

Designing a School–Family–Community Ecosystem Partnership Model to Enhance the Psychological Capital of Elementary School Students

Mona Voshagh¹, Hamid Shafizadeh^{2*}, Fakhreddin Ahmadi², Narges Shariatmadari²

1. PhD Student, Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran

2. Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran

ABSTRACT

Received: 03 May 2026

Accepted: 30 July 2026

First Available: 05 Aug 2026

Final Publication: 21 Mar 2027

Keywords

Ecosystem partnership; school; family; community; psychological capital; elementary school students.

This study aimed to design a school–family–community ecosystem partnership model for enhancing the psychological capital of elementary school students. This qualitative study was conducted using a grounded theory approach. The study population comprised university faculty members, specialists, and experts with theoretical knowledge or practical experience in school–family–community partnerships and students’ psychological capital. Participants were selected through purposive sampling, which continued until theoretical saturation was achieved. After 21 semi-structured, in-depth interviews, no substantially new data emerged. The collected data were analyzed according to the Strauss and Corbin grounded theory framework through open, axial, and selective coding. The rigor of the study was assessed using the criteria of credibility, dependability, confirmability, and transferability. The analysis generated 240 open codes, 51 axial codes, and 18 selective codes. The causal conditions comprised parental awareness and commitment, participatory planning by schools, families, and local institutions, and teachers’ belief in collective efficacy for students’ psychological development. The central phenomenon consisted of integrated and synergistic school–family–community participation and the enhancement of students’ psychological capital through continuous ecosystem interactions. A culture of cooperation and mutual trust, sustainable communication infrastructures, and participatory cultural values emerged as contextual conditions. Supportive educational policies, accessible financial and educational resources, and the development of communication and partnership competencies were identified as intervening conditions. The principal strategies included designing joint school–family educational programs, establishing local psychoeducational support networks, and implementing regular, needs-based participatory activities. The anticipated outcomes included sustained improvements in hope, self-efficacy, and resilience, stronger socioeducational cohesion, a more synergistic educational environment, positive academic identity, and greater intrinsic motivation among elementary school students. Enhancing elementary students’ psychological capital requires a structured, continuous, and synergistic partnership among schools, families, and communities. The proposed model provides a context-sensitive framework for educational policymaking, collaborative interventions, and the development of supportive learning environments.

How to cite:

Voshagh, M., Shafizadeh, H., Ahmadi, F., & Shariatmadari, N. (2027). Designing a School–Family–Community Ecosystem Partnership Model to Enhance the Psychological Capital of Elementary School Students. *Study and Innovation in Education and Development*, 7(1), 1-26.

* Corresponding Author:

Hamid Shafizadeh

E-mail: hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir



© 2027 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Elementary education constitutes a foundational stage in human development because children's early school experiences influence not only the acquisition of basic academic competencies but also the formation of emotional, motivational, behavioral, and social capacities. During this period, students begin to develop relatively stable perceptions of themselves as learners, expectations regarding success and failure, patterns of interaction with teachers and peers, and strategies for confronting academic challenges. Consequently, the quality of elementary education cannot be assessed solely through academic achievement indicators. It must also be evaluated in terms of the psychological resources that enable children to remain motivated, adapt to difficulties, sustain effort, and participate constructively in learning. Recent evidence indicates that psychological capital is positively associated with students' academic engagement and that this relationship can operate through social cognition, highlighting the importance of both internal psychological resources and the social contexts in which learning occurs (1).

Psychological capital is a multidimensional positive psychological construct generally comprising hope, self-efficacy, resilience, and optimism. Hope refers to an individual's capacity to establish meaningful goals, identify pathways toward them, and maintain the agency required to pursue those pathways. Self-efficacy denotes confidence in one's ability to organize and execute actions necessary to accomplish specific tasks. Resilience reflects the capacity to adapt to adversity, recover from setbacks, and continue functioning under pressure. Optimism concerns realistic positive expectations regarding future outcomes and constructive interpretations of events. These four components operate synergistically and provide individuals with a relatively coherent psychological resource for coping, learning, achievement, and personal development. A comprehensive meta-analysis of the nomological network of psychological capital has demonstrated that this construct is related to a broad range of desirable attitudinal, behavioral, and performance-related outcomes (3).

In educational settings, psychological capital can influence how students interpret academic tasks, respond to failure, regulate effort, and maintain commitment to learning. Students with higher self-efficacy are more likely to perceive difficult tasks as manageable, invest sustained effort, and use adaptive strategies when obstacles arise. Hope helps them identify alternative pathways when their initial plans fail, while resilience allows them to recover from disappointing results or stressful educational experiences. Optimism

contributes to maintaining positive expectations without denying existing challenges. Research has shown that academic self-efficacy mediates the relationship between psychological capital and academic procrastination, indicating that psychological capital may reduce avoidance and delay partly by strengthening students' beliefs in their own competence (4). Psychological capital and self-efficacy have also been associated with lower test anxiety, suggesting that these resources may protect students against the emotional burden of academic evaluation (5).

Psychological capital is not a fixed personality trait; rather, it is a state-like and developable capacity. This feature has made it a significant target for educational interventions. Studies have shown that structured psychological capital training can improve students' academic engagement and positive emotions (6). Different modes of intervention, including face-to-face instruction, online learning, and micro-learning, have also demonstrated potential for developing psychological capital when programs include goal setting, pathway generation, cognitive reframing, mastery experiences, and adaptive coping exercises (9). Similarly, a brief intervention designed to develop hope, efficacy, resilience, and optimism produced improvements in psychological capital among students, supporting the proposition that even relatively short programs may generate meaningful psychological benefits (10). Training in cognitive emotion-regulation strategies has likewise been shown to enhance students' subjective vitality, indicating that related psychological competencies can be intentionally strengthened within educational environments (11).

Despite its individual components, psychological capital develops within social and educational environments. Students' psychological resources are shaped by relationships, expectations, opportunities, institutional climate, and access to support. Research has demonstrated that social-contextual factors are associated with psychological capital and study-related outcomes, underscoring the interaction between students' personal capacities and their educational surroundings (12). At the collective level, team psychological capital can mediate the relationship between learning climate and innovative performance, suggesting that psychological resources can be generated and reinforced through shared experiences and group interactions (13). Therefore, psychological capital development should not be reduced to isolated individual training. Sustainable improvement requires supportive environments in which children repeatedly experience trust, encouragement, participation, successful problem-solving, and coordinated guidance.

The family is the child's first and most persistent developmental environment. Parents influence children through emotional support, expectations, communication patterns, modeling, supervision, and responses to success and failure. Parental psychological capital has been associated with young children's social skills, demonstrating that parents' hope, confidence, resilience, and optimism can influence children's development through family interactions (14). Family-centered psychological strategies have also been found to improve positive outcomes among students, indicating that families should be regarded as active partners in psychological and educational interventions rather than merely recipients of school instructions (15). Parental involvement can include monitoring learning, providing encouragement, participating in decisions, maintaining communication with teachers, and reinforcing psychological skills at home. However, the effectiveness of parental involvement varies according to its form, developmental appropriateness, and consistency across grade levels (16).

Schools represent the principal formal environment of children's learning and socialization. Their influence extends beyond curriculum delivery to include school climate, teacher–student relationships, leadership style, opportunities for participation, and beliefs about collective responsibility. Teachers' psychological capital and self-efficacy have been shown to predict professional engagement among elementary school teachers (17). Teachers who are more hopeful, resilient, efficacious, and optimistic may be more capable of responding flexibly to students' needs, cooperating with parents, and maintaining constructive expectations. Psychological capital has also been identified as a mediator between organizational socialization and professional performance in educational personnel, suggesting that institutional conditions may affect educational outcomes through the psychological resources of staff (18). Thus, teachers' belief in collective influence is likely to be a central prerequisite for ecosystem-based partnership.

Effective family–school communication is another essential element of coordinated education. Such communication must be regular, reciprocal, respectful, and focused on joint problem-solving rather than limited to reporting disciplinary or academic difficulties. Strategic models of family–school communication emphasize shared decision-making, coordinated planning, mutual feedback, and sustained interaction (19). Frameworks of parent–school engagement likewise indicate that participation becomes effective only when relational, structural, and procedural factors are integrated (20). However, children also develop within broader community contexts. Child-friendly social environments are associated with fewer conduct problems and more prosocial behaviors, demonstrating the

developmental relevance of neighborhood and community conditions (21). Social belonging and learning motivation are also enhanced when students experience supportive interaction and meaningful participation in educational communities (22).

Contemporary students face increasingly complex pressures, including academic stress, emotional difficulties, technological change, social-media exposure, and reduced direct interaction. Network analysis has shown that mental-health problems, social-media addiction, and academic burnout may form interconnected systems rather than isolated difficulties (24). Emotional and cognitive factors can also operate through sequential pathways in the development of anxiety symptoms (25). These findings support the need for preventive, multi-level interventions beginning in the elementary years. Positive psychology-oriented constructs may be particularly important for students experiencing learning-related difficulties because they redirect attention from deficits alone toward developable strengths and adaptive resources (2). Furthermore, psychological capital has been linked to academic motivation and engagement, reinforcing its relevance as a central educational target (7, 8).

Although previous studies have examined psychological capital, parent involvement, school communication, teacher self-efficacy, and supportive social environments, these dimensions have often been studied separately. A major gap therefore concerns the absence of an integrated, context-sensitive model that simultaneously organizes the roles of school, family, and community in developing elementary students' psychological capital. Such a model should identify the causal conditions, contextual requirements, intervening influences, implementation strategies, and expected outcomes of partnership. Accordingly, the present study aimed to design a school–family–community ecosystem partnership model for enhancing the psychological capital of elementary school students.

METHODS AND MATERIALS

This study employed a qualitative research design based on grounded theory. The study population consisted of university faculty members, specialists, and experts with theoretical knowledge or practical experience in school–family–community ecosystem partnership, elementary education, educational psychology, sociology, counseling, social work, and students' psychological capital. Participants were selected through purposive sampling according to criteria including relevant academic qualifications, theoretical expertise, practical experience, willingness to participate, and the ability to provide detailed information about the research topic.

