

## The Relationship between Mindfulness and Creative Self-efficacy in School Teachers with Special Needs: The Mediating Role of Psychological Resilience

Roya Ebrahimi 

Master of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran.

Kazem Barzegar Bafroei \*

Associate Professor, Department of Educational Science, Yazd University, Yazd, Iran.

### Abstract

The aim of this study was to determine the mediating role of psychological resilience in the relationship between mindfulness and creative self-efficacy of teachers in exceptional schools in Yazd in the academic year 2020-2021.


The present study is a correlational study in which the relationships between research variables were analyzed in the form of examining the paths of a causal model. The study population was all teachers of exceptional schools in Yazd. The available sampling method was used to select 200 teachers from the population. The research instruments are Connor and Davidson Resilience Questionnaire (CD-RISC), Langer Mindfulness Questionnaire for teachers, and Creative Self-Efficacy Questionnaire (CSEQ). The results showed that the psychological resilience hypothesis has a mediating role in the relationship between mindfulness and creative self-efficacy of teachers in exceptional schools in Yazd city. Mindfulness also, directly and indirectly, predicts creative self-efficacy in exceptional school teachers through its mediating role. Mindfulness also directly predicts resilience in exceptional school teachers, and resilience directly predicts creative self-efficacy in exceptional school teachers. It can be concluded that psychological resilience has a mediating role in the relationship between mindfulness and creative self-efficacy of teachers in exceptional schools in Yazd.


**Keywords:** Psychological resilience, Mindfulness, Creative self-efficacy, Exceptional school teachers.

\* Corresponding Author: K.barzegar@yazd.ac.ir

**How to Cite:** Ebrahimi, R., Barzegar Bafroei, K. (2022). The Relationship between Mindfulness and Creative Self-efficacy in School Teachers with Special Needs: The Mediating Role of Psychological Resilience, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 12(45), 69-88.

## رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با نیازهای ویژه: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. 

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. \* 

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی در ارتباط بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی خلاق معلمان مدارس استثنایی شهرستان ۱۴۰۰-۱۳۹۹ یزد بود. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی است که در آن روابط میان متغیرهای پژوهش در قالب بررسی مسیرهای یک مدل علی مورد تحلیل قرار گرفت. جامعه موردپژوهش تمامی معلمان مدارس استثنایی شهر یزد بود، از این جامعه تعداد ۲۰۰ معلم به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون CD-RISC، پرسشنامه ذهن آگاهی لانگر برای معلمان و پرسشنامه خودکارآمدی خلاق (CSEQ) بود. جهت بررسی مدل پیشنهادی پژوهش، از نسخه ۲۲ نرم‌افزارهای SPSS و AMOS استفاده گردید. نتایج نشان داد که تاب‌آوری روان‌شناختی در ارتباط بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی خلاق معلمان مدارس استثنایی نقش واسطه‌ای دارد. ذهن آگاهی هم به صورت مستقیم و غیرمستقیم و با نقش واسطه‌گری تاب‌آوری خودکارآمدی خلاق را در معلمان مدارس استثنایی پیش‌بینی می‌کند. همچنین، ذهن آگاهی به صورت مستقیم تاب‌آوری را در معلمان مدارس استثنایی پیش‌بینی کرده و تاب‌آوری نیز مستقیم خودکارآمدی خلاق را در معلمان مدارس استثنایی پیش‌بینی می‌کند. می‌توان نتیجه گرفت که تاب‌آوری روان‌شناختی در ارتباط بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی خلاق معلمان مدارس استثنایی شهرستان یزد نقش واسطه‌ای را دارد.

**کلیدواژه‌ها:** تاب‌آوری روان‌شناختی، ذهن آگاهی، خودکارآمدی خلاق.

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه یزد است.

\* نویسنده مسئول: K.barzegar@yazd.ac.ir

## مقدمه

تعلیم و تربیت امری وقت گیر و پرتنوع و درعین حال دشوار است که در آن معلمان به عنوان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورش، بیشترین و برترین نقش را عهده دار هستند؛ این مسئله به ویژه در آموزش و پرورش کودکان استثنایی مطرح است؛ چراکه معلمان استثنایی به علت موقعیت خاص آموزشی که در آن فعالیت می کنند، وظایفی دشوارتر و به تبع آن آسیب پذیری بیشتری نیز دارند. اولین قدم در جهت رسیدن به کادر آموزشی موفق، درک عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان مؤثر است؛ زیرا معلمان مدارس استثنایی، به دلیل نوع محیط آموزشی خاص، در مقایسه با سایر معلمان، بیشتر مستعد فرسودگی شغلی می شوند (کیخا و کهرآزی، ۱۳۹۶). به بیان برزگر بفرویی (۱۳۹۴) باورهای معلم در مورد ماهیت دانش و دانستن نقش مهمی در رفتارهای او و متعاقباً باورها و یادگیری دانش آموزان دارند. در حوزه آموزش این مفهوم با تأکید بر خودکارآمدی معلمان مورد نظر محققان قرار گرفت. خودکارآمدی معلمان، باورهای معلمان نسبت به توانایی ها و قابلیت های خود در زمینه تدریس تعریف شده است (گاوورا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). بنا بر نظر بندورا (۱۹۹۷) باورهای افراد، آن ها را قادر به انجام موفقیت آمیز رفتار خلاقانه در یک زمینه خاص می کند و زمینه خودکارآمدی خلاق را در آن ها به وجود می آورد (لی و کمپل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴)؛ بنابراین خودکارآمدی خلاق برای توصیف باور و اعتقاد فرد به توانایی اش برای تولید نتایج و پیامدهای خلاقانه استفاده می شود (تیرینی و فارمر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)؛ و با مراجعه به نظریه خودکارآمدی خلاق و شناخت امروزی و جدید، خلاقیت به عنوان رفتار تولیدکننده نظرات مفید و جدید، فرآورده ها و عملکرد، مفهوم سازی شد (استرنبرگ و لوبارت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹). علاوه بر تعریف خودکارآمدی خلاق به عنوان یک سازه که باعث افزایش توانایی افراد و تولید ایده های خلاقانه از سوی آن ها می شود، می توان به این سازه به عنوان یک

