



شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس متوسطه شهرستان آبدانان

فوزیه خشنود^۱، فرامرز ملکیان^۲، الهام کاویانی^۱، علیرضا قاسمی^۱

۱. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: malekian64@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی عوامل مؤثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس متوسطه شهرستان آبدانان و تعیین اولویت این عوامل بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی — توسعه‌ای و از نظر روش، آمیخته با طرح اکتشافی متوالی کیفی — کمی بود. در مرحله کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۳۰ نفر از صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی که به روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری انتخاب شده بودند، گردآوری شد. داده‌های مصاحبه با استفاده از فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. حاصل مرحله کیفی، مبنای تدوین پرسشنامه ساختاریافته مرحله کمی قرار گرفت. در مرحله کمی، پرسشنامه در میان مدیران و کارکنان آموزشی شهرستان آبدانان توزیع شد و داده‌های معتبر حاصل از ۵۰ پاسخ‌دهنده با استفاده از آزمون ناپارامتریک فریدمن تحلیل گردید. تحلیل داده‌های کیفی به استخراج ۱۷۴ گزاره، ۳۹ مقوله فرعی و ۱۲ عامل اصلی شامل دانش سازمانی، تدین، روابط با همکاران، شخصیت، اخلاقیات، تحقیق و توسعه، هیجانات، بهزیستی روانی، حمایت، محیط، نگاه به زندگی و نگاه به خود منجر شد. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که میان رتبه عوامل مؤثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران تفاوت معناداری وجود دارد ($\chi^2=40.95, p=0.025$). بر اساس رتبه‌بندی حاصل، دانش سازمانی در رتبه نخست قرار گرفت و پس از آن، به‌ترتیب تدین، اخلاقیات، بهزیستی روانی، روابط با همکاران، محیط، تحقیق و توسعه، شخصیت، هیجانات، نگاه به خود، حمایت و نگاه به زندگی قرار داشتند. سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس پدیده‌ای چندبعدی است که علاوه بر ویژگی‌های فردی و هیجانی، از منابع دانشی، ارزشی، ارتباطی، سازمانی و محیطی تأثیر می‌پذیرد. برتری دانش سازمانی در رتبه‌بندی نشان می‌دهد که به‌روزرسانی دانش، آموزش‌های ضمن خدمت، تسهیم تجربه‌ها و ایجاد تیم‌های یادگیری باید در کانون برنامه‌های توسعه مدیران مدارس قرار گیرد. همچنین، تقویت اخلاق حرفه‌ای، بهزیستی روانی، روابط سازنده و حمایت‌های سازمانی می‌تواند زمینه ارتقای امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری مدیران را فراهم سازد.

کلیدواژگان: سرمایه روان‌شناختی؛ دانش سازمانی؛ مدیران مدارس؛ روش آمیخته؛ آزمون فریدمن؛ اولویت‌بندی

تاریخ ارسال: ۲ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۵ تیر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۳ تیر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۱۶ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ شهریور ۱۴۰۶



How to cite: Khoshnood, F., Malekian, F., Kaviani, E., & Ghasemi, A. (2027). Identification and Prioritization of Factors Affecting the Psychological Capital of Secondary School Principals in Abadan County. *Training, Education, and Sustainable Development*, 5(3), 1-24.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Identification and Prioritization of Factors Affecting the Psychological Capital of Secondary School Principals in Abadan County

Fozieh Khoshnood¹, Faramarz Malekian^{1*}, Elham Kaviani¹, Alireza Ghasemi¹

1. Department of Educational Governance and Human Capital, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

*Corresponding Author's Email: malekian64@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify and prioritize the factors affecting the psychological capital of secondary school principals in Abadan County. This applied-developmental study employed an exploratory sequential mixed-methods design. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with 30 experts in education and educational management, selected through purposive and theoretical sampling. The interview data were analyzed using open, axial, and selective coding. The qualitative findings were subsequently used to develop a structured questionnaire for the quantitative phase. The questionnaire was administered to educational administrators and personnel in Abadan County, and valid data obtained from 50 respondents were analyzed using the nonparametric Friedman test. The qualitative analysis yielded 174 statements, 39 subcategories, and 12 main factors affecting principals' psychological capital: organizational knowledge, religiosity, relationships with colleagues, personality, ethics, research and development, emotions, psychological well-being, support, environment, outlook on life, and self-perception. The Friedman test indicated a statistically significant difference among the rankings of these factors ($\chi^2=40.95$, $p=0.025$). Organizational knowledge received the highest priority, followed by religiosity, ethics, psychological well-being, relationships with colleagues, environment, research and development, personality, emotions, self-perception, support, and outlook on life, respectively. The psychological capital of school principals is a multidimensional construct influenced by individual, emotional, relational, organizational, environmental, and value-based resources. The leading position of organizational knowledge suggests that knowledge updating, professional development, in-service education, experience sharing, and collaborative learning should constitute the core of principal-development policies. Programs designed to strengthen professional ethics, psychological well-being, constructive workplace relationships, and organizational support may further enhance principals' hope, self-efficacy, optimism, and resilience. Accordingly, educational authorities should consider the identified priority structure when designing interventions and allocating resources for the development of school principals' psychological capital.

Keywords: *Psychological capital; Organizational knowledge; School principals; Mixed-methods research; Friedman test; Prioritization*

Submit Date: 21 February 2026

Revise Date: 06 July 2026

Accept Date: 14 July 2026

Initial Publish: 07 August 2026

Final Publish: 23 August 2027

مدرسه به عنوان یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی، مسئولیت پرورش سرمایه انسانی، انتقال دانش، شکل‌دهی به ارزش‌های جمعی و آماده‌سازی نسل آینده برای ایفای نقش‌های فردی، اجتماعی و حرفه‌ای را بر عهده دارد. کیفیت تحقق این مأموریت‌ها تا اندازه زیادی به نحوه مدیریت مدرسه و توانایی مدیر در هماهنگ‌سازی منابع انسانی، آموزشی و سازمانی وابسته است. مدرسه برتر صرفاً مکانی برخوردار از امکانات فیزیکی یا عملکرد تحصیلی مناسب نیست، بلکه سازمانی یادگیرنده، پویا و هدفمند است که در آن مدیر می‌تواند میان اهداف برنامه درسی، نیازهای معلمان و دانش‌آموزان، انتظارات خانواده‌ها و سیاست‌های نظام آموزشی تعادل برقرار کند (Nourian & Shahbazi, 2013). در چنین ساختاری، مدیر مدرسه تنها مجری دستورالعمل‌های اداری نیست، بلکه رهبر آموزشی، تسهیل‌گر یادگیری، الگوی رفتاری، عامل تحول سازمانی و مسئول ایجاد فضایی برای رشد حرفه‌ای کارکنان محسوب می‌شود. نقش الگویی مدیر و سایر کنشگران آموزشی می‌تواند نگرش‌ها، انگیزه‌ها و رفتارهای اعضای مدرسه را به‌طور مستقیم و غیرمستقیم شکل دهد؛ زیرا رفتار حرفه‌ای رهبران آموزشی، معیار مهمی برای یادگیری مشاهده‌ای و درونی‌سازی ارزش‌های سازمانی است (Lunenberg et al., 2007). از این‌رو، توانمندی مدیر برای حفظ انگیزش، امیدواری، اعتماد به قابلیت‌های خود، سازگاری با تغییر و بازیابی روانی پس از فشارها، یکی از پیش‌شرط‌های اساسی اثربخشی مدرسه به شمار می‌آید.

مدیریت مدارس در شرایط کنونی با مجموعه‌ای از تقاضاهای پیچیده و گاه متعارض مواجه است. مدیران باید هم‌زمان بر کیفیت آموزش، عملکرد معلمان، مسائل رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان، ارتباط با والدین، اجرای مقررات، مدیریت منابع محدود، پاسخ‌گویی سازمانی و مواجهه با تغییرات فناورانه و اجتماعی نظارت داشته باشند. افزایش حجم مسئولیت‌ها، عدم قطعیت محیطی، محدودیت منابع، فشار پاسخ‌گویی و ضرورت سازگاری مستمر می‌تواند منابع روانی مدیران را تحلیل‌برد و زمینه فرسودگی، کاهش انگیزه یا افت عملکرد را فراهم سازد. در مقابل، برخورداری از منابع روان‌شناختی مثبت به مدیر کمک می‌کند شرایط دشوار را نه صرفاً به‌عنوان تهدید، بلکه به‌مثابه فرصتی برای یادگیری و رشد تعبیر کند. ارزیابی اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نیز نشان می‌دهد که رشد مدیران و کارکنان آموزشی تنها با انتقال اطلاعات حاصل نمی‌شود، بلکه مستلزم تغییر در باورها، نگرش‌ها، رفتارهای حرفه‌ای و ظرفیت به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت واقعی است (Borg, 2018). همچنین، الگوهای حمایت چندسطحی در توسعه حرفه‌ای نشان داده‌اند که آموزش مستمر، بازخورد، پشتیبانی متناسب با نیاز و تقویت مهارت‌های کاربردی می‌توانند ظرفیت کارکنان آموزشی را برای مدیریت موقعیت‌های پیچیده افزایش دهند (Grasley-Boy et al., 2019).

بنابراین، شناخت منابع درونی و بیرونی مؤثر بر عملکرد مدیران، برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اثربخش ضرورت دارد. یکی از مفاهیم محوری در رویکرد روان‌شناسی مثبت و رفتار سازمانی مثبت، «سرمایه روان‌شناختی» است. رفتار سازمانی مثبت با هدف مطالعه و کاربرد ظرفیت‌های روان‌شناختی مثبت، قابل‌اندازه‌گیری، توسعه‌پذیر و قابل مدیریت کارکنان شکل گرفت؛ ظرفیت‌هایی که می‌توانند به بهبود عملکرد فردی و سازمانی منجر شوند (Luthans, 2002). این رویکرد به‌جای تمرکز انحصاری بر ضعف‌ها، آسیب‌ها و مشکلات کارکنان، بر شناسایی، پرورش و به‌کارگیری نقاط قوت روان‌شناختی آنان تأکید می‌کند. در این چارچوب، سرمایه روان‌شناختی بیانگر وضعیت مثبت تحول‌یابنده فرد است و چهار مؤلفه خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری را در بر می‌گیرد (Luthans & Avolio, 2007). خودکارآمدی به اعتماد فرد به توانایی خود برای بسیج منابع شناختی و رفتاری و انجام موفقیت‌آمیز وظایف چالش‌برانگیز اشاره دارد؛ امید شامل انگیزش هدف‌مدار و توانایی یافتن مسیرهای جایگزین برای دستیابی به هدف است؛ خوش‌بینی بیانگر اسناد مثبت، واقع‌بینانه و انعطاف‌پذیر درباره موفقیت حال و آینده است؛ و تاب‌آوری ظرفیت سازگاری، بازیابی و حتی رشد پس از مواجهه با دشواری‌ها، شکست‌ها و فشارهای محیطی را نشان می‌دهد (Luthans & Youssef, 2007). تعامل این چهار مؤلفه منبعی روان‌شناختی ایجاد می‌کند که اثر آن می‌تواند از مجموع آثار جداگانه هر مؤلفه فراتر رود.

