

# آموزش خلاق و اثربخش



## **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 سرچو- 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 رضا نصر 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

## structural model of positive leadership and teachers' organizational creativity mediated by organizational participation and psychological empowerment

Fateme sadat Pezeshkzade<sup>1</sup>|Yasamin Abedini<sup>2</sup> ✉|Seyedali Siadat<sup>3</sup>

1. PhD student of educational management, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Department of Education. Isfahan, Iran. Email: f.pzshk2000@gmail.com
2. Associate professor of education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Department of Education (Corresponding Author). Isfahan, Iran. Email: y.abedini@edu.ui.ac.ir
3. professor of educational management, University of Isfahan, faculty of education and psychology, Department of Education, Isfahan, Iran. Email: s.a.siadat@edu.ui.ac.ir

### Article Info

### ABSTRACT

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received: 31 December 2025

Received in revised form:

21 January 2026

Accepted: 28 January 2026

Published online:

17 March 2026

#### Keywords:

positive leadership,  
organizational creativity,  
organizational participation,  
psychological empowerment

The present study was conducted with the aim of developing a structural model of the relationship between positive leadership and organizational creativity, considering the mediating roles of organizational participation and psychological empowerment among first- and second-cycle secondary school teachers in Isfahan. The research employed a descriptive–correlational design using the structural equation modeling (SEM) approach. The statistical population consisted of all teachers in the six districts of the Department of Education in Isfahan, totaling 2,700 individuals, from which a sample of 343 teachers was selected using proportionate stratified random sampling. The data collection instruments comprised the Positive Leadership Questionnaire (Cameron, 2008), the Organizational Creativity Questionnaire (Zhou & George, 2001), the Organizational Participation Questionnaire (Bluedorn et al., 1998), and the Psychological Empowerment Questionnaire (Spreitzer & Mishra, 1995). The face and content validity of the instruments were confirmed by experts in educational management. Cronbach's alpha coefficient was employed to assess the reliability of the instruments. The obtained Cronbach's alpha values were 0.94 for the Positive Leadership Questionnaire, 0.94 for the Organizational Creativity Questionnaire, 0.89 for the Organizational Participation Questionnaire, and 0.89 for the Psychological Empowerment Questionnaire, indicating satisfactory reliability of the research instruments. For the analysis of the collected data, SPSS version 22 and AMOS version 26, as well as descriptive statistical methods and structural equation modeling, were employed. The findings of the study indicated that positive leadership exerts a direct and significant influence on teachers' organizational creativity. Furthermore, the mediating roles of organizational participation and psychological empowerment in the relationship between positive leadership and organizational creativity were confirmed. The findings of this research have practical implications for educational administrators and curriculum planners seeking to enhance innovation in schools.

**Cite this article:** Pezeshkzade, Fateme sadat., Abedini, Yasamin., & Siadat, sayed Ali. (2026). structural model of positive leadership and teachers' organizational creativity mediated by organizational participation and psychological empowerment. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (4), 1-20.

DOI: 10.22111/cee.2026.55283.1025



© The Author(s). Pezeshkzade, Fateme sadat., Abedini, Yasamin., & Siadat, sayed Ali.

Publisher: University of Sistan and Baluchestan.

## مدل ساختاری رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی معلمان با میانجی‌گری مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی

فاطمه سادات پزشک‌زاده<sup>۱</sup> | یاسمین عابدینی<sup>۲</sup> | سید علی سیادت<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، رایانامه: f.pzshk2000@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: y.abedini@edu.ui.ac.ir

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: s.a.siadat@edu.ui.ac.ir

| اطلاعات مقاله                                                                                                                                                                                                                                                        | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۱۱/۱</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۸</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۲۶</p> <p><b>واژه‌های کلیدی:</b><br/>رهبری مثبت‌گرا، خلاقیت سازمانی، مشارکت سازمانی، توانمندسازی روانشناختی</p> | <p>پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل ساختاری رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی با نقش میانجی مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی در میان دبیران مقطع متوسطه اول و دوم شهر اصفهان انجام شد. روش پژوهش توصیفی - همبستگی با رویکرد مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دبیران شش ناحیه‌ای آموزش و پرورش شهر اصفهان، برابر با ۲۷۰۰ نفر بود که تعداد ۳۴۳ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های رهبری مثبت‌گرا کامرون (۲۰۰۸)، خلاقیت سازمانی ژو و جرج (۲۰۰۱)، پرسشنامه مشارکت سازمانی بلودورن و همکاران (۱۹۹۸) و پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵) بود. روایی صوری و محتوای ابزارهای پژوهش توسط متخصصان مدیریت آموزشی تایید گردید و به منظور تعیین پایایی از آزمون آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب پرسشنامه رهبری مثبت‌گرا ۰/۹۴، پرسشنامه خلاقیت سازمانی ۰/۹۴، پرسشنامه مشارکت سازمانی ۰/۸۹ و پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی ۰/۸۹ بدست آمد که حاکی از اعتبار مناسب ابزارهای پژوهش می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، از نرم‌افزارهای SPSS22 و AMOS26 و نیز روش‌های آماری توصیفی و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که رهبری مثبت‌گرا به طور مستقیم و معناداری بر خلاقیت سازمانی دبیران تأثیرگذار است و نقش واسطه‌ای متغیرهای مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی در رابطه بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی تأیید شد. یافته‌های این تحقیق برای مدیران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی که به دنبال بهبود نوآوری در مدارس هستند، کاربرد عملی دارد.</p> |

استناد: پزشک‌زاده، فاطمه سادات؛ عابدینی، یاسمین؛ و سیادت، علی. (۱۴۰۴). مدل ساختاری رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت معلمان با میانجی‌گری مشارکت و توانمندسازی روانشناختی. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۴)، ۲۰-۱.

DOI: 10.22111/cee.2026.55283.1025



## ۱- مقدمه

خلاقیت<sup>۱</sup> یکی از ارزشمندترین توانایی‌های انسانی است که زیربنای نوآوری، حل مسئله و پیشرفت در تمامی عرصه‌های زندگی به شمار می‌رود. فرد خلاق می‌تواند با نگاهی متفاوت به مسائل بنگرد و راه‌حلهایی نو و مؤثر ارائه دهد. در دنیای پرشتاب و پیچیده‌ی امروز، خلاقیت نه تنها یک مزیت، بلکه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. از این‌رو، پرورش و حمایت از خلاقیت، به‌ویژه از دوران کودکی و نوجوانی، سرمایه‌گذاری برای آینده‌ای پویا و سازنده محسوب می‌شود. بنابراین یکی از مهم‌ترین وظایف نظام آموزشی، فراهم‌سازی بستری مناسب برای شکوفایی خلاقیت است؛ نوجوانان با ذهنی باز و توانایی بالا در ابداع، اگر در محیطی الهام‌بخش و پویا قرار گیرند، می‌توانند استعدادهای نهفته خود را شکوفا کرده و در ساختن دنیایی بهتر نقش‌آفرین باشند. اینک جای تامل دارد، با نوجوانان که سرشار از استعداداند، چگونه رفتار شود که شکوفا شوند؟ طوری که بتوانند ایده‌پردازی کنند، مشارکت داشته باشند و توانمند شوند. سعیدی (۱۴۰۱) در پژوهش خود به این سوال جواب داده است. وی بر این باور است که یکی از عواملی که می‌تواند در خلاقیت دانش‌آموزان، موثر باشد، معلمان هستند. نتایج مطالعه وی حاکی از آن است که معلمان خلاق، دانش‌آموزان خلاق پرورش می‌دهند.

طبق تعریف استرنبرگ<sup>۲</sup> (۲۰۲۰)، خلاقیت به عنوان ظرفیت تولید ایده‌های مرتبط و بدیع است. همچنین تانگ<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، خلاقیت را مفهومی چندوجهی و کیفی می‌دانند که در تمامی افراد وجود دارد و تنها میزان آن متفاوت است. این موضوع در سطح سازمان نیز مصداق دارد، به گونه‌ای که برخی از سازمان‌ها با خارج شدن از رویه‌های معمول، به گونه‌ای عمیق‌تر به روندها و فرایندهای سازمانی می‌پردازند و به پیشرفت‌های قابل توجهی دست می‌یابند. خلاقیت سازمانی<sup>۴</sup> مفهومی است که از حوزه‌ی روانشناسی وارد ادبیات سازمانی شده است و توسط اندرسون<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۴) این‌گونه تعریف می‌شود: خلاقیت و نوآوری در محیط کار عبارتند از فرآیند، نتایج و محصول تلاش‌هایی که برای توسعه و معرفی روش‌های جدید و بهبود یافته برای انجام امور صورت گرفته است. این تعریف به وضوح نشان می‌دهد که خلاقیت سازمانی زمانی شکل می‌گیرد که کارکنان در یک مجموعه، رویه‌ها، فرایندها، خدمات و ایده‌های گذشته را به چالش می‌کشند. آنان با هدف رهایی از عادت‌های ذهنی که مانع نوآوری می‌شوند، تلاش می‌کنند تا امور سازمان را بهبود بخشیده و کارها را به شکلی مؤثرتر انجام دهند. این روند در سازمان آموزش و پرورش نیز قابل انجام است، اما نکته مهم آن است که خلاقیت معلمان چگونه پرورش می‌یابد؟ فرض پژوهشگر آن است که مدیران از جمله افراد موثر در بروز خلاقیت کارکنان سازمان هستند و سبک رهبری آنان می‌تواند به عامل موثر و قدرتمندی در این زمینه تبدیل شود. درواقع، یک مدیر هوشمند با داشتن سبک رهبری مناسب، می‌تواند بستری مناسب برای تقویت خلاقیت ایجاد کند. در همین راستا، هاوکسدوتیر<sup>۶</sup> (۲۰۱۱)، پژوهشی با عنوان مثبت‌گرایی، کلیدی برای رشد خلاقیت

<sup>1</sup>. creativity

<sup>2</sup> Sternberg

<sup>3</sup>. Tang

<sup>4</sup>. Organizational creativity

<sup>5</sup>. Anderson

<sup>6</sup>. Hauksdóttir

انجام داده است. وی در نتایج پژوهش خود اذعان می‌کند که ذهنیت و بهزیستی روانی مثبت که منجر به احساسات مثبت می‌شود، عاملی کلیدی در رفتار مدیر یا رهبر برای افزایش خلاقیت است. بنابراین مدیران با داشتن سبک رهبری مثبت‌گرا<sup>۱</sup> می‌توانند، معلمانی خلاق داشته باشند. رهبری مثبت‌گرا با استفاده از عناصر روانشناسی مثبت‌گرا در رهبری بوجود آمد. مالینگا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۹) اذعان می‌کنند که رهبران مثبت‌گرا، محیطی امن و قابل اعتماد ایجاد می‌کنند. به طوری که کارکنان احساس تعلق می‌کنند، توانمند می‌شوند و تعاملات جذابی در رسیدن به اهداف و نتایج تجربه می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت رهبری مثبت‌گرا، مجموعه‌ای از استراتژی‌های رهبری است که از شواهد علمی در زمینه روان‌شناسی مثبت بهره می‌برد تا به رهبران کمک کند ظرفیت پرورش قدرت‌های کارکنان متوسط را توسعه دهند (وی سان<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). کامرون<sup>۴</sup> (۲۰۰۸)، مدل رهبری مثبت‌گرا، چهار استراتژی کلیدی را مورد توجه قرار می‌دهد که شامل جو مثبت<sup>۵</sup>، روابط مثبت<sup>۶</sup>، ارتباطات مثبت<sup>۷</sup> و معناداری مثبت<sup>۸</sup> می‌شود.

از دیدگاه پژوهشگر اگرچه کامرون (۲۰۰۸)، یکی از استراتژی‌های رهبری مثبت‌گرا را ارتباطات مثبت در نظر گرفته است ولی بنظر می‌رسد، صرف داشتن ارتباطات مثبت برای حصول خلاقیت سازمانی در میان معلمان کافی نیست و لازم است این ارتباطات به کارجمعی، تلاش گروهی یا همان مشارکت<sup>۹</sup> منجر شود. ضمناً ژو<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۱۸)، پژوهشی برای تشخیص کیفیت عملکرد گروه‌های مختلف در حل مسائل خلاقیت و بررسی عصب بین مغزی زیربنایی، انجام داده‌اند. یک آزمون مقدماتی برای رتبه‌بندی سطح خلاقیت افراد و تقسیم شرکت‌کنندگان برای سه نوع زوج انجام شد. ترکیب زوج‌ها چنین است: زوج اول، دو نفر با خلاقیت بالا. زوج دوم، دو نفر با خلاقیت کم. زوج سوم، یکی بسیار خلاق و یکی کمتر خلاق. سپس از گروه‌ها خواسته شد تا مسئله ارائه شده را واقع بینانه حل کنند. در طی آن یک دستگاه فرا اسکن مبتنی بر طیف‌سنجی مادون قرمز برای ضبط تنوع همگام‌سازی مغز بین فردی قرار داده شد. نتایج نشان داد که افراد کمتر خلاق، در حین کار کردن با هم، به اندازه افراد بسیار خلاق عمل می‌کنند. این یافته‌ها نشان داد که دو فرد کمتر خلاق که تمایل همکاری با یکدیگر داشتند، زمانی که بر یک مسئله کار کردند، طبق دو شاخص مورد نظر در پژوهش، عملکرد خلاقانه این زوج بهبود یافت. بنابراین تقویت مشارکت به عنوان نقش واسطه‌ای برای پرورش خلاقیت بکار می‌رود. لذا در این پژوهش، مشارکت نیز به عنوان متغیر میانجی آمده است. نتیجه پژوهش ژو و همکاران (۲۰۱۸) برای مدیران سازمان‌ها، خصوصاً سازمان‌های آموزشی و معلمان قابل تأمل است. به گونه‌ای که اگر حس می‌کنید، منابع انسانی شما خلاق نیستند، برای شکوفایی و به فعلیت رساندن آن‌ها می‌توان فرهنگ مشارکت را بوجود آورد. این نتایج موید آن است که مشارکت می‌تواند خلاقیت سازمانی را افزایش دهد، بر همین اساس در این

1. positive leadership

2. Malinga

3. Wei sun

4. Kim Cameron

5. positive climate

6. positive relationship

7. positive communication

8. positive meaning

9. participation

10. Xue

مطالعه، مشارکت کارکنان به عنوان متغیر میانجی اول انتخاب گردیده است و احتمالاً این سازه بر رابطه‌ی بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی معلمان تاثیرگذار خواهد بود.

از دیدگاه پژوهشگر، برای حصول خلاقیت سازمانی در معلمان تنها نمی‌توان به اجرای راهبردهای رهبری مثبت‌گرا و ایجاد بستری برای مشارکت معلمان اکتفا کرد، لازم است که سبک رهبری مثبت‌گرا و مشارکت منجر به ایجاد احساساتی از جمله احساس موثر بودن بشود. صالحی صدقیانی و دهقان (۱۳۸۹)، نیز در پژوهشی اذعان می‌کنند که میان ابعاد توانمندسازی روانشناختی و خلاقیت کارکنان همبستگی قوی و مستقیمی وجود دارد. به طوری که سهم متغیرها و ابعاد توانمندسازی روانشناختی در پیش‌بینی و تغییرات خلاقانه‌ی کارکنان حدود ۵۱ درصد است. مطابق با پژوهشی که انجام شده است، توانمندسازی روانشناختی، مفهومی است که موثر بر خلاقیت است. توانمندسازی روانشناختی یکی از روش‌هایی است که بوسیله آن می‌توان خلاقیت را پرورش داد. در این مطالعه توانمندسازی روانشناختی بعنوان متغیر میانجی دوم انتخاب گردیده است و احتمالاً این سازه بر رابطه‌ی بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی معلمان تاثیرگذار خواهد بود. توانمندسازی روانشناختی، مفهومی است که از روانشناسی صنعتی و سازمانی وارد ادبیات مدیریت شده است. این مفهوم، مبتنی بر مدل توماس و ولتهوس<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، دارای ابعادی از جمله شایستگی، خودمختاری، احساس موثر بودن و احساس معنادار بودن است. سازه‌ی اعتماد نیز، توسط اسپریتزر<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) اضافه شده است. توانمندسازی از لحاظ حفظ امید و وابستگی کارکنان در سازمان نیز دارای اهمیت است. بطوری که توانمندسازی را می‌توان به عنوان منبعی برای جلوگیری از آسیب پذیری کارکنان و بذر امید در شرایط بحرانی در نظر گرفت.

با توجه به اهمیت بسیار پرورش خلاقیت در منابع انسانی، این پژوهش در پی آنست که روش‌هایی را برای رسیدن به این هدف ارائه دهد. طبق نتایج پژوهش‌های پیشین، تایید شده است که توانمندسازی روانشناختی و مشارکت، خلاقیت را افزایش می‌دهند. اما نکته آن است که چگونه در سازمان، مراکز آموزشی یا کلاس درس، توانمندسازی روانشناختی و مشارکت ایجاد شود؟ از رهبری مثبت‌گرا به عنوان یک راه‌حل کلیدی می‌توان بهره برد. رهبر مثبت‌گرا بیشتر بر توانمندی‌ها و نقاط قوت افراد تاکید می‌کند. آن‌ها انگاره‌های مثبت را بیش از انگاره‌های منفی و مشکل‌ساز مورد توجه قرار می‌دهند. مطابق با پژوهش نل<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۵) بین رهبری مثبت‌گرا، رفتار، توانمندسازی روانشناختی، درگیری کاری و رضایت از زندگی کارکنان، رابطه‌ی آماری معناداری یافت شد. طبق این پژوهش رهبری مثبت‌گرا، تأثیر غیرمستقیم بر تعهد کاری و رضایت از زندگی از طریق توانمندسازی روانشناختی دارد. معلمان به عنوان رهبران کلاس‌شان می‌توانند این سبک از رهبری را برگزینند. رهبران مثبت‌گرا در مرکزهای آموزشی با تأثیر بر سرمایه‌های انسانی و هدایت آن‌ها به سمت مثبت‌گرایی، باعث تقویت و بهبود سرمایه‌های غیر ملموس سازمان، مانند سرمایه‌های

<sup>۱</sup>. Thomas, Velthouse

<sup>۲</sup>. Spreitzer

<sup>۳</sup>. Nel

روانشناختی می‌شوند. اگر فرهنگ مثبت‌گرایی به کمک رهبران نهادینه شود، سرمایه‌های روانشناختی در مدارس شکوفا شده و عملکرد فردی و سازمانی اعضای سازمان‌ها نیز ارتقا می‌یابد (شیوندی و خلیلی، ۱۳۹۵). با توجه به نقش حیاتی خلاقیت در نوجوانان و اهمیت مشارکت و توانمندسازی به عنوان پیش‌نیازهای اساسی خلاقیت، و نیز با عنایت به جایگاه محوری مدیران و معلمان در نظام آموزشی، ارائه‌ی مدلی جامع برای تقویت خلاقیت در مدارس مقطع متوسطه اول و دوم ضرورتی انکارناپذیر می‌یابد. از آنجا که خلاقیت مستلزم نقش‌آفرینی فعال رهبران سازمانی است و مدیران و معلمان به عنوان کنشگران کلیدی این فرایند محسوب می‌شوند، پژوهش حاضر در پی آن است تا با طراحی یک مدل ساختاری، روابط میان رهبری مثبت‌گرا، مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی را با خلاقیت سازمانی دبیران مورد بررسی قرار دهد. چنین مدلی می‌تواند ضمن آشناسازی مدیران با مهارت‌های رهبری مثبت‌گرا، توانمندسازی و مشارکت، زمینه‌ساز ایجاد فضایی خلاق و مثبت در کلاس‌های درس شده و به معلمان یاری رساند تا علیرغم وجود مشکلات و تغییرات احتمالی محیطی، عملکردی مؤثرتر و پایدارتر داشته باشند.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

رهبری مثبت‌گرا یکی از رویکردهای نوین در مطالعات رهبری است که ریشه در روانشناسی مثبت‌نگر دارد و به جای اصلاح کاستی‌ها و حل بحران‌ها، بر شکوفاسازی نقاط قوت، قابلیت‌ها و ظرفیت‌های درونی کارکنان و سازمان متمرکز است تا شادکامی، اثربخشی و پیامدهای مطلوب سازمانی را افزایش دهد. این رویکرد فراتر از کارکردهای معمول مدیریتی عمل کرده و با ایجاد فضایی سرشار از حمایت، تواناسازی و عواطف مثبت، بستر بالندگی فردی و سازمانی را فراهم می‌سازد (کامرون، ۲۰۰۸). کامرون (۲۰۰۸) از پیشگامان حوزه رفتار سازمانی مثبت‌گرا، مدل رهبری مثبتی را ارائه داده است که بر چهار مولفه جو مثبت، ارتباطات مثبت، روابط انسانی مثبت و معناداری مثبت اشاره دارد. این مدل برآمده از پژوهش‌های فراوان از کامرون است همچنین از اعتبار بالایی برخوردار است لذا در پژوهش حاضر، این نظریه مبنای رهبری مثبت‌گرا قرار گرفته است. با توجه به اینکه رهبری مثبت‌گرا با ایجاد جوّی سرشار از حمایت، اعتماد و امنیت روانی، بستر مناسبی برای رویارویی کارکنان با مسائل پیچیده و مبهم فراهم می‌سازد، در ادامه به فرآیندهای شناختی زیربنای حل خلاقانه مسئله و نقش رهبران در تسهیل آن پرداخته می‌شود (ریتر و پالمون، ۲۰۰۴). در بسیاری از مشاغل، کارکنان با مسائل نو و مبهمی مواجه می‌شوند که یافتن راه‌حل‌های خلاقانه برای آن‌ها، نقشی حیاتی در حفظ مزیت رقابتی سازمان دارد. حل خلاقانه مسائل فرآیندی دشوار و نیازمند پردازش شناختی گسترده است؛ به ویژه در موقعیت‌های پیچیده و مبهم که بیشتر مسائل سازمانی در آن رخ می‌دهند. این فرآیند شامل تعریف مسئله، جستجوی اطلاعات مرتبط، تولید راه‌حل‌های متنوع و ارزیابی آن‌هاست و خلاقیت زمانی محقق می‌شود که همه این مراحل به طور مؤثر انجام شوند. از این رو، بدون حمایت همه‌جانبه سازمان و رهبران آن، دستیابی به نتایج خلاقانه میسر نخواهد بود. رهبران برای ارائه این حمایت، نیازمند درک عمیق الزامات شناختی حل خلاقانه مسئله هستند. به همین منظور، ریتر-پالمون (۲۰۰۴) در پژوهش خود، فرآیندهای شناختی زیربنای حل خلاقانه مسئله را بررسی کرده و راهکارهایی عملی برای تسهیل این فرآیندها توسط رهبران سازمانی ارائه داده‌اند. به زعم وودمن و گریفین (۱۹۹۳)

ایجاد یک محصول، خدمت، ایده، رویه یا فرآیند جدید، ارزشمند و مفید توسط افرادی که با هم در یک سیستم اجتماعی پیچیده کار می‌کنند (وودمن و گریفین، ۱۹۹۳). در گام بعدی، مفهوم «مشارکت» را از منظر رفتاری و نگرشی تحلیل خواهیم نمود. در حوزه آموزش، مشارکت سازمانی به معنای دخالت فعال معلمان، دانش‌آموزان و والدین در فرآیندهای یادگیری و تدریس است. هدف این نوع مشارکت سازمانی افزایش کیفیت آموزشی و بهبود نتایج یادگیری است (اپستین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). شواهد تجربی فراوانی در مورد اثربخشی مشارکت سازمانی معلمان وجود دارد. برخی یافته‌ها نشان می‌دهند که مشارکت سازمانی با کاهش استرس، باعث بهبود حرفه‌ای شدن معلمان می‌شود، در حالی که برخی دیگر اثرات مثبتی را در رابطه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهند. برای درک بهتر و در نهایت ترویج مشارکت سازمانی بین معلمان، شرایط مشارکت سازمانی موفقیت‌آمیز، مانند داوطلبانه بودن، اهداف مشترک و اعتماد، شناسایی شده‌اند (دروسل<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). با روشن شدن ابعاد مختلف مشارکت به عنوان یک رفتار سازمانی داوطلبانه و ارزش‌آفرین، این پرسش مطرح می‌شود که چه سازوکارهای درونی باعث می‌شود کارکنان به سطح بالایی از مشارکت دست یابند؟ پاسخ به این پرسش، ما را به مفهوم کلیدی توانمندسازی روانشناختی رهنمون می‌سازد. توانمندسازی روانشناختی به عنوان حالتی انگیزشی که در آن فرد خود را شایسته، مؤثر و صاحب اختیار در انجام وظایف می‌بیند، زیربنای تمایل واقعی فرد برای مشارکت فعالانه است. در پژوهش حاضر مدل توماس و ولتهوس (۱۹۹۰)، مبنا قرار گرفته است لذا در ادامه، این سازه را از منظر ابعاد چهارگانه آن مورد بررسی قرار می‌دهیم.

توانمندسازی روانشناختی به عنوان یک انگیزش درونی توصیف می‌شود که ناشی از ارزیابی فرد از چهار بُعد تجربه کاری خود است (توماس<sup>۳</sup> و ولتهوس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰):

معنادار بودن: ارزشی که فرد برای هدف‌های کاری قائل است و میزان انطباق آن با ارزش‌ها و باورهای شخصی او. شایستگی: اعتقاد فرد به توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف و مهارت‌های لازم برای انجام کار. خود تعیین‌گری: احساس آزادی و استقلال فرد در انتخاب نحوه انجام کار، تعیین رویه‌ها و زمان‌بندی فعالیت‌ها. تاثیرگذاری: درک فرد از میزان تاثیری که می‌تواند بر نتایج سازمانی، استراتژیک یا عملیاتی داشته باشد. اسپریتزر<sup>۵</sup> (۱۹۹۵)، با توسعه مدل توماس و ولتهوس، بُعد اعتماد را به آن افزود و توانمندسازی روانشناختی را به عنوان مجموعه‌ای از باورهای روانشناختی در مورد نقش فرد در سازمان تعریف کرد.

طبق بررسی پژوهش‌ها، توانمندسازی روانشناختی، متغیری است که به عنوان میانجی میان متغیرهای دیگر، دیده می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که توانمندسازی روانشناختی و رهبری مثبت‌گرا باعث افزایش خلاقیت می‌شوند. رهبری مثبت‌گرا نیز سبکی از رهبری است که باعث رفتارهای نوآورانه و عجین شدن در شغل می‌شود. با توجه به یافته‌های پژوهش‌ها، این متغیرها هرکدام به نحوی با یکدیگر رابطه‌ی مثبت دارند و جمع رهبری مثبت‌گرا، خلاقیت

<sup>۱</sup>. Epstein

<sup>۲</sup>. Drossel

<sup>۳</sup>. Thomas

<sup>۴</sup>. Velthouse

<sup>۵</sup>. Spreitzer

سازمانی با نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی و مشارکت سازمانی کارکنان، می‌تواند مدلی جامع‌تر به علم مدیریت آموزشی ارائه دهد. در این پژوهش به پیشینه‌های مرتبط داخلی و خارجی می‌پردازیم. مهدی زاده و همکاران (۱۴۰۲) پژوهشی با هدف "پیش‌بینی و تبیین سکوت سازمانی با استفاده از راهبردهای رهبری مثبت‌گرا و نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی" انجام داده‌اند. نتیجه این پژوهش نشان داده است که استفاده از سبک رهبری مثبت‌گرا و توانمندسازی کارکنان، می‌تواند نقش مؤثری در کاهش سکوت کارکنان داشته باشد. مقدس و همکاران (۱۴۰۲)، پژوهشی تحت عنوان "ارائه‌ی مدلی برای ارتقاء رهبری مثبت‌گرا در بین مدیران مدارس" انجام داده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داده که نظام‌های آموزشی و مدارس برای تحقق اهداف و دستیابی به مزیت رقابتی می‌توانند زمینه را برای بهتر شدن رهبری مثبت‌گرا در بین مدیران مدارس از طریق گویه‌های هر یک از آن‌ها فراهم نمایند. رهبری مثبت‌گرا در میان مدیران مدرسه‌ها، می‌تواند مزیت رقابتی ایجاد کند. حق پرست و رستگار (۱۴۰۰) پژوهشی با عنوان "بررسی تأثیر رهبری مثبت‌گرا بر رفتارهای نوآورانه کارکنان: نقش میانجی عجین شدن در شغل و سرمایه روانشناختی مثبت در شرکت‌های دانش‌بنیان" انجام داده‌اند. پژوهشگران نتیجه‌گیری کردند که رهبری مثبت‌گرا بر سرمایه روانشناختی مثبت، رفتارهای نوآورانه کارکنان و عجین شدن در شغل اثر معنادار داشته است. همچنین، سرمایه روانشناختی مثبت بر عجین شدن در شغل و رفتارهای نوآورانه کارکنان تأثیر مستقیم و معناداری گذاشته است. آن‌ها در نهایت اعلام کرده‌اند که عجین شدن در شغل بر رفتارهای نوآورانه کارکنان تأثیر معناداری داشته است.

در پژوهش‌های خارج از کشور نیز الدباب<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۴) پژوهشی تحت عنوان "تقویت نوآوری شرکت: درک روابط متوالی بین روش‌های منابع انسانی، توانمندسازی روانشناختی، رفتار کار نوآورانه، و توانایی نوآورانه شرکت" در اردن انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داده که بین شیوه‌های منابع انسانی و توانمندسازی روانشناختی همبستگی مثبت و معناداری مشاهده شده است. پوترا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۴) پژوهشی تحت عنوان "توانمندسازی روانشناختی و بهزیستی روانشناختی به عنوان واسطه‌های عملکرد شغلی" انجام داده‌اند. یافته‌ها عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی را نشان داده‌اند. اولاً، توانمندسازی روانشناختی تأثیر مثبت و قابل توجهی بر عملکرد شغلی داشته و بر اهمیت توانمندسازی کارکنان برای افزایش بهره‌وری تأکید کرده است. ثانیاً، بهزیستی روانشناختی نیز به طور قابل توجهی بر عملکرد شغلی تأثیر گذاشته که این مورد نشان دهنده‌ی ارتباط بین سلامت روانی کارکنان و عملکرد شغلی آن‌ها است. حمایت سازمانی درک شده نیز مستقیماً بر عملکرد شغلی تأثیر نگذاشته، اما به طور غیرمستقیم از طریق میانجی‌گری توانمندسازی روانشناختی بر آن تأثیر گذاشته است. به عبارت دیگر، حمایت سازمانی قوی، توانمندی کارکنان را افزایش داده و منجر به بهبود عملکرد شغلی شده است. این مطالعه همچنین بر نقش‌های میانجی مشترک توانمندسازی روانشناختی و بهزیستی روانشناختی تأکید کرده است. یانلینگ‌یان<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت

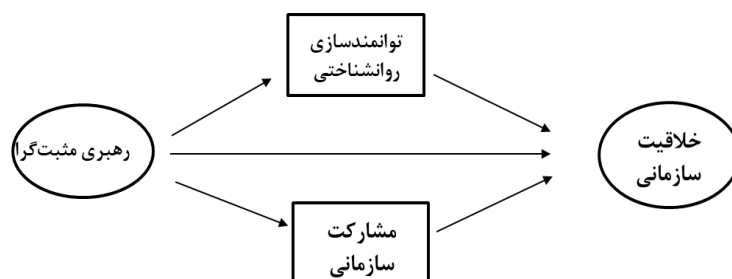
1. Ruba Sami Al Daboub

2. Putra

3. Yanling Yan

عنوان "رهبری مثبت و مشارکت سازمانی کارمندان: نقش احساس مثبت در فعالیت و جهت‌گیری فردی-اجتماعی" این مطالعه تأثیر رهبری مثبت بر مشارکت سازمانی کارکنان را از طریق نقش واسطه‌ای احساس مثبت فعالیت کارکنان و تأثیر تعدیل‌کننده جهت‌گیری فردی-اجتماعی در زمینه فرهنگی چین بررسی کرده است. نتایج نشان داده که رهبری مثبت باعث ارتقاء احساس مثبت، فعالیت و مشارکت سازمانی کارکنان شده است. احساس مثبت، به‌طور جزئی نقش واسطه‌ای را در ارتباط بین رهبری مثبت و مشارکت سازمانی کارکنان ایفا کرده است. مورائوسکی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی، اهمیت رهبری مثبت در فرایند تغییرات با مثالی از بخش بانکداری را بررسی کردند. نتایج مطالعه نشان داد که رهبران تیم، ویژگی‌هایی دارند که سبک ترجیحی آن‌ها رهبری مثبت با نگرش رهبری خدمتگزار است. در این مدل که مبتنی بر شواهد نظری و پژوهشی است، فرض شده است که رهبری مثبت‌گرا هم بصورت مستقیم بر خلاقیت سازمانی اثر می‌گذارد و هم از طریق متغیر میانجی مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی بر خلاقیت سازمانی اثر غیر مستقیم می‌گذارد.

مبانی تجربی حاکی از آن است که خلاقیت، مستلزم مشارکت و توانمندسازی است که در این میان نقش مدیران و رهبران سازمان بسیار حائز اهمیت است؛ با توجه به نقش حیاتی خلاقیت در نوجوانان و نقش مدیران و معلمان مدارس در این امر مهم، پژوهشگر را در پی آن داشت که به ارائه‌ی مدلی جامع در خصوص تقویت خلاقیت در مدارس مقطع متوسطه اول و دوم بپردازد. این مدل ثمرات قابل توجهی برای مدیران و معلمان خواهد داشت. به طوری که مدیران را با مهارت رهبری مثبت‌گرا، توانمندسازی روانشناختی و مشارکت آشنا می‌کند. همچنین کمک می‌کند که با ایجاد فضایی خلاق و مثبت در کلاس با وجود مشکلات و تغییرات احتمالی در محیط، عملکرد بهتری داشته باشند. هدف از پژوهش حاضر آن است که با ارائه‌ی یک مدل ساختاری، روابط میان رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی با نقش میانجی مشارکت و توانمندسازی روانشناختی را در دبیران مقطع متوسطه اول و دوم مدارس شهر اصفهان را مورد بررسی قرار دهد. در این مدل که مبتنی بر شواهد نظری و پژوهشی است، فرض شده است که رهبری مثبت‌گرا هم بصورت مستقیم بر خلاقیت سازمانی اثر می‌گذارد و هم از طریق متغیر میانجی مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی بر خلاقیت سازمانی اثر غیر مستقیم می‌گذارد. شکل ۱ مدل مفهومی این پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل (۱). مدل مفهومی پژوهش

بر اساس مدل مفهومی پیشنهادی، فرضیه پژوهش حاضر عبارتند از:  
فرضیه پژوهش: بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی با نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی و مشارکت سازمانی در دبیران رابطه وجود دارد.

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ اجرا توصیفی-همبستگی با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دبیران مقطع متوسطه اول و دوم آموزش و پرورش اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ برابر با ۲۷۰۰ نفر بودند که نمونه آماری بر اساس جدول مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم، ۳۳۸ نفر برآورد گردید که در نهایت تعداد ۳۴۳ پرسشنامه قابل تحلیل جمع‌آوری شد. بدین صورت کل نواحی آموزش و پرورش اصفهان، به شش ناحیه طبقه‌بندی شدند، متناسب با حجم هر طبقه، مدارس انتخاب گردید (ناحیه‌هایی که حجم بیشتری از نمونه را در بر می‌گرفتند، تعداد مدرسه بیشتری از آن‌ها انتخاب شد) سپس پرسشنامه‌ها بصورت تصادفی در اختیار دبیرانی قرار گرفت که مایل به همکاری در پژوهش بودند. در نهایت ۳۴۳ پرسشنامه تکمیل شده گردآوری شد.

ابزار سنجش: در این پژوهش، چهار پرسشنامه‌ی استاندارد برای سنجش متغیرهای پژوهش به کار گرفته شدند. برای سنجش رهبری مثبت‌گرا از پرسشنامه ۱۷ سوالی کامرون (۲۰۰۸) استفاده شد. این پرسشنامه چهار مولفه جو مثبت (سوالات ۱ تا ۵)، روابط انسانی مثبت (سوالات ۶ تا ۹)، ارتباطات مثبت (سوالات ۱۰ تا ۱۳) و معناگرایی مثبت (سوالات ۱۴ تا ۱۷) را در بر می‌گیرد و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت تنظیم شده‌اند. روایی و پایایی این ابزار در پژوهش مداح (۱۴۰۱) تایید شده و ضریب پایایی آن در همان پژوهش ۰/۹۹۵ گزارش شده است.

پرسشنامه خلاقیت سازمانی: خلاقیت سازمانی با استفاده از پرسشنامه ۱۳ گویه‌ای ژو و جرج (۲۰۰۱) اندازه‌گیری شد. این پرسشنامه که یک ابزار تک‌عاملی است، میزان خلاقیت در سطح سازمان را از دیدگاه کارکنان و بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) مورد سنجش قرار می‌دهد. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش ژو و جرج (۲۰۰۱) تایید شده و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۶ گزارش شده است.

پرسشنامه مشارکت سازمانی: برای سنجش میزان مشارکت دبیران، از پرسشنامه ۱۰ گویه‌ای بلودورن و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. این ابزار تک‌عاملی، سطح مشارکت ادراک‌شده افراد در محیط سازمانی یا گروهی را با استفاده از مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) ارزیابی می‌کند. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش بلودورن و همکاران (۱۹۹۸) تایید شده و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۶ گزارش شده است.

پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی: توانمندسازی روانشناختی با استفاده از پرسشنامه ۱۵ سوالی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۷) سنجیده شد. این پرسشنامه پنج مولفه شایستگی (سوالات ۱ تا ۳)، خودمختاری (سوالات ۴ تا ۶)، تاثیرگذاری (سوالات ۷ تا ۹)، معنادار بودن (سوالات ۱۰ تا ۱۲) و اعتماد (سوالات ۱۳ تا ۱۵) را در بر می‌گیرد و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت تنظیم شده‌اند. برای اطمینان از روایی این پرسشنامه در پژوهش تیمورنژاد و همکاران (۱۳۸۹)، نظرات

اساتید متخصص و کارشناسان وزارت امور اقتصادی اخذ و اعمال شد. پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ بر روی نمونه‌ای ۳۰ نفره، ۰/۹۵ گزارش شده است.

به منظور تعیین روایی ابزارها، با توجه به اینکه فرم اولیه پرسشنامه‌ها بر اساس پرسشنامه‌های استاندارد طراحی شده بود، اما برای اطمینان از مناسب بودن پرسشنامه‌ها با شرایط و ویژگی‌های بومی (اصطلاحاً بومی‌سازی)، پژوهشگر پرسشنامه‌ها را در اختیار صاحب نظران مدیریت آموزشی قرار داد. پس از دریافت نظرات و اعمال تغییرات و اصلاحات لازم، نسخه نهایی پرسشنامه‌ها تهیه و برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد؛ همچنین به منظور تعیین پایایی آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه رهبری مثبت‌گرا ۰/۹۴، پرسشنامه خلاقیت سازمانی ۰/۹۴، پرسشنامه مشارکت ۰/۸۹ و پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی ۰/۸۹ بدست آمد که حاکی از اعتبار بالای ابزارها می‌باشد. در نهایت جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزارهای Amos26 و Spss24 و با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری فرضیه‌های پژوهش مورد آزمون و بررسی قرار گرفتند.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

در مرحله نخست تحلیل، به منظور توصیف داده‌ها، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر مقادیر محاسبه و گزارش شد. سپس، با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری، روابط میان متغیرهای پژوهش و برازش مدل پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت.

جدول (۱). شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر       | دسته‌بندی       | فراوانی | درصد |
|-------------|-----------------|---------|------|
| جنسیت       | زن              | ۲۴۷     | ۷۲   |
|             | مرد             | ۹۶      | ۲۸   |
| سابقه خدمت  | زیر ۱۰ سال      | ۱۴۴     | ۴۲   |
|             | ۱۱ تا ۲۰ سال    | ۴۵      | ۱۳/۱ |
|             | ۲۱ تا ۳۰ سال    | ۸۲      | ۲۳/۹ |
| مدرک تحصیلی | ۳۱ سال و بالاتر | ۷۲      | ۲۱   |
|             | فوق دیپلم       | ۵       | ۱/۵  |
|             | لیسانس          | ۱۸۸     | ۵۴/۸ |
|             | فوق لیسانس      | ۱۳۳     | ۳۸/۸ |
| گروه سنی    | دکتر            | ۱۷      | ۵    |
|             | ۲۰ تا ۳۰ سال    | ۵۵      | ۱۶   |
|             | ۳۰ تا ۴۰ سال    | ۱۱۱     | ۳۲/۴ |
|             | ۴۰ تا ۵۰ سال    | ۱۰۶     | ۳۰/۹ |
|             | بیشتر از ۵۰ سال | ۷۱      | ۲۰/۷ |
| مجموع       |                 | ۳۴۳     | ۱۰۰  |

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است.

جدول (۲). کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار و آزمون کلموگروف - اسمیرنوف

| کمینه | بیشینه | میانگین | انحراف معیار | کالموگروف - اسمیرنوف | سطح معنی داری |
|-------|--------|---------|--------------|----------------------|---------------|
| ۶     | ۲۵     | ۱۷/۸۱   | ۳/۶۱         | ۰/۱۲۰                | ۰/۱۵۲         |
| ۴     | ۲۰     | ۱۱/۵۶   | ۳/۷۹         | ۰/۱۱۰                | ۰/۱۶۲         |
| ۴     | ۲۰     | ۱۳/۱۲   | ۳/۴۸         | ۰/۱۰۵                | ۰/۱۳۲         |
| ۴     | ۲۰     | ۱۳/۲۱   | ۳/۵۵         | ۰/۱۲۱                | ۰/۱۶۲         |
| ۱۳    | ۶۵     | ۴۵/۰۱   | ۹/۲۸         | ۰/۱۲۵                | ۰/۱۷۵         |
| ۱۱    | ۵۰     | ۲۹/۶۲   | ۷/۹۰         | ۱/۱۸                 | ۰/۱۲۲         |
| ۷     | ۱۵     | ۱۳/۰۷   | ۲/۰۳         | ۱/۶۶۶                | ۰/۷۶۷         |
| ۵     | ۱۵     | ۱۲/۶۲   | ۱/۹۸         | ۰/۸۰۸                | ۰/۵۳۱         |
| ۶     | ۱۵     | ۱۱/۵۱   | ۲/۲۷         | ۱/۲۱                 | ۰/۱۰۶         |
| ۳     | ۱۵     | ۱۰/۷۷   | ۲/۳۵         | ۰/۸۰۸                | ۰/۵۳۱         |
| ۳     | ۱۵     | ۱۰/۰۴   | ۲/۶۴         | ۰/۷۵۶                | ۰/۴۳۲         |

براساس نتایج جدول ۲، آماره آزمون کلموگروف - اسمیرنوف در سطح  $p \leq 0.05$  معنادار نبوده است. بنابراین توزیع نمرات مولفه های تحقیق نرمال می باشد و می توان از آزمون های آمار استنباطی جهت تحلیل فرضیه های پژوهش استفاده نمود.

جدول (۳). شاخص های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

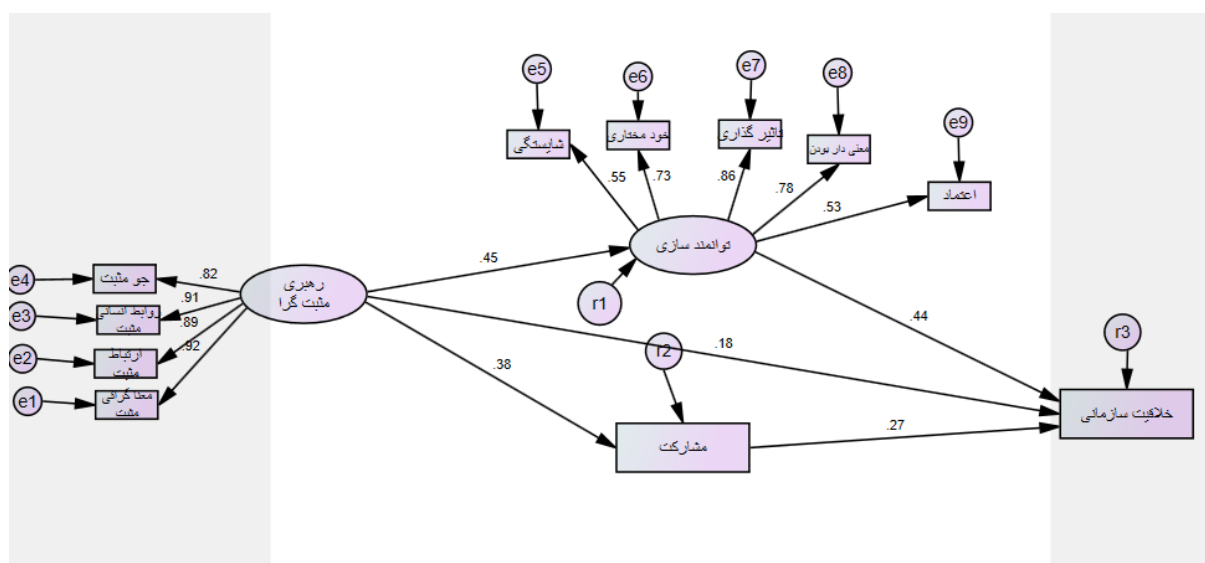
| متغیر                     | میانگین | انحراف معیار | ۱       | ۲       | ۳       | ۴ |
|---------------------------|---------|--------------|---------|---------|---------|---|
| ۱. خلاقیت سازمانی         | ۴۵/۰۱   | ۹/۲۸         | ۱       |         |         |   |
| ۲. مشارکت سازمانی         | ۲۹/۶۲   | ۷/۹          | ۰/۵۱۲** | ۱       |         |   |
| ۳. رهبری مثبت گرا         | ۵۵/۷۲   | ۱۳/۲۳        | ۰/۴۴۸** | ۱       | ۱       |   |
| ۴. توانمندسازی روانشناختی | ۸۵/۰۳   | ۸/۵۱         | ۰/۵۹۷** | ۰/۴۶۱** | ۰/۴۹۸** | ۱ |

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی های بین متغیرهای پژوهش در جدول (۳) گزارش شده است. طبق جدول ۳ همه ضرایب همبستگی گزارش شده معنادار هستند، بیشترین همبستگی بین توانمندسازی روانشناختی و خلاقیت سازمانی با ضریب (۰/۵۹۷) مشاهده گردید، که حاکی از آن است توانمندی روان شناختی نقش مهمی در ارتقای خلاقیت دبیران دارد.

### بررسی فرضیه پژوهش

**فرضیه پژوهش:** بین رهبری مثبت‌گرا با خلاقیت سازمانی با نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی و مشارکت سازمانی در دبیران رابطه وجود دارد.



شکل (۲). الگوی نهایی ساختاری پژوهش

مطابق با الگوی نهایی پژوهش، بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی با میانجی‌گری توانمندسازی روانشناختی و مشارکت سازمانی دبیران تاثیر مثبت و معنادار دارد.

جدول (۴). ضرایب مدل رابطه رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت با میانجی‌گری توانمندسازی و مشارکت سازمانی

| p     | t    | خطای معیار | وزن رگرسیون |                                         |
|-------|------|------------|-------------|-----------------------------------------|
| ۰/۰۰۱ | ۶/۵۹ | ۰/۰۲۳      | ۰/۴۴۸       | رهبری مثبت‌گرا ← توانمندسازی روانشناختی |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۲۲ | ۰/۱۲۷      | ۰/۳۷۸       | رهبری مثبت‌گرا ← مشارکت سازمانی         |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۳۸ | ۰/۱۴۵      | ۰/۱۷۸       | رهبری مثبت‌گرا ← خلاقیت سازمانی         |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۰۷ | ۰/۰۵۱      | ۰/۲۷۳       | مشارکت سازمانی ← خلاقیت                 |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۸۴ | ۰/۵۱۷      | ۰/۴۳۶       | توانمندسازی ← خلاقیت سازمانی            |

براساس نتایج جدول (۴) با توجه به معنی دار بودن وزن رگرسیون در سطح  $P \leq 0.05$  نشان دهنده تاثیر رهبری مثبت‌گرا بر توانمندسازی روانشناختی، مشارکت سازمانی و خلاقیت سازمانی است. همچنین مشارکت سازمانی و توانمندسازی بر خلاقیت سازمانی تاثیر مثبت دارد.

جهت آزمون میانجی‌گری متغیرهای توانمندسازی روانشناختی و مشارکت سازمانی در رابطه بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی از روش بوت استراپ با ۲۰۰۰ مرتبه نمونه‌گیری مجدد استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول (۵). نتایج بوت استرپ برای بررسی معناداری اثرات غیر مستقیم مدل

| معنی داری | حد بالا | حد پائین | اثر غیر مستقیم | مسیر غیر مستقیم                                  |
|-----------|---------|----------|----------------|--------------------------------------------------|
| ۰/۰۰۱     | ۰/۲۹۳   | ۰/۱۶۵    | ۰/۲۲۹          | رهبری مثبت گرا ← توانمند سازی ← خلاقیت سازمانی   |
| ۰/۰۰۱     | ۰/۴۵۹   | ۰/۳۳۴    | ۰/۳۹۹          | رهبری مثبت گرا ← مشارکت سازمانی ← خلاقیت سازمانی |

به منظور بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم متغیرهای میانجی، از روش بوت استرپ استفاده شد. همان گونه که در جدول (۵) مشاهده می شود، اثر غیرمستقیم رهبری مثبت گرا بر خلاقیت سازمانی از طریق توانمندسازی روان شناختی برابر با ۰/۲۲۹ است. همچنین، فاصله اطمینان بوت استرپ در سطح ۹۵ درصد (۰/۱۶۵ تا ۰/۲۹۳) صفر را در بر نمی گیرد و مقدار معناداری نیز کمتر از ۰/۰۰۱ است؛ بنابراین، نقش میانجی توانمندسازی روان شناختی در رابطه بین رهبری مثبت گرا و خلاقیت سازمانی تأیید می شود.

همچنین، اثر غیرمستقیم رهبری مثبت گرا بر خلاقیت سازمانی از طریق مشارکت سازمانی برابر با ۰/۳۹۹ به دست آمد. فاصله اطمینان بوت استرپ (۰/۳۳۴ تا ۰/۴۵۹) نیز صفر را شامل نمی شود و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۱ است که نشان دهنده معنادار بودن این اثر غیرمستقیم و تأیید نقش میانجی مشارکت سازمانی در رابطه بین رهبری مثبت گرا و خلاقیت سازمانی است.

مقایسه ضرایب اثرات غیرمستقیم نشان می دهد که مشارکت سازمانی با ضریب اثر غیرمستقیم ۰/۳۹۹، نسبت به توانمندسازی روان شناختی با ضریب ۰/۲۲۹، نقش میانجی قوی تری در تبیین رابطه بین رهبری مثبت گرا و خلاقیت سازمانی ایفا می کند. این یافته بیانگر آن است که رهبری مثبت گرا بیش از آنکه از طریق افزایش احساس توانمندی روان شناختی، خلاقیت سازمانی معلمان را ارتقا دهد، از طریق تقویت مشارکت سازمانی بر خلاقیت آنان اثرگذار است.

جدول (۶). شاخص های برازش مدل پژوهش

| کای اسکور | شاخص    | سطح معنی داری | شاخص   | شاخص  | ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده |
|-----------|---------|---------------|--------|-------|------------------------------------|
| ۲/۹۷      | ۰/۹۴۳   | ۰/۷۸          | ۰/۸۷۵  | ۰/۸۵۶ | ۰/۸۰۶                              |
| نسبی      | افزایشی | هنجاره شده    | تطبیقی |       |                                    |

به منظور ارزیابی میزان برازش مدل پیشنهادی، از شاخص های مختلف برازش در مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج ارائه شده در جدول (۶) نشان می دهد که مقدار کای اسکور نسبتی ( $\chi^2/df$ ) برابر با ۲/۹۷ است که کمتر از ۳ بوده و بیانگر برازش مطلوب مدل است. همچنین، مقدار ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده ( $RMSEA=0/056$ ) کمتر از ۰/۰۸ بوده و نشان دهنده خطای تقریبی پایین و برازش مناسب مدل با داده های تجربی است.

از سوی دیگر، شاخص نیکویی برازش ( $GFI=0/943$ ) از مقدار ملاک ۰/۹۰ بیشتر بوده و حاکی از برازش مطلوب مدل است. سطح معنی داری آزمون برابر با ۰/۰۷۸ به دست آمد که بزرگ تر از ۰/۰۵ است و بیانگر عدم تفاوت معنادار بین

ماتریس کوواریانس مشاهده‌شده و ماتریس برآوردشده توسط مدل است؛ بنابراین، مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش سازگاری مناسبی دارد.

در میان شاخص‌های برازش تطبیقی، مقدار شاخص برازش افزایشی ( $IFI=0/875$ )، شاخص برازش هنجار شده ( $NFI=0/856$ ) و شاخص برازش تطبیقی ( $CFI=0/806$ ) اگرچه به مقدار ایده‌آل  $0/90$  نرسیده‌اند، اما در مجموع و با توجه به مناسب بودن سایر شاخص‌های اصلی، می‌توان برازش مدل را قابل قبول ارزیابی کرد. بر این اساس، مجموعه شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل قبول با داده‌های گردآوری‌شده برخوردار بوده و برای آزمون روابط میان متغیرهای پژوهش مناسب است.

### ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری روابط میان رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی با نقش میانجی مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی در دبیران مدارس متوسطه اول و دوم شهر اصفهان انجام شد. مدل معادلات ساختاری حاکی از آن است که رابطه رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی دبیران مستقیم، مثبت و معنادار است. علاوه بر این، مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی نقش میانجی را در رابطه‌ی بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی ایفا می‌کنند. این یافته‌ها همسو با مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین در زمینه نقش رهبری مشارکت و توانمندسازی در ارتقای خلاقیت سازمانی است. یافته‌های این پژوهش در مورد رابطه مستقیم رهبری مثبت‌گرا با خلاقیت سازمانی، با نتایج مطالعه هاوکسدوتیر (۲۰۱۱) که بر اهمیت ذهنیت و بهزیستی روانی مثبت رهبران در افزایش خلاقیت تأکید می‌کند، همخوانی دارد. هاوکسدوتیر (۲۰۱۱) بیان می‌کند که احساسات مثبت ناشی از مثبت‌گرایی در رهبر، به عنوان عاملی کلیدی در رفتار رهبر برای افزایش خلاقیت عمل می‌کند. این پژوهش نیز با تأکید بر چهار استراتژی کلیدی رهبری مثبت‌گرا (جو مثبت، روابط مثبت، ارتباطات مثبت و معناداری مثبت) که کامرون (۲۰۰۸) به آن‌ها اشاره کرده است، نشان می‌دهد که این استراتژی‌ها می‌توانند بستر مناسبی را برای شکوفایی خلاقیت در میان دبیران فراهم آورند. محیط امن و قبلل اعتماد ایجاد شده توسط رهبران مثبت‌گرا که مالینگا و همکاران (۲۰۱۹) نیز به آن اشاره کرده‌اند، عاملی مؤثر در احساس تعلق، توانمندی و تعاملات جذاب کارکنان در راستای دستیابی به اهداف و نتایج، از جمله خلاقیت است. همچنین، نقش میانجی‌گری مشارکت سازمانی در رابطه بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی تأیید شد. این یافته به طور مستقیم با نتایج پژوهش ژو و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. آن‌ها نشان دادند که افراد کمتر خلاق نیز می‌توانند با همکاری و کار گروهی، به اندازه افراد خلاق عمل کنند و عملکرد خلاقانه آن‌ها بهبود می‌یابد. این موضوع اهمیت فرهنگ مشارکت را در سازمان‌ها، به ویژه سازمان‌های آموزشی، برجسته می‌کند. اگر رهبران مثبت‌گرا با ایجاد ارتباطات مثبت (یکی از استراتژی‌های کامرون، ۲۰۰۸) این ارتباطات را به کار تیمی و مشارکت فعال تبدیل کنند، می‌توانند زمینه را برای بروز خلاقیت در میان دبیران فراهم آورند. مشارکت، به عنوان یک وضعیت ذهنی مثبت، رضایت‌بخش و مرتبط با کار که شامل قدرت، فداکاری و جذب می‌شود (اسچافلی و همکاران، ۲۰۰۲)، می‌تواند محیطی را ایجاد کند که دبیران با اطمینان خاطر، ایده‌های جدید خود را مطرح کرده و در حل مسائل خلاقانه مشارکت کنند.

علاوه بر این، توانمندسازی روانشناختی نیز به عنوان یک متغیر میانجی مهم در رابطه بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی تأیید شد. این یافته با پژوهش صالحی صدقیانی و دهقان (۱۳۸۹) که همبستگی قوی و مستقیمی بین ابعاد توانمندسازی روانشناختی و خلاقیت کارکنان یافته‌اند، مطابقت دارد. آن‌ها تأثیر توانمندسازی روانشناختی بر خلاقیت را تا حدود ۵۱ درصد در پیش‌بینی و تغییرات خلاقانه کارکنان عنوان کرده‌اند. رهبری مثبت‌گرا با تأکید بر توانمندی‌ها و نقاط قوت افراد و ایجاد فضایی مثبت (شیوندی و خلیلی، ۱۳۹۵)، می‌تواند احساس موثر بودن، شایستگی، خودمختاری و معنادار بودن (ابعاد مدل توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰ و اسپریتزر، ۱۹۹۷) را در دبیران تقویت کند. زمانی که دبیران احساس توانمندی روانشناختی می‌کنند، جسارت بیشتری برای نوآوری، ایده‌پردازی و به چالش کشیدن رویه‌های معمول در محیط آموزشی پیدا می‌کنند، که این خود منجر به افزایش خلاقیت سازمانی می‌شود. پژوهش نل و همکاران (۲۰۱۵) نیز نشان داد که رهبری مثبت‌گرا، تأثیر غیرمستقیمی بر تعهد کاری و رضایت از زندگی از طریق توانمندسازی روانشناختی دارد. این نتایج به طور مشابه در مورد خلاقیت سازمانی نیز صدق می‌کند؛ رهبری مثبت‌گرا با تقویت توانمندسازی روانشناختی، می‌تواند به شکوفایی خلاقیت در دبیران منجر شود. بنابراین، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رهبری مثبت‌گرا نه تنها به طور مستقیم بلکه از طریق تقویت مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی، نقش مهمی در ارتقای خلاقیت سازمانی در میان دبیران ایفا می‌کند. مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با اتخاذ سبک رهبری مثبت‌گرا، سرمایه‌های روانشناختی دبیران را تقویت کرده و فرهنگ مشارکت را در مدارس نهادینه کنند. این امر نه تنها به افزایش خلاقیت در سطح فردی (دبیران) کمک می‌کند، بلکه به طور کلی منجر به بهبود عملکرد سازمانی در مدارس و پرورش دانش‌آموزانی خلاق‌تر می‌شود. همانطور که سعیدی (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود به آن اشاره کرده است، معلمان خلاق، دانش‌آموزان خلاق پرورش می‌دهند. بنابراین، سرمایه‌گذاری بر روی رهبری مثبت‌گرا، مشارکت و توانمندسازی روانشناختی دبیران، به طور غیرمستقیم به رشد و توسعه خلاقیت در نسل آینده کشور نیز کمک خواهد کرد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، برای ارتقای خلاقیت در مدارس، توجه صرف به سبک رهبری مدیران کافی نیست، بلکه فراهم ساختن بسترهای مشارکتی و توانمندسازی نیز ضرورتی انکارناپذیر است. بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که مدیران مدارس بابه‌کارگیری رهبری مثبت‌گرا، علاوه بر تأثیر مستقیم بر خلاقیت معلمان، از طریق افزایش مشارکت سازمانی و تقویت توانمندسازی روانشناختی آنان نیز به‌طور غیرمستقیم زمینه ارتقای خلاقیت را فراهم می‌کنند. از این‌رو، مدارس به‌عنوان سازمان‌های آموزشی، نیازمند رویکردی نظام‌مند و تلفیقی هستند که در آن رهبری مثبت‌گرا، مشارکت سازمانی و توانمندسازی روانشناختی به‌عنوان سه مؤلفه کلیدی، در تعامل با یکدیگر زمینه‌ساز شکل‌گیری و تداوم خلاقیت معلمان باشند.

