

Research Paper

Investigating the Mediating Role of Self-Efficacy in Relation to Mentalization and Resilience Among Primary School Teachers in Khomeinishar

Seyed Esmail Mirshafieian¹, Latifeh Sadat Madanian²

1. M.A. Graduated, Hasht Behesht Higher Education Institute, Esfahan, Iran

2. Assistant Professor, Hasht Behesht Higher Education Institute, Esfahan, Iran

Received: 18/12/1400

Accepted: 09/05/1401

PP:1-16

Use your device to scan and read the article online

DOI:

10.30495/ee.2022.1954595.1083

Keywords:

Self-efficacy, Mentalization, Resilience, Primary school teacher.

Abstract

Introduction: The current study aimed to investigate the mediatory role played by self-efficacy in the relationship between mentalization and psychological resilience among the primary school teachers of Khomeini Shahr, Iran.

Research Methodology: The descriptive-correlation methodology was implemented in the study. The population included all the 780 primary school teachers of Khomeini Shahr, Iran, during the 2021-22 academic year. Based on Morgan's table, 256 teachers (N=256) were selected using the simple random sampling technique. Instruments used in the study included the Reflective Functioning Questionnaire (Fonagy et al., 2016), the Connor-Davidson Resilience Scale (2003), and the General Self-Efficacy Scale (Sherer, 1982). The analysis of the data was conducted using the Pearson correlation coefficient, structural equation modeling, and the Kolmogorov-Smirnov (to determine the use of parametric tests). All the fit indices of the proposed were convenient and above the acceptable level ($p < 0.01$), which indicated the remarkable fitness of the model.

Findings: The χ^2 value and the degree of freedom were obtained as 3.12 and 18 ($p < 0.05$), respectively. This indicated that no difference exists between the fit model and the ideal model.

Conclusion: Thus, it was shown that the proposed model is fitted with the ideal model, and self-efficacy plays a mediatory role in the relationship between mentalization and psychological resilience.

Citation: Mirshafieian, Seyed Esmail, Madanian, Latifeh Sadat. (2022). Investigating the Mediating Role of Self-Efficacy in Relation to Mentalization and Resilience Among Primary School Teachers in Khomeinishar. Journal of Transcendent Education, Vol 2, No 2, Pp 1-16

Corresponding author: Seyed Esmail Mirshafieian**Address:** Department of psychology, Hasht behesht Higher Education Institute, Esfahan, Iran**Tell:** 09131052414**Email:** mirkqr@gmail.com

شاپا چاپی: 2783-4255

مقاله پژوهشی

مدلسازی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه ذهنی سازی با تاب آوری در آموزگاران ابتدایی خمینی شهر

سیداسماعیل میرشفیعیان*¹، لطیفه سادات مدنیان²

1. دانش آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی، موسسه آموزش عالی هشت بهشت، اصفهان، ایران.

2. استادیار گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی هشت بهشت، اصفهان، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر به تعیین نقش میانجی گری خودکارآمدی در رابطه ذهنی سازی با تاب آوری در آموزگاران ابتدایی خمینی شهر پرداخت.

روش شناسی پژوهش: روش این پژوهش توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه آموزگاران دوره ی ابتدایی در سال تحصیلی 1400-1399 به تعداد 780 نفر مشغول به تدریس خمینی شهر بودند و با توجه به جدول مورگان تعداد 256 معلم ابتدایی با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی انتخاب و در پژوهش شرکت نمودند. ابزارهای این پژوهش پرسشنامه کارکرد تعاملی فونانگی و همکاران (2016)، پرسشنامه تاب آوری توسط کانر و دیویسون (2003) و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (1982) بود. تجزیه و تحلیل داده های پژوهش با روش های آماری ضریب همبستگی خطی پیرسون و معادله ساختاری انجام شد.

یافته ها: تمامی شاخص های برازندگی مدل مفروض بالاتر از مقدار مطلوب و در سطح خوبی قرار دارند. (سطح $P < 0/01$)، که این مقدار حاکی از برازش بسیار خوب مدل است.

بحث و نتیجه گیری: با توجه به مقادیر مناسب کای اسکوتر و درجه آزادی مدل پیشنهادی با مدل مطلوب برازش دارد و نشان دهنده نقش میانجی گری خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری می باشد.

تاریخ دریافت: 1400/12/18

تاریخ پذیرش: 1401/05/09

شماره صفحات:

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

DOI:

10.30495/ee.2022.1954595.1083

واژه های کلیدی:

خودکارآمدی، ذهنی سازی، تاب آوری، آموزگار

استناد: میرشفیعیان، سیداسماعیل و مدنیان، لطیفه سادات. 1401، مدلسازی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه ذهنی سازی با تاب آوری در آموزگاران ابتدایی خمینی شهر، فصلنامه علمی آموزش و پرورش متعالی، دوره دوم، شماره 2، شماره صفحات 1-16

* نویسنده مسئول: سیداسماعیل میرشفیعیان

نشانی: گروه آموزشی روانشناسی، موسسه آموزش عالی هشت بهشت، اصفهان، ایران

تلفن: 09131052414

پست الکترونیکی: mirkqr@gmail.com

مقدمه

معلمان به دلیل نوع شغل و حرفه خود بیش از سایر اقشار در معرض آسیب‌ها قرار دارند؛ زیرا تدریس کاری طاقت‌فرسا و برخاسته از احساسات است که در مقایسه با سایر مشاغل، سطح بیشتری از استرس، اضطراب و افسردگی را ایجاد می‌کند (Yusufet al, 2015). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن بوده است که سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور جدایی‌ناپذیری تحت تأثیر وضعیت عاطفی معلمان آنان قرار دارند (Dee Gu, 2007). تأکید شده است که تاب‌آوری به‌طور خاصی با معلمان مرتبط است که به آنها در تعدیل رویدادهای منفی و شرایط استرس‌زا با استفاده از منابع محیطی و ویژگی‌های شخصیتی کمک می‌کند (Kalbasi and Zahabiun, 2017). تاب‌آوری را سازگاری مثبت فرد در واکنش به شرایط ناگوار (آسیب‌ها و تهدیدات) تعریف نموده‌اند. (Rostam oghly & Talebi & Porzoor, 2016). مفهوم تاب‌آوری در واقع در مطالعه رشد افراد متولد شده و پرورش یافته در شرایط پرخطر پدید آمده است. (Rahimiyan & Booger & Asghar Nezad 2007). سازمان بهداشت جهانی در یک مطالعه گسترده که در بین چند کشور انجام داد، به این نتیجه رسید ایجاد تاب‌آوری مستلزم توسعه محیط‌هایی است که از سلامت و بهزیستی مردم حمایت و پشتیبانی می‌کنند. محیط حمایتی شامل ابعاد متفاوتی از جمله ابعاد اجتماعی، ورزشی، فرهنگی و سیاسی است که به‌منظور سلامت و بهزیستی مردم باید برای آنها قابل دسترسی باشد (Mooler, 2017).

