رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۱۱، شماره پیاپی ۹۲، بهمن ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(11), 2024

مدل‌یابی رفتار تدریس خلاقانه بر مبنای توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس کم‌توان ذهنی

Modeling of Creative Teaching Behavior based on Psychological Empowerment mediated by Creative Self-Efficacy among Teachers of Schools for Mental Retardation

محدثه بیابانی
دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، موسسه آموزش عالی طلوع مهر قم، قم، ایران.
دکتر هوشنگ گراوند (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

چکیده
هدف پژوهش حاضر مدل‌یابی رفتار تدریس خلاقانه بر مبنای توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس کم‌توان ذهنی بود. این پژوهش توصیفی- همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی معلمان شاغل در مقطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم مدارس کم توان ذهنی استان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۶۷۴ نفر بود. حجم نمونه آماری برابر ۲۰۳ نفر تعیین شد که به روش نمونه‌گیری در دسترس به شیوه آنلاین انجام شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسش‌نامه تدریس خلاق (CTQ، محبی‌امین و همکاران، ۱۳۹۲)، توانمندسازی روان‌شناختی (PEQ، اسپریتزر و میشرا، ۱۹۹۵) و خودکارآمدی خلاق (CSEQ، بیگیتو، ۲۰۰۶) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار بوده و توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی خلاق بر رفتار تدریس خلاقانه اثر مستقیم و معنادار داشتند (P<۰/۰۱). همچنین توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق بر رفتار تدریس خلاقانه معلمان اثر غیرمستقیم و معناداری داشت (P<۰/۰۱). نتایج پژوهش حاکی از اهمیت نقش توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی خلاق در ارتقای تدریس خلاق معلمان بوده و توصیه می‌شود کارگاه‌های آموزشی در این زمینه برگزار گردد.

واژه‌های کلیدی: *توانمندسازی روان‌شناختی، خودکارآمدی خلاق، رفتار تدریس خلاقانه.*

Mohddeseh Biabani
MA. Student in educational psychology, Faculty of Humanities, Tolouemehr Non-Profit University of Qom, Qom, Iran.
Dr. Houshang Garavand*
Assistant Professor, Department Of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. *garavand.h@lu.ac.ir*

Abstract
The aim of the present research was the modeling of creative teaching behavior based on psychological empowerment mediated by creative self-efficacy among teachers of schools for mental retardation. This research was descriptive correlational using a structural equation modeling method. The statistical population included all teachers working in primary, first, and second grades of high schools for mental retardation in Qom City in the education year 2022-2023 in the number of 674 people. The size of the statistical sample was determined to be 203 people, which was done using the online available sampling method. the questionnaires were the Creative Teaching Questionnaire (CTQ, Mohebi Amin et al., 2013), the Psychological Empowerment Questionnaire (PEQ, Spreitzer & Mishra, 1995), and the Creative Self-Efficacy Questionnaire (CEQ, Beghetto, 2006). For analyzing data we used the analysis of structural. The results of data analysis showed that the model has a good fit and there is a significant correlation & psychological empowerment and creative self-efficacy have a direct and significant effect on creative teaching behavior (P<0.01). Also, psychological empowerment through the mediation of creative self-efficacy has an indirect and significant effect on teachers' creative teaching behavior (P<0.01). The results of the research indicate the importance of the role of psychological empowerment and creative self-efficacy in promoting teachers' creative teaching, and it is recommended to hold educational workshops in this field.

Keywords: *psychological empowerment, creative self-efficacy, creative teaching behavior.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : شهریور ۱۴۰۲** **پذیرش: آبان ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۲**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

مقدمه

خلاقیت[۱] کارکنان به‌عنوان یک منبع رقابتی مهم، نقش فراوانی در بهبود عملکرد نوآورانهٔ سازمان‌ها ایفا می‌کند (لیو[۲] و همکاران، ۲۰۲۲) که به معنای فرایند اخذ ایده‌ی خلاق و تبدیل آن به محصول، خدمات و روش‌های جدید عملیات می‌باشد (پالیوال[۳] و همکاران، ۲۰۲۲). سازمان‌های آموزشی و مدارس عامل اصلی و کلیدی در توسعهٔ اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند (معجونی و همکاران، ۱۴۰۰). در تفکر آموزش و پرورش پیشرفته از خلاقیت معلمان به مثابهٔ مهم‌ترین منبع و دارایی برای سازمان آموزش و پرورش و مدارس یاد می‌شود (کزازی و همکاران، ۱۳۹۹).

بنابراین علیرغم وجود انتقاداتی که بر نقش و کارکرد منفی مدارس و مربیان در کاهش قدرت خلاقیت دانش‌آموزان وجود دارد (توب[۴] و همکاران، ۲۰۲۰). اما هنوز خلاقیت در اسناد سیاست آموزشی بسیاری از کشورهای توسعه یافته گنجانده شده است و از آن به عنوان یک مهارت ضروری قرن ۲۱ برای محیط‌های آموزشی یاد می‌شود (نگوین[۵] و همکاران، ۲۰۲۳). از این‌رو به باور اسماعیل و همکاران (۲۰۱۸) اهمیت خلاقیت در آموزش و پرورش آنقدر بالا است که همانند سواد از آن می‌توان به عنوان یک مهارت اساسی زندگی یاد کرد که نسل آینده را برای بقا و رشد در قرن ۲۱ مهیا می‌سازد. نتایج حاصل از مطالعات مختلف نشان می‌دهد که توانمندسازی موجب افزایش قوه خلاقیت می‌شود (چاو[۶]، ۲۰۱۸؛ گیل[۷] و همکاران، ۲۰۱۸؛ آسلام[۸]، ۲۰۱۷).

توانمندسازی[۹] معلمان، به عنوان یکی از عوامل اساسی در بهبود اثربخشی و کارایی مدارس، سالم‌ترین روش سهیم نمودن معلمان در قدرت است (معجونی و همکاران، ۱۴۰۰). برای توانمندسازی کارکنان دو رویکرد اساسی مطرح است. اولین رویکرد توانمندسازی از منظر ساختاری که توانمندسازی مکانیکی[۱۰] نیز نامیده می‌شود و دومین رویکرد توانمندسازی از منظر روان‌شناختی که توانمندسازی ارگانیک[۱۱] نیز نامیده می‌شود (جینا[۱۲] و همکاران، ۲۰۱۹). توانمندسازی روان‌شناختی، توانایی بالقوه کارکنان و مزیت رقابتی سازمان‌ها را افزایش می‌دهد (آلدایهانی[۱۳]، ۲۰۱۹) و تأثیرات مثبتی بر خلاقیت کارکنان و بهبود عملکرد کلی می‌گذارد (دابو و ندان[۱۴]، ۲۰۱۸). تواناسازی معلمان اقدامی زیربنایی، مهم و اساسی برای بهبود مدارس است (سابلو ساتون[۱۵] و همکاران، ۲۰۲۱) معلمان دارای توان روان‌شناختی بالا می‌توانند مشکلات را پیش‌بینی کرده و از نفوذ خود برای دستیابی به اهداف و شیوه‌های عملیاتی برای ایجاد یک نتیجه کاری با کیفیت بالا، استفاده کنند (آمباد[۱۶] و همکاران، ۲۰۲۱). جلیلیان و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که بین تدریس خلاق معلمان با تعهد شغلی، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. گیل و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی تأثیر توانمندسازی معلمان بر نوآوری آن‌ها پرداختند. نتایج نشان داد که توانمندسازی در نوآوری آموزشی مؤثر است. چاو (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان داد که باز بودن کارکنان برای تجربه (شخصیت خلاقانه) تأثیر غیرمستقیم توانمندسازی رهبری بر خلاقیت کارکنان را از طریق انگیزه برای یادگیری یا اعتماد به یک رهبر تعدیل می‌کند. آسلام (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر خلاقیت در میان کارکنان بخش فناوری اطلاعات با توجه به نقش میانجی مشارکت فرایند خلاقانه و انگیزه ذاتی پرداخت. با استفاده از تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه، دریافت که بین توانمندسازی روان‌شناختی، انگیزه ذاتی، مشارکت فرایند خلاقانه و خلاقیت کارکنان رابطه مثبت وجود دارد.

