
Research Paper

Comparison of the Effectiveness of Luthans psychological capital training and Character Strengths training on Organizational Ambidexterity, experience flow, psychological empowerment and Workplace deviant behaviors with regard to the moderating role of Psychological contracts in Qom city school counselors

Hossein Ebrahimi¹, Kiomars Beshlideh^{2*}, Abdolkazem Neisi³, Bahram Peymannia⁴

1 - PhD Student in Industrial Organizational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

2 - Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

3 - Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

4 - Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Abstract

Background and purpose: In recent years, increasing attention has been paid to positive psychological components in enhancing job performance and psychological well-being, especially in educational and counseling settings. The present study aimed to compare the effectiveness of Luthans' Psychological Capital Training and Character Strengths Training on organizational ambidexterity, flow experience, psychological empowerment, and tendency toward deviant work behaviors, considering the moderating role of the psychological contract.

Methods: This quasi-experimental study utilized a pretest-posttest-follow-up design with a control group. The statistical population included all school counselors at lower secondary schools in Qom city during the academic year 2024–2025. A purposive sample of 60 counselors was randomly assigned to two experimental groups and one control group. The first experimental group received Luthans' Psychological Capital Training (10 sessions), and the second group received Character Strengths Training (12 sessions). Standardized questionnaires were used to measure the study variables. Data were analyzed using MANOVA, ANCOVA, and interaction effect tests via SPSS27. This study was approved by the Research Ethics Committee and received the ethical approval code **IR.SCU.REC.1402.091**

Findings: Results indicated that both interventions significantly enhanced organizational ambidexterity, flow experience, and psychological empowerment, and significantly reduced the tendency toward deviant work behaviors ($p < 0.01$). However, Character Strengths Training was more effective than Luthans' Psychological Capital Training in improving all outcome variables. Additionally, the psychological contract played a moderating role, such that higher levels of psychological contract strengthened the effects of both interventions.

Conclusion: Positive psychological interventions, especially character strengths training, are effective strategies for enhancing human capital and reducing behavioral risks in educational environments. These findings underscore the importance of integrating such programs into human resource development in schools. Moreover, consideration of the psychological contract can

Keywords:

Psychological Capital, Character Strengths, Organizational Ambidexterity, Flow Experience, Psychological Empowerment, Deviant Work Behaviors, Psychological Contract, School Counselors, Positive Psychology

optimize the impact of these interventions. Educational policymakers and managers are recommended to implement strength-based and positive psychology training programs for school counselors.

***Corresponding author: Kioumars Beshlideh**

Address: Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Extended Abstract

Introduction

In Iran's educational system—particularly in culturally and religiously significant contexts like Qom—school counselors are pivotal to students' psychological and developmental outcomes (1–3). However, increasing professional pressures, multi-dimensional role demands, and rapid systemic transitions challenge their well-being and effectiveness (4–6). Positive psychology, through interventions such as Luthans' Psychological Capital (PsyCap) training and Character Strengths Development, offers promising resources to empower counselors in high-stress contexts (7–10). These interventions respectively emphasize affective-cognitive capacities (e.g., hope, optimism, self-efficacy, and resilience) (23–27) and moral virtues rooted in identity and meaning-making (11–14,28–29).

Despite supportive evidence, few comparative studies have examined their effectiveness under organizational conditions such as psychological contracts (15–17, 61, 72), which shape counselors' perceived mutual obligations and trust with their institutions. This study addresses these gaps by comparing the impact of both interventions on four key variables—organizational ambidexterity, flow, psychological empowerment, and deviant workplace behavior—while examining the moderating role of psychological contracts among school counselors in Qom.

Materials and Methods

This quasi-experimental study employed a pretest-posttest control group design during

the 2023–2024 academic year. The population consisted of 200 school counselors in Qom. Using cluster analysis based on baseline measures (42, 78, 36, 83), a vulnerable subgroup ($n = 80$) was identified. Sixty participants were randomly assigned to three groups: (1) Character Strengths Training based on Hasani Rad's model (29), (2) PsyCap Training following Luthans et al. (43), and (3) Control. Data were collected using validated instruments for organizational ambidexterity (42), flow (78), psychological empowerment (36), deviant behavior (83), and psychological contract (82). Analyses included MANCOVA, LSD post hoc, and two-way ANOVA to examine interaction effects of training type and contract perception.

Findings

Both interventions significantly improved all psychological and behavioral outcomes, with Character Strengths training outperforming PsyCap training across all variables. Participants in the character strengths group reported higher post-test scores in organizational ambidexterity ($M=67.43$), flow ($M=38.23$), and empowerment ($M=62.00$) and showed a greater reduction in deviant behavior ($M=35.60$) compared to the PsyCap and control groups.

Multivariate analysis confirmed a significant interaction effect between training type and psychological contract level. High psychological contract perception enhanced the effectiveness of both interventions, particularly in increasing empowerment and

reducing deviant behavior. Interestingly, counselors with low psychological contract levels also showed improvement in flow, possibly due to perceiving the intervention as a compensatory resource in a psychologically insecure context.

Discussion

Character Strengths training, rooted in ethical identity and value-based engagement, and produced deeper psychological and behavioral shifts than the resource-driven PsyCap model. These results align with Aquino and Reed's moral identity theory (11), self-determination theory (54), and Csikszentmihalyi's flow model (53). While PsyCap improved efficacy and emotional regulation (21–22, 43), its effects were more context-dependent. In contrast, the moral grounding of character strengths promoted sustained internalization and ethical alignment (29, 65–66, 69). The moderating role of psychological contracts proved pivotal, revealing that perceived fairness and organizational integrity amplify intervention success (15, 61, 72, 75). A surprising dual pattern emerged in flow: those with low contract levels showed gains due to unmet psychological needs, while those with strong contracts showed deeper, identity-aligned flow experiences (32, 52, 61).

Conclusion

Both interventions positively influenced psychological functioning and professional behavior among school counselors. However, Character Strengths Development emerged as a more comprehensive and

sustainable intervention, especially when psychological contracts were strong. The study highlights the necessity of contextual alignment and organizational support to maximize the effectiveness of employee development programs. Educational policymakers should integrate such interventions into professional development plans while fostering supportive psychological contracts to ensure enduring impact.

Ethical Considerations compliance with ethical guidelines

This research adhered to all ethical standards of human subjects research. Participation was voluntary, based on informed consent, and participants were assured of confidentiality and the right to withdraw at any time. The study was approved by the Ethics Committee of Shahid Chamran University of Ahvaz with Ethics Code: IR. SCU.REC.1402.091, and it fully complied with the Declaration of Helsinki and national research ethics guidelines.

Funding

No funding.

Authors' contributions

Design and conceptualization: Hossein Ebrahimi

Methodology and data analysis: Hossein Ebrahimi, Kioumars Beshlideh, Abdolkazem Neissi, Bahram Peymannia

Supervision and final writing: Hossein Ebrahimi, Kioumars Beshlideh, Abdolkazem Neissi, Bahram Peymannia

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز و آموزش توانمندی‌های منش بر دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی و گرایش به رفتارهای کاری انحرافی با توجه به نقش تعدیل گر قراردادهای روانی در مشاوران مدارس متوسطه اول شهر قم

حسین ابراهیمی^۱، کیومرث بشلیده^{۲*}، عبدالکاظم نیسی^۳، بهرام پیمان‌نیا^۴

۱ - دانشجوی دکترای روانشناسی صنعتی سازمانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۲ - استادگروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۳ - استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۴ - استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

چکیده

زمینه و هدف: در سال‌های اخیر، توجه به مؤلفه‌های مثبت‌نگر در بهبود عملکرد و سلامت روان کارکنان سازمان‌ها، به‌ویژه در حوزه آموزش و مشاوره، رشد چشمگیری داشته است. پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز و آموزش توانمندی‌های منش بر دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی و گرایش به رفتارهای کاری انحرافی انجام شد و نقش تعدیل گر قرارداد روان‌شناختی نیز در این رابطه مورد بررسی قرار گرفت.

روش: این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه مشاوران مدارس متوسطه اول شهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه‌ای متشکل از ۶۰ نفر از مشاوران به‌صورت هدفمند انتخاب و به‌طور تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) جای‌گزینی شدند. گروه اول آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز (در ۱۰ جلسه) و گروه دوم آموزش توانمندی‌های منش (در ۱۲ جلسه) دریافت کردند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های استاندارد برای سنجش متغیرهای پژوهش بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری ANCOVA، MANOVA و آزمون اثر تعاملی در نرم‌افزار SPSS27 انجام شد. این پژوهش دارای کد اخلاق به شماره IR.SCU.REC.1402.091 از کمیته اخلاق پژوهشی می‌باشد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که هر دو نوع مداخله آموزشی منجر به افزایش معنادار دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی و کاهش معنادار گرایش به رفتارهای کاری انحرافی شدند ($p < 0.01$). با این حال، آموزش توانمندی‌های منش نسبت به سرمایه روان‌شناختی لوتانز اثربخشی بیشتری در کلیه متغیرهای وابسته داشت. همچنین نقش تعدیل گر قرارداد روان‌شناختی در افزایش اثربخشی هر دو مداخله مورد تأیید قرار گرفت، به‌گونه‌ای که در سطوح بالاتر قرارداد روان‌شناختی، تأثیر مداخلات قوی‌تر بود.

نتیجه‌گیری: آموزش‌های مبتنی بر سرمایه‌های مثبت روان‌شناختی، به‌ویژه آموزش توانمندی‌های منش، ابزار مؤثری برای ارتقاء سرمایه انسانی و کاهش آسیب‌های رفتاری در محیط‌های آموزشی هستند. بهره‌گیری از این مداخلات می‌تواند زمینه‌ساز بهبود دوسوتوانی، دلبستگی شغلی و توانمندسازی در میان مشاوران شود. همچنین در نظر گرفتن سطح قراردادهای روان‌شناختی، به‌عنوان مؤلفه‌ای سازمانی، نقش کلیدی در اثربخشی این آموزش‌ها دارد. پیشنهاد می‌شود مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی، طراحی دوره‌های توانمندساز مبتنی بر منش و روان‌شناسی مثبت را در دستور کار توسعه منابع انسانی قرار دهند.

واژه‌های کلیدی:

سرمایه روان‌شناختی، توانمندی‌های منش، دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی، رفتارهای کاری انحرافی، قرارداد روان‌شناختی، مشاوران مدارس، روان‌شناسی مثبت‌گرا.

مشاوران مدارس در سیستم آموزشی ایران، به‌ویژه در شهر قم با بافت فرهنگی-مذهبی متمایز، نقش محوری در حمایت از رشد روان‌شناختی و تربیتی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. با این حال، فشارهای شغلی، انتظارات چندگانه، و تغییرات سریع محیطی، بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد حرفه‌ای آن‌ها را تهدید می‌کند (۲، ۳، ۱).

این چالش‌ها نه تنها کیفیت خدمات مشاوره‌ای را کاهش می‌دهند، بلکه سلامت سازمانی مدارس را نیز به خطر می‌اندازند. در نتیجه، طراحی مداخلات آموزشی مؤثر برای تقویت عملکرد و بهزیستی مشاوران به ضرورتی غیرقابل‌انکار تبدیل شده است (۴، ۵، ۶).

روان‌شناسی مثبت با ارائه رویکردهایی نظیر آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز و آموزش توانمندی‌های منش، ابزارهایی برای توانمندسازی کارکنان در محیط‌های پرفشار فراهم کرده است. این مداخلات با تمرکز بر منابع و فضایل روان‌شناختی، راهکارهایی برای مقابله با پیچیدگی‌های حرفه‌ای مشاوران ارائه می‌دهند (۷، ۸، ۹، ۱۰).

