



Examining the Mediating Role of Self-Regulation in the Relationship Between Emotional Literacy and the Application of Creativity-Fostering Strategies in Teaching

Niki Nirouzadeh¹ 

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Farhangian University, Bushehr, Iran. E-mail: nirouzadeh@cfu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 16 August 2025

Received in revised form 17 September 2025

Accepted 12 October 2025

Published Online 23 October 2025

Keywords:

creativity-enhancing strategies, self-regulation, emotional literacy, primary school teachers.

ABSTRACT

Background: Creativity in teaching is a pivotal factor in enhancing the quality of primary education, and the implementation of creativity-fostering strategies can be significantly influenced by teachers' individual characteristics. Among these, self-regulation and emotional literacy are considered effective factors in the more impactful use of such strategies. Despite the importance of these variables, the mediating role of self-regulation in the relationship between emotional literacy and the application of creativity-fostering strategies in teaching has received limited attention in previous research.

Aims: The present study aimed to investigate the mediating role of self-regulation in the relationship between emotional literacy and the application of creativity-fostering strategies in teaching.

Methods: This descriptive-correlational study employed a structural equation modeling approach. The statistical population comprised all primary school teachers in governmental schools of Bushehr province during the academic year 2025-2026. Based on the Krejcie and Morgan (1970) table, a sample of 300 teachers was selected. Data collection instruments included Torrance's (1974) Creativity-Fostering Strategies in Teaching Questionnaire, Goleman's (2006) Emotional Literacy Questionnaire, and Zimmerman's (2000) Self-Regulation Questionnaire. Data were analyzed using descriptive statistics and Pearson correlation coefficients in SPSS 26, and structural equation modeling was performed using AMOS 21 software.

Results: The results indicated direct effects of emotional literacy on self-regulation ($\beta=0.52$) and on creativity ($\beta=0.02$). Furthermore, a direct effect of self-regulation on creativity ($\beta=0.93$) was observed. Additionally, a significant indirect effect of emotional literacy on creativity through self-regulation ($\beta=0.31$) was found at the $p<0.05$ level.

Conclusion: The findings suggest that teachers' emotional literacy, by strengthening their self-regulatory capacities, serves as a primary foundation for the application of creative strategies in teaching. Consequently, professional development for teachers requires a comprehensive approach that, beyond technical methods, focuses on the synergy between emotional competencies and executive-cognitive skills. These findings underscore the necessity of revising teacher education programs to institutionalize self-management paradigms within the teaching and learning process.

Citation: Nirouzadeh, N., (2025). Examining the mediating role of self-regulation in the relationship between emotional literacy and the application of creativity-fostering strategies in teaching. *Journal of Psychological Science*, 24(152), 335-352. [10.61186/jps.24.152.335](https://doi.org/10.61186/jps.24.152.335)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 152, 2025

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.24.152.335](https://doi.org/10.61186/jps.24.152.335)



✉ **Corresponding Author:** Niki Nirouzadeh, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Farhangian University, Bushehr, Iran.