1 . creativity
2 . Liu
3 . Paliwal
4 . Tubb
5 . Nguyen
6 . Chow
7 . Gil
8 . Aslam
9 . empowerment
10 . mechanical empowerment
11 . organic empowerment
12 . Jena
13 . Aldaihani
14 . Dabo & Ndan
15 . Sablo Sutton
16 . Ambad

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

بررسی مطالعات پیشین دلالت بر این دارد که توانمندسازی در معلمان موجب تقویت حس قدرت خودتعیینی، خودارزشی و اعتقاد به خودکارآمدی می‌شود (گیتی برنج‌فروش و همکاران، ۱۴۰۱). به باور کانگر و کانانگو[1] (۱۹۹۸) توانمندسازی عبارت است از فرایند افزایش احساس خودکارآمدی در معلمان، از طریق شناسایی و حذف شرایطی که موجب ناتوانی آنان شده است (سوریانارایانا[2]، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، خودکارآمدی نقش مهمی در ایجاد انگیزۀ معلمان برای عملکرد خلاقانه ایفا می‌کند (هور[3] و همکاران، ۲۰۲۱). معلمان با خودکارآمدی بالا نسبت به ایده‌های جدید پذیراتر هستند و روش‌های جدیدتری در آموزش خود دارند و گرایش‌های فراگیر محوری در تدریس دارند (سانتی[4] و همکاران، ۲۰۲۰). بندورا (۱۹۷۷) ادعا می‌کند که خودکارآمدی یک بستر تسهیل کننده برای فعالیت خلاق است به این دلیل که خودکارآمدی انگیزش را بالا می‌برد و بنابراین بر تفکر و عمل تاکید می‌کند. از این رو خودکارآمدی به عنوان یک جزء کلیدی و برانگیزاننده برای فعالیت خلاق است (هافمن[5]، ۲۰۱۵؛ به نقل از گهواره و همکاران، ۱۴۰۱). سروات و عباس[6] (۲۰۲۱) خودکارآمدی را شرط اساسی برای خلق، ذخیره و کاربرد دانش جدید و عملکرد خلاقانه می‌دانند. باور به خودکارآمدی بر بسیاری از ابعاد زندگی مانند انتخاب اهداف و تصمیم‌گیری، میزان پشتکار و استقامت در مقابله با مسائل پرچالش تأثیر دارد. معلمی که دارای خودکارآمدی بالایی در مدیریت نظم کلاس است، باعث می‌شود در کلاس محیطی به وجود آورد که بهتر بتواند شیوه‌های تدریس مؤثر خود را تحقق بخشد (رضاپور میرصالح و همکاران، ۱۳۹۵). به اعتقاد نایت[7] و همکاران (۲۰۲۲) خودکارآمدی کارکنان بر نحوۀ مواجهه آنها با مسائل دشوار و سخت تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان‌دهندۀ آن است که کارکنان دارای خودکارآمدی زیاد هنگام مواجهه با یک کار و فعالیت یا تصمیم دشوار نسبت‌به دیگران احساس اطمینان و آرامش بیشتری می‌کنند و درنتیجه عملکرد بهتری را از خود نشان می‌دهند (آرورا[8] و همکاران، ۲۰۲۱)؛ زیرا افراد با سطوح بالای خودکارآمدی بیشتر به تلاش خود متکی هستند و هنگام مواجهه با موانع، پافشاری بیشتری از خود نشان داده و به شرایط و اتفاقات به شیوه‌های مثبت‌تر و سازگارانه‌تر پاسخ می‌دهند (نیکولز[9] و همکاران، ۲۰۱۰). اعتقاد و اطمینان معلمان به خودکارآمدی‌شان بسیاری از موانع نوآوری را در مدارس از بین می‌برد و به آنها کمک می‌کند تا باور کنند، قادر خواهند بود سطح فعلی خود را ارتقا دهند و با چالش‌های جدید روبه‌رو شوند (کیو و یو[10]، ۲۰۲۱). لذا یکی از متغیرهایی که از توانمندسازی روان‌شناختی تأثیر می‌پذیرد (گیتی برنج‌فروش و همکاران، ۱۴۰۱؛ آبی‌حسن‌پور و همکاران، ۱۳۹۷) و خود نیز نقش مهمی در تبیین رفتار تدریس خلاقانه[11] دارد، خودکارآمدی خلاق[12] است (گهواره و همکاران، ۱۴۰۱؛ جلیلیان و همکاران، ۱۴۰۱).

همان‌گونه که مطرح شد توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی خلاق نقش مهمی در رفتار تدریس خلاقانه دارند، در مطالعات پیشین عمده تحقیقات بر ادراک دانش‌آموزان از تدریس خلاقانه معلمان بوده است و کمتر پژوهشی وجود دارد که به‌طور خاص رفتار تدریس خلاقانه معلمان را مورد بررسی قرار دهد؛ همچنین در مطالعات پیشین رابطه خطی متغیرها بررسی شده است اما نقش خودکارآمدی خلاق بین این دو کمتر مورد توجه پژوهشگران بوده است. نتایج احتمالی این مطالعه را می‌توان در طراحی و ارائه مداخلات آموزشی با هدف اینکه معلمان قادر باشند به تنهایی تصمیم بگیرند، راه‌حل‌های تازه برای مسائل پیدا کنند و در قبال کار احساس شایستگی و خودکارآمدی کنند، مورد استفاده قرار داد. با توجه به اهمیت شناسایی عوامل مؤثر بر رفتار تدریس خلاقانه معلمان مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه توانمندسازی روان‌شناختی و رفتار تدریس خلاقانه با نقش میانجی خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس کم‌توان ذهنی انجام شد.

