

اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل معلمان*
 مونا واله^۱، امید شکری^۲، حسن اسدزاده^۳

Effectiveness of mental empowerment training program on increasing teachers' psychological capital and job-related affective well-being

Mona Valeh¹, Omid Shokri², Hassan Asadzadeh³

چکیده

زمینه: نتایج مطالعات اخیر بر روند فزاینده تمایل معلمان به کناره گیری زود هنگام از حرفه خود و یا توجه کمتر به حفظ سبک زندگی شغلی سالم اشاره دارد، این امر ضرورت توسعه مداخلات روانی - آموزشی با هدف تقویت سرمایه روانشناختی در معلمان را پررنگ می‌سازد. **هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل گروهی از معلمان زن انجام شد. **روش:** این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه غیر معادل و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان زن مقطع متوسطه اول و دوم منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. از این میان، ۶۰ معلم زن در ۲ گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گواه (۳۰ نفر) که با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شده بودند، قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه سرمایه روانشناختی (لوتانز، آولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷) و مقیاس بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل (وتکتویک، فاکس، اسپکتور و کیلووای، ۲۰۰۰) پاسخ دادند. بسته آموزش توانمندسازی روانی معلمان (بوام و همکاران، ۲۰۱۸) در ۱۰ جلسه و هر جلسه ۲ ساعت، به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد و برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده استفاده گردید. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که در کوتاه مدت و بلندمدت، بسته آموزشی توانمندسازی روانی معلم در افزایش سرمایه روانشناختی، بعد مثبت بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل و در مقابل کاهش هیجانات منفی معلم، وجه منفی بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل به طور تجربی، اثرگذار بود ($P < 0/001$). **نتیجه گیری:** در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که تحقق دغدغه توانمندسازی روانی معلمان و تأمین پیشینازهای لازم جهت تحول و بالندگی حرفه‌ای در آنها بر ارتقای سرمایه روانی معلمان، تقویت منابع مقابله‌ای و بهبود پرتاقی روانی در آنها مبتنی است. **واژه کلیدی‌ها:** تاب آوری معلم، سرمایه روانشناختی، بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل.

Background: Recent studies allude to an increasing trend in teachers to retire early from their profession and pay less attention to maintaining a health-oriented, occupational lifestyle. This highlights the need to develop psycho-educational interventions aimed at strengthening psychological capital in teachers. **Aims:** This study was aimed to investigate the effectiveness of empowerment training program to increase psychological capital and emotional well-being related to the job of a group of female teachers. **Method:** The present research was quasi-experimental with pretest, posttest, control group design and two-month follow-up period. The statistical population of the study included all female teachers of the first and second course of secondary school in the 4th educational region of Tehran in the first semester of the 99-98 academic year. Among them, 60 female teachers in experimental (n=30) and control (n=30) groups who were selected by convenience sampling method, before and after training answered the psychological capital questionnaire (Luthans, Avolio, Avey, & Norman (2007).) and the the Job-Related Affective Well-Being Scale (Van Katwyk, Fox, Spector & Kelloway (2000). Teachers' psychological empowerment training package (Baum et al. (2018).) was performed in 10 sessions and 2 hours in each session, in a group method for the experimental group. For data analysis, simple mixed analysis of variance statistical method was used. **Results:** The results indicated that, in the short and long term teachers' psychological empowerment training package was effective in increasing psychological capital, positive dimension of job-related emotional well-being and in contrast was empirically effective in reducing negative teacher emotions, the negative aspect of job-related emotional well-being ($p < 0/001$). **Conclusions:** In summary, the results of the present study showed that the realization of teachers' psychological empowerment concerns and the provision of essential prerequisites for professional development and growth in them is based on promoting teachers' psychological capital, strengthening coping resources and improving their mental resilience. **Key Words:** Teacher resilience, psychological capital, occupational well-being.

Corresponding Author: oshokri@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۱. Ph.D Student, Department of educational psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

۲. استادیار، گروه روانشناسی کاربردی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

۲. Assistant Professor, Department of Applied Psychology, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran (Corresponding Author)

۳. دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۳. Associate Professor, Department of educational psychology, University of Allameh Tabatabaee, Tehran, Iran

پذیرش نهایی: ۹۹/۰۵/۰۸

دریافت: ۹۹/۰۴/۱۰

مقدمه

با ظهور نهضت نوپای روانشناسی مثبت، تلاش برای استفاده حداکثری از ظرفیت‌های کارکردی این جنبش در عرصه‌های مختلف زندگی بشری، برای محققان مختلف به یک اولویت بنیادی تبدیل شده است (مک‌ایرنی، لیو و کانریناس، ۲۰۲۰؛ نولان و مولا، ۲۰۱۷). بر اساس شواهد موجود و با تأثیرپذیری از خیزش مفهومی آموزش و پرورش مثبت، تلاش برای شناسایی دغدغه‌های محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو روانشناسی سلامت حرفه‌ای، و در صدر آنها تحقق ایده توانمندسازی روانی معلمان همواره در کانون توجه این افراد قرار گرفته است (توماس، تاتیناس، دیواس، کلچیماناس و ندرلیندی، ۲۰۱۹؛ سامیچ و باگلر، ۲۰۱۹؛ دارکسن، کلاسن و دانیلز، ۲۰۱۷؛ بیرد، هوی و هوی، ۲۰۱۰). توانمندسازی یک انتخاب ناظر بر مدیریت راهبردی است که موجب تشویق کارکنان به کار و فعالیت فراتر از حد معمول آنان می‌شود (برات دستجردی، عابدینی و بهشتی مال، ۱۳۹۳). تقویت ویژگی‌ها و توانمندی‌های معلمان دارای دو مزیت اساسی است. اول، این امر تأثیر چشمگیری بر عملکرد، تعهد و رضایت معلمان می‌گذارد (کرامر و اینجسترام، ۲۰۱۹). دوم، بر ارتقای میزان رضایت فراگیران نیز بسیار تأثیرگذار است. (ژانگ، یو و ژیانگ، ۲۰۲۰؛ تانگ، ۲۰۱۸).

بر اساس شواهد موجود، یکی از مطمئن‌ترین مسیرهای مفهومی ناظر بر تحول توانمندسازی روانی معلمان، بر تقویت سرمایه روانی آنها مبتنی است (آوی، ۲۰۱۴؛ بوریگ و سوریگ، ۲۰۱۲؛ آوی، آولیو و لوتانز، ۲۰۱۱). نخستین بار لوتانز، آولیو، آوی و نورمن (۲۰۰۷) و لوتانز و یوسف (۲۰۰۷) سازه بسط سرمایه روانشناختی را به مثابه یک کیفیت روانشناختی مثبت متشکل از چهار مؤلفه تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و امید توسعه دادند. در این منطق مفهومی، خودکارآمدی بیانگر قضاوت فرد درباره توانایی خویش برای انجام موفقیت‌آمیز یک عمل در سطحی مشخص است. به بیان دیگر، خودکارآمدی به باور فرد درباره ظرفیت خود برای بسیج منابع شناختی و انگیزشی با هدف انجام یک رفتار در یک موقعیت خاص اشاره می‌کند. علاوه بر این، مفهوم خودکارآمدی ناظر بر توانایی فرد برای بسیج تمامی منابع روانشناختی و پیمودن همه مسیرهای معطوف به هدف به منظور انجام موفقیت‌آمیز یک عمل است. افراد دارای باور خودکارآمدی بالا، از آنجا که به توانایی خود برای انجام تکالیف روزانه و بلندمدت اعتماد بیشتری دارند،

بیشتر تکالیف چالش برانگیز را انتخاب می‌کنند. امید بر احساس نیاز و انتظاری مثبت برای محقق کردن هدف‌ها و سرمایه‌گذاری روانی لازم و جستجوی راه‌حل‌هایی معطوف به هدف‌ها دلالت دارد. به بیان دیگر، امید دو مؤلفه دارد. عاملیت یا تمایل به خودراهبری و خودجهت‌دهندگی و جستجوگری مسیریایی که فرصت تحقق هدف‌های خودگزینش شده را فراهم می‌آورد. بنابراین، امید ناظر بر هدف‌گزینی و تلاشی مسئولانه و باورمندانه برای محقق کردن هدف‌ها است. بر این اساس، افراد برخوردار از امید، ضمن وضع اولویت‌ها و هدف‌های فردی از توان کافی برای توسعه راه‌حل‌های متفاوت برای حصول موفقیت در موقعیت‌های پیشرفت اعم از شرایط کاری و تحصیلی برخوردارند. طبق دیدگاه سلیگمن، خوش‌بینی ناظر بر مدل اسنادگزینی علی افراد در مواجهه با رخدادهای انگیزاننده پیرامونی است. به بیان دیگر، ترکیب خاصی از ویژگی‌های اسنادهای علی شامل بیرونی بودن، ناپایدار بودن و خاص بودن در مواجهه با رخدادهای منفی، از طریق عدم فراخوانی هیجاناتی منفی مانند احساس تحقیرشدگی، شرمساری و درماندگی و همچنین، موجب شدگی انتظار وقوع رخدادهای مثبت آتی، بر یک سبک تبیینی خوش‌بینانه دلالت دارد. به طور کلی، خوش‌بینی ناظر بر انتظارفراگیر فرد برای آینده‌ای بهتر است و اغلب افراد خوش‌بین در مواجهه با رویدادهای ناکام‌کننده مدلی از اسنادگزینی را انتخاب می‌کنند که نشان می‌دهد رخدادهای تحت کنترل آنها هستند. افراد خوش‌بین، در موقعیت‌های کاری و تحصیلی مبهم و حتی پراسترس، انتظار دارند که موفق شوند. مؤلفه تاب‌آوری ناظر بر توانایی بازگشت زود هنگام به شرایط پیش از وقوع رویداد ناگوار و همچنین توانایی سازگاری مثبت با رخدادهای منفی است. بنابراین، تاب‌آوری قبل از آن که فقط بیانگر مقاومت منفعلانه ارگانسم در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده باشد، بر مشارکت فعال و سازنده فرد در محیط پیرامون خود دلالت دارد. افراد تاب‌آور به آسانی با رخدادهای و مطالبه‌گری‌های رنجاننده سازگار می‌شوند (بوریگ و موی، ۲۰۲۰؛ حسینچاری، قزل بیگو و جوکار، ۱۳۹۸؛ گرانزیرا و پریرا، ۲۰۱۹؛ لازاریدیس، باچالس و راباچ، ۲۰۱۸؛ آوی، ریچارد، لوتانز و ماتری، ۲۰۱۱؛ آوی، لوتانز و یوسف، ۲۰۰۷؛ آوی، لوتانز و جنسن، ۲۰۰۹).