در همین راستا، پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس با بهره‌گیری از ویژگی‌ها و شاخص‌های رهبری مثبت‌گرا، زمینه مناسبی برای بروز و توسعه خلاقیت معلمان فراهم آورند. استقرار «شورای خلاقیت مدرسه» متشکل از معلمان خلاق و متخصص می‌تواند به شناسایی، ارزیابی و اجرای ایده‌های نوآورانه کمک کند. همچنین، راه‌اندازی سامانه یا صندوق پیشنهادهای الکترونیکی، امکان گردآوری، دسته‌بندی و ارزیابی ایده‌های فردی و گروهی معلمان را فراهم می‌سازد و اعطای پاداش به ایده‌های برتر، انگیزه خلق ایده‌های نو را در میان آنان تقویت خواهد کرد.

همچنین پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش با برگزاری جشنواره‌هایی با محوریت «خلاقیت در تدریس» و «طراحی محتوای نوآورانه» و نیز تجلیل از معلمان خلاق در مراسم رسمی، ضمن تقویت خودپنداره خلاق آنان، زمینه الگوسازی و ترویج فرهنگ نوآوری را در مدارس فراهم سازد. علاوه بر این، مشارکت دادن معلمان در فرایندهای تصمیم‌گیری مدرسه، از جمله تدوین برنامه‌های درسی، فرایندهای ارزشیابی و تصمیمات مرتبط با امور انضباطی، می‌تواند به‌عنوان راهبردی مؤثر برای افزایش احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری و جرئت ایده‌پردازی و نوآوری مورد توجه قرار گیرد.

از سوی دیگر، طراحی و اجرای کارگاه‌های آموزشی با هدف تقویت مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی، شامل خودتعیینی، شایستگی ادراک‌شده، معناداری و احساس تأثیرگذاری، می‌تواند زمینه افزایش خلاقیت معلمان را فراهم آورد؛ زیرا معلمان که خود را شایسته، مؤثر و صاحب اختیار می‌دانند، آمادگی بیشتری برای ارائه ایده‌های خلاقانه و نوآورانه دارند. همچنین، تشکیل گروه‌های تبادل نظر و اشتراک‌گذاری ایده‌های خلاقانه در قالب انجمن‌های حضوری و مجازی، می‌تواند با ایجاد تعامل و هم‌افزایی میان معلمان، به تولید و توسعه نوآوری‌های آموزشی منجر شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، به پژوهشگران آینده نیز پیشنهاد می‌شود نقش جو خلاق مدرسه، شامل حمایت از ایده‌های نو، آزادی عمل و چالش‌برانگیزی، را به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر در رابطه بین رهبری مثبت‌گرا و خلاقیت سازمانی بررسی کنند. همچنین، انجام پژوهش‌های مداخله‌ای با هدف آموزش مشارکت خلاقانه به معلمان و ارزیابی اثربخشی آن بر میزان خلاقیت آنان در قالب طرح‌های شبه‌آزمایشی توصیه می‌شود. بررسی نقش خودکارآمدی خلاق، به‌عنوان باور فرد نسبت به توانایی خود در تولید ایده‌های نو، در قالب متغیر میانجی و مقایسه قدرت تبیین آن با مشارکت سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی نیز می‌تواند به غنای ادبیات پژوهش بیفزاید. افزون بر این، انجام پژوهش‌های کیفی با رویکردهایی مانند نظریه داده‌بنیاد یا پدیدارشناسی، به‌منظور درک عمیق‌تر فرایندهای زیربنایی تأثیر رهبری مثبت‌گرا بر شکل‌گیری ایده‌های نوآورانه در میان معلمان، پیشنهاد می‌شود. در نهایت، بررسی تطبیقی میزان خلاقیت معلمان در مدارس با سبک‌های مختلف رهبری، از جمله رهبری تحول‌آفرین، تبادلی، مثبت‌گرا و دستوری، و نیز آزمون مدل پژوهش در زیرگروه‌های مختلف معلمان بر اساس جنسیت، سابقه خدمت، مدرک تحصیلی و گروه سنی، می‌تواند به تبیین دقیق‌تر نقش این متغیرها در روابط میان رهبری مثبت‌گرا، مشارکت سازمانی، توانمندسازی روان‌شناختی و خلاقیت سازمانی کمک کند.

## منابع

- حق پرست، کتایون؛ رستگار، عباسعلی. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر رهبری مثبت‌گرا بر رفتارهای نوآورانه کارکنان: نقش میانجی عجزین‌شدن در شغل و سرمایه روان‌شناختی مثبت در شرکت‌های دانش‌بنیان، مطالعات رفتار سازمانی، ۱۰ (۳)، پیاپی ۳۹، ۱۷۲-۱۴۳.
- سعیدی، علی. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خلاقیت معلم با خلاقیت دانش آموزان، سواد تربیتی معلم، ۲ (۲)، ۱۷-۲.
- شیوندی چلیچه؛ کامران، زارع؛ خلیلی، مجتبی. (۱۳۹۵). بررسی و ارزیابی رابطه بین راهبردهای رهبری مثبت‌گرا با سرمایه‌های روان‌شناختی معلمان مدارس ابتدایی، پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۳ (۱۰)، ۱۶۷-۱۴۱.
- صالحی صدقیانی، جمشید؛ دهقان، نبی‌الله. (۱۳۸۹). بررسی ارتباط ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی با خلاقیت کارکنان با استفاده از روش رگرسیون چند متغیره (مورد مطالعه: شرکتهای خدمات فنی و مهندسی تهران)، مطالعات کمی در مدیریت، ۱ (۱)، ۴۶-۲۹.
- کامرون، کیم. (۲۰۰۸). رهبری مثبت‌گرا: استراتژی‌هایی برای عملکرد فوق‌العاده (ترجمه ر، هویدا، م، فروهر، ع، جمشیدیان، ۱۳۹۰). پیام علوی.
- مداح، سیروان. (۱۴۰۱). رابطه بین سبک رهبری مثبت‌گرا و ارزش‌های سازمانی با چابکی سازمانی در مدارس متوسطه دوم شهرستان مهاباد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- مقدس، موسی؛ جعفری، پرپوش؛ نور رحمانی، محمد؛ قلی‌قورچیان، نادر. (۱۴۰۱). ارائه مدلی برای ارتقاء رهبری مثبت‌گرا در بین مدیران مدارس. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۹ (۲)، ۱۱۶-۱۰۷.
- مهدی زاده، ایرج؛ رجایی پور، سعید؛ سیادت، علی. (۱۴۰۲). پیش‌بینی و تبیین سکوت سازمانی با استفاده از راهبردهای رهبری مثبت‌گرا و نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی، مدیریت دولتی، ۱۵ (۱)، ۶۷-۹۳.

## References:

- Al Daboub, R. S., Al-Madadha, A., & Al-Adwan, A. S. (2024). Fostering firm innovativeness: Understanding the sequential relationships between human resource practices, psychological empowerment, innovative work behavior, and firm innovative capability. *International Journal of Innovation Studies*, 8(1), 76-91.
- Anderson, N., Potočnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of management*, 40(5), 1297-1333.
- Bluedorn, A. C., Kalliath, T. J., Strube, M. J., & Martin, G. D. (1998). Polychronicity and the Inventory of Polychronic Values (IPV) The development of an instrument to measure a fundamental dimension of organizational culture. *Journal of managerial psychology*, 14(3/4), 205-231.
- Cameron, K. S. (2008). Positive Leadership: Strategies for Extraordinary Performance (R. Hoveyda, M. Forouhar, & A. Jamshidian, Trans., 2011). Tehran: Payam Alavi. (In Persian)
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 187-208.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *ADOLESCENCE-SAN DIEGO*, 37, 435-435.
- Hauksdóttir, F. (2011). *Positivity: A key for enhancing creativity. Enhancing organizational creativity through positive leadership* (Doctoral dissertation). Iceland University.

- Maddah, S. (2022). The relationship between positive leadership style and organizational values with organizational agility in secondary schools in Mahabad. Shahid Rajaee Teacher Training University. (in Persian)
- Malinga, K. S., Stander, M., & Nell, W. (2019). Positive leadership: Moving towards an integrated definition and interventions. In P. A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (Eds.), *Theoretical approaches to multi-cultural positive psychological interventions* (pp. 201-228). Publisher Name.
- Morawski, M., & Jablonowska-Luba, L. (2021). The importance of positive leadership in the process of change on the example of the banking sector. *Foundations of Management*, 13(1), 85-102.
- Nel, T., Stander, M. W., & Latif, J. (2015). Investigating positive leadership, psychological empowerment, work engagement and satisfaction with life in a chemical industry. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1), 1-13.
- Putra, A. S. B., Kusumawati, E. D., & Kartikasari, D. (2024). Psychological empowerment and psychological well-being as job performance mediators. *Journal of Business Management and Economic Development*, 2(01), 127-141.
- Reiter-Palmon, R., & Illies, J. J. (2004). Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The leadership quarterly*, 15(1), 55-77.
- Saeedi, A. (2022). Investigating the relationship between teacher creativity and student creativity. *Teacher Educational Literacy*, 2(2), 2-17. (In Persian)
- Salehi Sedghiani, J., & Dehghan, N. (2010). Investigating the relationship between dimensions of psychological empowerment and employee creativity using multivariate regression (Case study: Technical and engineering service companies in Tehran). *Quantitative Studies in Management*, 1(1), 29-46. (In Persian)
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Shivandi Chellicheh, K., & Zare Khalili, M. (2016). Examining and evaluating the relationship between positive leadership strategies and the psychological capital of elementary school teachers. *Educational Leadership Research*, 3(10), 141-167. (In Persian)
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M., & Mishra, A. (1997). Survivor responses to downsizing: the mitigating effects of trust and empowerment. *Los Angeles, California, United States: Southern California Studies Center, University of Southern California*.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of management*, 23(5), 679-704.
- Sternberg, R. J. (2020). 28 The Augmented Theory of Successful Intelligence.
- Sun, W., Huang, X., Chen, X., Wu, Y., Huang, Z., Pang, Y., ... & Zhang, H. (2023). The effects of positive leadership on quality of work and life of family doctors: The moderated role of culture. *Frontiers in Psychology*, 14, 1139341.
- Tang, C., Mao, S., Naumann, S. E., & Xing, Z. (2022). Improving student creativity through digital technology products: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101032.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681.

- 
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of management review*, 18(2), 293-321.
- Xue, H., Lu, K., & Hao, N. (2018). Cooperation makes two less-creative individuals turn into a highly-creative pair. *Neuroimage*, 172(2), 527-537.
- Yan, Y., Zhang, J., Akhtar, M. N., & Liang, S. (2023). Positive leadership and employee engagement: The roles of state positive affect and individualism-collectivism. *Current Psychology*, 42(11), 9109-9118.
- Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management journal*, 44(4), 682-696.

## The Effect of Teaching Competencies on Teachers' Job Performance: The Mediating Role of Job Embeddedness and Organizational Accountability

Mohammad Poudineh Bahri<sup>1</sup> | Naser Nastiezaie<sup>2</sup> ✉

1. M. A. student in Educational Administration, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. Email: mohammadpoudinehbahri1456@gmail.com
2. Associate Professor of Educational Administration, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran (Corresponding Author). Email: n\_nastie1354@ped.usb.ac.ir

| Article Info                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | ABSTRACT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Article type:</b><br/>Research Article</p> <p><b>Article history:</b><br/> <b>Received:</b> 10 January 2026<br/> <b>Received in revised form:</b><br/> 4 February 2026<br/> <b>Accepted:</b> 10 February 2026<br/> <b>Published online:</b><br/> 17 March 2026</p> <p><b>Keywords:</b><br/> Teaching competencies<br/> Job performance<br/> Job embeddedness<br/> Organizational accountability</p> | <p>This study aimed to investigate the effect of teaching competencies on teachers' job performance through the mediating role of job embeddedness and organizational accountability. The research was applied in terms of purpose and employed a descriptive-survey design. The statistical population consisted of all teachers working in schools in Nimruz County, Sistan and Baluchestan Province, Iran, during the 2025–2026 academic year (N = 1,514; 719 females and 795 males). A total of 307 teachers were selected through random sampling. Data were collected using standardized questionnaires measuring teaching competencies, job performance, job embeddedness, and organizational accountability. The validity of the instruments was confirmed through content, construct, convergent, and discriminant validity, while their reliability was verified using Cronbach's alpha and composite reliability coefficients. The data were analyzed using structural equation modeling (SEM) with SmartPLS 3 software. The findings revealed that teaching competencies had a positive and significant effect on teachers' job performance both directly and indirectly through the mediating roles of job embeddedness and organizational accountability. Based on these findings, it is recommended that teacher education programs place greater emphasis on developing professional competencies, including subject matter knowledge, pedagogical content knowledge, instructional strategies, communication skills, assessment and evaluation, professional attitudes and values, and professional skills. Furthermore, cognitive, affective, and skill-based competency criteria should be incorporated into teacher recruitment, promotion, and performance evaluation processes. In addition, in-service teacher training programs should be regularly updated to address professional needs such as innovative instructional design, classroom management, and student-centered learning assessment.</p> |

**Cite this article:** Poudineh Bahri, M., Nastiezaie, N. (2026). The Effect of Teaching Competencies on Teachers' Job Performance: The Mediating Role of Job Embeddedness and Organizational Accountability. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (4), 21-50.  
DOI: 10.22111/cee.2026.55462.1028



## تأثیر شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی

محمد پودینه بحری<sup>۱</sup> | ناصر ناستی زایی<sup>۲</sup> ✉

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران رایانامه:

mohammadpoudinehbahri1456@gmail.com

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول) رایانامه:

n\_nastie1354@ped.usb.ac.ir

| چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | اطلاعات مقاله |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <p style="text-align: right;">نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |               |
| <p>این پژوهش با هدف بررسی تأثیر شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان مدارس شهرستان نیمروز (استان سیستان و بلوچستان، ایران) در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد ۱۵۱۴ نفر (۷۱۹ زن و ۷۹۵ مرد) بود که از میان آنان، ۳۰۷ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد شایستگی‌های تدریس، عملکرد شغلی، چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی گردآوری شد. روایی ابزارها از طریق روایی محتوایی، سازه، همگرا و واگرا و پایایی آن‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تأیید شد. داده‌ها با بهره‌گیری از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار SmartPLS 3 تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که شایستگی‌های تدریس، هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم و از طریق نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی، تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد شغلی معلمان دارد. بر اساس این یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تربیت معلم بر تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای، شامل دانش موضوعی، دانش محتوای برنامه درسی، راهبردهای تدریس، مهارت‌های ارتباطی، سنجش و ارزشیابی، نگرش‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای و نیز مهارت‌های تخصصی معلمان متمرکز شوند. همچنین، بهره‌گیری از معیارهای شایستگی شناختی، عاطفی و مهارتی در استخدام، ارتقا و ارزشیابی معلمان و به‌روزرسانی محتوای دوره‌های آموزش ضمن خدمت متناسب با نیازهای حرفه‌ای، از جمله طراحی آموزشی نوآورانه، مدیریت کلاس و ارزشیابی دانش‌آموزمحور، می‌تواند به ارتقای عملکرد شغلی معلمان کمک کند.</p> |               |
| <p><b>واژه‌های کلیدی:</b><br/>شایستگی‌های تدریس<br/>عملکرد شغلی<br/>چسبندگی شغلی<br/>پاسخگویی سازمانی</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |               |
| <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۴/۱۰/۲۰<br/><b>تاریخ ویرایش:</b> ۱۴۰۴/۱۱/۱۵<br/><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۴/۱۱/۲۱<br/><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۴/۱۲/۲۶</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |               |

استناد: پودینه بحری، محمد؛ ناستی‌زایی، ناصر. (۱۴۰۴). تأثیر شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۴)، ۵۰-۲۱.

DOI: 10.22111/cee.2026.55462.1028



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. پودینه بحری، محمد؛ ناستی‌زایی، ناصر

## ۱- مقدمه

آموزش باکیفیت، یکی از مهم‌ترین مطالبات ذی‌نفعان نظام آموزش و پرورش است. خانواده‌ها و سایر ذی‌نفعان، مؤسسات آموزشی را بر اساس کیفیت خدمات آموزشی آن‌ها ارزیابی و انتخاب می‌کنند (روستینی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). در این میان، معلمان مهم‌ترین سرمایه انسانی نظام آموزشی به شمار می‌روند و نقش آنان فراتر از انتقال دانش در کلاس درس است. آنان علاوه بر تدریس، مسئولیت‌هایی نظیر مدیریت کلاس، حفظ نظم، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ارائه آموزش‌های فردی، تقویت رشد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان و انجام وظایف آموزشی و اداری را بر عهده دارند که تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزشی را امکان‌پذیر می‌سازد (ابونا و ایتیتی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). از این رو، موفقیت نظام آموزشی تا حد زیادی به عملکرد شغلی معلمان وابسته است. عملکرد شغلی معلمان به مجموعه فعالیت‌ها، رفتارها و مسئولیت‌هایی اطلاق می‌شود که آنان در راستای ایفای نقش حرفه‌ای خود انجام می‌دهند و در نهایت بر کیفیت تدریس، یادگیری و رشد دانش‌آموزان اثرگذار است (ابونا و همکاران، ۲۰۲۳).

در نظام‌های آموزشی، عملکرد مؤثر معلمان یکی از مهم‌ترین عوامل ارتقای کیفیت آموزش و تحقق اهداف تربیتی محسوب می‌شود. معلمانی که از دانش تخصصی، مهارت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌های لازم برخوردارند، با سازمان‌دهی مناسب فرایند تدریس، مدیریت اثربخش کلاس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، برقراری تعامل سازنده با همکاران و مشارکت فعال در فعالیت‌های مدرسه، نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود پیامدهای آموزشی ایفا می‌کنند. از این رو، شناسایی عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی معلمان، همواره یکی از دغدغه‌های اصلی پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی بوده است.

استان سیستان و بلوچستان به دلیل شرایط خاص جغرافیایی، اقتصادی و اجتماعی، با چالش‌های متعددی در حوزه آموزش و پرورش مواجه است. پراکندگی جغرافیایی، محدودیت امکانات آموزشی، کمبود معلمان متخصص، فاصله زیاد میان مناطق شهری و روستایی و برخی محدودیت‌های فرهنگی و اقتصادی، کیفیت ارائه خدمات آموزشی را با دشواری‌هایی روبه‌رو کرده است. در چنین شرایطی، نقش معلمان در حفظ کیفیت آموزش، افزایش ماندگاری دانش‌آموزان در مدرسه، ارتقای سطح یادگیری و تقویت انگیزه تحصیلی، اهمیت دوچندان می‌یابد. از این رو، بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی معلمان در این استان می‌تواند شواهد علمی ارزشمندی برای برنامه‌ریزی آموزشی، سیاست‌گذاری و طراحی برنامه‌های حمایتی و توانمندسازی معلمان فراهم آورد.

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که عملکرد شغلی معلمان تحت تأثیر عوامل فردی و سازمانی متعددی قرار دارد. در این میان، شایستگی‌های تدریس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان، نقش اساسی در بهبود کیفیت تدریس و ارتقای عملکرد آنان ایفا می‌کند. با این حال، نحوه اثرگذاری این شایستگی‌ها ممکن است از طریق متغیرهای سازمانی و شغلی نیز تبیین شود. دو سازه «چسبندگی شغلی» و «پاسخگویی سازمانی» از جمله متغیرهایی هستند که می‌توانند در تبیین این رابطه نقش میانجی داشته باشند؛ زیرا احساس تعلق و ماندگاری در شغل و نیز پایبندی به مسئولیت‌ها و پاسخگویی سازمانی، زمینه بروز و بهره‌گیری مؤثر از شایستگی‌های حرفه‌ای را در عملکرد معلمان فراهم می‌کنند.

<sup>1</sup> . Rostini

<sup>2</sup> . Obona & Etete

با وجود اهمیت هر یک از این متغیرها، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات انجام‌شده عمدتاً به بررسی روابط دومتغیره میان آن‌ها پرداخته‌اند و پژوهش‌هایی که نقش هم‌زمان شایستگی‌های تدریس، چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی را در تبیین عملکرد شغلی معلمان در قالب یک مدل جامع بررسی کرده باشند، بسیار محدود است. همچنین تاکنون مطالعه مشابهی در جامعه معلمان شهرستان نیمروز یافت نشد. از این رو، نوآوری پژوهش حاضر در ارائه و آزمون مدلی است که تأثیر مستقیم شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان و همچنین نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی را به‌طور هم‌زمان بررسی می‌کند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی انجام شد و در پی پاسخ به این سؤال است که آیا شایستگی‌های تدریس، به‌صورت مستقیم و از طریق نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی، بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد؟

## ۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

### ۲-۱. عملکرد شغلی معلمان

عملکرد شغلی معلمان بیانگر توانایی آنان در ایفای اثربخش نقش‌های حرفه‌ای، اتخاذ نگرش مناسب نسبت به حرفه معلمی، پایبندی به مسئولیت‌های آموزشی و تلاش آگاهانه برای تحقق اهداف و مأموریت‌های نظام آموزشی است (چایدی و ویکتور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). این مفهوم مجموعه‌ای از رفتارها، فعالیت‌ها و مسئولیت‌هایی را در بر می‌گیرد که معلمان در فرایند آموزش و یادگیری بر عهده دارند و کیفیت اجرای آن‌ها، اثربخشی نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عملکرد مطلوب معلمان در ابعادی همچون ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تسلط بر محتوای درسی، سازمان‌دهی مناسب تدریس، مدیریت اثربخش کلاس درس، مشارکت فعال در برنامه‌های آموزشی مدرسه، حضور منظم و وقت‌شناسی، برقراری روابط حرفه‌ای با همکاران و مدیران، حفظ نظم و انضباط و همچنین ایجاد انگیزه، هدایت و مشاوره دانش‌آموزان نمود می‌یابد (دایفونی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۵). افزون بر این، ارائه آموزش‌های متناسب با نیازهای فردی دانش‌آموزان، ایجاد محیطی منظم و حمایت‌کننده برای یادگیری و توجه هم‌زمان به رشد تحصیلی و اجتماعی فراگیران، از دیگر شاخص‌های عملکرد مطلوب معلمان به شمار می‌رود.

با وجود اهمیت جایگاه معلمان در تحقق اهداف آموزشی، شواهد پژوهشی از بروز برخی چالش‌ها در عملکرد شغلی آنان حکایت دارد. عملکرد نامطلوب بخشی از معلمان، در قالب ضعف در انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای، غیبت‌های غیرضروری، تأخیر در حضور و ترک زودهنگام محل کار، مدیریت نامناسب زمان، ضعف در مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی و نیز اولویت دادن به فعالیت‌های شخصی بر مسئولیت‌های سازمانی گزارش شده است (دایفونی و همکاران، ۲۰۲۴). استمرار چنین رفتارهایی می‌تواند بیانگر کاهش تدریجی تعهد، انگیزه و اشتیاق حرفه‌ای معلمان باشد

۱. Chidi & Victor

۲. Difoni

(مادوکوی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴) و در نهایت بر کیفیت آموزش، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش تأثیر منفی بگذارد. از این رو، عملکرد شغلی ضعیف معلمان به یکی از دغدغه‌های اصلی خانواده‌ها، مدیران مدارس و سایر ذی‌نفعان نظام آموزشی تبدیل شده است (اوکیکی و اوکافورچا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). با توجه به نقش محوری معلمان در ارتقای کیفیت آموزش و تحقق اهداف تربیتی، شناسایی و تبیین عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. شناخت این عوامل می‌تواند زمینه مناسبی برای طراحی سیاست‌های آموزشی، برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای، اصلاح نظام ارزشیابی و ارتقای کیفیت عملکرد معلمان فراهم آورد و در نهایت به بهبود کیفیت نظام آموزشی منجر شود.

## ۲-۲. شایستگی‌های تدریس

بدون تردید، موفقیت هر نظام آموزشی تا حد زیادی به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان وابسته است (عزیزی‌تراب و همکاران، ۱۴۰۲). معلمان شایسته، مهم‌ترین عامل تحقق آموزش اثربخش و یادگیری باکیفیت به شمار می‌روند و شایستگی‌های آنان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های ارزیابی عملکرد حرفه‌ای محسوب می‌شود (بلومیکي<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). شایستگی‌های تدریس به مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای اطلاق می‌شود که معلم را قادر می‌سازد نیازها و الزامات حرفه معلمی را به‌طور اثربخش برآورده سازد و این قابلیت‌ها را در عملکرد حرفه‌ای خود به نمایش بگذارد (دیپایی صابر و همکاران، ۱۳۹۵). صلاحیت حرفه‌ای معلمان، ترکیبی از توانایی‌های علمی، آموزشی، فناورانه، اجتماعی و اخلاقی است که زمینه تحقق استانداردهای حرفه تدریس را فراهم می‌کند. این صلاحیت‌ها مؤلفه‌هایی همچون تسلط بر محتوای درسی، شناخت ویژگی‌ها و نیازهای یادگیرندگان، دانش پداگوژیکی، توسعه حرفه‌ای مستمر و توانایی ایجاد محیط‌های یادگیری اثربخش را در بر می‌گیرد و معلمان را برای مدیریت کارآمد کلاس و تسهیل یادگیری دانش‌آموزان توانمند می‌سازد (فازیلا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).

پژوهشگران ابعاد متنوعی برای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ارائه کرده‌اند. از جمله این ابعاد می‌توان به توانایی‌های علمی، مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس و برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و والدین (محبی و همکاران، ۱۴۰۱)، صلاحیت‌های رهبری و مدیریتی، شایستگی‌های اخلاقی، موضوعی، پداگوژیکی، همکاری حرفه‌ای، پژوهش‌محوری و توسعه حرفه‌ای مستمر (کیویولا<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، همچنین توانایی آموزش، مهارت‌های حرفه‌ای، ارتباط یادگیری با موقعیت‌های واقعی کار، مهارت‌های زبانی و ارتباطی و خودارزیابی (دیپ و هارتمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶) اشاره کرد. به‌طور کلی،

<sup>۱</sup> . Madukwe

<sup>۲</sup> . Okeke & Okaforcha

<sup>۳</sup> . Blömeke

<sup>۴</sup> . Fazilla

<sup>۵</sup> . Kuivila

<sup>۶</sup> . Diep & Hartmann

شایستگی‌های تدریس حاصل تعامل دانش، مهارت و نگرش‌هایی هستند که در نتیجه یادگیری مستمر، مشارکت حرفه‌ای معلمان و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر نیازهای آموزشی شکل می‌گیرند (ایتنه‌ناین و سایدین<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). مطالعات نشان می‌دهد که برخورداری از شایستگی‌های حرفه‌ای، زمینه‌ساز ارتقای کیفیت تدریس، بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تحقق اهداف آموزشی است. معلمان که از شایستگی‌های حرفه‌ای بالاتری برخوردارند، با اتخاذ تصمیم‌های آگاهانه و مسئولانه، محیط‌های یادگیری مؤثرتری ایجاد می‌کنند و نقش فعال‌تری در تحقق اهداف آموزشی ایفا می‌کنند (ماریانی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان با علاقه‌مندی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد (فو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). در مقابل، فقدان یا ضعف شایستگی‌های حرفه‌ای می‌تواند پیامدهایی همچون کاهش اعتمادبه‌نفس، افت انگیزه، کاهش انرژی، افزایش فشار روانی، فرسودگی، کاهش تسلط بر وظایف حرفه‌ای و در نهایت افت عملکرد شغلی را به همراه داشته باشد (طهماسبی و همکاران، ۱۴۰۳). با توجه به اهمیت روزافزون کیفیت آموزش، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سال‌های اخیر به یکی از محورهای اصلی سیاست‌گذاری‌های آموزشی در کشورهای مختلف تبدیل شده است (کایزر و کونینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). از این رو، شناسایی نقش شایستگی‌های تدریس در ارتقای عملکرد شغلی معلمان، نه تنها از منظر توسعه دانش نظری، بلکه برای برنامه‌ریزی آموزشی، طراحی دوره‌های توانمندسازی و بهبود نظام‌های ارزشیابی حرفه‌ای معلمان نیز اهمیت فراوانی دارد.

## ۲-۳. چسبندگی شغلی

یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی معلمان، چسبندگی شغلی است (عباسی و رحیمی، ۱۳۹۹). این مفهوم که از رویکردهای نسبتاً جدید در حوزه رفتار سازمانی و مدیریت منابع انسانی محسوب می‌شود، برای تبیین دلایل ماندگاری کارکنان در سازمان و کاهش جابه‌جایی شغلی مطرح شده است (پورصادق و همکاران، ۱۴۰۱). در شرایط کنونی، حفظ و نگهداشت معلمان توانمند و اثربخش به یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. هرچند عواملی مانند جانشین‌پروری، کار تیمی، تسهیم دانش، یادگیری عملی، شبکه‌سازی، مدیریت عملکرد، نظام پاداش، جبران خدمات، آموزش، انعطاف‌پذیری شغلی و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای در حفظ معلمان نقش دارند (یاسینی و همکاران، ۱۴۰۱)، اما چسبندگی شغلی نیز به‌عنوان یکی از عوامل مهم و در عین حال کمتر مورد توجه، نقش قابل توجهی در ماندگاری و عملکرد کارکنان ایفا می‌کند (لی<sup>۵</sup>، ۲۰۲۴).

چسبندگی شغلی بیانگر میزان پیوند و وابستگی افراد به شغل، سازمان، همکاران و محیط اجتماعی پیرامون آنان است و مجموعه‌ای از عوامل فردی، اجتماعی و سازمانی را در بر می‌گیرد که تصمیم کارکنان برای ماندن در سازمان را شکل

۱. Ithnain & Saidin

۲. Maryani

۳. Fauth

۴. Kaiser & Konig

۵. Lei

می‌دهد (سندر و ایبرلی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵). این مفهوم تنها به محیط کار محدود نمی‌شود، بلکه ارتباط کارکنان با جامعه و محیط زندگی خارج از سازمان را نیز شامل می‌شود. از این رو، چسبندگی شغلی علاوه بر وابستگی فرد به سازمان، میزان پیوند او با محیط اجتماعی محل زندگی را نیز منعکس می‌کند و به همین دلیل، دامنه مفهومی گسترده‌تری نسبت به بسیاری از سازه‌های مشابه دارد (سندر و همکاران، ۲۰۱۸).

چسبندگی شغلی از نظر مفهومی با تعهد سازمانی تفاوت دارد. نخست آنکه این سازه علاوه بر روابط سازمانی، پیوندهای اجتماعی خارج از محیط کار را نیز در بر می‌گیرد؛ دوم آنکه ماهیتی عمدتاً غیرعاطفی دارد و صرفاً بر احساس تعلق هیجانی استوار نیست؛ و سوم آنکه فراتر از احساس تعهد هنجاری به سازمان، مجموعه‌ای از پیوندها و وابستگی‌های فردی و اجتماعی را شامل می‌شود (اشمیدباثر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). بر اساس دیدگاه‌های نظری، چسبندگی شغلی از سه مؤلفه اصلی تشکیل شده است: پیوندها<sup>۳</sup> که به روابط رسمی و غیررسمی فرد با همکاران، مدیران و شبکه‌های اجتماعی اشاره دارد؛ تناسب<sup>۴</sup> میزان هماهنگی ارزش‌ها، اهداف، توانایی‌ها و ویژگی‌های فرد با شغل و سازمان را نشان می‌دهد؛ و فداکاری<sup>۵</sup> که بیانگر هزینه‌های مادی، اجتماعی و روان‌شناختی ترک سازمان است (دیچاواتاناپایسال<sup>۶</sup>، ۲۰۲۵).

مطالعات نشان می‌دهد کارکنانی که از چسبندگی شغلی بالاتری برخوردارند، ارتباط پایدارتر و عمیق‌تری با سازمان برقرار می‌کنند، همسویی بیشتری با اهداف و ارزش‌های سازمان دارند و در نتیجه، عملکرد شغلی مطلوب‌تری از خود نشان می‌دهند. در مقابل، پایین بودن چسبندگی شغلی با کاهش تعهد، تضعیف روابط سازمانی و افت عملکرد شغلی همراه است (مسعودخان<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در محیط‌های آموزشی نیز، معلمانی که از چسبندگی شغلی بالاتری برخوردارند، علاوه بر تعهد به حرفه معلمی، پیوندهای قوی‌تری با مدرسه، همکاران و جامعه آموزشی برقرار می‌کنند که این امر به افزایش رضایت شغلی، بهبود کیفیت تدریس و ارتقای عملکرد حرفه‌ای آنان منجر می‌شود (عباسی و رحیمی، ۱۳۹۹).

با وجود اهمیت چسبندگی شغلی در تبیین رفتارهای شغلی، این سازه به دلیل نوظهور بودن و محدودیت مطالعات انجام‌شده، به‌ویژه در حوزه آموزش، کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. از این رو، بررسی نقش چسبندگی شغلی در تبیین عملکرد شغلی معلمان می‌تواند ضمن غنای ادبیات پژوهش، شواهد ارزشمندی برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی در زمینه حفظ، نگهداشت و توانمندسازی معلمان فراهم آورد.

۱. Sender & Eberly

۲. Schmidbauer

۳. Links

۴. Fit

۵. Sacrifice

۶. Dechawatanapaisal

۷. Masood Khan

## ۲-۴. پاسخگویی سازمانی

پاسخگویی سازمانی یکی دیگر از عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی معلمان است (قاسم‌زاده و رزاقی، ۱۴۰۰). این مفهوم همواره به دلیل نقش محوری خود در ارتقای عملکرد فردی و سازمانی مورد توجه پژوهشگران و مدیران بوده است (هان و هونگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در سال‌های اخیر، ادبیات مربوط به پاسخگویی گسترش چشمگیری یافته و این مفهوم از سطح سازمانی به سطح فردی نیز توسعه یافته است؛ به‌گونه‌ای که علاوه بر پاسخگویی سازمان‌ها، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی کارکنان نیز به یکی از موضوعات مهم مطالعات مدیریت و آموزش تبدیل شده است (ویتولیت<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).

پاسخگویی به مسئولیتی اشاره دارد که فرد یا سازمان در قبال تصمیم‌ها، اقدامات و پیامدهای عملکرد خود بر عهده می‌گیرد و بر اساس آن موظف است عملکرد خود را برای ذی‌نفعان تبیین و گزارش کند (گرینشتاین و گیبتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). این مفهوم در ادبیات مدیریت، علاوه بر مسئولیت‌پذیری، با مفاهیمی همچون شفافیت، حکمرانی مطلوب، کارآمدی و پاسخ‌گویی عمومی نیز ارتباط دارد (اشسلیمانز و بوونز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). از منظر نظری، پاسخگویی هم به‌عنوان یک سازوکار مدیریتی و هم به‌عنوان یک فضیلت سازمانی مطرح می‌شود. در معنای نخست، پاسخگویی مجموعه‌ای از سازوکارهای نظارتی و ارزیابی است که عملکرد افراد یا سازمان‌ها را در معرض قضاوت و نظارت قرار می‌دهد؛ در معنای دوم، پاسخگویی به‌عنوان یک ارزش هنجاری، چارچوبی برای ارزیابی رفتار حرفه‌ای و مسئولانه افراد فراهم می‌کند (فان<sup>۵</sup>، ۲۰۲۵).

در نظام‌های آموزشی، پاسخگویی یکی از اصول بنیادین اداره مدارس محسوب می‌شود و زمینه شفافیت در اهداف، سیاست‌ها، برنامه‌ها و نتایج آموزشی را فراهم می‌آورد (گرینشتاین و زیبنبرگ<sup>۶</sup>، ۲۰۲۵). در این حوزه، پاسخگویی صرفاً به ارزیابی نتایج یادگیری دانش‌آموزان محدود نمی‌شود، بلکه بر ارتقای کیفیت آموزش از طریق تضمین استانداردهای حرفه‌ای معلمان، فراهم کردن حمایت‌های آموزشی، ایجاد محیط یادگیری مطلوب و استقرار نظام‌های منسجم ارزشیابی تأکید دارد (توٹ و کساپو<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲).

پاسخگویی دارای دو بعد اصلی، درونی و بیرونی است. بعد درونی بر ارزش‌ها، باورها و استانداردهای اخلاقی فرد تأکید دارد و رفتار حرفه‌ای را بر اساس تعهد شخصی هدایت می‌کند. در مقابل، بعد بیرونی بر مسئولیت فرد در برابر ذی‌نفعان و انتظارات محیطی استوار است. در حرفه معلمی، این ذی‌نفعان شامل دانش‌آموزان، والدین، مدیران مدارس، همکاران

1. Han & Hong

2. Witvliet

3. Grinshtain & Gibton

4. Schillemans & Bovens

5. Fan

6. Grinshtain & Zibenberg

7. Tóth & Csapó

و سایر نهادهای آموزشی هستند که هر یک انتظارات مشخصی از عملکرد معلمان دارند (گريشتاين و زيبينبرگ، ۲۰۲۵).

امروزه پاسخگویی به یکی از ارکان اصلی نظام‌های آموزشی جهان تبدیل شده است؛ زیرا کیفیت آموزش و میزان موفقیت دانش‌آموزان تا حد زیادی به میزان مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی معلمان، مدیران و مدارس وابسته است. در شرایط رقابت روزافزون نظام‌های آموزشی، برخورداری از نظام پاسخگویی کارآمد، یکی از پیش‌نیازهای ارتقای کیفیت آموزش و دستیابی به موفقیت آموزشی محسوب می‌شود (جریم و سیمز<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲). با وجود این، بخش عمده مطالعات و سیاست‌ها بر پاسخگویی مدیران و سازمان‌های آموزشی متمرکز بوده و پاسخگویی حرفه‌ای معلمان کمتر مورد توجه قرار گرفته است (لی و لی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، گسترش سیاست‌های تمرکززدایی در آموزش و افزایش اختیارات حرفه‌ای معلمان، ضرورت پاسخگویی آنان را بیش از گذشته آشکار ساخته است. از این‌رو، بررسی نقش پاسخگویی سازمانی در تبیین عملکرد شغلی معلمان می‌تواند شواهد ارزشمندی برای ارتقای نظام‌های ارزشیابی، بهبود عملکرد حرفه‌ای و افزایش کیفیت آموزش فراهم آورد.

## ۲-۵. پیشینه پژوهش

در بررسی پیشینه پژوهش، نوری و عباسی (۱۴۰۴) در مطالعه‌ای با عنوان «تحلیل نقش حاکمیت شرکتی در ایجاد فرهنگ شفافیت و پاسخگویی سازمانی» نشان دادند که اجرای مؤثر اصول حاکمیت شرکتی، بهبود سیاست‌های مبتنی بر شفافیت و استقرار سازوکارهای نظارتی داخلی و بیرونی، نقش مهمی در ارتقای شفافیت و پاسخگویی سازمانی ایفا می‌کند. اسداللهی (۱۴۰۳) نیز در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش هوش مثبت بر ارزش‌های شغلی، رضایتمندی شغلی و خودارزیابی عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی» گزارش کرد که آموزش هوش مثبت تأثیر معناداری بر ارزش‌های شغلی، رضایت شغلی و خودارزیابی عملکرد شغلی معلمان دارد. همچنین، موسوی‌نژاد نایینی و ضیائی قهنویه (۱۴۰۳) در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با عملکرد شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان نایین» دریافتند که میان برون‌گرایی، گشودگی، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی با عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، در حالی که بین روان‌رنجوری و عملکرد شغلی رابطه معناداری مشاهده نشد. مسافر و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «رابطه اخلاق حرفه‌ای و شایستگی حرفه‌ای اساتید با پاسخگویی سازمانی: تحلیل نقش میانجی اشتیاق شغلی» نشان دادند که اخلاق حرفه‌ای و شایستگی حرفه‌ای، علاوه بر تأثیر مستقیم بر پاسخگویی سازمانی، از طریق افزایش اشتیاق شغلی نیز بر این متغیر اثر مثبت و معناداری دارند. شجاعی و کاظم‌پور (۱۴۰۳) نیز در مطالعه‌ای با عنوان «الگوی ساختاری توسعه شغلی مبتنی بر شایستگی حرفه‌ای و رفتارهای مبتنی بر تدریس خلاقانه» گزارش کردند که شایستگی حرفه‌ای با توسعه شغلی و تدریس خلاقانه رابطه مثبت و معناداری دارد و توسعه شغلی نیز در رابطه بین شایستگی حرفه‌ای و تدریس خلاقانه نقش میانجی ایفا می‌کند.

<sup>1</sup> . Jerrim & Sims

<sup>2</sup> . Lee & Lee

در ادامه، خدادوست و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه خودکارآمدی و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی با نقش میانجی اعتماد سازمانی» نشان دادند که اعتماد سازمانی نقش میانجی در رابطه بین خودکارآمدی و عملکرد شغلی معلمان دارد. همچنین، دوالی و جمشیدی (۱۴۰۲) در مطالعه‌ای با عنوان «تأثیر درهم‌تنیدگی شغلی بر تعهد عاطفی با میانجی‌گری رضایت و اشتیاق شغلی در بین کارکنان دانشگاه پیام نور» دریافتند که رضایت شغلی و اشتیاق شغلی در رابطه بین درهم‌تنیدگی شغلی و تعهد عاطفی نقش میانجی دارند. ماهرانی برزانی و همکاران (۱۴۰۲) نیز گزارش کردند که بی‌نزاکتی سرپرست از طریق خودکارآمدی کارکنان بر درهم‌تنیدگی شغلی و بدبینی سازمانی اثرگذار است.

وثوقی حمزه‌خانلو و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «اهمیت نسبی پاسخگویی آموزش و پرورش در افزایش اعتماد معلمان: شواهدی از مدارس ابتدایی» نشان دادند که ابعاد پاسخگویی آموزش و پرورش تأثیر معناداری بر افزایش اعتماد سازمانی معلمان دارند. صحرانی (۱۴۰۱) نیز در پژوهشی با عنوان «رابطه کیفیت تدریس معلمان با انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان سنقر و کلیایی» دریافت که کیفیت تدریس معلمان توان پیش‌بینی انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را دارد. همچنین، جلیل‌نژاد انویق و قلاوندی (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی تأثیر رهبری خیرخواه بر رفتار شهروندی سازمانی با تأکید بر نقش میانجی پاسخگویی سازمانی» نشان دادند که رهبری خیرخواه از طریق پاسخگویی سازمانی، بر رفتار شهروندی سازمانی اثر غیرمستقیم و معناداری دارد.

در میان پژوهش‌های خارجی، مارتینسون<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی جو پاسخگویی، احترام و اخلاق: توسعه و اعتبارسنجی یک ابزار سنجش جو سازمانی» نشان دادند که جو سازمانی از ابعادی نظیر احترام، پاسخگویی بین‌فردی، حل تعارض و پاسخگویی در برابر آزار و اذیت سازمانی تشکیل شده و ابزار طراحی شده از روایی و اعتبار مطلوبی برای ارزیابی این ابعاد برخوردار است. سویک<sup>۲</sup> (۲۰۲۵) نیز در پژوهشی با عنوان «آیا مفاهیم تبادل رهبر-عضو و شهروندی سازمانی در افزایش عملکرد شغلی معلمان در ترکیه مؤثر هستند؟» گزارش کرد که تبادل رهبر-عضو از طریق رفتار شهروندی سازمانی بر عملکرد شغلی معلمان اثر غیرمستقیم دارد و سابقه همکاری با مدیر مدرسه این رابطه را تعدیل می‌کند.

لی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با عنوان «آشکار کردن عوامل شکل‌دهنده عملکرد شغلی معلمان» دریافتند که حمایت سازمانی ادراک‌شده، به‌طور مستقیم و همچنین از طریق ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی و رضایت شغلی، عملکرد شغلی معلمان را ارتقا می‌دهد. برهانو<sup>۴</sup> (۲۰۲۵) نیز وجود رابطه مثبت بین رهبری آموزشی مدیران و عملکرد

---

<sup>۱</sup> . Martinson

<sup>۲</sup> . Çevik

<sup>۳</sup> . Li

<sup>۴</sup> . Berhanu

شغلی معلمان را تأیید کرد، هرچند جنسیت تأثیر معناداری بر این متغیرها نداشت و تنها سن و سابقه خدمت بر شیوه‌های رهبری آموزشی اثرگذار بود.

هاوا و بابایگیت<sup>۱</sup> (۲۰۲۵) در پژوهشی درباره شایستگی‌های معلمان در حوزه هوش مصنوعی، فناوری و مهارت‌های دیجیتال نشان دادند که اگرچه سطح شایستگی معلمان در حوزه دانش فناوری، آموزشی و محتوایی مرتبط با هوش مصنوعی کمتر از حد متوسط است، اما مهارت‌های دیجیتال آنان در سطح بالاتری قرار دارد و این مهارت‌ها پیش‌بینی‌کننده معناداری برای شایستگی‌های هوش مصنوعی محسوب می‌شوند. همچنین، عارف و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «یک مطالعه اخیر در مورد شایستگی‌های معلمان تربیت دینی اسلامی در عصر دیجیتال: یک بررسی سیستماتیک متون» بر ضرورت توسعه هم‌زمان شایستگی‌های آموزشی، حرفه‌ای، شخصی، اجتماعی و دیجیتال معلمان، متناسب با رویکردهای یادگیری قرن بیست و یکم، تأکید کردند.

در زمینه چسبندگی شغلی، پلتوکورپی و آلن<sup>۳</sup> (۲۰۲۴) چهار الگوی متفاوت چسبندگی شغلی را شناسایی کردند و نشان دادند که الگوی «چسبندگی متعادل - بالا» با روابط مطلوب‌تر با سرپرستان، رضایت شغلی بیشتر و اشتیاق کاری بالاتر همراه است. لاگرید و ریکجا<sup>۴</sup> (۲۰۲۲) نیز با بررسی پاسخگویی و همکاری بین‌سازمانی دریافتند که همکاری‌های افقی، مشارکت، مشورت و پاسخگویی را تقویت می‌کنند، هرچند سازوکارهای سلسله‌مراتبی و نظارتی همچنان نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی این همکاری‌ها دارند. همچنین، کاروناکاران<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند که بازخوردهای کاربران در رسانه‌های اجتماعی می‌تواند شیوه‌های پاسخگویی سازمانی، تخصیص منابع و ارائه خدمات را بازتعریف کند. فوجز<sup>۶</sup> (۲۰۲۲) نیز گزارش کرد که در میان ابعاد چسبندگی شغلی، مؤلفه «فداکاری» بیشترین نقش را در کاهش قصد ترک خدمت کارکنان نسل Y ایفا می‌کند. در نهایت، پنگ<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که سازگاری شغلی از طریق چسبندگی شغلی، رفتارهای شغلی پیشگیرانه کارکنان را تقویت می‌کند.

مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که هر یک از متغیرهای شایستگی‌های تدریس، چسبندگی شغلی، پاسخگویی سازمانی و عملکرد شغلی به‌طور مستقل یا در تعامل با سایر متغیرها مورد بررسی قرار گرفته‌اند و اغلب یافته‌ها بر وجود روابط مثبت و معنادار میان آن‌ها تأکید دارند. با این حال، بررسی هم‌زمان تأثیر شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی، به‌ویژه در جامعه معلمان شهرستان نیمروز، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از این‌رو، پژوهش حاضر درصدد است این خلأ پژوهشی را مورد بررسی قرار دهد.

<sup>۱</sup> . Hava & Babayığit

<sup>۲</sup> . Arif

<sup>۳</sup> . Peltokorpi & Allen

<sup>۴</sup> . Lægred & Rykkja

<sup>۵</sup> . Karunakaran

<sup>۶</sup> . Fuchs

<sup>۷</sup> . Peng

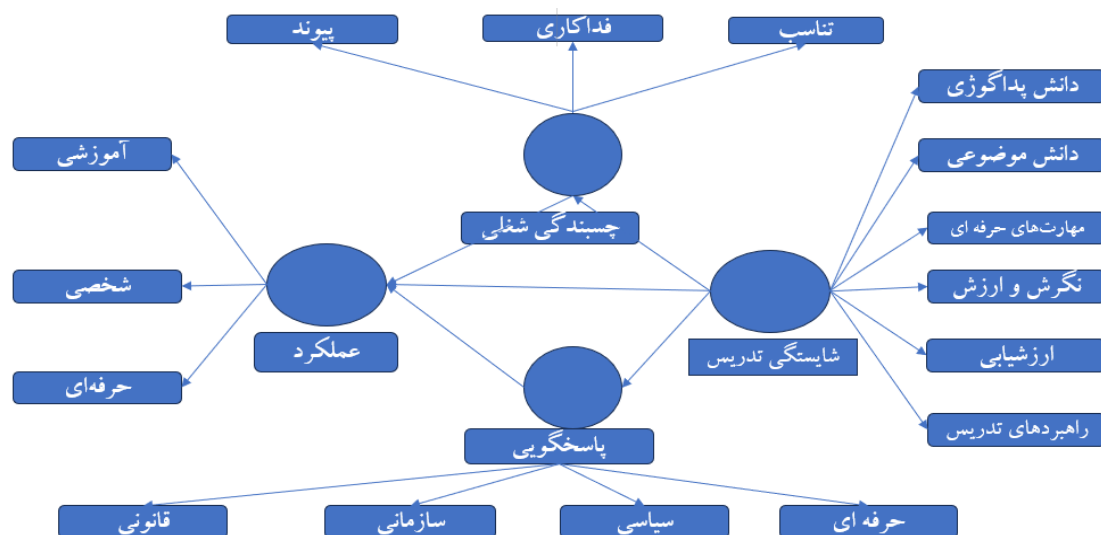
## ۲-۶. فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر مثبت و معنادار دارد.  
فرضیه دوم: شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی چسبندگی شغلی اثر مثبت و معنادار دارد.

فرضیه سوم: شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی پاسخگویی سازمانی تأثیر مثبت و معنادار دارد.

## ۲-۷. مدل مفهومی پژوهش

با توجه به مبانی نظری و یافته‌های پژوهش‌های پیشین، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان و تبیین نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی، مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) را پیشنهاد می‌کند. در این مدل، شایستگی‌های تدریس به عنوان متغیر برون‌زا، عملکرد شغلی به عنوان متغیر درون‌زا و چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی به عنوان متغیرهای میانجی در نظر گرفته شده‌اند.



شکل (۱). مدل مفهومی پژوهش

## ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی - پیمایشی است که با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری پژوهش را تمامی معلمان مدارس شهرستان نیمروز (استان سیستان و بلوچستان، ایران) در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد ۱۵۱۴ نفر (۷۱۹ زن و ۷۹۵ مرد) تشکیل دادند. از این جامعه، ۳۰۷ معلم به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه بر اساس قاعده کلاین (۱۹۹۸) تعیین شد؛

بر اساس این قاعده، در مدل‌سازی معادلات ساختاری، حجم نمونه باید حداقل ۱۰ برابر تعداد پارامترهای مدل باشد. از این‌رو، حجم نمونه انتخاب‌شده برای اجرای مدل از کفایت لازم برخوردار بود. اطلاعات جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول (۱). اطلاعات معلمان بر حسب جنسیت

| متغیر      | فراوانی         | درصد |
|------------|-----------------|------|
| جنسیت      | زن              | ۱۴۶  |
|            | مرد             | ۱۶۱  |
| تحصیلات    | دیپلم و کاردانی | ۳۷   |
|            | کارشناسی        | ۲۲۸  |
| سنوات خدمت | کارشناسی ارشد   | ۴۲   |
|            | ۱ تا ۱۰ سال     | ۹۴   |
|            | ۱۱ تا ۲۰ سال    | ۱۲۴  |
|            | بالای ۲۰ سال    | ۸۹   |

ابزار گردآوری داده‌ها شامل چهار پرسشنامه استاندارد به شرح زیر بود:

- پرسشنامه عملکرد شغلی (علی و حیدر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷): این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه و سه مؤلفه است و عملکرد شغلی معلمان را ارزیابی می‌کند. مؤلفه اول، کیفیت‌های آموزشی (گویه‌های ۱، ۵، ۷، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۹ و ۲۰)، مؤلفه دوم، کیفیت‌های حرفه‌ای (گویه‌های ۳، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۳ و ۲۴) و مؤلفه سوم، کیفیت‌های شخصی (گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۲۱ و ۲۲) را در بر می‌گیرد. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «خیلی کم» (۱) تا «خیلی زیاد» (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۴ تا ۱۲۰ است و نمرات بالاتر بیانگر عملکرد شغلی مطلوب‌تر معلمان است. علی و حیدر (۲۰۱۷) پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد کیفیت‌های آموزشی، حرفه‌ای و شخصی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۳ و ۰/۷۰ گزارش کردند.
- پرسشنامه شایستگی تدریس (رامش<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹): این پرسشنامه شامل ۲۸ گویه و شش مؤلفه است: (۱) دانش موضوعی (گویه‌های ۱ تا ۳)، (۲) دانش محتوای برنامه درسی و آموزشی (گویه‌های ۴ تا ۶)، (۳) استراتژی‌های تدریس و مهارت‌های ارتباطی (گویه‌های ۷ تا ۱۰)، (۴) سنجش و ارزیابی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۳)، (۵) نگرش و ارزش‌ها (گویه‌های ۱۴ تا ۱۸) و (۶) مهارت‌های حرفه‌ای (گویه‌های ۱۹ تا ۲۸). گویه‌ها

<sup>۱</sup> . Ali & Haider

<sup>۲</sup> . Ramesh

بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «خیلی کم» (۱) تا «خیلی زیاد» (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات این ابزار بین ۲۸ تا ۱۴۰ است و کسب نمرات بالاتر نشان‌دهنده برخورداری از شایستگی‌های تدریس مطلوب‌تر است. رامش و همکاران (۲۰۱۹) ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های دانش موضوعی ۰/۸۳۶، دانش محتوای برنامه درسی و آموزشی ۰/۸۴۰، استراتژی‌های تدریس و مهارت‌های ارتباطی ۰/۵۴۵، سنجش و ارزیابی ۰/۸۲۳، نگرش و ارزش‌ها ۰/۸۵۶ و مهارت‌های حرفه‌ای ۰/۸۶۲ را گزارش کرده‌اند.

- **پرسشنامه چسبندگی شغلی (جوه‌ای<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸):** این پرسشنامه از ۱۵ گویه و سه مؤلفه تشکیل شده است که شامل فداکاری‌های مرتبط با سازمان (گویه‌های ۱ تا ۷)، پیوند با مدرسه (گویه‌های ۸ تا ۱۰) و تناسب با جامعه (گویه‌های ۱۱ تا ۱۵) است. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «خیلی کم» (۱) تا «خیلی زیاد» (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات این ابزار بین ۱۵ تا ۷۵ است و نمرات بالاتر بیانگر چسبندگی شغلی بیشتر معلمان است. جوه‌ای و همکاران (۲۰۱۸) ضرایب آلفای کرونباخ را برای فداکاری‌های مرتبط با سازمان ۰/۹۱۶، پیوند با مدرسه ۰/۸۷۰ و تناسب با جامعه ۰/۸۹۸ گزارش کرده‌اند.

- **پرسشنامه پاسخگویی سازمانی (بوونز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵):** این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه و چهار مؤلفه است: پاسخگویی سازمانی (گویه‌های ۱ تا ۷)، پاسخگویی قانونی (گویه‌های ۸ تا ۱۴)، پاسخگویی حرفه‌ای (گویه‌های ۱۵ تا ۲۰) و پاسخگویی سیاسی (گویه‌های ۲۱ تا ۲۴). پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «خیلی کم» (۱) تا «خیلی زیاد» (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۴ تا ۱۲۰ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر پاسخگویی سازمانی است. نسخه فارسی این پرسشنامه توسط رحیمی و همکاران (۱۴۰۴) اعتباریابی شده و ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های پاسخگویی سازمانی ۰/۷۴، پاسخگویی قانونی ۰/۷۷، پاسخگویی حرفه‌ای ۰/۸۲ و پاسخگویی سیاسی ۰/۸۷ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی ابزارها از چهار نوع روایی شامل روایی محتوایی، روایی سازه، روایی همگرا و روایی واگرا استفاده شد. به‌منظور تأیید روایی محتوایی، پرسشنامه‌ها در اختیار تعدادی از استادان متخصص قرار گرفت و پس از اعمال اصلاحات پیشنهادی، مورد تأیید آنان قرار گرفت. همچنین، برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است. افزون بر این، روایی همگرا و واگرا به‌ترتیب با استفاده از شاخص‌های مناسب مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. به‌منظور سنجش پایایی ابزارها نیز از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد.

<sup>۱</sup> . Juhdi

<sup>۲</sup> . Bovens

جدول (۲). نتایج تحلیل عاملی تأییدی

| چسبندگی شغلی |         | عملکرد شغلی |      | باسخگویی سازمانی |         | شایستگی تدریس |      | گویه |
|--------------|---------|-------------|------|------------------|---------|---------------|------|------|
| T            | $\beta$ | T           | B    | T                | $\beta$ | T             | B    |      |
| ۱۷/۵۸        | ۰/۶۷    | ۱۵/۶۵       | ۰/۶۲ | ۹/۶۱             | ۰/۴۵    | ۱۲/۷۲         | ۰/۵۲ | ۱    |
| ۲۱/۱۵        | ۰/۷۲    | ۱۵/۳۴       | ۰/۶۳ | ۱۱/۰۴            | ۰/۳۹    | ۹/۹۲          | ۰/۴۷ | ۲    |
| ۲۰/۱۲        | ۰/۷۲    | ۱۳/۷۸       | ۰/۶۰ | ۱۹/۴۸            | ۰/۶۵    | ۱۶/۴۰         | ۰/۶۱ | ۳    |
| ۱۹/۲۱        | ۰/۷۰    | ۱۳/۷۹       | ۰/۵۷ | ۷/۴۶             | ۰/۴۲    | ۱۷/۴۱         | ۰/۶۱ | ۴    |
| ۱۴/۱۹        | ۰/۶۲    | ۱۱/۰۷       | ۰/۵۲ | ۱۶/۵۳            | ۰/۶۱    | ۱۰/۱۵         | ۰/۴۷ | ۵    |
| ۱۶/۹۲        | ۰/۶۶    | ۱۴/۱۸       | ۰/۶۵ | ۱۸/۴۹            | ۰/۶۹    | ۱۸/۸۸         | ۰/۶۷ | ۶    |
| ۱۹/۸۸        | ۰/۷۴    | ۱۳/۶۳       | ۰/۵۶ | ۱۸/۷۵            | ۰/۶۶    | ۱۲/۴۴         | ۰/۵۶ | ۷    |
| ۲۸/۸۵        | ۰/۷۷    | ۲۱/۷۰       | ۰/۶۸ | ۱۶/۰۸            | ۰/۶۲    | ۹/۵۴          | ۰/۴۴ | ۸    |
| ۴۵/۸۴        | ۰/۸۴    | ۱۵/۶۳       | ۰/۶۰ | ۱۶/۲۹            | ۰/۶۷    | ۱۳/۹۷         | ۰/۵۶ | ۹    |
| ۱۹/۴۷        | ۰/۷۳    | ۱۶/۶۱       | ۰/۶۵ | ۱۶/۵۴            | ۰/۶۶    | ۱۲/۲۵         | ۰/۵۶ | ۱۰   |
| ۲۳/۵۰        | ۰/۷۴    | ۹/۱۹        | ۰/۵۰ | ۱۹/۷۱            | ۰/۶۵    | ۱۲/۹۸         | ۰/۵۵ | ۱۱   |
| ۱۶/۱۱        | ۰/۶۴    | ۱۷/۸۸       | ۰/۶۸ | ۲۲/۴۹            | ۰/۷۰    | ۱۴/۷۴         | ۰/۵۷ | ۱۲   |
| ۲۶/۶۳        | ۰/۷۴    | ۱۷/۵۳       | ۰/۶۲ | ۳۶/۶۵            | ۰/۷۸    | ۱۶/۶۴         | ۰/۵۹ | ۱۳   |
| ۲۴/۸۱        | ۰/۶۸    | ۱۸/۴۸       | ۰/۶۶ | ۱۲/۰۶            | ۰/۵۹    | ۱۶/۲۲         | ۰/۶۴ | ۱۴   |
| ۲۰/۱۱        | ۰/۷۰    | ۱۵/۹۱       | ۰/۶۱ | ۲۵/۵۴            | ۰/۷۴    | ۱۱/۲۱         | ۰/۵۳ | ۱۵   |
|              |         | ۱۲/۰۷       | ۰/۶۱ | ۲۱/۸۷            | ۰/۷۲    | ۱۵/۱۲         | ۰/۶۰ | ۱۶   |
|              |         | ۲۹/۷۳       | ۰/۷۰ | ۱۵/۰۳            | ۰/۶۳    | ۱۳/۶۵         | ۰/۵۷ | ۱۷   |
|              |         | ۱۲/۷۳       | ۰/۵۸ | ۱۰/۳۸            | ۰/۵۱    | ۱۳/۵۹         | ۰/۵۷ | ۱۸   |
|              |         | ۱۶/۶۹       | ۰/۵۹ | ۱۶/۳۱            | ۰/۶۰    | ۱۸/۰۶         | ۰/۶۴ | ۱۹   |
|              |         | ۱۱/۸۷       | ۰/۵۲ | ۱۴/۲۴            | ۰/۵۸    | ۱۵/۳۱         | ۰/۵۸ | ۲۰   |
|              |         | ۱۴/۸۵       | ۰/۵۹ | ۱۵/۲۵            | ۰/۶۴    | ۱۹/۲۴         | ۰/۶۶ | ۲۱   |
|              |         | ۱۷/۷۲       | ۰/۶۴ | ۱۴/۵۶            | ۰/۶۳    | ۱۶/۸۳         | ۰/۶۲ | ۲۲   |
|              |         | ۱۸/۹۷       | ۰/۶۶ | ۱۲/۳۸            | ۰/۵۶    | ۱۱/۲۹         | ۰/۴۷ | ۲۳   |
|              |         | ۱۵/۲۲       | ۰/۶۳ | ۲۱/۵۸            | ۰/۷۱    | ۱۳/۲۷         | ۰/۵۵ | ۲۴   |
|              |         |             |      |                  |         | ۱۰/۳۲         | ۰/۵۲ | ۲۵   |
|              |         |             |      |                  |         | ۸/۴۴          | ۰/۴۲ | ۲۶   |
|              |         |             |      |                  |         | ۹/۳۱          | ۰/۴۴ | ۲۷   |
|              |         |             |      |                  |         | ۱۳/۵۱         | ۰/۵۷ | ۲۸   |

به منظور بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار SmartPLS 3 استفاده شد. مطابق جدول (۳)، تمامی بارهای عاملی گویه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۴۰ و مقادیر آماره  $t$  نیز بیش از ۱/۹۶ بود؛ بنابراین، تمامی گویه‌ها از روایی سازه قابل قبولی برخوردار بوده و در مدل اندازه‌گیری حفظ شدند.