Sampling continued until theoretical saturation was reached. After 21 interviews, the subsequent data largely repeated previously identified concepts and no substantial new category emerged. The participants represented diverse fields, including educational sciences, educational management, elementary education, sociology, clinical psychology, educational psychology, counseling, social work, social psychology, women's studies, and social sciences. Their professional experience ranged from 16 to 26 years.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews. The interviews focused on the conditions necessary for school–family–community collaboration, barriers and facilitators of participation, strategies for strengthening students' psychological capital, and the expected consequences of ecosystem partnership. Interviews continued until sufficient conceptual depth and informational richness were obtained. Participation was voluntary, oral informed consent was obtained, confidentiality was assured, and participants were informed of their right to withdraw at any stage.

The data were analyzed through open, axial, and selective coding. During open coding, interview transcripts were reviewed line by line, meaningful expressions were identified, and initial concepts were assigned. Similar concepts were then compared, merged, and organized. During axial coding, relationships among conceptually similar codes were established and broader components were developed. During selective coding, related components were integrated into major categories and positioned within the grounded theory paradigm, including causal conditions, central phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences.

The rigor of the study was examined through credibility, dependability, confirmability, and transferability. Expert review was used to assess the extracted codes and categories. The coding process and analytical decisions were reviewed by knowledgeable colleagues. The researchers attempted to minimize the influence of prior assumptions and maintained documentation of the research procedures. Participant characteristics, interview procedures, and the analytical process were described to support transferability.

FINDINGS

Analysis of the interview data resulted in 240 open codes, 51 axial codes, and 18 selective codes. These codes were organized into six dimensions of the grounded theory model.

The causal conditions consisted of three selective categories. The first was parents' awareness of and commitment to their participatory educational role in developing

psychological capital. This category included parental understanding of psychological capital, acceptance of shared educational responsibility, and willingness to invest time in school-related activities. The second causal category was participatory planning among schools, families, and local institutions, including joint planning, coordination with neighborhood organizations, and the establishment of regular participatory structures. The third category was teachers' belief in collective influence on students' psychological development, including positive attitudes toward family and community participation and confidence in collective educational capacities.

The central phenomenon comprised two categories. The first was the realization of integrated and synergistic participation among school, family, and community. It included alignment of educational goals, regular and purposeful interactions, and the synergistic use of resources. The second was the strengthening of students' psychological capital through continuous ecosystem interactions. This included the development of self-efficacy through collective support, the promotion of resilience and hope, and the strengthening of positive academic orientations through coordinated school–family relationships.

The contextual conditions included a culture of cooperation and mutual trust among educational stakeholders, sustainable communication and support infrastructures at school and neighborhood levels, and participatory cultural values accompanied by a sense of collective belonging. The intervening conditions included supportive educational policies, access to financial and educational resources, and capacity building in the communication and partnership skills of parents and teachers.

Three major strategies were identified. These were the design of joint school–family educational programs focused on psychological capital skills, the establishment of local psychoeducational support networks for elementary students, and the implementation of regular and purposeful participatory activities based on students' psychological needs. These strategies included workshops, coordinated home–school content, collaborative educational projects, neighborhood-based support networks, links between schools and community institutions, regular tripartite meetings, needs-based psychological activities, and continuous monitoring of program quality.

The consequences of the model included sustained improvement in students' hope, self-efficacy, and resilience; the formation of a synergistic and supportive educational environment; stronger social and educational cohesion; the development of a shared educational culture; a more positive academic identity; greater intrinsic motivation; and more favorable attitudes toward school and learning.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings indicate that students' psychological capital is best understood as the outcome of an interconnected educational ecosystem rather than the product of isolated individual instruction. The model suggests that families, schools, and communities each possess distinctive resources, but these resources become most effective when their goals, activities, and forms of support are coordinated. Parents provide emotional security, continuity, and daily reinforcement; schools provide professional guidance, structured learning, and systematic monitoring; and community institutions expand the range of social, cultural, psychological, and material resources available to children.

The causal conditions demonstrate that partnership begins with shared responsibility. Parents must understand their role in psychological development, schools must create formal opportunities for joint planning, and teachers must believe that collaboration can produce meaningful change. Without these cognitive and attitudinal foundations, participation may remain superficial. The central phenomenon further shows that the purpose of ecosystem partnership is not simply increasing contact among institutions, but creating consistent and mutually reinforcing developmental experiences across children's environments.

The contextual and intervening conditions clarify why similar programs may produce different outcomes in different settings. Trust, cultural acceptance of participation, communication channels, organizational support, financial resources, and stakeholder skills determine whether collaboration can be sustained. Partnership therefore requires both relational capital and institutional capacity. A school may value parental involvement, but without time, communication systems, clear procedures, and trained personnel, participation will remain fragmented.

The identified strategies translate the conceptual model into practical action. Joint educational programs can ensure that psychological capital skills are practiced consistently at school and at home. Local support networks can reduce inequalities in access to counseling, educational resources, and social support. Regular needs-based activities can also prevent partnership from becoming ceremonial by connecting it to observable student needs and measurable developmental goals.

The consequences of the model extend beyond the four central components of psychological capital. Greater hope, self-efficacy, and resilience are accompanied by stronger academic identity, intrinsic motivation, social cohesion, and positive attitudes toward school. This suggests that psychological capital functions both as an individual

resource and as a mechanism through which supportive environments influence educational participation. When students receive coherent messages of confidence, encouragement, responsibility, and support across settings, they are more likely to perceive themselves as capable learners and active members of an educational community.

In conclusion, the proposed model presents school–family–community partnership as a structured, continuous, and synergistic process. Its successful implementation requires parental commitment, teacher belief in collective efficacy, participatory planning, mutual trust, supportive policies, sufficient resources, communication competencies, coordinated educational programs, and local psychoeducational networks. The model provides a context-sensitive foundation for designing policies and interventions aimed at strengthening elementary students’ psychological capital and creating more supportive, cohesive, and developmentally responsive educational environments.

طراحی مدل مشارکت اکوسیستمی مدرسه، خانواده و جامعه برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

مونا وشاق^۱، حمید شفیع زاده^{۲*}، فخرالدین احمدی^۲، نرگس شریعتمداری^۲

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل مشارکت اکوسیستمی مدرسه، خانواده و جامعه برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر مبنای نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جامعه پژوهش شامل استادان دانشگاه، کارشناسان و خبرگان دارای دانش نظری یا تجربه عملی در زمینه مشارکت مدرسه، خانواده و جامعه و سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان بود. مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که پس از انجام مصاحبه با ۲۱ نفر، داده جدیدی به دست نیامد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری و براساس الگوی استراوس و کوربین، طی مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. اعتبار یافته‌ها نیز با استفاده از معیارهای اعتبارپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری بررسی شد. تحلیل داده‌ها به استخراج ۲۴۰ کد باز، ۵۱ کد محوری و ۱۸ کد انتخابی منجر شد. شرایط علی شامل آگاهی و تعهد والدین، برنامه‌ریزی مشارکتی مدرسه و باور معلمان به تأثیرگذاری جمعی بود. پدیده محوری در قالب مشارکت یکپارچه و هم‌افزای مدرسه، خانواده و جامعه و تقویت سرمایه روان‌شناختی از طریق تعاملات مستمر اکوسیستمی شکل گرفت. فرهنگ همکاری، زیرساخت‌های ارتباطی و ارزش‌های مشارکتی به‌عنوان شرایط زمینه‌ای و سیاست‌های حمایتی، منابع مالی و آموزشی و ظرفیت‌های ارتباطی به‌عنوان شرایط مداخله‌گر شناسایی شدند. راهبردهای مدل شامل طراحی برنامه‌های آموزشی مشترک، ایجاد شبکه‌های محلی حمایت روانی-تربیتی و اجرای فعالیت‌های مشارکتی منظم بود. پیامدهای مدل نیز ارتقای امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری، تقویت انسجام اجتماعی-آموزشی، توسعه هویت تحصیلی مثبت و افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان بود. ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی نیازمند مشارکتی ساختاریافته، مستمر و هم‌افزا میان مدرسه، خانواده و جامعه است. اجرای مدل پیشنهادی می‌تواند چارچوبی بومی برای سیاست‌گذاری آموزشی، طراحی مداخلات مشترک و تقویت محیط‌های تربیتی حمایت‌گر فراهم کند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۸

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۵/۱۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۱/۰۱

کلیدواژه‌ها

مشارکت اکوسیستمی؛

مدرسه؛ خانواده؛ جامعه؛

سرمایه روان‌شناختی؛

دانش‌آموزان دوره ابتدایی.

شیوه ارجاع‌دهی:

وشاق، مونا، شفیع زاده، حمید، احمدی، فخرالدین، و شریعتمداری، نرگس. (۱۴۰۶). طراحی مدل مشارکت اکوسیستمی مدرسه، خانواده و جامعه برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۷(۱)، ۱-۲۶.