بر اساس نتایج مطالعات موجود، مهمترین بسترهای مفهومی کمک‌کننده به تحقق ایده توانمندسازی روانی و متعاقب آن تحول

نباشند و دچار تئیدگی و اضطراب باشند اثربخشی آنها در کلاس کاهش یافته و این فشار روانی منجر به کاهش علاقه‌مندی و اشتیاق معلمان به تدریس و ادامه فعالیت در حرفه معلمی می‌گردد (اکبری، کردنوقایی و فرهادی، ۱۳۹۴).

یکی از خطوط فکری منتخب برای تحقق ایده توانمندسازی معلم بر اساس برنامه ملی استرالیا مستلزم آموزش قابلیت‌های فردی و اجتماعی شامل توانش‌های خودآگاهی^۲ (تشخیص هیجانات، خودآگاهی، ادراک خود و خودارزشمندی)، خودمدیریتی^۳ (بیانگری مناسب هیجانات، خودانضباط‌گری، هدف‌گزینی، انجام کارها به طور مستقل و مبتکرانه، اعتماد، تاب‌آوری و سازش‌یافتگی)، آگاهی اجتماعی^۴ (همدلی، تصدیق دیدگاه‌های مختلف، کمک کردن به جامعه مدنی، حمایت از کمک به دیگران، درک روابط) و مدیریت اجتماعی^۵ (تعامل، تصمیم‌گیری، حل تعارض و مذاکره، ایجاد و حفظ روابط، رهبری، کار کردن به طور همیارانه) است. تاب‌آوری، از طریق افزایش سطوح عواطف مثبت، باعث تقویت عزت نفس و مقابله‌ی موفق با تجربه‌های منفی می‌شود. بر این اساس، تاب‌آوری از طریق تقویت عزت‌نفس به عنوان یک مکانیزم واسطه‌ای به انطباق‌پذیری مثبت و بهزیستی روانی منتهی می‌شود (حسن‌زاده‌نمین، جاوید پیمانی، رنجبری پور و ابوالعالی، ۱۳۹۸). نتایج مطالعات مختلف از نقش تفسیری تاب‌آوری معلمان در پیش‌بینی طیف وسیعی از پساایندهای مثبت برای معلمان و فراگیران به طور تجربی حمایت کرده‌اند (منسفیلد، بلتمن، برادلی و ویسربی - فل، ۲۰۱۶؛ گیلروی، ۲۰۱۴؛ بلاگ، ۲۰۱۴؛ مورای و پسی، ۲۰۱۴؛ بیلتمن و همکاران، ۲۰۱۱).

مرور پیشینه نظری و تجربی مربوط به قلمرو مطالعاتی تاب‌آوری معلم نشان می‌دهد که محققان مختلف بر نقش تعیین‌کننده راهبردهای ارجح معلمان برای مواجهه با رخداد‌های تنش‌آور در محیط‌های کاری تأکید کرده‌اند. برای مثال برخی بر رویکردهای مسأله‌جو برخی بر سبک‌های حل مسأله تأکید کرده‌اند (دولتی، امامی پور و کوشکی، ۲۰۱۴). علاوه بر این، در تعدادی از مطالعات، برای معلمان تازه‌کار در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده، استفاده

یافتگی حرفه‌ای معلمان، شامل روابط، هیجانات، انگیزش و بهزیستی می‌شود (نوری، شکری و شریفی، ۱۳۹۲؛ میرهاشمی روته و شکری، ۱۳۹۷؛ خدایی، ۱۳۹۷؛ بام و همکاران، ۲۰۱۸؛ گاسیاردی، ۲۰۱۷؛ گاسیاردی، ۲۰۱۸؛ ایرجی راد و حاجی، ۱۳۹۷؛ منسفیلد، بیلتمن، برادلی و ویتربی - فل، ۲۰۱۶؛ استامپ، کراست، سوان، پری، کلاف و مارچانت، ۲۰۱۵؛ پریتچارد، ۲۰۱۵؛ استامپ و همکاران، ۲۰۱۵؛ پریتچارد، ۲۰۱۵). برای مثال، بام و همکاران (۲۰۱۸) یادآوری می‌کنند که توسعه برنامه آموزشی ویژه معلمان با هدف توسعه دغدغه توانمندسازی روانشناختی آنان مستلزم سرمایه‌گذاری‌های عظیم فکری و استفاده بیشتر از منابع اطلاعاتی چندگانه شامل روابط، هیجانات، انگیزش و بهزیستی می‌شود. بام و همکاران (۲۰۱۸) یادآور می‌شوند که توسعه‌مندی و غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی در بافت ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و دیگر همکاران، کمک به مدیریت تجارب هیجانی معلمان در محیط‌های کاری و الزام به استفاده از راهبردهای انطباقی خودنظم بخشی هیجانی، کمک به تقویت مواضع انگیزشی معلمان و تشویق تعهدمندی در آنها برای مشارکت مسئولانه در کمک به پیشبرد ایده‌ی بالندگی حرفه‌ای و در نهایت، فزون‌بخشی میزان تجارب هیجانی مرتبط با حرفه و کاهش هیجانات منفی می‌گردد. سال نخست کار معلمان، بحرانی‌ترین دوره محتمل برای کناره‌گیری آنها از این حرفه است که برآوردها برای پدیده کناره‌گیری بین ۴۰ تا ۵۰ درصد گزارش شده است. نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که عواملی مانند تئیدگی و فرسودگی^۱ (بانکو، داوونپورت و شرمن، ۲۰۱۹؛ چیساک، کالسا، باگرا، جنکیس، بائر و سود، ۲۰۱۹؛ پاپاگیورگیو و همکاران، ۲۰۱۹؛ کایروکا، ۲۰۱۱؛ اسچلیچتی، سیل و مربلیر، ۲۰۰۵) و عدم آمادگی افراد برای رویارویی با واقعیات مربوط به مطالبات حرفه معلمی در تصریح دلایل کناره‌گیری معلمان از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (دیمتریو، ویلسون و وینترباتم، ۲۰۰۹). همچنین هنگامی که معلمان در کلاس تدریس می‌کنند، ابعاد فیزیکی کلاس، نوع و تنوع دانش‌آموزان، برداشت‌شان از کلاس درس، مجموعاً آنها را تحت فشار قرار می‌دهند و موجب می‌شود تا بکوشند کارایی خود را افزایش دهند. حال اگر معلمان در کلاس درس، از سلامت روانی کافی برخوردار

2. self-awareness

3. self-management

4. social awareness

5. social management

1. burnout

۲۰۱۴؛ یتس، پلفری و اسمیت، ۲۰۰۸). مورگان (۲۰۱۱) بر نقش نظم‌بخشی هیجانی به عنوان یک راهبرد مقابله‌ای بااهمیت تأکید می‌کند. تایت (۲۰۰۸) نیز دریافت معلمانی که دارای سطوح بالایی از تاب‌آوری، کارآمدی فردی و هوش هیجانی هستند، می‌توانند سطوح تنیدگی خود را تشخیص داده و مدیریت کنند. طبق دیدگاه جنینگر و همکاران (۲۰۱۱) ذهن‌آگاهی^۴ نیز به مثابه یک راهبرد برای کاهش تنیدگی و افزایش نظم‌بخشی هیجانی معلمان را قادر می‌سازد ظرفیت‌های بالقوه خویش را شکوفا سازند. علاوه بر این، تلاش‌های مداخله‌ای دیگری مانند مداخله کلاس‌محور جهت کمک به معلمان برای کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، برنامه آموزش مدیریت کلاس برای کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان^۵ (هوتچینگر، مارتین - فاریس، دالی و ویلیامز، ۲۰۱۳)، برنامه آموزش همدلی دانش‌شناسانه^۶ (جابر، ساترلند و داک، ۲۰۱۸) و برنامه آموزش مدیریت استرس^۷ (دیجیسیوس، میگوئل - توبال، روس، ویسیو و گامبوآ، ۲۰۱۴) و برنامه آموزش تحول حرفه‌ای معلمان (والف و پیلی، ۲۰۱۹) نیز با هدف کمک به تجهیز خزانه مهارتی معلمان استفاده شده‌اند.

در مجموع، فقر اطلاعاتی پیرامون تلاش‌های مداخلاتی ناظر بر ارتقای سرمایه روانشناختی معلمان و متعاقب آن ضرورت تقویت نرخ رجوع معلمان به گزینش‌های رفتاری تسهیل‌گر سبک زندگی حرفه‌ای سلامت‌محور، آزمون اثربخشی برنامه توانمندسازی روانشناختی معلمان (بام ۲۰۱۸) را بر سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل در آنها توجیه می‌کند. بنابراین، هدف مطالعه حاضر، بررسی اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی معلمان بر افزایش سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در آنها است.

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه غیرمعاذل و همراه با پیگیری دو ماهه بود. طبق دیدگاه کرک (۲۰۱۰) با توجه به عدم گمارش تصادفی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه، در این

از شیوه‌های حل مسئله مبتنی بر تشریک مساعی (جانسون و همکاران، ۲۰۱۴) و جستجوی کمک گزارش شده است (شارپلین و همکاران، ۲۰۱۱؛ منسفیلد و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج مطالعات جانسون و همکاران (۲۰۱۴) و لیکارنیو (۲۰۱۳) نشان داد که راهبرد حفظ تعادل کار - زندگی با بهزیستی معلمان رابطه داشت. تیات (۲۰۰۸) دریافت که معلمان تاب‌آور از طریق شناسایی سطوح تنیدگی خویش و برداشتن گام‌هایی برای کاهش آن به کمک فعالیت بدنی و توسعه شبکه روابط اجتماعی خود، فعالانه از سلامت خود مراقبت می‌کنند. مشارکت و تلاش باورمندانه معلمان برای افزایش بیش از پیش یادگیری حرفه‌ای خویش به دلیل پاسخدهی به علائق، نیازها و تمایلات معلمان، همواره به عنوان یک راهبرد افزایش تاب‌آوری مورد توجه محققان مختلف بوده است (لروکس و تیورت، ۲۰۱۴؛ آسالیوان، ۲۰۰۶؛ پترسون، کولینز و آبات، ۲۰۰۴). همچنین، یادگیری حرفه‌ای یک مسیر مطمئن برای بازتوانی و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود (کاسترو و همکاران، ۲۰۱۰). نتایج برخی از مطالعات بر مزایای راهبرد هدف-گزینی و تلاش برای هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت که بخشی از یک برنامه سلامت‌محور و توسعه حرفه‌ای تلقی می‌شوند، تأکید کرده‌اند (شارپلین و همکاران، ۲۰۱۱). توانایی برقراری تعامل سازنده با والدین و همکاران نیز یکی دیگر از راهبردهای بااهمیت تلقی می‌شوند (اسچلویس، زویتسلوت، بوس و ویزر، ۲۰۱۴؛ شارپلین و همکاران، ۲۰۱۱؛ بوییک، ۲۰۰۲). وضع مرزهای هیجانی^۱ با هدف پیشگیری از تنیدگی و فرسودگی نیز یک راهبرد منتخب دیگر برای معلمان است که سبب می‌شود آنها بیشتر احساس ایمنی و استقلال کنند (میستر و آرنس، ۲۰۱۱). در این قلمرو مطالعاتی، نقش راهبردهای مشوق هیجان‌ات مثبت نیز در بین معلمان تحلیل شده است. برای مثال احساس شوخ‌طبعی سبب می‌شود که معلمان بتوانند هیجان‌ات منفی را بهتر تحمل کنند و بیشتر احساس مهارگری هیجانی نمایند (شارپلین و همکاران، ۲۰۱۱). کاری و ابرین (۲۰۱۲) شوخ‌طبعی را به عنوان بخشی از بهزیستی خلاقانه^۲ توصیف کردند. نتایج مطالعات دیگر از نقش مراقبتی اعمال ایمانی^۳ مانند عبادت در پیش‌بینی بهزیستی معلمان به طور تجربی حمایت می‌کند (ایرسون،