روش

1 . Conger & Kanungo
2 . Suryanarayana
3 . Hur
4 . Santi
5 . Hoffman
6 . Sarwat & Abbas
7 . Knight
8 . Arora
9 . Nicholls
10 . Cui & Yu
11 . creative teaching behavior
12 . creative self-efficacy

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

روش پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان مدارس کم‌توان ذهنی استان قم در سال تحصیلی ۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. طبق آماری که از طریق برنامه و بودجه اداره کل آموزش و پرورش استان قم در اختیار این پژوهش قرار گرفت، تعداد ۶۷۴ معلم در مدارس کم‌توان ذهنی مشغول به تحصیل بودند. طبق نظر کلاین[1] (۲۰۱۵) که به ازاء هر پارامتر می‌توان حداقل ۱۰ و حداکثر ۲۰ نفر را انتخاب کرد؛ لذا حجم نمونه برابر ۲۱۰ نفر تعیین گردید (به ازای هر پارامتر ۱۰ نفر). شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری دردسترس به شیوه آنلاین، از بین معلمان مدارس کم‌توان ذهنی انتخاب شدند. به این صورت پس از هماهنگی با افراد نمونه (هماهنگی از طریق مدیران مدارس) و دریافت شماره تماس و نام کاربری شبکه‌های اجتماعی مجازی آنان، لینک آنلاین پرسشنامه‌ها از طریق ایتا، واتساپ و تلگرام در اختیار آنان گذاشته شد و شرکت‌کنندگان اقدام به تکمیل پرسشنامه‌ها نمودند. بدین منظور پس از طراحی نسخه آنلاین پرسشنامه‌ها، لینک آن به همراه یک فایل صوتی با ارائه توضیحاتی درباره هدف پژوهش و نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها از طریق مدیران مدارس در گروه‌های پیام‌رسان معلمان (ایتا، واتساپ و تلگرام) قرار گرفت. معیارهای ورود برای شرکت‌کنندگان شامل: دسترسی به اینترنت و عضویت در یکی از گروهای پیام‌رسان (ایتا، واتساپ و تلگرام)، محل اشتغال در استان قم و اعلام رضایت آگاهانه برای شرکت در مطالعه بود. عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه آنلاین و تکمیل ناقص پرسشنامه بیش از ۵ درصد سؤالات از معیارهای خروج از پژوهش بود. در مجموع بر اساس معیارهای ورود و خروج، ۲۱۰ نفر وارد مطالعه شدند که ۷ نفر به خاطر تکمیل ناقص پرسشنامه از مطالعه خارج و در نهایت ۲۰۳ نفر تجزیه و تحلیل شد. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، عنوان پژوهش به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و به محرمانه ماندن اطلاعات اطمینان داده شد. برای محرمانه ماندن اطلاعات، اسامی افراد خواسته نشد. از آنجایی که داده‌ها به‌صورت پرسشنامه آنلاین فراهم شد، در نتیجه به‌گونه‌ای بود که محققان نیز اسامی افراد و این‌که پاسخ پرسش‌ها متعلق به چه شخص خاصی است را نمی‌دانستند. در این پژوهش برای تحلیل آماری داده‌ها، از تحلیل معادلات ساختاری و نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسش‌نامه‌ی تدریس خلاق[2] (CTQ): برای سنجش ادراک از رفتار تدریس خلاقانه از پرسشنامه محبی‌امین و همکاران (۱۳۹۲) استفاده شد. مقیاس نمره‌دهی پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالف=۱، مخالف=۲، نظری ندارم=۳، موافق =۴ و کاملاً موافق =۵) بود. نسخه نهایی این پرسشنامه مشتمل بر ۱۰ مؤلفه و ۵۵ سؤال است. مؤلفه چالش (۸ سؤال)، آزادی (۶ سؤال)، حمایت از ایده‌ها (۶ سؤال)، اعتماد و اطمینان (۱۱ سؤال)، مباحثه (۶ سؤال)، تضاد (۵ سؤال)، خطرپذیری (۴ سؤال)، زمان دادن به ایده‌ها (۴ سؤال)، سرزندگی و پویایی (۳ سؤال)، مؤلفه شادمانی و شوخ‌طبعی (۲ سؤال) را به خود اختصاص داده‌اند. محبی امین و همکاران (۱۳۹۲) بعد از طراحی اولیه پرسشنامه، آن را در اختیار هشت نفر از متخصصین علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد قرار دادند و سپس اصلاحات مورد نظر آنها را اعمال نمودند. با لحاظ کردن نظر متخصصین و تغییر برخی گویه‌ها، پرسشنامه نهایی را تنظیم کردند و برای اطمینان از روایی صوری سؤالات، پرسشنامه را در نمونه کوچکی از دانشجویان اجرا کردند و از آنها خواستند تا سؤالات مبهم را شناسایی کنند. بعد از تعیین سؤالات مبهم برای شفاف‌سازی آنها، دوباره اصلاحاتی در پرسشنامه لحاظ کردند و نسخه نهایی را تنظیم نمودند. همچنین برای سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس (۰/۸۵) به دست آمد. گراوند و همکاران (۱۳۹۸) برای احراز روایی پرسشنامه از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تاییدی استفاده کردند که شاخص‌های تحلیل عاملی تاییدی نشان دهنده برازش ساختاری عاملی مورد نظر با داده‌های جمع آوری شده بود؛ به طور که بار عاملی برای تمام سؤالات پرسشنامه بالاتر از ۰/۴۸ بود. نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۶ و برای مؤلفه‌ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۶ بدست آمد که نتایج حاکی از پایایی پرسشنامه و خرده مؤلفه‌های آن می‌باشد. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ رفتار خلاقانه تدریس ۰/۹۵ و ضریب آلفای خرده مؤلفه بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ بدست آمد.

پرسشنامه‌ی توانمندسازی روان‌شناختی[3] (PEQ): برای سنجش توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان از پرسشنامه ابداعی اسپریتزر و میشرا[4] (۱۹۹۵) استفاده شد که دارای ۱۹ گویه و پنج مؤلفه می‌باشد. مؤلفه احساس معنی‌داری (گویه‌های ۱ تا ۳)، احساس

1. Kline
2 . Creative Teaching Questionnaire
3 . Psychological Empowerment Questionnaire
4 . Spreitzer & Mishra

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

شایستگی (گویه‌های ۴ تا ۷)، حق انتخاب (گویه‌های ۸ تا ۱۰)، احساس مؤثر بودن (گویه‌های ۱۱ تا ۱۲) و احساس مشارکت با دیگران (گویه‌های ۱۳ تا ۱۹) را به خود اختصاص داده‌اند. روش نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت (کاملا مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملا موافقم) است که نمره گذاری آن ۱ و ۵ است. حداقل نمره پرسشنامه ۱۹ و حداکثر نمره ۹۰ می‌باشد. اسپریتزر و میشرا (۱۹۹۵) برای روایی سازه مقیاس توانمندسازی روان‌شناختی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص‌های ذکر شده حاکی از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است، به طوری‌که تمام سوالات پرسشنامه دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴۱ بودند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ به‌دست آوردند که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش می‌باشد. در داخل کشور تیمورنژاد و صریحی اسفستانی (۱۳۸۹) روایی محتوایی پرسشنامه را تأیید کردند. هم‌چنین آنان به منظور تعیین پایایی پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن برابر ۰/۹۵ به دست آمد. موسوی و همکاران (۱۳۹۳) برای احراز روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص‌های ذکر شده حاکی از روایی سازه عاملی مناسب ابزار بود؛ به‌طوری که بار عاملی برای تمام مؤلفه‌ها با کل پرسشنامه بالاتر از ۰/۶۵ بدست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۳ محاسبه شد، همچنین ضریب آلفای کرونباخ شایستگی ۰/۸۵، حق انتخاب ۰/۸۳، احساس مؤثر بودن ۰/۷۸، احساس معنی‌داری ۰/۹۰ و اعتماد به دیگران ۰/۸۴ برآورد گردید.