ویژگی سرسختی، به معنای اشتیاق و پشتکار برای اهداف بلندمدت را از جمله ویژگی‌های مؤثر در تاب‌آوری دانسته و در عین حال، وجود روابط سرشار از محبت، ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت و مداخله معنادار و اطلاع از انتظارات سطح بالا را در ایجاد آن دخیل می‌داند (Beyalic.at.et.al, 2015). Gratacos et al (2021) در پژوهشی با هدف تأثیر تاب‌آوری تا چه حدی می‌تواند به افزایش اثربخشی خود برای معلمان مبتدی کمک کند. (Vens.at.al (2015) تقویت عواملی چون اعتماد به توانایی در تدریس و توانایی پذیرش ریسک، خودکارآمدی، توانایی در سازگاری و تطبیق و قدرت حل مسئله را در ایجاد تاب‌آوری مؤثر می‌دانند. Nooneh & Hastings (2009) در پژوهش خود دریافتند ایجاد تاب‌آوری از طریق ایجاد پذیرش روان‌شناختی باعث کاهش استرس کاری و افزایش سلامت روانی کارکنان و معلمانی می‌شود که با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در تعامل بودند. براساس برخی پژوهش‌ها، میزان تاب‌آوری در بین دانشجویان بیشتر از میانگین بوده است. در این زمینه Eldritch (2013) می‌گوید معلمان با سطح تاب‌آوری زیاد، احتمال بیشتری دارد که دانش‌آموزان خود را به سلامت روانی خوب، احساس امنیت در کلاس درس و افزایش تاب‌آوری تشویق کنند. همچنین معلم تاب‌آور خودکارآمدتر عمل می‌نماید. خودکارآمدی، مهم‌ترین و آخرین سازه نظری دیدگاه شناخت اجتماعی است. خودکارآمدی اطمینانی از توانایی خود را توصیف می‌کند تا رفتارهای ضروری را برای دستیابی به اهداف و یا مقابله با ضروریات یک رویداد استرس‌زا، انجام دهد. خودکارآمدی بوسیله افزایش انگیزش فرد برای جستجوی منابع بیشتر و استفاده موثرتر از این منابع، بر علیه استرس زها به‌عنوان یک میانجی عمل می‌نماید (Goetra, Kamsil, Martinz, 2014). متغیرهایی که می‌توانند بر خودکارآمدی معلمان تأثیر بگذارند، به طور کلی تحت عوامل زمینه‌ای و شخصی دسته بندی می‌شوند. با توجه به دسته اول، تحقیقات نشان داده است که معلمانی که به منابع آموزشی بیشتری در مدارس خود دسترسی دارند، از همکاران خود پشتیبانی می‌کنند و فرصت حضور در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را دارند، احساس کارایی بیشتری دارند (Tichamni and Moran and Johnson, 2011). با در نظر گرفتن دسته دوم گسترده (عوامل شخصی) تحقیقات نشان داده است که گرچه جنسیت هیچ تأثیری در درک معلمان از تجربه آموزش خودکارآمدی ندارد، اما به این دلیل که معلمان باتجربه از هم‌تایان تازه کار خود کارآمدتر هستند، عامل تعیین کننده است. اما تجربه در طول زمان کاهش می‌یابد، زیرا با کسب تجربه بیشتر معلمان، باورهای خودکارآمدی آنها کم و بیش پایدار می‌شود.

Amir Hosseini, Hassani, Idrisi, Siavashpour, Hassani (2019) در پژوهشی باهدف تبیین مدل رابطه بین سخت‌رویی و خودکارآمدی با نقش میانجی‌گری تاب‌آوری در کارکنان نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران نشان دادند که سخت‌رویی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری دارد. متغیر سخت‌رویی با تاب‌آوری رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. بین تاب‌آوری و خودکارآمدی کارکنان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. (Yada et al. (2021) در پژوهشی با هدف بررسی خودکارآمدی معلمان فنلاندی پیش از

خدمت در اجرای آموزش فراگیر و تاب‌آوری آنها که داده‌های نظرسنجی از 105 معلم پیش از خدمت که در یک برنامه آموزش معلم در یکی از دانشگاه‌های فنلاند تحصیل می‌کردند، جمع‌آوری شد. اکثریت قریب به اتفاق مطالعات خودکارآمدی معلمان با پیامدهای مثبت احساس کارآمدی، فقط تعداد اندکی از آنها به بررسی عواملی می‌پردازند که می‌توانند باورهای خودکارآمدی معلمان را تقویت کنند. از منظر زمینه (Atai, 2007) اظهار داشت که شرکت در یک دوره تمرین در افزایش خودکارآمدی گروهی از معلمان ترکی تأثیرگذار است.