4. mindfulness

5. classroom management training program to decrease students' behavior problem

6. epistemic empathy training program

7. stress management training program

1. setting emotional boundaries

2. creative wellness

3. practices of faith

نهایت، با هدف تامین ملاحظات اخلاقی پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت کنندگان گروه گواه که در فهرست انتظار به سر می‌برند، نیز ارائه شد. در مجموع، در بُعد شناختی، با توجه به نقش تفسیری اسنادهای علی و الگوی ارجح ارزیابی‌های شناختی افراد در پیش‌بینی سطح سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی آنها در مدل فرآیندی مقابله، به منظور شناخت باورها و افکار ناکارآمد و تلاش برای جایگزینی اسنادهای انطباقی به جای اسنادهای بدکارکرد، مدل تفکر رخدادهای انگیزاننده، باورهای، پیامدها، مجادله با خود و انرژی دهنده^۲ به افراد آموزش داده می‌شود (جلسات ۱ تا ۳). در بُعد اجتماعی بسته توانمندسازی روانی، با هدف غنی‌سازی توانش‌های رابطه بین فردی در افراد توانش‌های رابطه بین فردی شامل بهم وابستگی در روابط^۳، ادراک مثبت از دیگران^۴، احساسات مثبت نسبت به دیگران^۵، اهداف برد - برد^۶، توانش‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض^۷ و توانش‌های تعامل بین فردی^۸ به افراد آموزش داده می‌شود. در بخش پایانی توانش‌های تعامل بین فردی، آموزش توانش‌های حل مسئله اجتماعی^۹، آموزش ظرفیت نمایش رفتارهای ابرازمندانانه^{۱۰} و آموزش توانش مذاکره^{۱۱} به طور مشخص در کانون توجه محققان قرار گرفت (جلسات ۴ تا ۱۰).

پژوهش از این رو استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان زن مقطع متوسطه اول و دوم منطقه ۴ آموزش و پرورش در شهر تهران به تعداد ۲۲۷۰ نفر در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۶۰ معلم زن بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

در این مطالعه که مشتمل بر دو گروه آزمایش و گواه بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن^۱ (۱۹۸۶؛ سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۶) با فرض آن که $\alpha = 0/05$ و اندازه اثر برابر با $0/60$ است برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با $0/85$ ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و گواه، نمونه‌ای حدود ۳۰ نفر انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش برای گروه آزمایش شامل رضایت آگاهانه معلمان برای مشارکت در پژوهش، اشتغال به حرفه معلمی در منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران، عدم سابقه ارجاع به روانشناس و یا مصرف داروهای تجویز شده به وسیله روان‌پزشکان و متخصصان سلامت و در نهایت، دامنه سنی ۲۰ تا ۴۵ سال، با هدف مشابهت در میزان تجارب حرفه‌ای، بودند. علاوه بر این، ملاک‌های خروج از مطالعه حاضر شامل شرکت همزمان در هر برنامه آموزشی مشابه دیگر، سوء مصرف مواد مخدر و داروهای روان‌گردان، غیبت ۲ جلسه از برنامه آموزشی، عدم مشارکت فعالانه در جلسات آموزشی و عدم انجام مسئولانه تکالیف خانگی بودند.

محققان پس از تخصیص واحدهای آزمایشی به گروه‌های آزمایش و گواه، در مرحله پیش‌آزمون به منظور مهارگری آماری تفاوت‌های فردی آنها در قلمروهای چندگانه بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل و سرمایه روانشناختی، قبل از ارائه بسته روانی آموزشی توانمندسازی روانی معلمان (بام و همکاران ۲۰۱۸)، برای گروه آزمایشی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به ابزارهای سنجش پاسخ دادند. سپس، برای مشارکت کنندگان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت، توانش‌های مختلف «برنامه جامع توانمندسازی روانی معلمان» ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و گواه جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، مجدد در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق جمع‌آوری شد. در

2. Activating events, Beliefs, Consequences, Disputing, Energy

3. interdependence in relationships

4. positive perception of others

5. positive feelings for others

6. win-win goals in relations

7. collaborative conflict management skills

8. interpersonal communication skills

9. social problem solving skills

10. assertive behaviors

11. negotiation

1. Cohen

جلسات	عنوان و هدف	فعالیت و تکلیف
جلسه اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه جامع توانمندسازی روانی معلمان بر اساس آموزه‌های مفهومی روانشناسی سلامت حرفه‌ای به مثابه یک نهضت فکری چندجانبه‌گر	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری بسته جامع توانمندسازی روانی معلمان بر اساس شواهد نظری و تجربی در قلمرو روانشناسی سلامت حرفه‌ای
جلسه دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب رویارویی با رخداد‌های منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس و ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	ارائه چندین سناریوی دربردارنده‌ی یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها. همچنین، تعریف مفهوم اسناد - خوش‌بینی در برابر بدبینی - تبیین رویدادها بر اساس الگوی الیس (مدل تفکر ABCDE). در این مرحله، برای کمک به فهم هر چه دقیق‌تر تأثیرات اسنادهای علی بر تجارب هیجانی مشارکت‌کنندگان از جدول ثبت وقایع استفاده شد. برای آشنایی مشارکت‌کنندگان با نحوه تکمیل جدول ثبت وقایع از یک مثال استفاده شد. در این موقعیت مفروض از مشارکت‌کنندگان تقاضا شد که تصور کنند مدیر مدرسه به آنها می‌گوید که دانش‌آموزان از نحوه تدریس آنها رضایت ندارند. معلمان آموختند که چگونه بیش‌خودسرسز نشگری یا خودانتقادگری‌های مفروض در مواجهه با این رخداد مفروض می‌تواند واکنش هیجانی منفی و شدیدی را در آنها ایجاد کند. در این مثال مفروض، تمامی مشارکت‌کنندگان به دلیل استفاده از اسنادهای بدکارکرد بیشترین نمره قابل تصور (نمره ۱۰۰) را برای برآورد تجربه خود از شدت واکنش هیجانی‌شان منظور کردند.
جلسه سوم	مجادله و مقابله با بازخوردها و باورهای فاجعه‌پندارانه	مشارکت‌کنندگان به کمک چهار اصل ۱. گردآوری شواهد ۲. مطرح کردن تفسیرهای جایگزین ۳. اجتناب از فاجعه‌پنداری ۴. تدوین نقشه‌ی حمله، فن مجادله با افکار منفی را آموختند. در این مرحله نیز برای انجام تکالیف خانگی، الزام به تکمیل جدول ثبت وقایع منفی با افزودن گام‌های به چالش کشیدن نگرش‌های فاجعه‌پندارانه، در اولویت قرار گرفت.
جلسه چهارم	آموزش توانش رابطه بین فردی بهم وابستگی	غنی‌سازی روابط بین فردی با تأکید بر دو عنصر مفهومی «انسجام» یا پیوند هیجانی دو فرد با یکدیگر و «سازش یافتگی» یا تطبیق یافتگی یا توانایی افراد برای تغییر در پاسخ خود نسبت به دیگری برای دستیابی به تعادل. در این مرحله، از مشارکت‌کنندگان تقاضا شد که میزان پیوند عاطفی و ظرفیت انطباق خود را در بافت تعامل با افراد مختلف مانند دانش‌آموزان، همکاران و مدیر در یک بازه زمانی دوماهه در جدول ثبت کنند.
جلسه پنجم	آموزش توانش ادراکات مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین فردی با تأکید بر «ادراک برابرنگرانه»، «بازشناسی نیرومنداها»، «پذیرش و احترام» و در نهایت «تصدیق تفاوت‌ها». علاوه بر این، در این مرحله، همسو با دغدغه رویکرد مبتنی بر نیرومندی، با هدف خلق احساسات مثبت نسبت به دیگران در بطن رابطه با آنها استفاده از جملاتی مانند «به پشتکار شما اعتماد دارم»، «آنچه را انجام دادید دوست دارم»، «به طرز تفکر شما احترام می‌گذارم» و... به معلمان آموزش داده شد. در این مرحله نیز از معلمان تقاضا شد نرخ رجوع خود به آموزه‌های برآمده از رویکرد نیرومندمحور را در بافت تعامل با دیگران به ویژه دانش‌آموزان مشخص کنند. در این مرحله، یک تکلیف خانگی بر تهیه جدول بازشناسی نیرومندی‌ها در متن نقاط ضعف بود.
جلسه ششم	آموزش توانش احساسات مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین فردی نیازمند آن است که احساسات افراد نسبت به دیگران به کمک و ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی» مشخص شود. در این بخش نیز تکالیف نیز بر استفاده از سناریوهای مفروض و متعاقب آن استفاده از احساسات مثبت در بطن روابط بین فردی مبتنی بود.
جلسه هفتم	آموزش انتخاب اهداف برد - برد در روابط	غنی‌سازی روابط بین فردی با تأکید بر تمایز در تبعات انتخاب یکی از سه گزینه هدف برد - باخت، هدف باخت - برد و در نهایت هدف برد - برد. در این بخش، از افراد تقاضا شد که مدل ارجح هدف‌گزینی‌های خود در بافت روابط بین فردی و هیجانات متعاقب آن را مشخص کنند. در تلاش برای تکمیل اطلاعات مربوط به این جدول، مشارکت‌کنندگان می‌آموزند که تغییر در هدف‌ها با تغذیه در خزانه مهارتی آنها، افراد را مستعد هیجانات مثبت می‌کند.
جلسه هشتم	آموزش توانش‌های مدیریت تعارض همیارانه	غنی‌سازی روابط بین فردی با تأکید بر پیامدهای متفاوت راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه. در این بخش، مهمترین مهارت‌های مدیریت همیارانه تعارض شامل سازگاری در نگرش (رهاکردن اصرار ورزیدن بر حقانیت خویش، پرهیز از مقاومت، تصدیق دیگری، پیشنهاد دیدگاه خود درباره موضوع، موافقت درباره عدم توافق، فهمیدن این که دیگری نیز دلایل مهمی دارد)، کاهش دفاعی بودن در خود و دیگری (جایگزین کردن توصیف غیرقضاوتی به جای تعامل قضاوتی/ارزیابانه، جایگزینی روی آورد ناظر بر آزاداندیشی به جای تعصب و کوته‌فکری، مبادرت ورزیدن به روشی مسئله‌محور و همیارانه به جای کنترل کردن و تصمیم‌گیری برای دیگران، جایگزینی مساوات و برابری به جای برتری‌جویی) و فهمیدن ادراک دیگری از تعارض از طریق ایفای نقش برای تسهیل در مهارت درک دیدگاه دیگری، بود.
جلسه نهم	آموزش توانش‌های حل مسئله	برای دستیابی به حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل پنج مرحله: ۱. درنگ کردن و اندیشیدن ۲. از دیدگاه دیگران به امور نگرستن ۳. تعیین اهداف ۴. انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی ۵. آزمون اثربخشی راه‌حل انتخابی. در این بخش، با هدف تجهیز خزانه مهارتی افراد، به طور مفروض آنها با موقعیت‌های متعارض روبه‌رو شدند و آموختند که با فراگیری مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده و تحریک‌کننده از اخذ رویه‌های تکانشورانه و ناسازگارانه دوری کنند. در این بخش، به طور خاص بر نقش هدف‌های اجتماعی شامل هدف‌های مبتنی بر ایجاد، حفظ و توسعه روابط اجتماعی در برابر هدف‌های خودمراقبت‌گر و ابزاری و مبتنی بر علائق فردی و نمایش قدرت

