

Explaining the Effects of Resilience on the Flourishing of School Principals in Khorramabad: Testing the Mediating Role of Trust

Iraj Nikpay 

Associate Professor, Department of Educational Sciences,
Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University,
Khorramabad, Iran. E-mail: nikpay.i@lu.ac.ir

Rezvan Shiri * 

*Corresponding Author .PhD student in Educational
Management, Department of Educational Sciences, Faculty
of Literature and Humanities, Lorestan University,
Khorramabad, Iran. E-mail: srezvanh94@gmail.com*

**Saeed
Farahbakhsh** 

Associate Professor, Department of Educational Sciences,
Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University,
Khorramabad, Iran. E-mail: farahbakhsh.s@lu.ac.ir

ORCID

Iraj Nikpay  <https://orcid.org/0000-0002-5549-8876>
Rezvan Shiri  <https://orcid.org/0000-0001-5638-5171>
Saeed Farahbakhsh  <https://orcid.org/0000-0002-7481-6489>

Abstract (Times New Roman font, 12- with 150-250 words)

This study aimed to investigate the effect of resilience on the professional flourishing of school principals in Khorramabad County, and the mediating role of trust, amidst the increasing challenges within the educational system. Drawing upon psychological capital theory and employing a descriptive-correlational approach using structural equation modeling (SEM), data were collected from a statistical population of 1,252 school principals in Khorramabad. A sample of 297 individuals was estimated using the Krejcie and Morgan table and selected via stratified random sampling. Standardized questionnaires were used for data collection. The results indicated that resilience (including its psychological, social, and spiritual dimensions) has a positive and significant effect on principals' flourishing ($\beta = 0.318$, $p < 0.001$). Furthermore, resilience significantly influences principals' trust in their colleagues ($\beta = 0.491$, $p < 0.001$), and this trust, in turn, positively and significantly affects principals' flourishing ($\beta = 0.305$, $p < 0.001$). More importantly, the mediating role of trust in the relationship between

resilience and principals' flourishing was confirmed ($\beta = 0.150, p < 0.001$). These findings highlight the importance of multi-dimensional resilience in principals and the necessity of strengthening organizational trust as a prerequisite for achieving prosperous and resilient schools, especially within the framework of Iran's Fundamental Transformation Document of Education. This underscores the need for designing integrated empowerment programs.

Keywords: Principals' Resilience, Professional Flourishing, Organizational Trust, Educational Management, Psychological Capital

Cite this Article: Nikpay, I., Shiri, R., Farahbakhsh, S (2024). Explaining the Effects of Resilience on the Flourishing of School Principals in Khorramabad: Testing the Mediating Role of Trust. *Educational Leadership Research*, *?*(?), *?*-*?*. doi: 10

Extended Abstract (between 700 and 1200 words. Line spacing for the text is single)

Introduction

In recent decades, increasing globalization, rapid knowledge development, and the dynamism of information and communication technologies have posed significant challenges for both individuals and organizations, creating environments of unexpected and often unpredictable change. Educational systems, as cornerstones of societal development, are profoundly impacted by these shifts. Within this complex landscape, school principals bear immense responsibility for navigating institutional pressures, resource constraints, and heightened expectations while fostering effective learning environments. The well-being and professional efficacy of principals are therefore critical, not only for their personal fulfillment but also for the overall health and performance of their schools. This study is situated within the context of contemporary challenges facing Iran's educational system, as framed by its Fundamental Transformation Document. It addresses a pivotal question: how can school principals not only endure but truly flourish amidst adversity? Drawing upon Psychological Capital Theory, this research investigates the dynamic interplay between a principal's multi-dimensional resilience, their trust in colleagues, and their experience of professional flourishing. By elucidating this relational mechanism, the

study aims to provide a nuanced understanding of the psychological and social resources that enable sustainable and effective educational leadership.

Research Question(s)

This study was guided by the following research questions:

1. Does resilience (encompassing psychological, social, and spiritual dimensions) have a significant direct effect on the professional flourishing of school principals?
2. Does resilience have a significant direct effect on principals' trust in their colleagues?
3. Does trust in colleagues have a significant direct effect on principals' professional flourishing?
4. Does trust in colleagues mediate the relationship between resilience and the professional flourishing of school principals?

Literature Review

The concept of resilience has emerged as a central construct in understanding how individuals thrive under pressure. Defined broadly as the capacity to adapt effectively to adversity and rebound from setbacks, resilience is increasingly recognized as multi-faceted. As Chen (2023) notes in developing the Principal Resilience Inventory, it encompasses psychological (emotional regulation, self-efficacy), social (supportive networks, collaborative capacity), and spiritual (sense of purpose, value-based perseverance) dimensions. This multi-dimensional view moves beyond mere "bouncing back" to include "bouncing forward," where leaders use challenges as catalysts for growth (Allison, 2012). Simultaneously, the positive psychology movement has foregrounded 'flourishing' as a state of optimal professional and personal functioning, characterized not merely by the absence of distress but by the presence of positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment (Seligman, 2011). In educational leadership, flourishing principals are those who engage purposefully and passionately, fostering environments conducive to collective responsibility for student learning (Cherkowski & Walker, 2016). Theoretical frameworks, particularly Psychological Capital Theory (PsyCap) (Luthans et al., 2006), provide a robust lens

for linking these constructs. PsyCap posits that positive psychological resources like resilience significantly influence work attitudes, behaviors, and performance. Furthermore, the theory emphasizes the importance of positive relational resources. This aligns with organizational trust literature, which identifies trust as a foundational element for collaboration, risk-taking, and a positive school climate (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Trust, defined as a principal's belief in the reliability, integrity, and competence of their colleagues, is hypothesized to be both an outcome of resilient functioning and a catalyst for flourishing. A resilient principal may be more capable of building and maintaining trust, and this trust-laden environment, in turn, fuels the principal's own sense of efficacy, support, and professional vitality. However, while studies have explored parts of this nexus, an integrated model examining the mediating role of trust between multi-dimensional resilience and flourishing, particularly within non-Western contexts like Iran, remains underdeveloped. This study aims to address this gap.

Methodology

This research employed a quantitative, descriptive-correlational design analyzed via Structural Equation Modeling (SEM). The statistical population consisted of all 1,252 school principals in Khorramabad County, Iran, during the 2023-2024 academic year. Using the Krejcie and Morgan table for sample size determination and applying stratified random sampling, a final sample of 297 principals was selected. Data were collected using standardized and validated self-report questionnaires: Resilience: Measured using Chen's (2023) 12-item scale covering psychological, social, and spiritual resilience dimensions. Flourishing: Assessed with the 8-item Flourishing Scale by Diener et al. (2010). Trust: Evaluated using the 26-item Omnibus T-Scale by Hoy (2003), focusing on trust in colleagues. All instruments demonstrated strong psychometric properties. Content validity was established through expert review, and reliability was confirmed with high Cronbach's alpha and composite reliability scores (all > 0.85). Convergent and discriminant validity were assessed using Average

Variance Extracted (AVE) and the Fornell-Larcker criterion, respectively, confirming the measurement model's robustness. Data analysis was conducted using SPSS and Smart-PLS software, with the path coefficients and significance levels evaluated through bootstrapping procedures.

Results

The analysis strongly supported the hypothesized model, which demonstrated excellent fit. All direct effects were confirmed: resilience significantly increased both flourishing ($\beta=0.318$) and trust ($\beta=0.491$), and trust, in turn, enhanced flourishing ($\beta=0.305$). Crucially, trust partially mediated the relationship between resilience and flourishing ($\beta=0.150$), as confirmed by a significant Sobel test. This indicates that trust is a key mechanism through which resilient principals achieve greater professional flourishing.

Conclusion

This study concludes that the professional flourishing of school principals is not solely a product of individual hardiness but is significantly cultivated through the quality of their professional relationships. Multi-dimensional resilience acts as a foundational personal resource that both directly promotes flourishing and indirectly fosters it by enabling the principal to build a climate of trust with colleagues. This trust serves as a critical social resource that amplifies the benefits of resilience, creating a virtuous cycle that enhances the principal's overall well-being and professional effectiveness. The implications for policy and practice are substantial. Leadership development programs for principals should move beyond technical and managerial training to incorporate targeted interventions that build psychological, social, and spiritual resilience. Concurrently, these programs must explicitly focus on developing skills for building and sustaining organizational trust, such as transparent communication, relational integrity, and participatory leadership. For the Iranian context, aligned with the goals of its Fundamental Transformation Document, this suggests that cultivating resilient schools requires first cultivating resilient and trust-building principals. This research is not without limitations. Its cross-sectional design precludes definitive causal conclusions, and its focus on a single county may limit

generalizability. Future research should employ longitudinal designs to trace the development of these constructs over time and explore potential moderators, such as school level or community context. Qualitative inquiries could further illuminate the lived experience of how resilient principals navigate challenges to build trust and achieve a state of flourishing. Despite these limitations, this study provides a validated, integrative model that underscores the inseparable link between the inner strengths of the leader and the relational fabric of the school they lead.