سرمایه روان‌شناختی با سرمایه اقتصادی، انسانی و اجتماعی تفاوت دارد. سرمایه اقتصادی به دارایی‌های مالی، سرمایه انسانی به دانش و مهارت‌های فرد، و سرمایه اجتماعی به شبکه‌ها و روابط بین فردی اشاره می‌کند؛ اما سرمایه روان‌شناختی بر این پرسش متمرکز است که فرد

«چه کسی است» و در فرایند رشد «به چه کسی می‌تواند تبدیل شود». ویژگی مهم این سازه، حالت‌مانند بودن آن است؛ بدین معنا که برخلاف صفات نسبتاً ثابت شخصیت، قابلیت رشد از طریق آموزش، تجربه، بازخورد، هدف‌گذاری و مداخلات سازمانی را دارد. شواهد مربوط به اندازه‌گیری سرمایه روان‌شناختی نشان داده‌اند که این سازه با عملکرد و رضایت ارتباط دارد و می‌توان آن را به‌صورت معتبر در محیط‌های سازمانی سنجید (Luthans et al., 2017). همچنین، توسعه نظری این مفهوم نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی نوعی منبع مثبت و پویاست که می‌تواند در سطوح فردی، گروهی و سازمانی مدیریت شود (Luthans et al., 2014). سنجش سرمایه روان‌شناختی در محیط‌های حرفه‌ای گوناگون، از جمله در میان فیزیوتراپیست‌ها، نیز کاربردپذیری این مفهوم را در بررسی کیفیت تجربه کاری و ظرفیت‌های روانی شاغلان تأیید کرده است (Salles & d'Angelo, 2020). حتی طراحی ابزارهای اختصاصی برای گروه‌هایی مانند بیماران مبتلا به سرطان نشان داده است که مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی قابلیت انطباق با شرایط جمعیت‌های مختلف را دارند و می‌توانند منابع مقابله‌ای و سازگاری آنان را منعکس کنند (Cui et al., 2021).

اهمیت سرمایه روان‌شناختی در آن است که این سازه نه تنها با عملکرد، بلکه با بهزیستی، سلامت روانی و کیفیت سازگاری فرد ارتباط دارد. افرادی که از امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بیشتری برخوردارند، معمولاً اهداف روشن‌تری تعیین می‌کنند، در برابر موانع پایداری بیشتری نشان می‌دهند، برای حل مسئله راه‌های جایگزین می‌یابند و شکست‌های موقت را به‌عنوان نشانه ناتوانی پایدار تفسیر نمی‌کنند. پیوند سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی نشان می‌دهد که این منبع می‌تواند هم عملکرد کاری و هم تجربه مثبت فرد از زندگی و اشتغال را ارتقا دهد (Youssef-Morgan & Luthans, 2015). همچنین، ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی، از جمله خودمختاری، شایستگی و ارتباط، با انگیزش و بهزیستی رابطه دارد و می‌تواند بستر مناسبی برای شکل‌گیری منابع روان‌شناختی مثبت فراهم آورد (Tang et al., 2020). در میان کارکنان نیز سرمایه روان‌شناختی در کنار ارضای نیازهای اساسی، می‌تواند به بهزیستی روان‌شناختی بیشتر منجر شود (Mahmoudi & Sajadinejad, 2022). از این منظر، مدیر مدرسه‌ای که احساس شایستگی، اختیار، تعلق و حمایت دارد، احتمالاً در برابر فشارهای شغلی مقاوم‌تر است و توان بیشتری برای انتقال نگرش مثبت به معلمان و دانش‌آموزان خواهد داشت.

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که سرمایه روان‌شناختی با مجموعه وسیعی از پیامدهای مطلوب سازمانی پیوند دارد. در محیط‌های حرفه‌ای، سرمایه روان‌شناختی بالاتر می‌تواند دلبستگی شغلی را افزایش دهد و از شکل‌گیری رفتارهای ناکارآمد بکاهد؛ چنان‌که ارتباط مثبت سرمایه روان‌شناختی و خودارزیابی با دلبستگی شغلی در میان حسابرسان گزارش شده است (Aminpour Hassan Kiadeh et al., 2024). از سوی دیگر، سرمایه روان‌شناختی با تمایل به ترک شغل رابطه منفی دارد و از طریق سازوکارهایی مانند مالکیت روان‌شناختی می‌تواند نگرش کارکنان نسبت به ماندگاری در سازمان را تحت تأثیر قرار دهد (Mirzaei et al., 2023). در میان پرستاران نیز سرمایه روان‌شناختی بیشتر با گرایش خلاقانه بالاتر و فرسودگی شغلی کمتر همراه بوده است (Li et al., 2019). این یافته‌ها برای محیط مدرسه اهمیت ویژه‌ای دارند، زیرا مدیران با سرمایه روان‌شناختی بالاتر احتمالاً فشارهای شغلی را بهتر مدیریت می‌کنند، تعهد بیشتری به اهداف مدرسه نشان می‌دهند و در مواجهه با مسائل آموزشی، راه‌حل‌های خلاقانه‌تری به کار می‌گیرند.

خلاقیت و نوآوری نیز از پیامدهای مهم سرمایه روان‌شناختی به شمار می‌روند. برخورداری از خودکارآمدی، امید و تاب‌آوری، جرئت آزمودن روش‌های تازه و تحمل احتمال شکست را افزایش می‌دهد. در محیط‌های خدماتی، سرمایه روان‌شناختی مثبت با خلاقیت و عملکرد نقشی کارآموزان ارتباط داشته است (Lee & Chu, 2016). در بافت آموزشی ایران نیز سرمایه روان‌شناختی با خلاقیت مدیران زن مدارس رابطه مثبت و معنادار نشان داده است (Haroun Rashidi & Kazemian Moghadam, 2018). افزون بر این، در میان معلمان، سرمایه روان‌شناختی توانسته است رفتار نوآورانه را به‌صورت مستقیم و از طریق افزایش نشاط کاری پیش‌بینی کند (Khosravi et al., 2020). این موضوع نشان می‌دهد مدیری که از منابع روانی مثبت برخوردار است، نه تنها شخصاً عملکرد مؤثرتری دارد، بلکه می‌تواند فضای سازمانی

مساعدری برای تجربه‌ورزی، یادگیری، خلاقیت و نوآوری معلمان ایجاد کند. مطالعه رهبری اصیل و نوآوری نیز نقش سرمایه روان‌شناختی را به‌عنوان سازوکاری مهم در تبدیل رفتارهای مثبت رهبری به نوآوری سازمانی برجسته کرده است (Novitasari et al., 2020).

در سازمان‌های آموزشی، سرمایه روان‌شناختی به‌شدت با شرایط محیطی و کیفیت روابط سازمانی پیوند دارد. جو سازمانی مثبت، اعتماد، ارتباطات سازنده، عدالت، مشارکت و فرصت‌های یادگیری می‌توانند منابع روانی کارکنان را تقویت کنند. بررسی اثر جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی معلمان نشان داده است که سرمایه روان‌شناختی در این رابطه نقش میانجی دارد؛ به این معنا که جو مطلوب از طریق افزایش امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری، مشارکت معلمان در یادگیری روزمره محل کار را تسهیل می‌کند (Aslani et al., 2023). بنابراین، سرمایه روان‌شناختی را نمی‌توان صرفاً ویژگی درونی و مستقل از بافت دانست، بلکه این سازه در تعامل میان ویژگی‌های فردی، سبک مدیریت، حمایت سازمانی و فرصت‌های رشد شکل می‌گیرد. آموزش سرمایه روان‌شناختی به مدیران نیز می‌تواند پیامدهای خود را به کارکنان منتقل کند؛ به‌گونه‌ای که آموزش این ظرفیت‌ها در مدیران با افزایش اشتیاق شغلی کارکنان همراه گزارش شده است (Ghaneinia et al., 2015).

این اثر سرایتی نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی مدیران می‌تواند بخشی از سرمایه روان‌شناختی جمعی مدرسه را شکل دهد. سرمایه روان‌شناختی همچنین با یادگیری، پیشرفت و پیامدهای تحصیلی ارتباط دارد. خودکارآمدی باعث می‌شود فرد توانایی خود را برای انجام تکالیف دشوار باور کند؛ امید او را برای پیگیری هدف و یافتن مسیرهای جایگزین توانمند می‌سازد؛ خوش‌بینی انتظار نتایج مطلوب را تقویت می‌کند؛ و تاب‌آوری امکان ادامه تلاش پس از شکست را فراهم می‌آورد. در دانشجویان، چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی با انگیزش پیشرفت رابطه مثبت داشته‌اند (Saadat et al., 2019). مرور نظام‌مند پژوهش‌های دانشگاهی نیز نشان داده است که سرمایه روان‌شناختی با عملکرد تحصیلی، مشارکت، سازگاری، انگیزش درونی، کاهش استرس و کاهش فرسودگی مرتبط است (Li & Che Hassan, 2023). در سطح مدارس، تجارب زیسته مدیران نشان داده است که توانمندسازی یادگیری از طریق ارتقای مهارت‌های فردی، ایجاد جو حمایتی، بهبود کیفیت تعامل و مشارکت دادن دانش‌آموزان می‌تواند سرمایه روان‌شناختی آنان را پرورش دهد (Mahmoudalilou et al., 2023). بنابراین، مدیر مدرسه هم به سرمایه روان‌شناختی برای ایفای نقش خود نیاز دارد و هم یکی از عوامل اصلی در توسعه این سرمایه در معلمان و دانش‌آموزان است.

شواهد مداخله‌ای نیز نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی قابلیت‌ی توسعه‌پذیر است و می‌توان آن را از طریق برنامه‌های هدفمند ارتقا داد. فراتحلیل مداخلات کنترل‌شده نشان داده است که برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی می‌توانند سرمایه روان‌شناختی را به‌طور معناداری افزایش دهند. هرچند اثربخشی آن‌ها به طراحی مداخله، ویژگی‌های نمونه و نحوه اجرا وابسته است (Lupsa et al., 2020). واقعیت‌درمانی نیز در افزایش سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن و کاهش احساس تنهایی نوجوانان مؤثر گزارش شده است (Gholamali Lavasani et al., 2024). اهمیت این یافته زمانی روشن‌تر می‌شود که تنهایی به‌عنوان تجربه‌ای چندبعدی و مرتبط با احساس گسست، فقدان ارتباط معنادار و آسیب‌پذیری روانی در دوره نوجوانی شناخته می‌شود (Verity et al., 2022). در نتیجه، مداخلاتی که خودکارآمدی، امید، ارتباط اجتماعی و نگرش مثبت را تقویت می‌کنند، می‌توانند هم سرمایه روان‌شناختی و هم سازگاری اجتماعی و عاطفی را بهبود بخشند.

عوامل جسمانی، اجتماعی و خودتنظیمی نیز در شکل‌گیری سرمایه روان‌شناختی نقش دارند. پژوهش درباره ورزش بدنی در دانشجویان نشان داده است که فعالیت بدنی می‌تواند به‌طور مستقیم و نیز با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک‌شده و خودکنترلی، سرمایه روان‌شناختی را افزایش دهد (Lin et al., 2025). این نتیجه بیانگر آن است که سرمایه روان‌شناختی از سبک زندگی، کیفیت روابط و توانایی تنظیم رفتار نیز تأثیر می‌پذیرد. در محیط مدرسه، مدیرانی که از حمایت همکاران و مقام‌های بالادستی برخوردارند، سبک زندگی متعادل‌تری دارند و می‌توانند هیجان‌ها و رفتارهای خود را مدیریت کنند، احتمالاً ظرفیت بیشتری برای حفظ انگیزه و تاب‌آوری خواهند داشت. از سوی دیگر، هوش هیجانی به مدیر کمک می‌کند هیجان‌های خود و دیگران را تشخیص دهد، آن‌ها را تنظیم کند و در تعاملات بین‌فردی تصمیم‌های سازگارانه‌تری بگیرد. مرور نظام‌مند مطالعات محل کار نشان داده است که هوش هیجانی و سرمایه روان‌شناختی ارتباط مثبتی دارند و تعامل

آن‌ها می‌تواند عملکرد، رضایت شغلی و بهزیستی کارکنان را تقویت کند (Tjimu et al., 2025). بنابراین، عوامل هیجانی، اجتماعی و رفتاری باید در کنار عوامل شناختی در تحلیل سرمایه روان‌شناختی مدیران مورد توجه قرار گیرند.