همچنین، برخی نظریه‌پردازان مانند پیترسون و سلیگمن (۱۱) و سلیگمن (۱۲)، بر نقش فضایل منش به‌عنوان بنیان هویتی و اخلاقی در عملکرد حرفه‌ای پایدار تأکید کرده‌اند، که می‌تواند در محیط‌های آموزشی با ارزش‌محوری بالا، اثربخشی مداخلات روان‌شناختی را تعمیق بخشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش توانمندی‌های منش می‌تواند از طریق کاهش استرس، تقویت مهارت‌های تنظیم هیجانی و افزایش تمرکز، تجربه غرقگی و تاب‌آوری را در کارکنان ارتقا دهد (۱۳، ۱۴، ۵). با این حال، اثربخشی این مداخلات ممکن است به عوامل محیطی، به‌ویژه ادراکات مشاوران از تعهدات متقابل با سازمان (قراردادهای روانی)، وابسته باشد که در پژوهش‌های گذشته کمتر مورد توجه قرار گرفته است (۱۵، ۱۶، ۱۷). این شکاف پژوهشی، بررسی تأثیر این عوامل در محیط‌های آموزشی ایران را به موضوعی با اهمیت نظری و کاربردی تبدیل کرده است.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش‌هایی همچون نافع (۱۸) بر نقش میانجی دوسوتوانی سازمانی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و موفقیت استراتژیک تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که مؤلفه‌های این سرمایه، پیش‌نیازهای روان‌شناختی لازم برای تحقق عملکردهای ترکیبی در سازمان هستند. همچنین، حیای، مرادی، مومنی و ارشدی (۱۹) و رستگار، عابدی جعفری و جباری (۲۰) بر این باورند که سرمایه روان‌شناختی با ارتقای رشد روانی، تعهد شغلی و درک اثربخشی، به توانمندسازی حرفه‌ای کارکنان کمک می‌کند. در یک تحلیل فراگیر، آوی و همکاران (۲۱) نشان دادند که آموزش سرمایه روان‌شناختی با کاهش هیجانات منفی و فرسودگی روانی، احتمال بروز رفتارهای انحرافی در محیط کار را به‌طور معناداری کاهش می‌دهد. همچنین، بر اساس نظریه گسترش-ساخت فردریکسون (۲۲)، هیجانات مثبت ناشی از سرمایه روان‌شناختی می‌توانند ظرفیت شناختی، خلاقیت و انعطاف‌پذیری روانی را گسترش دهند و نقش مهمی در پیشگیری از رفتارهای مخرب و انفعالی ایفا کنند. این شواهد، بر ضرورت تقویت سرمایه روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی پرچالش مانند مدارس ایران تأکید دارند.

برای پاسخ به این چالش‌ها، مقایسه اثربخشی دو مداخله کلیدی، یعنی آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز و آموزش توانمندی‌های منش، ضروری است. سرمایه روان‌شناختی، شامل منابع مثبت روان‌شناختی نظیر خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی، و انعطاف‌پذیری، به مشاوران کمک می‌کند تا با استرس‌های شغلی مقابله کرده و عملکرد بهتری ارائه دهند (۲۳، ۲۴، ۲۵). این منابع، با تقویت بهزیستی روان‌شناختی، پایداری مشاوران را در محیط‌های پرتنش آموزشی افزایش می‌دهند (۹، ۲۶، ۲۷). در مقابل، آموزش توانمندی‌های منش بر پرورش فضایل شخصیتی مانند شجاعت، خرد، میانه‌روی، انسان‌دوستی، معنویت، خودکنترلی، و مسئولیت‌پذیری تمرکز دارد. این فضایل با ایجاد معنای عمیق‌تر در کار، رضایت شغلی و انگیزه مشاوران را تقویت می‌کنند، به‌ویژه در بافت فرهنگی-مذهبی قم که ارزش‌های اخلاقی و معنوی اهمیت ویژه‌ای دارند (۸، ۲۸، ۲۹). همچنین لوتانز و همکاران (۳۰) بر این باورند که سرمایه روان‌شناختی تنها در صورتی منجر به تحول رفتاری می‌شود که در بستر فرهنگی و سازمانی حمایتگر و مبتنی بر اعتماد متقابل اجرا شود.

تفاوت مکانیسمی این دو رویکرد، یعنی تأکید سرمایه روان‌شناختی بر منابع شناختی-عاطفی و تمرکز توانمندی‌های منش بر فضایل اخلاقی-شخصیتی، ضرورت مقایسه اثربخشی آن‌ها را برجسته می‌کند. افزون بر این، مطالعاتی همچون چاووش و گکچن (۳۱) و رضایی جندانی و همکاران (۳۲) نیز نشان داده‌اند که مؤلفه‌های توانمندی منش و سرمایه روان‌شناختی در شکل‌گیری احساس توانمندسازی، تعهد سازمانی و رفتارهای مسئولانه نقش بسزایی دارند. بنابراین بررسی تطبیقی این دو مداخله در بافت‌های خاص فرهنگی نظیر قم، اهمیت دوچندان می‌یابد. این مقایسه می‌تواند مشخص کند کدام رویکرد برای پاسخ به نیازهای چندوجهی مشاوران در سیستم آموزشی ایران مناسب‌تر است (۷، ۲۸، ۳۳). چنین تحقیقی نه تنها به توسعه نظری روان‌شناسی سازمانی کمک می‌کند، بلکه برای طراحی مداخلات عملی در مدارس نیز راهنمایی‌های ارزشمندی ارائه می‌دهد.

برای ارزیابی اثربخشی این مداخلات، چهار پیامد سازمانی کلیدی انتخاب شده‌اند که به‌طور مستقیم بر عملکرد حرفه‌ای، بهزیستی روان‌شناختی، و سلامت سازمانی مدارس تأثیر می‌گذارند. این پیامدها شامل دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی، و رفتارهای کاری انحرافی هستند. انتخاب این متغیرها به دلیل ارتباط آن‌ها با چالش‌های خاص مشاوران و اهمیتشان در پایداری سیستم‌های آموزشی است (۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷). دو سو توانی سازمانی، که به توانایی سازمان در بهره‌برداری از منابع موجود و اکتشاف فرصت‌های جدید اشاره دارد، برای مدرسی که باید بین ارائه خدمات باکیفیت و نوآوری تعادل برقرار کنند، حیاتی است. الگوهای نظری متعددی در این حوزه تأکید دارند که این ظرفیت، هم در سطوح فردی و هم ساختاری نیازمند توسعه است (۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱). این قابلیت به مدارس امکان می‌دهد تا در برابر تغییرات محیطی انعطاف‌پذیر باقی بمانند (۳۸، ۳۹، ۴۲). از سوی دیگر، پژوهش‌هایی مانند لوتانز و همکاران (۴۳) نشان داده‌اند که منابع مثبت روان‌شناختی، زمینه‌ساز مدیریت مؤثر چالش‌های دوگانه اکتشاف و بهره‌برداری هستند، درحالی‌که

فضائل منش از طریق ارتقاء انسجام ارزشی و قضاوت اخلاقی، ظرفیت تصمیم‌گیری متعادل را افزایش می‌دهند (۱۱، ۳۹). مطالعات گذشته نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی با تقویت انعطاف‌پذیری و خوش‌بینی، دو سو توانی سازمانی را بهبود می‌بخشد، در حالی که توانمندی‌های منش با افزایش خلاقیت و مسئولیت‌پذیری، به نوآوری کمک می‌کنند (۴۴، ۴۵، ۲۹). با این حال، این پژوهش‌ها کمتر به نقش عوامل محیطی، مانند قراردادهای روانی، در این رابطه پرداخته‌اند که بررسی آن می‌تواند درک جامع‌تری از این پویایی‌ها فراهم کند (۳۴، ۴۶).

در ادامه، تجربه غرقگی به‌عنوان حالتی از تمرکز کامل و لذت در فعالیت‌های کاری، کیفیت عملکرد مشاوران را ارتقا می‌دهد و انگیزه آن‌ها را برای ارائه خدمات مؤثر به دانش‌آموزان تقویت می‌کند. این حالت به‌ویژه در محیط‌های آموزشی که نیازمند توجه عمیق به نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان است، اهمیت دارد (۳۵، ۴۸، ۴۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی از طریق تقویت خودکارآمدی و امید، تجربه غرقگی را تسهیل می‌کند، در حالی که توانمندی‌های منش با ایجاد معنای عمیق‌تر در کار، این تجربه را تقویت می‌کنند (۵۱، ۵۰، ۴۹). در همین راستا، فریره و همکاران (۵۲) و کاوالیا و همکاران (۴۹) تأکید کرده‌اند که اثربخشی سرمایه روان‌شناختی بر غرقگی، تنها در حضور حمایت سازمانی و ادراک مثبت از تعهدات سازمانی معنا دار می‌شود.

به‌ویژه، نظریه غرقگی چیک‌سنت‌میهای (۵۳) و نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۵۴) بر اهمیت انگیزش درونی، تمرکز عمیق و معنا در فعالیت شغلی تأکید دارند؛ مؤلفه‌هایی که آموزش منش از طریق رشد هدفمندی، خودآگاهی و ارزش‌مداری درونی، به شکلی برجسته‌تر از سرمایه روان‌شناختی تقویت می‌کند (۵۵). با این حال، فقدان توجه به عوامل محیطی، مانند قراردادهای روانی، در این مطالعات، درک کاملی از شرایط تأثیرگذاری این مداخلات ارائه نکرده است (۴۷، ۵۶). این موضوع بررسی دقیق‌تر این عوامل را به ضرورتی پژوهشی تبدیل می‌کند.

به همین ترتیب، توانمندسازی روان‌شناختی، که شامل احساس شایستگی، خودمختاری، و تأثیرگذاری است، تعهد سازمانی و اشتیاق کاری مشاوران را تقویت می‌کند. همچنین، لوتانز و همکاران (۳۰) نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی با افزایش خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری، بستر لازم برای شکل‌گیری احساس تسلط و اختیار در محیط کار را فراهم می‌کند؛ درحالی‌که آموزش توانمندی‌های منش، با بازسازی ارزش‌های درونی و ارتقاء هویت اخلاقی حرفه‌ای، سطح عمیق‌تری از ادراک معنا و خودمختاری را فعال می‌سازد (۵۷). این احساس برای مشاورانی که باید به‌صورت مستقل و خلاق در بافت فرهنگی قم عمل کنند، بسیار مهم است (۳۶، ۵۹، ۵۸). مطالعات نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی با تقویت خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری،

توانمندسازی روان‌شناختی را افزایش می‌دهد، در حالی که توانمندی‌های منش با پرورش فضایل مانند مسئولیت‌پذیری، این احساس را تقویت می‌کنند (۲۹، ۲۶). با این حال، نقش عوامل محیطی، مانند قراردادهای روانی، در این رابطه کمتر بررسی شده است که این شکاف، نیاز به تحلیل عمیق‌تر را برجسته می‌کند (۳۶، ۵۸). در مقابل، رفتارهای کاری انحرافی، مانند تخریب منابع یا تخطی از قوانین، می‌توانند کیفیت خدمات مشاوره‌ای را کاهش داده و سلامت سازمانی مدارس را تهدید کنند. یافته‌های زاگنچیک و همکاران (۶۱) نیز نشان داده‌اند که نقض قرارداد روان‌شناختی، به‌ویژه در محیط‌هایی با اعتماد سازمانی پایین، زمینه‌ساز افزایش رفتارهای کاری انحرافی است.

کاهش این رفتارها برای حفظ بهره‌وری و اعتماد در محیط‌های آموزشی ضروری است (۶۳، ۶۲، ۳۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی با کاهش استرس و تقویت خوش‌بینی، رفتارهای انحرافی را کاهش می‌دهد، در حالی که توانمندی‌های منش با تقویت خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری، این رفتارها را محدود می‌کنند (۶۵، ۶۴، ۶۶). پژوهش‌ها همچنین تأکید کرده‌اند که توانمندی‌های منش، با ایجاد حس معنا، تقویت مسئولیت‌پذیری و رشد هویت اخلاقی، می‌توانند مانعی مؤثر در برابر رفتارهای انحرافی در محیط کار باشند (۶۷، ۶۵). از این منظر، توانمندی منش به‌عنوان منبعی درونی، می‌تواند نقش پیشگیرانه‌ای در برابر کنش‌های مخرب ایفا کند، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی که سلامت روانی و اخلاق حرفه‌ای اهمیت دوچندان دارند. در این راستا آوی و همکاران (۲۱) در مطالعه فراتحلیلی وسیع، نقش سرمایه روان‌شناختی را در کاهش هیجانات منفی و رفتارهای انحرافی برجسته کرده‌اند، در حالی که توانمندی منش با ارتقای هویت اخلاقی و خودمهارگری، ابعاد عمیق‌تری از کنترل درونی را فعال می‌کند (۶۹، ۶۸). با این حال، فقدان توجه به عوامل محیطی، مانند قراردادهای روانی، در این مطالعات، بررسی جامع این روابط را محدود کرده است (۶۳، ۳۷). این شکاف‌ها ضرورت بررسی عوامل محیطی را در کنار مداخلات آموزشی تقویت می‌کنند.

