

رابطه توانایی ذهنی سازی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

آرمین جنگلی^۱، اسرین یزدانی^۲ و مریم رازقی^۳

^۱اكارشناسی روانشناسی، دانشگاه پیام نور، مركز مهاباد armin.jangali57@gmail.com

^۲دانش آموزموقته آموزش ابتدایی، دانشگاه یادگار امام Asrin.yazdani@gmail.com

^۳اكارشناسی تاریخ، دانشگاه اصفهان

چکیده

باور داشتن به توانایی‌های خود نیز مطابق نتایج پژوهش‌های پیشین عامل اساسی در پیشرفت برای تکالیف تحصیلی است. عبارتی خودکارآمدی اطمینان به توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌هاست و بنابراین روی پیامد اعمال مؤثر است. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی از جمله توانایی ذهنی سازی دارای اهمیت می‌باشد. لذا هدفی اصلی پژوهش حاضر رابطه توانایی ذهنی سازی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان متوسطه دوم منطقه ۴ شهر تهران بود که از بین آنان بر اساس روش نمونه گیری خوشه ای ۳۸۴ نفر بعنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گرد آوری داده ها دو پرسشنامه استاندارد توانایی ذهنی سازی دیمیتروویچ و همکاران (۲۰۱۷) و خودکارآمدی تحصیلی چنکیز و مورگان (۱۹۹۹). بود. نتایج نشان داد که بین توانایی ذهنی سازی با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و هر مولفه توانایی ذهنی سازی قابلیت پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را دارند. بنابراین لازم است متولیان آموزش و پرورش هر بیشتر زمینه افزایش قابلیت ذهنی سازی را در دانش آموزان افزایش دهند.

کلیدواژه‌ها: توانایی ذهنی سازی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش آموزان، تهران.

مقدمه

دوران تحصیل، دوره ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی وسیعی اتفاق می‌افتد؛ از این رو انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. موضوعی که از زمان‌های دور در آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی مطرح بوده است و هم اکنون از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است این است که چکار کنیم که دانش‌آموزان در آموختن موفق باشند و بتوانند خودکارآمدی داشته باشند یعنی مسولیت یادگیری را مسولیت شخصی تلقی کنند شخصا رفتار خود را کنترل کنند و متکی به معلم بار نیابند (کیدانه و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باوروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. با این وجود از کل دانش‌آموزانی که وارد سیستم آموزش و پرورش می‌شوند، تعداد کمی از آنها می‌توانند استعداد‌های خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند (والترز، ۲۰۱۰). از طرفی باور داشتن به توانایی‌های خود نیز مطابق نتایج پژوهش‌های پیشین عامل اساسی در پیشرفت برای تکالیف تحصیلی است. عبارتی خودکارآمدی اطمینان به توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌هاست و بنابراین روی پیامد اعمال مؤثر است (ایزدی، برزگر و جاویدی، ۱۳۹۶). بندورا خودکارآمدی را به عنوان باور فرد در مورد توانایی‌های خود برای رسیدن به اهداف خاص در وظایف خود تعریف می‌کند (فو و همکاران، ۲۰۱۶). خودکارآمدی، افراد را قادر می‌کند تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند. در واقع، باورهای خودکارآمدی، گونه‌ای از خودارزیابی در مورد شایستگی‌ها است که باورهای فرد در مورد این توانایی، او را در سازماندهی فعالیت‌هایش برای رسیدن به هدف‌هایش کمک می‌کند.

خودکارآمدی تحصیلی عاملی مهم در نظام سازنده آموزش و پرورش است. مفهوم خودکارآمدی تحصیلی به باورهای دانش‌آموزان درباره قابلیت‌ها و توانایی‌هایشان برای سازماندهی و انجام تکالیف درسی گفته می‌شود (گروتان، سوند و بیچر کست، ۲۰۱۹). انجام وظایف از سوی دانش‌آموزان مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیت‌های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای خودکارآمدی آنان وابسته است. به همین دلیل احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می‌کند تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند. در واقع، باورهای خودکارآمدی، گونه‌ای از خودارزیابی در مورد شایستگی‌ها است که باورهای فرد در مورد این توانایی، او را در سازماندهی فعالیت‌هایش برای رسیدن به هدف‌هایش کمک می‌کند.