با وجود آنکه سرمایه روان‌شناختی معمولاً با چهار مؤلفه اصلی تعریف می‌شود، عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و توسعه آن گسترده‌تر از این مؤلفه‌ها هستند. دانش و شایستگی حرفه‌ای می‌تواند خودکارآمدی را افزایش دهند؛ هدف‌گذاری و دسترسی به مسیرهای جایگزین امید را تقویت کنند؛ تجارب موفقیت و تفسیر واقع‌بینانه رویدادها خوش‌بینی را شکل دهند؛ و حمایت اجتماعی، سلامت روانی و انعطاف‌پذیری به تاب‌آوری کمک کنند. همچنین، روابط همکارانه، اخلاق حرفه‌ای، معنویت، ویژگی‌های شخصیتی، محیط خانواده، جو سازمانی، حمایت مدیریتی، کیفیت زندگی، رضایت شغلی، خودتنظیمی و نگرش فرد به خود ممکن است در سطوح مختلف بر سرمایه روان‌شناختی اثر بگذارند. با این حال، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود بر پیامدهای سرمایه روان‌شناختی یا اثربخشی مداخلات متمرکز بوده و کمتر به شناسایی جامع پیشایندهای آن در مدیران مدارس پرداخته است. ادبیات رفتار سازمانی مثبت نیز بر ضرورت توجه هم‌زمان به ظرفیت‌های فردی و شرایط سازمانی برای ایجاد عملکرد پایدار تأکید دارد (Luthans & Youssef, 2007). به همین دلیل، بررسی زمینه‌مند عوامل مؤثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران می‌تواند تصویری فراتر از سنجش صرف چهار مؤلفه اصلی ارائه دهد.

از سوی دیگر، اهمیت هر عامل ممکن است متناسب با فرهنگ، ساختار نظام آموزشی، ویژگی‌های محلی و شرایط اجتماعی تغییر کند. برای نمونه، در برخی بافت‌ها دانش سازمانی و توسعه حرفه‌ای ممکن است در اولویت باشد، در حالی که در بافت‌های دیگر حمایت سازمانی، معنویت، روابط اجتماعی یا سلامت روانی نقش برجسته‌تری ایفا کند. رویکردهای صرفاً کمی که از ابزارهای ازپیش‌تعیین‌شده استفاده می‌کنند، ممکن است برخی عوامل بومی و تجربه‌شده مدیران را نادیده بگیرند. در مقابل، بهره‌گیری از رویکرد آمیخته اکتشافی این امکان را فراهم می‌کند که ابتدا از طریق داده‌های کیفی، عوامل و مقوله‌های متناسب با بافت شناسایی شوند و سپس اهمیت نسبی آن‌ها در مرحله کمی تعیین گردد. چنین رویکردی با ماهیت چندبعدی سرمایه روان‌شناختی سازگارتر است و می‌تواند مبنای دقیق‌تری برای سیاست‌گذاری، طراحی آموزش‌های ضمن خدمت و تخصیص منابع فراهم آورد. افزون بر این، از آنجا که مدیران مدارس در نقطه اتصال سیاست‌های آموزشی و فرایندهای روزمره مدرسه قرار دارند، ارتقای سرمایه روان‌شناختی آنان می‌تواند آثار چندسطحی بر کیفیت رهبری، انگیزش معلمان، جو مدرسه، یادگیری دانش‌آموزان و اثربخشی سازمانی داشته باشد.

با توجه به جایگاه راهبردی مدیران مدارس، توسعه سرمایه روان‌شناختی آنان نباید به توصیه‌های کلی درباره مثبت‌اندیشی محدود شود، بلکه لازم است بر پایه شناسایی نظام‌مند منابع واقعی تقویت‌کننده یا تضعیف‌کننده این سرمایه صورت گیرد. نتایج چنین مطالعه‌ای می‌تواند به مدیران آموزش و پرورش کمک کند تا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را بر اساس اولویت‌های واقعی طراحی کنند، زمینه‌های یادگیری و تسهیم دانش را گسترش دهند، حمایت‌های روانی و سازمانی را تقویت کنند، روابط حرفه‌ای و اخلاق سازمانی را بهبود بخشند و مداخلات متناسب با نیازهای مدیران ارائه دهند. سرمایه روان‌شناختی زمانی به مزیت پایدار برای مدرسه تبدیل می‌شود که در پیوند با ساختارها، روابط، ارزش‌ها و فرصت‌های رشد سازمانی قرار گیرد و مدیر بتواند منابع درونی خود را در محیطی حمایتگر به کار گیرد. از این رو، شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر این سازه، گامی ضروری برای عبور از توصیف وضعیت موجود و حرکت به سوی سیاست‌ها و مداخلات مبتنی بر شواهد است. هدف پژوهش حاضر، شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس متوسطه شهرستان آبدانان بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از جهت هدف کاربردی و توسعه‌ای است. زیرا هدف اصلی این پژوهش شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس متوسطه شهرستان آبدانان است. علاوه بر این، نوع پژوهش از نظر گردآوری داده‌ها، توصیفی-تحلیلی است، زیرا شامل مجموعه

روش‌هایی است که هدف آن توصیف و تحلیل داده‌های گردآوری شده در خصوص موضوع پژوهش یعنی شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران است.

پژوهش حاضر از نوع روش آمیخته با طرح اکتشافی متوالی (کیفی - کمی) خواهد بود. در فاز کیفی با روش تحلیل مضمون و تکنیک مصاحبه نیمه ساخت یافته با تعدادی از صاحب‌نظران حوزه مدیریت آموزشی عوامل موثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس متوسطه شناسایی می‌شود و در فاز کمی با روش پیمایش و با ابزار پرسشنامه ساخت یافته (حاصل از فاز اول) به اولویت بندی عوامل پرداخته شده است.

جامعه آماری در بخش کیفی؛ شامل کلیه اعضای هیات علمی در حوزه آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی شهرستان آبدانان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ است. جامعه آماری بخش کمی؛ شامل مدیران بلند پایه و مدیران میانی آموزش و پرورش، مدیران مدارس و معلمان دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در شهرستان آبدانان مشغول به کار هستند. در بخش کیفی روش نمونه‌گیری، به صورت هدفمند^۱ و نظری^۲ بود. در بخش کمی بر اساس تعداد کل کارکنان در جامعه که ۱۵۰ نفر بود بر اساس جدول مورگان تعداد ۱۰۸ نفر انتخاب شد. با توجه به اینکه امکان دارد تعدادی از پرسشنامه‌ها پاسخ داده نشود و یا برگشت داده نشود بر همین اساس ۲۰ درصد به تعداد نمونه اضافه شد و تعداد نمونه را ۱۳۰ نفر انتخاب گردید.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی یعنی اسناد و مدارک و متن مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختار یافته از روش تحلیل محتوا (شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی)، استفاده خواهد شد. در بخش کمی پژوهش، به منظور تحلیل از آزمون فرید من برای اولویت بندی عوامل استفاده شده است.

یافته‌ها

در این بخش به تحلیل مشخصات جمعیت شناختی پاسخ دهندگان در بخش کیفی پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۱. جنسیت پاسخگویان

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۱۰	۳۳
زن	۲۰	۶۷
جمع	۳۰	۱۰۰

بر اساس برونداد جدول شماره (۱) در مرحله کیفی پژوهش جنسیت ۳۳ درصد پاسخگویان مرد و ۶۷ درصد زن بوده است.

جدول ۲. سطح علمی پاسخگویان

سطح علمی	فراوانی	درصد
دانشیاری	۱۰	۳۳
استادیاری	۱۴	۴۷
استادی	۶	۲۰
جمع	۳۰	۱۰۰

بر اساس برونداد جدول شماره (۲) در مرحله کیفی پژوهش سطح علمی پاسخگویان ۳۳ درصد دانشیار، ۴۷ درصد استادیار و ۲۰ درصد استاد هستند.

^۱ Purposive

^۲ Theoretical

جدول ۳. سن پاسخگویان (سال)

سن	فراوانی	درصد
زیر ۳۰	۳	۱۰
۳-۳۵	۴	۱۳
۳-۴۰	۱۰	۳۴
بالتر از ۴۱	۱۳	۴۳
جمع	۳۰	۱۰۰

بر اساس برونداد جدول شماره (۳) در مرحله کیفی پژوهش سن پاسخگویان؛ ۱۰ درصد زیر سی سال، ۱۳ درصد بین ۳۱ تا ۳۵ سال، ۳۴ درصد بین ۳۶ تا ۴۰ سال و ۴۳ درصد بیشتر از ۴۱ سال سن داشتند.

پاسخ سؤال اول: در این بخش برای پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر «ابعاد و یا عوامل موثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس آبدانان کدامند؟» به تحلیل نتایج تحلیل مصاحبه‌ها در مرحله کیفی پژوهش پرداخته شده است. خروجی تحلیل داده‌ها و اطلاعات کیفی در سه مرحله (شناسایی گزاره‌ها، شناسایی مقوله‌های فرعی و شناسایی مقوله‌های اصلی) در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. تحلیل مصاحبه‌ها و داده‌های کیفی (گزاره، مقوله فرعی و مقوله‌های اصلی)

مقوله اصلی	مقوله فرعی	گزاره
دانش سازمانی	به روز رسانی دانش	به روز کردن دانش بهبود دانش سازمانی یکپارچه کردن دانش ارتقای دانش فنی بکارگرفتن دانش فنی آموزش منظم دوره‌های آموزشی برای کارکنان آموزش ضمن خدمت
	اشتراک دانش	انتقال دانش میان یکدیگر تسهیم دانش فنی اشتراک دانش تشکیل تیم‌های آموزشی تشریک مساعی فعالیت‌های مشترک
تدین	اعتقادات مذهبی	اعتقادات مذهبی جهت‌گیری مذهبی مدیران نگرش‌های مذهبی معنویت محیط کاری
	عمل به واجبات دینی	دینداری عمل به باورهای دینی هوش معنوی مدیران
	توکل	توکل به خدا اعتماد به خدا
	شکرگذاری	۱. شکر نعمت‌های خدا
روابط با همکاران	ارتقای روابط با همکاران	ارتقای تعامل حفظ تعامل نگهداشت سطح تعامل با دیگر همکاران بهبود تعامل

