

**شاپا الکترونیکی: ۳۱۱۵-۹۲۱۴**

## **سر دبیر**

دکتر رضا هویدا-دانشگاه اصفهان

## **مدیر مسئول**

دکتر عالمه کیخا- دانشگاه سیستان و بلوچستان

## **مدیر داخلی**

فیروزه منتظری فر- دانشگاه سیستان و بلوچستان

## **سر دبیر همکار**

پروفسور نورمحمد یعقوبی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

## **اعضا هیئت تحریریه**

پروفسور حسن قلاوندی- دانشگاه ارومیه

پروفسور صادق ملکی آوارسین- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

پروفسور عزیزاله اربابی سرجو- دانشگاه علوم پزشکی زاهدان

زننده یاد پروفسور حبیب اله سالارزهی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

پروفسور علی خالق خواه- دانشگاه محقق اردبیلی

پروفسور فرانک سادات موسوی- دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه

پروفسور احمد رضانصر اصفهانی- دانشگاه اصفهان

پروفسور رسول کردنوقابی- دانشگاه بوعلی سینا

دکتر ناصر ناستی زایی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

دکتر پیمان یارمحمدزاده- دانشگاه شهید مدنی تبریز

دکتر فرهاد شفیع پور مطلق- دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات

دکتر بهمن کرد تمینی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

دکتر کامران باقری مجد- دانشگاه سیستان و بلوچستان

## **اعضا هیات تحریریه مشورتی**

پروفسور حسین جنابادی- دانشگاه سیستان و بلوچستان



University of  
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational  
Administration  
Association

## An Analysis of Creativity Components in Supplementary Science Textbooks for Gifted Students: A Sternberg's Transformational Creativity Theory Approach

Farzaneh Nazem<sup>1</sup>| Bahar Motamedi<sup>2</sup>| Ahmad Abedi<sup>3✉</sup>

1. MSc Student in Psychology and Education of Children with Special Needs, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: [f.nazem@edu.ui.ac.ir](mailto:f.nazem@edu.ui.ac.ir)
2. MSc Student in Psychology and Education of Children with Special Needs, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: [Br.mtmdi@edu.ui.ac.ir](mailto:Br.mtmdi@edu.ui.ac.ir)
3. Full Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (Corresponding Author). Email: [a.abedi@edu.ui.ac.ir](mailto:a.abedi@edu.ui.ac.ir)

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

**Received:** 12 October 2025

**Received in revised form:**

6 November 2025

**Accepted:** 8 December 2025

**Published online:**

21 December 2025

**Keywords:** Gifted Students in

Gifted Schools, Science

Textbooks, Sternberg's

Theory of Transformational

Creativity

### ABSTRACT

This study aimed to analyze the content of supplementary science textbooks for the seventh, eighth, and ninth grades of the first cycle of secondary education designed for gifted students, based on the theoretical framework of transformational creativity proposed by Sternberg and Karami (2024). This framework comprises four core components: self-transformational creativity, other-transformational creativity, fully transformational creativity, and pseudo-transformational creativity, which served as the basis for evaluating educational content. The study employed a quantitative research design using descriptive content analysis. The selected textbooks were systematically examined using a structured checklist developed in accordance with the four components of transformational creativity. The findings indicated that in the seventh-grade science textbook, the dominant emphasis was on self-transformational creativity, accounting for 40% of the identified content, followed by other-transformational creativity at 34%. Fully transformational creativity represented approximately 16% of the content, while pseudo-transformational creativity accounted for about 10%. A similar pattern was observed in the eighth-grade science textbook. Self-transformational creativity again showed the highest frequency (42.31%), followed by other-transformational creativity (32.69%), fully transformational creativity (15.39%), and pseudo-transformational creativity (9.61%). In the ninth-grade textbook, although self-transformational creativity remained the most prominent component (41.37%), the proportion of fully transformational creativity increased to 17.24%. Other-transformational creativity and pseudo-transformational creativity accounted for 32.76% and 8.61% of the content, respectively. Overall, the results indicate that these textbooks predominantly emphasize individual-oriented creativity, while the social and ethical dimensions of creativity receive comparatively limited attention. Moreover, variations across grade levels suggest a lack of content coherence, highlighting the need for curriculum revision to promote multidimensional creativity.

**Cite this article.** Nazem, Farzaneh., Motamedi, Bahar, & Abedi, Ahmad. (2025). An Analysis of Creativity Components in Supplementary Science Textbooks for Gifted Students: A Sternberg's Transformational Creativity Theory Approach, *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (3), 1-28.

DOI: 10.22111/cee.2026.53944.1007



## واکاوی مؤلفه‌های خلاقیت در کتاب‌های درسی تکمیلی علوم تجربی ویژه دانش آموزان

### تیزهوش: رویکرد نظریه تحول آفرین استرنبرگ

فرزانه ناظم<sup>۱</sup> | بهار معتمدی<sup>۲</sup> | احمد عابدی<sup>۳</sup> ✉

۱. دانشجو کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و

روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: [f.nazem@edu.ui.ac.ir](mailto:f.nazem@edu.ui.ac.ir)

۲. دانشجو کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و

روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: [Br.mtmd@edu.ui.ac.ir](mailto:Br.mtmd@edu.ui.ac.ir)

۳. استاد گروه روان شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)

رایانامه: [a.abedi@edu.ui.ac.ir](mailto:a.abedi@edu.ui.ac.ir)

| اطلاعات مقاله           | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۷/۲۰ | این پژوهش با هدف تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی تکمیلی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه ویژه دانش آموزان تیزهوش، بر اساس چارچوب نظری خلاقیت تحول آفرین استرنبرگ و کرمی (۲۰۲۴) انجام شد. این چارچوب شامل چهار مؤلفه اصلی خلاقیت خودتحول آفرین، خلاقیت تحول آفرین دیگران، خلاقیت کاملاً تحول آفرین و خلاقیت شبه تحول آفرین است که به عنوان معیاری برای ارزیابی محتوای آموزشی مورد استفاده قرار گرفت. روش پژوهش کمی و از نوع تحلیل محتوای توصیفی بود و کتاب‌ها با استفاده از یک چک‌لیست ساخت یافته مبتنی بر مؤلفه‌های مذکور بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد در کتاب علوم پایه هفتم، بیشترین فراوانی به خلاقیت خودتحول آفرین اختصاص داشت (۴۰٪) و پس از آن خلاقیت تحول آفرین دیگران با ۳۴٪ قرار گرفت. سهم خلاقیت کاملاً تحول آفرین ۱۶٪ و خلاقیت شبه تحول آفرین ۱۰٪ بود. در کتاب علوم پایه هشتم نیز الگوی مشابهی مشاهده شد؛ به طوری که خلاقیت خودتحول آفرین با ۴۲،۳۱٪ بیشترین سهم را داشت و سایر مؤلفه‌ها به ترتیب شامل خلاقیت تحول آفرین دیگران (۳۲،۶۹٪)، خلاقیت کاملاً تحول آفرین (۱۵،۳۹٪) و خلاقیت شبه تحول آفرین (۹،۶۱٪) بودند. در پایه نهم، با وجود تداوم غلبه خلاقیت خودتحول آفرین (۴۱،۳۷٪)، سهم خلاقیت کاملاً تحول آفرین افزایش یافت و به ۱۷،۲۴٪ رسید. به طور کلی، نتایج نشان داد تمرکز اصلی کتاب‌ها بر خلاقیت فردی بوده و ابعاد اجتماعی و اخلاقی خلاقیت کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنین نوسانات مشاهده شده میان پایه‌ها بیانگر نبود انسجام محتوایی است. بر این اساس، بازنگری در محتوای کتاب‌های علوم تجربی با هدف تقویت خلاقیت چندبعدی ضروری به نظر می‌رسد. |

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۷/۲۰

تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۸/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۹/۳۰

#### واژه‌های کلیدی:

دانش آموزان تیزهوش مدارس  
استعدادهای درخشان، کتاب‌های  
علوم تجربی، نظریه خلاقیت  
تحول آفرین استرنبرگ

استناد: ناظم، فرزانه؛ معتمدی، بهار؛ عابدی، احمد. (۱۴۰۴). واکاوی مؤلفه‌های خلاقیت در کتاب‌های درسی تکمیلی علوم تجربی ویژه دانش آموزان

تیزهوش: رویکرد نظریه تحول آفرین استرنبرگ. آموزش خلاق و اثربخش، ۱(۳)، ۱-۲۸.

DOI: 10.22111/cee.2026.53944.1007



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. ناظم، فرزانه؛ معتمدی، بهار؛ عابدی، احمد.

## ۱- مقدمه

خلاقیت به عنوان یکی از بنیادی‌ترین مهارت‌های انسان، نقشی کلیدی در پیشرفت فردی و اجتماعی ایفا می‌کند. نوعی توافق کلی درباره خلاقیت وجود دارد که شامل تولید ایده‌ها و محصولات است که هم تازه و هم کاربردی باشند (مأمفورد، ۲۰۰۳). این دو ویژگی یعنی نو بودن و کارآمدی، از گذشته‌های دور به عنوان تعریفی استاندارد از خلاقیت مطرح بوده است (رانکو و یاگر، ۲۰۱۲). هنسی و آمابیل<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نیز بر این نکته تأکید دارند که یک ایده خلاقانه، باید بتواند به طور مؤثری مشکل موردنظر را حل کند. در عین حال، برخی از پژوهشگران معیارهای دیگری را هم به تعریف خلاقیت اضافه کرده‌اند، مانند کمیت بالا (استرنبرگ و لوبارت،<sup>۵</sup> ۱۹۹۵)، متفاوت بودن با پیروی از جمع (نیو<sup>۶</sup> و استرنبرگ، ۲۰۰۲)، عنصر شگفتی و غیرمنتظره بودن (بادن،<sup>۷</sup> ۲۰۰۴)، بدیهی نبودن (سیمونتون،<sup>۸</sup> ۲۰۱۲) و همچنین داشتن جنبه‌های زیبایی‌شناختی و اصالت (خارخورین،<sup>۹</sup> ۲۰۱۴). مأمفورد و همکاران (۲۰۰۲) توضیح داده‌اند که فرایند خلاقیت شامل دو مرحله اصلی است، نخست، فعالیت‌هایی که به تولید ایده‌های جدید منجر می‌شوند (ایده‌پردازی) و دوم، فعالیت‌هایی که برای اجرای ایده‌ها و عملی کردن آن‌ها لازم است (اجرا). همچنین شناسایی یک مشکل حل نشده یا مفهوم‌سازی، خود نوعی کار خلاقانه به حساب می‌آید (چیکسنتمیهایلی، ۱۹۸۸). هنسی و آمابیل (۲۰۱۰) نیز معتقدند که در همین مرحله، فرایند نوآوری آغاز می‌شود، یعنی زمانی که نیاز به اجرای یک ایده خلاقانه مطرح می‌شود. بیشتر پژوهش‌های امروزی هم بر این دو ویژگی یعنی تازگی و کاربردی بودن، به عنوان معیار اصلی خلاقیت تأکید دارند. تازگی به معنای تولید چیزی نو و بدیع است و کاربردی بودن به مفید و قابل استفاده بودن آن اشاره دارد (مأمفورد، ۲۰۰۳). خلاقیت را می‌توان پدیده‌ای چندبُعدی دانست که در تعامل میان عوامل مختلف در سطوح گوناگون شکل می‌گیرد؛ عواملی که در مراحل مفهوم‌سازی، ایده‌پردازی و اجرای ایده‌ها با یکدیگر در پیوندند. از این منظر، خلاقیت صرفاً یک ویژگی فردی نیست، بلکه پدیده‌ای روانی - اجتماعی به شمار می‌آید (آمابیل و پیلمر،<sup>۱۰</sup> ۲۰۱۳)؛ زیرا ویژگی‌های شخصیتی خالق، با زمینه‌های فرهنگی و محیطی پیرامون او، در ارتباط تنگاتنگ قرار دارند (لبودا<sup>۱۱</sup> و چیکسنتمیهایلی، ۲۰۲۰). این تعاملات، در بستر کنش‌های اجتماعی و روابط انسانی شکل می‌گیرند و هرچند فرایند خلق ممکن است ظاهری فردی داشته باشد، اما منشأ آن در بنیان‌های اجتماعی ریشه دارد (گلاویانو،<sup>۱۲</sup> ۲۰۱۳). در سطح فردی، خلاقیت بازتابی از تخیل انسان است (لیندکویست،<sup>۱۳</sup> ۲۰۰۳)، اما باید توجه داشت که همین تخیل نیز در خلأ پدید نمی‌آید، بلکه در دل بافت‌های روزمره، تاریخی، فرهنگی و ایدئولوژیک شکل می‌گیرد و معنا می‌یابد (تیبودو،<sup>۱۴</sup> ۲۰۱۴).

1. Creativity
2. Mumford
3. Runco & Jaeger
4. Hennessey & Amabile
5. Sternberg & Lubart
6. Niu
7. Boden
8. Simonton
9. Kharkhurin
10. Csikszentmihalyi
11. Pillemer
12. Lebeda
13. Glăveanu
14. Lindqvist
15. Thibodeaux

در جهان پیچیده و پویای امروز، خلاقیت دیگر صرفاً یک ویژگی هنری یا تجملی محسوب نمی‌شود، بلکه به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بنیادین برای رشد، بقا و پیشرفت فردی و اجتماعی شناخته می‌شود. توانایی تصور آنچه هنوز وجود ندارد، نگرستن به مسائل از زوایای گوناگون و یافتن راه‌حل‌های نو برای چالش‌های پیچیده، ویژگی متمایز انسان است (رانکو و یاگر، ۲۰۱۲). اگرچه خلاقیت سنتی همچنان در حل مسئله و ارتقای عملکرد شناختی ارزشمند است، اما تحولات گسترده فرهنگی، اجتماعی و فناورانه قرن بیست و یکم، ایجاب می‌کند که خلاقیت را در سطحی عمیق‌تر و تحول‌آفرین‌تر بازتعریف کنیم. امروز دیگر صرف داشتن ایده‌های نو کافی نیست، بلکه نیازمند نوعی از خلاقیت هستیم که منجر به دگرگونی‌های پایدار، معنادار و اخلاق‌محور در سطوح فردی و اجتماعی شود؛ خلاقیتی که متکی بر مسئولیت‌پذیری، هدفمندی و تأثیرگذاری مثبت بر دیگران است (استرنبرگ، ۲۰۲۱).

پژوهش‌های حوزه‌های روان‌شناسی، تعلیم‌وتربیت و علوم‌شناختی نیز تأکید دارند که خلاقیت، به‌ویژه در شکل تحول‌آفرین خود، نقش بسزایی در تاب‌آوری، معناجویی، رشد شخصی و سلامت روان ایفا می‌کند. چنین خلاقیتی نه‌تنها به افراد کمک می‌کند با چالش‌ها سازگار شوند، بلکه آن‌ها را به عاملان تغییر تبدیل می‌کند (فورگیرد و کافمن، ۲۰۱۶؛ داربلی و همکاران، ۲۰۱۷؛ کافمن، ۲۰۱۸).

خلاقیت تحول‌آفرین<sup>۳</sup>، رویکردی چندبعدی است که فراتر از بازآفرینی ایده‌ها، به بازسازی نگرش‌ها، بازتعریف روابط انسانی و بازآفرینی خود فرد می‌پردازد. در دنیای پرشتاب امروز، دیگر اصلاحات جزئی و نوآوری‌های سطحی پاسخ‌گوی مسائل پیچیده نیستند؛ بلکه نیاز به خلاقیتی است که ساختارهای کهنه را به چالش بکشد و آینده‌ای متفاوت خلق کند. در مقابل خلاقیت‌های سنتی که تنها در بهبود وضعیت موجود می‌کوشند، خلاقیت تحول‌آفرین به دنبال تغییر پارادایم‌ها، خلق مفاهیم جدید و بازتعریف روش‌های زندگی است (معمدی، ۱۴۰۴). این نوع خلاقیت، نیرویی اساسی برای پیشرفت‌های علمی، فرهنگی و اجتماعی به شمار می‌آید و نقش کلیدی آن در تربیت انسان معاصر، ضرورتی است که نظام‌های آموزشی و پژوهشی نباید از آن غافل شوند. خلاقیت تحول‌آفرین به معنای تولید ایده‌ها و دستاوردهایی است که در کوتاه‌مدت و بلندمدت، اثری مثبت، پایدار و معنادار بر جهان دارند. این خلاقیت ترکیبی از نوآوری و خردمندی است که در خدمت خیر مشترک، چه اکنون و چه در آینده، قرار می‌گیرد. برخلاف خلاقیت معاملاتی که در ازای پاداشی ملموس بروز می‌یابد، خلاقیت تحول‌آفرین از مرز تبادلات اقتصادی فراتر رفته و هدف آن، ایجاد تغییرات بنیادین و مثبت در سطح جامعه و جهان است (استرنبرگ، ۲۰۲۱).

خلاقیت تحول‌آفرین، بسته به جهت‌گیری و سطح تأثیرگذاری آن، اشکال گوناگونی دارد که هر یک نقشی متمایز در فرایند تحول فردی و اجتماعی ایفا می‌کنند. یکی از انواع آن، خلاقیت خود تحول‌آفرین<sup>۴</sup> است؛ زمانی که فرد با بهره‌گیری از توانمندی‌های خلاقانه‌اش، خود را به انسانی بهتر، یکپارچه‌تر و خود کامل‌تر تبدیل می‌کند و از این طریق، به تحقق اهداف شخصی زندگی‌اش دست می‌یابد. در سطحی فراتر، خلاقیت دیگر تحول‌آفرین<sup>۵</sup> قرار دارد که در آن فرد از ظرفیت خلاقیت خود، برای کمک به دیگران استفاده می‌کند، به‌گونه‌ای که آن‌ها نیز در مسیر رشد، یکپارچگی و تحقق اهداف زندگی‌شان گام برمی‌دارند. ترکیب این دو نوع، به شکل خلاقیت تحول‌آفرین کامل<sup>۶</sup> نمود پیدا می‌کند؛ حالتی که در آن فرد به طور هم‌زمان به

1. Forgeard & Kaufman

2. Darbellay

3. Transformational Creativity

4. self-transformational creativity

5. others-transformational creativity

6. fully transformational creativity

تحول خلاقانه در خود و دیگران می‌پردازد و تأثیر گسترده‌تری بر محیط اجتماعی خود می‌گذارد. در مقابل، نوعی از خلاقیت نیز وجود دارد که ظاهری تحول‌آفرین دارد؛ اما در باطن چنین نیست؛ این نوع که تحت عنوان خلاقیت شبه تحول‌آفرین<sup>۱</sup> شناخته می‌شود، زمانی رخ می‌دهد که فرد وانمود می‌کند در حال استفاده از خلاقیت برای رشد و تغییر مثبت خود یا دیگران است، اما در واقع هدف او صرفاً کسب منافع شخصی است که اغلب به بهای آسیب به دیگران به دست می‌آید. این طبقه‌بندی چهارگانه، چارچوبی جامع برای درک عمیق‌تر از خلاقیت تحول‌آفرین فراهم می‌آورد و نشان می‌دهد که این نوع خلاقیت چگونه می‌تواند در خدمت ایجاد تغییرات مثبت، پایدار و معنادار در سطح فردی و اجتماعی قرار گیرد (استرنبرگ، ۲۰۲۱).

در دنیایی که هر روز پیچیده‌تر، پویاتر و پیش‌بینی‌ناپذیرتر می‌شود، دیگر نمی‌توان کودکان و نوجوانان را با شیوه‌های آموزشی دیروز برای آینده‌ای مبهم و متحول آماده کرد. جهان امروز، بیش از هر زمان دیگری به انسان‌هایی نیاز دارد که بتوانند از دل ابهام، فرصت خلق کنند؛ افرادی که نه تنها ایده‌پرداز، بلکه تحول‌آفرین باشند. در این میان، خلاقیت تحول‌آفرین به عنوان نوعی از خلاقیت که از سطح نوآوری فردی فراتر می‌رود و به ایجاد دگرگونی‌های بنیادین در ساختارهای ذهنی، روابط انسانی و نظام‌های اجتماعی می‌انجامد، نقشی بی‌بدیل پیدا کرده است (استرنبرگ، ۲۰۲۱؛ دسمت و رابرتز، ۲۰۲۲). این نوع خلاقیت به جای تمرکز صرف بر تازگی یا کاربردی بودن ایده‌ها، به ترکیب بینش نو، اخلاق اجتماعی، تعهد مدنی و مسئولیت‌پذیری گسترده نظر دارد (گلاویانو، ۲۰۱۳).

آموزش و پرورش یکی از حیاتی‌ترین بسترها برای پرورش خلاقیت تحول‌آفرین است. این نوع خلاقیت که فراتر از نوآوری‌های سطحی عمل می‌کند، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به بازتعریف خود، جامعه و آینده بپردازند. اگر مدارس همچنان تنها به انتقال محفوظات و اطلاعات محدود بمانند، نظام آموزشی به جای تربیت متفکران مستقل و نوآور، نسلی منفعل، تقلیدگر و وابسته به ساختارهای کهنه پرورش خواهد داد. در مقابل، زمانی که ساختارهای آموزشی بر مبنای تجربه‌ورزی، پرسشگری، تأمل، بازاندیشی و خلق معنادار طراحی شوند، خلاقیت تحول‌آفرین می‌تواند شکوفا شود. چنین نظامی نه تنها به پرورش توانمندی‌های شناختی می‌انجامد، بلکه هسته‌ای اخلاق‌مدار، هدفمند و مشارکت‌محور را در تربیت انسان‌ها پایه‌ریزی می‌کند. در این چارچوب، خلاقیت تحول‌آفرین صرفاً یک مهارت جنبی یا فعالیت جانبی نیست، بلکه به عنوان سنگ بنای تعلیم و تربیت معنادار و پایدار شناخته می‌شود (کرافت، ۲۰۰۵؛ رابینسون، ۲۰۱۱). آموزش و پرورش که به چنین خلاقیتی مجال بروز می‌دهد، نه فقط آینده فردی دانش‌آموزان، بلکه سرنوشت فرهنگی، اجتماعی و حتی زیست‌محیطی جوامع را نیز دگرگون خواهد کرد.

یکی از اصلی‌ترین ابزارهای نظام آموزشی برای انتقال مفاهیم و ارزش‌ها، کتاب‌های درسی هستند. محتوای کتاب‌های درسی، به‌ویژه در دوره متوسطه اول، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری نگاه دانش‌آموز به یادگیری، علم، جامعه و آینده دارد. اگر ساختار این کتاب‌ها به گونه‌ای طراحی شود که صرفاً در پی انتقال دانش نظری باشد، فرصتی برای تفکر واگرا، مسئله‌محوری، تجربه‌گرایی و تحول‌خواهی باقی نمی‌ماند (آمابیل و پرات، ۲۰۱۶؛ استرنبرگ و لوبارت، ۱۹۹۵). اما اگر مفاهیم علمی در دل

<sup>۱</sup> . pseudo-transformational creativity

<sup>۲</sup> . Desmet & Roberts

<sup>۳</sup> . Craft

<sup>۴</sup> . Robinson

<sup>۵</sup> . Pratt

مسائل واقعی، اجتماعی، زیست‌محیطی و اخلاقی مطرح شوند، آنگاه یادگیری به تجربه‌ای فعال، چندبُعدی و تحول‌محور تبدیل خواهد شد (دسمت و رابرتز، ۲۰۲۲).

در همین راستا، کتاب‌های علوم تجربی در دوره متوسطه اول جایگاه ویژه‌ای دارند. علوم تجربی در ذات خود زمینه‌ساز کنجکاوی، کشف و تعامل با جهان واقعی است و از این رو می‌تواند بستری مناسب برای پرورش خلاقیت تحول‌آفرین باشد. اما مهم‌تر از کتاب‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش، کتاب‌های علوم تکمیلی هستند که ویژه دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان طراحی شده‌اند. این کتاب‌ها، باهدف تعمیق و گسترش مفاهیم علمی، افزایش سطح درک و ارتقای قدرت تحلیل و استدلال تدوین شده‌اند و انتظار می‌رود که نه تنها سطح علمی بالاتری داشته باشند، بلکه از نظر رویکرد آموزشی نیز خلاقانه‌تر و تحول‌آفرین‌تر عمل کنند (آنادین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).

ساختار این کتاب‌ها معمولاً به گونه‌ای است که هر فصل با یک مسئله یا پرسش چالش‌برانگیز آغاز می‌شود و پس از آن، مرور مفاهیم علمی در قالبی کاربردی، مسئله‌محور و گاهی گفت‌وگو محور انجام می‌گیرد. فعالیت‌هایی با محوریت پژوهش، طراحی آزمایش، تحلیل داده‌ها و ارزیابی پیامدها در آن‌ها گنجانده شده و پرسش‌هایی از جنس تحلیل، ترکیب و خلق در پایان هر فصل به چشم می‌خورد. در برخی موارد نیز تلاش شده تا پیوندهایی میان علوم و سایر حوزه‌ها برقرار شود و نگاه جهانی، فرهنگی یا اخلاقی به مسائل علمی مورد تأکید قرار گیرد (دسمت و رابرتز، ۲۰۲۲).

نکته کلیدی این است که طراحی چنین ساختاری به تنهایی کافی نیست؛ آنچه اهمیت دارد بررسی محتوای واقعی کتاب و سنجش میزان حضور عناصر خلاقیت تحول‌آفرین در آن است. در این راستا، تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تکمیلی دوره متوسطه اول مدارس تیزهوشان، می‌تواند شاخصی دقیق برای ارزیابی میزان توجه آموزش ویژه به پرورش خلاقیت تحول‌آفرین در دانش‌آموزان مستعد باشد. اگر این کتاب‌ها بتوانند دانش‌آموز را از سطح محفوظات به سطوح بالاتر شناخت، تحلیل اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، ایده‌پردازی تحول‌محور و تعهد اجتماعی هدایت کنند، آنگاه می‌توان گفت آموزش تیزهوشان نه تنها به دنبال افزایش عمق علمی، بلکه در جهت تربیت نسل آینده‌ساز حرکت می‌کند.

باتوجه به نقش بنیادین خلاقیت تحول‌آفرین در شکل‌دهی به جوامع نوآور، مسئول و آینده‌نگر، بررسی میزان حضور مؤلفه‌های این نوع خلاقیت در منابع رسمی آموزش و پرورش از اهمیت بالایی برخوردار است. کتاب‌های درسی، به‌ویژه در سال‌های آغازین دوره متوسطه اول، از جمله تأثیرگذارترین ابزارهای تربیتی در جهت‌دهی فکری، ارزشی و شناختی دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. این سال‌ها نقطه آغاز شکل‌گیری هویت علمی و اجتماعی نوجوانان است و محتوای کتاب‌های درسی می‌تواند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم در تقویت یا تضعیف توانمندی‌هایی چون تفکر خلاق، انعطاف‌پذیری ذهنی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و دیدگاه تحول‌محور نقش داشته باشد. از سوی دیگر، کتاب‌های علوم تکمیلی در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم که ویژه دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان طراحی شده‌اند، جایگاهی ویژه‌تر دارند. انتظار می‌رود این کتاب‌ها نه تنها مفاهیم علمی را عمیق‌تر و گسترده‌تر ارائه دهند، بلکه زمینه‌ساز رشد تفکر سطح بالا و خلاقیت تحول‌آفرین نیز باشند؛ بنابراین تحلیل محتوای این کتاب‌ها

<sup>۱</sup> . Annadine

با تمرکز بر مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین، فرصتی فراهم می‌سازد تا میزان تحقق این اهداف در متون آموزشی رسمی بررسی شود.

براین اساس، هدف اصلی مقاله حاضر، شناسایی و تحلیل میزان توجه به مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین در محتوای کتاب‌های علوم تجربی تکمیلی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم مدارس تیزهوشان دوره متوسطه اول است. این تحلیل به صورت کمی و مبتنی بر روش تحلیل محتوا انجام شده تا بتوان تصویری دقیق از چگونگی بازنمایی مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین در این کتاب‌ها ارائه کرد. نتایج این پژوهش می‌تواند برای برنامه‌ریزان درسی، مؤلفان کتاب‌های آموزشی و مربیان دوره‌های ویژه تیزهوشان، چشم‌انداز روشنی از نقاط قوت و ضعف موجود در محتوای آموزشی فراهم سازد و گامی مؤثر در جهت بهبود سیاست‌گذاری‌های آینده در حوزه تربیت خلاقانه باشد.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

خلاقیت به توانایی تولید ایده‌های جدید، مناسب و نوآورانه برای حل مسائل یا پاسخ‌گویی به چالش‌ها اطلاق می‌شود (استرنبرگ، ۲۰۲۰). در حالی که خلاقیت تحول‌آفرین به عنوان نوعی از خلاقیت، به تولید ایده‌ها و نوآوری‌هایی اشاره دارد که علاوه بر جدید و مفید بودن، توانایی ایجاد تغییرات مثبت، معنادار و پایدار در جهان را نیز دارند (استرنبرگ و کرمی، ۲۰۲۴). این ویژگی‌ها سبب می‌شوند که خلاقیت تحول‌آفرین به عنوان نوعی خلاقیت با قابلیت ایجاد تغییرات ساختاری و عمیق در نظام‌های موجود، اهمیت ویژه‌ای پیدا کند.

خلاقیت تحول‌آفرین یکی از رویکردهای نوظهور در حوزه خلاقیت است که بر ایجاد تغییرات معنادار، اثربخش و پایدار در فرآیندهای یادگیری، تفکر و عملکرد فردی و گروهی تأکید دارد. برخلاف الگوهای رایج خلاقیت که اغلب بر نوآوری سطحی یا تولید ایده‌های جدید متمرکزند، خلاقیت تحول‌آفرین بر دگرگونی عمیق، سازنده و اثرگذار در فهم و به کارگیری دانش توجه دارد. ادبیات نظری موجود درباره این رویکرد محدود است و چارچوب‌های عملیاتی مشخص برای تحلیل محتوای آموزشی بر اساس مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین به طور گسترده تدوین نشده است. در این میان، نظریه خلاقیت تحول‌آفرین استرنبرگ و همچنین چارچوب به کاررفته در پژوهش کرمی از معدود منابعی هستند که مفاهیم و اجزای قابل تحلیل این رویکرد را ارائه می‌کنند. از این رو، پژوهش حاضر مبنای نظری و معیارهای تحلیل خود را بر همین منابع استوار کرده است.

در ادبیات علمی، خلاقیت به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم مورد توجه گسترده قرار گرفته است. خلاقیت، به توانایی تولید ایده‌های نو، مناسب و ارزشمند اشاره دارد که می‌تواند در حل مسائل پیچیده آموزشی و اجتماعی نقش اساسی ایفا کند (استرنبرگ، ۲۰۲۱). بر اساس دیدگاه استرنبرگ، خلاقیت تحول‌آفرین نوعی خلاقیت است که نه تنها به نوآوری می‌پردازد بلکه با هدف ایجاد تغییر مثبت و پایدار در سطح فردی و جمعی کاربرد دارد، و آن را از خلاقیت صرفاً فردی و پاداش‌محور متمایز می‌کند (استرنبرگ، ۲۰۲۱).

تحقیقات بین‌المللی دیگر نشان داده‌اند که برای تقویت خلاقیت تحول‌آفرین در محیط‌های آموزشی، باید رویکردهای نوآورانه در شیوه‌های تدریس، طراحی کلاس‌های خلاقانه و ادغام مولفه‌های اخلاقی و همدلی در پروژه‌های یادگیری مورد توجه قرار گیرد.

برای مثال، دسمت و استرنبرگ (۲۰۲۴) در مقاله‌ای درباره راهبردهای تدریس نوآورانه اظهار داشتند که آموزش باید فراهم‌کننده فضایی برای به‌کارگیری دانش در جهت منافع اجتماعی باشد تا خلاقیت تحول‌آفرین به‌طور مؤثر شکوفا شود.

در زمینه داخلی نیز پژوهش‌های متعددی به بررسی نقش عوامل تربیتی در خلاقیت پرداخته‌اند. برای نمونه در پژوهش قنبری و معجونی (۱۴۰۱)، رابطه مثبت و معنادار میان رهبری تحول‌آفرین و خلاقیت کارکنان در مدارس مشاهده شد، که نشان‌دهنده اهمیت سبک‌های مدیریتی تحول‌آفرین در پرورش خلاقیت در محیط‌های آموزشی است.

بررسی پیشینه‌ها نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌ها در زمینه خلاقیت در کتاب‌های درسی به خلاقیت عمومی، تفکر خلاق یا نوآوری آموزشی پرداخته‌اند و در مدارس استعدادها درخشان عمدتاً بر برنامه‌های آموزشی یا ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان تمرکز شده است. با این حال، کم‌تر مطالعاتی محتوای کتاب‌های درسی تکمیلی را از منظر خلاقیت تحلیل کرده است و تاکنون پژوهشی که خلاقیت تحول‌آفرین را براساس نظریه استرنبرگ و مدل کرمی (۲۰۲۴) مبنای تحلیل کتاب‌های علوم تجربی دوره اول متوسطه قرار دهد، گزارش نشده است.

با توجه به این شکاف پژوهشی، پرسش این است که چه میزان مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین، شامل خودتحول‌آفرین، تحول‌آفرین دیگران، کاملاً تحول‌آفرین و شبه‌تحول‌آفرین، در کتاب‌های علوم تجربی پایه‌های هفتم تا نهم و ویژه دانش‌آموزان تیزهوش وجود دارد و آیا الگوی توزیع این مؤلفه‌ها میان پایه‌ها متفاوت است؟ همچنین، چگونه سهم هر مؤلفه نسبت به سایرین است، توجه به ابعاد اجتماعی و اخلاقی خلاقیت در کتاب‌ها چگونه است و آیا محتوای کتاب‌ها انسجام کافی برای تقویت خلاقیت چندبعدی دانش‌آموزان دارد؟

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، این پژوهش از نوع کاربردی بوده و با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا انجام شده است. تحلیل محتوا از جمله روش‌های رایج در پژوهش‌های حوزه علوم رفتاری به‌ویژه در روان‌شناسی و علوم تربیتی، به‌شمار می‌آید و به‌طور خاص برای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی کاربرد فراوان دارد. در این پژوهش، از نوع توصیفی تحلیل محتوا به‌منظور طبقه‌بندی و تحلیل نظام‌مند محتوای آموزشی بهره گرفته شده است. جامعه آماری این پژوهش، سه جلد کتاب مربوط به پایه‌های هفتم، هشتم و نهم می‌باشد که همان سه جلد کتاب، به‌طور کامل مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته‌اند. علاوه بر این، ارجاعات این کتاب‌ها به محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی همان پایه‌ها نیز در تحلیل محتوایی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش هدفمند است تا کتاب‌هایی انتخاب شوند که بیشترین ارتباط و تناسب را با اهداف پژوهش داشته باشند.

#### ابزار و شیوه‌های گردآوری اطلاعات

در این پژوهش، به‌منظور گردآوری داده‌ها از ابزار «چک‌لیست تحلیل محتوا» استفاده شده است. تحلیل محتوا به‌عنوان یکی از روش‌های کمی پژوهش، شامل سه مرحله اصلی است: نخست، مرحله پیش از تحلیل که به آماده‌سازی و سازمان‌دهی داده‌ها اختصاص دارد؛ دوم، مرحله تحلیل که در آن محتوای مواد (پیام‌ها) به‌صورت دقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ و سوم، مرحله تفسیر و پردازش نتایج که به استخراج الگوها و مفاهیم از داده‌های تحلیل‌شده می‌انجامد. پژوهش حاضر تمرکز خود را بر مرحله

سوم، یعنی پردازش داده‌های استخراج‌شده از محتوای کتاب‌ها معطوف کرده است. کتاب‌های علوم تجربی تکمیلی دوره متوسطه اول دارای بخش‌های متنی و تصویری متنوعی هستند که در فرایند تحلیل مورد بررسی قرار گرفته‌اند. واحد تحلیل در این پژوهش، «پاراگراف» در نظر گرفته شده است. بدین منظور، هر درس از کتاب‌های تکمیلی علوم تجربی ویژه مدارس استعداد‌های درخشان به‌صورت مستقل و مجزا از نظر محتوایی تحلیل شده است.

برای گردآوری داده‌ها، از چک‌لیستی طراحی‌شده بر اساس نظریه خلاقیت تحول‌آفرین استفاده شده است که روایی محتوایی آن به تأیید متخصصان حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی رسیده است. این چک‌لیست با الهام از مدل خلاقیت تحول‌آفرین استرنبرگ تدوین شده است. بر اساس این مدل، خلاقیت تحول‌آفرین به‌عنوان تولید ایده‌ها و محصولات نوآورانه و مفیدی تعریف می‌شود که می‌توانند در کوتاه‌مدت و بلندمدت موجب بهبود جهان شوند (استرنبرگ و کرمی، ۲۰۲۴). این مدل چهار نوع خلاقیت را شامل می‌شود: خلاقیت خودتحول‌آفرین، خلاقیت تحول‌آفرین دیگران، خلاقیت تحول‌آفرین و خلاقیت شبه‌تحول‌آفرین.

خلاقیت خودتحول‌آفرین بر تغییر خلاقانه فرد با هدف رشد شخصی و دستیابی به خودآگاهی تمرکز دارد و شامل پنج مؤلفه یادگیری فعال، تفکر خلاق فردی، انعطاف‌پذیری شناختی، تاب‌آوری و یادگیری از شکست و خودشناسی و هدفمندی است. خلاقیت تحول‌آفرین دیگران به تأثیرگذاری خلاقانه فرد بر دیگران برای کمک به رشد و انسجام آن‌ها اشاره دارد و مؤلفه‌های آن شامل توانمندسازی دیگران، برانگیختن دیگران، بازخورد بین‌فردی، راهبری تحولی و تأثیرگذاری ذهنی و نگرشی است. خلاقیت تحول‌آفرین بر تأثیر اجتماعی گسترده و اخلاق‌مدار تمرکز دارد و دارای مؤلفه‌هایی نظیر تعهد اجتماعی، نفوذ اجتماعی، عدالت‌محوری و برابری‌طلبی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مدیریت تعارض و همزیستی مسالمت‌آمیز است. در مقابل، خلاقیت شبه‌تحول‌آفرین نوعی خلاقیت است که در ظاهر با هدف بهبود خود و دیگران انجام می‌شود، اما در واقع ریشه در منافع شخصی و گاه به زیان دیگران دارد و شامل مؤلفه‌هایی چون وانمایی خلاقانه، فرصت‌طلبی فردی، اقتدارطلبی فکری، تخریب اندیشه‌ها و همکاری منفعت‌طلبانه است.

چک‌لیست مورد استفاده در پژوهش، بر اساس این مؤلفه‌ها طراحی شده و به‌عنوان ابزار اصلی گردآوری و طبقه‌بندی داده‌های کمی مورد استفاده قرار گرفته است. داده‌های جمع‌آوری‌شده پس از کدگذاری مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین، ابتدا در قالب جدول‌های فراوانی ثبت شدند. سپس برای هر مؤلفه درصد فراوانی محاسبه گردید تا امکان مقایسه بین کتاب‌ها و پایه‌های تحصیلی فراهم شود. همچنین، الگوی توزیع فراوانی مؤلفه‌ها بین پایه‌های هفتم، هشتم و نهم بررسی و مقایسه شد تا نحوه پراکندگی و سهم هر مؤلفه در کتاب‌های مورد مطالعه مشخص گردد.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

برای بررسی میزان توجه کتاب‌های درسی تکمیلی علوم تجربی پایه‌های هفتم تا نهم ویژه دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان به آموزه‌های خلاقیت تحول‌آفرین، محتوای هر سه کتاب به‌طور جامع و سیستماتیک تحلیل شد. این کتاب‌ها شامل فصل‌ها و بخش‌های موضوعی مرتبط با زیست، شیمی، فیزیک و زمین‌شناسی هستند و فعالیت‌ها و تمرین‌های تکمیلی را برای تقویت یادگیری ارائه می‌دهند. در این پژوهش، از چک‌لیست ساخت‌یافته مبتنی بر چهار مؤلفه خلاقیت تحول‌آفرین؛ خودتحول‌آفرین، تحول‌آفرین دیگران، کاملاً تحول‌آفرین و شبه‌تحول‌آفرین، استفاده شد و نمونه‌های محتوایی مرتبط با هر مؤلفه شناسایی و سهم آن‌ها در هر کتاب محاسبه شد. علاوه بر این، میزان توجه به ابعاد اجتماعی، اخلاقی و فردی خلاقیت نیز مورد بررسی قرار گرفت تا الگوی توزیع مؤلفه‌ها و نقاط قوت و ضعف محتوای کتاب‌ها در پرورش خلاقیت چندبعدی دانش‌آموزان مشخص شود.

کتاب درسی تکمیلی علوم تجربی پایه هفتم ویژه دانش‌آموزان استعدادهای درخشان تا چه میزان به آموزه‌های خلاقیت تحول‌آفرین و ابعاد مختلف آن توجه داشته است؟

مختصات کتاب تکمیلی علوم تجربی پایه هفتم دوره متوسطه اول

کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هفتم، ویژه دانش‌آموزان استعدادهای درخشان، باهدف گسترش و تعمیق مفاهیم علمی کتاب‌درسی رسمی علوم تألیف شده و به‌عنوان مکملی برای آن عمل می‌کند. این کتاب، نه‌تنها با حفظ ساختار ۱۵ فصل کتاب رسمی، سرفصل‌های علمی را پوشش می‌دهد، بلکه با افزودن لایه‌هایی از پرسشگری، تحلیل و پژوهش، زمینه‌ای برای تقویت تفکر علمی، مهارت‌های پژوهشی و درک مفهومی عمیق‌تر فراهم می‌سازد. در هر فصل، مفاهیم پایه‌ای علوم با نگاهی مسئله‌محور، میان‌رشته‌ای و تحلیلی ارائه شده‌اند؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان را از سطح دانش و درک، به سطوح بالاتر شناختی، یعنی تحلیل، ترکیب و ارزیابی سوق می‌دهد. ساختار هر فصل شامل مقدمه‌ای مفهومی، فعالیت‌های عملی، پرسش‌های چالش‌برانگیز، تمرین‌های پژوهش‌محور و بخش‌هایی با عناوینی چون «بیشتر بدانیم»، «پژوهش کنید» و «آیا می‌دانید؟» است که تلاش دارد یادگیری را از حالت صرفاً تئوریک خارج کرده و با زندگی واقعی، تاریخ علم، فناوری و محیط‌زیست پیوند دهد. فعالیت‌های عملی، اغلب به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموز را در موقعیت طراحی آزمایش، جمع‌آوری داده، تحلیل نتایج و ارائه استدلال علمی قرار دهند. این فعالیت‌ها در موضوعات مختلفی از جمله اندازه‌گیری، ترکیب مواد، تبدیل انرژی، منابع طبیعی، و ساختار بدن جانداران مطرح شده و باهدف تقویت مهارت علمی و آشنایی با روش علمی پیش‌بینی، مشاهده و نتیجه‌گیری شکل گرفته‌اند. یکی از نقاط قوت کتاب، تمرکز آن بر پرورش مهارت‌های فراشناختی، تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبری است. پرسش‌های بدون پاسخ مشخص، تمرین‌هایی که به طراحی فرضیه یا انتخاب روش‌های بررسی می‌پردازند و فعالیت‌هایی که بر مقایسه، طبقه‌بندی و استدلال استوارند، همه بیانگر رویکردی هستند که دانش‌آموز را به مشارکت فعال در فرایند یادگیری سوق می‌دهند. همچنین با بهره‌گیری از محتواهای بین‌رشته‌ای و اشاره به کاربردهای علوم در دنیای واقعی، دانش‌آموز ترغیب می‌شود تا دانش علمی را نه صرفاً در چهارچوب درس، بلکه در زندگی و آینده خود به کار گیرد. در مجموع، کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هفتم نه فقط به غنای مفهومی کتاب رسمی می‌افزاید، بلکه تلاش دارد تا ذهنیت علمی دانش‌آموز را از حفظ و بازگویی به تفکر، تحلیل، ساختن و تصمیم‌گیری ارتقا دهد. این کتاب در پی آن است تا از دانش‌آموز، یادگیرنده‌ای کنجکاو، دقیق و خلاق بسازد که بتواند با اتکا به مهارت‌های علمی و ذهن کاوشگر خود، به حل مسائل پیچیده‌تری در دنیای واقعی بپردازد.

#### جدول ۱- توزیع فراوانی مولفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین و ابعاد آن در کتاب علوم تجربی تکمیلی

##### پایه هفتم دوره متوسطه اول

| مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین | ابعاد هر مؤلفه             | فراوانی ابعاد هر مؤلفه | درصد فراوانی ابعاد هر مؤلفه |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| خلاقیت خود تحول‌آفرین       | یادگیری فعال               | ۶                      | ۱۲٪                         |
|                             | تفکر خلاق فردی             | ۵                      | ۱۰٪                         |
|                             | انعطاف‌پذیری شناختی        | ۳                      | ۶٪                          |
|                             | تاب‌آوری و یادگیری از شکست | ۳                      | ۶٪                          |
|                             | خودشناسی و هدفمندی         | ۳                      | ۶٪                          |

|                           |    |      |
|---------------------------|----|------|
| توانمندسازی دیگران        | ۴  | ۸٪   |
| برانگیختن دیگران          | ۳  | ۶٪   |
| بازخورد بین فردی          | ۳  | ۶٪   |
| راهبری تحولی              | ۳  | ۶٪   |
| تأثیرگذاری ذهنی و نگرشی   | ۴  | ۸٪   |
| تعهد اجتماعی              | ۲  | ۴٪   |
| نفوذ اجتماعی              | ۲  | ۴٪   |
| عدالت محوری و برابری طلبی | ۱  | ۲٪   |
| مسئولیت پذیری اجتماعی     | ۲  | ۴٪   |
| مدیریت تعارض و همزیستی    | ۱  | ۲٪   |
| مسالمت آمیز               |    |      |
| وانمایی خلاقانه           | ۲  | ۴٪   |
| فرصت طلبی فردی            | ۱  | ۲٪   |
| اقتدار طلبی فکری          | ۱  | ۲٪   |
| تخریب اندیشه‌ها           | ۰  | ۰٪   |
| همکاری منفعت طلبانه       | ۱  | ۲٪   |
| جمع                       | ۵۰ | ۱۰۰٪ |

جدول شماره (۱) اطلاعات تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه هفتم دوره اول متوسطه را از منظر مؤلفه‌های خلاقیت تحول آفرین نشان می‌دهد. بر اساس نتایج به دست آمده، مجموع فراوانی مؤلفه‌های شناسایی شده در این پایه ۵۰ مورد است که در چهار دسته کلی «خلاقیت خود تحول آفرین»، «خلاقیت تحول آفرین دیگران»، «خلاقیت تحول آفرین» و «خلاقیت شبه تحول آفرین» طبقه بندی شده‌اند.

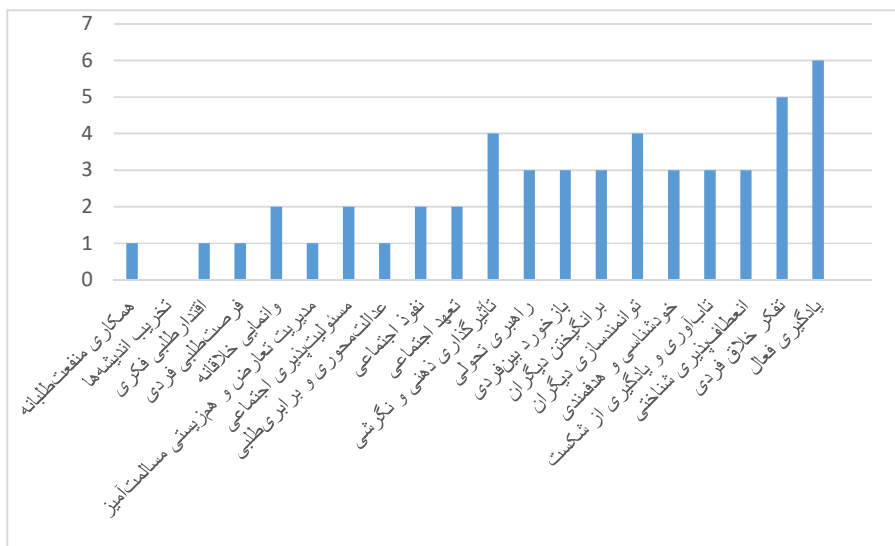
در بخش نخست، یعنی خلاقیت خود تحول آفرین، بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه «یادگیری فعال» با ۶ مورد (۱۲٪) بوده است. پس از آن مؤلفه «تفکر خلاق فردی» با ۵ مورد (۱۰٪)، «انعطاف پذیری شناختی»، «تاب آوری و یادگیری از شکست» و «خودشناسی و هدفمندی» هر کدام با ۳ مورد (۶٪)، قرار گرفته‌اند. این داده‌ها نشان می‌دهد که کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هفتم، تا حدودی بر رشد فردی، تفکر مستقل و مهارت‌های شناختی نوآورانه تمرکز داشته‌است.

در بخش دوم، یعنی خلاقیت تحول آفرین در تعامل با دیگران، توجه کمتری مشاهده می‌شود. مؤلفه‌های «توانمندسازی دیگران» و «تأثیرگذاری ذهنی و نگرشی» هر یک با ۴ مورد (۸٪) قرار گرفته‌اند. بعد از آن مؤلفه‌های «برانگیختن دیگران»، «بازخورد بین فردی» و «راهبری تحولی» هر یک با ۳ مورد (۶٪) قرار گرفته‌اند. این یافته‌ها حاکی از آن است که نقش بین فردی خلاقیت در محتوای کتاب علوم تجربی تکمیلی هفتم، نسبتاً کم رنگ بوده و کمتر به پرورش تعاملات مؤثر و الهام بخش میان دانش آموزان پرداخته شده است.

در بخش سوم، یعنی خلاقیت تحول آفرین که نمایانگر سطح بالاتری از خودآگاهی اجتماعی و تعهد مدنی است، میزان فراوانی مؤلفه‌ها بسیار پایین‌تر است. مؤلفه‌های «تعهد اجتماعی»، «نفوذ اجتماعی» و «مسئولیت‌پذیری اجتماعی» هر یک با ۲ مورد (۴٪) قرار دارند. مولفه‌های «عدالت‌محوری و برابری‌طلبی» و «مدیریت تعارض و همزیستی مسالمت‌آمیز» هر یک با ۱ مورد (۲٪) قرار گرفته‌اند. نتایج حاکی از توجه بسیار کم به مولفه خلاقیت تحول آفرین است.

در نهایت، در بخش چهارم یعنی خلاقیت شبه تحول آفرین که به کنش‌هایی اشاره دارد که در ظاهر خلاقانه‌اند اما فاقد عمق تحولی‌اند، حضور برخی مؤلفه‌ها مشاهده می‌شود. مؤلفه «وانمایی خلاقانه» با ۲ مورد (۴٪)، بالاترین مقدار در این بخش است. مولفه «فرصت‌طلبی فردی»، «اقتدارطلبی فکری» و «همکاری منفعت‌طلبانه» هر یک ۱ مورد (۲٪) را به خود اختصاص داده‌اند. کمترین مقدار در کل جدول مربوط به مولفه «تخریب اندیشه‌ها» است که هیچ موردی را شامل نمی‌شود. این توزیع بیانگر آن است که برخی نمودهای سطحی از خلاقیت در محتوای کتاب دیده می‌شوند، اما این جلوه‌ها معمولاً بدون ریشه‌های عمیق اجتماعی یا اخلاقی‌اند.

در نهایت، یافته‌های جدول نشان می‌دهد که کتاب علوم تجربی پایه هفتم، اگرچه به برخی مؤلفه‌های خلاقیت فردی نظیر یادگیری فعال و تفکر خلاق تا حدی پرداخته است، اما در مجموع، سهم مؤلفه‌های سطح بالای خلاقیت تحول آفرین، به‌ویژه در حوزه‌های اجتماعی، بین‌فردی و ارزش‌محور، بسیار اندک بوده است. این مسئله گویای آن است که محتوای این کتاب‌ها نیازمند بازنگری برای تقویت ابعاد تحولی، عدالت‌محور و همدلانه خلاقیت در نسل نوجوان است.