قرارداد روان‌شناختی، که ادراکات مشاوران از تعهدات متقابل با سازمان را شکل می‌دهد، به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌گر، نقش مهمی در اثربخشی مداخلات آموزشی ایفا می‌کند. این قراردادها، شامل انتظاراتی نظیر وفاداری، عدالت، حمایت، و امنیت شغلی، بستری روانی و اجتماعی ایجاد می‌کنند که اعتماد و تعلق مشاوران را تقویت کرده و انگیزه آن‌ها برای درونی‌سازی مفاهیم آموزشی را افزایش می‌دهد (۷۱، ۷۰، ۱۵). همچنین، پژوهش‌هایی مانند کوستا و نوس (۷۲) نشان داده‌اند که ادراک مثبت از قرارداد روان‌شناختی، با افزایش اعتماد سازمانی، زمینه‌ساز فعال‌سازی مؤثر سرمایه‌های روان‌شناختی و کاهش مقاومت کارکنان نسبت به مداخلات سازمانی می‌شود.

از منظر روش‌شناختی، بررسی قراردادهای روانی به‌عنوان تعدیل‌گر، چارچوبی جامع برای درک تفاوت‌های اثربخشی مداخلات در محیط‌های مختلف فراهم می‌کند. این رویکرد می‌تواند توضیح دهد که چرا برخی مداخلات در شرایط خاص موفق‌تر هستند (۶۱، ۷۳). کوپل‌شاپیرو و همکاران (۱۵) نیز در پژوهشی گسترده نشان داده‌اند

که انطباق میان انتظارات روان‌شناختی کارکنان و عملکرد واقعی سازمان، نقش حیاتی در پذیرش و اثربخشی مداخلات آموزشی ایفا می‌کند.

افزون بر این، نظریه‌های مبنایی مانند نظریه تبادل اجتماعی (۷۵)، نظریه‌های انگیزشی درون‌زا و ادراک تعهدات سازمانی (۷۶) و مطالعات اخیر درباره نقش حمایت سازمانی در تجربه غرقگی (۵۲)، چارچوب نظری گسترده‌تری برای تحلیل تأثیر مداخلات روان‌شناختی در تعامل با قراردادهای روانی فراهم کرده‌اند. با این حال، مطالعات گذشته عمدتاً اثربخشی مداخلات را به صورت مستقیم بررسی کرده‌اند و کمتر به نقش تعدیل‌کننده قراردادهای روانی پرداخته‌اند (۷، ۱۶، ۷۲). این شکاف، بررسی این متغیر را در محیط‌های آموزشی، به‌ویژه در ایران، به موضوعی حیاتی تبدیل کرده است.

با وجود پژوهش‌های گسترده، چندین شکاف پژوهشی همچنان باقی است. نخست، تعداد محدودی از مطالعات اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی و توانمندی‌های منش را به صورت مقایسه‌ای در یک چارچوب واحد بررسی کرده‌اند، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی که مشاوران با چالش‌های منحصربه‌فردی مواجه‌اند (۷، ۲۸، ۵۷). دوم، تأثیر این مداخلات بر متغیرهای پیچیده‌ای مانند دو سو توانی سازمانی و تجربه غرقگی کمتر مورد توجه قرار گرفته است (۴۵، ۴۴، ۴۹). سوم، نقش تعدیل‌کننده قراردادهای روانی در رابطه بین مداخلات آموزشی و پیامدهای سازمانی به صورت تجربی کمتر بررسی شده است، در حالی که این متغیر می‌تواند تفاوت‌های اثربخشی را توضیح دهد (۱۵، ۱۶۶۱). در نهایت، با توجه به نقش حیاتی مشاوران در سیستم آموزشی ایران و ویژگی‌های فرهنگی-مذهبی قم، بررسی این موضوع می‌تواند بینش‌های بومی و کاربردی ارائه دهد (۴، ۵). مطالعه حاضر با هدف پر کردن این شکاف‌ها، به بررسی اثربخشی مداخلات آموزشی و نقش عوامل محیطی در محیط‌های آموزشی می‌پردازد. نتایج این پژوهش می‌تواند به مدیران آموزشی در طراحی استراتژی‌های مؤثر برای توسعه حرفه‌ای مشاوران و بهبود سلامت سازمانی مدارس کمک کند.

مواد و روش‌ها

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز و آموزش توانمندی‌های منش بر دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی، و گرایش به رفتارهای کاری انحرافی با توجه به نقش تعدیل‌کننده قراردادهای روانی در میان مشاوران مدارس متوسطه اول شهر قم انجام شده است. مطالعه حاضر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ و به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شده است. در این پژوهش، از طراحی سه‌گروهی شامل دو گروه آزمایشی (آموزش سرمایه روان‌شناختی و آموزش توانمندی‌های منش) و یک گروه کنترل استفاده شد تا بتوان اثربخشی هر دو مداخله آموزشی را به صورت مقایسه‌ای و دقیق مورد بررسی قرار داد. این طراحی امکان تحلیل تفاوت‌های عملکردی گروه‌ها پیش و پس از مداخله و همچنین بررسی نقش تعدیل‌گر قراردادهای روان‌شناختی را فراهم ساخت.

جامعه آماری، نمونه‌گیری، و روش اجرا

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی مشاوران مدارس متوسطه اول شهر قم، به تعداد ۲۰۰ نفر، در بخش‌های دولتی و غیردولتی است. برای انتخاب نمونه، ابتدا پرسشنامه‌های دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی، و گرایش به رفتارهای کاری انحرافی بین تمام اعضای جامعه آماری توزیع شد. سپس، با استفاده از تحلیل خوشه‌ای، گروه آسیب‌پذیر شناسایی شد. این گروه شامل افرادی بود که در متغیرهای دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، و توانمندسازی روان‌شناختی نمرات پایین‌تر و در گرایش به رفتارهای کاری انحرافی نمرات بالاتری داشتند. از این گروه، ۶۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و به سه گروه ۲۰ نفره (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) تقسیم شدند.

پس از تصویب پروپوزال و دریافت کد اخلاق از کمیته اخلاق دانشگاه شهید چمران اهواز به شماره IR.SCU.REC.1402.091، معرفی‌نامه‌ای از این دانشگاه برای اداره کل آموزش و پرورش شهر قم اخذ شد. سپس، با دریافت لیست کامل مشاوران متوسطه اول مشغول به فعالیت در مدارس دولتی و غیردولتی، با آن‌ها تماس گرفته شد. روند مطالعه به طور کامل برای مشاوران توضیح داده شد، و پس از اخذ رضایت‌نامه کتبی و اطمینان از رضایت آگاهانه، افراد واجد شرایط انتخاب شدند. مداخلات آموزشی در مرکز آموزش مداوم آموزش و پرورش شهر قم اجرا شد. پیش از شروع مداخلات، پرسشنامه‌های پژوهش توسط تمام شرکت‌کنندگان تکمیل شد. پس از اتمام دوره‌های آموزشی، همان پرسشنامه‌ها مجدداً جمع‌آوری شدند. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد، اما به منظور رعایت اصول اخلاقی، پس از پایان مطالعه، آموزش‌های ترکیبی گروه‌های آزمایشی (سرمایه روان‌شناختی و توانمندی‌های منش) به آن‌ها ارائه خواهد شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه دو سو توانی سازمانی

برای سنجش دو سو توانی سازمانی، از پرسشنامه ۱۴ سؤالی جانسن (۷۷) استفاده شد که توسط قادری شیخی‌آبادی و همکاران (۴۲) برای جامعه معلمان ایرانی انطباق یافته است. در مطالعه قادری شیخی‌آبادی و همکاران (۴۲)، گویه‌های ۱۰ و ۱۱ به دلیل پایین بودن مقدار CVR حذف شدند، و پرسشنامه با ۱۲ گویه در دو بعد کاوش نوآوری (گویه‌های ۱ تا ۷) و بهره‌برداری نوآوری (گویه‌های ۸ تا ۱۲) در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار ۰.۹۴۴ برای کل پرسشنامه، ۰.۹۱۱ برای بعد کاوش نوآوری، و ۰.۹۲۶ برای بعد بهره‌برداری نوآوری گزارش شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب است. روایی سازه نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم تأیید شد، و بارهای عاملی استاندارد شده گویه‌ها و مقادیر تی در سطح ۰.۰۵ معنادار بودند (۴۲).

پرسشنامه تجربه غرقگی

تجربه غرقگی با استفاده از مقیاس کوتاه ۹ سؤالی مارتین و جکسون (۷۸) سنجیده شد که برگرفته از نسخه‌های بلندتر جکسون و مارش

(۷۹) و جکسون و اکلوند (۴۸) است. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای طراحی شده و در فعالیت‌های مختلف، از جمله برنامه‌های آموزشی، آزمایش شده است. مارتین و جکسون (۷۸) روایی درونی و توزیع نرمال این مقیاس را تأیید کردند و همبستگی آن با انگیزش و ساختار اشتغال را برای بررسی روایی بیرونی ارزیابی نمودند. در ایران، جلیلی و همکاران (۸۰) پایایی این مقیاس را با آلفای کرونباخ ۰.۸۵ و ضریب گاتمن ۰.۸۲ گزارش کردند. روایی همگرا نیز از طریق همبستگی مثبت با انگیزش درونی (۰.۸۳) و همبستگی منفی با بی‌حرکتی (۰.۸۵) تأیید شد.

پرسشنامه قرارداد روانی

برای سنجش قرارداد روانی، از پرسشنامه سه‌سؤالی تک‌لایه، تاکوچی، و تیلور (۸۱) استفاده شد که توسط گل‌پرور و همکاران (۸۲) در ایران اعتبارسنجی شده است. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) طراحی شده و ادراکات افراد از تعهدات سازمانی را ارزیابی می‌کند. روایی صوری، محتوایی، و سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده و آلفای کرونباخ آن ۰.۷۷ گزارش شده است (۸۲). نمونه سؤال این پرسشنامه عبارت است از: «سازمان آموزش و پرورش به تعهداتی که در قبال من دارد عمل می‌کند».

پرسشنامه گرایش به رفتارهای کاری انحرافی

گرایش به رفتارهای کاری انحرافی با پرسشنامه ۱۵ سؤالی بنت و رابینسون (۸۳) سنجیده شد که شامل دو بعد رفتارهای انحرافی مرتبط با سازمان (۸ سؤال) و رفتارهای انحرافی مرتبط با همکاران (۷ سؤال) است. روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعات متعدد، از جمله مطالعه گل‌پرور و حیدریان (۸۴) و جعفری سیریزی و همکاران (۸۵)، تأیید شده و آلفای کرونباخ آن ۰.۸۵ گزارش شده است.

پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی

توانمندسازی روان‌شناختی با استفاده از پرسشنامه اسپریتزر (۳۶) سنجیده شد که شامل پنج مؤلفه معنی‌داری شغلی، شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری، و رشد حرفه‌ای است. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای طراحی شده و پایایی آن در مطالعه آقاجانی و همکاران (۸۶) با آلفای کرونباخ ۰.۸۸ تأیید شده است.

بسته‌های مداخله

آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز

این بسته مداخله‌ای بر اساس پروتکل لوتانز، یوسف، و آوولیو (۴۳) طراحی شده و شامل ۱۰ جلسه برای تقویت مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، و تاب‌آوری) است. جزئیات جلسات در جدول ۱ ارائه شده است. هر جلسه شامل آموزش مفاهیم، تمرین‌های عملی، و بازخورد برای ارتقای این مؤلفه‌ها است. به‌عنوان مثال، جلسه اول به تعریف امید، خوش‌بینی، و تاب‌آوری می‌پردازد، در حالی که جلسات بعدی بر تکنیک‌هایی مانند تجزیه اهداف، تحلیل وقایع ناخوشایند، و تقویت خودگویی مثبت تمرکز دارند.