تعامل سازنده		
مهارت ارتباط	روابط مطلوب با دیگر همکاران روابط عمومی مدیران مهارت‌های اجتماعی بهبود ارتباطات با دیگر کارکنان الگوهای ارتباطی	
کیفیت روابط با همکاران	کیفیت ارتباطات کیفیت تعامل سازگاری با همکاران	
اعتمادسازی	جلب اعتماد همکاران اعتماد کارکنان به مدیریت	
شخصیت	برون گرایی/درون گرایی خونگرمی خوش صحبتی	
وظیفه شناسی	اهمیت به وظایف مسئولیت پذیری	
صفات شخصیتی	اعتماد به نفس کمال گرایی	
اخلاقیات	اخلاقیات فردی هوش اخلاقی مدیران اخلاق محوری	
رهبری اخلاقی	رهبری اخلاقی مدیران بالادستی انجام فعالیت‌های آر اندی اهمیت قائل شدن برای تحقیق و توسعه استقبال از تحقیق و توسعه	تحقیق و توسعه
نگرش به تحقیق/توسعه	اهمیت به پژوهش‌های سازمانی نگرش به تحقیقات سازمانی	
تنظیم هیجانات	تنظیم هیجان تنظیم شناختی هیجان هوش هیجانی تحمل پریشانی هیجانی هیجانات مثبت و منفی	
بلوغ هیجانات	رشد عاطفی مدیران سازگاری عاطفی بلوغ عاطفی	
بهبودی روان	تحمل پریشانی اضطراب اجتماعی اضطراب مدیران تکانشگری مدیران	اضطراب
استرس	استرس مدیران تنیدگی مدیران راهبرد کنار آمدن با تنیدگی راهبردهای مقابله با استرس سبک‌های مقابله ای	
نشاط	شادکامی مدیران نشاط سازمانی مدیران	
سلامت روانی	سلامت روان بهبودی روان شناختی مدیران بهبودی ذهنی مدیران	
پروتکل‌های روان‌شناختی	مداخله‌های روان‌شناختی	

آموزش‌های روان‌شناختی		
انعطاف پذیری	انعطاف پذیری شناختی	
	انعطاف پذیری روانی	
	انعطاف پذیری روان‌شناختی	
حمایت	حمایت اجتماعی	حمایت دوستان حمایت اطرافیان
	حمایت سازمانی	حمایت سازمانی ادراک شده
محیط	حمایت مدیریتی	حمایت از مدیران تشویق مدیران فعال بها دادن به مدیران در نظر گرفتن تشویقی برای مدیران تسهیلات رفاهی برای مدیران تسهیلات آموزشی برای مدیران نگرش مثبت به عملکرد مدیران نبود تبعیض
	محیط خانواده	شرایط خانوادگی جو خانوادگی
	محیط سازمان	ویژگی‌های محیط کاری محیط شغلی جو شغلی
	کیفیت زندگی	مهارت‌های زندگی سبک زندگی
	رضایت از زندگی	معنای زندگی هدف دار بودن
	رضایت شغلی	درگیری شغلی داشتن رضایت از شغل خود احترام به جلب رضایت بقیه
	انگیزش پیشرفت	جهت گیری انگیزشی اهداف پیشرفت جهت گیری‌های انگیزشی تمایل به پیشرفت
	اعتماد به نفس	عزت نفس مدیران اعتماد به نفس مدیران
		فراشناخت
	خودشفقتی	خوددلسوزی شفقت خود
خودتنظیمی		راهبردهای خودتنظیمی راهبردهای نظم جویی برنامه ریزی و انضباط
مهارت ها		مهارت حل مسئله مهارت حل تعارض کفایت اجتماعی ذهن آگاهی تحمل ابهام

بر اساس برونداد جدول شماره (۴) نتایج تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و اطلاعات؛ منجر به استخراج تعداد ۱۷۴ گزاره، تعداد ۳۹ مقوله فرعی و تعداد ۱۲ مقوله اصلی (عامل) برای شناسایی عوامل موثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران شد و در زیر به توضیح عوامل اصلی ۱۲ گانه موثر بر آنها پرداخته می‌شود.

(۱) در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) دانش سازمانی با مولفه‌های (۱) به روز کردن دانش (بهبود دانش سازمانی، یکپارچه کردن دانش، ارتقای دانش فنی، بکارگرفتن دانش فنی، آموزش منظم، دوره‌های آموزشی برای کارکنان، آموزش‌های ضمن خدمت و (۲) اشتراک دانش (انتقال دانش میان یکدیگر و تسهیم دانش فنی، تشکیل تیم‌های آموزشی، تشریک مساعی و فعالیت‌های مشترک) استخراج شده است.

(۲) تدین: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) تدین با مولفه‌های (۱) اعتقادات مذهبی (اعتقادات مذهبی، جهت‌گیری مذهبی مدیران، نگرش‌های مذهبی و معنویت محیط کاری، (۲) عمل به واجبات دینی (دینداری، عمل به باورهای دینی و هوش معنوی مدیران)، (۳) توکل (توکل به خدا و اعتماد به خدا)، (۴) شکرگذاری (شکر نعمت‌های خدا) استخراج شده است.

(۳) روابط با همکاران: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) روابط با همکاران با مولفه‌های (۱) ارتقای روابط با همکاران (ارتقای تعامل، حفظ تعامل، نگهداشت سطح تعامل با دیگر همکاران، بهبود تعامل، تعامل سازنده)، (۲) مهارت ارتباط (روابط مطلوب با دیگر همکاران، روابط عمومی با مدیران، مهارت‌های اجتماعی، بهبود ارتباطات با دیگر کارکنان، الگوهای ارتباطی)، (۳) کیفیت روابط با همکاران (کیفیت ارتباطات، کیفیت تعامل و سازگاری با همکاران) و (۴) اعتمادسازی (جلب اعتماد همکاران و اعتماد کارکنان به مدیریت) استخراج شده است.

(۴) شخصیت: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) شخصیت با مولفه‌های (۱) برون‌گرایی، درون‌گرایی (خونگرمی، خوش‌صحبتی)، (۲) وظیفه‌شناسی (مسئولیت‌پذیری و اهمیت به وظایف) و (۳) صفات شخصیتی (اعتماد به نفس و کمال‌گرایی) استخراج شده است.

(۵) اخلاقیات: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (بعد) اخلاقیات با مولفه‌های (۱) اخلاقیات فردی (هوش اخلاقی مدیران، اخلاق محوری) و (۲) رهبری اخلاقی استخراج شده است.

(۶) تحقیق و توسعه: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) تحقیق و توسعه با مولفه‌های (۱) فعالیت‌های تحقیق و توسعه (انجام فعالیت‌های آراند دی، اهمیت قائل شدن برای تحقیق و توسعه و استقبال از تحقیق و توسعه) و (۲) نگرش به تحقیق و توسعه (اهمیت به پژوهش‌های سازمانی و نگرش به تحقیقات سازمانی) استخراج شده است.

(۷) هیجانات: در تحلیل اطلاعات و داده‌ها مقوله اصلی (عامل) هیجانات با مولفه‌های (۱) تنظیم هیجانات (تنظیم هیجان، تنظیم شناختی هیجان، هوش هیجانی و تحمل‌پریشانی هیجانی و هیجانات مثبت و منفی) و (۲) بلوغ هیجانات (رشد عاطفی مدیران، سازگاری عاطفی و بلوغ عاطفی) استخراج شده است.

(۸) بهزیستی روانی: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) بهزیستی روانی با مولفه‌های (۱) اضطراب (تحمل‌پریشانی، اضطراب اجتماعی و اضطراب مدیران)، (۲) استرس (تکانش‌گری مدیران، تنیدگی مدیران، استرس مدیران)، (۳) نشاط (شادکامی مدیران و نشاط سازمانی مدیران)، (۴) سلامت روانی (سلامت روان، بهزیستی روان‌شناختی مدیران، بهزیستی ذهنی مدیران) و (۴) پروتکل‌های روان‌شناختی استخراج شده است.

(۹) حمایت: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) حمایت با مولفه‌های (۱) حمایت اجتماعی (حمایت اطرافیان و حمایت دوستان)، (۲) حمایت سازمانی (حمایت از مدیران و حمایت سازمانی ادراک شده) و (۳) حمایت مدیران (تشویق مدیران فعال و بها دادن به مدیران

و در نظر گرفتن تشویقی برای مدیران و تسهیلات رفاهی برای مدیران و تسهیلات آموزشی برای مدیران، نگرش مثبت به عملکرد مدیران و نبود تبعیض) استخراج شده است.

۱۰) محیط: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) محیط با مولفه‌های ۱) محیط خانواده (جو خانوادگی و شرایط خانوادگی) ۲) محیط سازمان (محیط کاری، محیط شغلی و جو شغلی) استخراج شده است.

۱۱) نگاه به زندگی: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) نگاه به زندگی با مولفه‌های ۱) کیفیت زندگی (مهارت‌های زندگی و سبک زندگی)، ۲) رضایت از زندگی (معنای زندگی و هدفدار بودن) ۳) رضایت شغلی (درگیری شغلی، داشتن رضایت از شغل خود، احترام به جلب رضایت بقیه) ۴) انگیزش پیشرفت (جهت‌گیری انگیزشی، اهداف پیشرفت، جهت‌گیری‌های انگیزشی و تمایل به پیشرفت) استخراج شده است.

۱۲) نگاه به خود: در تحلیل اطلاعات، مقوله اصلی (عامل) نگاه به خود با مولفه‌های ۱) اعتماد به نفس (عزت نفس مدیران، اعتماد به نفس مدیران)، ۲) فراشناخت (باورهای فراشناخت، آگاهی فراشناختی و راهبردهای فراشناختی)، ۳) خودشفقتی (خوددلسوزی و شفقت خود)، ۴) خودتنظیمی (راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای نظم‌جویی و انضباط) و ۵) مهارت‌ها (کفایت اجتماعی، مهارت حل مسئله، مهارت حل تعارض، ذهن آگاهی و تحمل ابهام) استخراج شده است.

بنابراین در پاسخ به سؤال اول پژوهش این گونه می‌توان نتیجه‌گیری کرد که عوامل اصلی یا ابعاد موثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس: ۱) دانش سازمانی، ۲) تدین، ۳) روابط با همکاران، ۴) شخصیت، ۵) اخلاقیات، ۶) تحقیق و توسعه، ۷) هیجانات، ۸) بهزیستی روانی، ۹) حمایت، ۱۰) محیط، ۱۱) نگاه به زندگی و ۱۲) نگاه به خود هستند.

پاسخ به سؤال دوم پژوهش: بر مبنای تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته که ماحصل آن شناسایی عوامل و ابعاد سرمایه روان‌شناختی مدیران بود، پرسشنامه‌ای تهیه گردید. این پرسشنامه توسط اعضای نمونه در بخش کمی پژوهش تکمیل شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این بخش برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر «اولویت‌بندی عوامل موثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس آبدانان» به تحلیل نتایج پرسشنامه‌های کمی پرداخته شده است. برای اولویت‌بندی عوامل از آزمون فریدمن استفاده شده است و داده‌ها پیش شرط‌های آزمون را هم دارند؛

پیش شرط اول: داده‌ها رتبه‌ای بودند.

پیش شرط دوم: داده‌ها شامل یک متغیر مستقل و تعداد تکرارها از سه بیشتر بود.

پیش شرط سوم: نمونه‌ها به روش تصادفی ساده جمع‌آوری شده‌اند.

پیش شرط چهارم: افراد حاضر در نمونه‌ها مستقل از هم بودند.

جدول ۵. میزان معنی داری

تعداد	۵۰
خی ۲	۴۰.۹۵
انحراف معیار	۱۱
معنی داری	۰.۰۲۵

برونداد جدول شماره (۵) نشان می‌دهد که میزان معنی داری از ۵ درصد کمتر است. این به معنای تفاوت بین عوامل موثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران است. بنابراین می‌توان آنها را اولویت‌بندی کرد.