E-mail: nirouzadeh@cfu.ac.ir, Tel: (+98)9171762008

Extended Abstract

Introduction

Creativity, as one of the fundamental competencies of the twenty-first century, has gained a prominent place in contemporary educational systems and is of particular importance in primary education, where the foundations of students' cognitive and affective development are established. Creative teaching refers to the teacher's conscious, purposeful, and flexible use of innovative methods and activities to facilitate meaningful and active learning among students, and research indicates that such teaching can enhance motivation, participation, self-efficacy, and deep learning (Sabzeh & Hosseini-Kamiab, 2022; Chen et al., 2021; Runco, 2014; Sternberg, 2018). Despite the emphasis of reform documents and official curricula of the Ministry of Education on fostering creativity, many teachers still rely on traditional methods, highlighting the need to attend to the individual factors that influence teaching practices (Gholami & Saber-Manesh, 2025; Aslani et al., 2025). In this regard, emotional literacy and self-regulation, as two important individual variables, may play a significant role in the application of creativity-fostering strategies. Emotional literacy, rooted in the theory of emotional intelligence, includes emotional self-awareness, emotional self-regulation, motivation, empathy, and social skills, and helps teachers create a safe and supportive environment for learning and the emergence of creativity (Goleman, 2006; Salehi et al., 2024; Brackett et al., 2011; Elbertson et al., 2025). Self-regulation, within Zimmerman's three-phase model, is a dynamic process comprising forethought, performance, and self-reflection, and in the teaching profession it relates to lesson planning, time management, instructional monitoring, strategy revision, and professional reflection (Zimmerman, 2000; Piji et al., 2025). Empirical evidence also shows that self-regulated teachers demonstrate greater flexibility and a stronger tendency to use innovative and creative methods (Lee et al., 2025; Bodensteiner et al., 2025). Despite the importance of these variables, the simultaneous examination of emotional literacy and self-regulation within a structural model to explain the application of

creativity-fostering strategies in teaching, particularly among public primary school teachers in Iran, has received limited attention. A review of the literature suggests that each of these variables is independently associated with creative teaching; however, their possible role within an integrated model remains insufficiently clarified. Therefore, the present study seeks to address this gap by determining whether emotional literacy and self-regulation can significantly predict the application of creativity-fostering strategies in teaching, and whether the proposed structural model demonstrates adequate fit.

Method

This applied study employed a descriptive–correlational design using structural equation modeling and was conducted among public primary school teachers in Bushehr Province during the 2023–2024 academic year. The target population was estimated at approximately 7,200 teachers, from whom a sample of 300 participants was selected based on the Krejcie and Morgan table; eligibility criteria included employment in primary education, informed consent, and complete questionnaire responses, while incomplete forms were excluded from analysis. Data were collected using three Likert-type instruments: the Teacher Self-Regulation Questionnaire (TSRQ; 30 items across five dimensions), the Teacher Emotional Literacy Questionnaire (TELQ; 25 items across five dimensions grounded in emotional intelligence), and the Creativity-Enhancing Teaching Strategies Questionnaire (CETSQ; 20 items across three dimensions derived from Torrance's framework). Construct validity for the instruments was examined via confirmatory factor analysis, and internal consistency was supported through Cronbach's alpha coefficients reported in prior research and confirmed as acceptable to desirable in the present study. Following instrument finalization and administrative coordination with the provincial education authority and schools, questionnaires were administered primarily in person and, when necessary, electronically; after screening and coding, data were analyzed using descriptive statistics and Pearson correlation in SPSS 26 and structural equation modeling in AMOS 21.

Results

In this study, 300 primary school teachers from Bushehr Province participated, of whom 70% were women and 30% were men; in terms of teaching region, the largest proportion belonged to the central Bushehr district, and regarding school type, most participants were employed in urban public schools. Descriptive results indicated that the overall means of self-regulation, emotional literacy, and creativity-fostering teaching strategies were at a relatively desirable level; among the dimensions, instructional flexibility, empathy, and innovative teaching methods showed the highest mean scores, whereas divergent thinking and idea-generation climate were comparatively lower. Prior to the main analyses, the normality of the data was confirmed using the

Kolmogorov–Smirnov test, and the absence of multicollinearity was supported by tolerance and VIF indices. The correlation matrix further revealed positive and significant relationships among all study variables and their subdimensions; in particular, self-regulation and emotional literacy were significantly correlated with the dimensions of creative teaching, and creativity showed the strongest associations with innovative teaching methods, idea-generation climate, and divergent thinking. Finally, the fit indices of the structural model indicated that the proposed model was acceptable, with RMSEA = 0.076 demonstrating adequate fit, and other indices including NFI = 0.94, CFI = 0.92, IFI = 0.94, TLI = 0.91, and AGFI = 0.83 also supporting the model’s satisfactory fit.