شکل ۱- توزیع مؤلفه‌های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد آن در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هفتم دوره اول متوسطه

کتاب‌درسی تکمیلی علوم تجربی پایه هشتم ویژه دانش‌آموزان استعدادهای درخشان تا چه میزان به آموزه‌های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد مختلف آن توجه داشته است؟

## مختصات کتاب تکمیلی علوم تجربی پایه هشتم دوره اول متوسطه

کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هشتم، تألیف شده برای دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان، باهدف فراتر رفتن از محدوده آموزش مفاهیم پایه‌ای و ورود به قلمرو تحلیل علمی، کاوشگری و درک عمیق از پدیده‌های طبیعی طراحی شده است. این کتاب، به‌عنوان مکملی برای کتاب‌درسی رسمی، نه‌تنها سرفصل‌های آن را تقویت می‌کند، بلکه با افزودن لایه‌هایی از پرسشگری، پژوهش و تحلیل، ذهنیت علمی دانش‌آموز را پرورش داده و او را به فراگیر فعالی در فرایند یادگیری بدل می‌سازد. ساختار کلی کتاب بر مبنای مفهوم محوری، رویکرد میان‌رشته‌ای و مسئله‌محور شکل گرفته و تلاش دارد مفاهیم علوم را از حالت ایستا و حفظ محور خارج کرده و به تجربه‌ای زنده، کاربردی و تحلیل‌پذیر تبدیل کند. در هر فصل، با بهره‌گیری از فعالیت‌هایی متنوع همچون طراحی و اجرای آزمایش، تحلیل داده‌ها، مدل‌سازی، پیش‌بینی علمی و نقد نتایج، دانش‌آموز به موقعیتی وارد می‌شود که در آن نه صرفاً دریافت‌کننده دانش، بلکه تولیدکننده و تحلیل‌گر آن است. بخش‌هایی همچون «پژوهش کنید»، «بیشتر بدانیم»، «آیا می‌دانید؟» و تمرین‌های غیرخطی، همگی در جهت ارتقای تفکر تحلیلی، تقویت یادگیری خود راهبری، و تربیت ذهنی منتقد و سازنده طراحی شده‌اند. برخلاف رویکرد کلاسیک مبتنی بر تمرین‌های کم‌چالش و پاسخ‌های قطعی، در این کتاب با ارائه پرسش‌هایی باز، فعالیت‌های پژوهش‌محور و مطالعات موردی، دانش‌آموز به مشارکت فعال در تولید دانش علمی ترغیب می‌شود. فعالیت‌های آزمایشگاهی و میدانی متنوعی که در زمینه‌هایی همچون خواص مواد، تغییرات فیزیکی و شیمیایی، فشار، نور، گرما، صدا، گیاهان، جانوران و بدن انسان گنجانده شده‌اند، باهدف پیوند علم با زندگی واقعی و تقویت مهارت‌های علمی همچون مشاهده، طبقه‌بندی، مقایسه، استدلال و نتیجه‌گیری، طراحی شده‌اند. این کتاب، با کنارگذاشتن تمرین‌های عددی و تکراری، جای خود را به پرسش‌هایی داده است که ذهن دانش‌آموز را به چالش می‌کشد و او را به طراحی فرضیه، انتخاب روش بررسی، و تحلیل داده‌ها دعوت می‌کند. علاوه‌بر آن، محتوای کتاب به‌گونه‌ای انتخاب شده که بتواند بین علوم مختلف پیوند برقرار کند و از مرزهای تک‌موضوعی فراتر برود. برای نمونه، در برخی فصل‌ها مفاهیم فیزیکی و زیستی به‌گونه‌ای تلفیقی بررسی شده‌اند که درک بین‌رشته‌ای دانش‌آموز را ارتقا می‌بخشد. کتاب، ضمن تأکید بر مفاهیم اساسی علوم، توجه ویژه‌ای به ابعاد شناختی بالاتر از جمله تحلیل، ترکیب و ارزیابی دارد و به‌گونه‌ای طراحی شده که دانش‌آموزان را از سطح حفظ و بازگویی، به سطح تفکر علمی مستقل برساند. یکی از وجوه تمایز کتاب هشتم، معرفی برخی منابع علمی و کاربردی فراتر از محتوای رسمی است که باهدف گسترش افق دید علمی دانش‌آموز و پیوند علم با فناوری، تاریخ علم، و محیط‌زیست انتخاب شده‌اند. این رویکرد نه‌تنها سبب عمیق‌تر شدن یادگیری می‌شود، بلکه زمینه‌ساز علاقه‌مندی پایدار به علم، پرورش ذهن کاوشگر، و شکل‌گیری توانایی حل مسئله در موقعیت‌های واقعی خواهد بود. در مجموع، کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هشتم برای دانش‌آموزان تیزهوش نه فقط منبعی برای یادگیری علوم، بلکه بستری برای تجربه‌ورزی علمی، شکل‌گیری نگرش علمی، و رشد قابلیت‌های پژوهشی در نوجوانانی است که آینده‌ساز عرصه علم و فناوری کشور خواهند بود.

جدول ۲- توزیع فراوانی مولفه‌های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد آن در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هشتم دوره متوسطه اول

| مؤلفه‌های خلاقیت تحول آفرین | ابعاد هر مؤلفه             | فراوانی ابعاد هر مؤلفه | درصد فراوانی ابعاد هر مؤلفه |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| خلاقیت خود تحول آفرین       | یادگیری فعال               | ۷                      | ۱۳,۴۶٪                      |
|                             | تفکر خلاق فردی             | ۵                      | ۹,۶۲٪                       |
|                             | انعطاف‌پذیری شناختی        | ۴                      | ۷,۶۹٪                       |
|                             | تاب‌آوری و یادگیری از شکست | ۳                      | ۵,۷۷٪                       |
|                             | خودشناسی و هدفمندی         | ۳                      | ۵,۷۷٪                       |
| خلاقیت تحول آفرین دیگران    | توانمندسازی دیگران         | ۴                      | ۷,۶۹٪                       |
|                             | برانگیختن دیگران           | ۳                      | ۵,۷۷٪                       |
|                             | بازخورد بین فردی           | ۳                      | ۵,۷۷٪                       |
|                             | راهبری تحولی               | ۳                      | ۵,۷۷٪                       |
|                             | تأثیرگذاری ذهنی و نگرشی    | ۴                      | ۷,۶۹٪                       |
| خلاقیت تحول آفرین           | تعهد اجتماعی               | ۲                      | ۳,۸۵٪                       |
|                             | نفوذ اجتماعی               | ۲                      | ۳,۸۵٪                       |
|                             | عدالت‌محوری و برابری طلبی  | ۱                      | ۱,۹۲٪                       |
|                             | مسئولیت‌پذیری اجتماعی      | ۲                      | ۳,۸۵٪                       |
|                             | مدیریت تعارض و هم‌زیستی    | ۱                      | ۱,۹۲٪                       |
| خلاقیت شبه تحول آفرین       | مسالمت‌آمیز                |                        |                             |
|                             | وانمایی خلاقانه            | ۲                      | ۳,۸۵٪                       |
|                             | فرصت‌طلبی فردی             | ۱                      | ۱,۹۲٪                       |
|                             | اقتدارطلبی فکری            | ۱                      | ۱,۹۲٪                       |
|                             | تخریب اندیشه‌ها            | ۰                      | ۰                           |
| جمع                         | همکاری منفعت‌طلبانه        | ۱                      | ۱,۹۲٪                       |
|                             |                            | ۵۲                     | ۱۰۰٪                        |

جدول شماره (۲) اطلاعات تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هشتم را از منظر مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین در چهار سطح «خلاقیت خود تحول‌آفرین»، «خلاقیت تحول‌آفرین دیگران»، «خلاقیت تحول‌آفرین» و «خلاقیت شبه تحول‌آفرین» ارائه می‌دهد. مجموع فراوانی مؤلفه‌های استخراج‌شده در این پایه ۵۲ مورد بوده است.

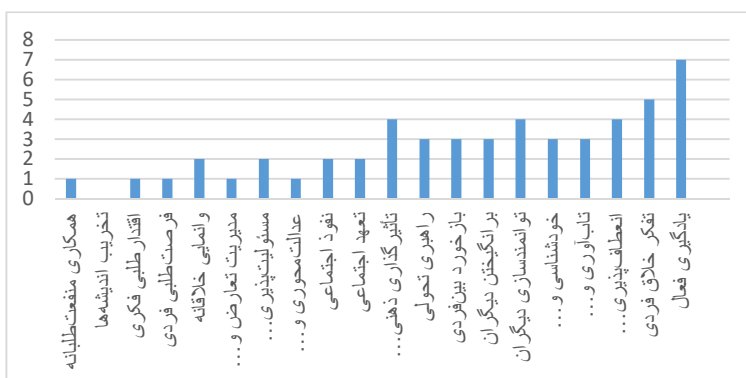
در بخش اول، یعنی خلاقیت خود تحول‌آفرین، بارزترین مؤلفه «یادگیری فعال» با ۷ مورد (۱۳,۴۶٪) بوده که بالاترین میزان فراوانی را در این پایه به خود اختصاص داده است. بعد از آن، به ترتیب مؤلفه‌های «تفکر خلاق فردی» با ۵ مورد (۹,۶۲٪) و مؤلفه «انعطاف‌پذیری شناختی» با ۴ مورد (۷,۶۹٪) قرار گرفته‌اند. مؤلفه‌های «تاب‌آوری و یادگیری از شکست» و «خودشناسی و هدفمندی»، هر دو ۳ مورد (۵,۷۷٪) را به خود اختصاص داده‌اند. این نتایج نشان می‌دهد که تأکید اصلی محتوای کتاب علوم تجربی تکمیلی هشتم بر رشد درون‌فردی، توسعه شناختی و ارتقای ظرفیت‌های خودمدیریتی دانش‌آموزان قرار دارد.

در بخش دوم، یعنی خلاقیت تحول‌آفرین دیگران، فراوانی مؤلفه‌ها متوسط و تقریباً مشابه هم است. در این بخش دو مؤلفه «توانمندسازی دیگران» و «تأثیرگذاری ذهنی و نگرشی» با فراوانی ۴ (۷,۶۹٪) در صدر قرار دارند. بعد از آن ۳ مؤلفه «برانگیختن دیگران»، «بازخورد بین‌فردی» و «راهنمایی تحولی»، ۳ مورد (۵,۷۷٪) را به خود اختصاص داده‌اند. این نتایج نشان می‌دهد که در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هشتم، به صورت مشابه کتاب علوم پایه هفتم، از مؤلفه‌های این بخش به صورت متوسط استفاده شده است.

در بخش سوم یعنی خلاقیت تحول‌آفرین، فراوانی مؤلفه‌ها نسبت به دو بخش قبل، کمتر است. در این بخش، ۳ مؤلفه «تعهد اجتماعی»، «نفوذ اجتماعی» و «مسئولیت‌پذیری اجتماعی»، فراوانی ۲ (۳,۸۵٪) را به خود اختصاص داده‌اند. ۲ مؤلفه دیگر یعنی «عدالت‌محوری و برابری طلبی» و «مدیریت تعارض و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز»، فراوانی ۱ (۱,۹۲٪) را به خود اختصاص داده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که در کتاب علوم تجربی پایه هشتم، به خلاقیت تحول‌آفرین کم پرداخته شده است.

در بخش چهارم یعنی خلاقیت شبه تحول‌آفرین، بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه «وانمایی خلاقانه» با ۲ مورد (۳,۸۵٪) است. ۳ مؤلفه «فرصت‌طلبی فردی»، «اقتدارطلبی فکری» و «همکاری منفعت‌طلبانه»، فراوانی ۱ (۱,۹۲٪) دارند. کمترین فراوانی در بین مؤلفه‌ها مربوط به مؤلفه «تخریب اندیشه‌ها» است که صفر است. نتایج نشان می‌دهد کمترین فراوانی در این کتاب مربوط به خلاقیت شبه تحول‌آفرین است.

در مجموع نتایج نشان می‌دهد که محتوای کتاب علوم تکمیلی هشتم همچون کتاب هفتم، به مقدار اندکی به خلاقیت تحول‌آفرین پرداخته و تنها در مؤلفه خلاقیت خود تحول‌آفرین، توجه بیشتری نسبت به سایر مؤلفه‌ها داشته است.



## شکل ۲- توزیع مؤلفه های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد آن در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هشتم دوره اول متوسطه

کتاب درسی تکمیلی علوم تجربی پایه نهم ویژه دانش آموزان استعداد های درخشان تا چه میزان به آموزه های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد مختلف آن توجه داشته است؟

مختصات کتاب تکمیلی علوم تجربی پایه نهم دوره اول متوسطه

کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه نهم، ویژه دانش آموزان مدارس استعداد های درخشان، با هدف ارتقای درک عمیق مفاهیم علمی و پرورش نگرش پژوهش محور در فراگیران تدوین شده است. این کتاب نه تنها به عنوان مکملی برای کتاب درسی رسمی علوم عمل می کند، بلکه با ارائه چارچوبی نوین در طراحی آموزش، تلاش دارد یادگیری را از سطح دانسته های صرف به سطح تحلیل، ترکیب، تفسیر و کاربرد علمی سوق دهد. محتوای این اثر به گونه ای طراحی شده است که ضمن هماهنگی با فصول کتاب درسی، به شکل مستقل نیز قابل تدریس باشد و معلم می تواند با توجه به صلاح دید آموزشی، آن را همراه یا جدا از کتاب اصلی ارائه دهد. رویکرد اصلی کتاب مبتنی بر مسئله محوری، میان رشته ای بودن و پیوند میان علم و زندگی واقعی است. هر فصل با تمرکز بر یک موضوع علمی کلیدی آغاز می شود و در قالبی تحلیلی با فعالیت هایی مانند طراحی آزمایش، مشاهده، مدل سازی، پیش بینی و ارائه استدلال علمی ادامه می یابد. بخش هایی نظیر «پژوهش کنید»، «تحقیق کنید» و «آیا می دانید؟» نشان می دهند که تمرکز کتاب صرفاً بر انتقال دانش نیست، بلکه پرورش تفکر علمی، کنجکاوی و خلاقیت در اولویت قرار دارد.

فعالیت های علمی این کتاب از آزمایش های ساده و قابل اجرا در مدرسه تا استفاده از نرم افزارهایی مانند Tracker برای تحلیل حرکت را در بر می گیرد و دانش آموز را از خوانش تئوری به تجربه گری علمی سوق می دهد. به جای تمرین های سنتی عددی، بر تحلیل پدیده ها، مقایسه واکنش ها و نتیجه گیری علمی تأکید شده است تا یادگیری به فهم عمیق تر منجر شود. همچنین در برخی فصول با بهره گیری از یادگیری معکوس، بخشی از آموزش به خارج از کلاس منتقل شده و زمان کلاس به گفت و گو، تحلیل و کارگروهی اختصاص یافته است؛ شیوه ای که بر خود راهبری، یادگیری مستقل و تقویت مهارت های فراشناختی دانش آموزان تأکید دارد. پرسش های بدون پاسخ قطعی، تمرین های نیازمند فرضیه سازی و فعالیت های پژوهشی، نشان از تلاش مؤلفان برای تربیت یادگیرندگانی پرسش گر و خلاق دارد. علاوه بر این، پیوند علم با فناوری، محیط زیست و زندگی روزمره، علم را از سطح

مدرسه‌ای فراتر برده و به مهارتی برای زیستن و تصمیم‌گیری بدل می‌سازد. در مجموع، کتاب تکمیلی نهم تیزهوشان تنها محتوای علمی جدید ارائه نمی‌کند، بلکه ساختار ذهنی تازه‌ای برای مواجهه با علم ترسیم کرده و زمینه‌ساز پرورش پژوهشگر و مسأله‌حل‌کننده‌ی فردا است.

### جدول ۳- توزیع فراوانی مولفه‌های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد آن در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه نهم دوره اول متوسطه

| مؤلفه‌های خلاقیت تحول آفرین | ابعاد هر مؤلفه             | فراوانی ابعاد هر مؤلفه | درصد فراوانی ابعاد هر مؤلفه |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| خلاقیت خود تحول آفرین       | یادگیری فعال               | ۸                      | ۱۳,۷۹٪                      |
|                             | تفکر خلاق فردی             | ۶                      | ۱۰,۳۴٪                      |
|                             | انعطاف‌پذیری شناختی        | ۴                      | ۶,۹۰٪                       |
|                             | تاب‌آوری و یادگیری از شکست | ۳                      | ۵,۱۷٪                       |
|                             | خودشناسی و هدفمندی         | ۳                      | ۵,۱۷٪                       |
| خلاقیت تحول آفرین دیگران    | توانمندسازی دیگران         | ۵                      | ۸,۶۲٪                       |
|                             | برانگیختن دیگران           | ۴                      | ۶,۹۰٪                       |
|                             | بازخورد بین فردی           | ۳                      | ۵,۱۷٪                       |
|                             | راهبری تحولی               | ۳                      | ۵,۱۷٪                       |
|                             | تأثیرگذاری ذهنی و نگرشی    | ۴                      | ۶,۹۰٪                       |
| خلاقیت تحول آفرین           | تعهد اجتماعی               | ۳                      | ۵,۱۷٪                       |
|                             | نفوذ اجتماعی               | ۲                      | ۳,۴۵٪                       |
|                             | عدالت‌محوری و برابری‌طلبی  | ۱                      | ۱,۷۲٪                       |
|                             | مسئولیت‌پذیری اجتماعی      | ۲                      | ۳,۴۵٪                       |
|                             | مدیریت تعارض و هم‌زیستی    | ۲                      | ۳,۴۵٪                       |
| خلاقیت شبه تحول آفرین       | مسالمت‌آمیز                |                        |                             |
|                             | وانمایی خلاقانه            | ۲                      | ۳,۴۵٪                       |
|                             | فرصت‌طلبی فردی             | ۱                      | ۱,۷۲٪                       |
|                             | اقتدارطلبی فکری            | ۱                      | ۱,۷۲٪                       |
|                             | تخریب اندیشه‌ها            | ۰                      | ۰                           |
| جمع                         | همکاری منفعت‌طلبانه        | ۱                      | ۱,۷۲٪                       |
|                             |                            | ۵۸                     | ۱۰۰٪                        |

جدول شماره (۳) اطلاعات تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه نهم را از منظر مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین در چهار سطح «خلاقیت خودتحول‌آفرین»، «خلاقیت تحول‌آفرین دیگران»، «خلاقیت تحول‌آفرین» و «خلاقیت شبه‌تحول‌آفرین» ارائه می‌دهد. مجموع فراوانی مؤلفه‌های استخراج‌شده در این پایه ۵۸ مورد بوده است.

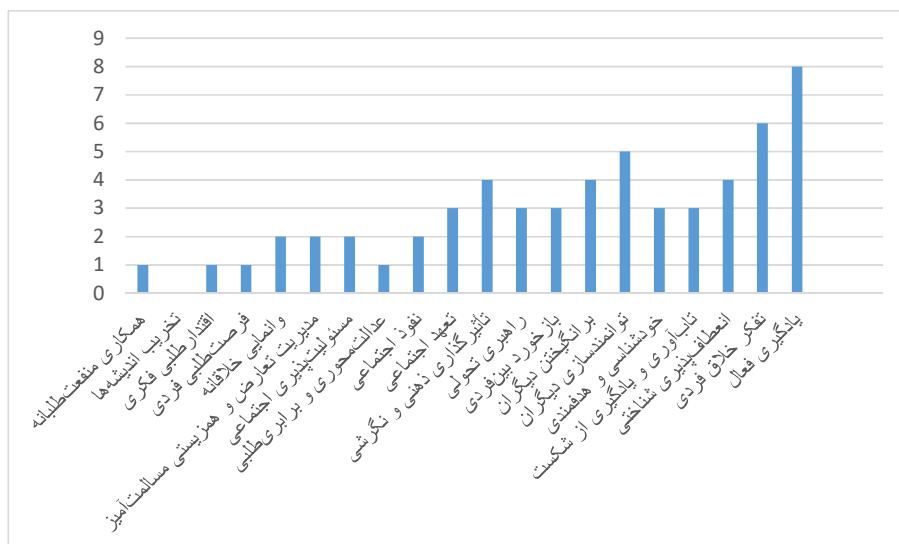
در بخش اول یعنی خلاقیت خود تحول‌آفرین، مؤلفه «یادگیری فعال» با ۸ مورد (۱۳,۷۹٪)، بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است. بعد از آن مؤلفه‌های «تفکر خلاق فردی» با ۶ مورد (۱۰,۳۴٪) و «انعطاف‌پذیری شناختی» با ۴ مورد (۶,۹۰٪) قرار گرفته‌اند. در آخر نیز مؤلفه‌های «تاب‌آوری و یادگیری از شکست» و «خودشناسی و هدفمندی» نیز هر کدام ۳ مورد (۵,۱۷٪) را به خود اختصاص داده‌اند. این نتایج نشان می‌دهد که مؤلفه «یادگیری فعال» همچون کتاب‌های علوم هفتم و هشتم، بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است و خلاقیت خود تحول‌آفرین نیز، بیشترین توجه را در این کتاب دریافت کرده است.

در بخش دوم؛ یعنی خلاقیت تحول‌آفرین دیگران، بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه «توانمندسازی دیگران» با ۵ مورد (۸,۶٪) است. در رده بعدی مؤلفه‌های «برانگیختن دیگران» و «تأثیرگذاری ذهنی و نگرشی» با ۴ مورد (۶,۹۰٪) قرار دارد. کمترین مؤلفه در این بخش نیز متعلق به مؤلفه‌های «بازخورد بین‌فردی» و «راهنمایی تحولی» با فراوانی ۳ (۵,۱۷٪) است. این نتایج نشان می‌دهد در کتاب علوم نهم، در مقایسه با مؤلفه‌های فردی، توجه کمتری به مؤلفه‌های مربوط به دیگران شده و مقادیر کمتری را به خود اختصاص داده‌اند.

در بخش سوم یعنی خلاقیت تحول‌آفرین، بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه «تعهد اجتماعی» با فراوانی ۳ (۵,۱۷٪) است. در رده بعدی مؤلفه‌های «نفوذ اجتماعی»، «مسئولیت‌پذیری اجتماعی» و «مدیریت تعارض و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز» با فراوانی ۲ (۳,۴۵٪) قرار دارد. پایین‌ترین رده نیز با فراوانی ۱ (۱,۷۲٪) به مؤلفه «عدالت‌محوری و برابری‌طلبی» اختصاص دارد. در مجموع نتایج نشان می‌دهد در کتاب علوم تجربی تکمیلی نهم، فراوانی کمتری به مؤلفه‌های مربوط به مسائل اجتماعی اختصاص داده شده است.

در بخش آخر یعنی خلاقیت شبه تحول‌آفرین، بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه «وانمایی خلاقانه» با فراوانی ۲ (۳,۴۵٪) است. در رده بعدی ۳ مؤلفه «فرصت‌طلبی فردی»، «اقتدارطلبی فکری» و «همکاری منفعت‌طلبانه» با فراوانی ۱ (۱,۷۲٪) قرار می‌گیرند. رده آخر نیز متعلق به مؤلفه «تخریب اندیشه‌ها» با فراوانی (۰) است. نتایج نشان می‌دهد که خلاقیت شبه تحول‌آفرین و فرصت‌طلبی‌های فردی، نقش کم‌رنگی را در این کتاب ایفا می‌کنند.

در مجموع نتایج نشان می‌دهد در کتاب علوم تجربی تکمیلی نهم، بیشترین سهم به خلاقیت خود تحول‌آفرین و مؤلفه‌های فردی و کمترین سهم به خلاقیت شبه تحول‌آفرین و منفعت‌طلبی‌های فردی اختصاص دارد.



شکل ۳- توزیع مؤلفه‌های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد آن در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه نهم دوره اول متوسطه

کتاب درسی علوم تجربی تکمیلی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه تا چه میزان و با چه تفاوت‌هایی به آموزه‌های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد آن توجه کرده‌اند؟

کتاب‌های درسی علوم تجربی تکمیلی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه، از منظر میزان و نحوه توجه به آموزه‌های خلاقیت تحول آفرین و ابعاد مختلف آن، تفاوت‌هایی قابل توجه دارند. بر اساس یافته‌های تحلیل محتوای انجام شده، میزان توجه این کتاب‌ها به مؤلفه‌های خلاقیت تحول آفرین در مجموع محدود و غیر متعادل بوده است. در این میان، کتاب علوم تجربی پایه نهم بیشترین میزان توجه را به مؤلفه‌های خلاقیت تحول آفرین نشان داده و به‌ویژه در زمینه خلاقیت خود تحول آفرین و تحول آفرین دیگر محور، عملکرد بهتری نسبت به سایر پایه‌ها داشته است. در این پایه، دانش‌آموزان درگیر فعالیت‌هایی می‌شوند که می‌توانند زمینه‌ساز بروز خلاقیت در حل مسائل علمی یا کاربرد مفاهیم در موقعیت‌های واقعی باشند؛ گرچه این موارد اغلب ساختارمند و هدفمند طراحی نشده‌اند. همچنین، همانند دوپایه دیگر، خلاقیت شبه تحول آفرین در پایه نهم نیز کمترین میزان توجه را به خود اختصاص داده است.

در کتاب علوم تجربی پایه هشتم، رویکرد آموزشی بیشتر معطوف به انتقال دانسته‌های علمی تثبیت شده است و فرصت‌های نسبتاً محدودی برای درگیر شدن دانش‌آموزان با مسائل پیچیده یا میان‌رشته‌ای فراهم شده است. در این پایه، بیشترین سهم به خلاقیت خود تحول آفرین اختصاص یافته، اما توجه به خلاقیت تحول آفرین و شبه تحول آفرین، همچنان اندک است. به‌طور کلی، تمرکز کتاب هشتم بیشتر بر آموزش نظری و موضوع محور است تا تقویت خلاقیت تحول آفرین.

کتاب علوم تجربی پایه هفتم، کمترین میزان توجه کلی به مؤلفه‌های خلاقیت تحول آفرین را داشته است. با این حال، در این پایه نیز تلاش‌هایی برای تحریک خلاقیت خود تحول آفرین و تقویت کنجکاوی علمی از طریق فعالیت‌هایی مانند مشاهده،

پرسش‌گری و تجربه مستقیم دیده می‌شود. توجه به خلاقیت تحول‌آفرین دیگر محور نیز در این پایه در سطح نسبتاً قابل‌قبولی قرار دارد. با این وجود، همچون دوپایه دیگر، خلاقیت تحول‌آفرین و شبه تحول‌آفرین در حاشیه مانده‌اند.

به‌طور کلی، می‌توان گفت اگرچه کتاب علوم نهم نسبت به دوپایه دیگر در زمینه پرداختن به خلاقیت تحول‌آفرین عملکرد بهتری دارد، اما هیچ‌یک از کتاب‌ها به‌صورت کافی و متوازن به ابعاد مختلف این نوع خلاقیت نپرداخته‌اند. این مسئله نشان‌دهنده ضرورت بازنگری در طراحی محتوای درسی علوم تجربی باهدف ارتقای خلاقیت تحول‌آفرین دانش‌آموزان است.

#### جدول ۴- توزیع فراوانی ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه

| پایه تحصیلی | ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین  | فراوانی | درصد فراوانی |
|-------------|--------------------------|---------|--------------|
| هفتم        | خلاقیت خود تحول‌آفرین    | ۲۰      | ٪۴۰          |
|             | خلاقیت تحول‌آفرین دیگران | ۱۷      | ٪۳۴          |
|             | خلاقیت تحول‌آفرین        | ۸       | ٪۱۶          |
|             | خلاقیت شبه تحول‌آفرین    | ۵       | ٪۱۰          |
| هشتم        | خلاقیت خود تحول‌آفرین    | ۲۲      | ٪۴۲,۳۱       |
|             | خلاقیت تحول‌آفرین دیگران | ۱۷      | ٪۳۲,۶۹       |
|             | خلاقیت تحول‌آفرین        | ۸       | ٪۱۵,۳۹       |
|             | خلاقیت شبه تحول‌آفرین    | ۵       | ٪۹,۶۱        |
| نهم         | خلاقیت خود تحول‌آفرین    | ۲۴      | ٪۴۱,۳۷       |
|             | خلاقیت تحول‌آفرین دیگران | ۱۹      | ٪۳۲,۷۶       |
|             | خلاقیت تحول‌آفرین        | ۱۰      | ٪۱۷,۲۴       |
|             | خلاقیت شبه تحول‌آفرین    | ۵       | ٪۸,۶۱        |

بر طبق جدول ۴، بررسی توزیع فراوانی و درصدهای ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین در سه پایه تحصیلی هفتم، هشتم و نهم، نشان‌دهنده الگوی نسبتاً ثابتی در اولویت و فراوانی مؤلفه‌هاست، با این حال تفاوت‌های جزئی قابل توجهی نیز مشاهده می‌شود.

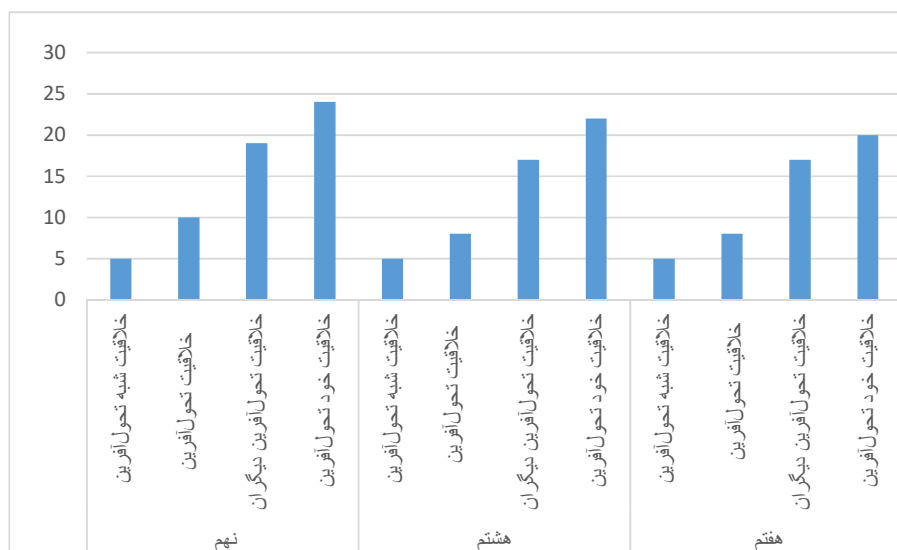
در هر سه پایه، خلاقیت خود تحول‌آفرین بیشترین فراوانی را دارد؛ به‌طوری‌که در پایه هفتم ٪۴۰، هشتم ٪۴۲,۳۱ و نهم ٪۴۱,۳۷ از موارد مربوط به این نوع خلاقیت است. این موضوع نشان می‌دهد که در بین دانش‌آموزان هر سه پایه، تمایل و توانایی

برای ایجاد تغییر و نوآوری در خود، بیش از سایر سطوح تحول‌آفرینی مشاهده می‌شود. به عبارتی، تمرکز اصلی خلاقیت در این دوره سنی بیشتر معطوف به تغییر در نگرش، رفتار و باورهای فردی است تا تأثیرگذاری اجتماعی گسترده‌تر.

در مرتبه دوم، خلاقیت تحول‌آفرین دیگران قرار دارد که به طور میانگین حدود ۳۳٪ از نمونه‌ها را شامل می‌شود. در پایه هفتم ۳۴٪، هشتم ۳۲٫۶۹٪ و نهم ۳۲٫۷۶٪ از فراوانی‌ها به این نوع خلاقیت تعلق دارد. ثبات این درصد در سه پایه نشان می‌دهد که گرچه دانش‌آموزان تمایل دارند در محیط پیرامون خود نیز اثرگذار باشند، اما این سطح از تحول‌آفرینی هنوز به اندازه سطح فردی در آن‌ها نهادینه نشده است.

خلاقیت تحول‌آفرین که شامل تأثیرگذاری‌های عمیق، گسترده و پایدار در سطح ساختارها و نظام‌هاست، در هر سه پایه پایین‌تر از دو مؤلفه اول قرار گرفته و درصد آن به ترتیب ۱۶٪، ۱۵٫۳۹٪ و ۱۷٫۲۴٪ بوده است. این سطح از خلاقیت که به نوعی شاخص پختگی و بلوغ تحول‌آفرینی است، هنوز در این دوره تحصیلی به صورت فراگیر شکل نگرفته است.

در نهایت، خلاقیت شبه تحول‌آفرین که بیشتر نوعی تقلید از رفتارهای خلاقانه بدون عمق واقعی در تغییر است، کمترین درصد را به خود اختصاص داده است؛ با ۱۰٪ در پایه هفتم، ۹٫۶۱٪ در هشتم، و ۸٫۶۱٪ در نهم. این روند کاهشی هرچند اندک، می‌تواند نشانه‌ای مثبت از رشد تدریجی خلاقیت‌های اصیل و واقعی در دانش‌آموزان باشد و حاکی از حرکت تدریجی از سطح ظاهری به سطوح عمیق‌تر و اصیل‌تر خلاقیت است.



شکل ۴- توزیع فراوانی ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه

نتایج به دست آمده از تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی تکمیلی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم نشان می‌دهد که میزان توجه به ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین در این سه پایه به طور یکسان نبوده است. در پایه نهم، بیشترین فراوانی به بعد «خود تحول‌آفرین» اختصاص یافته و پس از آن، بعد «تحول‌آفرین دیگران» قرار دارد. در این پایه، دو بعد «تحول‌آفرین» و «شبه تحول‌آفرین» در مقایسه با سایر ابعاد از فراوانی کمتری برخوردار هستند.

در پایه هشتم نیز بیشترین تأکید بر بعد «خود تحول‌آفرین» مشاهده می‌شود، در حالی که «شبه تحول‌آفرین» و «تحول‌آفرین» کمترین سهم را دارند. الگوی مشابهی در پایه هفتم به چشم می‌خورد؛ به گونه‌ای که «خود تحول‌آفرین» و «تحول‌آفرین دیگران» بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده‌اند و در مقابل، «شبه تحول‌آفرین» و «تحول‌آفرین» در پایین‌ترین سطح قرار دارند. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که در هر سه پایه، مؤلفان کتاب‌های تکمیلی بیشتر بر ابعاد «خود تحول‌آفرین» و «تحول‌آفرین دیگران» تمرکز داشته‌اند و سایر ابعاد در اولویت‌های پایین‌تر قرار گرفته‌اند. در مجموع، در هر سه پایه، دانش‌آموزان پایه نهم بیشترین میزان را به خود اختصاص داده‌اند، در حالی که دانش‌آموزان پایه هفتم کمترین میزان را داشته‌اند.

#### جدول ۵- توزیع فراوانی مولفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین و ابعاد آن در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه

| کتاب      | فراوانی کل ابعاد مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین | درصد فراوانی کل ابعاد مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین |
|-----------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| کتاب هفتم | ۵۰                                           | ۳۱,۲۵٪                                            |
| کتاب هشتم | ۵۲                                           | ۳۲,۵۰٪                                            |
| کتاب نهم  | ۵۸                                           | ۳۶,۲۵٪                                            |
| جمع       | ۱۶۰                                          | ۱۰۰٪                                              |

بر پایه داده‌های استخراج شده از تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه، مجموع فراوانی مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین در این سه پایه به ترتیب ۵۰، ۵۲ و ۵۸ مورد بوده است. این مقادیر نشان‌دهنده سهم ۳۱,۲۵٪ برای پایه هفتم، ۳۲,۵۰٪ برای پایه هشتم و ۳۶,۲۵٪ برای پایه نهم از کل فراوانی مؤلفه‌هاست که بیانگر افزایش نسبی توجه به ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین در کتاب‌های بالاتر است.

در تحلیل کمی محتوای کتاب هفتم، تمرکز اصلی بر مؤلفه‌های فردی و درون‌نگر خلاقیت همچون «تفکر خلاق فردی»، «یادگیری فعال» و «خودشناسی» بوده است. مؤلفه‌هایی که به رشد شناختی و تقویت مهارت‌های درونی دانش‌آموزان مربوط می‌شوند، غالب بوده و در مقابل، مؤلفه‌های مرتبط با تعاملات اجتماعی و ارزش‌های تحول‌آفرین مانند «تعهد اجتماعی» و «راهبری تحولی» حضور کمتری داشته‌اند. این الگو نشان می‌دهد که کتاب هفتم بیشتر به رشد توانمندی‌های فردی دانش‌آموزان می‌پردازد و کمتر به جنبه‌های بین‌فردی و اجتماعی توجه شده است.

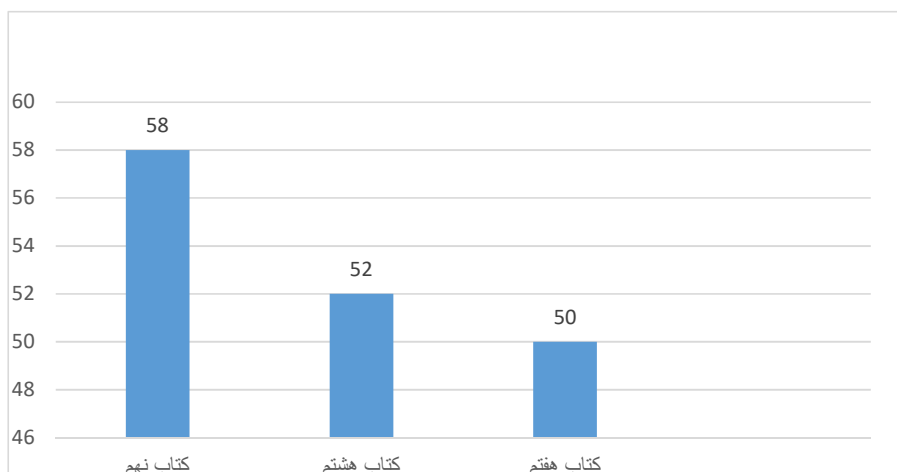
در پایه هشتم، با وجود فراوانی نزدیک به پایه هفتم، دامنه‌ای گسترده‌تر از ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر مؤلفه‌های خود تحول‌آفرین، مؤلفه‌های مرتبط با نقش فعال اجتماعی و تعاملات بین‌فردی مانند «توانمندسازی

دیگران»، «تعهد اجتماعی» و «بازخورد بین فردی» بیشتر برجسته شده‌اند. این وضعیت نشان می‌دهد که کتاب‌های پایه هشتم تلاش کرده‌اند علاوه بر پرورش خلاقیت فردی، زمینه‌هایی برای رشد نگرش‌های اجتماعی و تحول‌آفرین فراهم کنند.

در کتاب‌های پایه نهم، با بیشترین سهم فراوانی مؤلفه‌ها، تنوع ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین حفظ شده اما میزان تمرکز بر مهارت‌های شناختی و اجتماعی بالاتر رفته است. مؤلفه‌هایی همچون «راهبری تحولی»، «مدیریت تعارض» و «تعهد اجتماعی» در این پایه به شکلی قابل توجه حضور دارند که بیانگر توجه کتاب به آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ایفای نقش‌های فعال و مسئولانه در جامعه است. با این حال، کاهش نسبی برخی مؤلفه‌ها نسبت به پایه هشتم نیز قابل مشاهده است که می‌تواند به کاهش توجه در برخی جنبه‌های تحول‌آفرین اشاره کند.

به‌طور کلی، یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه درسی علوم تجربی دوره اول متوسطه تلاش‌هایی برای گنجاندن مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین انجام داده است، اما این توجه بیشتر در حوزه فردی و شناختی متمرکز بوده و ابعاد بین فردی و اجتماعی خلاقیت کمتر به‌صورت متوازن پوشش داده شده‌اند. روند افزایشی سهم مؤلفه‌ها از پایه هفتم تا نهم، نشان‌دهنده حرکت روبه‌جلو در توجه به خلاقیت تحول‌آفرین است، اما همچنان نیاز به بازنگری و تقویت مؤلفه‌های سطح بالای خلاقیت، به‌ویژه در زمینه‌های عدالت‌محوری، راهبری تحول و تعهد اجتماعی احساس می‌شود.

بنابراین، برای تربیت نسلی خلاق، کنشگر و مسئول در جامعه، ضروری است محتوای کتاب‌های درسی به‌گونه‌ای بازطراحی شود که تعادل بهتری میان ابعاد مختلف خلاقیت تحول‌آفرین برقرار شده و دانش‌آموزان به‌طور جامع و همه‌جانبه در مسیر رشد این توانمندی‌ها هدایت گردند.



شکل ۵- توزیع مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین و ابعاد آن در کتاب علوم تجربی تکمیلی پایه هفتم، هشتم و نهم متوسطه

## ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

پژوهش حاضر باهدف بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های خلاقیت تحول‌آفرین در کتاب‌های علوم تجربی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه ویژه دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که اگرچه خلاقیت تحول‌آفرین در محتوای هر سه پایه قابل‌شناسایی بود، توزیع آن میان ابعاد مختلف متوازن نبوده و تمرکز عمده بر بعد خلاقیت خود تحول‌آفرین قرار داشت. این یافته اهمیت بازنگری عمیق در شیوه طراحی محتوای درسی و توجه به ابعاد اجتماعی، اخلاقی و ارزش‌محور خلاقیت را برجسته می‌سازد.

بر اساس دیدگاه استرنبرگ (۲۰۲۱) خلاقیت زمانی «تحول‌آفرین» محسوب می‌شود که از سطح نوآوری فردی فراتر رود، هنجارهای موجود را به چالش بکشد و بتواند ارزش جدیدی خلق کند. در پژوهش حاضر، ثبات سهم خلاقیت خود تحول‌آفرین در حدود ۴۰٪ در هر سه پایه نشان می‌دهد که کتاب‌های علوم تجربی مدارس استعداد‌های درخشان بیشتر بر توسعه مهارت‌های شناختی، یادگیری فعال، انعطاف‌پذیری شناختی و خودشناسی تمرکز دارند. این امر گرچه مثبت است و زیربنای خلاقیت فردی را تقویت می‌کند، اما برای تحقق مأموریت اصلی مدارس استعداد‌های درخشان - که تربیت نسل رهبران فکری و کنشگران اجتماعی است - کافی نیست. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خلاقیت تحول‌آفرین به‌عنوان یک سازه نوظهور در ایران هنوز در برنامه‌های درسی جایگاه تثبیت‌شده‌ای ندارد و مؤلفان کتاب‌ها فاقد چارچوب اجرایی مدون برای طراحی فعالیت‌های مبتنی بر این نوع خلاقیت هستند.

از سوی دیگر، بعد خلاقیت تحول‌آفرین دیگران در هر سه پایه حدود ۳۳٪ سهم داشت و سهم آن در پایه نهم اندکی افزایش یافت. این بعد شامل توانمندسازی دیگران، برانگیختن دیگران و بازخورد بین‌فردی است و می‌تواند به پرورش مهارت‌های رهبری مشارکتی و تعامل سازنده کمک کند. یافته‌ها حاکی از آن است که اگرچه این بعد حضور نسبتاً پایداری در محتوای درسی دارد، اما عمق آن برای توسعه واقعی مهارت‌های اجتماعی کافی نیست. همان‌طور که تورنس (۱۹۹۶) تأکید می‌کند، پرورش خلاقیت در عصر حاضر نیازمند بستری است که فرصت‌های واقعی برای همکاری، حل مسئله گروهی و تجربه مسئولیت اجتماعی را فراهم کنند؛ امری که در نظام آموزشی ایران به دلیل غلبه روش‌های سنتی آموزش و ارزیابی کمتر مورد توجه است.

بعد خلاقیت تحول‌آفرین که به مؤلفه‌هایی مانند تعهد اجتماعی، عدالت‌محوری و مدیریت تعارض مربوط می‌شود، در پایه نهم به ۱۷٫۲۴٪ رسید که نسبت به پایه‌های قبل رشد نشان داد. این روند مثبت می‌تواند بیانگر تلاش ضمنی مؤلفان برای بسط مهارت‌های ارزش‌محور در سطوح بالاتر تحصیلی باشد. با این حال، این سهم همچنان پایین است و نیازمند تقویت هدفمند است. در کشورهای پیشرو مانند فنلاند، کانادا و سنگاپور، برنامه‌های درسی علوم نه تنها بر انتقال مفاهیم علمی بلکه بر پرورش تفکر انتقادی، مسئولیت اجتماعی و اخلاق علمی متمرکز هستند و دانش‌آموزان را درگیر پروژه‌های واقعی جامعه‌محور می‌کنند. الگوبرداری از چنین رویکردهایی می‌تواند به ایجاد محتوای متوازن‌تر و تربیت شهروندانی مسئول، خلاق و اثرگذار کمک کند.

بعد خلاقیت شبه تحول‌آفرین در سه پایه کمترین سهم را به خود اختصاص داد و روند کاهشی از ۱۰٪ در پایه هفتم به ۸٫۶۱٪ در پایه نهم داشت. این یافته از منظر تربیتی ارزشمند است زیرا کاهش مؤلفه‌هایی مانند فرصت‌طلبی فردی و اقتدارطلبی فکری به معنای تمرکز بیشتر بر جنبه‌های سازنده خلاقیت است. با این حال، نادیده گرفتن کامل این بعد می‌تواند مانع آموزش

راهبردهای مدیریت این گرایش‌ها شود. مطابق با رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا (سلیگمن، ۲۰۱۱)، مواجهه فعال و هدایت‌شده با جنبه‌های منفی شخصیت بخشی ضروری از رشد روانی-اجتماعی است. طراحی موقعیت‌های آموزشی که دانش‌آموزان را در معرض چالش‌های اخلاقی قرار دهد و آن‌ها را به تأمل درباره پیامدهای انتخاب‌هایشان ترغیب کند، می‌تواند به رشد اخلاقی و مسئولیت‌پذیری کمک کند.

نتایج این پژوهش حاکی از آن است که محتوای کتاب‌های تکمیلی علوم تجربی دوره متوسطه اول، به‌ویژه در مدارس استعداد‌های درخشان، بیش از آنکه بر ابعاد اجتماعی و اخلاق‌مدار خلاقیت تحول‌آفرین تأکید داشته باشد، بر مؤلفه‌های فردمحور مانند خلاقیت خودتحول‌آفرین متمرکز است. این الگو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد که نشان می‌دهند برنامه‌های درسی غالباً به رشد شناختی و فردی دانش‌آموزان توجه بیشتری دارند و ابعاد مشارکتی و مسئولیت اجتماعی خلاقیت کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (استرنبرگ، ۲۰۱۸؛ بگتو و کافمن، ۲۰۱۴). از منظر نظریه خلاقیت تحول‌آفرین، چنین تمرکزی می‌تواند منجر به پرورش خلاقیت‌هایی شود که هرچند در سطح فردی اثربخش‌اند، اما ظرفیت ایجاد تغییرات اجتماعی پایدار را به‌طور کامل محقق نمی‌کنند (استرنبرگ و کرمی، ۲۰۲۴).

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه کتاب‌های تکمیلی علوم تجربی مدارس استعداد‌های درخشان به پرورش ابعاد فردی خلاقیت توجه دارند، اما ابعاد اجتماعی، اخلاقی و تحول‌آفرین گسترده‌تر کمتر در کانون توجه قرار گرفته‌اند. بر این اساس، مجموعه‌ای از پیشنهاد‌های سیاستی و اجرایی در سطوح مختلف قابل طرح است.

در سطح سیاست‌گذاری کلان آموزشی، پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش و سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان، سند راهبردی مستقلی برای «خلاقیت تحول‌آفرین در برنامه‌های درسی» تدوین کنند که در آن شاخص‌های قابل سنجش هر یک از ابعاد خلاقیت تحول‌آفرین به‌طور شفاف تعریف شده باشد. چنین سندی می‌تواند مبنای ارزیابی، بازنگری و اعتباربخشی کتاب‌های درسی و تکمیلی قرار گیرد و از نگاه سلیقه‌ای در تولید محتوا جلوگیری کند.

در سطح برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتاب‌ها، ضروری است ساختار کتاب‌های علوم از ارائه صرف مفاهیم علمی فراتر رفته و به‌سوی طراحی موقعیت‌های یادگیری مسئله‌محور، بین‌رشته‌ای و اجتماعی حرکت کند. گنجاندن پروژه‌هایی با محوریت چالش‌های واقعی جامعه، مانند بحران‌های محیط‌زیستی، سلامت عمومی یا توسعه پایدار، می‌تواند بستر پرورش خلاقیت تحول‌آفرین اجتماعی و اخلاق‌مدار را فراهم آورد. همچنین توصیه می‌شود در پایان هر فصل، فعالیت‌هایی طراحی شود که دانش‌آموزان را به بازاندیشی درباره پیامدهای اجتماعی و اخلاقی دانش علمی سوق دهد.

در سطح مدرسه و کلاس درس، ایجاد «زیست‌بوم خلاقیت تحول‌آفرین» پیشنهاد می‌شود؛ به‌گونه‌ای که مدرسه نه صرفاً محل انتقال دانش، بلکه فضایی برای تجربه مشارکت اجتماعی، گفت‌وگوی اخلاقی و حل تعارض باشد. حمایت از پروژه‌های گروهی بلندمدت، کار تیمی میان پایه‌ها و همکاری مدرسه با نهادهای اجتماعی و علمی بیرون از مدرسه می‌تواند نقش مهمی در تحقق این هدف ایفا کند.

در سطح توسعه حرفه‌ای معلمان، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت تخصصی با تمرکز بر آموزش خلاقیت تحول‌آفرین، تسهیلگری یادگیری مشارکتی، و ارزشیابی‌های کیفی و فرایندی ضروری است. معلمان باید توانمند شوند تا از نقش انتقال‌دهنده محتوا به نقش راهبر تحول یادگیری و پرورش خلاقیت اجتماعی حرکت کنند.

<sup>1</sup> . Seligman

<sup>2</sup> . Beghetto

در نهایت، در سطح پژوهش و ارزیابی، پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده به طراحی و اجرای واحدهای درسی آزمایشی مبتنی بر خلاقیت تحول‌آفرین بپردازند و اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت آن‌ها را بر نگرش‌ها، رفتارهای خلاقانه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان بررسی کنند. همچنین پژوهش‌های مقایسه‌ای میان دروس، پایه‌های تحصیلی و انواع مدارس می‌تواند شواهد تجربی لازم برای اصلاحات مبتنی بر داده در نظام آموزشی را فراهم آورد.

#### ۶- منابع

قنبری، سیروس، و معجونی، حسین. (۱۴۰۱). نقش رهبری تحول‌آفرین و هوش موفق در عملکرد خلاقانه با میانجی‌گری مدیریت دانش و خودکارآمدی معلمان. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴۶(۱۲)، ۸۵-۱۰۸.

معمودی، بهار. (۱۴۰۴). ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش خلاقیت تحول‌آفرین: مقایسه خلاقیت تحول‌آفرین در دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی دور متوسطه دوم [پایان‌نامه منتشرشده کارشناسی ارشد]. دانشگاه اصفهان.

#### References

- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. doi:10.1016/j.riob.2016.10.001
- Annadine, V., v Chisin, A., & Assibey, G. B. (2023). Transformative Learning in Design: An Experiential Account in Higher Education. *International Journal of Art, Culture, Design, and Technology (IJACDT)*, 12(1), 1-15. DOI: 10.4018/IJACDT.316178
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms*. Routledge.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159-176. doi:10.1016/0732-118X(88)90001-3
- Darbellay, F., Moody, Z., & Lubart, T. (Eds.). (2017). *Creativity, Design Thinking and Interdisciplinarity* (pp. 17-33). Springer Singapore.

- Desmet, O. A., & Roberts, A. M. (2022). Teaching for positive and transformational creativity through service learning. *Education Sciences*, 12(4), 234. <https://doi.org/10.3390/educsci12040234>
- Desmet, O. A., & Sternberg, R. J. (2024). Innovative teaching strategies for fostering transformational creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101543. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101543>
- Forgeard, M. J., & Kaufman, J. C. (2016). Who cares about imagination, creativity, and innovation, and why? A review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 250.
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81. doi:10.1037/a0029528
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Kaufman, J. C. (2018). Finding meaning with creativity in the past, present, and future. *Perspectives on Psychological Science*, 13(6), 734-749. <https://doi.org/10.1177/1745691618771981>
- Kharkhurin, A. V. (2014). Creativity. 4in1: Four-criterion construct of creativity. *Creativity Research Journal*, 26(3), 338-352. doi:10.1080/10400419.2014.929424
- Lebuda, I., & Csikszentmihalyi, M. (2020). All you need is love: The importance of partner and family relations to highly creative individuals' Well-being and success. *The Journal of Creative Behavior*, 54(1), 100-114. <https://doi.org/10.1002/jocb.348>
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity research journal*, 15(2-3), 245-251. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651416>
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity research journal*, 15(2-3), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651403>
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750. doi:10.1016/S1048-9843(02)00158-3
- Niu, W., & Sternberg, R. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: The East and the West. *The Journal of Creative Behavior*, 36(4), 269-288. doi:10.1002/j.2162-6057.2002.tb01069.x
- Robinson, K., & Lee, J. R. (2011). *Out of our minds*. New York: Tantor Media, Incorporated.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24, 92-96. doi:10.1080/10400419.2012.650092
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Simonton, D. K. (2012). Taking the US Patent Office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity research journal*, 24(2-3), 97-106. doi:10.1080/10400419.2012.676974

- 
- Sternberg, R. J. (2018). A triangular theory of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(1), 50.
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational creativity: The link between creativity, wisdom, and the solution of global problems. *Philosophies*, 6(3), 75. <https://doi.org/10.3390/philosophies6030075>
- Sternberg, R. J., & Karami, S. (Eds.). (2024). *Transformational Creativity: Learning for a Better Future*. Palgrave Macmillan Cham.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free press.
- Thibodeaux, J. (2014). Three versions of constructionism and their reliance on social conditions in social problems research. *Sociology*, 48(4), 829-837. doi:10.1177/0038038513511560
- Torrance, E. P. (1966). Torrance tests of creative thinking. *Educational and Psychological Measurement*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t05532-000>



University of  
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational  
Administration  
Association

## Predicting organizational loyalty, ethical behavior and social responsibility of primary school teachers based on the components of ethical leadership

Samira Vosoughi<sup>1</sup> | Yousef Namvar<sup>2</sup> ✉

1. Master of Educational Administration, Department of Educational Governance and Human Resources, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran. Email: s.vosoughi1111@gmail.com
2. Associated professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran. (Corresponding Author). Email: y.namvar@iau.ac.ir

| Article Info                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ABSTRACT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Article type:</b><br/>Research Article</p> <p><b>Article history:</b><br/><b>Received:</b><br/>11 October 2025<br/><b>Received in revised form:</b><br/>9 November 2025<br/><b>Accepted:</b><br/>10 December 2025<br/><b>Published online:</b><br/>21 December 2025</p> <p><b>Keywords:</b><br/>components of ethical leadership, organizational loyalty, ethical behavior, social responsibility, elementary school teachers</p> | <p>The purpose of this research was to investigate the role of ethical leadership components on organizational loyalty, ethical behavior and social responsibility of primary school teachers. The research method is correlation. The statistical population of the research was all primary school teachers in Ardabil city, whose number is 2400 according to the announcement of the Department of Education, of which 331 were selected based on Morgan's table and stratified random sampling method. The data collection tools in this research were the standard ethical leadership questionnaires of Kalshoven et al. (2011), the ethical behavior questionnaire of Luzir (2013), the organizational loyalty questionnaire of Adam Lindgren (2004) and the social responsibility questionnaire of Carroll (1991). Due to the standardization of the questionnaires, the validity of the instruments is confirmed and the reliability of the instruments is higher than 7. It was reported to be acceptable. Data analysis was done using SPSS software and using correlation tests. The findings of the research showed that the components of ethical leadership, which include fairness, individual orientation, moral guidance, power sharing, and role transparency, predict organizational loyalty, ethical behavior, and social responsibility of elementary school teachers in Ardabil city (<math>\text{sig} &lt; 0.05</math>). Also, the findings of this research showed that ethical leadership plays an important role in strengthening organizational loyalty, ethical behavior and social responsibility of primary school teachers. Based on this, improving moral leadership skills can help to improve the quality of teachers' performance and commitment. These results confirm the importance of school administrators paying special attention to the ethical dimensions of leadership in improving the educational and cultural environment of schools.</p> |

**Cite this article:** Vosoughi, Samira ; Namvar, Yousef (2025). Predicting organizational loyalty, ethical behavior and social responsibility of primary school teachers based on the components of ethical leadership. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (3), 29-49.