نویسنده مسئول:

حمید شفیع زاده

پست الکترونیکی: hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

دوره ابتدایی یکی از بنیادی‌ترین مراحل رشد انسان است؛ زیرا در این دوره، افزون بر شکل‌گیری زیربناهای شناختی و تحصیلی، الگوهای هیجانی، اجتماعی، انگیزشی و رفتاری کودک نیز تثبیت می‌شوند. تجربه‌های دانش‌آموز در سال‌های نخست مدرسه می‌تواند بر نگرش او نسبت به یادگیری، احساس شایستگی، توانایی برقراری ارتباط، نحوه مواجهه با ناکامی‌ها و میزان امیدواری به آینده اثر بگذارد. از این‌رو، کیفیت آموزش ابتدایی را نمی‌توان صرفاً با شاخص‌های پیشرفت درسی یا یادگیری مهارت‌های پایه ارزیابی کرد، بلکه باید رشد منابع روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز در کانون توجه قرار گیرد. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی با درگیری تحصیلی، شناخت اجتماعی، انگیزش یادگیری و کیفیت مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی ارتباط دارد و می‌تواند آنان را برای رویارویی مؤثرتر با الزامات تحصیلی آماده سازد (1). همچنین، بررسی سازه‌های مثبت‌نگر در حوزه آموزش نشان می‌دهد که توجه به ظرفیت‌های روانی قابل رشد، به‌ویژه در دانش‌آموزان دارای نیازها و دشواری‌های یادگیری، می‌تواند جهت‌گیری نظام آموزشی را از تمرکز صرف بر نارسایی‌ها به سوی پرورش قابلیت‌ها و منابع سازگاران‌ه تغییر دهد (2).

سرمایه روان‌شناختی مفهومی چندبعدی در چارچوب روان‌شناسی مثبت‌گراست که به مجموعه‌ای از ظرفیت‌های روانی مثبت، قابل توسعه و مبتنی بر حالت اشاره دارد. این سازه معمولاً از چهار مؤلفه امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی تشکیل می‌شود. امید به توانایی فرد برای تعیین هدف، شناسایی مسیرهای دستیابی به آن و حفظ عاملیت در مسیر تحقق هدف اشاره دارد؛ خودکارآمدی بیانگر باور فرد به توانایی خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم است؛ تاب‌آوری ظرفیت بازگشت، سازگاری و حتی رشد پس از مواجهه با دشواری‌ها را دربر می‌گیرد؛ و خوش‌بینی به انتظار واقع‌بینانه پیامدهای مثبت و تفسیر سازنده رویدادها مربوط می‌شود. فراتحلیل جامع شبکه مفهومی سرمایه روان‌شناختی نشان داده است که این سازه با طیف گسترده‌ای از پیامدهای مطلوب فردی و عملکردی ارتباط دارد و مؤلفه‌های آن در کنار یکدیگر منبع روانی منسجمی برای حفظ تلاش، سازگاری و عملکرد مؤثر فراهم می‌کنند (3). از این‌رو، سرمایه روان‌شناختی صرفاً مجموعه‌ای از صفات ثابت نیست، بلکه ظرفیتی پویا و قابل آموزش است که می‌تواند در بسترهای مناسب خانوادگی، آموزشی و اجتماعی پرورش یابد.

در محیط مدرسه، سرمایه روان‌شناختی می‌تواند نحوه تفسیر دانش‌آموز از تکالیف، شکست‌ها، انتظارات آموزشی و روابط بین‌فردی را تحت تأثیر قرار دهد. دانش‌آموز برخوردار از امید و خودکارآمدی، تکالیف دشوار را بیشتر به‌عنوان فرصتی برای یادگیری در نظر می‌گیرد، راهبردهای متنوع‌تری برای حل مسئله به کار می‌برد و در برابر موانع تحصیلی پایداری بیشتری نشان می‌دهد. در مقابل، ضعف در این ظرفیت‌ها می‌تواند با اجتناب از تکلیف، کاهش انگیزه، اهمال‌کاری، اضطراب و احساس درماندگی همراه شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان سرمایه روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد و تقویت باور دانش‌آموز به توانایی خویش می‌تواند بخشی از آثار منفی تأخیر و اجتناب تحصیلی را کاهش دهد (4). همچنین، سرمایه روان‌شناختی و

خودکارآمدی با کاهش اضطراب امتحان ارتباط دارند و می‌توانند به عنوان منابع محافظتی در برابر فشارهای ارزیابی عمل کنند (5). بنابراین، ارتقای سرمایه روان‌شناختی در دوره ابتدایی می‌تواند از شکل‌گیری چرخه‌های منفی شکست، اضطراب و اجتناب جلوگیری کند.

اهمیت سرمایه روان‌شناختی تنها به کاهش مشکلات محدود نمی‌شود، بلکه این سازه با افزایش انگیزش، اشتیاق، هیجان‌های مثبت و مشارکت فعال در فرایند یادگیری نیز پیوند دارد. شواهد نشان داده‌اند که آموزش سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به بهبود درگیری تحصیلی و هیجان‌های مثبت دانش‌آموزان منجر شود (6). همچنین، سرمایه روان‌شناختی در تبیین انگیزش تحصیلی نقش دارد و دانش‌آموزانی که از امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری بیشتری برخوردارند، معمولاً اهداف تحصیلی روشن‌تری تعیین می‌کنند، تلاش خود را در برابر موانع ادامه می‌دهند و انگیزش درونی پایداری بیشتری نشان می‌دهند (7). در سطح پیامدهای یادگیری نیز مشخص شده است که سرمایه روان‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توانند میانجی رابطه میان تجارب آموزشی و نتایج یادگیری باشند؛ به این معنا که بخشی از اثر محیط آموزشی بر عملکرد، از طریق تقویت منابع روانی و باور دانش‌آموز به توانایی‌های خود منتقل می‌شود (8).

قابلیت توسعه‌پذیری سرمایه روان‌شناختی، آن را به هدفی مناسب برای برنامه‌های تربیتی و مداخلات مدرسه‌محور تبدیل کرده است. مقایسه مداخلات حضوری، برخط و خردیادگیری نشان داده است که سرمایه روان‌شناختی را می‌توان از طریق قالب‌های آموزشی مختلف ارتقا داد، مشروط بر آنکه برنامه‌ها بر تمرین هدف‌گذاری، تقویت عاملیت، بازسازی شناختی، حل مسئله، تجربه موفقیت و سازگاری با دشواری‌ها تمرکز داشته باشند (9). ارزیابی یک مداخله کوتاه‌مدت با محوریت مؤلفه‌های امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی نیز نشان داده است که حتی برنامه‌های نسبتاً فشرده و محدود می‌توانند ظرفیت‌های مثبت دانش‌آموزان را افزایش دهند (10). افزون بر این، آموزش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان می‌تواند نشاط ذهنی دانش‌آموزان را افزایش دهد و نشان می‌دهد که تقویت مهارت‌های روان‌شناختی مرتبط، بخشی مهم از پرورش سرمایه روانی در محیط‌های آموزشی است (11).

با این حال، سرمایه روان‌شناختی در خلأ رشد نمی‌کند و کیفیت بافت‌های اجتماعی و آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری آن دارد. پژوهش‌های مربوط به عوامل اجتماعی - زمینه‌ای نشان داده‌اند که پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر تعامل میان ویژگی‌های فردی و حمایت‌های محیطی قرار دارند (12). همچنین، جو یادگیری مثبت، مشارکت گروهی، حمایت بین‌فردی و فرصت تجربه موفقیت جمعی می‌توانند سرمایه روان‌شناختی را تقویت کنند. در سطح تیمی نیز، سرمایه روان‌شناختی جمعی می‌تواند میان جو یادگیری و عملکرد خلاقانه نقش واسطه‌ای داشته باشد و نشان دهد که منابع روانی مثبت از طریق تعاملات گروهی و فضای مشارکتی قابل تولید و انتقال‌اند (13). این یافته‌ها بر آن دلالت دارند که ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان نباید فقط به آموزش مستقیم مهارت‌های فردی محدود شود، بلکه لازم است ساختارها و روابط پیرامونی کودک نیز متناسب با این هدف بازطراحی شوند.

خانواده نخستین و پایدارترین محیط رشد کودک است و نگرش‌ها، رفتارها و منابع روانی والدین می‌توانند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر سرمایه روان‌شناختی فرزندان اثر بگذارند. والدینی که از امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی بیشتری برخوردارند، معمولاً در تعامل با کودک، الگوهای سازنده‌تری از حل مسئله، تنظیم هیجان و مواجهه با ناکامی ارائه می‌کنند. پژوهش مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داده است که سرمایه روان‌شناختی والدین با مهارت‌های اجتماعی کودکان خردسال ارتباط دارد و ظرفیت‌های روانی والدین می‌توانند از طریق کیفیت تعاملات خانوادگی به رشد اجتماعی کودک منتقل شوند (14). همچنین، طراحی راهبردهای روان‌شناختی خانواده‌محور می‌تواند پیامدهای مثبت دانش‌آموزان را بهبود بخشد و نشان می‌دهد که خانواده نه‌فقط دریافت‌کننده خدمات مدرسه، بلکه یکی از عوامل فعال در مداخلات تربیتی و روان‌شناختی است (15).

مشارکت والدین در آموزش، ابعادی فراتر از حضور در جلسات مدرسه یا پیگیری نمرات دارد. این مشارکت می‌تواند شامل حمایت عاطفی، نظارت بر یادگیری، ایجاد انتظارات واقع‌بینانه، همکاری در تصمیم‌گیری، ارتباط منظم با معلمان و همراهی در برنامه‌های رشد روان‌شناختی باشد. بررسی حوزه‌های مختلف مشارکت والدین نشان داده است که آثار این مشارکت بر پیشرفت تحصیلی ممکن است با توجه به پایه تحصیلی و نوع مشارکت متفاوت باشد و مشارکت مؤثر باید متناسب با سن، نیازهای رشدی و بافت آموزشی دانش‌آموز طراحی شود (16). در دوره ابتدایی، که وابستگی کودک به حمایت خانواده همچنان بالاست، هماهنگی پیام‌های تربیتی خانه و مدرسه می‌تواند احساس امنیت، ثبات، شایستگی و تعلق را در او تقویت کند. در مقابل، ناهمسویی انتظارات والدین و معلمان یا ارتباط پراکنده میان آنان ممکن است موجب سردرگمی، کاهش اعتماد و تضعیف انگیزه کودک شود.