باورهای خودکارآمدی در جنبه‌های گوناگون زندگی تأثیر بسیاری دارند. در محیط تحصیلی، خودکارآمدی نشان دهنده باورهای دانش‌آموزان درباره، توانایی انجام تکالیف درسی محوله است. خودکارآمدی بر فرآیند یادگیری از جنبه‌هایی چون گزینش اهداف تصمیمگیری، میزان تلاش، کوشش، پشتکار و استمرار در تکالیف تأثیرگذار است. هم‌چنین، باورهای خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار مؤثر و شخص برخوردار از سطح خودکارآمدی بالا در انجام کارها موفق تر و امیدوارتر است (حسین طبقه‌دهی و صالحی، ۱۳۹۷). تالسم و اسپوز و نوریس (۲۰۱۹) افراد با خودکارآمدی بالا، برای دستیابی به هدف‌های خود، انگیزه زیادی

¹ Kidane et al

² Walters

³ Fu et al

⁴ Grøtan, Sund, & Bjerkeset

⁵ Falsma, K., Schütz, B., & Norris

دارند و به جای تمرکز بر شکست‌ها و نقطه‌های ضعف خود، بر ویژگی‌های مثبت و موفقیت‌ها تمرکز دارند. هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف، وقت بیشتری صرف کرده و در نهایت به یافته‌های بهتری دست پیدا خواهند کرد (مافلا و همکاران، ۲۰۱۹).

یکی از متغیرهای موثری که می‌تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد، توانایی ذهنی سازی در آنان می‌باشد. در فرهنگ لغت آکسفورد دو معنی برای واژه‌ی "ذهنی سازی کردن" آورده شده است، «دادن یک کیفیت ذهنی به " و "توسعه یا ترویج از نظر ذهنی". به طور بالینی، اغلب از معنی نخست برای اشاره به فرایند نسبت دادن حالت‌های ذهنی به اعمال خود یا دیگران استفاده می‌شود تا جایی که تلاش‌های درمانی موفق هستند، در معنی دوم ذهنی‌سازی انجام می‌شود و ظرفیت‌های ذهنی بیماران را پرورش می‌دهند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۶). به طور دقیق‌تر، می‌توان ذهنی سازی را به عنوان درک و تفسیر فرضی رفتار، آن چنان که با حالت‌های ذهنی عمدی وصل می‌شود تعریف کرد. واژه‌ی عمدی، به حالت‌های ذهنی مانند افکار و احساسات در مورد چیزی اشاره می‌کند. مقابل، یک شیء مادی مانند آجر جز خودش چیز دیگری نیست (کلاین، ۲۰۱۷).

ذهنی‌سازی یا عملکرد بازتابی عبارت از توانایی فرد در تعبیر حالات ذهنی شامل آرزوها، احساسات، اهداف، خواسته‌ها، و نگرش‌ها در خود و دیگری است. مطالعات نشان می‌دهند که این توانایی در متن یک رابطه دلبستگی ایمن شکل می‌گیرد، در مقابل گسستگی در روابط دلبستگی، به ویژه وقتی با نقایص محیطی و آسیب‌پذیری ژنتیکی همراه می‌شود؛ با آسیب در ذهنی-سازي ارتباط دارد. این ایده که توسط فوناگی، بیتمن و همکاران مطرح شد، طی دو دهه اخیر مطالعات و مداخلات فراوانی را در پی داشته است (آلن، ۲۰۲۰). ذهن‌آگاهی تعمق غیر عمد بر روی وقایع حاضر و جاری می‌باشد (هایس و ویلسون، ۲۰۱۶). ذهن‌آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، بدون قضاوت و بدون اظهارنظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد، یعنی تجربه‌ی واقعیت محض بدون توضیح (سگال، تیزدیل، ویلیامز، ۲۰۰۲). ذهن‌آگاهی آوردن توجه به لحظه حال است. هدف ذهن‌آگاهی لزوماً کاهش تنش نیست بلکه هدف، بودن در لحظه حال می‌باشد (ایونز، ۲۰۰۸). افراد ذهن‌آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها دارند (براون و ریان، ۲۰۰۳). ذهن‌آگاهی را می‌توان توانایی خودتنظیمی توجه و هدایت آن به طرف یک تجربه قلمداد نمود. بر این اساس تنظیم سنجیده توجه جزء مرکزی ذهن‌آگاهی است (بائر و همکاران، ۲۰۰۶). فوناگی و همکاران برای توانایی ذهنی-سازي اهمیت زیادی قائل هستند. آنها برای حالت‌های خود بازنمایی معتقدند که توانایی ذهنی‌سازی یک تعیین‌کننده کلیدی در سازمان‌دهی به خود و رشد توانایی تنظیم فعالیت‌های تحصیلی است.