Table 1. Direct Effects Between Research Variables

| Structural Path | Path Coefficient (β) | Standard Error (SE) | p-value |
|--|------------------------------|---------------------|---------|
| Emotional Literacy \rightarrow Self-Regulation | 0.52 | 0.063 | 0.001 |
| Emotional Literacy \rightarrow Creativity | 0.02 | 0.124 | 0.048 |
| Self-Regulation \rightarrow Creativity | 0.93 | 0.323 | 0.001 |

The results presented in Table 1 indicate that the direct effect of emotional literacy on self-regulation was positive and statistically significant ($\beta=0.52, p<0.001$). Similarly, emotional literacy exerted a significant direct effect on creativity-

fostering teaching strategies ($\beta=0.02, p=0.048$). Furthermore, self-regulation demonstrated a strong and significant direct influence on creativity ($\beta=0.93, p<0.001$).

Table 2. Results of Indirect Path Analysis (Mediation)

| Indirect Path | Path Coefficient (β) | p-value |
|---|------------------------------|---------|
| Emotional Literacy \rightarrow Self-Regulation \rightarrow Creativity | 0.31 | 0.001 |

Regarding the indirect effects, as shown in Table 2, the path from emotional literacy to creativity through the mediation of self-regulation was statistically significant ($\beta=0.31, p<0.001$). This finding confirms the mediating role of self-regulation in the relationship between emotional literacy and the application of creativity-fostering strategies in teaching.

Conclusion

This study demonstrated that emotional literacy exerts a significant direct effect on teachers’ self-regulation. Theoretically, emotional competencies—such as self-awareness and emotion regulation—optimize cognitive resources and minimize impulsive

reactions, thereby establishing a foundation for self-monitoring processes within Zimmerman’s (2000) framework and fostering supportive classroom environments (Abadi et al., 2025; Bahadormotlagh et al., 2024; Bodensteiner et al., 2025). Furthermore, emotional literacy was found to have a significant, albeit smaller, direct effect on the application of creativity-fostering teaching strategies. This suggests that the psychological safety and positive affective climate cultivated by emotionally literate teachers facilitate students’ cognitive risk-taking and ideation (Elbertson et al., 2025; Han et al., 2022; Sternberg & Kaufman, 2018).

The study’s central finding is the confirmed mediating role of self-regulation in the relationship

between emotional literacy and creative teaching. As a robust predictor and executive mechanism, self-regulation bridges the gap between a teacher's affective intentions and professional actions, allowing them to translate creative ideas into purposeful activities across the planning, implementation, and reflection phases (Runco, 2014; Darabi & Hassani, 2025). In this causal chain, emotional literacy generates favorable internal conditions, while self-regulation provides the operational mechanisms necessary to manifest these dispositions as creative classroom behaviors—a finding consistent with mediator-based educational models (Brackett et al., 2011; Pillay et al., 2022).

Given the study's limitations, such as its reliance on self-report instruments and the geographic restriction of the sample, future research should employ longitudinal or quasi-experimental designs and utilize multi-source methodologies (e.g., direct classroom observation) to more precisely explain causal relationships and actual teacher behavior. Furthermore, controlling for extraneous variables—such as managerial support and teaching experience—alongside the indigenization of assessment tools to suit Iran's cultural context, will enhance the robustness of future studies. Continuing this research trajectory may inform the design of integrated empowerment programs that simultaneously focus on developing teachers' emotional competencies and executive skills.

and administrators, teachers, and students who cooperated with us in conducting this research.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is derived from a research project conducted in the Department of Education of Bushehr Province with the SEMAT system code 233392-15058. In the present study, to observe ethical considerations, an informed consent form for participation in the research was obtained from all participants. Participants were also assured regarding the protection of their privacy and the confidentiality of their information.

Funding: This research was conducted without any financial support.

Authors' contribution: The first author of this article served as the principal researcher and was responsible for the design, implementation, and completion of the study.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest related to this research.