تبیین اثرات تاب‌آوری بر شکوفایی مدیران مدارس شهرستان خرم‌آباد: آزمون نقش میانجی اعتماد

ایرج نیک پی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان،
خرم‌آباد، ایران . رایانامه: nikpay.i@lu.ac.ir

رضوان شیري*

نویسنده مسئول، دانشجوی دکترا مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده
ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه:
srezvanh94@gmail.com

سعید فرح بخش

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان،
خرم‌آباد، ایران. رایانامه: farahbakhsh.s@lu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی تأثیر تاب‌آوری بر شکوفایی مدیران مدارس شهرستان خرم‌آباد و نقش میانجی‌گری اعتماد، در بستر چالش‌های فزاینده نظام آموزشی انجام شد. با تکیه بر نظریه سرمایه روان‌شناختی و رویکرد توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری، داده‌ها از جامعه آماری ۱۲۵۲ مدیر مدرسه در خرم‌آباد با نمونه‌ای که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان حجم آن متشکل از ۲۹۷ نفر برآورد شد، به روش تصادفی طبقه‌ای و با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد که تاب‌آوری (شامل ابعاد روان‌شناختی، اجتماعی و معنوی) تأثیر مثبت و معناداری بر شکوفایی مدیران دارد ($\beta = 0.318, p < 0.001$). همچنین، تاب‌آوری به‌طور معناداری بر اعتماد مدیران به همکارانشان تأثیرگذار است ($\beta = 0.491, p < 0.001$) و این اعتماد نیز به‌نوبه خود، به‌طور مثبت و معناداری شکوفایی مدیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد ($\beta = 0.305, p < 0.001$). مهم‌تر از آن، نقش میانجی‌گری اعتماد در رابطه بین تاب‌آوری و شکوفایی مدیران تأیید شد ($\beta = 0.150, p < 0.001$). این یافته‌ها، اهمیت تاب‌آوری چندبعدی مدیران و لزوم تقویت اعتماد سازمانی را به‌عنوان پیش‌نیاز دستیابی به مدارس شکوفا و تاب‌آور، به‌ویژه در چارچوب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، برجسته می‌سازد و طراحی برنامه‌های توانمندسازی یکپارچه را ضروری می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: تاب‌آوری مدیران، شکوفایی حرفه‌ای، اعتماد، سرمایه روان‌شناختی، مدیریت

آموزشی

استناد به این مقاله: نیک پی، ایرج، شیري، رضوان، و فرح بخش، سعید. (۱۴۰۳). تبیین اثرات تاب‌آوری بر شکوفایی مدیران مدارس شهرستان خرم‌آباد: آزمون نقش میانجی اعتماد. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۹(۲)، ۹-۱۰. doi: 10

مقدمه

در سال‌های گذشته افزایش جهانی‌سازی، توسعه‌ی سریع دانش، پویایی فن‌آوری‌های اطلاعات و ارتباطات چالش‌های بسیاری هم برای افراد و هم برای سازمان‌ها به دنبال داشته است؛ زیرا در چنین محیطی، تغییرات غیرمنتظره‌ای رخ می‌دهد و معمولاً پیش‌بینی آن دشوار است (Figurska & Sokol, 2016). این تغییرات و دنیایی که ایجاد شده است، تأثیر گسترده‌ای بر بسیاری از حوزه‌ها، از جمله سیستم آموزشی و انتظار از آن گذاشته است. در این میان، معلمان به عنوان سنگ بنای تحول آموزشی، نقش محوری در تضمین کیفیت آموزش و پرورش ایفا می‌کنند (Zhang, 2025). با این حال، مطالعات نشان می‌دهد که معلمان به طور فزاینده‌ای با عوامل استرس‌زای شغلی مانند حجم کاری بالا، کمبود منابع و تعارضات بین فردی دست و پنجه نرم می‌کنند که این امر می‌تواند به فرسودگی شغلی، کاهش تعهد و نهایتاً ترک حرفه منجر شود (OECD, 2019). معلمان تحت استرس یا فرسوده به دلیل کاهش روابط با دانش‌آموزان، فقدان همدلی، آمادگی ضعیف‌تر برای دروس و کیفیت پایین تدریس، بر دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارند (Leithwood, 2006). علاوه بر این، استدلال می‌شود که معلمان نمی‌توانند شایستگی عاطفی و اجتماعی و بهزیستی را به طور مؤثر به دانش‌آموزان خود منتقل کنند اگر نیازهای عاطفی و اجتماعی خودشان برآورده نشود (Weare & Gray, 2003).

در پاسخ به این چالش‌ها، پژوهشگران حوزه مدیریت آموزشی بر شناسایی عوامل محافظتی و تسهیل‌کننده‌ای تمرکز کرده‌اند که نه تنها از سلامت روانی معلمان محافظت می‌کنند، بلکه بستری برای رشد حرفه‌ای پایدار آن‌ها فراهم می‌آورند. در این راستا، تاب‌آوری به عنوان توانایی فرد برای سازگاری مؤثر با استرس‌ها و بازگشت به عملکرد مطلوب پس از مواجهه با ناملایمات، به یکی از مفاهیم کلیدی در ادبیات آموزش تبدیل شده است (Wang et al, 2024). برنامه ۲۰۳۰ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی برای توسعه پایدار نیز تأکید می‌کند که برای داشتن دنیایی بهتر، تاب‌آوری انسان مورد نیاز است (OECD, 2021). این طرح جامع خواستار ایجاد جامعه‌ای تاب‌آورتر برای در برگرفتن تغییرات مداوم و عدم قطعیت‌های بی‌سابقه به منظور بهبود رفاه و نتایج است. این پیام اهمیت فزاینده‌ای به ظرفیت‌سازی تاب‌آوری فردی انسان، به ویژه تاب‌آوری نسل جوان و همچنین تاب‌آوری جمعی می‌بخشد (Shin & Park, 2021).

تاب‌آوری یک مفهوم روان‌شناختی است که علی‌رغم چالش‌ها و سختی‌ها، منجر به نتایج فردی و سازمانی امیدوارکننده‌ای می‌شود (Masten, 2021). واژه تاب‌آوری از فعل لاتین Resilire به معنای به عقب پریدن یا پس زدن گرفته شده و به عنوان دوباره جهیدن ترجمه می‌شود (Smith et al, 2013). تاب‌آوری، مفهومی که با ماهیت چندوجهی و فقدان تعریف جهانی پذیرفته شده مشخص می‌شود، موضوع چهار موج متمایز تحقیقات علمی بوده است (Chen, 2023). Van Breda (2018) تاب‌آوری را فرآیندهای چند سطحی که دستگاه‌ها برای دستیابی به نتایج بهتر از حد انتظار در مواجهه با یا پس از سختی‌ها درگیر آن می‌شوند، دانست. صرف‌نظر از تعاریف اتخاذ شده در رشته‌های مختلف، محققان در حال حاضر درک مشترکی از ویژگی‌های کلیدی تاب‌آوری دارند، به این معنا که فرآیندی مرتبط با تغییر در طول زمان است که نتیجه مطلوبی را برای یک یا چند سیستم تولید می‌کند (Ungar, 2021). هنگامی که مفهوم تاب‌آوری برای اولین بار در حوزه آموزش به کار گرفته شد، رشد علاقه و استفاده از آن، نیاز مبرمی را برای تعریف ویژگی‌ها و شناسایی عوامل محافظتی و خطرناک که تاب‌آوری مدیران آموزشی را تسهیل و مختل می‌کنند، ایجاد کرد تا آن‌ها بتوانند بر چالش‌ها در مواجهه با تغییرات، اختلالات و مشکلات قابل توجه در مدارس غلبه کنند (Reed & Reedman, 2020). اگرچه ادبیات کمی در مورد تاب‌آوری مدیران وجود دارد، Patterson et al (2009) مدیر آموزشی تاب‌آوری را کسی می‌دانند که توانایی بهبود و یادگیری از سختی‌ها و همچنین قوی‌تر شدن در مواجهه با آن‌ها را نشان می‌دهد. یکی از محققان در ادبیات تاب‌آوری مدیران به جای اشاره صرفاً به ظرفیت دوباره جهیدن (Wells & Klocko, 2018)، اصطلاح به جلو جهیدن (Allison, 2012) را پیشنهاد می‌کند و معتقد است که مدیران تاب‌آوری نه تنها به سرعت انگیزه خود را به دست می‌آورند، بلکه به دلیل درک این موضوع که وضعیت موجود ناپایدار است، از آن برای انجام کارهای بزرگ نیز استفاده می‌کنند. نقش یک مدیر شامل مقدار قابل توجهی کار ذهنی و عاطفی است که جنبه‌های روان‌شناختی، اجتماعی و معنوی تاب‌آوری را به‌ویژه مرتبط می‌سازد. این اجزای تاب‌آوری مستقیماً بر توانایی مدیران در مقابله با استرس و فشارهای نقش خود، از جمله مدیریت روابط، مقابله با بحران‌ها و حفظ بهزیستی شخصی تأثیر می‌گذارد (Lazaridou, 2021).

مطالعات اثرات مثبت انواع مختلف تاب‌آوری، از جمله تاب‌آوری روان‌شناختی، اجتماعی و معنوی را بررسی کرده‌اند (Sarkar & Gale & Bolzan, 2013؛ Fletcher, 2014). در زمینه محیط‌های آموزشی، Day (2014) مشاهده کرد که معلمانی که تاب‌آوری روان‌شناختی بالایی از خود نشان دادند، بهتر قادر به مدیریت پیچیدگی‌های نقش خود و حفظ نگرش مثبت بودند. این تاب‌آوری آن‌ها را قادر ساخت تا از شکست‌ها بازگردند و به‌طور مؤثر به رهبری ادامه دهند و به احساس کلی شکوفایی آن‌ها کمک کنند (Harris, 2009). تاب‌آوری معنوی به مدیران مدارس کمک می‌کند تا حس هدف و مبنای اخلاقی در کار خود را حفظ کنند. برای مدیران، تاب‌آوری معنوی می‌تواند حس عمیق‌تری از معنا ایجاد کند و به آن‌ها کمک کند تا پیچیدگی‌های نقش خود را با وضوح و اعتقاد بیشتری مدیریت کنند. این می‌تواند شکوفایی کلی آن‌ها را افزایش دهد (Castro Silva et al, 2024؛ Yu et al, 2025).

یک مدیر شکوفا به احتمال زیاد محیط یادگیری مثبت و سازنده‌ای را پرورش می‌دهد و از این طریق کیفیت آموزش و نتایج دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (Kutsyuruba et al, 2021). شکوفایی علاوه بر اینکه خود یک هدف است، مطالعات مقطعی، طولی و تجربی نیز نشان داده‌اند که سطوح بالای شکوفایی با نتایج مثبت متنوعی مرتبط است، از جمله: یادگیری مؤثر (Lindorff, 2020)؛ بهره‌وری و خلاقیت (Huppert, 2009)؛ روابط خوب و رفتار جامعه‌پسند (Lyubomirsky et al, 2005)؛ و سلامت خوب و امید به زندگی بالا (Chida & Steptoe, 2008). در یک محیط آموزشی، تمایل به ترویج شکوفایی و توانایی انجام مؤثر و خردمندانه آن، آموزش را به یک فناوری تغییر مبنی بر عشق تبدیل می‌کند که می‌تواند بر سلامت و بهزیستی جمعیت تأثیر بگذارد (Levin, 2022). پژوهش‌های اخیر در حوزه رهبری آموزشی نشان می‌دهند که شکوفایی در نهادهای آموزشی صرفاً یک حالت روان‌شناختی فردی نیست، بلکه پدیده‌ای زمینه‌مند است که به‌شدت تحت تأثیر سبک‌های رهبری، فرهنگ سازمانی و نظام‌های ارزیابی عملکرد قرار دارد؛ به‌گونه‌ای که غلبه سبک‌های رهبری غیردموکراتیک و رویه‌های بوروکراتیک می‌تواند به شکل‌گیری نوعی «شکوفایی صوری» به‌جای رشد و یادگیری واقعی منجر شود (Alizadeh & Shariati, 2025).