به منظور بررسی روایی همگرا، از شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) استفاده شد. بر اساس معیار پیشنهادی فورنل و لارکر<sup>۱</sup>، زمانی که مقدار AVE هر سازه بزرگتر از ۰/۵۰ باشد، روایی همگرای آن سازه تأیید می شود. همچنین، برای بررسی پایایی ابزارها از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) استفاده شد. نتایج مربوط به روایی همگرا و پایایی سازه ها در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳). نتایج بررسی روایی همگرا و پایایی پرسشنامه ها

| پرسشنامه          | ضریب میانگین واریانس استخراج شده (AVE) | آلفای کرونباخ | پایایی ترکیبی |
|-------------------|----------------------------------------|---------------|---------------|
| شایستگی های تدریس | ۰/۶۲                                   | ۰/۸۸          | ۰/۹۱          |
| عملکرد شغلی       | ۰/۸۴                                   | ۰/۹۰          | ۰/۹۴          |
| پاسخگویی سازمانی  | ۰/۸۱                                   | ۰/۹۲          | ۰/۹۴          |
| چسبندگی شغلی      | ۰/۸۲                                   | ۰/۸۹          | ۰/۹۳          |

روایی واگرا نیز با استفاده از معیار فورنل و لارکر بررسی شد. بر اساس این معیار، جذر میانگین واریانس استخراج شده ( $\sqrt{AVE}$ ) هر سازه باید از ضرایب همبستگی آن سازه با سایر سازه های مدل بزرگتر باشد. نتایج ارائه شده در جدول (۴) نشان می دهد که مقدار جذر AVE تمامی سازه ها از ضرایب همبستگی متناظر آن ها بیشتر است؛ بنابراین، روایی واگرای سازه های پژوهش تأیید می شود.

جدول (۴). نتایج بررسی روایی واگرا بر اساس معیار فورنل و لارکر

| پرسشنامه            | ۱    | ۲    | ۳    | ۴    |
|---------------------|------|------|------|------|
| ۱. شایستگی تدریس    | ۰/۷۹ |      |      |      |
| ۲. عملکرد شغلی      | ۰/۷۴ | ۰/۹۲ |      |      |
| ۳. پاسخگویی سازمانی | ۰/۷۳ | ۰/۶۷ | ۰/۹۰ |      |
| ۴. چسبندگی شغلی     | ۰/۴۲ | ۰/۴۶ | ۰/۳۳ | ۰/۹۱ |

همچنین، برای بررسی پایایی ابزارهای اندازه گیری از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد. همان گونه که نتایج جدول (۳) نشان می دهد، مقادیر ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تمامی سازه ها بیشتر از ۰/۷۰ است؛ بنابراین، ابزارهای پژوهش از پایایی و ثبات درونی مطلوبی برخوردار هستند.

<sup>۱</sup> . Fornell & Larcker

پس از تأیید روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری، به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش و بررسی روابط بین سازه‌ها، از مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS نسخه ۳ بهره گرفته شد.

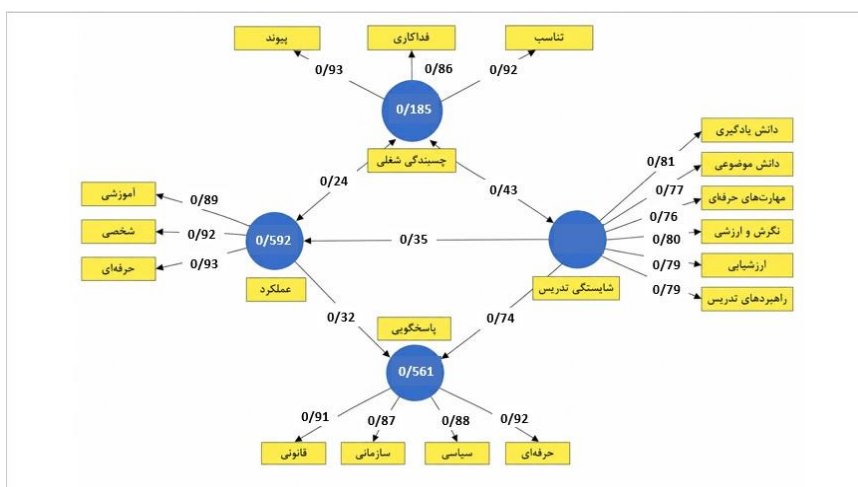
#### ۴- تجزیه و تحلیل یافته‌ها

به‌منظور توصیف متغیرهای پژوهش، از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵). شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر            | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|------------------|---------|--------------|-------|--------|
| شایستگی تدریس    | ۱۲۳/۱۲  | ۱۱/۴۷        | -۰/۰۴ | -۰/۸۱  |
| عملکرد شغلی      | ۱۰۴/۶۴  | ۱۱/۸۷        | -۰/۵۷ | ۰/۱۹   |
| پاسخگویی سازمانی | ۱۰۴/۰۱  | ۱۲/۴۲        | -۰/۷۲ | ۰/۶۳   |
| چسبندگی شغلی     | ۵۷/۸۳   | ۱۱/۰۴        | -۰/۷۱ | ۰/۴۵   |

بر اساس نتایج جدول (۵)، میانگین شایستگی‌های تدریس ۱۲۳/۱۲، عملکرد شغلی ۱۰۴/۶۴، پاسخگویی سازمانی ۱۰۴/۰۱ و چسبندگی شغلی ۵۷/۸۳ است. همچنین مقادیر چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه قابل قبول ( $\pm 2$ ) قرار دارند؛ بنابراین، توزیع داده‌های پژوهش از نرمال بودن نسبی برخوردار است. پیش از آزمون مدل ساختاری، روابط همبستگی بین سازه‌های پژوهش بررسی شد که نتایج آن در جدول (۶) ارائه شده است.



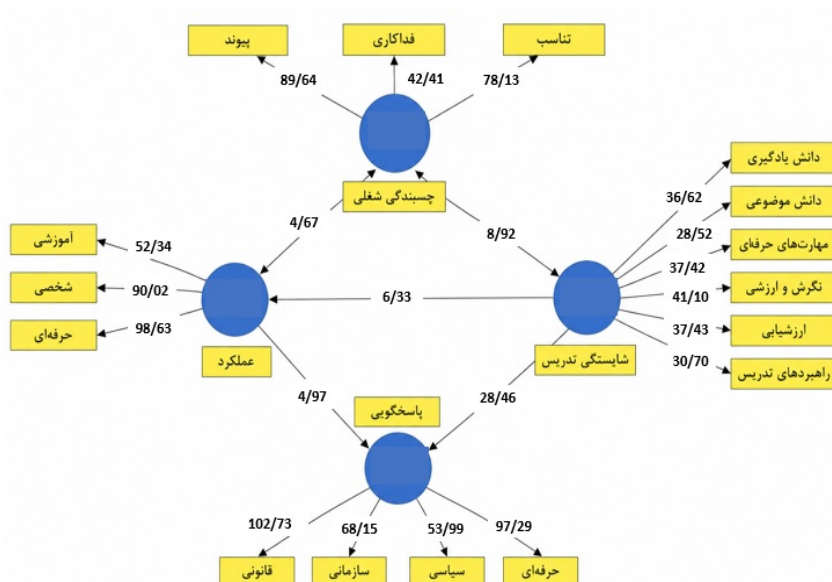
شکل (۲). مدل ساختاری پژوهش با ضرایب مسیر استاندارد (β)

جدول (۶). ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیر               | ۱    | ۲    | ۳    | ۴ |
|---------------------|------|------|------|---|
| ۱. شایستگی تدریس    | ۱    |      |      |   |
| ۲. عملکرد شغلی      | ۰/۷۴ | ۱    |      |   |
| ۳. پاسخگویی سازمانی | ۰/۷۳ | ۰/۶۷ | ۱    |   |
| ۴. چسبندگی شغلی     | ۰/۴۲ | ۰/۴۶ | ۰/۳۳ | ۱ |

\*تمام ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند

همان گونه که جدول (۶) نشان می دهد، بین تمامی متغیرهای پژوهش همبستگی مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد. بنابراین، روابط اولیه بین سازه های پژوهش تأیید شد و مدل ساختاری به منظور آزمون فرضیه های پژوهش برآزش گردید.



شکل (۳). مدل ساختاری پژوهش با مقادیر آماره  $\chi^2$

شاخص‌های برازش مدل در جدول ۷ گزارش شده است:

جدول (۷). شاخص‌های برازش مدل

| شاخص       | مدل اشباع شده | مدل تخمینی |
|------------|---------------|------------|
| SRMR       | ۰/۱۰          | ۰/۱۰       |
| d_ ULS     | ۱/۶۱          | ۱/۶۱       |
| d_ G       | ۰/۵۳          | ۰/۵۲       |
| Chi-Square | ۱۰۰۰/۳۰       | ۹۹۴/۵۰     |
| NFI        | ۰/۷۶          | ۰/۷۶       |

بر اساس نتایج جدول (۷)، مقدار SRMR برابر ۰/۱۰ و مقدار NFI برابر ۰/۷۶ به دست آمد. همچنین سایر شاخص‌های برازش شامل d\_ ULS و d\_ G نیز در محدوده قابل قبول قرار دارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش مناسب است. بر اساس مدل ساختاری پژوهش (شکل‌های ۲ و ۳)، نتایج آزمون فرضیه‌ها به شرح زیر است.

**فرضیه اول: شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر مثبت و معنادار دارد.**

بر اساس یافته‌ها مقدار ضریب  $\beta$  شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان ۰/۳۵ می‌باشد. ( $\beta = 35/0$ )،  $P < 0/01$ ،  $t = 33/6$ ). با توجه به این که مقدار  $t$  به دست آمده که برابر با ۶/۳۳ می‌باشد و از مقدار استاندارد ۲/۵۸ بزرگتر است فرضیه پژوهش در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ تأیید می‌شود.

**فرضیه دوم: شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی چسبندگی شغلی اثر مثبت و معنادار دارد.**

به‌منظور بررسی نقش میانجی چسبندگی شغلی، از آزمون سوبل استفاده شد. بر اساس نتایج، ضریب مسیر بین شایستگی‌های تدریس و چسبندگی شغلی ( $a = 0/43$ )، ضریب مسیر بین چسبندگی شغلی و عملکرد شغلی ( $b = 0/24$ )، خطای استاندارد مسیر متغیر مستقل و میانجی ( $S_a = 0/05$ )، خطای استاندارد مسیر متغیر میانجی و وابسته ( $S_b = 0/055$ )، مقدار  $Z$  به دست آمده برابر با ۳/۸۹ محاسبه شد. از آن جا که مقدار  $Z$  از مقدار بحرانی ۲/۵۸ بزرگ‌تر است بنابراین، اثر غیرمستقیم شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی از طریق چسبندگی شغلی ( $\beta = 0/10$ ) در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار است. در نتیجه، فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود.

**فرضیه سوم: شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی پاسخگویی سازمانی تأثیر مثبت و معنادار دارد.**

برای بررسی این فرضیه نیز از آزمون سوبل استفاده شد. نتایج نشان داد الف) مقدار ضریب مسیر شایستگی‌های تدریس و پاسخگویی سازمانی ( $a = 0/74$ )، مقدار ضریب مسیر پاسخگویی سازمانی و عملکرد شغلی ( $b = 0/32$ )، ج)

خطای استاندارد مسیر متغیر مستقل و میانجی ( $S_a=0/041$ ) خطای استاندارد مسیر متغیر میانجی و وابسته  $S_b=0/042$  مقدار  $Z$  به دست آمده برابر با  $7/31$  بود. از آن جا که مقدار آماره  $Z$  از مقدار بحرانی  $2/58$  بزرگتر است، بنابراین تأثیر غیرمستقیم شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با میانجی‌گری پاسخگویی سازمانی ( $\beta=0/24$ ) در سطح کمتر از  $0/01$  معنادار است. از این رو، فرضیه سوم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

در جدول ۹ اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش آورده شده است:

جدول (۸). اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

| مسیر                                                                   | اثر    | t    | اثر       | Z    | اثر کل |
|------------------------------------------------------------------------|--------|------|-----------|------|--------|
|                                                                        | مستقیم |      | غیرمستقیم |      |        |
| شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان                                | ۰/۳۵   | ۶/۳۳ |           |      |        |
| شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با میانجی‌گری چسبندگی شغلی     |        |      | ۰/۱۰      | ۱/۸۹ | ۰/۴۵   |
|                                                                        |        |      |           | ۳    |        |
| شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با میانجی‌گری پاسخگویی سازمانی |        |      | ۰/۲۴      | ۳/۱  | ۰/۵۹   |
|                                                                        |        |      |           | ۷    |        |

نتایج جدول (۸) نشان می‌دهد که شایستگی‌های تدریس علاوه بر اثر مستقیم بر عملکرد شغلی معلمان ( $\beta=0/35$ )، از طریق دو مسیر غیرمستقیم نیز بر این متغیر اثرگذار است. اثر غیرمستقیم شایستگی‌های تدریس از طریق چسبندگی شغلی برابر با  $0/10$  و از طریق پاسخگویی سازمانی برابر با  $0/24$  است که هر دو در سطح کمتر از  $0/01$  معنادار هستند. همچنین، اثر کل شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان از طریق چسبندگی شغلی  $0/45$  و از طریق پاسخگویی سازمانی  $0/59$  به دست آمد که بیانگر نقش میانجی این دو متغیر در تبیین رابطه بین شایستگی‌های تدریس و عملکرد شغلی معلمان است.

## ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی انجام شد. یافته نخست پژوهش نشان داد که شایستگی‌های تدریس تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد شغلی معلمان دارد. این نتیجه بیانگر آن است که با افزایش سطح شایستگی‌های تدریس، عملکرد شغلی معلمان نیز بهبود می‌یابد و در مقابل، ضعف در شایستگی‌های تدریس می‌تواند به کاهش عملکرد شغلی آنان منجر شود. بر این اساس، دستیابی به عملکرد مطلوب مستلزم برخورداری معلمان از شایستگی‌های حرفه‌ای در ابعادی همچون دانش موضوعی، دانش محتوای برنامه درسی و آموزشی، راهبردهای تدریس و مهارت‌های ارتباطی، سنجش و

ارزشیابی، نگرش‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای و همچنین مهارت‌های تخصصی معلمی است. این یافته با نتایج مطالعات قبلی هریاساستی<sup>۱</sup> (۲۰۲۵)، گونزالز-فرناندز<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۵)، کاسوارا و راستو<sup>۳</sup> (۲۰۲۵) همسو است. گونزالز-فرناندز و همکاران (۲۰۲۵) نشان دادند که شایستگی‌هایی نظیر برنامه‌ریزی آموزشی، مهارت‌های ارتباطی، ارزشیابی، روش‌شناسی تدریس، شایستگی‌های دیجیتال، رهبری آموزشی و پژوهشگری با عملکرد بهتر معلمان ارتباط دارد. همچنین کاسوارا و راستو (۲۰۲۵) گزارش کردند که ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان به‌طور مستقیم موجب بهبود عملکرد آنان می‌شود. هریاساستی (۲۰۲۵) نیز بیان کرد که برخورداری از دانش تخصصی، توانایی طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، ارزشیابی یادگیری، مدیریت آموزشی، بهره‌گیری از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، مدیریت کلاس درس و برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، نقش مهمی در ارتقای عملکرد شغلی معلمان ایفا می‌کند. نتایج پژوهش‌های دیگر نیز این یافته را تأیید می‌کند. فاجمای<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند معلمانی که از شایستگی‌هایی همچون برنامه‌ریزی تدریس و یادگیری، تسلط بر محتوای آموزشی، اجرای اثربخش فرایند تدریس، مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برخوردارند، عملکرد شغلی مطلوب‌تری دارند. همچنین مورکاتیک<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۰) تأکید کردند که معلمان حرفه‌ای و شایسته از مهم‌ترین عوامل موفقیت فرایند یادگیری در مدارس به شمار می‌آیند؛ زیرا قادرند زمینه مشارکت فعال دانش‌آموزان را در یادگیری فراهم کرده، آنان را در کسب سازمان‌دهی و به‌کارگیری دانش یاری دهند و توانایی حل مسئله، تفکر خلاق و مهارت‌های زندگی را در آنان تقویت کنند.

در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که شایستگی‌های تدریس مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای هستند که معلمان را در انجام اثربخش وظایف آموزشی یاری می‌کنند. هرچه معلمان از این شایستگی‌ها در سطح بالاتری برخوردار باشند، توانایی بیشتری در طراحی و اجرای فرایند یاددهی - یادگیری، مدیریت کلاس درس، برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی خواهند داشت. در نتیجه، کیفیت عملکرد شغلی آنان نیز ارتقا می‌یابد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که توسعه شایستگی‌های تدریس یکی از مهم‌ترین راهبردهای ارتقای عملکرد شغلی معلمان و بهبود کیفیت نظام آموزشی است.

**یافته دوم** پژوهش نشان داد که شایستگی‌های تدریس از طریق میانجی‌گری چسبندگی شغلی، تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد شغلی معلمان دارد. این یافته بیانگر آن است که برخورداری از شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس، زمینه تقویت چسبندگی شغلی معلمان را فراهم می‌کند و از این طریق به بهبود عملکرد شغلی آنان می‌انجامد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که معلمانی که از شایستگی‌های تدریس بالاتری برخوردارند، خود را توانمندتر، اثربخش‌تر و سازگارتر

<sup>1</sup> . Hariyasasti

<sup>2</sup> . González-Fernández

<sup>3</sup> . Koswara & Rasto

<sup>4</sup> . Fachmi

<sup>5</sup> . Murkatik

با محیط آموزشی ادراک می‌کنند. این احساس شایستگی، علاوه بر افزایش تناسب فرد با شغل، موجب تقویت پیوندهای حرفه‌ای معلمان با مدرسه نیز می‌شود. از سوی دیگر، موفقیت حرفه‌ای باعث می‌شود ترک محیط کار برای معلمان پرهزینه‌تر تلقی شود؛ بنابراین، شایستگی‌های تدریس از طریق تقویت ابعاد تناسب، پیوند و فداکاری، سطح چسبندگی شغلی را افزایش می‌دهد.

چسبندگی شغلی نیز با فراهم کردن منابع روان‌شناختی ارزشمند، از جمله احساس تعلق، حمایت اجتماعی، امنیت و ثبات شغلی، زمینه ارتقای عملکرد معلمان را فراهم می‌سازد. برخورداری از این منابع موجب می‌شود معلمان کمتر در معرض فرسودگی شغلی قرار گیرند و با انگیزه بیشتری توانایی‌ها و منابع خود را در انجام وظایف حرفه‌ای به کار گیرند. همچنین، چسبندگی شغلی بالا، به‌ویژه از طریق تقویت پیوندهای سازمانی و احساس فداکاری، این باور را در معلمان ایجاد می‌کند که مدرسه برای آنان ارزش قائل است و از آنان حمایت می‌کند. بر اساس اصل عمل متقابل، این احساس حمایت، معلمان را به جبران آن از طریق ارتقای عملکرد و انجام مسئولیت‌هایی فراتر از وظایف رسمی ترغیب می‌کند. از این‌رو، چسبندگی شغلی از طریق افزایش انگیزش درونی و تقویت سرمایه روان‌شناختی، علاوه بر بهبود عملکرد درون‌نقشی - شامل تدریس اثربخش، طراحی آموزشی، ارزشیابی دقیق یادگیری و مدیریت کلاس درس - زمینه ارتقای عملکرد برون‌نقشی، از جمله مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های فوق‌برنامه، راهنمایی دانش‌آموزان، همکاری با همکاران و مشارکت فعال در امور مدرسه را نیز فراهم می‌آورد.

در بررسی پیشینه پژوهش، مطالعه‌ای که دقیقاً به بررسی نقش میانجی چسبندگی شغلی در رابطه بین شایستگی‌های تدریس و عملکرد شغلی معلمان پرداخته باشد، یافت نشد؛ با این حال، نتایج پژوهش‌های مرتبط از یافته حاضر حمایت می‌کنند. چن<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۵) نشان دادند معلمانی که از شایستگی‌های بالاتری در حوزه توانایی‌های پژوهشی و سازمانی، دانش حرفه‌ای و ویژگی‌های فردی برخوردارند، اشتیاق، فداکاری و درگیری بیشتری در نقش‌های آموزشی خود نشان می‌دهند. کومون و کورپوز<sup>۲</sup> (۲۰۲۴) نیز گزارش کردند که برخورداری از شایستگی‌های پژوهشی بالاتر، با افزایش اشتیاق شغلی و مشارکت حرفه‌ای معلمان همراه است. همچنین، اوگوزور و آجا<sup>۳</sup> (۲۰۲۴) دریافتند معلمانی که از شایستگی‌های حرفه‌ای شامل دانش تخصصی، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، تجربه و مهارت تعامل با دانش‌آموزان برخوردارند، تعهد حرفه‌ای، احساس تعلق به مدرسه و رضایت شغلی بیشتری دارند. گالنگ<sup>۴</sup> (۲۰۲۵) نیز نشان داد شایستگی‌های معلم، از جمله دانش تخصصی، مهارت‌های تدریس و مدیریت کلاس، نقش مؤثری در افزایش مشارکت، اشتیاق، انگیزش، تلاش برای بهبود شیوه‌های تدریس، رضایت شغلی و تعامل مؤثر با دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

یافته حاضر همچنین با نتایج پژوهش‌های داخلی همسو است. خرمی و همکاران (۱۴۰۲) گزارش کردند که معلمان دارای چسبندگی شغلی بالاتر، تلاش بیشتری در انجام وظایف حرفه‌ای خود به خرج می‌دهند، فرایند تدریس را

۱. Chen

۲. Comon & Corpuz

۳. Oguzor & Aja

۴. Galeng

آگاهانه‌تر اجرا می‌کنند و در نتیجه، عملکرد مطلوب‌تری از خود نشان می‌دهند. همچنین، عباسی و رحیمی (۱۳۹۹) دریافتند چسبندگی شغلی بالای معلمان نشان‌دهنده پذیرش اهداف و ارزش‌های سازمانی است و این معلمان در مقایسه با سایرین، عملکرد شغلی مطلوب‌تری دارند. آنان با حفظ و تقویت ویژگی‌هایی همچون اخلاق کاری، تمایل به یادگیری، خوداتکایی، هماهنگی، خلاقیت، تعهد، انگیزش، مسئولیت‌پذیری، اثربخشی روابط بین‌فردی، همدلی و همکاری، نقش مؤثرتری در تحقق اهداف آموزشی مدرسه ایفا می‌کنند.

**یافته سوم** پژوهش نشان داد که شایستگی‌های تدریس از طریق میانجی‌گری پاسخگویی سازمانی، تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد شغلی معلمان دارد. این یافته بیانگر آن است که برخورداری از شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس، زمینه تقویت پاسخگویی سازمانی را فراهم می‌سازد و از این طریق به ارتقای عملکرد شغلی معلمان منجر می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که معلمانی که از شایستگی‌هایی نظیر تسلط بر محتوای درسی، مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس، ارزشیابی آموزشی، بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی، پایبندی به اصول حرفه‌ای، اخلاق معلمی، رفتار عادلانه با دانش‌آموزان و مهارت‌های تعامل با دانش‌آموزان، والدین و همکاران برخوردارند، مسئولیت بیشتری نسبت به رعایت مقررات، اجرای برنامه‌های درسی مصوب و پاسخگویی به مدیران و نهادهای آموزشی احساس می‌کنند. افزون بر این، چنین معلمانی نسبت به یادگیری، رشد و پیشرفت دانش‌آموزان نیز تعهد اخلاقی و حرفه‌ای بیشتری از خود نشان می‌دهند.

از سوی دیگر، برخورداری از شایستگی‌های حرفه‌ای، احساس خودکارآمدی معلمان را در انجام وظایف آموزشی تقویت می‌کند. معلمانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، مسئولیت نتایج آموزشی را با اطمینان بیشتری می‌پذیرند؛ زیرا باور دارند که می‌توانند از طریق عملکرد خود بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان اثرگذار باشند. در مقابل، ضعف در شایستگی‌های حرفه‌ای ممکن است موجب شود افراد برای توجیه نتایج نامطلوب، عوامل بیرونی نظیر ویژگی‌های دانش‌آموزان یا شرایط مدرسه را مسئول بدانند. در چنین شرایطی، پاسخگویی بیشتر به تبعیت صرف از الزامات اداری محدود می‌شود، در حالی که برخورداری از شایستگی‌های حرفه‌ای، پاسخگویی را از یک الزام بیرونی به تعهدی درونی، اخلاقی و حرفه‌ای تبدیل می‌کند. از این منظر، معلمان شایسته مسئولیت‌پذیری خود را نه صرفاً در قالب رعایت مقررات، بلکه در قالب تلاش مستمر برای دستیابی به نتایج آموزشی مطلوب و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان نشان می‌دهند.

همچنین، شایستگی‌های تربیتی و تخصصی، توانایی معلمان را در اتخاذ تصمیم‌های آموزشی آگاهانه و اثربخش افزایش می‌دهد. اتخاذ چنین تصمیم‌هایی به بهبود پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان منجر شده و در نتیجه، پاسخگویی معلمان را در قبال نتایج آموزشی تقویت می‌کند. از این رو، پاسخگویی سازمانی با افزایش احساس مسئولیت، تعهد حرفه‌ای و پاسخگویی نسبت به پیامدهای آموزشی، زمینه بروز رفتارهای شغلی اثربخش‌تر را فراهم ساخته و در نهایت به ارتقای عملکرد شغلی معلمان منجر می‌شود.

در بررسی پیشینه پژوهش، مطالعه‌ای که دقیقاً نقش میانجی پاسخگویی سازمانی را در رابطه بین شایستگی‌های تدریس و عملکرد شغلی معلمان بررسی کرده باشد، یافت نشد؛ با این حال، یافته‌های پژوهش‌های مرتبط از نتایج مطالعه حاضر حمایت می‌کنند. صدراحمی و بختیاری رنایی (۱۴۰۱) نشان دادند که پاسخگویی نقش مهمی در بهبود عملکرد شغلی معلمان دارد و از طریق تقویت احساس تعهد، مسئولیت‌پذیری، پایبندی به قواعد حرفه‌ای و رعایت هنجارهای اجتماعی، زمینه ارتقای عملکرد آنان را فراهم می‌سازد. همچنین، بلوچزی و پناهی (۲۰۲۵) گزارش کردند افرادی که از سطح بالاتری از پاسخگویی برخوردارند، صداقت حرفه‌ای، خودانگیزگی و تعهد بیشتری نسبت به انجام وظایف خود نشان می‌دهند و با استفاده بهینه از ظرفیت‌های فردی، در حل مسائل، دستیابی به موفقیت و بهبود عملکرد سازمانی اثربخش‌تر عمل می‌کنند. بن عبدالله آل<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۳) نیز بیان کردند که معلمان شایسته و توانمند، به دلیل برخورداری از قابلیت‌های حرفه‌ای، بهتر می‌توانند در قبال نیازهای آموزشی، مسئولیت‌های فردی و اجتماعی و انجام وظایف حرفه‌ای خود پاسخگو باشند و در نتیجه عملکرد شغلی مطلوب‌تری از خود نشان دهند.

با توجه به تأثیر مثبت شایستگی‌های تدریس بر عملکرد شغلی معلمان و نقش میانجی چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی، به مدیران و سیاست‌گذاران نظام آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تربیت معلم را بیش از پیش بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای متمرکز کنند. این شایستگی‌ها شامل دانش موضوعی، دانش محتوای برنامه درسی و آموزشی، راهبردهای تدریس، مهارت‌های ارتباطی، سنجش و ارزشیابی، نگرش‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای و مهارت‌های تخصصی معلمی است. همچنین پیشنهاد می‌شود معیارهای شایستگی شناختی، عاطفی و مهارتی در فرآیندهای جذب، استخدام، ارتقا و ارزشیابی عملکرد معلمان مورد توجه قرار گیرد. بازنگری و به‌روزرسانی محتوای دوره‌های آموزش ضمن خدمت با تأکید بر طراحی آموزشی نوآورانه، مدیریت کلاس درس و ارزشیابی یادگیری دانش‌آموز محور نیز می‌تواند در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان مؤثر باشد. علاوه بر این، توسعه نظام مربی‌گری و همیاری حرفه‌ای، تشکیل گروه‌های یادگیری حرفه‌ای، ایجاد فرصت برای تبادل تجربه‌های موفق آموزشی، ارتقای سواد رسانه‌ای و فناوری آموزشی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه مهارت‌های نرم، از جمله ارتباط مؤثر، هوش هیجانی، حل مسئله، مدیریت تعارض و مربی‌گری روان‌شناختی، می‌تواند نقش مهمی در تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای و سلامت شغلی معلمان ایفا کند.

با توجه به نقش میانجی چسبندگی شغلی، پیشنهاد می‌شود سیاست‌هایی در جهت تقویت احساس تعلق و وابستگی معلمان به محیط مدرسه طراحی و اجرا شود. در این راستا، ایجاد فضای مبتنی بر اعتماد، همدلی و تعامل سازنده میان مدیران و معلمان، برگزاری برنامه‌های فرهنگی و اجتماعی مشترک، تشکیل گروه‌های همیاری برای حل مسائل آموزشی و حرفه‌ای و تقویت روابط انسانی در محیط مدرسه می‌تواند مؤثر باشد. همچنین، قدردانی رسمی و غیررسمی از عملکرد اثربخش معلمان، واگذاری بخشی از اختیارات آموزشی و اجرایی به شوراهای معلمان، مشارکت دادن آنان در برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و فعالیت‌های فوق برنامه و طراحی مسیرهای شفاف ارتقای شغلی مبتنی بر شایستگی، می‌تواند

<sup>۱</sup> . Bin Abdullah Al

احساس تعلق، تعهد و چسبندگی شغلی معلمان را افزایش دهد. افزون بر این، تقویت هویت حرفه‌ای معلمان از طریق نشست‌های انگیزشی، روایت‌گری حرفه‌ای و برجسته‌سازی نقش معلمان در توسعه جامعه و آینده دانش‌آموزان، می‌تواند زمینه تقویت انگیزش و ماندگاری آنان در حرفه معلمی را فراهم سازد.

با توجه به نقش میانجی پاسخگویی سازمانی، پیشنهاد می‌شود نظام ارزیابی و بازخورد حرفه‌ای معلمان بازنگری و تقویت شود. طراحی نظام ارزیابی عملکرد مبتنی بر شاخص‌هایی نظیر کیفیت تدریس، مشارکت حرفه‌ای و اجتماعی، رعایت اخلاق حرفه‌ای و بهره‌گیری از بازخورد ۳۶۰ درجه، می‌تواند تصویر جامع‌تری از عملکرد معلمان ارائه داده و احساس پاسخگویی آنان را نسبت به نتایج آموزشی افزایش دهد. همچنین، توسعه فرهنگ سازمانی مبتنی بر ارزش‌هایی همچون شفافیت، اعتماد و مسئولیت‌پذیری و برگزاری برنامه‌های آموزشی و فرهنگی برای نهادینه‌سازی این ارزش‌ها، می‌تواند پاسخگویی را از یک الزام اداری به بخشی از هویت حرفه‌ای معلمان تبدیل کند. از سوی دیگر، مشارکت دادن معلمان در فرآیندهای تصمیم‌گیری مدرسه نیز زمینه افزایش احساس مسئولیت و پاسخگویی آنان را نسبت به اجرای تصمیمات و دستیابی به اهداف آموزشی فراهم خواهد کرد.

با وجود تلاش برای اجرای دقیق مراحل پژوهش، این مطالعه با محدودیت‌هایی نیز همراه بود که در تفسیر و تعمیم نتایج باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، جامعه پژوهش به معلمان شهرستان نیمروز در استان سیستان و بلوچستان محدود بود؛ از این رو، با توجه به ویژگی‌های فرهنگی، اقتصادی، مدیریتی و ساختاری این منطقه، تعمیم مستقیم یافته‌ها به سایر مناطق کشور باید با احتیاط انجام شود. دوم، پژوهش حاضر به صورت مقطعی انجام شده است؛ بنابراین، امکان استنتاج روابط علی و بررسی تغییرات بلندمدت میان متغیرها محدود است. سوم، داده‌ها بر اساس پرسشنامه‌های خودگزارشی گردآوری شد و با وجود اطمینان بخشی به مشارکت‌کنندگان درباره محرمانه بودن اطلاعات، احتمال بروز سوگیری در پاسخ‌ها وجود دارد. همچنین، این پژوهش صرفاً با رویکرد کمی انجام شده است؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از روش‌های کیفی یا آمیخته، به بررسی عمیق‌تر سازوکارهای اثرگذاری شایستگی‌های تدریس، چسبندگی شغلی و پاسخگویی سازمانی بر عملکرد شغلی معلمان بپردازند.

### تشکر و قدردانی

نویسندگان از تمامی افرادی که در مراحل مختلف اجرای این پژوهش همکاری داشته‌اند، صمیمانه قدردانی می‌کنند.

### تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که در انجام این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

### منابع

اسداللهی، فائزه. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش هوش مثبت بر ارزش‌های شغلی، رضایتمندی شغلی و خودارزیابی عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی، رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۵(۴)، ۱۹۳-۱۸۵.

- پورصادق، ناصر؛ یزدانی، حمیدرضا؛ رهبری، هادی. (۱۴۰۱). طراحی و اعتبارسنجی مدل درهم‌تنیدگی شغلی کارکنان. *مطالعات منابع انسانی*، ۱۲(۱)، ۱۷۸-۱۵۲.
- جلیل‌نژاد انویق، یوسف؛ قلاوندی، حسن. (۱۴۰۱). بررسی تاثیر رهبری خیرخواه بر رفتار شهروندی سازمانی با تاکید بر نقش میانجی پاسخگویی سازمانی. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۳(۱)، ۸۵-۹۸.
- خدادوست، رضا؛ سادات میرزاده، زهرا؛ رشیدی، علی. (۱۴۰۲). بررسی رابطه خودکارآمدی و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی، با نقش میانجی اعتماد سازمانی. *تربیت بدنی و علوم ورزشی*، ۱(۴)، ۵۴-۶۷.
- خرمی، فرشته؛ کریمی، فریبا؛ نادى، محمدعلی. (۱۴۰۲). ارائه مدل درهم‌تنیدگی شغلی معلمان دبیرستان‌های اصفهان. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۷(۲)، ۳۱-۶۷.
- دوالی، محمدمهدی؛ جمشیدی، نرگس. (۱۴۰۲). تاثیر چسبندگی شغلی بر تعهد عاطفی با میانجیگری رضایت و اشتیاق شغلی در بین کارکنان دانشگاه پیام نور، *توسعه سازمانی پلیس*، ۲۰(۴)، ۴۸-۱۱.
- دیبایی صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتحی و اچارگاه، کوروش؛ صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۵). تبیین مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۳(۲)، ۱۰۹-۱۲۳.
- رحیمی، سعید؛ بوداقي، علی؛ عربی، علی. (۱۴۰۴). بررسی جامعه‌شناختی نقش واسطه‌ای پاسخگویی سازمانی در رابطه بین آنومی اجتماعی و اعتماد نهادی (مورد مطالعه: شهروندان ۱۸ تا ۶۵ سال شهرستان شوشتر). *علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۲۲(۱)، ۲۵۴-۲۲۱.
- شجاعی، عاطفه؛ کاظم پور، اسماعیل. (۱۴۰۳). الگوی ساختاری از توسعه شغلی مبتنی بر شایستگی حرفه‌ای و رفتارهای مبتنی بر تدریس خلاقانه. *مطالعات حکمرانی و مدیریت توسعه*، ۱۱(۱)، ۵۵-۴۱.
- صحرائی، صغری. (۱۴۰۱). رابطه کیفیت تدریس معلمان با انگیزش به پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان سنقر و کلیایی، *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۸(۵۶)، ۱۲۴-۱۱۶.
- صدرارحامی، نفیسه؛ بختیاری رنایی، اعظم. (۱۴۰۱). تبیین اثر میانجی گری نقش راهبران آموزشی در ارتباط بین مسئولیت پذیری اجتماعی و عملکرد معلمان شهرستان سمیرم. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۶(۱)، ۲۷۶-۲۸۴.
- طهماسبی، فاطمه؛ قلتاش، عباس؛ هاشمی، سیداحمد؛ ماشینچی، علی اصغر. (۱۴۰۳). الگوی صلاحیت های حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۹(۴)، ۹۷-۱۲۳.
- عباسی، مریم؛ رحیمی، حمید. (۱۳۹۹). تاثیر درهم‌تنیدگی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد شغلی دبیران مدارس متوسطه. *مدیریت مدرسه*، ۸(۴)، ۱۸۲-۱۹۹.
- عزیزی تراب، زهرا؛ مهاجران، بهناز؛ حسنی، محمد. (۱۴۰۲). شناسایی چالش‌ها و نقاط قوت نظام رتبه‌بندی معلمان و ارائه الگویی برای کیفیت‌بخشی به آن. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲(۳)، ۴۲۴-۴۰۱.
- قاسم زاده، ابوالفضل؛ رزاقی، محمد. (۱۴۰۰). بررسی نقش تعاملی پاسخگویی و حمایت ادراک شده سازمانی در عملکرد و استرس شغلی معلمان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۷(۱۱)، ۲۲-۱.
- ماهرانی برزانی، مجید؛ صادقی ده چشمه، مهرداد؛ رشیدپور، علی. (۱۴۰۲). بررسی اثرات بی‌نژاکتی سرپرست بر چسبندگی شغلی و بدبینی سازمانی با نقش میانجی خودکارآمدی کارکنان، *مهندسی مدیریت نوین*، ۹(۱)، ۳.

محبی، علی؛ فرهوش، معصومه؛ یداللهی، سارا. (۱۴۰۱). سنجش ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایران: مطالعه مروری تلفیقی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱(۴)، ۶۴-۲۹.

مسافر، لیلا؛ نژاد ایرانی، فرهاد؛ بیک زاد، جعفر؛ داداش کریمی، یحیی. (۱۴۰۳). رابطه اخلاق حرفه‌ای و شایستگی حرفه‌ای اساتید با پاسخگویی سازمانی: تحلیل نقش میانجی اشتیاق شغلی. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۹(۱)، ۱۴۶-۱۳۹.

موسوی نژاد نایینی، سید مهدی؛ ضیائی قهنویه، زهرا. (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با عملکرد شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان ناین، نشریه پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۷(۷۵)، ۴۳-۵۳.

نوری، زهرا؛ عباسی، مهدی. (۱۴۰۴). تحلیل نقش حاکمیت شرکتی در ایجاد فرهنگ شفافیت و پاسخگویی سازمانی، نشریه توسعه فردی و تحول سازمانی، ۲(۳)، ۲۴-۱۷.

وثوقی حمزه خانلو، عذرا؛ محبوبی، زهرا؛ شریفی توبنق. جهانک. (۱۴۰۲). اهمیت نسبی پاسخگویی آموزش و پرورش در افزایش اعتماد معلمان: شواهدی از مدارس ابتدایی، *مطالعات رهبری فرهنگی*، ۵(۲)، ۹۴-۸۰.

یاسینی، علی؛ شیر، اردشیر؛ کریمی تبار، حسین. (۱۴۰۱). شناسایی سازوکارهای توسعه و نگهداشت نومعلمین در نظام آموزش و پرورش. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۲)، ۱۴۸-۱۲۱.

## References:

- Ali, A., & Haider, S. Z. (2017). Developing a validated instrument to measure teachers' job performance: Analyzing the role of background variables. *Journal of Educational Research*, 20(1), 21.
- Arif, M., Abd Aziz, M. K. N., & Ma'arif, M. A. (2025). A Recent Study on Islamic Religious Education Teachers' Competencies in the Digital Age: A Systematic Literature Review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(2), 587-596.
- Balochzahi, P., & Panahi, G. (2025). The Role of Job Support, Creativity, and Accountability in Teachers' Job Performance. *Iranian Journal of Organizational psychology*, 1(4), 25-31.
- Berhanu, K. Z. (2025). The relationship between principals' pedagogical leadership practices and teachers' job performance: the role of sociodemographic characteristics. *BMC psychology*, 13(1), 89.
- Bin Abdullah Al, A. B. S., Abri, M., Adnan, A. B. M., & Jamil, A. I. B. Relationship between Accountability and Teachers' Performance: A Systematic Review of Literature. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(10), 909-914.
- Blömeke, S., Kaiser, G., König, J., Jentsch, A. (2020). Profiles of mathematics teachers' competence and their relation to instructional quality. *ZDM Mathematics Education*, 52, 329-342.
- Bovens, M. (2005) The Concept of Public Accountability. In: Ferlie, E., Lynn Jr., L.E. and Pollitt, C., Eds., *The Oxford Handbook of Public Management*, Oxford University Press, Oxford, 182.
- Çevik, M. S. (2025). Are the Notions of Leader-Member Exchange and Organizational Citizenship Effective in Enhancing Teachers' Job Performance in Türkiye? A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences*, 15(1), 38.
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B., Li, L., & Chen, J. (2025). Teacher competency and work engagement among secondary school physical education teachers: the multiple mediating roles of occupational stress, emotional exhaustion, and professional achievement. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1530413.
- Chidi, N., & Victor, A. A. (2017). Principals' Supervisory Techniques as Correlates of Teachers' Job Performance in Secondary Schools in Ebonyi State, Nigeria. *International Journal for Social Studies*, 3(10), 13-22.

- Comon, J., & Corpuz, G. (2024). Teachers' research competence and engagement: Basis for research development plan. *American Journal of Arts and Human Science*, 3(1), 24-44.
- Dechawatanapaisal, D. (2025). Linking workplace social support to turnover intention through job embeddedness and work meaningfulness. *Journal of Management & Organization*, 31(2), 887-909.
- Diep, P.C., & Hartmann, M. (2016). Green skills in vocational teacher education – A model of pedagogical competence for a world of sustainable development. *TVET@Asia*, 6, 1-19.
- Difoni, N. N., Imeh, A. A. M., Osha, M. I., & Obona, E. E. (2025). Assessing the relationship between principals' instructional supervisory strategies and teachers' job performance in public secondary schools. *UNIZIK Journal of Educational Law and Leadership Studies*, 1(1), 37-50.
- Difoni, N. N., Obona, E. E., Sampson, A. M. & Odey, D. A. (2024). Promoting Equity and Inclusion for Students with Disabilities in Public Secondary Schools in Nigeria: The Decisive Role of School Administrators. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, 12 (1), 61-68.
- Fachmi, M., Mustafa, M., & Ngandoh, A. M. (2021). The Role of Motivation and Professional Competence in Improving Teacher Performance. *Journal of Digital Learning and Education*, 1(1), 39-46.
- Fan, Y. (2025). Accountability in public organization: A systematic literature review and future research agenda. *Public Organization Review*, 25(1), 295-310.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A-T., Buttner, G., Hardy, I, Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 82-92.
- Fazilla, S., Bukit, N., & Sriadhi, S. (2023). Professional Competence of Prospective Elementary School Teachers in Designing Lesson Plans Integrating Project-Based Learning Models and TPACK. *Mimbar Sekolah Dasar*, 10(1), 226-239.
- Fuchs, R. M. (2022). Links, fit or sacrifice: job embeddedness and intention to quit among Generation Y. *European Journal of Management and Business Economics*, 31(2), 160-175.
- Galeng, R. R. (2025). Assessing the Impact of Teacher Competency and Engagement on Job Satisfaction through the Lens of Teacher-Student Interaction. (2025). *American Journal of Education and Technology*, 4(2), 93-101.
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396.
- Grinshtain, Y., & Gibton, D. (2018). Responsibility, authority, and accountability in school-based and non-school-based management: Principals' coping strategies. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 2-17.
- Grinshtain, Y., & Zibenberg, A. (2025). Person-environment fit theory and teachers' accountability as context-dependent. *Educational Research for Policy and Practice*, 2025, 1-22.
- Han, Y., & Hong, S. (2019). The impact of accountability on organizational performance in the US federal government: The moderating role of autonomy. *Review of Public Personnel Administration*, 39(1), 3-23.
- Hariyasasti, Y. (2025). The Influence of Competence, Work Culture on the Performance of Elementary School Teachers in Gunungwungkal District. *Universal Journal of Science and Technology*, 4(1), 1-6.

- Hava, K., & Babayiğit, Ö. (2025). Exploring the relationship between teachers' competencies in AI-TPACK and digital proficiency. *Education and information technologies*, 30(3), 3491-3508.
- Ithnain, I., & Saidin, K. (2021). The effectiveness of professional development model in enhancing teachers' competencies. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 9(4), 32-52.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(1), 5-32.
- Juhdi, N., Hashim, J., & Rahman, R. A. (2018). Job embeddedness and retention: A study among teachers in private Islamic schools in Malaysia. *Malaysian Journal of Consumer and Family Economics*, 21(2), 125-138.
- Kaiser, G., & Konig, J. (2019). Competence Measurement in (Mathematics) Teacher Education and Beyond: Implications for Policy. *Higher Education Policy*, 32, 597-615.
- Karunakaran, A., Orlikowski, W. J., & Scott, S. V. (2022). Crowd-based accountability: Examining how social media commentary reconfigures organizational accountability. *Organization Science*, 33(1), 170-193.
- Koswara, K., & Rasto, R. (2025). Kompetensi dan kinerja guru berdasarkan sertifikasi profesi (Competence and teachers performance with professional certification). *Proceedings Series of Educational Studies*. 1(1), 61.
- Kuivila, H. M., Mikkonen, K., Sjogren, T., Koivula, M., Koskiaki, M., Mannisto, M., & Kaariainen, M. (2020). Health science student teachers' perceptions of teacher competence: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 84, 20-34.
- Lægreid, P., & Rykkja, L. H. (2022). Accountability and inter-organizational collaboration within the state. *Public Management Review*, 24(5), 683-703.
- Lee, J., & Lee, M. (2020). Is Whole child" education obsolete? Public school principals' educational goal priorities in the era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 856-884.
- Lei, Y. (2024). The interplay of job embeddedness, collective efficacy, and work meaningfulness on teacher well-being: a mixed-methods study with digital ethnography in China. *Frontiers in Psychology*, 15, 1448446.
- Li, L., Kanchanapoom, K., Deeprasert, J., Duan, N., & Qi, Z. (2025). Unveiling the factors shaping teacher job performance: exploring the interplay of personality traits, perceived organizational support, self-efficacy, and job satisfaction. *BMC psychology*, 13(1), 14.
- Madukwe, E. C., Obioma, G. C., Obona, E. E. & Odey, D. A. (2024). Interplay Between Administrators' Supervisory Roles and Teachers' Job Performance in Secondary Schools. *Unizik Journal of Educational Research and Policy Studies*, 17(3), 1-9.
- Martinson, B. C., Smallfield, J., Magley, V. J., Thrush, C. R., & Gunsalus, C. K. (2025). Climate of Accountability, Respect, and Ethics Survey (CARES): development and validation of an organizational climate survey. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 10, 1516726.
- Maryani, I., Irsalinda, N., Jaya, P. H., Sukma, H. H., & Raman, A. (2025). Understanding Student Engagement: An Examination of the Moderation Effect of Professional Teachers' Competence. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 14-23.
- Masood Khan, S., Bilal, A., & Ayesha, L. (2018). The effect of job embeddedness on turnover intentions, work engagement, and job performance. *Journal of Tourism & Hospitality*, 7(3), 1000354.
- Murkatik, K., Harapan, E., & Wardiah, D. (2020). The influence of professional and pedagogic competence on teacher's performance. *Journal of social work and science education*, 1(1), 58-69.

- Obona, E. E. & Etete, M. A. (2019). Performance Appraisal and Staff Commitment in Secondary Schools in Calabar Municipality, Cross River State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration, Planning, & Research*, 11(2), 26.
- Obona, E. E., Udang, J. A., & Egwu, U. E. (2023). Human Resource Management Techniques and Job Performance of Teachers in Special Need Schools in Calabar Municipality, Cross River State, Nigeria. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management*. 10(4), 11.
- Oguzor, J. U., & Aja, S. N. (2024). Teacher's Competency, Professional Commitment and Working Conditions as Correlate to Job Satisfaction in Public Secondary Schools in Onueke Education Zone of Ebonyi State Nigeria. *Journal of Contemporary Research in Educational Administration and Management*, 1(1), 1-13.
- Okeke, N. I., & Okaforcha, C. C. (2019). Extent of principals' classroom instructional supervision for effective teaching in secondary schools in Anambra State. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and polity study*, 10(2), 100-105.
- Peltokorpi, V., & Allen, D. G. (2024). Job embeddedness and voluntary turnover in the face of job insecurity. *Journal of Organizational Behavior*, 45(3), 416-433.
- Peng, P., Song, Y., & Yu, G. (2021). Cultivating proactive career behavior: the role of career adaptability and job embeddedness. *Frontiers in Psychology*, 12, 603890.
- Ramesh, P., Thammi Raju, D., Reddy, K. M., Krishnan, P., Biswas, A., & Umamaheshwari, T. (2019). Perception of teaching competencies by administrators, faculty and students of Indian agricultural universities: an assessment of faculty training needs. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 25(4), 337-359.
- Rostini, D., Syam, R. Z. A., & Achmad, W. (2022). The Significance of Principal Management on Teacher Performance and Quality of Learning. *AL-ISHLAH: Journal Pendidikan*, 14(2), 2513–2520.
- Schillemans, T., & Bovens, M. (2019). Governance, accountability and the role of public sector boards. *Policy and Politics*, 47(1), 187–206.
- Schmidbauer, J., Niessen, C., Lubecki-Weschke, N., & Krupp, M. (2025). Staying in a Stressful Job? The Role of Job Embeddedness for Truck Drivers' Well-Being and Turnover Intentions. *Journal of Business and Psychology*, 40(5), 1189-1208.
- Sender, A., & Eberly, M. (2025). Navigating the Talent Retention Puzzle: The Role of Workgroup Identification and On-the-Job Embeddedness. *Human Resource Management*, 64(3), 811-824.
- Sender, A., Rutishauser, L., & Staffelbach, B. (2018). Embeddedness across contexts: A two-country study on the additive and buffering effects of job embeddedness on employee turnover. *Human Resource Management Journal*, 28(2), 340–356.
- Tóth, E., & Csapó, B. (2022). Teachers' beliefs about assessment and accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(4), 459-481.
- Witvliet, C. V., Jang, S. J., Johnson, B. R., Evans, C. S., Berry, J. W., Leman, J., & Hayden, A. N. (2023). Accountability: Construct definition and measurement of a virtue vital to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 18(5), 660–673.

# Metacognitive Awareness in the Digital Learning Ecosystem: The Role of Motivational Drivers and Organizational Structures

Zeinab Sadeghi <sup>1✉</sup>

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

| Article Info                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | ABSTRACT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Article type:</b><br/>Research Article</p> <p><b>Article history:</b><br/> <b>Received:</b> 29 December 2025<br/> <b>Received in revised form:</b><br/> 24 January 2026<br/> <b>Accepted:</b> 31 January 2026<br/> <b>Published online:</b><br/> 17 March 2026</p> <p><b>Keywords:</b> motivational drivers, organizational structures, Metacognitive Awareness, Digital Learning</p> | <p>This study was conducted to investigate the role of motivational drivers and organizational structures in predicting the metacognitive awareness of Farhangian University faculty members within the digital learning ecosystem. In terms of purpose, this research is applied, and in terms of methodology, it is descriptive-correlational. The statistical population comprised approximately 900 faculty members of Farhangian University. Based on Krejcie and Morgan's table, the minimum required sample size was estimated, and ultimately, 270 individuals completed the questionnaires voluntarily via convenience sampling. Data were collected using three standardized questionnaires: Achievement Goal Orientation, Metacognitive Awareness, and Total Quality Management (TQM). The validity of the instruments was confirmed through face and content validity, and their reliability was verified using Cronbach's alpha, yielding coefficients of 0.89, 0.86, and 0.92, respectively. Data analysis was performed using Pearson correlation coefficient and stepwise multiple linear regression in SPSS software (version 26). The findings revealed that mastery goal orientation (<math>r = 0.55</math>), empowerment and teamwork (<math>r = 0.46</math>), and top management support and leadership (<math>r = 0.40</math>) had a significant positive relationship with metacognitive awareness. Conversely, performance-approach (<math>r = -0.21</math>) and performance-avoidance (<math>r = -0.31</math>) goal orientations showed a significant negative relationship with metacognitive awareness. Furthermore, the results of the stepwise regression indicated that the variables of mastery goal orientation (<math>\beta = 0.37</math>), empowerment and teamwork (<math>\beta = 0.29</math>), and top management support (<math>\beta = 0.19</math>) acted as positive predictors, while performance-avoidance goal orientation (<math>\beta = -0.22</math>) acted as a negative predictor, collectively explaining 48.3% of the variance in the faculty members' metacognitive awareness. Ultimately, reinforcing intrinsic, mastery-oriented motivations and supportive organizational structures lays the groundwork for enhancing self-regulation and metacognitive monitoring among professors within the digital learning ecosystem</p> |

**Cite this article:** Sadeghi, Zeinab. (2026). Metacognitive Awareness in the Digital Learning Ecosystem: The Role of Motivational Drivers and Organizational Structures. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (4), 51-70.

DOI: 10.22111/cee.2026.56168.1033



## آگاهی فراشناختی در زیست‌بوم یادگیری دیجیتال: نقش پیش‌ران‌های انگیزشی و ساختارهای سازمانی

زینب صادقی<sup>۱</sup> ✉

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: [zeinabsadeghi@cfu.ac.ir](mailto:zeinabsadeghi@cfu.ac.ir)

| اطلاعات مقاله                  | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی | این پژوهش با هدف بررسی نقش پیش‌ران‌های انگیزشی و ساختارهای سازمانی در پیش‌بینی آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در زیست‌بوم یادگیری دیجیتال انجام شد. این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری شامل حدود ۹۰۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، حداقل حجم نمونه لازم برآورد گردید و در نهایت، تعداد ۲۷۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس پرسشنامه‌ها را به صورت داوطلبانه تکمیل نمودند. داده‌ها با استفاده از سه پرسشنامه استاندارد هدف‌گرایی پیشرفت، آگاهی فراشناختی، و مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) گردآوری شد. روایی ابزارها از طریق روایی صوری و محتوایی و پایایی آن‌ها با آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ تأیید گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه به روش گام‌به‌گام در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. یافته‌ها نشان داد هدف‌گرایی تبحری ( $r^2=0/55$ )، توانمندسازی و کار تیمی ( $r^2=0/46$ )، و حمایت و رهبری مدیریت عالی ( $r^2=0/40$ )، دارای رابطه مثبت و معنادار، و ابعاد هدف‌گرایی عملکردی-رویکردی ( $r^2=-0/21$ )، و عملکردی-اجتنابی ( $r^2=-0/31$ )، دارای رابطه منفی و معنادار با آگاهی فراشناختی هستند. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام نیز حاکی از آن بود که متغیرهای هدف‌گرایی تبحری ( $\beta=0/37$ )، توانمندسازی و کار تیمی ( $\beta=0/29$ ) و حمایت مدیریت عالی ( $\beta=0/19$ ) به عنوان پیش‌بین مثبت، و هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی ( $\beta=-0/22$ )، به عنوان پیش‌بین منفی، در مجموع ۴۸/۳ درصد از واریانس آگاهی فراشناختی اساتید را تبیین می‌کنند. در نهایت، تقویت انگیزه‌های درونی تسلط‌محور و ساختارهای سازمانی حمایتی، بستر ساز بهبود خودتنظیمی و پایش فراشناختی اساتید در زیست‌بوم یادگیری دیجیتال است |

**واژه‌های کلیدی:**  
پیش‌ران‌های انگیزشی،  
ساختارهای سازمانی، آگاهی  
فراشناختی، یادگیری دیجیتال

استناد: صادقی، زینب. (۱۴۰۴). آگاهی فراشناختی در زیست‌بوم یادگیری دیجیتال: نقش پیش‌ران‌های انگیزشی و ساختارهای سازمانی. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۴)، ۷۰-۵۱.

DOI: 10.22111/cee.2026.56168.1033



## ۱- مقدمه

تحولات شتابان، بنیادین و همه‌جانبه در حوزه فناوری‌های نوظهور و الگوریتم‌های هوش مصنوعی طی سال‌های اخیر، نظام‌های آموزش عالی در سراسر جهان را وارد بستر جدیدی از بازتعریف ساختاری در فرآیندهای آموزش-یادگیری کرده است (زاواکی-ریچر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). ظهور و گسترش اکوسیستم‌های یادگیری دیجیتال و پلتفرم‌های هوشمند، دانشگاه‌ها را ناگزیر ساخته تا از الگوهای سنتی و محصور در کلاس‌های فیزیکی به سمت محیط‌های یادگیری منعطف، داده‌محور، تعاملی و مبتنی بر شبکه حرکت کنند (باند<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). در این میان، دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز ثقل نظام تعلیم و تربیت کشور و متولی اصلی تربیت معلمان آینده، در خط مقدم این تحول دیجیتال و مواجهه با فناوری‌های نوین آموزشی قرار دارد. با این حال، انتقال به زیست‌بوم یادگیری دیجیتال تنها یک تغییر سخت‌افزاری ساده نیست، بلکه نیازمند بازنگری عمیق در شایستگی‌های شناختی، انگیزشی و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی است؛ چرا که نقش اساتید در این پارادایم از انتقال‌دهنده صرف دانش به طراحان تجارب یادگیری پیچیده و تسهیل‌گران فرایندهای عالی ذهن تغییر یافته است (لوریلارد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). در این پژوهش، منظور از «زیست‌بوم یادگیری دیجیتال»، شبکه‌ای پویا، تعاملی و چندوجهی از عناصر انسانی (اساتید و دانشجو-معلمان)، بسترهای نرم‌افزاری (سامانه‌های مدیریت یادگیری LMS و ابزارهای هوش مصنوعی) و زیرساخت‌های سازمانی-پیداگوژیک است که فرآیند آموزش-یادگیری را شکل می‌دهند. از نظر عملیاتی نیز این زیست‌بوم در قالب میزان تعاملات علمی، تجربه تدریس در سامانه‌های LMS و میزان پذیرش و پایش فناوری‌های نوین آموزشی توسط اساتید در محیط دانشگاه فرهنگیان تجلی می‌یابد. بر مبنای دیدگاه‌های نوین فناوری‌های آموزشی، موفقیت در این ساختارهای جدید نیازمند استقرار یک مدل مفهومی جامع از رهبری آموزشی در سازمانهای آموزشی نوظهور است؛ مدلهایی که محیط آموزش را به عنوان یک زیست‌بوم یادگیری پویا، منعطف و آینده‌محور تبیین می‌کنند که در آن ابزارهای هوشمند به ارتقای عاملیت مدرس کمک می‌نمایند (صادقی، ۱۴۰۵).