پرسشنامه خودکارآمدی خلاق[1] (CSEQ): این پرسشنامه بر مبنای نظریهٔ خودکارآمدی خلاق به وسیلهٔ بیگیتو[2] (۲۰۰۶)، ساخته شده است. این ابزار برای نخستین بار به وسیلهٔ فرامرزی و همکاران (۱۳۹۵)، ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این پرسشنامه دارای ۷ پرسش هفت گزینه‌ای است (برای مثال، من قدرت تخیل خوبی دارم) که گویه‌های این مقیاس، در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه، یک و حداکثر آن هفت است. بر این اساس، دامنه نمرات در هر مؤلفه بین ۷ تا ۴۹ قرار دارد. در پژوهش بیگیتو (۲۰۰۶)، پایایی به شیوه ضریب آلفای کرونباخ برای هفت سؤال پرسشنامه خودکارآمدی خلاق، ۰/۹۸ گزارش شد که تنها یک عامل به نام خودکارآمدی خلاق را می‌سنجد و همچنین روایی این مقیاس با استفاده از روش ملاکی همزمان با بازخورد معلم در مورد توانایی خلاق دانش‌آموزان ۰/۶۶ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. پایایی این پرسشنامه توسط فرامرزی و همکاران (۱۳۹۵) از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و تصنیف اسپیرمن – براون[3] ۰/۷۲، و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی با بار عاملی برای گویه‌های ۱ تا ۷ پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۷، ۰/۵۹، ۰/۴۶، ۰/۸۰، ۰/۸۳ و ۰/۷۱ گزارش شد. در پژوهش حاضر به منظور سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید، که آلفای کرونباخ کل پرسشنامه خودکارآمدی خلاق ۰/۹۲ محاسبه شد.

یافته ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که از ۲۰۳ نفر مورد مطالعه، ۱۷۶ نفر (۸۶/۷٪) معلم زن و ۲۷ نفر (۱۳/۳٪) معلم مرد بودند. ۷۱ نفر (۳۵٪) دارای سابقه خدمت کمتر از پنج سال؛ ۳۳ نفر (۱۶/۳٪) شش تا ده سال، ۱۷ نفر (۸/۴٪) یازده تا پانزده سال و ۸۲ نفر (۴۰/۴٪) دارای سابقه خدمت بیشتر از پانزده سال بود. همچنین ۳ نفر (۱٪/۵) شرکت‌کنندگان، دارای سطح تحصیلات دیپلم و کمتر، ۶ نفر (۳٪) فوق دیپلم، ۱۴۲ نفر (۷۰٪) کارشناسی و ۵۲ نفر (۲۵٪/۶) کارشناسی ارشد و بالاتر بودند بودند و در نهایت میانگین و انحراف معیار سن افراد به ترتیب برابر ۴/۳۵± ۴۱/۴۸ بود. در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه‌شده است.

جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱. توانمندسازی روان‌شناختی	۱		
۲.خودکارآمدی خلاق	۰/۲۴**	۱	

1 . Creative Self-Efficacy Questionnaire
2 . Beghetto
3 . Spearman – Brown

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

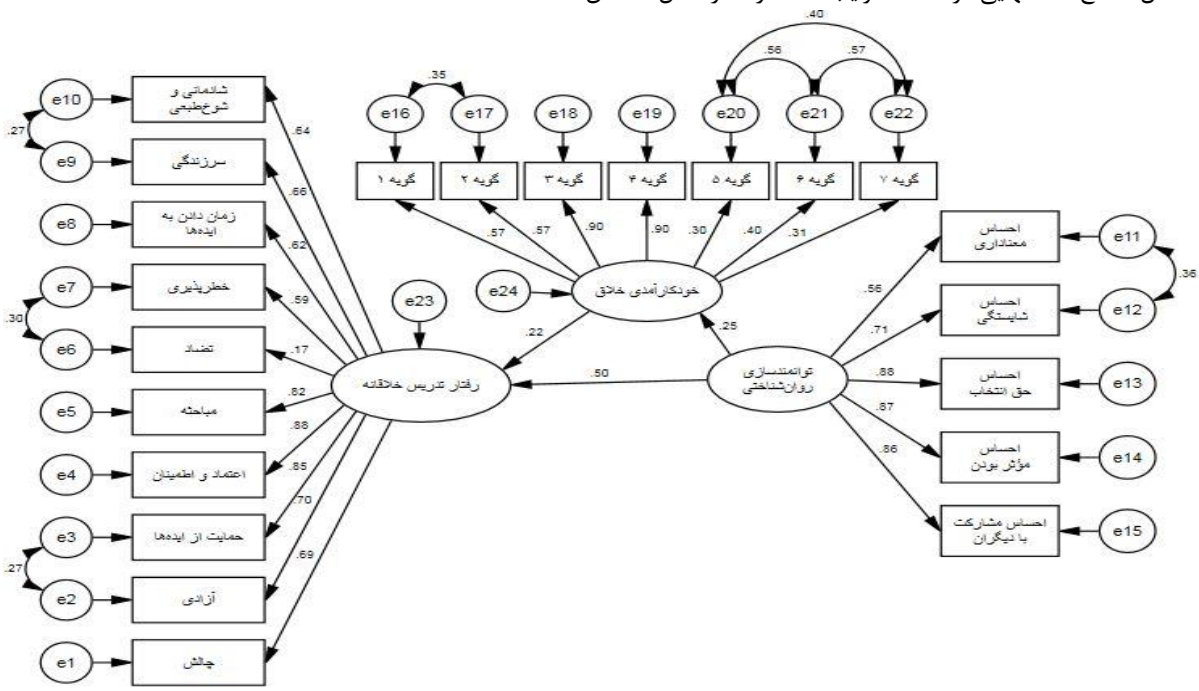
۳. رفتار تدریس خلاقانه	۰/۵۶**	۰/۳۷**	۱
میانگین	۰/۴۷	۰/۶۵	۰/۲۳
انحراف معیار	۴/۰۵	۴/۸۹	۳/۷۷
کجی	-۰/۵۷	۰/۲۳	-۰/۰۹
کشیدگی	۰/۴۷	۰/۶۵	۰/۲۳

**P ‹۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود، میان توانمندسازی روان‌شناختی با خودکارآمدی خلاق و رفتار تدریس خلاقانه، در سطح ۰/۰۱ رابطهٔ معناداری وجود دارد. رابطه خودکارآمدی خلاق نیز با رفتار تدریس خلاقانه در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین بیشترین همبستگی بین رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و رفتار تدریس خلاقانه (p<۰/۰۱، r= ۰/۵۶) و کم ترین همبستگی مربوط به توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی خلاق (p<۰/۰۵، r= ۰/۲۴) بود.