جدول ۶. نتایج آزمون فریدمن

عامل	سوالات	۲۵ امین	۵۰ امین	۷۵ امین
تدین	۱	۲.۷۵	۳.۲۵	۳.۷۵
دانش سازمانی	۲	۲.۸۵	۳.۳۰	۳.۹۰
روابط با همکاران	۳	۲.۴۵	۳.۰۵	۳.۸۵
شخصیت	۴	۲.۳۰	۲.۸۰	۳.۷۵
اخلاقیات	۵	۲.۶۰	۲.۹۵	۳.۴۵
تحقیق و توسعه	۶	۲.۳۰	۲.۹۰	۳.۴۰
هیجانات	۷	۲.۲۵	۲.۷۰	۳.۷۰
بهزیستی روانی	۸	۲.۵۵	۳.۱۰	۳.۴۵
حمایت	۹	۲.۱۵	۲.۵۰	۳.۶۰
محیط	۱۰	۲.۳۵	۳.۰۰	۳.۶۰
نگاه به زندگی	۱۱	۲.۱۰	۲.۴۰	۳.۴۰
نگاه به خود	۱۲	۲.۲۰	۲.۶۰	۳.۶۵

بر اساس برونداد جدول شماره (۶) اولویت‌بندی عوامل به این ترتیب از ۱ تا ۱۲ است: دانش سازمانی، تدین، اخلاقیات، بهزیستی روانی، روابط با همکاران، محیط، تحقیق و توسعه، شخصیت، هیجانات، نگاه به خود، حمایت و در آخر نگاه به زندگی بیشترین تاثیر را بر سرمایه روان‌شناختی می‌گذارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس متوسطه شهرستان آبدانان انجام شد. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که عوامل مؤثر بر سرمایه روان‌شناختی مدیران را می‌توان در ۱۲ مقوله اصلی شامل دانش سازمانی، تدین، روابط با همکاران، شخصیت، اخلاقیات، تحقیق و توسعه، هیجانات، بهزیستی روانی، حمایت، محیط، نگاه به زندگی و نگاه به خود طبقه‌بندی کرد. این عوامل از ۳۹ مقوله فرعی و ۱۷۴ گزاره استخراج شدند و نشان دادند که سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس صرفاً به مجموعه‌ای از ویژگی‌های درونی یا صفات فردی محدود نیست، بلکه در تعامل میان منابع شناختی، ارزشی، هیجانی، ارتباطی و محیطی شکل می‌گیرد. نتایج بخش کمی نیز حاکی از آن بود که میان اهمیت عوامل شناسایی‌شده تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس اولویت‌بندی انجام‌شده، دانش سازمانی در رتبه نخست قرار گرفت و پس از آن، به‌ترتیب تدین، اخلاقیات، بهزیستی روانی، روابط با همکاران، محیط، تحقیق و توسعه، شخصیت، هیجانات، نگاه به خود، حمایت و نگاه به زندگی قرار داشتند. بنابراین، یافته‌ها از ماهیت چندبعدی، زمینه‌مند و توسعه‌پذیر سرمایه روان‌شناختی مدیران حمایت می‌کنند.

قرار گرفتن دانش سازمانی در رتبه نخست را می‌توان بر مبنای نقش دانش، شایستگی حرفه‌ای و یادگیری مستمر در تقویت خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری مدیران تبیین کرد. مدیرانی که از دانش تخصصی و سازمانی به‌روز برخوردارند، ساختارها، مقررات، فرایندهای آموزشی و شیوه‌های حل مسائل مدرسه را بهتر می‌شناسند و در نتیجه، هنگام مواجهه با وظایف پیچیده احساس کنترل و کفایت بیشتری دارند. به‌روزرسانی دانش، یکپارچه‌سازی اطلاعات، ارتقای دانش فنی، آموزش ضمن خدمت، اشتراک تجربه‌ها و تشکیل تیم‌های یادگیری، احتمال اتخاذ تصمیم‌های دقیق و سازگارانه را افزایش می‌دهد. این فرایند مستقیماً با خودکارآمدی مدیر ارتباط دارد؛ زیرا تجربه تسلط و برخورداری از منابع دانشی، اعتماد فرد به توانایی انجام وظایف دشوار را تقویت می‌کند. تعریف سرمایه روان‌شناختی نیز بر اعتماد فرد به توانایی خود برای موفقیت در وظایف چالش‌برانگیز، پایداری در مسیر اهداف و بازایی پس از دشواری‌ها تأکید دارد (Luthans et al., 2017).

همچنین، دانش سازمانی امکان شناسایی مسیرهای جایگزین را فراهم می‌کند و از این طریق مؤلفه امید را ارتقا می‌دهد. اهمیت توسعه حرفه‌ای و تبدیل آموزش به تغییرات واقعی در عملکرد نیز در پژوهش‌های حوزه آموزش مورد تأکید قرار گرفته است (Borg, 2018). افزون بر این، حمایت‌های چندسطحی در توسعه حرفه‌ای می‌توانند مهارت‌های مدیران و کارکنان آموزشی را متناسب با نیازهای آنان ارتقا دهند و ظرفیت مواجهه مؤثر با مسائل مدرسه را افزایش دهند (Grasley-Boy et al., 2019).

یافته مربوط به اهمیت دانش سازمانی با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که سرمایه روان‌شناختی را با یادگیری، نوآوری و عملکرد حرفه‌ای مرتبط دانسته‌اند. اصلانی و همکاران نشان دادند که جو سازمانی از طریق سرمایه روان‌شناختی بر یادگیری غیررسمی معلمان در محیط کار اثر می‌گذارد؛ بنابراین، میان یادگیری سازمانی و منابع روان‌شناختی مثبت رابطه‌ای متقابل وجود دارد (Aslani et al., 2023). از یک سو، سرمایه روان‌شناختی افراد را برای مشارکت در یادگیری و تجربه‌های جدید آماده می‌کند و از سوی دیگر، کسب دانش و تجربه موفقیت‌آمیز، خودکارآمدی و امید آنان را افزایش می‌دهد. پژوهش محمودعلیلو و همکاران نیز نشان داد که توانمندسازی یادگیری، از طریق ارتقای مهارت‌ها، افزایش آگاهی، ایجاد جو حمایتی و فراهم کردن فرصت مشارکت، زمینه توسعه سرمایه روان‌شناختی را فراهم می‌سازد (Mahmoudalilou et al., 2023). همچنین، در مطالعات آموزشی و دانشگاهی، سرمایه روان‌شناختی با عملکرد، مشارکت، سازگاری، انگیزش درونی و کاهش فرسودگی مرتبط بوده است (Li & Che Hassan, 2023). بر این اساس، دانش سازمانی را می‌توان یکی از مهم‌ترین منابع پایه‌ای دانست که مدیر را برای تجربه تسلط، تصمیم‌گیری مؤثر، حل مسئله و مدیریت تغییر آماده می‌کند.

تدین به‌عنوان دومین عامل مهم شناسایی شد. این یافته نشان می‌دهد که باورهای دینی، جهت‌گیری معنوی، عمل به ارزش‌های مذهبی، توکل و شکرگزاری می‌توانند برای مدیران مدارس نقش یک منبع روان‌شناختی و معنابخش را ایفا کنند. تدین ممکن است از طریق ایجاد معنا، انسجام شناختی، امید به آینده و احساس برخورداری از پشتوانه معنوی، واکنش فرد به فشارها و ناکامی‌ها را تعدیل کند. مدیری که رویدادهای دشوار را در چارچوبی معنادار تفسیر می‌کند، ممکن است در برابر شکست‌ها پایداری بیشتری نشان دهد و احساس ناامیدی کمتری تجربه کند. این سازوکار با مفهوم امید و خوش‌بینی در سرمایه روان‌شناختی هماهنگ است؛ زیرا امید بر پایداری هدف‌مدار و شناسایی مسیرهای دستیابی به هدف و خوش‌بینی بر تفسیر سازنده رویدادها تأکید دارد (Luthans & Avolio, 2007). افزون بر این، شکرگزاری می‌تواند توجه فرد را از کمبودها به منابع موجود معطوف سازد و توکل نیز اضطراب ناشی از کنترل‌ناپذیری برخی موقعیت‌ها را کاهش دهد. رابطه میان ارضای نیازهای اساسی، انگیزش و بهزیستی نیز نشان می‌دهد که تجربه معنا، ارتباط و انسجام درونی می‌تواند بستر رشد منابع روان‌شناختی مثبت باشد (Tang et al., 2020).

اخلاقیات در رتبه سوم قرار گرفت و شامل اخلاق فردی، هوش اخلاقی، اخلاق‌محوری و رهبری اخلاقی بود. این یافته را می‌توان با نقش اخلاق در ایجاد انسجام درونی، اعتماد بین‌فردی و پیش‌بینی‌پذیری محیط سازمانی توضیح داد. مدیر اخلاق‌مدار تصمیم‌های خود را بر اصول روشن، عدالت، مسئولیت‌پذیری و احترام به دیگران استوار می‌کند. هماهنگی میان ارزش‌ها و رفتار می‌تواند تعارض درونی را کاهش دهد و احساس هویت حرفه‌ای و کفایت را افزایش دهد. از سوی دیگر، رهبری اخلاقی موجب شکل‌گیری اعتماد معلمان و کارکنان می‌شود و این اعتماد، حمایت اجتماعی و همکاری را تقویت می‌کند. پژوهش‌های رفتار سازمانی مثبت نشان داده‌اند که منابع روان‌شناختی کارکنان در خلأ شکل نمی‌گیرند، بلکه تحت تأثیر شیوه‌های رهبری و کیفیت محیط سازمانی قرار دارند (Luthans, 2002). همچنین، ارتباط رهبری اصیل، سرمایه روان‌شناختی و نوآوری نشان می‌دهد که رفتارهای شفاف، ارزش‌محور و اعتمادآفرین رهبران می‌تواند منابع روان‌شناختی اعضای سازمان را فعال کند (Novitasari et al., 2020). بنابراین، اخلاقیات نه‌فقط یک ارزش هنجاری، بلکه منبعی برای ثبات روانی مدیر و تقویت سرمایه اجتماعی مدرسه محسوب می‌شود.

بهزیستی روانی در رتبه چهارم قرار گرفت. این عامل شامل مدیریت اضطراب و استرس، نشاط، سلامت روانی، بهزیستی ذهنی و استفاده از مداخلات روان‌شناختی بود. سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی رابطه‌ای دوسویه دارند؛ از یک سو، امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی به

فرد کمک می‌کنند فشارهای شغلی را بهتر مدیریت کند و از سوی دیگر، برخورداری از سلامت روانی و هیجان‌های مثبت، ظرفیت استفاده از این منابع را افزایش می‌دهد. یوسف‌مورگان و لوتانز نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی ارتباط دارد و می‌تواند به بهبود تجربه فرد از زندگی و کار کمک کند (Youssef-Morgan & Luthans, 2015). همچنین، نقش سرمایه روان‌شناختی و ارضای نیازهای بنیادین در بهزیستی روان‌شناختی کارکنان تأیید شده است (Mahmoudi & Sajadinejad, 2022). مدیرانی که از اضطراب و استرس شدید رنج می‌برند، ممکن است منابع شناختی خود را بیشتر صرف کنترل نگرانی‌ها کنند و در نتیجه، توان کمتری برای تصمیم‌گیری، تنظیم روابط و حل مسائل پیچیده داشته باشند. در مقابل، نشاط و سلامت روانی، انعطاف شناختی و توان تحمل فشار را افزایش می‌دهد. اثربخشی مداخلات کنترل‌شده در ارتقای سرمایه روان‌شناختی نیز نشان داده است که این ظرفیت‌ها با آموزش و مداخله قابل تقویت هستند (Lupsa et al., 2020). علاوه بر این، واقعیت‌درمانی توانسته است سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن را افزایش دهد و هم‌زمان احساس تنهایی را کاهش دهد (Gholamali Lavasani et al., 2024).