Acknowledgments: Hereby, we extend our sincere thanks and appreciation to all officials of Farhangian University, the Bushehr Provincial Department of Education, school principals



بررسی نقش میانجی خودتنظیم‌گری در رابطه بین سواد عاطفی و کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس

نیکی نیروزاده ✉

۱. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، بوشهر، ایران. رایانامه: niroozadeh@cfu.ac.ir

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: خلاقیت در تدریس یکی از عوامل مهم ارتقای کیفیت آموزش در دوره ابتدایی است و به‌کارگیری راهبردهای پرورش خلاقیت می‌تواند تحت تأثیر ویژگی‌های فردی معلمان قرار گیرد. در این میان، خودتنظیم‌گری و سواد عاطفی از عوامل مؤثر در استفاده مؤثرتر از این راهبردها محسوب می‌شوند. با وجود اهمیت این متغیرها، نقش میانجی خودتنظیم‌گری در رابطه بین سواد عاطفی و کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس در پژوهش‌های پیشین کمتر مورد بررسی قرار گرفته است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودتنظیم‌گری در رابطه بین سواد عاطفی و کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس انجام شد.

روش: پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری معلمان ابتدایی مدارس دولتی استان بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بودند که بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۳۰۰ نفر انتخاب شدند. ابزارها شامل پرسشنامه راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس (تورنس، ۱۹۷۴)، پرسشنامه سواد عاطفی (گلمن، ۲۰۰۶)، پرسشنامه خودتنظیم‌گری (زیمرن، ۲۰۰۰) بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS 26 و با به‌کارگیری مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS 21 تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد اثر مستقیم سواد عاطفی به خودتنظیمی ($\beta = ۰/۵۲$) و به خلاقیت ($\beta = ۰/۰۲$) به دست آمد، همچنین اثرات مستقیم خودتنظیمی به خلاقیت ($\beta = ۰/۹۳$) به دست آمد. همچنین اثر غیر مستقیم سواد عاطفی به خلاقیت از طریق خودتنظیمی ($\beta = ۰/۳۱$) به دست آمده است که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار بود.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد که سواد عاطفی معلمان از طریق تقویت ظرفیت‌های خودتنظیمی، بستر ساز اصلی کاربست راهبردهای خلاقانه در تدریس است. بر این اساس، توسعه حرفه‌ای معلمان نیازمند رویکردی جامع است که فراتر از فنون فنی، بر هم‌افزایی شایستگی‌های عاطفی و مهارت‌های اجرایی-شناختی تمرکز نماید. این یافته‌ها بر ضرورت بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم جهت نهادینه‌سازی الگوهای خودمدیریتی در فرایند یاددهی-یادگیری تأکید دارد.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۵

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۲۶

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۰۱

کلیدواژه‌ها:

راهبردهای پرورش خلاقیت، خودتنظیم‌گری، سواد عاطفی، معلمان دوره ابتدایی.

استناد: نیروزاده، نیکی (۱۴۰۴). بررسی نقش میانجی خودتنظیم‌گری در رابطه بین سواد عاطفی و کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس. *مجله علوم روانشناختی*، دوره ۲۴، شماره ۱۵۲، ۳۳۵-۳۵۲.

DOI: 10.61186/jps.24.152.335. ۱۴۰۴، شماره ۱۵۲، دوره ۲۴، شماره ۳۳۵-۳۵۲



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: نیکی نیروزاده، استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، بوشهر، ایران. رایانامه: niroozadeh@cfu.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۷۱۷۶۲۰۰۸

مقدمه

خلاقیت^۱ به‌عنوان یکی از شایستگی‌های اساسی قرن بیست‌ویکم، جایگاه ویژه‌ای در نظام‌های آموزشی معاصر یافته است. آموزش خلاق، نه تنها موجب ارتقای توان حل مسئله، تفکر واگرا و یادگیری عمیق دانش‌آموزان می‌شود، بلکه نقش تعیین‌کننده‌ای در آماده‌سازی آنان برای مواجهه با موقعیت‌های پیچیده و متغیر زندگی دارد (سبزه و حسینی کامیاب، ۱۴۰۱). استفاده معلمان از راهبردهای پرورش خلاقیت، به میزان قابل توجهی به ویژگی‌ها و مهارت‌های فردی و حرفه‌ای آنان وابسته است. یکی از چالش‌های اساسی نظام آموزشی به‌ویژه در دوره ابتدایی تأکید اسناد تحولی و برنامه‌های درسی رسمی وزارت آموزش و پرورش بر پرورش خلاقیت و رفع ضعف نوآوری و مهارت‌های خلاقانه در تدریس است (غلامی و صابرمش، ۱۴۰۴).