این پروتکل با هدف افزایش توانایی مشاوران برای مقابله با چالش‌های حرفه‌ای اجرا می‌شود.

جدول ۱- خلاصه پروتکل آموزش سرمایه روان‌شناختی

جلسه	مؤلفه‌ها	شرح مختصر
۱	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	تعریف امید، خوش‌بینی، و تاب‌آوری؛ توضیح ویژگی‌های افراد امیدوار و مقاوم
۲	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	بررسی رضایت از زندگی؛ معرفی درماندگی آموخته‌شده و سرسختی (تعهد، چالش، کنترل)
۳	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	آموزش فرآیند اسناد و مکان کنترل؛ بررسی رابطه انگیزه و خودکارآمدی؛ تکنیک‌های بازخورد
۴	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	آموزش اهداف واقع‌پذیر؛ تحلیل اسناد و تأثیر آن بر خوش‌بینی؛ تکنیک‌های بازخورد مثبت
۵	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	تجزیه اهداف بزرگ به اهداف کوچک‌تر؛ تصویرسازی ذهنی برای تقویت خودکارآمدی
۶	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	فرمول‌بندی اهداف مشخص؛ توسعه اسناد مثبت؛ معرفی افراد موفق برای تقویت خودکارآمدی
۷	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	تعیین اهداف روزانه؛ تحلیل وقایع ناخوشایند برای ارتقای خوش‌بینی؛ آموزش حل مسئله
۸	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	شناسایی گذرگاه‌های مختلف برای اهداف؛ دعوت از افراد موفق؛ راهبردهای هیجان‌محور
۹	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	تبدیل موانع به چالش؛ توجه به توانایی‌های فردی؛ خودگویی مثبت برای تاب‌آوری
۱۰	امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری	بازنگری آموخته‌ها؛ تمرینات عملی برای تقویت امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، و تاب‌آوری

آموزش توانمندی‌های منش ایرانیان

این بسته مداخله‌ای توسط حسنی‌راد (۲۹) طراحی و اعتبارسنجی شده و شامل ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای است که هر جلسه به آموزش دو یا سه توانمندی منش (مانند کنجکاوی، انصاف، قدرشناسی، و معنویت) می‌پردازد. جزئیات جلسات در جدول ۲ ارائه شده است. این پروتکل با استفاده از ادبیات پژوهشی، نظر متخصصان، و استانداردهای طراحی پروتکل‌های آموزشی توسعه یافته است (۲۹). هر جلسه شامل ارائه کاربرگ، بحث گروهی، تمرین‌های کارگاهی، و تکالیف خانگی برای

تقویت توانمندی‌های منش است. این بسته با توجه به بافت فرهنگی ایران طراحی شده و به تقویت فضایل اخلاقی و شخصیتی مشاوران کمک می‌کند.

جدول ۲- خلاصه پروتکل آموزش توانمندی‌های منش

جلسه	توانمندی‌ها	شرح مختصر
۱	-	معرفی روان‌شناسی مثبت و توانمندی‌های منش؛ روش‌های شناسایی توانمندی‌ها
۲	کنجکاوی، انصاف	ارائه کاربرگ؛ بحث درباره عناصر کلیدی؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۳	قدرشناسی، عشق به یادگیری	ارائه کاربرگ؛ بررسی عناصر کلیدی؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۴	جرات، تفکر تحلیلی/افرزاندگی	ارائه کاربرگ؛ بحث درباره تصمیم‌گیری جریانی؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۵	خودتنظیمی، شوخ‌طبعی	ارائه کاربرگ؛ بررسی کاربرد در زندگی روزمره؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۶	خلاقیت، مهربانی/عشق	ارائه کاربرگ؛ بحث درباره کاربردها؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۷	هوش اجتماعی، کار گروهی	ارائه کاربرگ؛ بررسی مهارت‌های اجتماعی؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۸	بخشایش، رهبری	ارائه کاربرگ؛ بحث درباره کاربرد در محیط کار؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۹	امید، فروتنی	ارائه کاربرگ؛ بررسی تأثیر در زندگی روزمره؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۱۰	ستایش زیبایی و کمال، احتیاط	ارائه کاربرگ؛ بحث درباره کاربردها؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۱۱	اشتیاق، صداقت	ارائه کاربرگ؛ بررسی تأثیر در روابط؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی
۱۲	پشتکار، معنویت	ارائه کاربرگ؛ بحث درباره ارزش‌های معنوی؛ تمرین‌های کارگاهی و تکالیف خانگی

تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی اثربخشی و مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز و آموزش توانمندی‌های منش بر متغیرهای وابسته (دو سو توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی، و گرایش به رفتارهای کاری انحرافی)، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و آزمون تعقیبی LSD با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده خواهد شد. همچنین، برای بررسی اثر تعدیل‌کننده قراردادهای روانی، از آزمون تحلیل واریانس دوطرفه (Two-way ANOVA) بهره گرفته می‌شود. تحلیل خوشه‌ای نیز برای شناسایی گروه آسیب‌پذیر از منظر متغیرهای پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام خواهد شد.

یافته‌های این پژوهش در دو بخش ارائه می‌شوند. بخش اول به تحلیل داده‌های ۲۰۰ مشاور از مدارس متوسطه اول شهر قم برای خوشه‌بندی و شناسایی گروه‌های عملکردی (عملکرد بالا، متوسط، و آسیب‌پذیر) بر اساس متغیرهای دوسوتوانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی، و گرایش به رفتارهای کاری انحرافی اختصاص دارد. بخش دوم اثربخشی دو مداخله آموزشی (آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز و آموزش توانمندی‌های منش) را با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کننده قرارداد روان‌شناختی بر ۶۰ نفر از گروه آسیب‌پذیر بررسی می‌کند.

بخش اول: تحلیل مقدماتی و خوشه‌بندی مشارکت‌کنندگان

این پژوهش داده‌های ۲۰۰ مشاور مدارس متوسطه اول شهر قم را برای شناسایی گروه‌های عملکردی بر اساس متغیرهای دوسوتوانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی، و گرایش به رفتارهای کاری انحرافی مورد تحلیل قرار داد. هدف از این تحلیل، تفکیک سه گروه عملکردی (بالا، متوسط، و آسیب‌پذیر) و سپس مداخله بر گروه آسیب‌پذیر بود. روش‌های آماری مورد استفاده شامل آمار توصیفی، الگوریتم خوشه‌بندی K-Means، تحلیل واریانس، و آزمون‌های تکمیلی برای تعیین معناداری تفاوت‌ها بود. ابتدا، شاخص‌های آماری توصیفی برای متغیرهای اصلی پژوهش و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه محاسبه شد. جدول ۳ شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات را برای هر متغیر نشان می‌دهد.

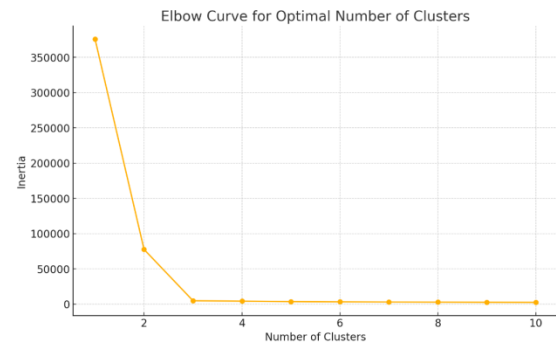
جدول ۳- آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگی	انحراف
متغیر	ن	معیار
توانمندسازی روان‌شناختی	۴۳.۴۰	۱۹.۳۵
دوسوتوانی سازمانی	۴۰.۸۳	۱۷.۷۳
رفتارهای انحرافی	۳/۴۲	۳/۴۲
تجربه غرقگی	۳/۳۰	۳/۳۰
سن	۳/۱۵	۳/۱۵
سابقه کار	۳/۱۲	۳/۱۲

۶۷.۵٪ شرکت‌کنندگان مرد و ۳۲.۵٪ زن بودند. از نظر سطح تحصیلات، ۶۲.۵٪ دارای مدرک کارشناسی، ۳۲.۵٪ کارشناسی ارشد و ۵٪ دکتری یا بالاتر بودند. بیشترین فراوانی مربوط به نواحی آموزشی ۴ (۲۳.۵٪) و ۲ (۲۲.۵٪) بود.

خوشه‌بندی مشارکت‌کنندگان

برای شناسایی الگوهای عملکردی، از روش خوشه‌بندی K-Means استفاده شد. به‌منظور تعیین تعداد بهینه خوشه‌ها، از نمودار آرنج استفاده گردید. همان‌طور که در شکل ۱ دیده می‌شود، نقطه آرنج در عدد ۳ قرار دارد که بهینه بودن سه خوشه را تأیید می‌کند.



شکل ۱- نمودار آرنج برای تعیین تعداد بهینه خوشه‌ها

پس از اجرای الگوریتم خوشه‌بندی K-Means، سه خوشه عملکردی متمایز در میان مشاوران شناسایی شد. خوشه اول، خوشه عملکرد بالا ($n=66$) نام گرفت که اعضای آن از نظر شاخص‌های روان‌شناختی و رفتاری در وضعیت مطلوب‌تری قرار داشتند. میانگین نمرات این گروه دوسوتوانی در توانمندسازی روان‌شناختی برابر با ۶۷.۲۷ در دوسوتوانی سازمانی ۶۲.۵۷ و در تجربه غرقگی ۴۰.۴۰ بود. همچنین، این گروه پایین‌ترین سطح رفتارهای انحرافی را با میانگین ۳۸.۱۶ نشان داد. خوشه دوم، خوشه عملکرد متوسط ($n=54$) نام گذاری شد که در آن نمرات افراد در سطحی میانه قرار داشت. میانگین توانمندسازی روان‌شناختی در این گروه ۴۵.۵۵، دوسوتوانی سازمانی ۴۳.۰۱، و تجربه غرقگی ۲۶.۷۵ بود. در عین حال، میزان رفتارهای انحرافی در این روان‌شناختی خوشه نسبتاً بالا و برابر با ۷۵.۷۰ گزارش شد.

در مقابل، خوشه سوم به‌عنوان خوشه آسیب‌پذیر ($n=80$) شناسایی شد؛ گروهی که اعضای آن در تمامی شاخص‌های مثبت روان‌شناختی پایین‌ترین امتیازات را کسب کرده و بالاترین سطح رفتارهای انحرافی را نشان دادند. به‌طور دقیق، میانگین توانمندسازی روان‌شناختی این گروه ۲۲.۲۶، دوسوتوانی سازمانی ۲۱.۴۱، و تجربه غرقگی ۱۳.۴۰ بود. در حالی که میانگین رفتارهای کاری انحرافی در این گروه به ۱۱۴.۱۰ رسید که بالاترین میزان در میان سه خوشه محسوب می‌شود.

تحلیل واریانس بین خوشه‌ها

به‌منظور بررسی معناداری تفاوت بین خوشه‌ها در متغیرهای پژوهش، تحلیل واریانس یک‌طرفه انجام شد. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت بین خوشه‌ها از نظر تمامی متغیرها معنادار است ($p < 0.001$).

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس برای مقایسه خوشه‌ها

متغیر	F-Statistic	انحراف معیار
توانمندسازی روان‌شناختی	۷۶۹۷.۵۵	۰.۰۰۱ >
دوسوتوانی سازمانی	۶۳۲۰.۴۴	۰.۰۰۱ >
رفتارهای انحرافی	۸۹۳۶.۱۷	۰.۰۰۱ >
تجربه غرقگی	۳۷۵۷.۰۳	۰.۰۰۱ >

مقادیر بسیار بالای F و سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱ برای تمامی متغیرها، حاکی از آن است که خوشه‌بندی انجام‌شده تفاوت‌های واقعی و قابل‌توجهی بین گروه‌ها را بازتاب می‌دهد. درنتیجه، خوشه آسیب‌پذیر که کمترین عملکرد روان‌شناختی و بیشترین انحراف کاری را داشت، برای مداخلات آموزشی انتخاب شد.

