

رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در معلمان دوره ابتدایی (مورد مطالعه: معلمان دوره ابتدایی منطقه ۱ تهران)

فرزانه کشاورزی^۱، محمد تقی پور*^۲، مرتضی سمیعی زفرقندی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷

چکیده

این پژوهش با هدف رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در معلمان دوره ابتدایی انجام شد. پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا توصیفی پیمایشی از نوع همبستگی و مبتنی بر رویکرد معادالت ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان معلمان دوره ابتدایی منطقه ۱ تهران به تعداد ۱۶۰۰ در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ نفر بود. به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۳۰۹ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش شامل پرسشنامه تدریس خلاق هانگ، لی و یانگ (۲۰۰۳)، پرسشنامه خودکارآمدی تدریس اسچانن موران و وولفولک (۲۰۰۶) و پرسشنامه سواد برنامه‌ریزی درسی نوربخش (۱۳۹۱) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار PLS و تحلیل مسیر انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد سواد برنامه‌ریزی درسی با بتای ۰/۷۳ ارتباط مستقیم و معناداری با خودکارآمدی تدریس دارد. خودکارآمدی تدریس با بتای ۰/۲۸ ارتباط مستقیم و معناداری با تدریس خلاق دارد. سواد برنامه‌ریزی درسی با بتای ۰/۳۱ ارتباط مستقیم و معناداری با تدریس خلاق دارد. سواد برنامه‌ریزی درسی با بتای ۰/۱۹ ارتباط غیر مستقیم و معناداری با تدریس خلاق با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تدریس دارد.

واژه‌های کلیدی: تدریس خلاق، خودکارآمدی تدریس، سواد برنامه‌ریزی درسی

^۱ گروه برنامه ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استادیار، گروه مهندسی صنایع، موسسه آموزش عالی غیرانتفاعی سهروردی، قزوین، ایران (نویسنده مسئول)

Mohamad.taghipour@srbiau.ac.ir

^۳ دانشیار، عضو هیات علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران

The relationship between lesson planning literacy and creative teaching with the mediating role of teaching self-efficacy in elementary school teachers (Case study: elementary school teachers in Tehran Region 1)

This study aimed to investigate the relationship between lesson planning literacy and creative teaching and the mediating role of teaching self-efficacy in elementary school teachers. The present study was applied in terms of its purpose and descriptive in terms of its implementation method, a correlational survey based on the structural equation approach. The statistical population of the present study included all elementary school teachers in Tehran's District 1, 1600 people, in the academic year 2003-2004. 309 people were selected using multi-stage cluster random sampling. The data collection tools in this study included the Hong, Lee, and Yang (2003) Creative Teaching Questionnaire, the Schoenen-Moran, and Woolfolk Teaching Self-Efficacy Questionnaire (2006), and the Nourbakhsh Lesson Planning Literacy Questionnaire (2012). Data analysis was performed using PLS software and path analysis. The findings showed that lesson planning literacy has a direct and significant relationship with teaching self-efficacy with a beta of 0.73. Teaching self-efficacy with a beta of 0.28 has a direct and significant relationship with creative teaching. Lesson planning literacy with a beta of 0.31 has a direct and significant relationship with creative teaching. Lesson planning literacy with a beta of 0.19 has an indirect and significant relationship with creative teaching due to the mediating role of teaching self-efficacy.

Keywords: Creative teaching, teaching self-efficacy, lesson planning literacy

۱. مقدمه

خلاقیت کارکنان به‌عنوان یکی از منابع کلیدی در مزیت رقابتی، نقش مهمی در ارتقاء عملکرد نوآورانه سازمان‌ها ایفا می‌کند (لیو و همکاران^۱، ۲۰۲۳). خلاقیت به معنای فرایند ایجاد و به‌کارگیری ایده‌های نو برای تولید محصولات، خدمات یا روش‌های جدید عملیاتی است (پالیوال و همکاران^۲، ۲۰۲۲). در این میان، سازمان‌های آموزشی به‌ویژه مدارس، از ارکان اساسی توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی هر جامعه محسوب می‌شوند. در رویکردهای نوین آموزش و پرورش، خلاقیت معلمان به‌منزله یکی از ارزشمندترین دارایی‌های نظام آموزشی شناخته می‌شود (کزازی و همکاران، ۱۳۹۹). با وجود برخی انتقادات نسبت به تأثیر منفی نظام آموزشی سنتی بر کاهش خلاقیت دانش‌آموزان (توب و همکاران^۳، ۲۰۲۰)، همچنان خلاقیت جایگاه مهمی در اسناد راهبردی آموزشی بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته دارد و به‌عنوان یکی از مهارت‌های ضروری قرن ۲۱ برای محیط‌های یاددهی و یادگیری مطرح است (نگوین و همکاران^۴، ۲۰۲۳). از همین منظر، اسماعیل و همکاران^۵ (۲۰۱۸) بر این باورند که خلاقیت در آموزش، همانند سواد، یک مهارت حیاتی برای زندگی است که نوجوانان را برای زیستن و شکوفایی در دنیای پرچالش امروز آماده می‌سازد.

یکی از عوامل اثرگذار بر خلاقیت در تدریس، باور معلمان به توانایی‌های خود یا همان «خودکارآمدی تدریس» است. این مفهوم به برداشت فرد از توانایی‌اش برای انجام موفق یک وظیفه اطلاق می‌شود (سانتی و همکاران^۶، ۲۰۲۴). در فضای آموزشی، خودکارآمدی تدریس به قضاوت معلم درباره ظرفیت‌های خود برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان—even در مواجهه با چالش‌هایی مانند دانش‌آموزان کم‌انگیزه—اشاره دارد (ریگر و همکاران^۷، ۲۰۲۰). معلمانی که سطح بالایی از خودکارآمدی دارند، انعطاف‌پذیری بیشتری در تغییر روش‌ها، مدیریت موقعیت‌های دشوار و بهره‌گیری از ابزارهای جایگزین نشان می‌دهند. همچنین، این باور مثبت به توانایی‌های خود، به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند (هان و همکاران^۸، ۲۰۲۳).

^۱. Liu et al

^۲. Paliwal et al

^۳. Tubb et al

^۴. Nguyen

^۵. Ismail et al

^۶. SANTI et al

^۷. Regier

^۸. Han et al

عامل مؤثر دیگر در ارتقاء خلاقیت تدریس، سواد برنامه‌ریزی درسی است. سواد، به معنای توانایی یادگیری و به‌کارگیری آموخته‌ها برای دستیابی به اهداف فردی و اجتماعی است. معلمان برای ایفای نقش حرفه‌ای مؤثر، نیازمند ترکیب آگاهانه دانش تخصصی با مقتضیات حرفه‌ای هستند که این تلفیق، به عنوان سواد آموزشگری شناخته می‌شود. از آنجا که آموزش ارتباط مستقیمی با محتوای برنامه درسی دارد، می‌توان سواد برنامه درسی را بخشی از سواد آموزشگری دانست. این نوع سواد، دارای ساختار، منطق، زبان و روش‌شناسی خاص خود است و چارچوبی برای فهم و عملکرد حرفه‌ای معلمان فراهم می‌آورد (مؤمنی و همکاران، ۱۴۰۰).

۲- بیان مسئله

تدریس به عنوان یکی از حرفه‌های تأثیرگذار، همواره بستری مناسب برای شکوفایی خلاقیت فردی و حرفه‌ای معلمان، دبیران و مدرسان علاقه‌مند و باانگیزه بوده است. بدون شک، خلاقیت در تدریس، به‌ویژه در شرایط محدودکننده، می‌تواند عاملی تعیین‌کننده در دستیابی به اهداف آموزشی و ارتقای کیفیت یادگیری باشد. از این رو، این توانمندی در کنار سایر شایستگی‌ها و صلاحیت‌های کلیدی، نقشی اساسی در موفقیت حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند. معلمان، به عنوان مهم‌ترین عناصر فرایند یاددهی-یادگیری، با برخورداری از انگیزه و روحیه بالا، می‌توانند به‌طور مستقیم در افزایش اثربخشی نظام آموزشی یک کشور نقش داشته باشند. (احمدی، اوضاعی و عظیم‌پور، ۱۴۰۲).

معلم یکی از ارکان اساسی نظام آموزش و پرورش است و خلاقیت، به عنوان یکی از ویژگی‌های برجسته دنیای امروز، باید در روش‌های تدریس معلمان نیز جایگاه ویژه‌ای داشته باشد. تدریس خلاق با آموزش مؤثر ارتباط مستقیم دارد و می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کمک کند (زیدزیناتی و آرک، ۱، ۲۰۲۱). در همین راستا، جفری و کرافت^۲ (۲۰۱۶) تدریس خلاق را فرایندی توصیف کرده‌اند که با به‌کارگیری روش‌های نوآورانه، یادگیری را جذاب‌تر و رضایت‌بخش‌تر می‌کند. کرافت (۲۰۱۷) نیز تدریس خلاق را شامل فعالیت‌هایی همچون حل مسئله خلاق، برقراری ارتباط نوآورانه، خلق تصاویر ذهنی و استفاده از تفکر واگرا می‌داند. همچنین، الیس و همکاران (۲۰۱۹) تدریس خلاق را ترکیبی از فرایندهای خلاقانه و مؤلفه‌های خلاقیت در جریان آموزش تعریف کرده‌اند. در این رویکرد، از تکنیک‌های متنوعی برای کمک به دانش‌آموزان در درک و یادگیری مطالب استفاده می‌شود تا بتوانند

^۱ . Žydžiūnaitė & Arce

^۲ . Jafary & Keraft

آموخته‌های خود را در حل مسائل جدید به کار گیرند. از دیدگاه چی و یحیای^۱ (۲۰۱۶) تدریس خلاق فرایندی آموزشی است که توسط معلم تسهیل می‌شود و ویژگی‌هایی مانند منحصربه‌فرد بودن، شخصی‌سازی و معناداری را در برمی‌گیرد. این شیوه تدریس نه تنها موجب ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود، بلکه یادگیری را به تجربه‌ای جذاب، هیجان‌انگیز و مؤثر تبدیل می‌کند.

با وجود اینکه تدریس خلاق از نشانه‌های آموزشی دنیای معاصر است، اما گیبسون^۲ (۲۰۲۳) معتقد است که مدارس و مربیان ما خلاقیت را از بین می‌برند. به باور بیشتر پژوهشگران شیوه‌های سنتی آموزشی نه تنها به رشد و خلاقیت فراگیران کمک نمی‌کند بلکه آنان را از حرکت در این راستا باز می‌دارد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲).