DOI: 10.22111/cee.2026.54127.1011



## پیش‌بینی وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی بر اساس مولفه‌های رهبری اخلاقی

سمیرا وثوقی<sup>۱</sup>، یوسف نامور<sup>۲</sup> ✉

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران. رایانامه: [s.vosoughi1111@gmail.com](mailto:s.vosoughi1111@gmail.com)

۲. دانشیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: [y.namvar@iau.ac.ir](mailto:y.namvar@iau.ac.ir)

| اطلاعات مقاله                                                                                               | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی                                                                                     | هدف از انجام این تحقیق بررسی نقش مولفه‌های رهبری اخلاقی بر وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی بود. روش تحقیق از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بود که تعداد آنها براساس اعلام اداره آموزش و پرورش ۲۴۰۰ نفر می باشد که از میان آنها ۳۳۱ نفر با استناد به جدول مورگان و با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب گردید. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه های استاندارد رهبری اخلاقی کالشوون و همکاران (۲۰۱۱)، پرسشنامه رفتار اخلاقی لوزیر (۲۰۱۳)، پرسشنامه وفاداری سازمانی آدام لیندگرن (۲۰۰۴) و پرسشنامه مسئولیت پذیری اجتماعی سازمان کارول (۱۹۹۱) بودند با عنایت به استاندارد بودن پرسشنامه ها، روایی ابزارها مورد تایید و پایایی ابزارها بالاتر از ۰/۷ گزارش شد که قابل قبول است. تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS و با استفاده از آزمونهای همبستگی انجام شد. یافته‌های بدست آمده از پژوهش نشان داد که مولفه‌های رهبری اخلاقی که شامل انصاف، جهت گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش هستند وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل را پیش‌بینی می کند ( $sig < 0.05$ ). همچنین یافته‌های این تحقیق نشان داد که رهبری اخلاقی، نقش مهمی در تقویت وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی دارد. بر این اساس، بهبود مهارت‌های رهبری اخلاقی می‌تواند به ارتقاء کیفیت عملکرد و تعهد معلمان کمک شایانی نماید. این نتایج اهمیت توجه ویژه مدیران مدارس به ابعاد اخلاقی رهبری را در بهبود فضای آموزشی و فرهنگی مدارس تأیید می‌کند. |
| واژه‌های کلیدی: مولفه‌های رهبری اخلاقی، وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی، مسئولیت اجتماعی، معلمان دوره ابتدایی |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

استناد: وثوقی، سمیرا؛ نامور، یوسف (۱۴۰۴). پیش‌بینی وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی بر اساس مولفه‌های رهبری اخلاقی. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۳)، ۴۹-۲۹.

DOI: 10.22111/cee.2026.54127.1011



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. وثوقی، سمیرا؛ نامور، یوسف.

## ۱- مقدمه

معلمان دوره ابتدایی نقشی کلیدی در شکل‌دهی بنیان‌های شخصیتی، اخلاقی، و علمی دانش‌آموزان دارند. این دوره، اولین مرحله رسمی آموزش است که معلمان در آن مهارت‌های پایه‌ای مانند خواندن، نوشتن، و ریاضیات را آموزش می‌دهند. آنها نه تنها دانش‌آموزان را برای مراحل بالاتر تحصیلی آماده می‌کنند، بلکه با تقویت اعتمادبه‌نفس، خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی، در رشد همه‌جانبه آن‌ها نقش دارند، همچنین، معلمان ابتدایی در نهادینه کردن ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی در کودکان تأثیر بسزایی دارند. سیستم آموزشی کشور بر اساس عملکرد این معلمان پایه‌ریزی می‌شود و موفقیت آن به کیفیت آموزش و توانمندی این گروه بستگی دارد (والسترا و همکاران، ۲۰۲۴).

سازمان‌های آموزشی در دهه‌های اخیر با چالش‌های فزاینده‌ای در زمینه حفظ کارآمدی، ارتقاء کیفیت عملکرد و پاسخ‌گویی به نیازهای متغیر جامعه مواجه بوده‌اند. در این میان، مدارس ابتدایی به‌عنوان یکی از بنیادین‌ترین نهادهای اجتماعی، نقش کلیدی در شکل‌گیری شخصیت، هویت اخلاقی و اجتماعی کودکان ایفا می‌کنند. کارکرد اثربخش این نهادها مستلزم وجود مدیرانی است که علاوه بر شایستگی‌های فنی و مدیریتی، برخوردار از منش و نگرش اخلاقی باشند. سبک رهبری مدیران نه تنها در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌های مدرسه، بلکه در نگرش‌ها، رفتارها و ارزش‌های حرفه‌ای معلمان تأثیر بسزایی دارد.

در این راستا، رهبری اخلاقی به‌عنوان رویکردی نوین در عرصه مدیریت آموزشی، جایگاهی برجسته یافته است و مورد توجه فزاینده پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گرفته است (سبان، ۲۰۲۵). رهبری اخلاقی بر مبنای اصولی چون صداقت، انصاف، احترام متقابل، مراقبت از دیگران، عدالت، شفافیت و مسئولیت‌پذیری شکل می‌گیرد. رهبران اخلاقی الگوهایی رفتاری برای کارکنان محسوب می‌شوند و با تأکید بر تصمیم‌گیری‌های ارزش‌محور، بستر ایجاد اعتماد، انگیزش درونی، و همکاری داوطلبانه را در سازمان فراهم می‌کنند. مدیران مدارس ابتدایی که با بهره‌گیری از مؤلفه‌های رهبری اخلاقی، فضای مدرسه را بر اساس احترام و عدالت سازمان‌دهی می‌کنند، می‌توانند نقشی اساسی در ارتقاء کیفیت عملکرد معلمان ایفا نمایند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۵).

از سوی دیگر، سه سازه‌ی مهمی که در این پژوهش به‌عنوان پیامدهای احتمالی رهبری اخلاقی مورد توجه قرار گرفته‌اند، شامل وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی، و مسئولیت اجتماعی معلمان هستند. وفاداری سازمانی، به‌مثابه یک سازه روان‌شناختی، نشان‌دهنده‌ی میزان تعهد عاطفی، تعلق نگرشی و تمایل معلمان به ماندگاری در مدرسه، مشارکت در تحقق اهداف آن، و حمایت از ارزش‌ها و سیاست‌های سازمانی است. وجود رهبری اخلاقی می‌تواند از طریق ایجاد حس ارزشمندی، عدالت و اعتماد، زمینه‌ساز افزایش وفاداری سازمانی در میان معلمان گردد (اوزدمیر و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات پیشین نشان داده‌اند که سبک‌های رهبری اخلاق‌گرا می‌توانند تأثیر معناداری بر رفتارها و نگرش‌های شغلی کارکنان داشته باشند. در محیط مدرسه نیز، رابطه میان رفتار اخلاقی مدیران و میزان مشارکت، تعهد، انگیزه و

<sup>1</sup> Walstra et al.

<sup>2</sup> Ceban

<sup>3</sup> Zhang et al.

<sup>4</sup> Özdemir et al.

مسئولیت‌پذیری معلمان به‌عنوان یکی از موضوعات مهم در تحقیقات تربیتی مطرح شده است. با این وجود، در نظام آموزشی ایران، علی‌رغم تأکید بر اخلاق حرفه‌ای، مطالعاتی جامع در خصوص تأثیر رهبری اخلاقی بر مؤلفه‌هایی چون وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی به‌صورت توأمان انجام نگرفته است. با وجود اهمیت رهبری اخلاقی در محیط‌های آموزشی، پژوهش‌های محدودی به تأثیر مؤلفه‌های رهبری اخلاقی بر وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی پرداخته‌اند. بیشتر تحقیقات موجود به جنبه‌های فردی رهبری یا رفتار اخلاقی معلمان تمرکز دارند و ارتباط این مؤلفه‌ها با یکدیگر در زمینه‌های مختلف سازمانی به‌ویژه در آموزش ابتدایی کمتر بررسی شده است. همچنین، تحقیقات کمی به تحلیل چگونگی تأثیر رفتار اخلاقی معلمان بر مسئولیت اجتماعی و وفاداری سازمانی در مدارس ابتدایی پرداخته‌اند. این خلاهای پژوهشی نیاز به تحقیقاتی جامع در زمینه تأثیر رهبری اخلاقی بر محیط‌های آموزشی و رفتار معلمان دارند. با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال اساسی است که آیا مؤلفه‌های رهبری اخلاقی می‌توانند وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی در معلمان دوره ابتدایی را پیش‌بینی کنند؟ برای این منظور فرضیه‌های به شرح زیر مطرح شد:

فرضیه ۱: مؤلفه‌های رهبری اخلاقی می‌تواند وفاداری سازمانی معلمان دوره ابتدایی را پیش‌بینی کند.

فرضیه ۲: مؤلفه‌های رهبری اخلاقی می‌تواند رفتار اخلاقی معلمان دوره ابتدایی را پیش‌بینی کند.

فرضیه ۳: مؤلفه‌های رهبری اخلاقی می‌تواند مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی را پیش‌بینی کند.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

مسئولیت اجتماعی در معلمان به معنای تعهد به ایجاد تأثیر مثبت در جامعه از طریق آموزش و الگو بودن است. معلمان با تقویت اخلاقیات، همدلی، و روحیه همکاری در دانش‌آموزان، نقش مهمی در پرورش شهروندانی مسئول و آگاه دارند. آن‌ها با آموزش ارزش‌هایی مانند احترام به دیگران، حفاظت از محیط زیست و مشارکت اجتماعی، فرهنگ مسئولیت‌پذیری را در نسل آینده نهادینه می‌کنند. این ارزش‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا علاوه بر موفقیت فردی، در ساختن جامعه‌ای بهتر نیز نقش‌آفرین باشند (شیور و همکاران، ۲۰۲۴). مسئولیت اجتماعی معلمان دربرگیرنده نقش آن‌ها در ترویج ارزش‌های فرهنگی مانند اخلاق و رهبری اخلاقی در محیط آموزشی است. معلمان به‌عنوان الگوهای رفتاری، با نمایش اخلاق حرفه‌ای و عدالت، تأثیر عمیقی بر شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان دارند. ضعف در این ارزش‌ها می‌تواند منجر به کاهش اعتماد میان معلمان و دانش‌آموزان و تضعیف فرهنگ مدرسه شود.

رهبری، فرایند تغییر هدف داری است که از طریق آن رهبر و پیروان از طریق مقصود مشترک به هم می‌پیوندند و حرکت به سوی چشم انداز را آغاز می‌کنند (نصر اصفهانی و نوری، ۱۳۹۰). رهبری اخلاقی به سبکی از رهبری گفته می‌شود که بر پایه اصول اخلاقی، ارزش‌هایی مانند عدالت، صداقت، و احترام شکل می‌گیرد. رهبران اخلاقی تصمیمات خود را بر مبنای درستی و مسئولیت‌پذیری می‌گیرند و با رفتارهای خود الگویی مثبت برای دیگران فراهم می‌کنند. این سبک رهبری باعث ایجاد اعتماد، همدلی و همکاری در محیط می‌شود و به تحقق اهداف سازمانی همراه با حفظ

ارزش‌های انسانی کمک می‌کند (فلورس و زکریاس ، ۲۰۲۴). رهبری اخلاقی شامل مؤلفه‌های کلیدی است که رفتار و تصمیم‌گیری رهبران را در جهت حفظ اصول اخلاقی هدایت می‌کند. صداقت به‌عنوان پایه این رهبری، اعتمادسازی میان رهبر و پیروان را تسهیل می‌کند. عدالت در تصمیم‌گیری، تضمین‌کننده برابری و احترام به حقوق افراد است. همچنین، مسئولیت‌پذیری و شفافیت رهبر در اقدامات، الگویی برای تقویت فرهنگ اخلاقی در سازمان فراهم می‌آورد. ضعف در این مؤلفه‌ها می‌تواند به کاهش اعتماد، تضعیف همبستگی و ناکارآمدی در سازمان منجر شود (محمود و همکاران، ۲۰۲۴). مؤلفه‌های اخلاقی مانند صداقت، عدالت، مسئولیت‌پذیری و شفافیت نقش اساسی در تقویت مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی ایفا می‌کنند. معلمان که با صداقت رفتار می‌کنند، الگوی اخلاقی قابل اعتمادی برای دانش‌آموزان هستند و محیطی سرشار از اعتماد ایجاد می‌کنند. عدالت در برخورد با دانش‌آموزان، احساس ارزشمندی و احترام به تنوع فردی را در آن‌ها تقویت می‌کند و فرهنگ برابری را در مدرسه گسترش می‌دهد. مسئولیت‌پذیری معلمان در قبال نقش اجتماعی خود باعث آموزش ارزش‌هایی مانند همدلی و مشارکت اجتماعی به دانش‌آموزان می‌شود. شفافیت در تصمیم‌گیری‌ها و ارتباطات معلم، زمینه‌ساز ایجاد روابط موثر میان مدرسه و جامعه است. در مجموع، این مؤلفه‌ها می‌توانند مسئولیت اجتماعی معلمان را تقویت کرده و آن‌ها را به‌عنوان عاملان تغییر مثبت در جامعه مطرح کنند (لیو و یین ، ۲۰۲۳).

رهبری اخلاقی و رفتار اخلاقی ارتباطی دوسویه دارند، زیرا رهبران اخلاقی با الگو قرار دادن خود، رفتار اخلاقی را در پیروان ترویج می‌دهند. این رهبران با تصمیم‌گیری‌های منصفانه، صداقت و احترام به ارزش‌های انسانی، هنجارهای اخلاقی را در محیط تقویت می‌کنند. به‌طور متقابل، رفتار اخلاقی پیروان، محیطی حمایتی ایجاد می‌کند که رهبری اخلاقی را تقویت و پایداری آن را تضمین می‌کند (خان و همکاران ، ۲۰۲۰). رفتار اخلاقی، تعهد کارکنان نسبت به ارزشمند بودن و همچنین اهمیت داشتن کار سخت و جدی است (زکی و مظاهری، ۱۳۹۵). رفتار اخلاقی به مجموعه‌ای از اعمال و رفتارهایی گفته می‌شود که مطابق با اصول و ارزش‌های اخلاقی جامعه، مانند صداقت، عدالت، احترام، و مسئولیت‌پذیری است. این رفتارها نه تنها از نظر فردی صحیح و درست هستند، بلکه به‌طور جمعی نیز به ایجاد روابط سالم، اعتماد و همبستگی در جامعه کمک می‌کنند. افراد با انجام رفتار اخلاقی به تقویت ارزش‌های انسانی و ایجاد محیط‌های مثبت و عادلانه در اجتماع می‌پردازند (دبس ، ۲۰۲۱). رفتار اخلاقی در معلمان دوره ابتدایی تأثیر عمیقی بر رشد شخصیت و تربیت دانش‌آموزان دارد. معلمان با رعایت اصول اخلاقی مانند صداقت، احترام و عدالت، الگوی رفتار درست برای دانش‌آموزان خود می‌شوند و در شکل‌گیری ارزش‌های اخلاقی آن‌ها نقش اساسی دارند. از آنجا که دانش‌آموزان در این سن به راحتی تحت تأثیر رفتار معلمان قرار می‌گیرند، رفتار اخلاقی معلمان به تقویت اعتماد، احترام و روابط مثبت در مدرسه کمک می‌کند. همچنین، رعایت اصول اخلاقی توسط معلمان موجب ایجاد محیطی امن و حمایتی برای یادگیری و رشد اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. در نتیجه، اهمیت رفتار اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی نه تنها به رشد فردی دانش‌آموزان بلکه به تقویت فرهنگ اخلاقی در جامعه آموزشی و اجتماعی می‌انجامد (وبستر و لیتچکا ، ۲۰۲۰). معلمان که با صداقت و عدالت رفتار می‌کنند، محیطی را ایجاد می‌کنند که دانش‌آموزان نیز این ارزش‌ها را یاد می‌گیرند و به کار می‌بندند. مسئولیت‌پذیری و شفافیت در تصمیم‌گیری‌های معلمان باعث تقویت اعتماد

و احترام میان معلمان و دانش‌آموزان می‌شود. در نتیجه، این مولفه‌ها موجب تقویت رفتار اخلاقی معلمان شده و آن‌ها را به الگوهایی مؤثر در آموزش و تربیت اخلاقی تبدیل می‌کند (الرحمن و همکاران، ۲۰۱۸). برای دستیابی به عملکرد مطلوب سازمانی توجه به رفتار اخلاقی کارکنان و خصوصاً عوامل مهم مؤثر بر آن اهمیت دارد (حسنی و همکاران، ۱۳۹۹).

رفتار اخلاقی معلمان تأثیر زیادی بر وفاداری سازمانی آن‌ها دارد، زیرا زمانی که معلمان با صداقت، عدالت و مسئولیت‌پذیری عمل می‌کنند، اعتماد و احترام به سازمان آموزشی تقویت می‌شود. این رفتار باعث ایجاد ارتباط مثبت و عمیق‌تر میان معلمان و سازمان می‌شود و تمایل آن‌ها به حمایت از اهداف و ارزش‌های سازمانی را افزایش می‌دهد. در نتیجه، رفتار اخلاقی معلمان می‌تواند به حفظ و تقویت وفاداری آن‌ها نسبت به سازمان و محیط کاری کمک کند (فتسومبات و نانان، ۲۰۲۳). وفاداری سازمانی به تعهد و احساس تعلق فرد نسبت به سازمانی گفته می‌شود که در آن فعالیت می‌کند. این وفاداری شامل حمایت از اهداف، ارزش‌ها و سیاست‌های سازمان، مشارکت فعال در فرآیندهای آن و تمایل به تداوم حضور در سازمان است. معلمان وفادار به سازمان به بهبود عملکرد آن کمک کرده و در ایجاد محیطی مثبت و سازنده مشارکت می‌کنند. وفاداری سازمانی می‌تواند انگیزه و بهره‌وری را در محیط‌های آموزشی افزایش دهد (اوزدمیر و همکاران، ۲۰۲۴). وفاداری سازمانی در معلمان دوره ابتدایی به معنای تعهد و علاقه آن‌ها به اهداف، ارزش‌ها و فرهنگ مدرسه است. معلمانی که از نظر اخلاقی و حرفه‌ای وفادار به سازمان خود هستند، به بهبود کیفیت آموزشی، ارتقای محیط یادگیری و تحقق اهداف مدرسه کمک می‌کنند. این وفاداری باعث ایجاد محیطی پایدار و مثبت می‌شود که در آن معلمان با انگیزه و مشارکت بیشتر فعالیت می‌کنند. وفاداری سازمانی معلمان به تقویت روابط همکارانه، افزایش بهره‌وری آموزشی و کاهش مشکلات رفتاری در مدرسه می‌انجامد. در نتیجه، وفاداری معلمان تأثیر مستقیم بر موفقیت سازمان آموزشی و دستیابی به اهداف بلندمدت دارد (خان و صدیقه، ۲۰۲۴).

در راستای متغیرهای پژوهش، مطالعات انجام شده مرتبط به شرح زیر گزارش می‌شود:

پهلوان هاشمی و فهیم دوین (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «آزمون مدل معادلات ساختاری تأثیر رهبری اخلاقی بر پیامدهای رفتاری معنویت در محیط کار با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی سازمانی کارکنان اداره کل ورزش و جوانان استان خراسان رضوی» به این نتیجه رسیدند که با توجه به میزان تی روابط مشخص گردید که مسئولیت اجتماعی سازمانی نقش میانجی‌گری بر رابطه بین رهبری اخلاقی و پیامدهای رفتاری معنویت در محیط کار دارد.

رضایی منش و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «تأثیر سبک رهبری اخلاقی بر رفتار شهروندی سازمانی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان (مورد مطالعه: معلمان مقطع ابتدایی شهر رشت)» به این نتیجه رسیدند که مدیران و رهبران اخلاقی با ارزش‌های اخلاقی بالا موجب اثربخشی مدارس شده و به صورت مؤثر با معلمان ارتباط برقرار می‌کنند؛ همچنین، مدیران و رهبران اخلاقی محیطی را در مدرسه ایجاد می‌نمایند، که معلمان را به سمت رفتار شهروندی سازمانی و مسئولیت اجتماعی مؤثر سوق می‌دهد.

ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «طراحی و تبیین مدل رهبری اخلاقی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی: مورد مطالعه کارکنان دبیرستانهای مناطق هفت گانه شهرستان مشهد» به این نتیجه رسیدند که سبک

رهبری اخلاقی دارای ۴ بعد (۱۴ مولفه) بود که ابعاد فردی و مدیریتی بالاترین اهمیت را داشتند. همچنین مسئولیت پذیری اجتماعی سازمانی نیز دارای ۴ بعد (۱۶ مولفه) بود که ابعاد زیست محیطی و اجتماعی دارای بیشترین اهمیت بود. با توجه به اهمیت سبک رهبری اخلاقی با رویکرد مسئولیت پذیری اجتماعی سازمانی در ارتقای سطح بهره‌وری و اولویت جنبه‌های فردی و مدیریتی و ابعاد زیست محیطی و اجتماعی مدیران آموزش و پرورش و مدارس باید توجه ویژه‌ای را به این ابعاد و مولفه‌ها مبذول دارند.

حسامی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «مدل رهبری اخلاقی با تأکید بر مسئولیت اجتماعی در توسعه نیروی انتظامی» به این نتیجه رسیدند که در میان ابعاد مسئولیت اجتماعی، بعد زیست محیطی بالاترین رتبه را در بین متغیرها داشت. در میان متغیرهای رهبری اخلاقی نیز بعد صفات مشخصه، بالاترین رتبه را داشت و ابعاد آگاهی اخلاقی، توانمندسازی زیردستان و مردم‌مداری - جامعه‌مداری به ترتیب رتبه‌های بعدی را دارا بودند. با استفاده از این مدل، سازمان می‌تواند با اندازه‌گیری و اولویت‌بندی متغیرها، جایگاه رهبری اخلاقی خود را مورد بررسی قرار دهد. چانگ و چن (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «پرورش وفاداری سازمانی در معلمان پیش‌دبستانی: نقش محیط کار پایدار، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و رهبری» به این نتیجه رسیدند که محیط کار پایدار و مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأثیر مثبتی بر رهبری مراقبتی و توانمندساز دارند که به نوبه خود، وفاداری سازمانی را افزایش می‌دهند. رهبری توانمندساز تأثیر قوی‌تری بر وفاداری نسبت به رهبری مراقبتی دارد. این یافته‌ها بر نقش شیوه‌های اخلاقی و حمایتی در محیط کار در تقویت اثربخشی رهبری و وفاداری بلندمدت معلمان تأکید دارند.

اوزدوغرو و ساریر<sup>۱</sup> (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «رابطه رهبری اخلاقی با رفتار، نگرش‌ها و ادراک‌های سازمانی معلمان: یک مطالعه فراتحلیل» به این نتیجه رسیدند که رهبری اخلاقی تأثیر بسیار قوی و مثبتی بر اعتماد و عدالت سازمانی دارد و همچنین باعث افزایش قابل توجه رضایت شغلی، انگیزه و تعهد سازمانی معلمان می‌شود. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که رهبری اخلاقی رابطه منفی قوی‌ای با سکوت سازمانی دارد و همچنین با آزار روانی در محیط کار (موبینگ) و بدبینی سازمانی نیز رابطه منفی متوسطی برقرار می‌کند. از میان عوامل تعدیل‌کننده بررسی‌شده، تنها سطح تحصیلات توانست تأثیر رهبری اخلاقی بر تعهد سازمانی را تغییر دهد. همچنین مشخص شد که رهبری اخلاقی در مدارس ابتدایی، اثرگذاری بیشتری بر تعهد سازمانی معلمان دارد. این مطالعه نشان می‌دهد که رهبری اخلاقی مدیر مدرسه، یکی از عوامل کلیدی در شکل‌گیری رفتار، نگرش و ادراک‌های سازمانی معلمان است.

الخضراء و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «ارتباط بین رهبری اخلاقی، فرهنگ سازمانی، مسئولیت اجتماعی شرکت و عملکرد سازمانی: آزمونی از دو مدل میانجی‌گری» به این نتیجه رسیدند که رهبری اخلاقی نه تنها بر عملکرد سازمانی تأثیر می‌گذارد، بلکه به‌طور مثبت فرهنگ سازمانی و مسئولیت اجتماعی شرکت را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. علاوه بر این، مسئولیت اجتماعی و فرهنگ سازمانی به‌طور معناداری رابطه بین رهبری اخلاقی و عملکرد سازمانی را میانجی‌گری می‌کنند.

<sup>1</sup> Özdoğru & Sarier

<sup>2</sup> Alkhadra et al.

تنده و آماه<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «رهبری اخلاقی: پیش‌نیازی برای ایجاد وفاداری کارکنان» به این نتیجه رسیدند که رهبران اخلاق‌مدار با ارائه الگوهای رفتاری، کارکنان را ترغیب می‌کنند و باعث می‌شوند که آنان در کار خود درگیر، متعهد، خودانگیخته و از شغلشان رضایتمند باشند. در نهایت، رهبری اخلاقی موجب تقویت رفتار اخلاقی کارکنان، ایجاد ثبات در عملکرد آن‌ها، افزایش اعتماد و بهره‌وری، ایجاد محیط کاری مثبت و بهبود روابط میان کارمند و کارفرما می‌شود. این عوامل به نوبه خود تصمیم‌گیری آگاهانه کارکنان، افزایش فعالیت‌های بازاریابی، حفظ مشتریان، تبلیغ برند، کاهش غیبت‌ها، تقویت هویت سازمانی و تعهد بیشتر به کار را ارتقا می‌بخشند.

الحلبوسی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «رهبری اخلاقی مدیریتی، جو اخلاقی و رفتار اخلاقی کارکنان: آیا توجه اخلاقی اهمیت دارد؟» به این نتیجه رسیدند که آیا توجه اخلاقی تأثیر مثبت جو اخلاقی را بر رفتارهای اخلاقی کارکنان افزایش می‌دهد، و همچنین تأثیر غیرمستقیم رهبری اخلاقی بر رفتار اخلاقی کارکنان را از طریق جو اخلاقی افزایش می‌دهد. داده‌های ۲۷۰ کارمند در صنعت تولید مالزی نشان می‌دهد که تأثیر مثبت جو اخلاقی بر رفتار اخلاقی در میان کارکنانی که توجه اخلاقی بالا به جای پایین نشان می‌دهند بیشتر است. این نقش تعدیل‌کننده همچنین در مورد رابطه بین رهبری اخلاقی و رفتار اخلاقی کارکنان از طریق جو اخلاقی اعمال می‌شود. بنابراین، این مطالعه به نقش قابل توجه توجه اخلاقی در حصول اطمینان از اینکه رهبری اخلاقی و جو اخلاقی رفتار اخلاقی را در محیط کار افزایش می‌دهد، نور جدیدی می‌افکند.

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

این پژوهش از نظر هدف در دسته تحقیقات کاربردی و از نظر ماهیت، تحقیق کمی محسوب می‌شود. از دیدگاه روش اجرا نیز، این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل است که تعداد جامعه آماری ۲۴۰۰ نفر براساس اطلاعات ارائه شده آموزش و پرورش است که ۱۴۰۰ نفر آنان زن و در ۱۰۰۰ نفر از آنان مرد بودند. براساس جدول مورگان حجم نمونه ۳۳۱ نفر تعیین شد و برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. ابزارهای گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه رهبری اخلاقی کالشوون و همکاران (۲۰۱۱)، پرسشنامه رفتار اخلاقی در سازمان لوزیر (۲۰۱۳) و پرسشنامه وفاداری سازمانی آدام لیندگرن (۲۰۰۴) بودند. همچنین برای سنجش مولفه‌های رهبری اخلاقی از پرسشنامه رهبری اخلاقی کالشوون و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۴ ماده است و مولفه‌های رهبری اخلاقی از قبیل: انصاف (۱ تا ۵)، رهنمودهای اخلاقی (۱۰ تا ۱۳)، جهت‌گیری فردی (۶ تا ۹)، اشتراک قدرت (۱۴ تا ۱۹)، شفافیت نقش (۲۰ تا ۲۴) را می‌سنجد. این پرسشنامه یک نمره کل به دست می‌دهد و بر مبنای لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری شده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش کالشوون و همکاران (۲۰۱۱)، ۰/۸۵ به دست آمد که مبین

<sup>1</sup> Tende & Amah

<sup>2</sup> Al Halbusi et al.

مطلوب بودن پایایی پرسشنامه می باشد. پرسشنامه رفتار اخلاقی در سازمان ت لوزیر (۲۰۱۳) مشتمل بر ۱۵ سوال است و در یک مقیاس ۴ درجه ای طبقه بندی شده است. هدف از طراحی این پرسشنامه ارزیابی میزان پایبندی افراد به رفتارهای اخلاقی در سازمان می باشد. پایایی پرسشنامه براساس پژوهش هاشمی و همکاران (۱۳۹۲) و با استفاده از روش آزمون-بازآزمون به شکل ۰/۸۱ بدست آمد. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه همبستگی داده های به دست آمده از این پرسشنامه را با داده های پرسشنامه معمای اخلاقی کلبرگ به دست آورده است که بر مبنای آن ضریب ۰/۷۹ به دست آمد که نشانگر روایی مطلوب در سنجش رفتار اخلاقی است. جهت گردآوری داده ها در مورد وفاداری سازمانی از پرسشنامه وفاداری سازمانی آدام لیندگرن (۲۰۰۴) استفاده گردید که از ۹ گویه در طیف پنج درجه ای لیکرت (بسیار مخالفم، کمی مخالفم، نظری ندارم، کمی موافقم، بسیار موافقم) تشکیل شده است. بسیار مخالفم نمره ۱ و بسیار موافقم نمره ۵ می گیرد. اعتبار محتوای یک آزمون معمولاً توسط افرادی متخصص در موضوع مورد مطالعه تعیین می شود. در پژوهش نصرتی (۱۳۹۶) به دلیل استاندارد بودن پرسشنامه ها به روایی محتوا اعتماد شد. اعتبار صوری پرسش نامه وفاداری سازمانی توسط چند نفر از پاسخگویان مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمد که حاکی از مطلوب بودن پرسشنامه می باشد. پرسشنامه مسئولیت پذیری اجتماعی کارول (۱۹۹۱) دارای ۲۰ سوال و ۴ مؤلفه مسئولیت پذیری اقتصادی، مسئولیت پذیری قانونی، مسئولیت پذیری اخلاقی، مسئولیت پذیری اجتماعی می باشد و بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت (خیلی کم=۱، خیلی زیاد=۵) طبقه بندی شده است. روایی این پرسشنامه در پژوهشی (بازی، ۱۳۹۴) سنجیده شده است ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده بالای ۰/۷ برآورد شد. در این پژوهش داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۸ و با استفاده از آزمون رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند.

#### ۴- تجزیه و تحلیل داده ها

داده های بدست آمده از گروه نمونه با استفاده از ابزارهای پرسشنامه به وسیله نرم افزار SPSS تحلیل شد ابتدا آمار توصیفی مربوط به متغیرها بررسی شد که اطلاعات توصیفی متغیرهای رهبری اخلاقی، وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی همراه با خرده مقیاس های آنها به شرح جدول زیر است.

جدول ۱. تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

| متغیرهای پژوهش                            | تعداد | کمینه | بیشینه | میانگین | انحراف معیار |
|-------------------------------------------|-------|-------|--------|---------|--------------|
| انصاف (از مولفه های رهبری اخلاقی)         | ۳۳۱   | ۵     | ۲۵     | ۲/۹۹۶   | ۱/۲۴۷        |
| جهت گیری فردی (از مولفه های رهبری اخلاقی) | ۳۳۱   | ۴     | ۲۰     | ۳/۰۲۷   | ۱/۲۳۰        |

|       |       |     |    |     |                                                     |
|-------|-------|-----|----|-----|-----------------------------------------------------|
| ۱/۲۶۲ | ۳/۰۲۳ | ۲۰  | ۴  | ۳۳۱ | رهنمود اخلاقی (از مولفه های رهبری اخلاقی)           |
| ۱/۱۴۸ | ۳/۰۴۷ | ۳۰  | ۶  | ۳۳۱ | اشتراک قدرت (از مولفه های رهبری اخلاقی)             |
| ۱/۱۸۸ | ۳/۰۵۸ | ۲۵  | ۵  | ۳۳۱ | شفافیت نقش (از مولفه های رهبری اخلاقی)              |
| ۱/۲۱۵ | ۳/۰۳۱ | ۱۲۰ | ۲۴ | ۳۳۱ | رهبری اخلاقی                                        |
| ۱/۱۹۵ | ۳/۰۲۶ | ۴۵  | ۹  | ۳۳۱ | وفاداری سازمانی                                     |
| ۰/۸۸۲ | ۲/۴۰۶ | ۶۰  | ۱۵ | ۳۳۱ | رفتار اخلاقی                                        |
| ۱/۲۱۸ | ۳/۰۷۰ | ۲۵  | ۵  | ۳۳۱ | تعهدات اقتصادی (از مولفه های مسئولیت پذیری اجتماعی) |
| ۱/۱۹۸ | ۲/۹۰۷ | ۲۵  | ۵  | ۳۳۱ | تعهدات قانونی (از مولفه های مسئولیت پذیری اجتماعی)  |
| ۱/۲۲۹ | ۳/۰۳۶ | ۲۵  | ۵  | ۳۳۱ | تعهدات اخلاقی (از مولفه های مسئولیت پذیری اجتماعی)  |
| ۱/۲۴۰ | ۲/۹۶۸ | ۲۵  | ۵  | ۳۳۱ | تعهدات اجتماعی (از مولفه های مسئولیت پذیری اجتماعی) |
| ۰/۹۷۳ | ۲/۹۹۵ | ۱۰۰ | ۲۰ | ۳۳۱ | مسئولیت پذیری اجتماعی                               |

جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی این تحقیق را نشان می دهد براساس داده های جدول فوق معلمان از مسئولیت پذیری اجتماعی و رفتار اخلاقی پایین تر از میانگین نظری برخوردار هستند اما میزان رهبری اخلاقی و وفاداری سازمانی در بین معلمان بالاتر از میانگین نظری قرار دارد.

فرضیه ۱: مولفه های رهبری اخلاقی می تواند وفاداری سازمانی معلمان دوره ابتدایی را پیش بینی کند.

جهت بررسی پیش بینی وفاداری سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس ابعاد مولفه های رهبری اخلاقی (انصاف، جهت گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش) با توجه به تایید پیش فرض های آزمون رگرسیون، از رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد که نتایج آن به شرح جداول شماره ۲ است؛

جدول ۲. نتایج مدل رگرسیونی پیش بینی وفاداری سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس مولفه های رهبری اخلاقی

| مدل     | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | آماره F | سطح معناداری |
|---------|--------------|------------|----------------|---------|--------------|
| رگرسیون | ۲۰۱۶۰/۹۵۰    | ۵          | ۴۰۳۲/۱۹۰       | ۷۲/۶۸۳  | ۰/۰۰۱        |

|            |           |     |        |   |
|------------|-----------|-----|--------|---|
| باقی‌مانده | ۱۸۰۲۹/۷۱۵ | ۳۲۵ | ۵۵/۴۷۶ | ۱ |
| مجموع      | ۳۸۱۹۰/۶۶۵ | ۳۳۰ |        |   |

با توجه به اطلاعات جدول ۲ سطح معناداری مدل رگرسیونی کمتر از ۵ صدم است ( $\text{sig} < 0.05$ ) و می‌توان گفت که مدل کلی رگرسیونی مورد تایید است و مولفه‌های رهبری اخلاقی که شامل انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش هستند می‌توانند وفاداری سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل را پیش‌بینی کنند. در ادامه جهت بررسی سهم پیش‌بینی مولفه‌های رهبری اخلاقی از جدول ضریب تاثیر استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول ۳ است؛

جدول ۳. نتایج سهم پیش‌بینی متغیرهای پیش‌بین مولفه‌های رهبری اخلاقی (انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش) در پیش‌بینی وفاداری سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس ضرایب استاندارد و غیراستاندارد

| مدل           | ضریب B | ضرایب غیراستاندارد       |         | ضرایب استاندارد |  |
|---------------|--------|--------------------------|---------|-----------------|--|
|               |        | خطای استاندارد ضریب Beta | آماره t | سطح معناداری    |  |
| ۱ مقدار ثابت  | ۲/۹۱۷  | ۱/۳۷۵                    | ۲/۱۲۱   | ۰/۰۳۵           |  |
| انصاف         | ۰/۴۹۴  | ۰/۰۹۰                    | ۵/۴۸۰   | ۰/۰۰۱           |  |
| جهت‌گیری فردی | ۰/۳۳۵  | ۰/۱۰۹                    | ۳/۰۶۸   | ۰/۰۰۲           |  |
| رهنمود اخلاقی | ۰/۰۴۳  | ۰/۱۰۲                    | ۰/۴۲۵   | ۰/۶۷۱           |  |
| اشتراک قدرت   | ۰/۳۳۴  | ۰/۰۸۰                    | ۴/۱۷۸   | ۰/۰۰۱           |  |
| شفافیت نقش    | ۰/۴۰۷  | ۰/۰۹۲                    | ۴/۴۱۷   | ۰/۰۰۱           |  |

با توجه به اطلاعات جدول ۳ سهم پیش‌بینی وفاداری سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس انصاف ۰/۲۸۶ ( $\text{Beta}=0.286$ )، جهت‌گیری فردی ۰/۱۵۳ ( $\text{Beta}=0.153$ )، رهنمود اخلاقی ۰/۰۲۰ ( $\text{Beta}=0.020$ )، اشتراک قدرت ۰/۲۱۴ ( $\text{Beta}=0.214$ ) و شفافیت نقش ۰/۲۲۵ ( $\text{Beta}=0.225$ ) می‌باشد. از بین مولفه‌های رهبری اخلاقی سهم پیش‌بینی همه شاخص‌های انصاف، جهت‌گیری فردی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش معنادار ( $\text{sig} < 0.05$ ) و سهم پیش‌بینی رهنمود اخلاقی غیرمعنادار می‌باشد ( $\text{sig} > 0.05$ ).

فرضیه ۲: مولفه‌های رهبری اخلاقی می‌تواند رفتار اخلاقی معلمان دوره ابتدایی را پیش‌بینی کند.

جهت بررسی پیش‌بینی رفتار اخلاقی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس ابعاد مولفه‌های رهبری اخلاقی (انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش) با توجه به تایید پیش‌فرض‌های آزمون رگرسیون، از رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد که نتایج آن به شرح جداول ۴ است؛

جدول ۴. نتایج مدل رگرسیونی پیش‌بینی رفتار اخلاقی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس مولفه‌های رهبری اخلاقی

| مدل | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | آماره F | سطح معناداری |
|-----|--------------|------------|----------------|---------|--------------|
| ۱   | ۲۴۲۸۶/۸۸۹    | ۵          | ۴۸۵۷/۳۷۸       | ۴۷/۱۴۷  | ۰/۰۰۱        |
|     | ۳۳۴۸۳/۲۰۷    | ۳۲۵        | ۱۰۳/۰۲۵        |         | باقی‌مانده   |
|     | ۵۷۷۷۰/۰۹۷    | ۳۳۰        |                |         | مجموع        |

با توجه به اطلاعات جدول ۴ سطح معناداری مدل رگرسیونی کمتر از ۵ صدم است ( $\text{sig} < 0.05$ ) و لذا می‌توان گفت که مدل کلی رگرسیونی مورد تایید است و مولفه‌های رهبری اخلاقی که شامل انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش هستند می‌توانند رفتار اخلاقی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل را پیش‌بینی کنند. در ادامه جهت بررسی سهم پیش‌بینی مولفه‌های رهبری اخلاقی از جدول ضریب تاثیر استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول ۵ است؛

جدول ۵. نتایج سهم پیش‌بینی متغیرهای پیش‌بین مولفه‌های رهبری اخلاقی (انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش) در پیش‌بینی رفتار اخلاقی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس ضرایب استاندارد و غیراستاندارد

| مدل | ضریب B | خطای استاندارد ضریب Beta | ضرایب استاندارد |              |
|-----|--------|--------------------------|-----------------|--------------|
|     |        |                          | آماره t         | سطح معناداری |
| ۱   | ۸/۶۹۴  | ۱/۸۷۴                    | ۴/۶۴۰           | ۰/۰۰۱        |
|     | ۰/۲۳۳  | ۰/۱۲۳                    | ۱/۸۹۵           | ۰/۰۵۹        |
|     | ۰/۳۸۰  | ۰/۱۴۹                    | ۲/۵۵۵           | ۰/۰۱۱        |
|     | ۰/۳۵۴  | ۰/۱۳۹                    | ۲/۵۴۰           | ۰/۰۱۲        |
|     | ۰/۳۹۸  | ۰/۱۰۹                    | ۳/۶۵۲           | ۰/۰۰۱        |

با توجه به اطلاعات جدول ۵ سهم پیش‌بینی رفتار اخلاقی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس انصاف ۰/۱۱۰ (Beta=0.110)، جهت‌گیری فردی ۰/۱۴۱ (Beta=0.141)، رهنمود اخلاقی ۰/۱۳۵ (Beta=0.135)، اشتراک قدرت ۰/۲۰۷ (Beta=0.207) و شفافیت نقش ۰/۲۲۸ (Beta=0.228) می‌باشد. از بین مولفه‌های رهبری اخلاقی سهم پیش‌بینی همه شاخص‌های انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش معنادار می‌باشد (sig<0.05).

فرضیه ۳: مولفه‌های رهبری اخلاقی می‌تواند مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی را پیش‌بینی کند.

جهت بررسی پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس ابعاد مولفه‌های رهبری اخلاقی (انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش) با توجه به تایید پیش‌فرض‌های آزمون رگرسیون، از رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد که نتایج آن به شرح جداول ۶ است.

جدول ۶. نتایج مدل رگرسیونی پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی بر اساس مولفه‌های رهبری اخلاقی

| مدل        | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | آماره F | سطح معناداری |
|------------|--------------|------------|----------------|---------|--------------|
| ۱ رگرسیون  | ۸۷۱۵۶/۰۴۳    | ۵          | ۱۷۴۳۱/۲۰۹      | ۱۴۹/۰۱۰ | ۰/۰۰۱        |
| باقی‌مانده | ۳۸۰۱۸/۴۱۷    | ۳۲۵        | ۱۱۶/۹۸۰        |         |              |
| مجموع      | ۱۲۵۱۷۴/۴۵۹   | ۳۳۰        |                |         |              |

با توجه به اطلاعات جدول ۶ سطح معناداری مدل رگرسیونی کمتر از ۵ صدم است (sig<0.05) و می‌توان گفت که مدل کلی رگرسیونی مورد تایید است و مولفه‌های رهبری اخلاقی که شامل انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش هستند می‌توانند مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل را پیش‌بینی کنند. در ادامه جهت بررسی سهم پیش‌بینی مولفه‌های رهبری اخلاقی از جدول ضریب تاثیر استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول ۷ است.

جدول ۷. نتایج سهم پیش‌بینی متغیرهای پیش‌بین مولفه‌های رهبری اخلاقی (انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش) در پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی بر اساس ضرایب استاندارد و غیراستاندارد

| مدل           | ضریب B | خطای استاندارد ضریب Beta | ضرایب استاندارد |              |
|---------------|--------|--------------------------|-----------------|--------------|
|               |        |                          | آماره t         | سطح معناداری |
| ۱ مقدار ثابت  | ۸/۲۲۵  | ۱/۹۹۷                    | ۴/۱۱۹           | ۰/۰۰۱        |
| انصاف         | ۰/۷۳۹  | ۰/۱۳۱                    | ۵/۶۴۵           | ۰/۰۰۱        |
| جهت‌گیری فردی | ۰/۶۲۴  | ۰/۱۵۸                    | ۳/۹۳۷           | ۰/۰۰۱        |
| رهنمود اخلاقی | ۰/۷۵۶  | ۰/۱۴۸                    | ۵/۰۹۸           | ۰/۰۰۱        |
| اشتراک قدرت   | ۰/۶۲۲  | ۰/۱۱۶                    | ۵/۳۵۰           | ۰/۰۰۱        |
| شفافیت نقش    | ۰/۸۲۱  | ۰/۱۳۴                    | ۶/۱۲۶           | ۰/۰۰۱        |

با توجه به اطلاعات جدول ۷ سهم پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بر اساس انصاف  $(Beta=0.237)$ ، جهت‌گیری فردی  $(Beta=0.158)$ ، رهنمود اخلاقی  $(Beta=0.196)$ ، اشتراک قدرت  $(Beta=0.220)$  و شفافیت نقش  $(Beta=0.250)$  می‌باشد. از بین مولفه‌های رهبری اخلاقی سهم پیش‌بینی همه شاخص‌های انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش معنادار می‌باشد ( $sig<0.05$ ).

## ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

هدف اصلی این پژوهش پیش‌بینی وفاداری سازمانی، رفتار اخلاقی و مسئولیت اجتماعی معلمان دوره ابتدایی بر اساس مولفه‌های رهبری اخلاقی است. یافته‌ها حاکی از آن هستند که مولفه‌های رهبری اخلاقی شامل انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش می‌توانند وفاداری سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل را پیش‌بینی کنند. از بین مولفه‌های رهبری اخلاقی سهم پیش‌بینی همه شاخص‌های انصاف، جهت‌گیری فردی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش معنادار و سهم پیش‌بینی رهنمود اخلاقی غیرمعنادار می‌باشد. نتایج حاکی از تأیید این فرضیه با مطالعات قنبری و عبدالملکی (۱۳۹۸ و ۱۴۰۰)، تنده و آماه (۲۰۲۱)، چانگ و چن (۲۰۲۵)، و وانگ و همکاران (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. مطالعه قنبری و عبدالملکی (۱۳۹۸) نشان داد که رهبری اخلاقی از طریق تعلق خاطر کاری، و در سال ۱۴۰۰ از طریق فضیلت سازمانی، سهم معناداری در پیش‌بینی وفاداری سازمانی دارد. همچنین، تنده و آماه (۲۰۲۱)

تأکید کردند که رهبری اخلاقی با ایجاد محیطی مثبت و حمایتگر، موجب افزایش وفاداری، تعهد و رضایت شغلی کارکنان می‌شود. چانگ و چن (۲۰۲۵) نیز در پژوهش خود به وضوح نشان دادند که محیط‌های دارای رهبری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، وفاداری سازمانی معلمان را افزایش می‌دهند. وانگ و همکاران (۲۰۱۷) نیز از طریق مدل عدالت تعاملی به همین نتیجه رسیدند. دلیل همسویی این مطالعات با یافته‌های حاضر در آن است که همه آن‌ها بر نقش کلیدی ابعاد رهبری اخلاقی در شکل‌دهی نگرش‌های مطلوب سازمانی مانند وفاداری تأکید دارند. آنها نشان می‌دهند که رهبران اخلاق‌مدار با تأکید بر شفافیت، انصاف، احترام متقابل و جهت‌گیری انسانی، فضایی مبتنی بر اعتماد ایجاد می‌کنند که موجب تقویت تعهد و وابستگی حرفه‌ای کارکنان (در اینجا معلمان) به سازمان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان ادعان داشت که رهبری اخلاقی از طریق شفاف‌سازی نقش‌ها، ایجاد احساس انصاف در تصمیم‌گیری‌ها و تقویت احترام متقابل، حس تعلق به سازمان را در معلمان تقویت می‌کند. زمانی که معلمی احساس می‌کند که مدیر مدرسه از اصول اخلاقی پیروی می‌کند، بدون تبعیض عمل می‌نماید، در فرآیندها صداقت دارد و نقش حرفه‌ای او را شفاف و محترمانه تبیین می‌کند، در نتیجه حس امنیت روانی و عاطفی بیشتری نسبت به سازمان پیدا کرده و به آن وفادار می‌ماند. همچنین، بعد اشتراک قدرت که در این تحقیق معنادار گزارش شد، نقشی کلیدی در تقویت وفاداری سازمانی ایفا می‌کند. مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها باعث می‌شود که آن‌ها سازمان را متعلق به خود بدانند و خود را در مسئولیت‌های مدرسه سهیم حس کنند. چنین احساسی موجب ایجاد تعهد عمیق‌تری نسبت به ارزش‌ها، مأموریت و اهداف سازمان می‌شود. مولفه "جهت‌گیری فردی" نیز که معنادار گزارش شده، منعکس‌کننده آن است که رهبری اخلاقی در سطح مدرسه، بر درک ویژگی‌ها، توانمندی‌ها و تفاوت‌های فردی معلمان تمرکز دارد. مدیرانی که به تفاوت‌های فردی احترام می‌گذارند، بازخوردهای متناسب ارائه می‌دهند و به انگیزه‌های شخصی کارکنان توجه دارند، زمینه را برای برقراری پیوند عاطفی بلندمدت میان معلمان و سازمان فراهم می‌کنند. نکته قابل توجه در یافته‌ها این است که مولفه رهنمود اخلاقی در پیش‌بینی وفاداری سازمانی معنادار نبود. این موضوع می‌تواند نشان‌دهنده آن باشد که صرفاً ارائه نصیحت‌ها یا تأکید بر اصول اخلاقی از سوی مدیران، بدون همراهی آن با سایر رفتارهای حمایتی و مشارکت‌جویانه، اثربخشی محدودی بر وفاداری سازمانی دارد. معلمان به دنبال رهبرانی هستند که نه تنها گفتار اخلاقی داشته باشند بلکه در رفتار، تصمیم‌گیری و تعاملات روزمره نیز از عدالت، احترام و شفافیت پیروی کنند. این یعنی «الگوی اخلاقی بودن» بر «موعظه اخلاقی کردن» ارجحیت دارد. از منظر نظری، این یافته‌ها با نظریه رهبری تحول‌آفرین و اخلاقی نیز قابل تبیین است. طبق این نظریه‌ها، رهبران اخلاقی با رفتاری الگویی، سبب تحریک انگیزش درونی، افزایش اعتماد و تقویت انسجام روانی در کارکنان می‌شوند؛ عواملی که مستقیماً به تعهد و وفاداری منجر می‌شوند. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که رهبری اخلاقی، با تأکید بر انصاف، شفافیت، مشارکت و شناخت ویژگی‌های فردی معلمان، بستر مناسبی را برای ارتقاء وفاداری سازمانی در محیط آموزشی فراهم می‌سازد. این نتیجه به مدیران آموزشی توصیه می‌کند که به جای تمرکز صرف بر دستورات و اصول اخلاقی، با بهره‌گیری از رفتارهای عینی و منصفانه، اعتماد و تعهد معلمان را به دست آورند و حفظ کنند.