شکوفایی در ساده‌ترین معنا به در بهترین حالت خود بودن تعبیر می‌شود (VanderWeele, 2017). Seligman (2011) شکوفایی را به‌عنوان تجربه ترکیبی پنج رکن بهزیستی تعریف کرد که درنهایت به یک زندگی غنی و احساس رضایت منجر می‌شود. محققان در حوزه‌های روانشناسی مثبت‌گرا و پژوهش سازمانی مثبت، شکوفایی را به‌عنوان یک حالت بهینه عملکرد، مشخص‌شده با تمامیت و فضیلت (Gable & Haidt, 2005) و اغلب درهم‌تنیده با خودشکوفایی، شادی و رضایت توصیف کرده‌اند. همسو با نظریه شکوفایی Seligman (2011)، مدل بهزیستی Noble & McGrath (2015) بر اهمیت جنبه‌هایی فراتر از مثبت‌اندیشی و احساس خوب تأکید کرد و نیاز به هدف، نقاط قوت، روابط، تاب‌آوری، درگیری (اشتیاق) و اهداف یا نتایج معنادار برای دستیابی به شکوفایی جامع را در بر گرفت. Cherkowski & Walker (2016) نشان دادند که مدیران زمانی احساس شکوفایی می‌کنند که به شیوه‌ای هدفمند، پرشور و سرگرم‌کننده با معلمان همکاری کنند تا محیط‌های یادگیری را پرورش دهند که مسئولیت جمعی برای ارتقای تجربیات آموزشی دانش‌آموزان را ایجاد کنند. بررسی تأثیرات و شرایط مثبت که افزایش شکوفایی مدیران را تسهیل می‌کند، یک حوزه تحقیقاتی مهم باقی‌مانده است (Kouhsari et al, 2023). احساس رضایت برای مدیران ناشی از دستیابی به اهداف شخصی و حرفه‌ای، پرورش روابط مثبت در جامعه مدرسه و مشاهده تأثیر ملموس رهبری آن‌ها بر نتایج دانش‌آموزان و فرهنگ مدرسه است (Zheng et al, 2017). تحقیقات در مورد شکوفایی (تشریح ویژگی‌های مثبت وضعیت انسانی) و تاب‌آوری (تشریح ظرفیت غلبه بر مشکلات) هنگامی که باهم ترکیب شوند، می‌توانند پیشرفت‌های ثمربخشی به همراه داشته باشند (Harris, 2009). یک عامل اساسی که به شکوفایی مدیران کمک می‌کند، ظرفیت آن‌ها برای مدیریت مؤثر مشکلات است (Adams & Lohndorf, 2013). این توانایی که معمولاً به‌عنوان تاب‌آوری شناخته می‌شود، نه تنها شامل ظرفیت تحمل چالش‌ها بلکه توانایی پیشرفت در میان آن‌ها نیز می‌شود (Lazaridou & Beka, 2015). شواهد پدیدارشناسانه حاکی از آن است که درک تجربه زیسته مدیران مدارس از برنامه‌های توسعه فردی، یکی از پیش‌شرط‌های اساسی برای طراحی و اجرای مؤثر برنامه‌های رهبری آموزشی و بهبود کیفیت مدیریت مدرسه محسوب می‌شود (Badri, 2025).

با تکیه بر نظریه سرمایه روان‌شناختی (Luthans et al, 2006) و مطالعات قبلی در ادبیات سازمانی (Cope et al, 2016؛ Tschannen-Moran & Gareis, 2015)، این مطالعه فرض می‌کند که اعتماد مدیران به همکارانشان ممکن است به‌عنوان یک واسطه بین تاب‌آوری و شکوفایی آن‌ها عمل کند.

اعتماد، به‌ویژه اعتماد مدیران به همکاران، به‌عنوان باور مدیر به قابلیت اطمینان، درستکاری و شایستگی همکارانشان تعریف می‌شود، با این انتظار که آن‌ها به‌گونه‌ای عمل کنند که از اهداف و بهزیستی مدیر، به‌ویژه در شرایط چالش‌برانگیز، حمایت کنند (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). سطوح بالای اعتماد می‌تواند محیط کاری مثبت و مشارکتی ایجاد کند و به‌طور بالقوه رضایت شغلی و تعهد مدیر را افزایش داده و به احساس کلی شکوفایی کمک کند. Tschannen-Moran & Gareis (2015) دریافتند که مدیرانی که تاب‌آوری روان‌شناختی بالاتری از خود نشان دادند، بیشتر احتمال دارد به همکاران خود اعتماد کنند. این اعتماد به‌نوبه خود، جو مثبت مدرسه را تقویت کرده و احساس رضایت شغلی و بهزیستی مدیر را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، Kouhsari et al (2024) دریافتند که اعتماد به همکاران، ارتباطات باز و مشارکت در حل مسائل را تسهیل می‌کند که برای مقابله با چالش‌های پیچیده پیش روی معلمان ضروری است. این محیط مشارکتی که توسط اعتماد تقویت می‌شود، می‌تواند به‌طور قابل توجهی احساس کارآمدی و شکوفایی معلم را افزایش دهد (Zheng et al, 2017). Woods & Woods (2008) استدلال کردند که رهبران با تاب‌آوری معنوی، بیشتر احتمال دارد نقش خود را به‌عنوان یک رسالت ببینند که آن‌ها را مستعد اعتماد و توانمندسازی همکارانشان می‌کند. این اعتماد حس داشتن هدف مشترک و عضو اجتماع بودن را در مدرسه ایجاد می‌کند و به بهزیستی و شکوفایی کلی مدیر کمک می‌کند (Zhang & Koshmanova, 2020).

مطالعه حاضر مبتنی بر نظریه سرمایه روان‌شناختی (PsyCap) است، یک چارچوب قوی در رفتار سازمانی مثبت که یک دیدگاه جامع برای بررسی تعامل بین تاب‌آوری، اعتماد و شکوفایی مدیران در مراحل مختلف شغلی ارائه می‌دهد. نظریه PsyCap که توسط (Luthans et al, 2006) توسعه یافته است، بیان می‌کند که این منابع روان‌شناختی به‌طور قابل توجهی بر نگرش‌ها، رفتارها و عملکرد شغلی افراد تأثیر می‌گذارند. مفهوم تاب‌آوری که مستقیماً با فرضیات ما در مورد تاب‌آوری روان‌شناختی، اجتماعی و معنوی مدیران همسو

است، در قلب این نظریه قرار دارد. این دیدگاه نظری پیشنهاد می‌کند که مدیران مدارس که تاب‌آوری روان‌شناختی، اجتماعی و معنوی بالایی از خود نشان می‌دهند، به احتمال زیاد در نقش‌های حرفه‌ای خود شکوفایی را تجربه می‌کنند. علاوه بر این، PsyCap بر اهمیت روابط مثبت در محیط کار تأکید می‌کند که با فرضیات ما در مورد نقش واسطه‌ای اعتماد مدیران به همکاران مرتبط است. اعتماد را می‌توان یک منبع رابطه‌ای مثبت در نظر گرفت که تأثیر تاب‌آوری بر شکوفایی را افزایش می‌دهد. این نظریه پیشنهاد می‌کند که افرادی که سرمایه روان‌شناختی بالایی دارند، به احتمال زیاد روابط مثبت ایجاد کرده و حفظ می‌کنند که می‌تواند بیشتر به بهزیستی کلی و موفقیت حرفه‌ای آن‌ها کمک کند (Luthans et al., 2006).

باوجود آنکه در سال‌های اخیر توجه قابل توجهی به اهمیت بهزیستی و شکوفایی مدیران آموزشی در ارتقای کیفیت مدارس شده است، همچنان چگونگی دستیابی مدیران به وضعیت شکوفایی و عوامل تعیین‌کننده آن از منظر نظری و تجربی با ابهام همراه است. تاب‌آوری به عنوان یکی از مهم‌ترین ظرفیت‌های فردی برای مواجهه مؤثر با ناملایمات، در ادبیات روان‌شناختی و مدیریت آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است؛ اما اغلب پژوهش‌ها تنها بر جنبه روان‌شناختی آن تمرکز داشته‌اند و ابعاد اجتماعی و معنوی تاب‌آوری که در محیط‌های فرهنگی محور نظیر ایران نقشی اساسی دارند، کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (Chen, 2023; Masten, 2021; Van Breda, 2018). این در حالی است که شواهد نشان می‌دهند تاب‌آوری اجتماعی از طریق تقویت شبکه‌های حمایتی و تعاملات سازنده و تاب‌آوری معنوی از طریق تقویت معنا، هدفمندی و انسجام ارزشی، می‌توانند نقش حیاتی در پایداری عملکرد مدیران آموزشی ایفا کنند (Harris et al., 2009; Castro Silva et al., 2024).

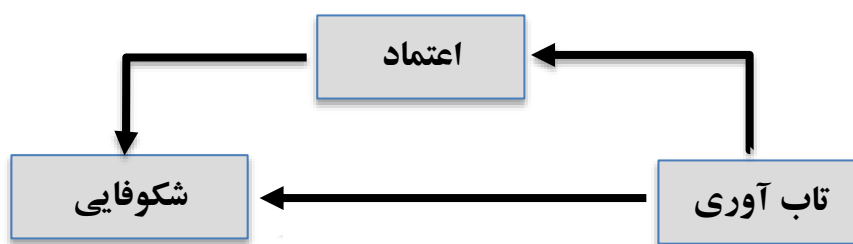
افزون بر این، پیشینه پژوهشی درباره رابطه بین تاب‌آوری و شکوفایی یافته‌های یکسانی ارائه نکرده است. برخی مطالعات اثر مستقیم تاب‌آوری بر شکوفایی مدیران را تأیید کرده‌اند (Cope et al., 2016; Lazaridou & Beka, 2015)، در حالی که سایر پژوهش‌ها بر نقش متغیرهای میانجی، به‌ویژه اعتماد، تأکید داشته‌اند و معتقدند مسیر اثرگذاری تاب‌آوری بر شکوفایی از طریق سازوکارهای ارتباطی و اجتماعی شکل می‌گیرد (Tschannen-Moran & Gareis, 2015; Yu, Chen & Kouhsari, 2025). این ناهمخوانی‌ها نشان

می‌دهد که مدل‌های موجود قادر به تبیین جامع این رابطه نیستند و نیاز به بررسی مدل‌های پیچیده‌تر و چندمتغیره احساس می‌شود. از سوی دیگر، اعتماد (به‌خصوص اعتماد مدیر به همکاران) در ادبیات رهبری آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای همکاری حرفه‌ای، یادگیری سازمانی و بهزیستی کارکنان مطرح است (Hoy, 2003; Kutsyuruba et al., 2021). مطابق با نظریه سرمایه روان‌شناختی (Luthans et al., 2006)، اعتماد به‌عنوان یک منبع رابطه‌ای مثبت قادر است تأثیر ظرفیت‌های روان‌شناختی افراد را بر پیامدهای حرفه‌ای تقویت کند. باوجوداین، تعداد پژوهش‌هایی که رابطه بین تاب‌آوری چندبعدی، اعتماد و شکوفایی را در قالب یک مدل یکپارچه بررسی کرده باشند، بسیار محدود است و عمده این مطالعات در زمینه‌های فرهنگی غربی انجام شده‌اند (Tschannen-Moran & Gareis, 2015; Yu et al., 2025). این مسئله ضرورت انجام پژوهش در بسترهای متفاوت فرهنگی و سازمانی را برجسته می‌سازد.