مدرسه دومین محیط اصلی رشد کودک و مهم‌ترین بستر رسمی یادگیری است. نقش مدرسه در پرورش سرمایه روان‌شناختی تنها به اجرای برنامه‌های آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه شیوه رهبری، کیفیت روابط معلم و دانش‌آموز، فرهنگ سازمانی، فرصت مشارکت و باور معلمان به توانایی ایجاد تغییر جمعی نیز اهمیت دارد. یافته‌ها نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی و خودکارآمدی معلمان می‌توانند اشتیاق حرفه‌ای آنان را پیش‌بینی کنند (17). معلمی که از خودکارآمدی، امید و تاب‌آوری بیشتری برخوردار است، احتمالاً در مواجهه با مشکلات دانش‌آموزان انعطاف‌پذیرتر عمل می‌کند، فرصت‌های موفقیت بیشتری برای آنان فراهم می‌سازد و ارتباط سازنده‌تری با خانواده برقرار می‌کند. همچنین، سرمایه روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی می‌تواند نقش واسطه‌ای میان اجتماعی‌شدن سازمانی و عملکرد ایفا کند و نشان دهد که کیفیت ساختارهای سازمانی مدرسه می‌تواند از طریق منابع روانی کارکنان به پیامدهای آموزشی منتقل شود (18).

ارتباط مؤثر خانواده و مدرسه، یکی از مهم‌ترین زیرساخت‌های مشارکت تربیتی است. این ارتباط زمانی اثربخش خواهد بود که مستمر، دوسویه، اعتمادمحور، هدفمند و فراتر از موقعیت‌های بحرانی باشد. مدل‌های ارتباط اثربخش خانواده و مدرسه بر ضرورت وجود سازوکارهای رسمی و غیررسمی برای تبادل اطلاعات، حل مسئله مشترک، مشارکت در تصمیم‌گیری و هماهنگی تربیتی تأکید کرده‌اند (19). همچنین، چارچوب‌های مشارکت والدین و مدرسه نشان می‌دهند که ادغام عوامل ساختاری، ارتباطی، فرهنگی و فرایندی

می‌تواند مشارکت را از سطح حضور نمادین به سطح همکاری واقعی و پایدار ارتقا دهد (20). از این رو، برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان، لازم است خانواده و مدرسه در تعریف اهداف، طراحی برنامه‌ها، اجرای فعالیت‌ها و ارزیابی نتایج نقش مشترک داشته باشند.

با وجود اهمیت پیوند خانواده و مدرسه، محدود کردن فرایند تربیت به این دو نهاد کافی نیست. کودک در بستر گسترده‌تری از روابط اجتماعی، فرهنگی و محله‌ای رشد می‌کند و نهادهای اجتماعی، مراکز فرهنگی، سازمان‌های حمایتی، رسانه‌ها، گروه‌های همسالان و امکانات محلی نیز بر تجربه او اثر می‌گذارند. ایجاد محیط اجتماعی کودک‌دوست می‌تواند با کاهش مشکلات رفتاری و افزایش رفتارهای جامعه‌پسند کودکان همراه باشد (21). چنین محیطی تنها از طریق عملکرد مدرسه یا خانواده ایجاد نمی‌شود، بلکه به هماهنگی شبکه‌ای از ذی‌نفعان نیاز دارد. از سوی دیگر، تقویت احساس تعلق اجتماعی و انگیزش یادگیری مستلزم فراهم کردن فرصت‌هایی برای تعامل، حمایت، مشارکت و تجربه عضویت معنادار در اجتماع آموزشی است (22). بنابراین، جامعه محلی باید به‌عنوان شریک فعال تربیتی در نظر گرفته شود، نه صرفاً بستری بیرونی و منفعل.

رویکرد اکوسیستمی بر این اصل استوار است که رشد کودک نتیجه تعامل مستمر میان سطوح مختلف محیطی است. در این رویکرد، خانواده، مدرسه و جامعه نظام‌هایی جدا از یکدیگر نیستند، بلکه اجزای به‌هم‌پیوسته یک شبکه تربیتی‌اند. کیفیت ارتباط میان این اجزا می‌تواند آثار هر یک را تقویت یا تضعیف کند. برای مثال، برنامه‌های مدرسه زمانی اثربخشی بیشتری دارند که والدین از اهداف و روش‌های آن آگاه باشند و بتوانند آن را در خانه ادامه دهند؛ همچنین، حمایت خانواده زمانی پایدارتر می‌شود که مدرسه آموزش، مشاوره و بازخورد لازم را فراهم کند و نهادهای محلی نیز منابع مکمل در اختیار آنان قرار دهند. رویکردهای طراحی آموزشی نیز نشان داده‌اند که یادگیری اثربخش نیازمند سازمان‌دهی نظام‌مند محرک‌ها، فعالیت‌ها، بازخوردها و فرصت‌های تمرین است (23). این منطق در سطح اکوسیستم تربیتی نیز صادق است؛ یعنی ارتقای سرمایه روان‌شناختی نیازمند طراحی هماهنگ تجارب کودک در خانه، مدرسه و جامعه است.

نیاز به چنین هماهنگی‌ای در شرایط معاصر اهمیت بیشتری یافته است. دانش‌آموزان امروز با چالش‌هایی مانند فشار تحصیلی، تغییرات سریع فناوری، گسترش رسانه‌های اجتماعی، کاهش تعاملات چهره‌به‌چهره، فرسودگی تحصیلی و مشکلات سلامت روان روبه‌رو هستند. تحلیل شبکه‌ای روابط میان سلامت روان، اعتیاد به رسانه‌های اجتماعی و فرسودگی تحصیلی نشان داده است که این متغیرها در شبکه‌ای پیچیده و متقابل با یکدیگر ارتباط دارند (24). اگرچه این شواهد عمدتاً در گروه‌های سنی بالاتر به دست آمده‌اند، اما پیام آن برای دوره ابتدایی نیز مهم است؛ زیرا تقویت زود هنگام تاب‌آوری، خودتنظیمی، امید و خودکارآمدی می‌تواند نقش پیشگیرانه داشته باشد. همچنین، عوامل شناختی و هیجانی می‌توانند در شکل‌گیری نشانه‌های اضطرابی نوجوانان به‌صورت زنجیره‌ای عمل کنند (25)، بنابراین مداخلات مؤثر باید هم‌زمان ظرفیت‌های فردی و حمایت‌های محیطی را هدف قرار دهند.

از منظر عملی، مشارکت اکوسیستمی می‌تواند از طریق طراحی برنامه‌های مشترک مدرسه و خانواده، آموزش والدین و معلمان، تشکیل شبکه‌های حمایت روانی - تربیتی، استفاده از ظرفیت مراکز محلی، برگزاری فعالیت‌های مشارکتی و ایجاد کانال‌های ارتباطی پایدار تحقق یابد. این اقدامات باید بر مؤلفه‌های مشخص سرمایه روان‌شناختی متمرکز باشند؛ برای مثال، فعالیت‌های هدف‌گذاری و مسیرسازی برای تقویت امید، تجربه‌های موفقیت تدریجی برای افزایش خودکارآمدی، آموزش حل مسئله و تنظیم هیجان برای توسعه تاب‌آوری و بازسازی شناختی برای تقویت خوش‌بینی. در عین حال، برنامه‌ها باید با نیازهای واقعی دانش‌آموزان، ویژگی‌های فرهنگی خانواده‌ها و منابع قابل دسترس در محله هماهنگ شوند. شواهد مربوط به ارتباط سرمایه روان‌شناختی با پیامدهای آموزشی و اجتماعی تأیید می‌کنند که این سازه در تعامل با شرایط محیطی معنا می‌یابد و نمی‌توان آن را صرفاً از طریق آموزش‌های جداگانه و کوتاه‌مدت پایدار ساخت (9, 12).

اجرای چنین مدلی به وجود شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر مناسب نیز وابسته است. فرهنگ اعتماد متقابل، پذیرش مسئولیت مشترک، آمادگی والدین و معلمان برای گفت‌وگو، حمایت مدیریتی، منابع مالی و آموزشی، زیرساخت‌های ارتباطی و سیاست‌های تسهیل‌کننده از جمله عوامل ضروری‌اند. بدون این شرایط، مشارکت ممکن است به مجموعه‌ای از فعالیت‌های مقطعی و تشریفاتی تقلیل یابد. در مقابل، هنگامی که مدرسه از رهبری مشارکتی برخوردار باشد، خانواده نقش خود را فراتر از نظارت تحصیلی بپذیرد و جامعه محلی منابع و ظرفیت‌های خود را در اختیار برنامه‌های دانش‌آموزی قرار دهد، امکان شکل‌گیری محیطی هم‌افزا فراهم می‌شود. در چنین محیطی، پیام‌های تربیتی سازگارتر، حمایت‌ها در دسترس‌تر و فرصت‌های تمرین مهارت‌های روان‌شناختی متنوع‌تر خواهند بود.