یکی از سازه‌های بسیار کلیدی و حیاتی که پایداری، هوشمندی و کیفیت عملکرد حرفه‌ای اساتید را در محیط‌های مجازی و کار با بسترهای دیجیتال تضمین می‌کند، «آگاهی فراشناختی» است. فراشناخت در یک تعریف کلان به معنای تفکر درباره تفکر، و توانایی فرد در شناخت، پایش، هدایت و تنظیم فرایندهای شناختی خود تعریف می‌شود (شراو و دنیسون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴). در محیط‌های یادگیری دیجیتال دانشگاه فرهنگیان که با حجم وسیعی از داده‌ها، پویایی ابزارها و لزوم تربیت دانشجو-معلمان برای مدارس آینده همراه است، اساتید برای مدیریت کلاس، بازطراحی محتوا و ارزیابی موثر، بیش از هر زمان دیگری به دانش و راهبردهای تنظیم فراشناختی نیاز دارند تا بتوانند رفتار آموزشی خود را به صورت منعطف بازنگری کنند (وریلینگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

با وجود اهمیت آگاهی فراشناختی، این سازه به خودی خود شکل نمی‌گیرد و تحت تأثیر عوامل و پیشران‌های انگیزشی متعددی قرار دارد. در سطح عوامل درون‌فردی، سازه «هدف‌گرایی پیشرفت» به عنوان یکی از مهم‌ترین این

<sup>۱</sup> . Zawacki-Richter

<sup>۲</sup> . Bond

<sup>۳</sup> . Laurillard

<sup>۴</sup> . Schraw & Dennison

<sup>۵</sup> . Vrieling

پیشران‌ها مطرح است. بر اساس نظریات نوین انگیزش، هدف‌گرایی تبحری (تسلط‌محور) که بر توسعه شایستگی، یادگیری عمیق و تسلط بر مهارت‌های جدید نظیر فناوری‌های هوش مصنوعی تمرکز دارد، می‌تواند به عنوان یک پیش‌ران قدرتمند، اساتید را به سمت پایش فراشناختی و بهبود کیفیت تدریس سوق دهد؛ در حالی که هدف‌گرایی عملکردی که مبتنی بر نمایش توانایی در برابر دیگران و کسب تأییدهای بیرونی است، ممکن است منجر به رفتارهای سطحی یا اجتناب از موقعیت‌های چالش‌برانگیز فناوری شود (کاپلان و ماهر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ الیوت و مورایاما<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸).

از سوی دیگر، رفتار، عملکرد و ساختار ذهنی اساتید نمی‌تواند مجزا از اتمسفر، الزامات و ساختارهای سازمانی دانشگاه باشد. در سطح عوامل برون‌فردی و محیطی، ساختارهای سازمانی مبتنی بر اصول مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) از طریق سامان‌دهی فرایندها و بهبود مستمر، چارچوب و بستر سازمانی مناسبی را برای ارتقای عملکرد اعضای هیئت علمی فراهم می‌آورند (سالیس<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). این ساختارهای سازمانی زمانی که در قالب ابعاد توسعه‌محور پیاده‌سازی شوند، نه تنها کیفیت خدمات آموزشی را تضمین می‌کنند، بلکه با ایجاد زیرساخت‌های پشتیبان، فرهنگ سازمانی را به سوی یادگیری مداوم، خودتنظیمی و تقویت آگاهی فراشناختی سوق می‌دهند. چالش اصلی اینجاست که با وجود ضرورت‌های حاکم بر دانشگاه فرهنگیان در عصر فناوری‌های نوین، اغلب مطالعات پیشین به صورت جزیره‌ای به بررسی این متغیرها پرداخته‌اند و تعامل هم‌زمان عوامل انگیزشی (هدف‌گرایی) و سازمانی (مدیریت کیفیت فراگیر) بر ساختار خودتنظیمی و فراشناخت اساتید، به‌ویژه در بستر زیست‌بوم‌های یادگیری پویا، مغفول مانده است (ونمن، ون‌هات والتر و<sup>۴</sup> و آفلرباخ، ۲۰۲۴). با توجه به این خلأ پژوهشی، مسئله بنیادین پژوهش حاضر این است که: آیا پیش‌ران‌های انگیزشی (در قالب ابعاد هدف‌گرایی پیشرفت) و ساختارهای سازمانی (مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فراگیر)، قادر به پیش‌بینی آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در زیست‌بوم یادگیری دیجیتال هستند؟ و سهم نسبی و جهت تأثیر هر یک از این سازه‌های انگیزشی و سازمانی در مدل نهایی پیش‌بین چگونه تبیین می‌شود؟

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

تحولات شتابان در حوزه فناوری‌های دیجیتال، آموزش عالی را وارد مرحله‌ای از بازآرایی بنیادین در ساختارها و فرایندهای یاددهی-یادگیری کرده است. گسترش یادگیری دیجیتال، آموزش ترکیبی و استفاده از پلتفرم‌های هوشمند، موجب شده است که محیط‌های دانشگاهی از الگوهای سنتی انتقال دانش به سمت اکوسیستم‌های یادگیری پیچیده، داده‌محور و مبتنی بر تعاملات چندلایه حرکت کنند (الرحمی و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۳). در این بستر پویای دیجیتال، عملکرد بهینه اساتید به عنوان کارگزاران اصلی تغییر، در گرو تلاقی هم‌افزا میان توانمندی‌های درونی و بسترهای سازمانی است؛ بدین معنا که فعال‌سازی راهبردهای عالی ذهن و آگاهی فراشناختی مدرسان، از یک سو نیازمند پیش‌ران‌های انگیزش درونی در قالب هدف‌گرایی پیشرفت است و از سوی دیگر، به پلتفرم‌های حمایتی و ساختارهای فرآیندی پویا نیاز دارد که از طریق استقرار ابعاد نرم مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) پدید

<sup>1</sup>. Kaplan & Maehr

<sup>2</sup>. Elliot & Murayama

<sup>3</sup>. Sallis

<sup>4</sup>. Veenman, Van Hout-Wolters. & Afflerbach

<sup>5</sup>. Al-Rahmi et al

می‌آید. از این رو، تبیین دقیق مبانی نظری این پژوهش در قالب یک زنجیره به هم پیوسته، ابتدا با واکاوی ابعاد شناختی اساتید در فضای مجازی آغاز شده و سپس به پیش‌بین‌های انگیزشی و سازمانی آن تسری می‌یابد.

### آگاهی فراشناختی در زیست‌بوم یادگیری دیجیتال

نظریه فراشناخت به دانش فرد درباره نظام شناختی خود و نحوه کنترل، هدایت و ارزیابی آن اشاره دارد. شراو و دنیسون (۱۹۹۴) این سازه را به دو مؤلفه اصلی تقسیم می‌کنند: دانش شناختی (شامل دانش بیانی، رویه‌ای و زمینه‌ای) و تنظیم فراشناختی (شامل فرآیندهای پویای برنامه‌ریزی، مدیریت اطلاعات، نظارت، راهبردهای اصلاحی و ارزیابی نهایی). در پارادایم نوین آموزش عالی، آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی نقشی دگرگون‌کننده در هدایت کلاس‌های مبتنی بر فناوری دارد. پینتریچ و زوشو<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) استدلال می‌کنند که فراشناخت، به‌ویژه در مراحل اولیه یادگیری، نقش حیاتی در انتخاب راهبردهای یادگیری مؤثر و تقویت مهارت‌های حل مسئله ایفا می‌کند. همچنین، زیمرمن و شانک<sup>۲</sup> (۲۰۲۳) در مطالعات خود نشان دادند فراگیرانی که آگاهی فراشناختی بیشتری دارند، به‌طور مؤثری قادر به مدیریت زمان و منابع یادگیری خود در محیط‌های آنلاین هستند.

در محیط‌های یادگیری دیجیتال که با حجم بالای اطلاعات، تنوع منابع و پیچیدگی تعاملات همراه است، اهمیت آگاهی فراشناختی اساتید دوچندان می‌شود؛ زیرا این سازه توانایی مدیریت شناختی و بازاندیشی در فرایند تدریس را تقویت می‌کند (وریلینگ و همکاران، ۲۰۱۸). شواهد پژوهشی جدید نشان می‌دهد سطح بالاتر آگاهی فراشناختی با بهبود خودتنظیمی، افزایش کیفیت تصمیم‌گیری آموزشی و ارتقای عملکرد حرفه‌ای معلمان و اساتید همراه است (لو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). پرز-خوارس<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۴) نیز گزارش کردند که برخورداری از راهبردهای فراشناختی پیشرفته می‌تواند آثار منفی حواس‌پرتی‌های دیجیتال را کاهش داده و کیفیت یادگیری را بهبود بخشد. علاوه بر این، ترویج استراتژی‌های فراشناختی از طریق ابزارهای نوین آنلاین موجب ارتقای تفکر نقادانه و عملکرد تحصیلی در آموزش عالی می‌شود (پرلس، اورتگا-روئیپرز و لازارو<sup>۵</sup>، ۲۰۲۴).

در همین راستا، صادقی (۱۴۰۵) در تبیین مدل مفهومی رهبری آموزشی در مدارس نوظهور بیان می‌کند که کلاس‌های درس امروزی در حال تبدیل شدن به زیست‌بوم‌های یادگیری پویا و آینده‌محور هستند. در این زیست‌بوم‌ها که ابزارهای دیجیتال و هوش مصنوعی فرایند تولید و انتقال دانش را سرعت بخشیده‌اند، سیستم‌های آموزشی نوظهور باید از حالت بوروکراتیک و کنترل کمی به سمت ارتقای عاملیت، تفکر بازاندیشانه و توانمندسازی خودتنظیمی مدرسان حرکت کنند تا بستر رشد فراشناختی اساتید و دانشجو-معلمان فراهم گردد.

### پیش‌ران‌های انگیزشی و ارتباط آن با فراشناخت

پیش‌ران‌های انگیزشی در قالب ابعاد هدف‌گرایی پیشرفت که ریشه در نظریه‌های انگیزش دارد، به نحوه درک و تفسیر فرد از موقعیت‌های یادگیری و اهدافی که در این موقعیت‌ها دنبال می‌کند اشاره دارد (دوئک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰). نوع

1 . Pintrich & Zusho

2 . Zimmerman & Schunk

3 . Lu

4 . Pérez-Juárez

5 . Perles, Ortega-Ruipérez & Lázaro

6 . Dweck

هدفی که فرد برمی‌گزیند، کیفیت تلاش، راهبردهای یادگیری و برداشت او از موفقیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد (السیاد<sup>۱</sup>، ۲۰۲۴). در هدف‌گرایی تبحری (تسلط‌محور)، فرد به دنبال تسلط بر تکالیف، ارتقای مهارت‌ها و درک عمیق مفاهیم است؛ در حالی که در هدف‌گرایی عملکردی، فرد بر مقایسه اجتماعی و نمایش توانایی‌ها در نظر دیگران متمرکز است (کیلر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). الیوت و هاراتسکیه‌ویچ<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) نشان دادند که اهداف تسلط (تبحری) پیش‌بین‌کننده مثبت پردازش عمیق، پشتکار و تلاش هستند. والترز، یو و پینتریچ<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) نیز در تحقیق خود نشان داد، هدف تسلط به صورت مثبت و معنادار، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را پیش‌بینی می‌کند. توومینن و همکاران<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۰) گزارش کردند که افراد تسلط‌مدار استراتژی‌های خودتنظیمی قوی‌تری دارند، از یادگیری لذت می‌برند و به دلیل مدیریت بهینه منابع ذهنی، استرس و فرسودگی کمتری را تجربه می‌کنند. مورایاما و الیوت<sup>۶</sup> (۲۰۲۳) نیز نتیجه گرفتند هدف‌گرایی تبحری در محیط‌های آنلاین به بهبود عملکرد تحصیلی و یادگیری مستقل کمک می‌کند.

در مقابل، جهت‌گیری عملکردی غالباً با رفتارهای سطحی‌تر همراه است (بیک<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). وانگ، لیو و زانگ<sup>۸</sup> (۲۰۲۳) دریافتند هدف‌گرایی تبحری با راهبردهای یادگیری عمیق مرتبط است، در حالی که هدف‌گرایی عملکردی به استفاده از استراتژی‌های سطحی و اجتناب از چالش‌ها می‌انجامد. همچنین، والترز، یو و پینتریچ<sup>۹</sup> (۲۰۱۴) نشان دادند فراگیرانی که گرایش بیشتری به سمت هدف عملکرد-اجتنابی داشتند، کمتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کردند. جانسون و جانکه<sup>۹</sup> (۲۰۲۴) نیز تأکید می‌کنند هدف‌گرایی تسلط‌محور با خودتنظیمی بالاتر و بهبود عملکرد در محیط‌های دیجیتال همراه است، در حالی که هدف‌گرایی عملکردی می‌تواند با اضطراب و راهبردهای سطحی در ارتباط باشد. اساتیدی که دارای هدف‌گرایی تسلط‌محور هستند، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای بازتابی و یادگیری مستمر دارند (کاپلان و ماهر، ۲۰۱۷). این انگیزش هدف‌محور، محرک اصلی فعال‌سازی آگاهی فراشناختی اساتید برای مدیریت بهینه محیط‌های آموزش دیجیتال است (شرر<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

### مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) به عنوان ساختار سازمانی در آموزش عالی

مدیریت کیفیت فراگیر علاوه بر اینکه یک فلسفه مدیریتی جامع است، به عنوان یک ساختار و زیرساخت سازمانی پشتیبان عمل می‌کند که بر بهبود مستمر فرآیندها، جلب مشارکت همه اعضای سازمان و تمرکز بر رضایت ذی‌نفعان تأکید دارد (اوکلند، اوکلند، و اوکلند<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۵). در نظام آموزش عالی، استقرار اصول مدیریت کیفیت فراگیر در قالب یک چارچوب ساختاری، بستر سازمانی لازم را برای ارتقای کیفیت فرآیندهای آموزشی، افزایش اثربخشی تدریس و بهبود عملکرد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی فراهم می‌سازد. در این راستا، مدل‌های ساختاری نظیر<sup>۱۲</sup> eQETIC نشان

<sup>1</sup> . ElSayad

<sup>2</sup> . Keller

<sup>3</sup> . Elliot & Harackiewicz

<sup>4</sup> . Wolters, Yu & Pintrich

<sup>5</sup> . Tuominen

<sup>6</sup> . Murayama & Elliot

<sup>7</sup> . Beik

<sup>8</sup> . Wang, Liu & Zhang

<sup>9</sup> . Janson & Janke

<sup>10</sup> . Scherer

<sup>11</sup> . Oakland & Oakland

<sup>12</sup> . e-Quality Model for Educational Products based on Information and Communication Technologies (eQETIC)

می‌دهند که پیاده‌سازی سازوکارهای TQM در محیط‌های دیجیتال، کیفیت تجربه یادگیری را به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد (روسی و پاسکوال<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲). سالیس (۲۰۲۲) تصریح می‌کند که TQM به عنوان یک ساختار سازمانی منسجم در محیط‌های یادگیری دیجیتال، امکان پایش مستمر کیفیت آموزش و بازطراحی نظاممند فرآیندهای یاددهی-یادگیری را ایجاد می‌کند. پسوماس و آنتونی<sup>۲</sup> (۲۰۲۳) در یک مرور نظاممند به این نتیجه رسیدند که استقرار TQM موجب بهبود عملکرد آموزشی و ارتقای فرهنگ سازمانی می‌شود، اما بر ضرورت ایجاد توازن میان کنترل سازمانی و توسعه ظرفیت‌های انسانی تأکید دارند. همچنین تیموتئو، سیلوا و مارکوئیز<sup>۳</sup> (۲۰۲۲) استدلال می‌کنند که پیاده‌سازی TQM در قالب بستر و ساختار سازمانی یادگیرنده، از طریق تقویت همکاری‌های شبکه‌ای و تصمیم‌گیری داده‌محور، کیفیت آموزش را ارتقا می‌دهد.

با این حال، اثربخشی مؤلفه‌های TQM بستگی به نوع نگاه (نرم یا سخت) به این رویکرد دارد. اوجیلا<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) در سنجش اجزای نرم مدیریت کیفیت فراگیر (استقلال، ارتباطات، مشارکت، انعطاف‌پذیری و حمایت مدیریت) نشان داد که حمایت مدیریت و ارتباطات قوی‌ترین رابطه را با نوآوری دارند. لنگان<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) نیز دریافت که کارگروهی و تشویق کارکنان به خلق ایده در مدل TQM، سهمی حیاتی در نوآوری و خلاقیت دارد و بهبود مستمر خود نوعی نوآوری به شمار می‌رود. علاوه بر این، ولیس و استورم<sup>۶</sup> (۲۰۲۳) نشان دادند آموزش یک امر ضروری برای موفقیت برنامه‌های کیفیت است و قوی‌ترین ارتباطات مربوط به آموزش موضوعاتی از قبیل آگاهی از کیفیت، بهبود فرآیند و ارزیابی کیفیت است. در بستر آموزش دیجیتال، گوراستیدی و روبیو-آروستگویی<sup>۷</sup> (۲۰۲۶) تأکید می‌کنند اجرای مؤثر راهبردهای مدیریت کیفیت زمانی به نتایج مطلوب می‌رسد که اعضای هیئت علمی از توانمندی‌های شناختی و فراشناختی کافی برخوردار باشند. فارنی، قاسمی و گروث<sup>۸</sup> (۲۰۲۵) نیز در تحقیق خود نشان دادند معلمانی که از اصول مدیریت کیفیت فراگیر (بویژه ابعاد حمایتی) بهره می‌برند، به دلیل برخورداری از یک محیط حمایتی، به‌طور مؤثری از استراتژی‌های فراشناختی در تدریس استفاده می‌کنند. در سال‌های اخیر، با گسترش بسترهای یادگیری دیجیتال و آموزش الکترونیکی در آموزش عالی، توجه پژوهشگران به نقش متغیرهای شناختی، انگیزشی و مدیریتی در بهبود کیفیت یادگیری و عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی افزایش یافته است. در این میان، آگاهی فراشناختی به‌عنوان یکی از سازه‌های مهم در خودنظم‌دهی یادگیری، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی فرایندهای شناختی، جایگاه ویژه‌ای در پژوهش‌های آموزشی پیدا کرده است. همچنین متغیرهایی مانند هدف‌گرایی و مدیریت کیفیت فراگیر نیز به‌عنوان عوامل اثرگذار بر کیفیت عملکرد آموزشی و یادگیری در محیط‌های دانشگاهی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

صادقی (۱۴۰۵) در تبیین مدل مفهومی رهبری آموزشی در مدارس نوظهور (زیست‌بوم‌های یادگیری پویا و آینده‌محور) نشان داد که با ورود فناوری‌های نوین به آموزش، ساختارهای بوروکراتیک و سنتی کارایی ندارند.

<sup>۱</sup> . Rossi & Paschoal

<sup>۲</sup> . Psomas & Antony

<sup>۳</sup> . Timoteo, Silva & Marques

<sup>۴</sup> . Ogiela

<sup>۵</sup> . Langan

<sup>۶</sup> . Wallace & Storm

<sup>۷</sup> . Guil Gorostidi & Rubio-Arostegui

<sup>۸</sup> . Fahrni, Ghasemi & Groth

سیستم‌های دانشگاهی و مدرسه‌ای باید بر ارتقای عاملیت، تفکر بازتابی و راهبردهای خودتنظیمی تمرکز کنند تا اساتید بتوانند فرآیندهای عالی ذهن را در کلاس‌های هوشمند هدایت نمایند.

همچنین برخی مطالعات جدیدتر در محیط‌های یادگیری الکترونیکی و ترکیبی نشان داده‌اند که مهارت‌های فراشناختی با پیامدهایی مانند درگیری شناختی، خلاقیت، خودنظم‌دهی و کیفیت یادگیری رابطه دارند. از جمله، پژوهش مصور، عابدینی و اسفنجانی (۱۴۰۴) با عنوان رابطه مهارت‌های فراشناختی با خلاقیت هیجانی: مقایسه دانشجویان حضوری و الکترونیکی دانشگاه اصفهان نشان می‌دهد که درک و تنظیم فرایندهای ذهنی در بسترهای متفاوت یادگیری، از جمله محیط‌های الکترونیکی، اهمیتی روزافزون یافته است. اگرچه این دسته از مطالعات عمدتاً بر دانشجویان تمرکز دارند، اما از آنجا که اعضای هیأت علمی طراح، تسهیل‌گر و هدایت‌کننده اصلی فرایند یادگیری دیجیتال هستند، نتایج آن‌ها می‌تواند در تبیین رفتارها و قابلیت‌های آموزشی اساتید نیز قابل استفاده باشد.

همچنین در مطالعه‌ای دیگری کریمیانپور و الله کرمی (۱۴۰۳) با عنوان بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نشان داده شد که جهت‌گیری هدف در کنار خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به‌عنوان سازوکاری تبیینی در فهم رفتارهای تحصیلی و انگیزشی فراگیران عمل کند. هرچند این پژوهش مستقیماً بر اعضای هیأت علمی متمرکز نیست، اما از نظر نظری می‌تواند برای تبیین نقش هدف‌گرایی در بستر یادگیری دیجیتال و آموزش عالی مفید باشد.

در ادامه این خط پژوهشی، مطالعه زمانی و نصیرزاده (۱۴۰۲) با عنوان الگوی ساختاری پیش‌بینی مدیریت کیفیت فراگیر بر اساس آگاهی فراشناختی با میانجی‌گری نگرانی‌های فردی در اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی استان لرستان از جمله جدیدترین پژوهش‌های فارسی در این حوزه به شمار می‌رود. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که آگاهی فراشناختی با مدیریت کیفیت فراگیر رابطه معناداری دارد و می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر آن اثر بگذارد. اهمیت این مطالعه از آن جهت است که پیوندی نسبتاً مستقیم میان یک سازه شناختی - روان‌شناختی، یعنی آگاهی فراشناختی، و یک سازه مدیریتی - سازمانی، یعنی مدیریت کیفیت فراگیر، در میان اعضای هیأت علمی برقرار می‌کند.

از منظر هدف‌گرایی نیز، برخی پژوهش‌های جدیدتر به نقش این متغیر در تبیین پیامدهای آموزشی در محیط دانشگاهی پرداخته‌اند. برای مثال، مظلومیان و ابراهیمی (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف در دانشگاه علوم پزشکی شیراز، جهت‌گیری هدف به‌عنوان متغیری میانجی در ارتباط بین راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی بررسی شده است. نتایج چنین مطالعاتی به‌طور کلی مؤید آن است که جهت‌گیری هدف می‌تواند در نحوه استفاده افراد از راهبردهای شناختی و انگیزشی و همچنین در کیفیت مشارکت تحصیلی آنان نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد.

در ارتباط با یادگیری الکترونیکی، پژوهش دادگر، فلاح و طاهری (۱۴۰۱) با عنوان تأثیر یادگیری فراشناختی و یادگیری خودراهبر بر سطح یادگیری الکترونیکی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری زندگی از مطالعات نزدیک به موضوع حاضر به شمار می‌رود. نتایج این مطالعه نشان داد که یادگیری فراشناختی و یادگیری خودراهبر، اثر مستقیم و معناداری بر سطح یادگیری الکترونیکی دارند و در مجموع توانسته‌اند بخش قابل توجهی از واریانس یادگیری الکترونیکی را تبیین کنند. همچنین نقش واسطه‌ای جهت‌گیری زندگی در رابطه میان این متغیرها تأیید شد. این

نتایج نشان می‌دهد که در محیط‌های یادگیری فناورانه، توانایی‌های فراشناختی افراد می‌تواند نقش مهمی در کیفیت و اثربخشی یادگیری ایفا کند.

جوادى نظام‌آباد و همکاران (۱۳۹۸) با بررسی استقرار مدیریت کیفیت جامع در سازمان‌های آموزشی دریافتند، اجرای اصول مدیریت کیفیت فراگیر می‌تواند اثربخشی آموزشی، دستیابی به اهداف سازمانی و کیفیت خدمات را بهبود بخشد.

ترکاشوند، رضوی و عاقلی (۱۳۹۷) نشان دادند تمامی ابعاد مدیریت کیفیت فراگیر در بهبود عملکرد سازمانی نقش دارند، اما بعد رهبری و حمایت مدیریتی از اهمیت بالاتری برخوردار است.

در میان مطالعات فارسی، یکی از پژوهش‌های مهم در حوزه آگاهی فراشناختی اعضای هیأت علمی، مطالعه عبدی، میرشاه جعفری، نصر و قاسمی (۱۳۹۳) با عنوان رابطه آگاهی فراشناختی اعضای هیأت علمی و آموزش تفکر سطح بالا به دانشجویان است. نتایج این پژوهش نشان داد که بین آگاهی فراشناختی اعضای هیأت علمی و آموزش تفکر سطح بالا به دانشجویان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین آگاهی فراشناختی و دو مؤلفه اصلی آن، یعنی دانش فراشناختی و تنظیم شناختی، توانستند بخش قابل توجهی از واریانس آموزش تفکر سطح بالا را تبیین کنند. این یافته‌ها بیانگر آن است که هرچه اعضای هیأت علمی از سطح بالاتری از آگاهی فراشناختی برخوردار باشند، در طراحی و اجرای آموزش‌های عمیق‌تر و سطح بالاتر موفق‌تر عمل می‌کنند.

در حوزه مدیریت کیفیت فراگیر، پژوهش بهرامی و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان رابطه مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان نشان داد که مدیریت کیفیت فراگیر با فرایندهای دانشی و سازمانی در محیط دانشگاهی رابطه معنادار دارد. این یافته‌ها بیانگر آن است که استقرار مؤلفه‌های مدیریت کیفیت در دانشگاه می‌تواند در بهبود اثربخشی آموزشی، ارتقای تعاملات علمی و توسعه ظرفیت‌های دانشی اعضای هیأت علمی مؤثر باشد.

کانتاتاناوات<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۵) نشان دادند مدل‌های سیستماتیک آموزشی می‌توانند مهارت‌های فراشناختی یادگیرندگان را در محیط‌های یادگیری دیجیتال به طور چشمگیری تقویت کنند.

گوراستیدی و روبیو-آروستگی<sup>۲</sup> (۲۰۲۶) در پژوهشی با عنوان مدیریت کیفیت در آموزش عالی از منظر هم‌شکلی نهادی: یک مرور دامنه‌ای، تأکید می‌کنند اجرای مؤثر راهبردهای مدیریت کیفیت زمانی به نتایج مطلوب می‌رسد که اعضای هیئت علمی از توانمندی‌های شناختی و فراشناختی کافی برخوردار باشند.

اقبال<sup>۳</sup> (۲۰۲۵) در پژوهش‌های خود نشان داد در نظام‌های آموزشی دیجیتال و فضای آنلاین، توسعه شایستگی‌ها و رقابت‌پذیری سازمان‌ها بیش از پیش به منابع نامشهودی مانند سواد اطلاعاتی، دانش، خلاقیت و قابلیت‌های شناختی و فراشناختی کنشگران وابسته است.

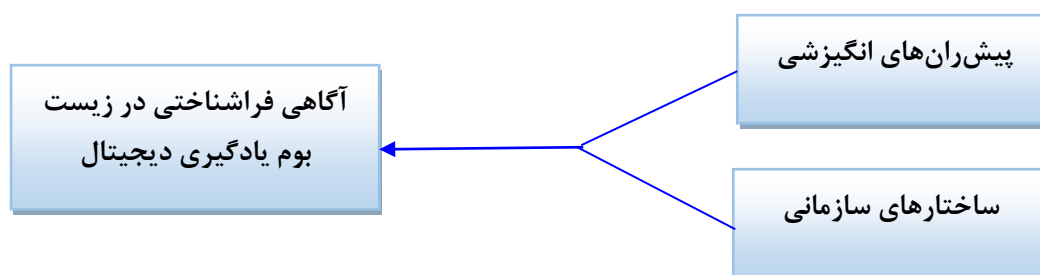
پرز-خوآرس و همکاران (۲۰۲۴) گزارش کردند بسیاری از اعضای هیئت علمی هنوز در به‌کارگیری نظام‌مند راهبردهای فراشناختی در تدریس دیجیتال با چالش مواجه‌اند، اما برخورداری از فراشناخت پیشرفته می‌تواند آثار منفی حواس‌پرتی‌های دیجیتال را مدیریت کند.

<sup>۱</sup> . Kantatanawat

<sup>۲</sup> . Guil Gorostidi & Rubio-Arostequi

<sup>۳</sup> . Iqbal

چنگ و شیه<sup>۱</sup> (۲۰۲۴) نشان دادند تنظیم فراشناختی در محیط‌های یادگیری آنلاین نقش میانجی مهمی در بهبود عملکرد آموزشی و یادگیری عمیق ایفا می‌کند. تیموتو و همکاران (۲۰۲۳) تأکید کردند موفقیت تحول دیجیتال در دانشگاه‌ها مستلزم تلفیق راهبردهای مدیریت کیفیت سازمانی با توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و شناختی اعضای هیئت علمی است. باند و همکاران (۲۰۲۲) در یک مرور نظام‌مند گسترده نشان دادند اثربخشی محیط‌های یادگیری دیجیتال تنها به ساختار فناوری وابسته نیست، بلکه به شایستگی‌های شناختی و خودتنظیمی یادگیرندگان و مدرسان بستگی دارد. تحلیل هم‌گرای پیشینه‌های نظری و تجربی نشان می‌دهد که آگاهی فراشناختی اساتید در زیست‌بوم یادگیری دیجیتال، سازه‌ای تک‌بعدی یا صرفاً مکانیکی نیست؛ بلکه در نقطه تلاقی پیش‌ران‌های انگیزش فردی (ابعاد هدف‌گرایی پیشرفت) و بسترهای ساختاری سازمان (ابعاد مدیریت کیفیت فراگیر) شکل می‌گیرد. از یک سو، هدف‌گرایی تبحری به عنوان یک محرک درون‌فردی قدرتمند، نیروی پیش‌ران لازم را برای پایش، ارزیابی و تنظیم شناختی اساتید فراهم می‌سازد؛ در حالی که جهت‌گیری‌های عملکردی (به‌ویژه بعد عملکردی-اجتنابی) با تزریق اضطراب ارزیابی و ترس از شکست، فرآیندهای عالی ذهن را سرکوب می‌کنند. از سوی دیگر، نظام‌های مدیریتی کیفی (TQM) از طریق ابعاد نرم و توسعه‌محور خود مانند توانمندسازی، کار تیمی و رهبری حمایتی، اتمسفر روانی و امنیت شناختی لازم را برای بازاندیشی فراشناختی اساتید پدید می‌آورند. با توجه به مدل مفهومی زیست‌بوم‌های یادگیری پویا (صادقی، ۱۴۰۵)، هرچه ساختارهای دانشگاهی از رویکردهای کنترل کمی و ممیزی‌های بوروکراتیک به سمت الگوهای مشارکتی و حمایتی حرکت کنند، اساتید با اتکا بر عاملیت فردی و انگیزه‌های تبحر‌محور خود، پایش و راهبردهای فراشناختی بهتری را در بسترهای هوشمند آموزشی به کار خواهند بست. با این حال، تعامل متقابل و هم‌زمان این پیش‌ران‌های انگیزشی و ساختارهای سازمانی در قالب یک مدل رگرسیونی یکپارچه در آموزش عالی مورد غفلت قرار گرفته است که پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این خلاء نظری و تجربی است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

<sup>۱</sup> . Cheng & Xie

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل حدود ۹۰۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان بود. به منظور تعیین حجم نمونه، ملاک‌های استاندارد جدول کرجسی و مورگان مبنای برآورد حداقل نمونه لازم قرار گرفت. با توجه به ماهیت آنلاین فراخوان، لینک پرسشنامه‌ها در بسترهای ارتباطی و گروه‌های مجازی اساتید دانشگاه اشتراک‌گذاری شد که در نهایت، تعداد ۲۷۰ پرسشنامه کامل و بدون نقص (که فراتر از حداقل نمونه برآوردی جدول کرجسی و مورگان بود) به شیوه نمونه‌گیری در دسترس (با مشارکت داوطلبانه) گردآوری گردید. معیار ورود، داشتن تجربه تدریس در سامانه‌های مدیریت یادگیری (LMS) دانشگاه بود. ابزارهای پژوهش شامل:

پرسشنامه هدف‌گرایی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸): شامل ۱۸ گویه در ابعاد تبجری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی با طیف لیکرت است.

پرسشنامه آگاهی فراشناختی شراو و دنیسون (۱۹۹۴): نسخه ۵ درجه‌ای لیکرت برای سنجش دانش و تنظیم شناخت.

پرسشنامه مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) مقیمی و همکاران در سال ۱۳۸۸ (به نقل از احمدی و همکاران، ۱۳۹۱): که با هشت بعد حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان، برنامه ریزی استراتژیک، تمرکز روی مشتری (مشتری‌مداری)، شناسایی و آموزش کارکنان، توانمندسازی (قدرتمندسازی) کارکنان و کار تیمی، اندازه‌گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت، کیفیت و پیامدهای بهبود کیفیت و بهره‌وری به عنوان ابعاد مدیریت کیفیت فراگیر تعریف شده است.

روایی ابزارها از طریق بررسی روایی صوری و محتوایی و با استفاده از نظر ۱۰ نفر از متخصصان حوزه علوم تربیتی تأیید شد. پایایی ابزارها با ضریب آلفای کرونباخ برای هدف‌گرایی ۰/۸۹، مدیریت کیفیت فراگیر ۰/۹۲ و آگاهی فراشناختی ۰/۸۶، تأیید گردید.

در بخش تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. برای بررسی روابط دومتغیره میان متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و برای بررسی اثر همزمان و سهم نسبی متغیرهای پیش‌بین (ابعاد هدف‌گرایی و ابعاد مدیریت کیفیت فراگیر) بر متغیر وابسته (آگاهی فراشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان) از رگرسیون خطی به روش گام‌به‌گام استفاده شد.

همچنین پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در این نمونه ۲۷۰ نفری با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن به دلیل بالاتر بودن سطح معنی‌داری از ۰/۰۵ (  $p > ۰/۰۵$  )، حاکی از تأیید پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها و مجاز بودن استفاده از آزمون‌های پارامتریک بود.

در اجرای پژوهش، اصول اخلاق پژوهش شامل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، مشارکت داوطلبانه، محرمانه ماندن اطلاعات فردی و استفاده صرف از داده‌ها در چارچوب اهداف علمی رعایت شد. همچنین به پاسخ‌دهندگان اطمینان داده شد که نتایج پژوهش به‌صورت کلی و تجمیعی گزارش خواهد شد و هیچ‌گونه اطلاعات هویتی افراد منتشر نخواهد شد.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

به منظور توصیف و تحلیل داده‌های گردآوری شده از نمونه ۲۷۰ نفری اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، ابتدا پیش‌فرض‌های آماری آزمون‌های پارامتریک بررسی شد. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد که توزیع داده‌ها برای متغیرهای آگاهی فراشناختی، ابعاد هدف‌گرایی و ابعاد مدیریت کیفیت فراگیر نرمال است؛ چرا که در تمامی متغیرها سطح معنی‌داری بالاتر از ۰/۰۵ ( $p > ۰/۰۵$ ) به دست آمد. از این رو، استفاده از آزمون‌های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به روش گام‌به‌گام مجاز تشخیص داده شد. به منظور واکاوی اولیه روابط ساختاری و متقابل میان پیش‌ران‌های انگیزش فردی (شامل ابعاد سه‌گانه هدف‌گرایی پیشرفت: تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی) و سازه‌های بستر سازمانی (شامل ابعاد هشت‌گانه مدیریت کیفیت فراگیر) با آگاهی فراشناختی اساتید، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج تفصیلی این ماتریس همبستگی در جدول ۱ منعکس شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی پیرسون میان ابعاد هدف‌گرایی، مدیریت کیفیت فراگیر و آگاهی فراشناختی

| متغیرها                       | ۱      | ۲      | ۳      | ۴      | ۵      | ۶      | ۷      | ۸      | ۹      | ۱۰    | ۱۱     | ۱۲ |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|----|
| ۱. آگاهی فراشناختی            | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |       |        |    |
| ۲. هدف‌گرایی تبحری            | **۰/۵۵ | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |       |        |    |
| ۳. عملکردی-رویکردی            | *-۰/۲۱ | ۰/۱۲   | ۱      |        |        |        |        |        |        |       |        |    |
| ۴. عملکردی-اجتنابی            | **۰/۳۱ | -۰/۰۸  | **۰/۴۲ | ۱      |        |        |        |        |        |       |        |    |
| ۵. حمایت رهبری مدیریت         | **۰/۴۰ | **۰/۲۸ | -۰/۰۶  | -۰/۱۴  | ۱      |        |        |        |        |       |        |    |
| ۶. برنامه‌ریزی استراتژیک      | ۰/۱۱   | ۰/۱۵   | ۰/۰۹   | ۰/۱۲   | **۰/۴۵ | ۱      |        |        |        |       |        |    |
| ۷. مشتری‌مداری                | ۰/۱۳   | *۰/۱۸  | ۰/۰۴   | ۰/۰۷   | **۰/۳۹ | **۰/۵۱ | ۱      |        |        |       |        |    |
| ۸. شناسایی و آموزش            | **۰/۳۵ | *۰/۲۲  | ۰/۰۲   | -۰/۰۹  | **۰/۴۱ | **۰/۳۶ | **۰/۳۲ | ۱      |        |       |        |    |
| ۹. توانمندسازی و کار تیمی     | **۰/۴۶ | **۰/۳۴ | -۰/۱۱  | *-۰/۱۸ | **۰/۴۹ | **۰/۴۲ | **۰/۳۸ | **۰/۴۰ | ۱      |       |        |    |
| ۱۰. اندازه‌گیری و تحلیل کیفیت | *-۰/۲۲ | -۰/۰۴  | **۰/۲۹ | **۰/۳۵ | ۰/۱۵   | **۰/۲۸ | *۰/۲۲  | ۰/۰۸   | ۰/۱۲   | ۱     |        |    |
| ۱۱. کیفیت پیامدها             | ۰/۱۴   | *۰/۱۹  | ۰/۰۵   | -۰/۰۳  | **۰/۳۳ | **۰/۴۰ | **۰/۴۷ | **۰/۳۱ | **۰/۳۵ | *۰/۱۸ | ۱      |    |
| ۱۲. بهره‌وری                  | ۰/۱۶   | ۰/۱۵   | -۰/۰۲  | -۰/۰۵  | **۰/۳۶ | **۰/۳۸ | **۰/۴۱ | **۰/۲۹ | **۰/۳۷ | ۰/۱۱  | **۰/۵۲ | ۱  |

\* $p < ۰/۰۵$ ،  $p < ۰/۰۱$

همان‌طور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، در بخش سازه‌های انگیزشی، هدف‌گرایی تبحری دارای رابطه مثبت و معناداری با آگاهی فراشناختی اساتید است ( $p < 0.01$ ,  $r = 0.55$ ). در مقابل، ابعاد عملکردی-رویکردی ( $r = 0.21$ ,  $p < 0.05$ ) و عملکردی-اجتنابی ( $r = 0.31$ ,  $p < 0.01$ )، همبستگی منفی و معناداری را با آگاهی فراشناختی نشان دادند.

در بخش سازه‌های سازمانی، از میان ابعاد هشت‌گانه مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) بیشترین همبستگی مثبت و معنادار با آگاهی فراشناختی مربوط به بعد توانمندسازی و کار تیمی ( $r = 0.46$ ,  $p < 0.01$ )، بعد حمایت و رهبری مدیریت عالی ( $r = 0.40$ ,  $p < 0.01$ ) و بعد شناسایی و آموزش ( $r = 0.35$ ,  $p < 0.01$ ) بود؛ در حالی که بعد اندازه‌گیری و تحلیل کیفیت همبستگی منفی و معناداری با فراشناخت اساتید برقرار ساخت ( $r = 0.22$ ,  $p < 0.05$ ). روابط سایر ابعاد TQM با متغیر وابسته از لحاظ آماری معنادار نبود.

جهت تعیین اثر همزمان، سهم نسبی و نقش پیش‌بین هر یک از ابعاد انگیزشی و سازمانی بر آگاهی فراشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان، از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد. در این روش، نرم‌افزار SPSS در هر گام قوی‌ترین متغیر پیش‌بین را بر اساس ملاک‌های آماری وارد مدل نموده و متغیرهایی را که سهم مجزا و معناداری ندارند، خارج می‌کند. خلاصه مراحل این تحلیل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون گام‌به‌گام در پیش‌بینی آگاهی فراشناختی اساتید ( $N=270$ )

| گام | متغیرهای پیش‌بین وارد شده                                           | ضریب همبستگی ( $R$ ) | ضریب تبیین ( $R^2$ ) | ضریب تبیین تعدیل‌شده ( $ADJ. R^2$ ) | آماره F مدل | سطح معنی‌داری (SIG) |
|-----|---------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------------------------|-------------|---------------------|
| ۱   | هدف‌گرایی تبحری                                                     | ۰/۵۵۰                | ۰/۳۰۲                | ۰/۳۰۰                               | ۱۱۵/۸۵      | ۰/۰۰۰               |
| ۲   | هدف‌گرایی تبحری + توانمندسازی و کار تیمی                            | ۰/۶۳۴                | ۰/۴۰۲                | ۰/۳۹۷                               | ۸۹/۶۲       | ۰/۰۰۰               |
| ۳   | هدف‌گرایی تبحری + توانمندسازی + هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی           | ۰/۶۶۸                | ۰/۴۴۶                | ۰/۴۴۰                               | ۷۱/۳۷       | ۰۰/۰۰۰              |
| ۴   | هدف‌گرایی تبحری + توانمندسازی + عملکردی-اجتنابی + حمایت مدیریت عالی | ۰/۶۹۵                | ۰/۴۸۳                | ۰/۴۷۵                               | ۶۱/۹۰       | ۰۰/۰۰۰              |

طبق نتایج جدول ۲، فرآیند رگرسیون گام‌به‌گام در ۴ گام به موازنه و پایداری رسیده است. در گام اول، متغیر هدف‌گرایی تبحری وارد مدل شد که به تنهایی ۳۰/۲ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین کرد. در گام دوم با ورود بعد توانمندسازی و کار تیمی، ضریب تبیین به ۴۰/۲ درصد افزایش یافت. در گام سوم، ورود بعد عملکردی-اجتنابی میزان تبیین را به ۴۴/۶ درصد رساند. در نهایت و در گام چهارم، با ورود بعد حمایت و رهبری مدیریت عالی به عنوان آخرین پیش‌بین معنادار، ضریب تبیین نهایی به ۴۸/۳ رسید. این بدان معناست که این چهار متغیر در مجموع ۴۸/۳ درصد از تغییرات (واریانس) آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان را در بستر یادگیری دیجیتال پیش‌بینی می‌کنند. در فرآیند رگرسیون گام‌به‌گام، تنها متغیرهایی که سهم معنی‌داری در

پیش‌بینی آگاهی فراشناختی داشتند، در مدل نهایی باقی ماندند و سایر متغیرها به دلیل نداشتن سهم پیش‌بینی معنی‌دار، از مدل حذف شدند. برای مشخص شدن سهم و جهت رابطه هر یک از متغیرهای باقی‌مانده در مدل نهایی، ضرایب رگرسیونی استاندارد (بتا) و غیراستاندارد در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. ضرایب نهایی و مشخصات آماری مدل رگرسیون گام‌به‌گام در گام چهارم

| متغیرهای باقی‌مانده در مدل نهایی | ضرایب غیراستاندارد (B) | خطای استاندارد | ضریب استاندارد (β) | آماره T | سطح معنی‌داری (SIG) |
|----------------------------------|------------------------|----------------|--------------------|---------|---------------------|
| مقدار ثابت                       | ۱/۱۸                   | ۰/۲۱           | —                  | ۵/۶۲    | ۰/۰۰۰               |
| هدف‌گرایی تبحری                  | ۰/۳۹                   | ۰/۰۴           | ۰/۳۷               | ۸/۵۸    | ۰/۰۰۰               |
| توانمندسازی و کار تیمی           | ۰/۲۸                   | ۰/۰۵           | ۰/۲۹               | ۵/۴۰    | ۰/۰۰۰               |
| هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی        | -۰/۲۰                  | ۰/۰۴           | -۰/۲۲              | -۴/۸۲   | ۰/۰۰۰               |
| حمایت و رهبری مدیریت عالی        | ۰/۱۷                   | ۰/۰۴           | ۰/۱۹               | ۴/۱۵    | ۰/۰۰۰               |

با توجه به آماره‌های جدول ۳ و مقادیر ضرایب استاندارد (β):

۱. هدف‌گرایی تبحری با ضریب بتای ۰/۳۷ ( $p < ۰/۰۱$ ,  $t = ۸/۵۸$ ) قوی‌ترین پیش‌بین مثبت و درونی آگاهی فراشناختی اساتید است؛ یعنی با افزایش هدف‌گرایی تبحری، میزان پایش و تنظیم شناخت اساتید به‌طور معناداری افزایش می‌یابد.
۲. مؤلفه سازمانی توانمندسازی و کار تیمی با ضریب بتای ۰/۲۹ ( $p < ۰/۰۱$ ,  $t = ۵/۴۰$ ) در رتبه دوم پیش‌بینی مثبت قرار دارد.
۳. متغیر هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی با ضریب بتای ۰/۲۲- ( $p < ۰/۰۱$ ,  $t = -۴/۸۲$ ) پیش‌بین منفی و کاهنده معنادار آگاهی فراشناختی است؛ بدین معنا که تمرکز اساتید بر اجتناب از شکست و ترس از قضاوت صوری دیگران، رفتارهای فراشناختی آن‌ها را تضعیف می‌کند.
۴. مؤلفه سازمانی حمایت و رهبری مدیریت عالی با ضریب بتای ۰/۱۹ ( $p < ۰/۰۱$ ,  $t = ۴/۱۵$ ) آخرین پیش‌بین مثبت و معنادار مدل نهایی است.

لازم به ذکر است؛ متغیرهای پیش‌بین «هدف‌گرایی عملکردی-رویکردی»، «شناسایی و آموزش»، «برنامه‌ریزی استراتژیک»، «مشتري‌مداری»، «اندازه‌گیری و تحلیل کیفیت»، «کیفیت و پیامدها» و «بهره‌وری» به دلیل داشتن هم‌پوشانی بالانس آماری با متغیرهای قوی‌تر وارد شده و عدم کفایت در سهم پیش‌بینی مستقل (غیرمعنی‌دار شدن آماره  $t$  و شاخص  $F$  ورود به مدل)، بر اساس سازوکار و الگوریتم پیش‌فرض تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام از مدل نهایی رگرسیون خارج شده‌اند و در جدول متغیرهای خارج‌شده قرار گرفتند. تنها ۴ متغیر فوق‌واحد ملاک‌های لازم جهت باقی‌ماندن در فرآیند نهایی پیش‌بینی واریانس آگاهی فراشناختی اساتید بودند.

## ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

هدف از پژوهش حاضر، بررسی و تبیین مدل پیش‌بینی آگاهی فراشناختی اساتید در زیست‌بوم یادگیری دیجیتال بر اساس پیش‌ران‌های انگیزشی (هدف‌گرایی پیشرفت) و مؤلفه‌های سازمانی (مدیریت کیفیت فراگیر) بود. تحلیل جامع یافته‌های رگرسیونی نشان داد که آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی در محیط‌های آموزش دیجیتال، پدیده‌ای صرفاً مکانیکی، ابزاری یا فناورانه نیست؛ بلکه این سازه کلیدی در نقطه تلاقی پیش‌ران‌های انگیزش فردی و ابعاد ساختاری مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) تبیین و محقق می‌شود.

یافته‌های پژوهش در بخش سازمانی مبین آن است که مؤلفه‌های «توانمندسازی و کار تیمی» و «حمایت و رهبری مدیریت عالی»، قوی‌ترین پیش‌بین‌های مثبت و معنادار برای آگاهی فراشناختی اساتید در تدریس دیجیتال هستند. این نتیجه با یافته‌های پیشین از جمله جوادی نظام‌آباد و همکاران (۱۳۹۸)، ترکاشوند، رضوی و عاقلی (۱۳۹۷)، بهرامی و همکاران (۱۳۹۱)، زمانی و نصیرزاده (۱۴۰۲)، و فارنی، قاسمی و گروث (۲۰۲۵) همسویی کامل دارد.

نقش توانمندسازی و کار تیمی: در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که مدیریت عالی دانشگاه با اتکا به اصول نرم مدیریت کیفیت فراگیر (TQM)، سیاست تفویض اختیار و اعتماد به استقلال حرفه‌ای اساتید را در پیش می‌گیرد و بسترهای لازم برای تعاملات تیمی، تبادل ایده‌ها و اشتراک‌گذاری تجربیات را فراهم می‌سازد، نوعی «امنیت روانی و فضایل ذهنی» در اعضای هیئت علمی شکل می‌گیرد. طبق نظر ترکاشوند و همکاران (۱۳۹۷)، بعد رهبری و حمایت مدیریتی بالاترین اهمیت را در بهبود عملکرد و ارتقای مدیریت دانش دارد. بهرامی و همکاران (۱۳۹۱) نیز تأیید می‌کنند که استقرار مؤلفه‌های مدیریت کیفیت در دانشگاه، بستر ساز بهبود اثربخشی آموزشی و توسعه ظرفیت‌های دانشی اعضای هیئت علمی است. همچنین بر اساس یافته‌های زمانی و نصیرزاده (۱۴۰۲)، پیوند مستقیمی میان پایش آگاهی فراشناختی و ساختار مدیریت کیفیت وجود دارد که نگرانی‌های فردی را تعدیل می‌کند. این امنیت روانی به اساتید اجازه می‌دهد تا بدون هراس از چالش‌های فنی، به بازاندیشی، پایش و اصلاح مستمر راهبردهای تدریس آنلاین خود بپردازند که این فرآیندها، هسته اصلی تنظیم فراشناختی (برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی) را تشکیل می‌دهند.

یافته‌های حاصل از آزمون همبستگی اولیه نشان داد که بعد «شناسایی و آموزش» دارای رابطه مثبتی با آگاهی فراشناختی اساتید است؛ امری که در نگاه نخست با پیشینه‌های تجربی مبنی بر نقش آموزش‌های کیفی در بهبود فرآیندها (ولیس و استورم، ۲۰۲۳)، خلق ایده و کارگروهی (لنگان، ۲۰۰۸) و لزوم تلفیق راهبردهای کیفیت با توسعه شایستگی‌های شناختی در تحول دیجیتال (تیموتو و همکاران، ۲۰۲۳؛ کانتاتانوات و همکاران، ۲۰۲۵) همخوانی دارد. با این حال، بررسی عمیق‌تر در مدل نهایی رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که این متغیر نتوانست به عنوان یک پیش‌بین مستقل در معادله باقی بماند و از مدل نهایی حذف گردید. این یافته حائز اهمیت نشان می‌دهد که اگرچه وجود برنامه‌های آموزشی، ابزارهای اولیه را برای مواجهه با چالش‌های تدریس دیجیتال فراهم می‌سازد (پرز-خوآرس و همکاران، ۲۰۲۴)، اما آموزش به تنهایی شرط کافی برای ارتقای پایش و خودتنظیمی فراشناختی نیست. به عبارت دیگر، اثرگذاری آموزش‌های کاربردی هنگامی در زیست‌بوم دیجیتال به منصف‌ظهور می‌رسد و عملیاتی می‌شود که با سازه‌های عمیق‌تر و پیش‌بین‌های اصلی مدل یعنی توانمندسازی، کار تیمی و حمایت مدیریت عالی گره بخورد.

بنابراین، آموزش و شناسایی نیازها را باید به عنوان یک بستر ساز اولیه قلمداد کرد که قدرت تبیین کنندگی آن در سایه پیش‌ران‌های انگیزشی فردی و ابعاد حمایتی-ساختاری سازمان مستتر شده است.

یکی از چالش‌برانگیزترین یافته‌های این پژوهش، همبستگی معکوس و منفی بعد «اندازه‌گیری و تحلیل کیفیت» با آگاهی فراشناختی بود. این یافته نشان می‌دهد هرگاه نظام مدیریت کیفیت در دانشگاه به سمت ممیزی‌های شدید بوروکراتیک، مستندسازی‌های فرساینده و شاخص‌های صرفاً کمی و کنترلی حرکت کند، استقلال حرفه‌ای اساتید مخدوش می‌شود. در تبیین این پدیده، صادقی (۱۴۰۵) در مدل مفهومی رهبری آموزشی در مدارس نوظهور استدلال می‌کند که کلاس‌های درس امروزی در حال تبدیل شدن به زیست‌بوم‌های یادگیری پویا و آینده‌محور هستند. در این زیست‌بوم‌ها که ابزارهای دیجیتال و الگوریتم‌های هوشمند فرایند تولید و انتقال دانش را سرعت بخشیده‌اند، سیستم‌های آموزشی باید از حالت بوروکراتیک و کنترل کمی به سمت ارتقای عاملیت، تفکر بازاندیشانه (تأملی) و توانمندسازی خودتنظیمی مدرسان حرکت کنند. بر این اساس، ممیزی‌های سنتی و کمی، پایش فراشناختی اساتید را سرکوب می‌کند. این امر با یافته‌های باند و همکاران (۲۰۲۲) نیز همخوانی دارد که تأکید کردند اثربخشی محیط‌های یادگیری دیجیتال تنها به ساختار فناوری وابسته نیست، بلکه به شایستگی‌های شناختی و خودتنظیمی مدرسان بستگی دارد. پسوناس و آنتونی (۲۰۲۳) نیز بر ضرورت ایجاد توازن میان کنترل سازمانی و توسعه ظرفیت‌های انسانی تکیه می‌کنند؛ چرا که ساختارهای کنترلی شدید، منابع نامشهود و ارتقای عاملیت کنترلی اساتید را تحلیل می‌برند (اقبال، ۲۰۲۵).

در بخش متغیرهای انگیزشی، یافته‌ها نشان داد که هدف‌گرایی تبحری (تسلط‌محور) قوی‌ترین پیش‌بین مثبت آگاهی فراشناختی اساتید در آموزش مجازی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی از جمله مصور، عابدینی و اسفیجانی (۱۴۰۴)، کریمیان‌پور و الله‌کرمی (۱۴۰۳)، مظلومیان و ابراهیمی (۱۴۰۱)، دادگر، فلاح و طاهری (۱۴۰۱)، عبدی و همکاران (۱۳۹۳)، لو و همکاران (۲۰۲۳)، وانگ، لیو و زانگ (۲۰۲۳) و چنگ و شیه (۲۰۲۴) کاملاً همخوانی دارد.

نقش هدف‌گرایی تبحری: مصور، عابدینی و اسفیجانی (۱۴۰۴) نشان دادند که درک و تنظیم فرایندهای ذهنی در بسترهای الکترونیکی اهمیتی روزافزون دارد و اساتید به عنوان تسهیل‌گران این فضا، نیازمند این مهارت‌ها هستند. کریمیان‌پور و الله‌کرمی (۱۴۰۳) و مظلومیان و ابراهیمی (۱۴۰۱) نیز تایید کردند که جهت‌گیری هدف به عنوان سازوکاری تبیینی در نحوه استفاده افراد از راهبردهای شناختی، انگیزشی و میزان اشتیاق تحصیلی و حرفه‌ای عمل می‌کند. از طرفی عبدی و همکاران (۱۳۹۳) اثبات کردند اساتیدی که از سطح بالاتری از آگاهی فراشناختی برخوردارند، در طراحی و اجرای آموزش‌های عمیق‌تر و تفکر سطح بالا موفق‌ترند. دادگر، فلاح و طاهری (۱۴۰۱) نیز در محیط‌های فناورانه، اثر مستقیم یادگیری فراشناختی را بر کیفیت یادگیری الکترونیکی تایید نمودند. اساتید تبحر محور، ذاتاً انگیزه درونی برای یادگیری، توسعه فردی و تسلط بر چالش‌های جدید دارند؛ لیوت و هاراتسکیه‌ویچ (۲۰۱۵) نشان دادند اهداف تسلط پیش‌بین‌کننده پردازش عمیق و تلاش هستند و والترز، یو و پینتریچ (۲۰۱۴) اثبات کردند این هدف به صورت مثبت، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را پیش‌بینی می‌کند. از آنجا که تدریس دیجیتال با پیچیدگی‌ها و نوآوری‌های هوش مصنوعی همراه است، این اساتید چالش‌ها را فرصتی برای رشد قلمداد کرده (کاپلان و ماهر، ۲۰۱۷)، استراتژی‌های خودتنظیمی قوی‌تری به کار گرفته و با مدیریت بهینه منابع

ذهنی، فرسودگی کمتری را تجربه می‌کنند (تومینن و همکاران، ۲۰۲۰) که این امر محرک اصلی فعال‌سازی آگاهی فراشناختی در مدیریت بهینه آموزش دیجیتال است (شرر و همکاران، ۲۰۱۹).

نقش هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی: در مقابل، یافته‌های مربوط به ابعاد منفی هدف‌گرایی نشان داد تمرکز بر اهداف عملکردی نقشی کاهنده در فعال‌سازی فراشناخت دارد که با مطالعات والترز و همکاران (۲۰۱۴) و جانسون و جانکه (۲۰۲۴) همسو است. این اثر بازدارنده به‌طور ویژه‌ای از سوی بعد هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی اعمال می‌شود؛ به‌طوری‌که این متغیر به عنوان یک پیش‌بین منفی و معنادار در مدل نهایی باقی ماند. والترز و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند گرایش به هدف عملکردی-اجتنابی با کاهش استفاده از راهبردهای فراشناختی همراه است. جانسون و جانکه (۲۰۲۴) نیز تأکید کردند هدف‌گرایی عملکردی می‌تواند با اضطراب و رفتارهای سطحی در محیط‌های دیجیتال مرتبط باشد (بیک و همکاران، ۲۰۲۳). در تبیین این یافته می‌توان گفت اساتیدی که دچار جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی هستند، تدریس دیجیتال را با ترس از شکست و هراس از قضاوت منفی دنبال می‌کنند. این تمرکز افراطی بر «محافظت از خود»، فضای ذهنی آن‌ها را دچار اشتغال ذهنی مغل کرده و مانع از شکل‌گیری تفکر بازتابی عمیق و پایش مستقل تدریس در فرآیند یاددهی-یادگیری آنلاین می‌شود.

بر مبنای یافته‌های مدل نهایی تحقیق و به منظور ارتقای آگاهی فراشناختی اساتید در بسترهای یادگیری دیجیتال، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

بازطراحی نظام ارزیابی کیفیت تدریس دیجیتال: پیشنهاد می‌شود سیستم ارزشیابی تدریس اساتید در بسترهای الکترونیکی از شیوه‌های «کنترلی، رتبه‌بندی رقابتی و ممیزی‌های نمره‌محور» (که مشوق هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی و ترس از ارزیابی است) به سمت ارزشیابی تکوینی و بازخوردهای توسعه‌ای تغییر یابد تا زمینه برای پایش و یادگیری تبحر‌محور اساتید فراهم شود.

ایجاد آزمایشگاه‌های یادگیری بدون ریسک: فراهم کردن محیط‌های آزمایشی تدریس دیجیتال بدون اعمال نظارت‌های اداری، تا اساتید بتوانند ابزارها و راهبردهای جدید شناختی/فراشناختی را بدون ترس از شکست یا افت ارزیابی، آزمون کنند.

تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای (PLCs): به جای برگزاری دوره‌های آموزشی یک‌طرفه، گروه‌های آموزشی و کارگروه‌های هم‌ترازی<sup>۱</sup> میان اساتید در بسترهای دیجیتال تشکیل شود تا از طریق «مشاهده تدریس همکاران»، «نقد متقابل شیوه‌های یاددهی» و «طراحی مشترک محتوا»، بازاندیشی و تنظیم فراشناختی در عمل رخ دهد.