ذهنی سازی به طور ضمنی و صریح پایه ای از خودآگاهی و حس هویت است. مهم این است که وقتی ما ذهن‌ها را درک کنیم، یک احساس خودآگاهی داریم، که رفتار در کنترل ما است. بدین ترتیب ذهنی‌سازی برای ما مفهوم مالکیت و مسئولیت اقدامات و انتخاب‌هایمان، به جای احساس اینکه رفتار ما فقط «اتفاق می‌افتد» را فراهم می‌کند. دوم، ذهنی-سازی، اساس روابط معنادار و پایدار است. وقتی ما خود به خود فکر می‌کنیم، نمی‌توانیم کمک یا همدلی کنیم، یعنی اینکه خودمان را در

1 Mafla et al

2 Kline

3. Hayes & Wilson

4. Segal, Teasdale & Williams

5. Evans

6. Brown & Ryan

کشف دیگران قرار دهیم و چیزها را از دیدگاه آن‌ها ببینیم (احمد وند، ۱۳۹۲). در حالی که در حال همدلی هستیم، خودآگاهی را حفظ میکنیم، حس می‌کنیم که از کجا آمده‌ایم. چنین اختلافی بصری با خودمان و با دیگران سنگ بنای روابط سالم و تعاملات عادی انسانی است. سوم، ذهنی‌سازی کلیدی برای خودمراقبتی و خودگردانی است. مشروعیت بخشیدن به ما اجازه میدهد تا احساس خود را توسعه دهیم که حاوی حس یکپارگی، پیوستگی و مسئولیت انتخاب و رفتار ما است. در عین حال، ذهنی‌سازی باعث می‌شود که ما درگیر در روابط متقابل و پایدار باشیم (توتیسی و همکاران، ۲۰۱۷).

ذهنی‌سازی به چنین حالاتی نه تنها برای خود فرد بلکه به دیگران هم مربوط می‌شود. و به عنوان یک فعالیت ذهنی، شامل طیف وسیعی از عملیات شناختی مرتبط با حالات ذهنی شامل: توجه، درک، شناخت، توصیف، تفسیر، استنباط، تصور، تقلید، به یاد آوردن، منعکس کردن و پیش‌بینی کردن می‌شود (شهبازی و همکاران، ۱۳۸۸). در تعریفی دیگر، ذهنی‌سازی شکلی از یک فعالیت ذهنی تخیلی در مورد خود و دیگران یعنی ادراک و تفسیر رفتار انسان در وضعیت‌های ذهنی آگاهانه (مثل نیازها، آرزوها، احساسات، باورها، اهداف، مقاصد و دلایل) است. نیز ذهنی‌سازی فرایندی است که به وسیله آن فرد به طور خودکار و کنترل شده به شناخت از خود و دیگران دست پیدا می‌کند (فوناگی و بیتمن، ۲۰۱۰) بنابراین با این تفاسیر می‌توان گفت که دارا بودن توانایی ذهنی‌سازی بتواند زمینه افزایش فعالیت‌های مثبت تحصیلی از جمله خودکارآمدی را فراهم نماید. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه توانایی ذهنی‌سازی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم در منطقه ۴ تهران بود.

روش پژوهش

طرح پژوهش مطالعه حاضر، همبستگی می‌باشد. پژوهش حاضر با توجه به هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد.

جامعه آماری عبارت است از همه اعضای واقعی یا فرضی که محقق علاقه‌مند است یافته‌های خود را به آنها تعمیم دهد. به عبارت دیگر جامعه به مجموعه‌ای از عناصر گفته می‌شود که دارای یک یا چند ویژگی مشترک باشند. لذا برای محقق که می‌خواهد پارامترهای جامعه را از آماره‌های نمونه تخمین بزند، اولین مساله تعیین جامعه مربوطه است. در این راستا و به منظور اجرای تحقیق حاضر، محقق جامعه آماری خود را کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم منطقه ۴ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ قرار داده است. بر این اساس در پژوهش حاضر از جدول مورگان برای به دست آوردن حجم نمونه استفاده شد که بر اساس این جدول و با توجه به حجم جامعه و براساس قاعده کلاین (۲۰۱۱) و تعداد متغیرهای پژوهش ۳۸۴ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. در ادامه کار تعداد ۴۰۰ پرسشنامه به دلیل احتمال عدم پاسخگویی تعدادی از دانش‌آموزان به پرسشنامه‌ها، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای بین تعدادی از مدارس انتخاب شده و بین دانش‌آموزان آن توزیع شد.

