

## Research Paper

## The Mediation Role of Psychological Well-Being in the Relationship between Resilience and Positive Connection at School

Mohammad Rahim Jafarzadeh<sup>1\*</sup>, Seyedeh Asma Hosseini<sup>2</sup>, Azam Alaeirozbahani<sup>3</sup>

1. Assistant Professor, department of educational science, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

3. Master of Educational Psychology, Payame Noor University, Behbahan, Iran.

Received: 2019/10/28

Accepted: 2020/3/11

PP: 165-180

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/JEDU.2021.23144.4686

**Keywords:**

resilience, positive communication in school, psychological well-being, school.

**Abstract**

**Introduction:** The aim of the present study was to investigate the mediating role of psychological well-being in the relationship between resilience and positive communication in school..

**research methodology:** The statistical population consisted of 2744 female students in the first secondary schools of Behbahan city. From them 338 students were determined by the Krejcie and Morgan table as the statistical sample and selected by multistage cluster sampling. The required data were collected using Conner and Davidson Resiliency Questionnaires (2003), Positive connection at School Betty et al. (2004), and Ryff Psychological Well-being (1989), using SPSS and Amos software. Structural equation modeling was used to test the relationships between variables in the assumed model.

**Findings:** The results showed that the fitting indices (absolute, adaptive, and target) of the mediating model of psychological well-being variable (with some modifications) were significantly in good condition. The results also showed that based on the assumed model, the variables of resiliency 0.15 and psychological well-being 0.123 of the statistical dispersion explained positive communication scores in school. The indirect effect of resilience on positive communication at school with mediating role of psychological well-being was 0.131, which is statistically significant.

**Citation:** Mohammad Rahim Jafarzadeh, Seyedeh Asma Hosseini, Azam Alaeirozbahani(2021); The Mediation Role of Psychological Well-Being in the Relationship between Resilience and Positive Connection at School. Journal of Research and Urban Planning Vol 12. Issue 2 PP:165-180

**Corresponding author:** Mohammad Rahim Jafarzadeh

**Address:** Assistant Professor, department of educational science, Payame Noor University, Tehran, Iran.

**Tell:** 09163158619

**Email:** mrjafarzade@gmail.com

## Extended Abstract

### Introduction:

Communication is the highest human achievement, the main mechanism of the development and production of science and one of the most important aspects of individual's behavior in organizations. Communication as the essence of scientific development and a key tool for shaping the personality and education of students has been considered by many experts. One of the most important aspects of communication is positivism. Positivism in communication is one of the communication skills. As can be inferred from the theory of communication, communication is effective and influenced by several elements and variables. Resilience is one of the variables that has been considered effective on positive communication in school. Studies show that psychological well-being is one of the variables that is closely related to resilience. Therefore, one can expect the effect of psychological well-being on the relationship between resilience and a positive communication in school. Therefore, considering the existing research gap regarding the mediating role of psychological well-being in the relationship between academic resilience and positive communication, the present study became necessary.

### Context:

Positive and effective communication is an important principle of the effectiveness of the educational program and it is obvious that special attention should be paid to it in researches in this field.

### Goal:

The aim of the present study was to investigate the mediating role of psychological well-being in the relationship between resilience and positive communication in school.

### Method:

This study is applied in terms of purpose and correlational descriptive in terms of data collection. The statistical population of the

study consists of all 2744 female students in the first secondary schools of Behbahan in the academic year 1397-1397. The sample size was determined to be 338 using Krejcie-Morgan table and was randomly selected by multi-stage cluster sampling. For this purpose, first, 5 schools were randomly selected among the existing 17 schools and then, from each school, three classes were randomly selected and all students of those classes participated in the research as the statistical sample. The required data were collected using Conner & Davidson Resilience Questionnaire (Conner & Davidson, 2003), Positive Relationship in Betty Hammer & Kahle School (Beaty, Homer & Kahle, 2004) and Carol Ryff Psychological Welfare (Carol Ryff, 1989) and analyzed by SPSS and Amos software. Structural equation modeling was used to test the relationships between variables in the assumed model.

### Findings:

The observance of assumptions for the use of structural equations such as normalization, outlier data control, linearity and multilinearity was performed and the results showed that all assumptions were observed. The results of structural equations and based on different evaluation indices of the assumed model indicated that the initial model needed to be modified. Therefore, after minor modifications, it was re-evaluated. The analysis of the modified model showed that the fitting indices (absolute, adaptive and destination) of the mediating model of psychological well-being variable are significantly in the good condition. The results also showed that according to the assumed model, the variables of resilience 0.15 and psychological well-being 0.123 of statistical dispersion explain the positive communication scores in school. In order to investigate the statistical significance of the indirect effect of resilience on positive communication in school through psychological well-being variable, Bootstrap method was used. Based on the results

obtained in the assumed model, the indirect effect of resilience on the positive communication in school was 0.131, which is statistically significant.

**Results:**

resilience can increase self-esteem and successfully deal with negative experiences by raising the level of positive emotions (Benetti & Kambouropoulos, 2006). Also, high

resilience when faced with unpleasant experiences helps a person to use positive emotions and return to a good mental state (Tugade & Fredrickson, 2004; Carle & Chassin, 2004). As a result, the resilient person will have a higher psychological well-being and will be able to establish better positive relationships. It is natural for such a person to have higher academic success.



## مقاله پژوهشی

## نقش میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در

## مدرسه

محمد رحیم جعفرزاده<sup>۱\*</sup>، سیده اسماء حسینی<sup>۲</sup> اعظم علایی روزبهانی<sup>۳</sup>

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، ایران، تهران.
۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه ال. هرا، تهران، ایران.
۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور بهبهان.

## چکیده

**مقدمه و هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه انجام شد.

**روش‌شناسی پژوهش:** به این منظور، از جامعه ۲۷۴۴ نفری دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر بهبهان، ۳۳۸ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به عنوان نمونه آماری تعیین و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردید. داده‌های لازم با استفاده از پرسشنامه‌های تاب‌آوری کانر و دیویدسون (Conner & Davidson, 2003)، ارتباط مثبت در مدرسه بتی همر و کهل (Beaty, Homer & Kahle, 2004) و بهزیستی روان‌شناختی کارول ریف (Carol Ryff, 1989)، جمع‌آوری و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Amos تحلیل گردید. مدل‌یابی معادلات ساختاری به منظور آزمون روابط بین متغیرها در مدل مفروض استفاده شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد شاخص‌های برازش (مطلق، تطبیقی و مقصد) مدل واسطه‌ای متغیر بهزیستی روان‌شناختی (با انجام برخی اصلاحات)، به طور معنادار در وضعیت مطلوبی قرار دارد. همچنین نتایج نشان داد بر اساس مدل مفروض، متغیرهای تاب‌آوری ۰/۱۵ و بهزیستی روان‌شناختی ۰/۱۲۳ از پراکندگی نمرات ارتباط مثبت در مدرسه را تبیین می‌کنند و اثر غیر مستقیم تاب‌آوری بر ارتباط مثبت در مدرسه با واسطه‌گری بهزیستی روان‌شناختی ۰/۱۳۱ است که از نظر آماری معنادار است.

تاریخ دریافت: ۹۸/۸/۷

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۲۱

شماره صفحات: ۱۶۵-۱۸۰

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

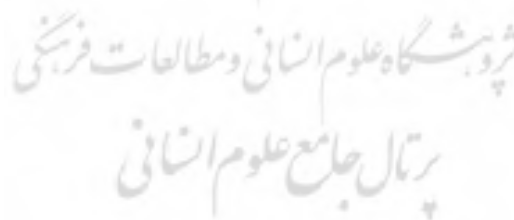


DOI:

10.30495/JEDU.2021.23144.4686

## واژه‌های کلیدی:

تاب‌آوری، ارتباط مثبت در مدرسه، بهزیستی روان‌شناختی، مدرسه.