مرور مطالعات موجود نشان می‌دهد که هر یک از حوزه‌های سرمایه روان‌شناختی، مشارکت والدین، ارتباط خانواده و مدرسه، حمایت اجتماعی و محیط‌های کودک‌دوست به‌طور جداگانه بررسی شده‌اند. برخی پژوهش‌ها بر رابطه سرمایه روان‌شناختی با انگیزش، درگیری تحصیلی، اضطراب، اهمال‌کاری یا پیامدهای یادگیری تمرکز کرده‌اند (1, 4, 7). گروهی دیگر اثربخشی مداخلات مستقیم روان‌شناختی یا آموزشی را ارزیابی کرده‌اند (6, 10, 11). شماری نیز بر نقش خانواده، والدین، معلمان یا محیط اجتماعی تأکید داشته‌اند (14, 16, 17, 21). بالاین حال، تلفیق این سطوح در قالب مدلی بومی و منسجم که روابط مدرسه، خانواده و جامعه را هم‌زمان برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی سازمان‌دهی کند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

این خلأ در بافت آموزشی ایران اهمیت مضاعفی دارد؛ زیرا تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سازمانی می‌توانند بر شکل، میزان و کیفیت مشارکت ذی‌نفعان اثر بگذارند. الگویی که در یک بافت فرهنگی یا نظام آموزشی خاص طراحی شده است، لزوماً بدون انطباق با ساختار خانواده، فرهنگ مدرسه، سیاست‌های آموزش و پرورش و ظرفیت‌های محلی ایران قابل اجرا نیست. از این رو، شناسایی مؤلفه‌های مدل از دیدگاه خبرگان و افرادی که با واقعیت‌های مدرسه، خانواده و جامعه آشنا هستند، می‌تواند به استخراج الگویی زمینه‌مند و کاربردی منجر شود. رویکرد نظریه داده‌بنیاد امکان می‌دهد شرایط علی، پدیده محوری، عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر،

راهنم‌ها و پیامدهای مشارکت اکوسیستمی از دل داده‌های تجربی استخراج شوند و روابط میان آن‌ها در قالب یک چارچوب مفهومی توضیح داده شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل مشارکت اکوسیستمی مدرسه، خانواده و جامعه برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی انجام شد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع نظریه داده بنیاد بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه اساتید دانشگاهی، کارشناسان و خبرگان حوزه مشارکت اکوسیستمی مدرسه، خانواده، جامعه برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان بودند که براساس نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از تکنیک اشباع داده‌ها، ۲۱ نفر انتخاب شدند. روش جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته بود و تا رسیدن به غنای لازم و اشباع اطلاعاتی ادامه یافت. پس از انجام ۲۱ مصاحبه اطلاعات جدیدی حاصل نشد و تکرار داده‌های قبلی بودند. جمع‌آوری داده‌ها با روش مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته انجام گرفت. ملاک انتخاب خبرگان و متخصصان حوزه مشارکت اکوسیستمی مدرسه، خانواده، جامعه برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان، تسلط نظری، تجربه عملی، تمایل و توانایی مشارکت در پژوهش و دارای تحصیلات مرتبط با موضوع این پژوهش بود. جهت رعایت اصول اخلاقی، ضمن اخذ رضایت شفاهی از افراد جهت شرکت در مطالعه، به مشارکت کنندگان اطمینان داده شد که شرکت در مطالعه و ضبط مصاحبه‌ها به صورت اختیاری است. همچنین، اطلاعات آنها به صورت محرمانه نزد پژوهشگر باقی خواهد ماند و افراد در هر مرحله از پژوهش حق کناره‌گیری از مطالعه را خواهند داشت. در نهایت، داده‌های گردآوری شده در فرایند مصاحبه‌ها بر اساس الگوی استراوس و کوربین (۱۹۹۸) و سه روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد؛ بدین صورت که ابتدا عبارات حاصل از مصاحبه‌ها باهم ترکیب شدند و پیاده‌سازی داده‌ها صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز داده‌ها، به هر عبارت یک کد اختصاص داده شد، مفاهیم انتزاع گردید و برای هر کد یک مفهوم از درون عبارت استخراج گردید. پس از حاصل شدن مفهوم اولیه و بازبینی مجدد عبارات و مفاهیم، به صورت رفت و برگشتی، کدها مرتب و سازماندهی گردید. پس از آن در مرحله کدگذاری محوری^۱، از طریق برقراری پیوند و ارتباط بین مفاهیمی که دارای سنخیت یکسانی بودند، مفاهیم مشابه ترکیب شد، مولفه‌ها بدست آمد و چندین مرتبه تحلیل و بازبینی شد. در مرحله تنظیم و طبقه‌بندی جداول، کدهای مفاهیم و اجزاء مولفه‌ها به صورت منظم کنار یکدیگر قرار داده شد. در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی^۲، با قراردادن مولفه‌های مرتبط در کنارهم، مقولات بدست آمد. هر کدام از مقولات بر اساس مفهوم آن به صورت عوامل علی، زمینه‌ساز، مداخله‌گر، راهنم‌ها، پیامدها و در نهایت پدیده مرکزی قرار گرفتند. برای ارزش‌یابی پژوهش حاضر از برخی معیارهای اعتباریابی نظریه داده بنیاد از جمله اعتبارپذیری^۳،

1. Axial coding

2. Selective coding

3. Credibility

اطمینان‌پذیری^۱، تأییدپذیری^۲ و انتقال‌پذیری^۳ استفاده شد. در خصوص فرایند اعتبار‌پذیری فرایند جمع‌آوری داده‌ها، از نظرات اصلاحی چند نفر از اساتید گروه جامعه‌شناسی و روانشناسی استفاده شد و کدهای مستخرج از مصاحبه‌ها با آنان درمیان گذاشته شد و از نظرات آنها در روند پژوهش استفاده شد. به منظور تأییدپذیری پژوهشگر سعی کرد تا حد امکان پیش فرض‌های خود را در جریان تحلیل و گردآوری داده‌ها دخالت ندهد و با ثبت کلیه مراحل و فرایند پژوهش و حفظ مستندات در همه مراحل، به قابلیت تأیید پژوهش کمک کرد. به منظور تأیید اطمینان‌پذیری از نظرات همکاران متخصص در حوزه این پژوهش برای بررسی دقت کدگذاری‌ها، فرایند کار و نتیجه کدگذاری‌ها استفاده شد. برای بررسی قابلیت انتقال‌پذیری تعداد و ویژگی مشارکت‌کنندگان پژوهش، طول جلسات جمع‌آوری اطلاعات و مدت زمان کلی که صرف جمع‌آوری اطلاعات شد، مشخص شد.

یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد مورد مطالعه در پژوهش در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه

شماره خبره	جنسیت	سابقه کار	تحصیلات	تخصص
۱	زن	۱۷	فوق لیسانس	علوم اجتماعی
۲	مرد	۲۱	دکتری	علوم تربیتی
۳	مرد	۱۸	دکتری	مدیریت آموزشی
۴	مرد	۱۷	دکتری	آموزش ابتدایی
۵	مرد	۲۴	دکتری	جامعه‌شناسی
۶	زن	۱۶	فوق لیسانس	مددکار اجتماعی
۷	زن	۲۲	دکتری	روانشناسی بالینی
۸	مرد	۲۳	فوق لیسانس	مددکار اجتماعی
۹	مرد	۱۶	دکتری	مطالعات زنان
۱۰	مرد	۲۴	فوق لیسانس	روانشناسی تربیتی
۱۱	زن	۲۶	دکتری	روانشناسی اجتماعی
۱۲	مرد	۲۰	دکتری	جامعه‌شناسی
۱۳	مرد	۲۵	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی
۱۴	مرد	۱۹	دکتری	روانشناسی تربیتی
۱۵	زن	۲۲	دکتری	علوم تربیتی
۱۶	مرد	۱۸	دکتری	جامعه‌شناسی
۱۷	مرد	۲۴	دکتری	مشاوره
۱۸	زن	۲۳	دکتری	جامعه‌شناسی
۱۹	مرد	۱۹	فوق لیسانس	آموزش ابتدایی
۲۰	مرد	۲۳	دکتری	جامعه‌شناسی
۲۱	مرد	۲۰	فوق لیسانس	مددکار اجتماعی

1. Dependability

2. Conformability

3. Transformability

با بررسی مصاحبه‌ها با روش کدگذاری باز، مقوله‌ها کشف و نام‌گذاری شدند. با ارتباط دادن این مقوله‌ها با یکدیگر در مرحله کدگذاری محوری مقولات در اجزاء مدل نظریه داده بنیاد جایگزاری شدند و شرایط علی، زمینه‌ای، پدیده محوری، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها را تشکیل دادند که مؤلفه‌های بدست آمده این مدل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: مؤلفه‌های مدل نظریه زمینه‌ای

ردیف	نوع عامل	کدهای انتخابی	کدهای محوری
۱	شرایط علی	آگاهی و تعهد والدین به نقش تربیتی	شناخت والدین از ابعاد سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان
۲		مشارکتی در سرمایه روانشناختی	پذیرش مسئولیت مشترک تربیتی توسط والدین
۳			تمایل والدین به سرمایه‌گذاری زمان در فعالیت‌های مدرسه
۴		وجود برنامه‌ریزی مشارکتی مدرسه با	تدوین برنامه‌های مشترک میان مدرسه و خانواده
۵		خانواده و نهادهای محلی	هماهنگی مدرسه با نهادهای اجتماعی محلات
۶			وجود ساختارهای برنامه‌ریزی مشارکتی منظم
۷		تقویت باورمندی معلمان به تأثیرگذاری	اعتقاد معلمان به قدرت تأثیر تعاملات اکوسیستمی
۸		جمعی بر رشد روانشناختی دانش‌آموزان	نگرش مثبت معلمان به مشارکت خانواده و جامعه
۹			اعتماد معلمان به ظرفیت‌های جمعی در تربیت
۱۰	پدیده محوری	تحقق مشارکت یکپارچه و هم‌افزا میان	همسویی اهداف تربیتی سه نهاد مدرسه، خانواده و جامعه
۱۱		مدرسه، خانواده و جامعه	ایجاد تعاملات منظم و هدفمند بین ذی‌نفعان
۱۲			هم‌افزایی منابع و ظرفیت‌های سه‌جانبه
۱۳	شرایط زمینه‌ای	تقویت سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان	توسعه مستمر خودکارآمدی دانش‌آموزان از طریق حمایت جمعی
۱۴		از طریق تعاملات اکوسیستمی مستمر	تقویت تاب‌آوری و امید دانش‌آموزان در محیط اکوسیستمی
۱۵			پرورش و تقویت تحصیلی از طریق تعاملات مدرسه-خانواده
۱۶	شرایط زمینه‌ای	فرهنگ همکاری و اعتماد متقابل میان	وجود اعتماد بالا بین معلمان، والدین و مسئولان محلی
۱۷		ذی‌نفعان آموزشی محلات	فرهنگ پذیرش مشارکت متقابل در امور تربیتی
۱۸			روابط مثبت و همکاری محور میان نهادهای آموزشی
۱۹		وجود زیرساخت‌های ارتباطی و حمایتی	کانال‌های ارتباطی مستمر بین مدرسه و خانواده
۲۰		پایدار در سطح محله و مدرسه	امکانات فیزیکی و مجازی برای مشارکت والدین
۲۱			ساختارهای حمایتی پایدار در سطح محله
۲۲		وجود ارزش‌های فرهنگی مشارکتی و	حاکمیت ارزش مشارکت جمعی در فرهنگ محلی
۲۳		حس تعلق جمعی در جامعه محلی	تقویت حس تعلق به مدرسه و جامعه آموزشی
۲۴			ترویج فرهنگ مسئولیت مشترک تربیتی در محلات
۲۵		سیاست‌های حمایتی آموزش و پرورش در	وجود سیاست‌های تشویقی برای مشارکت والدین
	شرایط مداخله‌گر	تسهیل مشارکت سه‌جانبه	
۲۶			حمایت اداری از برنامه‌های مشارکتی مدارس
۲۷			تدوین دستورالعمل‌های تسهیل‌کننده همکاری سه‌جانبه
۲۸		سطح منابع مالی و آموزشی قابل	تأمین بودجه برای اجرای برنامه‌های مشترک
۲۹		دسترس برای فعالیت‌های مشارکتی	دسترس به منابع آموزشی مشارکتی
۳۰			تخصیص امکانات لازم برای فعالیت‌های اکوسیستمی
۳۱		ظرفیت‌سازی مهارت‌های	برگزاری دوره‌های آموزشی مهارت‌های مشارکتی
۳۲		ارتباطی و مشارکتی میان والدین و	توسعه توانمندی ارتباطی والدین و معلمان
۳۳		معلمان	تقویت توانمندی‌های همکاری جمعی ذی‌نفعان
۳۴		راهبردها	تدوین کارگاه‌های مشترک تقویت سرمایه روانشناختی
۳۵			ادغام محتوای سرمایه روانشناختی در برنامه‌های مدرسه و خانه