جلسات	عنوان و هدف	فعالیت و تکلیف
جلسه دهم	آموزش توانش‌های تعامل بین فردی (جرات‌ورزی و مذاکره)	تأکید شد. آموزش جرات‌ورزی با تأکید بر ۱. توصیف وقایع عینی ۲. بیان احساسات ۳. خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴. بررسی تأثیر تغییر بر نحوه‌ی احساس و آموزش مذاکره با تأکید بر ۱. مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی ۲. به زبان آوردن خواست منطقی ۳. توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴. تلاش برای رسیدن به توافق ۵. تداوم مذاکره تا دستیابی به توافق. در این مرحله، عمدتاً تکالیف خانگی بر دستیابی به سناریوهای مفروض و تشویق افراد به استفاده از توانش‌های ناظر بر جرات‌ورزی و مذاکره بود. اجرای پس‌آزمون.

ابزار

مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش‌بینی و نمره کلی سرمایه روانی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۶، ۰/۷۰ و ۰/۹۰ به دست آمد.

مقیاس بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل^۲ (ونکاتویک، فاکس، اسپکتور و کیلووای، ۲۰۰۰). این مقیاس توسط ونکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) برای اندازه‌گیری مدل پاسخ‌های هیجانی افراد به تجارب کاری ساخته شد. نسخه کامل آن شامل ۳۰ گویه است. ماده‌های مقیاس بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل، هیجانات مختلفی را توصیف می‌کنند و هر یک آن ماده‌ها به یکی از دو مقیاس عاطفه مثبت و یا عاطفه منفی مربوط می‌شوند. در این مقیاس، مشارکت کنندگان به گویه‌ها بر روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) - که بیانگر عدم تجربه هیجان است - تا همیشه (۵) - که بیانگر تجربه زیاد هیجان است، پاسخ می‌دهند. با توجه به این که برای نمره‌گذاری ۱۵ ماده مربوط به هیجانات منفی از کدگذاری مجدد استفاده می‌شود، بنابراین، حداقل نمره ۳۰ و حداکثر آن ۹۰ است (وتکاتویک و همکاران، ۲۰۰۰). وتکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) یادآور شدند که این مقیاس به سه شیوه نمره‌گذاری می‌شود. در روش اول، پس از کدگذاری مجدد ماده‌های مربوط به هیجان‌های منفی، تمامی ماده‌ها با یکدیگر جمع می‌شوند. در روش دوم، ماده‌های مربوط به هیجانات منفی با یکدیگر (۱۵ ماده) و ماده‌های مربوط به هیجانات مثبت با یکدیگر (۱۵ ماده) جمع می‌شوند و دو نمره مستقل برای هیجانات مثبت و منفی به دست می‌آید. در نهایت، چهار نمره بر اساس سطوح متمایز ترکیب مقوله‌های لذت و برانگیختگی شامل لذت بالا / برانگیختگی بالا، لذت بالا / برانگیختگی پایین، لذت پایین / برانگیختگی پایین و لذت پایین / برانگیختگی بالا محاسبه می‌شود. در مطالعه و تکاتویک و

پرسشنامه سرمایه روانشناختی^۱ (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) اولین بار پرسشنامه سرمایه روانشناختی را با هدف اندازه‌گیری سرمایه روانی افراد توسعه دادند و آن را در بین دانشجویان و کارکنان ادارات هنجاریابی کردند. این ابزار شامل ۲۴ ماده است و مشارکت کنندگان به هر گویه بر روی یک طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. بر اساس منطق نظری زیربنایی پرسشنامه سرمایه روانی، این ابزار از چهار بُعد خودکارآمدی، تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی تشکیل شده است که هر وجه نیز ۶ ماده را شامل می‌شود. تمام ماده‌های پرسشنامه سرمایه روانی به طور مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. بر این اساس، در نمره‌گذاری این ابزار، همواره برای گزینه کاملاً موافقم از نمره ۶ و برای گزینه کاملاً مخالفم نیز از گزینه ۱ استفاده می‌شود. بنابراین، در این ابزار حداقل نمره ۲۴ و حداکثر نمره ۱۴۴ است. در تعدادی از مطالعات، محققان مختلف شواهدی را در دفاع از مختصات فنی درستی و پایایی پرسشنامه سرمایه روانشناختی ارائه کرده‌اند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷؛ لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸؛ صرامی و همکاران، ۱۳۹۳). در مطالعه صرامی و همکاران (۱۳۹۳) که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی پرسشنامه سرمایه روانی در گروهی از کارشناسان شرکت ایران خودرو دیزل انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریانس، همسو با یافته‌های مطالعه لوتانز (۲۰۰۷) نشان داد که ساختار عاملی پرسشنامه سرمایه روانشناختی از چهار عامل خودکارآمدی، تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی تشکیل شده است. در مطالعه صرامی و همکاران (۱۳۹۳) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری و نمره کلی سرمایه روانی به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۸، ۰/۸۸، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ به دست آمد. در

2. Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS)

1. Psychological Capital Questionnaire (PCQ)

همکاران (۲۰۰۰) ضرایب همسانی درونی نمره کلی مقیاس و چهار زیرمقیاس لذت / برانگیختگی بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۵ به دست آمد. علاوه بر این، مقادیر همبستگی بین چهار زیرمقیاس لذت / برانگیختگی با نمره کلی برنامه عاطفه مثبت و منفی و رضامندی شغلی از درستی همگرایی مقیاس بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل، به طور تجربی حمایت کردند. در مطالعه نوری، شکری و شریفی (۱۳۹۲) ضرایب همسانی درونی هیجان‌های مثبت و منفی در مقیاس بهزیستی مرتبط با شغل به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی هیجان‌های مثبت و منفی در مقیاس بهزیستی مرتبط با شغل به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، میانگین سنی معلمان ۳۳/۵۶ سال و انحراف معیار سن آنها ۴/۱۷ بود که در دامنه سنی ۲۲-۴۴ قرار داشتند. در بین معلمان، ۵۰ نفر (۸۳/۳ درصد) دارای مدرک کارشناسی و ۱۰ نفر (۱۶/۷ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. در این گروه نمونه، ۱۴ نفر (۲۳/۳ درصد) دارای سابقه تدریس کمتر از پنج سال، ۳۲ نفر (۵۳/۳ درصد) دارای سابقه بین ۵ تا ۱۰ سال تدریس، ۹ نفر (۱۵ درصد) دارای سابقه بین ۱۰ تا ۱۵ سال تدریس و در نهایت، ۵ نفر (۸/۳ درصد) بیش از ۲۰ سال سابقه داشتند. در این نمونه، مدرک ۲۱ معلم (۳۵ درصد) به گروه ادبیات و علوم انسانی، مدرک ۲۳ معلم (۳۸/۳ درصد) به گروه علوم پایه، ۱۰ نفر معلم (۱۶/۷ درصد) به گروه ریاضی و فنی و مهندسی و در نهایت، ۶ معلم (۱۰ درصد) به گروه زبان متعلق بودند.

جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به سرمایه روانشناختی معلمان و هیجان‌های مثبت و منفی آنها را در گروه‌های آزمایش و گواه در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس-آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. قبل از گزارش روش آماری تحلیل واریانس ساده، ابتدا مفروضه کرویت موخلی با هدف بررسی همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج‌متغیری برای سطوح عامل درون‌گروهی زمان گزارش شد. نتایج آزمون کرویت موخلی برای عامل درون‌گروهی زمان بر حسب مقیاس‌های خودکارآمدی $[F(2,116) = 1/41, P = 0/493]$ ، امید $[X^2(2) = 1/89, P = 0/451]$ ، $[X^2(2) = 2/09, P = 0/356]$ ، تاب‌آوری $[X^2(2) = 2/13, P = 0/331]$ ، نمره کلی سرمایه روانشناختی $[X^2(2) = 2/13, P = 0/339]$ ، هیجان‌های مثبت $[X^2(2) = 2/13, P = 0/339]$

نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی بر مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی شامل خودکارآمدی $[F(2,116) = 12/91, P < 0/0005, \eta^2 = 0/18]$ ، امید $[F(2,116) = 13/12, P < 0/0005, \eta^2 = 0/18]$ ، تاب‌آوری $[F(2,116) = 26/15, P < 0/0005, \eta^2 = 0/31]$ ، $[F(2,116) = 22/01, P < 0/0005, \eta^2 = 0/28]$ ، سرمایه روانشناختی از لحاظ آماری معنادار بود $[F(2,116) = 30/97, P < 0/0005, \eta^2 = 0/35]$ ، همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون‌گروهی و بین‌گروهی نیز بر مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی شامل خودکارآمدی $[F(2,116) = 7/08, P < 0/0005, \eta^2 = 0/11]$ ، امید $[F(2,116) = 6/79, P < 0/0005, \eta^2 = 0/22]$ ، تاب‌آوری $[F(2,116) = 15/90, P < 0/0005, \eta^2 = 0/26]$ ، $[F(2,116) = 20/85, P < 0/0005, \eta^2 = 0/23]$ ، نمره کلی سرمایه روانشناختی از لحاظ آماری معنادار بود $[F(2,116) = 17/03, P < 0/0005, \eta^2 = 0/23]$ ، ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین‌گروهی نیز بر مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی شامل خودکارآمدی $[F(2,116) = 17/03, P < 0/0005, \eta^2 = 0/23]$

امید ($[F_{(1,58)} = 16/84]$)، $P < 0/0005$ ، $\eta^2 = 0/24$ ، و نمرة کلی سرمایه روانشناختی از لحاظ آماری معنادار بود ($[F_{(1,58)} = 40/39]$)، $P < 0/0005$ ، $\eta^2 = 0/41$ (جدول ۳).
 خوش بینی ($[F_{(1,58)} = 24/71]$)، $P < 0/0005$ ، $\eta^2 = 0/40$ ،
 تاب آوری ($[F_{(1,58)} = 18/04]$)، $P < 0/0005$ ، $\eta^2 = 0/30$ ،

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد سرمایه روانشناختی و هیجانات معلمان در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل مختلف

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
خودکارآمدی	پیش آزمون	آزمایش	۳۰/۷۷	۴/۲۶
		گواه	۳۰/۸۹	۴/۵۹
	پس آزمون	آزمایش	۳۵/۷۸	۴/۶۷
		گواه	۳۰/۳۴	۴/۶۶
	پیگیری	آزمایش	۳۵/۵۳	۴/۵۵
		گواه	۳۰/۵۶	۴/۵۱
امید	پیش آزمون	آزمایش	۲۹/۳۰	۴/۶۴
		گواه	۲۹/۴۵	۴/۳۳
	پس آزمون	آزمایش	۳۵/۹۰	۴/۴۶
		گواه	۲۹/۳۵	۴/۴۱
	پیگیری	آزمایش	۳۵/۶۵	۴/۳۲
		گواه	۲۹/۳۴	۴/۲۹
تاب آوری	پیش آزمون	آزمایش	۲۹/۷۸	۴/۳۳
		گواه	۲۹/۶۷	۴/۴۱
	پس آزمون	آزمایش	۳۵/۷۸	۴/۴۸
		گواه	۲۹/۷۵	۴/۵۳
	پیگیری	آزمایش	۳۵/۱۷	۴/۳۴
		گواه	۲۹/۸۵	۴/۳۸
خوش بینی	پیش آزمون	آزمایش	۲۵/۷۰	۴/۸۸
		گواه	۲۵/۶۷	۴/۴۱
	پس آزمون	آزمایش	۳۲/۸۹	۴/۴۸
		گواه	۲۵/۳۰	۴/۵۳
	پیگیری	آزمایش	۳۲/۷۷	۴/۳۴
		گواه	۲۵/۶۵	۴/۳۸
سرمایه روانشناختی نمرة کل	پیش آزمون	آزمایش	۱۱۲/۹۷	۱۲/۲۴
		گواه	۱۱۳/۶۷	۱۲/۶۵
	پس آزمون	آزمایش	۱۳۷/۱۰	۱۳/۷۳
		گواه	۱۱۵/۳۳	۱۲/۳۴
	پیگیری	آزمایش	۱۳۵/۸۶	۱۲/۸۷
		گواه	۱۱۴/۶۶	۱۲/۲۶
هیجانات مثبت	پیش آزمون	آزمایش	۶۰/۵۶	۱۲/۳۴
		گواه	۶۰/۱۴	۱۲/۲۶
	پس آزمون	آزمایش	۷۲/۶۸	۱۲/۳۵
		گواه	۶۰/۳۴	۱۲/۴۳
	پیگیری	آزمایش	۷۱/۳۹	۱۲/۳۹
		گواه	۶۰/۷۷	۱۲/۴۰
هیجانات منفی	پیش آزمون	آزمایش	۲۵/۰۵	۱۰/۷۱
		گواه	۲۵/۱۲	۱۰/۶۲
	پس آزمون	آزمایش	۱۷/۷۲	۱۰/۷۰
		گواه	۲۵/۱۹	۱۰/۶۱
	پیگیری	آزمایش	۱۷/۵۸	۱۰/۷۷
		گواه	۲۵/۰۹	۱۰/۶۶

هیجانات مثبت در بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل ($\eta^2 = 0/24$)،
 و وجه هیجانات منفی در بهزیستی ($[F_{(2,116)} = 18/35]$)، $P < 0/0005$

در بخش اول، همچنین، نتایج فن آماری تحلیل واریانس
 مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون گروهی بر وجه

معنادار بود. در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین گروهی نیز بر وجه مثبت بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل ($[F(1,58) = 0/22, P < 0/0005, \eta^2 = 0/22]$)، ($[F(1,58) = 16/41, P < 0/0005, \eta^2 = 0/19]$) و بر وجه منفی بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل ($[F(1,58) = 13/32, P < 0/0005, \eta^2 = 0/19]$) از لحاظ آماری معنادار بود (جدول ۳).

عاطفی مرتبط با شغل ($[F(2,116) = 8/22, P < 0/005, \eta^2 = 0/12]$) از لحاظ آماری معنادار بود. همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون گروهی و بین گروهی نیز بر وجه هیجانات مثبت در بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل ($[F(2,116) = 11/35, P < 0/0005, \eta^2 = 0/15]$) و وجه هیجانات منفی در بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل ($[F(2,116) = 9/22, P < 0/005, \eta^2 = 0/17]$) از لحاظ آماری

جدول ۳. آزمون اثرات درون گروهی بین گروهی					
متغیرها	مقایسه نمرات	درجات آزادی	آماره f	معناداری	مجذور اتا
عامل درون گروهی	خودکارآمدی	(۱۱۶و۲)	۱۲/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۱۸
	امید	(۱۱۶و۲)	۱۳/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۱۸
	تاب آوری	(۱۱۶و۲)	۲۶/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	خوش بینی	(۱۱۶و۲)	۲۲/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۲۸
	سرمایه روانشناختی	(۱۱۶و۲)	۳۰/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵
	هیجانات مثبت	(۱۱۶و۲)	۱۸/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۲۴
	هیجانات منفی	(۱۱۶و۲)	۸/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۱۲
	خودکارآمدی	(۱۱۶و۲)	۷/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۱۱
	امید	(۱۱۶و۲)	۶/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۱۱
	تاب آوری	(۱۱۶و۲)	۰/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۲۲
عامل بین گروهی	تعامل زمان* گروه	(۱۱۶و۲)	۲۰/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶
	سرمایه روانشناختی	(۱۱۶و۲)	۱۷/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۲۳
	هیجانات مثبت	(۱۱۶و۲)	۱۱/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۱۸
	هیجانات منفی	(۱۱۶و۲)	۹/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۱۶
	خودکارآمدی	(۵۸و۱)	۱۶/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۲۳
	امید	(۵۸و۱)	۱۸/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۲۴
	تاب آوری	(۵۸و۱)	۲۴/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۳۰
	خوش بینی	(۵۸و۱)	۳۹/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	سرمایه روانشناختی	(۵۸و۱)	۳۹/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	هیجانات مثبت	(۵۸و۱)	۱۶/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۲۲
هیجانات منفی	(۵۸و۱)	۱۳/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۱۹	

دهنده به اثرات تعاملی انجام می شود. برای مقیاس های خودکارآمدی، امید، تاب آوری، خوش بینی و نمره کلی سرمایه روانشناختی و هیجانات مثبت و منفی در گروه آزمایش، تفاوت بین پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری، از نظر آماری معنادار و تفاوت بین پس آزمون و پیگیری از نظر آماری غیرمعنادار بود. در مقابل، برای مقیاس های خودکارآمدی، امید، تاب آوری، خوش بینی و نمره کلی سرمایه روانشناختی و هیجانات مثبت و منفی در گروه کنترل، تفاوت بین پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری و تفاوت بین پس آزمون و پیگیری از نظر آماری غیرمعنادار بود (جدول ۵).

در ادامه، نتایج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه های زوجی سطوح عامل درون گروهی انجام شد نشان داد که در تمامی مقایسه های انجام شده بر اساس متغیرهای خودکارآمدی، تاب آوری، خوش بینی، امید، هیجانات مثبت و منفی تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت کنندگان در مرحله پیش آزمون با متوسط نمرات آنها در پس آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار و نتایج مربوط به مقایسه های زوجی متوسط نمرات پس آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول ۴).

در این بخش، با توجه به معناداری کنش متقابل بین عوامل درون - برونی گروهی، تحلیل اثرات ساده با هدف تعیین منابع شکل

مثبت بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل و در مقابل کاهش هیجانات منفی معلم، وجه منفی بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل در تحقق ایده توانمندسازی روانی معلمان مؤثر واقع شد.