استاد: جعفرزاده محمد رحیم، حسینی سیده اسماء، روزبهانی اعظم علایی، ۱۴۰۰، نقش میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه، دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۴۰۰؛ ۱۲ (۲) صص ۱۸۰-۱۶۵

\* نویسنده مسئول: محمد رحیم جعفرزاده

نشانی: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، ایران، تهران.

تلفن: ۰۹۱۶۳۱۵۸۶۱۹

پست الکترونیکی: mrjafarzade@gmail.com

## مقدمه

افراد را در پی دارد، دو نتیجه را به ارمغان می‌آورد: بُعد عمل‌گرایانه و رضایت شخصی. بُعد عمل‌گرایانه، هنگامی تحقق می‌یابد که هدف ما از ارتباط تأمین شده باشد و رضایت شخصی، زمانی میسر می‌گردد که در کنار برآورده شدن بُعد عمل‌گرایانه، احساس خشنودی و برخورد احترام‌آمیز از ارتباط با مخاطب دیده شود. از این رو، چه بسا بُعد عمل‌گرایانه ارتباط تحقق می‌یابد ولی به دلیل برخورد نامناسب مخاطب، رضایت شخصی حاصل نگردد. در نقطه مقابل، چه بسا هیچ نتیجه‌ای از این ارتباط بدست نیاید که بدترین حالت ارتباط خواهد بود (Sadeghi & Beyranvand, 2017).

پیامدهای ارتباط در مدرسه به مثابه یک برنامه پنهان و ناآشکار به گونه‌ای غیرمستقیم، دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Ahmadi & Danesh Sani, 2011). ارتباط به عنوان جوهره رشد علمی و ابزار کلیدی شکل‌دهی شخصیت و تعلیم و تربیت دانش‌آموزان مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران بوده و در مورد آن نظریه‌های مختلفی ارائه شده است. یکی از این نظریه‌ها، نظریه ارتباط‌گرایی<sup>۶</sup> زیمنس<sup>۷</sup> است. از دیدگاه ارتباط‌گرایی، یادگیری عبارت است از فرایند خلق گره‌ها و ارتباط‌های جدید. به عبارت دیگر، یادگیری فرایند شکل‌دهی و شکل‌گیری شبکه‌ها است (Siemens & el al, 2011). ارتباط-گرایی یادگیری را حاصل ارتباط‌ها نمی‌داند، بلکه خود ارتباط‌ها را یادگیری می‌داند. زیمنس معتقد است که محیط‌های یادگیری، محیط‌های پیچیده و آشوب‌وار هستند و به هیچ وجه نمی‌توان آن را به یک محیط مکانیکی تقلیل داد (Siemens, 2009).

در نظریه ارتباط‌گرایی شاخص‌های اصلی عبارتند از: زیست بوم<sup>۸</sup>، گره<sup>۹</sup>، شبکه ارتباطی<sup>۱۰</sup> (تعامل)، عناصر فشار<sup>۱۱</sup> و عناصر برانگیزاننده. شبکه‌ها باید درون یک چیز دیگر رخ دهند و بهترین مفهوم برای این چیز دیگر، زیست بوم است. زیست بوم یک ارگانیزم زنده است و شکل‌گیری شبکه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. گره‌ها عناصری هستند که می‌توانند با عناصر دیگر ارتباط برقرار کنند. به عبارتی گره شیئی در یک شبکه به همراه عنصر ارتباط است. مجموعه‌ای از گره‌های مرتبط با هم یک شبکه را می‌سازد. در نظریه ارتباط‌گرایی، دانش در میان شبکه-ای از افراد و اشیاء توزیع شده است و یادگیری شبکه‌ای فرایند مرتبط کردن، رشد دادن و هدایت کردن این شبکه‌هاست. به

ارتباط<sup>۱</sup> عالی‌ترین دستاورد بشری و ساز و کار اصلی تکوین و تولید علم است. تاریخ علم نشان می‌دهد که با گذر از عصر علم کوچک یا خرد<sup>۲</sup> به عصر علم بزرگ<sup>۳</sup>، علم به صورت فعالیت و نهادی اجتماعی در آمده است (Salehi & Ebrahimi, 1999). در یک نظام علمی، ابتدا سه عنصر اصلی تشکیل دهنده استاد، دانشجو و محتوای آموزشی وجود دارند که با یکدیگر ارتباط متقابل دارند و از این رو، آن را "مثلث آموزشی" می‌نامند (Rafipour, 2004). فرایند آموزش، یعنی یاددهی و یادگیری را می‌توان حاصل تعامل هر سه عنصر معلم، شاگرد و محتوا در نظر گرفت (Rezaei & Pakseresht, 2009). ارتباط مؤثر و مثبت به فرد کمک می‌کند که به طور کلامی و غیرکلامی و مناسب با فرهنگ جامعه، نظرات، عقاید، خواسته‌ها و نیازهای خود را ابراز نموده و به هنگام نیاز از دیگران درخواست کمک و راهنمایی کند.

یکی از مهمترین جنبه‌های رفتار فرد در سازمان، انتقال صحیح و موثر پیام یا فرایند ارتباط است (Vasefian & Khosravi, 2014). فقدان مناسبت‌های ارتباطی به ایجاد و گسترش برخی مشکلات دامن می‌زند و این فرایند دیر یا زود اساسی‌ترین کارکرد نظام آموزشی را به چالش خواهد کشید (Jafarizadeh, 2016). ارتباط ساختار انگیزشی مهمی است. زیرا زمانی که روابط میان فردی، نیاز افراد به ارتباط را برآورده کند، بهتر انجام وظیفه نموده و در برابر استرس انعطاف‌پذیر می‌شوند. همچنین از مشکلات روان‌شناختی کمتری شکایت می‌کنند. بروکس و هیث<sup>۴</sup> (۱۹۸۵) نیز به اهمیت و نقش ارتباط مثبت در تعاملات میان فردی اشاره نموده‌اند و معتقدند روابط فرد با دیگران در صورتی کارآمد و مفید است که بتواند عواطف و احساسات خود را از طریق پیام‌های کلامی و غیرکلامی با دیگران در میان بگذارد.

مثبت‌گرایی در ارتباط از جمله مهارت‌های ارتباطی است (Yarmohammadian & Shafie Pour Motlagh, 2013). برنز (Burns) در تعریف ارتباط مثبت<sup>۵</sup> می‌گوید: یک رابطه مثبت، از دو ویژگی برخوردار است: طرفین احساسات خود را آشکارا ابراز می‌کنند و به طرف مقابل هم امکان می‌دهند احساسات خود را ابراز کند (Zabihi & et al, 2012). بر همین اساس ارتباط مثبت و اثرگذار، افزون بر آن که سلامت روانی

6. Connectionism
7. Siemens
8. Ecologies
9. Node
10. Connection Network
11. Impacting Factors

1. Connection
2. Small science
3. Big science
4. Brooks & Heath
5. positive connection



به پیامدهای سالم منجر شوند، می‌توانند فرآیندهای تاب‌آوری را تعیین کنند (Zautra, 2010).

اجرای مداخله آموزش تاب‌آوری منجر به ارتقای فرد در متغیرهای اضطراب، استرس، شکرگزاری، شادکامی، رضایت از زندگی و کیفیت زندگی می‌شود (Ghesak & et al, 2019). همچنین آموزش تاب‌آوری به دانش‌آموزان، میزان اضطراب و احساس تنهایی را در آنها کاهش می‌دهد (Nasirzade, et al, 2018). تاب‌آوری حتی با سلامت جسمانی بهتر نیز مرتبط است: با افزایش تاب‌آوری، سلامت معنوی و حمایت اجتماعی، شدت بیماری قلبی-عروقی کاهش می‌یابد. تاب‌آوری همچنین توان پیش‌بینی شدت بیماری قلبی-عروقی را داراست (Besharat & Ramesh, 2019). بین تاب‌آوری و رضایت از زندگی با مشکلات مربوط به سلامت عمومی همبستگی منفی معنادار وجود دارد (Besharat, et al, 2014). افراد تاب‌آور توان سازگاری با چالش‌های زندگی و حفظ عملکرد و کیفیت زندگی بالا را دارند. از آنجا که فراتحلیل حاکی از آن است که مداخلات آموزش تاب‌آوری از کارایی رضایت بخشی برخوردار نیستند، مطالعات بیشتر جهت تعریف و شناسایی مفهوم تاب‌آوری مورد نیاز جدی است (Leppin & et al, 2014).