یکی از عواملی که می‌تواند بر تدریس خلاق معلمان تأثیر بگذارد سواد برنامه‌ریزی درسی است (ماهاتو و سن^۳، ۲۰۲۳). سواد برنامه‌ریزی درسی به معنای توانایی تمرین کنندگان برای رسیدن به ذهنیت در حین بررسی برنامه‌های درسی تعریف شده است (سوگوملیو^۴، ۲۰۲۲). کسکین^۵ (۲۰۲۰) سواد برنامه‌ریزی درسی را به عنوان دانش معلم در مورد ویژگی‌ها و استفاده از برنامه درسی در عمل بیان کرد و با ارزیابی و تفسیر انتقادی از برنامه درسی به عنوان راهنما استفاده کرد. معلمان به عنوان مجری برنامه درسی مدرسه تلقی می‌شوند. شغل معلمان شامل؛ اجرای برنامه درسی، برنامه‌ریزی یادداشت‌های درسی، طرح درس، سازماندهی منابع آموزشی، سنجش دانش‌آموزان از طریق ارزشیابی و آزمون مستمر، نمره‌گذاری متن دانش‌آموز و ارائه بازخورد به اولیا از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (اوگونوده و همکاران^۶، ۲۰۲۳). سواد برنامه‌ریزی درسی به معلم کمک می‌کند تا که با شناخت دانش‌آموزان خود، بهترین برنامه را برای آنان آماده کند (تقی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱).

سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان به آن‌ها این امکان را می‌دهد که متناسب‌ترین برنامه را برای کلاس خود تدوین کنند، زیرا معلمان بیش از هر فرد دیگری با نیازها، توانایی‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزانشان آشنا هستند. معلمانی که به عنوان برنامه‌ریزان آموزشی، مسئول طراحی و اجرای برنامه درسی هستند، باید به اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی و مراحل آن تسلط کافی داشته باشند (تقی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱). معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی با مجموعه‌ای از گزینه‌ها روبه‌رو هستند که به آن‌ها اجازه می‌دهد

^۱ . Chee& Yahayay

^۲ . Gibson

^۳ . Mahato& Sen

^۴ . Sugumlu

^۵ . Keskin

^۶ . Ogunode

در انتخاب، تأکید و زمان‌بندی محتوای آموزشی انعطاف‌پذیری داشته باشند. حتی در شرایطی که ملزم به استفاده از کتاب‌های درسی یا دستورالعمل‌های آموزشی از پیش تعیین شده هستند، همچنان این اختیار را دارند که شیوه‌های تدریس و نحوه بهره‌گیری از محتوای آموزشی را متناسب با شرایط کلاس خود تنظیم کنند (قائد رحمتی و ترکیان تبار، ۱۴۰۱).

در این راستا پژوهش‌هایی صورت گرفته است که بیانگر تأثیر سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق معلمان است. ماهاتو و سن^۱ (۲۰۲۳) نشان دادند سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق معلمان تأثیر معناداری دارد. قائد رحمتی و ترکیان تبار (۱۴۰۱) نشان دادند بین هریک از مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای درک محتوای پیام‌های رسانه‌ای، آگاهی از اهداف پنهان پیام‌های رسانه‌ای، گزینش آگاهانه پیام‌های رسانه‌ای، نگاه انتقادی به پیام‌های رسانه‌ای، تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای با خلاقیت و یادگیری الکترونیکی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. تقی‌پور، صالحی عمران و عابدینی بلترک (۱۴۰۱) نشان دادند سواد برنامه‌ریزی درسی بر جهت‌گیری تدریس معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. متغیر دیگری که موجب افزایش خلاقیت تدریس معلمان می‌شود خودکارآمدی تدریس است. درواقع هرچقدر خودکارآمدی تدریس بهتر باشد خلاقیت تدریس نیز بالاتر است (جلیلیان و همکاران، ۱۴۰۱). خودکارآمدی معلمان تأثیر قابل‌توجهی بر رشد آموزشی آن‌ها دارد. خودکارآمدی تدریس به معنی اعتماد معلم به توانایی‌اش برای مدیریت موفقیت‌آمیز مسئولیت‌ها، خواسته‌ها و مشکلات مرتبط با فعالیت حرفه‌ای است (بارنی و همکاران^۲، ۲۰۱۹). خودکارآمدی تدریس به‌عنوان قضاوت درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان و درگیر کردن آن‌ها در امور تحصیلی، حتی باوجود دانش‌آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه تعریف شده است (کریمیان‌پور و همکاران، ۱۳۹۹). نظریه خودکارآمدی با توانایی افراد در انجام درست کارها و باورهایشان برای موفقیت مرتبط است. خودکارآمدی عامل تعیین‌کننده رفتار معلم در کلاس درس است (اوراکی و دورنالی^۳، ۲۰۲۳). خودکارآمدی تدریس به سه زیرساخت تقسیم می‌شود کارآمدی برای راهبردهای آموزشی (اعتمادبه‌نفس در به‌کارگیری راهبردهای تدریس مؤثر)، کارآمدی برای مدیریت کلاس (اطمینان در مدیریت کلاس) و کارآمدی برای مشارکت دانش‌آموزان (سوخوم و همکاران^۴، ۲۰۲۳).

در این راستا جلیلیان، نجاتی و عظیم‌پور (۱۴۰۱) نشان دادند بین تدریس خلاق معلمان با تعهد شغلی، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ژیونگ و

^۱ . Mahato& Sen

^۲ . Barni et al

^۳ . Orakci& Durnali

^۴ . Sokhom et al

رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در معلمان... □ ۱۰۳

همکاران ۱ (۲۰۲۰) نشان دادند خودکارآمدی تدریس بر تدریس خلاق معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد.

از طرفی دیگر خود کارآمدی تدریس علاوه بر اینکه می‌تواند بر تدریس خلاق تأثیر بگذارد، خود نیز می‌تواند از سواد برنامه‌ریزی درسی تأثیر بپذیرد. دارابی عمارتی، عارضی و عزیزی فر (۱۴۰۲) نشان دادند بین مؤلفه‌های تدریس تحولی و سواد برنامه‌ریزی درسی رابطه معناداری وجود دارد. خدارحمی، حافظی، فرج‌اللهی و سرمدی (۱۴۰۲) نشان دادند بین سواد تدریس برخط و خودکارآمدی تدریس بر خط همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

یکی از چالش‌های اساسی در نظام آموزشی، توانمندسازی معلمان برای ارائه تدریسی مؤثر و خلاقانه است. معلمان دوره ابتدایی، به‌عنوان اولین الگوهای آموزشی دانش‌آموزان، نقش مهمی در ایجاد محیطی پویا و انگیزه‌بخش برای یادگیری دارند. با این حال، فقدان سواد برنامه‌ریزی درسی می‌تواند منجر به طراحی نامناسب برنامه‌های آموزشی شود که خلاقیت در تدریس را محدود می‌کند. از سوی دیگر، تدریس خلاق نیازمند معلمانی است که اعتماد به نفس و خودکارآمدی بالایی در اجرای روش‌های نوآورانه داشته باشند. اگر معلمان احساس خودکارآمدی کافی نداشته باشند، ممکن است حتی با داشتن دانش برنامه‌ریزی درسی، از روش‌های سنتی و کم‌اثر استفاده کنند. بنابراین سوال اصلی که در این پژوهش مطرح می‌باشد این است که آیا رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در معلمان دوره ابتدایی معنادار است؟

۳- فرضیه‌های پژوهش

پژوهش حاضر به منظور رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در معلمان دوره ابتدایی (مورد مطالعه: معلمان دوره ابتدایی منطقه ۱ تهران)، انجام شد. این پژوهش برای پاسخ به این فرضیه‌های زیر انجام گرفت:

فرضیه اصلی

مدل ساختاری سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس برازش مطلوب دارد.

فرضیه‌های ویژه

سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق اثر مستقیم دارد.

سواد برنامه‌ریزی درسی بر خودکارآمدی تدریس اثر مستقیم دارد.
خودکارآمدی تدریس بر تدریس خلاق اثر مستقیم دارد.
سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس اثر غیرمستقیم دارد.

۴- مرور ادبیات و سوابق مربوطه

پیشینه داخلی:

دارابی عمارتی، عارضی و عزیزی فر (۱۴۰۲) پژوهشی تحت عنوان پیش‌بینی درگیری شغلی بر اساس سواد برنامه‌ریزی درسی، تدریس تحولی، خودکارآمدی تدریس و مهارت‌های ارتباطی در معلمان مقطع ابتدایی انجام دادند. این پژوهش باهدف پیش‌بینی درگیری شغلی بر اساس سواد برنامه‌ریزی درسی، تدریس تحولی، خودکارآمدی تدریس و مهارت‌های ارتباطی انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین سواد برنامه‌ریزی درسی و درگیری شغلی، بین خودکارآمدی تدریس و درگیری شغلی، بین تدریس تحولی و درگیری شغلی و بین مهارت‌های ارتباطی و درگیری شغلی رابطه معناداری وجود دارد و مؤلفه‌های سواد برنامه‌ریزی درسی، تدریس تحولی، خودکارآمدی تدریس و مهارت‌های ارتباطی قدرت پیش‌بینی درگیری شغلی را دارند. نتیجه کلی اینکه سواد برنامه‌ریزی درسی، تدریس تحولی، خودکارآمدی تدریس و مهارت‌های ارتباطی ازجمله متغیرهای مؤثر بر درگیری شغلی معلمان است که لازم است پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت نگاه ویژه‌ای به این متغیرها داشته باشند.

خدارحمی، حافظی، فرج‌اللهی و سرمدی (۱۴۰۲) پژوهشی تحت عنوان ارائه مدل علی اثربخشی تدریس برخط بر اساس سواد تدریس برخط؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تدریس برخط (کاربرد تحلیل مسیر) دادند. هدف این پژوهش، ارائه مدل علی اثربخشی تدریس برخط بر اساس سواد تدریس برخط؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تدریس برخط است. یافته‌ها همچنین نشان داد که ۲۸ درصد از واریانس خودکارآمدی تدریس برخط و ۳۳ درصد از واریانس اثربخشی تدریس برخط به‌وسیله مدل حاضر تبیین گردید. یافته‌ها همچنین نشان داد ضرایب مسیر سواد تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط، سواد تدریس برخط به خودکارآمدی تدریس برخط و خودکارآمدی تدریس برخط به اثربخشی تدریس برخط، معنادار می‌باشند؛ بنابراین و بر اساس نتایج مطالعه حاضر، پیشنهاد می‌شود که مسئولان ذی‌ربط به موضوع خودکارآمدی در راستای میانجی‌گری رابطه بین اثربخشی تدریس برخط و سواد تدریس برخط توجه خاصی داشته باشند.