برای آزمون مدل پیشنهادی پژوهش، چند مفروضه اصلی مدل معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شد. دامنه مقادیر ضریب کجی از ۰/۵۷- تا ۰/۲۳ و دامنه مقادیر ضریب کشیدگی از ۰/۲۳ تا ۰/۶۵ بود. درمجموع مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده، کمتر از دو بود که بیانگر آن است که توزیع هیچ‌کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنی‌دار با توزیع نرمال ندارد. هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره اغماض یا تحمل و عامل تورم واریانس بررسی شد. نتایج نشان داد که مقادیر ارزش‌های تحمل به‌دست‌آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ و در دامنه ۰/۱۹ تا ۰/۸۸ بود که نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است. همچنین مقدار عامل تورم واریانس به‌دست‌آمده برای متغیرها کوچک‌تر از ۱۰ و در دامنه ۱/۲۷ تا ۳/۴۹ بود که بیانگر نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است.

مدل اصلاح شده نهایی در حالت ضرایب استاندارد، در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل اصلاح‌شده نهایی تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر رفتار تدریس خلاقانه با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق

با توجه به نتایج شکل ۱ مدل پیشنهادی نقش توانمندسازی روان‌شناختی به طور مستقیم و با نقش میانجی خودکارآمدی خلاق بر رفتار تدریس خلاقانه اثر دارد و در مجموع ۳۵ درصد از واریانس متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کند؛ در ادامه به بررسی ضرایب مسیر در جدول ۲ و ۳ پرداخته شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

جدول ۲. ضریب مسیر مستقیم متغیرهای پژوهش

متغیرهای برونزا	متغیر درونزا	ضریب تعیین	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری	فرضیه
توانمندسازی روان‌شناختی	رفتار تدریس خلاقانه	۰/۰۶	۰/۷۰	۰/۵۰	۵/۳۶	۰/۰۱	تأیید
خودکارآمدی خلاق			۰/۱۸	۰/۲۲	۳/۰۸	۰/۰۱	تأیید
توانمندسازی روان‌شناختی	خودکارآمدی خلاق	۰/۳۵	۰/۴۳	۰/۲۵	۲/۹۵	۰/۰۱	تأیید

نتایج آزمون بوت‌استراپ در جدول ۲ نشان داد توانمندسازی روان‌شناختی (P=۰/۰۱، β =۰/۵۰) و خودکارآمدی خلاق (P=۰/۰۱، β =۰/۲۲) دارای اثر معنی‌داری بر رفتار تدریس خلاقانه بودند. همچنین توانمندسازی روان‌شناختی (P=۰/۰۱، β =۰/۲۵) اثر معنی‌داری بر خودکارآمدی خلاق داشت. در ادامه، نتایج تحلیل میانجی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: اثرات میانجی مدل معادلات ساختاری

مسیر			β	فاصله اطمینان ۹۵٪		سطح
متغیر برون‌زا	**متغیر واسطه**	**متغیر درونزا**		**حد بالا**	**حد پایین**	**معنی‌داری**
توانمندسازی روان‌شناختی	خودکارآمدی خلاق	رفتار تدریس خلاقانه	۰/۰۶	۰/۱۰۵	۰/۰۱۷	۰/۰۰۶

به منظور بررسی نقش میانجی از آزمون بوت‌استراپ استفاده شد، نتیجه در جدول ۳ نشان داد که خودکارآمدی خلاق در رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و رفتار تدریس خلاقانه نقش میانجی دارد. زیرا نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را دربر نمی‌گیرد ۰/۰۶ (۰/۱۰۵ ~ ۰/۰۱۷ :۹۵ درصد CI). برای بررسی برازش مدل پیشنهادی نقش میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه توانمندسازی روان‌شناختی و رفتار تدریس خلاقانه شاخص‌های برازندگی محاسبه شد؛ نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل مفهومی پژوهش

شاخص	χ^2	Df	P	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	TLI
مدل اصلاح‌شده	۴۱۴/۰۹	۱۹۸	۰/۰۰۱	۲/۰۹	۰/۰۷۴	۰/۹۱	۰/۸۶	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۰
مقدار مطلوب	-	-	>۰/۰۵	<۳	<۰/۰۸	۰/۹۰ <	۰/۸۵ <	۰/۹۰ <	۰/۹۰ <	۰/۹۰ <

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که مقدار آماره X^2 برابر با ۴۱۴/۰۹ با درجه آزادی ۱۹۸ است، که حاصل تقسیم کای اسکوئر تقسیم بر درجه آزادی (۲/۰۹) کمتر از ۳ هست که حاکی از برازش عالی مدل می‌باشد. شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۱ است که نشان دهنده برازش مطلوب مدل است. شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI) برابر ۰/۸۶ می‌باشد که کمتر از ۰/۹۰ است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز ۰/۰۷۴ می‌باشد که باتوجه به اینکه کمتر از ۰/۰۸ است، مطلوب بوده و نشان دهنده تأیید مدل پژوهش می‌باشد. شاخص بنتلر- بونت (NFI) ۰/۹۰، شاخص توکلر- لویس (TLI) ۰/۹۰ و شاخص برازش تطبیقی (CFI) ۰/۹۲ است که همگی نشان دهنده‌ی برازش مطلوب و تأیید مدل پژوهش می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

پژوهش حاضر با هدف نقش میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و رفتار تدریس خلاقانه معلمان مدارس کودکان کم‌توان ذهنی انجام شد. نتایج نشان داد توانمندسازی روان‌شناختی به طور مستقیم بر رفتار تدریس خلاقانه اثر مثبت دارد. نتایج حاضر با مطالعات جلیلیان و همکاران (۱۴۰۱)، چاو (۲۰۱۸)، گیل و همکاران (۲۰۱۸) و آسلام (۲۰۱۷) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یکی از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند ریشه دستیابی به توسعه فردی و خلاقیت در معلمان کودکان کم‌توان ذهنی بشود، احساس توانمندسازی روان‌شناختی است. اگر معلمان مدارس کم‌توانی ذهنی در شغل‌شان احساس شایستگی داشته باشند و احساس کنند می‌توانند وظایف شغلی را با مهارت و به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام دهند، در برنامه‌ریزی‌های شغلی حق انتخاب داشته باشند و آزادی عمل و استقلال لازم را در تعیین فعالیت‌های لازم برای انجام دادن وظایف شغلی داشته باشند، احساس بکنند که شغل‌شان معنادار و باارزش است و به اهداف شغلی علاقه درونی داشته باشند، آسان‌تر می‌توانند مسیر رسیدن به توسعه فردی و رفتارهای خلاقانه را پیگیری بکنند. به عنوان مثال، ضرورت دارد که در طراحی برنامه درسی مدارس کودکان کم‌توان ذهنی، مدارس از نظرات معلمان کودکان کم‌توان ذهنی بهره‌گیری کنند، زیرا در ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان هستند و از مسائل و مشکلات آنها آگاهی کامل دارند و می‌دانند که نیازهای اصلی آنها چیست. بنابراین این عامل هم سبب برنامه‌ریزی درست‌تر می‌شود و هم احساس شایستگی و مؤثر بودن معلم را افزایش می‌دهد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین اگر به معلمان کودکان کم‌توان ذهنی اختیار داده شود که متناسب با مهارت‌های خود، به آموزش کودکان کم‌توان ذهنی بپردازند، این امر می‌تواند استقلال شغلی و معناداری آن را بهبود بخشد و رفتار تدریس خلاقانه بیشتری از خود نشان دهند.