مطالعات تاب‌آوری انسان به طور خاص بر فهم تفاوت‌های فردی در ارتباط با تجربه‌های ناگوار متمرکز است (Masten & Wright, 2010). این مطالعات نشان می‌دهند متغیرهای مختلفی بر تاب‌آوری افراد تأثیر گذارند. بهزیستی روان‌شناختی یکی از متغیرهایی است که ارتباط نزدیکی با تاب‌آوری دارد. همه ابعاد بهزیستی روان‌شناختی با تاب‌آوری مرتبط هستند. بنابراین می‌توان انتظار تأثیرگذاری بهزیستی روان‌شناختی بر رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه را نیز داشت.

از آنجایی که اختلالات سلامت روان تقریباً ۲۰٪ از کودکان و نوجوانان را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهند (Kieling & et al, 2011) و با نتایج تحصیلی ضعیف نیز مرتبطاند (Woodward & Fergusson, 2001) روان‌شناختی‌آو پیشگیری از اختلالات روانی، از اهمیت زیادی برخوردار است. بهزیستی به نوعی از احساس سلامتی اشاره دارد که از آگاهی کامل از تمامیت و یکپارچگی جنبه‌های فردی ناشی می‌شود و از عناصر معنوی زندگی تشکیل شده است (Coward & Reed, 1996). معنی لغوی بهزیستی، حالتی از شاد بودن، سلامتی و در رفاه بودن است و به عملکرد و تجربه مطلوب روانی اشاره دارد (Deci & Ryan, 2008). همچنین بهزیستی به عنوان حالت مثبت و پایداری است که اجازه می‌دهد

پیوندهای بین گره‌های یک شبکه ارتباط گفته می‌شود. ارتباط زمینه جریان اطلاعات را فراهم می‌آورد. قوی بودن ارتباط بین گره‌ها، باعث می‌شود اطلاعات با سرعت بیشتری جریان یابد. ارتباط بین گره‌ها در شبکه‌های مختلف ممکن است تحت تأثیر عوامل مختلف باشد. این عوامل شامل عناصر فشار و عناصر برانگیزاننده‌هاست. عناصر فشار باعث ضعیف شدن ارتباط در یک شبکه و عناصر برانگیزاننده منجر به تقویت ارتباط درون شبکه می‌شود (Siemens & et al, 2011)؛ به نقل از (Farajallahi, et al, 2017).

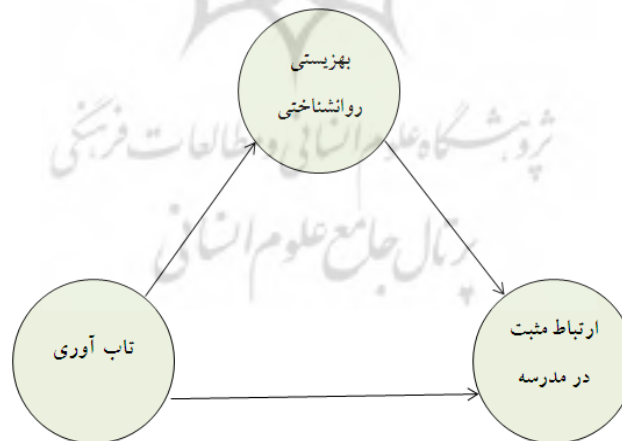
همان‌گونه که از نظریه ارتباط‌گرایی نیز قابل استنباط است، ارتباط تأثیرگذار و متأثر از عناصر و متغیرهای متعددی است. ارتباط مثبت بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با هم، می‌تواند بر رابطه عاطفی و اجتماعی کلاس، ایجاد انگیزه یادگیری، دلبستگی به مدرسه، همکاری در فعالیتهای کلاسی، تلاش بیشتر در مواجهه با مشکلات، کمک و حمایت دوستانه، درک رفتار میان فردی، ایجاد مسئولیت و آزادی در کارهای دانش-آموزان تأثیر گذار باشد (Rawnsley, 1997)؛ به نقل از (Fisher & et al, 2005). از سوی دیگر، پژوهش‌ها کیفیت و کمیت ارتباطات آموزشی را متأثر از عوامل مختلفی می‌دانند. در فرایند ارتباط آموزشی عناصر و متغیرهای فراوانی نظیر مربی، فراگیر، پیام و عوامل محیطی نقش دارند. معلمان در طرح‌ریزی آموزش باید به مجموعه‌ای کامل از شرایط غیر رسمی و طبیعت ارتباطات بین فردی که بین دانش‌آموزان و هیات آموزشی وجود دارد معرفت یابند (Liaghatdar & et al, 2013).

یکی از متغیرهای که به تأثیر آن بر ارتباط مثبت در مدرسه توجه شده، تاب‌آوری است. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه رابطه معنی‌دار وجود دارد (O'Reilly & et al, 2005; Johnson & et al, 2015; Johnson, 2016; Riesch & et al, 2016; Talebi Tadi & Rasoli Jazi, 2018). تاب‌آوری به عوامل و فرآیندهایی اطلاق می‌شود که خط سیر رشدی را از مسیر رفتارهای مشکل‌زا و آسیب‌های روان‌شناختی جدا می‌کند و با وجود شرایط ناگوار به پیامدهای سازگارانه منتهی می‌گردد (Jalili & Hosseinchari, 2010). تاب‌آوری که در حقیقت، ظرفیت و توانایی افراد برای استقامت در برابر شرایط دشوار است، با حفظ سلامت روانی و بهزیستی روان‌شناختی افراد و ارتقای آن رابطه دارد (Weiss, 2008). شاید بهترین تعریفی که برای تاب‌آوری وجود دارد، این است که آن را به عنوان سازگاری موفق با شرایط ناگوار در نظر بگیریم. ویژگی‌ها و موقعیت شخص در صورتی که بعد از شرایط تش‌زا

امن و به دور از هر گونه خشونت و با برقراری ارتباط مثبت، رشد و تحصیل کنند (Pakaslahti, 2000).  
ارتباط مثبت، موفقیت دانش‌آموزان و مدارس در مقابله با چالش‌ها و دستیابی به اهداف آموزشی را ممکن می‌سازد. به استناد شواهد تجربی و نظرات و دیدگاه صاحب‌نظران، تاب‌آوری با توانایی دانش‌آموزان در برقراری ارتباط مثبت در مدرسه مرتبط است، اما این رابطه یک رابطه پیچیده و چند بُعدی است و ممکن است تحت تأثیر عوامل دیگری قرار گیرد. بهزیستی روان‌شناختی متغیری است که تمام ابعاد آن با تاب‌آوری مرتبط است. برخورداری از بهزیستی روان‌شناختی هم سبب احساس تعلق و پیوند با مدرسه می‌شود و هم اینکه محیطی سالم را برای دانش‌آموزان در جهت کسب شخصیت مستقل و اجتماعی فراهم می‌کند و بازده تحصیلی آن‌ها را بالا می‌برد (Sadeghi & Beyranvand, 2017). همسو با پژوهش‌ها و با عنایت به خلاء پژوهشی موجود، پژوهش حاضر ضرورت می‌یابد. بر همین اساس در پژوهش حاضر تلاش شده است تا نقش واسطه‌ای بهزیستی روان‌شناختی را در رابطه بین دو متغیر تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه آزمون شده و به این سؤالات پاسخ داده شود: ۱- آیا متغیرهای تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی با ارتباط مثبت در مدرسه رابطه معنادار دارند؟ ۲- آیا تاب‌آوری از طریق بهزیستی روان‌شناختی با ارتباط مثبت در مدرسه رابطه معنادار دارد؟