Kabaraoglu (2014) در پژوهشی به بررسی تأثیر تحقیقات پژوهشی، به عنوان یک روش آموزشی بازتابنده، بر خودکارآمدی معلمان و دانش‌آموز پرداخت. به طور خاص، گروهی از معلمان آینده‌نگر ترکیه در یک برنامه 18 هفته‌ای شرکت کردند که در آن آنها اقدامات تحقیق را در مراحل مختلف انجام دادند. (Baghizadeh and Javanmehr, 2014) به رابطه بین تأمل و خودکارآمدی را در بین 120 معلم با استفاده از پرسشنامه برای اندازه‌گیری هر متغیر بررسی کردند. این مطالعه، دارای تعدادی نقص روش شناختی است که نتایج بدست آمده و تفسیرهای زیر را تضعیف می‌کند. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند در بین معلمان، برخورداری از باورهای خودکارآمدی بالا با تلاش باوری و پشتکار در آنها برای تحقق هدف‌های حرفه‌ای خویش، بهزیستی عاطفی بالا در آنها (Nury, Shokry, Sharify, 2013) مدیریت تجارب هیجانی در مواجهه با مطالبه‌گری‌های انگیزاننده محیط‌های پیشرفت (movahedy, 2016) بیش سرمایه‌گذاری برای ویژگی‌هایی مانند یادگیری برای یادگیری، پیشرفت مداری، هدفمندی و تسهیل ساختارهای هدف‌های تسلط محور در کلاس درس و در مقابل، پرهیز بیش از پیش از بازده‌مداری و نتیجه‌گرایی در فراگیران و تسهیل رشدیافتگی منش اخلاقی در فراگیران رابطه دارد. در مقابل، معلمانی که باورهای خودکارآمدی آموزشی ندارند، مستبد و قدرت‌طلب هستند، در کلاس درس سطوح بالاتری از خشم و تنیدگی را گزارش می‌کنند، نسبت به وضعیت انگیزشی دانش‌آموزان دیدگاه بدبینانه‌ای دارند، برای موضوعات غیردرسی، وقت بیشتری را منظور می‌کنند و در نهایت، دانش‌آموزان را به دلیل تجربه شکست مورد انتقاد قرار می‌دهند (Mirhashemi Ruteh and Shakouri, 2018). یکی از متغیرهایی که می‌تواند تاب‌آوری و خودکارآمدی معلمان را بهبود بخشد ذهنی‌سازی است. ذهنی‌سازی شکلی از فعالیت ذهنی درباره خود و دیگران یعنی فهم و تفسیر رفتار انسان در وضعیت‌های ذهنی آگاهانه (مثل نیازها، آرزوها، احساس‌ها، باورها، اهداف، مقاصد و دلایل) است. این مفهوم از نظریه ذهن گرفته شد و برای اولین بار توسط فونایگی در سال ۱۹۸۹ به طور گسترده‌تر درباره درک تعدادی از اختلال‌های روانی توسعه یافت (Herman et al, 2018). ذهنی‌سازی فرایندی است که به وسیله آن فرد به طور خودکار و کنترل شده به شناخت از خود و دیگران دست پیدا می‌کند (Batman and Funagi, 2012). هنگامی که ذهنی‌سازی افت پیدا می‌کند رفتارهای تکانه‌ای و حالت‌های روانی برای تحریک آسیب به خود افزایش می‌یابد. ذهنی‌سازی بیشتر فعالیت روانی نیمه هشیار و تصویری است که در آن شخص می‌بایست تصور کند که دیگران چه فکر یا احساسی می‌کنند و به خصوص در رویارویی با موقعیت‌های هیجانی شخص نیازمند است تصویری از درک خود از تجارب داشته باشد. این فرآیند تحت تأثیر شرایط پر استرس، اضطراب، محیط بیرونی و واکنش‌های ناهشیار درونی قرار می‌گیرد و گاهی توانایی ذهنی‌سازی را دشوار می‌سازد. در حقیقت ذهنی‌سازی به دیدن خود از بیرون و دیدن دیگران از درون اشاره دارد (Biteman, Fonagy, 2016). فونایگی و همکاران برای توانایی ذهنی‌سازی اهمیت زیادی قائل هستند (Fonagy, 2018). آنها یک فرمول‌بندی جدید از دیدگاه دلبستگی ارائه می‌دهند. به نظر آنها هدف اصلی دلبستگی این است که از طریق توانایی ذهنی‌سازی، یک سیستم بازنمایی برای حالت‌های خود در فرد ایجاد کند. آنها معتقدند که توانایی ذهنی‌سازی یک تعیین‌کننده کلیدی در سازماندهی به خود و رشد توانایی تنظیم هیجان است (Fonagy, 2018). در کودکی اولیه وجود یک عملکرد ذهنی برای اینکه کودک بتواند حالت ذهنی خودش را از حالت ذهنی دیگران متمایز کند، ضرورت دارد. وقتی کودک با تجربه گیج‌کننده تغییرات فیزیولوژیک و روانی مواجه می‌شود، مادر حالت او را با تظاهرات چهره‌ای و کلامی به صورت اینکه (خسته‌ای، عصبانی هستی، گرسنه‌ای و...) به او بازخورد می‌دهد. در این اثناء کودک به کمک مادر یک بازنمایی از حالت درونی خودش در ذهن ایجاد می‌کند و می‌تواند به آن حالت گیج‌کننده درونی خود سازمان داده و آن را به عنوان حالت هیجانی خود برچسب بزند (Salad and Holmes, 2013). این توانایی که فونایگی به آن عملکرد بازتابی یا ذهنی‌سازی

¹ - Biteman, Fonagy

² - Batman&Fonagy

³ - Slade, Holmes

می‌گوید، عبارت است از توانایی کودک در فهم حالت‌های درونی مانند احساسات، باورها، خواسته‌ها و دیگر حالت‌های درونی در خود و دیگران. ذهنی‌سازی هم نوعی انعکاس خود و هم‌نوعی مؤلفه بین فردی است. این ترکیب برای کودک ظرفیتی ایجاد می‌کند تا واقعیت درونی را از بیرونی تشخیص دهد و بتواند فرآیندهای ذهنی و هیجانی درون روانی را از تعاملات بین فردی متمایز کند (Fonagy, 2018).

نقش ذهنی‌سازی به‌عنوان محور مصورسازی بین فرآیندهای شناختی انتزاعی‌تر و تعاملات بین فردی روزانه افراد آن چیزی است که باعث می‌شود تا ذهنی‌سازی از نظر درمانی اولین انتخاب برای رسیدن به ذهنی در نظر گرفته شود که نسبت به دیگر ذهن‌ها احساس گم‌گشتگی یا ناهمخوانی دارد (Allen and John, 2020). Karimi, Farahbakhsh, Motamedi and Salimi (2019) در پژوهشی با هدف بررسی رفتار آسیب به خود متاثر از وضعیت ذهنی‌سازی (نظریه ذهن) و روابط خانوادگی در نوجوانان دختر شهر ایوان نشان دادند مجموعه‌ای از عوامل مثل احساسات آسیب‌پذیر، ذهنیت خودکار، فشار، استرس و تحریک‌پذیری، ضعف در مدیریت هیجان، تمایل به تسکین و آرامش، قصدمندی، انعطاف‌پذیری کم و نشانه‌های افسردگی در بروز خودآسیب‌رسانی نقش داشته‌اند.

Harvester, Fathi Ashtiani, Ashrafi (2020) در پژوهشی با هدف تعیین نقش واسطه‌ای ذهنی‌سازی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و دشواری در نظم‌جویی هیجان با اضطراب اجتماعی نشان دادند که ذهنی‌سازی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و دشواری در نظم‌جویی هیجان با نشانه‌های اضطراب اجتماعی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. Stavrou (2019)¹ نیز در پژوهشی به بررسی پیامدهای روان‌درمانی روانپوشی مبتنی بر رویکردهای متمرکز بر ذهنی‌سازی برای کودکان مبتلا به ADHD و اختلال ذهنی‌سازی پرداختند. بنابراین ذهنی‌سازی، تاب‌آوری و خودکارآمدی را به خصوص از طریق کمک به فرد برای کنارآمدن با احساسات استرس‌آمیز، پرورش می‌دهد. علاوه بر این، ذهنی‌سازی دستاوردی فطری نیست بلکه ریشه در تعاملات اولیه با دیگران دارد. کسب چنین ظرفیتی و نیز کارکرد سازگاران آن در طول زندگی بر مهارت‌های تاب‌آوری و خودکارآمدی متکی است (Ghanbari, Naziri and Omidvar, 2020). لزوم توجه به برنامه‌دستی در توانمندسازی دانش‌جو‌معلمان، به منظور تقویت دانش، مهارت و نگرش، از اهمیت بالایی برخوردار است. تعدادی از محققان، کمبود توانایی فراشناختی در نظام‌های آموزشی را ذکر کرده و معتقدند توانای‌های فراشناخت در مقابله با پیچیدگی و درک دنیای اطراف ما نقش مهمی دارد و نبود سیاست‌های ارزیابی دقیق و روش‌های مؤثر آموزش این مهارت‌ها احساس می‌شود (Alvarez, 2018)². با توجه به اهمیت خودکارآمدی، تاب‌آوری و ذهنی‌سازی در معلمان تحقیقی که این سه متغیر را به طور ترکیبی بررسی کرده باشد انجام نشده است و محقق در صدد پاسخ به این سوال است که آیا خودکارآمدی نقش میانجی بین تاب‌آوری و ذهنی‌سازی در بین معلمان خمینی شهر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش توصیفی - همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه آموزگاران دوره‌ی ابتدایی در سال تحصیلی 1399-1400 در اداره آموزش و پرورش خمینی شهر اصفهان مشغول به تدریس بودند، که شاغل در مدارس دولتی و حداقل دارای دو سال سابقه تدریس بودند. تعداد جامعه آموزگاران ابتدایی زن و مرد 780 نفر بودند. با توجه به جامعه آماری این پژوهش مطابق با جدول مورگان تعداد 256 معلم ابتدایی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و در پژوهش شرکت نمودند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه کارکرد تاملی: پرسشنامه کارکرد تاملی که یک ابزار خود توصیفی برای سنجش توانایی ذهنی‌سازی است، در قالب یک پژوهش سه مرحله‌ای توسط Fonaghi et al. (2016) ساخته شد. در تحلیل عاملی که آنها بر رویدادهای این پژوهش انجام دادند دو عامل اطمینان و عدم اطمینان در مورد حالت ذهنی خود و دیگران در آن کشف و گزارش گردید. این پرسشنامه هم بر روی جمعیت‌های بالینی دارای اختلال شخصیت مرزی و دارای اختلال خوردن و هم جمعیت غیربالینی اجرا و مقایسه گردیده بود. فوناگی و همکاران ثبات