یافته‌های دیگر این پژوهش حاکی از آن هستند که مولفه‌های رهبری اخلاقی شامل انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش می‌توانند رفتار اخلاقی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل را پیش‌بینی کنند. از بین مولفه‌های رهبری اخلاقی سهم پیش‌بینی همه شاخص‌های انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش معنادار می‌باشد. نتایج به‌دست‌آمده در تأیید این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های سندی و کیاکجوری (۱۴۰۰)، عباس‌زاده و صالحی (۱۳۹۴)، الحلبوسی و همکاران (۲۰۲۱)، رمیشوا و همکاران (۲۰۱۹) و همچنین مطالعات بین‌المللی مانند الحلبوسی (۲۰۲۱) و اوزدوغرو و ساریر (۲۰۲۴) همسو می‌باشد. برای مثال، سندی و کیاکجوری (۱۴۰۰) نشان دادند که رهبری اخلاقی هم به صورت مستقیم و هم از طریق فضیلت سازمانی ادراک‌شده بر رفتار اخلاقی کارکنان مؤثر است. عباس‌زاده و صالحی (۱۳۹۴) نیز به نقش مهم جو اخلاقی به‌عنوان میانجی در تأثیرگذاری رهبری اخلاقی بر رفتار اخلاقی اشاره داشتند. الحلبوسی و همکاران (۲۰۲۱) نیز در دو پژوهش جداگانه تأکید کردند که رهبری اخلاقی با ایجاد و تقویت جو اخلاقی، منجر به رفتار اخلاقی بیشتر در میان کارکنان می‌شود. اوزدوغرو و ساریر (۲۰۲۴) نیز در فراتحلیل خود نشان دادند که رهبری اخلاقی بر رضایت شغلی، انگیزه، عدالت و رفتارهای سازمانی مثبت - از جمله رفتار اخلاقی اثر مستقیم دارد. دلیل همسویی این مطالعات با یافته‌های حاضر آن است که همه آن‌ها تأکید می‌کنند که رفتار اخلاقی در محیط‌های کاری - به‌ویژه آموزشی - تا حد زیادی از الگوی رفتاری مدیران و رهبران تأثیر می‌پذیرد. معلمان زمانی تمایل دارند به‌صورت اخلاق‌مدارانه رفتار کنند که از سوی مدیران خود عدالت، صداقت، احترام، شفافیت و مشارکت را در عمل مشاهده کنند. در تبیین این یافته می‌توان اذعان داشت که رهبری اخلاقی با برخورداری از مولفه‌هایی همچون انصاف، رهنمود اخلاقی، جهت‌گیری فردی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش، نوعی الگوی اخلاقی در محیط آموزشی ارائه می‌دهد. وقتی معلمی مشاهده می‌کند که مدیرش در برابر همه کارکنان عادل است، تصمیمات شفاف می‌گیرد، از قدرت برای کنترل صرف استفاده نمی‌کند و در عوض افراد را در فرآیندها مشارکت می‌دهد، در درون خود تمایل بیشتری به رفتار مطابق با این ارزش‌ها پیدا می‌کند. این همان چیزی است که نظریه «یادگیری اجتماعی بندورا» نیز بر آن تأکید دارد: افراد از طریق مشاهده رفتار رهبران، ارزش‌ها و هنجارهای سازمانی را درونی می‌کنند. بعد انصاف به‌عنوان یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار اخلاقی در این پژوهش، بر این حقیقت تأکید دارد که احساس عدالت در میان کارکنان، رفتارهای انضباطی، نوع واکنش‌ها، و نگرش افراد نسبت به درستی/نادرستی امور را شکل می‌دهد. معلمان زمانی که در فضای منصفانه قرار می‌گیرند، نه تنها رفتار اخلاقی‌تری از خود بروز می‌دهند، بلکه احتمال بالاتری دارد که همان عدالت را در برخورد با دانش‌آموزان خود نیز اعمال کنند. رهنمود اخلاقی نیز در این پژوهش نقشی معنادار در پیش‌بینی رفتار اخلاقی داشت. این امر نشان می‌دهد که جهت‌دهی روشن اخلاقی از سوی مدیران، برای معلمان نقش راهبردی ایفا می‌کند. آموزش ضمنی یا صریح اصول اخلاقی، تنظیم انتظارات رفتاری روشن، و الگوسازی اخلاقی توسط مدیران، مرزهای رفتار قابل‌قبول را برای معلمان شفاف می‌سازد و به هدایت تصمیمات آن‌ها در موقعیت‌های مبهم کمک می‌کند. جهت‌گیری فردی نیز به‌عنوان یکی دیگر از مولفه‌های مهم رهبری اخلاقی در این یافته‌ها، نشان می‌دهد که مدیرانی که به ارزش‌های فردی و تفاوت‌های شخصی معلمان احترام می‌گذارند، رابطه‌ای انسانی‌تر، دموکراتیک‌تر و مسئولانه‌تر با آن‌ها برقرار می‌کنند.

همین رابطه بر پایه احترام متقابل، محیطی را شکل می‌دهد که در آن معلمان نیز سعی می‌کنند همان رویکرد اخلاقی را در تعامل با دانش‌آموزان، والدین و همکاران در پیش بگیرند. اشتراک قدرت نیز به‌طور معناداری با رفتار اخلاقی مرتبط است. مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها موجب افزایش حس مالکیت و مسئولیت‌پذیری در معلمان می‌شود. فردی که احساس می‌کند در سرنوشت مدرسه شریک است، با احتمال بیشتری به ارزش‌ها و استانداردهای اخلاقی آن وفادار می‌ماند و از رفتارهای غیراخلاقی پرهیز می‌کند. شفافیت نقش نیز از عوامل مهم دیگر است. وقتی وظایف، انتظارات، محدودیت‌ها و مسئولیت‌ها به‌وضوح تعریف شده باشند، معلمان در مواجهه با چالش‌ها و تصمیمات حرفه‌ای، بهتر می‌توانند رفتارهای خود را با ارزش‌های اخلاقی همسو کنند. از منظر نظری، این یافته‌ها با نظریه جو اخلاقی سازمانی و نیز نظریه ویژگی‌های رهبری اخلاقی تطابق دارند. در این نظریه‌ها، رفتار رهبران نقش محوری در شکل‌دهی فضای اخلاقی محیط کار و تنظیم هنجارهای رفتاری اعضای سازمان ایفا می‌کند. بنابراین، رهبری اخلاقی یک بستر فرهنگی و روانی فراهم می‌آورد که در آن، رفتارهای اخلاقی نه صرفاً وظیفه‌ای شغلی، بلکه بخشی از هویت حرفه‌ای افراد می‌شود. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که در محیط‌های آموزشی مانند مدارس ابتدایی، رهبری اخلاقی یکی از اصلی‌ترین عوامل شکل‌دهنده رفتارهای اخلاقی معلمان است. مدیرانی که در گفتار و رفتار خود عدالت، احترام، صداقت و همکاری را جاری می‌سازند، زمینه را برای توسعه و درونی‌سازی اخلاق حرفه‌ای در بین معلمان فراهم می‌کنند. این نتیجه برای سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران مدارس حائز اهمیت است، زیرا نشان می‌دهد که پرورش رهبران اخلاق‌مدار می‌تواند به‌طور مستقیم بر کیفیت رفتار حرفه‌ای معلمان و به‌تبع آن، بر فرهنگ اخلاقی مدرسه تأثیرگذار باشد.

یافته‌های دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که مولفه‌های رهبری اخلاقی که شامل انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش می‌توانند مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل را پیش‌بینی کنند. از بین مولفه‌های رهبری اخلاقی سهم پیش‌بینی همه شاخص‌های انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمود اخلاقی، اشتراک قدرت و شفافیت نقش معنادار می‌باشد. نتایج این فرضیه با یافته‌های مطالعات پهلوان هاشمی و فهیم دوین (۱۴۰۳)، رضایی‌منش و همکاران (۱۴۰۳)، ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲)، حسامی و همکاران (۱۴۰۲)، نوچمنی و همکاران (۱۴۰۰)، الخضراء و همکاران (۲۰۲۳)، کیم و تاپا (۲۰۱۸) و الحلبوسی و همکاران (۲۰۲۱) همسو می‌باشد. برای مثال، پژوهش پهلوان هاشمی و فهیم دوین (۱۴۰۳) نشان داد که رهبری اخلاقی از طریق مسئولیت اجتماعی سازمانی می‌تواند پیامدهای معنوی رفتار کاری را تبیین کند. رضایی‌منش و همکاران نیز به وضوح بیان داشتند که مدیران اخلاق‌مدار، فضای مناسبی برای بروز رفتارهای مسئولانه در سطح اجتماعی و سازمانی فراهم می‌کنند. پژوهش ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲) هم تأکید کرد که ابعاد فردی و مدیریتی رهبری اخلاقی نقش پررنگی در ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی در مدارس ایفا می‌کنند. در بعد بین‌المللی نیز، کیم و تاپا (۲۰۱۸) نشان دادند که رهبری اخلاقی تأثیر مستقیمی بر مسئولیت اجتماعی شرکت دارد و الخضراء و همکاران (۲۰۲۳) این رابطه را از مسیر فرهنگ سازمانی تأیید کردند. دلیل همسویی این مطالعات با نتایج این فرضیه در این است که تمامی آن‌ها تأکید دارند رهبری اخلاقی، زمینه رشد احساس تعهد فردی معلمان نسبت به جامعه، مدرسه، محیط‌زیست و نسل آینده را فراهم می‌سازد. به بیان دیگر، مدیرانی که اخلاق‌محور هستند، صرفاً بر نظم درون سازمانی تأکید ندارند، بلکه سعی می‌کنند معلمان را به تفکر و عمل

مسئولانه در قبال مسائل فراتر از کلاس درس - از جمله دغدغه‌های اجتماعی، فرهنگی و محیط‌زیستی - ترغیب کنند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که انصاف، رهنمود اخلاقی، شفافیت نقش، اشتراک قدرت و جهت‌گیری فردی به‌عنوان مولفه‌های رهبری اخلاقی، پیش‌شرط‌هایی برای نهادینه‌سازی مسئولیت اجتماعی در رفتار معلمان محسوب می‌شوند. برای مثال، مولفه انصاف، هنگامی که از سوی مدیر مدرسه رعایت می‌شود، الگویی از عدالت سازمانی برای معلمان به وجود می‌آورد که آن‌ها را به رفتار منصفانه‌تر در قبال دانش‌آموزان، خانواده‌ها، همکاران و حتی جامعه بیرون از مدرسه سوق می‌دهد. چنین الگویی، مسئولیت اجتماعی را نه فقط یک انتظار، بلکه یک ارزش درونی‌شده جلوه می‌دهد. رهنمود اخلاقی نیز نقش راهبری دارد. مدیرانی که به شکل شفاف درباره مسائل اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، و وظایف فراتر از نقش تدریس صحبت می‌کنند، معلمان را در مسیر تفکر فراشغلی و مشارکت اجتماعی هدایت می‌کنند. این مولفه به نوعی نقش «مفهوم‌پرداز» مسئولیت اجتماعی را ایفا می‌کند. اشتراک قدرت یکی از مؤثرترین شاخص‌ها در این مسیر است. مشارکت دادن معلمان در تصمیمات مدرسه‌ای، آن‌ها را نه فقط مسئول عملکرد خود بلکه مسئول کیفیت عملکرد کلی مدرسه می‌سازد. چنین رویکردی، حس مالکیت سازمانی را افزایش می‌دهد که خود زیربنای تعهد اجتماعی حرفه‌ای است. شفافیت نقش نیز، با تعریف دقیق وظایف حرفه‌ای و اجتماعی معلمان، مرزهای نقش و انتظار را روشن می‌کند. در چنین ساختاری، معلم می‌داند که بخشی از هویت حرفه‌ای او، فعالیت در امور اجتماعی، فرهنگی، محیط‌زیستی و اخلاقی جامعه است، نه صرفاً آموزش موضوعات درسی. جهت‌گیری فردی نیز باعث می‌شود معلمان احساس کنند شخصیت و تفاوت‌های فردی آن‌ها دیده و درک می‌شود. این احساس، انگیزه‌ای درونی برای کنش داوطلبانه در زمینه‌های اجتماعی ایجاد می‌کند، زیرا فرد خود را دارای ارزش و اثرگذاری در سطح مدرسه و فراتر از آن می‌بیند. از منظر نظری، این یافته با مفاهیم نظریه رهبری اخلاقی تحول‌گرا و همچنین الگوی مسئولیت اجتماعی در محیط‌های آموزشی تطابق دارد. در این دیدگاه‌ها، تأکید می‌شود که توسعه مسئولیت اجتماعی نیازمند رهبرانی است که نه تنها خود متعهد به ارزش‌های اخلاقی باشند، بلکه با رفتارهای روزمره خود این ارزش‌ها را مدل‌سازی و در سازمان نهادینه کنند. در نتیجه، می‌توان نتیجه گرفت که در مدارس ابتدایی، رهبران اخلاق‌مدار قادرند رفتار معلمان را به سمت مسئولیت‌پذیری بیشتر در برابر جامعه، محیط زیست، نسل آینده و عدالت آموزشی سوق دهند. این یافته برای مدیران آموزش و پرورش و طراحان برنامه‌های تربیت مدیر اهمیت دارد، زیرا تأکید می‌کند که رهبری اخلاقی نه تنها بر عملکرد آموزشی، بلکه بر مشارکت اجتماعی معلمان نیز تأثیرگذار است. با عنایت به یافته‌های پژوهشی، پیشنهادهایی به شرح زیر مطرح می‌گردد:

۱- گنجاندن مولفه‌های رهبری اخلاقی در استانداردهای ارزیابی مدیران: پیشنهاد می‌شود در فرآیند ارزیابی و انتخاب مدیران مدارس، شاخص‌هایی همچون عدالت رفتاری، مشارکت‌محوری، صداقت، و رعایت شأن فردی کارکنان لحاظ شود تا مدیران دارای شایستگی‌های اخلاقی، فرصت رهبری اثربخش‌تری بیابند.

۲- تقویت نظام بازخورد و گفت‌وگوی حرفه‌ای در مدارس: ایجاد فضای گفت‌وگوی آزاد و احترام‌آمیز میان مدیر و معلمان، که امکان بیان نظرات، دغدغه‌ها و ایده‌ها را فراهم کند، می‌تواند زمینه‌ساز تقویت شفافیت، انصاف و اشتراک قدرت شده و اعتماد حرفه‌ای را در محیط مدرسه افزایش دهد.

۳- شویق به رفتارهای داوطلبانه و مسئولانه اجتماعی در میان معلمان: با توجه به نقش رهبری اخلاقی در تقویت مسئولیت اجتماعی، مدیران می‌توانند با الگوسازی اخلاقی و فراهم کردن فرصت‌های مشارکت اجتماعی (مانند فعالیت‌های فرهنگی، زیست‌محیطی و خیریه‌ای)، معلمان را به ایفای نقش‌های فراتر از وظایف آموزشی ترغیب نمایند.

۴- ترویج فرهنگ اخلاق‌مدار در سطح مدرسه از طریق فعالیت‌های نمادین و تشویقی: مدارس می‌توانند با برگزاری هفته اخلاق، نصب شعارهای اخلاقی، تقدیر از رفتارهای مسئولانه و منصفانه معلمان و دانش‌آموزان، به شکل‌گیری یک هویت سازمانی اخلاق‌محور کمک کنند.

۵- طراحی نظام‌های انگیزشی و ارزیابی بر پایه شاخص‌های اخلاقی: در کنار ملاک‌های عملکرد آموزشی، پیشنهاد می‌شود بخشی از ارزیابی و پاداش کارکنان مدارس بر پایه رعایت اصول اخلاقی، همکاری، عدالت و رفتار مسئولانه اجتماعی تنظیم گردد تا پیام عملی حمایت از ارزش‌های اخلاقی تقویت شود.

## منابع

- ابراهیمی، احمد علی؛ هاشمیان نژاد، فریده و قربانی، محمود. (۱۴۰۲). طراحی و تبیین مدل رهبری اخلاقی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی: مورد مطالعه کارکنان دبیرستانهای مناطق هفت گانه شهرستان مشهد. نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۱(۵۸)، ۲۴۴-۲۱۵.
- حسنی، محمد؛ قلاوندی، حسن و غریب زاده، شیمیا. (۱۳۹۹). الگوی علی روابط بین ویژگی‌های رهبری خدمتگزار، کارراهه شغلی، اخلاق کار و رفتار مدنی سازمانی در میان کارکنان دانشگاه. رهبری آموزشی کاربردی، ۱(۴)، ۱۴-۱.
- رضایی منش، بهروز؛ پور صفر صیقلانی، علی، حمزوی، حسین و جهانگیر وظیفه، امیر. (۱۴۰۳). تأثیر سبک رهبری اخلاقی بر رفتار شهروندی سازمانی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان (مورد مطالعه: معلمان مقطع ابتدایی شهر رشت). رفتار مثبت در سازمانهای آموزشی، ۲(۱)، ۴۶-۳۲.
- زکی، محمدعلی و مظاهری، حسین. (۱۳۹۵). تحلیل اجتماعی اخلاق کار؛ مؤلفه‌ها و پیشایندها و پسایندهای آن. فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات اخلاق کاربردی، ۱۲(۴۵)، ۱۳۳-۱۰۳.
- سندی، زهرا و کیاکجوری، کریم. (۱۴۰۰). رابطه رهبری اخلاقی با رفتار اخلاقی: نقش میانجی‌گر فضیلت سازمانی ادراک‌شده و نقش تعدیل‌گر تناسب شخص-شغل. مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی، ۸(۲)، ۳۶۰-۳۴۳.
- عباس زاده، محمدرضا و صالحی، مهدی. (۱۳۹۴). تأثیر متغیر میانجی (جو اخلاقی) بر رابطه بین رهبری اخلاقی با نوآوری و رفتار اخلاقی کارکنان بانک ملی مشهد. مجله پژوهش‌های اخلاقی، ۶(۲)، ۴۷-۲۷.
- عندلیب اردکانی، داود و طغوالجردی، عارف. (۱۴۰۰). شنا سایی، رتبه‌بندی و مدل سازی عوامل موثر بر عدم اجرای مسئولیت اجتماعی. پژوهش‌های مدیریت منابع سازمانی، ۱۱(۲)، ۱۴۳-۱۱۵.
- قنبری، سیروس و عبدالملکی، جمال. (۱۳۹۸). نقش رهبری اخلاقی در وفاداری سازمانی با میانجی‌گری تعلق خاطر کاری. پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی، ۸(۴)، ۳۶-۱۷.
- قنبری، سیروس و عبدالملکی، جمال. (۱۴۰۰). نقش رهبری اخلاقی در وفاداری سازمانی با میانجی‌گری فضیلت سازمانی. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱۱(۳۸)، ۶۶-۴۷.
- نصراصفهانی، مهدی؛ نصراصفهانی، علی و نوری، ابوالقاسم. (۱۳۹۰). رابطه رهبری خدمتگزار با تعهد سازمانی. مولفه‌های آن در کارکنان بهزیستی استان اصفهان. پژوهش‌های مدیریت، ۱۴(۱۱)، ۱۲۴-۱۰۵.

**References:**

- Ahmad, N., Rashid, S., & Ali, Z. (2023). Investigating primary school teachers' perceptions about professional development and its impact on students' achievement. *Journal of Social Sciences Review*, 3(1), 809-823.
- Al Halbusi, H., Ruiz-Palomino, P., Morales-Sánchez, R., & Abdel Fattah, F. A. M. (2021). Managerial ethical leadership, ethical climate and employee ethical behavior: does moral attentiveness matter?. *Ethics & Behavior*, 31(8), 604-627.
- Al Halbusi, H., Williams, K. A., Ramayah, T., Aldieri, L., & Vinci, C. P. (2021). Linking ethical leadership and ethical climate to employees' ethical behavior: the moderating role of person-organization fit. *Personnel Review*, 50(1), 159-185.
- Alkhadra, W. A., Khawaldeh, S., & Aldehayyat, J. (2023). Relationship of ethical leadership, organizational culture, corporate social responsibility and organizational performance: a test of two mediation models. *International Journal of Ethics and Systems*, 39(4), 737-760.
- Ceban, L. (2025). The factors and content of forecast management of human resources in educational organizations. *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 39(1), 106-113.
- Debes, G. (2021). Teachers' and Administrators' Perception about the Concepts of " Ethical Behavior" and " Attitude". *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 756-772.
- Fielder, J. H. (1992). Organizational loyalty. *Business & Professional Ethics Journal*, 71-90.
- Flores, J. E., & Zacarias, A. M. (2024). School Heads' Ethical Leadership and Teachers' Self-Efficacy and Motivation. *Puissant*, 5, 1603-1613.
- Freze, T., Korneev, A., Krayneva, R., Oruch, T., Kandalov, W., & Strielkowski, W. (2023). Business leadership and corporate social responsibility in the post-COVID era. *Economies*, 11(3), 98.
- Kalshoven, K. (2010). Ethical leadership: through the eyes of employees (Vol. 49, pp. 1395-1415).
- Khan, M., & Siddique, M. (2024). Impact of Career Development on Employees' Performance: Mediating Role of Organizational Loyalty. *Pakistan Social Sciences Review*, 8(2), 597-608.
- Khan, S. R., Bauman, D. C., & Javed, U. (2020). A study on the effect of ethical leadership on teachers' moral motivation at schools in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 34(6), 965-985.
- Kim, M. S., & Thapa, B. (2018). Relationship of ethical leadership, corporate social responsibility and organizational performance. *Sustainability*, 10(2), 447.
- Liu, S., & Yin, H. (2023). How ethical leadership influences professional learning communities via teacher obligation and participation in decision making: A moderated-mediation analysis. *Educational management administration & leadership*, 51(2), 345-364.
- Liu, X., Huang, Y., Kim, J., & Na, S. (2023). How ethical leadership cultivates innovative work behaviors in employees? Psychological safety, work engagement and openness to experience. *Sustainability*, 15(4), 3452.
- Mehmood, T., Mussarat, S., Ishtiaq, T. A., & Akhtar, N. (2024). Investigate The Relationship Between Head Teacher Ethical Leadership Style and Teacher's Motivation at Secondary Level. *International Research Journal of Management and Social Sciences*, 5(2), 856-867.
- Özdemir, M., Abashi, K., Mavi, D., Tuti, G., & Karataş, E. (2024). School and teacher level predictors of organizational loyalty in an era of school reform. *Asia Pacific Education Review*, 25(1), 57-72.

- Özdoğan, M. & Sarier, Y. (2024). The relationship of ethical leadership with teachers' organizational behavior, attitudes, and perceptions: a meta-analysis study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1538 (2024). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04070-6>
- Phetsombat, P., & Na-Nan, K. (2023). A causal model of ethical leadership affecting the organizational citizenship behavior of teachers in the office of the basic education commission. *Sustainability*, 15(8), 6656.
- Rachels, J., & Rachels, S. (2019). *The Elements of Moral Philosophy*. [online] McGraw-Hill Education New York. Available at: [Accessed 14 Apr. 2020].
- Remišová, A., Lašáková, A., & Kirchmayer, Z. (2019). Influence of formal ethics program components on managerial ethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 160, 151-166.
- Saha, R., Shashi, Cerchione, R., Singh, R., & Dahiya, R. (2020). Effect of ethical leadership and corporate social responsibility on firm performance: A systematic review. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(2), 409-429.
- Shiver, V. N., Richards, K. A., Sinelnikov, O. A., & Curtner-Smith, M. D. (2024). A Self-Study of a Teaching Personal and Social Responsibility Program Coordinator. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-9.
- Stouten, J., Baillien, E., Van den Broeck, A., Camps, J., De Witte, H., & Euwema, M. (2010). Discouraging bullying: The role of ethical leadership and its effects on the work environment. *Journal of business ethics*, 95, 17-27.
- Tende, F. B., & Amah, E. (2021). Ethical leadership: a prerequisite for actuating employee loyalty. *Research Journal of Management Practice* | ISSN, 2782, 7674.
- ur Rehman, F., Yusoff, R. B. M., Zabri, S. B. M., & Ismail, F. B. (2018). Impacts of psychological capital on the ethical behavior of teachers: a case of educational sector in Pakistan. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 150, p. 05032). EDP Sciences.
- Walstra, K. A., Cronje, J., & Vandeyar, T. (2024). A Review of Virtual Reality from Primary School Teachers' Perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(3), 01-11.
- Walumbwa, F.O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J., Avolio, B.J. (2010); Psychological Processes Linking Authentic Leadership to Follower Behaviors, *The Leadership Quarterly*, 21(5):901-914.
- Wang, H., Lu, G., & Liu, Y. (2017). Ethical leadership and loyalty to supervisor in China: The roles of interactional justice and collectivistic orientation. *Journal of business ethics*, 146, 529-543.
- Webster, K., & Litchka, P. (2020). Planning for Effective School Leadership: Teachers' Perceptions of the Leadership Skills and Ethical Behaviors of School Principals. *Educational Planning*, 27(1), 31-47.
- Windsor, D. (2001). The future of corporate social responsibility. *The international journal of organizational analysis*, 9(3), 225-256.
- Zainab, G., & Sarwar, M. (2022). Reflection of Core Essentials of Global Citizenship with respect to Social Responsibility among teachers of Higher Learning Institutions. *Journal of Development and Social Sciences*, 3(3), 372-380.
- Zhang, J., Choi, M., Wang, K., & Kim, H. E. (2025). How can ethical leadership increase employees' bootlegging innovation behavior in China?: a serial mediation model of psychological wellbeing and psychological entitlement. *Frontiers in Psychology*, 16, 1506906.

## The Title of paper Structural Equation Modeling of Teachers' Psychological Well-being Based on Creative Self-Efficacy with the Mediating Role of Sense of Coherence

Afsaneh Mohammadi<sup>1</sup> | Esmat Hasanpour<sup>2</sup>✉

1. Master in educational psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Email: [afsan.arsha47@gmail.com](mailto:afsan.arsha47@gmail.com)

2. Assistant Professor of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

Email: [ehasanpour5@pnu.ac.ir](mailto:ehasanpour5@pnu.ac.ir)

| Article Info                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ABSTRACT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Article type:</b><br/>Research Article</p> <p><b>Article history:</b><br/> <b>Received:</b> 14 October 2025<br/> <b>Received in revised form:</b> 15 November 2025<br/> <b>Accepted:</b> 11 December 2025<br/> <b>Published online:</b> 21 December 2025</p> <p><b>Keywords:</b><br/>           Psychological Well-being,<br/>           Creative Self-efficacy, Sense<br/>           of Coherence, Structural<br/>           Equation Modeling (SEM),<br/>           Teachers, Mental Health</p> | <p>Psychological well-being, as one of the pillars of teachers' mental health, is influenced by various factors, including creative self-efficacy and sense of coherence. Therefore, this study aimed to perform structural equation modeling of teachers' psychological well-being based on creative self-efficacy with the mediating role of sense of coherence. This descriptive-correlational study utilized structural equation modeling. The statistical population consisted of all female middle school teachers in District 2 of Sanandaj's Department of Education during the 2022-2023 academic year. A sample of 162 individuals was selected via simple random sampling. Data were collected using Ryff's Psychological Well-Being Questionnaire (1989), Lee's Creative Self-Efficacy Scale (2008), and Antonovsky's Sense of Coherence Scale (1993). Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics (structural equation modeling) with SPSS-25 and AMOS-24 software. The results indicated that the proposed model of teachers' psychological well-being based on creative self-efficacy with the mediating role of sense of coherence had an acceptable fit (<math>X^2/df = 1.96</math>, <math>GFI = .873</math>, <math>IFI = .922</math>, <math>CFI = .92</math>, <math>RMSEA = .077</math>). There was a significant positive relationship between creative self-efficacy and sense of coherence (<math>\beta = .87</math>, <math>p &lt; .05</math>), between creative self-efficacy and psychological well-being (<math>\beta = .50</math>, <math>p &lt; .05</math>), and between sense of coherence and psychological well-being (<math>\beta = .23</math>, <math>p &lt; .05</math>). Furthermore, the results confirmed the significant mediating role of sense of coherence in the relationship between creative self-efficacy and teachers' psychological well-being (<math>p &lt; .001</math>). The findings of this study highlight the importance of strengthening creative self-efficacy and sense of coherence to enhance teachers' psychological well-being. Accordingly, fostering psychological skills such as creative self-efficacy and sense of coherence can be considered an effective strategy for improving teachers' psychological well-being.</p> |

**Cite this article:** Afsaneh Mohammadi, Esmat Hasanpour. (2025). Structural Equation Modeling of Teachers' Psychological Well-being Based on Creative Self-Efficacy with the Mediating Role of Sense of Coherence, *Journal of Creative and Effective Education*, 1(3), 51-70.

DOI: 10.22111/cee.2026.54568.1021



## مدل یابی معادلات ساختاری بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی خلاق با نقش میانجی حس انسجام

افسانه محمدی<sup>۱</sup> | عصمت حسن پور<sup>۲</sup>

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: [afsan.arsha47@gmail.com](mailto:afsan.arsha47@gmail.com)

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: [ehasanpour5@pnu.ac.ir](mailto:ehasanpour5@pnu.ac.ir)

| اطلاعات مقاله                                                                                                 | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی                                                                                       | بهزیستی روانشناختی به عنوان یکی از ارکان سلامت روان معلمان، تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار دارد. که از جمله این عوامل خودکارآمدی خلاق و حس انسجام می باشد. بنابراین این پژوهش با هدف مدل یابی معادلات ساختاری بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی خلاق با نقش میانجی حس انسجام انجام شد.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۷/۲۲                                                                                       | پژوهش حاضر توصیفی، از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل معلمان زن متوسطه اول آموزش و پرورش ناحیه دو شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود؛ که ۱۶۲ نفر با روش نمونه گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شده اند.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۸/۲۴                                                                                       | برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های بهزیستی روان شناختی ریف (۱۹۸۹)؛ خود کارآمدی خلاق لی (۲۰۰۸) و حس انسجام آنتونووسکی (۱۹۹۳) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها با آماره های توصیفی و استنباطی مدل یابی معادلات ساختاری با نرم افزارهای SPSS25 و AMOS24 انجام گرفت.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۳۰                                                                                        | نتایج نشان داد مدل بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی خلاق با نقش میانجی حس انسجام از برازش قابل قبولی برخوردار است ( $GFI=0/873$ , $X^2/Df=1/96$ ), $CFI=0/92$ , $IFI=0/922$ و $RMSEA=0/077$ ). به طوری که بین خودکارآمدی خلاق و حس انسجام رابطه معناداری وجود دارد، ( $\beta=0/87$ , $p<0/05$ ). بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی روانشناختی رابطه معناداری وجود دارد، ( $\beta=0/50$ , $p<0/05$ ). بین حس انسجام و بهزیستی روانشناختی رابطه معناداری وجود دارد، ( $\beta=0/23$ , $p<0/05$ ) و حس انسجام رابطه بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی روانشناختی نقش میانجی دارد ( $p<0/001$ ). |
| واژه های کلیدی: بهزیستی روان شناختی، خودکارآمدی خلاق، حس انسجام، مدل سازی معادلات ساختاری، معلمان، سلامت روان | نتایج این پژوهش تقویت خودکارآمدی خلاق و حس انسجام را برای بهبود بهزیستی روان شناختی معلمان برجسته می کند و تقویت مهارت های روان شناختی نظیر خودکارآمدی خلاق و حس انسجام می تواند به عنوان راهکاری مؤثر در بهبود ک بهزیستی روان شناختی معلمان مورد توجه قرار گیرد.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

استناد: محمدی، افسانه؛ حسن پور، عصمت. (۱۴۰۴). مدل یابی معادلات ساختاری بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی خلاق با

نقش میانجی حس انسجام. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۳)، ۷۰-۵۱.

DOI: 10.22111/cee.2026.54568.1021



## ۱- مقدمه

در چند دهه اخیر، نظام‌های آموزشی جهان با چالش‌های بی‌سابقه‌ای مواجه شده‌اند؛ از تحولات سریع فناوریانه و تنوع نیازهای یادگیرندگان گرفته تا فشارهای فزاینده برای پاسخگویی و بهبود نتایج تحصیلی (زیوری رحمان؛ ۲۰۲۵). در مرکز این طوفان تحولات، معلم قرار دارد که نه تنها به عنوان انتقال‌دهنده دانش، بلکه به عنوان محور اصلی خلق جو عاطفی-اجتماعی کلاس درس، تسهیل‌کننده رشد همه‌جانبه دانش‌آموز و مهم‌تر از همه، به عنوان یک انسان در معرض استرس‌های مزمن شغلی عمل می‌کند (کورل و وارواس؛ ۲۰۲۰). پژوهش‌ها به طور فزاینده‌ای نشان می‌دهد که سلامت و بهزیستی روان‌شناختی معلمان به عاملی تعیین‌کننده در کیفیت تعاملات آموزشی، اثربخشی تدریس و حتی سلامت روان دانش‌آموزان تبدیل شده است (زی و کومن؛ ۲۰۱۶). یک معلم که خود در چالش فرسودگی شغلی، فرسایش انگیزه و استرس مداوم غرق باشد، به ندرت می‌تواند محیطی امن، پرورش‌دهنده و الهام‌بخش برای دانش‌آموزان خود خلق کند (درر؛ ۲۰۲۳). مطالعات به وضوح نشان می‌دهند که سلامت روانی بالا در معلمان با بهبود کیفیت آموزش، ایجاد فضای مثبت در کلاس و افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد، در حالی که اختلالاتی مانند اضطراب و افسردگی منجر به کاهش تمرکز و افت عملکرد آموزشی می‌شود (جواهری مغاللو و همکاران، ۱۴۰۴). بنابراین، بررسی عواملی که می‌تواند سپر محافظتی در برابر این فشارها باشد و بهزیستی روان‌شناختی معلمان را تقویت کند، به یک ضرورت پژوهشی و عملی در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی مثبت‌نگر تبدیل شده است (ریف، ۱۹۸۹). در این میان، نقش منابع درونی روان‌شناختی معلمان که به آنان توانایی می‌بخشد تا نه تنها در برابر فشارها مقاومت کنند، بلکه در این فرآیند رشد نیز بکنند، بسیار حائز اهمیت است (آنتونوسکی، ۱۹۸۷). این پژوهش با تمرکز بر دو منبع درونی کلیدی یعنی خودکارآمدی خلاق و حس انسجام، در پی تبیین الگویی است که چگونگی تأثیر این منابع بر بهزیستی روان‌شناختی معلمان را روشن می‌سازد.

بهزیستی روان‌شناختی به عنوان متغیر پیامد این پژوهش، مفهومی فراتر از نبود بیماری روانی یا تجربه‌ی صرف هیجانات مثبت است (ریف، ۱۹۸۹). بر اساس مدل نظری ریف (۱۹۸۹)، بهزیستی روان‌شناختی یک سازه چندبعدی است که نشانگر شکوفایی و تحقق توانمندی‌های بالقوه فرد در تقابل با چالش‌های زندگی است. این سازه شامل شش بُعد به هم پیوسته است: خودمختاری (احساس استقلال و خودتعیین‌گری)، تسلط بر محیط (توانایی مدیریت مؤثر زندگی و جهان اطراف)، رشد شخصی (حساسیت نسبت به گسترش توانایی‌ها و بازبودن به تجربیات جدید)، روابط مثبت با دیگران (برقراری روابط عمیق و دوسویه)، هدفمندی در زندگی (داشتن اهداف و معنا در زندگی) و پذیرش خود (نگرش مثبت نسبت به خود و زندگی گذشته). در بافت حرفه معلمی، یک معلم با بهزیستی روان‌شناختی بالا، در تدریس خود احساس کارآمدی و کنترل می‌کند (تسلط بر محیط)، برای نوآوری در روش‌های آموزشی اشتیاق دارد (رشد شخصی)، با دانش‌آموزان و همکاران روابطی حمایت‌گر برقرار می‌کند (روابط مثبت)، معنا و ارزش عمیقی در کار خود می‌یابد (هدفمندی)، و در عین آگاهی از محدودیت‌ها، خود را به عنوان یک معلم می‌پذیرد (پذیرش خود) (ریف، ۱۹۸۹). تحقیقات داخلی نیز بر اهمیت این سازه تأکید کرده و نشان داده‌اند که بهزیستی روان‌شناختی معلمان با متغیرهای مهمی مانند اشتیاق شغلی و کیفیت تدریس مرتبط است (هداوند و همکاران، ۱۳۹۹). از این منظر، بهزیستی روان‌شناختی تنها یک نتیجه مطلوب نیست، بلکه یک شرط ضروری برای تدریس اثربخش و پایدار است (درر، ۲۰۲۳).

<sup>1</sup> Zivari Rahman

<sup>2</sup> Kurrle & Warwas

<sup>3</sup> Zee, & Koomen

<sup>4</sup> Dreer

در مقابل، **خودکارآمدی خلاق** به عنوان یک متغیر پیش‌بین اصلی، به باورهای فرد درباره توانایی‌اش برای تولید نتایج خلاقانه اشاره دارد (تیرنی و فارمر، ۲۰۰۲). این سازه که ریشه در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا دارد، یک شکل حوزه-خاص از خودکارآمدی عمومی است (بندورا، ۱۹۹۷). معلمی که از خودکارآمدی خلاق بالایی برخوردار است، عمیقاً باور دارد که می‌تواند ایده‌های نو و مؤثری برای طراحی فعالیت‌های آموزشی، حل مشکلات انضباطی یا انگیزشی کلاس، و تطبیق محتوا با نیازهای متنوع یادگیرندگان خلق کند (ارشادی منش<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵). این باورها صرفاً نگرش نیستند، بلکه به **کنش‌های واقعی** منجر می‌شوند: چنین معلمی با انگیزه بیشتری برای آزمایش روش‌های جدید پیش می‌رود، در مواجهه با موانع (مانند مقاومت دانش‌آموزان یا کمبود منابع) پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهد و چالش‌های تدریس را نه تهدید، بلکه فرصتی برای به‌کارگیری ظرفیت‌های خلاق خود می‌بیند (تیرنی و فارمر، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها حاکی از آن است که خودکارآمدی خلاق در معلمان، پیش‌بینی‌کننده مهمی برای درگیر شدن در **رفتار تدریس خلاقانه** و انطباق با شرایط دشوار است (بیابانی و گراوند، ۲۰۲۴). خلاقیت شغلی معلمان نیز با سلامت روان آنان مرتبط دانسته شده است (دارابی عمارتی و عاطفه حسنی، ۱۴۰۳). بنابراین، خودکارآمدی خلاق را می‌توان به عنوان **موتور محرک نوآوری و انطباق‌پذیری** در محیط پویای کلاس درس مفهوم‌سازی کردن کرد.

سومین سازه کلیدی این پژوهش، **حس انسجام** است که از نظریه **سلامت محوری** آنتونووسکی سرچشمه می‌گیرد (آنتونووسکی، ۱۹۸۷). این نظریه به جای تمرکز بر عوامل بیماری‌زا، بر **منابع مقاومت در برابر استرس** و حفظ سلامت تأکید دارد. حس انسجام یک **جهت‌گیری کلی نگرش** است که منعکس‌کننده میزانی است که فرد احساس می‌کند محرک‌های درونی و بیرونی محیط زندگی‌اش **قابل درک، قابل مدیریت و پرمعنا** هستند (آنتونووسکی، ۱۹۸۷). مؤلفه **قابل درک بودن** به این احساس اشاره دارد که رویدادهای پیش‌رو، از جمله انتظارات شغلی، رفتار دانش‌آموزان و تغییرات نظام آموزشی، تا حدی ساختاریافته، قابل پیش‌بینی و توضیح‌پذیر هستند. مؤلفه **قابل کنترل بودن**، باور فرد به در دسترس بودن منابع لازم (داخلی مانند مهارت‌ها، یا بیرونی مانند حمایت همکاران) برای مواجهه با این خواسته‌ها است. مؤلفه **معنی‌دار بودن**، عمیق‌ترین لایه است و بیانگر این سرزنش است که این چالش‌ها و تلاش‌ها ارزش سرمایه‌گذاری انرژی و تعهد را دارند (اریکسون و میتل‌مارک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). برای یک معلم، حس انسجام بالا بدین معناست که وی فشارهای کاری را منسجم می‌بیند، احساس می‌کند توانایی تأثیرگذاری بر روند کار را دارد و به رغم تمام دشواری‌ها، کار تدریس را امری باارزش و معنادار می‌داند. این سازه به‌عنوان یک **منبع مقاومت عمومی**، استرس را تعدیل می‌کند و مسیر را برای تجربه بهزیستی هموار می‌سازد (جنی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۶).

تحقیقات گسترده‌ای رابطه مثبت و نیرومند بین انواع خودکارآمدی (از جمله خودکارآمدی تدریس) و شاخص‌های بهزیستی و سلامت روان معلمان را تأیید کرده‌اند (زی و کومن، ۲۰۱۶؛ وانگ<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). به‌طور همزمان، مطالعات مبتنی بر نظریه آنتونووسکی، ارتباط قوی حس انسجام را با سطوح پایین‌تر استرس شغلی، فرسودگی و علائم افسردگی و نیز سطوح بالاتر رضایت شغلی و تعهد در مشاغل مختلف، از جمله معلمی، نشان داده‌اند (باور و همکاران، ۲۰۲۰؛ اریکسون و میتل‌مارک، ۲۰۱۶). در تحقیقات داخلی هم دانش پایه و همکاران (۱۴۰۲) به تبیین مدل بهزیستی روان‌شناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی با میانجی‌گری سبک‌های شوخطبعی پرداخته‌اند؛ اکبری بیدگلی (۱۴۰۰) رابطه بین سلامت روان و خلاقیت شغلی معلمان را تأیید کرده‌اند؛ همچنین، تابع بردبار و همکاران (۱۴۰۰) ارتباط بین سلامت روان معلمان و کیفیت آموزش در مدارس ابتدایی را بررسی کرده‌اند.

<sup>1</sup> Ershadi Manesh<sup>2</sup> Eriksson, M., & Mittelmark<sup>3</sup> Jenny<sup>4</sup> Wang

با وجود این پیشینه غنی، شکاف‌ها و خلاءهای پژوهشی محسوسی وجود دارد که تحقیق حاضر در صدد پرکردن آن‌هاست. نخست، اگرچه رابطه دوتایی بین خودکارآمدی و بهزیستی و نیز بین حس انسجام و بهزیستی بررسی شده (سیا مجتبی و همکاران، ۲۰۲۵)، اما مطالعات محدودی به بررسی ترکیب همزمان این سه سازه مهم در یک مدل تلفیقی پرداخته‌اند. به عبارت دیگر، مشخص نیست که خودکارآمدی خلاق چگونه و از چه مسیرهایی بر بهزیستی روان‌شناختی تأثیر می‌گذارد. دوم، نقش میانجی حس انسجام در این رابطه به شکل نظام‌مند و در جامعه معلمان ایرانی مورد آزمون قرار نگرفته است. آیا خودکارآمدی خلاق با تقویت حس درک، کنترل و معنا در محیط کار (یعنی حس انسجام)، در نهایت بهزیستی معلمان را افزایش می‌دهد؟ این یک سؤال مکانیسمی کلیدی است (اریکسون و میتل‌مارک، ۲۰۱۶). سوم، بسیاری از تحقیقات داخلی موجود، از روش‌های همبستگی ساده یا رگرسیون استفاده کرده‌اند که توانایی آزمون مدل‌های علی پیچیده با چندین متغیر میانجی را ندارد (دانش پایه و همکاران، ۱۴۰۲). چهارم، تمرکز بر خودکارآمدی خلاق به عنوان یک پیش‌بین خاص، در مقایسه با خودکارآمدی عمومی، می‌تواند بینش عملی‌تری برای طراحی مداخلات آموزشی فراهم آورد (بیابانی و گرآوند، ۲۰۲۴). این شکاف‌ها نشان می‌دهد که درک ما از دینامیک درونی روان‌شناختی که بهزیستی معلمان را شکل می‌دهد، هنوز ناقص است.

تبیین این مدل از اهمیت نظری بالایی برخوردار است. این پژوهش با تلفیق دو چارچوب نظری متمایز ولی مکمل - نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (با محوریت باورهای کارآمدی) و نظریه سلامت‌محوری آنتونووسکی (با محوریت منابع مقابله‌ای کلی) - به توسعه یک چارچوب نظری یکپارچه در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر معلمان کمک می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷؛ آنتونووسکی، ۱۹۸۷). این تلفیق نشان می‌دهد که چگونه باورهای خاص شناختی (مانند "من می‌توانم راه‌حل خلاقانه بیابم") می‌توانند یک جهت‌گیری کلی‌تر و پایدارتر نسبت به جهان (حس انسجام) را تغذیه کنند و در نهایت به شکوفایی چندبعدی (بهزیستی روان‌شناختی) بینجامند (ریف، ۱۹۸۹). همچنین، کاربرد روش‌شناختی پیشرفته مدل‌سازی معادلات ساختاری، صحت و دقت آزمون چنین مدل پیچیده‌ای را افزایش می‌دهد و نمونه‌ای برای تحقیقات آتی فراهم می‌سازد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳).

از منظر اهمیت کاربردی، یافته‌های این تحقیق می‌تواند پیامدهای ارزشمندی برای نظام‌های آموزشی، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان توسعه حرفه‌ای معلمان داشته باشد. اگر نقش واسطه‌ای حس انسجام تأیید شود، نشان می‌دهد که برنامه‌های حمایتی صرفاً معطوف به افزایش مهارت‌ها (برای تقویت خودکارآمدی) ممکن است کافی نباشند، بلکه باید به تقویت ادراک معلمان از ساختار، کنترل‌پذیری و معنای کار نیز توجه شود (اریکسون و میتل‌مارک، ۲۰۱۶). این امر می‌تواند به طراحی کارگاه‌های آموزشی ترکیبی منجر شود که در آن‌ها، فنون تدریس خلاق (برای افزایش خودکارآمدی خلاق) در کنار راهبردهای مدیریت استرس، بازسازی شناختی و غنی‌سازی معنایی حرفه معلمی (برای تقویت حس انسجام) قرار گیرند (بیابانی و گرآوند، ۲۰۲۴). برای مدیران مدارس، نتایج این تحقیق بر اهمیت ایجاد محیط کاری حمایت‌گر، شفاف و معنادار تأکید دارد؛ محیطی که در آن قوانین و انتظارات واضح است (تقویت قابل درک بودن)، معلمان در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند و منابع لازم در اختیارشان قرار می‌گیرد (تقویت قابل کنترل بودن)، و قدردانی صادقانه از نقش حیاتی آنان به عمل می‌آید (تقویت معنی‌دار بودن) (مهدی زاده و زیوری، ۲۰۲۵). در نهایت، سرمایه‌گذاری بر این مسیر، با ارتقای بهزیستی معلمان، به طور غیرمستقیم منجر به ارتقای کیفیت آموزش، کاهش فرسودگی شغلی و حفظ نیروهای متعهد و باتجربه در سیستم آموزشی خواهد شد که همگی از اهداف کلان هر نظام آموزشی هستند (ارشادی منش، ۲۰۲۵).

نوآوری تحقیق حاضر را می‌توان در چند محور خلاصه کرد: اول، تبیین یک مدل نظری نوین با ترکیب سازه‌های خودکارآمدی خلاق، حس انسجام و بهزیستی روان‌شناختی در یک چارچوب علی. دوم، آزمون نقش میانجی حس انسجام به عنوان مکانیسمی که ممکن است رابطه بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی را توضیح دهد، که در مطالعات پیشین در این قالب

مورد بررسی قرار نگرفته است. سوم، تمرکز بر جامعه معلمان ایران و زمینه فرهنگی-آموزشی خاص آن، که یافته‌ها را برای سیاست‌گذاران داخلی مرتبط‌تر می‌سازد. چهارم، به‌کارگیری روش تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری برای آزمون دقیق و جامع این مدل پیچیده، که امکان بررسی همزمان روابط مستقیم و غیرمستقیم و کنترل خطا را فراهم می‌آورد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳). این پژوهش مسیر را برای درک عمیق‌تر از شبکه عوامل درونی محافظت‌کننده از سلامت روان معلمان هموار می‌کند و مبنایی علمی برای طراحی مداخلاتی فراهم می‌آورد که نه تنها به رفع مشکلات می‌پردازد، بلکه به تقویت توانمندی‌ها و شکوفایی حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

### بهزیستی روانشناختی

بهزیستی روانشناختی، به عنوان مفهوم محوری این پژوهش، فراتر از رویکرد سنتی سلامت روان به مثابه نبود بیماری در نظر گرفته می‌شود. ریف (۱۹۸۹) با انتقاد از مدل‌های مبتنی بر آسیب‌شناسی، چارچوب نظری جامعی تحت عنوان «مدل چندبعدی بهزیستی روانشناختی» ارائه نمود. این مدل بر شکوفایی و تحقق ظرفیت‌های واقعی فرد در تعامل با چالش‌های زندگی تأکید دارد. ریف شش مؤلفه به هم پیوسته را معرفی می‌کند که در مجموع، تجربه بهزیستی را شکل می‌دهند: خودمختاری (احساس استقلال و خودتعیین‌گری در افکار و اعمال)، تسلط بر محیط (توانایی مدیریت مؤثر امور زندگی و محیط اطراف و ایجاد شرایط مطلوب)، رشد شخصی (حساسیت به گسترش توانایی‌ها، بازبودن به تجربیات جدید و احساس پیشرفت مستمر)، روابط مثبت با دیگران (ظرفیت برقراری روابط عمیق، دوسویه و توأم با صمیمیت و همدلی)، هدفمندی در زندگی (داشتن اهداف و جهت‌گیری‌های معنابخش در زندگی و احساس تعلق به چیزی فراتر از خود)، و پذیرش خود (نگرش مثبت نسبت به خود و زندگی گذشته، همراه با پذیرش جنبه‌های مختلف شخصیت). (ریف، ۱۹۸۹).

در بافت حرفه معلمی، این ابعاد جلوه‌های عینی و حرفه‌ای پیدا می‌کنند. معلمی با خودمختاری بالا، در طراحی آموزشی و مدیریت کلاس احساس استقلال و اختیار می‌کند. تسلط بر محیط در وی به صورت توانایی سازماندهی مؤثر کلاس، حل تعارضات و انطباق با الزامات متنوع آموزشی ظاهر می‌شود. رشد شخصی با اشتیاق به یادگیری مادام‌العمر، تجربه‌بازی روش‌های تدریس نوین و انعطاف‌پذیری در برابر تغییرات آموزشی عجین است (هداوند و همکاران، ۱۳۹۹). روابط مثبت در قالب ارتباطات حمایت‌گر با دانش‌آموزان، همکاران و اولیاء متبلور می‌گردد. هدفمندی به صورت درک عمیق از رسالت معلمی و احساس تأثیرگذاری بر آینده دانش‌آموزان تجلی می‌یابد. در نهایت، پذیرش خود به معنی شناخت نقاط قوت و ضعف حرفه‌ای و داشتن نگاهی واقع‌بینانه و غیرقضاوتی به عملکرد خود است. بهزیستی روانشناختی معلمان نه یک حالت انفعالی، بلکه یک فرآیند فعال از تعامل سازنده با الزامات چالش‌برانگیز شغلی است که با کیفیت تدریس، اشتیاق شغلی و تاب‌آوری در برابر استرس مرتبط دانسته شده است (درر، ۲۰۲۳).

### خودکارآمدی خلاق

خودکارآمدی خلاق، ریشه در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) دارد. بندورا خودکارآمدی را به عنوان «باور فرد به توانایی‌اش برای سازماندهی و اجرای دوره‌های عمل مورد نیاز برای مدیریت موقعیت‌های آینده» تعریف می‌کند. این باورها، که حوزه-خاص هستند، بر انتخاب‌ها، میزان تلاش، پشتکار در مواجهه با موانع و انعطاف‌پذیری شناختی افراد تأثیر می‌گذارند. تیرنی و فارمر (۲۰۰۲) مفهوم خودکارآمدی خلاق را به عنوان باور فرد به توانایی تولید خروجی‌های خلاقانه در یک حوزه خاص بسط دادند.

در محیط پویا و غیرقابل پیش‌بینی کلاس درس، خودکارآمدی خلاق یک منبع روان‌شناختی حیاتی برای معلمان محسوب می‌شود. معلمی با خودکارآمدی خلاق بالا، باور راسخ دارد که می‌تواند برای حل مشکلات انضباطی پیچیده، پاسخگویی به سبک‌های یادگیری متفاوت، طراحی تکالیف جذاب و معنادار، و تطبیق محتوای درسی با شرایط واقعی، راه‌حل‌های نوآورانه و مؤثری ابداع کند. این باور، به صورت یک چرخه مثبت عمل می‌نماید: باور به توانایی خلاق، جرئت تجربه کردن و خطرپذیری حساب‌شده را افزایش می‌دهد؛ تلاش‌های خلاقانه، حتی اگر گاه با شکست مواجه شوند، به تجربه‌اندوزی می‌انجامند؛ و این تجربیات، به نوبه خود، باورهای کارآمدی را تقویت می‌کنند. چنین معلمی تهدیدات را به فرصت‌هایی برای بروز ابتکار تبدیل می‌کند (تیرنی و فارمر، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودکارآمدی خلاق پیش‌بینی‌کننده مهمی برای درگیری در رفتارهای تدریس خلاقانه و مقابله سازنده با استرس‌های شغلی است. به عبارت دیگر، خودکارآمدی خلاق صرفاً یک نگرش نیست، بلکه یک نیروی محرکه برای کنش‌گری فعال و نوآورانه در عرصه تعلیم و تربیت است. (بیابانی و گراوند، ۲۰۲۴).

### حس انسجام

حس انسجام، سنگ بنای نظریه سلامت‌محوری آنتونووسکی (۱۹۸۷) است. این نظریه با تغییر کانون از عوامل بیماری‌زا به منابع مقاومت، به دنبال تبیین این مسئله است که چرا برخی افراد علی‌رغم مواجهه با استرس‌های شدید، سالم باقی می‌مانند. حس انسجام یک جهت‌گیری نگرشی عمومی و پایدار است که منعکس‌کننده میزانی است که فرد محرک‌های درونی و بیرونی زندگی را قابل درک، قابل مدیریت و پرمعنا ادراک می‌کند.