تا افراد، گروه‌ها یا ملت‌ها به رشد و شکوفایی برسند. بهزیستی به عنوان نمونه‌ای از شادی، رضایت، همدلی، انگیزه، علاقه، نشاط فیزیکی، رضایت از روابط اجتماعی و انعطاف‌پذیری تعریف شده است. ریف (Ryff, 1995) معتقد است که بهزیستی فراتر از نبود بیماری است و آن اعتماد به نفس مثبت، تسلط، استقلال، روابط مثبت با دیگر افراد، حس هدفمندی و معنا در زندگی و احساس رشد و بالندگی مداوم است. همسو با تعریف ریف، کلانینگر (Cloninger, 2008)، اظهار داشت که بهزیستی شامل هیجانات مثبت و صفات شخصیتی رشدیافته مانند خودراهبری، مشارکت، تعالی خویش، رضایتمندی از زندگی، شخصیت قوی و فضایی مانند امید، محبت و شجاعت است. شناخت و بهبود بخشیدن به فرآیندهای تدریس و یادگیری، از اهداف اساسی روان‌شناسی تربیتی است (Woolfolk, 2007). به همین علت می‌توان دریافت که چرا تعیین عوامل مؤثر در پیشرفت دانش‌آموزان، همواره از دغدغه‌های دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است و در همین راستاست که پژوهش در این باره، هنوز هم در جریان است و محورهای مهمی را در بر می‌گیرد. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی، مکان‌هایی هستند که در آنها چالش‌های تحصیلی و موانع و فشارها، حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح از این امر را حمایت می‌کند (Riekie & et al, 2017). ضروری است که دانش‌آموزان بتوانند در محیط‌های مناسب و

### روش شناسی پژوهش



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش (محقق ساخته).

به همین منظور ابتدا از بین ۱۷ مدرسه، ۵ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه به صورت تصادفی، سه کلاس انتخاب و تمامی دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به عنوان نمونه آماری در پژوهش شرکت داده شدند. مدل مفهومی پژوهش در شکل شماره ۱ ارائه شده است. همچنین توزیع نمونه

پژوهش حاضر بر اساس هدف از نوع کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه اول شهر بهبهان در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ (۲۷۴۴ نفر) تشکیل داده است. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی-مورگان، ۳۳۸ نفر تعیین و به شیوه تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردید.

در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر استفاده شده است.

آماري بر حسب پایه تحصیلی در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود.

جدول ۱- توزیع نمونه آماری بر حسب پایه تحصیلی

پایه	فراوانی	درصد
هفتم	۱۱۲	۳۳/۱۳
هشتم	۱۰۱	۲۹/۸۸
نهم	۱۲۵	۳۶/۹۸
جمع	۳۳۸	۱۰۰

زیرمقیاس‌های حمایت معلم =  $0/70$ ، مشارکت در اجتماع =  $0/78$ ، احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه =  $0/71$ ، احساس تعلق به همسالان =  $0/74$ ، ارتباط فرد با مدرسه =  $0/83$ ، مشارکت علمی =  $0/72$  به دست آمده است.

۳. پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی کارول ریف (Carol Ryff, 1989) - این پرسشنامه برای نوجوانان و جوانان تهیه شده، شامل ۸۴ سؤال و شامل ۶ بعد پذیرش خو (داشتن نگرش مثبت به خود)، رابطه مثبت با دیگران (برقراری روابط گرم و صمیمی با دیگران و توانایی همدلی)، خودمختاری (احساس استقلال و توانایی ایستادگی در مقابل فشارهای اجتماعی)، زندگی هدفمند (داشتن هدف در زندگی و معنا دادن به آن)، رشد شخصی (احساس رشد مستمر) و تسلط بر محیط (توانایی فرد در مدیریت محیط) است. آزمودنی باید در طیف ۶ درجه ای لیکرت (۱ = کاملاً مخالفم، تا ۶ = کاملاً موافقم) مشخص سازد که تا چه حد با هر یک از عبارات مخالف یا موافق است. در سال ۲۰۱۲ کلانتر کوشه و نواربافی در جمعیت ۸۶۰ نفری، پرسشنامه روان‌شناختی ریف را هنجاریابی و آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را  $0/92$  گزارش نمودند (Iman & Yadali Jamaloei, 2013). در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/78$  بدست آمده است.

#### یافته‌ها

در پژوهش حاضر با استفاده از نرم افزارهای SPSS.20 و Amos به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شده است. بررسی نقش میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه با استفاده از روش آماری مدل-یابی معادلات ساختاری (SEM) انجام شده است. استفاده از این روش مستلزم رعایت پیش فرض‌هایی از جمله بهنجاری، کنترل داده‌های پرت، هم‌خطی<sup>۳</sup> و چند هم‌خطی<sup>۴</sup> است. نتایج مربوط به بهنجاری داده‌های هر یک از متغیرهای پژوهش که

۱. پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون (Conner & Davidson, 2003) - این پرسشنامه میزان تاب‌آوری را در افراد مختلف می‌سنجد. سازندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی می‌تواند افراد تاب‌آور را از غیرتاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیربالینی جدا کند و در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی به کار برده شود (Seddigh Arfaee & et al, 2014). این مقیاس ۲۵ گویه و ۵ خرده مقیاس دارد (تصور از شایستگی فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش تغییر مثبت و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی) و در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً نادرست = صفر، تا حدودی نادرست = ۱، ظری ندارم = ۲، تا حدودی درست = ۳، کاملاً درست = ۴) نمره‌گذاری می‌شود. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه مجموع امتیازات همه سؤالات با هم جمع می‌شوند. این امتیاز دامنه‌ای از صفر تا ۱۰۰ خواهد داشت. نقطه برش این پرسشنامه امتیاز ۵۰ است و هرچه این امتیاز بالاتر باشد، بیانگر میزان تاب‌آوری بیشتر فرد پاسخ دهنده خواهد بود. پژوهش‌های قبل ضریب پایایی مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون  $0/89$  گزارش شده است (Poursardar, at al, 2012). در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/78$  بدست آمده است.

۲. پرسشنامه ارتباط مثبت در مدرسه بتی، همر و کهل (Beauty, Homer & Kahle, 2004) - این پرسشنامه به صورت جملات مثبت در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱) طراحی و ساخته شد و در سال ۲۰۰۵ توسط همین افراد مورد تجدید نظر قرار گرفت. شامل ۲۷ سؤال و ۶ خرده مقیاس است (احساس تعلق به همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی). ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه  $0/88$  و برای زیرمقیاس‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس تعلق به همسالان، ارتباط فرد با مدرسه، مشارکت علمی به ترتیب  $0/82$ ،  $0/79$ ،  $0/72$ ،  $0/75$ ،  $0/78$ ،  $0/81$  به دست آمده است (Hejazi & et al, 2012). در پژوهش حاضر، پایایی کل با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/94$  و ضریب آلفای کرونباخ

1. Structural Equation Modeling
2. Normality
3. Linearity
4. Multicollinearity



متغیرها، مفروضه بهنجاری رعایت شده است.