بخش دوم: اثربخشی مداخلات بر گروه آسیب‌پذیر

در ادامه پژوهش، برای بررسی اثربخشی مداخلات آموزشی، تعداد ۶۰ نفر از اعضای خوشه آسیب‌پذیر به‌صورت تصادفی به سه گروه تقسیم شدند: گروه کنترل (۲۰ نفر، بدون مداخله)، گروه آزمایشی ۱ (۲۰ نفر، دریافت‌کننده آموزش توانمندی‌های منش)، و گروه آزمایشی ۲ (۲۰ نفر، دریافت‌کننده آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز). میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون (M±SD)	پس‌آزمون (M±SD)
دوسوتوانی سازمانی	کنترل	۸.۱۴ ± ۳۹.۶۲	۸.۱۸ ± ۳۹.۳۶
	سرمایه روان‌شناختی	۷.۶۰ ± ۶۰.۷۲	۱۱.۹۹ ± ۵۱.۶۰
	توانمندی‌های منش	۲.۰۳ ± ۶۷.۴۳	۱۱.۵۴ ± ۵۴.۲۹
تجربه غرقگی	کنترل	۸.۵۵ ± ۲۶.۱۰	۸.۰۷ ± ۲۵.۷۸
	سرمایه روان‌شناختی	۷.۴۱ ± ۳۶.۶۹	۹.۱۱ ± ۲۹.۵۱
	توانمندی‌های منش	۵.۳۳ ± ۳۸.۲۳	۸.۷۷ ± ۲۶.۵۱
رفتارهای انحرافی	کنترل	۷.۰۳ ± ۴۲.۸۵	۵.۸۴ ± ۴۳.۶۰
	سرمایه روان‌شناختی	۶.۷۳ ± ۶۰.۷۰	۱۱.۱۱ ± ۴۳.۶۰
	توانمندی‌های منش	۷.۰۸ ± ۶۲.۰۰	۵.۳۷ ± ۴۰.۳۰
رفتارهای انحرافی	کنترل	۳۴.۶۳ ± ۶۶.۲۰	۲۷.۰۹ ± ۶۱.۷۵
	سرمایه روان‌شناختی	۲۸.۴۸ ± ۶۲.۵۰	۲۲.۱۵ ± ۹۶.۲۵
	توانمندی‌های منش	۱۲.۱۳ ± ۳۵.۶۰	۳۰.۰۹ ± ۷۵.۵۵

گروه کنترل تغییرات ناچیزی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد. در مقابل، هر دو گروه آزمایشی بهبودی معنادار در تمامی متغیرها داشتند. بیشترین پیشرفت در گروه آموزش توانمندی‌های منش مشاهده شد که در آن، دوسوتوانی سازمانی از ۵۴.۲۹ به ۶۷.۴۳، تجربه غرقگی از ۲۶.۵۱ به ۳۸.۲۳، توانمندسازی از ۴۰.۳۰ به ۶۲.۰۰ افزایش یافت و رفتارهای انحرافی به‌شکل محسوسی از ۷۵.۵۵ به ۳۵.۶۰ کاهش یافت.

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، مفروضات این روش بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که تمامی متغیرها از توزیع نرمال پیروی می‌کنند ($p > 0.05$).

جدول ۶- نتایج آزمون نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	K-S(p)	Shapiro-Wilk(p)
دوسوتوانی سازمانی	۰.۱۲۸	۰.۰۹۲
تجربه غرقگی	۰.۱۵۳	۰.۱۰۷
توانمندسازی روان‌شناختی	۰.۱۴۱	۰.۰۹۸
رفتارهای انحرافی	۰.۱۱۹	۰.۰۸۵

برای برابری واریانس‌ها، آزمون لون نشان داد که مقدار $F = 2.081$ و سطح معناداری $Sig. = 0.134$ است. از آنجایی که $p > 0.05$ ، فرض برابری واریانس‌های خطا بین گروه‌ها نقض نشده است و می‌توان تحلیل کوواریانس را با اطمینان ادامه داد.

در ادامه بررسی اثر کلی مداخلات بر مجموعه متغیرهای وابسته، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. مطابق جدول ۷، اثر گروه بر اساس تمامی شاخص‌های آماری معنادار بود ($p < 0.001$)، که نشان‌دهنده تأثیر قابل توجه آموزش‌ها بر متغیرهای پژوهش است.

جدول ۷- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره

آماره	مقدار	F	p-value	Eta ²
Pillai's Trace	۰.۹۷۱	۱۲۰.۳۵	۰.۰۰۱ >	۰.۹۷۱
Wilks' Lambda	۰.۱۲۴	۲۳۰.۵۱	۰.۰۰۱ >	۰.۸۷۶
Hotelling's Trace	۶.۳۲۲	۳۸.۷۲۴	۰.۰۰۱ >	۰.۸۶۲
Roy's Largest Root	۶.۱۹۹	۷۹.۰۳۳	۰.۰۰۱ >	۰.۸۶۱

برای بررسی اثربخشی دو مداخله آموزشی (آموزش توانمندی‌های منش و آموزش سرمایه روان‌شناختی) بر مجموعه متغیرهای وابسته پژوهش، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج به‌روشنی نشان داد که نوع مداخله آموزشی اثر معناداری بر ترکیب چهار متغیر وابسته داشته است؛ به‌گونه‌ای که شاخص Wilks' Lambda با مقدار ۰.۱۲۴ و آماره $F(8,100) = 23.051$ در سطح معناداری $p < 0.001$ این تفاوت را تأیید کرد. سایر شاخص‌های چندمتغیره نیز نتایج مشابهی را نشان دادند ($\text{Pillai's Trace} = 0.971$; $\text{Hotelling's Trace} = 6.322$; $\text{Roy's Largest Root} = 6.199$)؛ همگی با $p < 0.001$ ، که نشان‌دهنده تأثیر مداخله‌ها بر حداقل یکی از متغیرهای وابسته است.

در گام بعد، به‌منظور بررسی دقیق‌تر، تحلیل‌های کوواریانس تک‌متغیره برای هر یک از متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج نشان دادند که در تمامی متغیرها، اثر گروه‌های آموزشی معنادار است و آموزش توانمندی‌های منش به‌طور مداوم اثربخشی بیشتری نسبت به سایر گروه‌ها داشته است. در متغیر دوست‌و‌توانی سازمانی، اثر گروه معنادار گزارش شد ($F = 105.138$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.790$) مقایسه میانگین‌های تعدیل‌شده نشان داد که آموزش توانمندی‌های منش با میانگین ۶۴.۵۶ بیشترین اثربخشی را داشته، در حالی که گروه سرمایه روان‌شناختی میانگین ۵۹.۱۷ و گروه کنترل ۴۴.۰۵ را نشان دادند. تفاوت بین همه گروه‌ها از نظر آماری معنادار بود ($p < 0.001$).

در خصوص متغیر تجربه غرقگی نیز تفاوت بین گروه‌ها از نظر آماری معنادار بود ($F = 30.639$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.523$). در این متغیر نیز، گروه آموزش توانمندی‌های منش با میانگین تعدیل‌شده ۳۸.۷۰ بالاترین سطح تجربه غرقگی را نشان داد، در مقایسه با گروه سرمایه روان‌شناختی (۳۵.۲۹) و گروه کنترل (۲۷.۰۳). آزمون‌های تعقیبی تفاوت بین همه گروه‌ها را معنادار گزارش کردند ($p < 0.05$).

تأثیر مداخلات آموزشی بر توانمندسازی روان‌شناختی نیز به‌صورت معنادار تأیید شد ($F = 101.465$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.784$). آموزش توانمندی‌های منش بالاترین میانگین تعدیل‌شده را با مقدار ۶۳.۳۵ نشان داد، در حالی که سرمایه روان‌شناختی به میانگین ۶۰.۰۲ و گروه کنترل به ۴۲.۱۷ رسیدند. اختلاف بین هر سه گروه از نظر آماری معنادار بود ($p < 0.05$) و آموزش منش اثربخشی بیشتری را نشان داد. در نهایت، در متغیر رفتارهای کاری انحرافی که کاهش آن مطلوب محسوب می‌شود، تفاوت بین گروه‌ها نیز معنادار بود ($F = 11.388$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.388$).

(0.289 = گروه آموزش توانمندی‌های منش با میانگین تعدیل‌شده ۳۶.۶۷ کمترین گرایش به رفتارهای انحرافی را نشان داد، در حالی که این مقدار در گروه سرمایه روان‌شناختی ۵۳.۹۶ و در گروه کنترل ۷۳.۶۷ بود. تفاوت میان هر سه گروه از نظر آماری معنادار گزارش شد ($p < 0.05$)). که نشان می‌دهد آموزش توانمندی‌های منش در کاهش این رفتارها نیز اثربخشی بیشتری داشته است.

در مجموع، نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن بودند که هر دو مداخله آموزشی بر متغیرهای مورد بررسی تأثیر مثبت و معناداری دارند؛ با این حال، آموزش توانمندی‌های منش در تمامی متغیرها، چه در ارتقای شاخص‌های روان‌شناختی و چه در کاهش رفتارهای انحرافی، عملکرد مؤثرتری نسبت به آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز داشته است. آزمون‌های تعقیبی این تفاوت‌ها را از لحاظ آماری تأیید کردند. برای بررسی نقش قرارداد روان‌شناختی در اثربخشی دو مداخله آموزشی (توانمندی‌های منش و سرمایه روان‌شناختی لوتانز)، ابتدا نمرات مشارکت‌کنندگان در مقیاس قرارداد روان‌شناختی (در پیش‌آزمون) تحلیل شد. با توجه به میانه نمرات (۱۲.۵)، شرکت‌کنندگان به دو گروه قرارداد بالا (نمره < 12.5) و قرارداد پایین (≥ 12.5) تقسیم شدند. این متغیر به‌عنوان عامل تعدیل‌گر در نظر گرفته شد تا اثر متقابل آن با نوع آموزش بر متغیرهای وابسته بررسی شود.

در ادامه برای بررسی کلی اثر آموزش‌ها و نقش قرارداد روان‌شناختی، ابتدا از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. این تحلیل امکان بررسی هم‌زمان تأثیر آموزش (در سه گروه)، سطح قرارداد روان‌شناختی (بالا/پایین) و تعامل آن‌ها بر چهار متغیر وابسته (دوست‌و‌توانی سازمانی، تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی و گرایش به رفتارهای کاری انحرافی) را فراهم می‌کند. نتایج در جدول ۸ ارائه شده است:

جدول ۸- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره با تعدیل‌گر

اثر	Wilks' Lambda	F	p-value	Eta ²
گروه آموزشی	۰.۰۷۰	۳۲.۷۲۹	۰.۰۰۱ >	۰.۹۱۸
قرارداد روان‌شناختی	۰.۵۲۳	۱۰.۷۰۸	۰.۰۰۱ >	۰.۴۷۷
تعامل گروه × قرارداد	۰.۵۹۳	۳.۵۱۴	۰.۰۰۱	۰.۴۵۸

همان‌طور که جدول ۸ نشان می‌دهد، هم اثر اصلی آموزش و هم اثر اصلی قرارداد روان‌شناختی بر مجموعه متغیرهای وابسته معنادار بودند. علاوه بر این، اثر متقابل بین نوع آموزش و سطح قرارداد روان‌شناختی نیز معنادار بود که نشان‌دهنده نقش تعدیل‌گر قرارداد روان‌شناختی در اثربخشی مداخلات آموزشی است.