بیابانی و گراوند (۱۴۰۲) پژوهشی تحت عنوان مدل‌یابی رفتار تدریس خلاقانه بر مبنای توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس کم‌توان ذهنی انجام دادند. هدف پژوهش مذکور مدل‌یابی رفتار تدریس خلاقانه بر مبنای توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس کم‌توان ذهنی بود. 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.

گهواره، عبدی و سعیدی‌پور (۱۴۰۱) پژوهشی تحت عنوان رابطه بین خودکارآمدی تدریس و خلاق با رفتار تدریس خلاقانه معلمان مقطع ابتدایی انجام دادند. هدف پژوهش مذکور، رابطه بین خودکارآمدی تدریس و خلاق با رفتار تدریس خلاقانه معلمان مقطع ابتدایی بود. روش پژوهش، توصیفی-پیمایشی است و به لحاظ هدف کاربردی است. نتایج همچنین نشان داد که با اطمینان ۹۵ درصد، بین خودکارآمدی تدریس، خودکارآمدی خلاق معلمان مقطع ابتدایی برحسب جنسیت، تفاوت وجود ندارد؛ اما بین این دو گروه (زن و مرد) تفاوت معنی‌داری در میزان رفتار تدریس خلاقانه مشاهده شد.

جلیلیان، نجاتی و عظیم‌پور (۱۴۰۱) پژوهشی تحت عنوان نقش تعهد شغلی، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی در پیش‌بینی تدریس خلاق معلمان انجام دادند. هدف این پژوهش بررسی نقش تعهد شغلی، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی در پیش‌بینی تدریس خلاق معلمان بود. برای رسیدن به این مهم، روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود. یافته‌ها نشان داد که بین تدریس خلاق معلمان با تعهد شغلی، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که سه متغیر موردبررسی سهم معناداری در پیش‌بینی تدریس خلاق معلمان دارند. از این رو می‌توان گفت، نتایج پژوهش حاکی از اهمیت نقش تعهد شغلی، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی در ارتقای تدریس خلاق معلمان بوده و توصیه می‌شود کارگاه‌های آموزشی در این زمینه برگزار گردد. به گونه‌ای که معلمان قادر باشند به‌تنهایی تصمیم بگیرند، راه‌حل‌های تازه برای مسائل پیدا کنند و در قبال کار احساس شایستگی، خودکارآمدی، تعهد و مسئولیت کنند.

قائد رحمتی و ترکیبان تبار (۱۴۰۱) پژوهشی تحت عنوان تبیین رابطه آموزش سواد رسانه‌ای با خلاقیت و توسعه یادگیری الکترونیکی دانش آموزان (مطالعه موردی: شهر دورود) انجام دادند. روش پژوهش حاضر توصیفی-پیمایشی از نوع همبستگی است. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که بین هریک از مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای درک محتوای پیام‌های رسانه‌ای، آگاهی از اهداف پنهان پیام‌های رسانه‌ای، گزینش آگاهانه پیام‌های رسانه‌ای، نگاه انتقادی به پیام‌های رسانه‌ای، تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای با خلاقیت و یادگیری الکترونیکی دانش آموزان پسر پایه نهم شهر دورود رابطه مثبت وجود دارد.

تقی‌پور، صالحی عمران و عابدینی بلترک (۱۴۰۱) پژوهشی تحت عنوان نقش سواد برنامه‌ریزی درسی در عملکرد شغلی معلمان با میانجی‌گری جهت‌گیری تدریس انجام دادند. پژوهش مذکور باهدف

تعیین نقش سواد برنامه‌ریزی درسی در عملکرد شغلی معلمان با میانجی‌گری جهت‌گیری تدریس انجام شد. طرح پژوهش، کمی و روش مورد استفاده، توصیفی-پیمایشی بود. با توجه به نتایج می‌توان نتیجه‌گیری نمود که جهت ارتقای عملکرد شغلی معلمان باید سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری تدریس آن‌ها توسط سازمان آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد.

پیشینه خارجی

هیونگ، لی و یانگ (۲۰۲۴) پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر هویت نقش خلاق و خودکارآمدی بر نگرش معلمان نسبت به اجرای تدریس برای خلاقیت انجام دادند. این مطالعه به بررسی روابط بین هویت نقش خلاق، خودکارآمدی خلاق، نگرش نسبت به اجرای تدریس برای خلاقیت با تلفیق هویت نقش و نظریه شناختی اجتماعی پرداخت. مدل‌سازی معادلات ساختاری با تخمین راه‌اندازی با استفاده از داده‌های ۱۶۷ معلم مهدکودک چینی انجام شد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی خلاق معلمان رابطه بین هویت نقش خلاق و نگرش اجرای آن‌ها را واسطه می‌کند. مشخص شد که خودکارآمدی متمرکز بر فرآیند به طور قابل توجهی با نگرش‌های اجرای مثبت معلمان مرتبط است، درحالی‌که خودکارآمدی متمرکز بر محصول ارتباط معنی‌داری با نگرش‌های اجرای مثبت معلمان دارد. پیامدهای این مطالعه برای تحقیق و عمل در زمینه مدرسه مورد بحث قرار می‌گیرد.

هادی زاده و تقی پور (۲۰۲۴)، پژوهشی تحت عنوان سنجش میزان تأثیر تعارض رابطه‌ی معلم-دانش آموز بر لذت بردن از دروس (به انضمام مطالعه موردی) انجام دادند. آموزش و پرورش به عنوان یکی از سازنده ترین سازمان‌ها و از ارکان اساسی برای توسعه آموزشی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی جامعه مطرح است و یکی از مهمترین ارکان سازمان‌های آموزشی معلمان هستند. هدف از تحقیق شان، سنجش میزان تأثیر تعارض رابطه‌ی معلم-دانش آموز بر لذت بردن از دروس می باشد. برای تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده از طریق پرسشنامه از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. داده های جمع آوری شده از طریق نرم افزار SPSS و PLS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان دهنده تایید فرضیه های تحقیق براساس تحلیل ها است.

حضرتی و همکاران (۲۰۲۴)، پژوهشی تحت عنوان طراحی مدل منتورینگ آموزشی در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با رویکرد منطق فازی انجام دادند. معلم یکی از مهمترین عناصر شناخته شده برای ایجاد ارتباط نزدیک با دانش‌آموزان و پرورش استعدادهای مختلف آنهاست. اگر معلمی با نگرشی نو، خلاق و مجهز به مهارت‌های لازم پا به عرصه آموزش بگذارد، طبیعتاً دانش‌آموزانی توانمند، خلاق و نواندیش تحویل جامعه خواهد داد تا با زندگی عاقلانه روبرو شوند و مشکلات جهان بشری را حل کنند. بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، طراحی مدل منتورینگ آموزشی در راستای توسعه حرفه‌ای

معلمان زن ابتدایی با کمک منطق فازی است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش از بین معلمان باتجربه، معلمان بازنشسته، مسئولان و مدیران حوزه آموزش و پرورش کشور انتخاب شدند. برای انجام نمونه‌گیری در مرحله اول پژوهش، از نمونه‌گیری گلوله برفی استفاده شد. در نهایت، با توجه به استفاده از روش داده‌بنیاد و در نهایت تحلیل منطق فازی، مدل پارادایمی در مورد منتورینگ آموزشی معلمان طراحی شده است.

بابایی و تقی‌پور (۲۰۲۴)، پژوهشی تحت عنوان رابطه بین فضای مناسب برای احساس سرزندگی و شادی کودکان پیش‌دبستانی تلاش و حضور در طبیعت برای رشد کودکان انجام دادند. شهری می‌تواند ادعای مطلوب بودن را داشته باشد که به رفع نیازهای همه شهروندانش بپردازد. کودکان نیز به عنوان یکی از اقشار جامعه، باید هرچه بیشتر در برنامه ریزی شهری مورد توجه قرار گیرند. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی است و ابزار اصلی گردآوری داده‌ها پرسشنامه و نقاشی کودکان می‌باشد. به منظور تحلیل آماری از نرم افزار SPSS و Amos استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان دهنده این است که شاخص‌های شهر دوستدار کودک از قبیل امنیت، کیفیت معابر، بهداشت عمومی، تفریح و سرگرمی‌دسترسی به خدمات، خلاقیت و مشارکت و فضای سبز با میانگین ۲/۴۳ دارای اختلاف میانگین معناداری با وضعیت ایده آل می‌باشد و شاخص خلاقیت و مشارکت با بار عاملی ۰/۸۶ بیشتر تأثیر را در ایجاد شهر دوستدار کودک دارد و پس از آن شاخص‌های دسترسی به خدمات و ارتباطات با بار عاملی ۰/۸۴ و فضای سبز با بار عاملی ۰/۸۰ در رتبه دوم و سوم اهمیت قرار دارد. در تحقیقی مشابه دیگر تقی‌پور و غیاثوند (۲۰۲۴)، پژوهشی تحت عنوان رابطه بین تأمین امکانات موردنیاز کودکان و تأمین نیازهای زندگی کودکان پیش‌دبستانی و نظارت بر رفع نیازهای کودکان پیش‌دبستانی در مراحل رشد انجام دادند. کودکان به عنوان یکی از اقشار جامعه، باید هرچه بیشتر در برنامه ریزی شهری مورد توجه قرار گیرند. هدف پژوهش رابطه بین تأمین امکانات موردنیاز کودکان و تأمین نیازهای زندگی کودکان پیش‌دبستانی و نظارت بر رفع نیازهای کودکان پیش‌دبستانی در مراحل رشد بود. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی است و ابزار اصلی گردآوری داده‌ها پرسشنامه و نقاشی کودکان می‌باشد. مضامین به دست آمده از مصاحبه با کودکان و نقاشی آنها در چهار مضمون اصلی بوده است. مضمون اصلی اول مربوط به آموزش مهارت‌های زندگی، مضمون اصلی دوم مربوط به پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، مضمون اصلی سوم مربوط به مهارت‌های هنری و خلاقانه و مضمون اصلی چهارم و پایانی مربوط به مهارت‌های ورزشی و مهارت‌های مبتنی بر بازی بود. یافته‌های تحقیق نشان دهنده این است، که در ایجاد یک شهر دوستدار کودک باید تمامی مولفه‌ها، نیازها و عوامل در ایجاد آن، مورد ارزیابی و سنجش قرار بگیرد که در آن کودکان می‌توانند، در مقام یک محقق، نقش رهبری روند ارزیابی و سنجش را ایفا نمایند. این نقش نه