در جدول شماره ۲ گزارش شده است، نشان می‌دهد با عنایت به مقدار آماره آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و  $p > 0/05$  در همه

جدول ۲- آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی وضعیت بهنجاری داده‌ها

شاخص آماری		مقیاس	متغیرها
سطح معناداری	آماره کلموگروف-اسمیرنوف (Z)		
0/217	1/540	تصور از شایستگی فردی	تاب‌آوری
0/536	0/819	تحمل عاطفه منفی	
0/689	0/711	پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن	
0/777	0/659	کنترل	
0/166	1/115	تأثیرات معنوی	
0/176	0/690	کل	
0/564	0/788	رضایت از زندگی	بهزیستی روان‌شناختی
0/879	0/589	معنویت	
0/879	0/589	شادی و خوش بینی	
0/959	0/508	رشد و بالندگی فردی	
0/923	0/549	ارتباط مثبت با دیگران	
0/849	0/611	خود پیروی	
0/950	0/520	کل	ارتباط مثبت در مدرسه
0/679	0/719	حمایت معلم	
0/443	0/865	مشارکت در اجتماع	
0/265	1/004	احساس عدالت و احترام	
0/166	1/115	احساس تعلق به همسالان	
0/074	1/285	مشارکت علمی	
0/176	1/102	ارتباط مثبت با مدرسه	
0/621	0/754	کل	

معنوی) و نیز با مؤلفه‌های ارتباط مثبت در مدرسه (حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، احساس عدالت و احترام، احساس تعلق به همسالان و مشارکت علمی) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بنا بر این نتایج ماتریس همبستگی نشان داد بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین رابطه قابل ملاحظه‌ای وجود دارد و این رابطه در حدی نیست که چند هم‌خطی رخ دهد. به اعتقاد Rezaei (2013) ورود دو متغیر پیش‌بین با ضریب همبستگی بیش از ۰/۷۰ در این نوع تحلیل مجاز نیست. در این پژوهش بالاترین همبستگی ۰/۶۸ و مربوط به دو متغیر رشد و بالندگی فردی و حمایت معلم بود. بر این اساس همه متغیرها در تحلیل نگه داشته شدند.

به منظور بررسی داده‌های پرت از روش نمره‌های کرانه‌ای استفاده شد و نشان داد که این مفروضه نیز رعایت شده است. همچنین نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول ۲ و ۳ گزارش شده است، نشان می‌دهد مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه نیز رعایت شده است. بر اساس پیش فرض خطی بودن، باید بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین رابطه خطی وجود داشته باشد. نتایج ماتریس همبستگی حاکی از آن است که بین مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی (رضایت از زندگی، معنویت، شادی و خوش بینی، رشد و بالندگی فردی، ارتباط مثبت با دیگران و خودپیروی) با مؤلفه‌های تاب‌آوری (تصور از شایستگی فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات

جدول ۳- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص آماری			مقیاس	متغیرها
حداکثر نمره	حداقل نمره	واریانس		
۲۸	۷	23/29	انحراف استاندارد	میانگین
			4/82	19/62
				تصور از شایستگی فردی

۲۸	۶	19/20	4/38	17/57	تحمل عاطفه منفی
۲۰	۲	11/72	3/42	13	پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن
۱۲	۰	5/9	2/43	7/24	کنترل
۸	۰	3/26	1/08	5/28	تأثیرات معنوی
۹۰	۳۳	147/22	12/13	62/74	کل
۹۴	۴۷	59/46	7/71	78/52	رضایت از زندگی
۶۴	۲۹	36/22	6/10	52/31	معنویت
۹۴	۵۰	73/54	8/57	75/45	شادی و خوش بینی
۳۹	۱۴	21/21	4/60	31/19	رشد و بالندگی فردی
۴۰	۱۷	22/71	4/86	30/75	ارتباط مثبت با دیگران
۵۰	۲۳	31/66	5/62	37/82	خود پیروی
۳۷۲	۲۱۰	880/98	29/68	306/07	کل
۳۰	۸	30/26	5/50	20	حمایت معلم
۱۶	۴	13/13	3/62	9/64	مشارکت در اجتماع
۱۶	۴	11/96	3/45	9/34	احساس عدالت و احترام
۱۶	۴	11/46	3/38	10/09	احساس تعلق به همسالان
۱۲	۳	4/79	2/18	8/75	مشارکت علمی
۱۲	۳	5/29	2/30	8/54	ارتباط مثبت با مدرسه
۹۳	۳۰	218/44	14/77	66/39	کل

بهزیستی روان‌شناختی

ارتباط مثبت در مدرسه

همبستگی بین متغیرها در جدول شماره ۴، مدل مفروض در شکل شماره ۲ و نیکویی برازش در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

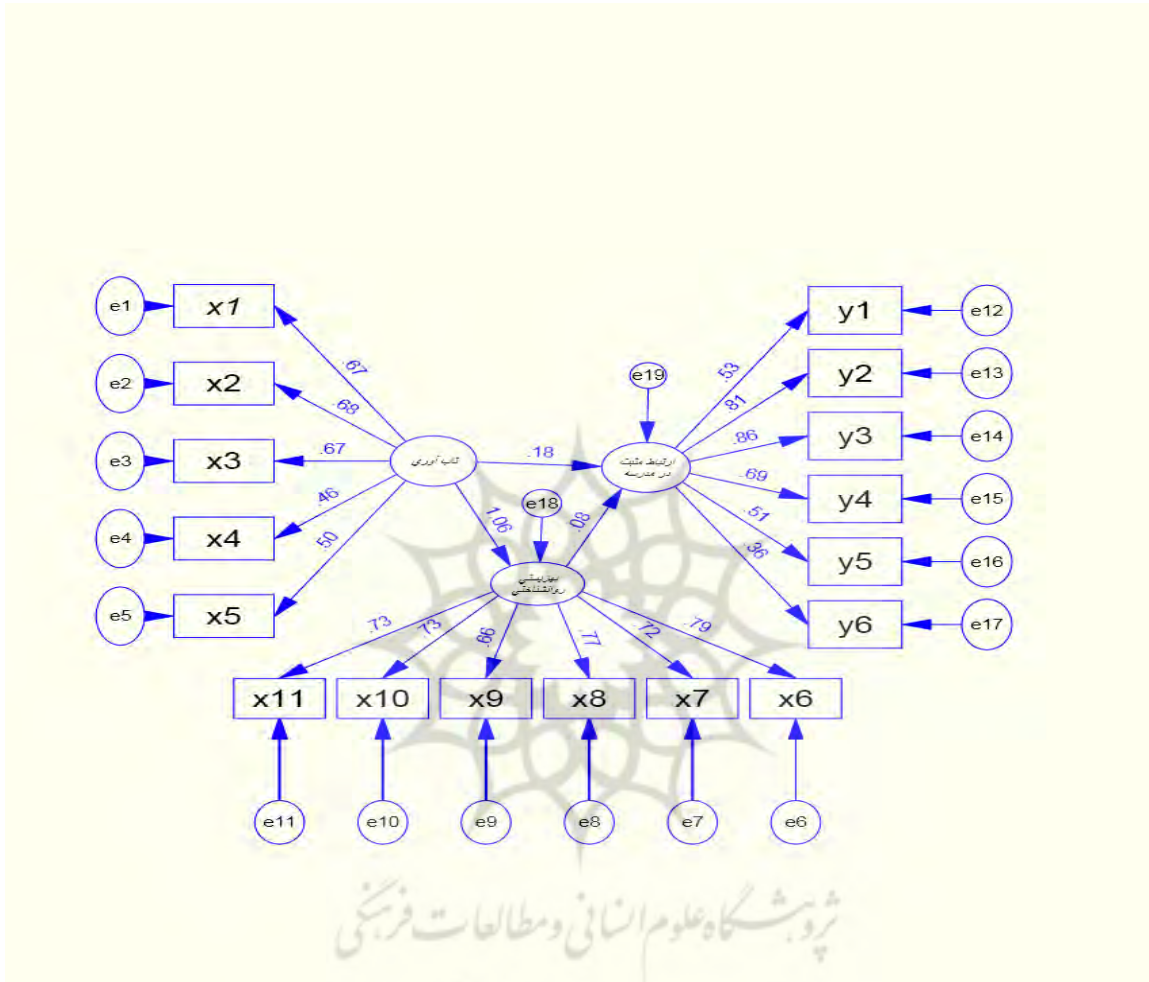
#### جدول ۴- ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های تاب‌آوری، بهزیستی روان‌شناختی و ارتباط مثبت