در گام بعد، برای تحلیل دقیق‌تر تأثیرات، تحلیل کوواریانس دوطرفه برای هر یک از متغیرهای وابسته به‌صورت جداگانه انجام شد. خلاصه‌ی نتایج این تحلیل در جدول ۹ آمده است:

جدول ۹- نتایج تحلیل کوواریانس دوطرفه با تعدیل‌گر

متغیر	نوع اثر	F	p-value	Eta ²
آموزش		۹۴.۸۱	۰.۰۰۱ >	۰.۷۸۲

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که تعامل بین آموزش و قرارداد روان‌شناختی نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی مداخلات دارد. به‌ویژه زمانی که سطح قرارداد روان‌شناختی بالا باشد، آموزش‌ها نتایج مطلوب‌تری در بهبود عملکرد روان‌شناختی و رفتاری مشاوران به همراه دارند. این یافته‌ها لزوم توجه به شرایط شناختی، ادراکی و ذهنی کارکنان در کنار اجرای مداخلات آموزشی را برجسته می‌سازند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر بر اثربخشی معنادار دو رویکرد مداخله‌ای-آموزش توانمندسازی‌های منش و آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز-در بهبود شاخص‌های کلیدی عملکرد روان‌شناختی و رفتاری مشاوران مدارس متوسطه اول شهر قم دلالت دارد. این اثربخشی، هم در متغیرهای مثبت نظیر دوستوانی سازمانی، تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی، و هم در متغیر منفی رفتارهای کاری انحرافی مشاهده شد. با این حال، داده‌ها نشان دادند که آموزش توانمندسازی‌های منش در تمامی شاخص‌ها اثربخشی بالاتری نسبت به آموزش سرمایه روان‌شناختی داشته است. افزون بر این، سطح ادراک مشاوران از قرارداد روان‌شناختی با سازمان نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی نهایی مداخلات ایفا کرد؛ به‌گونه‌ای که این ادراک مثبت موجب تشدید اثرات مثبت آموزش‌ها و ادراک منفی موجب کاهش یا بی‌اثری نسبی آن شد. این یافته‌ها مؤید اهمیت هم‌زمان عوامل فردی و زمینه‌ای در موفقیت مداخلات آموزشی در محیط‌های سازمانی و آموزشی است.

نخستین نمود این اثربخشی در ارتقای دوستوانی سازمانی مشاهده شد. آموزش توانمندسازی‌های منش توانست به‌واسطه درونی‌سازی فضایی چون خرد، شجاعت، مسئولیت‌پذیری و آینده‌نگری، ظرفیت مشاوران را برای تلفیق بهره‌برداری از منابع فعلی با اکتشاف راهبردهای نوین تقویت کند. توانمندسازی‌های منش به‌عنوان سازه‌ای ارزشی-هویتی، چارچوب تصمیم‌گیری را بازآفرینی می‌کند و افراد را در مواجهه با تعارض‌ها و چالش‌های سازمانی، به انتخاب‌های متوازن و خلاقانه سوق می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش مبشر و هارزر (۵)، مرادی و همکاران (۵۷)، و کیم، کاراتپه و لی (۱۴) همخوانی دارد و در چارچوب نظریه‌های دوستوانی گیبسون و بیرکینشاو (۳۸) و تاشمن و اورایی (۳۹) قابل تفسیر است.

در حالی که آموزش توانمندسازی‌های منش از مسیر فضائل اخلاقی به ارتقای دوستوانی کمک کرد، سرمایه روان‌شناختی این هدف را عمدتاً از طریق تقویت امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری محقق ساخت. آموزش سرمایه روان‌شناختی با افزایش انگیزش درونی و انعطاف روانی، بستر ذهنی مناسبی برای عملکرد ترکیبی فراهم آورد؛ موضوعی که در مطالعات بارینوآ و مادو-چیما (۴۴)، غنی‌زاده و همکاران (۴۵) و نافع (۱۸) نیز مورد تأکید قرار گرفته است. با این وجود، وجه عمیق‌تر، درونی‌تر و ارزشی آموزش توانمندسازی‌های منش، آن را به گزینه‌ای اثربخش‌تر در این زمینه تبدیل کرد.

در ادامه، نقش این مداخلات در تجربه غرقگی بررسی شد؛ جایی که آموزش توانمندسازی‌های منش با پرورش معنا، انگیزش درونی،

متغیر	نوع اثر	F	p-value	Eta ²
دوستوانی	قرارداد روان‌شناختی	۵.۷۹	۰.۰۲۰	۰.۰۹۸
سازمانی	تعامل آموزش × قرارداد	۴.۹۷	۰.۰۱۰	۰.۱۵۸
	آموزش	۲۲.۷۶	۰.۰۰۱	۰.۴۶۲
تجربه غرقگی	قرارداد روان‌شناختی	۴.۵۴	۰.۰۳۸	۰.۰۷۹
	تعامل آموزش × قرارداد	۳.۳۱	۰.۰۴۴	۰.۱۱۱
	آموزش	۱۷۸.۴	۰.۰۰۱	۰.۸۷۱
توانمندسازی روان‌شناختی	قرارداد روان‌شناختی	۳۰.۰۷	۰.۰۰۱	۰.۳۶۲
	تعامل آموزش × قرارداد	۵.۱۷	۰.۰۰۹	۰.۱۶۳
	آموزش	۳۵.۹۳	۰.۰۰۱	۰.۵۷۵
رفتارهای انحرافی	قرارداد روان‌شناختی	۴۵.۰۶	۰.۰۰۱	۰.۴۶۰
	تعامل آموزش × قرارداد	۵.۳۱	۰.۰۰۸	۰.۱۶۷

همان‌طور که نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد، در تمام متغیرهای وابسته، نوع آموزش اثر معنادار و قدرتمندی داشته است؛ به‌ویژه در توانمندسازی روان‌شناختی و دوستوانی سازمانی که مقدار η^2 بالای ۰.۷۸ مشاهده شد. همچنین، قرارداد روان‌شناختی به‌تنهایی نیز بر هر چهار متغیر اثر معنادار داشته است. در سه متغیر اول، نقش قرارداد روان‌شناختی به‌صورت تعدیل‌گر تقویت‌کننده ظاهر شد و موجب افزایش اثربخشی آموزش شد. تنها در متغیر تجربه غرقگی، این متغیر اثری کاهنده بر اثربخشی آموزش‌ها داشت، به‌طوری‌که افراد با قرارداد روان‌شناختی پایین، تجربه غرقگی بیشتری گزارش کردند. در راستای تبیین عمیق‌تر نتایج، میانگین‌های تعدیل‌شده برای متغیرهای وابسته به تفکیک گروه آموزشی و سطح قرارداد روان‌شناختی در جدول ۱۰ آورده شده است:

جدول ۱۰- میانگین‌های تعدیل‌شده متغیرهای وابسته

متغیر	کنترل	سرمایه روان‌شناختی	توانمندسازی‌های منش	قرارداد پایین	قرارداد بالا
دوستوانی سازمانی	۴۵.۰۵	۵۸.۸۸	۶۵.۹۴	۵۵.۰۴	۵۸.۲۱
تجربه غرقگی	۲۷.۴۷	۳۵.۰۲	۳۸.۷۴	۳۵.۱۷	۳۲.۳۲
توانمندسازی روان‌شناختی	۳۹.۵۵	۶۰.۳۱	۶۵.۶۶	۵۱.۴۶	۵۸.۸۸
رفتارهای کاری انحرافی	۸۹.۲۸	۵۵.۴۹	۳۱.۸۱	۷۶.۶۱	۴۱.۱۲

مطابق با جدول ۱۰، گروه آموزش توانمندسازی‌های منش در همه متغیرها بالاترین سطح بهبود را نشان داد و اثربخش‌ترین مداخله بود. همچنین، در متغیرهای مثبت مانند دوستوانی و توانمندسازی، سطح بالای قرارداد روان‌شناختی با افزایش نمرات همراه بود؛ اما در رفتارهای کاری انحرافی که یک متغیر منفی است، افراد با قرارداد روان‌شناختی بالاتر، کاهش بیشتری در رفتار انحرافی تجربه کردند (میانگین = ۴۱.۱۲ در مقابل ۷۶.۶۱). این نشان می‌دهد که قرارداد روان‌شناختی نه‌تنها به‌صورت مستقل بر نتایج مؤثر بوده، بلکه اثربخشی آموزش‌ها را نیز در جهت مثبت تقویت کرده است.

هدف‌مندی و انسجام ارزشی توانست درگیری هیجانی، تمرکز ذهنی و شور یادگیری را به‌طور معناداری در مشاوران تقویت کند. این یافته، هم‌راستا با مدل جریان چیک‌سنت‌میهای (۵۳) و مطالعات لاوی و لیتمن-اووادی (۵۵)، واگنر و همکاران (۱۳) و کاوالیا و همکاران (۴۹) است که نشان داده‌اند توانمندی‌های منش و معناگرایی نقش کلیدی در شکل‌گیری غرقگی حرفه‌ای ایفا می‌کنند. در کنار این، آموزش سرمایه روان‌شناختی نیز با ارتقای خودکارآمدی، ادراک شایستگی و امیدواری، مسیر دستیابی به تمرکز و درگیری ذهنی را فراهم آورد. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری (۵۴)، سرمایه روان‌شناختی محیط روانی ایمن و حمایت‌گری را فراهم می‌سازد که به ورود فرد به تجربه غرقگی کمک می‌کند؛ اما اثرگذاری آن نسبت به توانمندی‌های منش که لایه‌ای عمیق‌تر از انسجام هویتی ایجاد می‌کند، محدودتر باقی ماند.

در حوزه توانمندسازی روان‌شناختی، نیز الگویی مشابه مشاهده شد. آموزش توانمندی‌های منش با ایجاد احساس شایستگی، معنا، خودمختاری و تأثیرگذاری در نقش حرفه‌ای، توانست افراد را به بازیگران فعال و مؤثر در سازمان تبدیل کند. این اثر از طریق نهادینه‌سازی ارزش‌ها، مسئولیت‌پذیری و خودرهبری محقق شد؛ که در چارچوب نظریه اسپریتزر (۳۶)، نظریه خودتعیین‌گری و یافته‌های رضایی جندانی و همکاران (۳۲)، فریره و همکاران (۵۲) و بهروز و همکاران (۲) قابل تبیین است. در همین راستا، سرمایه روان‌شناختی نیز توانست از طریق تقویت امید و تاب‌آوری، حس خودباوری و عاملیت در نقش شغلی را افزایش دهد. این یافته با پژوهش‌های لوتانز و همکاران (۳۰) و رستگار و همکاران (۲۰) همخوانی دارد، اما آموزش توانمندی‌های منش با عمق بیشتر در بنیان‌های ارزشی، اثربخشی پایدارتری را نشان داد.

نکته‌ای قابل توجه در کاهش رفتارهای کاری انحرافی به چشم می‌خورد. توانمندی‌های منش با فعال‌سازی سازوکارهای خودمهارگری، صداقت، عدالت و همدلی، توانست هویت اخلاقی مشاوران را تقویت کرده و از بروز رفتارهای غیرسازنده پیشگیری کند. این یافته با نظریه کلبرگ (۸۷)، مدل هویت اخلاقی (۸۸) و پژوهش‌های سلیمان‌نژاد بدره و همکاران (۱)، آلن و همکاران (۶۹) و فاطیما و همکاران (۶۵) همسوست. در برابر این، سرمایه روان‌شناختی نیز توانست با ارتقای تنظیم هیجانی، تقویت هیجانات مثبت و افزایش ادراک اخلاقی، رفتارهای انحرافی را کاهش دهد (۲۲، ۲۱). با این حال، منش با تأثیرگذاری عمیق‌تر بر نگرش، ارزش‌ها و الگوی هویتی، اصلاح رفتاری را از سطح بنیادین‌تر دنبال کرد و نتایج پایدارتری به‌همراه آورد.

در کنار این ملاحظات، نقش قرارداد روان‌شناختی در اثربخشی مداخلات، برجستگی ویژه‌ای یافت. در متغیر دوستوانی سازمانی، آموزش‌ها تنها در شرایطی که کارکنان ادراک مثبتی از تعهدات سازمان داشتند، به حداکثر اثربخشی دست یافت. وجود قرارداد مثبت، بستر روانی لازم برای شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری و ابتکار عمل را مهیا کرد؛ موضوعی که با مدل تبادل اجتماعی بلاو (۷۵)، نظریه روسو (۸۹) و پژوهش‌های بارینوآ و مادو-چیما (۴۴) و عبدالمحمّدی و همکاران (۶۰) هم‌راستا است.