درحالی‌که اهمیت شکوفایی مدیران به‌طور گسترده‌ای شناخته شده است، درک ما از اینکه چگونه مدیران می‌توانند در میان مشکلات رو به رشد به این وضعیت دست یابند و آن را حفظ کنند، محدود است. سازوکارهایی که از طریق آن‌ها مدیران تاب‌آوری و اعتماد را برای افزایش شکوفایی خود توسعه داده و به کار می‌گیرند، به‌ویژه در مواجهه با افزایش تقاضاها و چالش‌های شغلی، نیازمند بررسی بیشتر است. در ایران، چالش‌های ساختاری و فرهنگی مدارس (ازجمله محدودیت منابع، فشارهای اداری، ابهام نقش و انتظارات فزاینده از مدیران) شرایطی را ایجاد کرده است که تاب‌آوری و اعتماد به‌عنوان دو عنصر کلیدی در عملکرد اثربخش مدیران مطرح می‌شوند (Darabi et al., 2023; Nasr Esfahani et al., 2024). بااین‌حال، مطالعات موجود نشان داده‌اند که سطح اعتماد سازمانی در بسیاری از مدارس کشور مطلوب نیست و همین مسئله می‌تواند مانع شکوفایی حرفه‌ای مدیران شود. بررسی این موضوع در میان مدیران مدارس ایران، با تأکید بر جایگاه محوری رهبری آموزشی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، از دو جنبه نظری و عملی حائز اهمیت است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مدیران را به‌عنوان معماران تحول مدرسه معرفی می‌کند که تاب‌آوری آن‌ها در مواجهه با چالش‌های ساختاری (مانند کمبود بودجه، تضاد نقش‌ها و انتظارات سلسله‌مراتبی) و توانایی ایجاد محیطی مبتنی بر اعتماد، پیش‌نیاز تحقق مدرسه‌ی یادگیرنده و جامعه‌ی تربیتی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد مدیران ایرانی با

فشارهای چندبُعدی ناشی از اجرای سیاست‌های نوین و انتظارات والدین روبه‌رو هستند که تاب‌آوری را به سپری حیاتی برای حفظ سلامت روانی و اثربخشی حرفه‌ای تبدیل می‌کند. از سوی دیگر، اعتماد مدیران به سیستم پشتیبان (نظیر ادارات آموزش و پرورش)، همکاران و ذینفعان محلی، نقش کلیدی در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های تحول‌گرایانه دارد (Darabi et al, 2023؛ Nasr esfehaniet al, 2024) در سند تحول بر آن تأکید شده است.

در مجموع، بررسی ادبیات نشان می‌دهد که مجموعه‌ای از مسائل حل‌نشده در خصوص چگونگی اثرگذاری تاب‌آوری چندبُعدی بر شکوفایی مدیران وجود دارد؛ ازجمله غفلت از ابعاد اجتماعی و معنوی تاب‌آوری، تناقض در یافته‌های مربوط به اثر مستقیم و غیرمستقیم تاب‌آوری بر شکوفایی، کمبود مطالعاتی که نقش اعتماد را در این رابطه بررسی کرده باشند و کمبود شواهد بومی در زمینه مدیریتی ایران. این پژوهش با کشف سازوکارهای تاب‌آوری مدیران و تقویت حلقه‌ی واسطه اعتماد، نه تنها به غنای ادبیات مدیریت آموزشی در ایران کمک می‌کند، بلکه الگویی عملیاتی برای نهادهای سازنده مدارس تاب‌آور ارائه می‌دهد که همسو باهدف کلان سند تحول در ایجاد نظام آموزشی پویا، عدالت محور و پاسخگو است. هدف این پژوهش بررسی تعامل پیچیده بین تاب‌آوری مدیران و شکوفایی شغلی آنان با نقش واسطه‌ای، اعتماد به همکاران در میان مدیران مدارس شهرستان خرم‌آباد می‌باشد. بر همین اساس مدل مفهومی پژوهش حاضر در نمودار (۱) نمایش داده شده است.



نمودار ۱. مسیرهای مدل فرضی نقش میانجی اعتماد در رابطه بین تاب‌آوری و شکوفایی

این مطالعه با تکیه بر ادبیات جهانی و نیازهای بومی به دنبال آزمون فرضیه‌های زیر می‌باشد.

- فرضیه ۱: تاب‌آوری بر شکوفایی مدیران شهرستان خرم‌آباد تأثیرگذار است؛
فرضیه ۲: تاب‌آوری بر اعتماد مدیران شهرستان خرم‌آباد تأثیرگذار است؛

فرضیه ۳: اعتماد بر شکوفایی مدیران شهرستان خرم آباد تأثیر گذار است و
فرضیه ۴: تاب آوری بر شکوفایی معلمان شهرستان خرم آباد با میانجیگری اعتماد تأثیر گذار
است.

روش^۱

مطالعه‌ی حاضر از نظر هدف در گروه مطالعات کاربردی قرار دارد. هم‌چنین از نظر نحوه گردآوری داده‌ها جزء پژوهش‌های توصیفی - همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۱۲۵۲ مدیر مدرسه نواحی یک و دو شهر خرم آباد است که همگی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به کار بودند. برای انتخاب حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^۲ استفاده شد که با توجه به تعداد جامعه، حجم نمونه برابر ۲۹۷ (۱۵۶ نفر ناحیه دو و ۱۴۱ نفر از ناحیه یک) به صورت تصادفی طبقاتی به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مربوط به هریک از متغیرها در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت استفاده شد.

به منظور سنجش تاب آوری از پرسشنامه ساخته شده توسط Chen (2023)، استفاده شد. این پرسش نامه ۱۲ گویه‌ای شامل سه بعد تاب آوری روان شناختی (۴ گویه)، تاب آوری اجتماعی (۴ گویه) و تاب آوری معنوی (۴ گویه) می باشد. برای سنجش شکوفایی از پرسش نامه ۸ گویه‌ای Diener et al (2010)، استفاده شد. هم‌چنین برای سنجش اعتماد از پرسشنامه ۲۶ گویه‌ای Hoy (2003) استفاده شده است. پس از ترجمه، به منظور اطمینان از روایی محتوایی و صوری، پرسشنامه‌های مذکور در اختیار متخصصان قرار گرفت و اصلاحات مدنظر آن‌ها انجام شد. برای سنجش پایایی متغیرهای مدل از شاخص‌های آلفای کرونباخ^۳ و پایایی مرکب^۴ استفاده شد. حد قابل قبول برای شاخص آلفای کرونباخ و شاخص پایایی مرکب، حداقل ۰/۷ است (Habibpour Gatabi et al, 2009; Mohsenin and Esfidani, 2014). هم‌چنین به منظور سنجش روایی متغیرهای پژوهش از روایی همگرا و واگرا استفاده شد. روایی همگرا، از شاخص متوسط واریانس استخراج شده^۵ مورد سنجش قرار گرفت. مقدار قابل قبول برای این شاخص، حداقل ۰/۵ در نظر گرفته شده است و این

1. Method

2. Krejcie & Morgan

3. Cronbach's alpha

4. Composite Reliability

5. Average Variance Extracted (AVE)

بدین معناست که متغیر پنهان موردنظر حداقل ۵۰ درصد واریانس مشاهده پذیرهای خود را تبیین می‌کند (Mohsenin and Esfidani, 2014). نیز به منظور سنجش روایی واگرا از روش فورنل لارکر^۱ استفاده شده که نتایج آن‌ها در جداول (۱) و (۲) ارائه شده است. نتایج بررسی شاخص‌های سه‌گانه بیان‌گر پایایی و روایی ابزار پژوهش است (جدول ۱ و ۲). با توجه به اینکه همبستگی هر سازه با شاخص مربوط به آن بیشتر از سازه با شاخص متغیرهای دیگر است، بنابراین روایی واگرا در این مدل تأیید می‌شود. همچنین به منظور تجزیه و تحلیل توصیفی و استنباطی داده‌های پژوهش از نرم‌افزارهای آماری به‌ویژه نرم‌افزار SPSS و SmartPLS استفاده شد.

جدول ۱. شاخص‌های پایایی و روایی همگرا ابزار پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	متوسط واریانس استخراج شده
تاب‌آوری	۰/۹۰۲	۰/۹۱۰	۰/۴۸۲
شکوفایی	۰/۸۶۵	۰/۸۷۳	۰/۵۱۳
اعتماد	۰/۹۵۷	۰/۹۵۹	۰/۵۲۵

جدول ۲. روایی واگرا به روش فورنل و لاکر

متغیر	تاب‌آوری	شکوفایی	اعتماد
تاب‌آوری	۰/۶۹۴		
شکوفایی	۰/۴۶۸	۰/۷۱۶	
اعتماد	۰/۴۹۱	۰/۴۶۱	۰/۷۲۵

اعتبار پژوهش

^۱ . Fornell & Larcker

برای ارزیابی اعتبار پژوهش حاضر، مجموعه‌ای از شاخص‌های مرتبط با روایی و پایایی ابزار و نیز برازش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری مورد استفاده قرار گرفت. نخست، روایی محتوایی و صوری ابزار از طریق ارائه پرسشنامه‌ها به گروهی از متخصصان حوزه مدیریت آموزشی و روان‌شناسی سازمانی بررسی شد. بازخوردهای آنان نشان داد که گویه‌های پرسشنامه‌های تاب‌آوری، اعتماد و شکوفایی از نظر تناسب مفهومی، شفافیت و بومی‌سازی، کیفیت مطلوبی دارند و تمامی ابعاد سازه‌ها به گونه‌ای جامع پوشش داده شده‌اند.