- قابل درک بودن: به این احساس اشاره دارد که اطلاعات دریافتی از محیط—مانند انتظارات شغلی، رفتار دانش‌آموزان یا سیاست‌های جدید آموزشی—ساختاریافته، منظم، واضح و تا حدی قابل پیش‌بینی هستند. معلمی با این حس، درک روشنی از علل موفقیت‌ها و مشکلات خود دارد.
  - قابل مدیریت بودن: به باور فرد مبنی بر در دسترس بودن منابع لازم (درونی مانند مهارت‌ها و دانش، یا بیرونی مانند حمایت همکاران و مدیران) برای مقابله با خواسته‌های محیطی دلالت دارد. چنین معلمی احساس می‌کند که قادر است بر رویدادهای شغلی تأثیر بگذارد.
  - معنی‌دار بودن: عمیق‌ترین مؤلفه است و بیانگر این احساس است که چالش‌های زندگی، از جمله دشواری‌های کار معلمی، ارزش سرمایه‌گذاری انرژی، تلاش و تعهد هستند. برای معلمی با حس انسجام بالا، کار تدریس صرفاً یک شغل نیست، بلکه امری ارزشمند و معنادار است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳).
- حس انسجام بالا به معلمان این توانایی را می‌دهد که فشارهای کاری را به‌طور منسجم ارزیابی کنند، از منابع موجود به شکلی مؤثر بهره‌برداری نمایند و در مواجهه با ناملایمات، احساس درماندگی نکنند. این سازه به عنوان یک منبع مقاومت عمومی، ارزیابی اولیه از موقعیت‌های استرس‌زا را تعدیل کرده و انتخاب راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌تر را تسهیل می‌نماید (اریکسون و میتل‌مارک، ۲۰۱۶).

### تلفیق نظری متغیرها

ارتباط بین این سه سازه در یک مدل یکپارچه، از تلفیق دو چارچوب نظری متمایز اما مکمل سرچشمه می‌گیرد: نظریه شناختی-اجتماعی بندورا و نظریه سلامت‌محوری آنتونووسکی. بر اساس این تلفیق، می‌توان چنین استدلال کرد که خودکارآمدی خلاق به عنوان یک باور شناختی حوزه-خاص، می‌تواند زمینه‌ساز تقویت حس انسجام به عنوان یک جهت‌گیری کلی‌تر نسبت به جهان کار باشد (بیابانی و گراوند، ۲۰۲۴).

معلمی که به توانایی خلاق خود برای حل مسائل باور دارد (خودکارآمدی خلاق بالا)، احتمال بیشتری دارد که محیط کاری و چالش‌های آن را قابل درک ببیند، زیرا احساس می‌کند الگوها و علل رویدادها را می‌توان کشف و تحلیل کرد. همچنین، باوری که به منابع درونی (خلاقیت) متکی است، این احساس را تقویت می‌کند که او ابزارهای لازم را در اختیار دارد تا بر موقعیت‌ها تأثیر بگذارد، یعنی محیط را قابل مدیریت ادراک کند. مهم‌تر از همه، وقتی فرد با استفاده از خلاقیت خود بر موانع غلبه می‌کند یا فرآیند یادگیری را غنی می‌سازد، برای تلاش‌های خود معنا می‌یابد. بنابراین، خودکارآمدی خلاق می‌تواند هر سه مؤلفه حس انسجام را تغذیه کند.

به نوبه خود، حس انسجام قوی، مسیر را برای تحقق بهزیستی روانشناختی هموار می‌سازد. درک منسجم و مدیریت‌پذیر از محیط، به تسلط بر محیط و خودمختاری کمک می‌کند. احساس معنی‌دار بودن، مستقیماً با هدفمندی در زندگی و رشد شخصی گره خورده است. همچنین، فردی که استرس را به خوبی مدیریت می‌کند و برای کار خود معنا قائل است، ظرفیت بیشتری برای برقراری روابط مثبت و پذیرش خود دارد. در این میان، حس انسجام می‌تواند به عنوان یک مکانیسم واسطه‌ای عمل کند: خودکارآمدی خلاق، ابتدا حس انسجام معلم را تقویت می‌کند و این حس انسجام بالا، سپس به افزایش سطوح بهزیستی روانشناختی وی منجر می‌شود. البته رابطه مستقیم خودکارآمدی خلاق بر بهزیستی نیز به لحاظ نظری محتمل است، زیرا باور به کارآمدی مستقلاً می‌تواند بر مؤلفه‌هایی مانند رشد شخصی و تسلط بر محیط تأثیر بگذارد (زی و کومن، ۲۰۱۶). این مدل نظری یک چارچوب پویا ارائه می‌دهد که نشان می‌دهد چگونه منابع روان‌شناختی سطح خاص (خودکارآمدی خلاق) و سطح عمومی (حس انسجام) در تعامل با یکدیگر، به شکوفایی حرفه‌ای و شخصی معلمان (بهزیستی روانشناختی) می‌انجامند. آزمون این مدل در جامعه معلمان ایران، می‌تواند درک ما را از مکانیسم‌های درونی حفظ و ارتقای سلامت روان این قشر حیاتی عمیق‌تر سازد.

### پیشینه تحقیق

تحقیقات گسترده‌ای به صورت مستقل به بررسی هریک از سازه‌های اصلی این پژوهش و ارتباط دوتایی بین آنها پرداخته‌اند که در ادامه به مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود.

مطالعات داخلی و خارجی به طور فزاینده‌ای اهمیت بهزیستی روانشناختی معلمان را به عنوان یک عامل کلیدی در اثربخشی آموزشی و سلامت سیستم‌های آموزش برجسته کرده‌اند. زی و کومن (۲۰۱۶) در یک فراتحلیل نشان دادند که بهزیستی روانشناختی معلمان با کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز، راهبردهای تدریس مؤثر و حتی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری دارد. درر (۲۰۲۳) نیز بر نقش بهزیستی معلمان به عنوان سپری در برابر فرسودگی شغلی و عاملی برای حفظ نیروی کار باانگیزه تأکید کرده است. در داخل کشور، تحقیقاتی مانند مطالعه هداوند و همکاران (۱۳۹۹) نشان داده‌اند که بهزیستی روانشناختی معلمان با اشتیاق شغلی آنان رابطه مثبت دارد. همچنین، جواهری مغالو و همکاران (۱۴۰۴) ارتباط مستقیم سلامت روان معلمان را با کیفیت فضای کلاس و عملکرد آموزشی مورد تأیید قرار داده‌اند. این یافته‌ها همسو با نظریه ریف (۱۹۸۹)، بهزیستی را نه یک نتیجه فرعی، بلکه یک پیش‌شرط برای تدریس پایدار و اثرگذار معرفی می‌کنند.

خودکارآمدی خلاق به عنوان یک پیش‌بین مهم رفتارهای نوآورانه در محیط کار مورد توجه قرار گرفته است. تیرنی و فارمر (۲۰۰۲) در پژوهش‌های بنیادین خود نشان دادند که خودکارآمدی خلاق کارکنان، پیش‌بین قوی درگیری در رفتارهای خلاقانه و تولید راه‌حل‌های نو است. در حوزه تعلیم و تربیت، پژوهش‌ها حاکی از آن است که معلمان با خودکارآمدی خلاق بالا، بیشتر تمایل به تجربه روش‌های تدریس جدید، انطباق با شرایط دشوار کلاس و خلق محیط‌های یادگیری جذاب دارند (بیابانی و گرآوند، ۲۰۲۴). از منظر سلامت روان، دارابی عمارتی و عاطفه حسنی (۱۴۰۳) ارتباط مثبت خلاقیت شغلی معلمان را با سلامت روان

آنان گزارش کرده‌اند. خودکارآمدی خلاق با تقویت احساس کنترل و کفایت، می‌تواند به عنوان یک منبع مقابله‌ای در برابر استرس‌های شغلی عمل کند.

حس انسجام به عنوان یک عامل محافظتی قوی در مشاغل پر استرس مانند معلمی شناخته شده است. مطالعات مبتنی بر نظریه آنتونووسکی به طور مستمر نشان داده‌اند که حس انسجام بالا با سطوح پایین‌تر استرس ادراک شده، فرسودگی شغلی و علائم افسردگی و اضطراب مرتبط است (باور و همکاران، ۲۰۲۰). اریکسون و میتل‌مارک (۲۰۱۶) در مرور خود بر نقش حس انسجام تأکید کرده و بیان می‌کنند که این سازه مسیر اصلی تأثیر استرس بر سلامت جسمی و روانی را تعدیل می‌نماید. در زمینه معلمی، پژوهش‌ها حاکی از آن است که معلمان با حس انسجام بالاتر، رضایت شغلی بیشتر و تعهد عاطفی قوی‌تری به حرفه خود دارند و در مواجهه با چالش‌های روزمره مدارس تاب‌آورتر عمل می‌کنند.

تحقیقات متعددی به بررسی رابطه دوتایی بین این سازه‌ها پرداخته‌اند. برای مثال، رابطه مثبت و نیرومند بین انواع خودکارآمدی (از جمله خودکارآمدی تدریس) و شاخص‌های بهزیستی و کاهش استرس در معلمان در مطالعاتی مانند تحقیق زی و کومن (۲۰۱۶) و وانگ و همکاران (۲۰۲۳) تأیید شده است. همچنین، ارتباط قوی حس انسجام با بهزیستی و سلامت روان در قشرهای مختلف شاغل به کرات گزارش شده است (اریکسون و میتل‌مارک، ۲۰۱۶). در داخل کشور نیز محققان به بررسی بخشی از این روابط پرداخته‌اند. به عنوان مثال، دانش پایه و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی به تبیین مدل بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی با میانجی‌گری سبک‌های شوخطبعی پرداختند که نشان از تلاش برای یافتن مکانیسم‌های واسطه‌ای دارد. اکبری بیدگلی (۱۴۰۰) نیز رابطه بین سلامت روان و خلاقیت شغلی معلمان را مورد تأیید قرار داد. تابع بردبار و همکاران (۱۴۰۰) نیز ارتباط سلامت روان معلمان با کیفیت آموزش را بررسی کردند.

با وجود غنای مطالعات پیشین در بررسی جداگانه یا روابط دوگانه متغیرها، خلاءهای پژوهشی محسوسی وجود دارد که پژوهش حاضر درصدد پاسخ به آنهاست:

۱. فقدان مدل‌سازی یکپارچه و همزمان سه سازه کلیدی: اکثر تحقیقات موجود به بررسی رابطه دو به دو متغیرها (مانند خودکارآمدی و بهزیستی، یا حس انسجام و سلامت روان) اکتفا کرده‌اند. مطالعات معدودی به بررسی این سه سازه مهم—خودکارآمدی خلاق، حس انسجام و بهزیستی روانشناختی—در یک مدل ساختاری واحد و پیچیده پرداخته‌اند. این شکاف مانع از درک چگونگی تعامل و تأثیر ترکیبی این عوامل بر یکدیگر شده است (سیا مجتبی و همکاران، ۲۰۲۵).
۲. عدم آزمون نظام‌مند نقش میانجی حس انسجام: اگرچه نقش کلی حس انسجام به عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده یا مستقل مورد بررسی قرار گرفته، اما بررسی آن به عنوان مکانیسم واسطه‌ای که ممکن است رابطه بین خودکارآمدی خلاق (به عنوان یک باور خاص) و بهزیستی روانشناختی (به عنوان یک پیامد چندبعدی) را توضیح دهد، در پیشینه تحقیق مربوط به معلمان مورد غفلت واقع شده است. این سؤال که آیا خودکارآمدی خلاق از طریق تقویت ادراک معلمان از منسجم بودن، قابل مدیریت بودن و معنادار بودن محیط کار (یعنی حس انسجام) به ارتقای بهزیستی آنان می‌انجامد، نیازمند آزمون تجربی مستقیم است (اریکسون و میتل‌مارک، ۲۰۱۶).
۳. محدودیت‌های روش‌شناختی در تحقیقات داخلی: بسیاری از پژوهش‌های داخلی مرتبط (مانند دانش پایه و همکاران، ۱۴۰۲) از روش‌های همبستگی ساده یا رگرسیون استفاده کرده‌اند که توانایی آزمون مدل‌های علی پیچیده با چندین مسیر مستقیم و غیرمستقیم را به طور همزمان ندارد. مدل‌سازی معادلات ساختاری به عنوان روشی پیشرفته‌تر، امکان آزمون دقیق‌تر چنین مدل‌هایی را فراهم می‌آورد.

۴. تمرکز بر خودکارآمدی عمومی به جای خودکارآمدی خلاق: اغلب مطالعات بر خودکارآمدی تدریس عمومی متمرکز بوده‌اند. تمرکز بر خودکارآمدی خلاق به عنوان یک پیش‌بین خاص‌تر، می‌تواند بینش‌های کاربردی‌تری برای طراحی مداخلات آموزشی معطوف به تقویت نوآوری و انطباق‌پذیری معلمان ارائه دهد (بیابانی و گرآوند، ۲۰۲۴).

۵. لزوم توجه به بافت فرهنگی - آموزشی خاص ایران: با وجود انجام برخی تحقیقات در داخل، مدل‌سازی حاضر با تأکید بر نقش میانجی حس انسجام و استفاده از روش تحلیل پیشرفته، درصدد است تا الگویی بوم‌شناختی برای جامعه معلمان ایران ارائه دهد که می‌تواند مبنای مداخلات بومی قرار گیرد.

بنابراین، پژوهش حاضر با تبیین و آزمون یک مدل ساختاری یکپارچه که در آن نقش میانجی حس انسجام در رابطه بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی روانشناختی معلمان مورد بررسی قرار می‌گیرد، درصدد پر کردن خلاءهای فوق است. این تحقیق با تلفیق دو چارچوب نظری و به کارگیری روش‌شناسی قدرتمند، گامی در جهت تدوین الگویی علی برای فهم عوامل تعیین‌کننده بهزیستی معلمان و ارائه راهکارهای عملی مبتنی بر تقویت منابع درونی آنان برمی‌دارد.

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

روش تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری شامل تمامی معلمان زن متوسطه اول آموزش و پرورش ناحیه دو شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۲۸۵ نفر بود، که براساس جدول مورگان ۱۶۲ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. معیارهای ورود آزمودنی‌ها به پژوهش شامل خانم بودن، معلم بودن، معلم دوره متوسطه اول، مشغول به اشتغال بودن در ناحیه دو شهر سنندج، علاقه به همکاری در پژوهش بود. معیارهای خروج آزمودنی‌ها از پژوهش، ناقص پاسخ دادن پرسشنامه‌های تحقیق و همکاری نکردن در تحقیق در نظر گرفته شد. جهت برازش مدل مفهومی تحقیق از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم افزار AMOS24 استفاده شد.

پرسشنامه بهزیستی روانشناختی<sup>۱</sup> (RSPWB): نسخه کوتاه (۱۸ سوالی) پرسشنامه بهزیستی روان شناختی ریف، توسط ریف در سال (۱۹۸۹) طراحی و در سال ۲۰۱۲ مورد تجدید نظر قرار گرفته است. این نسخه، مشتمل بر ۶ عامل است. سوال‌های ۹، ۱۲ و ۱۸، عامل استقلال؛ سوال‌های ۱، ۴ و ۶، عامل تسلط بر محیط؛ سوال‌های ۷، ۱۵ و ۱۷، عامل رشد شخصی؛ سوال‌های ۳، ۱۱ و ۱۳، عامل ارتباط مثبت با دیگران؛ سوال‌های ۵، ۱۴ و ۱۶، عامل هدفمندی در زندگی و سوال‌های ۲، ۸ و ۱۰، عامل پذیرش خود را می‌سنجد. مجموع نمرات این ۶ عامل به عنوان نمره کلی بهزیستی روان شناختی محاسبه می‌شود. این آزمون نوعی ابزار خودسنجی است که در یک پیوستار ۶ درجه ای از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" (یک تا شش) پاسخ داده می‌شود که نمره بالاتر، نشان دهنده بهزیستی روان شناختی بهتر است. از بین کل سوالات، ۱۰ سوال به صورت مستقیم و ۸ سوال به شکل معکوس نمره گذاری می‌شود (از سفیدی و فرزاد، ۲۰۱۲). همبستگی نسخه کوتاه مقیاس بهزیستی روان شناختی ردف با مقیاس اصلی از ۰/۷ تا ۰/۸۹ در نوسان بوده است (ریف و سینگر، ۲۰۱۶). ضریب پایایی این ابزار توسط ریف و کیز (۱۹۹۵)، بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ گزارش شده است و پایایی آن در مطالعه خدابخش و منصوری (۱۳۹۹)، با روش بازآزمایی ۰/۸۵ بدست آمد. همچنین بررسی بیانی و کوچکی (۱۳۹۷) آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۲ و آلفای زیرمقیاس‌های آن از ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ گزارش کرده اند آقابابایی، و فراهانی (۱۴۰۰) همبستگی مقیاس بهزیستی روان شناختی را با مقیاس رضایت از زندگی، پرسشنامه شادکامی آکسفورد و مقیاس حرمت خود روزنبرگ، مثبت و معنی دار ذکر کرده اند. که نشان دهنده روایی همگرایی این پرسشنامه می‌باشد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ بدست آمد.

<sup>۱</sup> Reef Psychological well-being Questionnaire

<sup>۲</sup> Ryff & Keyes

پرسشنامه خود کارآمدی خلاق (CSES): این پرسشنامه توسط لی در سال (۲۰۰۸) ساخته شده است، که دارای ۸ سوال می باشد. درجه بندی پرسش ها بر پایه مقیاس ۷ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم نمره ۱ تا کاملاً موافقم نمره ۷ است. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۷ تا ۵۶ می باشد، نمره بالا نشان دهنده خودکارآمدی خلاق بیشتر است. لی (۲۰۰۸) روایی ملاکی پرسشنامه را از طریق همبستگی با نمرات پرسشنامه بیان خلاق ۰/۶۶ و ضریب پایایی پرسشنامه را به روش الفای کرونباخ ۰/۹۲ ذکر کرده است. در ایران، اکبری بلوطبنگان و همکاران (۱۳۹۶) روایی سازه ای این پرسشنامه را براساس تحلیل عاملی اکتشافی ۴۴/۲۵ بدست آورده اند همچنین آنها بار عاملی کلیه سوال های پرسشنامه را بالای ۰/۴۰ ذکر کرده اند. آنها ضریب پایایی پرسشنامه را به روش الفای کرونباخ ۰/۸۲ ذکر کرده اند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۷۲ بدست آمد.

پرسشنامه حس انسجام (SOC): این پرسشنامه توسط آنتونوسکی (۱۹۹۳) ساخته شد. که دارای ۲۹ سوال است که براساس مقیاس لیکرت ۷ درجه ای با گزینه های متفاوت در هر سوال از ۱ تا ۷ نمره گذاری می شود. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۲۹ تا ۲۰۳ می باشد، نمره بالا نشان دهنده حس انسجام بیشتر است. این پرسشنامه حس انسجام را با سه مولفه ۱- قابل درک بودن ۲- قابل مدیریت بودن ۳- معنی دار بودن می سنجد. سازنده روایی سازه ای این پرسشنامه را مناسب ذکر کرده اند به طوری که ۳ عامل آن ۵۳/۸۰ درصد واریانس کل حس انسجام را تبیین می کرده اند. و روایی ملاکی آن را با پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف مورد بررسی قرار داده اند که همبستگی بین آنها ۰/۶۱ و مناسب گزارش شده است. آنتونوسکی (۱۹۹۳) ضریب پایایی پرسشنامه را براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ ذکر کرده است. در ایران علی پور و شریف (۱۳۹۱) این پرسشنامه را در بین دانشجویان هنجاریابی کرده اند، که روایی سازه ای آن را براساس تحلیل عاملی اکتشافی ۷۶/۵ درصد و ضریب اعتبار کل پرسشنامه حس انسجام و ۰/۹۶۹ بدست آورده اند. در تحقیق حاضر ضریب پایایی پرسشنامه براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸۵ بدست آمد.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

از ۱۶۲ پاسخگوی مورد بررسی سن ۱۹/۱ درصد (۳۱ نفر) کمتر از ۳۰ سال، ۲۳/۵ درصد (۳۸ نفر) ۳۱ تا ۴۰ سال، ۲۸/۴ درصد (۴۶ نفر) ۴۱ تا ۵۰ سال و ۲۹ درصد (۴۷ نفر) ۵۱ سال و بیشتر بود. میزان تحصیلات ۸ درصد (۱۳ نفر) فوق دیپلم، ۵۸ درصد (۹۴ نفر) لیسانس، ۲۷/۸ درصد (۴۵ نفر) فوق لیسانس و ۶/۲ درصد (۱۰ نفر) دکتری بود. سابقه خدمت ۱۳/۶ درصد (۲۲ نفر) کمتر از ۵ سال، ۲۳/۵ درصد (۳۸ نفر) ۶ تا ۱۰ سال، ۱۶/۷ درصد (۲۷ نفر) ۱۱ تا ۱۵ سال، ۲۱/۶ درصد (۳۵ نفر) ۱۶ تا ۲۰ سال و ۲۴/۷ درصد (۴۰ نفر) ۲۱ سال و بیشتر

#### جدول ۱. یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر                 | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی | کمترین | بیشترین | معنی داری K-S |
|-----------------------|---------|--------------|-------|--------|--------|---------|---------------|
| بهزیستی روانشناختی    | ۶۳/۰۵   | ۱۶/۷۶۸       | ۰/۷۹۶ | ۰/۵۷۹  | ۲۲     | ۱۲۸     | ۰/۰۵۴         |
| استقلال               | ۱۱/۷۲   | ۳/۰۰۴        | ۰/۰۹۵ | -۰/۰۷۵ | ۳      | ۱۸      | ۰/۲۴          |
| تسلط بر محیط          | ۹/۷۰    | ۴/۰۷۵        | ۰/۲۱  | -۰/۸۹۵ | ۳      | ۱۸      | ۰/۲۳          |
| رشد شخصی              | ۱۰/۳۴   | ۳/۲۸۴        | ۰/۳۴  | -۰/۳۲۱ | ۳      | ۱۸      | ۱/۳۸          |
| ارتباط مثبت با دیگران | ۹/۶۸    | ۳/۴۶۱        | ۰/۵۳  | -۰/۴۵  | ۳      | ۱۸      | ۰/۰۷۱         |
| هدفمندی در زندگی      | ۹/۷۵    | ۳/۵۷۱        | ۰/۲۳۸ | -۰/۵۶۵ | ۳      | ۱۸      | ۰/۰۶۶         |

<sup>1</sup> Creativity Self-Efficacy Scale

<sup>2</sup> Sense of Coherence questionnaire

|       |     |    |        |        |        |        |                  |
|-------|-----|----|--------|--------|--------|--------|------------------|
| ۰/۴۰۱ | ۱۸  | ۳  | -۰/۸۳۲ | ۰/۸۶۹  | ۳/۳۰۳  | ۹/۷۹   | پذیرش خود        |
| ۰/۲۸۱ | ۱۹۷ | ۲۹ | ۱/۱۲۱  | -۰/۳۱۵ | ۲۶/۴۰۷ | ۱۲۷/۵۴ | حس انسجام        |
| ۰/۹۹۰ | ۷۵  | ۱۱ | ۰/۷۰۵  | -۰/۲۷۳ | ۱۰/۸۳۷ | ۴۸/۱۲  | قابل درک بودن    |
| ۰/۱۳۰ | ۶۳  | ۹  | ۰/۳۴۵  | -۰/۳۱۶ | ۹/۱۷۷  | ۴۰/۳۷  | قابل مدیریت بودن |
| ۰/۲۱۳ | ۵۶  | ۸  | -۰/۱۶۷ | ۰/۰۲۳  | ۸/۵۸۱  | ۳۴/۸۱  | معنی دار بودن    |
| ۰/۰۶۳ | ۵۶  | ۸  | -۰/۰۷۱ | ۰/۰۰۵  | ۸/۸۱۹  | ۳۴/۵۴  | خودکارآمدی خلاق  |

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین بهزیستی روانشناختی ۰/۶۳/۰۵، حس انسجام ۱۲۷/۵۴ و خودکارآمدی خلاق ۳۴/۵۴ می‌باشد. نتایج ضرایب همبستگی بین متغیرهای برونزا و میانجی با درون‌زا و همچنین برون‌زا با میانجی در ماتریس همبستگی زیر ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

| متغیرها               | ۱       | ۲       | ۳ |
|-----------------------|---------|---------|---|
| ۱- خودکارآمدی خلاق    |         |         |   |
| ۲- حس انسجام          | ۰/۷۳**  |         |   |
| ۳- بهزیستی روانشناختی | ۰/۴۷۴** | ۰/۴۷۳** |   |

\*\* معنی داری کمتر از ۰/۰۵

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد بین خودکارآمدی خلاق با حس انسجام رابطه مثبت و معنادار ( $r=0.73$ ;  $p<0.001$ )؛ بین خودکارآمدی خلاق با بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و معنادار ( $r=0.474$ ;  $p<0.001$ )؛ بین حس انسجام با بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و معنادار ( $r=0.472$ ;  $p<0.001$ ) وجود دارد.

از تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر ابتدا فرض‌های بهنجاری چند متغیری، خطی بودن، هم خطی چندگانه و استقلال خطاهای آزمون بررسی و تأیید شدند. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کجی و کشیدگی استفاده شد. با توجه به اینکه آماره‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش همه بین ۲- و ۲+ بودند فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. جهت بررسی هم خطی چندگانه، از آماره تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد و برای همه متغیرها عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ و آماره تحمل بیشتر از ۰/۰۱ بود؛ بنابراین، مفروضه عدم هم خطی چندگانه رعایت شد. همچنین برای آزمون مفروضه استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. مقدار به دست آمده در این پژوهش برابر با ۱/۶۱ و چون در طیف ۵/۱ تا ۵/۲ قرار دارد بیانگر رعایت مفروضه استقلال خطاهاست. با توجه به رعایت مفروضه‌ها می‌توان برازندگی الگوی پیشنهادی را بر اساس معیارهای برازندگی ارزیابی کرد. برای ارزیابی مدل پیشنهادی این پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار اس پی اس اس و ایموس استفاده شد. مدل ساختاری بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی خلاق با نقش میانجی حس انسجام در نمودار ۱ قابل مشاهده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار آماره  $X^2$  برابر با ۲۰۶/۳۶ با درجه آزادی ۱۰۵ است. حاصل تقسیم کای اسکوئر تقسیم بر درجه آزادی ۱/۹۶ بوده و کمتر از ۵ است که بیانگر برازش عالی مدل می‌باشد. شاخص نیکویی برازش برابر با ۰/۸۷۳ است که نشان دهنده برازش مطلوب مدل است. شاخص نیکویی برازش تعدیل شده برابر با ۰/۸۱۵ می‌باشد که نزدیک ۰/۹۰ بوده و

<sup>1</sup> variance inflation factor (VIF)

<sup>2</sup> goodness of fit index (GFI)

<sup>3</sup> adjusted goodness of fit index (AGFI)

بنابراین مدل از برازش مطلوب برخوردار است. مقدار ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد نیز  $0/077$  می باشد که با توجه به اینکه کمتر از  $0/08$  است مطلوب بوده و نشان دهنده تأیید مدل پژوهش می باشد. شاخص برازش هنجار شده برابر با  $0/854$ ، شاخص برازندگی هنجار نشده یا توکلر-لوپس برابر با  $0/897$ ، شاخص برازش تطبیقی برابر با  $0/92$  و شاخص برازش نسبی<sup>۵</sup> برابر با  $0/81$  است که همگی نشان دهنده برازش مطلوب و تأیید مدل پژوهش می باشد. با توجه به مطالب بالا و شاخصهای کمی، برازش می توان نتیجه گرفت که مدل نظری پژوهش قابل قبول است، بنابراین می توان به روابط درون مدل و مقادیر ضریب رگرسیونی بین متغیرهای پنهان پرداخت. برای آزمون فرضیه از شاخص جزئی  $p$ -value استفاده شده است. شرط معنی دار بودن یک رابطه این است که مقدار این شاخص برای رابطه مورد نظر کمتر از  $0/05$  باشد. بنابراین مدل ساختاری "بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی خلاق با نقش میانجی حس انسجام" از برازش کافی برخوردار بوده و فرضیه مبتنی بر آن، تأیید می شود.

### جدول ۳. شاخص های برازش مدل اصلاح شده

| شاخص های برازش                           | میزان  | ملاک          | تفسیر       |
|------------------------------------------|--------|---------------|-------------|
| $\chi^2$ کای اسکور                       | ۲۰۶/۳۶ | -             | -           |
| (df) درجه آزادی                          | ۱۰۵    | -             | -           |
| سطح معنی داری                            | ۰/۰۰۱  | کمتر از ۰/۰۵  |             |
| مطلق                                     |        |               |             |
| $\chi^2/df$ نسبت کای اسکور به درجه آزادی | ۱/۹۶   | کمتر از ۳     | برازش مطلوب |
| (GFI) شاخص نیکویی برازش                  | ۰/۸۷۳  | بیشتر از ۰/۹۰ | برازش مطلوب |
| شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)       | ۰/۸۱۵  | بیشتر از ۰/۹۰ | برازش مطلوب |
| (RFI) شاخص برازش نسبی                    | ۰/۸۱   | بیشتر از ۰/۹۰ | برازش مطلوب |
| (IFI) شاخص برازش افزایشی                 | ۰/۹۲۲  | بیشتر از ۰/۹۰ | برازش مطلوب |
| (CFI) شاخص برازش تطبیقی                  | ۰/۹۲   | بیشتر از ۰/۹۰ | برازش مطلوب |
| (TLI) شاخص توکلر-لوپس                    | ۰/۸۹۷  | بیشتر از ۰/۹۰ | برازش مطلوب |
| (NFI) شاخص برازش هنجار شده               | ۰/۸۵۴  | بیشتر از ۰/۹۰ | برازش مطلوب |
| ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA) | ۰/۰۷۷  | بیشتر از ۰/۹۰ | برازش مطلوب |
| مقتصد                                    |        |               |             |
| (PNFI) شاخص برازش مقتصد هنجار شده        | ۰/۶۵۹  | بیشتر از ۰/۵۰ | برازش مطلوب |
| (PCFI) شاخص نیکویی برازش مقتصد           | ۰/۷۱۱  | بیشتر از ۰/۵۰ | برازش مطلوب |

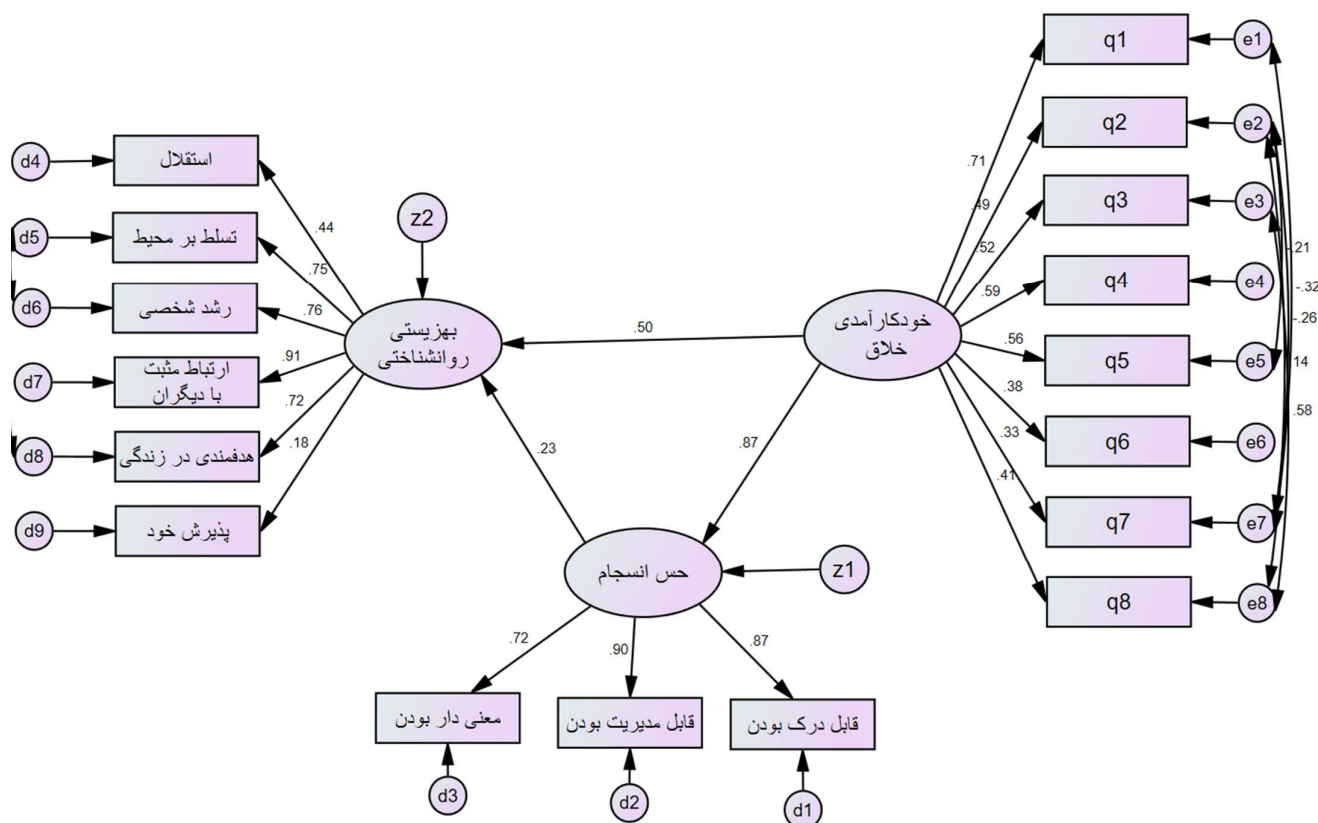
<sup>1</sup> root mean square error of approximation (RMSEA)

<sup>2</sup> normed fit index (NFI)

<sup>3</sup> tucker-lewis index (TLI)

<sup>4</sup> comparative fit index (CFI)

<sup>5</sup> relative fit index (RFI)



نمودار ۱. الگوی نهایی بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی خلاق با نقش میانجی حس انسجام

جدول ۴. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آنها در الگوی نهایی

| P     | CR   | R <sup>2</sup> | $\beta$ | S.E.  | B     | c                                    |
|-------|------|----------------|---------|-------|-------|--------------------------------------|
| ۰/۰۰۱ | ۸/۶۰ | ۰/۷۵           | ۰/۸۷    | ۰/۶۶۹ | ۵/۷۸  | خودکارآمدی خلاق ← حس انسجام          |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۵۶ | ۰/۲۵           | ۰/۵۰    | ۰/۱۴۹ | ۰/۵۳  | خودکارآمدی خلاق ← بهزیستی روانشناختی |
| ۰/۰۳۱ | ۲/۱۶ | ۰/۰۵۳          | ۰/۲۳    | ۰/۰۶۴ | ۰/۱۳۸ | حس انسجام ← بهزیستی روانشناختی       |

تجزیه و تحلیل داده ها از طریق ضرایب رگرسیونی در مدل معادلات ساختاری (SEM) نشان می دهد که بین خودکارآمدی خلاق و حس انسجام رابطه معناداری وجود دارد، ( $\beta = ۰/۸۷$ , C.R= ۸/۶ ,  $p < ۰/۰۵$ ). بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی روانشناختی رابطه معناداری وجود دارد، ( $\beta = ۰/۵۰$ , C.R= ۳/۵۶ ,  $p < ۰/۰۵$ ). بین حس انسجام و بهزیستی روانشناختی رابطه معناداری وجود دارد، ( $\beta = ۰/۲۳$ , C.R= ۲/۱۶ ,  $p < ۰/۰۵$ ) (جدول ۴).

جدول ۵. آماره آزمون بارون و کنی مربوط به نقش میانجی حس انسجام

| متغیرها                        | اثر                       | برآورد | حد پایین فاصله<br>%۹۵ اطمینان | حد بالای فاصله<br>%۹۵ اطمینان | p-<br>value مقدار |
|--------------------------------|---------------------------|--------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| خودکارآمدی خلاق *              | اثر میانجی میانگین (ACME) | ۰/۲۹۶  | ۰/۱۷۸                         | ۰/۴۳                          | ۰/۰۰۱             |
|                                | اثر مستقیم میانگین (ADE)  | ۰/۷۳۷  | ۰/۴۸۲                         | ۰/۹۸                          | ۰/۰۰۱             |
| حس انسجام * بهزیستی روانشناختی | اثر کلی <sup>۳</sup>      | ۱/۰۳۳  | ۰/۷۶                          | ۱/۲۸                          | ۰/۰۰۱             |
|                                | نسبت میانجی گری           | ۰/۲۸۷  | ۰/۱۸۵                         | ۰/۴۲                          | ۰/۰۰۱             |

\*\*این تحلیل شامل ۱۶۲ مشاهده و ۱۰۰۰ شبیه‌سازی بوت‌استرپ برای ارزیابی معناداری اثرات بود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با آزمون بارون و کنی<sup>۴</sup> و با زبان برنامه نویسی R نشان می‌دهد حس انسجام رابطه بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی روانشناختی را میانجی‌گری می‌کند ( $\beta = 0.296$ ,  $p < 0.05$ ). نسبت اثر میانجی‌شده نشان می‌دهد حدود ۲۸/۷ درصد از اثر کلی خودکارآمدی خلاق بر بهزیستی روانشناختی از طریق حس انسجام میانجی‌گری می‌شود. (جدول ۵).

## ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

این مطالعه با هدف بررسی یک مدل علی برای پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی معلمان بر اساس خودکارآمدی خلاق و با در نظر گرفتن نقش میانجی حس انسجام انجام شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که هر چهار فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفته‌اند؛ بدین صورت که خودکارآمدی خلاق رابطه مثبت و معناداری با بهزیستی روانشناختی معلمان دارد، با حس انسجام آنان نیز ارتباط مستقیم و مثبت نشان می‌دهد، حس انسجام به‌طور مستقیم با بهزیستی روانشناختی مرتبط است و در نهایت، حس انسجام در رابطه بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی روانشناختی نقش میانجی معناداری ایفا می‌کند. این یافته‌ها که از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری و با برازش مطلوب مدل تأیید شده‌اند، درک جامع‌تری از سازوکارهای روانشناختی مؤثر بر سلامت مثبت معلمان ارائه می‌دهند و نیاز به واکاوی عمیق در پرتو نظریه‌های روانشناختی و پژوهش‌های پیشین دارند. یافته اول این پژوهش که نشان‌دهنده وجود یک رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی روانشناختی معلمان است، کاملاً با چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) همخوانی دارد. بر اساس این نظریه، خودکارآمدی به عنوان باور فرد به توانایی‌اش برای سازمان‌دهی و اجرای دوره‌های اقدام مورد نیاز برای مدیریت موقعیت‌های آتی، یک تعیین‌کننده بنیادین در انتخاب اهداف، میزان تلاش و پشتکار در مواجهه با موانع، و در نهایت، موفقیت و بهزیستی فرد است. یک معلم با خودکارآمدی خلاق بالا، باور راسخ‌تری دارد که می‌تواند راه‌حل‌های نوآورانه‌ای برای چالش‌های آموزشی و تربیتی ابداع کند، روش‌های تدریس را با نیازهای متنوع دانش‌آموزان سازگار نماید و بر مشکلات پیچیده کلاس درس غلبه کند. این باورهای کارآمدی، پیامدهای هیجانی مثبتی به همراه دارد؛ چنین معلمی استرس کمتری را تجربه می‌کند، زیرا چالش‌ها را تهدیدآمیز نمی‌بیند بلکه آنها را فرصتی برای اثبات شایستگی خود می‌داند. این امر منجر به کاهش فرسودگی و افزایش رضایت شغلی می‌شود که هر دو از مؤلفه‌های مهم بهزیستی روانشناختی محسوب می‌گردند. علاوه بر این، موفقیت‌های ناشی از اقدامات خلاقانه (حتی کوچک) این چرخه مثبت را تقویت کرده و احساس تسلط بر محیط، رشد شخصی و تحقق هدف‌ها را افزایش می‌دهد که همگی از ابعاد کلیدی مدل بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) هستند. این یافته با پژوهش‌های داخلی که بر رابطه مثبت بین مؤلفه‌های روانشناختی

<sup>1</sup> Average Causal Mediation Effect

<sup>2</sup> Average Direct Effect

<sup>3</sup> Total Effect

<sup>4</sup> Baron & Kenny Test

مثبت‌نگر مانند خردمندی و بهزیستی معلمان تأکید داشته‌اند، همسو است (تابع بردبار و همکاران، ۱۴۰۰). مطالعه دانش‌پایه و همکاران (۱۴۰۲) نیز نشان داد که متغیرهای روان‌شناختی مانند خردمندی از طریق مکانیسم‌های میانجی مانند شوخطبعی سازگاران، قادر به پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی معلمان هستند که بر اهمیت باورها و نگرش‌های درونی در شکل‌دهی به تجربه حرفه‌ای معلمان صحنه می‌گذارد. بنابراین، یافته حاضر از این منظر تازه نیست، اما با تکیه بر سازه خاص "خودکارآمدی خلاق"، بر جنبه‌ای کاربردی و قابل مداخله در راستای ارتقای کیفیت زندگی حرفه‌ای معلمان تمرکز دارد.

فرضیه دوم پژوهش که رابطه مستقیم و مثبت بین خودکارآمدی خلاق و حس انسجام را تأیید می‌کند، از منظر نظریه سالوتوژنز آنتونووسکی (۱۹۸۷) قابل تبیین است. بر اساس این نظریه، حس انسجام یک جهت‌گیری کلی است که بازتاب‌دهنده میزانی است که فرد احساس می‌کند محرک‌های درونی و بیرونی محیط زندگی‌اش قابل درک، قابل مدیریت و پرمعنا هستند. خودکارآمدی خلاق، به ویژه در بافت پویا و چالش‌برانگیز آموزش، می‌تواند به شکل‌گیری و تقویت هر سه مؤلفه حس انسجام کمک شایانی کند. از منظر مؤلفه "قابل درک بودن"، معلمی که به توانایی خود در تفکر خلاق و حل مسئله اطمینان دارد، در مواجهه با موقعیت‌های مبهم یا غیرمنتظره در کلاس (مانند یک سؤال دشوار یا یک رفتار مشکل‌ساز) احساس سردرگمی کمتری می‌کند. او این موقعیت‌ها را نه به عنوان آشفتگی‌های غیرقابل درک، بلکه به عنوان مسائلی می‌بیند که با رویکردی نظام‌مند و نوآورانه قابل تحلیل و فهم هستند (قنبری و همکاران، ۲۰۱۳). در مورد مؤلفه "قابل کنترل بودن"، خودکارآمدی خلاق مستقیماً با باور فرد به در دسترس بودن منابع لازم برای مقابله با خواسته‌های محیط پیوند می‌خورد. معلمی که خود را در خلق راهکارهای جدید کارآمد می‌داند، احساس می‌کند منبع قدرتمندی (یعنی ذهن خلاق خود) را در اختیار دارد که می‌تواند از آن برای تأثیرگذاری بر رویدادها و مدیریت مؤثر کلاس استفاده کند. این احساس کنترل درونی، اضطراب را کاهش داده و تاب‌آوری را افزایش می‌دهد. در نهایت، خودکارآمدی خلاق به مؤلفه "معنی‌دار بودن" نیز غنا می‌بخشد. وقتی معلم می‌بیند که می‌تواند با ابتکار عمل، تغییرات مثبتی در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان ایجاد کند، احساس می‌کند کارش تأثیرگذار و ارزشمند است. این احساس اثرگذاری و خلق امور جدید، به شغل تدریس معنایی عمیق‌تر می‌بخشد و سرمایه‌گذاری عاطفی و شناختی در آن را توجیه می‌کند. بنابراین، خودکارآمدی خلاق نه تنها یک مهارت، بلکه یک منبع روان‌شناختی کلیدی برای ساختن یک جهان‌بینی منسجم، قابل کنترل و معنادار از حرفه معلمی است.

یافته سوم این تحقیق مبنی بر رابطه مثبت و معنادار حس انسجام با بهزیستی روان‌شناختی معلمان، شاهی دیگر بر قدرت تبیین‌کنندگی نظریه سالوتوژنز در حیطه سلامت مثبت است. این نتیجه کاملاً منطبق بر مدل "دو طیف" سلامت روان است که توسط کیز مطرح شده و در منابع معتبر به آن اشاره شده است. بر اساس این مدل، فقدان بیماری روانی معادل وجود سلامت روان مثبت نیست. سلامت روان مثبت یا "شکوفایی" خود حالتی است که با احساس بهزیستی و عملکرد مثبت مشخص می‌شود. حس انسجام به عنوان هسته مرکزی نظریه سالوتوژنز، یک منبع مقاومت عمومی در برابر استرس محسوب می‌شود و مسیر دستیابی به این شکوفایی را هموار می‌سازد. معلمی که از حس انسجام بالایی برخوردار است، فشارها و استرس‌های روزمره شغلی (مانند حجم کار زیاد، انتظارات والدین، تغییرات مکرر برنامه‌ها) را به شکل منسجم‌تری ادراک می‌کند، برای مدیریت آنها احساس آمادگی و دارابودن منابع می‌کند و در نهایت، کل این فرآیند را کاری معنادار و در راستای ارزش‌های خود می‌داند. این نگرش، به طور طبیعی منجر به کاهش هیجانات منفی مانند اضطراب و افسردگی و افزایش هیجانات مثبت مانند رضایت و خرسندی می‌شود که بخشی از بهزیستی روان‌شناختی است. از سوی دیگر، حس انسجام بالا، عملکرد بهینه را در فرد تسهیل می‌کند. چنین معلمی بهتر می‌تواند بر محیط کار خود مسلط شود (تسلط بر محیط)، روابط مثبت و حمایت‌گری با همکاران و دانش‌آموزان برقرار کند (روابط مثبت با دیگران)، و در مواجهه با چالش‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری و توسعه شخصی بنگرد (رشد شخصی). این موارد همگی از ابعاد شش‌گانه بهزیستی روان‌شناختی در مدل ریف (۱۹۸۹) هستند. بنابراین، حس انسجام با ایجاد یک چارچوب شناختی-هیجانی سازگار، بستر لازم را برای تجربه سطوح بالاتر بهزیستی روان‌شناختی فراهم می‌آورد. این یافته با



مطالعات مروری که بر ارتباط ناگسستگی سلامت روان معلمان و کیفیت آموزش تأکید دارند نیز همخوانی دارد (کورل و وارواس، ۲۰۲۰)، زیرا بهزیستی روانشناختی معلم شرط لازم برای عملکرد آموزشی مطلوب است.

مهم‌ترین و جالب‌ترین یافته این پژوهش، تأیید فرضیه چهارم، یعنی نقش میانجی معنادار حس انسجام در رابطه بین خودکارآمدی خلاق و بهزیستی روانشناختی معلمان است. این یافته صرفاً به تأیید روابط دو به دو متغیرها نمی‌پردازد، بلکه یک الگوی علی پیچیده و پویا را آشکار می‌سازد که در آن خودکارآمدی خلاق هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق تقویت حس انسجام، بر بهزیستی روانشناختی تأثیر می‌گذارد. این مسیر میانجی نشان می‌دهد که بخشی از تأثیر مثبت خودکارآمدی خلاق بر بهزیستی، ناشی از توانایی این سازه در ساختن و تقویت یک حس کلی منسجم، کنترل‌پذیر و معنادار از جهان حرفه‌ای معلم است. به عبارت دیگر، خودکارآمدی خلاق یک "منبع خاص" است که هنگامی که در بافت آموزشی به کار گرفته می‌شود، به ایجاد یک "منبع مقاومت عمومی" (حس انسجام) می‌انجامد و این منبع عمومی است که در نهایت شکوفایی و بهزیستی را تقویت می‌کند. این تبیین، تلفیقی هوشمندانه از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) (که بر باورهای خاص تأکید دارد) و نظریه سالوتوژنز آنتونووسکی (۱۹۸۷) (که بر جهت‌گیری‌های کلی تأکید می‌کند) ارائه می‌دهد و غنای نظری مطالعه حاضر را افزایش می‌دهد. از منظر عملی، این مسیر میانجی حامل یک پیام مهم است: مداخلاتی که صرفاً بر افزایش مهارت‌های خلاق و خودکارآمدی خاص معلمان متمرکز هستند، ممکن است اثرات محدودی داشته باشند اگر به طور همزمان به پرورش یک چارچوب ذهنی منسجم و معناساز در آنان توجه نکنند. برای دستیابی به حداکثر تأثیر بر بهزیستی، لازم است برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، تقویت درک روشن از نقش‌ها، افزایش احساس کنترل بر کار و غنی‌سازی معنای حرفه تدریس را در کنار آموزش روش‌های خلاقانه دنبال کنند. این الگوی میانجی با الگوی مشابهی که در مطالعه دانش‌پایه و همکاران (۱۴۰۲) یافت شد هماهنگ است؛ در آن مطالعه، خردمندی از طریق سبک‌های شوخطبعی سازگاران بر بهزیستی روانشناختی معلمان تأثیر می‌گذاشت. این تشابه نشان می‌دهد که متغیرهای روانشناختی عمیق‌تر (مانند خردمندی یا خودکارآمدی خلاق) غالباً از طریق سازوکارهای واسطه‌ای مؤثر بر نگرش و تنظیم هیجان (مانند شوخطبعی یا حس انسجام) بر بهزیستی نهایی اثر می‌گذارند.

هنگامی که یافته‌های این پژوهش در بستر وسیع‌تر تحقیقات مربوط به سلامت معلمان قرار می‌گیرد، همخوانی‌ها و ارزش افزوده آن آشکارتر می‌شود. مطالعات متعدد به رابطه مستقیم سلامت روان معلمان با کیفیت تدریس، عملکرد شغلی و حتی سلامت روان دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند (قربانخوانی و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعه مروری درر (۲۰۲۳) نیز بر این نکته تأکید دارد که سلامت روانی معلمان نقشی تعیین‌کننده در فرایند تدریس و یادگیری دارد. پژوهش حاضر با تمرکز بر "بهزیستی روانشناختی" به جای مفاهیم سنتی‌تر سلامت روان که اغلب بر فقدان بیماری متمرکزند، گامی فراتر نهاده و بر جنبه‌های مثبت و شکوفایی ظرفیت‌های انسانی معلمان تکیه کرده است. این رویکرد با پارادایم روان‌شناسی مثبت‌نگر و نیز با تعریف جامع سازمان جهانی بهداشت از سلامت (که آن را صرفاً نبود بیماری نمی‌داند) همسوست. همچنین، تمرکز این مطالعه بر "خودکارآمدی خلاق" به عنوان یک پیش‌بین، آن را از تحقیقاتی که تنها بر ویژگی‌های شخصیتی کلی (مانند برون‌گرایی) تمرکز دارند متمایز می‌سازد. خودکارآمدی خلاق یک سازه قابل آموزش و تغییرپذیر است، در حالی که ویژگی‌های شخصیتی تا حد زیادی باثبات‌تر هستند. بنابراین، یافته‌های حاضر پایه‌های محکم‌تری برای طراحی مداخلات کاربردی در اختیار می‌گذارند. علاوه بر این، تأیید نقش میانجی "حس انسجام"، لزوم نگاه سیستمی و چندسطحی به عوامل مؤثر بر بهزیستی معلمان را خاطر نشان می‌سازد. این یافته نشان می‌دهد که بهبود شرایط کار معلمان (برای افزایش قابل درک بودن و قابل کنترل بودن) و غنی‌سازی فرهنگ مدرسه (برای افزایش معنی‌دار بودن) می‌تواند اثرات خودکارآمدی فردی را تقویت کرده و به بهزیستی پایدارتر بینجامد.

از جنبه نظری، این پژوهش سهم چندجانبه‌ای به دانش موجود می‌افزاید. نخست، با تلفیق دو چارچوب نظری متمایز اما مکمل - نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و نظریه سالوتوژنز آنتونووسکی (۱۹۸۷) - یک مدل یکپارچه‌تر برای تبیین بهزیستی معلمان ارائه می‌دهد. این تلفیق نشان می‌دهد که چگونه منابع روانشناختی در سطوح مختلف (باورهای خاص کاری و

جهت‌گیری‌های کلی نگرشی) با یکدیگر تعامل کرده و بر نتیجه نهایی تأثیر می‌گذارند. دوم، پژوهش حاضر با تمرکز بر جامعه معلمان ایران، شواهد تجربی در حمایت از نظریه‌های مذکور را در یک بافت فرهنگی-آموزشی خاص گسترش داده و اعتبار بیرونی آنها را افزایش می‌دهد. اگرچه ماهیت اساسی این روابط ممکن است جهان‌شمول باشد، اما شدت و نحوه ظهور آنها می‌تواند تحت تأثیر عوامل فرهنگی و سازمانی قرار گیرد. سوم، استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، امکان آزمون دقیق روابط مستقیم و غیرمستقیم را به طور همزمان فراهم آورده و برتری روش‌شناختی نسبت به تحلیل‌های همبستگی ساده دارد. این روش به پژوهشگران اجازه می‌دهد تا مدل‌های علی پیچیده‌تری را با در نظر گرفتن خطای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون بررسی کنند.