در متغیر تجربه غرقگی، یافته‌ای جالب و نسبتاً غیرمنتظره به‌دست آمد که بر وجود یک الگوی دوگانه در نقش قرارداد روان‌شناختی دلالت داشت. برخلاف انتظار، افرادی که سطح ادراک آن‌ها از قرارداد روان‌شناختی پایین بود نیز پس از آموزش (به‌ویژه آموزش توانمندی‌های منش)، افزایش قابل‌توجهی در تجربه غرقگی نشان دادند. این در حالی است که معمولاً انتظار می‌رود اثربخشی مداخلات آموزشی عمدتاً در بستر قراردادهای روان‌شناختی مثبت به وقوع بپیوندد. تبیین این پدیده را می‌توان در نظریه‌های استرس و منابع (۹۰) جست‌وجو کرد؛ بدین معنا که افراد دارای قرارداد روان‌شناختی ضعیف، به دلیل تجربه گسست در حمایت سازمانی، در وضعیت روانی آسیب‌پذیرتری قرار دارند و مداخلات آموزشی را به‌عنوان منبعی جبرانی و نجات‌بخش تلقی می‌کنند. به بیان دیگر، آموزش در این گروه به‌گونه‌ای عمل می‌کند که نوعی سازوکار ترمیمی برای احساس بی‌عدالتی، بی‌اعتمادی یا گسست ادراکی فراهم می‌آورد و از طریق فعال‌سازی نیازهای روان‌شناختی ارضانده، تجربه غرقگی را ارتقا می‌دهد.

با این حال، باید توجه داشت که این بهبود، عمدتاً واکنشی و کوتاه‌مدت است؛ چراکه بر پایه‌ی آسیب و کمبود شکل گرفته است، نه بر بستر ادراک پایدار از حمایت سازمانی. در مقابل، در گروهی که دارای ادراک مثبت از قرارداد روان‌شناختی بودند، تجربه غرقگی نه از سر اضطراب یا جبران، بلکه از طریق درونی‌سازی داوطلبانه، معناگرایی و انسجام شخصی با اهداف حرفه‌ای ارتقا یافت. این گروه، آموزش را نه صرفاً به‌عنوان منبع ترمیمی، بلکه به‌مثابه بستری برای رشد، تعالی و هم‌راستاسازی ارزش‌های درونی و الزامات شغلی دریافت کردند؛ امری که با مدل‌های انگیزشی خودتعیین‌گری (۵۴) و جریان (۵۳) هم‌راستا است.

بنابراین، می‌توان گفت که در تجربه غرقگی، افراد با قرارداد روان‌شناختی پایین از آموزش بهره‌مند شدند چون نیازی فوری به آن داشتند، ولی افراد با قرارداد بالا بهره‌مندی عمیق‌تر و معنادارتری داشتند چون شرایط باثبات‌تری برای رشد تجربه جریان داشتند. این الگوی دوگانه، با یافته‌های زاگنچیک و همکاران (۶۱) و کوئل‌شاپیرو و همکاران (۱۵) همخوانی دارد که تأکید می‌کنند رابطه میان آموزش و پیامدهای روان‌شناختی، تحت تأثیر زمینه‌های ادراکی و شناختی کارکنان قرار دارد. همچنین با نتایج رضایی جندانی و همکاران (۳۲) هم‌راستا است که نشان دادند احساس امنیت روانی و اعتماد سازمانی شرط اساسی تجربه عمیق مشارکت روانی و درگیری حرفه‌ای است.

این یافته‌ها بر این نکته تأکید دارند که هرچند آموزش می‌تواند در کوتاه‌مدت، شکاف‌های ناشی از قرارداد روان‌شناختی آسیب‌دیده را پر کند، اما برای تجربه‌های روان‌شناختی اصیل، ماندگار و خودتعیین‌شده همچون غرقگی، وجود بستر ادراکی مثبت از روابط سازمانی ضرورتی انکارناپذیر است. به‌عبارت‌دیگر، قرارداد روان‌شناختی سالم نه‌تنها کاتالیزوری برای اثرگذاری آموزش‌هاست، بلکه زمینه اصلی شکل‌گیری تجربه‌های کاری عمیق و معنادار را نیز فراهم می‌آورد.

در نهایت، در کاهش رفتارهای انحرافی، قرارداد روان‌شناختی مثبت نقش محافظتی ویژه‌ای ایفا کرد. افراد با ادراک بالای وفاداری و عدالت سازمانی، آموزه‌های منش یا تقویت‌های روان‌شناختی را با احتمال

بالا‌تری درونی‌سازی کرده و به رفتارهای اخلاقی پایبند ماندند. این یافته با پژوهش‌های اسحاق و شمشر (۷۱)، رجبی‌پور میبیدی و همکاران (۱۶) و جعفری سیریزی و همکاران (۸۵) همسوست که بر نقش واسطه‌ای یا تعدیل‌گر روابط انسانی در اثربخشی مداخلات آموزشی تأکید دارند.

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش توانمندی‌های منش، با ساختاری متکی بر فضائل اخلاقی، تعهد هویتی و معناگرایی، اثربخشی قوی‌تری نسبت به سرمایه روان‌شناختی لوتانز در بهبود شاخص‌های روان‌شناختی و رفتاری از خود نشان داده است. با این حال، شرط لازم برای تحقق کامل این اثربخشی، وجود بستری حمایت‌گراانه از جنس قراردادهای روان‌شناختی سالم است. از این‌رو، توصیه می‌شود سازمان‌ها، در کنار طراحی مداخلات آموزشی، به سرمایه‌گذاری در روابط انسانی، صداقت سازمانی، و تعهد به توافقات ضمنی نیز توجه داشته باشند تا بستر لازم برای شکوفایی منابع درونی و منشینانه کارکنان فراهم گردد؛ منابعی که در صورت فعلیت‌یافتن، می‌توانند پیشران تحول در نظام تعلیم و تربیت باشند.

پیشنهاده‌ها

با وجود تلاش برای اجرای دقیق و طراحی علمی این پژوهش، محدودیت‌هایی در فرایند انجام آن وجود داشت که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرد. تمرکز بر جامعه‌ای خاص (مشاوران مدارس متوسطه بخشی از نظام مدیریت منابع انسانی نهاده شده است) تا اثربخشی مداخلات حفظ و تقویت گردد.

ملاحظات اخلاقی پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در انجام این پژوهش، کلیه ملاحظات اخلاقی به‌دقت رعایت شده است. همکاری شرکت‌کنندگان به‌صورت کاملاً داوطلبانه و با آگاهی کامل از اهداف پژوهش و حق انصراف در هر مرحله صورت گرفت. پیش از گردآوری داده‌ها، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان محرمانه باقی می‌ماند و صرفاً در راستای اهداف علمی پژوهش استفاده خواهد شد. این مطالعه مطابق با اصول بیانیه هلسینکی و راهنمای اخلاق در پژوهش‌های علوم رفتاری و اجتماعی انجام شده و دارای کد اخلاق به شماره IR.SCU.REC.1402.091 از کمیته اخلاق

References

1. Suleiman Nejad Badreh, F., Khanjani, M. and Delavar, A. (2022). The Effectiveness of Psychological Capital Training on Organizational Socialization and Job Burnout of Khorramabad Education Staff. *Research on Educational Leadership*

اول شهر قم) تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کند. ماهیت نیمه‌آزمایشی طرح نیز باعث کاهش قدرت استنتاج علی می‌شود. همچنین، ابزارهای خودگزارشی، مدت محدود آموزش‌ها، و عدم کنترل کامل متغیرهای محیطی ممکن است بر دقت یافته‌ها اثر گذاشته باشند. نبود پژوهش‌های پیشین کاملاً هم‌راستا و برخی محدودیت‌های فرهنگی در ابزارهای روان‌سنجی نیز از جمله چالش‌های نظری این پژوهش بود.

در پاسخ به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی و پیگیری اثرات بلندمدت استفاده شود، همچنین اثربخشی ترکیبی مداخلات مورد ارزیابی قرار گیرد و جامعه‌های آماری متنوع‌تری مدنظر باشد. بهره‌گیری از روش‌های کیفی و بررسی متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر دیگر همچون جو سازمانی یا حمایت مدیران نیز می‌تواند در غنای تحلیل‌ها مؤثر باشد.

در بُعد کاربردی، یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش توانمندی‌های منش و سرمایه روان‌شناختی می‌تواند در بهبود عملکرد روان‌شناختی و رفتاری مشاوران نقش‌آفرین باشد؛ از این‌رو، گنجاندن این آموزش‌ها در دوره‌های ضمن خدمت مشاوران توصیه می‌شود. همچنین لازم است راهبردهایی برای تقویت سرمایه روان‌شناختی و ارتقای کیفیت قرارداد روان‌شناختی مشاوران در دستور کار مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد. ارزیابی مستمر روانی و رفتاری کارکنان نیز باید به‌عنوان

پژوهش دانشگاه می‌باشد. تمامی مراحل اجرا با رعایت حقوق انسانی، کرامت افراد و اصول صداقت علمی انجام شده است.

حامی مالی

هزینه تحقیق حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

مشارکت نویسندگان

طراحی و ایده‌پردازی: حسین ابراهیمی، ا؛ روش‌شناسی و تحلیل داده‌ها: حسین ابراهیمی و کیومرث بشلیده، عبدالکلام نیسی، بهرام پیمان‌نیا؛ نظارت و نگارش نهایی: حسین ابراهیمی و کیومرث بشلیده، عبدالکلام نیسی، بهرام پیمان‌نیا؛

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

and Management, 6(24), 171-192. doi: 10.22054/jrlat.2023.70833.1628

2. Behroz, M., marashian, F., & alizadeh, M. (2023). Structural model of the relationship between social support and psychological capital with empowerment with the mediating role of perceived stress in female-headed households. *The Women and*

intervention design and protocols for multi-cultural contexts, 81-102.

10. Freidlin, P., & Littman-Ovadia, H. (2020). Prosocial behavior at work through the lens of character strengths. *Frontiers in psychology*, 10, 3046.

11. Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford university press.

12. Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

13. Wagner, L., Holenstein, M., Wepf, H., & Ruch, W. (2020). Character strengths are related to students' achievement, flow experiences, and enjoyment in teacher-centered learning, individual, and group work beyond cognitive ability. *Frontiers in psychology*, 11, 1324.

14. Kim, T. T., Karatepe, O. M., & Lee, G. (2018). Psychological contract breach and service innovation behavior: psychological capital as a mediator. *Service Business*, 12, 305-329.

15. Coyle-Shapiro, J. A. M., Pereira Costa, S., Doden, W., & Chang, C. (2019). Psychological contracts: Past, present, and future. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6(1), 145-169.

16. Rajabipoor, A., Arjmandi, A., & Afsharzadeh, N. (2022). The Effect of Positive Psychological Capital Dimensions on Organizational Citizenship Behaviors: The mediating roles of Psychological Contracts. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 2(1), 239-250.

17. Rao, I. (2021). Psychological contract for human development and organizational

Families Cultural-Educational, 18(63), 113-132.

3. Levy, I. P., & Lemberger-Truelove, M. E. (2021). Educator-counselor: A nondual identity for school counselors. *Professional School Counseling*, 24(1_part_3), 2156759X211007630.

4. Khamsehzadeh, S., & Pordelan, N. (2023). Predicting Career Adaptability and Career Plateauing based on Subjective Underemployment and Psychological Capital in Health-Related Personnel. *Tehran: Islamic Azad University, Research Sciences Branch*, 12 (2) ,112-122.

5. Mubashar, T., & Harzer, C. (2023). Character strengths at work: Predictive role of signature strengths and demanded strengths for work role performance and deviant behavior. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 17(1), 21-38.

6. Blustein, D. (2013). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Routledge.

7. 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.

8. Harzer, C., & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27(3), 183-205.

9. Salanova, M., & Ortega-Maldonado, A. (2019). Psychological capital development in organizations: An integrative review of evidence-based intervention programs. *Positive psychological*

[family focused psychological capital \(PsyCap\). *International Review of Psychiatry*, 32\(7-8\), 542-554.](#)

25. Nolzén, N. (2018). The concept of psychological capital: a comprehensive review. *Management Review Quarterly*, 68(3), 237-277.