¹ - Stavrou

² Alvarez

درونی برای مؤلفه اطمینان و عدم اطمینان را به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۷ در نمونه غیربالینی گزارش کردند. اعتبار آزمون را با روش آزمون - بازآزمون با فاصله سه هفته ۰/۸۴ برای عدم اطمینان و ۰/۷۵ برای مؤلفه اطمینان به دست آوردند (Fonagy et al, 2016). همسانی درونی ابزار با روش آلفای کرونباخ که برای زیرمقیاس اطمینان و عدم اطمینان به ترتیب برابر ۰/۸۸ و ۰/۶۶ به دست آمد (Drogar, Fathi, Ashtiani and Ashrafi, 2020). روش نمره گذاری این پرسشنامه به این صورت است که ابتدا برای مؤلفه اطمینان، سوالات به صورت مستقیم در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً ناموافق نمره‌گذاری می‌شود. برای مؤلفه عدم اطمینان همان مواد به صورت برعکس نمره‌گذاری می‌شود. سوالات 1-9 برای عامل اطمینان به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شود و سوالات 10 تا 14 برای سنجش عامل عدم اطمینان به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. نمرات خیلی بالا و خیلی پایین در هر دو مؤلفه نشان از اشکال در توانایی ذهنی‌سازی در نظر گرفته شد.

مقیاس تاب‌آوری کانر- دیویدسون

پرسشنامه تاب‌آوری توسط Connor and Davidson (2003) ساخته شده است. این پرسش‌نامه 25 گویه در یک مقیاس 5 نقطه‌ای دارد. که شامل زیر مقیاس‌های تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی می‌باشد. در این پرسش‌نامه حداکثر نمره 100 و حداقل نمره صفر می‌باشد و نمره‌ی هر آزمودنی برابر مجموع نمرات از هر یک از سوالات است. Connor and Davidson (2003)، پایایی آزمون - باز آزمون این پرسش‌نامه روی 24 بیمار GAD و PTSD را 0/87 گزارش کردند. روایی همگرای این پرسش‌نامه با استفاده از پرسش‌نامه‌ی سرسختی کوباسا روی 30 نفر از بیماران روان‌پزشکی انجام شده و نتایج نشان داد که پرسش‌نامه‌ی تاب‌آوری با پرسش‌نامه‌ی سرسختی کوباسا 0/83 ارتباط دارد، ولی با استرس ادراک شده 0/76- رابطه دارد و نشان می‌دهد که سطح بالای تاب‌آوری با استرس تجربه شده‌ی پایین ارتباط دارد (Connor and Davidson, 2003). به طور کلی نتایج نشان از پایایی و روایی مطلوب پرسش‌نامه‌ی تاب‌آوری را نشان می‌دهد. پرسش‌نامه‌ی تاب‌آوری در ایران توسط Mohammadi (1385) اعتباریابی شد و نتایج نشان داد که این پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ 0/89 برخوردار است. در مورد روایی آن با استفاده از روش تحلیل عاملی، محاسبه‌ی هر نمره با نمره‌ی کل نشان داده که به جز سه سوال، ضرایب سوالات دیگر بین 0/14 تا 0/64 بود.

پرسشنامه: خودکارآمدی عمومی شرر

این مقیاس که برای خودکارآمدی عمومی در نظر گرفته شده، دارای ۱۷ ماده می‌باشد. برای هر ماده این مقیاس ۵ پاسخ پیشنهاد شده که بر هر ماده ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. این 5 پاسخ عبارتند از: کاملاً مخالف، مخالف، بی‌طرف، موافق و کاملاً موافق. نمرات بالاتر بیانگر خودکارآمدی قوی‌تر و نمرات پایین‌تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف‌تری می‌باشد. در پژوهش جهانی (2009) نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب پایایی برابر با ۰/۷۴ بدست آمد. Villain (1982) اعتبار محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر می‌کند. روایی این مقیاس از طریق روایی سازه به دست آمده است. در پژوهشی که به منظور بررسی اعتبار و روایی این مقیاس، توسط براتی انجام گرفت، مقیاس بر روی ۱۰۰ آزمودنی که دانش‌آموزان سوم دبیرستان بودند اجرا شد؛ همبستگی (۰/۶۱) به دست آمده از ۲ مقیاس عزت نفس و خود ارزیابی با مقیاس خودکارآمدی در جهت تأیید روایی سازه این مقیاس بود (Arabian, 2007). تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در قسمت آمار توصیفی از مشخصه‌هایی نظیر درصد میانگین انحراف معیار استفاده گردید. در سطح آمار استنباطی از نرم افزارهای SPSS-23 و AMOS-23 و روش‌های آماری ضریب همبستگی خطی پیرسون، معادله ساختاری و پیش‌فرض آزمون‌های اسمیرنف است، استفاده شد.

یافته ها

در این قسمت به بررسی نقش میانجی گر خودکارآمدی در رابطه ذهنی سازی با تاب آوری آموزگاران خمینی شهر پرداخته شده است. بدین منظور از تحلیل مسیر و همبستگی پیرسون در یک فرضیه اصلی و سه فرضیه فرعی استفاده شده است. این بخش به بررسی یافته‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه خودکارآمدی، تاب آوری و ابعاد ذهنی سازی در جدول 1- پرداخته شده است.

جدول 1- یافته های توصیفی مقیاس مورد مطالعه

مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
خودکارآمدی	54/17	19/44	17	85
اطمینان	35/22	11/24	9	63
عدم اطمینان	18/97	6/00	5	35
تاب آوری	68/66	31/71	25	125
تصور از شایستگی فردی	24/63	8/37	8	40
تحمل عاطفه منفی	21/93	6/94	7	35
پذیرش مثبت تغییر	16/09	4/06	5	25
کنترل	9/46	3/12	3	15
تأثیرات معنوی	3/45	1/57	2	10

با توجه به جدول 1 میانگین خودکارآمدی برابر با 54/17 با انحراف استاندارد خودکارآمدی 19/44، میانگین تاب آوری 68/66 با انحراف استاندارد تاب آوری 31/71، میانگین اطمینان 35/22 با انحراف استاندارد اطمینان 11/24 و میانگین عدم اطمینان 18/97 با انحراف استاندارد عدم اطمینان 6/00 بوده است.