تفویض اختیارات محتوایی و تکنولوژیک: اعطای استقلال عمل و اختیار بیشتر به اعضای هیئت علمی در انتخاب ابزارها و پلتفرم‌های دیجیتال متناسب با نیاز درس، جهت تقویت احساس عاملیت و خودتنظیمی.

پشتیبانی فنی و روانی-پژوهشی به هنگام: استقرار سامانه‌های پشتیبانی سریع و مشاوره تخصصی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه، تا اساتید هنگام مواجهه با چالش‌های فنی در زیست‌بوم دیجیتال، دغدغه ذهنی نداشته باشند و توان شناختی خود را صرف پایش کیفیت یادگیری کنند.

<sup>۱</sup> Peer-Learning Groups

تقدیر از نوآوری‌های فراشناختی و آموزشی: پیش‌بینی شیوه‌نامه‌های تشویقی و اعطای گرنت‌های کوچک آموزشی برای اساتیدی که راهبردهای نوین بازنديشی و یادگیری خودتنظیمی را در کلاس‌های دیجیتال خود پیاده‌سازی می‌کنند.

## منابع

- احمدی، عبدالله، امین‌شایان جهرمی، شاپور، و زارعی، صدیقه. (۱۳۹۱). رابطه مدیریت کیفیت فراگیر با توانمندسازی و ارزیابی عملکرد کارکنان. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳(۱۰)، ۳۵-۵۴.
- بهرامی، سوسن، یارمحمدیان، محمدحسین، فردوسی، مسعود، اجاقی، رضوان، ایزدی‌ورکی، فهیمه‌السادات، و گلکار، مرضیه. (۱۳۹۱). رابطه مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مدیریت اطلاعات سلامت، ۹(۴)، ۵۵۸-۵۶۶.
- ترکاشوند، فاطمه، رضوی، سیدعلی‌اصغر، و عاقلی، میثم. (۱۳۹۷). مطالعه تأثیر مدیریت کیفیت جامع بر مدیریت دانش (مطالعه موردی: سازمان اسناد و کتابخانه ملی). رهیافت، ۲۸(۷۰)، ۹۷-۱۱۰.
- جوادى نظام‌آباد، ابراهیم، اشرف‌گنجوی، فریده، زارعی، علی، و حاجی‌انزهایی، زهرا. (۱۳۹۸). ارتباط مدیریت کیفیت فراگیر با اهداف آموزشی، مهارتی، پژوهشی، فناوری و فرهنگی در کمیته ملی المپیک جمهوری اسلامی ایران. رویکردهای نوین در مدیریت ورزشی، ۷(۲۷)، ۴۷-۶۵.
- دادگر، زهرا، فلاح، وحید، و طاهری، فاطمه. (۱۴۰۱). تأثیر یادگیری فراشناختی و یادگیری خودراهبر بر سطح یادگیری الکترونیکی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری زندگی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۴)، ۳۵۷-۳۶۷.
- زمانی، اصغر، و نصیرزاده، سمیه. (۱۴۰۲). الگوی ساختاری پیش‌بینی مدیریت کیفیت فراگیر براساس آگاهی فراشناختی با میانجی‌گری نگرانی‌های فردی در اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی استان لرستان. نشریه مدیریت ارتقای سلامت، ۱۲(۶)، ۲۷-۳۸.
- صادقی، زینب. (۱۴۰۵). مدل مفهومی رهبری آموزشی در مدارس نوظهور: زیست‌بوم‌های یادگیری پویا و آینده‌محور. فناوری و دانش‌پژوهی در تعلیم و تربیت، ۶(۲).
- عبدی، حمید، میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم، نصر، احمدرضا، و قاسمی، نظام‌الدین. (۱۳۹۳). رابطه آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی و آموزش تفکر سطح بالا به دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۵)، ۳۷۱-۳۸۳.
- کریمیان‌پور، غفار، و الله‌کرمی، آزاد. (۱۴۰۳). بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. مدیریت دانشگاهی، ۳(۴)، ۷۹-۱۰۰.
- مصور، منیر، عابدینی، یاسمین، و اسفنجانی، اعظم. (۱۴۰۴). رابطه مهارت‌های فراشناختی با خلاقیت هیجانی: مقایسه دانشجویان حضوری و الکترونیکی دانشگاه اصفهان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۱(۷۶)، ۲۲۹-۲۵۳.
- مظلومیان، سعید، و ابراهیمی، حدیث. (۱۴۰۱). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۶)، ۵۸۰-۵۹۱.

## References

- Al-Rahmi, W. M., et al. (2023). *Digital transformation in higher education learning environments*.
- Beik, M., Rezaei, S., & Hosseini, A. (2023). The impact of achievement goal orientation on students' learning strategies and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 99, 102276. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102276>
- Bond, M., et al. (2020). Mapping research in student engagement in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.

- Cheng, M., & Xie, K. (2024). Metacognitive regulation in online learning environments.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (2015). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- ElSayad, G. (2024). Metacognitive self-regulation in blended learning. *Education and Information Technologies*.
- Fahrni, F., Ghasemi, A., & Groth, M. (2025). Total quality management in schools: How supportive leadership fosters teachers' metacognitive teaching strategies. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 284–302. <https://doi.org/10.1177/17411432231210444>
- Guil Gorostidi, S. C., & Rubio-Arostegui, J. A. (2026). Quality management in higher education from the perspective of institutional isomorphism: A scoping review. *Frontiers in Education*, 10, 1720224. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1720224>
- Iqbal, S. (2025). Digital transformation and educational competitiveness: Implications for schools. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 12(1), 45–62.
- Janson, M. P., & Janke, S. (2024). Achievement goals in e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*.
- Kantatanawat, A., Phumeechanya, N., & Thonglek, S. (2025). Developing the CIMEMSDA model to enhance metacognitive skills in Thai secondary school students. *Education and Information Technologies*.
- Keller, J. M. (2011). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer.
- Langan, P. W. (2008). A study of the use of teams in the total quality management process. *Journal of Improvement and Change Management*.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Lu, O. H. T., et al. (2023). Achievement goals and engagement in online learning environments.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2023). Achievement goals and performance in academic settings: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(2), 213–237.
- Oakland, J. S., & Oakland, R. J. (2025). *Total quality management and operational excellence: Text with cases* (6th ed.). Routledge.
- Ogiela, L. (2015). Advanced techniques for knowledge management and access to strategic information. *International Journal of Information Management*, 35(2), 154–175.
- Perles, A., Ortega-Ruipérez, B., & Lázaro, J. L. (2024). Metadig: An online educational tool for improving metacognitive strategies in higher education. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4567–4589.
- Pérez-Juárez, M. Á., et al. (2024). Digital distractions and learning performance in higher education.

- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2023). The role of metacognitive processes in learning and academic achievement. *Learning and Instruction*, 75, 101113.
- Psomas, E., & Antony, J. (2023). Total quality management in higher education: A systematic review.
- Rossi, L., & Paschoal, L. N. (2022). eQETIC: A maturity model for online education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(2), 14–28.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education* (3rd ed.). Routledge.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*.
- Timoteo, L., Silva, R., & Marques, P. (2022). Total quality management in virtual learning environments: Teacher perceptions and organizational impact. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 213–231.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation and well-being: A person-centered approach to achievement goal orientations, self-regulation, and burnout. *Learning and Individual Differences*.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2018). Self-regulated learning in higher education.
- Wallace, M., & Storm, J. (2003). Organizational change in a regional local council. *Australian Journal of Business & Social Inquiry*.
- Wang, X., Liu, S., & Zhang, Y. (2023). The effects of mastery and performance goals on cognitive outcomes in online learning environments.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (2014). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*.
- Zawacki-Richter, O., et al. (2021). Systematic review of research on AI in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2021). Advances in self-regulated learning: Implications for digital education. *Journal of Learning Analytics*, 8, 67–81.

## Effectiveness of Creative Teaching on Creativity and Its Dimensions among Undergraduate Students of Educational Sciences

Bahar Motamedi<sup>1</sup> | Hadi Ghasemi<sup>2</sup> | Abdol Rasool Jamshidian<sup>3✉</sup> | Shaghayegh Nikneshan<sup>4</sup>

1. MSc 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

2. MSc in Educational Technology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: ghasemihadi1994@gmail.com

3. Instructor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and psychology, university of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author). Email: a.r.jamshidian@edu.ui.ac.ir

4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: Sh21nikneshan@pnu.ac.ir

### Article Info

### ABSTRACT

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

**Received:** 4 January 2026

**Received in revised form:**

28 January 2026

**Accepted:** 4 February 2026

**Published online:**

17 March 2026

#### Keywords:

Creative Teaching; Creativity;

Originality; Fluency;

Flexibility; Elaboration;

Undergraduate Students.

This study aimed to investigate the effectiveness of the creative teaching method on creativity and its four dimensions, namely originality, fluency, flexibility, and elaboration, among undergraduate female students majoring in Educational Sciences at the University of Isfahan. The study employed a quasi-experimental design with a one-group pretest–posttest approach. The statistical population consisted of all fifth-semester undergraduate female students in Educational Sciences at the University of Isfahan. A sample of 15 students was selected through convenience sampling. Creativity and its dimensions were assessed using the Abedi Creativity Questionnaire (1993). The collected data were analyzed using the paired-samples *t*-test in SPSS version 27. The findings indicated that the creative teaching method significantly improved students' overall creativity in the posttest compared with the pretest ( $p < 0.05$ ). Furthermore, the intervention demonstrated a large effect on the dimensions of fluency and flexibility, a moderate effect on originality, and a small effect on elaboration. These findings suggest that although creative teaching is effective in enhancing all dimensions of creativity, the development of originality, and particularly elaboration, requires longer instructional periods and more specialized learning activities than fluency and flexibility. Therefore, the systematic implementation of creative teaching methods can serve as an effective strategy for fostering students' creativity and strengthening creative human capital in higher education.

**Cite this article:** Motamedi, B., Ghasemi, H., & Jamshidian, A., Nikneshan, Sh. (2026). Effectiveness of Creative Teaching on Creativity and Its Dimensions among Undergraduate Students of Educational Sciences. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (4), 71-90.

DOI: 10.22111/cee.2026.56039.1032



## اثربخشی روش تدریس خلاقانه بر خلاقیت و ابعاد آن در دانشجویان علوم تربیتی

بهار معتمدی<sup>۱</sup> | هادی قاسمی<sup>۲</sup> | عبدالرسول جمشیدیان<sup>۳</sup> | شقایق نیک‌نشان<sup>۴</sup>

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. Br.mtmdi@edu.ui.ac.ir
۲. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. ghasemihadi1994@gmail.com
۳. مربی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول). a.r.jamshidian@edu.ui.ac.ir
۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. Sh21nikneshan@pnu.ac.ir

| اطلاعات مقاله                                                                | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی                                                      | پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی روش تدریس خلاقانه بر خلاقیت و ابعاد چهارگانه آن (ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط) در دانشجویان دختر مقطع کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان انجام شد. این پژوهش با روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک‌گروهی اجرا شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دختر ترم پنجم کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان بود که از میان آنان، ۱۵ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای سنجش خلاقیت و ابعاد آن از پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) استفاده شد و داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون t زوجی در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که روش تدریس خلاقانه موجب افزایش معنادار خلاقیت دانشجویان در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون شد. ( $p < 0.05$ ) همچنین، اندازه اثر مداخله بر ابعاد سیالی و انعطاف‌پذیری قوی، بر بعد ابتکار متوسط و بر بعد بسط ضعیف بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه تدریس خلاقانه در ارتقای تمامی ابعاد خلاقیت مؤثر است، اما تقویت ابعاد ابتکار و به‌ویژه بسط، در مقایسه با سیالی و انعطاف‌پذیری، به دوره‌های آموزشی طولانی‌تر و تمرین‌های تخصصی‌تر نیاز دارد. بر این اساس، به‌کارگیری نظام‌مند روش تدریس خلاقانه در برنامه‌های آموزش عالی می‌تواند راهبردی مؤثر برای توسعه خلاقیت دانشجویان و تقویت سرمایه انسانی خلاق باشد. |
| تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۴                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۱۱/۸                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۵                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۲۶                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| واژه‌های کلیدی:                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| تدریس خلاقانه، خلاقیت، ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری، بسط، دانشجویان کارشناسی. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

استناد: معتمدی، بهار؛ قاسمی، هادی؛ جمشیدیان، عبدالرسول؛ و نیک‌نشان، شقایق. (۱۴۰۴). اثربخشی روش تدریس خلاقانه بر خلاقیت و ابعاد آن در دانشجویان علوم تربیتی. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۴)، ۹۰-۷۱.

DOI: 10.22111/cee.2026.56039.1032



## ۱- مقدمه

توسعه شتابان تمدن بشری همراه با نفوذ فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی در عرصه جهانی، دگرگونی‌های عمیقی در ابعاد گوناگون حیات انسان ایجاد کرده و نظام تعلیم و تربیت را در سراسر جهان دستخوش تحولاتی بنیادین ساخته است. پیچیدگی فزاینده شرایط محیطی و قواعد زندگی به گونه‌ای است که جوامع بشری، بدون توسعه یادگیرندگانی خلاق، نمی‌توانند به تداوم حیات خود امیدوار باشند. این امر عمدتاً به دلیل تغییرات متعدد و پیچیده اجتماعی، اقتصادی و تکنولوژیکی است که جامعه امروزی با آن مواجه است و نیاز به همگام شدن با این تغییرها و رویارویی با چالش‌ها در دنیای مدرن است (سعید-متوالی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). در عصر حاضر، خلاقیت<sup>۲</sup> به مثابه یکی از محوری‌ترین و ضروری‌ترین شایستگی‌های فردی و اجتماعی برای رسیدن به موفقیت تلقی می‌شود. با توجه به ماهیت پرشتاب تحولات در جهان امروز، خلاقیت نقشی بنیادین در سازگاری با موقعیت‌های نوظهور، حل مسئله در بسترهای پیچیده و خلق فرصت‌های بدیع ایفا می‌کند. این سازه در تمامی ساحت‌های حیات انسانی حضور داشته و به عنوان عاملی راهبردی در ارتقای کیفیت زندگی و تسهیل توسعه اجتماعی، اقتصادی و علمی جوامع عمل می‌نماید (کاپور و کافمن<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). با این حال، علی‌رغم اهمیت فراوان خلاقیت، پرورش این توانایی با چالش‌های متعددی روبه‌روست. نظام‌های آموزشی سنتی که بر حفظ و تکرار اطلاعات تأکید دارند، کمتر به پرورش خلاقیت توجه می‌کنند. علاوه بر این، کمبود منابع و امکانات، فقدان مدرسان آموزش‌دیده و نگرش‌های منفی نسبت به خلاقیت نیز از جمله موانع موجود در این زمینه هستند.

خلاقیت یک ویژگی ذاتی انسان است که تا حدودی در همه افراد وجود دارد و می‌توان با آموزش مناسب آن را شکوفا کرد. حسینی (۱۳۸۷) معتقد است که خلاقیت هر چند بعد فردی انسان است، ولی از نظر ماهیت قابل آموزش است. بسیاری از متخصصان بر این باورند که خلاقیت مهارتی قابل پرورش و رشد است. مدرسان به عنوان مهم‌ترین عضو و معمار سازمان‌های آموزشی و مدارس، عنصر اصلی شایستگی هر نظام آموزشی به حساب می‌آیند (معجونی و تعجبی، ۱۴۰۱) و در شناسایی علایق، زمینه‌های رشد خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان و دانشجویان و تربیت آن‌ها به افرادی کارآفرین، مبتکر و خلاق در جامعه نقش اساسی دارند.

اتکای صرف به نظام‌های آموزش رسمی دیگر برای تأمین نیازهای یادگیرندگان در مقاطع گوناگون تحصیلی کافی به نظر نمی‌رسد؛ لذا ضرورت توجه به کسب تجارب مستقیم دانش‌آموزان و دانشجویان پیش از هر برهه زمانی، احساس می‌شود. تورنس<sup>۴</sup> (۲۰۱۵)، بر این باور است که «برای تضمین بقای جامعه، نیازمند آن هستیم که خلاقیت خود را تقویت کنیم؛ چرا که در این دنیای پرشتاب و پر از چالش امروز، باوجود فشارهای روانی، سلاحی جز خلاقیت وجود ندارد که با آن بتوان به جنگ موانع و مشکلات رفت» (بهرامی‌پور و عمو، ۱۳۹۶). رسالت خطیر نظام تعلیم و تربیت در قبال نسل آینده، ایجاب می‌کند که ابتدا زمینه‌ای برای بالفعل‌سازی استعدادها و توانایی‌های ذاتی فراگیران و جهت‌دهی به آنها در مسیر کارآمد فراهم آید. به موازات این وظیفه، نظام مذکور برای حفظ پویایی خود نیازمند خلاقیت و نوآوری در سطوح سازمانی است. از این رو، تحول در ساختار و محتوای آموزشی به مثابه ضرورتی بنیادین مطرح می‌شود و مدرسان که محور این تحول به شمار می‌روند، از جایگاهی کلیدی برخوردارند (حسینی، ۱۳۸۷). مدرسان با ارائه مسئولیت‌ها، تکالیف فردی و گروهی به دانش‌آموزان و دانشجویان و تشویق آن‌ها

1. Said-Metwaly

2. creativity

3. Kapoor & Kaufman

4. Torrance

به بیان آزادانه نظرات و ایده‌های خود، سبب می‌شوند دانش‌آموزان و دانشجویان به بررسی دقیق مسائل و مشکلات پرداخته و با تبادل نظرات و بیان ایده‌های خود با دیگر دانش‌آموزان، به فهم عمیق از دانش، پرورش خلاقیت و مهارت‌های حل مسئله برسند. به علاوه هنگامی که مدرسان بر حفظ طوطی‌وار مطالب و تکرار محتوای آموزشی متمرکز می‌شوند و توجهی به توانایی دانش‌آموزان و دانشجویان در تحلیل اطلاعات و ترکیب مفاهیم نمی‌کنند، منجر به محدود شدن فرصت‌های یادگیری فعال و خلاقانه در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شوند. در نتیجه، نقش مدرسان به تنها انتقال‌دهندگان اطلاعات افزایش می‌یابد و ایده‌پردازی دانش‌آموزان و دانشجویان را مانعی در توسعه فرایند یاددهی - یادگیری، تصور می‌کنند (هویدا و داورپناه، ۱۳۹۸). نویسندگانی مانند رابینسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) استدلال می‌کنند که نظام‌های آموزشی امروزی باید دانش‌آموزان و دانشجویان را برای آینده نامشخصی که در انتظارشان است، آماده کنند. آنچه دانش‌آموزان و دانشجویان در سطوح مختلف آموزشی برای مقابله‌ی اثربخش با موقعیت‌های پیچیده و خلق راهبردهای بدیع در حل مسائل روزمره بدان نیازمندند، رشد و توسعه تفکر خلاق است. (کاشانی-وحید<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). پرورش خلاقیت درون نظام آموزشی، زمینه تربیت نیروهای کارآفرین، نوآور و خلاق را فراهم می‌سازد که در فرایند توسعه مستمر جامعه، نقشی راهبردی در تولید علم، دانش و فناوری ایفا می‌کنند (جلالی، ۱۳۹۴). برای شکوفایی خلاقیت در دانش‌آموزان و دانشجویان، باید زمینه مناسب جهت تلاش و حرکت آن‌ها متناسب با رشد شخصیت فردی و تحول شناختی‌شان ایجاد و موانع پیشرفته‌شان را برطرف کرد؛ لذا لازم است به خلاقیت به‌عنوان یک هدف اساسی و نیاز ضروری در تعلیم و تربیت توجه شود و باید دید که خلاقیت جهت رشد به چه شرایطی نیاز دارد، این شرایط را چگونه می‌توان فراهم کرد و در راه پرورش خلاقیت قدم برداشت. خلاقیت، توانایی کشف و پدیدآوردن روابط جدید، اندیشه‌هایی منحصر به فرد، دوری از باورهای قدیمی و روش‌های سنتی تفکر است (گانگ و شین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). به‌طور کلی، خلاقیت به‌عنوان توانایی خلق ایده‌های کارآمد و جدید تعریف می‌شود (استرنبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

گیلفورد<sup>۵</sup> (۱۹۵۹؛ به نقل از گنجی و همکاران، ۱۳۹۱) خلاقیت را ویژگی‌هایی مانند ابتکار<sup>۶</sup> (جواب‌های بدیع و جدید)، سیالی<sup>۷</sup> (فراوانی ایده‌ها) و انعطاف‌پذیری<sup>۸</sup> (تنوع جواب‌های فرد) تعریف می‌کند. تورنس (تورنس، ۱۹۹۲؛ به نقل از گنجی و همکاران، ۱۳۸۴) در پژوهش‌های خود ویژگی بسط<sup>۹</sup> را به این سه ویژگی اضافه کرده است. بسط به معنای تبیین دقیق، موشکافانه و جامع یک ایده با هدف روشن‌سازی ابعاد مختلف آن و ارتباط آن با سایر مفاهیم جهت معرفی یک ایده بدیع و قبولاندن آن است. همچنین شامل تعداد عناصری است که فرد برای یک راهکار مهم مطرح می‌کند.

1. Robinson

2. Kashani-Vahid

3. Gong & Xin

4. Sternberg

5. Guilford

6. originality

7. fluency

8. flexibility

9. elaboration

خلاقیت یکی از پیچیده‌ترین و در عین حال زیباترین توانایی‌های ذهنی بشر است که او را برای رویارویی با مشکلات یاری می‌کند. یکی از راهکارهای مفید و مناسب برای انتقال مفاهیم و اطلاعات به دانش‌آموزان و دانشجویان استفاده از روش‌های تدریس خلاقانه<sup>۱</sup> توسط مدرس است تا از طریق آن‌ها یادگیری تسریع و تسهیل شود. امروزه در نظام‌های آموزشی و طراحی برنامه‌های درسی تاکید فراوانی بر توجه به خلاقیت دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود. استفاده از شیوه‌های درست تدریس و بهره‌گیری مدرسان از توان ذهنی و قوه خلاق خود برای انتقال محتوای برنامه درسی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان غیرقابل انکار است (ربیعی مبارکه، ۱۴۰۳). روش تدریس خلاقانه بر توانایی یک مدرس در استفاده از قوه خلاق خود برای انتقال درست و سریع مفاهیم و مطالب به دانش‌آموزان و دانشجویان اشاره دارد؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان و دانشجویان بتوانند با کمترین زحمت مفاهیم و مطالب درسی را درک و دریافت کنند. استفاده از شیوه‌های درست تدریس و بهره‌گیری مدرسان از توان ذهنی و قوه خلاق خود برای انتقال محتوای برنامه درسی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان غیرقابل انکار است (ربیعی مبارکه، ۱۴۰۳).

تدریس خلاقانه در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان و دانشجویان دارای مزایای متعددی است. در عصر حاضر که فناوری با سرعت چشمگیری در حال پیشرفت است، به کارگیری روش‌های نوین و خلاقانه در آموزش، دانش‌آموزان و دانشجویان را برای حل مسائل پیچیده و تفکر انتقادی توانمند می‌سازد. تدریس خلاقانه نه تنها به توسعه تفکر خلاق و انتقادی کمک می‌کند، بلکه محیطی حمایتی و تشویقی را برای بیان ایده‌ها و مشارکت فعال دانش‌آموزان و دانشجویان ایجاد می‌نماید. از آنجا که پرورش خلاقیت به عنوان یکی از اهداف اصلی نظام تعلیم و تربیت شناخته شده است، تدریس خلاقانه بستری مناسب برای تشویق دانش‌آموزان و دانشجویان به تفکر خلاق فراهم می‌آورد. علاوه بر این، شناسایی موانع خلاقیت و ارائه راهکارهای مؤثر برای غلبه بر آن‌ها از طریق روش‌های تدریس خلاقانه، می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری و پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان و دانشجویان یاری رساند. در واقع، تدریس خلاقانه به توسعه روش‌های آموزشی نوین و ارتقای کیفیت یادگیری در مدارس کمک شایانی می‌کند (فاتح نژاد و مرادی کشکولی، ۱۴۰۳).

اهمیت پرداختن به این موضوع در رشته علوم تربیتی از آن جهت مضاعف است که دانشجویان این رشته، علاوه بر کسب دانش نظری در حوزه تعلیم و تربیت، در آینده به عنوان معلمان، مدرسان دانشگاه، برنامه‌ریزان درسی، پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی، مسئولیت طراحی، اجرا و بهبود فرایندهای یاددهی-یادگیری را بر عهده خواهند داشت. از این رو، برخورداری آنان از توانایی به کارگیری روش‌های تدریس خلاقانه و تجربه عملی این روش‌ها، پیش‌نیازی اساسی برای ایفای مؤثر نقش حرفه‌ای آنان محسوب می‌شود. در همین راستا، دانشجویان ترم پنجم به صورت هدفمند برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند؛ زیرا این گروه، ضمن برخورداری از همگنی نسبی از نظر پیشینه آموزشی، تعداد واحدهای گذرانده، تجربه یادگیری دانشگاهی و سطح رشد شناختی، در نیمسال قرار دارند که واحد درسی «آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان» را می‌گذرانند. یکی از سرفصل‌های اصلی و مصوب این واحد درسی، آموزش خلاقیت، مبانی نظری آن و راهبردهای پرورش خلاقیت در محیط‌های آموزشی است. بنابراین، اجرای مداخله آموزشی مبتنی بر روش تدریس خلاقانه در چارچوب این واحد درسی، علاوه بر انطباق کامل با برنامه

<sup>۱</sup> . Creative Teaching

درسی مصوب، امکان اجرای یکنواخت مداخله برای تمامی شرکت‌کنندگان را فراهم ساخته و با کنترل متغیرهای مداخله‌گر ناشی از تفاوت در محتوای آموزشی و تجارب یادگیری، به افزایش اعتبار درونی پژوهش کمک می‌کند. افزون بر این، انتظار از دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی خلاق، مستلزم آن است که خود آنان در طول دوره تحصیل، آموزش مبتنی بر رویکردهای نوین و خلاقانه را تجربه کرده باشند؛ در غیر این صورت، میان اهداف برنامه‌های تربیت متخصصان علوم تربیتی و شیوه‌های آموزش آنان نوعی ناهمخوانی ساختاری ایجاد خواهد شد که می‌تواند بر کیفیت عملکرد حرفه‌ای آنان و در نهایت بر اثربخشی نظام آموزشی تأثیر منفی بگذارد.

با وجود افزایش پژوهش‌های مرتبط با تدریس خلاقانه، بررسی‌های پیشین عمدتاً بر پیامدهای کلی این رویکرد تمرکز داشته‌اند و شواهد اندکی درباره میزان اثربخشی آن بر هر یک از ابعاد خلاقیت، به‌ویژه در میان دانشجویان رشته علوم تربیتی، وجود دارد. افزون بر این، نتایج مطالعات پیشین درباره شدت تأثیر تدریس خلاقانه بر ابعاد مختلف خلاقیت یکسان نبوده و نیاز به شواهد تجربی بیشتری احساس می‌شود. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی روش تدریس خلاقانه بر خلاقیت و ابعاد چهارگانه آن در دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان انجام شد.

## 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). با این وجود، روش تدریس خلاقانه یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر پرورش خلاقیت در نظام آموزش محسوب می‌شود. تدریس خلاقانه به معنای به‌کارگیری شیوه‌های غیرتکراری، انعطاف‌پذیر، مسئله‌محور و مشارکت‌جویانه در فرایند آموزش است که در آن مدرسان به جای انتقال صرف اطلاعات، زمینه‌ساز تفکر واگرا، کنجکاوی و ابراز ایده‌های متفاوت از سوی دانشجویان می‌شود (ربیعی مبارکه، ۱۴۰۳). با وجود اهمیت این موضوع، به‌ویژه در رشته علوم تربیتی که دانشجویان آن در آینده به عنوان معلمان و مربیان نقش مستقیمی در شکل‌دهی به خلاقیت نسل بعد خواهند داشت، تاکنون هیچ مطالعه تجربی و جامعی که به طور مستقیم به بررسی تأثیر روش تدریس خلاقانه بر خلاقیت و ابعاد آن (ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط) در میان دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان پرداخته باشد، انجام نشده است. با توجه به این خلأ پژوهشی، انجام پژوهشی که در بافت واقعی این دانشگاه و با روش تجربی به این پرسش پاسخ دهد، ضرورتی است.

پژوهش‌های مختلف به بررسی ابعاد مختلف خلاقیت در دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال، هان<sup>۱</sup> (۲۰۲۶) در پژوهشی با هدف بررسی اثربخشی برنامه تدریس خلاق بر خلاقیت دانشجویان آموزش عالی نشان داد که اجرای یک مداخله ۱۸ هفته‌ای موجب افزایش معنادار خلاقیت کلی دانشجویان شده و به‌ویژه ابعاد سیالی و بسط را بهبود بخشیده است، هرچند در ابعاد ابتکار و انعطاف‌پذیری تغییرات معناداری مشاهده نشد. همچنین دانشجویان این برنامه را عاملی برای تقویت تخیل، ریسک‌پذیری و کاربرد عملی ایده‌های خلاقانه دانستند. در ادامه، لی<sup>۲</sup> (۲۰۲۳) با بررسی اثربخشی بازی‌وارسازی و روش‌های مختلف آموزش خلاقیت دریافت که استفاده از راهبردهای تدریس خلاقانه موجب افزایش انگیزه، علاقه به یادگیری، مهارت‌های

1. Han

2. Lee

ارتباطی، همکاری و خلاقیت دانشجویان می‌شود و انتخاب روش تدریس متناسب با اهداف آموزشی می‌تواند اثر بخشی بیشتری در پرورش خلاقیت داشته باشد. همچنین پازین<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۲) در یک مرور نظام‌مند نشان دادند که تدریس خلاقانه تحت‌تأثیر عوامل فردی، جمعیت‌شناختی و سازمانی قرار دارد و ویژگی‌های فردی معلمان و حمایت‌های سازمانی از مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده آن هستند.

دنگ<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰) نیز دریافتند که ویژگی‌های شخصیتی مانند برون‌گرایی، توافق‌پذیری و گشودگی به تجربه، همراه با تاب‌آوری و حمایت مدرسه، نقش مهمی در ارتقای تدریس خلاقانه ایفا می‌کنند. از سوی دیگر، رنکین و براون<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) گزارش کردند که به‌کارگیری فعالیت‌های آموزشی خلاقانه موجب یادگیری عمیق‌تر، افزایش انگیزش، تعامل اجتماعی بیشتر و تجربه‌های یادگیری معنادار در دانشجویان می‌شود. پیش از این، دِ سوزا<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) با بررسی دیدگاه دانشجویان و استادان درباره تدریس خلاقانه و اثر بخش نشان داده بود که خلاقیت در فرایند آموزش نه در معلم یا دانشجو به‌تنهایی، بلکه در تعامل میان آن دو شکل می‌گیرد و ارتباط آموزشی مؤثر زمینه بروز رفتارهای خلاقانه را فراهم می‌سازد. همچنین دینین و نیو<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی شبه‌آزمایشی نشان دادند که روش‌های تدریس خلاقانه موجب افزایش خلاقیت، اصالت، انگیزش درونی، اعتماد به نفس و لذت از یادگیری دانشجویان می‌شود.

در ادامه، آچن‌برنر<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) دریافت که دانشجویان نقش استادان خلاق را در پرورش خلاقیت خود بسیار مهم می‌دانند و معتقدند شیوه تدریس استاد می‌تواند فرصت ظهور توانایی‌های خلاقانه را فراهم آورد. در همین راستا، هنسی<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) تأکید کرد که جو انگیزشی کلاس درس و محیط‌های آموزشی حمایتگر، استقلال‌محور و همراه با بازخورد سازنده نقش مهمی در رشد خلاقیت دارند. در مجموع، مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روش‌های تدریس خلاقانه و محیط‌های آموزشی حمایتگر می‌توانند نقش مؤثری در ارتقای خلاقیت و ابعاد آن داشته باشند، اگرچه میزان تأثیر این روش‌ها بر مؤلفه‌های مختلف خلاقیت یکسان نیست و برخی ابعاد مانند سیالی و بسط سریع‌تر از ابعادی همچون ابتکار و انعطاف‌پذیری تحت تأثیر مداخلات آموزشی قرار می‌گیرند؛ موضوعی که ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه، به‌ویژه در میان دانشجویان رشته علوم تربیتی را آشکار می‌سازد. علاوه بر این، پژوهش‌های داخلی نیز یافته‌های مشابهی را گزارش کرده‌اند. به‌عنوان مثال، رضائی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهش «بررسی و ارائه راهکارهای رشد و پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان» نشان دادند تشویق و فراهم کردن فضای آزاد برای بیان ایده‌ها، اعتماد به نفس و خلاقیت را افزایش می‌دهد و معلم باید به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده عمل کند. ملکی (۱۴۰۳) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل اثرگذار و تقویت‌کننده خلاقیت در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی» بیان داشت خلاقیت از طریق تعامل پویا میان دانش‌آموزان و محیط گسترش می‌یابد و مهارت‌های خودتنظیمی، روابط با همسالان، سبک‌های فرزندپروری و

1. Pazin

2. Deng

3. Rankin & Brown

4. de Sousa

5. Dineen & Niu

6. Aschenbrenner

7. Hennessey

حمایت معلمان از عوامل مؤثر بر شکوفایی آن هستند. فاتح‌نژاد و مرادی کشکولی (۱۴۰۳) در یک مرور نظام‌مند نشان دادند موانه‌ی چون ارزیابی منفی از خود، ترس از شکست، تأکید بر نمره و روش‌های سنتی، خلاقیت را محدود می‌کنند، در حالی که روش‌های فعالی نظیر یادگیری مبتنی بر پروژه، بازی‌های آموزشی و فناوری‌های تعاملی خلاقیت و مشارکت را افزایش می‌دهند. کرمی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه روش شاگرد محور و رشد و پرورش خلاقیت» نشان دادند که معلم از طریق درگیر شدن در فعالیت‌های خلاقانه، کودکان را در رشد خلاقیت سهیم می‌سازد و زمینه رشد خلاقیت زمانی فراهم می‌شود که محیطی حمایتی و تشویقی ایجاد گردد. شاهوی (۱۴۰۲) در پژوهش «راهکارهای ایجاد خلاقیت در کلاس درس توسط آموزگاران» بیان کرد که راهکارهایی همچون ایجاد تغییر در طرز فکر، خودارزیابی، ایجاد شرایط ریسک‌پذیری، توجه به تفاوت‌های شخصیتی، روش پیدا کردن مسئله و مدل تلنگر در کلاس به توسعه تفکر خلاقانه کمک می‌کند.

خجندی (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «نقش معلم در شکوفایی خلاقیت» بیان کرد که آموختن مهارت‌های تفکر و خلاقیت از اهداف اصلی نظام تعلیم و تربیت است و هدایت دانش‌آموزان به سمت تفکر، وظیفه‌ای مهم برای معلمان محسوب می‌شود. وی تأکید کرد معلم کارآمد کسی است که فراگیران را با مسائل تفکربرانگیز مواجه کرده و آنان را به اندیشیدن تشویق می‌کند، در حالی که از پخت‌خواری جلوگیری می‌نماید. خزمی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای بر روی دانشجویان معماری دانشگاه تهران دریافتند که دروس عمومی در ارتقای خلاقیت دانشجویان بی‌تأثیر بوده و دروس طراحی نقش مؤثری در این زمینه دارند. آنان گزارش کردند میزان رضایت از خلاقیت روش تدریس کمتر از ۵۰ درصد است و در گروه دانشجویان با بیشترین پتانسیل خلاقیت، رضایت از تدریس خلاقانه در پایین‌ترین حد قرار داشت. یارمحمدی و همکاران (۱۳۹۵) با بررسی نقش هوش موفق، خرد و خلاقیت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند که تمامی این متغیرها پیش‌بینی‌کننده‌های مؤثر پیشرفت تحصیلی هستند و بین هوش موفق، خرد و عملکرد تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری مشاهده می‌شود. در ادامه، نیک‌نشان و همکاران (۱۳۸۹) نیز نشان دادند که هر دو گروه دانشجویان استعداد درخشان و عادی، از وضعیت تدریس خلاق اساتید ناراضی بوده‌اند که این امر مؤید ریشه‌دار بودن ضعف خلاقیت در نظام آموزشی است. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که خلاقیت، در کنار سایر توانایی‌های شناختی، نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

با وجود تمامی این پژوهش‌های ارزشمند، تاکنون تحقیقی که به طور خاص به بررسی تأثیر روش تدریس خلاقانه بر ابعاد چهارگانه خلاقیت (ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط) در میان دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان پرداخته باشد، انجام نشده است. اغلب پژوهش‌های داخلی بر روی دانشجویان پزشکی، پرستاری، معماری یا دانش‌آموزان مقطع ابتدایی متمرکز بوده‌اند. اگرچه اغلب پژوهش‌های پیشین بر اثربخشی تدریس خلاقانه تأکید کرده‌اند، تفاوت در جامعه‌های آماری، نوع مداخله و ابزارهای سنجش باعث شده نتایج درباره میزان تأثیر آن بر ابعاد مختلف خلاقیت یکسان نباشد.

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

با توجه به ماهیت مسئله و اهداف پژوهش، این مطالعه با استفاده از روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک‌گروهی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه اصفهان بود. از میان آنان، ۱۵ دانشجوی دختر ترم پنجم به دلیل ماهیت مداخله‌ای پژوهش و محدودیت‌های اجرایی، به روش نمونه‌گیری در دسترس

انتخاب شدند. بر اساس نظر گال و همکاران (۱۹۴۲)، در پژوهش‌های آزمایشی، حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه می‌تواند حجم نمونه قابل قبول تلقی شود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دانشجوی دختر مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی، اشتغال به تحصیل در ترم پنجم، اخذ درس «آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان» در نیمسال اجرای پژوهش، اعلام رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش، حضور در مرحله پیش‌آزمون و امکان حضور منظم در جلسات آموزشی بود. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت بیش از حد مجاز در جلسات، انصراف از ادامه همکاری، تکمیل نکردن پرسشنامه‌ها در مراحل پیش‌آزمون یا پس‌آزمون، حذف درس در طول اجرای پژوهش و بروز هرگونه شرایطی بود که ادامه مشارکت آزمودنی یا اجرای مداخله آموزشی را با اختلال مواجه می‌کرد.

**ابزار پژوهش:** به منظور سنجش خلاقیت و ابعاد آن (ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط)، از پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) که بر اساس نظریه خلاقیت تورنس تدوین شده است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۶۰ گویه سه‌گزینه‌ای است که هر گویه بر اساس مقیاس سه‌درجه‌ای (۰ تا ۲) نمره‌گذاری می‌شود؛ به گونه‌ای که افزایش نمره، بیانگر سطح بالاتر خلاقیت است. نمرات چهار خرده‌مقیاس سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری به ترتیب از سؤال‌های (۱ تا ۲۲)؛ (۲۳ تا ۳۳)؛ (۳۴ تا ۴۹) و (۵۰ تا ۶۰) محاسبه می‌شود و مجموع آن‌ها نمره کل خلاقیت را تشکیل می‌دهد. دامنه نمره کل پرسشنامه بین ۰ تا ۱۲۰ است و نمره بالاتر، نشان‌دهنده سطح بالاتر خلاقیت آزمودنی است.

این پرسشنامه یکی از ابزارهای استاندارد و معتبر سنجش خلاقیت به شمار می‌رود. روایی آن از طریق تحلیل عاملی و همبستگی با آزمون خلاقیت تورنس بررسی شده است. همچنین، روایی همزمان پرسشنامه عابدی با آزمون خلاقیت تورنس، ضرایب همبستگی معناداری برای خرده‌مقیاس‌های مشابه، از جمله ابتکار ( $r=0/497$ ) و سیالی ( $r=0/468$ ) در سطح  $0/05$  نشان داده است (عابدی، ۱۳۷۲). افزون بر این، پایایی ابزار با استفاده از روش‌های آزمون - بازآزمون، تنصیف و آلفای کرونباخ بررسی شده و ضرایب پایایی برای نمره کل بین  $0/80$  تا  $0/90$  و برای خرده‌مقیاس‌ها بین  $0/61$  تا  $0/85$  گزارش شده است (عابدی، ۱۳۷۲؛ دائمی و مقیمی بارفروش، ۱۳۸۳؛ شکرکن و کفایت، ۱۳۷۳).

**روش اجرای پژوهش:** با توجه به نیمه‌آزمایشی بودن پژوهش و محدودیت در گمارش تصادفی شرکت‌کنندگان، از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون تک‌گروهی استفاده شد. در آغاز پژوهش، پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) به عنوان پیش‌آزمون برای تمامی شرکت‌کنندگان اجرا شد. سپس، دانشجویان طی یک دوره دوماهه در برنامه آموزشی مبتنی بر روش تدریس خلاقانه شرکت کردند.

مداخله آموزشی شامل هشت جلسه بود که در آن، مدرس با بهره‌گیری از راهبردهای تدریس غیرتکراری، مسئله‌محور، مشارکت‌جویانه و مبتنی بر تفکر واگرا، فرایند آموزش را هدایت کرد. در طول جلسات، فعالیت‌هایی مانند بحث آزاد گروهی، حل مسئله‌های باز، بارش فکری، طراحی و خلق داستان‌های آموزشی و ارائه ایده‌های نو توسط دانشجویان اجرا شد. همچنین، پس از پایان هر جلسه، بازخوردهای آموزشی لازم به شرکت‌کنندگان ارائه گردید تا فرایند تقویت خلاقیت آنان به صورت مستمر دنبال شود.

پس از پایان دوره آموزشی، پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) مجدداً به عنوان پس‌آزمون اجرا شد. داده‌های حاصل از مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون t زوجی) در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شدند.

پیش از آغاز پژوهش، اهداف مطالعه برای شرکت‌کنندگان تشریح شد و رضایت آگاهانه آنان برای مشارکت در پژوهش اخذ گردید. همچنین، به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات گردآوری شده صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده شده و محرمانگی داده‌ها در تمامی مراحل پژوهش حفظ خواهد شد. جدول ۱، خلاصه فعالیت‌های آموزشی اجرا شده برای گروه آزمایش را نشان می‌دهد.

جدول (۱). محتوای جلسات آموزشی و فعالیت‌های اجرا شده در برنامه تدریس خلاقانه

| جلسه  | محتوا (فعالیت‌های درون جلسه با تأکید بر ابعاد)                                      | تکلیف (بین دو جلسه)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول   | آموزش نظری خلاقیت و ابعاد آن (ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط) با مثال‌های ملموس. | تمرین ۱: دانشجویان روی یک مسئله ساده (مثلاً «کاهش بی‌انگیزگی در کلاس») فکر کنند و ۲۰ راهکار بنویسند (سیالی)، راهکارها را در ۴ دسته متفاوت طبقه‌بندی کنند (انعطاف)، یک راهکار نادر انتخاب کنند (ابتکار) و آن را در قالب سناریوی ۶ خطی شرح دهند (بسط).                                                                                                                                                                                   |
| دوم   | مرور چرخه خلاقیت و معرفی تکنیک پنج چرا برای ریشه‌یابی مشکلات.                       | تمرین ۱: یک مسئله تکراری در کارگاه‌های علوم تربیتی مثل «حضور و غیاب ضعیف» انتخاب کنید. گروه‌ها با پرسیدن «چرا» به صورت زنجیره‌ای به ریشه مشکل برسند - هر گروه حداقل ۵ زنجیره علت متفاوت تولید کند (سیالی). سپس زنجیره‌ها را در سه دسته «فردی»، «ساختاری» و «فناورانه» طبقه‌بندی کنند (انعطاف). یک زنجیره غیرمنتظره را انتخاب کرده و برای آن سه راه‌حل نو ارائه دهند (ابتکار) و یکی از راه‌حل‌ها را در قالب نقشه اجرایی بسط دهند (بسط). |
| سوم   | معرفی بارش فکری و نقشه ذهنی                                                         | تمرین: یک فعالیت آموزشی برای یک درس علوم تربیتی طراحی کنید که در آن هم بارش فکری و هم نقشه ذهنی به کار رفته باشد. با تولید حداقل ۲۰ ایده (سیالی). سپس ایده‌ها را در ۵ دسته جدید و نامتعارف طبقه‌بندی کنند (انعطاف). از هر دسته یک ایده نادر انتخاب کرده و آن را با یک استعاره غیرمنتظره توضیح دهند (ابتکار). در پایان، یک نقشه ذهنی از بسط‌یافته‌ترین ایده ترسیم کنند که شامل زیرشاخه‌های جزیی باشد (بسط).                             |
| چهارم | معرفی تکنیک اسکمپر (جایگزینی، ترکیب، تطبیق، تغییر، استفاده دیگر، حذف، معکوس).       | تمرین: یک ابزار آموزشی ساده (مثل تخته وایت‌برد) را در نظر بگیرید. دانشجویان برای هر کدام از ۷ عملگر اسکمپر، ۳ ایده جدید بنویسند (مجموع ۲۱ ایده - سنجش سیالی). سپس ایده‌ها را در سه دسته «کم‌هزینه»، «فناورانه» و «مشارکتی» دسته‌بندی کنند (انعطاف). یک ایده نادر که حاصل ترکیب دو عملگر باشد، انتخاب کنند (ابتکار) و آن را در قالب یک داستان کوتاه ۱۰ جمله‌ای با جزئیات بسط دهند (بسط).                                                |
| پنجم  | معرفی اصل از TRIZ (اصل تقسیم و اصل تبدیل ضرر به فایده).                             | تمرین روی مسئله «کمبود تجهیزات در کارگاه‌های عملی». با هر اصل، ۷ راه‌حل بنویسند (۱۴ ایده - سیالی). راه‌حل‌ها را بر اساس میزان «غیرمنتظره بودن» رتبه‌بندی                                                                                                                                                                                                                                                                               |

کرده و در ۴ دسته نوآورانه طبقه‌بندی کنند (انعطاف). یک راه‌حل متناقض‌نما (که هم ساده و هم عجیب به نظر می‌رسد) انتخاب کنند (ابتکار) و سپس یک سناریوی گام‌به‌گام برای اجرای آن بنویسند (بسط).

ششم معرفتی کامل شش کلاه (سفید: داده، قرمز: احساس، سیاه: نقد، زرد: مزایا، سبز: خلاقیت، آبی: فرایند). انتخاب یک مسئله ملموس برای دانشجویان علوم تربیتی (مثل «کم بودن انگیزه برای شرکت در بحث‌های کلاسی»).

هفتم هم‌افزایی تکنیک‌های خلاقیت و ارزیابی چهار بعد آن (ابتکار، سیالی، انعطاف و بسط) دانشجویان به گروه‌های سه نفره تقسیم شوند. هر گروه مسئول برگزاری رویدادی برای افزایش آشنایی بین رشته‌ای دانشجویان گردد. ابتدا با استفاده از بارش فکری، تمام ایده‌های ممکن تولید شوند (سیالی). سپس با به کارگیری شش کلاه تفکر، ایده‌ها از زوایای گوناگون بررسی گردند (انعطاف‌پذیری). در ادامه با کمک تکنیک اسکمپر، سه ایده انتخابی دگرگون شوند (ابتکار). پس از انتخاب ایده نهایی، آن ایده با جزئیات کامل شرح داده شود، مراحل اجرا گام به گام نوشته شود و سناریوی عملیاتی دقیقی ارائه گردد (بسط).

هشتم ارزیابی عملکرد دانشجویان در طول دوره و جمع‌بندی مطالب ارائه‌شده. ارائه بازخورد به دانشجویان درباره عملکردشان. بحث گروهی درباره آموخته‌های دانشجویان در طول دوره. طراحی جلسات آموزشی بر مبنای اصول تدریس خلاقانه و با تأکید بر یادگیری فعال، مشارکت دانشجویان، حل مسئله، تفکر واگرا و تولید ایده‌های نو انجام شد. در تمامی جلسات تلاش شد با ایجاد محیطی تعاملی، فرصت لازم برای بیان آزادانه دیدگاه‌ها، تبادل ایده‌ها و دریافت بازخورد مستمر فراهم شود تا زمینه تقویت ابعاد مختلف خلاقیت دانشجویان ایجاد گردد.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

در این بخش، یافته‌های پژوهش در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی ارائه شده است. ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیر خلاقیت و ابعاد آن شامل ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط، شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات گزارش شده و سپس نتایج آزمون‌های استنباطی به‌منظور بررسی اثربخشی روش تدریس خلاقانه ارائه می‌شود.

جدول (۲). آمار توصیفی متغیرها

| متغیر  | مرحله     | تعداد | میانگین | انحراف معیار | حداقل | حداکثر |
|--------|-----------|-------|---------|--------------|-------|--------|
| ابتکار | پیش آزمون | ۱۵    | ۳۴/۹۴   | ±۴/۵۳        | ۲۶    | ۴۲     |
|        | پس آزمون  | ۱۵    | ۳۶/۷۸   | ±۵/۶۳        | ۲۶    | ۴۴     |
| سیالی  | پیش آزمون | ۱۵    | ۴۶/۱۵   | ±۵/۰۱        | ۴۰    | ۵۸     |
|        | پس آزمون  | ۱۵    | ۵۱/۵۷   | ±۵/۵۲        | ۴۱    | ۵۹     |
|        | پیش آزمون | ۱۵    | ۲۶/۴۲   | ±۲/۲۹        | ۲۲    | ۲۹     |

|     |     |             |        |    |           |                   |
|-----|-----|-------------|--------|----|-----------|-------------------|
| ۳۱  | ۲۱  | $\pm 2/36$  | ۲۸/۱۵  | ۱۵ | پس آزمون  | انعطاف -<br>پذیری |
| ۲۹  | ۱۷  | $\pm 4/00$  | ۲۴/۰۵  | ۱۵ | پیش آزمون | بسط               |
| ۳۱  | ۱۸  | $\pm 3/64$  | ۲۴/۱۵  | ۱۵ | پس آزمون  |                   |
| ۱۵۸ | ۱۱۱ | $\pm 13/03$ | ۱۳۴/۵۷ | ۱۵ | پیش آزمون | خلاقیت            |
| ۱۶۰ | ۱۱۰ | $\pm 14/58$ | ۱۴۱/۶۸ | ۱۵ | پس آزمون  |                   |

بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی، میانگین نمره خلاقیت دانشجویان در مرحله پیش‌آزمون ۱۳۴/۵۷ و در مرحله پس‌آزمون ۱۴۱/۶۸ به دست آمد که بیانگر افزایش میانگین نمرات پس از اجرای مداخله آموزشی است. همچنین، مقایسه شاخص‌های توصیفی نشان داد که میانگین نمرات تمامی ابعاد خلاقیت، شامل سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط، در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است. با این حال، با توجه به اینکه آمار توصیفی صرفاً بیانگر روند تغییرات است، قضاوت درباره معناداری این تفاوت‌ها مستلزم استفاده از آزمون‌های آمار استنباطی است. از این رو، به منظور بررسی معناداری تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون  $t$  زوجی استفاده شد. پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی، به منظور بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های مربوط به متغیر خلاقیت و ابعاد آن، از آزمون شاپیرو-ویک استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول (۳). آزمون شاپیرو-ویک

| متغیر        | مرحله     | تعداد | آماره | سطح معناداری |
|--------------|-----------|-------|-------|--------------|
| ابتکار       | پیش‌آزمون | ۱۵    | ۰/۱۳۰ | ۰/۲۰۰        |
|              | پس‌آزمون  | ۱۵    | ۰/۱۴۶ | ۰/۲۰۰        |
| سیالی        | پیش‌آزمون | ۱۵    | ۰/۱۱۸ | ۰/۲۰۰        |
|              | پس‌آزمون  | ۱۵    | ۰/۱۴۳ | ۰/۲۰۰        |
| انعطاف‌پذیری | پیش‌آزمون | ۱۵    | ۰/۱۷۶ | ۰/۱۲۶        |
|              | پس‌آزمون  | ۱۵    | ۰/۲۶۷ | ۰/۰۰۱        |
| بسط          | پیش‌آزمون | ۱۵    | ۰/۱۷۲ | ۰/۱۴۰        |
|              | پس‌آزمون  | ۱۵    | ۰/۱۱۸ | ۰/۲۰۰        |
| خلاقیت       | پیش‌آزمون | ۱۵    | ۰/۱۰۶ | ۰/۲۰۰        |
|              | پس‌آزمون  | ۱۵    | ۰/۱۹۳ | ۰/۰۶۱        |

به منظور بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها و اطمینان از امکان استفاده از آزمون‌های پارامتریک، از آزمون شاپیرو-ویک استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که توزیع نمرات متغیر خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، بسط و ابتکار در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از توزیع نرمال برخوردار بود. ( $p > 0.05$ ) همچنین، توزیع نمرات مؤلفه انعطاف‌پذیری در مرحله پیش‌آزمون نیز نرمال بود. ( $p > 0.05$ ) با این حال، در مرحله پس‌آزمون، نتایج آزمون شاپیرو-ویک برای مؤلفه انعطاف‌پذیری بیانگر انحراف از توزیع نرمال ( $p < 0.05$ ) بود. با وجود این، با توجه به حجم نمونه، ماهیت داده‌های رفتاری و نیز مقاومت نسبی آزمون  $t$  زوجی در برابر نقض خفیف مفروضه نرمال بودن، تحلیل فرضیه‌های پژوهش با استفاده از آزمون  $t$  زوجی انجام

شد. با توجه به اینکه تنها یکی از متغیرها انحراف خفیفی از نرمال بودن نشان داد و آزمون  $t$  زوجی در برابر این میزان از انحراف، به‌ویژه در طرح‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون، از استحکام نسبی برخوردار است، استفاده از این آزمون از نظر روش‌شناختی قابل توجیه بود.

به‌منظور بررسی تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون و تعیین اثربخشی روش تدریس خلاقانه بر خلاقیت و ابعاد آن، آزمون  $t$  زوجی به کار گرفته شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول (۴). نتایج آزمون  $t$  زوجی و اندازه اثر روش تدریس خلاقانه بر خلاقیت و ابعاد آن

| متغیر        | میانگین<br>(پیش -<br>آزمون) | میانگین<br>(پس آزمون) | اختلاف<br>میانگین | $t$   | df | Sig   | اندازه اثر<br>(Cohen's d) | میزان تأثیر |
|--------------|-----------------------------|-----------------------|-------------------|-------|----|-------|---------------------------|-------------|
| ابتکار       | ۳۴/۹۴                       | ۳۶/۷۸                 | -۱/۸۴             | -۲/۳۷ | ۱۸ | ۰/۰۲۹ | ۰/۵۴                      | متوسط       |
| سیالی        | ۴۹/۱۵                       | ۵۱/۵۷                 | -۲/۴۲             | -۴/۷۰ | ۱۸ | ۰/۰۰۰ | ۱/۰۷                      | قوی         |
| انعطاف‌پذیری | ۲۶/۴۲                       | ۲۸/۴۲                 | -۲/۰۰             | -۴/۶۹ | ۱۸ | ۰/۰۰۰ | ۱/۰۸                      | قوی         |
| بسط          | ۲۴/۰۵                       | ۲۵/۱۵                 | -۱/۱۰             | -۲/۱۳ | ۱۸ | ۰/۰۴۸ | ۰/۴۸                      | ضعیف        |
| خلاقیت       | ۱۳۴/۵۷                      | ۱۴۱/۶۸                | -۷/۱۰             | -۵/۶۷ | ۱۸ | ۰/۰۰۰ | ۱/۳۰                      | قوی         |

به‌منظور بررسی اثربخشی روش تدریس خلاقانه بر خلاقیت و ابعاد آن (ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط)، از آزمون  $t$  زوجی استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت و ابعاد آن تفاوت معناداری وجود دارد. ( $P < 0.05$ ) به‌طور کلی، روش تدریس خلاقانه موجب افزایش معنادار نمره کل خلاقیت دانشجویان شد. یافته‌ها حاکی از آن است که روش تدریس خلاقانه در مجموع تأثیر بالایی بر خلاقیت داشته است ( $t=5.67$ ;  $P=0.000$ ) که با اختلاف میانگین  $7/10$  و اندازه اثر قوی ( $d=1/30$ ) همراه بود و بیانگر اندازه اثر قوی این مداخله آموزشی است.

در میان ابعاد خلاقیت، بیشترین میزان تأثیر مربوط به مؤلفه‌های سیالی ( $t=4.70$ ;  $P=0.000$ )، و انعطاف‌پذیری ( $t=4.69$ ;  $P=0.000$ ) بود که هر دو دارای اندازه اثر قوی بودند. همچنین، روش تدریس خلاقانه بر مؤلفه ابتکار نیز تأثیر معناداری داشت ( $t=2.37$ ;  $P=0.029$ )، که بیانگر اندازه اثر متوسط است. علاوه بر این، در مؤلفه بسط نیز تفاوت معناداری بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشاهده شد ( $t=2.13$ ;  $P=0.048$ )، هرچند اندازه اثر آن در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها ضعیف‌تر بود.

در مجموع، نتایج آزمون  $t$  زوجی نشان می‌دهد که به‌کارگیری روش تدریس خلاقانه موجب افزایش معنادار نمرات خلاقیت دانشجویان و ابعاد آن شده است. با این حال، شدت این تأثیر در مؤلفه‌های مختلف یکسان نبوده و بیشترین اثربخشی در ابعاد سیالی و انعطاف‌پذیری و کمترین میزان تأثیر در بعد بسط مشاهده شد.

## ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

خلاقیت به عنوان یکی از پیچیده‌ترین و درعین حال بنیادی‌ترین توانایی‌های شناختی انسان، همواره کانون توجه روان‌شناسان، مربیان و پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. این سازه که نقشی راهبردی در سازگاری با تحولات شتابان عصر حاضر، حل مسئله در بسترهای پیچیده و خلق فرصت‌های بدیع ایفا می‌کند (کاپور و کافمن، ۲۰۲۲)، در تمامی ساحت‌های حیات انسانی حضور داشته و به‌مثابه یکی از محوری‌ترین شایستگی‌های فردی و اجتماعی برای رسیدن به موفقیت تلقی می‌شود (ساتیرو، ۲۰۱۲). در تعریف کلاسیک، خلاقیت توانایی تولید ایده‌های جدید، مناسب و نوآورانه برای حل مسائل یا پاسخ‌گویی به چالش‌ها است (استرنبرگ، ۲۰۲۰). گیلفورد (۱۹۵۹)، به نقل از گنجی و همکاران، (۱۳۹۱) خلاقیت را شامل سه ویژگی ابتکار (پاسخ‌های بدیع و جدید)، سیالی (فراوانی ایده‌ها) و انعطاف‌پذیری (تنوع پاسخ‌ها) می‌داند؛ و تورنس (تورنس، ۱۹۹۲)، به نقل از گنجی و همکاران، (۱۳۸۴) بعد چهارم یعنی بسط (تبیین دقیق، موشکافانه و جامع یک ایده) را به آن افزوده است. در کنار این تعاریف شناختی، بسیاری از متخصصان بر این باورند که خلاقیت هرچند بعد فردی دارد، از نظر ماهیت قابل آموزش و پرورش است (حسینی، ۱۳۸۷) و نظام‌های آموزشی سنتی که بر حفظ و تکرار اطلاعات تأکید دارند، کمتر بستر لازم برای شکوفایی آن را فراهم می‌کنند (ربیعی مبارکه، ۱۴۰۳). از این‌رو، توجه به روش‌های تدریس خلاقانه به عنوان عاملی کلیدی در پرورش خلاقیت دانشجویان، به ویژه در رشته علوم تربیتی که فارغ‌التحصیلان آن خود مسئول پرورش خلاقیت نسل‌های بعدی خواهند بود، ضرورتی انکارناپذیر است.