در مرحله بعد، روایی سازه با استفاده از روش حداقل مربعات جزئی (PLS) و از طریق سنجش روایی همگرا و واگرا مورد بررسی قرار گرفت. برای روایی همگرا، شاخص متوسط واریانس استخراج شده (AVE) محاسبه شد. نتایج نشان داد که AVE برای سازه‌های شکوفایی و اعتماد بالاتر از ۰/۵۰ بوده و برای تاب‌آوری مقدار آن نزدیک به آستانه پذیرش است (۰/۴۸۲). با توجه به آنکه بارهای عاملی گویه‌های مربوط به تاب‌آوری همگی بالاتر از مقدار حداقلی ۰/۵ بوده و پایایی مرکب آن نیز در سطح بسیار مطلوب (۰/۹۱۰) گزارش شده است، روایی همگرای سازه تاب‌آوری نیز قابل قبول تلقی می‌شود (جدول ۱). روایی واگرا نیز با استفاده از معیار فورنل و لارکر بررسی شد. نتایج نشان داد که مقدار ریشه دوم AVE هر سازه بیش از همبستگی آن با سایر سازه‌هاست؛ موضوعی که به‌روشنی بیانگر تمایز مفهومی سازه‌های تاب‌آوری، اعتماد و شکوفایی و تأیید روایی واگرا در مدل اندازه‌گیری است (جدول ۲).

در کنار روایی، پایایی ابزارها نیز از طریق شاخص‌های آلفای کرونباخ و پایایی مرکب بررسی شد. تمامی سازه‌های پژوهش دارای مقادیر آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۸۰ و پایایی مرکب بالاتر از ۰/۸۵ بودند که نشان‌دهنده ثبات درونی مناسب و انسجام گویه‌ها است. این میزان پایایی، خصوصاً در مورد سازه اعتماد (۰/۹۵۹)، بیانگر یکپارچگی قابل توجه گویه‌ها و قابلیت اتکای ابزار اندازه‌گیری است (جدول ۱). علاوه بر اعتبار ابزارها، شواهدی که از تحلیل مدل ساختاری به‌دست آمده و در بخش یافته‌ها به تفصیل گزارش شده است، مؤید اعتبار نتایج پژوهش است. همان‌گونه که در ادامه نشان داده خواهد شد، مقادیر R^2 برای سازه‌های درون‌زا، شاخص‌های برازش کلی مدل (از جمله GOF) و نیز ضرایب مسیر حاصل از روش بوت‌استرپ، همگی بیانگر آن هستند که مدل پژوهش توان تبیین مناسبی از روابط بین متغیرها ارائه می‌دهد. به بیان دیگر، نتایج مدل ساختاری که در بخش یافته‌ها تشریح می‌

شود، شواهد تجربی لازم برای تأیید اعتبار ساختاری مدل را فراهم کرده و نشان می‌دهد روابط نظری مطرح شده در پژوهش با داده‌های تجربی سازگاری دارد.

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل اطلاعات جمعیت شناختی پاسخ‌دهندگان نشان داد که ۱۵۵ نفر (۵۲/۲ درصد) از پاسخگویان را زنان و ۱۴۲ نفر (۴۷/۸ درصد) از پاسخگویان را مردان تشکیل داده‌اند. از نظر مدرک تحصیلی ۱۰۵ نفر (۳۵/۵ درصد) دارای مدرک کارشناسی، ۱۸۲ نفر (۶۱/۲ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۰ نفر (۳/۳ درصد) دارای مدرک دکترا هستند. تحلیل شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۴ نشان داده شده است (جدول ۴).

جدول ۴. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
تاب‌آوری	۳/۰۰۱	۰/۸۴۶
شکوفایی	۲/۶۱۸	۰/۵۸۳
اعتماد	۳/۰۰	۰/۱۶۰

همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است. از تحلیل همبستگی میان متغیرهای برون‌زا و درون‌زا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که هرگونه افزایش در میزان تاب‌آوری همراه با افزایش شکوفایی و افزایش در اعتماد در مدیران خواهد بود و هرگونه افزایش در اعتماد همراه با افزایش شکوفایی مدیران خواهد بود.

جدول ۵. همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	تاب‌آوری	شکوفایی	اعتماد
تاب‌آوری	۱		

شکوفایی	۰/۴۴۷	۱
اعتماد	۰/۴۷۳	۰/۴۴۳
		۱

ارزیابی برازش مدل

شاخص GOF در مدل PLS راه‌حلی برای بررسی برازش کلی مدل بوده و بین صفر تا یک قرار دارد و مقادیر نزدیک به یک نشانگر کیفیت مناسب مدل هستند. این شاخص توانایی پیش‌بینی کلی مدل را بررسی می‌کند و اینکه آیا مدل آزمایش شده در پیش‌بینی متغیرهای مکنون درون‌زا موفق بوده است یا خیر. برای بررسی برازش مدل کلی از معیار GOF استفاده می‌شود که $GOF = 0/1$ میزان کم، $GOF = 0/25$ مقدار متوسط و مقدار بزرگ $GOF = 0/36$ برای سنجش اعتبار مدل‌های PLS به کار می‌رود (Wetzels et al, 2009). نتایج برازش کلی مدل در جدول زیر ارائه شده است. این معیار از طریق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$GOF = \sqrt{Comunalities \times R^2}$$

با توجه به مقدار به‌دست آمده برای GOF به میزان ۰/۳۶۶/برازش بسیار مناسب مدل کلی تأیید می‌شود. علاوه بر این با توجه به جدول (۶) ضرایب R^2 معیاری برای بررسی برازش مدل ساختاری محسوب می‌شوند. ضرایب R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) مدل است که با توجه به نتایج به‌دست آمده، مقادیر R^2 مطلوب است (جدول ۶).

جدول ۶. شاخص‌های کلی برازش مدل

متغیر	Communalities	R^2
تاب‌آوری	۰/۴۸۲	—
شکوفایی	۰/۵۱۳	۰/۲۸۹
اعتماد	۰/۵۲۵	۰/۲۴۱
میانگین	۰/۵۰۶	۰/۲۶۵

GOF	۰/۱۳۴
GOF جذر	۰/۳۶۶

آزمون فرضیه‌های پژوهش

پس از تأیید برازش مدل پژوهش، می‌توان به آزمون فرضیات پرداخت. در این راستا، نتایج کلی آزمون فرضیات پژوهش که به تأثیر مستقیم متغیرها اشاره دارد، با توجه به ضرایب مسیر (β) و مقادیر معناداری (T Statistics) در جدول (۷) به طور خلاصه ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود متغیرهای تاب‌آوری و اعتماد به ترتیب با ضرایب ۰/۳۱۸ و ۰/۳۰۵ تأثیر معناداری بر شکوفایی مدیران دارند. همچنین متغیر تاب‌آوری با ضریب ۰/۴۹۱ تأثیر معناداری بر اعتماد در مدیران داشته است.

جدول ۷. آزمون فرضیه‌های پژوهش

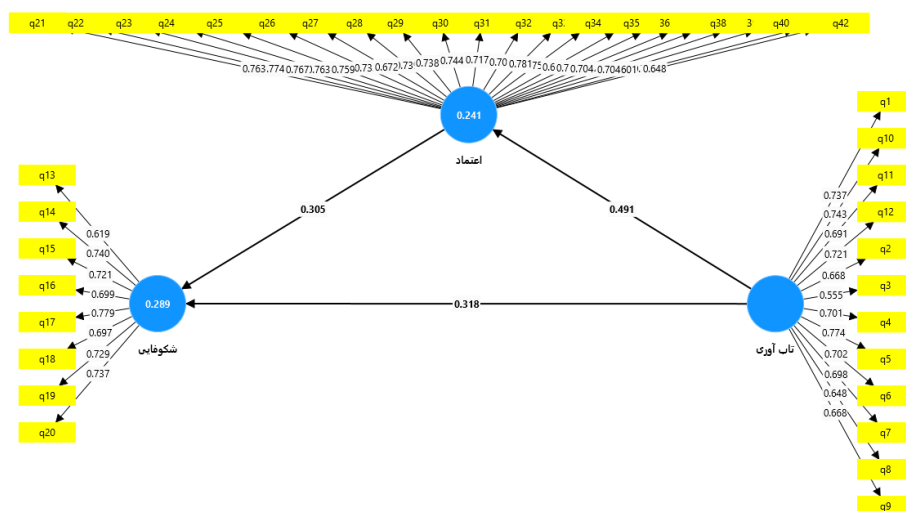
فرضیه‌ها	مسیر	β	T- Statistics	P- Values	نتیجه
فرضیه ۱	تاب‌آوری به شکوفایی	۰/۳۱۸	۴/۲۷۹	۰/۰۰۰	تأیید
فرضیه ۲	تاب‌آوری به اعتماد	۰/۴۹۱	۱۱/۴۴۷	۰/۰۰۰	تأیید
فرضیه ۳	اعتماد به شکوفایی	۰/۳۰۵	۴/۲۳۴	۰/۰۰۰	تأیید

ضرایب مسیر که نشان از اثرگذاری مثبت و معنی‌دار میان مسیرهای اصلی مدل نهایی پژوهش است، از این رو می‌توان گفت که از نظر تحلیل مسیر نیز مدل پژوهش از اعتبار قابل قبولی برخوردار است (نمودار ۲ و ۳). همان‌طور که بیان شد متغیر میانجی پژوهش، اعتماد است. با توجه به مسیر غیرمستقیم موجود در مدل به بررسی رابطه میانجی متغیر در پژوهش حاضر پرداخته شد. به منظور آزمون مسیر واسطه‌ای، الگوی ساختاری از آزمون بوت استراپ و در ادامه آزمون سوئل استفاده شد. همان‌طور که در جدول (۸) مشاهده می‌شود، این مسیر واسطه‌ای در سطح آماری $p < ۰/۰۰۱$ معنادار است. همچنین ضرایب بتا (β) و