با توجه به ماهیت و حجم جامعه آماری نمونه به روش خوشه‌ای انتخاب شد. در واقع با توجه به گستردگی جامعه و تعداد مدارس در مرحله اول از بین مدارس و در مرحله دوم از دانش‌آموزان مدارس انتخاب گردید. جهت توزیع پرسشنامه‌ها تعدادی مدارس (مدرسه) انتخاب و سپس پرسشنامه الکترونیکی طراحی و بخشی از پرسشنامه‌ها بصورت الکترونیکی در گروه‌های مجازی و شبکه شاد با نظارت معلمان در بین دانش‌آموزان توزیع شد و بخشی نیز بصورت حضوری با مراجعه به مدارس منتخب و سپس بصورت تصادفی تعدادی کلاس از هر مدرسه انتخاب و با کسب اجازه از معلم و مدیر در بین دانش‌آموزان توزیع گردید. در نهایت ۳۸۴ پرسشنامه صحیح جمع‌آوری گردید.

روش گردآوری اطلاعات

مرحله‌ی گردآوری اطلاعات آغاز فرآیندی است که طی آن پژوهشگر یافته‌های کتابخانه‌ای و میدانی را گردآوری می‌کند و به روش استقرائی به فشرده‌سازی آنها از طریق طبقه‌بندی و سپس تجزیه و تحلیل می‌پردازد و فرضیه‌های تدوین شده‌ی خود را

¹ Tutticci et al

مورد ارزیابی قرار می‌دهد و در نهایت حکم صادر می‌کند. به عبارتی پژوهشگر به اتکای اطلاعات گردآوری شده، واقعیت و حقیقت را آنطور که هست کشف می‌کند. لذا در پژوهش حاضر علاوه بر روش کتابخانه‌ای، از طریق ابزار اندازه‌گیری زیر نیز جهت جمع‌آوری داده استفاده شد

- **الف) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** همچنین در پژوهش حاضر جهت بررسی خودکارآمدی تحصیلی از مقیاس جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده خواهد شد. این پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را در ۳۰ گویه و ۳ زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت (هر کدام ۱۰ گویه) استفاده شده است. این مقیاس نیز خودکارآمدی تحصیلی را در قالب مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) مورد سنجش قرار می‌دهد. روایی این پژوهش در مطالعات قبلی به تایید متخصصان حوزه روانشناسی مثبت رسیده است. پایایی این ابزار در پژوهش‌های مختلف با استفاده از آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ بدست آمده است که موید پایایی برای این ابزار می‌باشد. سوال‌های ۴ و ۵ و ۱۵ و ۱۶ و ۱۹ و ۲۲ و ۲۰ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود.
- **ب) پرسشنامه ذهنی‌سازی (دیمیتریویچ و همکاران ۲۰۱۷):** پرسش‌نامه ذهنی‌سازی دیمیتریویچ و همکاران در سال ۲۰۱۷ طراحی شد و شامل ۲۸ سؤال است. پرسش‌نامه ذهنی‌سازی در یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً غلط (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۵) تشکیل شده است. پرسش‌نامه ذهنی‌سازی دیمیتریویچ دارای سه زیرمقیاس ذهنی‌سازی مرتبط با خود، ذهنی‌سازی مرتبط با دیگران و انگیزه برای ذهنی‌سازی و یک مقیاس کلی است. آلفای کرونباخ برای هر سه زیرمقیاس و نمره کل بین ۰/۷۴ تا ۰/۷۹ گزارش شده است. دیمیتریویچ و همکاران (۲۰۱۷) به منظور بررسی روایی این پرسش‌نامه ضریب همبستگی ذهنی‌سازی را با متغیرهای هوش هیجانی و همدلی با پرسش‌نامه ۵ عاملی نئو بررسی کردند و نشان دادند که ذهنی‌سازی با ساختاری‌های شناختی و پرسش‌نامه ۵ عاملی نئو ارتباط دارد. این مقیاس ارتباط مثبت و معنی‌داری با همدلی، هوش هیجانی داشت. همچنین این مقیاس همبستگی منفی با دل‌بستگی اجتنابی و اضطرابی و روان‌رنجوری داشت.