روابط با همکاران در رتبه پنجم قرار داشت و مؤلفه‌هایی مانند تعامل سازنده، مهارت‌های ارتباطی، کیفیت روابط، سازگاری و اعتمادسازی را در بر می‌گرفت. مدیر مدرسه برای اجرای برنامه‌ها، حل تعارض‌ها و ایجاد هماهنگی به همکاری معلمان و کارکنان وابسته است. روابط مطلوب می‌تواند حمایت عاطفی و اطلاعاتی فراهم کند، احساس تعلق را افزایش دهد و فشار روانی ناشی از مسئولیت‌های مدیریتی را کاهش دهد. از منظر سرمایه روان‌شناختی، حمایت و بازخورد مثبت همکاران موجب تقویت خودکارآمدی می‌شود و اعتماد متقابل، امکان پیگیری اهداف دشوار را افزایش می‌دهد. یافته‌های جدید نیز نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند در توسعه سرمایه روان‌شناختی نقش میانجی داشته باشد (Lin et al., 2025). نقش الگویی رهبران و مربیان آموزشی نیز نشان می‌دهد که رفتار، ارتباط و شیوه مواجهه آنان با مسائل می‌تواند بر نگرش‌ها و عملکرد دیگر اعضای محیط آموزشی اثر بگذارد (Lunenberg et al., 2007). همچنین، مرور پژوهش‌های هوش هیجانی و سرمایه روان‌شناختی نشان داده است که توانایی شناخت و مدیریت هیجان‌ها با بهبود روابط کاری، عملکرد و بهزیستی همراه است (Tjimuku et al., 2025). بنابراین، روابط همکارانه محیطی ایجاد می‌کند که در آن مدیران می‌توانند منابع خود را به اشتراک بگذارند، بازخورد دریافت کنند و در موقعیت‌های دشوار احساس تنهایی نکنند.

محیط در رتبه ششم قرار گرفت و شامل محیط خانواده و محیط سازمان بود. این نتیجه تأکید می‌کند که عملکرد روان‌شناختی مدیر از سایر حوزه‌های زندگی او جدا نیست. جو خانوادگی حمایت‌گر می‌تواند فرصت بازیابی پس از فشارهای کاری را فراهم کند، درحالی‌که تعارض‌های خانوادگی ممکن است منابع روانی فرد را کاهش دهد. در سطح سازمانی نیز عدالت، امنیت روانی، امکانات، ساختار ارتباطی و جو شغلی می‌توانند سرمایه روان‌شناختی را تقویت یا تضعیف کنند. یافته اصلانی و همکاران درباره تأثیر جو سازمانی بر یادگیری غیررسمی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی مؤید همین تبیین است (Aslani et al., 2023). همچنین، تنهایی و فقدان ارتباط معنادار می‌تواند احساس گسست و آسیب‌پذیری روانی را افزایش دهد (Verity et al., 2022). از این رو، محیط مساعد نه فقط مانع فشار روانی می‌شود، بلکه فرصت تجربه موفقیت، تعامل، یادگیری و حمایت را نیز فراهم می‌کند.

تحقیق و توسعه در رتبه هفتم قرار گرفت. نگرش مثبت به پژوهش، استقبال از نوآوری و انجام فعالیت‌های توسعه‌ای، مدیر را از اجرای منفعلانه رویه‌ها به حل فعال مسائل هدایت می‌کند. پژوهش‌محوری به مدیر امکان می‌دهد مسائل مدرسه را بر اساس شواهد تحلیل کند، راه‌حل‌های متنوع بیابد و نتایج اقدامات خود را ارزیابی کند. این فرایند با امید و خودکارآمدی ارتباط مستقیم دارد. در مطالعات پیشین، سرمایه روان‌شناختی با خلاقیت و عملکرد نقشی رابطه مثبت داشته است (Lee & Chu, 2016). در میان مدیران زن مدارس نیز سرمایه روان‌شناختی با خلاقیت مرتبط گزارش شده است (Haroun Rashidi & Kazemian Moghadam, 2018). همچنین، سرمایه روان‌شناختی از طریق نشاط کاری، رفتار نوآورانه معلمان را پیش‌بینی کرده است (Khosravi et al., 2020). این یافته‌ها نشان می‌دهند که تحقیق و توسعه هم می‌تواند پیامد سرمایه روان‌شناختی باشد و هم از طریق ایجاد تجربه یادگیری، موفقیت و حل مسئله، آن را تقویت کند.

شخصیت و هیجانات به ترتیب در رتبه‌های هشتم و نهم قرار گرفتند. ویژگی‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، وظیفه‌شناسی، خونگرمی و اعتمادبه‌نفس می‌توانند بر نحوه تفسیر رویدادها و کیفیت واکنش مدیر به فشارها اثر بگذارند. با این حال، رتبه پایین‌تر شخصیت نسبت به دانش، اخلاقیات و بهزیستی نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان سرمایه روان‌شناختی را بیش از آنکه محصول صفات ثابت بدانند، پدیده‌ای متأثر از عوامل قابل آموزش و زمینه‌ای تلقی کرده‌اند. این برداشت با حالت‌مانند و توسعه‌پذیر بودن سرمایه روان‌شناختی سازگار است (Luthans et al., 2014). در همین زمینه، سرمایه روان‌شناختی و خودارزیابی توانسته‌اند دلبستگی شغلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی کنند (Aminpour Hassan, 2024). Kiadeh et al., 2024). تنظیم هیجان، هوش هیجانی، تحمل پریشانی و بلوغ عاطفی نیز مدیر را قادر می‌سازند در موقعیت‌های تعارض‌آمیز، واکنش تکانشی کمتری نشان دهد و ارتباطات سازنده‌تری برقرار کند. ارتباط مثبت هوش هیجانی و سرمایه روان‌شناختی در محیط کار نیز این نتیجه را حمایت می‌کند (Tjimuku et al., 2025).

نگاه به خود، حمایت و نگاه به زندگی سه رتبه پایانی را به خود اختصاص دادند. نگاه به خود شامل اعتمادبه‌نفس، فراشناخت، خودشفقتی، خودتنظیمی، حل مسئله، ذهن‌آگاهی و تحمل ابهام بود. هرچند این عامل در رتبه دهم قرار گرفت، مؤلفه‌های آن به‌صورت بنیادی با خودکارآمدی و تاب‌آوری مرتبط‌اند. ممکن است پاسخ‌دهندگان این مهارت‌ها را در مقایسه با دانش سازمانی و عوامل ارزشی، کمتر فوری یا کمتر قابل مشاهده دانسته باشند. رابطه سرمایه روان‌شناختی با انگیزش پیشرفت نیز نشان می‌دهد که باور فرد به توانایی‌های خود و پیگیری هدف، نقش مهمی در عملکرد دارد (Saadat et al., 2019). حمایت در رتبه یازدهم قرار گرفت، اما این رتبه به معنای بی‌اهمیتی آن نیست؛ زیرا حمایت سازمانی و اجتماعی می‌تواند اثر عوامل دیگر را تسهیل کند. آموزش سرمایه روان‌شناختی مدیران نیز با افزایش اشتیاق شغلی کارکنان همراه بوده است و نشان می‌دهد که منابع مدیران می‌توانند به سطح سازمان منتقل شوند (Ghaneinia et al., 2015). افزون بر این، کاهش سرمایه روان‌شناختی با تمایل بیشتر به ترک شغل ارتباط دارد (Mirzaei et al., 2023) و در میان پرستاران با فرسودگی شغلی بیشتر همراه بوده است (Li et al., 2019). نگاه به زندگی نیز با وجود قرار گرفتن در رتبه آخر، شامل کیفیت زندگی، رضایت شغلی، معنا و انگیزش پیشرفت است و احتمالاً نقش آن بیشتر غیرمستقیم و از طریق بهزیستی، امید و پایداری شغلی ظاهر می‌شود.

در مجموع، نتایج نشان می‌دهد سرمایه روان‌شناختی مدیران مدارس از تعامل منابع فردی و سازمانی پدید می‌آید. دانش سازمانی و تحقیق و توسعه، منابع شناختی و حرفه‌ای را فراهم می‌کنند؛ تدین و اخلاقیات به تجربه معنا و انسجام ارزشی کمک می‌کنند؛ بهزیستی و تنظیم هیجان ظرفیت مقابله با فشار را افزایش می‌دهند؛ روابط، حمایت و محیط منابع اجتماعی و زمینه‌ای را در اختیار مدیر قرار می‌دهند؛ و شخصیت، نگاه به خود و نگاه به زندگی بر نحوه تفسیر و مدیریت تجربه‌ها اثر می‌گذارند. این الگو با دیدگاه رفتار سازمانی مثبت همخوان است که سرمایه روان‌شناختی را مجموعه‌ای قابل‌اندازه‌گیری و قابل توسعه برای بهبود عملکرد و رضایت معرفی می‌کند (Luthans & Youssef, 2007). همچنین، قابلیت سنجش این سازه در گروه‌های حرفه‌ای و بالینی مختلف نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری کاربردی آن است (Cui et al., 2021; Salles & d'Angelo, 2020). بر این اساس، ارتقای سرمایه روان‌شناختی مدیران نیازمند مداخلاتی چندسطحی است و نباید صرفاً به آموزش مثبت‌اندیشی یا تقویت انگیزه فردی تقلیل یابد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، مطالعه در میان مدیران و صاحب‌نظران آموزشی شهرستان آبدانان انجام شد و ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختاری این منطقه ممکن است بر نوع عوامل استخراج‌شده و ترتیب اولویت آن‌ها اثر گذاشته باشد؛ بنابراین، تعمیم نتایج به مدیران مدارس سایر شهرستان‌ها و استان‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، بخش کیفی بر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و بخش کمی بر پرسشنامه خودگزارشی متکی بود و احتمال تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی، ملاحظات سازمانی و برداشت شخصی پاسخ‌دهندگان وجود دارد. سوم، ماهیت مقطعی بخش کمی امکان بررسی تغییرات سرمایه روان‌شناختی مدیران در طول زمان و استنباط روابط علی را محدود کرد. چهارم، اولویت‌بندی عوامل بر پایه ادراک پاسخ‌دهندگان انجام شد و با شاخص‌های عینی