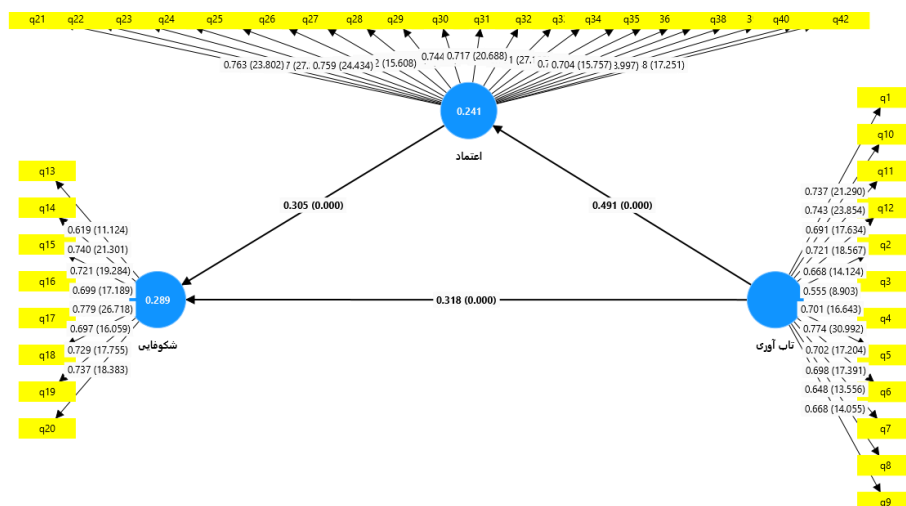
هم چنین سطح معناداری (P) برای مسیر تاب آوری به شکوفایی $\beta=0/150$ و $P<0/001$ است.

جدول ۸. نتایج روابط غیرمستقیم مدل (فرضیه چهارم)

فرضیه	مسیر غیرمستقیم	β	T- Statistics	P- Values	نتیجه
فرضیه ۴	تاب آوری به شکوفایی	۰/۱۵۰	۳/۶۹۱	۰/۰۰۰	تائید



نمودار ۲. ضرایب مسیر استاندارد مدل ساختاری



نمودار ۳. ضرایب آماری تی مدل ساختاری پژوهش

آزمون متغیر میانجی

برای آزمودن تأثیر یک متغیر میانجی (فرضیه ۴)، یک آزمون پرکاربرد به نام آزمون سوبل^۱ وجود دارد؛ که برای معناداری تأثیر میانجی یک متغیر در رابطه میان دو متغیر دیگر به کار می‌رود. این آزمون نیاز به داده‌های زیاد برای کسب یک نتیجه دقیق و معتبر دارد. در آزمون سوبل، یک مقدار Z-Value از طریق فرمول زیر به دست می‌آید که در صورت بیشتر شدن این مقدار از ۱/۹۶، می‌توان در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار بودن تأثیر میانجی یک متغیر را تأیید نمود. فرمول آزمون سوبل به شرح ذیل هست:

$$Z - value = \frac{a * b}{\sqrt{(b^2 * s_a^2) + (a^2 * s_b^2) + (s_a^2 * s_b^2)}}$$

^۱ . Sobel Test

ضریب مسیر رابطه میان آموزش تاب‌آوری و اعتماد ۰/۴۹۱ است و ضریب مسیر بین اعتماد و شکوفایی ۰/۳۰۵ است. نتایج به‌دست‌آمده از آزمون سوبل برای این فرضیه ۳/۹۷۲ است و مقدار آن بالاتر از آستانه معنی‌داری یعنی ۱/۹۶ به‌دست‌آمده است. لذا فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در بستر چالش‌های فزاینده جهانی نظیر تحولات فناوری، فشارهای ساختاری نظام آموزشی و انتظارات روزافزون از نقش معلمان، تاب‌آوری به‌عنوان سپری حیاتی در مواجهه با ناملایمات و بستر ساز شکوفایی حرفه‌ای مطرح شده است. پژوهش حاضر با تکیه بر چارچوب نظریه سرمایه روان‌شناختی (Luthans et al, 2006) و ادبیات مرتبط با اعتماد سازمانی (Tschannen-Moran, 2015)، به بررسی سازوکارهای روان‌شناختی-اجتماعی می‌پردازد که از طریق آن‌ها تاب‌آوری معلمان، با میانجیگری اعتماد به همکاران، به شکوفایی حرفه‌ای منجر می‌شود. این یافته‌ها نه تنها در راستای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران (۱۳۹۰) در طراحی مدارس تاب‌آور اهمیت دارد، بلکه بینشی عمیق‌تر درباره تعامل پویای عوامل فردی و سازمانی در تقویت بهزیستی معلمان ارائه می‌کند.

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش بیانگر تأثیر مثبت و معنادار تاب‌آوری مدیران بر شکوفایی آنان هست که این امر فرضیه اول پژوهش را تأیید می‌کند. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های Harris et al (2009)، Lazaridou & Beka (2015)، Castro Silva et al (2024) و Yu et al (2025) هم‌راستا می‌باشد. این یافته با تعریف Patterson et al (2009) از مدیر تاب‌آور به‌عنوان فردی که نه تنها از چالش‌ها بهبود می‌یابد، بلکه با یادگیری از آن‌ها قوی‌تر می‌شود، همسوست. تاب‌آوری روان‌شناختی، مدیران را قادر می‌سازد تا در مواجهه با فشارهای ناشی از کمبود منابع، تعارضات نقش و انتظارات سلسله‌مراتبی، انعطاف‌پذیری شناختی و عاطفی خود را حفظ کنند و به عملکرد مطلوب بازگردند (Lazaridou, 2021). از سوی دیگر، تاب‌آوری اجتماعی با تقویت شبکه‌های حمایتی درون سازمانی، امکان همکاری مؤثر با همکاران و ذینفعان را فراهم می‌کند که این خود بستر ساز احساس تعلق و رضایت شغلی است (Van Breda, 2018). افزون بر این، تاب‌آوری معنوی مدیران، با ایجاد حس عمیق هدفمندی و اتکا به ارزش‌های اخلاقی، به آنان کمک می‌کند تا پیچیدگی‌های نقش رهبری را با وضوح بیشتری مدیریت کنند و در

مسیر تحقق مدرسه یادگیرنده (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) پایدار بمانند (Castro Silva et al, 2024؛ Yu et al, 2025). این تأثیر مستقیم تاب‌آوری بر شکوفایی، با نظریه شکوفایی Seligman (2011) و مدل Noble & McGrath (2015) نیز همخوانی دارد که بر ضرورت تلفیق تاب‌آوری با عوامل دیگری مانند روابط مثبت و معناداری در محیط کار برای دستیابی به بهزیستی جامع تأکید می‌کنند. به‌علاوه، همسو با چارچوب نظریه سرمایه روان‌شناختی (Luthans et al, 2006)، تاب‌آوری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی این نظریه، نه تنها به مدیران کمک می‌کند تا از چالش‌ها عبور کنند، بلکه با تقویت نگرش‌های مثبت، زمینه‌ای برای شکوفایی حرفه‌ای فراهم می‌سازد. در محیط‌های آموزشی ایران، این یافته از آن جهت حائز اهمیت است که مدیران مدارس، به‌عنوان معماران تحول (Darabi et al, 2023)، در معرض فشارهای چندبُعدی ناشی از اجرای سیاست‌های نوین هستند و تاب‌آوری، سپری حیاتی برای حفظ سلامت روانی و اثربخشی حرفه‌ای آنان محسوب می‌شود.

فرضیه دوم پژوهش بیانگر تأثیرگذاری مثبت و معنادار تاب‌آوری بر اعتماد مدیران می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش‌های Woods & Woods (2008) و Tschannen-Moran (2015) هم‌راستا می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت مدیران تاب‌آور، با حفظ ثبات عاطفی در مواجهه با چالش‌هایی مانند کمبود منابع یا تعارضات سازمانی، قابلیت اطمینان و شفافیت رفتاری خود را افزایش می‌دهند. این ویژگی‌ها به‌عنوان پایه‌های شکل‌دهنده اعتماد در روابط بین فردی عمل می‌کنند (Tschannen-Moran, 2015). به‌علاوه، تاب‌آوری روان‌شناختی، با تقویت خودکارآمدی مدیران، آنان را به سمت اتخاذ رویکردهای مشارکتی سوق می‌دهد که زمینه‌ای برای تقویت اعتماد متقابل فراهم می‌سازد (Kouhsari et al, 2024). از منظر اجتماعی، مدیران تاب‌آور با ایجاد شبکه‌های حمایتی پایدار و تعامل سازنده با ذینفعان، محیطی مبتنی بر شفافیت و پاسخگویی شکل می‌دهند. این جو سازمانی، اعتماد همکاران را جلب کرده و به‌نوبه خود، چرخه مثبت همکاری و اطمینان را تقویت می‌کند (Van Breda, 2018). در بعد معنوی، تاب‌آوری معنوی مدیران – با تأکید بر ارزش‌های اخلاقی و حس رسالت حرفه‌ای – به‌عنوان عاملی کلیدی در ایجاد اعتماد ادراک‌شده عمل می‌کند. مدیرانی که بر پایه اصول اخلاقی و تعهد به منافع جمعی عمل می‌کنند، به‌عنوان افراد قابل‌اتکا شناخته می‌شوند و اعتماد همکاران را

به دست می‌آورند (Woods & Woods,2008). در بافت ایرانی، با توجه به چالش‌های ساختاری نظیر تضاد نقش‌ها و فشارهای ناشی از سیاست‌های تحول‌گرایانه (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰)، تاب‌آوری مدیران نه تنها به عنوان سپری در برابر فرسودگی شغلی، بلکه به عنوان موتور محرکه ایجاد سرمایه اجتماعی در مدارس عمل می‌کند. این سرمایه اجتماعی که مبتنی بر اعتماد و همکاری است، برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های آموزشی نوین ضروری است (Darabi et al,2023).