یافته‌ها

در این پژوهش از آزمون معتبر کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی فرض نرمال بودن داده‌های پژوهش استفاده شده است. با توجه به جدول آزمون اسمیرنوف کولموگروف اگر سطح معنی‌داری برای کلیه متغیرهای مستقل و وابسته بزرگ‌تر از سطح آزمون (۰/۰۵) باشد توزیع داده‌ها نرمال می‌باشد. همچنین می‌توان از قضیه حد مرکزی توزیع نرمال بودن متغیرها را سنجید. در این قضیه هرگاه حجم نمونه بزرگ‌تر از ۳۰ باشد می‌توان توزیع داده‌ها را نرمال در نظر گرفت.

جدول ۱: آزمون کولموگروف اسمیرنوف متغیرهای پژوهش

متغیرها	سطح معنی‌داری	آماره آزمون
ذهنی‌سازی مرتبط با خود	۰/۳۱۴	۰/۳۱۲
ذهنی‌سازی مرتبط با دیگران	۰/۲۴۷	۰/۲۸۹
انگیزه برای ذهنی‌سازی	۰/۴۱۲	۱/۴۱۲
توانایی ذهنی‌سازی	۰/۳۵۵	۰/۲۱۴
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۲۵	۱/۰۱۲

سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای همه متغیرها بزرگ‌تر از مقدار ۰/۰۵ است. در نتیجه این متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر دارای توزیع نرمال می‌باشند و برای اثبات فرضیات تحقیق می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	توانایی ذهنی سازی	۱				
۲	ذهنی سازی مرتبط با دیگران	۰/۱۸**	۱			
۳	انگیزه برای ذهنی سازی	۰/۱۹**	۰/۲۴**	۱		
۴	ذهنی سازی مرتبط با خود	۰/۲۳**	۰/۴۱**	۰/۳۴**	۱	
۵	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۰/۴۵**	۰/۳۲**	۱
	**p<0.01	*p<0.05				

همان طور که در جدول فوق مشاهده می شود رابطه بین همه متغیرهای پژوهش، در سطح اطمینان ۰/۹۹ درصد منفی و معنی دار می باشد.

جدول ۳: نتایج تحلیل مانوای رابطه بین هر یک از ابعاد توانایی ذهنی سازی با خودکارآمدی تحصیلی

مؤلفه های توانایی ذهنی سازی	لامبرای ویلکز	ضریب F	درجه آزادی	سطح معنی داری	میزان اشتراک	توان آماری
ذهنی سازی مرتبط با دیگران	۰/۳۶	۷/۳۱	۴	۰/۰۰۳	۰/۲۰	۰/۹۲
انگیزه برای ذهنی سازی	۰/۴۱	۱۲/۳۳	۴	۰/۰۰۰	۰/۳۱	۰/۹۷
ذهنی سازی مرتبط با خود	۰/۶۶	۱۱/۰۲	۴	۰/۰۰۲	۰/۱۴	۰/۹۱

ضرایب F در جدول فوق نشان می دهد بین ذهنی سازی مرتبط با دیگران و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد ($P=0/003$) و میزان اشتراک ۰/۲۰ می باشد، و همچنین رابطه بین انگیزه برای ذهنی سازی و ذهنی سازی مرتبط با خود با خودکارآمدی تحصیلی با در نظر گرفتن ($P<0/000$) میزان اشتراک به ترتیب ۰/۳۱ و ۰/۱۴ مثبت و معنی دار است و با سطح ۰/۹۵ بین آنها رابطه وجود دارد. همچنین توان آماری بالای ۰/۸ می باشد که بیان کننده کفایت حجم نمونه برای آزمایش این فرضیه ها است. در ادامه برای بررسی قابلیت پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ابعاد توانایی ذهنی سازی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده گردید که نتایج آن در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه رابطه بین هر یک از ابعاد توانایی ذهنی سازی با خودکارآمدی تحصیلی

متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک	F	P	R	R ²	β	T	P
ذهنی سازی مرتبط با دیگران	خودکارآمدی تحصیلی	۳/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۳۶	۰/۳۶	۰/۴۱۷	۰/۰۰۴
						۰/۲۱	۰/۳۲۴	۰/۰۰۳
ذهنی سازی مرتبط با خود						۰/۳۳	۰/۲۴۱	۰/۰۰۱

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد مقدار آماره آزمونی F برای بررسی رابطه بین مولفه‌های یافتن معنا در زندگی برابر با $3/32$ که در سطح ($P < 0/001$) معنی دار است. مقدار R^2 بیانگر آن است که $0/36$ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی توسط مولفه‌های توانایی ذهنی سازی تبیین می‌شود. همچنین نگاهی به ضرایب رگرسیون نشان می‌دهد که ابعاد توانایی ذهنی سازی قابلیت پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان منطقه ۴ تهران را دارند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهشگران ایران بر این عقیده اند که توانایی ذهنی سازی و آموزش های مرتبط با آن با افزایش آگاهی شناختی و فراشناختی سبب می شود تا افراد توانایی بیشتری در مهارت، مدیریت و نظارت بر افکار و رفتار خود به دست آورده و با افزایش خود نظم بخشی بالاتر و رفتارهای مثبت تحصیلی بالاتری کسب کنند. بر همین اساس این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین توانایی ذهنی سازی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم منطقه ۴ تهران انجام شد. نتایج نشان داد که توانایی ذهنی سازی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارد همچنین هر سه مولفه توانایی ذهنی سازی قابلیت پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت و معنی داری را دارند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۴)، دلوزوسکا و کیربی (۲۰۱۶) و پیکاراس و همکاران (۲۰۱۵) که در پژوهش خود نشان داده بودند آموزش های ذهن آگاهی و ذهنی سازی بر افزایش عملکرد تحصیلی تأثیرگذار است،

در تبیین و توجیه نتایج فوق می توان عنوان نمود که توانایی ذهنی سازی ارتباط عمیقی با انعطاف پذیری دارد. در واقع، فکر کردن در مورد اقدامات از نظر افکار و احساسات و مهمتر از همه، استفاده از دانش این حالات ذهنی برای تسلط بر چالش های تحصیلی در خدمت ایجاد یک فرایند با درجه بالاتر از شناخت است که به افراد دارای توانایی ذهنی سازی قوی اجازه می دهد تا با آگاهی از حالات دیگران روابط اجتماعی مطلوب تری را تجربه نماید. همچنین توانایی ذهنی سازی افراد به نحوی با استرس و اضطراب مرتبط است به این معنی که افرادی که ظرفیت ذهنی سازی کمتری دارند معمولاً در موقعیت های مختلف استرس بیشتری نیز تجربه می نمایند. بنابراین زمانی که افراد از ظرفیت های ذهنی سازی بالاتری برخوردار باشند با میزان استرس کمتری به فعالیت ها و تکالیف تحصیلی خود می پردازند و لذا منطقیست فکر کنیم افراد با توانایی ذهنی سازی بالا از میزان اعتماد به نفس بهتری برخوردار باشند که این امر خود به تدریج میزان خودکارآمدی شا ر د مسائل زندگی و تحصیلی افزایش می دهد بنابراین با این استدلال می توان گفت رابطه بین توانایی ذهنی سازی با خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنی دار است.

توانایی ذهنی سازی براساس سه فرض پایه؛ آگاهی، پذیرا و عاری از قضاوت از آنچه که اکنون در حال وقوع است، بنا نهاده شده است، به طوری که افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، و تمایلات عملی از جنبه های مثبت ذهنی سازی است و باعث هماهنگ شدن رفتارهای سازگاران و حالت های روانشناختی مثبت و موجب بهبود قابلیت فردی در جهت فعالیتهای انفرادی و ذهنی و شناختی و در نهایت افزایش خود تنظیمی و خودکارآمدی می گردد. همچنین، ذهنی سازی اثرات خود را از طریق چهار مکانیسم تنظیم توجه، آگاهی بدن، تنظیم هیجان و تغییرات در دیدگاه فرد در مورد خودش ایجاد می کند (یانگ، لیو، ژانگ و لیو، ۲۰۱۵). تصور می شود پرداختن به توجه آگاهانه و توسعه ارتباط پذیرش بیشتر با تجربه لحظه حال حاضر می تواند افراد را به انجام تکالیف مستقل و بدون کمک قادر سازد و در نتیجه بر افزایش خودتنظیمی و خودکارآمدی در یادگیری آنان موثر واقع گردد. بر اساس استدلال های اساسی مطرح شده در توانایی ذهنی سازی، که برای تغییر مهم فرض شده اند، می توانند ظرفیت های فرا تشخیصی باشند که برای بهبود فعالیت های خودکارآمدی های به کار گرفته شوند. بنابراین ذهنی سازی، خودتنظیمی و کارکرد تحصیلی را به خصوص از طریق کمک به فرد برای کنار آمدن با احساسات استرس آمیز، پرورش می دهد و خودکارآمدی را افزایش می دهد.