در حوزه آموزش، خلاقیت نه تنها به‌عنوان یک ویژگی فردی، بلکه به‌عنوان یک فرایند تعاملی میان معلم، دانش‌آموز و محیط یادگیری در نظر گرفته می‌شود (لیبوسادا پینار و همکاران، ۲۰۲۵). خلاقیت در تدریس به استفاده آگاهانه، هدفمند و انعطاف‌پذیر معلم از روش‌ها، راهبردها و فعالیت‌های آموزشی نوآورانه اطلاق می‌شود که هدف آن تسهیل یادگیری معنادار و فعال دانش‌آموزان است (چن و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهشگران به نقل از تورنس معتقدند که تدریس خلاق شامل مؤلفه‌هایی نظیر تنوع در روش‌های آموزشی، استفاده از موقعیت‌های مسئله‌محور، تشویق تفکر واگرا، ایجاد فرصت برای ایده‌پردازی، و تعامل پویا با دانش‌آموزان است (هان و همکاران، ۲۰۲۲). در دوره ابتدایی، که زیربنای رشد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، تدریس خلاق اهمیت ویژه‌ای دارد (میرعرب رضی و همکاران، ۱۳۹۸). معلمان خلاق با ایجاد فضای ایمن و انگیزشی، به رشد استعدادها کمک می‌کنند (بیابانی و گراوند، ۱۴۰۲) و پژوهش‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای تدریس خلاق موجب افزایش انگیزش، مشارکت، خودکارآمدی و یادگیری عمیق می‌شوند (رانکو، ۲۰۱۴؛ استرنبرگ، ۲۰۱۸). با این حال، بسیاری از معلمان همچنان از روش‌های سنتی استفاده می‌کنند، موضوعی که ضرورت توجه به عوامل فردی مؤثر بر تدریس را نشان می‌دهد (اصلائی و همکاران، ۱۴۰۴). اگرچه خلاقیت در

اسناد تحولی آموزش و پرورش هدفی کلیدی است، تحقق آن مستلزم تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان برای طراحی و اجرای تدریس خلاق است (حبیبی کلیبر و همکاران، ۱۳۹۸). شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در عمل از راهبردهای تدریس خلاق کمتر بهره می‌برند. این مسئله توجه به عوامل درونی مؤثر بر عملکرد تدریس معلمان را برجسته می‌سازد (دارابی و همکاران، ۱۴۰۴). نتایج پژوهش دارابی و همکاران (۱۴۰۲) نشان می‌دهد که برخورداری از سواد عاطفی^۲ بالا می‌تواند تعاملات کلاسی اثربخش‌تر، مدیریت هیجانات و ایجاد فضای روانی امن برای بروز خلاقیت را تسهیل کند.