مرور پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که روش‌های تدریس خلاقانه و محیط‌های آموزشی حمایتگر نقش مهمی در پرورش خلاقیت و ابعاد آن دارند. در سطح بین‌المللی، هان (۲۰۲۶) افزایش خلاقیت کلی و به‌ویژه ابعاد سیالی و بسط را در نتیجه اجرای برنامه تدریس خلاق گزارش کرد. لی (۲۰۲۳) نیز نشان داد که راهبردهای تدریس خلاقانه موجب افزایش انگیزش، مشارکت و خلاقیت دانشجویان می‌شوند. همچنین پازین و همکاران (۲۰۲۲) و دنگ و همکاران (۲۰۲۰) بر نقش عوامل فردی، ویژگی‌های شخصیتی و حمایت محیط آموزشی در موفقیت تدریس خلاقانه تأکید کرده‌اند. یافته‌های رنگین و براون (۲۰۱۶)، دیسوزا (۲۰۱۱)، دینین و نیو (۲۰۰۸)، آچن‌برنر (۲۰۰۸) و هنسی (۲۰۰۵) نیز نشان می‌دهد که فضای آموزشی مشارکتی، آزادی بیان ایده‌ها، حمایت از نوآوری و تعامل اثربخش میان استاد و دانشجو زمینه رشد خلاقیت را فراهم می‌کند. در داخل کشور نیز پژوهش‌هایی مانند رضائی و همکاران (۱۴۰۳)، ملکی (۱۴۰۳)، فاتح‌نژاد و مرادی کشکولی (۱۴۰۳)، شاهوی (۱۴۰۲)، خجندی (۱۴۰۱) و خزمی و همکاران (۱۴۰۰) بر نقش روش‌های تدریس فعال، شاگردمحور و خلاقانه در توسعه خلاقیت و مؤلفه‌های آن تأکید کرده‌اند. با این وجود، پژوهشی که به طور مشخص تأثیر روش تدریس خلاقانه را بر چهار بعد ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط در دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه اصفهان بررسی کرده باشد، یافت نشد و پژوهش حاضر درصدد پر کردن این خلأ بوده است.

مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر این است که روش تدریس خلاقانه تأثیری معنادار بر خلاقیت و ابعاد آن (ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط) دانشجویان دختر علوم تربیتی داشته است. مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که میانگین خلاقیت دانشجویان پس از گذراندن دوره ۸ جلسه‌ای، افزایشی چشمگیر داشته است. این تفاوت به گونه‌ای است که از نظر آماری در سطح بسیار بالایی معنادار تلقی می‌شود. افزون بر این، اندازه اثر این مداخله در محدوده «بسیار قوی» قرار می‌گیرد،

به این معنا که روش تدریس خلاقانه نه فقط از لحاظ عددی، بلکه از نظر عملی نیز توانسته است سطح خلاقیت دانشجویان دختر را به طور محسوسی ارتقا دهد. این یافته با نتایج پژوهش هان (۲۰۲۶) همسو است که نشان داد اجرای برنامه تدریس خلاق موجب افزایش معنادار خلاقیت کلی دانشجویان آموزش عالی می‌شود. همچنین لی (۲۰۲۳) گزارش کرد که استفاده از راهبردهای تدریس خلاقانه و بازی‌وارسازی، خلاقیت، انگیزش و مشارکت دانشجویان را به طور معناداری افزایش می‌دهد. یافته حاضر با نتایج رنکین و براون (۲۰۱۶) و دینین و نیو (۲۰۰۸) نیز همخوانی دارد؛ آنان نشان دادند که فعالیت‌های آموزشی خلاقانه و روش‌های تدریس نوآورانه می‌توانند موجب افزایش خلاقیت، انگیزش درونی، اعتمادبه‌نفس و یادگیری معنادار شوند. افزون بر این، پازین و همکاران (۲۰۲۲) و دنگ و همکاران (۲۰۲۰) تأکید کرده‌اند که حمایت محیط آموزشی، ویژگی‌های فردی و ایجاد فضایی امن برای بیان ایده‌ها از عوامل کلیدی موفقیت تدریس خلاقانه هستند. بنابراین می‌توان گفت صرفاً آگاهی نظری از خلاقیت کافی نیست، بلکه قرار گرفتن در موقعیت‌های عملی که دانشجو را به تولید ایده و تعامل فعال وادار می‌کند، می‌تواند سطح کلی خلاقیت را به طور معناداری افزایش دهد. پژوهش‌های خزمی و همکاران (۱۴۰۰) و ربیعی مبارکه (۱۴۰۳) نیز مؤید این نتیجه هستند. با این حال، برای درک بهتر از اینکه کدام یک از ابعاد خلاقیت بیشترین و کدام یک کمترین تأثیر را پذیرفته‌اند، باید هر بعد را جداگانه و با دقت بیشتری بررسی کرد.

بعد ابتکار که به یگانه بودن، نادر بودن و اصالت ایده‌ها اشاره دارد (گیلفورد، ۱۹۵۹، به نقل از گنجی و همکاران، ۱۳۹۱)، در این پژوهش تأثیری متوسط اما همچنان معنادار به دست آورده است. میانگین نمرات ابتکار در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافت و این تفاوت از لحاظ آماری معنادار بود. با این حال، اندازه اثر این بعد در محدوده «متوسط» قرار گرفت و به اندازه ابعاد سیالی و انعطاف‌پذیری قوی نبود. این یافته بدان معناست که هرچند روش تدریس خلاقانه توانسته است دانشجویان را به سمت تولید ایده‌های نادرتر و اصیل‌تر سوق دهد، اما این افزایش به اندازه افزایش کمیت ایده‌ها چشمگیر نبوده است. این نتیجه با یافته‌های هان (۲۰۲۶) همسو است؛ زیرا وی نیز گزارش کرد که برخی ابعاد عمیق‌تر خلاقیت نسبت به سایر مؤلفه‌ها به زمان بیشتری برای رشد نیاز دارند. همچنین دینین و نیو (۲۰۰۸) نشان دادند که روش‌های تدریس خلاقانه می‌توانند اصالت و نوآوری دانشجویان را افزایش دهند، اما این تغییرات معمولاً تدریجی‌تر از سایر ابعاد خلاقیت رخ می‌دهد. از سوی دیگر، دِسوزا (۲۰۱۱) معتقد است که شکل‌گیری ایده‌های اصیل در بستر تعامل اثربخش میان استاد و دانشجو و در فضایی مبتنی بر اعتماد و پذیرش رخ می‌دهد. تبیین این تفاوت را باید در چند عامل جست‌وجو کرد؛ پرورش ابتکار نیازمند زمان طولانی‌تر و تمرین‌های تخصصی‌تری است، زیرا اصالت ایده مستلزم عبور از مرزهای شناخته‌شده و جرئت ورود به قلمروهای ناآشناست که با ترس از قضاوت و خطا همراه است. در نظام آموزشی ایران که بیشتر بر رقابت علمی و موفقیت تحصیلی فردی تأکید دارد (فاتح‌نژاد و مرادی کشکولی، ۱۴۰۳)، دانشجویان برای بیان ایده‌های غیرمتعارف نیاز به بازسازی اعتمادبه‌نفس دارند. با این وجود، تأکید می‌شود که با وجود اندازه اثر متوسط، تفاوت معنادار است و روش تدریس خلاقانه از این حیث نیز موفق عمل کرده است.

بعد سیالی که به تعداد ایده‌های تولید شده در زمان معین اشاره دارد (گیلفورد، ۱۹۵۹، به نقل از گنجی و همکاران، ۱۳۹۱)، در این پژوهش بیشترین میزان تأثیرپذیری را از روش تدریس خلاقانه نشان داده است. میانگین نمرات سیالی دانشجویان در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش قابل توجهی داشت. این تفاوت از نظر آماری معنادار بود و مهم‌تر اینکه اندازه اثر محاسبه‌شده در محدوده «بسیار قوی» قرار گرفت. به عبارت روشن‌تر، روش تدریس خلاقانه توانسته بود توانایی دانشجویان

دختر را در تولید سریع و انبوه ایده‌ها به طور چشمگیری افزایش دهد. این یافته به طور مستقیم با نتایج هان (۲۰۲۶) همخوانی دارد که سیالی را یکی از ابعاد دارای بیشترین رشد پس از اجرای برنامه تدریس خلاق معرفی کرد. همچنین لی (۲۰۲۳) نشان داد که راهبردهای تدریس خلاقانه و فعالیت‌های مشارکتی، انگیزش و مشارکت دانشجویان را افزایش داده و در نتیجه زمینه تولید ایده‌های بیشتر را فراهم می‌کنند. دلیل این موفقیت چشمگیر را باید در ماهیت تمرین‌های عملی جست‌وجو کرد. این تمرین‌ها در فضایی انجام می‌شد که قضاوت زود هنگام ممنوع بود و هر ایده‌ای پذیرفته می‌شد. این یافته با پژوهش آچن‌برنر (۲۰۰۸) که نقش استادان خلاق را در ایجاد فضای ایده‌پردازی مؤثر دانست و نیز با مطالعه هنسی (۲۰۰۵) که بر اهمیت جو انگیزشی کلاس تأکید داشت، هماهنگ است. در مجموع، می‌توان گفت که در این پژوهش بعد سیالی به عنوان یکی از تأثیرپذیرترین ابعاد خلاقیت از روش تدریس خلاقانه شناخته شده و در کوتاه‌مدت بیشترین رشد را نشان داده است.

بعد انعطاف‌پذیری که به تنوع دسته‌بندی ایده‌ها و توانایی تغییر زاویه دید اطلاق می‌شود (گیلفورد، ۱۹۵۹)، به نقل از گنجی و همکاران، (۱۳۹۱)، دومین تأثیر قوی را در این پژوهش به خود اختصاص داده است. مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون نتایج نشان داد که دانشجویان دختر پس از مداخله، توانسته‌اند نمرات انعطاف‌پذیری خود را به طور معناداری افزایش دهند. نکته جالب توجه این است که اندازه اثر این بعد حتی اندکی بالاتر از بعد سیالی قرار گرفت و در محدوده «بسیار قوی» ارزیابی شد. این یافته حاکی از آن است که روش تدریس خلاقانه نه تنها تعداد ایده‌ها را افزایش داده، بلکه به دانشجویان آموخته است که چگونه از قالب‌های ذهنی تکراری خارج شوند و یک مسئله را از زوایای متفاوت بنگرند. این نتیجه با یافته‌های لی (۲۰۲۳) همسو است که نشان داد روش‌های تدریس خلاقانه موجب توسعه تفکر واگرا و توانایی بررسی مسائل از دیدگاه‌های مختلف می‌شوند. همچنین دنگ و همکاران (۲۰۲۰) تأکید کردند که گشودگی به تجربه و پذیرش دیدگاه‌های متفاوت از عوامل مهم رشد خلاقیت و انعطاف‌پذیری فکری هستند. این یافته همچنین با پژوهش شاهوی (۱۴۰۲) که تغییر در طرز فکر را یکی از مهم‌ترین راهکارهای پرورش خلاقیت معرفی کرده است، همسو است.

بعد بسط که به جزئیات‌پردازی، کامل‌سازی و تبیین دقیق یک ایده اشاره دارد (تورنس، ۱۹۹۲)، به نقل از گنجی و همکاران، (۱۳۸۴)، در میان چهار بعد خلاقیت کمترین میزان تأثیر را از روش تدریس خلاقانه پذیرفته است. میانگین نمرات بسط در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافت و این تفاوت از لحاظ آماری معنادار بود. اما نکته مهم اینکه اندازه اثر این بعد در محدوده «ضعیف تا متوسط» محاسبه شد که به مراتب پایین‌تر از سایر ابعاد است. این یافته در نگاه اول ممکن است ناامیدکننده به نظر برسد، اما از منظر فرایندی کاملاً قابل تبیین است. جالب آنکه هان (۲۰۲۶) نیز بهبود بعد بسط را گزارش کرد، اما مداخله آموزشی وی طی ۱۸ هفته اجرا شد؛ در حالی که مداخله پژوهش حاضر تنها ۸ جلسه به طول انجامید. از این رو، به نظر می‌رسد رشد بسط بیش از سایر ابعاد به زمان، تمرین مستمر و فرصت تکمیل و بازنگری ایده‌ها نیاز دارد. این یافته همچنین با پژوهش ملکی (۱۴۰۳) که بر نقش مهارت‌های خودتنظیمی و حمایت معلمان در شکوفایی خلاقیت تأکید داشت.

به طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که روش تدریس خلاقانه تأثیر مثبت و معناداری بر تمامی ابعاد خلاقیت شامل ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط داشته است. بررسی میزان تأثیر این روش بر هر یک از ابعاد خلاقیت حاکی از آن بود که بیشترین اثرگذاری مربوط به ابعاد سیالی و انعطاف‌پذیری بوده است که از قدرت تأثیر بسیار بالایی برخوردار بودند. پس از آن، بعد ابتکار در رتبه بعدی قرار گرفت و تأثیرپذیری آن در سطح متوسط ارزیابی شد. همچنین، بعد بسط در مقایسه با سایر ابعاد

کمترین میزان تأثیر را نشان داد و اثر آن در محدوده ضعیف تا متوسط قرار داشت. این نتایج بیانگر آن است که روش تدریس خلاقانه بیش از همه در تقویت توانایی تولید ایده‌های متعدد و متنوع و تغییر دیدگاه‌ها و راهبردهای فکری مؤثر بوده و در توسعه و گسترش جزئیات ایده‌ها تأثیر کمتری داشته است. به عبارت دیگر، روش تدریس خلاقانه در کوتاه‌مدت بیشترین توان را در افزایش تعداد و تنوع ایده‌ها داشت، اما برای ارتقای اصالت و جزئیات‌پردازی نیاز به زمان و تمرینات تخصصی‌تر و نیز بازطراحی تکالیف به گونه‌ای که بسط را در اولویت قرار دهد، وجود دارد. این یافته به دیدگاه تورنس (۱۹۹۲)، به نقل از گنجی و همکاران، (۱۳۸۴) که خلاقیت را فرآیندی چندمرحله‌ای و نیازمند پرورش تدریجی می‌داند و با نظر حسینی (۱۳۸۷) که بر قابلیت آموزش خلاقیت اما به شرط فراهم‌سازی بستر مناسب و زمان کافی تأکید دارد، کاملاً همسو است. از منظر کاربردی، برای اساتید علوم تربیتی دانشگاه اصفهان و به طور کلی دانشگاه‌های ایران این پیام روشن است که اگر به دنبال پرورش دانشجویانی خلاق هستند، باید روش‌های تدریس خود را به سمت رویکردهای فعال، مشارکتی و مسئله‌محور سوق دهند، اما در عین حال برای تقویت متوازن هر چهار بعد، تمرین‌های بسط و ابتکار را نیز با جدیت بیشتری در برنامه درسی بگنجانند و دوره مداخله را به یک ترم کامل یا بیشتر گسترش دهند.

#### محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادها

پژوهش حاضر، با وجود ارائه شواهدی مبنی بر اثربخشی روش تدریس خلاقانه در ارتقای خلاقیت و ابعاد آن، به‌ویژه سیالی و انعطاف‌پذیری، با محدودیت‌هایی همراه بود که در تفسیر و تعمیم یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، حجم نسبتاً کوچک نمونه و استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعمیم نتایج به جامعه دانشجویان علوم تربیتی را با احتیاط همراه می‌سازد. همچنین، استفاده از طرح نیمه‌آزمایشی تک‌گروهی و نبود گروه گواه، امکان کنترل کامل برخی عوامل مداخله‌گر را محدود کرده است. افزون بر این، متغیرهایی مانند انگیزش درونی، خودکارآمدی خلاق، سبک‌های یادگیری و سابقه شرکت در دوره‌های آموزشی مرتبط با خلاقیت در این پژوهش کنترل نشدند که می‌تواند بر نتایج به‌دست‌آمده اثرگذار باشد.

با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از نمونه‌های بزرگ‌تر و روش‌های نمونه‌گیری احتمالی انجام شوند تا امکان تعمیم یافته‌ها افزایش یابد. همچنین، استفاده از طرح‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه گواه و در صورت امکان گمارش تصادفی آزمودنی‌ها، می‌تواند اعتبار درونی پژوهش را تقویت کند. افزون بر این، به‌کارگیری روش‌های پژوهش ترکیبی (کمی - کیفی)، همراه با مشاهده رفتارهای خلاقانه در موقعیت‌های واقعی و تحلیل محتوای ایده‌های تولیدشده، می‌تواند شناخت جامع‌تری از فرایند شکل‌گیری خلاقیت در محیط‌های آموزشی فراهم آورد.

از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش بر ضرورت توجه به روش‌های تدریس خلاقانه در برنامه‌های آموزشی رشته علوم تربیتی تأکید دارد. بر این اساس، شایسته است گروه‌های آموزشی و برنامه‌ریزان درسی، زمینه به‌کارگیری نظام‌مند این روش‌ها را در دروس مرتبط با تعلیم و تربیت فراهم کنند. همچنین، برگزاری دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای برای اعضای هیئت علمی و مدرسان دانشگاه با هدف آشنایی با راهبردهایی مانند یادگیری مسئله‌محور، بارش فکری، بحث گروهی، فعالیت‌های اکتشافی و طراحی تکالیف باز، می‌تواند به ارتقای کیفیت فرایند تدریس کمک کند. از سوی دیگر، با توجه به نقش دانشجویان علوم تربیتی در تربیت نسل‌های آینده، پیشنهاد می‌شود فرصت‌های بیشتری برای تجربه عملی روش‌های خلاقانه یاددهی - یادگیری در برنامه‌های درسی این رشته پیش‌بینی شود تا دانشجویان، علاوه بر آشنایی با مبانی نظری خلاقیت، توانایی به‌کارگیری آن را در

موقعیت‌های واقعی آموزشی نیز کسب کنند. همچنین، مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی دانشگاه‌ها می‌توانند با تقویت تعامل، مشارکت فعال دانشجویان و ایجاد فرصت برای طرح و پرورش ایده‌های نو، زمینه رشد و شکوفایی خلاقیت را در محیط‌های آموزشی فراهم آورند.

### منابع

- چهری، مهناز؛ نظری، آتنا؛ و جهانپور، زهرا. (۱۴۰۲). بررسی رابطه روش شاگرد محور و رشد و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان. دومین کنفرانس ملی تازه‌های روانشناسی تکاملی و تربیتی، بندرعباس. <https://civilica.com/doc/1946721>
- حسینی، افضل السادات. (۱۳۸۷). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. مشهد: نشر استان قدس رضوی.
- خجندی، سولماز. (۱۴۰۱). نقش معلم در شکوفایی خلاقیت. مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۵(۴۰)، ۱۵۹-۱۴۱.
- خرمی، فواد؛ محمودی، امیر سعید و مختاباد، مصطفی. (۱۴۰۰). ارزیابی میزان خلاقیت و موفقیت تحصیلی دانشجویان معماری دانشگاه تهران از منظر ربع‌های چهارگانه مغزی ند هرمان. مطالعات معماری ایران، ۱۰(۲۰)، ۱۱۷-۱۳۳. doi: 10.22052/IIAS.2022.111899
- خزایی، کامیان؛ جلیلیان، نوشین. (۱۳۹۳). تأثیر بازی‌های آموزشی بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۵(۲)، ۳۹-۲۳. <https://www.sid.ir/paper/175441/fa>
- دائمی، حمیدرضا؛ مقیمی بارفروش، سیده فاطمه. (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه‌های علوم شناختی، ۶(۳-۴)، (مسلسل ۲۴)، ۸-۱. <https://sid.ir/paper/83013/fa>
- ربیعی مبارکه، نگار. (۱۴۰۳). معلم نوگرا، مدرسه تحول‌گرا؛ پرورش استعداد و خلاقیت و تاثیر آن در آینده دانش‌آموز. فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۱(۱۲)، ۷۷-۸۸.
- رضائی، محمد مهدی؛ کشتکار، محمد صادق؛ علی برزی، احمد رضا و ایلون کشکولی، علیرضا. (۱۴۰۳). بررسی و ارائه راهکارهای رشد و پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان. دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران. <https://civilica.com/doc/2039628>
- شاهوی، فاطمه. (۱۴۰۳). راهکارهای ایجاد خلاقیت در کلاس درس توسط آموزگاران. ششمین کنفرانس بین‌المللی و هفتمین کنفرانس ملی یافته‌های نوین در مدیریت، روانشناسی و حسابداری، تهران. <https://civilica.com/doc/2041868>
- شکرکن، حسین؛ کفایت، محمد. (۱۳۷۳). بررسی ارتباط شیوه‌ها و نگرش‌های فرزندپروری با خلاقیت و رابطه متغیر/خبر باهوش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های پسرانه اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز؛ اهواز، ایران.
- عابدی، جمال. (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌های نو در اندازه‌گیری آن. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۳، ۴۵-۵۴. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/43035>
- فاتحی‌نژاد، کوروش. و مرادی کشکولی، احسان. (۱۴۰۳). نقش روش‌های تدریس خلاق در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان: راهکارها، موانع و تأثیر محیط‌های آموزشی و خانوادگی. کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.

- گارو، گرین. و کافمن، جیمز سی. (۲۰۱۵). *بازی‌های ویدئویی و خلاقیت* (ترجمه منصور بهرامی‌پور و الهه عمو، ۱۳۹۶). تهران: نشر نوشته.
- گال، مردیت‌دامین؛ گال، جویس پی؛ و بورگ، والتر آر. (۱۹۴۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (ترجمه احمد رضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، محمدجعفر پاک سرشت، علیرضا کیامنش، خسرو باقری، حمد خیر، منیجه شهنی ییلاق، زهره خسروی). تهران: انتشارات سمت.
- گنجی، حمزه؛ شریفی، حسن پاشا؛ و میرهاشمی، مالک. (۱۳۸۴). اثر روش بارش مغزی در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان. *تعلیم و تربیت*، ۲۱ (۱)، ۸۹-۱۱۲. <https://sid.ir/paper/87733/f>
- گنجی، کامران؛ بهشته، نیوشا؛ هدایتی، فاطمه. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش خلاقیت به مادران بر افزایش خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی. *ابتکار و خلاقیت در علوم/نسانی*، ۲ (۲)، ۷۱-۹۳. <https://sid.ir/paper/223293/fa>
- معجونی، حسین؛ تعجبی، محمود. (۱۴۰۱). تأثیر هوش موفق در عملکرد خلاقانه با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۷ (۱)، ۸۵-۹۸. <https://doi.org/10.22108/nea.2022.134628.1808>
- ملکی، سیما. (۱۴۰۳). بررسی عوامل اثرگذار و تقویت‌کننده خلاقیت در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش*. <https://civilica.com/doc/2039497>
- نیک‌نشان، شقایق؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم؛ فاتحی‌زاده، مریم. (۱۳۸۹). میزان استفاده اساتید از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد درخشان. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۱ (۲)، ۱۴۵-۱۶۴.
- هویدا، رضا؛ داورپناه، سید هدایت الله. (۱۳۹۸). نقش معلم‌رهبری در بهبود مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان با میانجی‌گری تفکر خلاق. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۴ (۱)، ۸۳-۱۰۰. <https://doi.org/10.22108/nea.2020.110155.1208>
- یارمحمدی، زهره؛ عرب‌زاده، مهدی؛ کدیور، پروین. (۱۳۹۵). نقش هوش موفق، خرد و خلاقیت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *پژوهش‌نامه تربیتی*، ۱۱ (۴۸)، ۱۶۰-۱۴۱.

## References

- Aschenbrener, M. S. (2008). *Analysis of creative and effective teaching behaviors of university instructors* (Doctoral dissertation, University of Missouri–Columbia, Columbia, MO, United States).
- de Sousa, F. C. (2011). Creative teaching and effective teaching in higher education. *International Journal of Organizational Innovation*, 3(4), 5–44.
- Deng, Q., Zheng, B., & Chen, J. (2020). The relationship between personality traits, resilience, school support, and creative teaching in higher school physical education teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 568906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568906>

- Dineen, R., & Niu, W. (2008). The effectiveness of western creative teaching methods in China: An action research project. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(1), 42–52. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.2.1.42>
- Gong, H., & Xin, X. (2019). Buzz and tranquility, what matters for creativity? A case study of the online games industry in Shanghai. *Geoforum*, 106, 105–114. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.08.002>
- Han, W. (2026). Fostering creativity via a Creative Teaching Program (CTP): An action research project. *Thinking Skills and Creativity*, 61, Article 102207. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2026.102207>
- Kapoor, H., & Kaufman, J. C. (2022). The evil within: The AMORAL model of dark creativity. *Theory & Psychology*, 32(3), 467–490. <https://doi.org/10.1177/09593543221074326>
- Kashani-Vahid, L., Afrooz, G., Shokoohi-Yekta, M., Kharrazi, K., & Ghobari, B. (2017). Can a creative interpersonal problem-solving program improve creative thinking in gifted elementary students? *Thinking Skills and Creativity*, 24, 175–185. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.011>
- Lee, K.-W. (2023). Effectiveness of gamification and selection of appropriate teaching methods of creativity: Students' perspectives. *Heliyon*, 9(10), Article e20420. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20420>
- Pazin, A. H., Maat, S. M., & Mahmud, M. S. (2022). Factors influencing teachers' creative teaching: A systematic review. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(1), 240–254. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6696>
- Rankin, J., & Brown, V. (2016). Creative teaching method as a learning strategy for student midwives: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 38, 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.009>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (Fully revised and updated ed.). Capstone. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
- Said-Metwaly, S., Fernández-Castilla, B., Kyndt, E., Van den Noortgate, W., & Barbot, B. (2021). Does the fourth-grade slump in creativity actually exist? A meta-analysis of the development of divergent thinking in school-age children and adolescents. *Educational Psychology Review*, 33(1), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09547-9>
- Sternberg, R. J. (2020). The augmented theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge handbook of intelligence* (2nd ed., Vol. 2, pp. 679–708). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770422.029>

## The Role of School Learning Culture in Predicting Technological and Entrepreneurial Attitudes among Upper Secondary School Students

Mohammad Akbari <sup>1</sup> | Samaneh Salimi <sup>2✉</sup>

1. Master of Educational Management, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. Email: mohammadakbaris379@gmail.com
2. Assistant Professor Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: s.salimi@cfu.ac.ir

| Article Info                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ABSTRACT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Article type:</b><br/>Research Article</p> <p><b>Article history:</b><br/> <b>Received:</b> 25 December 2025<br/> <b>Received in revised form:</b><br/> 14 January 2026<br/> <b>Accepted:</b> 21 January 2026<br/> <b>Published online:</b><br/> 17 March 2026</p> <p><b>Keywords:</b> School Learning, School Learning Culture, Technological Attitude, Entrepreneurial Attitude.</p>   | <p>The present study aimed to investigate the role of school learning culture in predicting the technological attitude and entrepreneurial attitude of upper secondary school students in Zahedan, Iran. The study employed a descriptive-correlational research design. The statistical population comprised all upper secondary school students in District 2 of Zahedan (N = 7,100). Based on the Krejcie and Morgan (1970) sample size determination table, a sample of 364 students was initially estimated. Of these, 282 valid questionnaires were returned and deemed suitable for analysis. Given the adequacy of the final sample size for correlation and regression analyses and a response rate of approximately 77%, the collected data were considered sufficient for statistical analysis. Participants were selected using a simple random sampling method. Data were collected using the School Learning Culture Questionnaire developed by Higgins and Sade (1998), the Technological Attitude Questionnaire by Lee and Koa (2014), and the Entrepreneurial Attitude Questionnaire by Atadi (2011). The face and content validity of the instruments were confirmed by a panel of experts. Reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficients, yielding values of 0.759, 0.760, and 0.712 for the respective instruments. Data analysis was conducted using descriptive and inferential statistics, including Pearson's correlation coefficient and stepwise multiple regression analyses in SPSS version 23. The findings revealed significant positive relationships between school learning culture and technological attitude (<math>r = 0.677</math>), school learning culture and entrepreneurial attitude (<math>r = 0.601</math>), and technological attitude and entrepreneurial attitude (<math>r = 0.822</math>). Furthermore, the results of the stepwise regression analysis indicated that 47% of the variance in technological attitude was explained by the dimensions of learning opportunities and student-teacher relationships. In addition, 36% of the variance in entrepreneurial attitude was explained by learning opportunities, student relationships, and teacher-student relationships.</p> |
| <p><b>Cite this article:</b> Akbari, Mohammad., Salimi, Samaneh. (2026). The Role of School Learning Culture in Predicting Technological and Entrepreneurial Attitudes among Upper Secondary School Students. <i>Journal of Creative and Effective Education</i>, 1 (4), 91-110.</p> <p>DOI: 10.22111/cee.2026.55122.1023</p> <p>© The Author(s). Akbari, Mohammad., &amp; Salimi, Samaneh</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Publisher: University of Sistan and Baluchestan.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |



## نقش فرهنگ یادگیری مدرسه در پیش بینی نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه دانش آموزان متوسطه دوم

محمد اکبری<sup>۱</sup> | سمانه سلیمی<sup>۲</sup> ✉

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. رایانامه: mohammadakbaris379@gmail.com

۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول) رایانامه: s.salimi@cfu.ac.ir

| اطلاعات مقاله           | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی | هدف پژوهش حاضر بررسی نقش فرهنگ یادگیری مدرسه در پیش بینی نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه دانش آموزان متوسطه دوم شهر زاهدان بود. که با روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی انجام گردید. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان با تعداد ۷۱۰۰ نفر تشکیل دادند که با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان (۱۹۷۱) حجم نمونه معادل با ۳۶۴ نفر محاسبه گردید که از این تعداد، ۲۸۲ پرسشنامه قابل تحلیل جمع آوری گردید که با توجه به کفایت حجم نمونه به منظور تحلیل همبستگی و رگرسیون و نرخ بازگشت حدود ۷۷ درصد، داده‌های گردآوری شده برای انجام تحلیل‌های آماری مناسب تشخیص داده شد و روش نمونه‌گیری نیز تصادفی ساده انتخاب گردید. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های فرهنگ یادگیری مدرسه هیگینز و ساد (۱۹۹۸)، نگرش فناورانه لی آ و کوآ (۲۰۱۴) و نگرش کارآفرینانه آتادی (۲۰۱۱) استفاده گردید. روایی پرسشنامه‌ها براساس روایی صوری و محتوایی توسط خبرگان مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه‌ها براساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵۹، ۰/۷۶۰ و ۰/۷۱۲ برآورد گردید. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی شامل آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون از طریق نرم افزار SPSS23 صورت گرفت. نتایج حاصل از آزمون همبستگی نشان داد که بین فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش فناورانه (۰/۶۷۷)، بین فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش کارآفرینانه (۰/۶۰۱) و بین نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه (۰/۸۲۲) رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج آزمون رگرسیون گام به گام نشان داد که ۴۷ درصد از تغییرات نگرش فناورانه توسط بعد فرصت آموزشی و روابط دانش آموز و معلم و ۳۶ درصد از تغییرات نگرش کارآفرینانه توسط بعد فرصت آموزشی و روابط دانش آموزان و روابط بین معلم و دانش آموز قابل پیش بینی بود. |

استناد: اکبری، محمد؛ سلیمی، سمانه. (۱۴۰۴). نقش فرهنگ یادگیری مدرسه در پیش بینی نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه دانش آموزان متوسطه دوم. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۴)، ۹۱-۱۱۰.

DOI: 10.22111/cee.2026.55122.1023



## ۱- مقدمه

تا زمانی که انسان‌ها حیات دارند و در سازمان‌ها مشغول به فعالیت هستند، فناوری هم وجود خواهد داشت. بدین معنا که فنون تغییر کاربری ابزارها منبع کلیدی در زندگی بشری است (پالا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳). در کل می‌توان گفت فناوری یک نیروی قدرتمند در توسعه تمدن بوده است. سیاست آموزشی به بهره‌وری از پتانسیل و فراهم ساختن فرصت‌ها برای بهبود بخشیدن استعداد، نیاز دارد و این تنها در صورت تسریع در استفاده فناوری اطلاعات و ارتباطات<sup>۲</sup> و رسانه‌های دیجیتال به منظور ترویج یک فرهنگ جدید از یادگیری مادام‌العمر در آموزش تحقق می‌یابد (صادق زاده و رضانی، ۱۴۰۰).

از ویژگی‌های قرن بیست و یکم توسعه شگفت‌آور فناوری اطلاعات و ارتباطات و فراگیر شدن شبکه جهانی اطلاعات برای افزایش سرعت و کیفیت در ارائه خدمات است (یسلیورت و وزنه<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). این پیشرفت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات علاوه بر تأثیر بر بسیاری از ابعاد زندگی بشر، بر آموزش نیز تأثیرات چشم‌گیر گذاشته است (تیموری و سلیمی، ۱۳۹۹) به همین دلیل دانشمندان معتقدند که تلفیق فناوری در محتوای آموزشی و روش‌های تدریس به منظور آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به دنیای صنعت و کسب و کار بسیار ضروری است (نبورسکی، بوقوسلاوسکی، لادی ژتس و نوآمووا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱). با این حال تحقیقات نشان می‌دهد که کلاس‌های درس مجهز به فناوری همیشه به کاربرد مؤثر فناوری منجر نمی‌شوند (کیخا، باقری فرد، کریمی و ابراهیمی شاهرودی، ۱۴۰۰).

خبرگان فناوری، فناوری را بعد از علم و هنر، فرهنگ سوم می‌شناسند. به نظر آن‌ها راهبردهای اجتماعی و ملی از جمله راهبردهایی که بتوانند به انتقال فناوری کمک کند مهمترین دلیلی است که می‌تواند از قرار گرفتن آموزش فناوری در برنامه‌های درسی کشورهای در حال توسعه دفاع کند (صفرپور دهکردی، تاجیکی و رازقی، ۱۴۰۰). اکنون استفاده از فناوری به عنوان یک ابزار آموزشی به طور فزاینده‌ای در مراکز آموزشی مورد توجه قرار گرفته است و به عنوان ابزار و اهداف طراحی برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد (ریگاتو بونیفاز و ویتیری میراندا<sup>۵</sup>، ۲۰۲۳) از این رو مدارس و مراکز آموزشی در حال سرمایه‌گذاری بر روی تجهیز مراکز یادگیری از نظر سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و حتی دسترسی به شبکه‌های مجازی و اینترنت هستند اما فناوری هنوز به عنوان یک ابزار آموزشی در فرآیند یادگیری پذیرفته نشده است (محمودی، حسین زاده نباتی و ادیب، ۱۴۰۰). علی‌رغم اینکه استفاده از فناوری در آموزش برای افزایش سطح یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است، اما شواهد نشان می‌دهد که حتی زمانی که از فناوری در فرآیند تدریس استفاده شده در حد مورد انتظار مفید و مؤثر واقع نشده است (حسینی نیا و موسوی، ۱۳۹۷).

با گذشت زمان توسعه نگرش مثبت نسبت به موضوع نگرش فناورانه<sup>۶</sup>؛ احتمالاً یکی از اهداف آموزشی شایع امروز است. معلمان و همچنین والدین معتقدند که نگرش دانش‌آموز نسبت به موضوع درسی بر موفقیت این دانش‌آموز در مدرسه تأثیر می‌گذارد (سیمرسی و آیدین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). بسیاری از کشورها در حال توسعه دادن سواد فناورانه

<sup>1</sup>. Pala

<sup>2</sup>. Information and Communication Technology

<sup>3</sup>. Yeşilyurt & Vezne

<sup>4</sup>. Neborsky, Boguslavsky, Ladyzhets & Naumova

<sup>5</sup>. Regatto-Bonifaz & Viteri-Miranda

<sup>6</sup>. Technological attitude

<sup>7</sup>. Semerci & Aydin

دانش‌آموزان هستند تا دانش و توانایی‌هایی را که نیاز به انطباق با زندگی در یک جامعه فناورانه دارند، تقویت کنند (بیوبنگ-انده و باه<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). لذا داشتن دیدگاه‌های مثبت نسبت به یادگیری موضوع جدید، یکی از نمایه‌های سواد دانش‌آموزان است (وو، یان و پن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). نگرش دانش‌آموزان متوسطه در مورد یادگیری فناوری ممکن است تصمیم آن‌ها را برای تحصیل در رشته دانشگاهی و کار در زمینه علم، فناوری، مهندسی و ریاضی که به عنوان پایه توسعه اقتصادی کشورهای پیشرفته در نظر گرفته شده، تحت تأثیر قرار دهد (کوبان و آتاسوی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد اگر دانش‌آموزان نگاه منفعلانه به یادگیری فناوری داشته باشند، در زمینه‌های مربوط به فناوری در آینده شغلی درگیری ذهنی کمتری خواهند داشت (غلامی، تقی صابری، گنجی و شریفی، ۱۳۹۶). با توجه بیشتر به نقش نگرش فناورانه در مدرسه زمینه کارآفرینی و نگرش کارآفرینانه<sup>۴</sup> دانش‌آموزان فراهم می‌گردد.

پیشرفت علم و تکنولوژی و وجود تغییرات سریع در روند زندگی، راه را به سوی ادامه‌ی روش‌های تکراری می‌بندد و لزوم راهکارهای جدید و خلاقانه را می‌طلبد (فیروزی و لاکتراشانی، ۱۴۰۱). در واقع جامعه دیگر نمی‌تولند بر پایه‌ی روش‌های قدیمی بر مشکلات فائق آید. بنابراین در راستای اهداف خود به راه‌حل‌های جدید می‌اندیشد (غفرانی، حسینی و موسی خانی، ۱۴۰۱) و این چیزی است که لزوم کارآفرینی و کارآفرینان را برجسته‌تر می‌سازد از آنجایی که سیستم‌های آموزشی بیشترین تأثیر را در پیشبرد اهداف یک کشور در این زمینه بر عهده دارند (ماهفود، تریانو، سودیرا و مولیانی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷)، بنابراین بایستی در ارائه‌ی فعالیت‌های کارآفرینانه پیش‌قدم باشند در حقیقت مدارس با هموار ساختن زمینه برای بروز ایده‌های خلاق از سوی دانش‌آموزان می‌تواند به این هدف جامه عمل بپوشاند (طاهری و هویدا، ۱۳۹۸). کارآفرینی از منابع مهم و پایان‌ناپذیر همه جوامع بشری است (سومرو، ممون و شاح<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). این منبع مهم، به توان خلاقیت انسان مربوط می‌شود و از یک سو ارزان و از سوی دیگر بسیار ارزشمند و پایان‌ناپذیر است. جوامعی که به جای تکیه بر منابع زیرزمینی به فکر و اندیشه افراد آن جامعه تکیه می‌کنند، در بلند مدت موفق تر و سرافرازتر هستند (بهمنی، آراستی و حسینی، ۱۳۹۸). از این رو عصر حاضر، عصر دانایی و خلاقیت و عصر تلفیق اندیشه‌ها و ابتکارات می‌باشد و توجه به کارآفرینی در توسعه و پیشرفت کشورها بسیار اهمیت دارد (مهرعلی، ۱۴۰۰). روح کارآفرینی پیش برنده بسیاری از موفقیت‌های بشریت بوده و تغییر تاریخ به احتمال در قالب کارآفرینی ادامه می‌یابد (غفرانی، حسینی و موسی خانی، ۱۴۰۱).

اکثر محققان و مربیان کارآفرینی اتفاق نظر دارند که بخش عمده‌ای از آنچه که فعالیت کارآفرینی نامیده می‌شود، نتیجه مستقیم نگرش و نیت افراد و فعالیت‌های متعاقب آن در طول یک دوره زمانی قابل ملاحظه می‌باشد (ماهیشواری، خا و آروکیاسمی<sup>۷</sup>، ۲۰۲۳). بنابراین نگرش‌ها بهترین پیش‌بینی‌کنندگان برای تمایلات کارآفرینانه می‌باشند. همچنین اعتقاد بر این است که نگرش‌های آموخته شده زمانی که بر اساس تعلیمات خانوادگی، محیط اجتماعی و کار ایجاد گردیده باشند (سیسکانداری، شونهاجی و باسرووی<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳). می‌توان با آموزش و یادگیری در

1. Buabeng-Andoh & Baah

2. Wu, Yuan & Pan

3. Coban & Atasoy

4. Entrepreneurial attitude

5. Mahfud, Triyono, Sudira & Mulyani

6. Soomro, Memon & Shah

7. Maheshwari, Kha & Arokiasamy

8. Siskandar, Shunhaji & Basrowi

آن‌ها تغییراتی ایجاد نمود. بر این اساس میزان و نوع نگرش افراد نسبت به کارآفرینی می‌تواند سطح فعالیت در این زمینه را تحت تأثیر قرار دهد (آقا محمدی، ۱۳۹۸). با در نظر گرفتن اینکه نگرش‌ها قابل آموزش می‌باشند می‌توان چنین استنباط کرد که با ارائه آموزش‌های خاص کارآفرینانه می‌توان در نگرش افراد نسبت به کارآفرینی و به دنبال آن رفتار افراد تغییراتی ایجاد نمود (زارعی، ۱۳۹۷).

از آنجا که نیروی بالقوه کارآفرینان می‌تواند به جامعه کمک شایانی نماید، محققان سعی کرده‌اند تا شخصیت، مهارت‌ها و نگرش‌های آنان را همانند شرایط پرورش دهنده کارآفرین، مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند، لذا کسب نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه و عوامل مؤثر بر آن برای دانش‌آموزان بسیار دارای اهمیت و ضرورت است. یکی از عواملی که می‌توان در نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه مؤثر باشد فرهنگ یادگیری مدرسه<sup>۱</sup> است. جو حاکم بر مدرسه، نحوه و نوع تعامل معلمان با یکدیگر و نیز تسهیلات موجود در محیط مدرسه می‌تواند نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه را تحت تأثیر قرار دهد. فرهنگ مدرسه و نقش آن در مدارس از جمله موضوعاتی است که بیش از پیش بخصوص در حیطه رهبری آموزشی مورد توجه و رشد است (قاسمی، خسروی، پورشافعی و خسروی، ۱۴۰۲). جامعه شناسان اهمیت فرهنگ مدرسه را از اوایل دهه ۱۹۳۰ به رسمیت شناختند، اما تا اواخر دهه ۱۹۷۰ محققان آموزشی پیوند معناداری بین شرایط مدرسه و پیامدهای آموزشی آن برقرار نکردند (لی و لویس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

فرهنگ اعتقاد و نگرشی است که بر هر جنبه‌ای از عملکرد یک مدرسه تأثیر می‌گذارد. فرهنگ مدرسه یک عنصر خاص از ادراکات و باورها و افکار است که نقشی تعیین کننده در انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان دارد. فرهنگ مدرسه حامل مفاهیم مشترک از گذشته به حال و از حال به آینده است (یوسفی، زاهد بابلان و معینی کیا، ۱۴۰۰). فرهنگ مدرسه باید دارای ویژگی‌هایی باشد که بتواند ضمن ایجاد اشتراک در بین مفروضات بنیادی، ارزش‌ها و هنجارهای دانش‌آموزان یک مدرسه، آن مدرسه را از سایر مدارس متمایز سازد (آبون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). سابانسی (۲۰۱۷) فرهنگ مدرسه را از لحاظ نوع حمایت اجتماعی به چهار بعد تقسیم نموده‌اند. بعد اول، روابط دانش‌آموزان که به نحوه ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر اشاره می‌کند. بعد دوم، روابط دانش‌آموزان و معلمان که به کیفیت و نحوه تعاملات دانش‌آموزان و معلمان اشاره دارد. بعد سوم، انتظارات هنجاری که به میزان رعایت مقررات در مدرسه توسط دانش‌آموزان اشاره دارد و بعد چهارم، فرصت آموزشی که به چگونگی ارائه فرصت‌ها و امکانات آموزشی در مدرسه اشاره دارد (ایرچسن و رینولد<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). با توجه به مبانی نظری و پژوهشی ذکرشده و نظر به اینکه فرهنگ و جو مدرسه می‌تواند عامل مهمی در رشد و بهبود نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان باشد لزوم توجه به پیشایندها و عوامل مؤثر بر آن بیش از پیش احساس می‌شود؛ در همین راستا سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که نقش فرهنگ یادگیری مدرسه در پیش بینی نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر زاهدان چگونه می‌باشد؟

<sup>1</sup>. School learning culture

<sup>2</sup>. Lee & Louis

<sup>3</sup>. Abun

<sup>4</sup>. Erichsen & Reynolds

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

### فرهنگ مدرسه

موضوع فرهنگ مدرسه و نقش آن در مدارس از موضوعات در حال رشد در ادبیات رهبری آموزشی است. تاریخچه بررسی علمی در قلمرو فرهنگ مدرسه، سابقه‌ای به اندازه تعلیم و تربیت رسمی دارد. اگر روابط مابین عناصر آموزشی، به عنوان جنبه مهمی از فرهنگ مدرسه تلقی شود، در اولین کلاس درس، این نوع رابطه باید وجود داشته باشد. در قلمرو مدیریت آموزشی، زمانی که روابط درون کلاسی فرهنگ سازمانی مدرسه، جو اجتماعی کلاس و موضوعاتی از این دست مورد پژوهش قرار گرفته‌اند، درحقیقت به نوعی می‌توان کنکاش پیرامون فرهنگ مدرسه را استنباط کرد. با این همه، چنانچه مفهوم فرهنگ مدرسه را به عنوان پدیده‌ای خاص و یک حوزه جدید در رشته‌های مدیریت آموزشی و روانشناسی تربیتی در نظر بگیریم، سابقه مطالعات پژوهشی به شیوه علمی، به دهه ۱۹۸۰ بر می‌گردد (شیرنز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸).

مفهوم فرهنگ مدرسه، چهارچوب وسیعی است که به کمک آن روابط پیچیده درون مدرسه بهتر درک می‌شود، فهم مسائل و مشکلات دست‌اندرکاران مدرسه و کسانی که سازنده‌ی فلسفه وجودی مدرسه و تعلیم و تربیت هستند، یعنی تمرین زندگی اجتماعی در مدرسه با جدیت بیشتری توأم خواهد شد. فرهنگ مثبت مدرسه کارایی و بهره‌وری مدرسه را بهبود می‌بخشد (فرنیا، ۱۳۹۰). در مدارس با فرهنگ‌های منفی یا دلسرد، کارکنان هدف‌های جداگانه دارند، هیچ درکی از تعهد به رسالت مدرسه احساس نمی‌کنند، و انگیزه اندکی برای بهبود یافتن دارند. در مدارس با فرهنگ حرفه‌ای قوی، کارکنان در هنجارهای پایدار تحصیلی و بهسازی سهیم هستند، ارزش یادگیری دانش‌آموز بیش از راحتی شخصی است، و تصور می‌شود که همه بچه‌ها می‌توانند یاد بگیرند. در این مدرسه‌ها، همکاری برای حل مسئله، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای دستیابی اطلاعات را تقویت می‌کند (ارومچی و وحدت، ۱۳۹۵). فرهنگ‌های حرفه‌ای برای پرورش بهره‌وری مفید هستند. فرهنگ مدرسه باید دارای ویژگی‌هایی باشد که بتواند ضمن ایجاد اشتراک در بین مفروضات بنیادی، ارزش‌ها و هنجارهای کارکنان یک مدرسه، آن مدرسه را از سایر مدارس متمایز سازد. پس مدیران باید ابداع کنندگان کارکردهایی باشند که بتوانند مدرسه را منحصر به فرد سازد (لی و لیو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰).

### نگرش در فناوری

از زمان ظهور فناوری اطلاعات، پژوهشگران از دیدگاه‌های مختلف، به بررسی آثار و تبعات استفاده از این فناوری پرداخته‌اند. با افزایش سرمایه‌گذاری در فناوری‌های جدید، مطالعه پذیرش و نگرش این فناوری‌ها بسیار مورد توجه قرار گرفته است و پژوهشگران مختلف سعی کرده‌اند عواملی را که در پذیرش فناوری اطلاعات تأثیرگذار هستند، شناسایی کنند تا بتوانند استفاده از آن‌ها را افزایش دهند (زبرجدیان و نیلی آبادی، ۱۳۹۶). تمرکز اصلی الگوی نگرش فناوری بر جنبه‌های انسانی و روانشناختی پذیرش فناوری است و هدف اصلی آن ارائه مبانی برای پیگیری آثار عوامل بیرونی بر باورهای درونی، نگرش و قصد استفاده است. در این الگو دو دسته سازه وجود دارد. عوامل بیرونی شامل مواردی مثل استفاده قبلی از اینترنت، سطح تحصیلات، تجارب مشابه قبلی، عملیات ابزار، تجربه‌ی ابزار و ویژگی‌های تکلیف و ... عوامل درونی شامل نگرش نسبت به کاربرد فناوری، نیت رفتاری کاربرد فناوری و کاربرد واقعی

<sup>۱</sup>. Scheerens

<sup>۲</sup>. Li & Liu

فناوری است که از عوامل بیرونی تأثیر می‌پذیرند (صیدی و توکلی، ۱۳۹۴). کنشگری در تعامل با رایانه به عنوان تمایل فرد به تعامل خودجوش و خلاقانه با رایانه تعریف شده است و به عنوان یک باور یا انگیزه‌ی درونی در ارتباط با استفاده از هر سیستم جدید در نظر گرفته شده است که از تجارب فرد با محیط شکل می‌گیرد. کنشگری عاملی است که می‌تواند نگرش فرد را تحت تأثیر قرار دهد (فرانک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

### نگرش کارآفرینانه

کارآفرینی به معنای تعهد انجام دادن کاری است و کارآفرین شخصی است که سازماندهی، برنامه ریزی و مدیریت می‌کند و خطرهای یک توسعه را بر عهده می‌گیرد (بینان، جونز و پیکرنل<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). کارآفرینی فرایند ایجاد چیزی بیشتر از ارزش تلاش‌ها و زمانی است که صرف آن شده و کارآفرین رضایت مالی و رضایت درونی را به عنوان پاداش منتج از تلاش‌های کارآفرینانه خود دریافت می‌کند (گلاس، پولاک و وارد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). نگرش یک حالت درونی و آمادگی و نگرش کارآفرینانه جهت‌گیری‌های شخصی به سمت فعالیت‌های ارزشمند در آینده و خود استعدادی در کسب و کارهای کوچک تعریف شده که دارای انگیزه پیشرفت، کنترل درونی، عزت نفس و خلاقیت نیز می‌باشد (مهفود، تریونو، سادیرا و مالیانی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). نگرش کارآفرینانه نگرشی است که اجزای انگیزه پیشرفت، کنترل درونی، عزت نفس و خلاقیت را با ترکیبی از ابعاد سه گانه نگرش شناختی، عاطفی و رفتاری را در پی دارد (دراگیسی، البولیسکو و تاماسیلا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). نگرش کارآفرینانه فرد را در گیر فرایند کارآفرینی میکند و این نوع نگرش، ترکیبی از سه نوع واکنش شناختی، عاطفی و رفتاری درباره یک موضوع کارآفرینانه است (دو و دادواری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷).

### پیشینه پژوهش

عالمی، توکلی و اسماعیلی (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با به کارگیری فناوری در فرآیند یاددهی یادگیری که در بین دبیران متوسطه شهر زنجان انجام دادند، نشان دادند که معلمانی که فرهنگ مدرسه خود را از نظر بعد فرایندی قوی می‌دانند و یک شبکه ارتباطی قوی برای آشنایی آنان با نوآوری و تصمیم‌گیری مناسب و به موقع آن‌ها ایجاد شده است سازگاری بالایی در تمایل به یادگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات و همچنین تدریس با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات دارند. بنابراین برای مدیریت صحیح نوآوری ایجاد سازگاری نوآورانه و حرکت در راستای اهداف سازمان هدایت فرایندهای فرهنگ مدرسه و ایجاد شبکه‌های ارتباطی پویا بسیار حایز اهمیت می‌باشد.

همچنین شعبانیان، رشیدی و زعیمی (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان رابطه نگرش به فناوری آموزشی با خودکارآمدی دانشجو معلمان در فرایند تدریس بیان داشتند که سطح نگرش نسبت به فناوری به طور معناداری با سطح خودکارآمدی دانشجو معلمان مرتبط بود. نتایج آزمون باینومیل بیانگر آن بود که دانشجو معلمان که نگرش مثبتی نسبت به کاربرد فناوری در آموزش داشتند، به احتمال بیشتری از خودکارآمدی بالا برخوردار بودند. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که نگرش مثبت دانشجو معلمان به کاربرد فناوری در آموزش، احتمال

3. Frank

2. Beynon, Jones & Pickemell

3. Gloss, Pollack & Ward

4. Mahfud, Triyono, Sudria & Mulyani

5. Draghici, Albulescu & Tamasila

6. Do & Dadvari

برخورداری آن‌ها از خودکارآمدی بالا را افزایش می‌دهد؛ بنابراین، توصیه می‌شود که برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های عملی جهت افزایش خودکارآمدی و مهارت‌های فناورانه دانشجو معلمان طراحی و اجرا شوند.

طهماسب زاده شیخلار، روحی و پروری (۱۴۰۳) در پژوهشی بیان داشتند که آموزش کارآفرینی به میزان ۶۹ درصد در خودکارآمدی کارآفرینی، به میزان ۲۴ درصد در ذهنیت کارآفرینی، خودکارآمدی به میزان ۵۸ درصد در نگرش کارآفرینی نقش دارند. همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی کارآفرینی بر ذهنیت کارآفرینی با واسطه‌گری نگرش کارآفرینی به میزان ۳۷ درصد نقش دارد. همچنین نتایج نشان داد که آموزش کارآفرینی در نگرش کارآفرینی و خودکارآمدی کارآفرینی در ذهنیت کارآفرینی نقش معناداری ندارند و آموزش کارآفرینی بر ذهنیت کارآفرینی با واسطه‌گری نگرش و خودکارآمدی کارآفرینی نقش ندارد.

محمودی، حسین زاده نباتی و ادیب (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند بین نگرش به درس کار و فناوری و مؤلفه‌های نگرش به کارآفرینی رابطه وجود دارد. نگرش به درس کار و فناوری (۰/۴۰ رهبری، ۰/۵۶ دستاورد، ۰/۳۰ کنترل شخصی، ۰/۴۲ خلاقیت، ۰/۳۸ ابتکار) را تبیین می‌کند.

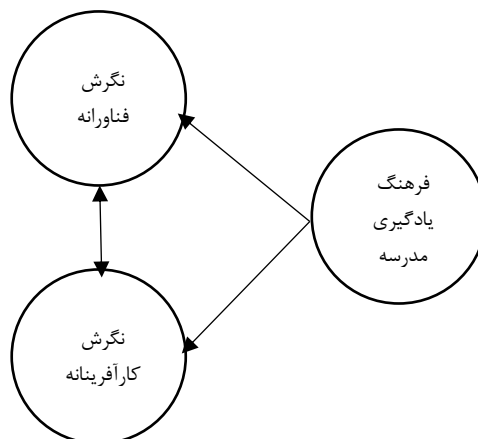
لوید<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان بررسی نگرش دانش‌آموزان نسبت به رایانه برای موفقیت در برنامه‌های آموزشی مرتبط با رایانه که مؤلفه‌هایی چون اضطراب رایانه‌ای و اعتماد رایانه‌ای را سنجیده‌اند، بیان کردند که تجربه استفاده از رایانه با نگرش مثبت در هر سه خرده‌مقیاس ارتباط معناداری دارد. همچنین نتایج نشان داد که جنسیت با نگرش رایانه‌ای رابطه معنی‌داری را نشان نداد.

آبون، فروندا، بلاندريس و آگوت<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای که با هدف سنجش نگرش کارآفرینی و قصد کارآفرینی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه فیلیپین انجام شد، یافته‌ها نشان داد که نگرش کارآفرینی و قصد کارآفرینی آنان بالاست. همچنین، بین نگرش کارآفرینی و قصد کارآفرینی رابطه معناداری به‌دست آمد.

هرمان<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در تحقیق خود نشان می‌دهد ویژگی‌های ذهنی- روانی کارآفرینی بر روی اهداف کارآفرینی تأثیر مثبت می‌گذارد. همچنین سطح بالاتری از ویژگی‌های شخصیتی کارآفرینی مانند ریسک‌پذیری، ابتکار عمل، اعتماد به نفس، خوش‌بینی و رقابت باعث افزایش تمایل به حرفه کارآفرینی دانشجویان می‌شود.

مرور مطالعات نشان می‌دهد علی‌رغم بررسی دو متغیر نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه در پژوهش‌های پیشین، تاکنون نقش فرهنگ یادگیری مدرسه در تبیین همزمان این دو سازه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش مدل مفهومی پژوهش در شکل (۱) آورده شده است.

<sup>۱</sup> Loyd<sup>۲</sup> Abun, Foronda, Blandres, Agoot, & Magallanez<sup>۳</sup> Herman



شکل (۱). مدل مفهومی پژوهش

بر اساس مدل مفهومی پژوهش فرضیه‌های ذیل بیان می‌گردند:

۱. بین فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش فناورانه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر زاهدان رابطه معناداری وجود دارد.
۲. بین فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر زاهدان رابطه معناداری وجود دارد.
۳. بین نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر زاهدان رابطه معناداری وجود دارد.
۴. نگرش فناورانه دانش‌آموزان توسط ابعاد فرهنگ یادگیری مدرسه قابل پیش‌بینی می‌باشد.
۵. نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان توسط ابعاد فرهنگ یادگیری مدرسه قابل پیش‌بینی می‌باشد.

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از منظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر وجود رابطه بین فرهنگ یادگیری مدرسه با نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه مورد سنجش قرار گرفته است، بنابراین روش پژوهش همبستگی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم ناحیه ۲ زاهدان با تعداد ۷۱۰۰ نفر (۳۹۰۰ دختر و ۳۲۰۰ پسر) بود که با استفاده از جدول کرجسی مورگان تعداد ۳۶۴ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه انتخاب گردیدند و در نهایت ۲۸۲ پرسشنامه قابل تحلیل با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده جمع‌آوری گردید. با توجه به کفایت حجم نمونه برای تحلیل همبستگی و رگرسیون و نرخ بازگشت حدود ۷۷ درصد، داده‌های گردآوری شده برای انجام تحلیل‌های آماری مناسب تشخیص داده شد. در پژوهش حاضر، داده‌ها با استفاده از سه پرسشنامه استاندارد جمع‌آوری گردید که در ادامه توضیح آن آورده شده است. پرسشنامه فرهنگ یادگیری مدرسه: جهت سنجش فرهنگ یادگیری مدرسه از پرسشنامه فرهنگ یادگیری مدرسه هیگینز و ساد (۱۹۹۸) در ۱۸ گویه و خرده‌مقیاس روابط دانش‌آموزان با سؤال‌های ۱ تا ۵، روابط دانش‌آموزان و معلمان با سؤال‌های ۶ تا ۱۰ و فرصت‌های آموزشی با سؤال‌های ۱۱ تا ۱۸ استفاده شد. جهت سنجش روایی، از

روایی محتوایی استفاده شد و پایایی آن توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵۹ به دست آمده است. پرسشنامه نگرش فناوریانه: جهت سنجش نگرش فناوریانه از پرسشنامه نگرش فناوریانه لی آ و کوآ (۲۰۱۴) در ۳۹ گویه و ابعاد خودکارآمدی یادگیری فناوری (۱ تا ۵)، ارزش یادگیری فناوری (۶ تا ۱۰)، راهبردهای یادگیری فناوری (۱۱ تا ۱۸)، محرک محیطی یادگیری فناوری (۱۹ تا ۲۴)، جهت گیری یادگیری فناوری (۲۵ تا ۳۰)، ابعاد خودتنظیمی یادگیری فناوری (۳۱ تا ۳۴)، پیاده سازی خودتنظیمی یادگیری فناوری (۳۵ تا ۳۹) استفاده می شود. جهت سنجش روایی، از روایی محتوایی استفاده شد و پایایی آن توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶۰ به دست آمده است. پرسشنامه نگرش کارآفرینانه: جهت سنجش نگرش کارآفرینانه از پرسشنامه نگرش کارآفرینانه آتادی (۲۰۱۱) در ۲۳ گویه و ۵ مؤلفه رهبری دیگران (گویه های ۱ تا ۴)، دستاورد (گویه های ۵ تا ۸)، کنترل شخصی (گویه های ۹ تا ۱۳)، خلاقیت (گویه های ۱۴ تا ۱۷)، ابتکار (گویه های ۱۸ تا ۲۳) استفاده می شود. جهت سنجش روایی، از روایی محتوایی استفاده شد و پایایی آن توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱۲ به دست آمده است. لازم به ذکر است روایی پرسشنامه ها براساس روایی صوری و محتوایی توسط خبرگان مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه ها براساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵۹، ۰/۷۶۰ و ۰/۷۱۲ برآورد گردید. داده های حاصل از پرسشنامه ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی شامل آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون از طریق نرم افزار SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

قبل از بررسی فرضیه های پژوهش، نرمال بودن متغیرها از طریق آزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت و نتایج آن در جدول (۱) آورده نشان دهنده این است که تمامی متغیرهای تحقیق (فرهنگ یادگیری مدرسه، نگرش فناوریانه، نگرش کارآفرینانه) دارای سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است و دارای توزیع نرمال است و می توان گفت توزیع داده های این متغیرها از توزیع نرمال برخوردار است.