۳۶	طراحی برنامه‌های آموزشی مشترک مدرسه-خانواده با تمرکز بر مهارت‌های سرمایه روانشناختی	اجرای پروژه‌های آموزشی مشارکتی هدفمند
۳۷	ایجاد شبکه‌های محلی حمایت روانی- تربیتی دانش‌آموزان ابتدایی	تشکیل شبکه‌های حمایتی محله‌محور
۳۸		پیوند نهادهای محلی با مدارس ابتدایی
۳۹		راه‌اندازی مراکز حمایت روانی مشارکتی
۴۰	برگزاری فعالیت‌های مشارکتی منظم و هدفمند مبتنی بر نیازهای روانشناختی	برنامه‌ریزی جلسات منظم سه‌جانبه اجرای فعالیت‌های هدفمند تقویت سرمایه روانشناختی
۴۱		نظارت مستمر بر کیفیت فعالیت‌های مشارکتی
۴۲		ارتقای پایدار سطوح امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری دانش‌آموزان
۴۳	پیامدها	تقویت تاب‌آوری روانشناختی در برابر چالش‌ها
۴۴		تقویت روحیه امید به آینده تحصیلی
۴۵		ایجاد فضای تربیتی هم‌افزا و حمایت‌گر
۴۶	شکل‌گیری محیط تربیتی هم‌افزا و تقویت انسجام اجتماعی-آموزشی	تقویت انسجام میان مدرسه، خانواده و جامعه
۴۷		توسعه فرهنگ تربیتی مشترک و یکپارچه
۴۸		تقویت هویت تحصیلی مثبت دانش‌آموزان
۴۹	توسعه هویت مثبت تحصیلی و افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان ابتدایی	افزایش انگیزش درونی برای یادگیری
۵۰		شکل‌گیری نگرش مثبت به مدرسه و آموزش
۵۱		



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش استخراج شده از نرم‌افزار مکس کیودا

با استفاده از کدگذاری انتخابی، ارتباط میان مقوله‌ها شناسایی شده و الگوی مفهومی به صورت یکپارچه ارائه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل مشارکت اکوسیستمی مدرسه، خانواده و جامعه برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی انجام شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با خبرگان و متخصصان به استخراج ۲۴۰ کد باز، ۵۱ کد محوری و ۱۸ کد انتخابی منجر شد که در قالب شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازمان‌دهی شدند. برآیند کلی یافته‌ها نشان داد که ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی نه حاصل عملکرد مستقل یک نهاد، بلکه پیامد تعامل منسجم و مستمر میان خانواده، مدرسه و جامعه است. در مدل به‌دست‌آمده، آگاهی و تعهد والدین، برنامه‌ریزی مشارکتی مدرسه و باور معلمان به اثربخشی جمعی، زمینه شکل‌گیری مشارکت را فراهم می‌کنند؛ فرهنگ اعتماد، زیرساخت‌های ارتباطی و ارزش‌های مشارکتی، استمرار آن را امکان‌پذیر می‌سازند؛ سیاست‌های حمایتی، منابع و مهارت‌های ارتباطی بر کیفیت اجرا اثر می‌گذارند؛ و راهبردهای آموزشی و حمایتی مشترک در نهایت به تقویت امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری، هویت تحصیلی و انگیزش درونی دانش‌آموزان منجر می‌شوند.

نخستین بخش از یافته‌ها نشان داد که شرایط علی مدل شامل آگاهی و تعهد والدین به نقش تربیتی مشارکتی، وجود برنامه‌ریزی مشترک مدرسه با خانواده و نهادهای محلی و تقویت باور معلمان به تأثیرگذاری جمعی بر رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان است. این یافته نشان می‌دهد که مشارکت اکوسیستمی پیش از آنکه به ساختارها و برنامه‌ها وابسته باشد، نیازمند پذیرش مسئولیت مشترک از سوی کنشگران اصلی تربیت است. والدینی که رشد روان‌شناختی فرزند را صرفاً وظیفه مدرسه نمی‌دانند و برای مشارکت در فعالیت‌های تربیتی زمان و انرژی اختصاص می‌دهند، زمینه شکل‌گیری تعامل مؤثر را فراهم می‌کنند. این نتیجه با یافته‌های مربوط به نقش سرمایه روان‌شناختی والدین در رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان همسو است؛ زیرا ظرفیت‌های روانی و نگرش‌های والدین می‌تواند از طریق شیوه‌های تعامل، حمایت و الگوسازی به فرزندان منتقل شوند (14). همچنین، مطالعات مربوط به راهبردهای خانواده‌محور نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر مشارکت خانواده می‌تواند پیامدهای روان‌شناختی و تربیتی دانش‌آموزان را بهبود دهند (15).

یافته مربوط به برنامه‌ریزی مشترک مدرسه، خانواده و نهادهای محلی نیز بیانگر آن است که مشارکت مؤثر نباید به تماس‌های پراکنده یا واکنش به مشکلات محدود شود. وجود اهداف مشترک، تقویم فعالیت‌های هماهنگ و سازوکارهای روشن برای تقسیم مسئولیت‌ها، همکاری را از سطح نمادین به سطح اجرایی منتقل می‌کند. این نتیجه با مدل ارتباط اثربخش خانواده و مدرسه همخوان است که در آن، ارتباط دوسویه، حل مسئله مشترک و هماهنگی در تصمیم‌گیری از عناصر اصلی مشارکت پایدار معرفی شده‌اند (19). همچنین، چارچوب مشارکت والدین و مدرسه نشان می‌دهد که ادغام عوامل ساختاری و فرایندی، لازمه شکل‌گیری همکاری واقعی و

مستمر است (20). بنابراین، مشارکت اکوسیستمی زمانی تحقق می‌یابد که مدرسه از حالت سازمانی بسته خارج شود و خانواده و جامعه را به عنوان شرکای تصمیم‌گیری و اجرا به رسمیت بشناسد.

تقویت باور معلمان به تأثیرگذاری جمعی نیز یکی دیگر از شرایط علی شناسایی شده بود. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که معلمان زمانی به مشارکت با خانواده و جامعه روی می‌آورند که این همکاری را عاملی مؤثر در رشد دانش‌آموز بدانند، نه مداخله‌ای در حوزه حرفه‌ای خود. معلمان که از خودکارآمدی و سرمایه روان‌شناختی بیشتری برخوردارند، در مواجهه با مسائل آموزشی و رفتاری انعطاف‌پذیرترند و نسبت به همکاری با دیگران نگرش مثبت‌تری دارند. این تبیین با یافته‌هایی همسو است که نشان داده‌اند سرمایه روان‌شناختی و خودکارآمدی معلمان می‌تواند اشتیاق حرفه‌ای آنان را پیش‌بینی کنند (17). همچنین، شواهد مربوط به نقش سرمایه روان‌شناختی در عملکرد کارکنان آموزشی نشان می‌دهد که منابع روانی مثبت می‌توانند پیوند میان محیط سازمانی و عملکرد حرفه‌ای را تقویت کنند (18). بنابراین، باورمندی معلمان به اثربخشی جمعی، یکی از پیش‌شرط‌های اساسی انتقال مدرسه از رویکرد فردمحور به رویکرد مشارکتی است.