<sup>۱</sup>Gavora

<sup>۲</sup>Lee & Kemple

<sup>۳</sup>Tierney & Farmer

<sup>۴</sup>Sternberg & Lubart

فرآیند فیزیولوژیکی نگاه کرد که بر سطح اعتماد به نفس فرد تأثیر می‌گذارد (چوی، ۲۰۰۴). از این رو افرادی که از خود کارآمدی خلاق برخوردار باشند با اعتماد به نفس، به سمت اهدافشان تحریک شده و پشتکار دارند و به صورت خلاقانه با مشکلات مواجه شده و در صدد حذف آن‌ها برمی‌آیند (بندورا، ۱۹۷۷). افرادی که خود کارآمدی خلاق بالایی دارند در مقایسه با آن‌هایی که خود کارآمدی خلاقشان پایین است، انتظارشان از خودشان برای رفتار خلاقانه بیشتر خواهد بود (کارملی و شوپروک، ۲۰۰۷). لذا بررسی عوامل و زمینه‌های تأثیرگذار بر خود کارآمدی خلاق معلمان امری ضروری به نظر می‌رسد. در این راستا نتایج پژوهش یزدان پناه و محمدزاده (۱۳۹۶) نشان داد که بین میزان باورهای خود کارآمدی و تاب‌آوری معلمان رابطه وجود دارد و معلمان واجد باورهای خودکارآمدی بالا دارای تاب‌آوری بالا نیز می‌باشند؛ بنابراین طبق پژوهش‌های قبلی از جمله ویژگی مهمی که هر فرد در شغل خود به‌ویژه شغل معلمی آموزش و پرورش استثنایی می‌بایست در روند آموزش دارا باشد، تاب‌آوری است. تاب‌آوری را می‌توان توانایی کنار آمدن با مشکل به شمار آورد (گله‌گیریان و همکاران، ۱۳۹۸). به طوری که به فرد در برخورد و سازگاری با موقعیت‌های دشوار و تنش‌زای زندگی کمک می‌کند و افراد را در برابر اختلال‌های آسیب‌شناختی و دشواری‌های زندگی در امان نگه می‌دارد (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۴). بدیهی است که تاب‌آور بودن در ارتباط با چالش‌های دانش‌آموزان و عملکردهای شغلی، نقش مهمی در تصمیم‌گیری شغلی معلمان دانش‌آموزان استثنایی بازی می‌کند. این تاب‌آوری به نوبه خود، توان ادامه کار را به آن‌ها می‌دهد (نگیو و لای، ۲۰۱۷؛ بروسکیل، کالاتسی و لوماکویو، ۲۰۱۸). کاسترو، کلی و شن (۲۰۱۰) تاب‌آوری را به کار بردن راهبرد خاصی برمی‌شمارند که افراد مشغول به کار، در شرایط نامطلوب آن را تجربه می‌کنند. معلم تاب‌آور در زمان سختی، نگرش مثبت و انتظارات واقع‌بینانه از خود

---

۱Choi

۲Carmeli & Schaubroeck

۳Ngui, & Lay

۴Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou

۵Castro, Kelly, & Shih

رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با...؛ ابراهیمی و برزگر بفرولی | ۷۳

و دیگران دارد، بر یادگیری و بهبود خود توجه و به دانش‌آموزان تعهد دارد و دارای اعتمادبه‌نفس و خودباوری است؛ زیرا بر این باورند که زندگی بامعنا تر از آن است که بخواهند در مقابل مشکلات تسلیم شوند (بروسکیل و همکاران، ۲۰۱۸).

تاب‌آوری به سه دلیل در آموزش دارای اهمیت است، اول اینکه بر انتظارات معلم از دانش‌آموزان تأثیرگذار است، چراکه خود معلم الگویی برای نشان دادن رفتار تاب‌آورانه است. دوم اینکه تدریس حرفه‌ای سخت و پیچیده است و مستلزم آن است که معلم با ابهامات، سختی‌ها و دشواری‌هایی که در کلاس درس آموزشی مواجه می‌شود، برخورد درست و منطقی داشته باشد و این نیاز به سبک رفتاری تاب‌آورانه دارد. معلم از یکسو باید استرس‌های خود را مدیریت کند و از سوی دیگر باید به وظایف حرفه‌ای خود به نحو درست عمل نماید تا بدین شیوه در گذر زمان انگیزه و تعهد خود را نسبت به حرفه معلمی حفظ کند. سوم اینکه تاب‌آوری در معنای توانایی حل مسئله، بازیابی سریع راه‌حل‌های ممکن و عمل جسارت‌آمیز در رویارویی با مسائل گوناگون به صورت کارآمد تعریف می‌شود و دقیقاً با حس تعهد به کار، مدیریت بر خود و داشتن انگیزه در تدریس برای دستیابی همه‌جانبه دانش‌آموزان ارتباط دارد. این امر اهمیت توجه به تاب‌آوری شغلی در معلمان به‌ویژه معلمان مدارس استثنایی را نشان می‌دهد. باین وجود، یافته‌های پژوهش نریمانی و میهن‌پرست (۱۳۹۷) حاکی از آن بود که ذهن آگاهی بالا می‌تواند موجب ارتقای تاب‌آوری در بین معلمان شود. ذهن آگاهی فنی است که با ترکیب با مراقبه و جهت‌گیری‌های ذهنی خاص نسبت به یک تجربه، آگاه شدن نسبت به زمان حال به نحوی غیر قضاوتی با به حداقل رساندن درگیری در افکار و احساسات را تشویق می‌کند (پوتیک، ۲۰۱۲).