فرضیه سوم پژوهش تأثیر مثبت و معنادار اعتماد را بر شکوفایی مدیران نشان می‌دهد. این نتیجه با چارچوب نظریه سرمایه روان‌شناختی (Luthans et al,2006) همسوست که بر نقش روابط مثبت و مبتنی بر اعتماد در تقویت بهزیستی و عملکرد شغلی تأکید می‌کند. اعتماد، با ایجاد محیطی امن و مشارکتی، مدیران را قادر می‌سازد تا بدون ترس از قضاوت یا خیانت، ایده‌ها و چالش‌های خود را به اشتراک بگذارند که این امر به نوبه خود خلاقیت، انعطاف‌پذیری و رضایت شغلی را افزایش می‌دهد (Tschannen-Moran,2015). از منظر روان‌شناختی، اعتماد به همکاران، بار شناختی و عاطفی مدیران را کاهش می‌دهد و منابع ذهنی آنان را برای تمرکز بر اهداف بلندمدت و توسعه حرفه‌ای آزاد می‌سازد (Kouhsari et al,2024). این امر با مطالعات Zheng et al (2017) همخوانی دارد که نشان می‌دهند اعتماد سازمانی، حس تعلق و معناداری نقش مدیران را تقویت می‌کند و به آنان اجازه می‌دهد تا تأثیر رهبری خود بر بهبود فرهنگ مدرسه و نتایج دانش‌آموزان را به وضوح مشاهده کنند. افزون بر این، اعتماد، زمینه‌ای برای همکاری‌های اثربخش فراهم می‌سازد که مدیریت چالش‌های پیچیده آموزشی را تسهیل می‌کند و احساس کارآمدی مدیران را افزایش می‌دهد (Woods & Woods,2008). در بافت ایرانی، با توجه به تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بر ایجاد مدرسه یادگیرنده و جامعه تربیتی، اعتماد مدیران به همکاران، سنگ بنای تحقق این اهداف است. مدیرانی که به همکاران خود اعتماد می‌کنند، با تقویت روحیه جمعی و کاهش مقاومت در برابر تغییر، بستری برای نهادینه‌سازی نوآوری‌های آموزشی فراهم می‌سازند (Darabi et al,2023). این یافته همچنین با پژوهش Nasr esfahaniet al (2024) همسوست که نشان می‌دهد اعتماد درون‌سازمانی، مدیران ایرانی را در مواجهه با فشارهای ناشی از اجرای سیاست‌های تحول‌گرایانه توانمند می‌سازد و حس کنترل بر محیط کار را در آنان تقویت می‌کند. به طور خلاصه، اعتماد نه تنها به عنوان یک

مکانیسم رابطه‌ای، بلکه به‌عنوان یک سرمایه اجتماعی حیاتی عمل می‌کند که شکوفایی مدیران را از طریق تقویت همبستگی سازمانی، کاهش تعارضات و افزایش احساس اثرگذاری ممکن می‌سازد. این نتیجه، لزوم طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران با محوریت تقویت مهارت‌های اعتمادسازی را پررنگ می‌کند.

فرضیه چهارم پژوهش حاضر بیانگر رابطه مثبت و معنادار میان تاب‌آوری و شکوفایی مدیران با نقش میانجی‌گری اعتماد می‌باشد. از منظر نظری، این نتیجه نشان می‌دهد تاب‌آوری مدیران، صرفاً یک توانایی انطباقی برای بقا نیست، بلکه به‌عنوان موتور محرکه تحول سازمانی عمل می‌کند. مدیران تاب‌آور، با تقویت اعتماد در شبکه روابط حرفه‌ای (همکاران، ذینفعان و سیستم پشتیبان)، محیطی ایجاد می‌کنند که در آن، چالش‌های ساختاری (مانند کمبود بودجه یا تعارضات نقش) نه به‌عنوان تهدید، بلکه به‌مثابه فرصتی برای یادگیری جمعی و نوآوری بازتعریف می‌شوند (Van Breda, 2018؛ Darabi et al, 2023). این فرآیند، همسو با مفهوم تاب‌آوری سازمانی پویا (Lazaridou, 2021) است که بر ظرفیت دستگاه‌ها برای بازسازی خود از طریق تقویت همکاری و انعطاف‌پذیری تأکید دارد. در سطح کاربردی، این یافته، بازتعریف سیاست‌های توسعه حرفه‌ای مدیران را الزامی می‌سازد: برنامه‌های آموزشی نباید صرفاً بر تقویت مهارت‌های فردی تاب‌آوری متمرکز باشند، بلکه باید الگوهای اعتماد ساز را در هسته راهبردهای خود قرار دهند. برای نمونه، طراحی کارگاه‌های مبتنی بر حل مسئله مشارکتی یا ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای بین مدارس، می‌تواند هم‌زمان تاب‌آوری فردی و اعتماد سازمانی را تقویت کند (Kouhsari et al, 2024). این رویکرد، به‌ویژه در بستر ایرانی با توجه به هدف سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) برای ایجاد مدارس تاب‌آور، از آن‌جهت حیاتی است که تاب‌آوری مدیران، تنها در صورتی به شکوفایی سیستم آموزشی می‌انجامد که در بستری از اعتماد متقابل نهادینه شود. از منظر فلسفه آموزشی، این نتیجه بر ضرورت گذار از الگوی قهرمان محور در رهبری مدارس به الگوی جمع‌گرا تأکید می‌کند: تاب‌آوری مدیران، زمانی به شکوفایی پایدار تبدیل می‌شود که در تعامل با اعتماد سازمانی، فرهنگ تاب‌آوری جمعی را شکل دهد. این فرهنگ، نه تنها مدیران را در برابر چالش‌ها مقاوم می‌سازد، بلکه ظرفیت کل سیستم آموزشی را برای پاسخگویی به تغییرات پرشتاب جهانی ارتقا می‌دهد (Shin & OECD, 2021؛ Park, 2021).

این پژوهش با وجود دستاوردهای ارزشمند، از چند محدودیت کلیدی رنج می‌برد. نخست، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق ایران، به‌ویژه مناطق مرزی یا روستایی با ساختارهای فرهنگی-اجتماعی متفاوت ممکن است با چالش مواجه شود. دوم عدم کنترل کامل متغیرهای مداخله‌گر خارجی مانند سبک رهبری سرپرستان آموزشی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی مدارس، یا نوسانات سیاست‌های کلان دولتی، امکان تفسیر رابطه علی بین متغیرها را محدود ساخته است. درنهایت، کمبود مطالعات بومی در حوزه تاب‌آوری مدیران مدارس ایران، مقایسه سامانمند یافته‌ها با پیشینه داخلی را دشوار کرده است. این محدودیت‌ها، لزوم تکمیل پژوهش‌های آینده با نمونه‌های گسترده‌تر، روش‌های ترکیبی و رویکردهای طولی را پررنگ می‌کند.

در راستای یافته‌های این پژوهش، طراحی برنامه‌های جامع توانمندسازی مدیران مدارس با تأکید بر دو محور تقویت تاب‌آوری چندبُعدی و نهادینه‌سازی اعتماد سازمانی ضروری است. این برنامه‌ها باید شامل دوره‌های آموزشی مبتنی بر شواهد باشند که تاب‌آوری روان‌شناختی (مانند مدیریت استرس)، اجتماعی (شبکه‌سازی حرفه‌ای) و معنوی (ارتباط با ارزش‌های اخلاقی) را در کنار مهارت‌های اعتمادسازی (مانند ارتباطات شفاف و رهبری مشارکتی) پوشش دهند. ادغام این محتواها در سرفصل‌های دانشگاهی رشته‌های مدیریت آموزشی و برگزاری کارگاه‌های عملی با مشارکت مدیران باتجربه می‌تواند چارچوبی پایدار ایجاد کند. همچنین، ایجاد پلتفرم‌های دیجیتال برای تسهیل تبادل تجربیات موفق بین مدارس، به‌ویژه در مناطق محروم، امکان یادگیری جمعی و تقویت سرمایه اجتماعی را فراهم می‌سازد. همسو با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، پیشنهاد می‌شود شاخصه‌ای تاب‌آوری و اعتماد در فرآیند ارزیابی عملکرد مدیران گنجانده شود و مشوق‌های مالی به مدارس تعلق گیرد که پروژه‌های مبتنی بر این مفاهیم را اجرا می‌کنند. علاوه بر این، اجرای پژوهش‌های اقدام پژوهی با همکاری دانشگاه‌ها و مدارس، به طراحی مداخلات بومی‌شده (مانند برنامه‌های ذهن آگاهی مبتنی بر فرهنگ ایرانی-اسلامی) منجر خواهد شد که همخوانی بیشتری با نیازهای محلی دارند.

پژوهش‌های آتی می‌توانند با گسترش چارچوب نظری و روش‌شناسی این مطالعه، به درک عمیق‌تری از تعامل تاب‌آوری و اعتماد در چینی‌جاهای مختلف دست یابند. بررسی نقش متغیرهای تبدیگر مانند عوامل فرهنگی (نظیر جمع‌گرایی در جامعه ایران) یا زمینه‌ای

(نوع مدرسه، منطقه جغرافیایی) در رابطه بین تاب‌آوری و شکوفایی، از جمله حوزه‌های ناشناخته‌ای است که نیازمند کاوش است. به علاوه، ترکیب روش‌های کمی و کیفی (مانند قوم‌نگاری یا مصاحبه‌های عمیق) برای کشف ابعاد پنهان تاب‌آوری معنوی مدیران یا نقش رهبری خدمتگزار در اعتمادسازی، می‌تواند غنای مفهومی این حوزه را افزایش دهد.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافع ندارند.