سواد عاطفی مفهومی است که ریشه در نظریه هوش هیجانی دارد و توسط دانیل گلمن به‌طور نظام‌مند تبیین شده است. فیان و رقیب (۲۰۲۵) هوش هیجانی را مجموعه‌ای از دانش و توانایی‌هایی است که فرد را قادر به تشخیص، معنا دادن و مدیریت هیجانات می‌سازد و مسیر کاربست راهبردهای خلاق در حل و فصل چالش‌ها و تعارضات عاطفی را هموار می‌سازد. سواد عاطفی شامل خودآگاهی هیجانی، خودتنظیمی هیجانی، انگیزش، همدلی و مهارت‌های اجتماعی است. به‌طور خلاصه، سواد عاطفی که گلمن آن را بعد کاربردی هوش هیجانی می‌داند، توانایی درک و مدیریت هیجان‌ها در موقعیت‌های آموزشی و حرفه‌ای را شامل می‌شود و در مدیریت کلاس و روابط مثبت با دانش‌آموزان نقش کلیدی دارد (صالحی و همکاران، ۱۴۰۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلمان دارای سواد عاطفی بالا محیطی امن و حمایتگر ایجاد می‌کنند که برای بروز خلاقیت دانش‌آموزان ضروری است (البرستون و همکاران، ۲۰۲۵؛ برکت و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین مطالعات، رابطه مثبت سواد عاطفی با کیفیت تدریس و عملکرد آموزشی را تأیید کرده‌اند (آبادی و همکاران، ۱۴۰۴؛ بهادر مطلق و همکاران، ۱۴۰۲). اسناد وزارت آموزش و پرورش نیز بر اهمیت این شایستگی‌ها تأکید دارند. با وجود این، رابطه میان سواد عاطفی و کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس ممکن است رابطه‌ای مستقیم و ساده نباشد و عوامل روان‌شناختی دیگری نیز در این میان نقش ایفا کنند. یکی از مهم‌ترین این عوامل، خودتنظیم‌گری^۳ است (روگری و همکاران، ۲۰۲۵).

1. creativity

2. emotional literacy

3. self-regulation

معلمان مدارس دولتی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این خلأ پژوهشی با توجه به تأکید سیاست‌های آموزش و پرورش بر ارتقای کیفیت تدریس و خلاقیت آموزشی، ضرورت انجام پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. در همین راستا، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا خودتنظیم‌گری و سواد عاطفی می‌توانند به طور معنادار راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس را پیش‌بینی کنند و آیا روابط بین این متغیرها در قالب یک مدل ساختاری از برازش مناسبی برخوردار است؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار دارد و از نظر ماهیت و شیوه اجرا، پژوهشی توصیفی-همبستگی بود که با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلمان دوره ابتدایی مدارس دولتی استان بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دادند که تعداد آنان حدود ۷۲۰۰ نفر برآورد شد. انتخاب این جامعه آماری به دلیل نقش اساسی معلمان دوره ابتدایی در شکل‌گیری بنیان‌های شناختی، عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان و نیز با توجه به تأکید اسناد و سیاست‌های آموزشی بر ارتقای کیفیت تدریس در این مقطع تحصیلی صورت گرفت. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، از میان جامعه آماری مذکور تعداد ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. انتخاب این حجم نمونه با توجه به اندازه جامعه، روش نمونه‌گیری و ضرورت بر خورداری از نمونه‌ای نماینده برای تعمیم نتایج، در پژوهش‌های همبستگی و به‌ویژه مطالعات مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری مناسب ارزیابی می‌شود (تونسی، ۲۰۲۵). معیارهای ورود به پژوهش شامل اشتغال به تدریس در دوره ابتدایی، اعلام رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش و تکمیل کامل پرسشنامه‌ها بود. در مقابل، پرسشنامه‌هایی که به صورت ناقص یا مخدوش تکمیل شده بودند از فرایند تحلیل داده‌ها حذف شدند.

ب) ابزار

پرسشنامه خودتنظیمی معلمان (TSRQ)^۱: محتوای این پرسشنامه با بهره‌گیری از چارچوب نظری زیمرمن (۲۰۰۰) طراحی شده است. این پرسشنامه