تنها به طراحی تحقیقات مربوط به ایجاد شهر دوستدار کودک مربوط نمی‌شود، بلکه گردآوری و تحلیل داده‌ها و اطلاعات را نیز در بر می‌گیرد. بزرگسالان باید، از طریق حامیتهای لازم، آموزش و ظرفیت سازی، مشارکت کودکان را در این زمینه تسهیل کنند. کودکان می‌توانند نظرات بسیار متفاوتی نسبت به نظرهای بزرگسالان ابراز کنند و پاسخگویی افراد فعال در شهرهای دوستدار کودک را تقویت کنند. یعقوبی و تقی پور (۲۰۲۴)، پژوهشی تحت عنوان تأثیر مدارس هوشمند بر میزان یاددهی، یادگیری دانش آموزان انجام دادند. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر هوشمند سازی مدارس در تعمیق بخشیدن و سرعت یاددهی، یادگیری دانش آموزان بوده است. برای جمع آوری داده‌ها از دو پرسش نامه محقق ساخته برای دبیران و دانش آموزان استفاده شده است که برای دبیران از ۵ سوال که دارای ۴۰ زیر سوال و برای دانش آموزان از ۵ سوال که دارای ۳۸ زیر سوال که با طیف ۵ گزینه ای لیکرت تنظیم شده است. نتایج پژوهش نشان داد که طیف وسیع تری از حواس دانش آموزان در فرآیند یاددهی، یادگیری عمیق تر می‌شود. به عبارتی علاوه بر افزایش کارایی کلاس و استفاده از نرم افزارهای گوناگون به دلیل به کارگیری حواس شنیداری و دیداری به یادگیری دانش آموزان کمک می‌کند، این سیستم به دانش آموزان اجازه می‌دهد فراتر از برنامه درسی خود گام بردارند و تأکید بیشتری بر مهارت تفکر و یادگیری عمیق دانش آموزان دارند. هم چنین با هوشمند سازی مدارس تعاملات بین دانش آموزان و معلمان مدارس هوشمند بیشتری می‌گردد.

تارویردی زاده و تقی پور (۲۰۲۴)، پژوهشی تحت عنوان پیش بینی پیشرفت تحصیلی براساس هوش هیجانی، ویژگی های شخصیتی و جمعیت شناختی، نگرش به تحصیل و آینده شغلی با میانجیگری تاب آوری تحصیلی انجام دادند. این مطالعه با هدف پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و ویژگی های شخصیتی، نگرش به تحصیل و آینده شغلی با میانجی گری تاب آوری تحصیلی انجام پذیرفت. ارزیابی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار AMOS-7 انجام شد. نتایج بیانگر آن بود که متغیرهای جمعیت شناختی به صورت منفی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می‌کند. از بین عامل های شخصیت (گشودگی و وظیفه شناسی)، هوش هیجانی و نگرش به تحصیل و آینده شغلی به صورت مثبت پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می‌کنند. همچنین هوش هیجانی به واسطه تاب آوری، پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می‌کند. تاب آوری تحصیلی رابطه بین نگرش به تحصیل و آینده شغلی، جنسیت، سن و پیشرفت تحصیلی را میانجیگری نمی‌کند و تاب آوری تحصیلی تنها رابطه عامل وظیفه شناسی شخصیت با پیشرفت تحصیلی را میانجیگری می‌کند. بنابراین برای بهبود عملکرد توصیه می‌گردد که از طریق کارگاه های آموزشی میزان تاب آوری وهوش هیجانی، ویژگی های شخصیتی وظیفه شناسی و گشودگی آموزش داده و ارتقا یابد.

ماهاتو و سن (۲۰۲۳) پژوهشی تحت عنوان رابطه بین دانش زمینه‌ها، سواد برنامه‌ریزی درسی و نگرش نسبت به تدریس خلاق برای کارآموزان پیش از خدمت معلمان: مطالعه در مورد موضوع روش ریاضی انجام دادند. پژوهش حاضر به تعیین رابطه بین سه متغیر دانش زمینه (CK1)، سواد برنامه‌ریزی درسی و نگرش نسبت به تدریس خلاق (ACT) با در نظر گرفتن دو متغیر در یک‌زمان پرداخته است. پنج فرضیه و پانزده فرضیه فرعی برای پژوهش در نظر گرفته شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق معلمان تأثیر معناداری دارد. همچنین دانش زمینه‌ها بر تدریس خلاق معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد.

کاپسی و آکای (۲۰۲۳) پژوهشی تحت عنوان بهبود خودکارآمدی تدریس دانشجو معلمان از طریق تمرین برنامه‌ریزی درسی در بستر مجازی انجام دادند. در مطالعه حاضر، بررسی شد که چگونه طراحی یک طرح درس مبتنی بر فناوری مبتنی بر تحقیق بر روی پلت فرم مجازی بر خودکارآمدی تدریس معلمان پیش از خدمت و همچنین نحوه ادغام فناوری آموزشی در برنامه‌های درس خود تأثیر می‌گذارد. در مجموع ۳۸ دانشجوی مقطع کارشناسی در برنامه آموزش معلمان در این مطالعه شرکت کردند. یافته‌ها افزایش قابل توجهی در خودکارآمدی تدریس معلمان پیش از خدمت را پس از طراحی یک طرح درس مبتنی بر فناوری مبتنی بر فناوری در پلت فرم مجازی نشان داد.

ژیونگ، سان، لیو، وانگ و ژنگ (۲۰۲۰) پژوهشی تحت عنوان تأثیر خودکارآمدی و ورودی کار بر تدریس خلاق معلمان تربیت‌بدنی انجام دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد اثربخشی خودآموزی معلمان تربیت‌بدنی (PE) تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای مانند جنسیت، سن، سن تدریس، کار تمام‌وقت یا نیمه‌وقت و سطح تحصیلات قرار داشت. ورودی کار فقط تحت تأثیر سن، تجربه تدریس و سطح تحصیلات بود، درحالی‌که به نظر می‌رسید تدریس خلاق فقط به عوامل زمینه‌ای مانند سابقه تحصیلی و کار تمام‌وقت یا پاره‌وقت مرتبط باشد. اثربخشی تدریس عمومی و اثربخشی تدریس شخصی معلمان ورزش تأثیر مثبت معناداری بر انرژی ورودی، ورودی تمرکز، ورودی فداکاری، خلاقیت شناختی، خلاقیت مهارتی و خلاقیت عاطفی داشت. ورودی تمرکز تأثیر مثبت معناداری بر سبب‌آموزش خلاق داشت، درحالی‌که ورودی انرژی و ورودی فداکاری تأثیری بر سبب‌آموزش خلاق نداشتند. ورودی کار به‌عنوان متغیر واسطه‌ای از تأثیر خودکارآمدی بر تدریس خلاق تأیید شده بود، اما نقش واسطه واقعی کل ورودی کار نبود، بلکه ورودی تمرکز در ساختار آن بود.

ژونگ (۲۰۲۰) پژوهشی تحت عنوان تأثیر خودکارآمدی و ورودی کار بر تدریس خلاق معلمان تربیت‌بدنی انجام دادند. با استفاده از مقیاس خودکارآمدی، درگیری کاری و تدریس خلاق، پرسشنامه‌ای در بین معلمان ورزش دوره راهنمایی انجام شد و داده‌ها با نرم‌افزارهای آماری SPSS و AMOS

۱۱۰ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال هفدهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۴

پردازش و مدل سازی شدند. نتایج نشان داد اثربخشی خودآموزی معلمان تربیت بدنی تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای مانند جنسیت، سن، سن تدریس، کار تمام وقت یا پاره وقت و سطح تحصیلات بود. ورودی کار فقط تحت تأثیر سن، تجربه تدریس و سطح تحصیلات بود، درحالی که به نظر می‌رسید تدریس خلاق فقط به عوامل زمینه‌ای مانند سابقه تحصیلی و کار تمام وقت یا پاره وقت مرتبط باشد.

الدابانه، الزبون و احمد (۲۰۱۹) پژوهشی تحت عنوان محیط خلاق: ادراک معلمان، خودکارآمدی و تجربه تدریس برای پرورش خلاقیت کودکان انجام دادند. هدف از این مطالعه، مقایسه در دسترس بودن محیط خلاق در مدارس عادی با سنجش ادراک معلمان در مورد خلاقیت، خودکارآمدی آن‌ها، خلاقیت تدریس و موانع خلاقیت بود. یافته‌ها حاکی از میانگین‌های بالا برای آموزش خلاقیت در کلاس بود و خودکارآمدی معلمان برای پرورش خلاقیت کودکان در کلاس بالاترین رتبه و موانع خلاقیت کمترین رتبه را داشت. نتایج حاکی از تفاوت معنادار به دلیل جنسیت معلم، به نفع معلمان زن و تجربه تدریس تنها در رابطه با ادراک از حوزه خلاقیت بود.

۵- ابزار پژوهش و روش جمع‌آوری داده‌ها، جامعه و نمونه آماری

پژوهش حاضر از حیث هدف، در زمره تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد؛ بدین معنا که نتایج حاصل از آن می‌تواند در حل مسائل آموزشی و بهبود فرآیند تدریس معلمان، به‌ویژه در زمینه تقویت سواد برنامه‌ریزی درسی، تدریس خلاقانه و ارتقاء خودکارآمدی تدریس، مورد استفاده قرار گیرد. از نظر روش‌شناسی نیز این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است؛ زیرا در آن تلاش شده است تا ارتباط و میزان همبستگی بین متغیرهای پژوهش شامل سواد برنامه‌ریزی درسی، تدریس خلاقانه و خودکارآمدی تدریس، بدون دخالت یا دستکاری متغیرها، مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد. این نوع پژوهش به پژوهشگر امکان می‌دهد تا الگوها و پیوندهای آماری میان متغیرها را شناسایی کرده و درک بهتری از روابط علی-تحلیلی احتمالی میان آن‌ها ارائه دهد. از آنجا که در این مطالعه هدف، کشف روابط طبیعی بین متغیرها در محیط واقعی آموزشی بوده است، روش همبستگی به‌عنوان رویکرد مناسبی انتخاب شده است.

جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان معلمان دوره ابتدایی منطقه ۱ تهران به تعداد ۱۶۰۰ در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ نفر بود.

نمونه آماری روش نمونه‌گیری

براساس فرمول کوکران در تعیین نمونه آماری؛ تعداد ۳۰۹ نفر به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند.

$$n = \frac{\frac{Z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} [\frac{Z^2 pq}{d^2} - 1]}$$

در این فرمول N حجم جامعه آماری = ۱۶۰۰ نفر

و مقدار z در سطح خطای ۰/۵ برابر ۱/۹۶ است.

مقدار d نیز تفاضل نسبت واقعی صفت در جامعه با میزان تخمین پژوهشگر برای وجود آن صفت در جامعه است و در این پژوهش از حداکثر مقدار d یعنی ۰/۵ استفاده گردید.

برای انتخاب نمونه‌ها در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین ترتیب منطقه ۱ شهر تهران به ۳ ناحیه افراز شد سپس از هر خوشه به طور تصادفی ۱۰۵ نمونه انتخاب شد که مجموعاً ۳۱۵ پرسشنامه توزیع گردید. قابل ذکر است که پرسشنامه‌ها بصورت فیزیکی در اختیار معلمان قرار گرفت که از این بین ۶ پرسشنامه مخدوش اعلم شد و از پژوهش کنار گذاشته شد.

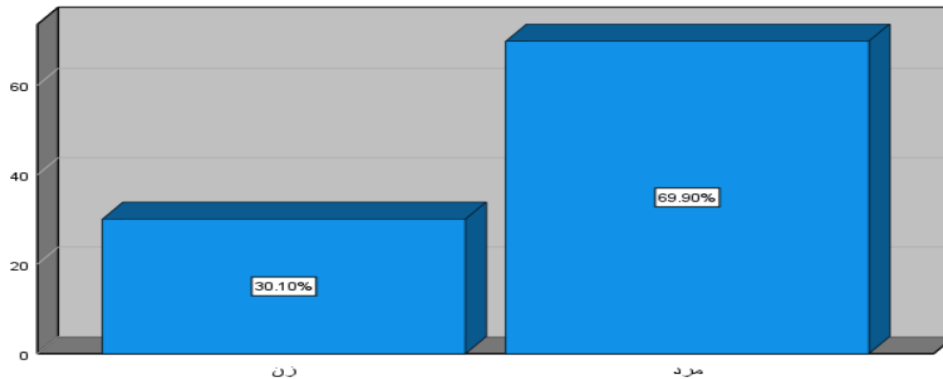
۶- داده‌های توصیفی

-جنسیت پاسخگویان

جدول ۱: آمار توصیفی جنسیت پاسخگویان

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
مرد	۹۳	۳۰/۱
زن	۲۱۶	۶۹/۹
کل	۳۰۹	۱۰۰

جنسیت



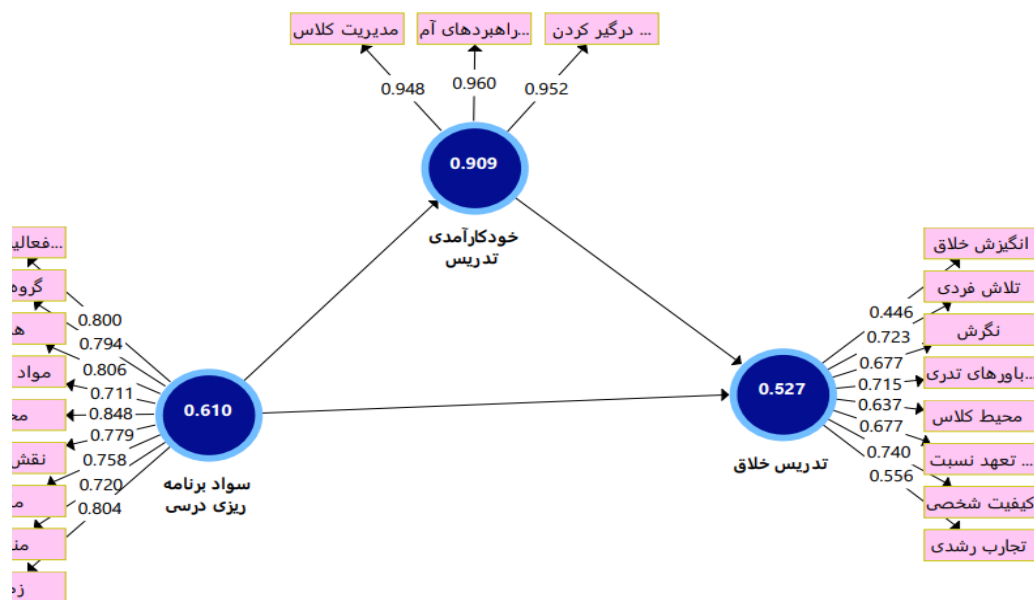
شکل ۱: توصیف جنسیت پاسخگویان

مطابق جدول و شکل (۱) ۹۳ نفر معادل (۳۰/۱ درصد) از پاسخگویان زن و ۲۱۶ نفر معادل (۶۹/۹ درصد) از پاسخگویان مرد بودند. به طریق مشابه می توان سن پاسخگویان و سابقه پاسخگویان و تحصیلات پاسخگویان را بررسی نمود.

۷- ارزیابی روایی مدل اندازه گیری

برای ارزیابی روایی مدل اندازه گیری، از روایی همگرا بهره گرفته شده است. روایی همگرا نشان دهنده میزان توانایی متغیرهای مشاهده پذیر در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود است (رحیمی، ۱۳۹۵). در همین راستا، فورنل و لارکر شاخص متوسط واریانس استخراج شده (AVE) را به عنوان معیاری برای سنجش اعتبار درونی مدل اندازه گیری پیشنهاد کرده اند. این شاخص بیانگر میانگین واریانس مشترک میان هر سازه و شاخص های مربوط به آن است. مقدار قابل قبول AVE باید بیشتر از ۰,۵۰ باشد.

رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در معلمان... □ ۱۱۳



شکل ۲: مدل پژوهش در حالت AVE

جدول ۲: متوسط واریانس استخراج شده (AVE) متغیرها

وضعیت	متوسط واریانس استخراجی (AVE)	متغیر
قابل قبول	۰/۵۲۷	تدریس خلاق
قابل قبول	۰/۹۰۹	خودکارآمدی تدریس
قابل قبول	۰/۶۱۰	سواد برنامه‌ریزی درسی

همانطور که از جدول (۲) مشاهده می‌شود، میزان روایی همگرا با استفاده از شاخص متوسط واریانس استخراج شده (AVE) در همه متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۰/۵ بوده و وضعیت قابل قبولی دارند.

روایی واگرا:

همچنین، برای سنجش روایی واگرا از آزمون فورنل-لارکر استفاده شده است. روایی واگرا به این معناست که گویه‌های مربوط به یک متغیر پنهان نباید با گویه‌های متغیرهای پنهان دیگر همبستگی بالایی داشته باشند و باید از یکدیگر متمایز باشند. به منظور بررسی این موضوع، لازم است ریشه دوم میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای هر متغیر پنهان، بزرگتر از بیشترین میزان همبستگی آن متغیر با سایر متغیرهای پنهان باشد.

جدول ۳: بررسی واگرایی آزمون فورنل-لارکر

متغیر	۱	۲	۳
۱-تدریس خلاق	۰/۶۵۳		
۲-خودکارآمدی تدریس	۰/۳۱۸	۰/۹۵۴	
۳-سواد برنامه‌ریزی درسی	۰/۳۷۹	۰/۷۳۷	۰/۷۸۱

همانگونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، جذر میانگین استخراج شده (AVE) بیشتر از حداکثر وابستگی آن متغیر پنهان با متغیرهای پنهان دیگر است و روایی واگرایی متغیرها تایید می‌شود.

ارزیابی مدل ساختاری

پس از ارزیابی روایی و پایایی متغیرهای پژوهش، یا به عبارتی دیگر بررسی مدل‌های اندازه‌گیری، نوبت به ارزیابی مدل درونی یا مدل ساختاری تحقیق می‌رسد. این ارزیابی به پژوهشگر امکان می‌دهد تا به طور دقیق به بررسی فرضیه‌های پژوهش بپردازد. برای تحلیل مدل ساختاری در این مطالعه، از شاخص‌هایی مانند ضریب تعیین (R^2)، ضرایب مسیر و آماره t استفاده شده است.

ضریب تعیین

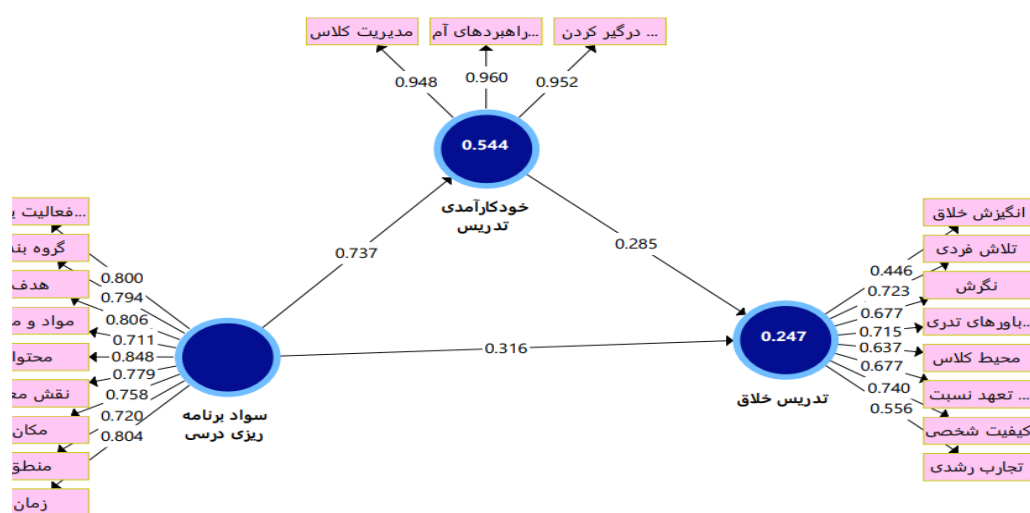
یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی مدل ساختاری، ضریب تعیین (R^2) است. این شاخص نشان می‌دهد که چه میزان از تغییرات متغیر درون‌زا توسط متغیر یا متغیرهای برون‌زا تبیین می‌شود (رحیمی، ۱۳۹۵). بر اساس نظر آذر و همکاران (۱۳۹۱)، در مدل‌های مسیری مبتنی بر PLS، مقادیر ضریب تعیین به ترتیب برابر با ۰/۱۹، ۰/۳۰ و ۰/۶۷ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قابل توجه تلقی می‌شوند. جدول ۴: مقادیر ضریب تعیین متغیر درون‌زا

متغیر	ضریب تعیین
خودکارآمدی تدریس	۰/۵۴
تدریس خلاق	۰/۲۴

همانگونه که از جدول (۴) مشاهده می‌شود، ضریب تعیین برای همه متغیرهای درون‌زا شامل خودکارآمدی تدریس و تدریس خلاقه در وضعیت مطلوبی قرار دارد.