یافته دوم پژوهش نشان داد که توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی خلاق با یکدیگر به طور مستقیم رابطه دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های گیتی برنج‌فروش و همکاران (۱۴۰۱)، آبی‌حسن‌پور و همکاران (۱۳۹۷) همسو بود. توانمندسازی فرایند قدرت بخشیدن به افراد می‌باشد تا حس خودکارآمدی خویش را تقویت نمایند و بر احساس ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند که منجر به بسیج انگیزه‌های درونی افراد خواهد شد (وتن و کمرون[1]، ۲۰۰۰). توماس و ولتهوس[2] (۱۹۹۰) معتقدند که کارکنان توانمند در کنترل و انجام وظایف خود انعطاف‌پذیری و خودکارآمدی خلاق بیشتری دارند و در پاسخ به مسائل و فرصت‌ها، وظایف جدید را شروع می‌کنند و موانع را بر طرف می‌سازند در نتیجه در برخورد با مسائل و مشکلات انگیزش و خودکارآمدی آن‌ها تقویت می‌شود. در تبیین دیگر می‌توان گفت، اجرای برنامه‌های توانمندسازی بر نگرش‌های معلمان تغییر ایجاد نموده، موجب کاهش استرس و فشار روانی ناشی از کار شده و خودکارآمدی آنان را ارتقاء می‌بخشد. توانمندسازی معلمان بر ترغیب و تشویق آنان به باور خویشتن تأثیر دارد و در صورتی که معلمان توانمند شده باشند، احتمال درگیری و پایداری آنان در رفتارهای مرتبط با وظیفه بیشتر خواهد شد (پهلوان صادق و عبدالهی، ۱۳۹۴). اسپریتزر (۱۹۹۵) در بررسی خود پیرامون توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان به این نتیجه رسید که خودکارآمدی، دسترسی به اطلاعات درباره اهداف سازمان، عملکرد شغلی، و رفتارهای نوآورانه و خلاقانه در کارکنان با توانمندسازی روان‌شناختی آنها رابطه مثبت و معنادار دارند.

یافته سوم پژوهش نشان داد که خودکارآمدی خلاق و رفتار تدریس خلاقانه با یکدیگر به طور مستقیم رابطه دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های هور و همکاران (۲۰۲۱)، کیو و یو (۲۰۲۱)، گهواره و همکاران (۱۴۰۱) و جلیلیان و همکاران (۱۴۰۱) همخوان می‌باشد. همچنین همسو با این یافته سروات و عباس (۲۰۲۱) در مطالعات‌شان نشان دادند که افراد با خودکارآمدی زیاد باورهایی قوی در توانایی خود در تولید ایده‌های جدید دارند. در تبیین این یافته گفته می‌شود که احساسات مثبت معلمان نسبت‌به مدرسه و اقدامات آنها در به دست آوردن نتایج مثبت و ارتقای عملکردهای خلاقانه، نتیجهٔ باورها و اعتقادی است که به خودکارآمدی خود دارند. معلمان دارای خودکارآمدی مناسب با استفاده از رویکرد حل مسئله، ضمن شناسایی مشکلات، راه‌های حساب‌شده و نوینی را برای حل مشکلات و درنتیجه ارتقای عملکرد خلاقانه فراهم می‌کنند (ملک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). بها دادن به نظرات و توانایی‌های معلمان در امور مختلف مدرسه باورهای آنان را نسبت‌به توانایی‌هایشان در انجام وظایف به‌گونهٔ موفقیت‌آمیزی افزایش می‌دهد. درنتیجه با بهبود احساس لیاقت و خودکارآمدی معلمان، زمینهٔ لازم برای بروز خلاقیت و عملکردهای خلاقانهٔ آنها در مدرسه فراهم می‌شود (معجونی و همکاران، ۱۴۰۰). در تبیین دیگری برای نتایج حاصل می‌توان گفت که خودکارآمدی مدرس باوری است که انتظار می‌رود، رفتارها، تصمیم‌ها و انگیزه معلمان را در خصوص تدریس هدایت نماید، به عبارت دیگر خودکارآمدی ریشه در توانایی معلمان برای هدایت تصمیم‌های آنان در ایفای نقش

1 . Whetten & Kemron
2 . Thomas & Velthouse

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

خود دارد اهمیت فراهم کردن بسترهای ملزم برای بروز خلاقیت در امر تدریس و در تعامل با دانش‌آموزان آنچنان زیاد است که باید تلاش گردد تا هر معلم باید به یک حس از خلاقیت مجهز شود. بنابراین تحلیل ادراک معلمان در مورد خود و دانش‌آموزان خلاق به‌منزله یک پیش نیاز ضروری برای تحقیق در مورد خلاقیت، ارزیابی و ارتقا آن در محیط مدرسه تلقی می‌گردد (مورایس و آزویدو[1]، ۲۰۱۱).

یافته دیگر پژوهش نشان داد توانمندسازی روان‌شناختی از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق اثر غیرمستقیم بر تدریس خلاق دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گیتی برنج‌فروش و همکاران (۱۴۰۱)، آبی‌حسن‌پور و همکاران (۱۳۹۷) و سروات و عباس (۲۰۲۱) همسو بود. این یافته را می‌تواند چنین تبیین کرد که توانمندسازی روان‌شناختی با تغییر در باورها، افکار و طرز تلقی‌های کارکنان شروع می‌شود. بدین معنی که آنها باید به این باور برسند که توانایی و شایستگی لازم را برای انجام وظایف به طور موفقیت‌آمیر داشته و احساس کنند توانایی تأثیرگذاری و کنترل بر نتایج شغلی را دارند؛ احساس کنند که اهداف شغلی معنادار و ارزشمند را دنبال می‌کنند و باور داشته باشند که با آنها صادقانه و منصفانه رفتار می‌شود (براری و جمشیدی، ۱۳۹۴). از این رو، می‌تواند به عنوان یکی از عوامل مؤثر در افزایش میزان خودکارآمدی معلمان نقش آفرین باشد. از سوی دیگر سروات و عباس (۲۰۲۱) خودکارآمدی را شرط اساسی برای خلق، ذخیره و کاربرد دانش جدید و عملکرد خلاقانه می‌دانند. در واقع می‌توان گفت معلمانی که احساس خودکارآمدی بالایی دارند تعهدی بالا برای رسیدن به اهداف خود دارند؛ شکست خود را بیشتر به تلاش نابسنده و دانش و مهارت ناقص اما جبران ناپذیر نسبت داده و موفقیت‌های خود را به توانمندی شخصی نسبت می‌دهند. در واقع معلمانی که خودکارآمدی بالایی دارند تعهد بیشتری برای استفاده از روش‌های بدیع و خلاقانه در تدریس خود دارند. همچنین یکی از متغیرهای دخیل در تدریس خلاقانه، تلاش فردی است. تدریس خلاقانه نیاز به تلاش بسیار زیاد دارد و معلمانی که روش‌های جدید تدریس را به کار می‌گیرند، پیش از کلاس، زمان وسیعی را به طراحی روش تدریس اختصاص می‌دهند. یکی از مولفه‌هایی که در بسترسازی تدریس خلاقانه نقش ایفاء می‌کند، اعتقادات معلمان درباره تدریس است. معلمان باورها و عقاید گوناگونی در مورد تدریس دارند. به بیان دیگر، تدریس معلمان به طور واقعی منعکس کننده عقاید انسانی آنها در تدریس است باورهای معلمان به عنوان یک غربال شناختی بر روی اندیشه و اعمال آنها تصور می‌شود مطابق نظریه شناختی اجتماعی بندورا، باورهای کارآمدی یاددهنده مهمترین عامل تفاوت در چگونگی تفکر، احساس و عمل افراد است.