به طور کلی، نتایج روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که در کوتاه مدت و بلندمدت بسته آموزشی توانمندسازی روانی معلمان از طریق افزایش سرمایه روانشناختی، و همچنین بعد

جدول ۴. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه های زوجی متوسط نمرات ابعاد سرمایه روانشناختی و هیجانات معلم

متغیرها	مقایسه نمرات	تفاوت میانگین	خطای معیار	معتاداری
خودکارآمدی	پیش آزمون / پس آزمون	-۲/۵۳	۰/۷۲	۰/۰۰۲
	پیش آزمون / پیگیری	-۲/۵۷	۰/۷۰	۰/۰۰۲
	پس آزمون / پیگیری	-۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۹۹
امید	پیش آزمون / پس آزمون	-۲/۵۰	۰/۷۰	۰/۰۰۲
	پیش آزمون / پیگیری	-۲/۴۴	۰/۶۸	۰/۰۰۲
	پس آزمون / پیگیری	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۹۹
تاب آوری	پیش آزمون / پس آزمون	-۳/۱۰	۰/۶۱	۰/۰۰۱
	پیش آزمون / پیگیری	-۲/۹۸	۰/۵۸	۰/۰۰۱
	پس آزمون / پیگیری	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۹۹
خوش بینی	پیش آزمون / پس آزمون	-۳/۲۳	۰/۷۰	۰/۰۰۱
	پیش آزمون / پیگیری	-۲/۹۲	۰/۶۷	۰/۰۰۱
	پس آزمون / پیگیری	۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۹۹
سرمایه روانشناختی	پیش آزمون / پس آزمون	۹/۸۷	۱/۶۷	۰/۰۰۱
	پیش آزمون / پیگیری	۸/۴۵	۱/۳۴	۰/۰۰۱
	پس آزمون / پیگیری	۱/۸۷	۱/۵۲	۰/۸۹
هیجانات مثبت	پیش آزمون / پس آزمون	-۵/۳۲	۱/۵۳	۰/۰۰۳
	پیش آزمون / پیگیری	-۵/۵۲	۱/۳۱	۰/۰۰۳
	پس آزمون / پیگیری	۰/۲۰	۰/۱۲	۰/۵۷
هیجانات منفی	پیش آزمون / پس آزمون	۴/۳۷	۱/۴۵	۰/۰۱
	پیش آزمون / پیگیری	۴/۱۲	۱/۳۲	۰/۰۱
	پس آزمون / پیگیری	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۷۸

جدول ۵. تحلیل اثرات ساده بر اساس مقایسه های زوجی

متغیرها	گروه	مقایسه نمرات	تفاوت میانگین	خطای معیار	معتاداری
خودکارآمدی	آزمایش	پیش آزمون / پس آزمون	-۳/۷۳	۱/۰۱	۰/۰۰۲
		پیش آزمون / پیگیری	-۳/۴۷	۰/۹۹	۰/۰۰۳
		پس آزمون / پیگیری	۰/۲۷	۰/۱۶	۰/۴۹
امید	گواه	پیش آزمون / پس آزمون	-۱/۳۳	۰/۱۱	۰/۰۰۱
		پیش آزمون / پیگیری	-۱/۶۷	۰/۰۹	۰/۰۰۱
		پس آزمون / پیگیری	۰/۳۳	۰/۲۵	۰/۸۷
تاب آوری	آزمایش	پیش آزمون / پس آزمون	-۴/۵۰	۰/۹۹	۰/۰۰۱
		پیش آزمون / پیگیری	-۴/۲۰	۰/۹۸	۰/۰۰۱
		پس آزمون / پیگیری	۰/۳۰	۰/۲۱	۰/۷۸
گواه	گواه	پیش آزمون / پس آزمون	-۰/۵۷	۰/۹۵	۰/۹۸
		پیش آزمون / پیگیری	-۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۲
		پس آزمون / پیگیری	۰/۳۳	۰/۸۶	۰/۹۰
تاب آوری	آزمایش	پیش آزمون / پس آزمون	-۵/۶۷	۰/۸۶	۰/۰۰۱
		پیش آزمون / پیگیری	-۵/۳۳	۰/۸۵	۰/۰۰۱
		پس آزمون / پیگیری	۰/۳۳	۰/۸۰	۰/۷۹
گواه	گواه	پیش آزمون / پس آزمون	-۰/۵۳	۰/۸۶	۰/۸۶

جدول ۵. تحلیل اثرات ساده بر اساس مقایسه‌های زوجی					
متغیرها	گروه	مقایسه نمرات	تفاوت میانگین	خطای معیار	معناداری
		پیش آزمون / پیگیری	-۰/۸۸	۰/۸۵	۰/۹۴
		پس آزمون / پیگیری	-۰/۳۳	۰/۶۵	۰/۵۶
		پیش آزمون / پس آزمون	-۳/۲۳	۰/۷۰	۰/۰۰۱
	آزمایش	پیش آزمون / پیگیری	-۲/۹۲	۰/۶۷	۰/۰۰۱
		پس آزمون / پیگیری	-۰/۵۳	۰/۹۸	۰/۸۰
خوش بینی		پیش آزمون / پس آزمون	۰/۶۷	۰/۸۴	۰/۹۱
	گواه	پیش آزمون / پیگیری	-۰/۲۷	۰/۹۶	۰/۹۹
		پس آزمون / پیگیری	-۰/۳۰	۰/۸۸	۰/۹۱
		پیش آزمون / پس آزمون	-۲۰/۴۳	۲/۹۳	۰/۰۰۱
	آزمایش	پیش آزمون / پیگیری	-۱۹/۲۰	۲/۸۵	۰/۰۰۱
		پس آزمون / پیگیری	۱/۱۵	۰/۹۹	۰/۵۹
سرمایه کل		پیش آزمون / پس آزمون	-۲/۳۷	۲/۱۱	۰/۸۹
	گواه	پیش آزمون / پیگیری	-۳/۷۰	۲/۵۹	۰/۵۹
		پس آزمون / پیگیری	-۱/۳۳	۰/۸۹	۰/۴۵
		پیش آزمون / پس آزمون	-۱۲/۰۱	۲/۱۷	۰/۰۰۱
	آزمایش	پیش آزمون / پیگیری	-۱۲/۵۲	۲/۳۱	۰/۰۰۱
		پس آزمون / پیگیری	۰/۵۶	۰/۳۹	۰/۵۷
هیجانان مثبت		پیش آزمون / پس آزمون	۱/۳۷	۱/۱۲	۰/۹۱
	گواه	پیش آزمون / پیگیری	۰/۹۷	۰/۸۸	۰/۹۲
		پس آزمون / پیگیری	۰/۸۷	۰/۶۷	۰/۸۱
		پیش آزمون / پس آزمون	۷/۷۳	۲/۰۵	۰/۰۰۱
	آزمایش	پیش آزمون / پیگیری	۷/۱۲	۱/۳۲	۰/۰۰۱
		پس آزمون / پیگیری	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۷۸
هیجانان منفی		پیش آزمون / پس آزمون	-۰/۹۹	۰/۸۷	۰/۹۰
	گواه	پیش آزمون / پیگیری	-۰/۸۹	۰/۷۷	۰/۹۱
		پس آزمون / پیگیری	-۰/۵۵	۰/۴۱	۰/۷۷

بحث و نتیجه گیری

روانی معلمان با افزودن بر ذخایر سرمایه‌های روانی آنان در افزایش سطح بهزیستی حرفه‌ای و تقویت تجارب هیجانی مثبت در آنها از نقش تعیین کننده‌ای برخوردار است. به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر همسو با شواهد تجربی موجود نشان می‌دهد که بسط در خزانه سرمایه‌های روانی معلمان از طریق کمک به شکل‌گیری دو وجه مکمل یکدیگر شامل توانمندی روانی پایه^۱ یا بنیادی و همچنین، توانمندی عزم راسخ^۲، در تصریح منطق تأثیرگذاری برنامه آموزش توانمندسازی روانی معلمان معلم، پرتاقتی روانی^۳ معلمان نقش مهمی برخوردار است. توانمندی روانی پایه تابع باورها و قوی، مصمم بودن، تعهدمندی و اعتقاد راسخ به پدیدآیی ظرفیت روانی مزبور، به دست می‌آید. همه افراد باورهایی دارند که بر

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی معلمان بر افزایش سرمایه روانشناختی و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل گروهی از معلمان زن انجام شد. به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر با تأکید بر افزایش سرمایه روانی و همچنین بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل در معلمان و علاوه بر این، با تأکید بر کاهش هیجانان منفی، شواهد متقنی را در دفاع از دغدغه توانمندسازی روانی معلمان فراهم کرد.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات توماس و همکاران (۲۰۱۹)، سامیچ و باگلر (۲۰۱۹)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۰)، دارکسن و همکاران (۲۰۱۷)، ببرد و همکاران (۲۰۱۰)، لیو و کانریناس (۲۰۲۰)، منسفیلد و همکاران (۲۰۱۶)، تانگ (۲۰۱۸) و نولان و مولا (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که برنامه آموزش توانمندسازی

1. core mental strength
2. strength of will
3. mental toughness

گری خود نمایش دهد. این موضوع نیازمند آن است که فرد مسئولانه و متعهدانه مسئولیت افکار، احساسات و اعمال خود را بپذیرد و حتی از پیامدهای عملی و هیجانی انتخاب‌های خود آگاه باشد. بنابراین، با قبول این فرض که توانمندسازی روانی معلمان از طریق برنامه آموزشی توانمندسازی روانی معلم نیازمند سرمایه‌گذاری روی دو وجه تکمیلی نیرومندی روانی پایه و نیرومندی اراده است، در این بخش، به منظور توضیح دلایل تأثیر برنامه آموزشی توانمندسازی روانی معلم بر پروراندن سرمایه روانی معلمان برخی از خطوط فکری مرور شده در این مداخله روانی - آموزشی، به طرزی برجسته‌تر مرور می‌شوند (یانکوف و همکاران، ۲۰۱۹؛ چیساک و همکاران، ۲۰۱۹؛ پاپاگیورگیو و همکاران، ۲۰۱۹).

همچنین، محققان دیگر کوشیده‌اند با تأکید بر قلمروهایی مانند بهزیستی و رضامندی از زندگی، سلامت جسمانی، پیشرفت‌های حرفه‌ای و تحصیلی و حتی تحقق هدف‌های ورزشی و در نهایت، بهبود مدل رفتار رابطه بین فردی در اشکال مختلف تعاملات بین فردی، ویژگی‌های کارکردی سازه امید را به عنوان یک قطعه اطلاعاتی بااهمیت سرمایه روانی افراد و از جمله معلمان مورد توجه قرار دهند. شواهد جمع‌آوری شده نشان می‌دهد که امید با رضامندی از زندگی و بهزیستی رابطه دارد. نتایج برخی تحقیقات نشان می‌دهد که نمرات امید با مشکلات رفتاری درونی‌ساز و برونی‌ساز، شاخص‌های پریشانی روانشناختی و ناسازش یافتگی در مدارس و محیط‌های حرفه‌ای، رابطه منفی دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که امید با پیش‌بینی عادات سلامت‌محور؛ ضمن تسهیل دسترسی به هدف سلامتی، در تحکیم باورهای عاملیت آنها برای پیشبرد هدف‌ها در موقعیت‌های مختلف اثر گذارند. همچنین، افراد کم امید، به ویژه در شرایط برانگیزاننده و دشوار، اضطراب زیادی تجربه می‌کنند. این افراد اغلب از بازخورد تجارب شکست به شیوه‌ای سازگارانه استفاده نمی‌کنند تا بتواند عملکرد آتی خود را بهبود بخشند. به بیان دیگر، این افراد به جای استفاده از فیدبک‌های سازنده، به شدت مستعد خود تردیدی هستند که این عوامل بر داده‌های ورودی و خروجی ذهن آنها تأثیر می‌گذارد. در مقابل، وقتیافراد پر امید، شکست می‌خورند توانایی‌های خود را زیر سوال نمی‌برند و اجازه نمی‌دهند شکست‌ها در طول زمان بر خودارزشمندی آنها اثر بگذارد، آنها از بازخوردهای سازگارانه