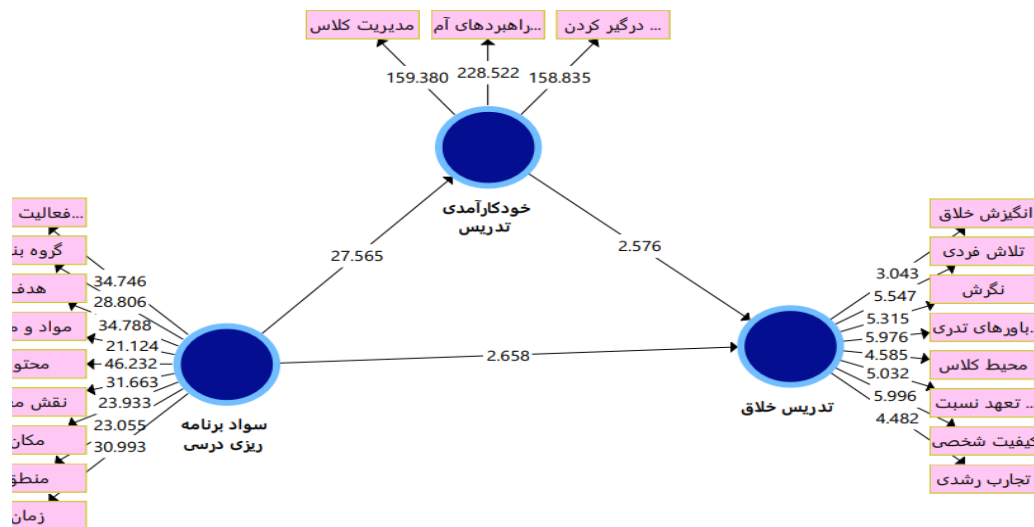
ضریب مسیر:

در مدل ساختاری PLS، ضریب مسیر همان نقش ضریب بتای استاندارد شده را در رگرسیون با روش حداقل مربعات معمولی ایفا می‌کند. این ضرایب بر اساس جهت (علامت)، میزان (بزرگی) و معناداری آماری مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. ضریب مثبت نشان‌دهنده اثر مستقیم و مثبت یک متغیر بر متغیر دیگر است، در حالی که ضریب منفی بیانگر تأثیر منفی آن متغیر بر متغیر وابسته می‌باشد.



شکل ۳: مدل ساختاری در حالت تخمین استاندارد

برای تعیین معناداری ضرایب مسیر، باید مقدار آماره t محاسبه شود تا بتوان صحت فرضیه‌ها را ارزیابی کرد. در این پژوهش، برای آزمون معناداری فرضیه‌ها از روش بوت‌استرپ استفاده شده و شاخص آماره t (T-value) به عنوان معیار سنجش به کار رفته است. بر اساس این شاخص، برای تأیید فرضیه‌ها، مقدار t باید بزرگ‌تر از $1/96$ یا کمتر از $-1/96$ باشد. مقادیر t که در بازه بین این دو عدد قرار می‌گیرند، نشان‌دهنده عدم معناداری اثرات است.



شکل ۴: مدل ساختاری در حالت اعداد معناداری

جدول ۵: محاسبه اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پژوهش

از متغیر	به متغیر	اثر مستقیم	T
سواد برنامه ریزی درسی	خودکارآمدی تدریس	۰/۷۳	۲۷/۵۶
خودکارآمدی تدریس	تدریس خلاق	۰/۲۸	۲/۵۷
سواد برنامه ریزی درسی	تدریس خلاق	۰/۳۱	۲/۶۵
از متغیر	به متغیر (آزمون بوت استراپ)	اثر غیر مستقیم	sig
سواد برنامه ریزی درسی	تدریس خلاق (با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس)	۰/۱۹	۰/۰۱

ارزیابی شاخص‌های برازش مدل:

برای ارزیابی کلی مدل، از شاخصی به نام نیکویی برازش (GOF) استفاده شده است. این شاخص همزمان مدل ساختاری و مدل اندازه‌گیری را بررسی کرده و میزان تناسب کلی مدل را نشان می‌دهد. مقدار GOF عددی بین صفر تا یک است که هر چه به یک نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده اعتبار و کیفیت بالاتر مدل است. شاخص GOF بر اساس فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$GOF = \sqrt{\text{Comunalities} \times R^2}$$

این شاخص از مجذور حاصل ضرب دو مقدار متوسط مقادیر اشتراکی (communality) و متوسط ضریب تعیین (R^2) به دست می‌آید. مقادیر ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی شاخص نیکویی برازش مدل دارد (هنسler و سارستد، ۲۰۱۳).

جدول ۶: محاسبه شاخص GOF

متغیر پنهان	Communalities	R^2
سواد برنامه‌ریزی درسی	۰/۴۹	---
خودکارآمدی تدریس	۰/۶۹	۰/۵۴
تدریس خلاق	۰/۲۷	۰/۲۴
میانگین	۰/۳۹	۰/۴۸
GOF	۰/۱۸	
GOF جذر	۰/۴۳	

۸- بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش به بحث و نتیجه‌گیری پیرامون یافته‌های پژوهش پرداخته شد و هریک از فرضیه‌های پژوهش مورد تبیین قرار گرفت.

فرضیه اصلی

نتایج این فرضیه نشان داد مدل ساختاری سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس برازش مطلوب دارد.

نتایج به دست آمده با یافته‌های فاتح‌نژاد و همکاران (۱۴۰۳)، دارابی عمارتی و همکاران (۱۴۰۲)، عطایی عاقل و همکاران (۱۴۰۲)، خدارحمی، حافظی، فرج‌اللهی و سرمدی (۱۴۰۲)، بیابانی و گراوند (۱۴۰۲)، گهواره، عبدی و سعیدی‌پور (۱۴۰۱)، جلیلیان، نجاتی و عظیم‌پور (۱۴۰۱)، قائد رحمتی و

ترکیبان تبار (۱۴۰۱)، تقی‌پور، صالحی عمران و عابدینی بلترک (۱۴۰۱)، هیونگ، لی و یانگ (۲۰۲۴)، ماهاتو و سن ۱ (۲۰۲۳)، کاپسی و آکای ۲ (۲۰۲۳)، ما (۲۰۲۲)، نامر زیستیکی و هنلا (۲۰۲۱)، ژیونگ، سان، لیو، وانگ و ژنگ (۲۰۲۰)، ژونگ (۲۰۲۰) همسو می‌باشد.

این یافته نشان می‌دهد که سواد برنامه‌ریزی درسی (یعنی توانایی معلمان در طراحی، سازمان‌دهی و ارزیابی برنامه‌های آموزشی) و تدریس خلاق (نوآوری، تنوع و انعطاف در شیوه‌های تدریس) به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر خودکارآمدی تدریس تأثیر می‌گذارند؛ و در نهایت این خودکارآمدی نقش مهمی در شکل‌گیری و ارتقای مدل کلی ایفا می‌کند. وجود برآزش مطلوب مدل ساختاری به این معناست که داده‌های تجربی گردآوری‌شده با چارچوب نظری طراحی‌شده همخوانی دارند، و مسیرهای علی بین متغیرها به‌درستی شناسایی شده‌اند. در عمل، این بدان معناست که وقتی معلمان از سواد بالای برنامه‌ریزی درسی برخوردار باشند و شیوه‌های تدریس خلاقانه‌تری به کار گیرند، احساس اثربخشی، اعتماد به نفس و خودکارآمدی بیشتری در تدریس پیدا می‌کنند، و این خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل میانجی، اثر مثبت این دو متغیر را تقویت کرده و به بهبود فرایندهای آموزشی منجر می‌شود.

فرصیه ویژه اول

نتایج این فرضیه نشان داد سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق با ضریب بتای ۰/۳۱ اثر مستقیم و معناداری ($t > 1/96$) دارد.

در پژوهشی همسو دارابی عمارتی، عارضی و عزیزی‌فر (۱۴۰۲) نشان دادند بین سواد برنامه‌ریزی درسی و درگیری شغلی، بین خودکارآمدی تدریس و درگیری شغلی، بین تدریس تحولی و درگیری شغلی و بین مهارت‌های ارتباطی و درگیری شغلی رابطه معناداری وجود دارد و مؤلفه‌های سواد برنامه‌ریزی درسی، تدریس تحولی، خودکارآمدی تدریس و مهارت‌های ارتباطی قدرت پیش‌بینی درگیری شغلی را دارند. تقی‌پور، صالحی عمران و عابدینی بلترک (۱۴۰۱) نشان دادند سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان در جهت‌گیری تدریس آنان نقش معناداری دارد.

معلمی که در برنامه‌ریزی درسی سواد بالایی دارد، می‌تواند از چارچوب‌های سنتی فاصله بگیرد و به‌جای اتکا صرف به کتاب درسی و روش‌های یکنواخت، از شیوه‌های نوین مانند یادگیری مبتنی بر مسئله، تدریس مشارکتی، فناوری‌های آموزشی، بازی‌وارسازی، و روش‌های بین‌رشته‌ای بهره بگیرد. این رویکردها، که از مظاهر تدریس خلاق هستند، نه تنها انگیزه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند، بلکه موجب درگیر شدن عمیق‌تر آن‌ها با محتوای درس و توسعه مهارت‌های فکری و اجتماعی‌شان می‌شود.