مانند عملکرد مدرسه، رضایت معلمان، فرسودگی مدیران یا پیشرفت دانش‌آموزان مقایسه نشد. افزون بر این، تفاوت‌های احتمالی بر اساس جنسیت، سابقه مدیریت، مقطع تحصیلی، نوع مدرسه و سطح برخورداری مدارس به‌صورت جداگانه تحلیل نشد. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در استان‌ها و بافت‌های فرهنگی و اقتصادی متفاوت تکرار شود تا میزان پایداری ساختار عوامل و ترتیب اولویت آن‌ها بررسی گردد. مطالعات آینده می‌توانند از طرح‌های طولی برای تحلیل تغییرات سرمایه روان‌شناختی مدیران در سال‌های مختلف خدمت و در دوره‌های بحران یا اصلاحات آموزشی استفاده کنند. طراحی و آزمون مدل‌های ساختاری برای بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم دانش سازمانی، اخلاقیات، تدین، حمایت، محیط و بهزیستی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی نیز ضروری است. همچنین، بررسی نقش میانجی یا تعدیل‌کننده متغیرهایی مانند سبک رهبری، تعهد سازمانی، امنیت روان‌شناختی، عدالت سازمانی، هوش هیجانی و سابقه مدیریت می‌تواند سازوکارهای شکل‌گیری سرمایه روان‌شناختی را روشن‌تر سازد. انجام مطالعات مداخله‌ای برای مقایسه اثربخشی آموزش مدیریت دانش، تنظیم هیجان، رهبری اخلاقی، تاب‌آوری و خودشفقتی پیشنهاد می‌شود. استفاده هم‌زمان از داده‌های مدیران، معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و والدین نیز می‌تواند تصویری چندمنبعی و معتبرتر از سرمایه روان‌شناختی مدیران و پیامدهای آن فراهم آورد. پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش شهرستان آبدانان برنامه توسعه سرمایه روان‌شناختی مدیران را بر اساس ترتیب اولویت عوامل شناسایی‌شده طراحی کند و در مرحله نخست، به توسعه دانش سازمانی و حرفه‌ای آنان بپردازد. برگزاری دوره‌های منظم آموزش ضمن خدمت، تشکیل گروه‌های یادگیری مدیران، ایجاد سامانه اشتراک تجربه، راه‌اندازی نشست‌های حل مسئله و دسترسی به منابع علمی و مدیریتی می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد. لازم است اخلاق حرفه‌ای و رهبری اخلاقی در فرایند انتخاب، ارزیابی و آموزش مدیران مورد توجه قرار گیرد و سازوکارهایی برای کاهش تبعیض و تقویت اعتماد سازمانی ایجاد شود. ارائه خدمات مشاوره‌ای محرمانه، آموزش مدیریت استرس و تنظیم هیجان، برنامه‌های ارتقای نشاط و ایجاد تعادل میان کار و زندگی می‌تواند به بهزیستی روانی مدیران کمک کند. همچنین، تقویت ارتباط میان مدیران، تشکیل شبکه‌های حمایت هم‌تایان، قدردانی منصفانه از عملکرد، اعطای مشوق‌های حرفه‌ای و فراهم کردن امکانات رفاهی و آموزشی ضروری است. در نهایت، مدارس باید به محیط‌هایی یادگیرنده، پژوهش‌محور و حمایتگر تبدیل شوند تا مدیران بتوانند امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری خود را در عمل حفظ و توسعه دهند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Schools are among the most influential social institutions for developing human capital, transmitting knowledge, cultivating social values, and preparing students for responsible participation in society. The effectiveness of schools depends not only on curricula, instructional resources, and teachers' competencies, but also on the quality of school leadership. School principals are responsible for coordinating educational activities, managing human resources, responding to institutional expectations, supervising teaching and learning, maintaining relationships with families, and addressing the psychological and organizational needs of staff and students. In this respect, effective schools are characterized by purposeful leadership, coherent organizational processes, constructive relationships, and a capacity for continuous improvement (Nourian & Shahbazi, 2013). Principals also function as professional and behavioral role models whose decisions, attitudes, and interpersonal conduct influence teachers' motivation, students' learning climate, and the wider organizational culture of the school (Lunenberg et al., 2007). Consequently, the psychological capacities of school principals constitute a critical but sometimes overlooked foundation of educational effectiveness.

The contemporary school environment exposes principals to multiple and often competing demands. They must manage administrative pressures, limited resources, changing educational policies, interpersonal conflicts, accountability requirements, technological developments, and the emotional consequences of working with teachers, students, and families. These demands can deplete psychological resources and increase the risk of stress, disengagement, burnout, and ineffective decision-making. Professional development may improve principals' capacity to respond to such challenges, but its effectiveness depends on whether training produces meaningful changes in beliefs, professional behavior, and workplace practice (Borg, 2018). Similarly, multilevel systems of professional support demonstrate that sustained training, feedback, coaching, and contextual assistance can strengthen the ability of educational personnel to manage complex work situations (Grasley-Boy et al., 2019). Therefore, understanding the positive psychological resources that help principals remain effective, adaptive, and motivated is essential for both leadership development and school improvement.

Psychological capital has emerged as one of the central constructs in positive psychology and positive organizational behavior. Positive organizational behavior emphasizes measurable, developable, and manageable psychological capacities that can improve individual and organizational performance (Luthans, 2002). Psychological capital refers to a positive developmental state that is commonly represented by four interrelated dimensions: self-efficacy, hope, optimism, and resilience (Luthans & Avolio, 2007). Self-efficacy reflects confidence in one's ability to mobilize cognitive and behavioral resources to perform difficult tasks successfully. Hope includes goal-directed motivation and the ability to generate alternative pathways toward desired outcomes. Optimism concerns positive but realistic expectations regarding present and future success. Resilience refers to the capacity to recover, adapt, and continue functioning after adversity, failure, or intense pressure (Luthans & Youssef, 2007). Together, these dimensions create a psychological resource that is more powerful than each component considered separately.

A major advantage of psychological capital is its developmental nature. Unlike relatively stable personality traits, psychological capital is considered state-like and therefore capable of improvement through training, experience, goal-setting, feedback, supportive relationships, and organizational interventions. Its association

with performance and satisfaction has been established in organizational research, and its measurement has been refined across diverse occupational contexts (Luthans et al., 2017). The broader conceptualization of positive psychological capital also emphasizes that it can be developed and managed at individual, group, and organizational levels (Luthans et al., 2014). Its applicability has been demonstrated among professional groups such as physiotherapists, indicating that psychological capital can provide a useful framework for understanding work-related psychological resources in demanding service environments (Salles & d'Angelo, 2020). The development of context-specific instruments for populations such as patients with cancer further demonstrates that psychological capital is sufficiently flexible to capture positive coping resources across different conditions and populations (Cui et al., 2021).

Psychological capital is strongly connected with well-being, mental health, and adaptive functioning. Individuals with higher psychological capital are more likely to formulate meaningful goals, persist in the face of obstacles, interpret setbacks as temporary, and use flexible strategies for problem-solving. Psychological capital may therefore enhance both work performance and the subjective quality of occupational life (Youssef-Morgan & Luthans, 2015). The satisfaction of basic psychological needs, including autonomy, competence, and relatedness, is likewise associated with motivation and well-being and may support the development of positive psychological resources (Tang et al., 2020). In organizational settings, psychological capital and the satisfaction of basic needs have been linked to employees' psychological well-being (Mahmoudi & Sajadinejad, 2022). These relationships are particularly important for principals, whose psychological functioning may directly influence decision-making, emotional regulation, staff relations, and the overall climate of the school.

Previous studies have shown that psychological capital is associated with a range of desirable occupational outcomes. It has been positively related to job attachment and self-evaluation and may reduce dysfunctional professional behaviors (Aminpour Hassan Kiadeh et al., 2024). It has also been found to be negatively associated with intention to leave a job and to operate through psychological ownership processes that shape employees' attachment to their organization (Mirzaei et al., 2023). Among nurses, greater psychological capital has been associated with stronger creative tendencies and lower job burnout (Li et al., 2019). These findings suggest that principals with stronger psychological capital may be more likely to remain committed, maintain energy under pressure, and engage in constructive and creative problem-solving.

Creativity and innovation represent particularly relevant outcomes in educational leadership. Principals frequently face ambiguous situations for which routine responses are insufficient. Psychological capital can increase confidence in experimenting with new practices and reduce fear of failure. Positive psychological capital has been associated with creativity and role performance in service-oriented settings (Lee & Chu, 2016). Among female school principals, psychological capital has also shown a positive relationship with creativity (Haroun Rashidi & Kazemian Moghadam, 2018). In teachers, psychological capital has predicted innovative behavior directly and indirectly through work vitality (Khosravi et al., 2020). Authentic leadership has likewise been linked to innovation through the role of psychological capital, indicating that leadership behavior and positive psychological resources operate together in shaping organizational creativity (Novitasari et al., 2020). Thus, psychological capital may help principals create schools that are more adaptive, collaborative, and open to change.

Within educational organizations, psychological capital is influenced by both individual capacities and contextual conditions. Organizational climate, trust, collaboration, and learning opportunities may strengthen employees' hope, efficacy, optimism, and resilience. Organizational climate has been shown to influence teachers' informal workplace learning through the mediating role of psychological capital (Aslani et al., 2023). Similarly, learning empowerment can promote psychological capital by improving skills, increasing awareness, creating supportive learning environments, and encouraging participation (Mahmoudalilou et al.,

2023). Psychological capital has also been related to academic performance, engagement, adjustment, intrinsic motivation, stress reduction, and lower burnout among university students (Li & Che Hassan, 2023). These findings support the view that psychological capital is not merely an internal characteristic but a resource shaped through the interaction between individuals and their educational environments.

Psychological capital is also associated with achievement motivation and developmental outcomes. Self-efficacy, hope, resilience, and optimism have been positively related to students' motivation for achievement (Saadat et al., 2019). Intervention studies further demonstrate that psychological capital can be strengthened. A meta-analysis of controlled interventions confirmed that structured psychological and educational programs can significantly increase psychological capital (Lupsa et al., 2020). Reality therapy has also been effective in increasing psychological capital and reducing loneliness among single-parent adolescent girls (Gholamali Lavasani et al., 2024). The relevance of such findings is reinforced by research showing that loneliness reflects a complex experience of disconnection and unmet relational needs that may weaken psychological adjustment (Verity et al., 2022). These findings suggest that social connection, positive self-perception, and adaptive coping can contribute to the development of psychological capital.

Physical, social, and self-regulatory factors may also play important roles. Physical activity has been found to increase psychological capital both directly and indirectly through perceived social support and self-control (Lin et al., 2025). Emotional intelligence is similarly connected to psychological capital because it supports the recognition, understanding, and regulation of emotions in workplace interactions. A systematic review reported a positive relationship between emotional intelligence and psychological capital and showed that their interaction may improve performance, job satisfaction, and employee well-being (Tjimuku et al., 2025). Moreover, psychological capital training for managers has been associated with increased employee work engagement, indicating that the psychological resources of leaders may transfer to broader organizational outcomes (Ghaneinia et al., 2015). Taken together, these studies suggest that psychological capital among principals may be influenced by professional knowledge, personal values, ethical orientation, emotional competence, social relations, organizational support, environmental conditions, self-regulation, and life orientation.

Despite the increasing body of research on psychological capital, many studies have focused on its outcomes, components, or intervention effects, while fewer have attempted to identify and prioritize its antecedents among school principals within a specific cultural and organizational context. Because the relative importance of these factors may vary according to local values, organizational structures, leadership expectations, and available resources, context-sensitive research is necessary. An exploratory mixed-methods design can reveal locally meaningful dimensions and subsequently determine their relative priority. Accordingly, the present study aimed to identify and prioritize the factors affecting the psychological capital of secondary school principals in Abadan County.

Methods and Materials

This study was applied-developmental in purpose and used an exploratory sequential mixed-methods design. In the qualitative phase, the study population consisted of faculty members and specialists in education and educational management in Abadan County during the 2023–2024 academic year. Participants were selected through purposive and theoretical sampling. Semi-structured interviews were conducted with 30 experts, including 20 women and 10 men. In terms of academic rank, 14 participants were assistant professors, 10 were associate professors, and six were full professors. The interviews continued until sufficient conceptual coverage and theoretical saturation were achieved.

Qualitative data were analyzed through a structured coding process involving open, axial, and selective coding. Statements related to the determinants of principals' psychological capital were identified, compared, grouped, and integrated into subcategories and main categories. The resulting qualitative framework was used to

construct a structured questionnaire for the quantitative phase. The quantitative population included senior and middle-level educational administrators, school principals, and teachers working in primary, lower-secondary, and upper-secondary schools in Abadan County. Although the initial sampling plan considered a larger sample, 50 completed and analyzable questionnaires were included in the final inferential analysis. The Friedman nonparametric test was used to determine whether the identified factors differed significantly in their relative importance and to establish their priority ranking.