در نهایت، یافته‌های این پژوهش دارای دلالت‌های کاربردی مهمی برای متولیان آموزش و پرورش، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان درسی است. اولاً، با توجه به نقش کلیدی خودکارآمدی خلاق، ضروری است که در برنامه‌های تربیت معلم و بازآموزی‌های ضمن خدمت، به پرورش این باور توجه ویژه‌ای شود. این امر می‌تواند از طریق کارگاه‌های حل مسئله خلاق، آموزش روش‌های تدریس فعال و نوآورانه، و ایجاد فضایی امن برای آزمایش ایده‌های جدید توسط معلمان محقق شود (بیابانی و گرآوند، ۲۰۲۴). ثانیاً، با توجه به نقش میانجی حس انسجام، مدیران مدارس باید در ایجاد محیط کاری شفاف، ساختاریافته و حمایت‌گر بکوشند. روشن بودن انتظارات، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، فراهم آوردن منابع لازم و قدردانی صادقانه از زحمات معلمان، می‌تواند حس کنترل‌پذیری و معناداری کار را در آنان افزایش دهد (اریکسون و میتل‌مارک، ۲۰۱۶). ثالثاً، از آنجا که بهزیستی روان‌شناختی معلمان مستقیماً با کیفیت تعامل آموزشی و سلامت روان دانش‌آموزان مرتبط است، سرمایه‌گذاری در برنامه‌های ارتقای بهزیستی معلمان نباید به عنوان یک هزینه، بلکه به عنوان یک سرمایه‌گذاری ضروری در کیفیت نهایی خروجی‌های نظام آموزشی در نظر گرفته شود. در مجموع، این مطالعه نشان می‌دهد که ارتقای بهزیستی معلمان نیازمند یک راهبرد دووجهی است: تقویت منابع درونی فرد (مانند خودکارآمدی خلاق) و بهبود شرایط بیرونی کار (برای تقویت حس انسجام). اتخاذ چنین رویکرد جامعی می‌تواند به حفظ نیروی انسانی متعهد و کارآمد در آموزش و پرورش و در نهایت، به تحقق اهداف عالی تربیتی بینجامد.

## منابع

- اکبری بلوطبنگان، افضل، رضایی، علی محمد و احراری، عمادالدین. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه‌ی فارسی مقیاس خودکارآمدی خلاقیت در معلمان مدارس. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۹(۲)، ۸۷-۱۰۴. doi: 10.22099/jsli.2018.4731
- اکبری بیدگلی، محمدجواد، (۱۴۰۰). بررسی رابطه سلامت روان مبتنی بر آموزه‌های اسلامی و خلاقیت شغلی در بین معلمان مقطع ابتدایی شهرستان آران و بیدگل. الهیات و معارف اسلامی، ۳۲(۳)، ۷۹-۸۴. <https://hujournal.ir/fa/paper.php?pid=73>
- تابع بردبار، فریبا، کاظمی، سلطانی، و رنجبران، جبار. (۱۳۸۹). رابطه سلامت روان و عملکرد شغلی بر اساس ویژگی شخصیتی معلمان در راستای پیشنهاد یک مدل علی. روشها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱(۲)، ۱۳-۲۳. SID. <https://sid.ir/paper/227680/fa>
- جواهری مغانلو، ابوالفضل، مقدسی خیاوی، معصومه، امانت جلودار، صمد و رحیمی، سعید. (۱۴۰۴). بررسی نقش میانجی جو سازمانی مدارس در رابطه بین خودکارآمدی معلم و تدریس اثربخش در آموزگاران. رهبری آموزشی کاربردی، ۶(۱)، ۹۸-۱۱۴. doi: 10.22098/acl.2024.14505.1409

دارابی عمارتی، عابدین، و حسنی، عاطفه. (۱۴۰۴). تأثیر سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق معلمان با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس. مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش، ۴(۳)، ۳۱-۵۲.  
<https://doi.org/10.48310/ise.2025.18519.1248>

دانش پایه، مسلم، درتاج، فریبرز، صالحی، شیما و دریکوند، محمد. (۱۴۰۲). تبیین مدل بهزیستی روان‌شناختی معلمان بر اساس خردمندی با میانجی‌گری سبک‌های شوخ‌طبعی. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۲(۳)، ۴۸-۶۱، ۴۸-۶۱، ۴۸-۶۱، ۴۸-۶۱. doi: 10.22098/jsp.2023.10464.5226

علی‌پور، ا. و شریف، ن. (۱۳۹۱). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه حس انسجام در دانشجویان. پژوهنده، ۱۷(۱)، ۵۶-۵۰.  
[https://pajooohande.sbm.ac.ir/browse.php?a\\_id=1276&sid=1&slc\\_lang=fa](https://pajooohande.sbm.ac.ir/browse.php?a_id=1276&sid=1&slc_lang=fa)

هداوند، مجید، تجلی، پریسا، و شهیری احمدي، منصوره. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اشتیاق شغلی، بر اساس بهزیستی روان‌شناختی و امید به زندگی در معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام. توانمند سازی کودکان استثنایی، ۱۱(۱)، ۶۳-۷۲. SID. <https://sid.ir/paper/262486/fa>

## References:

- Amirian, M. E., Falahi, H., Zivari Rahman, M., & Shokouhi Moghadam, S. (2014). The Relationship between Employees' Maturity and Organizational Intelligence by Offering a Model of Structural Equations. *Journal of Applied Sciences Research*, 10(7), 11-17. [http://www.aensiweb.com/old/jasr/jasr\\_june\\_2014.html](http://www.aensiweb.com/old/jasr/jasr_june_2014.html)
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Biabani, M., & Garavand, H. (2024). Modeling of creative teaching behavior based on psychological empowerment mediated by creative self-efficacy among teachers of schools for mental retardation. *Rooyesh-e Ravanshenasi Journal*, 12(11), 181-192. <https://frooyesh.ir/article-1-4823-en.html>
- Darabi Emarati, A., Hasani, A. (2025). The effect of curriculum planning literacy on teachers' creative teaching with the mediating role of teaching self-efficacy, *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*. 4(3), 31-52. DOI: <https://doi.org/ise.2025.18519.1248>
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Eriksson, M., & Mittelmark, M. B. (2016). The Sense of Coherence and Its Measurement. In M. B. Mittelmark (Eds.) et. al., *The Handbook of Salutogenesis*. (pp. 97-106). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_12)
- Ershadi Manesh, S. (2025). Prediction of Creative Self-Efficacy Based on Innovative Thinking, Brain-Behavioral Systems, and the Mediating Role of Cognitive-Emotional Self-Regulation and Creative Problem-Solving in Teenage Girls in Tehran. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 12(3), 47-54. <https://doi.org/10.22037/ijabs.v12i3.50539>
- Ghanbari, S., Zivari Rahman, M., Shokuhi, S. (2013). The impact of Islamic revolution course on promotion of study familiarity with soft war (Case study at Kerman University). *Scientific Research Journal on Islamic Revolution*, 2(5), 49-66. [https://rjir.basu.ac.ir/article\\_342\\_2.html](https://rjir.basu.ac.ir/article_342_2.html)

- Ghorbankhani, M., Zivari Rahman, M., & Ghanbari, S. (2021). Studying the level of familiarity of high school students and teachers in Alborz province with soft war and non-operational defense against it and their empowerment methods. *Strategic Management Studies of National Defence Studies*, 11(43), 247-278. <https://doi.org/20.1001.1.24234621.1400.11.43.10.7>.
- Jenny, G. J., Bauer, G. F., Vinje, H. F., Vogt, K., & Torp, S. (2016). The Application of Salutogenesis to Work. In M. B. Mittelmark (Eds.) et. al., *The Handbook of Salutogenesis*. (pp. 197–210). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_20)
- Kurrle, L. M., & Warwas, J. (2025). Teacher well-being—A conceptual systematic review (2020–2023). *Education Sciences*, 15(6), 766. <https://doi.org/10.3390/educsci15060766>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Siahmoshtei, J., Zivari Rahman, M., & Mikaeili, N. (2025). Modeling of the mediating role of health literacy in the relationship between early maladaptive schemas and coping strategies in cancer patients. *\*Scientific Journal of School of Public Health and Institute of Public Health Research\**, 22(4), 389–406. <http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-6372-en.html>
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148. <https://doi.org/10.5465/3069429>
- Wang, T., Zhang, L., Xie, Z., & Liu, J. (2023). How does mathematical modeling competency affect the creativity of middle school students? The roles of curiosity and guided inquiry teaching. *Frontiers in psychology*, 13, 1044580. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1044580>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zivari Rahman M, Salehi K, Khodaei E, Moghadam Zadeh A, Hakimzadeh R (2024). Explaining the Role of Environmental Factors on the Scholastic Aptitude of Ninth-Grade Students. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 6(24), 15–27. <https://doi.org/10.22034/iepa.2024.412240.1438>.
- Zivari Rahman, M. (2025). Designing an Educational Workshop on Classroom Management Techniques for Educational Affairs and Its Impact on the Classroom Management of Moral Educational Teachers. *Educational Psychology*, 21(77), 171-205. doi: 10.22054/jep.2025.84242.4139
- Zivari Rahman, M. (2025). Development and standardization of the suicide with death intent questionnaire among adolescents. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 15(0), 37–37. <https://jdisabilstud.org/article-1-3557-en.html>



University of  
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational  
Administration  
Association

## The Effect of Job Adjustment and Mindfulness on Job Burnout among Secondary School Teachers in Yasuj City

Salman Akhash<sup>1✉</sup>

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.  
(Corresponding Author). Email: [salmanakhash@cfu.ac.ir](mailto:salmanakhash@cfu.ac.ir)

| Article Info                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ABSTRACT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Article type:</b><br/>Research Article</p> <p><b>Article history:</b><br/> <b>Received:</b> 17 October 2025<br/> <b>Received in revised form:</b><br/> 21 November 2025<br/> <b>Accepted:</b> 14 December 2025<br/> <b>Published online:</b><br/> 21 December 2025</p> <p><b>Keywords:</b> Job adaptation, mindfulness, burnout, secondary school teachers, Yasuj city.</p> | <p>The aim of this study was to investigate the effect of job adjustment and mindfulness on job burnout among junior high school teachers in Yasuj. This study was conducted with a quantitative approach, applied in terms of purpose, and descriptive-correlation method. The statistical population of this study included 120 junior high school teachers in Yasuj who were working in 1402-1403, 92 of whom were selected as the research sample using simple random sampling method. The research tools included Davis and Lofquist's Job Adaptation Questionnaire (1991), Langer's Standard Mindfulness Questionnaire (2004), and Mazlak and Jackson's Job Burnout Questionnaire (1985). The validity of the questionnaires was construct, content, and content validity, respectively, and their reliability was 0.84, 0.75, and 0.78, respectively. Descriptive statistical methods such as frequency distribution, central tendency indices (mean, median, exponent), dispersion indices (standard error of the mean, standard deviation, variance, range of variation, minimum, and maximum), and score distribution indices (skewness coefficient and elongation coefficient) were used to analyze the data. Inferential statistical methods such as Pearson correlation and regression were used to establish relationships between variables using SPSS22 software. The research findings showed that job adaption and mindfulness have an effect on job burnout among secondary school teachers in Yasuj. Job adaptation components have an effect on burnout components among secondary school teachers in Yasuj city. Mindfulness components have an effect on burnout components among secondary school teachers in Yasuj city.</p> |

**Cite this article:** Akhash, Salman. (2025). The Effect of Job Adjustment and Mindfulness on Job Burnout among Secondary School Teachers in Yasuj City. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (3), 71-86.

DOI: 10.22111/cee.2026.54495.1017

© The Author(s). Akhash, Salman.

Publisher: University of Sistan and Baluchestan.



## تأثیر سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان دوره متوسطه

**شهر یاسوج**

سلمان آخش<sup>۱</sup> ✉

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: [salmanakhash@cfu.ac.ir](mailto:salmanakhash@cfu.ac.ir)

| اطلاعات مقاله                                                                                                                                                                                                                                                | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۷/۲۵</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۸/۳۰</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۲۳</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۹/۳۰</p> <p><b>واژه‌های کلیدی:</b><br/>سازگاری شغلی، ذهن آگاهی، فرسودگی شغلی، معلمان متوسطه، شهر یاسوج.</p> | <p>هدف از انجام این پژوهش بررسی تأثیر سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان دوره متوسطه اول شهر یاسوج بود. این پژوهش با رویکرد کمی، از نظر هدف کاربردی و به روش توصیفی-همبستگی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۲۰ نفر از معلمان دوره متوسطه اول شهر یاسوج بود که در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به خدمت بودند، تعداد ۹۲ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه سازگاری شغلی دیویس و لافکوایست (۱۹۹۱)، پرسشنامه استاندارد ذهن آگاهی لانگر (۲۰۰۴) و پرسشنامه فرسودگی شغلی مازلاک و جکسون (۱۹۸۵) بود. روایی هر سه پرسشنامه به ترتیب از نوع روایی صوری و محتوایی و پایایی آن‌ها به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۸ و ۰/۷۸ بود. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی همانند توزیع فراوانی، شاخص‌های گرایش مرکزی (میانگین، میانه، نما)، شاخص‌های پراکندگی (خطای استاندارد میانگین، انحراف استاندارد، واریانس، دامنه تغییرات، کمینه و بیشینه) و شاخص‌های توزیع نمرات (ضریب کجی و ضریب کشیدگی) استفاده شد. برای برقراری ارتباط بین متغیرها از روش‌های آمار استنباطی همبستگی پیرسون و رگرسیون به کمک نرم‌افزار spss22 استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان دوره متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد. مؤلفه‌های سازگاری شغلی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد. مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد.</p> |

استناد: آخش، سلمان. (۱۴۰۴). تأثیر سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان دوره متوسطه شهر یاسوج. آموزش خلاق و اثربخش، آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۳)، ۸۶-۷۱.

DOI: 10.22111/cee.2026.54495.1017



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. آخش، سلمان.

## ۱- مقدمه

آموزش و پرورش، به عنوان یکی از بزرگ‌ترین نظام‌های اجتماعی و آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در حفظ و استمرار فرهنگ و تمدن بشری دارد. این نظام باتریت مدیران و دبیران فکور، توانمند و خلاق می‌تواند شهروندانی مفید و کارآمد به جامعه تحویل دهد. دستیابی به این اهداف، مستلزم وجود نیروی انسانی شایسته در این نظام است. با پیچیده‌تر شدن جوامع امروزی، رسالت سازمان‌ها برای برطرف کردن انتظارات جوامع، مهم‌تر می‌شود، دنیای امروزه دنیای سازمان‌هاست و آنچه مسلم است نقش مهم نیروی انسانی به عنوان عامل گرداننده اصلی سازمان‌هاست. نیروی انسانی خبره و کارآمد می‌تواند برای رشد خود و توسعه و دستیابی به اهداف سازمان، بیشترین تأثیر را داشته باشد (سلطانیان و امین بیدختی، ۱۳۹۸). بهبود منابع انسانی، یک انتخاب نیست، بلکه ضرورت است، امروزه رشد و توسعه اقتصادی جوامع مختلف در نیروی انسانی مؤثر آن‌ها نهفته است (چاینگ، بیرتچ و کوان، ۲۰۲۰). نیروی انسانی ماهر، عامل مهمی در جهت رشد و توسعه سازمان‌ها و جوامع است. تجارب سازمان‌های موفق درباره ارزش نیروی انسانی تبیین‌کننده اهمیت سرمایه‌های انسانی شاغل در این سازمان‌هاست. این‌گونه سازمان‌ها کامیابی یا شکست سازمان خود را به میزان شایستگی نیروی انسانی خود نسبت می‌دهند و در نهایت براین عقیده‌اند که اگر سازمانی شایستگی حفظ نیروی وفادار و مشخص خود را نداشته باشد به آرامی به افول کشیده خواهد شد.

عوامل مختلفی در محیط کار می‌تواند اتفاق بیفتد که میزان بهره‌وری را تحت تأثیر قرار دهد، یکی از این عوامل می‌تواند فرسودگی شغلی<sup>۱</sup> باشد. فرسودگی شغلی اولین بار در سال ۱۹۴۷ توسط سوبل<sup>۲</sup> مطرح شد، جسکون و مسلاچ<sup>۳</sup> به عنوان دو نفر از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین نظریه‌پردازان این حوزه، فرسودگی شغلی را کاهش سازگاری کارکنان بر اثر عوامل استرس‌زا و نشانگان خستگی هیجانی و جسمی تعریف کردند. این نشانگان، باعث ایجاد خود پنداره منفی در فرد، نگرش منفی نسبت به حرفه فرد و کاهش احساس ارتباط با دیگران می‌شود و می‌تواند فرد را به سوی انواع بیماری‌های جسمانی و روانی سوق دهد (جکسون و ماسلاچ<sup>۴</sup>، ۱۹۸۲). درواقع فرسودگی شغلی سندرمی است که شامل احساس خستگی از کار و تلاش و به دنبال آن کناره‌گیری از فعالیت‌های شغلی است. این سندرم دارای دو جنبه درونی و بیرونی است. ابعاد درونی شامل خستگی عاطفی، احساس خودکم‌بینی و احساس عدم موفقیت در حرفه است. ابعاد بیرونی نیز شامل نگرش بدبینانه نسبت به شغل، زندگی و رفتارهای انزواگرایانه از کار می‌شود (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۸). از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر سازگاری شغلی می‌توان به پول، امنیت شغلی، شرایط مساعد کار، فرصت پیشرفت، روابط شخصی، هماهنگی با استعداد شخص، افزایش مهارت و عدم تبعیض بین کارمندان اشاره کرد.

از طرفی فرسودگی شغلی، آثار زیانباری بر خانواده، سازمان، زندگی اجتماعی و فردی دارد. از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تأخیر متوالی، شکایت‌های مختلف روان تنی، غیبت زیاد کارکنان، کشمکش و تضاد در محیط کار و در نهایت ترک

1Chiang, Birtch, & Kwan.

2Job Burnout.

3Sobel.

4Jaskun and Meslach.

5 Jackson and Maslach

شغل خود اشاره کرد. هنگامی که فرسودگی شغلی اتفاق می‌افتد، فقدان روزافزون واقع‌بینی، کاهش انرژی، از دست دادن فلسفه نهایی زندگی و نبود احساس همدردی و اختلالات روانی و جسمانی نمایان می‌شوند (محمدی، ۱۳۹۵). طبیعتاً اگر جو سازمان برای کارکنان نامناسب باشد، این افراد انگیزه خود را برای ادامه کار از دست می‌دهند. کاهش انگیزه باعث به وجود آمدن فرسودگی شغلی<sup>۱</sup> در کارکنان خواهد شد؛ به‌طوری‌که موجب تباهی در کیفیت خدماتی کارکنان می‌گردد. فرسودگی شغلی نشانگان فروپاشی عاطفی بعد از مدت‌ها درگیری و اشتغال به کار است. این نشانگان به‌خصوص در بین کارکنانی که در شغل‌های خدمات انسانی شاغل‌اند شیوع بیشتری دارد. کار معلمی و نقش مؤثری که در جامعه دارند بیانگر میزان ارزش و اهمیت بالای این قشر در هدایت، تکامل و آموزش نیروی انسانی است (ذبیحی حصاری، ۱۴۰۲).

در سطح مراکز آموزشی، معلمان از ارکان مهم هستند و عملکرد آن‌ها در پیشرفت دانش‌آموزان چشم‌گیر هست که برای تحقق این پیامدها باید سطح تمرکز معلمان ارتقا یابد و یکی از مهم‌ترین اهداف مدارس و مدیران قرار گیرد. از طرفی معلمان در اثر کار شدید و مشکلاتی که در روابط بین فردی در مدرسه با مدیر و دیگر همکاران پیدا کرده و همچنین انرژی اضافی‌ای که برای کنترل رفتارهای ناهنجار دانش‌آموزان صرف می‌کنند، دائماً در حالت تنش به سر می‌برند (مهرابی زاده هنرمند همکاران، ۱۴۰۱). لذا با توجه به نقش حساس معلمان و در معرض بودن این افراد به فرسودگی شغلی و عوارض ناخوشایند فردی و سازمانی و کشوری آن به نظر می‌رسد ارزیابی میزان فرسودگی شغلی معلمان در اثر سازگاری شغلی ضروری بوده تا هم شیوع و هم عوامل تأثیرگذار آن به‌طور علمی ثابت گردیده و قبل از ایجاد عوارض جسمی و روحی روانی برای کاهش و یا پیشگیری از آن توسط راهکارهای علمی اقدام لازم صورت گیرد. ضرورت شناخت عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی ایجاب می‌کند که با راهکارهای مناسب بتوان از فرسودگی و خستگی بیشتر پیشگیری کرد و این عارضه را در صورت بروز درمان نمود (ستوده اصل و بختیاری، ۱۳۹۵).

ازجمله مهارت‌های روان‌شناختی که می‌تواند برای کارکنان سازمان‌ها مفید باشد، مهارت ذهن آگاهی<sup>۲</sup> است. ذهن آگاهی یک عامل زیربنایی مهم برای رسیدن به رهایی است؛ زیرا روشی مؤثر و قوی برای خاموش کردن و توقف فشارهای ذهنی خود فرد هست (فرهال و همکاران، ۲۰۲۳). ذهن آگاهی، شامل توجه کردن به طریقی خاص، معطوف به هدف، در زمان حال و بدون قضاوت و پیش‌داوری است. مفهوم ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا بپذیرند که اگرچه هیجانات منفی در زندگی همه انسان‌ها وجود دارد اما بخش ثابتی از شخصیت و روند زندگی نیستند. پذیرش این مسئله فرد را قادر می‌سازد که بجای واکنش غیرارادی به هیجانات و رویدادهای برانگیزاننده آن‌ها آگاهانه واکنش نشان دهد و به شیوه‌ای کارآمدتر بازنگری رابطه برقرار کند (دهقانی و همکاران، ۱۴۰۲). افرادی که ذهن آگاهی بالایی دارند، تمایل دارند در زمان حال زندگی کنند، نسبت به تجارب زمان حال آگاه باشند و این تجارب را بدون قضاوت و ارزیابی بپذیرند. ذهن آگاهی به‌عنوان پیشرفتی حرفه‌ای برای بهبود سطح مدیریت مطالبات آموزشی و برنامه‌های موجود

<sup>۱</sup>. Burnout.<sup>۲</sup>. Mindfulness.<sup>۳</sup>. Farhall.

نیز در نظر گرفته شده است و به نظر می‌رسد که این نوع آموزش نیازمند انجام دادن تحقیقات و مطالعاتی در این زمینه است (روزر و همکاران، ۲۰۲۳).

از طرفی سازگاری شغلی<sup>۲</sup> به معنی بودن در محیطی است که متناسب یا دست‌کم سازگار و همخوان با ویژگی‌های فرد باشد (زندى پور، ۱۴۰۲). سازش شغلی، نتیجه ترکیب مجموعه‌ای از عوامل روانی و غیر روانی است. عوامل غیر روانی، تمام ابزار و ادوات کار را شامل می‌شود که توسط فرد شاغل، به نحوی از آن‌ها، برای انجام کارش، استفاده می‌شود. عوامل روانی یا درونی، احساسات و طرز تلقی فرد نسبت به شغلش را در برمی‌گیرد و رابطه فرد را با کارش، مشخص می‌نماید. به عبارت دیگر، عوامل روانی، ویژگی‌های شخصی و تجارب آموخته شده فرد در ارتباط با شغلش را شامل می‌گردد (شفیع‌آبادی، ۱۴۰۰). سازگاری شغلی، شامل شرح و توصیف رفتارهایی است که به اجرای خوب وظایف افراد و نگرش مثبت به نقش کاری جدید، می‌انجامد (اسپینی و همکاران، ۲۰۲۰). از پیامدهای سازگاری شغلی می‌توان به متعهد بودن فرد، سلامت فیزیکی و ذهنی، افزایش بهره‌وری و کسب مهارت جدید اشاره کرد (شهرابی، ۱۴۰۲).

از این‌رو با توجه به تغییرات روزافزون عصر کنونی و احساس نیاز شدید سازمان‌ها و مدیران مدارس به درگیر و سازگار کردن معلمان با محیط کار، نیاز به مدیریت مناسب بیش‌ازپیش احساس می‌شود. مدیریت درست از طریق تأثیرات شگرف بر معلمان از بروز مشکلاتی مانند فرسودگی شغلی جلوگیری کرده و زمینه موفقیت آنان و به تبع آن آموزش و پرورش را فراهم می‌کند. همچنین فرسودگی شغلی موضوعی است که نه تنها با بهداشت روانی معلمان بلکه با میزان بهره‌وری آنان نیز رابطه دارد، بنابراین به همین سبب آشنا شدن با روش‌های مقابله مؤثر با فشارهای روانی، شناخت، پیشگیری و غلبه بر فرسودگی شغلی، ضمن ارتقای بهداشت روانی در بهبود اثربخشی و بهره‌وری نیروی انسانی و ارتقای سطح سازگاری شغلی نقش بسزایی خواهد داشت. آگاهی و شناخت معلمان از اصول و روش‌های تعلیم و تربیت عامل مهمی است که می‌تواند معلمان را در کار خود موفق سازد. با توجه به مطالب گفته شده و همچنین با توجه به اهمیت فرسودگی شغلی و تأثیر آن در زندگی افراد و میزان بهره‌وری سازمان‌ها، هدف تحقیق پیش رو پاسخ به این سؤال است که آیا سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان دوره متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد؟

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

سازگاری شغلی به توانایی فرد برای تطبیق دادن خود با تغییرات محیط کار، شرایط جدید، همکاران و الزامات شغلی گفته می‌شود. هر چه سطح سازگاری شغلی بالاتر باشد، فرد بهتر می‌تواند با فشارهای محیط کاری کنار بیاید و احتمال بروز فرسودگی شغلی کاهش می‌یابد. ذهن آگاهی به عنوان یک مهارت روانی محافظتی عمل کرده و با کاهش اضطراب و افزایش تحمل روانی، از فرسودگی شغلی جلوگیری می‌کند. در ادامه به چند مورد از نتایج پژوهش‌ها اشاره شده است:

<sup>۱</sup> Roeser, Skinner, Beers & Jennings.

<sup>۲</sup> Job compromise.

<sup>۳</sup> Spini et al.

طالبی (۱۴۰۲) به بررسی ذهن آگاهی عاملی مؤثر در کاهش فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی پرداخت. نتایج نشان داد که با ۸۸ درصد اطمینان می‌توان گفت که ذهن آگاهی عامل مؤثری بر فرسودگی شغلی در بین معلمان ابتدایی شهر شیراز است و هر چه ذهن آگاهی معلمان بیشتر شود، طبعاً فرسودگی شغلی آنان نیز کاهش می‌یابد.

محمدی (۱۴۰۰) به بررسی نقش ذهن آگاهی در فرسودگی شغلی و عملکرد سازمانی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان بافق پرداخت. نتایج نشان داد که بین ذهن آگاهی با فرسودگی شغلی و تمام مؤلفه‌های آن رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین ذهن آگاهی با عملکرد معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت.

رجب پور (۱۳۹۹) به بررسی تأثیر سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان پرداخت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مؤلفه‌های ذهن آگاهی اثر مثبت و معناداری بر متغیرهای سازگاری و موفقیت شغلی دارد.

کاظمی (۱۳۹۹) به بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی و خوش‌بینی آموزشی در معلمان ابتدایی پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد که مداخله آموزش ذهن آگاهی اثر معناداری بر نمره فرسودگی شغلی و خوش‌بینی آموزشی داشته، بدین ترتیب که در مرحله پس‌آزمون نمره فرسودگی شغلی کاهش و خوش‌بینی آموزشی به‌طور معناداری افزایش یافته است.

هری و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان احساس انسجام، سازگاری شغلی و فرسودگی کارکنان زود هنگام کار سیاه در محیط مرکز تماس به بررسی بین سازگاری شغلی و فرسودگی پرداخت و به این نتیجه رسیدند که بین آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد.

فلوک و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان ذهن آگاهی معلمان، مطالعه‌ای مقدماتی برای سنجش استرس، فرسودگی شغلی و خودکارآمدی تدریس انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که بین ذهن آگاهی معلمان با خودکارآمدی تدریس رابطه مثبت و معنادار و بین ذهن آگاهی معلمان با استرس و فرسودگی شغلی نیز رابطه وجود دارد.

گودتی و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۲۳) در تحقیقی خود با بررسی ویژگی‌های ذهن آگاهی در زمینه مدرسه به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی معلمان با ارزیابی استرس کار تأثیر مثبت بر کار دارد و به‌نوبه خود واسطه رابطه بین ذهن آگاهی و فرسودگی شغلی است. سرانجام، ذهن آگاهی اثر استرس کار بر فرسودگی شغلی را تعدیل می‌کند.

وانگ و ژانگ<sup>۴</sup> (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان تأثیر ذهن آگاهی به‌عنوان منابع شخصی در فرسودگی شغلی تحت الگوی منابع تقاضای شغلی به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی اثر تعدیل‌کننده‌ای بر فرسودگی شغلی دارد.

<sup>۱</sup>. Harry et al.

<sup>۲</sup>. Flook, Goldberg, Pinger, Bonus & Davidson.

<sup>۳</sup>. Guidetti & et al.

<sup>۴</sup>. Wang & Zhang.

فرانکو و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) در تحقیقی با عنوان کاهش فشار روانی معلمان از طریق یک برنامه ذهن آگاهی به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی بر روی کارمندان معلم باعث کاهش پریشانی روان شناختی از جمله کاهش اضطراب، وسواس فکری، افسردگی و اضطراب و همچنین طبیعتاً باعث کاهش فرسودگی شغلی شد.

مدل مفهومی این پژوهش بر پایه‌ی روابطی میان سازگاری شغلی، ذهن آگاهی و فرسودگی شغلی است. در این مدل، دو متغیر سازگاری شغلی و ذهن آگاهی به عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) عمل می‌کنند و فرسودگی شغلی متغیر وابسته (ملاک) است. بنابراین هدف از پژوهش حاضر این بود که بدانیم آیا سازگاری شغلی و ذهن آگاهی و مؤلفه‌های آن‌ها بر فرسودگی شغلی در بین معلمان دوره متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد؟

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

این پژوهش با رویکرد کمی، از نظر هدف کاربردی و به روش توصیفی-همبستگی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان دوره متوسطه اول شهر یاسوج که در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به خدمت بودند، تعداد آن‌ها ۱۲۰ نفر بود که ۹۲ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه سازگاری شغلی دیویس و لافکوایست (۱۹۹۱)، پرسشنامه استاندارد ذهن آگاهی لانگر (۲۰۰۴) و پرسشنامه فرسودگی شغلی مازلاک و جکسون (۱۹۸۵) بود... پرسشنامه سازگاری شغلی دیویس و لافکوایست دارای ۳۶ گویه و بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) بود و ۷ عامل ارزش پیشرفت، ارزش راحتی، ارزش پایگاه، ارزش نوع دوستی، ارزش ایمنی، ارزش خودمختاری و سبک سازگاری را سنجش کرد. روایی این ابزار از نوع صوری و محتوایی و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ به مقدار ۰/۸۴ به دست آمد. پرسشنامه استاندارد ذهن آگاهی لانگر دارای ۱۴ گویه و بر اساس طیف ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافق، موافق، کمی موافق، کمی مخالف، مخالف، کاملاً مخالف) بود و ۴ عامل آگاهی از پیرامون، تازه‌جویی، انعطاف‌پذیری و خلق تازه‌ها را سنجش کرد. روایی این ابزار از نوع محتوایی و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ به مقدار ۰/۷۵ به دست آمد. پرسشنامه فرسودگی شغلی مازلاک و جکسون دارای ۲۲ گویه و بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) بود که ۳ عامل خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و عدم موفقیت فردی را سنجش کرد. روایی این ابزار از نوع محتوایی و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ به مقدار ۰/۷۸ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی همانند توزیع فراوانی، شاخص‌های گرایش مرکزی (میانگین، میانه، نما)، شاخص‌های پراکندگی (خطای استاندارد میانگین، انحراف استاندارد، واریانس، دامنه تغییرات، کمینه و بیشینه) و شاخص‌های توزیع نمرات (ضریب کجی و ضریب کشیدگی) استفاده شد. برای برقراری ارتباط بین متغیرها از روش‌های آمار استنباطی مثل همبستگی پیرسون و رگرسیون به کمک نرم‌افزار spss22 استفاده شد.

<sup>1</sup>. Franco & et al.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

##### یافته‌های توصیفی

جدول ۱. توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان بر اساس جنسیت

| جنسیت | فراوانی | درصد | درصد فراوانی تجمعی |
|-------|---------|------|--------------------|
| مرد   | ۶۵      | ۷۱   | ۷۱                 |
| زن    | ۲۷      | ۲۹   | ۱۰۰                |
| کل    | ۹۲      | ۱۰۰  |                    |

تعداد ۶۵ نفر یعنی ۷۱ درصد پاسخ‌دهندگان مرد بوده‌اند. تعداد ۲۷ نفر یعنی ۲۹ درصد پاسخ‌دهندگان نیز زن بوده‌اند.

جدول ۲. فراوانی پاسخ‌دهندگان بر اساس مدرک تحصیلی

| مدرک تحصیلی         | فراوانی | درصد | درصد فراوانی تجمعی |
|---------------------|---------|------|--------------------|
| دیپلم و فوق‌دیپلم   | ۳       | ۳    | ۳                  |
| لیسانس              | ۴۹      | ۵۳   | ۵۷                 |
| فوق‌لیسانس و بالاتر | ۴۰      | ۴۴   | ۱۰۰                |
| کل                  | ۹۲      | ۱۰۰  |                    |

تعداد ۳ نفر از پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه مدرک تحصیلی دیپلم و فوق‌دیپلم داشتند. همچنین تعداد ۴۹ نفر یا به عبارتی ۵۳ درصد از افراد لیسانس و ۴۴ درصد از پاسخ‌دهندگان پژوهش مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس و بالاتر داشتند.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار متغیرها

| متغیرها      | تعداد | میانگین | انحراف معیار | کمینه | بیشینه | چولگی  | کشدگی  |
|--------------|-------|---------|--------------|-------|--------|--------|--------|
| سازگاری شغلی | ۹۲    | ۱۲۱/۶۴  | ۱۸/۹۷        | ۷۴    | ۱۶۱    | -۰/۰۶۰ | -۰/۲۹۹ |
| ذهن آگاهی    | ۹۲    | ۶۰/۴۳   | ۱۱/۴۸        | ۳۴    | ۸۴     | ۰/۲۳۷  | -۰/۵۵۷ |
| فرسودگی شغلی | ۹۲    | ۶۰/۹۵   | ۱۷/۶۲        | ۳۴    | ۱۱۱    | ۱/۱۴۴  | ۱/۱۸۵  |

## یافته‌های استنباطی

## فرضیه اصلی

سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد.

جدول ۴. ضریب همبستگی، آزمون دوربین-واتسون برای فرضیه اصلی

| ضریب همبستگی | ضریب تعیین | ضریب تعیین تعدیل شده | خطای معیار تخمین | دوربین-واتسون |
|--------------|------------|----------------------|------------------|---------------|
| ۰/۲۹۳        | ۰/۱۸۶      | ۰/۱۶۵                | ۱/۰۳۳            | ۲/۱۳۶         |

طبق جدول ضریب همبستگی بین متغیرها ۰/۲۹۳ است. این عدد در سطح خطای پنج درصد رابطه معنی‌داری را بین متغیرها را نشان می‌دهد. جدول نشان می‌دهد، از آنجاکه سطح معنی‌داری کمتر از پنج‌صدم است، وجود همبستگی بین این متغیرها تأیید می‌شود.

جدول ۵. تحلیل واریانس رگرسیون (ANOVA) برای فرضیه اصلی

| مدل       | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F آماره | سطح معنی‌داری |
|-----------|--------------|------------|----------------|---------|---------------|
| رگرسیون   | ۲۴۱۹/۱۶۲     | ۲          | ۱۲۰۹/۵۸۱       | ۴/۱۶۹   | ۰/۰۱۹         |
| باقیمانده | ۲۵۸۲۳/۵۶۷    | ۸۹         | ۲۹۰/۱۵۲        |         |               |
| جمع       | ۲۸۲۴۲/۷۲۸    | ۹۱         |                |         |               |

همان‌طور که در جدول ۴-۱۰ دیده می‌شود، مقدار  $F(4/169)$  از نظر آماری معنی‌دار است  $(P \leq 0/05)$  بنابراین با اطمینان ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که مدل معنی‌دار است؛ بنابراین مجاز به تحلیل و گزارش نتایج رگرسیون هستیم.

#### جدول ۶. خلاصه نتایج رگرسیون برای فرضیه اصلی

| مدل          | ضرایب غیراستاندارد (B) | ضرایب استاندارد (Beta) | آماره t | Sig   |
|--------------|------------------------|------------------------|---------|-------|
| مقدار ثابت   | ۴۰/۶۶۰                 | -                      | ۳/۲۶۸   | ۰/۱۹۷ |
| سازگاری شغلی | -۰/۱۷۹                 | -۰/۱۸۶                 | -۲/۷۴۵  | ۰/۰۰۸ |
| ذهن آگاهی    | -۰/۴۹۶                 | -۰/۳۲۳                 | -۲/۸۱۲  | ۰/۰۰۶ |

بر اساس جدول ۶ سازگاری شغلی با  $\beta = -0/186$  و  $P \leq 0/05$  و ذهن آگاهی با  $\beta = -0/323$  و  $P \leq 0/05$  فرسودگی شغلی را پیش‌بینی می‌کند؛ بنابراین سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج تأثیر معنادار و معکوس دارد.

فرضیه اول: مؤلفه‌های سازگاری شغلی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد.

#### جدول ۴. آزمون همبستگی برای بررسی فرضیه اول

| متغیر          | فرسودگی شغلی | خستگی عاطفی | مسخ شخصیت | عدم موفقیت فردی |
|----------------|--------------|-------------|-----------|-----------------|
| سازگاری شغلی   | *-۰/۱۶۷      | *-۰/۱۸۴     | ** -۰/۳۳۸ | ** -۰/۴۹۹       |
| ارزش پیشرفت    | *-۰/۲۳۱      | *-۰/۲۵۳     | *-۰/۱۱۴   | ** -۰/۵۲۸       |
| ارزش راحتی     | *-۰/۱۱۹      | *-۰/۱۵۲     | *-۰/۱۸۵   | ** -۰/۳۱۸       |
| ارزش پایگاه    | *-۰/۱۱۷      | *-۰/۲۵۹     | *-۰/۱۰۰   | ** -۰/۵۵۹       |
| ارزش نوع‌دوستی | *-۰/۱۲۸      | ** -۰/۲۷۶   | ** -۰/۱۶۰ | ** -۰/۵۳۴       |

|                |           |           |           |           |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ارزش ایمنی     | **-.۰/۲۷۵ | *-.۰/۱۰۹  | **-.۰/۳۴۱ | *-.۰/۱۷۷  |
| ارزش خودمختاری | **-.۰/۱۳۶ | *-.۰/۲۴۹  | *-.۰/۱۲۴  | **-.۰/۳۸۶ |
| سبک سازگاری    | **-.۰/۱۵۳ | **-.۰/۲۰۷ | **-.۰/۳۰۲ | **-.۰/۱۲۹ |

\*\*  $p \leq 0.01$  \*  $p \leq 0.05$

بر اساس جدول ۴ از آنجا که سطح معناداری ( $p \leq 0.05$ ) زیر ۰/۰۵ هست، همبستگی میان مؤلفه‌های سازگاری شغلی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معکوس و معنادار هست. این مؤلفه‌ها به از بیشترین به کم‌ترین شامل (ارزش ایمنی، ارزش پیشرفت، سبک سازگاری، ارزش خودمختاری، ارزش نوع دوستی، ارزش راحتی، ارزش پایگاه) هستند؛ بنابراین مؤلفه‌های سازگاری شغلی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد.

فرضیه دوم: مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد.

جدول ۵. آزمون همبستگی برای بررسی فرضیه دوم

| متغیر            | فرسودگی شغلی | خستگی عاطفی | مسخ شخصیت | عدم موفقیت فردی |
|------------------|--------------|-------------|-----------|-----------------|
| ذهن آگاهی        | **-.۰/۲۸۳    | **-.۰/۱۳۲   | **-.۰/۱۶۶ | **-.۰/۲۸۵       |
| آگاهی از پیرامون | **-.۰/۳۷۷    | **-.۰/۳۵۶   | **-.۰/۳۷۴ | **-.۰/۱۷۰       |
| تازه جویی        | **-.۰/۳۰۰    | **-.۰/۳۲۰   | **-.۰/۲۲۷ | **-.۰/۲۸۲       |
| انعطاف پذیری     | **-.۰/۱۴۵    | **-.۰/۳۱۰   | **-.۰/۳۰۲ | **-.۰/۳۲۰       |
| خلق تازه‌ها      | **-.۰/۱۱۹    | **-.۰/۲۷۲   | **-.۰/۲۲۶ | **-.۰/۳۹۷       |

\*\*  $p \leq 0.01$  \*  $p \leq 0.05$

بر اساس جدول ۵ از آنجا که سطح معناداری ( $p \leq 0.05$ ) زیر ۰/۰۵ هست، همبستگی میان مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معکوس و معنادار هست. این مؤلفه‌ها به از بیشترین به کم‌ترین شامل (آگاهی از پیرامون،

تازه‌جویی، خلق تازه‌ها) انعطاف‌پذیری، هستند. بنابراین مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج تأثیر دارد.

#### ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

هدف از انجام این پژوهش بررسی تأثیر سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان دوره متوسطه اول شهر یاسوج بود. نتایج فرضیه اصلی پژوهش نشان داد که بین سازگاری شغلی و ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی در بین معلمان مقطع متوسطه شهر یاسوج ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد. به این شکل که هرچه سازگاری شغلی و ذهن آگاهی در بین معلمان بیشتر شود کمتر به فرسودگی شغلی دچار می‌شوند. نتیجه این فرضیه با تحقیقات طالبی (۱۴۰۲)، محمدی (۱۴۰۰)، کاظمی (۱۳۹۹)، رجب پور (۱۳۹۹)، هری و همکاران (۲۰۲۳)، فلوک و همکاران (۲۰۲۳)، فرانکو و همکاران (۲۰۲۰)، گودتی و همکاران (۲۰۱۹) و وانگ و ژانگ (۲۰۱۷)، همسو است.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که در بیشتر سازمان‌ها، فشارهای عصبی و روانی به درجات گوناگونی وجود دارد که می‌تواند باعث ایجاد فرسودگی شغلی است فرسودگی شغلی، آثار زیانباری بر خانواده، سازمان، زندگی اجتماعی و فردی دارد. از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تأخیر متوالی، شکایت‌های مختلف روان تنی، غیبت زیاد کارکنان، کشمکش و تضاد در محیط کار و در نهایت ترک شغل خود اشاره کرد. هنگامی که فرسودگی شغلی اتفاق می‌افتد، فقدان روزافزون واقع‌بینی، کاهش انرژی، از دست دادن فلسفه‌نهایی زندگی و نبود احساس همدردی و اختلالات روانی و جسمانی نمایان می‌شوند. همچنین باعث ایجاد خودپنداره منفی در فرد، نگرش منفی نسبت به حرفه فرد و کاهش احساس ارتباط با دیگران می‌شود و می‌تواند فرد را به‌سوی انواع بیماری‌های جسمانی و روانی سوق دهد. از سویی دیگر با توجه به تحقیقات انجام‌شده، یکی از راه‌های پیشگیری و حتی درمان فرسودگی شغلی، ذهن آگاهی است؛ به کمک تکنیک‌های ذهن آگاهی افراد مشاهده به‌دوراز قضاوت و انتقاد، همراه با شفقت و سختی نسبت به خود و دیگران را در عمل یاد می‌گیرند؛ آن‌ها یاد می‌گیرند که با مشاهده افکار هیجانات استرس‌زا و غم‌انگیز الگوی افکار منفی را پیش از آنکه به چرخه معیوب کشیده شوند، شناسایی کنند به‌این‌ترتیب در طولانی‌مدت، ذهن آگاهی تغییرات بسیاری در خلق‌وخو و سطح شادی و سلامت افراد می‌گذارد.

نتایج فرضیه اول پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های سازگاری شغلی و مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معلمان دوره متوسطه شهر یاسوج ارتباط معکوس و معنادار وجود دارد. به این شکل که هر چه که مؤلفه‌های سازگاری شغلی (ارزش پیشرفت، ارزش راحتی، ارزش پایگاه، ارزش نوع‌دوستی، ارزش ایمنی، ارزش خودمختاری، سبک سازگاری) تقویت شوند به همان اندازه فرسودگی شغلی کاهش پیدا می‌کند. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های رجب پور (۱۳۹۹) و هری و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) همسو است. در تبیین رابطه سازگاری شغلی با فرسودگی شغلی می‌توان گفت سازگاری شغلی منجر به اجرای مؤثر و خوب وظایف موردنیاز افراد و نگرش مثبت به‌سوی نقش کاری جدید می‌گردد و با کاهش تعارض و افزایش کار آیی در کار همراه است در نتیجه افراد سازگار در محیط کار خود فرسودگی شغلی کمتری را تجربه می‌کنند.

<sup>1</sup>. Harry et al.

سازگاری شغلی که نتیجه و پیامد هماهنگی فردی و محیطی است سبب می‌شود که کارکنان کمتر عوامل فرسودگی شغلی از قبیل عدم تعادل میان تقاضای شغلی و مهارت‌های شغلی، تفاوت میان منابع، انتظارات و واقعیات شغلی و استرس شغلی را در محیط کار تجربه کنند. بنابراین هرگاه معلمان از سازگاری شغلی بالاتری برخوردار باشند از فرسودگی شغلی کمتری برخوردار خواهند بود به گونه‌ای که کمتر احساس فشار عاطفی خواهند نمود و منابع هیجانی خود را کنترل می‌کنند (کاهش خستگی عاطفی)، نسبت به دانش‌آموزان احساس مسئولیت بیشتری نموده و در درجه اول روابط انسانی را مدنظر قرار خواهند داد و به و صورت منفی و سنگدلانه به آنان نگاه نمی‌کنند (کاهش مسخ شخصیت) و احساس شایستگی و موفقیت در کارها خواهند داشت (افزایش احساس کفایت فردی).

معدود مطالعات انجام‌شده رابطه منفی و معکوس سازگاری شغلی با فرسودگی شغلی را تأیید می‌کند. سازگاری شغلی از طریق کاهش ابهام نقش می‌تواند بر میزان فرسودگی شغلی معلمان تأثیرگذار باشد. مطالعات نشان می‌دهد که هرگاه کارکنان ابهام نقش بیشتری را تجربه کنند به همان میزان نیز فرسودگی شغلی بیشتری را تجربه خواهند کرد. همچنین سازگاری شغلی از طریق بالا بردن رضایت شغلی فرد می‌تواند بر میزان فرسودگی شغلی تأثیرگذار باشد.

نتایج فرضیه دوم پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معلمان دوره متوسطه شهر یاسوج ارتباط معکوس و معنادار وجود دارد. به این شکل که هر چه مؤلفه‌های ذهن آگاهی (آگاهی از پیرامون، تازه‌جویی، انعطاف‌پذیری، خلق تازه‌ها) تقویت شوند و مقدار بالایی داشته باشند به همان اندازه فرسودگی شغلی کاهش پیدا می‌کند. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های طالبی (۱۴۰۲)، محمدی (۱۴۰۰)، کاظمی (۱۳۹۹)، فلوک و همکاران (۲۰۲۳)، گودتی و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) و وانگ و ژانگ<sup>۲</sup> (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت از آنجایی که فرسودگی معلم، می‌تواند مسئله بسیار مهمی باشد، چراکه کیفیت تدریس را تحت تأثیر قرار داده، منجر به عدم رضایت شغلی، از خودبیگانگی کاری، مشکلاتی در زمینه سلامت فیزیکی و هیجانی شود و بازهم از آنجایی که معلمان تحت شرایط استرس کاری مزمن به مدت‌زمان طولانی کار می‌کنند، احتمالاً نسبت به فرسودگی آسیب‌پذیرتر می‌شوند، در زمان انجام تمرینات مربوط به ذهن آگاهی و تمرین واری بدن به‌طور مستقیم بر روی خستگی ذهن و فرسودگی معلمان کار می‌شود و با هر تمرین، آن‌ها احساس سبکی و رهایی از تنش را در خود تجربه می‌کنند. دلیل دیگر اثربخشی ذهن آگاهی در این مطالعه این است که این فرایند، منجر به تغییر شناختی در طرز تفکر و اعمال بیمار می‌شود و از اصول تقویت شرطی سود می‌برد. بدین ترتیب که فرد مبتلا، برای رفتن به گام بعدی تلاش می‌کند تا خود را در گامی بالاتر ببیند. این تمایل به‌طور مستمر باعث بهبود و آرامش خاطر کارکنان می‌شود. استفاده از این نوع راهبردهای تنظیم هیجانی، احتمالاً مکانیسم اساسی برای تبیین اثربخش بودن ذهن آگاهی در کاهش فرسودگی شغلی و استرس‌های کاری است. به‌طور ویژه، جنبه‌های مهم ذهن آگاهی در گروه معلمان، این گونه است که این گروه یاد می‌گیرند با تکیه بر ادراکات و هیجان‌های خود، هدایت افکار به بودن و ماندن در زمان حال و رد افکار، باورهای غیرمنطقی و هیجان‌های منفی و مقابله با آن‌ها، حوادث ذهنی را به‌صورت مثبت تجربه کنند و علاوه بر ایجاد رشد شغلی و سازمانی، سلامت عمومی و روان‌شناختی خویش را نیز بهبود بخشند. زمانی که شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند تا از فرایندهای ذهنی خود، به‌طور مثال هیجانات، رفتارها و تمایلات شناختی عادی خود آگاه شوند، قادر می‌شوند تا از خودآزمایی منفی و جذب

<sup>1</sup>. Guidetti & et al.

<sup>2</sup>. Wang & Zhang.

شدن در تمایلات نشخواری پرهیز کنند. در حقیقت وقتی آگاهی ما از عملکرد ذهنمان افزایش می‌یابد توانایی‌مان برای عقب‌ایستادن و مشاهده کردن حالت‌هایی مثل اضطراب نیز افزایش پیدا می‌کند، در نتیجه می‌توانیم خود را از الگوهای رفتاری خودکار رها کنیم و از طریق درک و دریافت مجدد، دیگر باحالت‌هایی مثل اضطراب، ترس و خستگی کنترل نشویم، بلکه می‌توانیم از اطلاعات برخاسته از این حالت‌ها استفاده کنیم و با هیجانات همراه باشیم و در نتیجه عملکرد شخصی و سازمانی را افزایش دهیم.

بنابراین می‌توان گفت که در بیشتر سازمان‌ها، فشارهای عصبی و روانی به درجات گوناگونی وجود دارد که می‌تواند باعث ایجاد فرسودگی شغلی است فرسودگی شغلی، آثار زیانباری بر خانواده، سازمان، زندگی اجتماعی و فردی دارد. از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تأخیر متوالی، شکایت‌های مختلف روان‌تنی، غیبت زیاد کارکنان، کشمکش و تضاد در محیط کار و در نهایت ترک شغل خود اشاره کرد. هنگامی که فرسودگی شغلی اتفاق می‌افتد، فقدان روزافزون واقع‌بینی، کاهش انرژی، از دست دادن فلسفه نهایی زندگی و نبود احساس همدردی و اختلالات روانی و جسمانی نمایان می‌شوند. همچنین باعث ایجاد خود پنداره منفی در فرد، نگرش منفی نسبت به حرفه فرد و کاهش احساس ارتباط با دیگران می‌شود و می‌تواند فرد را به‌سوی انواع بیماری‌های جسمانی و روانی سوق دهد. از سویی دیگر با توجه به تحقیقات انجام‌شده، یکی از راه‌های پیشگیری و حتی درمان فرسودگی شغلی، ذهن آگاهی است؛ به کمک فن‌های ذهن آگاهی افراد مشاهده‌ده‌دوراز قضاوت و انتقاد، همراه با شفقت و سختی نسبت به خود و دیگران را در عمل یاد می‌گیرند؛ آن‌ها یاد می‌گیرند که با مشاهده افکار هیجانات استرس‌زا و غم‌انگیز الگوی افکار منفی را پیش از آنکه به چرخه معیوب کشیده شوند، شناسایی کنند. به این ترتیب در طولانی‌مدت، ذهن آگاهی تغییرات بسیاری در خلق‌و‌خو و سطح شادی و سلامت افراد می‌گذارد. تحقیقات علمی نشان داده‌اند که ذهن آگاهی نه تنها باعث جلوگیری از افسردگی می‌شوند بلکه اثرات مثبتی بر روی الگوهای ذهن در زمینه نگرانی، اضطراب، افسردگی، تحریک‌پذیری و عصبانیت دارند؛ بنابراین از این روش می‌توان در جهت کاهش فرسودگی شغلی نیز بهره برد. در نتیجه افرادی که دارای مهارت ذهن آگاهی باشند، تلاش می‌کنند به شکلی منطقی موقعیت‌های استرس‌زا را برای خود ایمن تلقی کنند. این تأثیر به تأثیرات طولانی‌مدت ذهن آگاهی روی توجه افراد به محیط اطراف و اتفاقات روزمره اشاره دارد که فرد با پذیرش و آگاهی و اطلاع هرچه تمام‌تر این رویدادها، سعی در از بین بردن مشکلات روزمره می‌کند. ذهن آگاهی به فرد این امکان را می‌دهد که افکار و احساسات خود را بدون قضاوت مشاهده کند و آن‌ها را وقایع ذهنی ساده‌ای ببیند که می‌آیند و می‌روند به جای آنکه آن‌ها را به‌عنوان جزئی از خودشان، یا انعکاس از واقعیت در نظر بگیرند. این نوع نگرش، مانع تشدید افکار منفی در ایجاد فرسودگی شغلی می‌شود.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادی زیر ارائه می‌گردد:

- برگزاری دوره‌های آموزشی ذهن آگاهی برای معلمان و ایجاد فضای حمایتی که در نتیجه منجر به کاهش اضطراب کاری و افزایش آرامش می‌شود.
- تقویت برنامه‌های سازگاری شغلی در نظام آموزشی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت برای افزایش تاب‌آوری سازمانی و کاهش مقاومت در برابر تحولات آموزشی انجام پذیرد.
- تقویت حمایت اجتماعی و روانی در مدارس از طریق ایجاد گروه‌های همیاری و مشاوره معلمان برای گفت‌وگو درباره فشارهای شغلی و راهکارهای مقابله و افزایش ارتقای روحیه جمعی انجام گیرد.