دیدگاه آنها درباره خود و جهان اطراف، عمل‌گری و تعامل و حتی تفسیر تجارب فردی‌شان تأثیرگذار است. وقتی این باورها مثبت و خودتأییدگر هستند، بیشتر احتمال می‌رود که افراد با اطمینان و خوش‌بینی واقع‌نگری با مطالبه‌گری‌های زندگی روبرو شوند و به موقعیت‌های متعارض با میزان معینی از عینی‌گرایی و بی‌طرفی پاسخ دهند. در مقابل، وقتی این باورها منفی و خودانتقادگر هستند افراد در برابر احساسات ناامنی، شک و تردید و ناتوانی در تصمیم‌گیری آسیب‌پذیر می‌شوند. این افراد وقتی با موقعیت‌های تنش‌زا و متعارض روبرو می‌شوند، اعتماد خود را از دست می‌دهند، موضوعات را بیش از حد فردی شده ارزیابی می‌کنند، خودنگری و خودگویی منفی نشان می‌دهند و در نهایت، دچار فرسودگی هیجانی^۱ می‌شوند. بنابراین، ایجاد و حفظ باورهای بنیادی قوی برای پرتاقتی و احساس توانمندسازی روانی بااهمیت تلقی می‌شوند. در واقع، توانمندی روانی شالوده بنای روانی سالم را تشکیل می‌دهد. بر این اساس، توانمندی روانی پایه، ثبات و احساس اعتقاد راسخ فردی را سبب می‌شود (استامپ و همکاران، ۲۰۱۵؛ پریچارد، ۲۰۱۵؛ گاسیاردی، ۲۰۱۷؛ گاسیاردی، ۲۰۱۸؛ ایرجی راد و حاجی، ۱۳۹۷).

توانمندی روانی وجه دوم و تکمیلی دیگری را هم شامل می‌شود که نیرومندی اراده نام دارد. نیرومندی اراده بر توانایی ذهن برای مهار گری فکر و عمل یا توانایی فرد برای انتخاب‌گری آگاهانه دلالت دارد که از این طریق انرژی روانی فرد را برای کمک به او به منظور انتخاب عمل مناسب مورد استفاده قرار می‌دهد. این توانمندی روانی شالوده و خاستگاه مصمم بودن، تعهدمندی و خود مهارگری را شکل می‌دهد. همانطور که ماهیچه‌های اسکلتی قوی زیربنای یک بدن قوی را شکل می‌دهند، نیرومندی اراده قدرت زیربنایی عمل فردی را تشکیل می‌دهد. وقتی فرد هماهنگ با نظام ارزشی و باورهای خود به موقعیت‌ها و افراد دیگر پاسخ می‌دهد، واکنش‌دهی غیرفکورانه و احساس درماندگی متعاقب آن در او کاهش نشان می‌دهد. البته این تکلیف ساده‌ای نیست. بدون شک، راحت‌تر است که فرد واکنش نشان دهد تا این که بخواهد سکوت کند و فکر نماید و حتی احساس درماندگی کند تا این که بخواهد به طرزی عمل کند که شرایط را تحت مهار

1. emotional exhaustion

است. مرور شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد که یکی از تعیین کننده‌ترین دالان‌های مفهومی توضیح دهنده نقش تفسیری هیجانان معلم در بافت تحلیل اثرات برنامه آموزشی توانمندسازی روانی معلم، بر مشخصه‌های کارکردی باورهای خودکارآمدی معلمان مبتنی است (کلاسن و تیزی، ۲۰۱۴؛ مک‌ایرنی و همکاران، ۲۰۱۸). نتایج مطالعات پارکر و مارتین (۲۰۰۹) و پارکر و همکاران (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که تمایل به استفاده از ارزیابی‌های شناختی خودتوانمندساز که بیش از همه از طریق رجوع به اسناد‌گزینی‌های واقع‌گرا و منعطف در مواجهه با تجارب انگیزاننده پیرامونی مشخص می‌شود، فرصتی را می‌آفریند که ضمن تسهیل تجربه هیجانان مثبت، در بهبود ادراک از تجارب هیجانی مرتبط با شغل و ارتقای رضامندی شغلی در معلمان، ایفای نقش می‌کند. به بیان دیگر، نتایج مطالعات نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی معلم به مثابه یکی از همبسته‌های اصلی ارزیابی‌های شناختی در معلمان از طریق گستراندن مرزهای منابع روانشناختی معلمان مانند تلاش باوری، اشتیاق و خوش‌بینی در آنها، ضمن تقویت شدت تجارب هیجانی مثبت در معلمان، سبب می‌شوند که در رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زای شغلی، کمتر احساس رضامندی، تعهد حرفه‌ای و همچنین بهزیستی شغلی آنها در معرض آسیب قرار گیرد. مرور شواهد نظری و تجربی متمرکز بر نقش مراقبتی باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای در بافت رویارویی با تجارب حرفه‌ای تنش آور در معلمان نشان می‌دهد که تفاوت در پردازشگری شناختی مطالبات فراروی در زندگی حرفه‌ای معلمان با تأثیرپذیری از خودباوری آنها خود را از طریق تمایز در میزان تلاش و پشتکار و همچنین، مقاومت و پایداری معلمان در رویارویی با تجارب پرتنش به طور مشخصی منعکس می‌سازد. علاوه بر این، استیلای مدل‌های کشاکش محور ارزیابی تجارب انگیزاننده حرفه‌ای، اغلب سبب می‌شود که معلمان رویه‌های انطباقی‌تری را برای مقابله با شرایط پرفشار برگزینند. بنابراین، باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای به عنوان یک منبع اطلاعاتی تأثیرگذار و تأثیرپذیر از ارزیابی‌های شناختی معلمان از موقعیت‌های تنش‌زای پیرامونی، با شکل‌دهی به راهبرد ارجح معلمان در بافت مواجهه با رخدادهای تنش‌زا، بخش دیگری از پراکندگی نمرات بهزیستی حرفه‌ای معلمان را توضیح می‌دهد. به طور کلی، مرور نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که نقش مفروض باورهای خودکارآمدی به عنوان یک مدل تفکر جایگزین در

استفاده می‌کنند و بازخورد ناظر بر شکست را صرفاً پیامی می‌دانند که بر ناکافی بودن تلاش آنها و یا عدم شناسایی راهبردهای درست مطالعه در آنها دلالت دارد. افراد پرامید در مقایسه با افراد کم امید، رضامندی درونی، رضامندی تحصیلی و رضامندی حرفه‌ای بیشتری گزارش می‌کنند که با توجه به ارتباط امید با شایستگی ادراک شده و استراتژی‌های کنار آمدن سازگار می‌توان نتیجه گرفت افراد پرامید در کسب تجارب موفقیت‌آمیز عملکرد بهتری دارند. علاوه بر این، نتایج مطالعات متمرکز بر کارکرد امید در بافت تعاملات بین‌فردی نشان می‌دهند وقتی که تفکر امیدوارانه مسدود می‌شود، نرخ و شدت تجارب استرس‌زای بین‌فردی را افزایش می‌دهند. به عنوان مثال، افکار ما تفکر هدف‌محور را مسدود می‌کنند و افزایش در سرخوردگی و پرخاشگری نسبت به دیگران را سبب می‌شوند. علاوه بر این، امید بیشتر با ادراک از شایستگی اجتماعی، لذت آشنایی با دیگران، لذت بردن از تعاملات بین‌فردی و علاقه‌مندی به تعقیب هدف‌های دیگران، رابطه مثبت دارد (برناردو، ۲۰۱۰).

در بخش دیگری از برنامه آموزشی توانمندسازی روانی معلم با هدف کمک به خلق هدف بااهمیت توانمندسازی روانی معلمان و هر یک از عناصر اطلاعاتی چندگانه شکل‌دهنده به این جورچین فکری / محتوایی بسیط شامل امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و حتی تاب‌آوری به طور مشخص بر نقش فعال و عامل افراد تأکید می‌شود. در این بخش تلاش می‌شود که بیش از پیش بر نقش تعیین‌کننده تفکر مبتنی بر عاملیت، خودراهبری، خودتعیین‌گری و خودجهت‌دهی تأکید شود. در این بخش، با هدف افزایش احساس عاملیت در معلمان بر دغدغه‌مندی‌هایی مانند خودانتخابی هدف‌ها و مسئولیت‌پذیری برای تحقق آنها، خودگویی‌های مثبت، یادآوری تجارب موفقیت‌آمیز پیشین، خودشفقت‌ورزی به ویژه در شرایطی که افراد در تحقق هدف‌ها با موانع روبرو شده‌اند، جستجوی مسیرهای تفکر جایگزین و فرآیندمحوری و لذت از انجام تلاش‌های ناظر بر تحقق تکالیف معطوف بر هدف‌ها، تأکید می‌شود (بوریک و سوریک، ۲۰۱۲). در این بخش، یافته‌های مطالعه حاضر همسو با نتایج مطالعات نوری و همکاران (۱۳۹۲)، میرهاشمی روتنه و شکری (۱۳۹۷)، خدایی (۱۳۹۷)، پارکر و مارتین (۲۰۰۹)، پارکر و همکاران (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که در تبیین مدل تأثیر برنامه آموزشی توانمندسازی روانی معلم، تأکید بر مختصات کنشی هیجانان مثبت و منفی معلم نیز از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار

های هیجانی و رفتاری کاملاً ناکافی است. چنین افرادی به طور حتم به زمان بسیار بیشتری برای بهبود در تراز توانش‌های اجتماعی خود نیازمند هستند. گرشام و همکاران (۲۰۰۶) دریافتند که تخصیص حداقل ۶۰ ساعت زمان و تدارک فرصت‌هایی برای استفاده از توانش‌های جدید در کلاس‌های درس در پیش‌بینی ماندگاری اثرات مداخله بسیار اثرگذار است.

مهمترین دستاورد کاربردی منتج از نتایج مطالعه حاضر بر تدارک دوره‌های آموزش مهارت‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی ناظر بر تغذیه منابع مقابله‌ای معلمان با هدف مواجهه سازگاران آنها با مطالبات فزاینده محیط‌های کاری است. بدون شک، تلاش‌های روشمند با هدف تجهیز خزانه مهارتی معلمان در توسعه دغدغه تحول‌آفرینی حرفه‌ای در معلمان از نقش بسزایی برخوردار است. در این قلمرو مطالعاتی، تلاش برای تدارک تلاش‌های مداخلاتی به شیوه‌ای نظام‌دار با هدف توانمندسازی معلمان با خلق اثری دومینوی^۱، هر یک از دیگر اجزا نظام آموزشی را در برابر آسیب‌های احتمالی محافظت خواهد کرد. توانمندسازی معلمان و کمک به تحکیم سرمایه اجتماعی آنها ضمن تسهیل رفتارهای جستجوی کمک در آنها سبب می‌شود که معلمان در مواجهه با تجارب چالش‌انگیز فراروی، کمتر به گزینش‌های رفتاری بازمانده سلامت حرفه‌ای، رجوع کنند.