جدول (۱). آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی توزیع داده های متغیرهای پژوهش

| متغیرها          | آماره آزمون | سطح معناداری | نتیجه           |
|------------------|-------------|--------------|-----------------|
| فرهنگ مدرسه      | ۰/۸۴۲       | ۰/۳۵۹        | توزیع نرمال است |
| نگرش فناوریانه   | ۰/۵۱۱       | ۰/۳۰۸        | توزیع نرمال است |
| نگرش کارآفرینانه | ۰/۸۶۰       | ۰/۴۵۰        | توزیع نرمال است |

نتایج جدول ۱ حاکی از یکنواختی و نرمال بودن داده ها می باشد، بنابراین از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام برای آزمون فرضیات پژوهش استفاده می گردد.

جهت بررسی روابط میان متغیرهای تحقیق از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج جدول (۲) نشان می دهد که بین متغیرهای تحقیق رابطه معناداری برقرار است و می توان با اطمینان ۹۹ درصد بیان نمود فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش فناوریانه دانش آموزان ( $P < 0/01$  و  $r = 0/613$ )، فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش کارآفرینانه

دانش‌آموزان ( $P < 0/01$  و  $r = 0/604$ )، و نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان ( $P < 0/01$  و  $r = 0/526$ )، رابطه مستقیم و معنادار دارد. لذا وجود رابطه بین هرسه متغیر مربوط به فرضیه اول پژوهش (تعیین رابطه بین فرهنگ یادگیری مدرسه با نگرش فناورانه دانش‌آموزان)، فرضیه دوم پژوهش (تعیین رابطه بین فرهنگ یادگیری مدرسه با نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان) و فرضیه سوم پژوهش (تعیین رابطه بین نگرش فناورانه با نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان) تأیید می‌گردد.

جدول (۲). ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| ۳ | ۲         | ۱         |                        |
|---|-----------|-----------|------------------------|
|   |           | ۱         | ۱. فرهنگ یادگیری مدرسه |
|   | ۱         | $**0/677$ | ۲. نگرش فناورانه       |
| ۱ | $**0/822$ | $**0/601$ | ۳. نگرش کارآفرینانه    |

جهت بررسی فرضیه چهارم پژوهش (پیش‌بینی نگرش فناورانه توسط ابعاد فرهنگ یادگیری مدرسه) و فرضیه پنجم پژوهش (پیش‌بینی نگرش کارآفرینانه توسط ابعاد فرهنگ یادگیری مدرسه) از آزمون رگرسیون گام به گام استفاده شده است.

جدول شماره (۳) نشان می‌دهد تحلیل رگرسیون تا دو مرحله پیش رفته است. در مرحله اول متغیر فرصت آموزشی وارد مدل می‌شود که میزان ضریب همبستگی ( $R$ ) آن با نگرش فناورانه برابر  $0/607$  شده است، در این مرحله ضریب تعیین برابر با  $0/369$  و ضریب تعیین تعدیل شده برابر  $0/366$  می‌باشد به این معنی که ۳۷ درصد از تغییرات نگرش فناورانه توسط بعد فرصت آموزشی تعیین شده است. در مرحله دوم متغیر روابط دانش‌آموز و معلم وارد مدل می‌شود که میزان ضریب همبستگی ( $R$ ) آن با نگرش فناورانه برابر  $0/691$  شده است، در این مرحله ضریب تعیین برابر با  $0/478$  و ضریب تعیین تعدیل شده برابر  $0/474$  می‌باشد به این معنی که ۴۷ درصد از تغییرات نگرش فناورانه توسط بعد فرصت آموزشی و روابط دانش‌آموز و معلم تعیین شده است.

جدول (۳). شاخص‌های کفایت مدل بین ابعاد فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش فناورانه

| مدل                       | ضریب همبستگی | ضریب تعیین | تعیین تعدیل شده | انحراف خطا |
|---------------------------|--------------|------------|-----------------|------------|
| ۱. فرصت آموزشی            | $0/607$      | $0/369$    | $0/366$         | $0/475$    |
| ۲. روابط معلم و دانش‌آموز | $0/691$      | $0/478$    | $0/474$         | $0/432$    |

جدول (۴). ضرایب رگرسیون

| مدل                    | ضرایب خام |            | ضریب اصلاح شده |            | t     | سطح معنی داری |
|------------------------|-----------|------------|----------------|------------|-------|---------------|
|                        | بتا       | خطای معیار | بتا            | خطای معیار |       |               |
| مقدار ثابت             | ۲/۴۶      | ۰/۰۹       |                |            | ۲۵/۹۸ | ۰/۰۰۱         |
| فرصت آموزشی            | ۰/۳۷      | ۰/۰۲       | ۰/۶۰۷          |            | ۱۲/۷۸ | ۰/۰۰۱         |
| مقدار ثابت             | ۲/۰۱      | ۰/۱        |                |            | ۱۹/۲۲ | ۰/۰۰۱         |
| فرصت آموزشی            | ۰/۲۵      | ۰/۰۳       | ۰/۴۰۷          |            | ۸/۰۵  | ۰/۰۰۱         |
| روابط معلم و دانش آموز | ۰/۲۳      | ۰/۰۳       | ۰/۳۸۶          |            | ۷/۶۳  | ۰/۰۰۱         |

در جدول (۴) متغیرهایی که وجود دارند معنادار هستند، در نتیجه برای قضاوت در مورد سهم تأثیر هر متغیر بر نگرش فناورانه به ستون ضرایب بتای استاندارد شده در مدل توجه می‌کنیم. مشاهده شده است که متغیر فرصت آموزشی با ضریب ۰/۴۰۷ دارای بیشترین تأثیر است و در نتیجه در اولویت اول و متغیر روابط معلم و دانش آموز با ضریب ۰/۳۸۶ در اولویت دوم قرار دارد.

جدول (۵). شاخص‌های کفایت مدل بین ابعاد فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش کارآفرینانه

| مدل                       | ضریب همبستگی | ضریب تعیین | تعیین تعدیل شده | انحراف خطا |
|---------------------------|--------------|------------|-----------------|------------|
|                           |              |            |                 |            |
| ۱. فرصت آموزشی            | ۰/۵۴۳        | ۰/۲۹۵      | ۰/۲۹۳           | ۰/۴۲۵      |
| ۲. روابط دانش آموزان      | ۰/۵۹۵        | ۰/۳۵۴      | ۰/۳۴۹           | ۰/۴۰۸      |
| ۳. روابط معلم و دانش آموز | ۰/۶۰۵        | ۰/۳۶۶      | ۰/۳۵۹           | ۰/۴۰۵      |

جدول شماره (۵) نشان می‌دهد تحلیل رگرسیون تا سه مرحله پیش رفته است. در مرحله اول متغیر فرصت آموزشی وارد مدل می‌شود که میزان ضریب همبستگی (R) آن با نگرش فناورانه برابر ۰/۵۴۳ شده است، در این مرحله ضریب تعیین برابر با ۰/۲۹۵ و ضریب تعیین تعدیل شده برابر ۰/۲۹۳ می‌باشد به این معنی که ۲۹ درصد از تغییرات نگرش کارآفرینانه توسط بعد فرصت آموزشی تعیین شده است. در مرحله دوم متغیر روابط دانش آموزان وارد مدل می‌شود که میزان ضریب همبستگی (R) آن با نگرش کارآفرینانه برابر ۰/۵۹۵ شده است، در این مرحله ضریب تعیین برابر با ۰/۳۵۴ و ضریب تعیین تعدیل شده برابر ۰/۳۴۹ می‌باشد به این معنی که ۳۵ درصد از تغییرات نگرش کارآفرینانه توسط بعد فرصت آموزشی و روابط دانش آموزان تعیین شده است. در مرحله سوم متغیر روابط دانش آموز و معلم وارد مدل می‌شود که میزان ضریب همبستگی (R) آن با نگرش کارآفرینانه برابر ۰/۶۰۵ شده است، در این مرحله ضریب تعیین برابر با ۰/۳۶۶ و ضریب تعیین تعدیل شده برابر ۰/۳۵۹ می‌باشد به این معنی که ۳۶ درصد از تغییرات نگرش کارآفرینانه توسط بعد فرصت آموزشی و روابط دانش آموزان و روابط بین معلم و دانش آموز تعیین شده است.

جدول (۶). ضرایب رگرسیونی

| مدل                    | ضرایب خام |            | ضریب اصلاح شده |       | سطح معنی داری |
|------------------------|-----------|------------|----------------|-------|---------------|
|                        | بتا       | خطای معیار | بتا            | t     |               |
| مقدار ثابت             | ۲/۶۴      | ۰/۰۸       |                | ۳۱/۰۶ | ۰/۰۰۱         |
| فرصت آموزشی            | ۰/۲۸      | ۰/۰۲       | ۰/۵۴۳          | ۱۰/۸۲ | ۰/۰۰۱         |
| مقدار ثابت             | ۲/۱۸      | ۰/۱۲       |                | ۱۸/۰۱ | ۰/۰۰۱         |
| فرصت آموزشی            | ۰/۲۴      | ۰/۰۲       | ۰/۴۷۸          | ۹/۵۹  | ۰/۰۰۱         |
| روابط دانش‌آموزان      | ۰/۱۶      | ۰/۰۳       | ۰/۲۵۱          | ۵/۰۳  | ۰/۰۰۱         |
| مقدار ثابت             | ۲/۱۸      | ۰/۱۲       |                | ۱۸/۱۵ | ۰/۰۰۱         |
| فرصت آموزشی            | ۰/۲۱      | ۰/۰۲       | ۰/۴۱۷          | ۷/۴۲  | ۰/۰۰۱         |
| روابط دانش‌آموزان      | ۰/۱۰      | ۰/۰۴       | ۰/۱۸۲          | ۲/۵۶  | ۰/۰۰۱         |
| روابط معلم و دانش‌آموز | ۰/۰۸      | ۰/۰۳       | ۰/۱۶۲          | ۲/۲۷  | ۰/۰۰۱         |

در جدول (۶) متغیرهایی که وجود دارند معنادار هستند، در نتیجه برای قضاوت در مورد سهم تأثیر هر متغیر بر نگرش کارآفرینانه به ستون ضرایب بتای استاندارد شده در مدل توجه می‌کنیم. مشاهده شده است که متغیر فرصت آموزشی با ضریب ۰/۴۱۷ دارای بیشترین تأثیر است و در نتیجه در اولویت اول، متغیر روابط بین دانش‌آموزان با ضریب ۰/۱۸۲ در اولویت دوم و متغیر روابط معلم و دانش‌آموز با ضریب ۰/۱۶۲ در اولویت سوم قرار دارد.

##### ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش فرهنگ یادگیری مدرسه در پیش‌بینی نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر زاهدان انجام شده است. بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه، داده‌ها بر مبنای آزمون همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون تجزیه تحلیل و نتایج ذیل به دست آمده است. بررسی فرضیه اول نشان داد که بین فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش فناورانه (۰/۶۷۷) رابطه معناداری وجود دارد. یعنی با افزایش فرهنگ یادگیری مدرسه، به همان میزان نگرش فناورانه نیز افزایش می‌یابد. دانستن عوامل نگرش فناورانه می‌تواند به معلمان در اصلاح برنامه درسی و اثربخشی شیوه‌های تدریس کمک کند تا دانش‌آموزان در یادگیری خود موفق باشند. این مولفه‌ها تأثیر زیادی بر مشارکت گروهی و درگیری ذهنی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری می‌گذارند. معلمانی که فرهنگ مدرسه خود را از نظر فرایندی قوی می‌دانند، تمایل بالایی به استفاده از فناوری در تدریس خود دارند. یافته‌های این فرضیه با پژوهشی که توسط غلامی، صابری، گنجی و پاشا شریفی (۱۳۹۶) انجام گرفت و نشان دادند که میانگین نگرش به فناوری، پیشرفت تحصیلی، انگیزش پیشرفت و نگرش به تحصیل در کلاس‌های دارای فناوری، بالاتر از کلاس‌های با وضعیت آموزشی بدون فناوری است، همسویی دارد. همچنین با یافته‌های پژوهشی که توسط لوید (۲۰۲۱) با عنوان بررسی نگرش دانش‌آموزان نسبت به رایانه برای موفقیت در برنامه‌های آموزشی مرتبط با رایانه که مؤلفه‌هایی چون اضطراب رایانه‌ای و اعتماد رایانه‌ای را سنجیده‌اند و

بیان کردند که تجربه استفاده از رایانه با نگرش مثبت در هر سه خرده مقیاس ارتباط معناداری دارد؛ همسویی دارد. بررسی فرضیه دوم نشان داد که بین فرهنگ یادگیری مدرسه و نگرش کارآفرینانه (۰/۶۰۱) رابطه معناداری وجود دارد، یعنی بسته به نوع فرهنگ یادگیری مدرسه، باعث ایجاد نگرش کارآفرینانه در دانش‌آموزان می‌شود. بر اساس تحقیقات، فرهنگ یادگیری مدرسه می‌تواند تأثیر بسزایی در شکل‌گیری نگرش کارآفرینانه داشته باشد. محیط‌های آموزشی که از روش‌های تدریس نوآورانه، تشویق به تفکر خلاقانه و ایجاد فضاهای آموزشی تعاملی استفاده می‌کنند، می‌توانند باعث تقویت نگرش کارآفرینانه دانش‌آموزان شوند. همچنین، ارتقاء ارتباط دانش‌آموزان با صنعت و بخش کسب و کار نیز می‌تواند به تقویت نگرش کارآفرینانه آن‌ها کمک کند. بنابراین، برنامه‌های آموزشی و پرورشی باید به منظور تقویت نگرش کارآفرینانه، بر روی ایجاد فرهنگ یادگیری مدرسه مناسب تمرکز کنند. یافته‌های این فرضیه با پژوهشی که توسط آقا محمدی (۱۳۹۸) انجام گرفت و نتایج نشان داد که هفت مؤلفه اثرگذار بر آموزش کارآفرینی در جهت ایجاد نگرش کارآفرینانه وجود دارد که عبارت‌اند از: ویژگی‌های فردی و شخصیتی فراگیران، ویژگی‌ها و صفات شخصیتی و فردی مدرسان، فضا و تجهیزات آموزشی، شیوه و سبک رهبری مدیران مراکز آموزشی، محتوا و برنامه درسی، شیوه و سبک آموزش آموزش‌گران، برنامه‌های اجرایی و کاربردی، همسویی دارد. همچنین با یافته‌های پژوهش آبون، فروندا، بلاندریس و آگوت (۲۰۱۹) که در مطالعه‌ای که با هدف سنجش نگرش کارآفرینی و قصد کارآفرینی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه فیلیپین انجام شد، و یافته‌ها نشان داد که نگرش کارآفرینی و قصد کارآفرینی آنان بالاست. همچنین، بین نگرش کارآفرینی و قصد کارآفرینی رابطه معناداری به دست آمد، همسویی دارد.

نتایج فرضیه سوم نشان داد که بین نگرش فناورانه و نگرش کارآفرینانه (۰/۸۲۲) رابطه معناداری وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش فناورانه، به همان میزان نگرش کارآفرینانه نیز افزایش می‌یابد. نیاز به ایجاد انگیزه و نگرش مثبت نسبت به یادگیری انواع فناوری‌های جدید مورد نیاز کارآفرینی‌های فناورانه آینده، در میان نسل بومیان دیجیتال احساس می‌شود. نکته مهم این است که این نگرش‌ها قابل آموزش و اکتسابی هستند و برنامه درسی کار و فناوری می‌تواند نقش مهم و سرنوشت‌سازی در این رابطه ایفا نماید که فراگیران را در زمینه کارآفرینی و فناوری با مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها آماده کند که آن‌ها را قادر به حل چالش‌های جهانی می‌سازند. یافته‌های این فرضیه با پژوهشی که توسط محمودی، حسین زاده نباتی و ادیب (۱۳۹۹) تحت عنوان رابطه نگرش به درس کار و فناوری با مؤلفه‌های نگرش کارآفرینی دانش‌آموزان صورت گرفت همسویی دارد. همچنین با یافته‌های پژوهشی که توسط لیو، لی و وانگ (۲۰۱۹) صورت گرفت و نتایج نشان داد که اولاً آموزش کارآفرینی دانشجویان تأثیر مثبت و معناداری بر قصد کارآفرینی آنها دارد، اما تأثیر روشنی بر نگرش کارآفرینانه ندارد. دوم اینکه خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان بر نگرش کارآفرینانه و قصد کارآفرینی تأثیر مثبت و معناداری دارد و نگرش کارآفرینانه نقش میانجی جزئی در رابطه بین خودکارآمدی کارآفرینانه و قصد کارآفرینی دارد، همسویی دارد.

نتایج فرضیه چهارم نشان داد که ۳۷ درصد از تغییرات نگرش فناورانه توسط بعد فرصت آموزشی و روابط دانش‌آموز و معلم قابل پیش‌بینی بود. پیش‌بینی نگرش فناورانه توسط ابعاد فرهنگ یادگیری مدرسه می‌تواند به درک بهتر روندهای یادگیری دانش‌آموزان و ارتقای آموزش فناورانه کمک کند. مدارس که به نوآوری و استفاده از فناوری در آموزش توجه می‌کنند، می‌توانند بر نگرش فناورانه

دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. یافته‌های این فرضیه با پژوهشی که توسط کاظمی، سامری و کیهان (۱۳۹۹) صورت گرفت و نتایج نشان داد بین فرهنگ مدرسه و انسجام سازمانی با پاسخگویی مدیران به نیازهای محیطی با نقش میانجی تعهد اخلاقی و کارآمدی جمعی یک رابطه ساختاری مثبت وجود دارد همسویی دارد. همچنین با یافته‌های پژوهشی که توسط کیم، کیم و لی (۲۰۱۸) با موضوع ادغام فناوری و باورهای معلمان انجام داده بودند همسویی دارد. نتایج فرضیه پنجم نشان داد که یافته‌های این فرضیه با پژوهشی که توسط ۲۹ درصد از تغییرات نگرش کارآفرینانه توسط بعد فرصت آموزشی، ۳۵ درصد از تغییرات نگرش کارآفرینانه توسط بعد فرصت آموزشی و روابط دانش‌آموزان و ۳۶ درصد از تغییرات نگرش کارآفرینانه توسط بعد فرصت آموزشی و روابط دانش‌آموزان و معلم و دانش‌آموز قابل پیش‌بینی بود. استفاده از روش‌های آموزشی فعال و تعاملی که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تا خود را در فرآیند یادگیری شرکت دهند، می‌تواند نگرش کارآفرینانه آن‌ها را تقویت کند. ارزش‌هایی مانند پذیرش خطا، تشویق به تلاش و کوشش، احترام به خلاقیت و نوآوری، می‌توانند دانش‌آموزان را به سمت یک نگرش کارآفرینانه سوق دهند. یافته‌های این فرضیه با پژوهشی که توسط کیخا، باقری فر، کریمی و ابراهیمی (۱۴۰۰) انجام شد و نشان دادند که فرهنگ سازمانی و امید تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداره همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد بنابراین می‌توان گفت که دانش‌آموزان دختر با خودپنداره‌ی مثبت امید تحصیلی خواهند داشت که نتیجه‌ی آن اعتلای فرهنگ مدرسه نیز می‌باشد. فرهنگ مدرسه و امید تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداره همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد همسویی دارد. براساس نتایج حاصل از فرضیه‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد:

باید مدارس به امکانات فناورانه تجهیز شده و این امکانات در دسترس دانش‌آموزان در جهت درک صحیح از فناوری قرار گیرد.

توصیه می‌شود با افزایش سطح دانش تربیتی و دانش محتوایی معلمان زمینه را برای کاهش اضطراب فناورانه دانش‌آموزان فراهم شود.

نگرش معلمان درباره فرهنگ و اثربخشی مدرسه باید از طریق انجام پژوهش‌های کاربردی و طرح در جلسات شوراهای مدرسه، سنجیده شود و این مهم در برنامه سالیانه مدرسه گنجانده شود.

در ارزشیابی و بازرسی مدارس باید به دروندادها و فرایندها و بروندادهای مدارس بیشتر دقت شود تا اطمینان حاصل شود که فرهنگ مدرسه‌ای مثبت به منظور بهبود نگرش مثبت وجود دارد.

امکانات فیزیکی مدرسه برای داشتن جو و فرهنگ مدرسه‌ای مثبت و برای بالا بردن انگیزه دانش‌آموزان در زمینه یادگیری آنها نسبت به فناوری و کارآفرینی دارد. بهتر است مدارس بر استفاده و مدیریت مناسب امکانات فیزیکی تمرکز کنند.

نگرش نسبت به رفتار کارآفرینانه و آموزش کارآفرینی یک عامل مؤثر برای افزایش علاقه و گرایش دانش‌آموزان نسبت به کارآفرینی است. بعضی از رویدادهای بالقوه مانند بازدید از یک کسب و کار یا دیدار و نشست با یک کارآفرین یا دیدگاه و نقطه نظرهای یک معلم یا یک همکلاسی می‌توانند تغییری مثبت در ذهنیت فرد نسبت به کارآفرینی ایجاد کنند.

## تشکر و قدردانی

نویسندگان از تمامی افرادی که در مراحل مختلف اجرای این پژوهش همکاری داشته اند، صمیمانه قدردانی می کنند.

## تعارض منافع

نویسندگان اعلام می کنند که در انجام این پژوهش هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

## منابع

- ارومچی، دنیز؛ وحدت، رقیه. (۱۳۹۵). شناسایی و ارائه الگوی مناسب برای مدرسه اثربخش. مقالات کنگره بین المللی علوم انسانی مطالعات فرهنگی، تهران. مرکز توانمندسازی مهارت های فرهنگی و اجتماعی جامعه.
- آقا محمدی، جواد (۱۳۹۸). واکاوی مؤلفه های مؤثر بر آموزش کارآفرینی جهت ایجاد نگرش کارآفرینانه در مراکز آموزش عالی، آموزش عالی، ۸ (۴۷)، ۷-۳۱.
- بهمنی، ندا، آراستی، زهرا و حسینی، سید رسول (۱۳۹۸). آموزش کارآفرینی در مقطع ابتدایی با هدف تقویت نگرش کارآفرینانه، توسعه کارآفرینی، ۵ (۳۸): ۵۵۵-۵۷۴.
- تیموری، حمیدرضا و سلیمی، سمانه (۱۳۹۹). رابطه نگرش معلمان نسبت به کاربرد فناوری های آموزشی در فرآیند تدریس با انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۱ (۱)، ۶۱-۷۹.
- حسینی نیا، غلامحسین و موسوی، سید شمس الدین (۱۳۹۷). آموزش کارآفرینی در دانشگاه ها، روش ها و چالش ها، آموزش عالی، ۱۱ (۴۱)، ۵۹-۸۸.
- حیدری واحد، فاطمه، زائری، زیور و محمدی، سیدمحسن (۱۴۰۲). پیش بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس فرهنگ مدرسه در بین دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر کاک، رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، ۲ (۵)، ۲۸-۴۱.
- زبرجدیان، زهره؛ نیلی آبادی، محمد رضا (۱۳۹۶). تأثیر کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات با رویکرد سازنده گرایی بر یادگیری فعال درس علوم تجربی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی استان البرز، دانشگاه فرهنگیان، دوفصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۶ (۱۶)، ۲۹-۳۶.
- سیمپاری، سیمما، باروج کیاکلایی، مهرزاد و کردنائیچ، پریسا (۱۳۹۸). ضرورت پرورش نگرش کارآفرینی در دانش آموزان، چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش.
- شعبانیان، محمد موسی، رشیدی، سامی و زعیمی، رضا (۱۴۰۴). رابطه نگرش به فناوری آموزشی با خودکارآمدی دانشجو معلمان در فرایند تدریس. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۷ (۲)، ۳۴-۵۲. doi: [10.48310/reek.2025.4359](https://doi.org/10.48310/reek.2025.4359)
- صادق زاده، مرضیه و رمضان، مرضیه (۱۴۰۰). رابطه نگرش معلمان به فناوری و سازگاری آن ها با نخستین دوره آموزش مجازی در همه گیری کووید-۱۹: نقش واسطه گری کفایت و اضطراب معلم نسبت به کاربرد فناوری در کلاس، مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۲ (۸۰)، ۲۱-۳۶.
- صفربوردکردی، سپیده، تاجیکی، شهربانو و رزاقی، سعید (۱۴۰۰). نقش سودمندی و سهولت ادراک شده در

- استفاده از یادگیری آنلاین بر مقاصد رفتاری با توجه به نقش میانجی نگرش به فناوری، فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۱(۲)، ۱-۱۱.
- صیدی، نصرت، توکلی، هادی (۱۳۹۴). بررسی رابطه میزان دسترسی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و مطالعات رفتاری.
- طهماسب زاده شیخلار، داود، روحی، مهدیه و پروری، امین (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای نگرش کارآفرینی با آموزش و خودکارآمدی کارآفرینی بر ذهنیت کارآفرینی دانشجویان. مدیریت و چشم‌انداز/آموزش، ۶(۴)، ۱۳۵-۱۶۴. [doi: 10.22034/jmep.2024.427194.1312](https://doi.org/10.22034/jmep.2024.427194.1312)
- عالمی، الناز، توکلی، اصغر و اسماعیلی، لیلا (۱۴۰۴). بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با به کارگیری فناوری در فرآیند یاددهی یادگیری، دومین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی، ساری، <https://civilica.com/doc/2385351>
- غفرانی، نرگس، موسی خانی، مرتضی وحسینی، سیدرسول (۱۴۰۱). طراحی مدل مدرسه کارآفرین مبتنی بر توسعه شایستگی‌های کارآفرینانه در مقطع متوسطه، توسعه کارآفرینی، ۲۰(۵۵)، ۱۴۱-۱۶۰.
- غلامی، محمدتقی، صابری، هائیده، گنجی، حمزه و پاشا شریفی، حسن (۱۳۹۶). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، نگرش به تحصیل، انگیزش پیشرفت و نگرش فناورانه دانش‌آموزان در کلاس‌های دارای فناوری، توسعه آموزش جندی شاپور/هواز، ۸(۶)، ۱۰۲-۱۱۰.
- فرنیا، علی (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و مدیریت مشارکتی در دبیرستان‌های دخترانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۷-۸۸، نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۴(۱۶)، ۳۳-۴۹.
- فیروزی لاکتراشانی، زهرا، دلخوش کسمایی، ابوالقاسم و صفری، محمود (۱۴۰۱). تدوین الگوی نظام آموزشی مبتنی بر توسعه نگرش کارآفرینانه هنرآموزان هنرستان‌های شهر تهران، تحقیقات مدیریت آموزشی، ۹(۵۲)، ۱۰۵-۱۲۴.
- قاسمی، سید علیرضا، خسروی، حسین، میری، مینو، پورشافعی، هادی و خسروی، فائزه (۱۴۰۲). پیش‌بینی سازگاری دانش‌آموزان بر اساس فرهنگ مدرسه‌ای: نقش میانجی کیفیت زندگی در مدرسه، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۰(۵۱)، ۸۳-۱۰۴.
- کاظمی، اکبر، سامری، مریم و کیهان، جواد (۱۳۹۹). رابطه‌ی بین فرهنگ و انسجام مدرسه با عملکرد مدیران مدارس در پاسخ‌گویی به نیازهای محیطی با نقش میانجی گری تعهد اخلاقی و کارآمدی جمعی، مدیریت مدرسه، ۸(۲)، ۶۱-۷۸.
- کیانی، فضایل، خالق خواه، علی، اکبری، تقی، و زاهد بابلان، عادل (۱۴۰۲). طراحی و اعتباریابی الگوی فرهنگ مدرسه موفق، مدیریت فرهنگ سازمانی، ۲۱(۱)، ۴۲-۶۰.
- کیخا، علیرضا، باقری فر، علی، کریمی، یعقوب و ابراهیمی شاهرودی، زهرا (۱۴۰۰). رابطه ساختاری میان فرهنگ مدرسه و امید تحصیلی با واسطه‌گری خود‌پنداره تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش ناحیه ۱ زاهدان، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (موسسه آموزش عالی نگاره)، ۵(۳۳)، ۱۸۳-۱۹۰.
- محمودی، فیروز، حسین زاده نباتی، مریم و ادیب، یوسف (۱۴۰۰). رابطه نگرش به درس کار و فناوری با نگرش

فناورانه دانش آموزان مقطع متوسطه ناحیه یک تبریز، *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴۹)، ۶۵-۹۲.  
مهرعلی، عطیه (۱۴۰۰). وجود نگرش کارآفرینانه در مدیران دولتی و مقایسه آن با مدیران کارآفرین در بخش خصوصی، *مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه*، ۳۳، ۴۳-۵۴.  
یوسفی، علی، زاهد بلبلان، علی و معینی کیا، مهدی (۱۴۰۰). رابطه فرهنگ مدرسه و اثربخشی مدرسه با نقش تعدیلگری اندازه مدرسه (مورد مطالعه: مدارس دوره اول متوسطه استان اردبیل)، *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۱۹ (۲)، ۳۵۱-۳۲۵.

## References:

- Abun, D., Foronda, S.L.G.L., Belandres, M.L.V., Agoot, F & Magallanez, Th (2019). Measuring Entrepreneurial Knowledge and Entrepreneurial Intention of ABM Grade XII, Senior High School Students of Divine Word Colleges in Region I, Philippines. *International Journal of Educational Research*; 2(3): 27-43.
- Beynon, M. J., Jones, P., & Pickernell, D. (2020). Country-level entrepreneurial attitudes and activity through the years: A panel data analysis using fsQCA. *Journal of Business Research*, 115, 443-455.
- Buabeng-Andoh, C & Baah, C. (2020). Pre-service teachers' intention to use learning management system: An integration of UTAUT and TAM. *Interactive Technology and Smart Education*, 17 (4), 455-474.
- Coban, O & Atasoy, R. (2019). An examination of the relationship between teachers' self-efficacy perception of ICT and their attitude towards ICT usage in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14 (1), 136- 145
- Do, B. R., & Dadvari, A. (2017). The influence of the dark triad on the relationship between entrepreneurial attitude orientation and entrepreneurial intention: A study among students in Taiwan University. *Asia Pacific Management Review*, 22(4), 185-191.
- Draghici, A., Albulescu, C. T., & Tamasila, M. (2014). Entrepreneurial attitude as knowledge asset: its impact on the entrepreneurial activity in Europe. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 205-209.
- Ericksen, K., & Reynolds, J. (2020). Public school accountability, workplace culture, and teacher morale. *Social Science Research*, 85.
- Frank, J. (2016). The American Indian Schoolhouse: School Engagement of Students and Predictors of Academic Achievement and Attendance, Dissertation of Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University.
- Gloss, A., Pollack, J. M., & Ward, M. K. (2017). A risky shift? An exploration of the measurement equivalence of entrepreneurial attitudes and entrepreneurial orientation across socioeconomic gradients. *Journal of Business Venturing Insights*, 7, 32-37.
- Herman, E. (2019). Entrepreneurial Intention among Engineering Students and Its Main Determinants. *Procedia Manufacturing*. 32(1), 318-324.
- Lee, M., & Louis, KS. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Liu, X., Lin, C., Zhao, G., & Zhao, D. (2019). Research on the effects of entrepreneurial education and entrepreneurial self-efficacy on college students' entrepreneurial intention. *Frontiers in psychology*, 10, 869-880.

- Loyd, B. H., & Loyd, D. E. (2021). The Reliability and Validity of an Instrument for the Assessment of Computer Attitudes. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 903-908.
- Maheshwari, G., Kha, K. L., & Arokiasamy, A. R. A. (2023). Factors affecting students' entrepreneurial intentions: a systematic review (2005–2022) for future directions in theory and practice. *Management Review Quarterly*, 73(4), 1903-1970.
- Mahfud, T., Triyono, M. B., Sudira, P., & Mulyani, Y. (2020). The influence of social capital and entrepreneurial attitude orientation on entrepreneurial intentions: the mediating role of psychological capital. *European Research on Management and Business Economics*, 26(1), 33-39.
- Mahfud, T., Triyono, M. B., Sudira, P., & Mulyani, Y. (2020). The influence of social capital and entrepreneurial attitude orientation on entrepreneurial intentions: the mediating role of psychological capital. *European Research on Management and Business Economics*, 26(1), 33-39.
- Neborsky, E. V., Boguslavsky, M. V., Ladyzhets, N. S., & Naumova, T. A. (2021). Studying the attitude of students of pedagogical areas of preparation for digital transformation in a university. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 94-107.
- Pala, F. (2023). The Mediating Role of Attitude towards Digital Technology in the Relationship between Digital Citizenship and Motivation in Social Studies Course. *Open Journal for Educational Research*, 7(2), 63-78.
- Regatto-Bonifaz, J., & Viteri-Miranda, V. (2023). Attitude towards technology and its relationship with Academic self-efficacy in Ecuadorian university students. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 3216-3233.
- Rudhumbu, N., Sivotwa, D., Munyanyiwa, T., Mutsau, M. (2018). "Attitudes of students towards entrepreneurship education at two selected higher education institutions in Botswana: A critical analysis and reflection", *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5 (2), 83-94
- Semerci, A & Aydin, M. K. (2018). Examining high school teachers' attitudes towards ICT use in education. *International Journal of Progressive Education*, 14 (2), 93-105.
- Shute, V. J & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33 (1), 1-19.
- Sheerens, J. (2018). Improving school effectiveness. *Fundamentals of Educational Planning*, 6: 5- 141.
- Siskandar, S., Shunhaji, A., & Basrowi, B. (2023). Development of Entrepreneurship Curriculum in the Context of Increasing Entrepreneurial Attitudes of Junior High School Students. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(4), 6499-6512.
- Soomro, B. A., Memon, M., & Shah, N. (2021). Attitudes towards entrepreneurship among the students of Thailand: an entrepreneurial attitude orientation approach. *Education+ Training*, 63(2), 239-255.
- Taheri, M., & Hoveida, R. (2019). Introducing and Developing Reflective Leadership at Schools and its Role in Improving Teachers' SelfEfficacy Beliefs. *Jsa*, 7(2), 1-19.[in Persian]
- Venkatesh, V., Shaw, J. D., Sykes, T. A., Wamba, S. F., & Macharia, M. (2017). Networks, technology, and entrepreneurship: a field quasi-experiment among women in rural India. *Academy of Management Journal*, 60(5): 1709-1740.

- 
- Wu, Y. J., Yuan, C. H., & Pan, C. I. (2018). Entrepreneurship Education: An Experimental Study with Information and Communication Technology. *Sustainability*, 10(3): 1-13.
- Yeşilyurt, E., & Vezne, R. (2023). Digital literacy, technological literacy, and internet literacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Education and information technologies*, 28(8), 9885-9911.

## A Comparative Study of the Effectiveness of Storytelling Therapy and Painting-Based Art Therapy in Reducing Social Anxiety and Enhancing Resilience among Children of Divorce Aged 10–12 Years

Mohammad Hosein Taghizadeh<sup>1✉</sup> | Mohammad Hosein Goharriz<sup>2</sup> | Alireza Qaderi<sup>3</sup>

1. Master in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Zarand Branch, Zarand, Iran (Corresponding Author). Email: [www.mmhtzzzz@gmail.com](mailto:www.mmhtzzzz@gmail.com)
2. Master in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Zarand Branch, Zarand, Iran. Email: [mohammadgoharriz8@gmail.com](mailto:mohammadgoharriz8@gmail.com)
3. Master in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Zarand Branch, Zarand, Iran. Email: [industrlizemag@gmail.com](mailto:industrlizemag@gmail.com)

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received: 27 December 2025

Received in revised form:

17 January 2026

Accepted: 23 January 2026

Published online:

17 March 2026

#### Keywords:

Storytelling therapy,  
Painting-Based Art Therapy,  
Social anxiety, Resilience,  
Children of Divorce

### ABSTRACT

Children of divorce are at an increased risk of experiencing various psychological problems, particularly social anxiety and reduced resilience, highlighting the need for effective therapeutic interventions. Therefore, the present study aimed to examine the effects of storytelling therapy and painting-based art therapy on reducing social anxiety and enhancing resilience among children of divorce aged 10–12 years. This study employed a quasi-experimental design using a pretest–posttest approach with a control group. The statistical population consisted of all male and female children of divorce aged 10–12 years enrolled in schools in Zarand during the 2024–2025 academic year. From this population, 45 children who obtained the lowest scores on the Child and Youth Resilience Measure (Ungar & Liebenberg, 2009) and the highest scores on Connor's (2004) Social Anxiety Inventory, and who consented to participate in the study, were selected and randomly assigned to three groups of 15 participants each. Experimental Group 1 received storytelling therapy, Experimental Group 2 received painting-based art therapy, while the control group received no intervention. Data were analyzed using Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA) and Tukey's post hoc test in SPSS version 25. The findings revealed that both storytelling therapy and painting-based art therapy significantly reduced social anxiety and enhanced resilience, with effect sizes of 0.808 and 0.679, respectively. No significant difference was found between the two interventions in reducing social anxiety. However, painting-based art therapy was significantly more effective than storytelling therapy in improving resilience. Overall, while both interventions were equally effective in alleviating social anxiety, painting-based art therapy demonstrated superior effectiveness in enhancing resilience, suggesting that it may be a more appropriate intervention when strengthening resilience is the primary therapeutic objective for children of divorce.

**Cite this article:** Taghizadeh, M. H., Goharriz, M. H., & Qaderi, A. R. (2026). A Comparative Study of the Effectiveness of Storytelling Therapy and Painting-Based Art Therapy in Reducing Social Anxiety and Enhancing Resilience among Children of Divorce Aged 10–12 Years. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (4), 111-131.

DOI: 10.22111/cee.2026.55215.1024



## مقایسه تأثیر قصه درمانی و نقاشی درمانی بر کاهش اضطراب اجتماعی و تقویت تاب آوری کودکان طلاق ۱۰ تا ۱۲ سال

محمدحسین تقی زاده<sup>۱</sup> | محمدحسین گوهرریز<sup>۲</sup> | علیرضا قادری<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد، زرنده، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: [www.mmhtzzzzz@gmail.com](mailto:www.mmhtzzzzz@gmail.com)

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد، زرنده، ایران. رایانامه: [mohammadgohariz8@gmail.com](mailto:mohammadgohariz8@gmail.com)

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد، زرنده، ایران. رایانامه: [industrlizemag@gmail.com](mailto:industrlizemag@gmail.com)

| اطلاعات مقاله           | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی | کودکان طلاق مستعد آسیب‌های روان‌شناختی متعددی نظیر اضطراب اجتماعی و کاهش تاب‌آوری هستند که نیازمند مداخلات درمانی موثر است. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی بر کاهش اضطراب اجتماعی و تقویت تاب‌آوری کودکان طلاق ۱۰ تا ۱۲ سال انجام شد. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه کودکان دختر و پسر طلاق ۱۰ تا ۱۲ ساله مشغول به تحصیلی در شهر زرنده در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. که از بین آنها ۴۵ نفر که دارای کمترین نمره در پرسشنامه تاب‌آوری کودک و نوجوان انگار و لینبرگ (۲۰۰۹) و بیشترین نمره در پرسشنامه اضطراب اجتماعی کانور (۲۰۰۴) بودند و حاضر به همکاری با محقق بودند انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفری گمارده شدند. سپس یک گروه به عنوان گروه آزمایشی ۱ قصه درمانی را دریافت کردند و گروه آزمایشی ۲ نقاشی درمانی را دریافت نمود. اعضای گروه کنترل در این مدت آموزش یا درمان خاصی را دریافت نکردند. برای تحلیل داده‌ها آزمون MANCOVA و آزمون تعقیبی توکی با نرم افزار SPSS25 استفاده شد. نتایج نشان داد قصه درمانی و نقاشی درمانی بر اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری کودکان تأثیر دارد، و میزان تأثیر قصه درمانی و نقاشی درمانی در کاهش اضطراب اجتماعی ۰/۸۰۸ و تاب‌آوری ۰/۶۷۹ بوده است. میزان اثربخشی قصه درمانی و نقاشی درمانی بر کاهش اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌دار ندارد. اما میزان اثربخشی قصه درمانی و نقاشی درمانی بر افزایش تاب‌آوری تفاوت معنی‌دار دارد، بطوری که میزان اثربخشی نقاشی درمانی بر افزایش تاب‌آوری کودکان بیشتر از قصه درمانی بوده است. یافته‌ها حاکی از اثربخشی همسان قصه درمانی و نقاشی درمانی در کاهش اضطراب اجتماعی است؛ اما برتری معنادار نقاشی درمانی در تقویت تاب‌آوری، لزوم انتخاب هوشمندانه روش درمانی را بر اساس هدف مداخله برجسته می‌سازد. |

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۶  
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۱۰/۲۷  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۳  
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۲۶

### واژه‌های کلیدی:

قصه درمانی، نقاشی درمانی، اضطراب اجتماعی، تاب‌آوری کودکان طلاق

استناد: تقی زاده، محمد حسین؛ گوهرریز، محمد حسین؛ و قادری، علیرضا. (۱۴۰۴). مقایسه تأثیر قصه درمانی و نقاشی درمانی بر کاهش اضطراب اجتماعی و تقویت تاب‌آوری کودکان طلاق ۱۰ تا ۱۲ سال. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۴)، ۱۱۱-۱۳۱.

DOI: 10.22111/cee.2026.55215.1024



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان: تقی زاده، محمد حسین؛ گوهرریز، محمد حسین؛ و قادری، علیرضا

## ۱- مقدمه

پدیده طلاق به عنوان یکی از چالش‌برانگیزترین بحران‌های خانوادگی و اجتماعی در جوامع مدرن، پیامدهای روان‌شناختی عمیق و پایداری بر ساختار روانی فرزندان، به ویژه در دوره حساس پیش‌نوجوانی و سنین ۱۰ تا ۱۲ سال، بر جای می‌گذارد که نیازمند توجه دقیق بالینی است. در این بازه سنی که همزمان با تغییرات بنیادین شناختی، هیجانی و اجتماعی است، فروپاشی ساختار خانواده می‌تواند به عنوان یک تروما یا رویداد استرس‌زای مزمن عمل کرده و پایه‌های امنیت روانی کودک را متزلزل سازد (زیوری رحمان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). مطالعات نشان داده‌اند که کودکان طلاق به دلیل تجربه فقدان، تعارضات والدین و تغییر در الگوهای دلبستگی، به شدت در معرض خطر ابتلا به اختلالات درون‌نمود و برون‌نمود قرار دارند و سازگاری روان‌شناختی آن‌ها به طور قابل‌توجهی افت می‌کند (هالپرین و مالکا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). یکی از بارزترین این پیامدها، ظهور و تشدید نشانه‌های اضطراب است که فرآیند جامعه‌پذیری کودک را مختل می‌سازد (امیریان<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). ارزیابی‌ها و مرورهای بالینی تأکید می‌کنند که اختلالات اضطرابی در کودکان و نوجوانان، در صورت عدم تشخیص و مداخله بهنگام، نه تنها عملکرد تحصیلی و ارتباطی آن‌ها را در زمان حال مختل می‌کند، بلکه پیش‌بینی‌کننده مشکلات جدی‌تر روان‌پزشکی در بزرگسالی خواهد بود (کرسول<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین، درک مکانیسم‌های اثرگذار طلاق بر شکل‌گیری اضطراب و یافتن روش‌های مداخله‌ای کارآمد برای این گروه هدف، یکی از اولویت‌های اصلی پژوهش‌های روان‌شناسی رشد و بالینی کودک محسوب می‌شود (زیوری رحمان و همکاران، ۲۰۲۲).

اضطراب اجتماعی در کودکان طلاق، به عنوان یک متغیر کلیدی در این پژوهش، فراتر از یک خجالت ساده یا کناره‌گیری مقطعی است و به شکل یک ترس پایدار و فلج‌کننده از ارزیابی منفی توسط همسالان و بزرگسالان تعریف می‌شود. این کودکان به دلیل احساس تفاوت با همسالان دارای خانواده‌های منسجم، اغلب دچار طرح‌واره‌های نقص و شرم شده و از موقعیت‌های اجتماعی اجتناب می‌کنند (سیاه‌مشتی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آسیب‌پذیری در برابر اضطراب اجتماعی می‌تواند ریشه در انتقال بین‌نسلی اضطراب و استرس‌های محیطی اولیه داشته باشد که زمان‌بندی این آسیب‌پذیری‌ها در طول رشد کودک بسیار حیاتی است (بریتویت<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، تغییر در پویایی‌های خانواده پس از طلاق، از جمله کاهش در دسترس بودن عاطفی والدین و تغییر در سبک‌های تربیتی، می‌تواند به تداوم این اضطراب دامن بزند (خداوندلوی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷). در همین راستا، مطالعات مرتبط با آموزش و مشارکت والدین در درمان اختلالات اضطرابی کودکان نشان داده است که اصلاح الگوهای تعاملی و کاهش سازگاری‌های اضطراب‌محور خانواده، نقش مهمی در بهبود نشانه‌های بالینی کودک دارد (لبوویتز<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). با این حال، در شرایط پس از طلاق که امکان مداخله همزمان بر روی هر دو والد محدود است، تمرکز مستقیم بر تقویت منابع درون‌روانی خود کودک برای مقابله با اضطراب اجتماعی، به یک ضرورت انکارناپذیر بالینی تبدیل می‌شود.

<sup>1</sup> Zivari Rahman

<sup>2</sup> Halperin, & Malka

<sup>3</sup> Amirian

<sup>4</sup> Creswell

<sup>5</sup> Siahmoshtei

<sup>6</sup> Braithwaite

<sup>7</sup> Khodabandehlou

<sup>8</sup> Lebowitz

در مقابل آسیب‌پذیری‌های ناشی از طلاق و اضطراب اجتماعی، مفهوم «تاب‌آوری» به عنوان یک سازه محافظتی و پویای روان‌شناختی مطرح می‌شود که نقشی تعیین‌کننده در سلامت روان کودکان ایفا می‌کند. تاب‌آوری صرفاً به معنای مقاومت منفعلانه در برابر سختی‌ها نیست، بلکه به ظرفیت سیستم‌های پویا برای انطباق موفقیت‌آمیز با اختلالات و تهدیدات اساسی اشاره دارد؛ دیدگاهی که نیازمند اتخاذ رویکردی چندسیستمی و جامع به رشد و آسیب‌شناسی روانی است (ماستن<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). برای کودکان طلاق، تاب‌آوری به معنای توانایی بازیابی تعادل هیجانی، حفظ عملکرد تحصیلی و اجتماعی، و توسعه راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه در مواجهه با استرس‌های ناشی از فروپاشی خانواده است (قنبری<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). بررسی‌های تحولی نشان می‌دهد که تاب‌آوری در کودکان یک ویژگی ثابت ژنتیکی نیست، بلکه فرآیندی است که از طریق تعامل مستمر بین ظرفیت‌های فردی کودک (مانند تنظیم هیجان و خودکارآمدی) و منابع حمایتی محیطی شکل می‌گیرد و قابل آموزش و ارتقا می‌باشد (ماستن و بارنز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). از این رو، طراحی مداخلات روان‌شناختی که بتوانند فرآیندهای مرتبط با تاب‌آوری را در کودکان در معرض خطر (مانند کودکان طلاق ۱۰ تا ۱۲ سال) فعال کرده و تقویت نمایند، از اهمیت نظری و کاربردی بسیار بالایی برخوردار است.

در میان رویکردهای درمانی نوین برای کودکان، درمان‌های مبتنی بر هنر<sup>۴</sup> به دلیل ماهیت غیرکلامی و جذابیت ذاتی برای گروه سنی پیش‌نوجوانی، جایگاه ویژه‌ای یافته‌اند (قربان‌خانی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). نقاشی درمانی به عنوان یکی از شاخه‌های اصلی این رویکرد، فضای امنی را برای برون‌ریزی هیجانات سرکوب‌شده، پردازش تجارب تروماتیک و بازسازی نمادین تعارضات درونی فراهم می‌کند. مرورهای سیستماتیک بر روی ابزارها، فرم‌های بیانی و مکانیسم‌های تغییر در هنردرمانی نشان می‌دهند که این روش به طور مؤثری می‌تواند مشکلات روانی-اجتماعی کودکان و نوجوانان را از طریق تسهیل بیان هیجانی و ارتباط با درمانگر کاهش دهد (بوسگراف<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). پیشرفت‌های اخیر در پژوهش‌های هنردرمانی کودکان نیز تأیید کرده‌اند که این مداخلات در بهبود خودپنداره، کاهش پرخاشگری و تنظیم عواطف اثربخشی بالایی دارند (کوهن-یاتزیو و رگو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). علاوه بر این، شواهد حاصل از کارآزمایی‌های کنترل‌شده تصادفی نشان می‌دهد که هنردرمانی در کاهش نشانه‌های اضطراب عمومی و اجتماعی بسیار کارآمد است (ابینگ<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۸) و فراتحلیل‌های انجام‌شده نیز تأثیرات مثبت و معنادار این رویکرد را بر کاهش اضطراب در گروه‌های مختلف جمعیتی به اثبات رسانده‌اند (ووس<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹). بنابراین، نقاشی درمانی می‌تواند به عنوان یک ابزار قدرتمند برای مداخله در جامعه آماری پژوهش حاضر در نظر گرفته شود.

از سوی دیگر، قصه‌درمانی و رویکردهای روایی<sup>۱۰</sup> به عنوان مداخله‌ای شناختی-هیجانی، بر قدرت داستان‌ها در شکل‌دهی به هویت و معنابخشی به تجارب زیسته تکیه دارند. در سنین ۱۰ تا ۱۲ سالگی، توانایی شناختی کودکان برای درک استعاره‌ها و توالی‌های زمانی رشد چشمگیری می‌یابد و آن‌ها شروع به ساخت هویت روایی خود می‌کنند؛ فرآیندی که ارتباط تنگاتنگی

<sup>1</sup> Masten<sup>2</sup> Ghanbari<sup>3</sup> Masten, & Barnes<sup>4</sup> Art Therapy<sup>5</sup> Ghorbankhani<sup>6</sup> Bosgraaf<sup>7</sup> Cohen-Yatziv & Regev<sup>8</sup> Abbing<sup>9</sup> Voss<sup>10</sup> Narrative Therapy

با عملکرد روان‌شناختی، سازگاری اجتماعی و بهزیستی آن‌ها دارد (دانلوپ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). قصه‌درمانی به کودکان طلاق کمک می‌کند تا داستان زندگی خود را از یک روایت شکست‌خورده و سرشار از اضطراب، به روایتی مبتنی بر توانمندی و بقا تغییر دهند. مرورهای سیستماتیک اخیر در زمینه اثربخشی درمان‌های روانی نشان داده‌اند که این روش با برون‌سازی مشکل (جدا کردن مشکل از هویت کودک) و ایجاد فاصله‌گذاری شناختی، در کاهش اختلالات اضطرابی کودکان بسیار موفق عمل می‌کند و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا با ترس‌های اجتماعی خود در یک بستر استعاری و امن مواجه شوند (ساتن و میستری<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). این ویژگی، قصه‌درمانی را به یک مداخله مکمل و بالقوه رقابتی در برابر روش‌های بیانی غیرکلامی نظیر نقاشی‌درمانی تبدیل می‌سازد (مهدی زاده<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵).

با وجود اثربخشی اثبات‌شده هر دو رویکرد نقاشی‌درمانی و قصه‌درمانی در متون بالینی، بررسی دقیق پیشینه پژوهشی نشان‌دهنده یک خلاء پژوهشی آشکار در مقایسه مستقیم این دو روش بر روی یک جمعیت خاص با ویژگی‌های روان‌شناختی پیچیده، نظیر کودکان طلاق، است. بیشتر مطالعات پیشین به بررسی اثربخشی مجزای این رویکردها بر تروما یا اضطراب پرداخته‌اند؛ برای مثال، اثربخشی هنردرمانی در درمان تروما به خوبی مستند شده است (شوتن<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)، اما اینکه آیا مکانیسم‌های بیانی غیرکلامی (نقاشی) در مقایسه با مکانیسم‌های کلامی-استعاری (قصه) تأثیرات متفاوتی بر مؤلفه‌های خاصی چون تاب‌آوری و اضطراب اجتماعی دارند، همچنان ناشناخته باقی مانده است. همچنین، تغییرات سریع در پارادایم‌های ارائه خدمات روان‌شناختی و نگرش درمانگران به شیوه‌های مختلف درمانی در سال‌های اخیر و پس از بحران‌های جهانی، ضرورت ارزیابی مجدد اثربخشی پروتکل‌های درمانی ساختاریافته را دوچندان کرده است (بکس و آفیس-فان دورن<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). از این رو، نیاز مبرمی به مطالعات تطبیقی احساس می‌شود که بتوانند با کنترل متغیرهای مداخله‌گر، مشخص کنند کدام رویکرد درمانی برای کدام دسته از علائم روان‌شناختی در کودکان طلاق کارایی بیشتری دارد.

چالش‌ها و مسائل باز متعددی در زمینه روان‌درمانی کودکان طلاق وجود دارد که انجام این پژوهش را از نظر کاربردی و نظری توجیه می‌کند. یکی از این چالش‌ها، مقاومت کودکان در این سنین نسبت به درمان‌های مستقیم کلامی و پرسش و پاسخ‌های رایج در رویکردهای شناختی-رفتاری است. اگرچه رویکردهای شناختی، مانند شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، در کاهش افسردگی و اضطراب همزمان در گروه‌های مختلف (حتی در شرایط پیچیده‌ای مانند بارداری) اثربخشی نشان داده‌اند (زمستانی و فاضلی نیکو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰)، اما انتقال مفاهیم انتزاعی این رویکردها به کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله دچار بحران طلاق، اغلب با دشواری همراه است. در اینجا، هنردرمانی و قصه‌درمانی به عنوان تکنیک‌های «فراکن» و «غیرمستقیم» می‌توانند این مقاومت را دور زده و به لایه‌های عمیق‌تر روان کودک نفوذ کنند. ضرورت نظری تحقیق حاضر در تبیین مکانیسم اثر هر یک از این دو رویکرد بر سیستم‌های عصبی-شناختی کودک نهفته است؛ نقاشی‌درمانی عمدتاً نیمکره راست مغز (پردازش هیجانی و فضایی) را درگیر می‌کند، در حالی که قصه‌درمانی پلی بین نیمکره چپ (زبان و توالی) و راست ایجاد می‌نماید. شناخت اینکه کدام یک از این مسیرها منجر به کاهش سریع‌تر اضطراب اجتماعی و ارتقای پایداری تاب‌آوری می‌شود، مسأله‌ای است که تاکنون پاسخ قطعی به آن داده نشده است.

<sup>1</sup> Dunlop

<sup>2</sup> Sutton, & Mistry

<sup>3</sup> Mahdizadeh

<sup>4</sup> Schouten

<sup>5</sup> Békés, & Aafjes-van Doorn

<sup>6</sup> Zemestani, & Fazeli Nikoo

با توجه به مبانی مطرح شده، نوآوری پژوهش حاضر در مقایسه مستقیم و ساختاریافته دو مداخله پرکاربرد هنری-ادبی (قصه و نقاشی) بر دو متغیر حیاتی (اضطراب اجتماعی به عنوان بعد آسیب‌شناختی و تاب‌آوری به عنوان بعد سلامت‌محور) در یکی از آسیب‌پذیرترین گروه‌های جمعیتی (کودکان طلاق ۱۰ تا ۱۲ سال) نهفته است. این پژوهش در پی آن است تا با پر کردن خلاءهای موجود در ادبیات تحقیق، شواهد تجربی متقنی را برای متخصصان بالینی کودک، مشاوران مدارس و سیاست‌گذاران حوزه سلامت روان خانواده فراهم آورد تا بر اساس آن بتوانند پروتکل‌های درمانی اختصاصی‌تر، مقرون‌به‌صرفه‌تر و مؤثرتری را انتخاب و اجرا نمایند. بنابراین، مسأله اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش اساسی است که: تأثیر قصه‌درمانی و نقاشی درمانی بر کاهش اضطراب اجتماعی و تقویت تاب‌آوری کودکان طلاق ۱۰ تا ۱۲ سال چگونه است و آیا تفاوت معناداری بین اثربخشی این دو روش مداخله‌ای وجود دارد؟ پاسخ به این پرسش می‌تواند افق‌های جدیدی را در طراحی بسته‌های درمانی چندوجهی و متناسب با نیازهای رشدی کودکان درگیر بحران‌های خانوادگی بگشاید.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

### اضطراب اجتماعی

اضطراب اجتماعی یکی از شایع‌ترین اختلالات روان‌شناختی در دوران کودکی و نوجوانی است که با ترس شدید و مداوم از موقعیت‌های اجتماعی یا عملکردهایی که در آن‌ها فرد ممکن است مورد بررسی یا قضاوت دیگران قرار گیرد، مشخص می‌شود. کودکان مبتلا به این اختلال معمولاً از تعامل با همسالان، صحبت کردن در کلاس یا شرکت در فعالیت‌های گروهی اجتناب می‌کنند که این امر می‌تواند به شدت بر رشد اجتماعی و تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. بر اساس مطالعات، ارزیابی و درمان دقیق اختلالات اضطرابی در کودکان و نوجوانان برای جلوگیری از پیامدهای منفی طولانی‌مدت ضروری است (کرسول و همکاران، ۲۰۲۰). عوامل متعددی در شکل‌گیری اضطراب اجتماعی نقش دارند که از جمله آن‌ها می‌توان به عوامل ژنتیکی، محیطی و تجربیات اولیه دوران کودکی اشاره کرد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که اضطراب مادران در دوران پیش از تولد و همچنین الگوهای تعاملی در خانواده می‌تواند به عنوان یک عامل خطر برای بروز اضطراب اجتماعی در کودکان عمل کند و شناسایی زمان‌بندی این آسیب‌پذیری‌ها برای مداخلات زودهنگام بسیار حائز اهمیت است (برایتویت و همکاران، ۲۰۲۰). کودکان طلاق به دلیل تجربه تنش‌های خانوادگی و تغییرات ساختاری در محیط زندگی، بیش از سایرین در معرض این آسیب‌ها قرار دارند. درمان اضطراب اجتماعی در کودکان نیازمند رویکردهای چندجانبه‌ای است که نه تنها خود کودک، بلکه محیط خانوادگی او را نیز در بر گیرد. مداخلات درمانی مؤثر معمولاً بر کاهش علائم جسمانی، شناختی و رفتاری اضطراب تمرکز دارند. در این راستا، آموزش و مشارکت والدین در فرایند درمان اختلالات اضطرابی دوران کودکی نقش بسیار کلیدی ایفا می‌کند؛ زیرا والدین می‌توانند با تغییر الگوهای واکنشی خود و کاهش رفتارهای سازش‌یافته با اضطراب کودک، به بهبود علائم کمک شایانی نمایند (لبوویتز و همکاران، ۲۰۲۰). عدم درمان به موقع اضطراب اجتماعی در کودکانی که در شرایط استرس‌زایی مانند طلاق والدین قرار دارند، می‌تواند منجر به انزوای شدید، کاهش اعتمادبه‌نفس و بروز اختلالات هم‌بود نظیر افسردگی در سنین بالاتر شود. از این رو، بهره‌گیری از روش‌های درمانی متناسب با سن کودک که بتواند فضایی امن برای ابراز هیجانات و اصلاح تحریف‌های شناختی مرتبط با موقعیت‌های اجتماعی فراهم کند، از اهمیت بسزایی برخوردار است.

### تاب‌آوری

تاب‌آوری به عنوان ظرفیت پویای یک سیستم برای سازگاری موفقیت‌آمیز با اختلالاتی که عملکرد، بقا یا رشد آن سیستم را تهدید می‌کنند، تعریف می‌شود. در روان‌شناسی رشد و آسیب‌شناسی روانی، تاب‌آوری صرفاً یک ویژگی ذاتی نیست، بلکه حاصل تعامل پیچیده میان سیستم‌های بیولوژیکی، روانی، خانوادگی و اجتماعی است که به فرد کمک می‌کند تا بر ناملایمات

غلبه کند (ماستن، ۲۰۲۱). برای کودکان، به ویژه آن‌هایی که با بحران‌های اساسی نظیر طلاق والدین مواجه می‌شوند، تاب‌آوری نقشی محافظتی ایفا می‌کند. طلاق می‌تواند با ایجاد تغییرات گسترده در روال زندگی، امنیت عاطفی و شرایط اقتصادی خانواده، سازگاری روانی کودک را به شدت مختل سازد. با این حال، مطالعات نشان داده‌اند که تاب‌آوری به عنوان یک عامل میانجی و تعدیل‌کننده قدرتمند، تأثیرات منفی طلاق بر سازگاری کودکان را کاهش داده و به آن‌ها کمک می‌کند تا با شرایط جدید با کمترین میزان آسیب روان‌شناختی سازگار شوند (هالپرین و مالکا، ۲۰۲۲).