- طراحی مدل آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی برای کلاس درس برای کاهش تنش و افزایش کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز انجام شود.
- مرکز سیاست‌های آموزشی باید بر ارتقاء مهارت‌های روانی و سازگاری حرفه‌ای به جای صرفاً آموزش‌های فنی باشد تا سلامت روان و اثربخشی آموزشی معلمان افزایش یابد.

### منابع

- دهقانی، محمد، اسماعیلیان، نوید، اکبری، فاطمه، حسونند، میلاد، نیک منش، احمد. (۱۴۰۲). بررسی ویژگی‌های روانسنجی و ساختار عاملی پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی، مجله اندیشه و رفتار در روان شناسی بالینی. ۹ (۳۳) ۷۷-۸۷.
- ذبیحی حصاری، نرجس خاتون. (۱۴۰۲). ارتباط خوش بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش آموز بر درگیری تحصیلی دانش آموز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- رجب پور، ابراهیم. (۱۳۹۹). تأثیر ذهن آگاهی بر موفقیت شغلی: با نقش میانجی سازگاری و فرسودگی، فرایند مدیریت و توسعه، ۳۳ (۳)، ۴۹-۷۰.
- زندى پور، طييه. (۱۴۰۲). برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی، تهران: چاپ سیزدهم.
- ستوده اصل، نعمت، بختیاری، امیرھوشنگ. (۱۳۹۵). بررسی فرسودگی شغلی و عوامل مرتبط با آن در پرستاران و ماماهاى شاغل در دانشگاه علوم پزشکی سمنان، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، ۱۱ (۱)، ۸۳-۷۷.
- سلطانیان، ابوالفضل. (۱۳۹۸). اثر بخشی مشاوره شغلی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سازگاری شغلی معلمان زن مقطع ابتدایی شهر مشهد، دومین همایش ملی پژوهش و درمان در روانشناسی بالینی، تربت جام.
- شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۹۸). راهنمایی و مشاوره شغلی و نظریه‌های انتخاب شغل، چاپ ۲۸، تهران، انتشارات رشد.
- شفیع آبادی، عبدالله. (۱۴۰۰). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل. تهران، انتشارات رشد.
- شهرابی فراهانی، لیلا. (۱۴۰۲). بررسی مفهوم و مولفه‌های نظریه سازگاری شغلی دیویس و لافکوایست و ساخت ابزاری برای سنجش آن در بین معلمان زن منطقه ۱۵ تهران، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۴ (۱۲)، ۱۸۰-۱۶۲.
- صابری، سعید؛ محمدی، بهروز؛ زارع، محمد (۱۳۹۶). رابطه فرسودگی شغلی با سلامت عمومی قضاات و دادپاران شاغل در مراجع قضایی شهر تهران، مجله علمی پزشکی قانونی، دوره ۱۴ (۲)، ۹۸-۹۲.
- طالبی، سعید. (۱۴۰۲). ذهن آگاهی عاملی موثر در کاهش فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی، دومین همایش علمی پژوهشمند، بندرعباس.
- کاظمی، نواب. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی و خوش بینی آموزشی در معلمان ابتدایی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۲ (۴۳)، ۷۲-۵۱.
- محمدی، الهه. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی کارکنان زندان. نخستین همایش جامع بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی، تهران، مرکز همایش های کو شاگستر با همکاری دانشگاه های کشور.
- محمدی، زهرا. (۱۴۰۰). نقش ذهن آگاهی در فرسودگی شغلی و عملکرد سازمانی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان بافق، همایش ملی پژوهش های نوین در روانشناسی و علوم رفتاری، خمینی شهر.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز، آتش افروز، عسکر، شهنی ییلاق، منیجه، رضایی، شبنم. (۱۴۰۱). مقایسه سلامت عمومی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی. فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد. ۱۱ (۲)، ۶۴-۵۳.

## References:

- Chiang, F. F. T., Birtch, T. A., & Kwan, H. K. (2020). The moderating roles of job control and work-life balance practices on employee stress in the hotel and catering industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29 (1), 25-32.
- Farhall, J., Shawyer, F., Thomas, N., & Morris, E. M. J. (2023). Clinical Assessment and Assessment Measures. In Morris, E. M. J., Johns, L. C., Oliver, S. E. *Acceptance and Commitment Therapy and Mindfulness for Psychosis*. Chichester. John Wiley & Sons.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2023). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Education*, 7(13), 1-13.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., Moreno, E., & Gallego, J. (2020). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness program. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 655-666.
- Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., Colombo, L., & Daniela, C., (2023). Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout A study on the mindfulness trait in the school context. *PLoS One*, 4,14(4)
- Harry, N., & Coetzee, M. (2023). Sense of coherence, career adaptability and burnout of early-career Black staff in the call centre environment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-10.
- Jackson SE., & Maslach C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *J Occup Behav*, 3, 63-77.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2023). Mindfulness training and teachers professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167 - 173.
- Spini, D., Bernardi, L., & Oris, M. (2020). Toward a life course framework for studying vulnerability. *Research in Human Development*, 14(1), 5-25.
- Wang, Z., & Zhang, X., (2022). The effects of mindfulness as personal resources on job burnout under job demands-resources model. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 25 (2), 228-233.



University of  
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational  
Administration  
Association

## Designing an Educational Model for Sports Participation of Sports Science Students with an Active Learning Approach

Bahareh Rahmanian Kooshkaki <sup>1✉</sup>

1. Assistant Professor Department of Physical Education and Sports Sciences, Shiraz, Iran.  
Email: [b.rahmanian98@gmail.com](mailto:b.rahmanian98@gmail.com)

| Article Info                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ABSTRACT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Article type:</b><br/>Research Article</p> <p><b>Article history:</b><br/> <b>Received:</b> 22 October 2025<br/> <b>Received in revised form:</b><br/> 29 November 2025<br/> <b>Accepted:</b> 15 December 2025<br/> <b>Published online:</b><br/> 21 December 2025</p> <p><b>Keywords:</b> sports participation, active learning, students' sports science</p> | <p>The purpose of this research is to design an educational model for sports participation of sports science students with an active learning approach. The current research is qualitative research. The statistical sample consisted of fifteen semi-structured interviews with sports management professors of the university and the sampling method was done with the snowball technique. The information received from the interviews were analyzed by Maxqda software, coding in three stages of open, central and selective coding, which resulted in 177 initial codes, 19 sub-categories and 11 main categories. The results showed that individual factors and support for causal factors, communication and targeted infrastructure were contextual factors, culture building, community-oriented and technological-oriented were intervening factors. Also, purposeful learning and sustainable activity of strategies and science-based development of sports science field based on experience is the result of sports participation motivation of sports science students with an active learning approach.</p> |

**Cite this article:** Rahmanian Kooshkaki, Bahareh. (2025). Designing an educational model for sports participation of sports science students with an active learning approach, *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (3), 87-100.

DOI: 10.22111/cee.2026.54618.1022



© The Author(s). Rahmanian Kooshkaki, Bahareh.

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

## طراحی مدل آموزشی مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی با رویکرد یادگیری فعال

بهاره رحمانیان کوشکی<sup>۱</sup> ✉

۱. استادیار، گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی، مؤسسه آموزش عالی ارم، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: b.rahmanian98@gmail.com

| اطلاعات مقاله                                                                                                                                                                                                                        | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۷/۳۰</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۹/۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۲۴</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۹/۳۰</p> <p>واژه‌های کلیدی:<br/>مشارکت ورزشی، یادگیری فعال، دانشجویان علوم ورزشی</p> | <p>هدف از پژوهش حاضر طراحی مدل آموزشی مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی با رویکرد یادگیری فعال است. تحقیق حاضر از نوع تحقیقات کیفی می‌باشد. نمونه آماری شامل پانزده مصاحبه نیمه ساختار یافته با اساتید مدیریت ورزشی دانشگاه بود و روش نمونه‌گیری با تکنیک گلوله‌برفی صورت گرفت. اطلاعات دریافتی از مصاحبه‌ها از طریق نرم افزار Maxqda طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند، که ۱۷۷ کد اولیه، ۱۹ مقوله فرعی و ۱۱ مقوله اصلی به دست آمد. نتایج نشان داد، عوامل فردی و حمایت از عوامل علی، ارتباط سازی و زیرساخت هدفمند از عوامل زمینه‌ای، فرهنگ سازی، اجتماع محوری و تکنولوژیک محوری از عوامل مداخله‌گر بودند. همچنین یادگیری هدفمند و فعالیت پایدار راهبردها و توسعه علم محور رشته علوم ورزشی مبتنی بر تجربه پیامد انگیزه مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی با رویکرد یادگیری فعال می‌باشد. پیشنهاد می‌شود، با در نظر گرفتن ابعاد شخصیتی و خانوادگی دانشجویان، امکانات ورزشی استاندارد در دانشگاه ها در دسترس قرار گیرد و ضمن آگاهی‌بخشی به جامعه و خانواده ها از اهمیت تحصیل رشته علوم ورزشی، در جهت مهارت‌های ورزشی مبتنی بر علم دانشجویان تلاش کرد.</p> |

استناد: رحمانیان کوشکی، بهاره. (۱۴۰۴). طراحی مدل آموزشی مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی با رویکرد یادگیری فعال. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۳)، ۸۷-۱۰۰.

DOI: 10.22111/cee.2026.54618.1022



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. رحمانیان کوشکی، بهاره.

## ۱- مقدمه

اهمیت مشارکت ورزشی در هر نهاد اجتماعی، سبب توجه بسیار دولت ها به ورزش شده است. مشارکت ورزش و توسعه آن، بیشتر فعالیت بدنی هدفمند را در محوریت خود قرار داده است که به دلیل تنوع و گستره بالایی که دارد، بخش های زیادی از ورزش آموزشی تا ورزش رقابتی را در بر می گیرد (بنار و همکاران، ۱۳۹۷). این در حالی است که اهمیت مشارکت ورزشی در نهادهای آموزشی حساسیت و اهمیت دوچندان دارد. نهادهای آموزشی نقش مهمی در ایجاد فرهنگ و مسائل اجتماعی دارند، بنابراین آموزش مشارکت ورزشی در محیط های آموزشی فرصتی جهت ارتقاء فرهنگ و ورزش و رشد اجتماعی محسوب می شود. علاوه بر این گنجاندن آموزش ورزش و مشارکت ورزشی در برنامه آموزشی نهادهای آموزشی کشور می تواند به کاهش اضطراب، استرس و افسردگی و بهبود کیفیت مطالعه کمک کند. ورزش تأثیر زیادی بر کیفیت یادگیری دارد، چرا که مطالعه با تمرکز بیشتری انجام می شود، بنابراین مطالب بیشتری در زمان کمتری یاد گرفته خواهد شد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۶). علاوه بر این ماهیت ورزش بر اساس موقعیت های خاص خود، برای برقراری ارتباطات اجتماعی، دوست یابی، تقویت رشد جسمانی بسیار حائز اهمیت است. لازم به ذکر است که شیوه های آموزش و یادگیری همراه با تحولات آموزشی و علمی، به عنوان یادگیری فعال در نهادهای آموزشی مورد توجه می باشد. یادگیری فعال حاصل فعالیت های آموزشی است که دانشجویان را در انجام امور و فکر کردن در مورد کاری که انجام می دهند، درگیر می کند و مستلزم این است که دانشجویان مسئول یادگیری خودشان باشند، نه فقط استاد عهده دار این امر باشد (آنتونیو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین یادگیری فعال مستلزم این است که دانشجویان در یادگیری نقش فعال داشته باشند، در یادگیری با یکدیگر مشارکت داشته باشند و بر یادگیری خود کنترل داشته باشند (کاویانی و همکاران، ۱۳۹۷). استاد به عنوان یاری دهنده و تسهیل کننده آموزش در فرایند آموزش عمل می کند. بنابراین فرایند یادگیری فعال نیازمند، انگیزه، تلاش و مشارکت خود دانشجویان می باشد. از این رو دانشجویان تربیت بدنی جهت پیشرفت تحصیلی، تنظیم اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس کارآمدی بایستی مشارکت فعال ورزشی داشته باشند و از راهبردهای یادگیری فعال استفاده کنند (برگونوی و فررا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین نیاز است دانشجویان علوم ورزشی به تحصیل مبتنی بر تجربه و علم کاربردی، در حین مشارکت ورزشی، یادگیری مستمر و هدفمند علم ورزش را آموزش ببینند. از اینرو در دنیای امروز که تغییرات سریع آموزشی و تحول در شیوه های تدریس، نگرش و مشارکت دانشجویان را دستخوش تغییرات بنیادی ساخته است، بررسی مدل آموزشی مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی با رویکرد یادگیری فعال از اهمیت ویژه ای برخوردار است. این در حالی است که بررسی ابعاد مختلف تدریس فعال شامل فعالیت های تعاملی، مشارکت گروهی، استفاده از فناوری های نوین و فضای پویا، هم نقش مهمی در یادگیری فعال دانشجویان علوم ورزشی دارد و هم به طور خاص در مشارکت ورزشی آنها مؤثر است. علاوه بر این یادگیری فعال بر عملکرد علمی و عملی دانشجویان علوم ورزشی اهمیت بسیاری دارد و به رشد روانی، رشد

<sup>1</sup> Antonio<sup>2</sup> Borgonovi&Ferrara

ویژگی‌های شخصیتی نظیر اعتماد به نفس و تأثیرگذاری اجتماعی آنها بسیار کمک می‌کند. با توجه به اینکه دانشجویان دارای این ویژگی‌های شخصیتی، بدون شک تمایل بیشتری به انجام فعالیت‌های بدنی و مشارکت ورزشی دارند، به نقش و ارتباط مهم مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی و یادگیری فعال آنها می‌توان پی برد.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

فعالیت بدنی مستمر و هدفمند که موجب سلامت و افزایش سطح آمادگی بدنی می‌شود، به مفهوم مشارکت ورزشی اشاره می‌کند بنار و همکاران، (۱۳۹۷). یادگیری فعال به مشارکت مستقیم فراگیران در فرایند یادگیری اشاره می‌کند. از اینرو هر فعالیتی که فراگیران را به ایده پردازی، مشارکت، بحث و کار گروهی، تشویق به گوش کردن و بررسی نگرش‌ها و ارزش‌های افراد متمایل می‌کند، یادگیری فعال نامیده می‌شود (کاویانی و همکاران، ۱۳۹۷). درخواه و همکاران (۱۴۰۴) در تحقیقی با عنوان "بررسی تأثیر روش‌های تدریس فعال بر انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان" بیان کردند که روش‌های یادگیری فعال به انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری کمک می‌کند و موجب می‌شود تا مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و همکاری در محیط پویا و تعاملی توسعه یابد. سیاوشی و همکاران (۱۴۰۲) در تحقیقی با عنوان "طراحی مدل توسعه مشارکت دانش‌آموزان متوسطه شهر مشهد در زنگ تربیت بدنی" دریافتند که عوامل ساختاری و زیرساخت‌ها و عوامل تعاملات اجتماعی در بالاترین رتبه و عوامل اجرایی مدرسه و آگاهی‌های ورزشی پائین‌ترین رتبه را بین عوامل مؤثر بر توسعه مشارکت زنگ تربیت بدنی دانش‌آموزان را دارند. عصاره و همکاران (۱۴۰۱) در تحقیقی با عنوان "اثربخشی روش یادگیری فعال بر احساس تعلق به مدرسه و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی" بیان کردند روش یادگیری فعال بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. رافائل<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) در تحقیقی تحت عنوان "مشارکت ورزشی و هوشیاری در کودکان: تأثیر تجربه و تخصص‌های متفاوت ورزشی" استدلال کردند که مشارکت ورزشی کودکان به طور چشمگیری به نوع فعالیت‌های ورزشی، گروهی و ماهیت بازی محوری آنها بستگی دارد. فیشر و هانز<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) در تحقیقی تحت عنوان "روش‌های یادگیری معلم محور و روش یادگیری دانش‌آموزان فعال بر یادگیری در آموزش عالی" بیان کردند که روش‌های آموزشی معلم با افزایش درگیر شدن درک شناختی دانش‌آموزان، علاقه، دستاوردهای یادگیری و توسعه مهارت‌های تحصیلی همراه است. نایلا<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) در تحقیقی استدلال کرد، خانواده، عوامل اجرایی مدارس و سیاست‌های تشویقی مدارس برای زنگ تربیت بدنی در مشارکت ورزشی دانشجویان تأثیر دارد. با وجود این همه اسناد و مدارک در خصوص ارزش و جایگاه ورزش و تربیت بدنی در توسعه‌ی سلامتی و تندرستی، متأسفانه در کشور ما هنوز بر اهمیت و ضرورت آموزش ورزش در سطح جامعه به خصوص دانشجویان علوم ورزشی که نیاز به آموزش تخصصی و علمی فعالیت بدنی دارند و همچنین ایجاد انگیزه برای افزایش مشارکت ورزشی آنها به عنوان متولی رشته‌ی علوم ورزشی، پرداخته نشده است. علاوه بر این تغییرات ویژگی‌های رفتاری دانشجویان،

<sup>1</sup> Rfael

<sup>2</sup> Fischer&Hänze

<sup>3</sup> Naila

تحولات اقتصادی و فن‌آوری باعث شده است که محیط آموزشی متفاوت باشد. در نتیجه بسیاری از اساتید به دنبال بررسی روش‌های جدید آموزشی به خصوص یادگیری فعال به دلیل ماندگاری آموزش در ذهن دانشجویان هستند. اما قطعاً ایجاد چنین محیط‌هایی پرچالش است. اساتید و امکانات دانشگاه کمتر آمادگی لازم و شرایط لازم برای کاربرد تکنیک‌های آموزشی جدید با حمایت از گسترش نقش دانشجو در یادگیری دارند. این حالت در رشته علوم ورزشی به دلیل عملی بودن بسیاری از واحدها بیشتر مورد توجه می‌باشد. از اینرو بایستی بررسی کرد، مدل آموزشی مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی با رویکرد یادگیری فعال چگونه است. بنابراین محقق بر آن است که مدل آموزشی مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی با رویکرد یادگیری فعال را طراحی کند.

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی بوده و از نوع تحقیقات کیفی، به شیوه داده‌بنیاد و رویکرد نظام‌مند انجام گردید. جامعه آماری شامل اساتید مدیریت ورزشی دانشگاه بود، که به منظور شناسایی گونه‌های متغیر-های پژوهش حاضر مورد مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته رار گرفتند. نمونه-گیری به روش گلوله برفی انجام شد. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه شونده‌گان را نشان می‌دهد. جهت جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده گردید، که در مصاحبه چهاردهم تکرار در داده‌های دریافته مشاهده شد، ولی برای اطمینان بیشتر مصاحبه پانزدهم نیز انجام شد که داده‌ها کاملاً تکراری بود، در نتیجه محقق با انجام ۱۵ مصاحبه به اشباع نظری رسید.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه شونده‌گان

| متغیر     | ویژگی جمعیت شناختی | فراوانی | درصد فراوانی |
|-----------|--------------------|---------|--------------|
| جنسیت     | مرد                | ۹       | ۶۰٪          |
|           | زن                 | ۶       | ۴۰٪          |
| سن        | ۳۵ تا ۴۵ سال       | ۸       | ۵۳٪          |
|           | ۴۶ تا ۵۵ سال       | ۵       | ۳۳٪          |
|           | ۵۶ تا ۶۵ سال       | ۲       | ۱۴٪          |
| سابقه کار | ۵ تا ۱۰ سال        | ۳       | ۲۰٪          |
|           | ۱۱ تا ۱۵ سال       | ۲       | ۱۴٪          |
|           | ۱۶ تا ۲۰ سال       | ۳       | ۲۰٪          |
|           | ۲۱ تا ۲۵ سال       | ۴       | ۲۶٪          |
|           | ۲۶ تا ۳۰ سال       | ۳       | ۲۰٪          |

سؤالات مصاحبه قبل از شروع فرایند مصاحبه جهت روایی مورد تأیید خبرگان قرار گرفت، به طوری که در چند سؤال مصاحبه تغییر ایجاد شد. برای محاسبه پایایی مصاحبه‌های انجام شده، از روش پایایی بازآزمون استفاده شد. برای محاسبه پایایی بازآزمون از میان مصاحبه‌های انجام گرفته، چهار مصاحبه به عنوان نمونه انتخاب شد و هر کدام از آنها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص توسط محقق دو بار کدگذاری شدند. سپس کدهای مشخص شده، در دو فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه شدند. روش بازآزمون برای ارزیابی ثبات کدگذاری پژوهشگر به کار می‌رود. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در دو فاصله زمانی با هم مشابه‌اند، با عنوان "توافق" و کدهای غیرمشابه با عنوان "عدم توافق" مشخص شدند. روش محاسبه پایایی بین کدگذاری‌های انجام گرفته توسط محقق در دو فاصله زمانی به ترتیب زیر است:

$$\text{درصد پایایی بازآزمون} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100\%$$

در تحقیق کنونی برای محاسبه پایایی بازآزمون، از بین مصاحبه‌های انجام گرفته، سه مصاحبه انتخاب و هر کدام از آنها دو بار در فاصله زمانی ۱۰ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شدند.

جدول ۲. محاسبه پایایی بازآزمون

| ردیف | عنوان مصاحبه | تعداد کل داده‌ها | تعداد توافقات | تعداد عدم توافقات | پایایی بازآزمون (درصد) |
|------|--------------|------------------|---------------|-------------------|------------------------|
| ۱    | سوم          | ۲۰               | ۹             | ۲                 | ۹۰٪                    |
| ۲    | هفتم         | ۲۴               | ۱۰            | ۵                 | ۸۳٪                    |
| ۳    | یازدهم       | ۲۶               | ۱۲            | ۴                 | ۹۲٪                    |
|      | کل           | ۷۰               | ۳۱            | ۱۱                | ۸۸٪                    |

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تعداد کل کدها که توسط محقق در دو بازه زمانی به ثبت رسید، برابر ۷۰ نشان و تعداد کل توافقات بین این کدها ۳۱ و تعداد کل عدم توافقات بین این کدها برابر ۱۱ بود. پایایی بازآزمون برای مصاحبه‌های انجام گرفته با استفاده از فرمول ذکر شده، برابر ۸۸ درصد به دست آمد. با توجه به اینکه این میزان پایایی بیشتر از ۶۰ درصد است، قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها تأیید می‌شود و می‌توان ادعا کرد که میزان پایایی تحلیل مصاحبه کنونی مناسب بود.

از آنجا که این تحقیق به شیوه داده‌بنیاد انجام گرفت، باید گفت که این روش معمولاً در زمینه‌هایی به کار می‌رود که قبلاً تحقیق زیادی در مورد آن صورت نگرفته است. در این موارد یا الگویی وجود ندارد یا وجود الگوها کمکی به حل مشکل نمی‌کند. در روش تحقیق کیفی به شیوه داده‌بنیاد، روش استراوس و کوربین<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) و رویکرد نظام‌مند، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و نظریه احتمالی نهایی، با یکدیگر ارتباط نزدیکی دارند و محقق به جای پیش فرض گرفتن یک نظریه، با ورود به حوزه مورد مطالعه جمع‌آوری داده‌ها و سپس تجزیه و تحلیل آن‌ها نظریه یا الگوی مناسب را به وجود می‌آورد. بنابراین مطابق نظریه زمینه‌ای مصاحبه‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی تجزیه و تحلیل شدند. جهت کدگذاری، ابتدا مصاحبه‌های ضبط شده که به صورت مکتوب نکته‌برداری شده بودند، گوش داده شد و مرور گردید. سپس داده‌های حاصل از مصاحبه توسط نرم‌افزار MAXQDA کدگذاری شدند که ۱۷۷ کد اولیه بدست آمد، سپس کدهای اولیه‌ای که به یک مفهوم خاص اشاره می‌کردند، مقوله‌بندی شدند و ۱۹ مقوله فرعی بدست آمد و کدگذاری باز صورت گرفت. سپس مقولاتی که بار معنایی یکسانی داشتند تحت عنوان یک کد نامگذاری شدند و ۱۱ مقوله اصلی مشخص گردید و کدگذاری محوری انجام شد. در آخر محقق به تکوین مفاهیم درباره رابطه میان مقوله‌های به دست آمده در الگوی کدگذاری محوری پرداخت و کدگذاری انتخابی انجام شد و به مدل مطلوب دست یافت. جهت اطمینان از مطلوبیت مدل، مدل طراحی شده توسط اساتید مورد مطالعه و بازبینی قرار گرفت و مواردی جهت اصلاح و تایید مدل نهایی بیان شد.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

پس از انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، محقق به دقت متون مصاحبه را ثبت کرد و شروع به پیدا کردن مفاهیم و انتخاب برچسب‌های مناسب به هر جمله کرد و کدگذاری اولیه انجام شد. بدین صورت که مفاهیم شناسایی شده و ویژگی‌ها و ابعاد آن در مصاحبه‌ها کشف شدند و عبارت‌هایی از مصاحبه که به یک مفهوم خاص اشاره کرده‌اند، تحت کدهای مشترکی نامگذاری شدند و ۱۷۷ کد اولیه بدست آمد. جدول ۳ نمونه‌ای از کدگذاری اولیه را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نمونه‌ای از کدگذاری اولیه

| کد اولیه                                                                                                          | واحد معنادار                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| فرایند هدفمند آموزش- سالن های ورزشی مناسب برای دروس عملی- استانداردسازی تجهیزات ورزشی لازم- برگزاری مسابقات ورزشی | دانشگاهیان و اساتید علوم ورزشی بایستی از طریق مشارکت دانشجویان در آموزش علوم فرایندی هدفمند در آموزش را برنامه ریزی کنند و از اینرو نیاز است سالن های ورزشی دانشگاه ها برای دروس عملی مجهز و استاندارد باشد و با برگزاری مسابقات ورزشی در جهت مشارکت ورزشی دانشجویان تلاش شود. |

<sup>1</sup> Strauss and Corbin

سپس محقق سعی بر ترکیب مفاهیم کدهای اولیه کرد. بدین صورت که کدهای اولیه‌ای که بار معنایی یکسان داشتند و به یک مفهوم یکسان اشاره می‌کردند، تحت یک عنوان نامگذاری شدند و مقوله‌بندی انجام شد و ۱۹ مقوله فرعی بدست آمد. بدین صورت کدگذاری باز انجام شد. جدول ۴ مقولات فرعی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. کدگذاری باز (مرحله ایجاد مقوله بندی)

| مقوله فرعی                   | کد اولیه                                                                                                                                                                          |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| عوامل خانوادگی               | تشویق خانواده به ورزش- حمایت خانواده جهت تحصیل- مدارج تحصیلی خانواده- ورزشی بودن خانواده- سطح آگاهی خانواده                                                                       |
| عوامل شخصیتی                 | کمال طلبی- فعال بودن- چالش گرایی- برون گرایی- انگیزه                                                                                                                              |
| آینده شغلی                   | مشاغل مرتبط با رشته علوم ورزشی- بازار کار رشته- استقبال بازار کار از رشته علوم ورزشی                                                                                              |
| حمایت تحصیلی                 | شرایط تقویت رزومه کاری- سهولت پیشرفت سطح تحصیلات- حمایت دانشگاه از ایجاد شرایط تحصیل همراه با پیشرفت بدنی                                                                         |
| کارورزی                      | کارعملی- پیاده سازی دانش                                                                                                                                                          |
| تجربه ورزشی                  | تجربه کار عملی- تجربه همراه با علم- کسب تجربه                                                                                                                                     |
| زیرساخت ورزشی                | سالن های ورزشی مناسب برای دروس عملی- استانداردسازی تجهیزات ورزشی لازم-                                                                                                            |
| نیارسنجی زیرساخت ها          | تجهیزات ورزشی مناسب با آموزش تئوریک- امکانات ورزشی مناسب با سطح آموزش                                                                                                             |
| جایگاه ویژه علوم ورزشی       | نقش ورزش در سلامت- علمی بودن ورزش- ارتباط ورزش و سلامت                                                                                                                            |
| هنجارسازی فعالیت ورزشی       | ارزش نهادن به ورزش- دادن امتیاز به دانشجویان ورزشکار قهرمان                                                                                                                       |
| اجتماع محوری                 | دوست یابی- ارتباطات اجتماعی در ورزش- پذیرش جمعی مطلوب تر                                                                                                                          |
| مشارکت ورزشی مبتنی بر فناوری | فرصت استفاده از دستگاه های استاندارد ورزشی در دانشگاه- برگزاری مسابقات ورزشی مدرن در دانشگاه                                                                                      |
| یادگیری مبتنی بر فناوری      | آموزش علوم ورزشی با استفاده از تجهیزات مدرن- استفاده از فناوری در آموزش دروس تخصصی علوم ورزشی- ساخت تجهیزات ورزشی بر اساس یادگیری دانش حرکات اصلاحی و آسیب شناسی ورزشی در دانشگاه |

|                      |                                                                                                                                       |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| انسجام آموزش         | فرایند هدفمند آموزش- همسویی آموزش علوم ورزشی و اجرای آن در فعالیت های بدنی                                                            |
| همسان سازی آموزش     | همسان سازی وسائل و تجهیزات مورد نیاز آموزشی با مبحث آموزشی- همسان سازی شرایط مشارکت ورزشی در دانشگاه با نیازهای آموزشی                |
| فعالیت بدنی هدفمند   | فعالیت بدنی منظم روزانه- فعالیت بدنی بر اساس پیشرفت بدنی- فعالیت بدنی بر اساس ساختار بدنی- فعالیت بدنی با توجه به نیاز تقویت عضلانی   |
| فعالیت بدنی علم محور | فعالیت بدنی بر اساس حرکات اصلاحی مورد نیاز- فعالیت بدنی با توجه به استعداد ورزشی- فعالیت بدنی با توجه به سطح آمادگی جسمانی و تقویت آن |
| یادگیری داوطلبانه    | مشارکت در یادگیری- داشتن ایده در امر آموزش- یادگیری همدلانه                                                                           |
| تلفیق علم و عمل      | همراستایی مبانی علمی با موارد عملی- پیاده سازی مبانی تئوری در کلاسهای عملی- پیشرفت همزمان دانش و فعالیت بدنی                          |

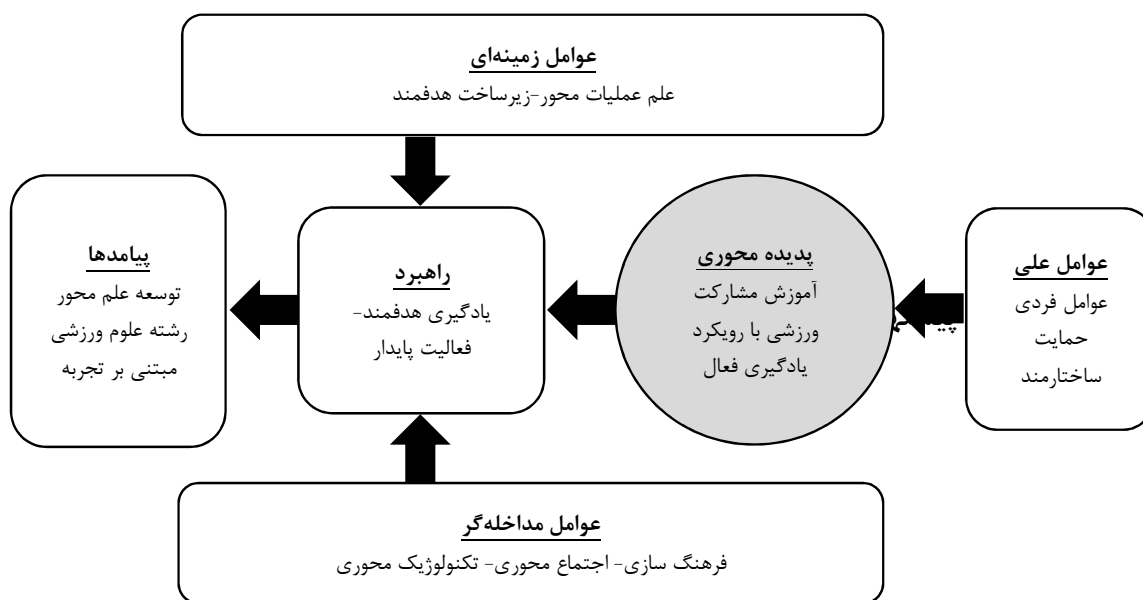
سپس مقولات فرعی که بار معنایی و مفاهیم یکسانی داشتند، در یک مجموعه قرار داده شدند و کدگذاری محوری انجام می‌شود. فرایند کدگذاری‌ها (مقولات فرعی) تا جایی انجام شد که دیگر کدها مفاهیم کاملاً مستقل از هم داشتند و زیرمجموعه هم قرار نمی‌گرفتند و کدهای محوری یا همان مقولات اصلی مشخص شدند. جدول ۵، ۱۱ مقوله اصلی را نشان می‌دهد.

#### جدول ۵. کدگذاری محوری

| مقوله اصلی      | مقوله فرعی                                       |
|-----------------|--------------------------------------------------|
| عوامل فردی      | عوامل خانوادگی<br>عوامل شخصیتی                   |
| حمایت ساختارمند | آینده شغلی<br>حمایت تحصیلی                       |
| علم عملیات محور | کارورزی<br>تجربه ورزشی                           |
| زیرساخت هدفمند  | زیرساخت ورزشی<br>نیازسنجی زیرساخت ها             |
| فرهنگ سازی      | جایگاه ویژه علوم ورزشی<br>هنجارسازی فعالیت ورزشی |

|                                               |                                                         |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| اجتماع محوری                                  | اجتماع محوری                                            |
| تکنولوژیک محوری                               | مشارکت ورزشی مبتنی بر فناوری<br>یادگیری مبتنی بر فناوری |
| یادگیری هدفمند                                | انسجام آموزش<br>همسان سازی آموزش                        |
| فعالیت پایدار                                 | فعالیت بدنی هدفمند<br>فعالیت بدنی علم محور              |
| توسعه علم محور رشته علوم ورزشی مبتنی بر تجربه | یادگیری داوطلبانه<br>تلفیق علم و عمل                    |

در کدگذاری انتخابی، فرایند یکپارچه سازی و بهبود مقوله ها صورت گرفت. به عبارتی دیگر یافته های مراحل کدگذاری قبلی را گرفته، مقوله محوری انتخاب گردید، به شکلی نظام مند به دیگر مقوله ها ربط داده شد، آن روابط اثبات گردیدند و مقوله هایی را که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز داشتند، تکمیل گردیدند. بنابراین، مقوله محوری، بخش بسیار مهمی از یکپارچه سازی و بهبود مقوله هاست. شکل ۱، کدگذاری انتخابی طبق مدل پارادایمی سرمایه اجتماعی با رویکرد نفوذ اجتماعی در فدارسیون های منتخب ورزشی را نشان می دهد.



شکل ۱. مدل پارادایمی آموزشی مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال دانشجویان علوم ورزشی

## ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

با توجه به مدل بدست آمده از تحقیق مقوله اصلی، مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال است که این مقوله کلیه مقولات دیگر را تحت پوشش قرار می‌دهد. مدل زمینه‌ای این پژوهش از یک سری شرایط که شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر می‌باشد، تشکیل شده که منجر به بروز کنش‌ها و تعاملات می‌شود. پیامد این کنش‌ها و تعاملات، توسعه علم محور رشته علوم ورزشی مبتنی بر تجربه می‌باشد. شرایط علی به عواملی که منجر به مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال می‌شود، اشاره می‌کند. در واقع شرایط علی، عوامل مؤثر بر مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال است که به طور مستقیم بر مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال تأثیر دارد. عوامل علی تحقیق، شامل عوامل فردی و حمایت ساختارمند می‌باشد. آگاهی و گرایش خانواده نسبت به ورزش و فعالیت بدنی در مشارکت ورزشی دانشجویان علوم ورزشی به ورزش و تحصیل در این زمینه بسیار نقش دارد. تشویق و حمایت جهت تحصیل در این رشته توسط خانواده و ویژگی‌های شخصیتی مانند؛ کمال طلبی، چالش گرایی به دلیل ماهیت رقابتی و پرچالش ورزش بدون شک تأثیر زیادی در انگیزه مشارکت ورزشی و علاقه و انگیزه یادگیری فعال رشته علوم ورزشی دارد. علاوه بر این بازار کار آینده رشته علوم ورزشی و حمایت دانشگاه از تحصیل همزمان این رشته و فعالیت بدنی مستمر و ورزش قهرمانی، به لحاظ دسترسی به امکانات، بر انگیزه و تمایل دانشجویان علوم ورزشی جهت مشارکت در ورزش و سهولت فرایند یادگیری علوم ورزشی نقش دارد. در مدل پژوهش حاضر عوامل زمینه‌ای عواملی هستند که در فرایند مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال نقش دارند به طوری که از عوامل محیطی هستند که برای تحقق آنها می‌توان از پیش برنامه‌ریزی انجام داد. علم عملیات محور و زیرساخت هدفمند دو عامل زمینه‌ای در مدل حاضر هستند که بایستی با توجه به نقش آنها در مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال دانشجویان علوم ورزشی، برای پیاده سازی آنها پیش بینی‌های لازم انجام و برنامه ریزی شود. عامل علم عملیات محور به کاربرد علم در محیط عملی و کسب تجربه عملی دانشجویان علوم ورزشی اشاره دارد و زیرساخت هدفمند به زیرساخت‌های استاندارد ورزشی متناسب با واحدهای عملی و مورد نیاز و سطح یادگیری و توانمندی دانشجویان اشاره دارد. هر دو عامل علم عملیات محور و زیرساخت هدفمند را می‌توان با برنامه ریزی و هماهنگی پیاده شوند. زمانی که شرایط کسب تجربه در محیط عملی باشد، دانشجویان تمایل و انگیزه بیشتری جهت مشارکت ورزشی، کسب علم و حتی یادگیری مستمر علوم ورزشی دارند و در کنار آن تجهیزات ورزشی مناسب، استاندارد در راستای علوم آموزش دیده بسیار حائز اهمیت است. عوامل مداخله‌گر در مدل حاضر عواملی هستند که در فرایند مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال نقش دارند و در حالی که در محیط بیرونی قرار دارند و در کنترل و قابل پیش‌بینی نیستند. سه عامل فرهنگ سازی، اجتماع محور و تکنولوژیک محوری عوامل مداخله گر هستند که بایستی در مسیر مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال دانشجویان علوم ورزشی به آنها توجه کرد و با در نظر گرفتن شرایط و تغییرات آنها مسیر را طی کرد. ارتباط و نقش مهم ورزش در سلامت در سطح جامعه به جایگاه، ارزش و توجه ویژه به ورزش و حتی رشته علوم ورزشی کمک می‌کند. علاوه بر این بسیاری از ارتباطات اجتماعی و دوست یابی‌ها در محیط‌های ورزشی و از طریق ورزش شکل می‌گیرد که این امر به انگیزه مشارکت

ورزشی نیز کمک خواهد کرد. همچنین با توجه به رشد و پیشرفت روزافزون فناوری و تکنولوژی آموزش علوم ورزشی مانند، آسیب شناسی ورزشی، حرکات ورزشی و حتی برگزاری رویدادهای ورزشی در دانشگاه ها بایستی با استفاده از فناوری روز صورت گیرد. بدون شک در سهولت یادگیری دانشجویان، مشارکت در یادگیری توسط آنها، تفهیم بهتر مطالب و انگیزه حضور آنها در رویدادهای ورزشی دانشگاهی بسیار مؤثر است. در مدل پژوهش حاضر راهبردها، راهکارهای عملیاتی جهت مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال دانشجویان علوم ورزشی را بیان می کند. یادگیری هدفمند و فعالیت پایدار دو راهبرد مهم در مدل حاضر هستند. آموزش هدفمند، همسویی آموزش علوم ورزشی و اجرای آن در کلاس های عملی و فراهم سازی شرایط مشارکت ورزشی در دانشگاه با توجه به نیازهای آموزشی، هم مسیر مشارکت ورزشی دانشجویان را هموار می کند و هم تمایل دانشجویان به یادگیری علوم ورزشی، مشارکت در یادگیری افزایش می دهد. همچنین فعالیت بدنی با توجه به نیاز تقویت عضلانی، حرکات اصلاحی مورد نیاز، استعدادیابی علمی ورزشی و افزایش سطح آمادگی جسمانی انگیزه تحصیل در رشته علوم ورزشی را افزایش می دهد و دانشجویان علوم ورزشی هدفمندی بیشتر برای یادگیری این رشته خواهند داشت. پیامدها در مدل پژوهش حاضر نتیجه نهایی مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال دانشجویان علوم ورزشی را بیان می کند. در حقیقت پیامدها نشان می دهد مشارکت ورزشی با رویکرد یادگیری فعال دانشجویان علوم ورزشی به چه نتیجه ای منتج می شود. در دل حاضر پیامد نهایی، توسعه علم محور رشته علوم ورزشی مبتنی بر تجربه است که دو عامل یادگیری فعال و تلفیق علم و عمل را در برمی گیرد. در حالتی که انگیزه مشارکت ورزشی و یادگیری فعال در دانشجویان علوم ورزشی شکل گیرد، می توان انتظار داشت، دانشجویان این رشته در یادگیری مشارکت مستمر داشته باشند و همدلی، انجام کارگروهی و داشتن ایده در امر آموزش این دسته از دانشجویان علوم ورزشی دیده شود. همچنین با پیاده سازی مبانی تئوری در کلاس های عملی، به پیشرفت همزمان دانش و فعالیت بدنی خواهند رسید. عصاره و همکاران (۱۴۰۱) در تحقیقی بیان کردند یادگیری فعال بر انگیزه تحصیلی تأثیر دارد. در تحقیق حاضر تأثیر تلفیق علم و عمل و یادگیری داوطلبانه در پیشرفت ورزشی و آموزشی دانشجویان نشان داده شد. بنابراین تحقیق عصاره و همکاران (۱۴۰۱) با نتایج تحقیق حاضر همسو است. نایلا<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در تحقیقی استدلال کرد، خانواده، عوامل اجرایی مدارس و سیاست های تشویقی مدارس برای زنگ تربیت بدنی در مشارکت ورزشی دانشجویان تأثیر دارد. در تحقیق حاضر حمایت خانواده و همکاری دانشگاه از نظر زیرساخت ورزشی و تقویت آموزشی این رشته در دانشگاه بر انگیزه مشارکت ورزشی دانشجویان نقش دارد. بنابراین نتایج تحقیق نایلا (۲۰۱۶) با نتایج تحقیق حاضر همسو است. سیاوشی و همکاران (۱۴۰۲) بیان کردند زیرساخت ها و عوامل اجتماعی بر مشارکت ورزشی دانش آموزان نقش دارد. تحقیق حاضر نیز به نقش دوست یابی و توسعه ارتباطات اجتماعی از طریق ورزش و اهمیت زیرساخت های ورزشی استاندارد و مناسب با واحدهای درسی عملی در دانشگاه جهت مشارکت ورزشی دانشجویان این رشته اشاره کرد. نتایج تحقیق سیاوشی و همکاران (۱۴۰۲) با نتایج تحقیق حاضر همسو است. اشاره با توجه به نتایج تحقیق حاضر پیشنهاد می شود، دانشگاه ها جهت تجهیز زیرساخت های

<sup>1</sup> Naila

ورزشی استاندارد و مناسب با اصول علمی برای دانشجویان علوم ورزشی بودجه ویژه‌ای اختصاص دهند. همچنین جهت انگیزه مشارکت ورزشی دانشجویان، مسابقات ورزشی درون دانشگاهی و بین دانشگاهی مستمر برگزار شود و برای دانشجویان دارای مقام ورزشی امتیازاتی مانند؛ تخفیف شهریه، اعطای وام و..... لحاظ شود. به علاوه لازم است دانشگاه ها در رشته علوم ورزشی اساتیدی را جذب کنند که هم دارای سابقه ورزشی و هم سابقه علمی بالا باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود، نحوه تدریس اساتید علوم ورزشی دانشگاه‌ها بر اساس نحوه تدریس مدرن و فناوری باشد به طوری که دانشجویان محور اصلی آموزش باشند و دانشجویان بر اساس کار گروهی، مشارکتی و ایده پردازی در امر آموزش رتبه بندی شوند و نمره دهی انجام گردد. همچنین با توجه به اینکه مشارکت ورزشی موضوعی چند وجهی و همراه با متغیرهای چندبعدی است، وجود امکانات و فضاهای ورزشی متنوع و در دسترس در محیط دانشگاه پیشنهاد می‌شود.

### منابع

- بنار، نوشین، دستوم، صلاح؛ گوهر رستمی، علیرضا و محدث، فاطمه. (۱۳۹۷). طراحی مدل توسعه مشارکت ورزشی. نشریه مدیریت منابع انسانی در ورزش، ۵ (۲)، ۲۱۷-۲۳۴.
- حسینی، سید عماد و همکاران. (۱۳۹۶). تعیین عوامل مؤثر بر افزایش مشارکت ورزشی دانشجویان در فعالیت های بدنی. پژوهش در ورزش تربیتی، ۱۲ (۱)، ۹۷-۱۱۴.
- درخواه، رحیمه؛ نظری نژاد، فرزانه و ربیعی، مریم. (۱۴۰۴). بررسی تأثیر روش‌های تدریس فعال بر انگیزه یادگیری دانش‌آموزان. اولین همایش بین‌المللی تجربه‌های طلایی و پژوهش‌های ماندگار معلمان، خرم آباد <https://civilica.com/doc/2489901>
- سیاوشی، محمد؛ فرازبانی، فاتح و سعادت، مریم. (۱۴۰۲). طراحی مدل توسعه مشارکت دانش آموزان متوسطه شهر مشهد در زنگ تربیت بدنی. نشریه مطالعات آموزش علوم ورزشی، ۱ (۲)، ۶۸-۷۶.
- عصاره، علیرضا؛ احمدی، روشن و اسماعیلی، محدثه. (۱۴۰۱). اثربخشی روش یادگیری فعال بر احساس تعلق به مدرسه و انگیزه تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدائی. دو فصلنامه علمی نظریه و عمل در تربیت معلمان. ۸ (۱۳)، ۲۱۹-۲۳۸.
- کاویانی، حسن؛ لیاقت دار، محمدجواد؛ زمانی، عشرت و عابدینی، یاسمین. (۱۳۹۷). بازنمایی تجارت دانشجویان از یادگیری فعال در کلاس معکوس. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۸ (۴)، ۱۳۵-۱۰۷.

### References:

- Antonio, L., Leal-Rodríguez, L. & Albort-Morant, G. (2019). Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School, *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(2), 97-103.
- Borgonovi, F., & Ferrara, A. (2020). Academic achievement and sense of belonging among non-native-speaking immigrant students: The role of linguistic distance, *Learning and Individual Differences*, 81 (9), 101-111.

- 
- Fischer, E., & Hänze, M. (2019). Back from “guide on the side” to “sage on the stage”? Effects of teacher-guided and student-activating teaching methods on student learning in higher education, *International Journal of Educational Research*, 95 (23), 26-35.
- Rafael, B., Florentino, H., & Enrique, M. (2019). Sport participation and vigilance in children: Influence of different sport expertise. *Journal of Sport and Health Science*, 17(9), 1-8.
- Naila, N. (2016). The no-participation of students in physical education: A comparative study of tunisian trainee teachers. *Creative Education*, 1486-1499, DOI: 10.4236/ce.2016.710154.



University of  
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational  
Administration  
Association

## Creativity and Mental Health; A Systematic Review of Research Related to Depression, Anxiety, and Psychological Well-Being

Elham Majidi<sup>1✉</sup> | Ali Rahimi<sup>2</sup>

1. PhD student in General Psychology, Islamic Azad University, Nayin Branch, Isfahan, Iran.

Email: [elhammajidi847@gmail.com](mailto:elhammajidi847@gmail.com)

2. Associate Professor, Farhangian University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: [rahimiali989@gmail.com](mailto:rahimiali989@gmail.com)

### Article Info

### ABSTRACT

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

**Received:** 28 October 2025

**Received in revised form:**

3 December 2025

**Accepted:** 17 December 2025

**Published online:**

21 December 2025

#### Keywords:

Creativity, Mental Health,  
Depression, Anxiety,  
Psychological Well-Being.

The present study aimed to systematically review studies related to creativity and mental health, focusing on depression, anxiety, and psychological well-being. This study is applied in terms of its purpose and is descriptive in terms of its nature and objectives. It is based on the documentary data collection method; because it has been analyzed by reviewing the literature of previous studies on the subject under study and the results of research in this field using the systematic review method, taking into account the paradigm funnel. This study examines 23 articles between 2020 and 2025 using the systematic review method. The data analysis method is the integration of findings using the paradigm funnel technique, which categorizes and analyzes the selected articles at four levels. The overall results showed that the majority of studies focused on empirical evidence and mechanistic analyses and predominantly reported the positive effects of creativity and creative activities on reducing depression and anxiety and improving psychological well-being. Research also suggests that the role of creativity is often explained through psychological mediator variables such as resilience, social support, and emotion regulation. In contrast, the contribution of in-depth conceptual and ontological research is more limited, indicating a theoretical gap in the fundamental explanation of the relationship between creativity and mental health. The findings of this review emphasize the need to move from a focus solely on the effectiveness of creative interventions toward the development of more coherent theoretical frameworks.

**Cite this article:** Majidi, Elham., & Rahimi, Ali. (2025). Creativity and mental health; a systematic review of research related to depression, anxiety, and psychological well-being. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (3), 101-120.

DOI: 10.22111/cee.2026.54503.1018



© The Author(s). Majidi, Elham & Rahimi, Ali.

Publisher: University of Sistan and Baluchestan.

## خلاقیت و سلامت روان؛ مرور نظام مند پژوهش های مرتبط با افسردگی، اضطراب و

### بهبودی روانشناختی

الهام مجیدی<sup>۱</sup> | علی رحیمی<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نایین، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: elhammajidi847@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه فرهنگیان اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: rahimiali989@gmail.com

| اطلاعات مقاله                                           | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی                                 | پژوهش حاضر با هدف مرور نظام مند مطالعات مرتبط با خلاقیت و سلامت روان، با تمرکز بر افسردگی، اضطراب و بهبودی روانشناختی انجام شده است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی بوده و به لحاظ ماهیت و اهداف تحقیق از نوع توصیفی است. براساس روش جمع آوری داده اسنادی است؛ چرا که با بررسی ادبیات مطالعات پیشین در موضوع مورد مطالعه و نتایج تحقیقات این زمینه با روش مرور نظام مند با در نظر گرفتن قیف پارادایم تحلیل شده است. این مطالعه ۲۳ مقاله را بین سال های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ را با استفاده از روش مرور سیستماتیک مورد بررسی قرار می دهد. روش تحلیل داده ها، تلفیق یافته ها با استفاده از تکنیک قیف پارادایم است که مقالات منتخب را در چهار سطح دسته بندی و تجزیه و تحلیل میکند. نتایج کلی نشان داد که بخش عمده مطالعات بر شواهد تجربی و تحلیل های مکانیزمی متمرکز بوده و به طور غالب، اثرات مثبت خلاقیت و فعالیت های خلاقانه بر کاهش افسردگی و اضطراب و ارتقای بهبودی روانشناختی را گزارش کرده اند. همچنین پژوهش ها حاکی از آن است که نقش خلاقیت اغلب از طریق متغیرهای میانجی روانشناختی مانند تاب آوری، حمایت اجتماعی و تنظیم هیجان تبیین می شود. در مقابل، سهم پژوهش های عمیق مفهومی و هستی شناختی محدودتر است که نشان دهنده وجود خلأ نظری در تبیین بنیادین رابطه خلاقیت و سلامت روان است. یافته های این مرور بر ضرورت حرکت از تمرکز صرف بر اثربخشی مداخلات خلاقانه به سمت توسعه چارچوب های نظری منسجم تر تاکید دارد. |
| تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۸/۶                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۹/۱۲                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۲۶                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۹/۳۰                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| واژه های کلیدی:                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| خلاقیت، سلامت روان، افسردگی، اضطراب، بهبودی روانشناختی. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

استناد: مجیدی، الهام؛ رحیمی، علی. (۱۴۰۴). خلاقیت و سلامت روان؛ مرور نظام مند پژوهش های مرتبط با افسردگی، اضطراب و بهبودی

روانشناختی. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۳)، ۱۰۱-۱۲۰.

DOI: 10.22111/cee.2026.54503.1018



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان.

© نویسندگان. مجیدی، الهام؛ رحیمی، علی.