تعاریف مختلف از ذهن آگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می‌کنند. الف) توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال ب) قصد یا هدفمندی که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند. ج) نگرش که نحوه توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، یا وضعیتی که

شخص در هنگام توجه کردن دارد، نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ‌دهنده بودن (دانکان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). مهم‌ترین بخش تمرینات ذهن آگاهی، آگاه بودن یعنی تعهد به حضور ذهن می‌باشد (قمی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین، تحقیقات متعددی در زمینه متغیرهای پژوهش انجام شده است از جمله پژوهش آرنوت و آلموئی<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) نشان داد تاب‌آوری مستقیماً در پیش‌بینی خلاقیت به‌عنوان یک متغیر وابسته نقش دارند. رایان<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان داد بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد ذهن آگاهی و خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری با میزان استرس دارند. تانگ، هان، یانگ، ژاو و ژانگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی با استفاده از رگرسیون سلسله مراتبی نشان دادند بین خودکارآمدی و ذهن آگاهی رابطه مثبت و معنادار (۰/۵۸۴) وجود دارد. نتایج پژوهش هالاک، آساگر، اُکانر و لی<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) نشان داد تاب‌آوری تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری بر خودکارآمدی خلاق و نوآوری کارکنان رستوران‌های مجلل دارد. همچنین نهنگ، موسوی نجفی و محمدی (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی بر خودنظم‌بخشی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی کودکان بدسرپرست تأثیر مثبت و معناداری دارد. یافته‌های پژوهش نریمانی و میهن‌پرست (۱۳۹۷) حاکی از آن بود که ذهن آگاهی بالا می‌تواند موجب ارتقای تاب‌آوری در بین معلمان شود. پژوهش نظری و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان داد که بین تاب‌آوری و خودکارآمدی در زنان شاغل رابطه مثبت معناداری وجود دارد. لیکن باوجود تحقیقات گسترده در خصوص تاب‌آوری، ذهن آگاهی و خودکارآمدی خلاق، محقق به پژوهشی جامع که پیش‌بینی خودکارآمدی خلاق را بر اساس ذهن آگاهی با توجه به نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی بررسی نماید، دست نیافت؛ لذا سعی در بررسی این موضوع نموده است.

<sup>۱</sup>Duncan

<sup>۲</sup>Arnout, & Almoied

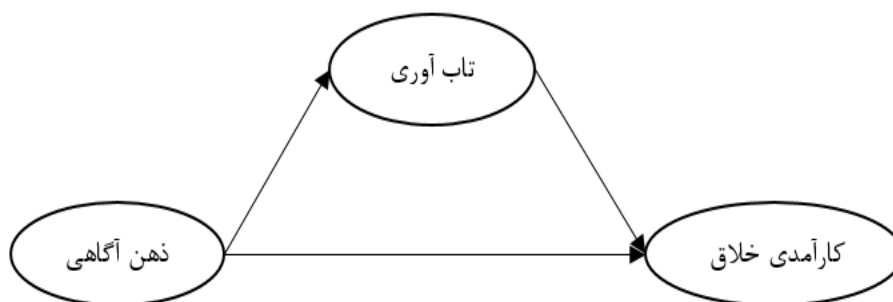
<sup>۳</sup>Rayan

<sup>۴</sup>Tang, Han, Yang, Zhao, & Zhang

<sup>۵</sup>Hallak, Assaker, O'Connor, & Lee

رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با...؛ ابراهیمی و برزگر بفرویی | ۷۵

در شرایطی که والدین کودکان استثنایی از اندوه مزمن رنج می‌برند و گاه دچار افسردگی هستند بدیهی است که این موضوع بتواند به افرادی که با کودکان درگیرند مانند معلمان آن‌ها قابل تعمیم باشد (برزگر بفرویی، ۱۳۹۴). همه‌ی انسان‌ها دارای توانایی ذاتی برای تاب‌آوری هستند اما رفتار تاب‌آورانه اکتسابی است و یاد گرفته می‌شود. این یادگیری تنها کسب یک مجموعه از ویژگی نیست بلکه یک فرآیند است که در زندگی واقعی فرد شکل می‌گیرد. لذا معلمان با چالش‌های متعددی مواجه هستند، از جمله حقوق و دستمزد کم، حجم کار سنگین، ساعات کار طولانی، سوء رفتار دانش‌آموزان، افت دانش‌آموزان و عدم پشتیبانی مدیر که همه این عوامل استرس‌زا منجر به احساس بی‌کفایتی، کاهش عزت‌نفس و خودکارآمدی، نارضایتی شغلی و فرسودگی شغلی می‌شود. با توجه به این چالش‌ها معلمان باید توانایی آن را داشته باشند که در برابر ناملازمات و سختی‌ها تصمیم درست بگیرند؛ بنابراین این پژوهش در نظر دارد تا رابطه علی تاب‌آوری، خودکارآمدی خلاق و ذهن آگاهی را به دست آورد تا بتواند از نتایج این پژوهش کمکی به معلمان مدارس استثنایی کند؛ بنابراین پژوهش حاضر بر آن است تا به این سؤال پاسخ بگوید که آیا نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی با ذهن آگاهی و خودکارآمدی خلاق معلمان مدارس استثنایی شهرستان یزد ارتباط دارد یا خیر؟ با توجه به پیشینه پژوهشی ذکر شده مدل مفهومی این پژوهش نشان داده شده است (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی بود که در آن روابط میان متغیرهای پژوهش در قالب بررسی مسیرهای یک مدل معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفته است. جامعه مورد پژوهش شامل تمامی معلمان مدارس استثنایی شهر یزد بودند که از این تعداد ۲۰۰ معلم به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. به دلیل شرایط کرونایی پرسشنامه‌ها به صورت مجازی اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش همبستگی مبتنی بر رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش ۲۴ انجام گرفت. داده‌های مورد نظر از طریق سه پرسشنامه زیر جمع‌آوری شد.

پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون (CD-RISC): این پرسشنامه توسط کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) جهت اندازه‌گیری قدرت مقابله با فشار و تهدید تهیه شده است. حداقل نمره برای این آزمون صفر و حداکثر آن ۱۰۰ است. افرادی که نمره بالاتر از ۶۰ بگیرند جز افراد تاب‌آور محسوب می‌شوند. در پژوهش صدیقی ارفعی و نمکی بیدگلی (۱۳۹۵) ضریب آلفای به دست آمده برای متغیر تاب‌آوری ۰/۸۵۶ به دست آمد و در مطالعه رزم پوش، رضانی، مارد پور و کولیوند پیر (۱۳۹۷) برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی برابر ۰/۸۹ و روایی به شیوه تحلیل عاملی برابر ۰/۸۷ بوده است. پایایی این ابزار در این پژوهش ۰/۷۸ به دست آمده است که نشان می‌دهد پایایی مطلوب است.

پرسشنامه ذهن آگاهی لانگر: پرسشنامه ذهن آگاهی توسط لانگر و همکاران (۲۰۰۴) به منظور سنجش ذهن آگاهی در معلمان طراحی و تدوین شده است و در ایران توسط معماری و حمیدی (۱۳۹۷) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۴ سؤال و چهار خرده‌مقیاس آگاهی از پیرامون<sup>۱</sup> (۴، ۹، ۱۲ و ۱۴)؛ تازه‌جویی<sup>۲</sup> (۱، ۲، ۳، ۶)؛

<sup>۱</sup> Engagement

<sup>۲</sup> Novelty seeking



رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با...؛ ابراهیمی و برزگر بفرولی | ۷۷

انعطاف پذیری<sup>۱</sup> (۵، ۷، ۸) و خلق تازه‌ها<sup>۲</sup> (۱۰، ۱۱، ۱۲) است. در مطالعه معماری و حمیدی (۱۳۹۷) ضریب اعتبار پرسشنامه ذهن آگاهی برای کل مؤلفه‌ها ۰/۷۵ / ۰ و برای مؤلفه‌های آگاهی از پیرامون، تازه‌جویی، انعطاف‌پذیری و خلق تازه‌ها به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۸، ۰/۷۰ و ۰/۵۰ به دست آمد. پایایی این ابزار در این پژوهش ۰/۷۵ به دست آمده است که نشان می‌دهد پایایی مطلوب است.

پرسشنامه خودکارآمدی خلاق کاروسکی و همکاران (۲۰۱۲): این مقیاس ۱۱ گوی‌های توسط کاروسکی و همکارانش<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) تنظیم و بکار برده شده است. در پژوهش زاهد بابلان و سیدکلان (۱۳۹۴) روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تأیید صاحب‌نظران بود و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۹۵ محاسبه شد (زاهد بابلان و سیدکلان، ۱۳۹۴). پایایی این ابزار در این پژوهش ۰/۷۵ به دست آمده است که نشان می‌دهد پایایی مطلوب است.

#### یافته‌ها

در پژوهش حاضر، ۱۶۵ معلم زن (۸۲/۵ درصد) و ۳۵ معلم مرد (۱۷/۵ درصد) شرکت داشتند. میانگین سنی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش ۳۴/۵۴ بوده است و این افراد در دامنه سنی بین ۲۴ تا ۴۸ سال قرار داشتند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بود از: ۱- رضایت فرد برای مشارکت ۲- همگی معلم مدارس استثنایی می‌باشند. معیارهای خروج از پژوهش نیز عبارت بود از: ۱- عدم همکاری فرد ۲- وجود بیماری جسمی که مانع مشارکت شود.

جدول شماره ۱ به ترتیب میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

---

<sup>۱</sup> Flexibility

<sup>۲</sup> Novelty producing

<sup>۳</sup> Karwowski & et al

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
ذهن آگاهی	آگاهی از پیرامون	۱۴/۴	۴/۷۶	۴	۲۴
	تازه‌جویی	۱۳/۱۲	۴/۴۹	۴	۲۴
	انعطاف‌پذیری	۱۰/۸۷	۳/۵۱	۳	۱۸
	خلق تازه‌ها	۹/۵۴	۳/۹۲	۳	۱۸
	نمره کل ذهن آگاهی	۴۷/۹۴	۱۴/۹۷	۱۹	۸۳
تاب‌آوری	تصور از شایستگی فردی	۲۳/۷۶	۶/۷۵	۴	۳۲
	اعتماد به‌غرایز فردی	۱۸/۷	۷/۳۲	۲	۲۸
	پذیرش مثبت تغییر در روابط ایمن	۱۴/۴	۴/۲۷	۴	۲۰
	کنترل	۸/۶۱	۲/۷۷	۱	۱۲
	تأثیرات معنوی	۵/۷۴	۲/۱۱	۳	۸
	نمره کل تاب‌آوری	۷۷/۲۲	۱۹/۴۳	۲۵	۱۰۰
خودکارآمدی خلاق	نمره کل خودکارآمدی خلاق	۴۱/۹۶	۱۱/۳۱	۱۵	۵۵

مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در دو بخش بررسی شد: الف) مدل اندازه‌گیری: تا مشخص شود که آیا مدل اندازه‌گیری تدوین‌شده برای سازه‌ها دارای حداقل معیارهای علمی تعریف شده است یا خیر. نتایج مدل اندازه‌گیری نشان داد در پرسشنامه تاب‌آوری، آیتم ۱ بار عاملی کمتر از ۰/۳ دارد؛ بنابراین آیتم مذکور از مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری حذف شد. باید توجه داشت که مدل اندازه‌گیری از برازش مناسبی برخوردار بود. ب) مدل ساختاری.