بررسی فرضیات تحقیق

1- خودکارآمدی نقش میانجی گر در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری آموزگاران ابتدایی خمینی شهر دارد.

برای بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری آموزگاران خمینی شهر از تحلیل مسیر استفاده شده است. مدل پیشنهادی برازش شده در شکل 1 نشان داده شده است. در این مدل خودکارآمدی در نقش میانجی، ذهنی سازی در نقش متغیر مستقل و مقیاس تاب آوری در نقش متغیر وابسته ترسیم شده اند، همچنین ضرایب رگرسیونی در بالای پیکان ها و مقادیر خطا با نماد e آورده شده است.

با توجه به شکل شماره 1 و مدل ساختاری پیشنهادی برازش شده بیان می شود که ضرایب تاثیر ذهنی سازی به خودکارآمدی و تاب آوری به ترتیب برابر با 0/47- و 0/24- گزارش شده است. ضریب اثر خودکارآمدی به تاب آوری برابر با 0/30 بوده است. تمامی این ضرایب در سطح $P < 0/01$ معنادار است.

جدول 2- ضرایب کل، مستقیم و غیر مستقیم استاندارد شده نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری

مسیرهای رگرسیونی	اثر کل	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم
خودکارآمدی- تاب آوری	0/30	0/30	0/0
ذهنی سازی- خودکارآمدی	-0/47	-0/47	0/0
ذهنی سازی- تاب آوری	-0/38	-0/24	-0/14

با توجه به جدول 2- ضریب تاثیر مسیر مستقیم خودکارآمدی به تاب آوری برابر با 0/30 و ضریب تاثیر مسیر مستقیم ذهنی سازی به خودکارآمدی برابر با -0/47 گزارش شده است. همچنین ضریب تاثیر مسیر مستقیم ذهنی سازی به تاب آوری برابر با -0/24 و ضریب تاثیر غیرمستقیم این مسیر برابر با -0/14 می باشد. با توجه به نتایج به دست آمده بیان می شود که خودکارآمدی توانسته است نقش میانجی بر رابطه ذهنی سازی و تاب آوری داشته باشد. جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها از شاخص‌های برازش استفاده شد.

جدول 3- شاخص های برازندگی مدل اندازه گیری پیشنهاد شده نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری

شاخص های برازندگی مدل اندازه گیری	GFI	AGFI	TLI	IFI	NFI	CFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	1/00	0/99	0/97	0/96	0/97	0/96	0/02

با توجه به جدول 3 تمامی شاخص های برازندگی مدل مفروض بالاتر از مقدار مطلوب و در سطح خوبی قرار دارند که این مقدار حاکی از برازش بسیار خوب مدل است. این مدل با مقدار کای اسکوئر برابر 3/12 و درجه آزادی 18 در سطح $P > 0/05$ معنادار نمی باشد، که این عدم معناداری به معنای عدم تفاوت بین مدل برازش شده با مدل مطلوب می باشد. بدین ترتیب مدل پیشنهادی با مدل مطلوب برازش دارد و نشان دهنده نقش میانجی گری خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری می باشد. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه‌ی اصلی تحقیق مبنی بر نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری آموزگاران خمینی شهر تایید شد.

2- بین خودکارآمدی و ابعاد ذهنی سازی آموزگاران ابتدایی خمینی شهر رابطه وجود دارد.

برای بررسی رابطه بین خودکارآمدی و ابعاد ذهنی سازی آموزگاران خمینی شهر از همبستگی پیرسون استفاده شد. ضرایب این همبستگی در جدول 4 آورده شده است. در این جدول ضرایب همبستگی در سطر اول و سطوح معناداری آن در سطر دوم آورده شده است.

جدول 4- ضرایب همبستگی و سطوح معناداری بین خودکارآمدی و ابعاد ذهنی سازی

مقیاس	آماره	اطمینان	عدم اطمینان
خودکارآمدی	ضریب همبستگی	-0/43	-0/37
	سطح معناداری	0/01	0/01

با توجه به جدول 4 خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری با بعد اطمینان با ضریب همبستگی $-0/43$ در سطح $0/01$ دارد. همچنین خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری با مولفه عدم اطمینان با ضریب همبستگی $-0/37$ دارد ($P < 0/01$). این بدین معناست که با پایین بودن مولفه اطمینان و مولفه عدم اطمینان در بین معلمان، میزان خودکارآمدی نیز در بین معلمان بالا خواهد بود و بالعکس. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه دوم مبنی بر وجود رابطه بین خودکارآمدی و ذهنی‌سازی آموزگاران ابتدایی خمینی شهر تایید شد.

3- بین خودکارآمدی و مولفه های تاب آوری آموزگاران ابتدایی خمینی شهر رابطه معناداری وجود دارد.

برای بررسی رابطه بین خودکارآمدی و تاب آوری آموزگاران خمینی شهر از همبستگی پیرسون استفاده شد. ضرایب این همبستگی در جدول 5- آورده شده است. در این جدول ضرایب همبستگی در سطر اول و سطوح معناداری آن در سطر دوم آورده شده است. جدول 5- ضرایب همبستگی و سطوح معناداری بین خودکارآمدی و تاب آوری

مقیاس	آماره	خودکارآمدی
تاب آوری	ضریب همبستگی	0/41
	سطح معناداری	0/01
تصور از شایستگی فردی	ضریب همبستگی	0/28
	سطح معناداری	0/01
تحمل عاطفه منفی	ضریب همبستگی	0/24
	سطح معناداری	0/01
پذیرش مثبت تغییر	ضریب همبستگی	/31
	سطح معناداری	0/01
کنترل	ضریب همبستگی	0/18
	سطح معناداری	0/01
تأثیرات معنوی	ضریب همبستگی	0/21
	سطح معناداری	0/01

با توجه به جدول 5 تاب آوری رابطه مثبت و معناداری با خودکارآمدی با ضریب همبستگی $0/41$ در سطح $0/01$ دارد. همچنین ابعاد تصور از شایستگی فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر، کنترل و تأثیرات معنوی رابطه مثبت و معناداری خودکارآمدی در سطح $0/01$ داشته است. این بدین معناست که بالا بودن خودکارآمدی در بین معلمان، میزان تاب آوری و ابعاد آن نیز در بین معلمان بالا خواهد بود و بالعکس. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه سوم مبنی بر وجود رابطه بین خودکارآمدی و مولفه های تاب آوری آموزگاران ابتدایی خمینی شهر تایید شد.

4- بین مولفه های تاب آوری و ذهنی سازی آموزگاران ابتدایی خمینی شهر رابطه وجود دارد.