(تقی‌پور، صالحی عمران و عابدینی بلترک، ۱۴۰۱). چنین تدریسی، نیازمند آن است که معلم از پیش بتواند اهداف آموزشی را دقیق مشخص کند، محتوای مناسب انتخاب کند، روش‌های متنوع را طراحی و ترکیب نماید و ارزشیابی متناسب با رویکردهای نوین داشته باشد؛ که همه این موارد در گرو برخورداری از سواد برنامه‌ریزی درسی است. بنابراین، رابطه معنادار میان این دو متغیر نشان می‌دهد که خلاقیت در تدریس به‌تنهایی و صرفاً با استعداد فردی معلم حاصل نمی‌شود، بلکه نیازمند دانش تخصصی در طراحی آموزش است. به همین دلیل، سرمایه‌گذاری بر آموزش معلمان در حوزه برنامه‌ریزی درسی می‌تواند یکی از مؤثرترین راهکارها برای ارتقای کیفیت تدریس و شکوفایی خلاقیت در کلاس درس باشد.

فرضیه ویژه دوم

نتایج این فرضیه نشان داد سواد برنامه‌ریزی درسی با بتای $0/73$ بر خودکارآمدی تدریس اثر مستقیم و معناداری ($t > 1/96$) دارد.

عطایی عاقل و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند رابطه بین تدریس خلاقانه و کیفیت تدریس معلمان معنادار است. بیابانی و گراوند (۱۴۰۲) نشان دادند خودکارآمدی خلاق بر رفتار تدریس خلاقانه اثر مستقیم و معنادار دارد. هیونگ، لی و یانگ (۲۰۲۴) نشان دادند هویت خلاق و خودکارآمدی بر نگرش معلمان نسبت به اجرای تدریس برای خلاقیت موثر است. کاپسی و آکای (۲۰۲۳) نشان دادند بهبود خودکارآمدی تدریس دانشجو معلمان از طریق تمرین برنامه‌ریزی درسی در بستر مجازی امکان‌پذیر است.

هرچه معلمان از سواد بیشتری در زمینه برنامه‌ریزی درسی برخوردار باشند، احساس خودکارآمدی بیشتری در فرایند تدریس خواهند داشت. سواد برنامه‌ریزی درسی به معلم این امکان را می‌دهد که اهداف آموزشی را به‌درستی تنظیم کند، محتوای مناسب را برگزیند، روش‌های تدریس را متناسب با نیاز فراگیران طراحی نماید و شیوه‌های ارزشیابی مؤثر را به‌کار گیرد. این توانایی در طراحی و سازمان‌دهی آموزش، به معلم حس تسلط، آمادگی و توانمندی می‌دهد؛ یعنی همان چیزی که در مفهوم خودکارآمدی تدریس نهفته است (کاپسی و آکای، ۲۰۲۳). معلمی که از سواد برنامه‌ریزی بالایی برخوردار است، به‌جای واکنش منفعلانه به چالش‌های کلاس، با اعتمادبه‌نفس و کنترل درونی، تصمیم‌های آموزشی خود را اتخاذ می‌کند. این احساس توانمندی، سبب می‌شود معلم نه‌تنها باور داشته باشد که می‌تواند تدریس مؤثری ارائه دهد، بلکه در عمل نیز از پس موقعیت‌های پیچیده آموزشی برآید. ضریب بالایی بتا ($0/73$) در این فرضیه نیز گویای آن است که سواد برنامه‌ریزی درسی یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی تدریس محسوب می‌شود. در نتیجه، می‌توان گفت تقویت این نوع سواد در میان معلمان، نه‌تنها به ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزشی کمک می‌کند، بلکه به بهبود نگرش،

۱۲۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال هفدهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۴

اعتماد به نفس و انگیزش حرفه‌ای آن‌ها نیز منجر می‌شود، که این خود یکی از پایه‌های موفقیت در تدریس و یادگیری اثربخش است.

فرضیه ویژه سوم

نتایج این فرضیه نشان داد خودکارآمدی تدریس با بتای ۰/۲۸ بر تدریس خلاق اثر مستقیم و معناداری ($t > 1/96$) دارد.

خدارحمی، حافظی، فرج‌اللهی و سرمدی (۱۴۰۲) نشان دادند مدل علی اثربخشی تدریس برخط بر اساس سواد تدریس برخط؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تدریس برخط معنادار است. گهواره، عبدی و سعیدی‌پور (۱۴۰۱) نشان دادند بین خودکارآمدی تدریس و خلاق با رفتار تدریس خلاقانه معلمان مقطع ابتدایی ارتباط معناداری وجود دارد. جلیلیان، نجاتی و عظیم‌پور (۱۴۰۱) نشان دادند خودکارآمدی خلاق نقش معناداری در پیش‌بینی تدریس خلاق معلمان دارد. ماهاتو و سن ۱ (۲۰۲۳) نشان دادند رابطه بین دانش زمینه‌ها، سواد برنامه‌ریزی درسی و نگرش نسبت به تدریس خلاق معنادار است.

باور معلم به توانمندی‌های خود در فرآیند تدریس، نقش مهمی در شکل‌گیری و تقویت رفتارهای خلاقانه آموزشی ایفا می‌کند. خودکارآمدی تدریس، به معنای اعتماد معلم به این است که می‌تواند با موفقیت وظایف تدریس را انجام دهد، مشکلات و موانع را مدیریت کند و فرآیند یادگیری را به شکل مؤثری هدایت نماید. این اعتماد به نفس حرفه‌ای، باعث می‌شود معلم احساس راحتی و اطمینان داشته باشد که می‌تواند از روش‌های نوین و خلاقانه در تدریس بهره‌برد بدون آنکه ترس از شکست یا عدم پذیرش داشته باشد. از طرفی، خلاقیت در تدریس نیازمند ریسک‌پذیری و انگیزه برای آزمودن راه‌های جدید است؛ معلمانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، بیشتر مایل‌اند روش‌های متنوع و نوآورانه را به کار گیرند، به جای تکرار روش‌های مرسوم و سنتی. این افراد، در مواجهه با مشکلات آموزشی، راهکارهای خلاقانه ارائه می‌دهند و به شیوه‌های غیرمتعارف و جذاب‌تر، دانش‌آموزان را به یادگیری فعال‌تر و مشارکت بیشتر ترغیب می‌کنند. علاوه بر این، خودکارآمدی بالا باعث می‌شود معلمان در مواجهه با چالش‌ها و محدودیت‌های محیطی، انگیزه خود را حفظ کنند و با اعتماد به نفس بیشتر به توسعه حرفه‌ای خود بپردازند. این رشد حرفه‌ای و تمایل به یادگیری مداوم، خود زمینه‌ساز پیدایش ایده‌ها و روش‌های خلاقانه در تدریس می‌شود. بنابراین، این یافته نشان می‌دهد که خودکارآمدی تدریس نه تنها یک باور درونی، بلکه عاملی کلیدی و پیش‌برنده در روند خلاقیت معلمان است که باید مورد توجه ویژه در برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان قرار گیرد. در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که ارتقای خودکارآمدی معلمان از طریق آموزش‌های تخصصی، حمایت‌های حرفه‌ای و فراهم آوردن فرصت‌های

تجربی، می‌تواند به شکوفایی تدریس خلاق کمک کند و به بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری در نظام آموزشی بینجامد.

فرضیه ویژه چهارم

نتایج این فرضیه نشان داد سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس با بتای ۰/۱۹ اثر غیرمستقیم و معناداری ($t > 1/96$) دارد.

فاتح‌نژاد و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند موانعی مانند ارزیابی منفی از خود، ترس از شکست، و روش‌های سنتی تدریس می‌توانند خلاقیت را محدود کنند. تقی‌پور، صالحی عمران و عابدینی بلترک (۱۴۰۱) نشان دادند سواد برنامه‌ریزی درسی در جهت‌گیری تدریس معلمان نقش معناداری دارد.

سواد برنامه‌ریزی درسی به معنای توانایی معلم در طراحی، سازمان‌دهی و تنظیم دقیق اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزیابی‌های آموزشی است. معلمی که در این زمینه سواد بالایی دارد، می‌تواند برنامه‌های درسی را متناسب با نیازها و شرایط کلاس تنظیم کند و روش‌های متنوع و مناسب را برای انتقال محتوا انتخاب نماید. این دانش تخصصی باعث می‌شود معلم احساس آمادگی و کنترل بیشتری نسبت به فرایند آموزش داشته باشد.

اما این آمادگی و کنترل بیشتر، به تنهایی کافی نیست. معلم باید به توانایی‌های خود در اجرای این برنامه‌ها نیز باور داشته باشد؛ یعنی احساس خودکارآمدی تدریس. خودکارآمدی تدریس، اعتماد به نفس و اطمینان معلم به قابلیت‌های فردی‌اش برای مدیریت کلاس، انگیزش دانش‌آموزان، حل مسائل و اجرای روش‌های نوین تدریس است. وقتی معلم خودکارآمدی بالایی دارد، با انگیزه و اعتماد به نفس بیشتری دست به نوآوری و خلاقیت در تدریس می‌زند. سواد برنامه‌ریزی درسی می‌تواند به عنوان یک منبع دانش و مهارت، زیربنای افزایش خودکارآمدی باشد. معلمانی که در برنامه‌ریزی تسلط دارند، هنگام مواجهه با چالش‌های آموزشی کمتر دچار تردید می‌شوند و با اطمینان بیشتر از روش‌های خلاقانه استفاده می‌کنند. این اعتماد به نفس و احساس توانمندی، نقش میانجی را بین سواد برنامه‌ریزی و تدریس خلاق بازی می‌کند. به عبارت دیگر، سواد برنامه‌ریزی درسی از طریق افزایش خودکارآمدی تدریس، به شکوفایی خلاقیت در کلاس درس کمک می‌کند. این سازوکار میانجی اهمیت چندجانبه‌ای دارد: اول اینکه تأکید می‌کند صرفاً آموزش دانش نظری برنامه‌ریزی درسی کافی نیست، بلکه باید تمرکز بر تقویت باورهای روانی معلمان نسبت به توانمندی‌هایشان نیز باشد. دوم، نشان می‌دهد که برای تحقق تدریس خلاق، باید زمینه‌های روان‌شناختی مانند خودکارآمدی را در معلمان پرورش داد تا آن‌ها بتوانند دانش تخصصی خود را به صورت مؤثر و نوآورانه به کار گیرند. از دیدگاه کاربردی، این یافته پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های توانمندسازی معلمان باید به گونه‌ای طراحی