خودتنظیم‌گری یکی از سازه‌های کلیدی در روان‌شناسی یادگیری است که به نقش فعال فرد در هدایت، کنترل و ارزیابی فرایندهای شناختی، انگیزشی و رفتاری خود اشاره دارد (عزیزی و همکاران، ۱۴۰۱). نظریه خودتنظیم‌گری، به‌ویژه در چارچوب مدل سه‌مرحله‌ای زیمرمن، خودتنظیم‌گری را فرایندی پویا شامل مراحل پیش‌اندیشی (برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری)، عملکرد (نظارت و راهبردهای اجرایی) و خودبازتابی (ارزیابی و اصلاح عملکرد) می‌داند (پی‌جی و همکاران، ۲۰۲۵). در حرفه معلمی، از نظر زیمرمن (۲۰۰۰) خودتنظیم‌گری به توانایی معلم در برنامه‌ریزی تدریس، مدیریت زمان، پایش مستمر رفتارهای آموزشی، اصلاح راهبردها بر اساس بازخورد دانش‌آموزان و بازنمایشی حرفه‌ای اشاره دارد. خودتنظیم‌گری به عنوان توانایی برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی رفتارهای حرفه‌ای و با قابلیت درک، مدیریت و به‌کارگیری هیجان‌ها، از جمله متغیرهای کلیدی هستند که می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت تدریس و به‌ویژه در کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت ایفا کنند (پیلی و همکاران، ۲۰۲۲).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان خودتنظیم‌گر، انعطاف‌پذیری بیشتری در مواجهه با چالش‌های کلاس درس دارند و تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های نوآورانه و خلاق از خود نشان می‌دهند (نیلفیر و ایو، ۲۰۲۵؛ لی و همکاران، ۲۰۲۵). یافته‌های تجربی نشان می‌دهند که خودتنظیم‌گری با خودکارآمدی، رضایت شغلی، کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی رابطه‌ای مثبت دارد و به‌عنوان پیش‌نیاز به کارگیری راهبردهای خلاق در تدریس عمل می‌کند؛ زیرا معلمان دارای خودتنظیم‌گری بیشتر، آمادگی خروج از روش‌های سنتی را دارند (بودنشتاینر و همکاران، ۲۰۲۵؛ بهادر مطلق و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین اسناد سیاستی آموزش و پرورش بر تقویت مهارت‌های خودتنظیمی و یادگیری مادام‌العمر معلمان تأکید می‌کنند (بهادر مطلق و همکاران، ۱۴۰۳).

مرور ادبیات نظری و پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهد که ارتباط خودتنظیم‌گری و سواد عاطفی هر یک به صورت مستقل با به‌کارگیری راهبردهای پرورش خلاقیت قابل بررسی هستند. با وجود پژوهش‌های متعدد درباره خلاقیت، خودتنظیم‌گری و سواد عاطفی، بررسی هم‌زمان این متغیرها در قالب یک مدل ساختاری در آموزش ابتدایی ایران، به‌ویژه میان

^۱. Teacher Self-Regulation Questionnaire (TSRQ)

شامل ۳۰ گویه است که در پنج مؤلفه برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت زمان، نظارت بر عملکرد تدریس، کنترل هیجانات و انعطاف‌پذیری آموزشی سازمان‌دهی شده است. گویه‌های ابزار بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند و به هر گویه نمره‌ای بین ۱ تا ۵ اختصاص می‌یابد؛ بنابراین دامنه نمرات کل پرسشنامه بین ۳۰ تا ۱۵۰ متغیر است. کسب نمرات بالاتر در این ابزار نشان‌دهنده سطح بالاتر خودتنظیمی در فعالیت‌های حرفه‌ای و تدریس معلمان و نمرات پایین‌تر بیانگر ضعف نسبی در توانایی برنامه‌ریزی، پیش، کنترل هیجانات و مدیریت فرایند تدریس است. در پژوهش اصلی، روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و شاخص‌های برازش مطلوبی برای ساختار پنج‌عاملی آن گزارش گردید. همچنین پایایی ابزار در مطالعه برنستین و همکاران (۲۰۱۱) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها مقادیری بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است که نشان‌دهنده همسانی درونی مناسب ابزار است. در پژوهش‌های داخلی نیز روایی محتوایی و سازه این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته و ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده برای کل مقیاس و ابعاد آن عموماً در بازه ۰/۷۰ تا ۰/۸۵ قرار داشته است که بیانگر پایایی مطلوب ابزار در جامعه معلمان ایرانی است (نیروزاده، ۱۴۰۳). در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی پایایی ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه محاسبه شد که مقدار آن بیش از ۰/۷۰ به دست آمد و نشان داد پرسشنامه از پایایی قابل قبول برای استفاده در نمونه مورد مطالعه برخوردار است.