¹. Yang, Liu, Zhang & Liu

محدود کردن جامعه به نمونه قابل بررسی، محدودیت در تعمیم نتایج به جوامع دیگر به دلیل استفاده از نمونه آماری محدود به دانش آموزان متوسطه دوم منطقه ۴ تهران، محدودیت به واسطه نوع ابزار گردآوری اطلاعات و روایی ابزار تحقیق به پرسشنامه که دسترسی به اطلاعات کامل و جامع را مشکل می‌سازد، از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. در نهایت پیشنهاد می‌شود متولیان آموزش و پرورش تهران با بهره‌گیری از ظرفیت سایر نهادها مانند شهرداری، سازمان تبلیغات اسلامی و ... زمینه برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای افزایش توانایی ذهنی سازی دانش آموزان را برگزار نمایند. پیشنهاد می‌گردد هر ۶ ماه یکبار تست‌های روانشناختی در مدارس برای معلمان و دانش‌آموزان اجرا گردد و فرهنگ توجه به مراکز مشاوره و راهنمایی‌های تخصصی در مدارس جا بیفتد تا حتی الامکان زمینه بکارگیری راهبردهای توانایی‌ذهنی سازی مفید توسط دانش‌آموزان افزایش یابد.

منابع

- احمدوند، زهرا. (۱۳۹۲). تبیین بهزیستی روانشناختی بر اساس مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی سلامت، ۲(۳)، ۷۰-۶۰.
- احمدی مهناز، باقریان سرارودی رضا، موسوی سید محمد حسین. (۱۳۹۶). ذهن‌سازی و ماهیت چندبعدی آن. مجله تحقیقات علوم رفتاری ۱۸(۴)، ۶۱۶-۶۲۲.
- حسینی طبقدهی، سیده لیلا و صالحی، محمد (۱۳۹۷). رابطه بین یادگیری خودراهبر و خودکارآمدی دانشجویان با نقش میانجی سواد اطلاعاتی، فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۸(۳)، ۴۵-۲۱.
- شهبازی دستجردی، راحله و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و سبک تدریس دبیران مدارس متوسطه شهر اصفهان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۵، شماره ۲، ۵۸-۴۱.
- Allen JG, Fonagy P, editors. The handbook of mentalization-based treatment. John Wiley & Sons; 2006 Aug 4.
- Baer, R. A.; Smith, G. T.; Hopkins, J.; Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006), "Using self-report Assessment methods to Explore Facets of mindfulness", *Assessment* . 13. 1.27-45.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2010). The parent–infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 288-328.
- Grøtan K., Sund, E R. and Bjerkeset, O. (2019). Mental Health, Academic Self- Efficacy and Study Progress Among College Students – The SHoT Study, Norway. *Front. Psychol.*
- Hayes SC. Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies - Republished Article. *Behav Ther.* 2016;47(6):869-85.
- Hayes, S.C., & Strosabl, K.D. (2010). "A practical Guide to Acceptance and commitment therapy". New York: springer science and Business media INC.
- Kidane, H. H., Roebertsen, H., & van der Vleuten, C. P. (2020). Students' perceptions towards self-directed learning in Ethiopian medical schools with new innovative curriculum: a mixed-method study. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-10.
- Mafla, A. C., Divaris, K., Herrera-López, H. M., & Heft, M. W. (2019). Self-Efficacy and Academic Performance in Colombian Dental Students. *Journal of Dental Education*, 83(6), 697-705.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*; 81(1):59-77.

- Tutticci,N.Coyer,F.Lewis,P.A &Ryan.M. (2017) Validation of a reflective thinking instrument for third-year undergraduate nursing students participating in highfidelity simulation, Reflective Practice, 18:2, 219-231,