	مؤلفه‌های متغیر ارتباط مثبت در مدرسه											مؤلفه‌های متغیر بهزیستی روان‌شناختی											مؤلفه‌های متغیر تاب‌آوری																													
	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	y1	y2	y3	y4	y5	y6	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	y1	y2	y3	y4	y5	y6	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	y1	y2	y3	y4	y5	y6	
تصور از شایستگی فردی	۱																	۱																۱																		
تحمل عاطفه منفی		۱																	۱																		۱															
پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن			۱																	۱																		۱														
کنترل				۱																	۱																		۱													
تأثیرات معنوی					۱																	۱																		۱												
رضایت از زندگی						۱																	۱																		۱											
معنویت							۱																	۱																		۱										
شادی و خوش بینی								۱																	۱																		۱									
رشد و بالندگی فردی									۱																	۱																		۱								
ارتباط مثبت با دیگران										۱																	۱																		۱							
خود پیروی											۱																	۱																		۱						
حمایت معلم												۱																	۱																		۱					
مشارکت در اجتماع													۱																	۱																		۱				
احساس عدالت و احترام														۱																	۱																		۱			
احساس تعلق به همسالان															۱																	۱																		۱		
مشارکت علمی																۱																	۱																		۱	
ارتباط مثبت با مدرسه																																																				

مؤلفه‌های متغیر تاب‌آوری

مؤلفه‌های متغیر بهزیستی روان‌شناختی

مؤلفه‌های متغیر ارتباط مثبت در مدرسه	خود پیروی	حمایت معلم	مشارکت در اجتماع	احساس عدالت و احترام	احساس تعلق به همسالان	مشارکت علمی	ارتباط مثبت با مدرسه
	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
	۰/۲۴	۰/۵۲	۰/۴۹	۰/۶۱	۰/۴۴	۰/۶۲	
	۰/۴۸	۰/۴۰	۰/۴۹	۰/۳۶	۰/۳۳		
	۰/۴۱	۰/۳۳	۰/۳۲	۰/۲۱	۰/۳۳		
	۰/۲۴	۰/۳۳	۰/۳۲	۰/۲۱	۰/۳۳		
	۰/۴۶	۰/۲۷	۰/۳۲	۰/۲۱	۰/۳۳		
	۰/۴۵	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۲۱	۰/۳۳		



شکل ۲- مدل مفروض اصلاح نشده میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت مدرسه

جدول ۵- شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض اصلاح نشده

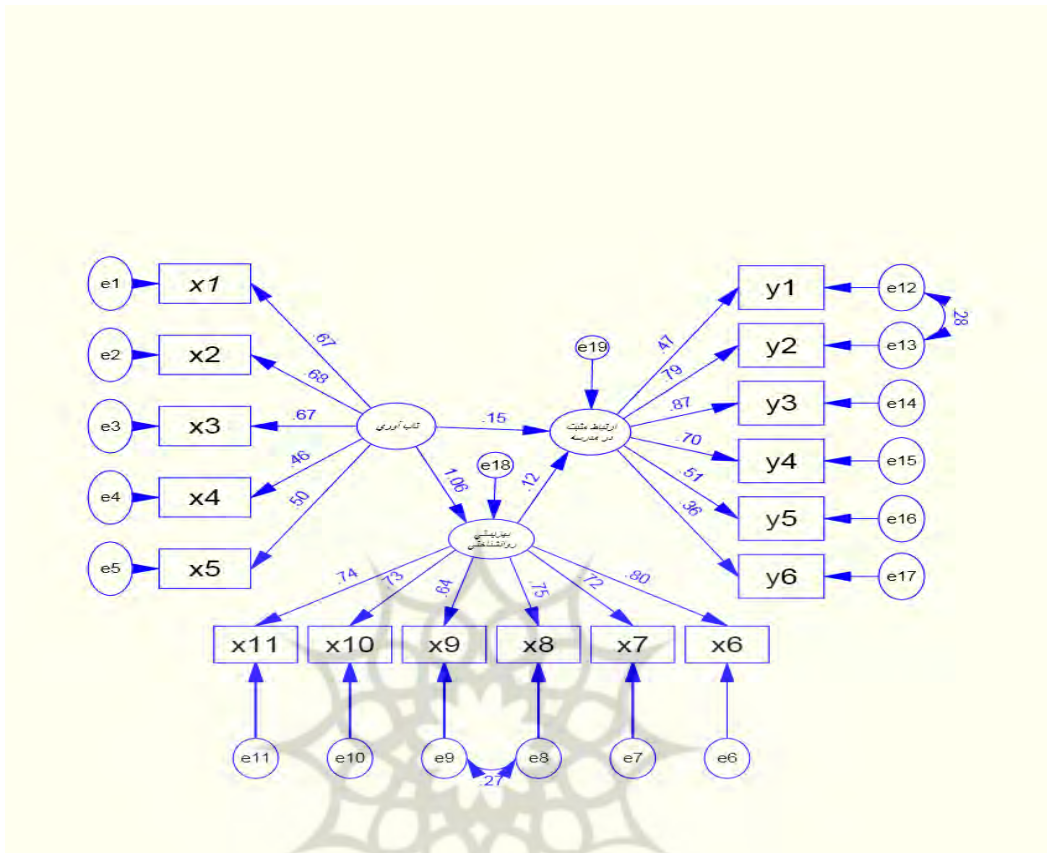
شاخص‌های مقتصد		شاخص‌های تطبیقی			شاخص‌های مطلق				آماره مقدار
PNFI	PCFI	CFI	NFI	GFI	RMSEA	Chi/ Df	Df	Chi	
0/689	0/717	0/841	0/808	0/774	0/105	4/6687	116	75/543	

مقادیر بالاتر از ۰/۵۰ مناسب است (Ghasemi, 2013). با عنایت به نتایج جدول ۵ و نقاط برش هر یک از شاخص‌ها، الگوی مفروض نیاز به اصلاح داشت. آزمون برازندگی مدل با داده‌های مشاهده شده، با استفاده از انتخاب گام به گام اصلاح مدل نشان داد که در متغیر بهزیستی روان‌شناختی از طریق

به اعتقاد میرز و همکاران (2006)، به نقل از Khodaei & Zare, 2018) برای شاخص کای اسکوتر نسبی ارزش عددی بالاتر از ۳، برای شاخص ریشه میانگین مربعات خطای بر آورد ارزش عددی ۰/۶۰ و برای شاخص‌های تطبیقی ارزش عددی ۰/۹۰ قابل قبول می‌باشد. همچنین برای شاخص‌های مقتصد

"احساس عدالت و احترام و ارتباط مثبت با مدرسه" می‌توان مدل را اصلاح نمود (شکل ۳).

ایجاد کواریانس بین باقیمانده خطای نشانگرهای "شادی و خوش بینی و رشد و بالندگی فردی" و در متغیر ارتباط مثبت در مدرسه از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده خطای نشانگرهای



شکل ۳- مدل مفروض اصلاح شده میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت مدرسه

جدول ۶- شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض اصلاح شده

شاخص‌های مقتصد		شاخص‌های تطبیقی			شاخص‌های مطلق				
PNFI	PCFI	CFI	NFI	GFI	RMSEA	Chi/ Df	Df	Chi	آماره مقدار
0/689	0/717	0/923	0/857	0/902	0/10	4/40	114	501/65	

دارند و حاکی از آن است که مدل مفروض اصلاحی از اعتبار لازم برخوردار است.