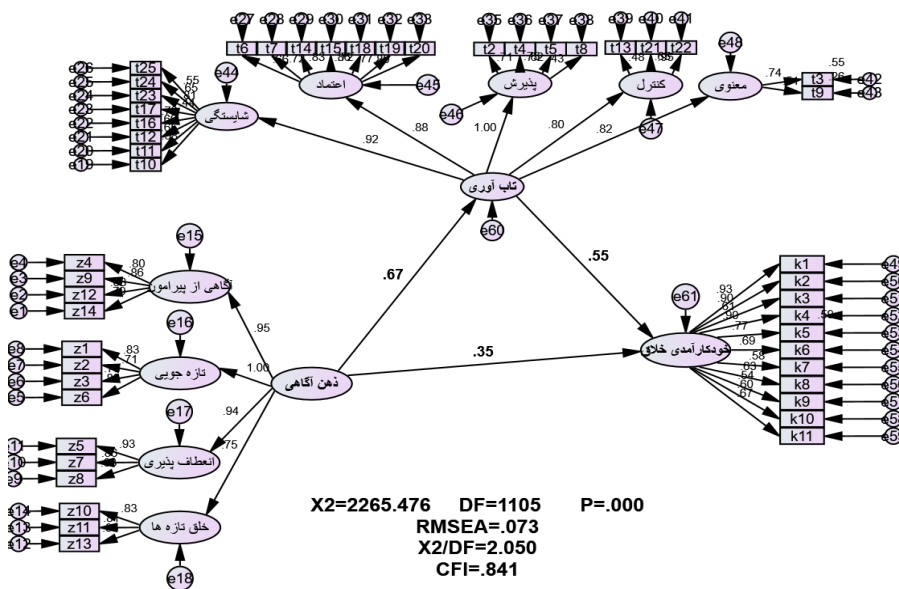
جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳
۱	ذهن آگاهی	۱		
۲	تاب‌آوری	۰/۵۹**	۱	
۳	خودکارآمدی خلاق	۰/۶۲**	۰/۶۶**	۱

سطح معناداری  $p < ۰/۰۱$  \*\*

رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با...؛ ابراهیمی و بزرگر بفرئی | ۷۹

نتایج همبستگی پیرسون (جدول شماره ۲) نشان داد بین متغیرهای پژوهش روابط معناداری وجود دارد؛ بنابراین می‌توان مدل پژوهش را مورد بررسی قرار داد. باید توجه داشت که مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در دو بخش بررسی شد: الف) مدل اندازه‌گیری: تا مشخص شود که آیا مدل اندازه‌گیری تدوین‌شده برای سازه‌ها دارای حداقل معیارهای علمی تعریف شده است یا خیر. نتایج مدل اندازه‌گیری نشان داد در پرسشنامه تاب‌آوری، آیت‌م ۱ بار عاملی کمتر از ۰/۳ دارد؛ بنابراین آیت‌م مذکور از مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری حذف شد. باید توجه داشت که مدل اندازه‌گیری از برازش مناسبی برخوردار بود. ب) مدل ساختاری.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۳. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم در مدل ساختاری پژوهش

مسیر	ضرایب استاندارد (B)	ضرایب استاندارد (β)	خطای معیار (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معناداری (P)
ذهن آگاهی ← تاب‌آوری	۰/۵۱	۰/۶۷	۰/۰۷	۶/۴۵	۰/۰۰۱

سطح معناداری (P)	نسبت بحرانی (C.R)	خطای معیار (S.E)	ضرایب استاندارد ( $\beta$ )	ضرایب غیراستاندارد (B)	مسیر	
					←	
۰/۰۰۱	۵/۹۸	۰/۱۷	۰/۵۵	۱/۰۴	خودکارآمدی خلاق	تاب‌آوری
۰/۰۰۱	۴/۹۱	۰/۱	۰/۳۵	۰/۴۹	خودکارآمدی خلاق	ذهن آگاهی

بر اساس ضرایب استاندارد شده (بتا) در جدول بالا ملاحظه می‌شود مسیرهای مدل ساختاری پژوهش حاضر معنادار هستند. مقادیر بتاهای این همبستگی‌ها به همراه سطح معناداری آن‌ها در جدول فوق قابل مشاهده است. برای تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم، خروجی دستور بوت استراپ در نرم‌افزار AMOS گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون بوت استراپ برای ضرایب مسیرهای غیرمستقیم مدل ساختاری

سطح معناداری	حد بالا	حد پایین	اثر غیرمستقیم	متغیر ملاک	متغیر واسطه	متغیر پیش‌بین
۰/۰۰۲	۰/۵۵	۰/۲۱	۰/۳۷	خودکارآمدی خلاق	تاب‌آوری	ذهن آگاهی

همان‌طور که نتایج آزمون بوت استراپ - نشان می‌دهد (جدول شماره ۴)، تاب‌آوری نقش واسطه‌ای بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی خلاق برقرار کرده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

HOELTER	RMSEA	PCFI	CFI	CIMIN/DF
۲۰۱	۰/۰۷	۰/۷۹	۰/۸۴	۲/۰۵

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر این بود که در چارچوب یک مدل به تبیین نقش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی خلاق معلمان مدارس استثنائی با واسطه‌گری تاب‌آوری روان‌شناختی پردازد، نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که ذهن آگاهی به صورت مستقیم و مثبت خودکارآمدی خلاق را در معلمان مدارس استثنائی شهرستان یزد پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش کرد و مهدی پور (۱۳۹۷)، عزیزی کرج، دهقانی، کمالی زارچی (۱۳۹۶)، حیدری، مروتی، خانابایی و فرشچی (۱۳۹۶)، رایان (۲۰۱۹)، تانگ، هان، یانگ، ژاو و ژانگ (۲۰۱۹) و کی و پیدگون (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ذهن آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص و هدفمند در زمان حال است. افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها اعم از خوشایند و ناخوشایند دارند. ذهن آگاهی توانایی خودتنظیمی توجه و هدایت آن به طرف تکلیف است. تحقیقات متعدد از جمله تانی، لوتان و برنستین (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که داشتن مهارت‌های ذهن آگاهی موجب کاهش نشانه‌های خلق آسیب‌پذیر، اضطراب، نگرانی، استرس و تنیدگی می‌شود؛ به عبارت دیگر ذهن آگاهی عبارت است از نوعی شیوه خاص پرورش توجه برای توسعه آگاهی. از طرف دیگر باید توجه داشت که خودکارآمدی، منعکس‌کننده احساس کنترل بر زندگی، ذهن، باورها و نگرش‌هاست. درعین حال، ذهن آگاهی نیز منجر به اصلاح، کنترل و پردازش افکار منفی می‌شود. همچنین ذهن آگاهی شامل توانمند شدن در شناسایی جنبه‌های مشکل‌آفرین یک فکر و برقراری رابطه‌ای با رویکرد متفاوت با این افکار است؛ در واقع ذهن آگاهی باعث می‌شود فرد به شیوه‌های متفاوتی با محتوای ذهنی برخورد کند که این ویژگی نشانگر خودکارآمدی خلاق در فرد می‌باشد (شاه مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی، ۱۳۹۶). پنمن<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) بیان می‌کند ذهن آگاهی باعث تقویت سه مهارت مهم می‌شود. اول اینکه