از دیدگاه رشدی، ارتقای تاب‌آوری در کودکان نیازمند تقویت منابع درونی و بیرونی است. این منابع شامل مهارت‌های تنظیم هیجان، خودکارآمدی، روابط حمایتی با بزرگسالان قابل اعتماد و محیط‌های اجتماعی ایمن است. فرایندهای رشدی نشان می‌دهند که تاب‌آوری در دوران کودکی به شدت تحت تأثیر کیفیت مراقبت و فرصت‌هایی است که برای یادگیری مهارت‌های مقابله‌ای در اختیار کودک قرار می‌گیرد (ماستن و بارنز، ۲۰۱۸). در سنین ۱۰ تا ۱۲ سالگی که همزمان با آغاز تغییرات بلوغ و افزایش درک شناختی از روابط بین‌فردی است، تقویت تاب‌آوری می‌تواند به کودکان طلاق کمک کند تا معنای جدیدی از ساختار خانواده خود بسازند و از بروز مشکلاتی نظیر اضطراب اجتماعی و افت تحصیلی پیشگیری کنند. بنابراین، طراحی مداخلات روان‌شناختی که به طور مستقیم بر ارتقای مؤلفه‌های تاب‌آوری تمرکز دارند، برای این گروه آسیب‌پذیر یک ضرورت علمی و بالینی محسوب می‌شود.

### قصه درمانی

قصه درمانی و رویکردهای مبتنی بر روایت، یکی از روش‌های جذاب و مؤثر در روان‌درمانی کودکان است که از طریق آن، کودکان می‌توانند تجربیات، ترس‌ها و تعارضات درونی خود را در قالب داستان‌ها فرافکنی کرده و به پردازش آن‌ها بپردازند. هویت روایی و عملکرد روان‌شناختی در کودکان و نوجوانان ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند؛ به طوری که نحوه داستان‌پردازی کودکان درباره زندگی‌شان می‌تواند نشان‌دهنده سطح سلامت روان و نحوه مقابله آن‌ها با چالش‌ها باشد (دانلوپ و همکاران، ۲۰۲۱). در قصه درمانی، درمانگر با استفاده از استعاره‌ها و شخصیت‌های داستانی، فضایی غیرمستقیم و امن فراهم می‌کند تا کودک بتواند بدون احساس تهدید مستقیم، به بررسی مشکلات خود نظیر اضطراب و پیامدهای ناشی از طلاق والدین بپردازد. این روش به ویژه برای کودکان ۱۰ تا ۱۲ سال که در حال توسعه تفکر انتزاعی هستند، بسیار کارآمد است، زیرا به آن‌ها اجازه می‌دهد تا روایات منفی و محدودکننده زندگی خود را بازسازی کنند.

علاوه بر اثربخشی کلی در بهبود عملکرد روان‌شناختی، مطالعات نشان داده‌اند که رویکردهای روایتی و قصه درمانی تأثیرات قابل توجهی در کاهش علائم اضطرابی کودکان دارند. مرورهای سیستماتیک حاکی از آن است که درمان روایتی برای کودکان مبتلا به اضطراب، به آن‌ها کمک می‌کند تا مشکل را از خود جدا کرده (برونی‌سازی) و احساس تسلط بیشتری بر هیجانات و رفتارهای خود پیدا کنند (ساتن و میستری، ۲۰۲۱). از طریق شنیدن و خلق داستان‌هایی درباره قهرمانانی که بر ترس‌ها و مشکلات مشابه غلبه می‌کنند، کودکان طلاق یاد می‌گیرند که چگونه مهارت‌های حل‌مسئله را در زندگی واقعی خود پیاده‌سازی کنند. این فرایند نه تنها به کاهش اجتناب‌های اجتماعی و اضطراب کمک می‌کند، بلکه با ارائه الگوهای موفق از تاب‌آوری در دل داستان‌ها، ظرفیت‌های سازگاری و انعطاف‌پذیری روانی کودک را نیز به طور چشمگیری تقویت می‌نماید.

### نقاشی درمانی

نقاشی درمانی به عنوان یکی از شاخه‌های اصلی هنر درمانی، یک مداخله روان‌شناختی است که از فرایند خلق هنر برای بهبود و ارتقای سلامت جسمی، روانی و هیجانی افراد استفاده می‌کند. در کار با کودکان و نوجوانانی که دچار مشکلات روانی-اجتماعی هستند، نقاشی درمانی ابزاری قدرتمند برای بیان احساساتی است که قالب‌بندی کلامی آن‌ها برای کودک دشوار است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که ابزارها و فرم‌های بیان هنری، همراه با رفتار حمایتی درمانگر، مکانیسم‌های تغییر را در کودکان تسهیل کرده و به آن‌ها در پردازش تروماها و استرس‌ها کمک می‌کنند (بوسگراف و همکاران، ۲۰۲۰). اثربخشی و نقش مثبت

هنر درمانی در کار با کودکان به طور مداوم در پژوهش‌ها مورد تأیید قرار گرفته است، زیرا این روش با فراهم کردن یک بستر حسی-حرکتی، به کودکان اجازه می‌دهد تا تعارضات ناخودآگاه خود، از جمله احساس گناه یا رهاسدگی ناشی از طلاق والدین را در یک محیط امن تخلیه کنند (کوهن-یاتزیو و رگو، ۲۰۱۹).

کاربردهای بالینی نقاشی درمانی در کاهش اضطراب و درمان آسیب‌های روانی بسیار گسترده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هنر درمانی تأثیرات مثبتی بر کاهش سطح اضطراب در افراد دارد و به عنوان یک مداخله اثربخش در تنظیم هیجانات عمل می‌کند (ووس، ۲۰۱۹؛ ابینگ و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این، در درمان افرادی که تجربیات آسیب‌زا و تروماتیک را پشت سر گذاشته‌اند، هنر درمانی می‌تواند به بازسازی شناختی و کاهش علائم استرس پس از سانحه کمک کند (شوتن و همکاران، ۲۰۱۹). برای کودکان طلاق که ممکن است سطح بالایی از اضطراب اجتماعی را تجربه کنند، نقاشی درمانی با کاهش دفاع‌های روانی، افزایش خودآگاهی و ایجاد حس موفقیت در خلق یک اثر هنری، منجر به تقویت تاب‌آوری و کاهش ترس از قضاوت دیگران می‌شود. این رویکرد غیرکلامی، به ویژه در ترکیب با سایر روش‌های درمانی، می‌تواند نتایج پایدارتری در بهبود بهزیستی روان‌شناختی کودکان به همراه داشته باشد.

#### پیشینه تحقیق

بررسی ادبیات و پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که پدیده طلاق تأثیرات عمیقی بر سلامت روان و سازگاری کودکان دارد. هالپرین و مالکا (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان دادند که طلاق سازگاری کودکان را مختل می‌کند، اما تاب‌آوری می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی و میانجی قدرتمند، این تأثیرات منفی را کاهش دهد. در همین راستا، ماستن و بارنز (۲۰۱۸) و ماستن (۲۰۲۱) در بررسی‌های رشدی خود تأکید کرده‌اند که تاب‌آوری در کودکان یک ویژگی ایستا نیست، بلکه سیستمی پویا است که با مداخلات مناسب قابل ارتقا بوده و به کودکان کمک می‌کند تا بر بحران‌های ناشی از تغییرات ساختار خانواده غلبه کنند. از سوی دیگر، اضطراب اجتماعی یکی از پیامدهای شایع در کودکانی است که تنش‌های خانوادگی را تجربه می‌کنند. برایتویت و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که آسیب‌پذیری‌های اولیه و محیط خانواده نقش مهمی در شکل‌گیری اضطراب اجتماعی کودک دارند. کرسول و همکاران (۲۰۲۰) نیز بر ضرورت ارزیابی و درمان دقیق اختلالات اضطرابی در کودکان تأکید کرده‌اند تا از پیامدهای منفی طولانی‌مدت آن جلوگیری شود؛ در حالی که لیوویتز و همکاران (۲۰۲۰) اثربخشی آموزش والدین و محیط را در بهبود این اختلالات برجسته ساخته‌اند.

در زمینه مداخلات درمانی، رویکردهای مبتنی بر هنر و قصه به عنوان روش‌هایی جذاب و متناسب با سن کودکان مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند. در حوزه قصه درمانی، دانلوپ و همکاران (۲۰۲۱) اثبات کردند که هویت‌روایی و نحوه داستان‌پردازی کودکان ارتباط مستقیمی با عملکرد روان‌شناختی آن‌ها دارد و بازسازی این روایات می‌تواند به بهبود سلامت روان کمک کند. ساتن و میستری (۲۰۲۱) در یک مرور سیستماتیک نشان دادند که درمان‌های روایتی و قصه درمانی تأثیر قابل‌توجهی در کاهش علائم اضطرابی کودکان دارند. پژوهش‌های جدیدتر داخلی نیز این اثربخشی را به طور گسترده‌ای تأیید می‌کنند. شاکری اسکی و همکاران (۱۴۰۴) در مطالعه خود نشان دادند که مداخله قصه‌درمانی به طور معناداری باعث کاهش اضطراب و افزایش تاب‌آوری در کودکان دختر آسیب‌دیده می‌شود. همچنین، در زمینه کاهش مشکلات اضطرابی و اجتماعی، یوسفی شهیر و همکاران (۱۴۰۲) دریافتند که قصه‌درمانی باعث کاهش معنادار و پایدار اضطراب، ترس اجتماعی و پرخاشگری در کودکان می‌شود. علاوه بر رفع نشانه‌های منفی، قصه‌درمانی در ارتقای مهارت‌های مثبت نیز نقش دارد؛ چنان‌که سلیمانی و قاسمی (۱۴۰۴) تأثیر چشمگیر این روش را بر افزایش شایستگی اجتماعی کودکان تأیید کردند. رحمانی و مرادویسی (۱۴۰۴) نیز در مقایسه‌ای درمانی نشان دادند که قصه‌درمانی به اندازه بازی درمانی شناختی-رفتاری در ارتقای مهارت‌های ارتباطی نظیر همدلی و جرأت‌ورزی کودکان دوره ابتدایی اثربخش است و می‌تواند به عنوان یک مداخله کم‌هزینه و جذاب در مدارس و مراکز مشاوره‌ای به کار گرفته شود.

در خصوص اثربخشی نقاشی درمانی نیز شواهد تجربی گسترده‌ای وجود دارد. بوسگراف و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود تأیید کردند که هنر درمانی ابزاری کارآمد برای کاهش مشکلات روانی-اجتماعی در کودکان و نوجوانان است و مکانیسم‌های تغییر را از طریق بیان غیرکلامی تسهیل می‌کند. کوهن-یاتزیو و رگو (۲۰۱۹) نیز اثربخشی کار با هنر درمانی برای کودکان را تأیید کرده و نشان دادند که این روش به تخلیه هیجانی و پردازش استرس کمک می‌کند. علاوه بر این، در زمینه کاهش اضطراب، ووس (۲۰۱۹) در یک فراتحلیل و ابینگ و همکاران (۲۰۱۸) در بررسی کارآزمایی‌های بالینی نشان دادند که هنر درمانی و نقاشی به طور معناداری سطح اضطراب را کاهش می‌دهد. شوتن و همکاران (۲۰۱۹) نیز تأثیر مثبت این رویکرد را در درمان تروما و بازسازی شناختی افراد آسیب‌دیده گزارش کرده‌اند.

با وجود گستردگی پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه اثربخشی مداخلات روان‌شناختی، بررسی انتقادی پیشنهادی نشان‌دهنده چندین خلأ اساسی است. نخست اینکه، اکثر مطالعات پیشین (مانند پژوهش‌های ووس، ابینگ، و ساتن) تأثیر قصه درمانی یا نقاشی درمانی را به صورت مجزا و منفرد بر متغیرهایی نظیر اضطراب عمومی بررسی کرده‌اند و مطالعات بسیار محدودی به مقایسه مستقیم اثربخشی این دو روش در یک طرح واحد پرداخته‌اند. دوم، تمرکز بیشتر پژوهش‌های هنر درمانی بر بزرگسالان یا نمونه‌های بالینی عمومی بوده و اثربخشی مقایسه‌ای این دو مداخله خاص بر کودکان طلاق، که شرایط عاطفی و شناختی ویژه‌ای را تجربه می‌کنند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. سوم، در زمینه کودکان طلاق در بازه سنی حساس ۱۰ تا ۱۲ سال (پایان کودکی و آغاز نوجوانی)، مطالعات همزمان متغیرهای "اضطراب اجتماعی" و "تاب‌آوری" را در پاسخ به این مداخلات بررسی نکرده‌اند. از آنجا که قصه درمانی بیشتر بر بازسازی شناختی-کلامی و نقاشی درمانی بر تخلیه هیجانی-غیرکلامی استوار است، مشخص نیست کدام یک برای تقویت ظرفیت سازگاری و کاهش ترس‌های اجتماعی کودکان طلاق در این سنین کارآمدتر است. بنابراین، انجام این پژوهش برای پر کردن این خلأ علمی، یاری رساندن به متخصصان بالینی در انتخاب بهینه‌ترین رویکرد درمانی و همچنین پیشگیری از آسیب‌های روان‌شناختی در کودکان طلاق یک ضرورت انکارناپذیر محسوب می‌شود.

### ۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها یک پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کودکان دختر و پسر طلاق ۱۰ تا ۱۲ ساله مشغول به تحصیلی در شهر زرنده در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۱۸۰ نفر بودند که از بین آن‌ها ۴۵ نفر که دارای کمترین نمره در پرسشنامه تاب‌آوری کودک و نوجوان انگار و لیبنبرگ (۲۰۰۹) و بیشترین نمره در پرسشنامه اضطراب اجتماعی کانور (۲۰۰۴) و حاضر به همکاری با محقق بودند انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفری قرار داده شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل موارد زیر بود: اشتغال به تحصیل در پایه‌های سوم تا ششم دوره ابتدایی در مدارس شهر زرنده، قرار داشتن در دامنه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال، گذشت حداقل یک سال از طلاق والدین، کسب نمره پایین در پرسشنامه تاب‌آوری و نمره بالا در پرسشنامه اضطراب اجتماعی، برخورداری از توانایی جسمی و روانی لازم برای شرکت در جلسات درمانی، و ارائه رضایت‌نامه کتبی مبنی بر تمایل کودک و والدین برای مشارکت در پژوهش. معیارهای خروج از پژوهش نیز عبارت بودند از: انصراف کودک یا والد از ادامه فرایند درمان، غیبت بیش از دو جلسه در دوره مداخله، عدم همکاری مؤثر کودک در طول جلسات، و پاسخ‌دهی ناقص به گویه‌های پرسشنامه‌ها.

**روش اجرا:** پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با اداره آموزش و پرورش شهر زرنده، دانش‌آموزان فرزند طلاق بر اساس معیارهای ورود شناسایی شدند. در مرحله غربالگری، پرسشنامه تاب‌آوری کودک و نوجوان انگار و لیبنبرگ (۲۰۰۹) و پرسشنامه اضطراب اجتماعی کانور (۲۰۰۴) بر روی ۱۱۸ نفر از این دانش‌آموزان اجرا شد. از میان آن‌ها، تعداد ۴۵ نفر که پایین‌ترین نمره را

در تاب‌آوری و بالاترین نمره را در اضطراب اجتماعی کسب کرده بودند و سایر شرایط ورود به تحقیق را نیز داشتند، انتخاب شدند. در نهایت، این افراد پس از اعلام آمادگی و رضایت برای همکاری با پژوهشگر، به‌صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره (دو گروه آزمایش و یک گروه گواه) جایگزین شدند. سپس یک گروه به عنوان گروه آزمایشی ۱ قصه درمانی را دریافت کردند و گروه آزمایشی ۲ نقاشی درمانی را دریافت نمودند. اعضای گروه کنترل در این مدت آموزش یا درمان خاصی را دریافت نکردند. بعد از پایان جلسات آموزش، هر سه گروه پس از آزمون از نظر تاب‌آوری و سازگاری با پرسشنامه‌های ذکر شده مورد ارزیابی قرار گرفتند تا میزان تأثیر این آموزش‌ها بر کاهش تاب‌آوری و اضطراب اجتماعی کودکان مورد بررسی قرار بگیرد. به منظور رعایت اخلاق پژوهشی ابتدا از دانش آموزان و یکی از والدین فرم رضایت گرفته شد و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات ایشان محرمانه باقی خواهد ماند و هیچ آسیب روحی- روانی و جسمی به آنها نخواهد رسید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) و آزمون تعقیبی توکی با نرم افزار SPSS25 استفاده شد. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

**مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان انگار و لیبنبرگ:** انگار و لیبنبرگ (۲۰۰۹) مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان را به عنوان یک ابزار تفکیک برای کشف منابع (فردی، ارتباطی، بافتی) تاب‌آوری طراحی کرده‌اند که برای کودکان قابل اجرا است. این مقیاس شامل ۲۸ ماده بوده که پاسخ دهندگان میزان توافق شان را با هر کدام از ماده‌ها در مقیاس لیکرت که از دامنه اصلا=۱ تا خیلی زیاد=۵ گسترده است، نشان می‌دهند. برای ارزیابی و سنجش همسانی درونی پرسشنامه تاب‌آوری کودک و نوجوان، ضریب آلفای کرونباخ و روش دو نیمه سازی محاسبه گردید. مقدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ می‌باشد و نشانه پایایی خوب پرسشنامه تاب‌آوری هست. سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۸) روایی محتوایی براساس CVR را ۰/۶۴ و ضریب پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ ذکر کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸۵ بدست آمد.

**پرسشنامه اضطراب اجتماعی<sup>۱</sup>:** این پرسش نامه را کانور در سال ۲۰۰۴ تهیه کرده است. این پرسش نامه ۱۷ آیتم دارد که نشانه‌های ترس، اجتناب و فیزیولوژی را در فوبی اجتماعی اندازه گیری می‌کند. هر پرسش آزمون با پنج گزینه «اصلا» (۰)، «کم» (۱)، «تا حدی» (۲)، «زیاد» (۳) و «خیلی زیاد» (۴) پاسخ داده می‌شود. سوالات پرسش نامه از ۰ تا ۴ نمره گذاری می‌شود. نمرات هر آیتم برای دست یابی به یک نمره کل با دامنه ۰ تا ۶۸ با هم جمع بسته می‌شوند. مقدار ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش بیانی و همکاران (۱۳۹۱) ۰/۶۶ به دست آمد و همچنین روایی آن به روش بازآزمایی به مقدار ۰/۸۱ و با روش محتوایی با سیگمای شمارشی به مقدار ۰/۸۳ به دست آورده و مورد تأیید قرار گرفت.

**مداخله قصه‌درمانی:** مداخله قصه‌درمانی در ۱۴ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (دو بار در هفته، در طول ۷ هفته)، روی گروه آزمایش اول صورت گرفت. اجرای مداخلات بر اساس الگوی قصه‌درمانی ریموند (۲۰۰۴) و با بهره‌گیری از فنون پنج‌گانه مبتنی بر رویکرد کادوسان و شفر (ترجمه صابری و وکیلی، ۱۳۹۲) تهیه گردیده است. این پروتکل به گونه‌ای طراحی شده است که بر کاهش نشانه‌های اضطراب اجتماعی (از طریق تسهیل ابراز هیجانات، کاهش اجتناب و بهبود ارتباطات کلامی در محیط گروهی امن) و ارتقای سطح تاب‌آوری (از طریق شناسایی شیوه‌های مقابله‌ای، حل مسئله و ایجاد امید به واسطه همانندسازی با قهرمانان داستان) در کودکان طلاق متمرکز باشد.

<sup>1</sup> social phobia Questionnaire

جدول (۱). ساختار و محتوای جلسات برنامه مداخله قصه‌درمانی

| جلسه           | راهبرد                                       | محتوا                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول تا سوم     | بازی با کلمات احساسی (کادوسان)               | برقراری رابطه حسنه با کودکان، گوش دادن به موقعیت‌های فرضی (مثلاً کسب نمره پایین) و شناسایی و نام‌گذاری احساسات. ساخت قصه توسط درمانگر با کارت‌های احساسی و سپس ساخت قصه توسط کودکان با همان کلمات. ابراز هیجان و بحث گروهی درباره احساسات مربوط به قصه‌ها جهت کاهش ترس از ابراز وجود در جمع. |
| چهارم          | روش جعبه دگمه‌ها (کوک)                       | تشویق کودک به بازبینی دگمه‌ها و انتخاب دگمه‌ای که «حرفی برای گفتن دارد». بیان علت انتخاب، وصل کردن آن به لباس و صحبت کردن از زبان دگمه. استفاده از این ابزار فرافکن برای تسهیل برقراری ارتباط کلامی و بیان غیرمستقیم افکار و احساسات سرکوب‌شده (کاهش علائم اجتناب اجتماعی).                  |
| پنجم و ششم     | کلمه قصر مرا حدس بزن (ریپ)                   | انتخاب کارت‌هایی با کلمات کلیدی مرتبط با مشکلات کودکان (مانند خانواده، پدر، مادر، ترس، تنهایی، غم). ساخت قصه‌ای ساختاریافته (آغاز، میانه، پایان) با کلمه انتخابی توسط کودک. حدس زدن کلمه توسط گروه. استخراج پیام‌های درمانی توسط درمانگر برای شناخت شیوه‌های کنار آمدن کودک با مشکلات.       |
| هفتم تا نهم    | قصه‌گویی با اشیاء (فردریکس)                  | چیدن اشیای نمادین (ماشین، عروسک، موبایل و...) روی میز. ساخت قصه‌های جالب و تکرارپذیر با اشیاء. هدایت گفت‌وگو توسط درمانگر به سمت تعارض‌ها و احساسات دردناک. همفکری گروهی برای شناسایی پیامدها و تمرکز بر راه‌حل‌های جایگزین برای تغییر شیوه رویارویی کودک با مشکلات (تقویت منابع تاب‌آوری).  |
| دهم تا چهاردهم | قصه‌درمانی با استفاده از استعاره‌ها (مروستی) | شناسایی نیازها، نگرانی‌ها و عوامل فشارزای هر کودک. ارائه قصه‌هایی با قهرمانانی که مشکلات مشابه (پیامدهای طلاق) دارند. الگوسازی مهارت‌های جدید رویارویی توسط قهرمان داستان. تأکید بر پایان‌های مثبت و سرشار از موفقیت. جایگزینی ضعف و ناامیدی با توانمندی و امیدواری. اجرای پس‌آزمون و خاتمه. |

## ابزارها و تکنیک‌های استفاده شده در راستای متغیرهای پژوهش:

تکنیک‌های کاهش اضطراب اجتماعی: استفاده از فنون «بازی با کلمات احساسی» و «جعبه دگمه‌ها»، به عنوان ابزارهای فرافکن، سپر دفاعی کودک را کاهش داده و به او اجازه می‌دهد بدون ترس از ارزیابی منفی، افکار و هیجانات خود را در یک محیط گروهی ابراز کند. این فرآیند مستقیماً مؤلفه‌های ترس، اجتناب و انزوای اجتماعی (منطبق با مقیاس کانور) را هدف قرار می‌دهد.

تکنیک‌های ارتقای تاب‌آوری: به کارگیری فنون «کلمه قصر مرا حدس بزن» و «قصه‌گویی با اشیاء» فرصتی را برای بررسی شیوه حل مسئله و یافتن راه‌حل‌های جایگزین برای مقابله با استرس‌های ناشی از طلاق فراهم می‌کند که باعث افزایش ظرفیت سازگاری و انعطاف‌پذیری روانی (منطبق با مقیاس انگار و لیبنبرگ) می‌شود.

**امیدترابی و الگوسازی مثبت:** استفاده از «استعاره‌ها» و خلق داستان‌هایی با قهرمانانی که بر مشکلات مشابه غلبه می‌کنند، سبک تبیین بدبینانه کودک را به خوش‌بینانه تغییر داده و با تأکید بر توانمندی‌ها به جای ضعف‌ها، حس خودکارآمدی و امید به آینده را در کودکان طلاق بازسازی می‌نماید.

**مداخله نقاشی درمانی:** مداخله نقاشی درمانی در ۱۲ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای (دو بار در هفته، در طول ۷ هفته)، روی گروه آزمایش دوم صورت گرفت. اجرای مداخلات بر اساس الگوی نقاشی درمانی اوستر و کرون (۲۰۰۴) تهیه گردیده است. این پروتکل به گونه‌ای طراحی شده است که بر کاهش اضطراب اجتماعی (از طریق تسهیل ابراز هیجانات غیرکلامی، کاهش ترس از ارزیابی منفی و تقویت مشارکت گروهی امن) و ارتقای سطح تاب‌آوری (از طریق افزایش انعطاف‌پذیری شناختی، مواجهه با محدودیت‌ها، حل مسئله و خلق معنای جدید از تجارب ناشی از طلاق والدین) متمرکز باشد. تمامی جلسات به گونه‌ای ساختاریافته طراحی شدند که علاوه بر داشتن مسیری هدفمند، تازگی و جذابیت خود را نیز برای کودکان حفظ نمایند.

جدول (۲). ساختار و محتوای جلسات برنامه مداخله نقاشی درمانی

| جلسه  | راهنما                                          | محتوا                                                                                                                                                                                      |
|-------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول   | معارفه، یخ‌شکنی و تخلیه هیجانی غیرکلامی         | برقراری رابطه حسنه و کاهش مقاومت اولیه. استفاده از تکنیک‌های یخ‌شکن، ترسیم خط‌خطی فرافکنانه و توصیف آن، همراه با نقاشی آزاد جهت تسهیل تخلیه هیجانی و ایجاد احساس امنیت در گروه.            |
| دوم   | تصویرسازی امید و هدف‌گزینی (گام اول تاب‌آوری)   | تبیین مفهوم امید و چشم‌انداز مثبت نسبت به آینده. تشویق اعضا به تصویرسازی آرزوها و بحث گروهی پیرامون آن‌ها جهت تقویت انگیزه، هدف‌مندی و ایجاد سپر روانی در برابر استرس‌های زندگی.           |
| سوم   | انعطاف‌پذیری شناختی و تکمیل گشتالت (حل مسئله)   | پرورش انعطاف‌پذیری شناختی. ارائه یک شکل خاص یا تصویر نیمه‌کاره و درخواست از کودکان برای تکمیل آن جهت تحریک خلاقیت، خروج از الگوهای فکری خشک و یافتن راه‌حل‌های جایگزین در موقعیت‌های مبهم. |
| چهارم | کاهش انزوای اجتماعی و تمرین مشارکت گروهی        | گذار از فضای فردی به فضای تعاملی. ترسیم نقاشی انفرادی روی یک بوم بزرگ و سپس ترکیب آن با نقاشی گروهی جهت کاهش انزوا، تمرین حضور در جمع و سازگاری با محیط اجتماعی.                           |
| پنجم  | روایت‌گری تصویری و پردازش شناختی-هیجانی         | سازماندهی تجربیات از طریق روایت‌گری. نقاشی بر مبنای داستان یکی از اعضا، تشویق به ترسیم جزئیات و بحث پیرامون آن جهت درک متقابل، هم‌ذات‌پنداری و همدلی با تجارب مشترک کودکان طلاق.           |
| ششم   | چالش‌پذیری، تحمل ناکامی و ارتباط مؤثر میان فردی | افزایش ظرفیت تحمل ناکامی. ترسیم نقاشی با دست غیرغالب جهت مواجهه عمدی با محدودیت‌ها (استعاره‌ای از چالش‌های غیرقابل کنترل زندگی) و سپس انتخاب موضوع و نقاشی به صورت دوفره.                  |
| هفتم  | تفکر واگرا و سازگاری با شرایط جدید              | تشویق تفکر واگرا و کشف ایده‌های نو. ترسیم اشکال متنوع و غیرتکراری با استفاده از یک الگوی ثابت (دایره) جهت آموزش انعطاف‌پذیری و کشف مسیرهای جدید در مواجهه با شرایط ثابت خانواده.           |

|         |                                               |                                                                                                                                                                                             |
|---------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| هشتم    | تمرین مهارت‌های اجتماعی و اشتراک‌گذاری        | ارتقای مهارت‌های اجتماعی و کاهش تمرکز بر خود. اجرای نقاشی گروهی آزاد روی بوم مشترک و تعویض ابزارها (مداد رنگی‌ها) در حین کار جهت تمرین اشتراک‌گذاری، تعامل سازنده و کاهش اجتناب.            |
| نهم     | کاهش ترس از ارزیابی منفی و غلبه بر کمال‌گرایی | غلبه بر کمال‌گرایی و ترس از ارزیابی. انجام فعالیت‌های نقاشی با چشمان بسته (مانند کشیدن دم گربه یا اشکال دلخواه) جهت کاهش خودسانسوری و رهایی از اضطراب قضاوت شدن توسط دیگران.                |
| دهم     | پیوستگی گروهی، شبکه‌سازی و حمایت اجتماعی      | درک مفهوم حمایت اجتماعی. آغاز نقاشی توسط یک عضو و تکمیل آن با مشارکت سایر اعضا؛ تمرین پذیرش کمک همسالان و درک این موضوع که در مواجهه با مشکلات، شبکه حمایتی در دسترس است.                   |
| یازدهم  | فرافکنی، ابراز وجود کلامی و درک متقابل        | ابراز وجود از طریق داستان‌سرایی فرافکن. خلق داستان تخیلی، ترسیم و ارائه آن به گروه، و ترسیم نقاشی توسط سایرین بر اساس داستان همتایان جهت تسهیل ابراز هیجانات پنهان و تمرین مهارت‌های کلامی. |
| دوازدهم | ارزشمندی، پرورش روحیه قدردانی و ارزیابی نهایی | ایجاد احساس ارزشمندی و قدردانی. نقاشی از موضوعات مورد علاقه و اهدای آن به هم‌گروهی‌ها. دریافت بازخورد مثبت گروهی، جمع‌بندی دوره، تثبیت دستاوردها و اجرای پس‌آزمون.                          |

### ابزارها و تکنیک‌های استفاده شده در راستای متغیرهای پژوهش:

تکنیک‌های کاهش اضطراب اجتماعی: استفاده از تکنیک‌هایی نظیر «نقاشی با چشمان بسته»، «تعویض مدادرنگی‌ها» و «تکمیل نقاشی دیگران» به منظور کاهش کمال‌گرایی، از بین بردن ترس از ارزیابی و قضاوت منفی (ابعاد اصلی مقیاس اضطراب اجتماعی کانور) و همچنین تشویق کودک به خروج از انزوا و مشارکت فعال در یک محیط گروهی امن.

تکنیک‌های ارتقای تاب‌آوری: به‌کارگیری فنون «نقاشی با دست غیر غالب» (جهت شبیه‌سازی رویارویی با موانع و افزایش تحمل ناکامی) و «تکمیل تصاویر نیمه‌کاره» (جهت آموزش مهارت حل مسئله و انعطاف‌پذیری شناختی) که مستقیماً بر افزایش ظرفیت سازگاری و بازگشت‌پذیری روانی (منطبق با مؤلفه‌های مقیاس انگار و لیبنبرگ) تأثیر می‌گذارند.

پردازش و تخلیه هیجانی فرافکنانه: بهره‌گیری از هنر نقاشی به‌عنوان یک زبان غیر کلامی واسطه، تا کودکانی که به دلیل آسیب‌های ناشی از طلاق دچار انسداد هیجانی یا ترس از ابراز وجود هستند، بتوانند تعارضات درونی خود را برون‌ریزی کنند.

ارتقای خودکارآمدی و حمایت همسالان: تمرین‌های نقاشی گروهی، داستان‌سازی مشترک و اهدای نقاشی به یکدیگر، باعث ایجاد حس تعلق به گروه، درک حمایت اجتماعی همسالان و افزایش احساس کفایت و ارزشمندی در کودکان می‌گردد.

#### ۴- تجزیه و تحلیل نتایج

جدول (۳). میانگین و انحراف معیار متغیرها گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون

| متغیر    | زمان گروه    | پیش آزمون |                  | پس آزمون |                  |
|----------|--------------|-----------|------------------|----------|------------------|
|          |              | میانگین   | انحراف استاندارد | میانگین  | انحراف استاندارد |
| اضطراب   | قصه درمانی   | ۵۲/۵۳     | ۶/۲۰             | ۳۴/۲۷    | ۶/۲۳             |
| اجتماعی  | نقاشی درمانی | ۵۰/۴      | ۷/۸۴             | ۳۱/۱۷    | ۴/۱              |
|          | کنترل        | ۴۹/۳۳     | ۸/۶۲             | ۴۸/۰۷    | ۸/۷۳             |
| تاب‌آوری | قصه درمانی   | ۷۹/۶۷     | ۱۳/۵۰            | ۹۴/۹۳    | ۹/۶۹             |
|          | نقاشی درمانی | ۷۶/۸      | ۱۱/۹۹            | ۸۹/۸     | ۹/۶۶             |
|          | کنترل        | ۷۷/۴      | ۱۴/۹۲            | ۷۸/۰۷    | ۱۵/۳۳            |

در جدول ۳ یافته‌های توصیفی متغیرهای اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری در پیش آزمون و پس آزمون در گروه کنترل و گروه های آزمایش آمده است. که بر اساس نتایج گروه های آزمایش پس از گذراندن دوره قصه درمانی و نقاشی درمانی از اضطراب اجتماعی پایین تر و تاب‌آوری بالاتری برخوردار بودند.

با توجه به این که در فرضیه مد نظر این تحقیق بیش از یک متغیر وابسته بود، برای تحلیل داده از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) استفاده شد. قبل از تحلیل داده های مربوط به هر فرضیه ابتدا مفروضه های زیربنایی کواریانس چند متغیره بررسی شد. یکی از مفروضه های اصلی تحلیل واریانس چند متغیره وجود همبستگی متوسط و کمتر از ۰/۹۰ می باشد (نیکلا بریس و همکاران، ۱۳۹۳). بر این اساس جهت بررسی این مفروضه ضریب همبستگی بین نمرات اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری در پس آزمون با ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. که نتایج حاصل از آن نشان داد ضریب همبستگی بین نمرات این دو متغیر ۰/۵۰۳ می باشد. بنابراین مفروضه وجود همبستگی متوسط بین متغیرهای وابسته برقرار است. جهت بررسی همگنی ماتریس واریانس و کواریانس از آزمون Box's M استفاده شده است با توجه به اینکه سطح معنی داری ۰/۰۸۴ و بزرگتر از  $\alpha = ۰/۰۵$  هست لذا در این سطح فرض صفر رد نمی شود ( $F(6) = ۱/۸۶$ ,  $P = ۰/۰۸۴$ ) و در نتیجه می توان گفت فرض همگنی ماتریس واریانس و کواریانس متغیرها برقرار است. برای آزمون برابری واریانسها از آزمون لون (Leven) استفاده شده و چون معنی داری اضطراب اجتماعی ( $F(1,42) = ۰/۷۵$ ,  $P = ۰/۴۷۹$ ) و تاب‌آوری ( $P = ۰/۰۸۳$ )، هر دو بزرگتر از سطح معنی داری  $\alpha = ۰/۰۵$  هستند؛ در نتیجه می توان گفت واریانس بین گروههای کنترل و آزمایش در هر دو متغیر وابسته تقریباً با هم برابر هستند برای آزمون نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شده چون معنی داری اضطراب اجتماعی ( $P = ۰/۰۵۲$ ) و تاب‌آوری ( $P = ۰/۱۶۹$ ) بزرگتر از سطح معنی داری  $\alpha = ۰/۰۵$  هستند؛ در نتیجه می توان توزیع نمرات در هر دو متغیر دارای توزیع نرمال می باشد، بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته برقرار بود. با توجه به این که هر چهار مفروضه تحلیل کواریانس چند متغیره برقرار است بنابراین جهت آزمون تاثیر قصه درمانی و نقاشی درمانی بر اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری کودکان طلاق از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد.

جدول (۴). نتایج آزمون MANCOVA برای بررسی اثر قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی در کاهش اضطراب اجتماعی و

تاب‌آوری

| اثر  | آزمون         | مقدار | F      | DF فرضیه | DF خطا | P     | $\eta^2$ |
|------|---------------|-------|--------|----------|--------|-------|----------|
| گروه | اثر پیلایی    | ۰/۹۳۴ | ۱۷/۵۱  | ۴        | ۸۰     | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۶۷    |
|      | لامبدای ویلکز | ۰/۱۲۸ | ۳۵/۰۳۷ | ۴        | ۷۸     | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۴۲    |

نتایج در جدول ۴ نشان می‌دهد فرضیه صفر رد می‌شود ( $\eta^2=0/642$ )،  $F(4,78)=35/037$ ،  $P<0/05$ ،  $\Lambda=0/128$ ، بنابراین می‌توان گفت قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی در کاهش اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری کودکان طلاق تأثیر معنی‌داری دارد. میزان تأثیر قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی بر ترکیب خطی اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری ۰/۶۴۲ می‌باشد.

جدول (۵). نتایج آزمون MANCOVA برای مقایسه پس‌آزمون اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری در گروه کنترل و

آزمایش

| متغیر          | SS      | DF | MS       | F     | P     | $\eta^2$ |
|----------------|---------|----|----------|-------|-------|----------|
| اضطراب اجتماعی | ۲۷۱۶/۰۳ | ۲  | ۱۳۵۸/۰۱۵ | ۸۷/۱۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۱۳    |
| تاب‌آوری       | ۱۸۲۰/۲۸ | ۲  | ۹۱۰/۱۴   | ۴۰/۹۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۷۲    |

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که در پس‌آزمون میانگین، اضطراب اجتماعی (۰/۸۱۳)،  $P<0/05$ ،  $F(2)=87/19$ ، و تاب‌آوری (۰/۶۷۲)،  $P<0/05$ ،  $F(2)=40/94$  در گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌داری داشته‌اند. که این نتایج حاکی از تأثیر معنی‌دار راهبردهای روانشناسی مثبت‌گرا بر تک‌تک متغیرهای اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری می‌باشد. و میزان تأثیر قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی در کاهش اضطراب اجتماعی (۰/۸۱۳) بیشتر از تاب‌آوری (۰/۶۷۲) بوده است.

جدول (۶). آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه زوجی گروه کنترل، قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی

| پس‌آزمون | گروه                      | اختلاف میانگین | خطای استاندارد | معناداری | فاصله اطمینان ۰/۹۵   |
|----------|---------------------------|----------------|----------------|----------|----------------------|
|          |                           |                |                |          | سطح بالا / سطح پایین |
| اضطراب   | کنترل و قصه‌درمانی        | ۱۳/۸           | ۱/۲۶           | ۰/۰۰۱    | ۹/۹۵ / ۱۷/۶۵         |
| اجتماعی  | کنترل و نقاشی‌درمانی      | ۱۳/۴           | ۱/۲۶           | ۰/۰۰۱    | ۱۲/۵۴ / ۲۰/۲۵        |
|          | قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی | ۲/۶            | ۱/۲۶           | ۰/۱۷۷    | -۶/۴۵ / ۱۷/۲۵        |
| تاب‌آوری | کنترل و قصه‌درمانی        | ۱۶/۸۷          | ۱/۰۶           | ۰/۰۰۱    | ۱۳/۷۵ / ۱۹/۹۸        |
|          | کنترل و نقاشی‌درمانی      | ۱۱/۷۳          | ۱/۰۶           | ۰/۰۰۱    | ۸/۶۲ / ۱۴/۸۵         |
|          | قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی | ۵/۱۳           | ۱/۰۶           | ۰/۰۰۵    | ۲/۰۲ / ۸/۲۵          |

نتایج حاصل از مقایسه زوجی سه گروه از طریق آزمون تعقیبی توکی در جدول ۶ نشان می‌دهد اختلاف میانگین اضطراب اجتماعی بین گروه کنترل و گروه قصه درمانی (۱۳/۸) و اختلاف میانگین بین گروه کنترل و گروه نقاشی درمانی (۱۳/۴) بوده است. اختلاف میانگین نمره اضطراب اجتماعی بین گروه قصه درمانی و نقاشی درمانی ۱/۲ بوده است و معنی داری آن ۰/۱۷۷ و بیشتر از ۰/۰۵ است ( $p > 0.05$ ). بنابراین بین میزان اضطراب اجتماعی دو گروه آموزشی یعنی قصه درمانی و نقاشی درمانی تفاوت معنی داری وجود ندارد و میزان اثربخشی این دو روش مداخله بر اضطراب اجتماعی تقریباً یکسان بوده است. نتایج حاصل از مقایسه زوجی سه گروه از طریق آزمون تعقیبی توکی نشان می‌دهد اختلاف میانگین تاب‌آوری بین گروه کنترل و آموزش قصه درمانی (۱۶/۸۷) بیشتر از اختلاف میانگین بین گروه کنترل و گروه نقاشی درمانی (۱۱/۷۳) بوده است. اختلاف میانگین نمره تاب‌آوری بین دو گروه قصه درمانی و نقاشی درمانی ۵/۱۳ بوده است و معنی داری آن ۰/۰۰۵ و کمتر از ۰/۰۵ است ( $p < 0.05$ ). بنابراین بین میزان تاب‌آوری دو گروه آموزشی یعنی قصه درمانی و نقاشی درمانی تفاوت معنی داری وجود دارد و میزان اثربخشی این دو روش مداخله بر تاب‌آوری تقریباً یکسان نبوده است و براساس میانگین‌های بدست آمده میزان تاثیر نقاشی در درمانی بر افزایش تاب‌آوری کودکان بیشتر از قصه درمانی بوده است.

#### ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر دو مداخله روان‌شناختی مبتنی بر هنر و روایت (قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی) بر کاهش اضطراب اجتماعی و ارتقای تاب‌آوری کودکان طلاق در بازه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال انجام شد. یافته‌های کلی پژوهش نشان داد که اجرای هر دو مداخله، تأثیر مثبت و معناداری بر بهبود متغیرهای وابسته داشته است؛ به طوری که میزان تأثیر ترکیب خطی این دو مداخله بر متغیرهای اضطراب اجتماعی و تاب‌آوری برابر با ۰/۶۴۲ به دست آمد. این یافته با مبانی نظری مرتبط با پیامدهای روان‌شناختی طلاق کاملاً همسو است. همان‌طور که زیوری‌رحمان و همکاران (۲۰۲۵) و هالپرین و مالکا (۲۰۲۲) در مطالعات خود تأکید کرده‌اند، فروپاشی ساختار خانواده به عنوان یک تروما و استرس مزمن، پایه‌های امنیت روانی کودک را متزلزل کرده و سازگاری روان‌شناختی را مختل می‌سازد. در چنین شرایطی، اثربخشی بالای مداخلات غیرمستقیم نشان می‌دهد که دور زدن مقاومت‌های شناختی معمول در کودکان پیش‌نوجوان از طریق هنر و قصه، می‌تواند مکانیسم‌های دفاعی ناکارآمد آن‌ها را تلطیف کرده و ظرفیت‌های روانی آسیب‌دیده ناشی از تغییر در الگوهای دلبستگی را بازسازی نماید. در واقع، هر دو روش با فراهم آوردن یک فضای انتقالی امن، به کودک اجازه می‌دهند تا تعارضات ناشی از طلاق والدین را بدون ترس از تنبیه یا قضاوت، برون‌ریزی و پردازش کند (قربان‌خانی و همکاران، ۲۰۲۱).

بررسی تفکیکی یافته‌ها نشان داد که میزان تأثیر مداخلات در کاهش اضطراب اجتماعی (۰/۸۱۳) به شکل قابل‌توجهی بیشتر از تأثیر آن‌ها بر تاب‌آوری (۰/۶۷۲) بوده است. همچنین، نتایج آزمون تعقیبی توکی حاکی از آن بود که هر دو رویکرد قصه‌درمانی (با اختلاف میانگین ۱۳/۸ نسبت به گروه کنترل) و نقاشی‌درمانی (با اختلاف میانگین ۱۳/۴ نسبت به گروه کنترل) توانسته‌اند اضطراب اجتماعی کودکان طلاق را به طور معناداری کاهش دهند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله مطالعات ایننگ و همکاران (۲۰۱۸) و ووس (۲۰۱۹) مبنی بر اثربخشی هنردرمانی بر کاهش نشانه‌های اضطراب، و همچنین مرورهای سیستماتیک ساتن و میستری (۲۰۲۱) در خصوص موفقیت رویکردهای روایی در کاهش اختلالات اضطرابی همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان به ماهیت اضطراب اجتماعی در کودکان طلاق اشاره کرد. همان‌گونه که سیاه‌مشتی و همکاران (۲۰۲۵) بیان کرده‌اند، این کودکان اغلب درگیر طرح‌واره‌های نقص و شرم هستند و از ارزیابی منفی همسالان می‌ترسند. هر دو رویکرد درمانی، با فراهم کردن بستری فراقکنانه، این امکان را ایجاد می‌کنند که کودک اضطراب خود را به یک ابژه بیرونی (نقاشی یا

شخصیت داستان) منتقل کند. این «برون‌سازی مشکل» باعث می‌شود کودک از هویت مضطرب خود فاصله گرفته و در یک بستر استعاری با ترس‌های خود مواجه شود که نتیجه آن کاهش سریع‌تر نشانه‌های اضطراب اجتماعی است (دانلوپ و همکاران، ۲۰۲۱).

یکی از مهم‌ترین و چالش‌برانگیزترین یافته‌های پژوهش حاضر این بود که اختلاف میانگین نمره اضطراب اجتماعی بین دو گروه قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی تنها ۱.۲ بود که از نظر آماری معنادار نبود. این عدم تفاوت معنادار نشان می‌دهد که میزان اثربخشی این دو روش مداخله بر کاهش اضطراب اجتماعی تقریباً یکسان بوده و هیچ‌یک برتری مطلق بر دیگری در این متغیر خاص ندارند. برای تبیین علمی این هم‌ارزی، باید به مکانیسم‌های اثرگذار طلاق بر شکل‌گیری اضطراب توجه کرد (زیوری رحمان و همکاران، ۲۰۲۲). اضطراب اجتماعی در این کودکان ریشه در استرس‌های محیطی اولیه و تغییر پویایی‌های خانواده (کاهش در دسترس بودن عاطفی والدین) دارد (بریتویت و همکاران، ۲۰۲۰؛ خدابنده‌لو، ۲۰۱۷). اگرچه لیبوویتز و همکاران (۲۰۲۰) بر نقش اصلاح الگوهای تعاملی خانواده تأکید دارند، اما در شرایط پس از طلاق، مداخلات باید بر منابع درون‌روانی کودک متمرکز شوند. قصه‌درمانی از طریق سازماندهی کلامی-استعاری نیمکره چپ مغز، و نقاشی‌درمانی از طریق پردازش فضایی-هیجانی نیمکره راست، هر دو به یک هدف نهایی دست می‌یابند: «تسهیل بیان هیجانی غیرمستقیم». همان‌طور که زمستانی و فاضلی نیکو (۲۰۲۰) اشاره کرده‌اند، در مواقعی که انتقال مفاهیم انتزاعی برای درمان دشوار است، تکنیک‌های فرافکن به لایه‌های عمیق روان نفوذ می‌کنند. بنابراین، فرقی نمی‌کند کودک از طریق ترسیم خطوط یا خلق یک روایت به برون‌ریزی بپردازد؛ در هر دو حالت، تخلیه هیجانی رخ داده و ترس از ارزیابی منفی کاهش می‌یابد که این امر هم‌ارزی اثربخشی دو روش را در متغیر اضطراب توجیه می‌کند.

در بخش دوم متغیرهای پژوهش، نتایج حاکی از آن بود که هر دو رویکرد مداخله‌ای توانسته‌اند تاب‌آوری کودکان طلاق را به طور معناداری ارتقا دهند. تاب‌آوری، مطابق با دیدگاه ماستن (۲۰۲۱) و ماستن و بارنز (۲۰۱۸)، صرفاً یک مقاومت منفعلانه نیست، بلکه فرآیندی پویا از انطباق موفقیت‌آمیز سیستم‌های فردی با تهدیدات اساسی است. کودکان طلاق برای حفظ تعادل هیجانی و عملکرد تحصیلی-اجتماعی خود نیازمند توسعه راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه هستند (قنبری و همکاران، ۲۰۱۳). یافته‌های این پژوهش نشان داد که مداخلات هنری و روایی می‌توانند این ظرفیت‌های سازگاری را فعال کنند. قصه‌درمانی با ارائه الگوهای موفق در قالب داستان‌ها، به کودک کمک می‌کند تا از انفعال خارج شده و روایتی مبتنی بر توانمندی برای خود بسازد. از سوی دیگر، نقاشی‌درمانی با ایجاد موقعیت‌های حل مسئله (مانند تکمیل تصاویر نیمه‌کاره)، انعطاف‌پذیری شناختی کودک را پرورش می‌دهد (بوسگراف و همکاران، ۲۰۲۰). این نتایج تأیید می‌کنند که تاب‌آوری یک ویژگی ثابت ژنتیکی نیست و می‌توان آن را در دوره حساس ۱۰ تا ۱۲ سالگی، پیش از آنکه آسیب‌های روان‌پزشکی پایدار شوند (کرسول و همکاران، ۲۰۲۰)، از طریق مداخلات ساختاریافته آموزش داد و تقویت نمود.

با وجود اثربخشی هر دو روش بر تاب‌آوری، آزمون‌های تعقیبی نشان داد که اختلاف میانگین نمرات تاب‌آوری بین دو گروه قصه‌درمانی و نقاشی‌درمانی (۵.۱۳) از نظر آماری کاملاً معنادار است. و بر اساس مقایسه‌های انجام‌شده، میزان تأثیر نقاشی‌درمانی بر افزایش تاب‌آوری کودکان طلاق بیشتر از قصه‌درمانی بوده است. این یافته، که پاسخی مستقیم به خلاء پژوهشی مطرح‌شده در بیان مسئله است، از اهمیت بالایی برخوردار است و نشان می‌دهد مکانیسم‌های بیانی غیرکلامی در مقایسه با مکانیسم‌های کلامی-استعاری، تأثیرات متفاوتی بر مؤلفه‌های پویایی چون تاب‌آوری دارند. برای تبیین این برتری، باید به ماهیت عملی و چالش‌پذیر نقاشی‌درمانی توجه کرد. در حالی که قصه‌درمانی بیشتر بر بازسازی شناختی و شنوایی متکی است، نقاشی‌درمانی

(بر اساس پروتکل اجرا شده) شامل تکنیک‌هایی نظیر نقاشی با دست غیرغالب، نقاشی با چشمان بسته و کار گروهی روی بوم مشترک است. این تکنیک‌ها مستقیماً کودک را در موقعیت ناکامی و محدودیت قرار داده و او را وادار به سازگاری عملی و لحظه‌ای می‌کنند. همان‌طور که کوهن-یاتزیو و رگو (۲۰۱۹) و شوتن و همکاران (۲۰۱۹) در مبانی هنردرمانی اشاره کرده‌اند، درگیری فیزیکی با مواد هنری و مواجهه مستقیم با فرآیند خلق آثار از هیچ، ظرفیت تحمل ناکامی، خودکارآمدی و مهارت حل مسئله را به شکلی عینی‌تر و سریع‌تر از گوش دادن به داستان‌ها ارتقا می‌بخشد. این درگیری عملی، دقیقاً همان چیزی است که پایه‌های تاب‌آوری را به شکلی پایدارتر در سیستم عصبی-شناختی کودک نهادینه می‌کند.

به عنوان یک نتیجه‌گیری کلی، پژوهش حاضر موفق شد با اتخاذ یک رویکرد تطبیقی و کنترل متغیرهای مداخله‌گر، اثربخشی دو پروتکل درمانی مهم را در یک گروه هدف با ویژگی‌های روان‌شناختی پیچیده (کودکان طلاق ۱۰ تا ۱۲ سال) شفاف‌سازی کند (بکس و آفیس-فان دورن، ۲۰۲۰). نوآوری برجسته این تحقیق در این است که نشان داد برای درمان علائم روان‌شناختی در این کودکان، نباید به همه رویکردهای درمانی با یک چشم نگاه کرد. نتایج مشخص کرد که اگر هدف اصلی درمانگر صرفاً کاهش علائم مرتبط با اجتناب و ترس از اجتماع (اضطراب اجتماعی) باشد، قصه‌درمانی و نقاشی درمانی رویکردهایی بالقوه رقابتی و هم‌ارز هستند (مهدی‌زاده، ۲۰۲۵) و درمانگر می‌تواند بر اساس امکانات یا علاقه کودک یکی را انتخاب کند. اما چنانچه هدف غایی مداخله، افزایش ظرفیت‌های انطباقی، تحمل ناکامی و بازگشت‌پذیری روانی (تاب‌آوری) برای مقابله با استرس‌های مزمن آینده باشد، نقاشی درمانی به دلیل ماهیت عملی، درگیرکننده و چالش‌برانگیز خود، مسیر درمانی کارآمدتر و ارجح‌تری محسوب می‌شود. این تفکیک هوشمندانه بین مکانیسم اثر هنر و روایت، گام مهمی در شخصی‌سازی مداخلات روان‌شناختی برای کودکان آسیب‌دیده از بحران‌های خانوادگی به شمار می‌رود.

در نهایت، با وجود دقت در طراحی، این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود که باید در تعمیم نتایج مدنظر قرار گیرد. محدود بودن جامعه آماری به یک منطقه جغرافیایی خاص (زرنند) و همچنین تمرکز منحصر به فرد بر بازه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر فرهنگ‌ها و دوره‌های رشدی (مانند نوجوانی میانی) را محدود می‌سازد. علاوه بر این، عدم امکان اجرای آزمون پیگیری بلندمدت برای بررسی ماندگاری اثرات مداخلات، به ویژه در متغیر تاب‌آوری، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. بر همین اساس، به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی، اثربخشی این دو روش را در قالب طرح‌های طولی همراه با مرحله پیگیری چندماهه ارزیابی کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود برای سنجش دقیق‌تر مکانیسم‌های اثر (همان‌گونه که در تبیین نظری تفاوت عملکرد نیمکره‌های مغز اشاره شد)، از ابزارهای اندازه‌گیری عصب‌شناختی یا فیزیولوژیک در کنار پرسشنامه‌های خودگزارشی استفاده گردد. از نظر کاربردی نیز به مشاوران مدارس، کلینیک‌های روان‌شناسی کودک و مددکاران اجتماعی دادگاه‌های خانواده اکیداً پیشنهاد می‌شود که در طراحی بسته‌های حمایتی برای کودکان طلاق، ضمن بهره‌گیری از هر دو روش برای کاهش اضطراب، کارگاه‌های ساختاریافته نقاشی درمانی را به عنوان ابزاری استراتژیک و خط مقدم برای ارتقای ظرفیت تاب‌آوری و مصون‌سازی روانی این کودکان در برابر بحران‌های پیش‌رو در دستور کار قرار دهند.

## منابع

- رحمانی، سیف‌الله، و مرادویسی، بلال. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی بازی‌درمانی شناختی-رفتاری و قصه‌درمانی بر همدلی و جرات‌ورزی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله تدریس‌پژوهی*، (۳۹)، ۲۷-۴۳.
- سلیمانی، الهام‌سادات، و قاسمی، ملیحه. (۱۴۰۴). تأثیر قصه‌درمانی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی ناحیه تبادکان مشهد. *کنفرانس بین‌المللی تحقیقات نوین در آموزش و پرورش*، (۶)، ۲۱۴۴-۲۱۵۰.
- شاکری اسکی، رها، طهرانی‌زاده، مریم، و رزم، عاطفه. (۱۴۰۴). تأثیر قصه‌درمانی بر افزایش تاب‌آوری و کاهش اضطراب کودکان دختر بدسرپرست. *یازدهمین کنفرانس بین‌المللی علوم و فناوری علوم تربیتی، مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران*، تهران. <https://civilica.com/doc/2305770>
- یوسفی شهیر، نعیمه، آزموه، معصومه، واحدی، شهرام، و لیورجانی، شعله. (۱۴۰۲). اثربخشی قصه‌درمانی بر پرخاشگری، اضطراب و ترس اجتماعی کودکان دارای اختلال نافرمانی مقابله‌ای با پیگیری یک‌ماهه. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۸ (۷۱)، ۲۹۵-۳۰۳. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.16928>

## References:

- Abbing, A., Ponstein, A., van Hooren, S., de Sonnevile, L., Swaab, H., & Baars, E. (2018). The effectiveness of art therapy for anxiety in adults: A systematic review of randomised and non-randomised controlled trials. *PLoS ONE*, 13(12), Article e0208716. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208716>
- 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)
- Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 238-247. <https://doi.org/10.1037/int0000214>
- Bosgraaf, L., Spreen, M., Pattiselanno, K., & van Hooren, S. (2020). Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: A systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 584685. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584685>
- Braithwaite, E. C., Pickles, A., Sharp, H., Glover, V., O'Donnell, K. J., Tibu, F., & Hill, J. (2020). Maternal prenatal anxiety and child social anxiety: Identifying the timing of vulnerability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(11), 1245-1253. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13257>
- Cohen-Yatziv, L., & Regev, D. (2019). The effectiveness and contribution of art therapy work with children in 2018—What progress has been made so far? A systematic review. *International Journal of Art Therapy*, 24(4), 100-112. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1574844>
- Creswell, C., Waite, P., & Hudson, J. L. (2020). Practitioner review: Anxiety disorders in children and young people—assessment and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 628-643. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13186>
- Dunlop, W. L., McCoy, T. P., & Curtis, L. (2021). Narrative identity and psychological functioning in children and adolescents. *Developmental Review*, 60, Article 100959. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100959>

- 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>.
- Halperin, O., & Malka, M. (2022). The impact of divorce on children's adjustment and the role of resilience. *Journal of Family Issues*, 43(11), 2841–2865. <https://doi.org/10.1177/0192513X211041014>.
- Khodabandehlou, S., & Zivari Rahman, M. (2017). Providing a new approach for segmenting customers based on their purchasing behavior change over time in electronic business. *Journal of Information Technology Management*, 9(2), 277-300. <https://doi: 10.22059/jitm.2017.61417>
- Lebowitz, E. R., Marin, C., Martino, A., Shimshoni, Y., & Silverman, W. K. (2020). Parent training for childhood anxiety disorders: The SPACE efficacy study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(3), 380–389. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.05.019>
- Mahdizadeh S., & Zivari Rahman M, (2025). Structural Equation modeling of the relationship between emotional schemas and academic self-efficacy with the mediating role of academic emotions in high school girls in mashhad. *Journal of Psychological Science*. 24(151), 245-262. URL: <http://psychologicalscience.ir/article-1-2763-en.html>
- Masten, A. S. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521–549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), Article 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Schouten, K. A., de Niet, G. J., Knipscheer, J. W., Kleber, R. J., & Hutschemaekers, G. J. M. (2019). The effectiveness of art therapy in the treatment of traumatized adults: A systematic review on art therapy and trauma. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(2), 220–228. <https://doi.org/10.1177/1524838017692550>
- 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. *SJSPH*, 22(4), 389–406. <http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-6372-en.html>
- Sutton, E., & Mistry, K. (2021). Narrative therapy for children with anxiety: A systematic review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 34(3), 195–207. <https://doi.org/10.1111/jcap.12320>
- Voss, J. A. (2019). The effects of art therapy on anxiety: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 64, 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.02.004>
- Zivari Rahman, M., Salehi, K., Khodaei, E., Moghadam Zadeh, A. and 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. doi: 10.22034/iepa.2024.412240.1438
- Zemestani, M., & Fazeli Nikoo, H. (2020). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy for comorbid depression and anxiety in pregnancy: A randomized controlled trial. *Archives of Women's Mental Health*, 23(2), 207–214. <https://doi.org/10.1007/s00737-019-00962-8>

- 
- Zivari Rahman, M. , Siahmoshtei, J. , Narimani, M. and Garosi, A. (2026). The Effectiveness of Cognitive Analytical Hypnotherapy on Emotional Regulation and Academic Self-Concept in Fifth and Sixth-Grade Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 15(3), -. doi: [10.22098/jld.2025.16445.2219](https://doi.org/10.22098/jld.2025.16445.2219)
- Zivari Rahman, M., Pour Mojahad, S., & Qardashi, A. (2025). The phenomenological explanation of adolescent girls' lived experience of the causes of suicide attempts. *Research in Psychological Health*, 19(3). <http://rph.khu.ac.ir/article-1-4505-en.html>.