این پژوهش هم‌چون سایر تحقیقات با محدودیت‌هایی مواجه بود، از جمله اینکه با توجه به استفاده از روش توصیفی همبستگی، اظهارنظر درباره رابطه علت و معلولی متغیرها امکان‌پذیر نمی‌باشد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده با استفاده از طرح‌های آزمایشی رابطه علّی میان متغیرها مورد بررسی قرار بگیرد. محدودیت‌های دیگر عدم دسترسی به نمونه‌های بیشتر برای انتخاب معلمان خلاق و استفاده از پرسشنامه خودسنجی بود که به دلیل گستردگی جامعه آماری در سطح استان قم به‌صورت مجازی و به شیوه نمونه‌گیری در دسترس اجرا شد. از این‌رو پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده با انتخاب نمونه‌هایی با رفتارهای تدریس خلاقانه و کمک گرفتن از مصاحبه ساختاریافته، میزان تعمیم‌پذیری نتایج در جمعیت معلمین خلاق نیز مورد آزمون قرار گیرد. از جنبه نظری این پژوهش از محدود پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای تدریس خلاق معلمان در قالب الگوی مدل معادلات ساختاری پرداخته است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده به بررسی سایر فرضیه‌های موجود، جهت تبیین تدریس خلاق معلمان پرداخته شود؛ همچنین به لحاظ کاربردی نتایج این پژوهش پیام‌آور آن است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به آموزش و ارتقای توانمندی‌های روان‌شناختی و باورهای خودکارآمدی جهت افزایش خلاقیت در تدریس معلمان بپردازند. همچنین پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش دوره‌های آموزشی ضمن خدمت جهت تقویت باورهای خودکارآمدی معلمان برگزار نمایند و به‌صورت ادواری به ارزیابی و سنجش نحوه تدریس معلمان اقدام کنند و در این زمینه‌ها نیز دوره‌های ضمن خدمت تشکیل دهند.

منابع

احمدی، م.، نظری، ش.، و بخیت، م. (۱۴۰۲). تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر توسعه فردی معلمان تربیت بدنی شهر تهران با نقش میانجی‌گری چابکی یادگیری. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۹ (۲)، ۶۴-۴۹. http://qjoe.ir/article-1-3060-fa.html

آبی‌حسن‌پور، م.، پور، س.، و غیور باغبانی، س. م. (۱۳۹۷). تبیین نقش خودکارآمدی در رابطه بین فرسودگی شغلی و توانمندسازی روان‌شناختی. *پژوهشنامه مدیریت تحول*، ۱۰ (۲)، ۲۰۲-۱۷۹. https://doi.org/10.22067/pmt.v10i2.65710

1 . Morais & Azevedo

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

برای، ر. و جمشیدی، ل. (۱۳۹۴). نقش میانجی خودکارآمدی معلمان در رابطه بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۶ (۴)، ۲۰۰-۱۷۷. https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_1869.html

پهلوان صادق، ا.، و عبدالهی، ب. (۱۳۹۴). الگوی ساختاری رابطه توانمندسازی روان‌شناختی و رضایت شغلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۸ (۱۴)، ۱۱۲-۸۵. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98413.html

تیمورنژاد، ک.، و صریحی اسفستانی، ر. (۱۳۸۹). تأثیر یادگیری سازمانی بر توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان ستادی وزارت امور اقتصادی و دارایی. *مطالعات مدیریت بهبود و تحول*، ۲۰ (۶۲)، ۵۹-۳۷. https://journals.atu.ac.ir/article_3663.html

جلیلیان، س.، نجاتی، و.، و عظیم پور، ا. (۱۴۰۱). نقش تعهد شغلی، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی در پیش بینی تدریس خلاق معلمان. *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، ۱۰ (۴۴)، ۱۱۱-۱۳۰. URL: http://erj.khu.ac.ir/article-1-1156-fa.html

رضاپور میرصالح، ی.، عابدینی اردکانی، م.، و موسوی ندوشن، س.ح. (۱۳۹۵). تأثیر منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خودکارآمدی در تدریس بر جوّمحیطی کلاس در معلمان دوره ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱ (۱)، ۱۴۵-۱۲۵. 10.22108/NEA.2016.21061

فرامرزی، ح.، حاجی یخچالی، ع.ر.، و شهنی ییلاق، م. (۱۳۹۵). رابطه‌ی بین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق دانشجویان دانشگاه جندی شاپور اهواز. توسعه‌ی آموزش جندی شاپور. *فصلنامه‌ی مرکزی مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی*، ۷ (۲)، ۲۲۱-۲۱۴. https://edj.ajums.ac.ir/article_79798.html

کزازی، ز.، ابراهیمی، ص.، سیفی، ع.، و اصفهانی‌زاده، ا. (۱۳۹۹). رابطهٔ خلاقیت معلمان با اثربخشی تدریس ریاضی پایه ششم دورهٔ ابتدایی. *فصلنامهٔ پویش در آموزش علوم پایه*، ۶ (۲۰)، ۳۵-۲۰. https://journals.cfu.ac.ir/article_1258.html

گراوند، ه.، قدم‌پور، ع. ا.، و ویسکرمی، ح. ع. (۱۳۹۶). ارائه مدل علّی ادراک از جو آموزشی خلاق و مهارت‌های حل مسأله با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳ (۴۶)، ۱۲۱-۹۵. https://doi.org/10.22054/jep.2018.8478

گهواره، ا.، عبدی، ع.، و سعیدی‌پور، ب. (۱۴۰۱). رابطه بین خودکارآمدی تدریس و خلاق با رفتار تدریس خلاقانه معلمان مقطع ابتدایی. *فصلنامه مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری*، ۴ (۱۰)، ۱۴-۱. https://jobssar.ir/fa/showart-59ed40e5583e6a2aeb223a9a6d1856c4

گیتی برنج فروش، آ.، ناظم، ف.، و افکانه، ص. (۱۴۰۱). ارائه مدلی جهت ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی و باورهای فراشناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی. *مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۱۳ (۱)، ۵۹-۴۵. 10.22118/edc.2022.326610.2007