<sup>۱</sup> Penman

ذهن آگاهی باعث فعال شدن «تفکر همه‌جانبه» در انسان می‌شود، به این معنی که باعث باز شدن دریچه‌های ذهن انسان به سوی ایده‌های جدید می‌شود. دوم اینکه تمرینات ذهن آگاهی باعث تقویت «توجه» در انسان می‌شود و این یعنی امکان درک و شناسایی ایده‌های کاربردی و خلاقانه برای فرد آسان‌تر از گذشته می‌شود. سوم اینکه تمرینات ذهن آگاهی باعث تقویت شجاعت و انعطاف‌پذیری افراد در مواجهه با موانع و شکست‌های احتمالی می‌شود. این مورد از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است چراکه موانع و شکست‌ها رابطه مستقیمی با پروسه نوآوری در انسان‌ها دارند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ذهن آگاهی بر خودکارآمدی خلاق تأثیرگذار است. همچنین دیدگاه شناختی رفتاری معتقد است که ذهن آگاهی می‌تواند باعث مواجهه پایدار با حس‌ها، افکار و هیجانات شود و حساسیت‌زدایی پاسخ‌های شرطی شده و کاهش رفتارهای اجتنابی را به دنبال داشته باشد در نتیجه این آگاهی از افکار و حس‌ها توانایی فرد را برای برخورد با شرایط مختلف فراهم می‌آورد و در نتیجه فرد احساس کارآمدی بیشتری خواهد کرد.

نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری همچنین نشان داد که ذهن آگاهی به صورت مستقیم و مثبت تاب‌آوری را در معلمان مدارس استثنایی شهرستان یزد پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش نمکی سیدگلی و صدیقی ارفعی (۱۳۹۶)، مرزبانی و نبی بستان (۱۳۹۵)، فرهادی امجد و میرکمالی (۱۳۹۵)، اسماعیلیان و همکاران (۱۳۹۲)، دان (۲۰۱۶)، نولت (۲۰۱۸)، باجاج و پاندی (۲۰۱۵)، کی و پیدگون (۲۰۱۳)، مک و همکاران (۲۰۱۱)، لیهر و دیاز (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته، باجاج و پاندی<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که سطح بالاتر ذهن آگاهی 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. آنان در مقابل ادراکات جدید باز برخورد می‌کنند، تمایل دارند خلاق‌تر باشند و بهتر می‌توانند با شرایط سخت، افکار و احساسات دردناک بدون ضعف و ناراحتی مقابله کنند. برخی از پژوهش‌ها

<sup>۱</sup> Bajaj & Pande

رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با...؛ ابراهیمی و برزگر بفرولی | ۸۳

نشان داده‌اند که ذهن آگاهی می‌تواند باعث کاهش استفاده از سبک مقابله‌ای اجتنابی در پاسخ به استرس شود و تاب‌آوری را افزایش دهد (صدیقی ارفعی و نمکی بیگدلی، ۱۳۹۵). یافته دیگر نشان داد که تاب‌آوری به‌صورت مستقیم و مثبت خودکارآمدی خلاق را در معلمان مدارس استثنایی شهرستان یزد پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش امیرحسینی و همکاران (۱۳۹۸)، نظری و همکاران (۱۳۹۷)، رمضان زاده و همکاران (۱۳۹۵)، ریاحی و همکاران (۱۳۹۳)، جلیلی و همکاران (۱۳۹۰)، هالاک، آساگر، آکانر و لی<sup>۱</sup> (۲۰۱۸)، ساگون و دی کارولی<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)، کی و پیدگون<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که از مهارت تاب‌آوری بالاتری برخوردار هستند، توانایی سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده را دارند و بهتر می‌توانند دشواری‌ها را تحمل کرده و از آن عبور کنند، در نتیجه علی‌رغم شرایط سخت و دشوار، به توانایی‌های خود جهت مقابله با مشکلات اعتماد دارند و انعطاف‌پذیری لازم برای مواجهه با انواع شرایط را دارا می‌باشند. در واقع افراد تاب‌آور از انعطاف‌پذیری لازم برای مواجهه با چالش‌های زندگی برخوردار هستند و باور دارند که می‌توانند به‌خوبی از مشکلات به وجود آمده عبور کنند و رخدادهای منفی زندگی مانع از رسیدن آن‌ها به اهدافشان نمی‌شوند. از طرف دیگر تاب‌آوری پایین باعث می‌شود که فرد توانایی و ظرفیت لازم برای برخورد با مشکلات را نداشته باشد و به‌جای مقابله مؤثر و سازنده، از مشکلات اجتناب کند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تاب‌آوری و خودکارآمدی خلاق با یکدیگر رابطه معنادار دارند (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۵).