منابع

- بدری، مرتضی. (۱۴۰۴). فهم پدیدارشناسانه تجربه زیسته مدیران مدارس دوره ابتدایی از برنامه توسعه فردی. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۹(۳۵)، ۱۲۱-۱۵۵. doi: 10.22054/jrlat.2025.82270.1789
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. قابل دسترسی در: <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- صفری شالی، رضا؛ و حبیب‌پور گتابی، کرم. (۱۳۸۸). راهنمای جامع کاربرد SPSS در پژوهش‌های پیمایشی (تحلیل داده‌های کمی). تهران: لایه.
- علی زاده، مهدی و شریعتی، مسعود. (۱۴۰۴). پارادوکس شکوفایی در مراکز علمی. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۹(۳۶)، ۷-۳۳. doi: 10.22054/jrlat.2025.84719.1836
- محسنین، شهریار؛ و اسفندیاری، محمدرحیم. (۱۳۹۳). معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزار Smart-PLS: آموزشی و کاربردی. تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- نصر اصفهانی، علیرضا؛ لسان طوسی، فهیمه؛ نجفی رستاقی، حیدر؛ و برومند کاخکی، احمد. (۱۴۰۳). مقدمه‌ای بر تصویر ایران تاب‌آور (گزارش راهبردی). *مطالعات حکمرانی بنیادین* (گروه آینده‌پژوهی). <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1819119>

Reference

- Adams, K. and Lohndorf, R. (2013), *The Flourishing Principal: Strategies for Self-Renewal*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, MA.
- Alizadeh, M., & Shariati, M. (2025). Paradoxical pattern of Thriving in Academic Institution: The show of knowledge rather than knowledge with Grounded Theory. *Educational Leadership Research*, 9(36), 7-33. DOI: <https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.84719.1836>[In Persian]
- Allison, E. (2012). The Resilient Leader. *Educational leadership*, 69(4), 79-82.
- Badri, M. (2025). Phenomenological Understanding of the Lived Experience of Elementary School Principals from the Personal Development Program. *Educational Leadership Research*, 9(35), 121-155. DOI: <https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.82270.1789>[In Persian]
- Castro Silva, J., Almeida, A.P., Pacheco, P. and Ferreira, M. (2024), Resilience and purpose as predictors of Portuguese school leaders' work well-being, *Journal of Educational Administration* 62(4): 373-387. DOI:<https://doi.org/10.1108/JEA-06-2023-0140>
- Chen, J. (2023), Conceptualising principal resilience: development and validation of the principal resilience inventory, *Educational Management Administration and Leadership*, 51(1):, 17411432231186294, DOI: 10.1177/17411432231186294.
- Cherkowski, S. and Walker, K. (2016), Purpose, passion, and play: exploring the construct of flourishing from the perspective of school principals, *Journal of Educational Administration*, 54(4):. 378-392, DOI: 10.1108/jea-10-2014-0124.
- Chida, Y., and A. Steptoe. (2008). Positive psychological well-being and mortality: a quantitative review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine* 70: 741–756. DOI: <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31818105ba>
- Cope, V., Jones, B. and Hendricks, J. (2016), Why nurses chose to remain in the workforce: portraits of resilience, *Collegian* 23(1): 87-95, DOI: 10.1016/j.colegn.2014.12.001.
- Darabi T, Shariatmadari M, Mahmoodi A H. (2023). Designing the Resilience Pattern of Higher Education Institutions in Response to the Covid-19 Pandemic based on Grounded Theory. *Iranian Journal of Educational Sociology*. 6(3), 43-61. DOI:10.61186/ijes.6.3.43
- Day, C. (2014), Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction, *Teachers and teaching*, 20(5):. 638-654, DOI: 10.1080/13540602.2014.937959.
- Diener, E., Helliwell, J. F., & Kahneman, D. (Eds.). (2010). *International differences in well-being*. Oxford University

Press.DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732739.001.0001>

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.W., Oishi, S. and Biswas-Diener, R. (2010), New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings, *Social Indicators Research*, 97(2):143-156, DOI: 10.1007/s11205-009-9493-y.
- Figurska, I., & Sokol, A. (2016). The process of knowledge acquisition with the use of various teaching methods and its effect on the creativity of employees of the creative sector. *Mediterranean journal of social sciences*, 7(6), 143-152. DOI:10.5901/mjss.2016.v7n6p143
- Gable, S.L. and Haidt, J. (2005), What (and Why) is positive psychology?, *Review of General Psychology: Journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 9(2): 103-110, DOI: 10.1037/1089-2680.9.2.103.
- Gale, F. and Bolzan, N. (2013), Social resilience: challenging neo-colonial thinking and practices around 'risk', *Journal of Youth Studies*, 16(2): 257-271, DOI: 10.1080/13676261.2012.704985.
- Harris, J., Zhao, Y. and Caldwell, B.J. (2009), Global characteristics of school transformation in China, *Asia Pacific Journal of Education* 29(4):. 413-426, DOI: 10.1080/02188790903308860.
- Hoy, W. (2003), Omnibus T-scale, available at: <http://www.waynehoy.com/pdfs/org-trust-scale.pdf>.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being* 1: 137–164. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Kouhsari, M., Huang, X. and Wang, C. (2024), The impact of school climate on teacher enthusiasm: the mediating effect of collective efficacy and teacher self-efficacy, *Cambridge Journal of Education*, 54(2): 143-163, DOI: 10.1080/0305764x.2023.2255565.
- Kouhsari, M., Navehebrahim, A., Zeinabadi, H. and Abbasian, H. (2023), Providing an indigenous model of positive leadership for primary school principals, *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 14(5): 1-19.DOI: <https://doi.org/10.30495/jedu.2023.28989.5802>
- Kutsyuruba, B., Kharyati, T. and Arghash, N. (2021), Exploring the sense of flourishing among Canada's outstanding principals, in Walker, K.D., Kutsyuruba, B. and Cherkowski, S. (Eds), *Positive Leadership for Flourishing Schools*, Information Age Publishing, pp. 231-252.
- Lazaridou, A. (2021), Personality and resilience characteristics of preschool principals: an iterative study, *International Journal of Educational*

- Management, Vol. 35 No. 1, pp. 29-46. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2020-0330>
- Lazaridou, A. and Beka, A. (2015), Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals, *Educational Management Administration and Leadership*, 43(5): 772-791, DOI: 10.1177/1741143214535746.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto, ON: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Levin, J. (2022). The epidemiology of love: Historical perspectives and implications for population-health research. *The Journal of Positive Psychology*, 18(1), 34-43. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2053876>
- Lindorff, A. 2020. The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence. Impact Study Report. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:2b562315-8876-4c1f-a173-76a7605ecfed/files/s8s45q940r>.
- Luthans, F., Vogelgesang, G.R. and Lester, P.B. (2006), Developing the psychological capital of resiliency, *Human Resource Development Review* 5(1): 25-44, DOI: 10.1177/1534484305285335.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111> (Original work published 2005).
- Masten .A.S (2021) Resilience in developmental systems: principles, pathways, and protective processes in research and practice. In: Ungar M (ed) *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. Oxford University Press, pp.113–134. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007>.
- Mohsenin, Sh; Esfandiari, M. R (2014). *Structural Equations Based on Partial Least Squares Approach Using Smart-PLS Software: Educational and Applied*. Tehran: Mehraban Nashr Book Institute. [In Persian]
- Nasr Esfahani, A; Lessan Tousi, F; Najafirstaghi, H; Boroumand Kakhaki, A (2024). An Introduction to the Image of Resilient Iran. *Fundamental Governance Studies (Futures Studies Group) Strategic Report*. Available at: <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1819119> [In Persian]
- Noble, T. and McGrath, H. (2015), PROSPER: a new framework for positive education, *Psychology of Well-Being* 1(5): 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0030-2>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- OECD/EC-JRC (2021) Understanding the Spillovers and Transboundary Impacts of Public Policies: Implementing the 2030 Agenda for More Resilient Societies. Paris: OECD Publishing.
- Patterson .J.L, Goens .G.A and Reed D.E. (2009) Resilient Leadership for Turbulent Times: A Guide to Thriving in the Face of Adversity. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Reed .D.E and Reedman. A.E (2020) Reactivity and adaptability: applying gender and age assessment to the Leader Resilience Profile R. *Frontiers in Education* 5: 574079.DOI: 10.3389/feduc.2020.574079
- Safari Shali, R; Habibpour Gatabi, K (2009). Comprehensive Guide to SPSS Application in Survey Research (Quantitative Data Analysis). Tehran: Loyeh. [In Persian]
- Sarkar, M. and Fletcher, D. (2014), Ordinary magic, extraordinary performance: psychological resilience and thriving in high achievers, *Sport, exercise, and performance psychology*, 3(1): 46-60, DOI: 10.1037/spy0000003.
- Seligman, M.E. (2011), *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*, Simon and Schuster, New York.
- Shin, N., & Park, S. (2021). Supply chain leadership driven strategic resilience capabilities management: A leader-member exchange perspective. *Journal of Business Research*, 122, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.08.056>
- Smith, B.W., Epstein, E.M., Ortiz, J.A., Christopher, P.J., Tooley, E.M. (2013). The Foundations of Resilience: What Are the Critical Resources for Bouncing Back from Stress?. In: Prince-Embury, S., Saklofske, D. (eds) *Resilience in Children, Adolescents, and Adults*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, New York, NY. DOI:https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_13
- Supreme Council of the Cultural Revolution (2011). Fundamental Transformation Document of Education. Tehran: Secretariat of the Cultural Revolution Council. Available at: <https://sccr.ir/Files/6609.pdf> [In Persian]
- Tschannen-Moran, M. and Gareis, C.R. (2015), Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools, *Journal of Educational Administration* 53(1): 66-92, DOI: 10.1108/jea-02-2014-0024.
- Ungar .M (2021) Modelling multisystemic resilience connecting biological, psychological, social, and ecological adaptation in contexts of adversity. In: Ungar M (eds) *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. New York: Oxford University Press, 6–34.

- Van Breda AA (2018) Critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work* 54(1):1-18. DOI: 10.15270/54-1-611.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences, U.S.A.* 31: 8148–8156. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between Self-Efficacy and Teachers' Well-Being in Middle School English Teachers: The Mediating Role of Teaching Satisfaction and Resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 629. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14080629>
- Weare, K., and G. Gray. 2003. *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Department for Education and Skills research report no. 456*. London: DfES
- Wells .C.M and Klocko. B.A (2018) Principal well-being and resilience: mindfulness as a means to that end. *NASSP Bulletin* 102(2): 161–173.
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G. & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly* ,33(1): 177-195. DOI:<https://doi.org/10.2307/20650284>
- Woods, G. J., & Woods, P. A. (2008). Democracy and spiritual awareness: interconnections and implications for educational leadership. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(2), 101–116. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360801965891>
- Yu, D., Chen, J. and Kouhsari, M. (2025), Sowing seeds of flourishing: the mediating role of trust in the impact of resilience on school principals across career stages, *Journal of Educational Administration*, Vol. 63(1): 94-108. DOI:<https://doi.org/10.1108/JEA-06-2024-0187>
- Zhang, W. and Koshmanova, T. (2020), Chinese school principal views on trust, learning-centered leadership and teacher learning in the test-oriented educational environment, *ICERI2020 Proceedings*, IATED, pp. 86-92. DOI: 10.21125/iceri.2020.0033
- Zhang, Y. (2025). Transformation in Education: Teacher Role in the Era of Intelligence. *Frontiers in Educational Research*, 8(1):88-93. DOI: 10.25236/FER.2025.080115
- Zheng, Q., Li, L., Chen, H. and Loeb, S. (2017), What aspects of principal leadership are most highly correlated with school outcomes in China?, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 53 No. 3, pp. 409-447, DOI: 10.1177/0013161x17706152.