نتایج نشان می‌دهد تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی به ترتیب ۰/۱۵۰ و ۰/۱۲۳ اثر مستقیم بر نمرات ارتباط مثبت با مدرسه دارند. با عنایت به این نتایج می‌توان گفت متغیرهای تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی اثر مستقیم معنادار با ارتباط مثبت در مدرسه دارند. ضمن اینکه نتایج حاکی از آن است که تمام مسیرها در مدل مفروض از لحاظ آماری معنادار هستند. درکل، به منظور بررسی معناداری آماری اثر غیر مستقیم تاب‌آوری بر ارتباط مثبت در مدرسه از طریق متغیر بهزیستی روان‌شناختی از روش بوت‌استراب استفاده شد. بر اساس نتایج بدست آمده در

همانگونه که جدول شماره ۶ نشان می‌دهد اصلاحات انجام شده در الگوی مفروض سبب کاهش ۲ واحدی در درجه آزادی در مدل اصلاحی و ۳۳/۰۵ واحدی در ارزش کای اسکوتر و در نتیجه کاهش ۰/۲۸۷ واحدی در ارزش کای اسکوتر نسبی مدل شده است. بنابراین در مدل اصلاحی شاخص‌های برازش مطلق در کنار سایر شاخص‌ها همچون ریشه میانگین مربعات خطای برآورد با عنایت به فاصله اطمینان ۰/۹۰، شاخص‌های تطبیقی (CFI, NFI, GFI) با نقطه برش ۰/۹۰ و شاخص‌های مقتصد (PNFI, PCFI) با نقطه برش ۰/۶۰ در وضعیت مطلوبی قرار

مدرسه ۰/۱۳۱ بدست آمد که از نظر آماری معنادار است. ارتقای خودشکوفایی در کودکان می‌شوند (Bethell & et al, 2019). بنابراین تأثیرگذاری بهزیستی روان‌شناختی بر رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه قابل توجیه است. تاب‌آوری می‌تواند با بالا بردن سطح عواطف مثبت منجر به ارتقای عزت نفس و مقابله موفق با تجربیات منفی شود (Benetti & Kambouropoulos, 2006). همچنین بالا بودن تاب‌آوری به هنگام مواجهه با تجربه‌های نامطلوب کمک می‌کند تا فرد از هیجان‌ها و عواطف مثبت استفاده کند و به وضعیت روانی مطلوب بازگردد (Tugade & Fredrickson, 2004; Carle & Chassin, 2004). در نتیجه فرد تاب‌آور بهزیستی روان‌شناختی بالاتری داشته و توان برقراری روابط مثبت بهتری خواهد داشت. طبیعی است که چنین فردی از موفقیت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار باشد. همچنین یکی از مؤلفه‌های تاب‌آوری، مهارگری (توانایی مدیریت شرایط) است (Connor & Davidson, 2003). بدیهی است که هرچه قدرت فرد در مدیریت شرایط مختلف در زندگی بیشتر باشد، از وضعیت روانی بهتر و در نتیجه روابط و بهزیستی بهتر برخوردار خواهد بود.

### پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

علی‌رغم نتایج سودمند بدست آمده از پژوهش حاضر، لازم است تعمیم نتایج آن با احتیاط صورت گیرد. همچنین با عنایت به نقش انکارناپذیر جنسیت در این قلمرو، به محققان پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آینده با ورود جنسیت در مدل روابط ساختاری امکان مقایسه دو جنس فراهم گردد. اجرای برنامه‌های مداخلاتی مبتنی بر ارتقای بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری می‌تواند گام مهمی در جهت افزایش سلامت روانی دانش‌آموزان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آنها شود.

مدل مفروض اثر غیر مستقیم تاب‌آوری بر ارتباط مثبت با

### بحث و نتیجه‌گیری

شاید به دور از واقعیت نباشد که بگوییم آموزش بدون ارتباط معنا ندارد و موفقیت فرایند یاددهی و یادگیری در گرو ارتباط مثبت است. ارتباط مثبت و مؤثر اصل مهم اثربخشی برنامه آموزشی بوده و بدیهی است در پژوهش‌های این حوزه به آن توجه ویژه‌ای گردد. بر همین اساس این پژوهش با هدف بررسی اثر مستقیم تاب‌آوری بر ارتباط مثبت در مدرسه و نیز اثر غیرمستقیم آن از طریق بهزیستی روان‌شناختی انجام شد. نتایج بدست آمده نشان داد که مدل مفروض میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه برآزش مطلوبی دارد. همچنین نتایج نشان داد رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه و نیز رابطه بهزیستی روان‌شناختی با ارتباط مثبت در مدرسه مثبت و معنادار است. معناداری رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در این پژوهش، با نتایج پژوهش‌های گذشته همسو است (O'Reilly & et al, 2004; Johnson & et al, 2015; Johnson, 2016; Riesch & et al, 2016; Talebi Tadi & Jazi, 2018) وجود رابطه مثبت بین تاب‌آوری و بهزیستی/سلامت روان‌شناختی نیز در پژوهش‌های پیشین تأیید شده است (Besharat, 2007; Weiss, 2008; Davydov & et al, 2010) رابطه بین تاب‌آوری و ارتباط مثبت در مدرسه و سلامت روانی نیز در پژوهش‌های گذشته مورد تأیید قرار گرفته است (Sadeghi & Beyranvand, 2017).

علاوه بر این نتایج حاکی از آن است که ضریب اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر ارتباط مثبت در مدرسه و از طریق بهزیستی روان‌شناختی مثبت و معنادار است. همه ابعاد بهزیستی روان‌شناختی با تاب‌آوری مرتبط هستند. رابطه مثبت بهزیستی با رضایت از روابط اجتماعی نیز تأیید شده است (Ryff, 1995). همچنین برنامه‌های ارتقای روابط و تاب‌آوری خانواده منجر به

### References

1. Khodaei, A ; Zare, H. (2018). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on the Relationship Between Perceived Academic Stress and Achievement Emotions. Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning Year6, No2 (Serial Number 22), Autumn. pp. 49-64. [In Persian]
2. Ahmadi, A; Danesh Sani, Z. (2011). The Impact of Social Climate on Establishing Interaction Behaviors Among High School Students in Tehran. Innovation In management Education (Journal of Modern Thoughts in Education), Spring, Volume 6 , Number 2 (22); pp.11-28. [In Persian]
3. Benetti, C., Kambourpoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. Personality and individual differences, 41, pp. 341-352.
4. Besharat, M. A. (2007). Resilience, Vulnerability And Mental Health. The Journal Of Psychological Science . Vol 6, No 24, pp. 373-383.
5. besharat, M. A., Jahed, H., Hosseini, S. A. (2014). Investigation the Moderating Role of Marital Satisfaction on the Relationship Between Resilience and General Health. Journal of Counseling and Psychotherapy Culture. No 17. pp. 67-87. [In Persian]