پدیده محوری مدل شامل تحقق مشارکت یکپارچه و هم‌افزا میان مدرسه، خانواده و جامعه و تقویت سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق تعاملات اکوسیستمی مستمر بود. این یافته نشان می‌دهد که جوهره مدل، صرفاً افزایش تعداد فعالیت‌های مشارکتی نیست، بلکه ایجاد هماهنگی میان اهداف، منابع و کنش‌های سه نهاد اصلی تربیت است. هم‌افزایی زمانی رخ می‌دهد که هر نهاد ضمن حفظ نقش اختصاصی خود، اقداماتش را با سایر نهادها هماهنگ کند. در چنین شرایطی، پیام‌های تربیتی متعارض کاهش می‌یابد و دانش‌آموز در خانه، مدرسه و جامعه با مجموعه‌ای منسجم از حمایت‌ها مواجه می‌شود. این تبیین با یافته‌های پژوهش‌هایی همسو است که بر نقش عوامل اجتماعی - زمینه‌ای در پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (12). همچنین، شواهد مربوط به سرمایه روان‌شناختی تیمی نشان داده است که جو یادگیری و مشارکت جمعی می‌تواند منابع روانی مثبت را در سطح گروه تقویت کند (13).

یافته‌های پژوهش نشان داد که تقویت سرمایه روان‌شناختی از طریق تعاملات مستمر اکوسیستمی، دربرگیرنده توسعه خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و نگرش مثبت نسبت به یادگیری است. این نتیجه با مطالعاتی همخوان است که نشان داده‌اند سرمایه روان‌شناختی با درگیری تحصیلی و شناخت اجتماعی دانش‌آموزان ارتباط مثبت دارد (1). همچنین، سرمایه روان‌شناختی می‌تواند انگیزش تحصیلی را تقویت کند و دانش‌آموزان را به تداوم تلاش و پذیرش مسئولیت یادگیری ترغیب نماید (7). یافته‌های مربوط به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی نیز نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی از طریق تقویت باور دانش‌آموز به توانایی خود، می‌تواند اهمال‌کاری و کناره‌گیری از تکالیف را کاهش دهد (4). بنابراین، تعاملات هماهنگ خانواده، مدرسه و جامعه می‌تواند تجربه‌های موفقیت، حمایت هیجانی و فرصت‌های حل مسئله را افزایش دهند و از این طریق به رشد مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی کمک کنند.

در بخش شرایط زمینه‌ای، فرهنگ همکاری و اعتماد متقابل، زیرساخت‌های ارتباطی و حمایتی پایدار و ارزش‌های فرهنگی مشارکتی و حس تعلق جمعی شناسایی شدند. اعتماد را می‌توان زیرساخت روانی مشارکت دانست؛ زیرا بدون اعتماد، تبادل اطلاعات، پذیرش بازخورد و تقسیم مسئولیت با مقاومت همراه خواهد بود. هنگامی که والدین به مدرسه اعتماد نداشته باشند یا معلمان مشارکت خانواده را تهدیدی برای استقلال حرفه‌ای خود تلقی کنند، همکاری به تعاملات رسمی و محدود کاهش می‌یابد. در مقابل، روابط مبتنی بر احترام و پذیرش متقابل، امکان گفت‌وگوی صریح و حل مسائل مشترک را فراهم می‌کند. این یافته با نتایج مطالعات مربوط به ارتباط خانواده و مدرسه همسو است که ارتباط منظم، دوسویه و اعتمادمحور را عامل اصلی شکل‌گیری مشارکت پایدار معرفی کرده‌اند (19, 20).

وجود زیرساخت‌های ارتباطی و حمایتی پایدار نیز نشان می‌دهد که مشارکت بدون ابزارها و کانال‌های عملی نمی‌تواند استمرار یابد. سامانه‌های ارتباطی، جلسات منظم، فضاهای حضوری و مجازی و شبکه‌های حمایت محلی از جمله سازوکارهایی هستند که امکان انتقال اطلاعات و هماهنگی را فراهم می‌کنند. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که احساس تعلق اجتماعی و انگیزش یادگیری را متأثر از کیفیت فرصت‌های تعامل و حمایت در محیط آموزشی دانسته‌اند (22). همچنین، ایجاد محیط اجتماعی کودک‌دوست می‌تواند مشکلات رفتاری را کاهش دهد و رفتارهای جامعه‌پسند را افزایش دهد (21). بر این اساس، زیرساخت‌های مشارکت تنها ابزارهای اداری نیستند، بلکه بخشی از محیط اجتماعی حمایت‌گری محسوب می‌شوند که تجربه روان‌شناختی کودک را شکل می‌دهد. شرایط مداخله‌گر مدل شامل سیاست‌های حمایتی آموزش و پرورش، سطح منابع مالی و آموزشی و ظرفیت‌سازی مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی والدین و معلمان بود. این یافته بیانگر آن است که حتی در صورت وجود انگیزه و اعتماد، محدودیت منابع و فقدان حمایت سازمانی می‌تواند اجرای مدل را مختل کند. سیاست‌های تشویقی، تخصیص زمان رسمی برای مشارکت، تأمین منابع و تدوین دستورالعمل‌های روشن می‌توانند همکاری را تسهیل کنند. در مقابل، تراکم وظایف معلمان، محدودیت مالی و نبود سازوکارهای اجرایی ممکن است برنامه‌های مشارکتی را به فعالیت‌های مقطعی تبدیل کند. یافته مربوط به ظرفیت‌سازی مهارتی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا ارتباط مؤثر، مذاکره، حل تعارض و برنامه‌ریزی مشترک مهارت‌هایی هستند که باید آموزش داده شوند. آموزش راهبردهای شناختی و هیجانی نیز می‌تواند توانمندی روان‌شناختی دانش‌آموزان و کنشگران آموزشی را افزایش دهد (11). همچنین، استفاده از الگوهای طراحی آموزشی نظام‌مند می‌تواند به سازمان‌دهی هدفمند فعالیت‌ها و بهبود اثربخشی برنامه‌ها کمک کند (23).

راهبردهای استخراج‌شده شامل طراحی برنامه‌های آموزشی مشترک مدرسه و خانواده با تمرکز بر سرمایه روان‌شناختی، ایجاد شبکه‌های محلی حمایت روانی - تربیتی و برگزاری فعالیت‌های مشارکتی منظم و مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان بود. طراحی برنامه‌های مشترک می‌تواند موجب هماهنگی محتوای آموزشی و تربیتی در خانه و مدرسه شود. برای مثال، تمرین هدف‌گذاری، آموزش حل مسئله، بازسازی شناختی و ایجاد تجربه‌های موفقیت را می‌توان به صورت هم‌زمان در کلاس و خانواده پیگیری کرد. این نتیجه با مطالعاتی همخوان است که اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی را در افزایش درگیری تحصیلی و هیجان‌های مثبت نشان داده‌اند

(6). همچنین، مداخلات حضوری، برخط و خریداری می‌توانند سرمایه روان‌شناختی را افزایش دهند، مشروط بر آنکه ساختاریافته و هدفمند باشند (9). نتایج مداخلات کوتاه‌مدت نیز نشان داده‌اند که مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی قابلیت آموزش و توسعه دارند (10). ایجاد شبکه‌های محلی حمایت روانی - تربیتی نیز بر استفاده از ظرفیت‌های بیرون از مدرسه تأکید دارد. حضور مشاوران، مراکز فرهنگی، نهادهای اجتماعی و گروه‌های داوطلب می‌تواند دامنه حمایت از دانش‌آموزان را گسترش دهد. این شبکه‌ها به‌ویژه برای خانواده‌هایی که از منابع محدودتری برخوردارند، اهمیت دارند. یافته حاضر با دیدگاهی همسو است که رشد کودک را متأثر از کیفیت محیط اجتماعی و روابط پیرامونی می‌داند (21). افزون بر این، توجه به عوامل هیجانی و شناختی در پیشگیری از اضطراب و مشکلات روان‌شناختی نشان می‌دهد که حمایت‌های چندسطحی می‌توانند از شکل‌گیری چرخه‌های ناسازگار جلوگیری کنند (25). در شرایط معاصر که فرسودگی تحصیلی، مشکلات سلامت روان و استفاده مسئله‌ساز از رسانه‌ها در شبکه‌ای پیچیده با یکدیگر مرتبط‌اند، وجود شبکه‌های حمایتی هماهنگ اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (24).

پیامدهای مدل شامل ارتقای پایدار امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری، شکل‌گیری محیط تربیتی هم‌افزا، تقویت انسجام اجتماعی - آموزشی، توسعه هویت مثبت تحصیلی و افزایش انگیزش درونی بود. این پیامدها نشان می‌دهند که مشارکت اکوسیستمی می‌تواند هم بر منابع درونی دانش‌آموز و هم بر کیفیت محیط پیرامونی او اثر بگذارد. افزایش امید و خودکارآمدی موجب می‌شود دانش‌آموز اهداف روشن‌تری انتخاب کند، برای دستیابی به آن‌ها مسیرهای جایگزین بیابد و در برابر موانع پایداری بیشتری نشان دهد. تاب‌آوری نیز توان بازگشت پس از شکست و سازگاری با فشارهای تحصیلی را افزایش می‌دهد. این نتیجه با شواهدی همسو است که سرمایه روان‌شناختی را با کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی مرتبط دانسته‌اند (5). همچنین، سرمایه روان‌شناختی و خودکارآمدی می‌توانند پیامدهای یادگیری را بهبود دهند (8).

توسعه هویت تحصیلی مثبت و انگیزش درونی را می‌توان حاصل تجربه مکرر حمایت، تعلق و موفقیت دانست. وقتی کودک احساس کند خانواده، معلم و جامعه نسبت به پیشرفت او اهداف هماهنگی دارند، مدرسه را محیطی معنادار و حمایت‌گر ادراک می‌کند. این تجربه می‌تواند نگرش او نسبت به خود به‌عنوان یادگیرنده را تقویت کند. یافته حاضر با نتایج مطالعاتی همسو است که سرمایه روان‌شناختی را با انگیزش تحصیلی و درگیری فعال در یادگیری مرتبط دانسته‌اند (1، 7). همچنین، مرور سازه‌های روان‌شناسی مثبت در حوزه دشواری‌های یادگیری نشان می‌دهد که تمرکز بر ظرفیت‌های مثبت می‌تواند به بهبود سازگاری و عملکرد تحصیلی کمک کند (2). در مجموع، مدل به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی نیازمند مداخله‌ای چندسطحی، زمینه‌محور و مشارکتی است و برنامه‌های فردمحور یا فعالیت‌های پراکنده، به‌تنهایی برای ایجاد تغییر پایدار کافی نیستند.