برای بررسی رابطه بین تاب آوری و ذهنی سازی آموزگاران خمینی شهر از همبستگی پیرسون استفاده شد. ضرایب این همبستگی در جدول 6 آورده شده است. در این جدول ضرایب همبستگی در سطر اول و سطوح معناداری آن در سطر دوم آورده شده است.

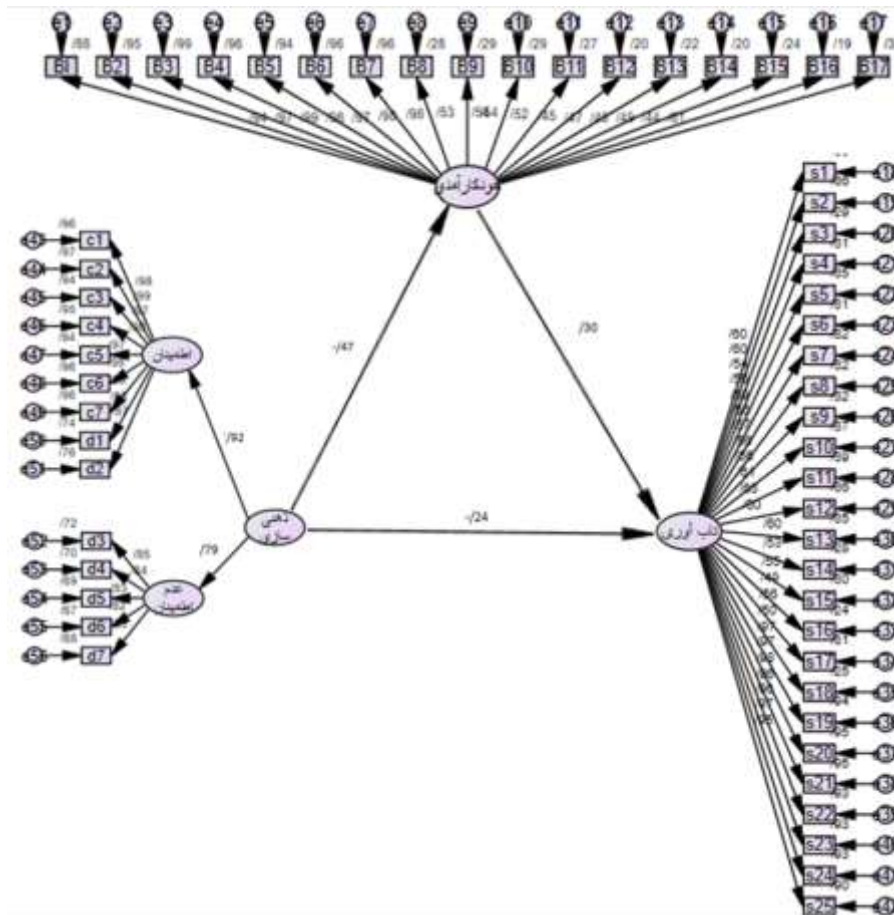
جدول 6- ضرایب همبستگی و سطوح معناداری بین تاب آوری و ابعاد ذهنی سازی

مقیاس	آماره	اطمینان	عدم اطمینان
تاب آوری	ضریب همبستگی	-0/31	-0/29
	سطح معناداری	0/01	0/01
تصور از شایستگی فردی	ضریب همبستگی	-0/24	-0/20
	سطح معناداری	0/01	0/01
تحمل عاطفه منفی	ضریب همبستگی	-0/28	-0/24
	سطح معناداری	0/01	0/01
پذیرش مثبت تغییر	ضریب همبستگی	-0/17	-0/16
	سطح معناداری	0/02	0/02
کنترل	ضریب همبستگی	-0/22	-0/18
	سطح معناداری	0/01	0/01
تأثیرات معنوی	ضریب همبستگی	-0/16	-0/19
	سطح معناداری	0/02	0/01

با توجه به جدول 6 تاب آوری رابطه منفی و معناداری با مولفه اطمینان و مولفه عدم اطمینان به ترتیب با ضرایب همبستگی $-0/31$ و $-0/29$ در سطح $0/01$ دارد. همچنین ابعاد تصور از شایستگی فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر، کنترل و تأثیرات معنوی رابطه منفی و معناداری با مولفه های اطمینان و عدم اطمینان دارد ($P < 0/05$). این بدین معناست که با پایین بودن نمره مولفه اطمینان و مولفه عدم اطمینان در بین معلمان، میزان تاب آوری و ابعاد آن نیز در بین معلمان بالا خواهد بود و بالعکس. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه چهارم مبنی بر وجود رابطه بین مولفه های تاب آوری و ذهنی سازی آموزگاران ابتدایی خمینی شهر تایید شد.

مدل نهایی تحقیق:

بعد از پایان تجزیه و تحلیل و سنجش داده های مختلف، مدل نهایی تحقیق به شکل زیر ارائه شده است.



شکل 1- مدل برازش شده نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به تعیین نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری در آموزگاران ابتدایی خمینی شهر پرداخت. نتایج نشان داد خودکارآمدی نقش میانجی گر در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری آموزگاران ابتدایی خمینی شهر دارد. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه اصلی تحقیق مبنی بر نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با ذهنی سازی و تاب آوری آموزگاران ابتدایی خمینی شهر تایید شد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش (Gratakoz et al., 2021) که نشان داد تاب آوری می تواند یک عامل تعیین کننده برای افزایش مهارت های سازگاری آنها در مواجهه با شرایط چالش برانگیز باشد که منجر به خودکارآمدی می شود. در نتیجه، تاب آوری باید در برنامه های ابتدایی معلم تجدید نظر شود.

با عنایت به یافته های پژوهش می توان اذعان نمود سرمایه روان شناختی نقش مهمی در (تعهد، کنترل و چالش جویی) و به طور کلی ذهنی سازی افراد دارد. افرادی که سطح بالایی از خودکارآمدی را دارند، عوامل استرس زا و مشکلات را به عنوان چالش هایی که لازم است برای دستیابی به موفقیت بر آن ها غلبه کنند، در نظر می گیرند و به جای اینکه به آن ها همچون مشکلات مجزا و پراکنده نگاه کنند، هنگامی که با مشکلی مواجه می شوند، سعی می کنند به صورت کارآمدتری عمل کنند. ذهنی سازی نیز به عنوان یک ویژگی فردی، می تواند باعث شود تا افراد نسبت به خود و دنیای پیرامون خود احساس و نگرش بهتری داشته و بر این اساس، احساس رضایتمندی و موفقیت بیشتری نیز در زندگی خود دارند. طبق نتایج به دست آمده، خودکارآمدی و تاب آوری توان پیش بینی این اثربخشی را دارا هستند و می توان گفت مدیران اثربخش، مدیرانی هستند که خودکارآمدی و تاب آور باشند. (Bland, Attari and Saadat, 2016) این بدین معناست

که با پایین بودن مولفه اطمینان و مولفه عدم اطمینان در بین معلمان، میزان خودکارآمدی نیز در بین معلمان بالا خواهد بود و بالعکس. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه دوم مبنی بر وجود رابطه بین خودکارآمدی و ذهنی سازی آموزگاران ابتدایی خمینی شهر تایید شد.