## ۱- مقدمه

در دهه های اخیر، سلامت روان به یکی از اولویت های اساسی نظام های بهداشتی و پژوهشی در سراسر جهان تبدیل شده است. افزایش شیوع افسردگی، اضطراب و اختلالات مرتبط با استرس، به ویژه در میان نوجوانان و جوانان، ضرورت بازاندیشی در رویکردهای رایج پیشگیری و مداخله را برجسته کرده است. اگرچه درمان های دارویی و روان درمانی نقش محوری در مدیریت این مشکلات دارند، اما محدودیت هایی همچون دسترسی نابرابر، انگ اجتماعی و پاسخ درمانی ناکافی، پژوهشگران را به جستجوی رویکردهای مکمل و جایگزین سوق داده است. در این میان، توجه به منابع درونی و ظرفیت های روانشناختی افراد، به عنوان راهبردی پایدار برای ارتقای سلامت روان، اهمیت فزاینده ای یافته است (کارور<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱).

خلاقیت به عنوان یکی از توانمندی های بنیادین انسان، فراتر از تولید آثار هنری یا نوآوری های شناختی، با شیوه های تفکر، احساس و معنا بخشی به تجربه های زندگی پیوند خورده است. خلاقیت امکان بازسازی تجربه، بیان نمادین هیجانات و یافتن راه حل های نوآورانه برای مسائل پیچیده را فراهم می آورد. از این منظر، خلاقیت می تواند بستری برای انعطاف پذیری شناختی و هیجانی ایجاد کند که افراد را در مواجهه با فشارهای روانی و چالش های زندگی یاری می دهد (تان<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). همین ظرفیت چندبعدی سبب شده است که خلاقیت به تدریج به عنوان یک سازه مرتبط با سلامت روان مورد توجه روانشناسان، متخصصان هنر درمانی و پژوهشگران علوم اجتماعی قرار گیرد (ژانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵؛ آگاک و الکایا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۵).

با وجود رشد مطالعات تجربی در زمینه ارتباط خلاقیت و سلامت روان، ادبیات پژوهشی این حوزه از تنوع مفهومی و روش شناختی بالایی برخوردار است. پژوهش ها از بررسی همبستگی های ساده میان خلاقیت و شاخص های سلامت روان گرفته تا طراحی مداخلات هنری و تحلیل سازوکارهای روانشناختی پیچیده را دربر می گیرند. این پراکندگی مفهومی و روش شناختی، اگرچه غنای علمی این حوزه را نشان می دهد، اما در عین حال دستیابی به تصویری منسجم از وضعیت دانش موجود را دشوار می سازد. از اینرو، نیاز به مرورهای نظام مند که بتوانند این بدنه متنوع پژوهشی را سامان دهی و تحلیل کنند، به طور فزاینده ای احساس می شود.

یکی از چالش های اساسی در مرور پژوهش های حوزه خلاقیت و سلامت روان، فقدان چارچوبی است که بتواند مطالعات را بر اساس عمق نظری و نوع پرسش های پژوهشی طبقه بندی کند. بسیاری از مرورها صرفاً بر نوع روش یا جامعه آماری تمرکز دارند و کمتر به سطح تبیین نظری پژوهش ها توجه می کنند. استفاده از قیف پارادایمی به عنوان یک

<sup>1</sup> Carver

<sup>2</sup> Tan

<sup>3</sup> Zhang

<sup>4</sup> Ağaç & Alkaya

چارچوب تحلیلی، امکان تمایز میان پژوهش های مبتنی بر مشاهده تجربی، تحلیل های مکانیزمی، تبیین های نظری و مفروضات عمیق مفهومی را فراهم می آورد. چنین رویکردی می تواند نشان دهد که دانش موجود در این حوزه بیشتر بر کدام سطوح متمرکز است و چه خلأهایی در سطوح عمیق تر وجود دارد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف مرور نظام مند مطالعات مرتبط با خلاقیت و سلامت روان، به ویژه در ارتباط با افسردگی، اضطراب و بهزیستی روانشناختی، طراحی شده است. تمرکز اصلی این پژوهش بر سازمان دهی و تحلیل مقالات منتخب در چارچوب کیف پارادایمی است تا تصویری ساختارمند از وضعیت پژوهش ها ارائه شود. این رویکرد می تواند زمینه را برای درک دقیق تر مسیرهای پژوهشی طی شده و شناسایی جهت گیری های آینده فراهم سازد و به پژوهشگران و متخصصان سلامت روان کمک کند تا بر مبنای شواهد موجود، چارچوب های نظری و مداخلات اثربخش تری را توسعه دهند.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

### خلاقیت

خلاقیت به طور سنتی به عنوان توانایی تولید ایده ها، راه حل ها یا محصولات نو و ارزشمند تعریف شده است، اما در رویکردهای معاصر، این مفهوم فراتر از نوآوری شناختی صرف در نظر گرفته می شود. خلاقیت فرآیندی چندبعدی است که ابعاد شناختی، هیجانی، انگیزشی و اجتماعی را در بر می گیرد و در تعامل پویا با زمینه های فرهنگی و فردی شکل می گیرد. از این منظر، خلاقیت نه تنها در تولید آثار هنری یا علمی، بلکه در شیوه های مواجهه با مسائل زندگی روزمره، تنظیم هیجان و بازسازی تجربه های دشوار نیز متجلی می شود. همین ویژگی ها سبب شده است که خلاقیت به عنوان یک منبع روانشناختی بالقوه برای سازگاری و رشد فردی مورد توجه قرار گیرد (تانگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱).

در حوزه سلامت روان، خلاقیت به عنوان ظرفیتی برای بیان نمادین هیجانات، معنا بخشی به تجربه های استرس زا و افزایش انعطاف پذیری شناختی مطرح می شود. فعالیت های خلاقانه می توانند امکان فاصله گیری روانشناختی از تجربه های منفی و بازتعریف آنها در قالبی قابل تحمل تر را فراهم کنند (تان و همکاران، ۲۰۲۱). از اینرو، خلاقیت نه صرفاً یک ویژگی فردی ثابت، بلکه فرآیندی پویا و قابل پرورش تلقی می شود که می تواند در مسیر ارتقای سلامت روان و پیشگیری از آسیب های روانشناختی نقش ایفا کند (دهقان<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳).

<sup>1</sup> Tang

<sup>2</sup> Dehghan

## سلامت روان

سلامت روان مفهومی فراتر از نبود اختلالات روانی است و شامل تجربه مثبت از خود، روابط رضایت بخش، احساس معنا در زندگی و توانایی سازگاری موثر با چالش ها می شود. سازمان جهانی بهداشت سلامت روان را حالتی از بهزیستی تعریف می کند که در آن فرد توانایی های خود را می شناسد، می تواند با استرس های عادی زندگی کنار بیاید، به طور مولد کار کند و در جامعه مشارکت داشته باشد. این تعریف بر ماهیت پویا و چندبعدی سلامت روان تاکید دارد و آن را در تعامل مستمر با عوامل فردی، اجتماعی و فرهنگی می داند (کارور و همکاران، ۲۰۲۱).

در رویکردهای نوین، سلامت روان نه یک وضعیت ایستا، بلکه فرآیندی مداوم از تنظیم هیجان، معنا بخشی و رشد روانشناختی تلقی می شود. این نگاه سبب شده است که پژوهش ها از تمرکز صرف بر آسیب شناسی روانی فاصله گرفته و به شناسایی منابع تقویت کننده سلامت روان، از جمله خلاقیت، تاب اوری و بهزیستی روانشناختی، بپردازند. چنین رویکردی زمینه را برای مداخلات پیشگیرانه و ارتقایی در کنار درمان های بالینی فراهم می کند (ژانگ، ۲۰۲۵).

## افسردگی

افسردگی یکی از شایع ترین اختلالات روانشناختی است که با علائمی همچون خلق پایین، کاهش علاقه و لذت، احساس ناامیدی، خستگی و اختلال در عملکرد شناختی و اجتماعی مشخص می شود. این اختلال می تواند به صورت خفیف تا شدید بروز یابد و تاثیرات گسترده ای بر کیفیت زندگی فرد، روابط بین فردی و عملکرد شغلی یا تحصیلی داشته باشد. افسردگی نه تنها یک پدیده بالینی، بلکه تجربه ای پیچیده و چندلایه است که تحت تاثیر عوامل زیستی، روانشناختی و اجتماعی شکل می گیرد (ژی و همکاران، ۲۰۲۰).

در ادبیات معاصر، افسردگی صرفاً به عنوان یک حالت منفی در نظر گرفته نمی شود، بلکه برخی پژوهش ها به بررسی رابطه پیچیده آن با فرایندهای خلاقانه پرداخته اند. از یک سو، افسردگی می تواند با کاهش انگیزش و انعطاف شناختی همراه باشد و از سوی دیگر، در برخی شرایط، تجربه هیجانات منفی ممکن است به بازاندیشی عمیق تر و تولید معنا منجر شود. این پیچیدگی، ضرورت بررسی دقیق و چندبعدی رابطه افسردگی و خلاقیت را برجسته می سازد (ژو و همکاران، ۲۰۲۵).

## اضطراب

اضطراب به عنوان حالتی از نگرانی، تنش و برانگیختگی هیجانی تعریف می شود که معمولاً در پاسخ به تهدیدهای واقعی یا ادراک شده بروز می کند. اگرچه اضطراب در سطحی متعادل می تواند کارکردی سازگارانه داشته باشد، اما

<sup>1</sup> Xie

<sup>2</sup> Zhou

تداوم یا شدت بیش از حد آن می تواند به اختلال در عملکرد روانشناختی و اجتماعی منجر شود. اختلالات اضطرابی از شایع ترین مشکلات سلامت روان هستند و تاثیرات قابل توجهی بر کیفیت زندگی افراد دارند (دهقان، ۲۰۲۳).

در ارتباط با خلاقیت، اضطراب می تواند نقش دوگانه ای ایفا کند. سطوح بالای اضطراب معمولاً با محدود شدن دامنه توجه و کاهش تفکر واگرا همراه است، در حالی که کاهش اضطراب از طریق فعالیت های خلاقانه می تواند به افزایش احساس کنترل و آرامش روانی منجر شود (کارور و همکاران، ۲۰۲۱). از اینرو، بررسی نقش خلاقیت در تنظیم اضطراب، یکی از محورهای مهم پژوهش های حوزه سلامت روان محسوب می شود.

#### بهزیستی روانشناختی

بهزیستی روانشناختی مفهومی مثبت نگر است که بر تجربه رضایت از زندگی، احساس معنا، رشد فردی، خودپذیری و روابط مثبت با دیگران تاکید دارد. این مفهوم ریشه در رویکردهای انسان گرایانه و مثبت نگر دارد و سلامت روان را نه صرفاً در نبود نشانه های آسیب شناسی، بلکه در حضور ویژگی های مثبت روانشناختی می داند. بهزیستی روانشناختی بازتابی از کیفیت تجربه زیسته فرد و نحوه مواجهه او با خود و جهان پیرامون است (کارور و همکاران، ۲۰۲۱).

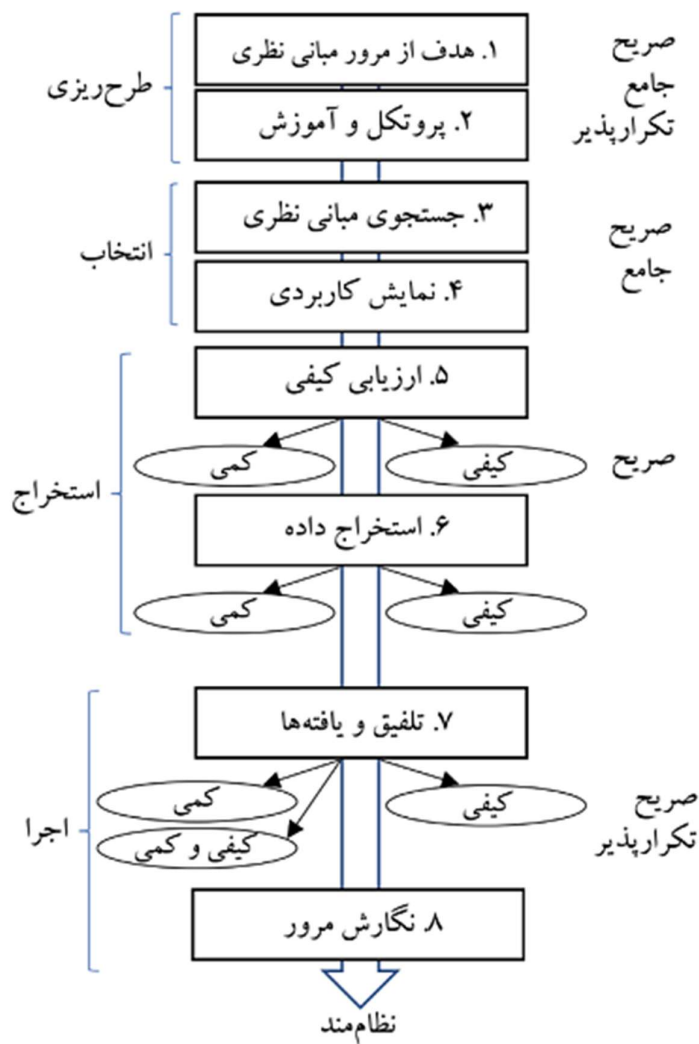
خلاقیت به عنوان یکی از مولفه های بالقوه ارتقا دهنده بهزیستی روانشناختی مطرح می شود، زیرا امکان بیان خود، تجربه جریان، احساس شایستگی و معنا بخشی را فراهم می آورد. فعالیت های خلاقانه می توانند به افراد کمک کنند تا احساس هدفمندی و رضایت درونی بیشتری را تجربه کنند و روابط عمیق تری با دیگران برقرار سازند. از این منظر، بهزیستی روانشناختی پلی میان سلامت روان و رشد فردی محسوب می شود.

### ۳- روش شناسی و داده های تحقیق

این پژوهش از نظر هدف، در زمره پژوهش های کاربردی جای می گیرد. در این نوع پژوهش ها، هدف کشف دانش تازه ای است که کاربرد مشخصی را درباره فرآورده یا فرآیندی در واقعیت دنبال می کند. به لحاظ ماهیت و اهداف تحقیق از نوع توصیفی است. براساس روش جمع آوری داده اسنادی است؛ چرا که با بررسی ادبیات مطالعات پیشین مرتبط با خلاقیت و سلامت روان در حوزه روانشناختی استفاده شده و نتایج تحقیقات این زمینه با روش مرور نظام مند با در نظر گرفتن قیف پارادایم تحلیل شده است. مرور نظام مند، مبانی نظری یکی از فنون اثربخش برای شناسایی شکاف های پژوهش از طریق فرایند روش شناختی است (کازی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). هدف اصلی این روش کمک به پژوهشگران و فعالان برای کسب درک بهتر نسبت به توسعه های صورت گرفته درون یک رشته پژوهشی است. اگرچه پژوهشگران، فرایندهای متفاوتی برای انجام مرور نظام مند معرفی کرده اند. اما به طور کلی، مبنای این فرایندها

<sup>1</sup> Qazi

مشابه یکدیگر است. اوکولی و اسکاگرام<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) پس از بررسی روش های مختلف مرور نظام مند در حوزه سیستم های اطلاعاتی، فرایندی هشت مرحله ای برای مرور نظام مند مبانی نظری توسعه دادند که در این پژوهش از این روش بهره گرفته می شود:



شکل ۱. مدل هشت مرحله ای مرور نظام مند (اوکولی و اسکاگرام، ۲۰۱۵)

در جدول ۱، گام های عملیاتی مدل هشت مرحله ای مورد استفاده در این پژوهش ارائه شده است.

<sup>1</sup> Okoli & Schabram

## جدول ۱. گام های عملیاتی مرور نظام مند مورد استفاده در پژوهش حاضر

| مراحل کلی | گام های فرایند          | اقدامات صورت گرفته در پژوهش حاضر                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| طرح ریزی  | ۱. هدف از مرور نظام مند | <ul style="list-style-type: none"> <li>مرور نظام مند ادبیات موجود خلاقیت و سلامت روان در حوزه روانشناختی مورد نظر</li> <li>بررسی مطالعات انجام شده و شناسایی شکاف های پژوهشی موجود</li> </ul>                                                                                                                       |
|           | ۲. پروتکل و آموزش       | <ul style="list-style-type: none"> <li>انتخاب کلمات کلیدی مناسب</li> <li>بکارگیری نظرات خبرگان جهت ارزیابی مقاله ها و گزینش آنها</li> <li>ارزیابی و تحلیل مقاله ها</li> </ul>                                                                                                                                       |
| انتخاب    | ۳. جستجوی مبانی نظری    | <ul style="list-style-type: none"> <li>جستجوی پایگاه استنادی اسکوپوس<sup>۱</sup>، الزویر<sup>۲</sup>، اشپرینگر<sup>۳</sup> و ... به منظور بررسی پژوهش های در حوزه مورد نظر</li> </ul>                                                                                                                               |
|           | ۴. نمایش کاربردی        | <ul style="list-style-type: none"> <li>شناسایی و انتخاب مقالات نهایی (۲۳ مقاله) و حذف مقالات و پژوهش های نامرتبط و تکراری</li> </ul>                                                                                                                                                                                |
| استخراج   | ۵. ارزیابی کیفی         | <ul style="list-style-type: none"> <li>استفاده از ابزار CASP برای ارزیابی کیفی مقاله ها؛ مقالات انتخابی با استفاده از ده معیار ابزار روش شناسی پژوهش، طرح پژوهش، استراتژی بکارگیری، گردآوری داده ها، رابطه محقق و مشارکت کننده، دقت، بیان یافته ها، ارزش پژوهش و مسائل اخلاقی برای سنجش کیفی تحلیل شدند.</li> </ul> |
|           | ۶. استخراج داده         | <ul style="list-style-type: none"> <li>استخراج داده ها از مقاله ها بر اساس مقوله های پژوهش</li> <li>استخراج داده ها از مقاله ها بر اساس سوالات مطرح شده توسط محقق</li> </ul>                                                                                                                                        |
| اجرا      | ۷. تلفیق و یافته ها     | <ul style="list-style-type: none"> <li>طبقه بندی مقاله ها بر اساس سطوح کیف پارادایمی</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                     |
|           | ۸. نگارش و مرور         | <ul style="list-style-type: none"> <li>گزارش دقیق فرایند مرور نظام مند</li> <li>گزارش نتایج و یافته های پژوهش</li> </ul>                                                                                                                                                                                            |

<sup>۱</sup> Scopus

<sup>۲</sup> Elsevier

<sup>۳</sup> Springer

در این پژوهش از رویکرد قیف پارادایمی به منظور دسته بندی، تجزیه و تحلیل و تلفیق محتوای مقاله های منتخب استفاده شده است. قیف پارادایمی روشی است که در تحلیل ادبیات مبتنی بر مدل پارادایمی (کوهن،<sup>۱</sup> ۱۹۹۶) استفاده می شود (جدول ۲). این روش، چارچوبی را جهت دسته بندی پژوهش ها بر پایه اهداف در چهار سطح مختلف فراهم می کند: (۱) مشاهدات تجربی، (۲) روش های تحلیلی، (۳) نظریه خاص و (۴) فرضیه های عمیق (نایرن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

## جدول ۲. سطوح قیف پارادایمی

| سطح   | تمرکز پژوهش    | سوال مطرح شده توسط نویسنده                                                  | فرایند پژوهش                                                                   |
|-------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| سطح ۱ | مشاهدات تجربی  | ماهیت مشاهدات چیست؟                                                         | تولید داده                                                                     |
| سطح ۲ | روش های تحلیلی | آیا مکانیزم هایی وجود دارند که طبق آنها داده ها نشان دهنده صحت نظریه باشند؟ | مرتب سازی، سازماندهی و دستکاری داده ها                                         |
| سطح ۳ | نظریه خاص      | آیا نظریه های ما صحیح هستند؟                                                | تفسیر مکانیزم های نظری مولد و گزاره های تجربی مرتبط                            |
| سطح ۴ | فرضیه های عمیق | آیا هسته اصلی مفروضات متافیزیکی ما درست و مناسب هستند؟                      | تحقیق در رابطه با مفاهیم پایه هستی شناسی، معرفت شناسی و روش شناسی و ارزش شناسی |

سطح ۱ قیف نمایانگر آن دسته از مقالاتی است که برای تجزیه و تحلیل و شناسایی شکاف ها در ادبیات موجود از مشاهدات تجربی استفاده می کنند. هدف اصلی این مقالات تعیین واقعیت قابل توجه است. سطح ۲ متشکل از مقالاتی است که در وهله اول به روش های تحلیلی پرداخته و سعی می کنند دیدگاه های جاری در مورد روش شناسی را تحلیل نمایند. سطح ۳ شامل مقالاتی است که نظریه های خاص را بررسی می کنند و نویسندگانی را که در ساخت نظریه مشارکت داشته اند، مشخص می کند و سطح ۴ نشان دهنده مقالاتی است که فرضیه های هستی شناختی، معرفت شناختی، روش شناختی و بدیهیات اصلی را به چالش می کشند و با پیش فرض هایی که در مورد موضوع مورد تحقیق بیان شده، مقابله می کنند (بریزیل،<sup>۳</sup> ۲۰۰۹).

<sup>1</sup> Kuhn

<sup>2</sup> Nairn

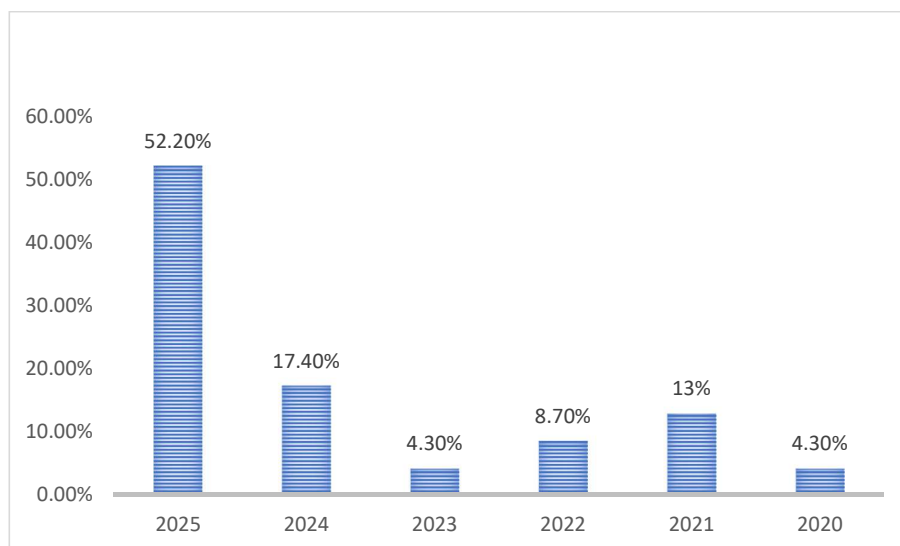
<sup>3</sup> Breazeale

در ادامه، نتایج و یافته‌های حاصل از تحلیل مقاله‌های منتخب با بهره‌گیری از رویکرد کیف پارادایمی ارائه می‌گردد.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

در این بخش، نتایج و یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل مقاله‌های انتخاب شده ارائه می‌شود. پس از بررسی‌های انجام شده و غربالگری، تعداد ۲۳ مقاله که بین سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ در نشریه‌های معتبر بین‌المللی منتشر شده بود، برای تجزیه و تحلیل محتوا انتخاب شد. در ادامه، یافته‌های توصیفی به دست آمده از تحلیل مقاله‌های منتخب تشریح می‌شود.

در گام اول، در این پژوهش مقاله‌های منتخب بر اساس سال انتشار مورد بررسی قرار گرفت (شکل ۲).



شکل ۲. فراوانی پژوهش‌های انجام شده در سال‌های ۲۰۲۰-۲۰۲۵

بررسی زمانی مقاله‌های منتخب نشان می‌دهد که پژوهش‌های مرتبط با خلاقیت و سلامت روان در سال‌های اخیر رشد قابل توجهی داشته‌اند و این حوزه به طور مشخص در مسیر گسترش و تثبیت علمی قرار گرفته است. توزیع مقالات بر حسب سال انتشار حاکی از آن است که بیشترین سهم تولید علمی به سال‌های بسیار اخیر اختصاص دارد که نشان‌دهنده افزایش حساسیت علمی و کاربردی نسبت به نقش خلاقیت در مواجهه با چالش‌های سلامت روان است.

در سال ۲۰۲۵، تعداد ۱۲ مقاله منتشر شده است که حدود ۵۲٫۲ درصد از کل مقالات بررسی شده را شامل می‌شود. تمرکز بیش از نیمی از مطالعات در یک سال بیانگر جهش چشمگیر پژوهشی در این حوزه است. این افزایش را می‌توان در پی تشدید پیامدهای روانشناختی ناشی از فشارهای اجتماعی، تحصیلی و شغلی و همچنین افزایش گرایش به

رویکردهای مکمل و غیر دارویی در سلامت روان تبیین کرد. در این سال، پژوهش ها از سطح توصیف صرف فراتر رفته و شامل مداخلات تجربی، تحلیل های پیشرفته و مرورهای نظام مند شده اند که نشان دهنده بلوغ نسبی حوزه است.

در سال ۲۰۲۴، ۴ مقاله منتشر شده است که معادل ۱۷,۴ درصد از کل مقالات را تشکیل می دهد. این سال را می توان دوره تقویت زیرساخت های پژوهشی دانست که در آن توجه به خلاقیت به عنوان یک عامل ارتقا دهنده بهزیستی روانشناختی به طور جدی مطرح شده است. مطالعات این دوره اغلب بر گروه های خاص مانند نوجوانان و جمعیت عمومی تمرکز داشته و نقش خلاقیت را در ارتقای کیفیت زندگی و سلامت روان برجسته کرده اند. این روند، زمینه ساز افزایش چشمگیر تولید علمی در سال بعد بوده است.

در سال ۲۰۲۱، ۳ مقاله معادل ۱۳ درصد از کل مقالات منتشر شده است. پژوهش های این دوره عمدتاً در بستر شرایط ناشی از همه گیری کووید ۱۹ شکل گرفته اند و به بررسی نقش خلاقیت و فعالیت های خلاقانه در کاهش استرس، حفظ بهزیستی و سازگاری روانشناختی پرداخته اند. این مطالعات را می توان از نخستین تلاش های منسجم برای پیوند دادن خلاقیت با سلامت روان در شرایط بحرانی دانست که نقش مهمی در جهت دهی پژوهش های بعدی ایفا کرده اند.

در سال ۲۰۲۲، ۲ مقاله منتشر شده است که حدود ۸,۷ درصد از کل مقالات را شامل می شود. تمرکز اصلی پژوهش های این سال بر مرور نظام مند و تبیین مفهومی رابطه خلاقیت و سلامت روان بوده است. این مطالعات با سامان دهی یافته های پیشین، نقش مهمی در شکل گیری چارچوب های نظری اولیه و شفاف سازی مفاهیم کلیدی ایفا کرده اند و بستر لازم را برای توسعه پژوهش های تجربی و تحلیلی در سال های بعد فراهم ساخته اند.

در سال های ۲۰۲۳ و ۲۰۲۰، هر یک ۱ مقاله منتشر شده است که هرکدام حدود ۴,۳ درصد از کل مقالات را تشکیل میدهند. این مقالات را می توان مطالعات پایه ای این حوزه دانست که در مراحل اولیه توجه پژوهشگران به نقش خلاقیت در سلامت روان قرار دارند. اگرچه سهم عددی آن ها محدود است، اما از نظر تاریخی نقش آغازگر داشته و مسیر پژوهش های گسترده تر سال های بعد را هموار کرده اند.

در مجموع، تحلیل توزیع زمانی مقالات نشان می دهد که بیش از ۶۹ درصد پژوهش ها در فاصله سال های ۲۰۲۴ تا ۲۰۲۵ منتشر شده اند. این الگو به روشنی بیانگر آن است که خلاقیت و سلامت روان به یک حوزه نوظهور، پویا و دارای اهمیت فزاینده علمی و اجتماعی تبدیل شده است. افزایش شتاب انتشار مقالات نشان می دهد که پژوهشگران و نظام های سلامت به تدریج به محدودیت های رویکردهای سنتی پی برده و به دنبال راهکارهای انسان محور، پیشگیرانه و مبتنی بر ظرفیت های درونی افراد هستند. در چنین شرایطی، انجام مرورهای نظام مند و تحلیل های ساختارمند، برای

سامان دهی دانش موجود، شناسایی خلأهای پژوهشی و هدایت مسیر مطالعات آینده، ضرورتی انکارناپذیر محسوب میشود.

در گام بعد، از روش قیف پارادایمی به منظور طبقه بندی مقاله های گزینش شده در چهار سطح مختلف استفاده شده است. مقالات اختصاص داده شده به هر سطح قیف در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. طبقه بندی مقاله های منتخب بر مبنای قیف پارادایمی (۲۳ مقاله)

| نویسنده و سال                     | سطح قیف<br>پارادایم | متغیرهای مورد<br>بررسی                                   | جامعه هدف<br>تحقیق                   | مجله تحقیق                                                 |
|-----------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Agres و Chen<br>(2025)            | سطح ۱               | هنرهای نمایشی<br>افسردگی اضطراب<br>کیفیت زندگی خلاقیت    | دانشجویان<br>دانشگاه                 | BMC Public<br>Health                                       |
| Cleary <i>et al.</i><br>(2025)    | سطح ۳               | سرگرمی افسردگی<br>اضطراب استرس<br>بهزیستی                | مرور دامنه ای<br>پژوهش ها            | Issues in Mental<br>Health Nursing                         |
| Zhou <i>et al.</i><br>(2025)      | سطح ۲               | استرس ادراک شده<br>خلاقیت افسردگی<br>بهزیستی ذهنی        | بزرگسالان                            | Humanities and<br>Social Sciences<br>Communications        |
| Bukhave <i>et al.</i><br>(2025)   | سطح ۳               | مداخلات مبتنی بر<br>صنایع دستی افسردگی<br>اضطراب بهزیستی | مرور نظام مند<br>پژوهش ها            | Australian<br>Occupational<br>Therapy Journal              |
| Taniguchi <i>et al.</i><br>(2025) | سطح ۴               | رشد شخصی هویت<br>خلاق معنا بخشی<br>تجربه زیسته           | نوجوانان مبتلا<br>به افسردگی         | Child and<br>Adolescent<br>Psychiatry and<br>Mental Health |
| Gocen و<br>Ozturk (2025)          | سطح ۱               | فعالیت هنری درمانی<br>اضطراب بهزیستی<br>روانشناختی       | نوجوانان مبتلا<br>به دیابت نوع<br>یک | European<br>Journal of<br>Pediatrics                       |

|                                        |                                |                                       |       |                                |
|----------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-------|--------------------------------|
| Nature Mental Health                   | سالمدندان بالای 55 سال         | مداخلات هنری گروهی افسردگی اضطراب     | سطح ۳ | Quinn <i>et al.</i> (2025)     |
| Journal of Clinical Medicine           | نوجوانان مبتلا به اختلال خوردن | هنر درمانی اضطراب حالت اضطراب صفت     | سطح ۱ | Monaco <i>et al.</i> (2025)    |
| Journal of Creative Behavior           | تحلیل مفهومی                   | درگیری خلاق بهزیستی تاب اوری معنا     | سطح ۴ | Henriksen و Sawyer (2025)      |
| Scientific Reports                     | بزرگسالان                      | خلاقیت افسردگی تنظیم هیجان تفکر واگرا | سطح ۲ | Bellaiche <i>et al.</i> (2025) |
| Child Psychiatry and Human Development | نوجوانان                       | مداخله خلاقیت افسردگی اضطراب بهزیستی  | سطح ۱ | Cullen <i>et al.</i> (2024)    |
| Frontiers in Public Health             | بزرگسالان                      | فعالیت هنری بهزیستی ذهنی تنهایی       | سطح ۱ | Keyes <i>et al.</i> (2024)     |
| Arts and Health                        | نوجوانان پناهجو                | هنر درمانی سلامت روان                 | سطح ۴ | Ramadan <i>et al.</i> (2024)   |
| Journal of Creativity                  | مرور پژوهش ها                  | خلاقیت سلامت روان تنظیم هیجان         | سطح ۳ | Jean Berluche (2024)           |
| Journal of Happiness and Health        | بزرگسالان جوان                 | تروما نشخوار فکری خلاقیت رشد          | سطح ۲ | Ahmadi <i>et al.</i> (2025)    |
| Personality and Individual Differences | دانشجویان                      | شخصیت خودکارآمدی خلاق بهزیستی         | سطح ۳ | Fino و Sun (2022)              |
| Psychology and Education               | مرور نظام مند                  | خلاقیت سلامت روان                     | سطح ۳ | Niknafs <i>et al.</i> (2022)   |

|                                              |                         |                                   |       |                                    |
|----------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-------|------------------------------------|
| Frontiers in Psychology                      | دانشجویان               | افسردگی خلاقیت تاب<br>آوری نشخوار | سطح ۲ | Xu et al.<br>(2021)                |
| Frontiers in Psychology                      | بزرگسالان               | خلاقیت هیجانی<br>افسردگی اضطراب   | سطح ۲ | Zhai et al.<br>(2021)              |
| Frontiers in Psychology                      | بزرگسالان               | فعالیت فراغتی خلاق<br>بهزیستی     | سطح ۱ | Morse et al.<br>(2021)             |
| Complementary Therapies in Clinical Practice | نوجوانان و<br>بزرگسالان | هنر درمانی مبتنی بر<br>ذهن آگاهی  | سطح ۳ | Newland و<br>Bettencourt<br>(2020) |

#### سطح اول: مشاهدات تجربی

تعداد ۸ مقاله در این سطح شناسایی شده است. این سطح شامل تحقیقاتی است که بر مشاهده و مستندسازی معیارها یا رویدادها در یک پارادایم متمرکز است. هدف، شناخت و تصدیق این پدیده به صورت توصیفی است از چیزی است که به عنوان واقعیت شناخته می شود (دایورتی و دجوریک،<sup>۱</sup> ۲۰۱۷). این مقالات عمدتاً بر ارزیابی مستقیم اثر مداخلات خلاقانه (هنر درمانی، فعالیت های هنری، صنایع دستی، موسیقی، رقص) بر افسردگی، اضطراب، استرس و بهزیستی روانشناختی تمرکز دارند. ویژگی مشترک آن ها استفاده از طرح های مداخله ای، نیمه تجربی یا کارآزمایی کنترل شده و تولید داده های تجربی اولیه است. جامعه های هدف اغلب نوجوانان، دانشجویان، بیماران و سالمندان هستند. همانگونه که مشاهده می شود و بنابر استعاره کیف پارادایم بیشترین تعداد مقالات در این سطح یا به عبارتی در دهانه کیف است. مقالات در این سطح، ۳۴٫۸ درصد از کل مقالات را شامل می شوند.

#### سطح دوم: روش های تحلیلی

سطح ۲ کیف، نشان دهنده تحقیقاتی است که داده ها را به تئوری ها با استفاده از رویکردهای تحلیلی مرتبط می کنند. استفاده از فنون پیشرفته برای نظم و ساختاردهی و دستکاری تئوری ها از خصوصیات مقالات این سطح است (دایورتی و دجوریک، ۲۰۱۷). مقالات در این سطح ۲۶٫۱ درصد از کل مقالات را شامل می شوند (۶ مقاله). مقالات این سطح به بررسی مکانیزم های میانجی و تعدیل گر در رابطه بین خلاقیت و سلامت روان می پردازند؛ از جمله نقش تاب آوری، نشخوار فکری، حمایت اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی، افسردگی و بهزیستی ذهنی. این پژوهش ها با استفاده از

<sup>1</sup> Daugherty & Djuric

مدلسازی معادلات ساختاری، تحلیل مسیر و تحلیل شبکه تلاش می کنند روابط علی و ساختاری میان متغیرها را تبیین کنند.

سطح سوم: تئوری های خاص

مقالات این سطح علاوه بر شناخت و تولید داده، به بررسی تئوری هایی خاص نیز اشاره نموده اند. مقالات در این سطح ۲۶،۱ درصد از کل مقالات را شامل می شوند (۶ مقاله). تمرکز این سطح بر ادغام یافته های تجربی در چارچوب نظری مشخص است. این مقالات شامل مرورهای نظام مند، فراتحلیل ها و مقالات نظری هستند که نقش خلاقیت را در سلامت روان بر اساس نظریه هایی مانند نظریه صفات شخصیت، شناخت اجتماعی، هنر درمانی و مداخلات گروهی تبیین می کنند. تاکید اصلی بر اعتبار نظری پیوند خلاقیت و بهزیستی روانشناختی است.

سطح چهارم: فرضیه های عمیق

سطح ۴ قیف مربوط به پژوهش هایی است که فرضیات پایه و پیش فرض های عمیق ایجاد شده در حوزه تحقیق مربوطه مورد بررسی و چالش قرار می گیرد. به عبارت دیگر، مقالات این سطح فرضیات عمیقی را که توسط تحقیقات پیشین ایجاد شده، با پرسش درباره چارچوب پایه، دانش یا روش های مرتبط با ارزش ها و باورهای یک پارادایم مورد بررسی قرار می دهد و به چالش می کشد. مقالات در این سطح ۱۳،۰ درصد از کل مقالات را شامل می شوند (۳ مقاله). این مقالات به مفروضات بنیادین و مفهومی خلاقیت می پردازند و خلاقیت را به عنوان یک شیوه بودن در جهان، چارچوب معنا بخشی و مسیر رشد شخصی تحلیل می کنند. مباحث هستی شناختی، معنا، هویت، تجربه زیسته و نگاه وجودی به سلامت روان در این سطح برجسته است و هدف اصلی تولید چارچوب های مفهومی عمیق است نه آزمون تجربی مستقیم.

#### جدول ۴. تقسیم بندی مقالات انتخاب شده بر مبنای سطوح قیف پارادایم

| مقالات                                                                                                                                                                                                               | درصد مقالات | تعداد مقالات | سطوح قیف               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|------------------------|
| Cullen <i>et al.</i> (2024)؛ Agres و Chen (2025)؛ Keyes <i>et al.</i> (2024)؛ Morse <i>et al.</i> (2021)؛ Gocen و Ozturk (2025)؛ Alwledat <i>et al.</i> (2023)؛ Monaco <i>et al.</i> (2025)؛ Xu <i>et al.</i> (2021) | ۳۴،۸ درصد   | ۸            | سطح یک: مشاهدات تجربی  |
| Zhai <i>et al.</i> (2021)؛ Zhou <i>et al.</i> (2025)؛ Ahmadi <i>et al.</i> (2025)؛ Bellaiche <i>et al.</i> (2025)؛ Xu <i>et al.</i> (2021)                                                                           | ۲۶،۱ درصد   | ۶            | سطح دو: روش های تحلیلی |

|                                                                                                                                                              |           |   |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|--------------------------|
| Jean Berluche (2024)؛ Niknafs <i>et al.</i> (2022)؛ Fino و Sun (2022)؛ Cleary <i>et al.</i> (2025)؛ Bukhave <i>et al.</i> (2025)؛ Quinn <i>et al.</i> (2025) | ۲۶،۱ درصد | ۶ | سطح سه: تئوریهای خاص     |
| Taniguchi <i>et al.</i> (2025)؛ Henriksen و Sawyer (2025)                                                                                                    | ۱۳،۰ درصد | ۳ | سطح چهار: فرضیه های عمیق |

##### ۵- نتیجه گیری و پیشنهادهای سیاستی

در پژوهش حاضر با هدف تبیین رابطه خلاقیت و سلامت روان، مجموعه ای از ۲۳ مقاله منتخب با تمرکز بر افسردگی، اضطراب و بهزیستی روانشناختی در چارچوب کیف پارادایمی مورد تحلیل نظام مند قرار گرفت. نتایج نشان داد که خلاقیت نه تنها به عنوان یک توانمندی شناختی یا هنری، بلکه به مثابه یک منبع روانشناختی چندبعدی، در سطوح مختلف تجربه انسانی با سلامت روان در تعامل است. توزیع مقالات در سطوح کیف پارادایمی بیانگر آن است که بدنه پژوهشی این حوزه به طور قابل توجهی بر شواهد تجربی و تبیین های تحلیلی استوار است، در حالیکه پژوهش های عمیق مفهومی و هستی شناختی سهم کمتری دارند. این الگو نشان می دهد که اگرچه اثرات مثبت خلاقیت بر سلامت روان تا حد زیادی اثبات شده است، اما هنوز نیاز به تعمیق مبانی نظری و فلسفی این رابطه احساس می شود.

در سطح مشاهدات تجربی، یافته ها به طور منسجم حاکی از آن بودند که مشارکت در فعالیت های خلاقانه، از جمله هنرهای تجسمی، موسیقی، صنایع دستی، رقص و نوشتن خلاق، با کاهش معنادار افسردگی و اضطراب و افزایش بهزیستی روانشناختی همراه است. این اثرات در گروه های مختلف جمعیتی از نوجوانان و دانشجویان گرفته تا سالمندان و بیماران مبتلا به بیماری های مزمن مشاهده شد. چنین نتایجی نشان می دهد که خلاقیت می تواند به عنوان یک مداخله کم هزینه، در دسترس و انعطاف پذیر، مکمل موثری برای رویکردهای درمانی رایج در حوزه سلامت روان باشد. همچنین استمرار اثرات برخی مداخلات خلاقانه در پیگیری های زمانی، بر ظرفیت پایدار خلاقیت در ارتقای سلامت روان تاکید دارد.

در سطح روش های تحلیلی، پژوهش ها فراتر از توصیف همبستگی ها حرکت کرده و به شناسایی مکانیزم های روانشناختی زیربنایی پرداخته اند. نقش متغیرهایی مانند تاب اوری روانشناختی، نشخوار فکری ارادی، حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی هیجانی و بهزیستی ذهنی به عنوان میانجی یا تعدیل گر، نشان می دهد که خلاقیت از طریق شبکه ای پیچیده از فرایندهای شناختی و هیجانی بر سلامت روان اثر می گذارد. این یافته ها بیانگر آن است که

خلاقیت می تواند به افراد کمک کند تا هیجانات منفی را بازپردازش کرده، معناهای جدیدی از تجربه های دشوار بسازند و راهبردهای انعطاف پذیرتری برای مواجهه با استرس به کار گیرند.

در سطح تئوری های خاص، مقالات مرور نظام مند، فراتحلیل و مقالات نظری تلاش کرده اند یافته های پراکنده تجربی را در چارچوب های مفهومی منسجم تبیین کنند. این مطالعات خلاقیت را در پیوند با نظریه های شخصیت، نظریه شناخت اجتماعی، رویکردهای هنر درمانی و مدل های بهزیستی روانشناختی تحلیل کرده اند. نتایج این سطح نشان می دهد که خلاقیت می تواند به عنوان یک سازه چندوجهی، هم پیامد سلامت روان و هم پیش بین آن تلقی شود. چنین نگاهی، از رویکردهای خطی و ساده انگارانه فاصله گرفته و بر تعامل پویا میان ویژگی های فردی، زمینه های اجتماعی و فرایندهای خلاق تاکید می کند.

در سطح فرضیه های عمیق، هرچند تعداد مقالات محدودتر است، اما این پژوهش ها نقش مهمی در گشودن افق های جدید نظری ایفا می کنند. این مطالعات خلاقیت را نه صرفا به عنوان یک مهارت، بلکه به عنوان شیوه ای از بودن در جهان، منبع معنا بخشی و مسیر رشد شخصی در مواجهه با رنج روانشناختی در نظر می گیرند. تاکید بر تجربه زیسته، هویت خلاق و نگاه وجودی به سلامت روان، نشان می دهد که خلاقیت می تواند بستری برای بازسازی رابطه فرد با خود، دیگران و جهان فراهم آورد. کمبود پژوهش در این سطح، ضرورت توجه بیشتر به ابعاد فلسفی، فرهنگی و ارزشی خلاقیت در سلامت روان را برجسته می سازد.

در مجموع، تحلیل پارادایمی مقالات نشان می دهد که حوزه خلاقیت و سلامت روان از پشتوانه تجربی قابل توجهی برخوردار است، اما برای بلوغ نظری و کاربردی بیشتر، نیازمند پیوند عمیق تر میان داده های تجربی، تبیین های تحلیلی و چارچوب های مفهومی بنیادین است. حرکت از تمرکز صرف بر اثرگذاری مداخلات خلاقانه به سمت درک چرایی و چگونگی این اثرات، می تواند به توسعه مدل های جامع تر و مداخلات اثربخش تر در حوزه سلامت روان منجر شود. چنین رویکردی، امکان بومی سازی مداخلات خلاقانه و انطباق آن ها با زمینه های فرهنگی و اجتماعی مختلف را نیز فراهم می کند.

بر اساس یافته های این پژوهش، پیشنهاد می شود برنامه های مبتنی بر فعالیت های خلاقانه به طور نظام مند در مدارس، دانشگاه ها، مراکز درمانی و مراکز سلامت جامعه ادغام شوند. متخصصان سلامت روان می توانند از هنر درمانی و فعالیت های خلاق به عنوان مداخلات مکمل برای کاهش افسردگی و اضطراب و ارتقای بهزیستی روانشناختی بهره بگیرند. سیاست گذاران حوزه سلامت نیز می توانند با حمایت از برنامه های هنری و خلاقانه در سطح جامعه، به پیشگیری اولیه از مشکلات روانشناختی کمک کنند. همچنین توصیه می شود پژوهشگران آینده با طراحی مطالعات طولی، بین فرهنگی و مبتنی بر رویکردهای کیفی عمیق، به تبیین مفروضات نظری و مکانیزم های بنیادین نقش خلاقیت در سلامت روان بپردازند تا زمینه برای مداخلات پایدارتر و مبتنی بر شواهد قوی تر فراهم شود. از محدودیت

های این پژوهش تعداد محدود مقالات بررسی شده است که در آینده و با رشد تحقیقات در این زمینه می توان تحقیقات جامع تری را انجام داد.

## References:

- Ağaç, M., & Alkaya, S. A. (2025). A creative approach to enhancing nurses' mental health: art therapy. *Journal of Gazi University Health Sciences Institute*, 7(2), 69-77. <https://doi.org/10.59124/guhs.1691384>
- Agres, K. R., & Chen, Y. (2025). The impact of performing arts on mental health, social connection, and creativity in university students: a randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22552-3>
- Ahmadi, A., Prosek, E. A., Malcom, E., & Shaikh, S. (2025). Paths to well-Being: Trauma, rumination, creativity, and growth. *Journal of Happiness and Health*, 5(2), 75-91. <https://doi.org/10.47602/johah.v5i2.127>
- Alwledat, K., Al-Amer, R., Ali, A. M., Abuzied, Y., Adnan Khudeir, F., Alzahrani, N. S., ... & Dehghan, M. (2023). Creative art therapy for improving depression, anxiety, and stress in patients with stroke: A quasi-interventional study. *SAGE open nursing*, 9, 23779608231160473. <https://doi.org/10.1177/23779608231160473>
- Bellaiche, L., Faul, L., & LaBar, K. S. (2025). Creative and depressive profiles shape divergent thinking in emotion regulation idea generation. *Scientific Reports*. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-32365-4>
- Breazeale, M. (2009). Word of mouse-An assessment of electronic word-of-mouth research. *International Journal of Market Research*, 51(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/147078530905100307>
- Bukhave, E. B., Creek, J., Linstad, A. K., & Frandsen, T. F. (2025). The effects of crafts-based interventions on mental health and well-being: A systematic review. *Australian occupational therapy journal*, 72(1), e70001. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.70001>
- Carver, K., Ismail, H., Reed, C., Hayes, J., Alsaif, H., Villanueva, M., & Sass, S. M. (2021). High Levels of Anxiety and Psychological Well-Being in College Students: A Dual Factor Model of Mental Health Approach. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.242>
- Cleary, M., Le Lagadec, D., Thapa, D. K., & Kornhaber, R. (2025). Exploring the Impact of Hobbies on Mental Health and Well-Being: A Scoping Review. *Issues in Mental Health Nursing*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/01612840.2025.2512006>
- Cullen, K. R., DiMaggio-Potter, M. E., Klimes-Dougan, B., Bernstein, G. A., Koutstaal, W., Reigstad, K., ... & Taniguchi, Y. (2024). The impact of a Creativity Camp intervention on depression and well-being in adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01766-3>
- Daugherty, T., & Djuric, V. (2017). A Systematic Analysis of Interactive Advertising Research through a Paradigm Funnel. *Digital Advertising: Theory and Research*, 45. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315623252-4/systematic-analysis-interactive-advertising-research-paradigm-funnel-terry-daugherty-vanja-djuric>
- Fino, E., & Sun, S. (2022). "Let us create!": The mediating role of creative self-efficacy between personality and mental well-being in university students. *Personality and Individual Differences*, 188, 111444. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111444>
- Gocen, O., & Ozturk, C. S. (2025). The effect of therapeutic artistic activities on anxiety and psychological well-being in adolescents with type 1 diabetes: a randomized controlled study. *European Journal of Pediatrics*, 184(7), 386. <https://doi.org/10.1007/s00431-025-06237-y>
- Henriksen, D., & Sawyer, R. K. (2025). Creative Engagement for Well-Being: Implications for Growth and Learning. *The Journal of Creative Behavior*, 59(3), e70047. <https://doi.org/10.1002/jocb.70047>

- Jean-Berluche, D. (2024). Creative expression and mental health. *Journal of Creativity*, 34(2), 100083. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100083>
- Keyes, H., Gradidge, S., Forwood, S. E., Gibson, N., Harvey, A., Kis, E., ... & Zawisza, M. (2024). Creating arts and crafting positively predicts subjective wellbeing. *Frontiers in Public Health*, 12, 1417997. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1417997>
- Kuhn, T. S. (1997). *The structure of scientific revolutions* (Vol. 962). Chicago: University of Chicago press. ISBN 0-226-45808-3
- Monaco, F., Vignapiano, A., Landi, S., Panarello, E., Di Gruttola, B., Gammella, N., ... & Steardo Jr, L. (2025). Reducing State and Trait Anxiety Through Art Therapy in Adolescents with Eating Disorders: Results from a Pilot Repeated-Measures Study. *Journal of Clinical Medicine*, 14(15), 5298. <https://doi.org/10.3390/jcm14155298>
- Morse, K. F., Fine, P. A., & Friedlander, K. J. (2021). Creativity and leisure during COVID-19: Examining the relationship between leisure activities, motivations, and psychological well-being. *Frontiers in psychology*, 12, 609967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.609967>
- Nairn, A., Berthon, P., & Money, A. (2007). Learning from giants-exploring, classifying and analysing existing knowledge on market research. *International Journal of Market Research*, 49(2), 257-274. <https://doi.org/10.1177/147078530704900208>
- Newland, P., & Bettencourt, B. A. (2020). Effectiveness of mindfulness-based art therapy for symptoms of anxiety, depression, and fatigue: A systematic review and meta-analysis. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 41, 101246. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101246>
- Niknafs, A., Lavasani, M. G., Banijamali, S. S., & Afrooz, G. (2022). Investigating the relationship between Creativity and Mental health: A Systematic Review. *Psychology and Education*, 59(2), 1111-1122. ISSN: 1553-6939
- Qazi, A. (2017). Supply chain risk management, exploring an integrated process for managing interdependent risks and risk mitigation strategies. 10.48730/n30r-3b35
- Okoli, C., & Schabram, K. (2015). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. <http://sprouts.aisnet.org/10-26>
- Quinn, E. A., Millard, E., & Jones, J. M. (2025). Group arts interventions for depression and anxiety among older adults: a systematic review and meta-analysis. *Nature Mental Health*, 1-13. <https://doi.org/10.1038/s44220-024-00368-1>
- Ramadan, M., Hadfield, K., Ryan, M., Cai, P., Bosqui, T., & Nolan, A. (2024). The use of creative art therapy to address the mental health of refugee adolescents: a systematic review. *Arts & Health*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/17533015.2024.2395896>
- Tan, C. Y., Chuah, C. Q., Lee, S. T., & Tan, C. S. (2021). Being creative makes you happier: The positive effect of creativity on subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7244. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147244>
- Tang, M., Hofreiter, S., Reiter-Palmon, R., Bai, X., & Murugavel, V. (2021). Creativity as a means to well-being in times of COVID-19 pandemic: Results of a cross-cultural study. *Frontiers in Psychology*, 12, 601389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601389>
- Taniguchi, Y., Costa, O., Ortega, A., Hayee, S., Friedman, J., DiMaggio-Potter, M. E., ... & Cullen, K. R. (2025). Personal growth through navigating the world as an artist: a qualitative study of the impact of creativity camp on adolescents with depression. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s13034-025-00893-6>

- Xie, J., Liu, M., Zhong, Z., Zhang, Q., Zhou, J., Wang, L., ... & Cheng, A. S. (2020). Relationships among character strengths, self-efficacy, social support, depression, and psychological well-being of hospital nurses. *Asian Nursing Research*, 14(3), 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2020.06.002>
- Xu, Y., Shao, J., Zeng, W., Wu, X., Huang, D., Zeng, Y., & Wu, J. (2021). Depression and creativity during COVID-19: psychological resilience as a mediator and deliberate rumination as a moderator. *Frontiers in psychology*, 12, 665961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.665961>
- Zhang, Y. (2025). Impact of arts activities on psychological well-being: Emotional intelligence as mediator and perceived stress as moderator. *Acta psychologica*, 254, 104865. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104865>
- Zhai, H. K., Li, Q., Hu, Y. X., Cui, Y. X., Wei, X. W., & Zhou, X. (2021). Emotional creativity improves posttraumatic growth and mental health during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 600798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.600798>
- Zhou, S., Guan, Q., Zhou, W., & Jiang, T. (2025). Perceived stress and creativity: the roles of subjective well-being and depression. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05263-3>