منابع

اکبری، زهرا؛ کردنوقایی، رسول و فرهادی، مهران (۱۳۹۴). پیش‌بینی روشنی بیان معلمان براساس رگه‌های بزرگ شخصیتی (OCEAN). فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی، ۱۴ (۵۴)، ۲۲۵-۲۰۸.

ایرجی‌راد، ارسلان و حاجی، مرضیه (۱۳۹۷). بررسی رابطه خودآگاهی و هیجانات ناشی از تدریس در معلمان هنرستان‌ها. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۴ (۵۰)، ۷۰-۵۵.

برات دستجردی، نگین؛ عابدینی، یاسمن و بهشتی مآل، ایران (۱۳۹۳). بررسی میزان قابلیت‌های اجرایی دوره‌های ضمن خدمت مجازی در بهره‌وری منابع انسانی سازمان آموزش و پرورش. مجله علوم روانشناختی، ۱۳ (۵۲)، ۵۵۷-۵۴۲.

حسن‌زاده‌نمین، فرزانه؛ پیمانی، جاوید؛ رنجبری‌پور، طاهره ابوالمعالی و الحسینی، خدیجه (۱۳۹۸). مدل پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی

تصریح ویژگی‌های کارکردی ارزیابی‌های شناختی برای پیش‌بینی بهزیستی حرفه‌ای معلمان با تأکید بر برخی خطوط مفهومی محتمل مانند تلاش‌باوری و پشتکار، ایستادگی و مقاومت و همچنین، شیوه‌های مدیریت تجارب استرس‌زا و راهبردهای مواجهه با آنها قابل توضیح است (حسینچاری و همکاران، ۱۳۹۸؛ لازاریدیس و همکاران، ۲۰۱۸؛ گرانزیرا و پریرا، ۲۰۱۹؛ بوریگ و موی، ۲۰۲۰).

با وجود آن که نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، در ایمن‌سازی روانی معلمان از طریق تقویت منابع مقابله‌ای آنها ایفای نقش می‌کند، اما برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. اول، این آموزش فقط به گروهی از معلمان زن در یک منطقه آموزش و پرورش شهر تهران محدود شد. بنابراین، ضرورت بسط و تعمیم بیش از پیش یافته‌های تحقیق حاضر نیازمند آن است که گروه‌های مختلفی از معلمان انتخاب شوند. برای مثال، پیشنهاد می‌شود با هدف تصریح نقش تفسیری عامل جمعیت‌شناختی جنس در بافت آزمون اثرات برنامه آموزشی منتخب، فراگیران دو گروه جنسی انتخاب شوند. دوم، با توجه به این که محقق پیش‌بینی کرد که با نزدیک شدن به فصل امتحانات پایان‌ترم دسترسی به معلمان به راحتی ممکن نباشد، لذا طول مدت آزمون ماندگاری اثرات برنامه آموزشی منتخب، حداکثر به ۲ ماه محدود شد. سوم، با توجه به محدودیت‌های مربوط به عدم دسترسی محقق به معلمان در هفته بیش از یک ساعت به دلیل انباشت واحدهای درسی آنها در طول نیمسال تحصیلی، محقق بیش از ۲ ساعت در هفته امکان تماس رودررو و حضوری را با واحدهای آزمایشی نداشت. اما هر یک از واحدهای آزمایشی این فرصت را داشتند که از طریق ایمیل پیرامون تکالیف مربوط به هر مرحله از دوره آموزشی با محقق مکاتبه کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود، با هدف طراحی جلساتی به منظور مرور توانش‌های آموزش داده شده، گاهی در طول هفته بیش از یکبار محقق و مشارکت‌کنندگان با یکدیگر دیدار داشته باشند. با وجود آن که در مطالعه حاضر برنامه آموزش شناخت اجتماعی در مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت انجام شد، اما طبق دیدگاه برخی محققان تخصیص این زمان برای تضمین اثرات بلندمدت برنامه آموزشی ناکافی است. بر این اساس، گرشام، ون و کوک (۲۰۰۶) تأکید می‌کنند که تخصیص حدود ۳۰ ساعت زمان در طول ۱۰ هفته و هر هفته ۳ ساعت برای تغییر و حفظ توانش‌های اجتماعی جدید در بین افراد با دشواری

1. domino effect

- secondary school First published, 20-38. Melbourne, Aust: Cambridge University Press.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Bernardo, A. B. I. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 944-949.
- Buric, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89(3), 103-111.
- Buric, I., & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 523-529.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Chesak, S., Khalsa, T., Bhagra, A., Jenkins, S., Bauer, B., & 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(4), 32-38.
- Curry, J. R., & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: a promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178-191.
- De Jesus, S. N., Miguel-Tobal, J. J., Rus, C. L., Viseu, J., & Gamboa, V. (2014). Evaluating the effectiveness of a stress management training on teachers and physicians' stress related outcomes. *Clínica y Salud*, 25(9), 111-115.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
- Dolati, S., Emamipour, S., & Kushki, S. (2014). The relationship between problem solving and resilience with job satisfaction in female teachers. *Applied Psychology*, 2(9), 36-46.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67(7), 53-66.
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568-594.
- Gilroy, P. (2014). International teacher education: changing times, changing practices. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 1-2.
- بر اساس تاب آوری با در نظر گرفتن نقش میانجی استرس ادراک شده. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸ (۷۷)، ۵۷۸-۵۶۹.
- حسینچاری، مسعود؛ قزل بیگو، فتانه و جوکار، بهرام (۱۳۹۸). تعامل معلم - دانش آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدفی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۲)، ۸۵-۴۵.
- خدایی، علی (۱۳۹۷). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۲۰)، ۳۸-۲۵.
- صرافی فروشانی، غلامرضا؛ آخوندی، نیلا؛ علیپور، احمد و اعراب شیبانی، خدیجه (۱۳۹۳). قابلیت اعتمادیابی و بررسی ساختار عاملی پرسشنامه سرمایه روانی در کارشناسان شرکت ایران خودرو دیزل. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۱۰ (۱۰)، ۹۵-۱۰۹.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری نشر آگه.
- میرهاشمی روته، زهرا سادات و شکری، امید (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز: نقش واسطه‌ای هیجان‌ات معلم. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳۳ (۳)، ۳۷-۵۲.
- نوری، انور؛ شکری، امید و شریفی، مسعود (۱۳۹۲). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجی گر باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۴ (۲۸)، ۷۶-۵۹.
- Avey, J. B., (2014). The left side of psychological capital: New evidence on the antecedents of PsyCap. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 141-149.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *Leadership Quarterly*, 22(2), 282-294.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677-693.
- Baum, N. L., Stokar, Y. N., Ginat-Frolich, R., Ziva, Y., Abu-Jufara, I., Cardozo, B. L., Pat-Horenczyk, R., & Brom, D. (2018). Building Resilience Intervention (BRI) with teachers in Bedouin communities: From evidence informed to evidence based. *Children and Youth Services Review*, 87(4), 186-191.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Beltman, S. (2015). *Teacher professional resilience*. In N. Weatherby-Fell (Ed.), *Learning to teach in the*

- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: the role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- Liou, Y. H., & Canrinus, E. T. (2020). A capital framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research*, 100(2), 101-115.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Avey, J., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unli-mited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19(5), 818-827.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(6), 321-349.
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71(3), 145-158.
- Mackenzie, S. (2012). 'I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 151-161.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54(2), 77-87.
- Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770-778.
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104.
- Murray, J., & Passy, R. (2014). Primary teacher education in England: 40 years on. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 492-506.
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62(1), 10-18.
- O'Sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 265-284.
- Papageorgiou, K. A., Gianniou, F. M., Wilson, P., Moneta, G. B., Bilello, D., & Clough, P. J. (2019). The bright side of dark: Exploring the positive effect of narcissism on perceived stress through
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58(3), 75-84.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Gucciardi, D. F. (2017). Mental Toughness: Progress and prospects. *Current Opinion in Psychology*, 16(3), 17-23.
- Gucciardi, D. F. (2018). Commentary: Mental toughness and individual differences in learning, educational and work performance, psychological well-being, and personality: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8(12), 11-20.
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51(5), 571-585.
- Jaber, L. Z., Southerland, S., & Dake, F. (2018). Cultivating epistemic empathy in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 72(4), 13-23.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014a). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from New Media Consortium.
- Kirk, J., & Wall, C. (2010). Resilience and loss in work identities: a narrative analysis of some retired teachers' work-life histories. *British Educational Research Journal*, 36(4), 627-641.
- Kramer, M., & Engestrom, R. (2019). Teachers' beliefs as a component of motivational force of professional agency. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21(8), 214-222.
- Kyriacou, C. (2011). *Teacher stress: from prevalence to resilience*. In J. Langan-Fox, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161-173). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Inc.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69(1), 1-10.
- Leroux, M., & Theoret, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(3), 289-303.

- Wolf, S., & Peele, M. E. (2019). Examining sustained impacts of two teacher professional development programs on professional well-being and classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 86(10), 102-112.
- Yankov, G. P., Davenport, N., & Sherman, R. A. (2019). Locating mental toughness in factor models of personality. *Personality and Individual Differences*, 151(1), 109-118.
- Yates, L., Pelphrey, B. A., & Smith, P. A. (2008). An exploratory phenomenological study of African American male pre-service teachers at a historical black university in the mid-south. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 21(3), 1-16.
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: the mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7(1), doi: 10.3389/fpsyg.2019.00839.
- Zhang, L., Yu, S., & Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92(6), 100-112..
- mental toughness. *Personality and Individual Differences*, 139(4), 116-124.
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68-75.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace wellbeing: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Pritchard, P. A. (2015). *Mental toughness*. In P. A. Pritchard & C. S. Grant (Ed.), *Success strategies from women in STEM: A portable mentor*. 99(1) 97-138. Academic Press.
- Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622-637.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35-40.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136-146.
- Somech, A., & Bogler, R. (2019). The pressure to go above and beyond the call of duty: Understanding the phenomenon of citizenship pressure among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 83(7), 178-187.
- Stamp, E., Crust, L., Swann, C., Perry, J., Clough, P., & Marchant, D. (2015). Relationships between mental toughness and psychological wellbeing in undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 75(4), 170-174.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62(5), 192-200.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83(7), 134-147.
- Van Katwyk, P. K., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219-30.