Findings

The qualitative analysis produced 174 meaningful statements, which were organized into 39 subcategories and 12 main factors affecting the psychological capital of secondary school principals. The identified main factors were organizational knowledge, religiosity, relationships with colleagues, personality, ethics, research and development, emotions, psychological well-being, support, environment, outlook on life, and self-perception. Organizational knowledge included knowledge updating and knowledge sharing. Its subcomponents involved improving and integrating organizational knowledge, strengthening technical knowledge, using technical expertise, providing regular training, offering in-service courses, transferring knowledge, sharing professional experience, creating educational teams, and encouraging collaborative activities. Religiosity included religious beliefs, religious orientation, workplace spirituality, commitment to religious duties, spiritual intelligence, trust in God, and gratitude. Relationships with colleagues included constructive interaction, communication skills, relationship quality, compatibility, public-relations competence, and trust-building. Personality consisted of warmth, sociability, introversion–extroversion, responsibility, conscientiousness, confidence, and perfectionism. Ethics included personal morality, moral intelligence, ethical orientation, and ethical leadership. Research and development included engagement in research activities, valuing organizational research, supporting research initiatives, and maintaining a positive orientation toward organizational development. The emotions factor covered emotional regulation, cognitive emotion regulation, emotional intelligence, tolerance of emotional distress, positive and negative emotions, emotional growth, emotional adjustment, and emotional maturity. Psychological well-being included anxiety, stress, impulsivity, coping strategies, happiness, organizational vitality, mental health, subjective well-being, and psychological interventions. Support included social support, support from friends and significant others, perceived organizational support, managerial encouragement, recognition, welfare and educational facilities, positive performance appraisal, and the absence of discrimination. Environment included family conditions, family climate, work environment, occupational context, and organizational climate. Outlook on life consisted of quality of life, lifestyle, life meaning, goal-directedness, life satisfaction, job satisfaction, work involvement, and achievement motivation. Self-perception included self-esteem, self-confidence, metacognitive beliefs, metacognitive awareness, self-compassion, self-regulation, planning, discipline, problem-solving, conflict resolution, social competence, mindfulness, and tolerance of ambiguity.

The Friedman test showed a statistically significant difference among the identified factors, with a chi-square value of 40.95 and a significance level of 0.025. This result indicated that the factors did not have equal importance and could be meaningfully prioritized. Organizational knowledge ranked first, followed by religiosity, ethics, psychological well-being, relationships with colleagues, environment, research and development, personality, emotions, self-perception, support, and outlook on life, respectively. Therefore, organizational knowledge was perceived as the most influential factor, whereas outlook on life received the lowest relative ranking among the twelve identified dimensions.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that the psychological capital of school principals is a multidimensional phenomenon that emerges from the interaction of professional, cognitive, ethical, emotional, relational, environmental, and self-regulatory resources. The identification of twelve factors extends the conventional view of psychological

capital beyond its four core components and provides a contextual explanation of the conditions that may strengthen or weaken those components in school leadership.

The first-place ranking of organizational knowledge suggests that principals' confidence, hope, optimism, and resilience depend strongly on their ability to understand educational systems, apply technical knowledge, update professional competencies, and exchange experience with colleagues. Knowledge reduces uncertainty, improves decision quality, and increases the principal's sense of control over complex situations. Knowledge sharing also prevents professional isolation and allows principals to learn from collective experience. Thus, organizational knowledge may operate as a foundational resource that supports all four components of psychological capital.

The high ranking of religiosity and ethics reflects the importance of values, meaning, moral coherence, and spiritual orientation in the studied context. Religiosity may strengthen hope, gratitude, trust, and endurance, particularly when principals encounter circumstances that are not fully under their control. Ethical orientation may also reduce internal conflict, increase professional integrity, and create trust between principals and school personnel. Together, these factors provide an interpretive framework through which principals can understand responsibility, hardship, success, and service.

Psychological well-being and relationships with colleagues also occupied prominent positions. Principals with better mental health are more capable of regulating stress, tolerating ambiguity, and sustaining effective functioning under pressure. Constructive relationships provide emotional, informational, and practical resources and facilitate trust, collaboration, and shared problem-solving. The importance of the organizational and family environment further confirms that psychological capital cannot be treated as a purely internal resource. Supportive climates create opportunities for learning, recovery, participation, and recognition, whereas conflictual or discriminatory environments may deplete positive psychological resources.

Research and development, personality, and emotions occupied intermediate positions. A research-oriented principal is more likely to analyze problems systematically, test alternatives, and use evidence in decision-making. Personality may influence the expression of psychological capital, but its lower ranking suggests that participants regarded developable and contextual factors as more important than relatively stable traits. Emotional regulation and emotional maturity remain essential because principals must manage conflict, pressure, and interpersonal sensitivity; however, emotional resources may exert their influence through broader dimensions such as well-being and relationships.

Self-perception, support, and outlook on life received the lowest relative rankings, but these factors should not be interpreted as unimportant. Self-confidence, metacognition, self-compassion, mindfulness, and problem-solving are closely connected to self-efficacy and resilience. Support may function indirectly by strengthening other resources rather than operating as an isolated determinant. Similarly, outlook on life may influence psychological capital through life meaning, job satisfaction, and achievement motivation. Its last-place ranking indicates lower relative priority rather than absence of effect.

Overall, the results show that interventions designed to strengthen principals' psychological capital should not focus exclusively on motivational training or positive thinking. A comprehensive strategy should combine organizational learning, ethical leadership, psychological well-being, constructive collegial relationships, supportive environments, emotional competence, research orientation, and self-regulation. Educational authorities can use the identified ranking to allocate resources more rationally, beginning with professional knowledge development while simultaneously addressing value-based, psychological, and relational needs. Strengthening these conditions may improve not only principals' personal functioning but also teacher engagement, school climate, innovation, and organizational effectiveness.

References

- Aminpour Hassan Kiadeh, A., Moradzadeh Fard, M., Shokri Cheshmeh Sabzi, A., & Hosseini, S. H. (2024). Psychological capital, self-evaluation, job attachment, and dysfunctional audit behaviors. *Management Accounting and Auditing Knowledge*, 13(4).
- Aslani, F., Malekiha, M., & Heshmatzadeh, A. (2023). The effect of organizational climate on informal workplace learning with the mediating role of teachers' psychological capital. *Psychological Research in Management*(1), 31-53.
- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *Relc Journal*, 49(2), 195-216. <https://doi.org/10.1177/0033688218784371>
- Cui, C. Y., Wang, Y., Zhang, Y., Chen, S., Jiang, N., & Wang, L. (2021). The development and validation of the psychological capital questionnaire for patients with cancer. *BMC Cancer*, 21(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12885-021-08960-9>
- Ghaneinia, M., Forouhar, M., & Jalili, S. (2015). The effect of psychological capital training for managers on increasing employees' work engagement. *Positive Psychology Research*, 1(3), 59-72.
- Gholamali Lavasani, M., Amirian Farsani, E., & Keshavarz Afshar, H. (2024). The effectiveness of reality therapy in increasing psychological capital and its components and reducing loneliness among single-parent adolescent girls. *Clinical Psychology and Counseling Research*, 13(2), 161-176.
- Grasley-Boy, N., Gage, N. A., & MacSuga-Gage, A. S. (2019). Multitiered support for classroom management professional development. *Beyond Behavior*, 28(1), 5-12. <https://doi.org/10.1177/1074295618798028>
- Haroun Rashidi, H., & Kazemian Moghadam, K. (2018). The relationship between psychological capital and creativity among female school principals in Dezful. 8(3), 25-42.
- Khosravi, H., Pourshafei, H., & Taherpour, F. (2020). The role of psychological capital in innovative behavior with the mediation of work vitality among elementary teachers in Birjand. *Initiative and Creativity in Humanities*, 193-216.
- Lee, C. h., & Chu, K. K. (2016). Understanding the effect of positive psychological capital on hospitality interns' creativity for role performance. *International Journal of Organizational Innovation*, 8(4), 213-222. <https://www.proquest.com/openview/9f882603cb236abae66ed498277c71a8/1>
- Li, R., & Che Hassan, N. S. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: A systematic literature review. *Psychology research and behavior management*, 16. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S421549>
- Li, Y., Wu, Q., Li, Y., Chen, L., & Wang, X. (2019). Relationships among psychological capital, creative tendency, and job burnout among Chinese nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 75(12), 3495-3503. <https://doi.org/10.1111/jan.14141>
- Lin, Y., He, M., Zhou, W., Zhang, M., Wang, Q., Chen, Y., Wang, L., & Guo, H. (2025). The relationship between physical exercise and psychological capital in college students: The mediating role of perceived social support and self-control. *BMC public health*, 25, 58. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21856-8>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Lupsa, D., Virga, D., Maricutoiu, L. P., & Rusu, A. (2020). Increasing psychological capital: A preregistered meta-analysis of controlled interventions. *Applied Psychology*, 69(4), 1506-1556. <https://doi.org/10.1111/apps.12219>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 6, 138-146.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2017). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Luthans, K., & Luthans, B. C. (2014). Positive psychological capital.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Mahmoudalilou, P., Talebi, B., & Khadivi, A. (2023). Promoting students' psychological capital through learning empowerment: Lived experiences of school principals. *Research in Educational Systems*, 17(61).
- Mahmoudi, F., & Sajadinejad, M. A.-S. (2022). Employees' psychological well-being: The role of psychological capital and satisfaction of basic needs. *Positive Psychology Research*, 8(3).
- Mirzaei, V., Davoudi, S., Nadi Moghadam, S., & Bahrami, M. (2023). The relationship between psychological capital and intention to leave the job considering the mediating role of preventive and promotive psychological ownership and the moderating role of work experience in nurses. *Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 66(4), 871-878.

- Nourian, M., & Shahbazi, S. (2013). Re-reading the definitions and characteristics of superior schools. *Curriculum and Educational Planning Research Quarterly*, 3(1).
- Novitasari, D., Siswanto, E., Purwanto, A., & Fahmi, K. (2020). Authentic leadership and innovation: What is the role of psychological capital? *International Journal of Social and Management Studies*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v3i5p103>
- Saadat, S., Kord, N., & Jalali, M. (2019). The role of psychological capital (self-efficacy, hope, resilience, and optimism) in students' achievement motivation. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 8, 167-174.
- Salles, F. L. P., & d'Angelo, M. J. (2020). Assessment of psychological capital at work by physiotherapists. *Physiotherapy Research International*, 25(3), e1828. <https://doi.org/10.1002/pri.1828>
- Tang, M., Wang, D., & Guerrien, A. (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: Contributions of self-determination theory. *PsyCh Journal*, 9, 5-33. <https://doi.org/10.1002/pchj.293>
- Tjimuku, M., Atiku, S. O., & Godwin, K. (2025). Emotional intelligence and psychological capital at work: A systematic literature review and directions for future research. *Cogent Social Sciences*, 2443559. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2443559>
- Verity, L., Yang, K., Nowland, R., Shankar, A., Turnbull, M., & Qualter, P. (2022). Loneliness from the adolescent perspective: A qualitative analysis of conversations about loneliness between adolescents and Childline counselors. *Journal of Adolescent Research*, 07435584221111121. <https://doi.org/10.1177/07435584221111121>
- Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2015). Psychological capital and well-being. *Stress and Health*, 31(3), 180-188. <https://doi.org/10.1002/smi.2623>