این نتایج با نتایج پژوهش (Colin et al., 2019) همسو بود که نشان دادند ذهنی سازی بین فردی نه تنها به طور مستقیم عملکرد را در بخش املاک و خودرو افزایش می‌دهد، بلکه به‌طور غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی و فروش تطبیقی عمل می‌کند. Bandura (1997) مؤثرترین تعیین کننده خودکارآمدی را تاریخچه عملکرد فرد می‌داند. این تعیین کننده به موفقیت در تکالیف مربوط است. زمانی که فرد در انجام تکالیف به موفقیت می‌رسد احساس کارآمدی افزایش می‌یابد.

همچنین ابعاد تصور از شایستگی فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر، کنترل و تأثیرات معنوی رابطه مثبت و معناداری خودکارآمدی در سطح 0/01 داشته است. این بدین معناست که بالا بودن خودکارآمدی در بین معلمان، میزان تاب آوری و ابعاد آن نیز در بین معلمان بالا خواهد بود و بالعکس. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه فرعی دوم مبنی بر وجود رابطه بین خودکارآمدی و مولفه های تاب آوری آموزگاران ابتدایی خمینی شهر تایید شد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش (Gul Mohammadian, Sajjadi and Salimi 2015) همسو بود. که نشان دادند بین سرمایه روان شناختی و مولفه های آن (خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی) با رضایت شغلی، همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد. همچنین این نتایج با پژوهش (Amirhosseini, Hosni, Idrisi, Siavashpour, Hosni 2018) همسو است. که نشان دادند سخت رویی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری دارد. متغیر سخت رویی با تاب آوری رابطه مثبت و معنی دار دارد. بین تاب آوری و خودکارآمدی کارکنان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. سخت رویی کارکنان نیروی انتظامی می تواند با خودکارآمدی آنها رابطه داشته باشد و ابعاد تاب آوری نیز می تواند در این رابطه نقش واسطه ای ایفا کند. متغیر تاب آوری در ارتباط بین متغیر برون زای سخت رویی با متغیر درون زای کارآمدی نقش واسطه گری دارد و تاب آوری به طور غیر مستقیم بر خودکارآمدی تأثیرگذار است.

در تبیین رابطه تاب آوری و خودکارآمدی می‌توان چنین استنباط کرد که تجارب عاطفی منفی مانند استرس و اضطراب تأثیر منفی بر خودکارآمدی دارد. (Kahlhar, 2016) با توجه به اینکه اشخاص تاب‌آور معمولاً سطوح پایین تری از استرس و اضطراب را تجربه می‌کنند، در نتیجه عملکرد مؤثرتری در مواجهه با مشکلات خواهند داشت. این، تجارب عملکرد موفق در طول زمان باعث می‌شود شخص به توانایی خود در مقابله مؤثر با مشکلات اعتماد کند، این اعتماد و باور به توانایی خود برای مقابله با شرایط دشوار همان خودکارآمدی است. این بدین معناست که با پایین بودن نمره مولفه اطمینان و مولفه عدم اطمینان در بین معلمان، میزان تاب آوری و ابعاد آن نیز در بین معلمان بالا خواهد بود و بالعکس. با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه چهارم مبنی بر وجود رابطه بین مولفه های تاب آوری و ذهنی سازی آموزگاران خمینی شهر تایید شد.

نتایج این پژوهش همسو با پژوهش (Tichy et al. 2012) در پژوهش خود با عنوان تاب آوری، ذهنی سازی و مربی توسعه: رویکردی روانکاوانه ای و فرافکنی در دو دختر دو قلو 12 ساله رومانیایی مطالعه صورت گرفت این مطالعه یک مطالعه بالینی فرافکنی بود که از روش شناسی چند بعدی (مصاحبه، آزمون قصه گوئی، آزمون رورشاخ و آزمون طراحی خانه) استفاده شد. داده های بالینی به دست آمده اهمیت دو محور اصلی را در ذهنی سازی تاب آوری یا ناسازگاری در برابر آسیب را نشان داد.

ذهنی سازی کارآمد، مستلزم آن است که فرد بتواند تعادل بین این ابعاد شناخت اجتماعی را حفظ کند، همچنین آن‌ها را متناسب با زمینه استفاده کند. (Fonagy and Litten, 2009) ظرفیت انسانی افراد برای تصور خودشان در رابطه با محیط اجتماعی و فرهنگی پیرامونشان به صورتی که مطابق با واقعیت اجتماعی هماهنگ و مشترک بین فردی باشد به‌عنوان کلید سلامت روان مطرح شده است (Ellen and John, 2020).

می‌توان گفت در این مورد نیز نتایج منطقی به نظر می‌رسد زیرا اگر افراد نتوانند در ترمیم مشکلات و وضعیت استرس خوب عمل کنند، تغییر شرایط استرس‌زا و یا برنامه‌ریزی برای حل مشکلات ممکن است منجر به ارزیابی رضایت‌بخش از زندگی آن‌ها شود. از این رو می‌توان گفت که ذهنی سازی منبعی اساسی برای تاب‌آوری بوده و افرادی که از ذهنی سازی بالایی برخوردارند، مهارت‌هایی هم چون خودکارآمدی، حل مساله، تصمیم‌گیری و ابراز وجود را گسترش می‌دهند. این امر منجر به افزایش تاب‌آوری در آنان شده و در نهایت موجب بهبود ذهنی سازی می‌گردد. در واقع در تبیین این یافته بیان کردند که افراد با ذهنی سازی متعادل تاب‌آوری بالاتری دارند. به عبارت دیگر، سطح متعادل تر ذهن سازی ممکن است به افراد کمک کند تا شرایط سخت را پشت سر گذارند و به سطح بالاتر در تاب‌آوری دست یابند. افراد ذهن آگاه بهتر می‌توانند بدون انجام رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند. آنها در مقابل ادراکات جدید باز برخورد می‌کنند، تمایل دارد خلاق تر باشند و بهتر می‌توانند با شرایط، افکار و احساسات سخت بدون ضعف و ناراحتی مقابله کنند وقتی فرد با وضعیت

هیجانی یا فیزیکی سختی رو به رو می‌شود با قضاوت نکردن درباره تجربیات، بیشتر از آن چه که می‌بیند و هست و چیزی که باید باشد، آگاه می‌شود و در نتیجه این آگاهی می‌تواند تاب‌آوری بیشتری از خود نشان دهد.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

پیشنهاد می‌شود با توجه به نقش مهم ذهنی‌سازی، جلسات گروهی به منظور متعادل‌سازی این مهم برای دانش‌آموزان داشته باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی پژوهشی با عنوان واکاوی تجربه‌های ذهنی‌سازی و تاب‌آوری آموزگاران در کلاس‌های آنلاین و حضوری صورت گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

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

References:

- Amir Hosseini, Seyed Ehsan. Hassani, Mehdi Idrisi, Hassan Siavash Pour Sadri. Hassani, Hadi (2019). The relationship between hardiness and self-efficacy with the mediating role of resilience in law enforcement personnel of the Islamic Republic of Iran. *Resource Management in Law Enforcement*. 7 (1), 184-161. [In Persian]
- Ghanbari, Fatima. Naziri, Qasim Hopeful, violet. (2020). The effectiveness of mentalization-based therapy on the quality of life of children with attention deficit / hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Psychological Methods and Models*, (40) 11, 151-172. [In Persian]
- Gol Mohammadian, Mohsen. Sajadi, Nasim. Salimi, Hamid. (2016). The role of psychological capital and organizational citizenship behavior in predicting job satisfaction of exceptional teachers. *Exceptional Education*, 3 (140), 5-12.
- de Tychey, C., Lighezzolo-Alnot, J., Claudon, P., Garnier, S., & Demogeot, N. (2012). Resilience, mentalization, and the development tutor: A psychoanalytic and projective approach. *Rorschachiana*, 33(1), 49-77. [In Persian]
- Karimi, Fariba. Farahbakhsh, Kiomars. Salimi Bejestani, Hossein, Motamedi, Abdullah. (2020). The effectiveness of a model based on mentalization on the quality of family relationships and self-harming behavior in female adolescents. *Scientific-Research Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, 27 (2), 257-265. [In Persian]
- Long, Hassan. Entezari, Marjan. Saadat, Sajjad (2017). The relationship between perceived social support by family and psychological resilience with academic self-efficacy in students. *Bimonthly Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. ۱۳۹۶; 10 (2): 115-122. [In Persian]
- Mirhashemi Roteh, Zahra Sadat. Shukri, Omid. (2019). The Relationship between Perceived Self-Efficacy Beliefs and Teacher-Student Interaction: The Mediating Role of Teacher Emotions. *Scientific Quarterly, Research in School and Virtual Learning*, 6 (3), 37-52. [In Persian]
- Movahedi, Mohammad Hassan (2016). The relationship between secretary strengths and health behaviors with the mediating role of emotions in master teachers. *Islamic Azad University Tehran Branch*. [In Persian]
- Noori, Anwar. Shukri, Omid. Sharifi, Massoud (2012). Job stress and teachers' emotional well-being: a pattern test of the mediating effect of self-efficacy beliefs. *Journal of Applied Psychology* (1), 7. [In Persian]
- Rahimian Booger, Ishaq. Asgharnejad Farid, Ali Asghar. (2008). The relationship between psychological toughness and self-efficacy with mental health in youth and adults survivors of the Bam earthquake. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology (Thought and Behavior)*, 14 (1) (52), 62-70. [In Persian]

- Reaper, goddess. Fathi Ashtiani, Ali Ashrafi, Emad. (2019). The role of mentalizing mediators in the relationship between attachment and poor emotional regulation with social anxiety. *Transformational Psychology: Iranian Psychologists*, • 17 (66), 143-154. [In Persian]
- Rostam Oghli, Zahra. Talebi Joybari, Massoud. Parzour, Parviz. (2015). Comparison of attributional and resilience styles in students with specific, blind and normal learning disabilities. *Learning Disabilities*, 4 (3), 39-55. [In Persian]
- Allen, Jon G. PhD Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice, Second Edition, *Journal of Psychiatric Practice: March 2020 - Volume 26 - Issue 2 - p 160-161.*
- Alvarez, M. G. (2018). Can Character Solve Our Problems? Character Qualities and the Imagination Age. *Creative Education*, 9(02), 152-164.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher self-efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11, 203e219.
- Baleghizadeh, S., & Javidanmehr, Z. (2014). Exploring EFL teachers' reflectivity and their sense of self-efficacy. *E-International Journal of Educational Research*, 5, 19e38.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bateman AW, Fonagy P. 2012; Handbook of metallizing in mental health practice. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. p. 419-444.
- Batman P, Fonagy P. 2016. Mentalization-based treatment for personality disorders. 1st ed. United Kingdom: Oxford University Press.
- Bialik, M.; Bogan, M.; Fadel, C. & Horvathova, M. (2015). Character Education for the 21st Century: What Should Students Learn? Center for Curriculum Redesign Boston, Massachusetts.
- Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System*, 44, 79e89.
- Colin B. Gabler, Valter Afonso Vieira, Raj Agnihotri.(2019). Measuring and testing the impact of interpersonal mentalizing skills on retail sales performance, *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 39(3), 222-237.
- Eldridge, M. (2013). Understanding the Factors that Build Teacher Resiliency. Institute of Education, University of London
- Fonagy P, Luyten P, Moulton-Perkins A, Lee YW, Warren F, Howard S, Ghinai R, Fearon P, Lowyck B. Development and validation of a selfreport measure of mentalizing: The reflective functioning questionnaire. *PLoS One*. 2016 Jul 8; 11(7): e0158678.
- Fonagy P. (2018). Affect regulation, mental
- Gratacós, G. Mena.J& Ciesielkiewicz, M. (2021). The complexity thinking approach: beginning teacher resilience and perceived self-efficacy as determining variables in the induction phase *European Journal of Teacher Education*, 2(3), 248-259.
- GU, Q. & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. Published by Elsevier 23 (2007) 1302–1316.
- Guerra, C., Cumsille, P., & Martinez, M. L. (2014). Post-traumatic stress symptoms in adolescents exposed to an earthquake: Association with self-efficacy, perceived magnitude, and fear. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(3), 202-207.225.
- Herrmann, A. S., Beutel, M. E., Gerzymisch, K., Lane, R. D., Pastore-Molitor, J., Wiltink, J., ... & Subic-Wrana, C. (2018). The impact of attachment distress on affectcentered mentalization: An experimental study in psychosomatic patients and healthy adults. *PloS one*, 13(4), e0195430.
- Ization and the development of the self. Routledge.
- Kalbasi, the legend. Zahabiuoon. Shahla, (2018), assessing the resilience of students and teachers of Farhangian University of Isfahan and resilience education in the curriculum. *New Teacher Training Strategies* 5 (7), 75-94. [In Persian]
- Kordmirza Nikozadeh, Ezatollah (2013). Productivity: Concepts, theories, models, applications. First Edition. Tehran: Publishing House. [In Persian]
- Müller.A. (2017). Building resilience: A key pillar of Health 2020 and the Sustainable Development Goals Examples from the WHO Small Countries Initiative. World Health Organization Regional office for Europe.

Slade A, Holmes J. (2019). Attachment and psychotherapy. *Current opinion in psychology*, 1; 25: 152-6

Stavrou, P. D. (2019). Outcomes of psychodynamic psychotherapy with incorporated mentalization-focused approaches for children with ADHD and mentalization impairment. *EC Psychology and Psychiatry*, 8 (11), 155-179.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27,

Vancea, A.; Pendergasta, D. & Garvis. S. (2015). Teaching resilience: a narrative inquiry into the importance of teacher resilience. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*.

Yadaa, A. Björn, M. Savolainen, P. Täläb Mikko, Savolainen, A. (2021) Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland, *Teaching and Teacher Education*, 105,

Yusuf, F. A.; Olufunke, Y. R. & Valentine, M. D. (2015). Causes and Impact of Stress on Teachers' Productivity as Expressed by Primary School Teachers in Nigeria. *Creative Education*. 6, 1937-1942.