6. besharat, M. A., Ramesh, S. (2019). Prediction of severity of cardiovascular disease based on resilience, spiritual well-being and social support. *Teb va Tazkiye*. Volume 27, Humanities Health - Serial Number. Winter. Pp. 34-45. [In Persian]
7. Bethell, Ch. D., Gombojav, N., & Whitaker, R. C. (2019). Family resilience and connection promote flourishing among us children, even amid adversity. *Health Affairs*, 5(38), pp. 729-737.
8. Brooks, W., Heath, R. (1985). *Speech communication*. Iowa: W.C. Brown, Dubuque.
9. Carle, A., C., Chassin, L. (2004). Resilience in a community sample of children of alcoholics: Its prevalence and relation internalizing symptomatology and positive affect. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, pp. 577-596.
10. Cloninger, C. R. (2008). On well-being: Current research trends and future directions. *Medicine, Mental Health, Science, Religion, and Well-Being*. MSM, 6(1), pp. 3-9.
11. Connor, K. M., Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, pp. 76-82.
12. Coward, D. D., Reed, P. G. (1996). Self-Transcendence: a resource for healing at the end of life. *Mental Health Nursing*, 17(3), pp. 275-288.
13. Davydov, D., Stewart, R., Ritchie, K., & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30, pp. 479-495.
14. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, pp. 1-11.
15. Farajallahi, M., Esmaeily, Z., Sarmadi, M, R., Ghanbari, A. (2017). Designing a learning quality model based on Siemens Connectionism theory in universities executing distance Education. *Education Strategies in Medical*. 10(1): pp. 51-63. [In Persian]
16. Fisher, D., Waldrip, B., Den Brok, P. J. (2005). Student perceptions of primary teacher's interpersonal behavior and of cultural dimensions in in the classroom environment. *International journal of educational research* 43(1/2), pp. 25-38.
17. Ghasemi. V. (2013). Structural Equation Modeling in Social Researches using Amos Graphics. Tehran. Sociologists Publishing. [In Persian]
18. Ghesak, S. S., Khalsa, T. K., Bhagra, A., Jenkins, S. M., Bauer, B. A., & Sood, A. (2019). Stress Management and Resiliency Training for public school teachers and staff: A novel intervention to enhance resilience and positively impact student interactions. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 37, pp 32-38.
19. Hejazi, E., Ghazi Tabatabaei, M., Lavasani, M. G., Moradi, A. (2014). The Teachers-Student Relationship and School Engagement: Mediating Role of Basic Psychological Needs , *Applied Psychological Research Quarterly*. 5(1), pp. 19-40. [In Persian]
20. Iman. M.T ., Yadali Jamaloei, Z (2013). The Relation Between Mental Well-Being and Marital Satisfaciton. *Journal of Applied Sociology*, 23th Year, Vol.48, No.4, Winter 2013, pp.1-5. [In Persian]
21. Jafarizadeh, M. R. (2016). Conceptual Model Designed to Evaluate the Interaction in Electronic Higher Education System of Iran. Thesis Submitted for the Award of Ph.D. Payame Noor University. Faculty of Humanities Sciences. Iran. Tehran. [In Persian]
22. Jalili, A., Hosseinchari. M. (2010). Explaining Psychological Resilience Based on Self-Efficacy in Athlete and Non-Athlete University Students. *Development and Motor Learning (Harakat)*. Fall, Volume - , Number 6; pp. 131- 153. [In Persian]
23. Johnson, B. (2016). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(4), pp. 385-398.
24. Johnson, J. R., Emmons, H. C., Rivard, R. L., Griffin, K. H., & Dusek, J. A. (2015). Resilience training: A pilot study of a mindfulness-based program with depressed healthcare professionals. *The Journal of Science and Healing*, 11(6), pp. 433-444.
25. Khodaei, A., Zare, H. (2018). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on the Relationship Between Perceived Academic Stress and Achievement Emotions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, Year 6, No2 (Serial Number 22), Autumn, pp. 49-64. [In Persian]

26. Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O. Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525.
27. Leppin, A. L., Bora, P. R., Tilburt, J. C., Gionfriddo, M. R., Zeballos-Palacios, C., Dulohery, M. M., Montori, M. (2014). The Efficacy of Resiliency Training Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Trials. *PLoS ONE*, 9(10), e111420, doi:10.1371/journal.pone.0111420
28. Liaghatdar. M.J., Mousavi. S., Babri, H.(2013). A Study of the Level of Attention Given to Citizenship Education in the Components of Atmosphere, Organization, Teacher-Students Interactions. *Journal of New Approaches in Educational Administration*. Volume 4, Issue 14, pp. 137-154. . [In Persian]
29. Masten, A.S., Wright, M. (2010). Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery. In: Reich, J.W. Zautra. A.J., & Hall, J.S. Hnadbook of adult resilience. The Guilford Press, New York, London.
30. Nasirzade, Z., Razai, A.M., Mohamadifar, M.A. (2018).The Effectiveness of Resiliency Education to Reduce the Loneliness and Anxiety of High School Girl Students. *Journal of Clinical Psychology*. Volume 10, Issue 2 - Serial Number 38, Autumn. pp. 29-40. [In Persian]
31. O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafos, J., O'Donoghue, D. Lacey, C., Edrisinha, C. (2004). Teaching social skills to adults with intellectual disabilities: A comparison of external control and problem-solving interventions. *Research in developmental disabilities*, 25(5), pp. 399-412.
32. Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescent's aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies, *Journal of Aggression and Violent Behavior*, 5(5), pp. 467-490.
33. Poursardar, F., Abbaspour, Z., Abdi Zarrin, S., Sangari, A (2012). investigate the effect of resilience on enhancing mental health and life satisfaction. *yafte*, 14(1): pp. 81-89. [In Persian]
34. Rafipour. F (2004). *Determinants of Scientific Evolution in Iran*. Second Edition, Tehran: Publishing Joint Stock Company.
35. Rezaei. A. (2013). *SPSS: A Step by Step guide to data analysis using the spss program*, 4<sup>th</sup> ed, 2010. Tehran: Publishing Forozesh .
36. Rezaei. M.H., Pakseresht. M.J. (2009). The Impact of Epistemological Perspectives on Teaching and Learning in open and distance education systems. *New Thoughts on Education*. Vol.4, No.4. pp. 49-64. [In Persian]
37. Riekie, H., Aldridge, J. M., & Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), pp. 95-123.
38. Riesch, S. K., Jackson, N. M., Chanchong, W. (2016). Communication approaches to parent-child conflict: Young adolescence to young adult. *Journal of pediatric nursing*, 18(4), pp. 244-256.
39. Ryff, C. D., Keys, C. L. (1995). The structure of psychological Well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69, pp. 719-727.
40. Sadeghi, M., Beyranvand, Z. (2017).The Effects Of Positive Group Intervention On School Bonding In The Female Students. *Positive Psychology Research*, Vol. 3, No. 2, [In Persian]
41. Salehi, S., Ebrahimi, Gh. A. (1999). The Study of factors affecting of the research activities of faculty members (Case study: University of Mazandaran). *Journal of Social Sciences*, 14, pp. 107-138 [in Persian].
42. Seddigh Arfaee F., Yazd Khasti A., Nadi Ravandi M. (2014). Resiliency Rate Predictability Based on Spiritual Intelligence Among Students and Religion Researchers. *Culture in the Islamic University*. Volume 4 , Number 3 (12); pp. 373-390
43. Siemens, G. (2009). *Connectivism: learning theory or pastime for the self-amused*, retrieved March 1. 211-214.
44. Siemens, G., Cormier, D., Downes, S. (2011). *Change MOOC*. Retrieved from: <http://change.mooc.ca/about.htm>.2011.
45. Talebi Tadi, V., Rasoli Jazi, F. (2018). Impact of Education Communication Skills on Resilience and Social Adjustment in 9<sup>th</sup> Grade Students in Pirbakran District. The third national conference on applied research in educational séance, behavioral studies and social humans of Iran. [In Persian]
46. Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. (2004). Resilience individuals use positive emotions to bounce back from negative

- emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, pp. 320-333.
47. Vasefian, F., Khosravi, M. (2014). Relationship between Communication Skills and Conflict Resolution Management Strategies among Secondary School Principals. *Journal of New Approaches in Educational Administration*. Vol 5. No 3. pp. 59-74. [In Persian]
48. Weiss, G. L. (2008). Toward the mastery of resiliency. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 127-137.
49. Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(9), pp. 1086-1093.
50. Woolfolk, A. H. (2007). *Educational Psychology*, 10th Edition, Boston: Allyn & Bacon.
51. Yarmohammadian, M, H., Shafie Pour Motlagh, F (2013). Designing an Model for Examining the Factors influencing the perceived efficiency relationship between student-teacher in smart schools. *Research in Curriculum Planning*, Vol 10. No 9 (Continus 36). Spring, pp. 16-26. [In Persian]
52. Zabihi, R., Niusha, B., Mansori, M. (2012). The Relationship Between Resiliency and Classroom Psychosocial Climate With the Educational Achievement of Junior High School Students in Tehran. *Innovation In management Education (Journal of Modern Thoughts in Education)*, Summer, Volume 7 , Number 3 (27); pp. 73-82. [In Persian]
53. Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In: Reich, J., W. Zautra. A. J. & Hall, J. S. *Handbook of adult resilience*. The Guilford Press, New York, London.

