teachers psychological capital. *Research on Educational Leadership and Management*, 3(10), 141-167. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2018.26457.1330> [In Persian]
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). Pergamon Press.
- Srivastava, U., & Maurya, V. (2017). Organizational and individual level antecedents of psychological capital and its associated outcomes: Development of a conceptual framework. *Management and Labour Studies*, 42(3), 1-32. <https://doi.org/10.1177/0258042X17731562>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0090-2616\(98\)90006-7](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0090-2616(98)90006-7)
- Sun, B., Guo, H., Xu, L., & Ding, F. (2022). How does teachers' psychological capital influence workplace well-being? A moderated mediation model of ego-resilience and work-meaning cognition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 14730. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214730>
- Taajobi, M., Mohammadi, P., & Ahmadi, M. (2023). Investigating the relationship between talent management and organizational socialization with psychological capital (Case study: Saez primary school teachers). *Sociology of Education*, 9(1), 181-190. <https://doi.org/10.22034/ijes.2022.542632.1191> [In Persian]
- Tosten, R., & Toprak, M. (2017). Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301012>
- Tsaur, S. H., Hsu, F. S., & Lin, H. (2019). Workplace fun and work engagement in tourism and hospitality: The role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.03.016>
- Valeh, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021). Effectiveness of mental empowerment training program on increasing teachers' psychological capital and job-related affective well-being. *Journal of Psychological Science*, 20(100), 579-596. 579-596. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17357462.1400.20.100.3.6>[In Persian]
- Vilariño del Castillo, D., & Lopez-Zafra, E. (2021). Antecedents of psychological capital at work: A systematic review of moderator-mediator effects and a new integrative proposal. *European Management Review*, 19, 154-169. <https://doi.org/10.1111/emre.12460>
- Wang, J. H., Chen, Y. T., & Hsu, M. H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *International Journal of Engineering and Technology*, 6(4), 331-337. <https://doi.org/10.13140/2.1.1234.5678>
- Wu, S.-M. (2025). The relationships of workplace spirituality and psychological capital with work engagement among junior high school teachers. *Behavioral Sciences*, 15(1), 44. <https://doi.org/10.3390/bs15010044>

- Yalçın, S., & İşgör, İ. Y. (2017). Investigating teacher's professional life quality levels in terms of the positive psychological capital. *International Education Studies*, 10(5), 1–12. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n8p75>
- Zafarpour Amirabad, J., Rahimi, F., & Nadeh, M. (2017). The multilevel model of preceding-consequences of employees' self-efficacy. *Journal of Research in Human Resources Management*, 9(2), 93–118. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084528.1396.9.2.5.3> [In Persian]
- Zarei Matin, H. (2014). *Advanced organizational behavior management*. Ageh Publishing. [In Persian]
- Zeinabadi, H. R., & Khabare, K. (2020). Contemplating on the phenomenon of resilient teacher: Attitudes and lived experiences of teachers' phenomenology. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 13(1), 13–36. <https://doi.org/10.29252/mpes.13.1.13> [In Persian]
- Zhang, Y., Azam, S., & Bin Ishak, Z. (2024). Psychological capital related to well-being among teachers: A systematic literature review. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2), 8041–8058. <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.0060>
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311–318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>