26. Aydin Sünbül, Z., & Aslan Gördesli, M. (2021). Psychological capital and job satisfaction in public-school teachers: the mediating role of prosocial behaviours. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 147-162.

27. Neisi, A. , Arshdi, N. and Rahemi, A. (2011). The Casual Relationship of Psychological Capital with Positive Emotions, Psychological Well-being, job Performance and Job Engagement. *Psychological Achievements*, 18(1), 19-46.

28. Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A meta-analysis. *Journal of happiness studies*, 20, 1179-1196.

29. Hassaniraad M, Khodayarifard M, Hejazi E. (2020). Effectiveness of culture-based character strengths training on reinforcing character strengths and promoting students' mental well-being. *Journal of Psychological Science*. 19(96), 1523-1546.

30. Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human resource development quarterly*, 21(1), 41-67.

31. Çavuş, M. F., & Gökçen, A. (2015). Psychological capital: Definition, components and effects. *British Journal of*

sustainability. Business Perspectives and Research, 9(3), 415-426.

18. Nafei, W. A. (2019). Organizational ambidexterity as a mediating variable between psychological capital and strategic success: An applied study. *Case Studies Journal*, 8(1), 1.

19. Hayavi, G. , Moradi, A. , Momeni, K. and Arshadi, N. (2021). The Effect of Psychological Capital on Job Performance and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Thriving at Work. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 8(1), 27-48. doi: 10.22055/jiops.2021.38468.1239.

20. Rastgar, A. , Abedi Jafari, H. and Jabari, E. (2022). Investigating the Impact of Religiosity and Psychological Capital Calling with Work Meaning Mediation (Case Study: Employees of the General Department of Sports and Youth of Tehran Province). *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 11(1), 31-54.

21. Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly*, 22(2), 127-152.

22. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.

23. Luthans, F., & Avolio, B. J. (2014). Brief summary of psychological capital and introduction to the special issue. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 125-129.

24. Broad, J. D., & Luthans, F. (2020). Positive resources for psychiatry in the fourth industrial revolution: Building patient and

present, and future. *Academy of management Perspectives*, 27(4), 324-338.

40. Raisch, S., & Birkinshaw, J. (2008). Organizational ambidexterity: Antecedents, outcomes, and moderators. *Journal of management*, 34(3), 375-409.

41. Andriopoulos, C., & Lewis, M. W. (2009). Exploitation-exploration tensions and organizational ambidexterity: Managing paradoxes of innovation. *Organization science*, 20(4), 696-717.

42. Ghaderi Sheykhee Abadi, M., Nasiri, F., Taajobi, M., & Afzali, A. (2023). Examining the relationship between systematic innovation of schools and organizational entrepreneurship with the mediation of organizational ambidexterity in schools (Case study: Technical and Vocational Schools of Tehran Province). *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 12(4), 151-176.

43. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.

44. Barinua, V., & Madu-Chima, U. L. (2022). Psychological capital and organizational ambidexterity. *Saudi J Bus Manag Stud*, 7(4), 114-119.

45. Ghanizadeh, S., Ardabili, F. S., Kheirandish, M., Rasouli, E., & Hassanzadeh, M. (2022). Psychological capital and organizational performance: the mediating

Education, Society and Behavioural Science, 5(3), 244-255.

32. Rezaei, M., Hoveida, R. and Samavatian, H. (2015). Concept of psychological empowerment and its relationship with psychological capital among teachers. *New Educational Approaches* , 10(1), 67-82.

33. Arthur Jr, W., Bennett Jr, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied psychology*, 88(2), 234.

34. Chakma, R., Paul, J., & Dhir, S. (2021). Organizational ambidexterity: A review and research agenda. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 71, 121-137.

35. Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 239-263.

36. Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465.

37. Appelbaum, S. H., Iaconi, G. D., & Matousek, A. (2007). Positive and negative deviant workplace behaviors: causes, impacts, and solutions. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, 7(5), 586-598.

38. Gibson, C. B., & Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *Academy of management Journal*, 47(2), 209-226.

39. O'Reilly III, C. A., & Tushman, M. L. (2013). Organizational ambidexterity: Past,

Environmental Research and Public Health, 17(22), 8403.

53. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.

54. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

55. Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2017). My better self: Using strengths at work and work productivity, organizational citizenship behavior, and satisfaction. *Journal of Career Development*, 44(2), 95-109.

56. Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology* (Vol. 10, pp. 978-994). Dordrecht: Springer.

57. moradi, M. , khanjani, M. and asgari, M. (2021). The Relationship Between Character Strengths, Person-Job Fit and Job Involvement with Organizational Well-Being in Social Security. *Applied Psychology*, 15(3), 476-449. doi: 10.52547/apsy.2021.220404.1001.

58. Gong, Z., Li, M., & Niu, X. (2021). The role of psychological empowerment in reducing job burnout among police officers: a variable-centered and person-centered approach. *Sage Open*, 11(1), 2158244020983305.

59. Mathew, J., & Nair, S. (2022). Psychological empowerment and job satisfaction: A meta-analytic review. *Vision*, 26(4), 431-440.

60. abdolmohammadi, H., Hosseinian, S. and Yazdi, S. M. (2021). Developing job thriving model in relation to emotional intelligence

role of organizational ambidexterity. *Organizacija*, 55(3), 214-227.

46. Kassotaki, O. (2022). Review of organizational ambidexterity research. *Sage Open*, 12(1), 21582440221082127.

47. Marty-Dugas, J., & Smilek, D. (2019). Deep, effortless concentration: Re-examining the flow concept and exploring relations with inattention, absorption, and personality. *Psychological research*, 83(8), 1760-1777.

48. Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of sport and exercise psychology*, 24(2), 133-150.

49. Kawalya, C., Munene, J. C., Ntayi, J., Kagaari, L., Mafabi, S., & Kasekende, F. (2019). Psychological capital and happiness at the workplace: The mediating role of flow experience. *Cogent Business & Management*, 6(1), 1685060.

50. kameli, S. , zare bahramabadi, M. and Davari, R. (2022). Prediction the experience of Flow at work based on psychological capital: Mediating organizational support. *Career and Organizational Counseling*, 14(3), 101-124. doi: 10.48308/jcoc.2022.103077.

51. taheri, A. , naami, A. A. , amir fakhraei, A. and atash afrooz, A. (2020). The effect of character strength on academic engagement and academic well-being with mediating use of character strength in students. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(50), 79-96.

52. Freire, C., Ferradas, M. D. M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2020). Psychological capital and burnout in teachers: The mediating role of flourishing. *International Journal of*

[Republic of Iran Airlines \(HOMA\). *Applied Family Therapy Journal \(AFTJ\)*, 3\(4\), 585-601.](#)

67. Golparvar, M. , Fathi, A. , Kazemi, M. and Rahmati Azarmonabadi, A. (2019). Psychological Capital and Organizational Citizenship Behaviors: Comprehensive Evidence from Three Independent Research. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 6(1), 1-26. doi: 10.22055/jiops.2019.29993.1135.

68. Harzer, C., & Ruch, W. (2013). The application of signature character strengths and positive experiences at work. *Journal of Happiness Studies*, 14, 965-983.

69. Allan, B. A., Owens, R. L., & Douglass, R. P. (2019). Character strengths in counselors: Relations with meaningful work and burnout. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 151-166.

70. Soares, M. E., & Mosquera, P. (2019). Fostering work engagement: The role of the psychological contract. *Journal of business research*, 101, 469-476.

71. Ishaq, H. M., & Shamsher, Q. (2016). Effect of breach of psychological contracts on workplace deviant behaviors with the moderating role of revenge attitude and self-control. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 10(1), 69-83.

72. Costa, S., & Neves, P. (2017). Job insecurity and work outcomes: The role of psychological contract breach and positive psychological capital. *Work & Stress*, 31(4), 375-394.

73. Wibowo, T. S. (2022). Psychological contract theory relation to organizational citizenship behavior (OCB) of flight

with the mediating role of psychological capital in female elementary school teachers.. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 12(48), 197-218. doi: 10.22054/qccpc.2021.58754.2636.

61. Zagenczyk, T. J., Restubog, S. L. D., Kiewitz, C., Kiazad, K., & Tang, R. L. (2014). Psychological contracts as a mediator between Machiavellianism and employee citizenship and deviant behaviors. *Journal of Management*, 40(4), 1098-1122.

62. Nair, N., & Bhatnagar, D. (2011). Understanding workplace deviant behavior in Nonprofit Organizations: Toward an integrative conceptual framework. *Nonprofit Management and Leadership*, 21(3), 289-309.

63. Di Stefano, G., Scrima, F., & Parry, E. (2019). The effect of organizational culture on deviant behaviors in the workplace. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(17), 2482-2503.

64. Raza, B., Ahmed, A., Zubair, S., & Moueed, A. (2019). Linking workplace deviance and abusive supervision: Moderating role of positive psychological capital. *International Journal of Organizational Leadership*, 8(1), 95-111.

65. Fatima, T., Raja, U., & Jahanzeb, S. (2017). A moderated mediation model of ostracism, psychological capital, need frustration and deviance. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2017, No. 1, p. 15372). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.

66. Masoudi Hemmatabadi, F., Haji Hosseini Mesgar, M., Azadyekta, M., & Nasrollahi, B. (2022). Investigating the Relationship between Work-Family Conflict and Job Stress with Emotional Exhaustion with Mediation of Personnel Capabilities in Male and Female Employees of The Islamic

Questionnaire in Students. Journal of Instruction and Evaluation, 41, 155-172.

81. Tekleab, A. G., Takeuchi, R., & Taylor, M. S. (2005). Extending the chain of relationships among organizational justice, social exchange, and employee reactions: The role of contract violations. Academy of Management journal, 48(1), 146-157.

82. Golparvar, M., Javadian, Z., & Brazandeh, A. (2011). Contract with Organizational Commitment and Job Satisfaction: Replaceable Variables and Theoretical Relativism. Psychological Models and Methods, 1(3), 51-64.

83. Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. Academy of management journal, 38(2), 555-572.

84. Golparvar, M. and Heidarian, S. (2018). Moderating Role of Cultural Values in the Relationship between Perceived Justice and Deviant Behaviors. Strategy for Culture, 10(40), 181-210.

85. Jafari Sirizi, M., Esmaili, A., Khodayari Zarnaq, R., Arabloo, J., & Faraji, O. (2019). Relation between emotional intelligence and organizational citizenship behavior with work deviant behaviors among staff of selected hospitals in Tehran city. Journal of Hospital, 18(2), 21-28.

86. Aghajani, H., Samadi Miarkolaei, H. and Samadi Miarkolaei, H. (2013). Organizational Citizenship Behavior's Relationship and Staffs' Psychological Empowerment. Journal of Public Administration, 5(2), 1-18.

87. Mathes, E. W. (2021). An evolutionary perspective on Kohlberg's theory of moral

attendants. International Journal of Science, Technology & Management, 3(1), 144-152.

74. Lehner, J. M., Azeem, M. U., Haq, I. U., & Sharif, I. (2014). Moderating role of PsyCap in relationship of psychological contracts, breach and job-outcomes. In Academy of Management Proceedings (Vol. 2014, No. 1, p. 16247). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.

75. Blau, P. (2017). Exchange and power in social life. Routledge.

76. Conway, N., & Briner, R. B. (2012). Investigating the effect of collective organizational commitment on unit-level performance and absence. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 85(3), 472-486.

77. Jansen, J. J., Van Den Bosch, F. A., & Volberda, H. W. (2006). Exploratory innovation, exploitative innovation, and performance: Effects of organizational antecedents and environmental moderators. Management science, 52(11), 1661-1674.

78. Martin, A. J., & Jackson, S. A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. Motivation and emotion, 32, 141-157.

79. Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. Journal of sport and exercise psychology, 18(1), 17-35.

80. Jalili, F., Arefi, M., Ghomrani, A., & Maneshi, G. (2018). Examining the psychometric features of Academic Flow

development. *Current Psychology*, 40(8), 3908-3921.

88. Boegershausen, J., Aquino, K., & Reed II, A. (2015). Moral identity. *Current Opinion in Psychology*, 6, 162-166.

89. Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee responsibilities and rights journal*, 2, 121-139.

90. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513.