محبی امین، س.، جعفری ثانی، ح.، سعیدی رضوانی، م.، و امین یزدی، ا. (۱۳۹۲). وضعیت تدریس خلاق از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۶)، ۶۸-۵۹. URL: http://ijme.mui.ac.ir/article-1-2469-fa.html

معجونی، ح.، اردلان، م.ر.، قنبری، س.، و افضلی، ا. (۱۴۰۰). بررسی رابطهٔ رهبری سطح پنج و توانمندسازی ساختاری با تعالی سازمانی مدارس به‌واسطهٔ نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی معلمان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۲ (۴)، ۱۱۸-۹۷. 10.22108/JAS.2021.128223.2085

ملک‌زاده، م.، موحدزاده، ب.، و حقیقی، ص. (۱۳۹۹). اثربخشی رفتار درمانی دیالکتیک به شیوهٔ گروهی بر خودکارآمدی مقابله با مشکلات در افراد سوء مصرف‌کنندهٔ مواد. *ارمغان دانش*. ۲۵ (۲)، ۲۸۶-۲۷۵. http://armaghanj.yums.ac.ir/article-1-1895-fa.html

موسوی، س. ج.، صفانیا، ع. م. و شیروانی، س. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مدیریت دانش و توانمندسازی روان‌شناختی بر خلاقیت کارکنان. *پژوهش‌های معاصر در مدیریت ورزشی*، ۴ (۷)، ۸۱-۹۵. www.smms.basu.ac.ir/article_857.html

Aldaihani, S. G. (2020). Administrative empowerment among Kuwait University staff and its effect on their job satisfaction. *Journal of Applied Research in Higher Education*. *12*(2), 210-229. https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2019-0027

Ambad, S. N. A., Kalimin, K. M., Ag Damit, D. H. D., & Andrew, J. V. (2021). The mediating effect of psychological empowerment on leadership styles and task performance of academic staff. *Leadership & Organization Development Journal*. *42*(5), 763-782. https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2020-0197

Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: the moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*, *18*(3), 475-492. https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0158

Aslam, S. (2017). Psychological empowerment on creativity among employees of IT sector: The mediating role of creative process engagement and intrinsic motivation. *Canadian Social Science*, *13* (6), 11-34. DOI:10.3968/9556

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity research journal*. *18*(4), 447-457. DOI: 10.1207/s15326934crj1804_4

Chow, I. S. H. (2018). The mechanism underlying the empowering leadership-creativity relationship. Leadership & Organization Development Journal, 39 (2), 202-217. https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2016-0060

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications.

Cui, Y., & Yu, G. (2021). A cross-level examination of team-directed empowering leadership and subordinates' innovative performance: an AMO theory perspective. *International Journal of Manpower*, *42*(7), 1257-1278. https://doi.org/10.1108/IJM-03-2020-0099

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

Dabo, Z., & Ndan, R. T. (2018). Impact of employee empowerment on organization performance: evidence from quoted bottling companies in kaduna. *International Journal of Economics, Business and Management Research*. *2*(1), 360-369. https://ijebmr.com/uploads/pdf/archivepdf/2020/IJEBMR_02_146.pdf

Gil, A. J., Rodrigo-Moya, B., & Morcillo-Bellido, J. (2018). Impact of teacher empowerment on innovation. Preprints, 6, 2-22. https://doi.org/10.20944/preprints201806.0081.v1

Hur, W. M., Moon, T. W., & Lee, J. H. (2021). The effect of self-efficacy on job performance through creativity: the moderating roles of customer incivility and service scripts. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, *33*(3), 888-905. https://doi.org/10.1108/APJML-03-2019-0138

Ismail, N., Desa, S., & Balakrishnan, B. (2018). Science creative teaching design for science teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. *8*(4), 1214-1220. 10.6007/IJARBSS/v8-i4/4156

Jena, L. K., Bhattacharyya, P., & Pradhan, S. (2019). Am I empowered through meaningful work? The moderating role of perceived flexibility in connecting meaningful work and psychological empowerment. *IIMB Management Review*. *31*(3), 298-308. https://doi.org/10.1016/j.iimb.2019.03.010

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*: Guilford publications.

Knight, P., Peesker, K., & Mich, C. C. (2021). The development of self-efficacy and self-leadership within USA accredited sales programs: an exploratory study on sales career preparedness. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *12*(1), 26-49. https://doi.org/10.1108/HESWBL-12-2020-0254

Liu, Y., Zhao, L., Liu, P., & Yang, Z. (2023). Effect of workplace status on employees' creativity from the perspective of expectation identity: a moderated chain double mediation model. *Chinese Management Studies*, *17*(4), 718-738. https://doi.org/10.1108/CMS-12-2021-0550

Nguyen, M. H., Jin, R., Hoang, G., Nguyen, M. H. T., Nguyen, P. L., Le, T. T., ... & Vuong, Q. H. (2023). Examining contributors to Vietnamese high school students' digital creativity under the serendipity-mindsponge-3D knowledge management framework. *Thinking Skills and Creativity*, 101350. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101214

Nicholls, A. R., Polman, R. C., Levy, A. R., & Borkoles, E. (2010). The mediating role of coping: A cross-sectional analysis of the relationship between coping self-efficacy and coping effectiveness among athletes. *International Journal of Stress Management*, *17*(3), 181-192. https://doi.org/10.1037/a0020064

Paliwal, M., Rajak, B. K., Kumar, V., & Singh, S. (2022). Assessing the role of creativity and motivation to measure entrepreneurial education and entrepreneurial intention. *International Journal of Educational Management*. 36(5), 854-874. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2021-0178

Sablo Sutton, S., Cuéllar, C., González, M. P., & Espinosa, M. J. (2022). Pedagogical mentoring in Chilean schools: an innovative approach to teachers' professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 11(1), 69-88. https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0028

Santi, E. A., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2020). Teachers' Perceived Self-Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 1 (12), 157-166. DOI:10.18662/rrem

Sarwat, N., & Abbas, M. (2021). Individual knowledge creation ability: Dispositional antecedents and relationship to innovative performance. *European Journal of Innovation Management*. 24(5), 1763-1781. https://doi.org/10.1108/EJIM-05-2020-0198

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, *99*(6), 323-338. https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. https://doi.org/10.5465/256865

Spreitzer, G. M., & Mishra, A. (1995). *Survivor responses to downsizing: The mitigating effects of trust and empowerment*. California, Marshall School of Business. https://www.academia.edu/27976703/Mitigating_the_Damage_to_Trust_and_Empowerment_During_Downsizing

Suryanarayana, A. (2023). Impact of Leadership Styles on Employees' Innovation Behavior in Select Private Commercial Banks: Mediating Role of Knowledge Sharing and Empowerment. *Review of Integrative Business and Economics Research*, *12*(3), 19-49. DOI:10.3390/admsci12040175

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. https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926

Tubb, A. L., Cropley, D. H., Marrone, R. L., Patston, T., & Kaufman, J. C. (2020). The development of mathematical creativity across high school: Increasing, decreasing, or both?. *Thinking Skills and Creativity*, *35*, 100634. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100634

Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2000). *Developing management skills*. Pearson Education. https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-30]