این پژوهش با رویکرد کیفی و بر پایه دیدگاه ۲۱ نفر از استادان، کارشناسان و خبرگان انجام شد؛ از این‌رو، یافته‌ها بازتاب برداشت‌ها و تجربه‌های این گروه است و تعمیم مستقیم آن به همه مدارس، خانواده‌ها و مناطق کشور باید با احتیاط صورت گیرد. محدود بودن مشارکت‌کنندگان به خبرگان و حضور نداشتن مستقیم دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مدیران مدارس در همه مراحل

تحلیل می‌تواند موجب شده باشد برخی تجربه‌های روزمره و موانع اجرایی کمتر منعکس شوند. همچنین، دشواری هماهنگی زمان مصاحبه با خبرگان، احتمال تأثیر پیش‌فرض‌های پژوهشگر در تفسیر داده‌ها و فقدان آزمون کمی روابط میان مؤلفه‌های مدل از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود.

پیشنهاد می‌شود مدل استخراج‌شده در مطالعات کمی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری در نمونه‌های گسترده‌تری از والدین، معلمان، مدیران و کارشناسان اعتبارسنجی شود. همچنین، مقایسه مدل در مناطق مختلف شهری و روستایی، مدارس دولتی و غیردولتی و گروه‌های اجتماعی - اقتصادی متفاوت می‌تواند میزان پایداری و قابلیت انتقال آن را مشخص کند. انجام پژوهش‌های طولی و مداخله‌ای برای بررسی آثار اجرای مدل بر امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری، خوش‌بینی، انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز ضروری است. افزون بر این، مشارکت مستقیم دانش‌آموزان در پژوهش‌های آینده می‌تواند به شناسایی دقیق‌تر نیازها، تجربه‌ها و ترجیحات آنان کمک کند.

پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش برای اجرای مدل، ساختار رسمی مشارکت سه‌جانبه مدرسه، خانواده و جامعه را در سطح مدارس ایجاد کند و برای آن زمان، بودجه و دستورالعمل اجرایی مشخص در نظر بگیرد. مدارس می‌توانند کارگاه‌های مشترک والدین و معلمان درباره امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری، خوش‌بینی، تنظیم هیجان و ارتباط مؤثر برگزار کنند و برنامه‌های هماهنگی برای تمرین این مهارت‌ها در خانه و مدرسه تدوین نمایند. تشکیل شبکه‌های محلی حمایت روانی - تربیتی، استفاده از ظرفیت مراکز فرهنگی و اجتماعی، برگزاری جلسات منظم سه‌جانبه و ارزیابی مستمر کیفیت فعالیت‌ها نیز می‌تواند به پایداری مدل کمک کند. همچنین، مدیران مدارس باید فرهنگ اعتماد، گفت‌وگو و مسئولیت مشترک را تقویت کنند و والدین را در تصمیم‌گیری، طراحی و اجرای برنامه‌های تربیتی به‌صورت واقعی مشارکت دهند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Toumaj A, Mohammadifar MA, Tale Pasand S. The Relationship of Media Literacy and Psychological Capital with Students' Academic Engagement: Testing the Mediating Role of Social Cognition. *Quarterly Journal of Psychology*. 2025(115):443-53.
2. Nemati S, Badri Gargari R, Vahedi S, Boroumandzadeh N. Positive Psychology-Oriented Constructs in the Domain of Specific Learning Disabilities: A Systematic Review. *Quarterly Journal of Exceptional Individuals Psychology*. 2025(57):293-319.
3. Loghman S, Quinn M, Dawkins S, Woods M, Om Sharma S, Scott J. A Comprehensive Meta-Analysis of the Nomological Network of Psychological Capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2022;30(1):108-28. doi: 10.1177/15480518221107998.
4. Nemati M, Shomali Oskouei A, Saberi H. The Mediating Role of Academic Self-Efficacy in the Relationship between Psychological Capital and Academic Procrastination among Students. *Islamic Lifestyle with a Focus on Health*. 2022;6(3):321-32.
5. Roudgarian M, Zameni F, Rasouli SE. The Effects of Self-Efficacy and Psychological Capital on Test Anxiety among Upper Secondary School Students in Babol. *Journal of Mashhad University of Medical Sciences*. 2021;64(5):4175-85.
6. Besharati Pour M, Hajiyakhchali A, Shehni Yailagh MSY, Maktabi G. The Effect of Psychological Capital Training on Students' Academic Engagement and Positive Emotions. *Journal of Applied Psychological Research*. 2024;15(3):139-59.
7. Mobaraki S, Rostami Asl S, Ghassabi Kohneshahri S, Asadi Soltanahmadi S. Psychological Capital and Its Role in Students' Academic Motivation. *Sexual and Psychological Disorders*. 2024;2(3).
8. Chen PL, Lin CH, Lin IH, Lo CO. The Mediating Effects of Psychological Capital and Academic Self-Efficacy on Learning Outcomes of College Freshmen. *Psychological Reports*. 2023;126(5):2489-510. doi: 10.1177/00332941221077026.
9. Carter JW, Youssef-Morgan C. Psychological Capital Development Effectiveness of Face-to-Face, Online, and Micro-Learning Interventions. *Education and Information Technologies*. 2022;27(5):6553-75. doi: 10.1007/s10639-021-10824-5.
10. Finch J, Waters AM, Farrell LJ. Developing the HERO Within: Evaluation of a Brief Intervention for Increasing Psychological Capital in Australian Female Students during the Final Year of School in the First Year of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*. 2023;324:616-23. doi: 10.1016/j.jad.2022.12.169.
11. Hosseini Tabaghdahi L, Mahmoudi F, Yaghoubi AS. The Effectiveness of Cognitive Emotion-Regulation Strategy Training in Increasing the Subjective Vitality of Lower Secondary School Students. *Quarterly Journal of Health Promotion*. 2024;23(5):18-33.
12. Slåtten T, Lien G, Batt-Rawden VH, Evenstad SBN, Onshus T. The Relationship between Students' Psychological Capital, Social-Contextual Factors and Study-Related Outcomes: An Empirical Study from Higher Education in Norway. *International Journal of Quality and Service Sciences*. 2023;15(1):17-33. doi: 10.1108/IJQSS-11-2021-0160.
13. Peng JC, Chen SW. Learning Climate and Innovative Creative Performance: Exploring the Multilevel Mediating Mechanism of Team Psychological Capital and Work Engagement. *Current Psychology*. 2022. doi: 10.1007/s12144-021-02617-3.
14. Cai W, Yao H. The Effect of Parental Psychological Capital on Young Children's Social Skills Based on Structural Equation Modelling. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. 2023;9(1). doi: 10.2478/amns.2023.2.00957.
15. Ahghar G, Afrooz G, Akbari Zardkhaneh S. Designing a Family-Centered Psychological Strategies Model and Evaluating Its Effectiveness on the Spiritual Vitality of Upper Secondary School Students. *Adolescent and Youth Psychological Studies*. 2023;4(5):1-23.
16. Cui T, Wang C, Liu Q, Liu J. Domains of Parental Involvement and Academic Achievement across Grade Levels in the Chinese Context. *Asia Pacific Journal of Education*. 2023;1-17. doi: 10.1080/02188791.2023.2256989.
17. Tighbakhsh S, Baghi N, Mokhtari Z, Khodadoust M, Nik Ardestani M, Heydari Dehabadi K. Predicting Professional Engagement among Elementary School Teachers in Shiraz Based on Their Psychological Capital and Self-Efficacy. *Quarterly Journal of Psychology and Educational Sciences*. 2025;11(4):1-15.
18. Da Y, Ma Z, Gao Y. Psychological Capital as a Mediator in the Link between Organizational Socialization and Job Performance in Chinese Higher Education Teachers. *Sustainability*. 2024;16(13):5668. doi: 10.3390/su16135668.
19. Manafi B, Saroukhani B, Aghajani Marsa H. Designing a Strategic Model of Effective Communication between Family and School. *Strategic Communication Studies*. 2023;3(2).

20. Shoushtari A, Khazami P. A Framework for Parent-School Engagement through the Integration of Related Factors and Processes. *New Research in Education*. 2024;5(1).
21. Chu M, Fang Z, Mao L, Ma H, Lee CY, Chiang YC. Creating a Child-Friendly Social Environment for Fewer Conduct Problems and More Prosocial Behaviors among Children: A LASSO Regression Approach. *Acta Psychologica*. 2024;244:104200. doi: 10.1016/j.actpsy.2024.104200.
22. Alborzi M, Khoshbakht F, Ahmadi Fariabadi A. Examining Strategies to Enhance Students' Sense of Social Belonging and Learning Motivation in Virtual Education from Teachers' Perspectives: A Qualitative Study. *Research in Educational Systems*. 2022;16(59):61-74.
23. Masoumi N, Zabardast O, Mousavi SV, Rezaei S. The Effect of Teaching Persian Using Gagné's Instructional Design Model on Phonological Awareness and Problem-Solving Performance of Educable Students with Intellectual Disabilities. *Quarterly Journal of Exceptional Individuals Psychology*. 2024(56):191-211.
24. Feng T, Wang B, Mi M, Ren L, Wu L, Wang H, et al. The Relationships between Mental Health and Social Media Addiction, and between Academic Burnout and Social Media Addiction among Chinese College Students: A Network Analysis. *Heliyon*. 2025;11(3). doi: 10.1016/j.heliyon.2025.e41869.
25. Fei J, Hu Y, Liang L, Meng C, Mei S. Exploring the Impact of Emotional and Cognitive Factors on Anxiety Symptoms of Chinese Adolescents: A Serial Mediation Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2023. doi: 10.1007/s11469-022-01004-8.