به نظر می‌رسد تاب‌آور بودن معلمان مدارس استثنایی باعث می‌شود که آنان در برابر مشکلات موجود در محل کار و مخصوصاً مشکلات مربوط به تدریس برای کودکان استثنایی از خود مقاومت نشان داده و کمتر دچار استرس و پریشانی شوند. در نتیجه به نظر می‌رسد چنین معلمانی با صبوری و سعه‌صدر بالا، به توانایی‌های خود برای انجام وظایف

---

<sup>۱</sup> Hallak, Assaker, O'Connor, & Lee

<sup>۲</sup> Sagone & De Caroli

<sup>۳</sup> Keye, & Pidgeon

ایمان دارند و در برخورد با کودکان استثنایی سعی می‌کنند تا با خلاقیت خود، بهترین شرایط را برای خود و دانش‌آموزانشان فراهم آورند.

نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که ذهن آگاهی با واسطه‌گری تاب‌آوری، خودکارآمدی خلاق را به صورت مثبت در معلمان مدارس استثنایی شهرستان یزد پیش‌بینی می‌کند؛ به عبارت دیگر، هر چه ذهن آگاهی در معلمان بیشتر باشد، تاب‌آوری آنان بالاتر خواهد بود و هر چه تاب‌آوری بیشتر باشد، خودکارآمدی خلاق بیشتر خواهد شد. متأسفانه پژوهشی که رابطه بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی خلاق را با واسطه‌گری تاب‌آوری موردپژوهش قرار داده باشد، وجود نداشت که جهت حمایت از تأیید فرضیه ارائه گردد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد ذهن آگاه از افکار، رفتارها، هیجانات و انگیزه‌های خود آگاهی دارند و سعی می‌کنند آن‌ها را به بهترین نحو ممکن مدیریت و تنظیم کنند. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که آموزش ذهن آگاهی به افراد آسیب‌دیده کمک می‌کند که بر تاب‌آوری روان‌شناختی خود بیفزایند و به شیوه کارآمدتری با چالش‌های زندگی مقابله کنند. ذهن آگاهی باعث می‌شود فرد نسبت به خود و محیط اطرافش آگاهی بیشتری کسب کند و در نتیجه هنگام رویارویی با مشکلات، به دلیل داشتن آگاهی نسبت به امور، از انجام هرگونه اقدامات ناگهانی، هیجانی و نادرست خودداری کند و به جای آن با بررسی همه‌جانبه مسائل، راه‌حلی منطقی برای آن بیابد؛ بنابراین ذهن آگاهی باعث افزایش تاب‌آوری در فرد می‌شود. از طرفی تأثیر مستقیم مؤلفه‌های مهارت مقابله با استرس در کنترل شرایط ناخوشایند و بحران‌زای زندگی باعث ارائه راهکارهای مؤثر در هنگام وقوع حوادث، مشکلات و فشارهای روانی آسیب‌زا می‌شود و موجب افزایش عملکرد فرد در محیط‌های اجتماعی خواهد شد. تسلط و تاب‌آوری افراد نه تنها موجب قوی و انعطاف‌پذیرتر شدن آنان در برابر مشکلات می‌گردد، بلکه آنان را نسبت به کسب مهارت‌هایی چون کنترل رفتار و جست‌وجوی راه‌حل‌های جدید توانمند خواهد نمود. در نتیجه فرد تاب‌آور، باور دارد که می‌تواند با استفاده از توانایی‌های خود شرایط را کنترل کرده و برای مسائل و مشکلات راه‌حل مناسب و جدیدی پیدا کند؛ بنابراین می‌توان



رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با...؛ ابراهیمی و برزگر بفرئی | ۸۵

نتیجه گرفت که ذهن آگاهی از طریق تاب آوری بر خودکارآمدی خلاق تأثیر می گذارد. روشن است که انجام هر پژوهش با محدودیت‌ها و موانعی همراه است. پژوهش حاضر نیز محدودیت‌هایی داشته است. با توجه به این که پژوهش حاضر در دوران شیوع کرونا انجام گرفت و اغلب مدارس در این دوران تعطیل بودند بنابراین محقق جهت جمع آوری داده‌های پژوهش با مشکلات متعدد از جمله مراجعه مکرر به مدارس استثنائی جهت دسترسی پیدا کردن به معلمان و ... مواجه بود. از آنجایی که ذهن آگاهی از جمله متغیرهایی هست که در بهبود تاب آوری مؤثر بوده و مهارتی هست که از قابلیت آموزش پذیری برخوردار است، پیشنهاد می شود پژوهش‌های آتی معطوف به طرح‌های تجربی مرتبط با آموزش این مهارت، انجام شود. همچنین پیشنهاد می شود پژوهش‌های مشابهی در بین سایر معلمان (مدارس دولتی، غیرانتفاعی، تیزهوشان) انجام شود تا چشم انداز مناسب‌تری در رابطه متغیرهای پژوهش و ارتباط آن‌ها با یکدیگر فراهم گردد. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش به مسئولان آموزش و پرورش، برنامه‌ریزان فرهنگی، آموزش عالی و نهادهای تربیتی کشور توصیه می شود به بهبود سطح ذهن آگاهی و تاب آوری معلمان مدارس استثنائی توجه کنند و در زمینه افزایش ذهن آگاهی و تاب آوری معلمان و به‌ویژه معلمان مدارس استثنائی برنامه‌ریزی نمایند.

### سپاسگزاری

از حامیان معنوی پژوهش، اساتید گران‌قدرم و معلمان مدارس استثنائی که با صداقت کامل ما را در این پژوهش یاری کردند سپاسگزارم.