شوند که هم مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی را افزایش دهند و هم اعتماد به نفس و خودکارآمدی تدریس را تقویت کنند. به طور مثال، ارائه فرصت‌های عملی برای تمرین برنامه‌ریزی، شبیه‌سازی کلاس‌های واقعی، بازخورد مستمر و حمایت‌های حرفه‌ای می‌تواند این دو بعد را همزمان تقویت نماید. چنین رویکردی موجب می‌شود معلمان نه تنها دانش لازم برای طراحی برنامه‌های خلاقانه داشته باشند، بلکه باور داشته باشند که قادر به اجرای موفق آن‌ها هستند. در نهایت، این مدل نشان‌دهنده یک فرآیند تعاملی است که در آن دانش تخصصی و باورهای روانی در کنار هم، باعث ارتقای کیفیت آموزش می‌شوند. با شناخت این سازوکار می‌توان راهکارهای مؤثرتری برای بهبود تدریس ارائه داد که منجر به افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان، یادگیری عمیق‌تر و توسعه مهارت‌های خلاقانه در نظام آموزشی شود. بنابراین، این یافته اهمیت ویژه‌ای در پژوهش‌های آموزشی و سیاست‌گذاری‌های تربیتی دارد و مسیر روشنی برای طراحی مداخلات آموزشی هدفمند ارائه می‌کند.

پیشنهادهای برای سایر پژوهشگران

پژوهش‌های آینده می‌توانند جامعه آماری بزرگ‌تر و متنوع‌تری شامل معلمان در سطوح تحصیلی مختلف، مناطق جغرافیایی متفاوت و رشته‌های گوناگون آموزشی را بررسی کنند تا نتایج تعمیم‌پذیرتر و دقیق‌تری به دست آید.

پژوهشگران می‌توانند عوامل روان‌شناختی، سازمانی و فرهنگی دیگر مانند انگیزه، رضایت شغلی، حمایت‌های سازمانی و سبک‌های رهبری را در مدل‌های خود وارد کنند تا فهم جامع‌تری از متغیرهای مؤثر بر تدریس خلاق و خودکارآمدی فراهم شود.

به کارگیری روش‌های کیفی مانند مصاحبه عمیق، مشاهده مشارکتی و گروه‌های متمرکز در کنار روش‌های کمی، می‌تواند به درک عمیق‌تر و جامع‌تری از چگونگی شکل‌گیری خودکارآمدی و خلاقیت در تدریس کمک کند.

رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و تدریس خلاق با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس در معلمان... □ ۱۲۳

منابع

- احمدی، غلامعلی؛ اوضاعی، نسرين؛ عظیم پور، احسان. (۱۴۰۲). ارائه مدل ساختاری تأثیر اخلاق حرفه‌ای و سرسختی شغلی بر تدریس خلاق معلمان. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۹ (۳)، ۶۹-۸۶.
- بیابانی، محدثه؛ گراوند، هوشنگ. (۱۴۰۲). مدل‌یابی رفتار تدریس خلاقانه بر مبنای توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس کم‌توان ذهنی. رویش روان‌شناسی. ۱۲ (۱۱)، ۱۸۱-۱۹۲.
- تقی پور، سحر؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ عابدینی بلترک، میمنت. (۱۴۰۱). نقش سواد برنامه‌ریزی درسی در عملکرد شغلی معلمان با میانجی‌گری جهت‌گیری تدریس. تدریس پژوهی، ۱۰ (۲)، ۶۰-۳۹.
- جلیلیان، سهیلا؛ نجاتی، وجیهه؛ عظیم پور، احسان. (۱۴۰۱). نقش تعهد شغلی، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی در پیش‌بینی تدریس خلاق معلمان. عنوان نشریه. ۱۰ (۴۴): ۱۲۹-۱۴۵.
- دارابی عمارتی، عابدین؛ عارضی، سوزان؛ عزیزی فر، پیمان. (۱۴۰۲). پیش‌بینی درگیری شغلی بر اساس سواد برنامه‌ریزی درسی، تدریس تحولی، خودکارآمدی تدریس و مهارت‌های ارتباطی در معلمان مقطع ابتدایی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۰ (۱)، ۹۹-۱۱۲.
- قائد رحمتی، رضا؛ ترکیان تبار، منصور. (۱۴۰۱). تبیین رابطه آموزش سواد رسانه‌ای با خلاقیت و توسعه یادگیری الکترونیکی دانش‌آموزان (مطالعه موردی: شهر دورود). دانش‌شناسی. ۶ (۸)، ۶۲-۷۳.
- کزازی، زهرا؛ ابراهیمی، صلاح‌الدین، سیفی، علی، و اصفهانی زاده، امین. (۱۳۹۹). رابطه خلاقیت معلمان با اثربخشی تدریس ریاضی پایه ششم دوره ابتدایی. پویش در آموزش علوم پایه، ۶ (۲۰)، ۲۰-۳۵.
- کریمیان پور، غفار؛ باقری، سید محمدجابر؛ معینی، کیا. (۱۳۹۹). نقش خودکارآمدی تدریس و اشتیاق شغلی در پیش‌بینی مقاومت در برابر تغییر در معلمان. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد، ۱۵ (۶۲)، ۱۹۴-۱۷۹.
- گهواره، احسان؛ عبدی، علی؛ سعیدی، بهمن. (۱۴۰۱). رابطه بین خودکارآمدی تدریس و خلاق با رفتار تدریس خلاقانه معلمان مقطع ابتدایی. فصلنامه مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری. ۴ (۱۰)، ۱-۱۴.
- Babaei Rik, E., & Taghipour, M. (2024). The Relationship Between a Space Suitable for the Feeling of Vitality and Happiness of Talash Preschool Children and Being in Nature for Children's Growth. International Technology and Science Publications (ITS) 2, 112-125.
- Barni, D., Danioni, F., and Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: the role of personal values and motivations for teaching. Front. Psychol. 10. 1-7. doi: 10.3389/ fpsyg.2019.01645.
- Chee, K. N. Yahayay, N. (2016). Connections between Creative Teacher and Their Creativity in Teaching. Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills in Education (MJHOTS), 3, 1-26.
- Craft, A, Cremin, T, Chappell, K and Burnard, P (2017) Possibility thinking and creative learning in Craft, A, Cremin, T and Burnard, P (eds) Creative learning 3-11. Stoke-on-Trent: Trentham.

- Ellis, V., Souto-Manning, M., & Turvey, K. (2019). Innovation in teacher education: towards a critical re-examination. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 45(1), 2-14. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550602>.
- Gibson, R. (2023) The 'art' of creative teaching: Implications for higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 607-613.
- Hadizadeh, P., & Taghipour, M. (2024). Measuring the Impact of Teacher-Student Relationship Conflict on the Enjoyment of Lessons (Including a Case Study). *International Technology and Science Publications (ITS)* 7 (1), 63-76.
- Hazrati, M., Sheikhi Lisar, S., Taghipour, M. (2024). Designing an Educational Mentoring Model in Line with the Professional Development of Female Primary School Teachers with a Fuzzy Logic Approach. *International Journal of Education Sciences* 1 (1), 35-50.
- Huang, X., Lee, J. C. K., & Yang, X. (2019). What really counts? Investigating the effects of creative role identity and self-efficacy on teachers' attitudes towards the implementation of teaching for creativity. *Teaching and Teacher Education*, 84, 57-65.
- 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.
- Jaffrey, B. (2016). *Creative learning practices: European experiences*. Tufnell Press.
- Kapici, H. O., & Akcay, H. (2023). Improving student teachers' TPACK self-efficacy through lesson planning practice in the virtual platform. *Educational Studies*, 49(1), 76-98.
- Keskin, A. (2020). Determination of teachers' perceptions of curriculum literacy levels (Unpublished doctoral thesis), Hacettepe University, Institute of Educational Sciences.
- 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
- Mahato, R. C., & Sen, S. (2023). Relationship among Contexts Knowledge (CK1), technological pedagogical content knowledge (TPCK) and attitude towards creative teaching for pre-service trainee teachers: A study on Mathematics method subject. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 11(4), d301-d314.
- 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.
- Ogunode, N. J., Olowonefa, J. A., & Ayoko, V. O. (2023). Task-oriented leadership style and performance of educational institutions in Nigeria. *Ta'lim va rivojlanish tahlili onlayn ilmiy jurnali*, 3(3), 12-22.
- Orakci, S., and Durnali, M. (2023). The mediating effects of metacognition and creative thinking on

the relationship between teachers' autonomy support and teachers' self-efficacy. *Psychol Sch.* 60, 162–181.

- 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.
- SANTI, E. A., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2024). Teachers' Perceived Self-Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 71-96.
- Sokhom Chan, Sorakrich Maneewan & Ravinder Koul (2023) An examination of the relationship between the perceived instructional behaviours of teacher educators and pre-service teachers' learning motivation and teaching self-efficacy, *Educational Review*, 75:2, 264-286.
- Sugumlu, U(2022). Investigation of the Relationship between Curriculum Literacy and Teacher Performance. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1342-1355.
- Taghipour, M., & Ghiasvand, N. (2024). Ensuring and Monitoring the Needs and Facilities for Preschool Children's Development. *International journal of Children*, 1 (1), 23-30.
- Tarverdizadeh, H., & Taghipour, M. (2024). Student Academic Achievement Forecast Based on Emotional Intelligence, Personality, Demographic Characteristics and Attitude Towards Education and Future Career. *International Journal of Education Sciences*, 1(2), 25- 36.
- Tubb, A. L., Copley, 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.
- Xiong, Y., Sun, X. Y., Liu, X. Q., Wang, P., & Zheng, B. (2020). The influence of self-efficacy and work input on physical education teachers' creative teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 2856.
- Yaghoubi, S.J., & Taghipour, M. (2024). Enhancing Student Learning Through Smart School Innovations. *International Journal of Education Sciences* 1 (1), 25-34.
- Zydzunaite, V., & Arce, A. (2021). Being an innovative and creative teacher: passion-driven professional duty. *Creativity Studies*, 14(1), 125-144.

۱۲۶ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال هفدهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۴

فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی
<https://sanad.iau.ir/journal/jearq>