### ORCID

Roya Ebrahimi



<https://orcid.org/0000-0001-9001-7890>

Kazem Barzegar Bafroei



<https://orcid.org/0000-0002-5649-0016>

## منابع

- برزگر بفرویی، کاظم. (۱۳۹۴). رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تدریس در معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، سال پنجم، شماره ۲۰. رزم پوش، مینو؛ رضائی، خسرو؛ مارد پور، علیرضا و کولیوند پیر، حسین. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش پذیرش و تعهد بر کیفیت زندگی و تاب‌آوری پرستاران. *مجله علوم اعصاب شفای خاتم*، ۱(۱)۷، ص ۶۲-۵۱.
- زاهد بابلان عادل، سیدکلان سیدمحمد. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر جوسازمانی نوآورانه ادراکی بر خودکارآمدی خلاق و رفتار نوآورانه دانشجویان - معلمان با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۴(۱): ۱۰۳-۱۲۵.
- سلطانی، زیبا؛ جمالی، نرگس؛ خجسته‌نیام، اعظم و درگاهی، شهریار. (۱۳۹۵). نقش خودکارآمدی و تاب‌آوری روان‌شناختی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۲۷۷-۲۸۴.
- سیداسماعیلی قمی، نسترن، کاظمی، فرنگیس، پزشکی، شهلا. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر میزان فشار روانی مادران کودکان کم‌توان ذهنی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۵(۱۷)، ۱۳۳-۱۴۸.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ صادقی‌ولنی، زلیخا؛ محمدی، نسیم. (۱۳۹۴). رابطه‌ی تاب‌آوری و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سازگاری مادران دارای فرزند کم‌توان ذهنی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۵(۲۰): ص ۱۲۵-۱۳۹.
- صدیقی ارفعی، فریبرز و نمکی بیدگلی، زینب. (۱۳۹۵). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی با تاب‌آوری در دانشجویان. *اصول بهداشت روانی*، دوره ۱۸، ویژه‌نامه سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی، ص ۵۸۶-۵۹۰.
- کیخا، سارا و کهرآزبی، فرهاد. (۱۳۹۶). پیش‌بینی تاب‌آوری و شادکامی معلمان مدارس استثنایی بر اساس دین‌داری در کار. *مطالعات ناتوانی*، دوره ۷، شماره ۱۳، ص ۱-۷.
- گله‌گیریان، صدیقه، پولادی ریشه‌ری، علی، کیخسروانی، مولود. (۱۳۹۸). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر نشاط ذهنی، تاب‌آوری و شفقت به خود در مادران دارای کودکان مبتلا به فلج مغزی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۵۲-۱۶۴.
- معماری، هنگامه و حمیدی، فریده. (۱۳۹۷). هنجاریابی مقیاس ذهن‌آگاهی لانگر برای معلمان. *مطالعات آموزش و آموزشگاه‌ها*، دوره ۵، شماره ۱۴، ص ۴۲-۵۴.

رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با...؛ ابراهیمی و برزگر بفرولی | ۸۷

نریمانی، فاطمه و میهن پرست، زینب. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ذهن آگاهی و نگرش مذهبی در تاب آوری معلمان دبیرستان شهرستان مهران، نخستین همایش ملی پژوهش‌های کاربردی در مدیریت، روان‌شناسی و علوم تربیتی، ساوه.

نظری، رؤیا؛ افرازی زاده، سید فضل‌الله؛ کوهی، امیرحسین؛ فاضلی، سید رضا و بیرامی، رضا. (۱۳۹۷). تاب آوری مسیر شغلی زنان: نقش انطباق‌پذیری و خودکارآمدی. مشاوره شغلی و سازمانی، دوره ۱۰، شماره ۳۴، ص ۹-۲۲.

نهنگ، علی اکبر؛ موسوی نجفی، فهیمه و محمدی، رؤیا. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر خودنظم بخشی هیجانی و تاب آوری روان‌شناختی کودکان بدسرپرست. فصلنامه سلامت روان کودک، ۱۷(۱)، ص ۱۰۶-۱۱۷.

## References

- Arnout, B. A., & Almoied, A. A. (2020). A structural model relating gratitude, resilience, psychological well-being and creativity among psychological counsellors. *Counselling and Psychotherapy Research*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V. & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational wellbeing of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Carmeli, A. & Schaubroeck, J. (2007). The influence of leaders and other referel'ts' normative expectations on individual involvement in creative work. *The Leadership Quarterly*, 18, 35-48.
- Castro, A., J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), ۶۲۲ - ۶۲۹.
- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: the mediating role of psychological processes. *Creativity Research Journal*, 16(2&3), 187-99.
- Duncan, BL., Miller, SD., Wampold, BE., Hubble, MA. (2010). The heart and soul of change: Delivering what works in therapy: American Psychological Association.
- Fisher, R. & Williams, M. (2004). *Unlocking Creativity*. London: David Fulton.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Hallak, R., Assaker, G., O'Connor, P., & Lee, C. (2018). Firm performance in the upscale restaurant sector: The effects of resilience, creative self-efficacy, innovation and industry experience. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 40, 229-240.

- Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2):144-56.
- Lee, I. R. & Kemple, K. (2014). Preserves Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 82-9۴.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General Self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Ngui, G. K. & Lay, Y. F. (2017). The relationship between resilience and perceived practicum stress: The mediating role of self-efficacy. *Sains Humanika*, 9(1-4), 41-48.
- Penman, D. (2015). *Mindfulness for creativity: adapt, create and thrive in a frantic world*. Publisher: Piatkus.
- Potek, R. (2012). Mindfulness as a School-Based Prevention Program and Its Effect on Adolescent Stress, *Anxiety and Emotion Regulation*: ERIC.
- Rayan, A. (2019). Mindfulness, self-efficacy, and stress among final-year nursing students. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 57(4), 49-55.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigm*. In R.J. Sternberg(ED.). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge.
- Tang, N., Han, L., Yang, P., Zhao, Y., & Zhang, H. (2019). Are mindfulness and self-efficacy related to presenteeism among primary medical staff: A cross-sectional study? *International journal of nursing sciences*, 6(2), 182-186.
- Tierney, P. & Farmer, S. M. (2002). Creative Self-efficacy: its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1148-60.

**استناد به این مقاله:** ابراهیمی، رؤیا، برزگر بفرویی، کاظم. (۱۴۰۱). رابطه ذهن آگاهی با خودکارآمدی خلاق در

معلمان مدارس با نیازهای ویژه: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۲(۴۵)، ۸۸-۶۹.

DOI: 10.22054/JPE.2022.60159.2307



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.