پرسشنامه سواد عاطفی معلمان (TELQ): پرسشنامه سواد عاطفی معلمان توسط گل‌من در سال ۲۰۰۶ و بر اساس چارچوب نظری هوش هیجانی طراحی شده است. این ابزار شامل ۲۵ گویه بوده و سواد عاطفی معلمان را در پنج مؤلفه آگاهی هیجانی، تنظیم هیجان، همدلی، خودانگیختگی و مهارت‌های اجتماعی مورد سنجش قرار می‌دهد که برای هر مؤلفه ۵ سؤال در نظر گرفته شده است. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۵) انجام می‌شود؛ بنابراین حداقل نمره قابل کسب ۲۵ و حداکثر نمره ۱۲۵ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر سواد عاطفی در پاسخ‌دهندگان است. در نسخه اصلی ابزار، روایی محتوایی پرسشنامه توسط جمعی از متخصصان

1. Teacher Emotional Literacy Questionnaire (TELQ)

حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت تأیید شده و روایی سازه آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج نشان‌دهنده برازش مناسب مدل پنج‌عاملی بوده است. همچنین پایایی نسخه اصلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ گزارش شده که بیانگر ثبات درونی مطلوب ابزار است (گل‌من، ۲۰۰۶). در نسخه هنجاریابی شده داخلی نیز روایی محتوایی با نظر متخصصان حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی تأیید شد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان‌دهنده برازش مناسب ساختار پنج‌عاملی ابزار بود؛ علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای مؤلفه‌های آگاهی هیجانی ۰/۸۱، تنظیم هیجان ۰/۸۴، همدلی ۰/۷۹، خودانگیختگی ۰/۸۲ و مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۵ گزارش شد (نیروزاده، ۱۴۰۳). در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آمد و نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه در نمونه مورد مطالعه است.

پرسشنامه راهبردهای پرورش خلاقیت (CETSQ): پرسشنامه راهبردهای پرورش خلاقیت بر اساس دیدگاه‌های نظری تورنس (۱۹۹۵) به منظور سنجش میزان استفاده معلمان از راهبردهای خلاقیت‌محور در فرآیند تدریس تدوین شده است. این ابزار شامل ۲۰ گویه است که راهبردهای پرورش خلاقیت را در سه مؤلفه شامل تشویق به تفکر واقع‌گرا (۷ گویه)، فراهم‌سازی فضای ایده‌پردازی (۷ گویه) و کاربست روش‌های نوآورانه در تدریس (۶ گویه) مورد سنجش قرار می‌دهد. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۵) انجام می‌شود؛ بنابراین حداقل نمره قابل کسب ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده استفاده بیشتر معلمان از راهبردهای خلاقیت‌محور در تدریس است. در نسخه اصلی ابزار، روایی محتوایی پرسشنامه بر اساس مبانی نظری معتبر و چارچوب مفهومی برگرفته از پژوهش‌های پیشین و با نظر متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی تأیید شده و روایی سازه آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده است که نتایج بیانگر برازش مناسب ساختار سه‌عاملی ابزار بوده است. همچنین پایایی نسخه اصلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ گزارش شده که نشان‌دهنده ثبات درونی مطلوب پرسشنامه

2. Creativity-Enhancing Teaching Strategies Questionnaire (CETSQ)

حرفه‌ای آنان ارائه شود و هیچ پاسخ درست یا نادرستی وجود ندارد. توزیع پرسش‌نامه‌ها متناسب با شرایط مدارس به صورت حضوری و در مواردی به صورت الکترونیکی انجام گرفت و پس از جمع‌آوری، پرسش‌نامه‌ها از نظر کامل بودن و صحت پاسخ‌ها بررسی، سپس داده‌ها کدگذاری و برای تحلیل آماری وارد نرم‌افزارهای مربوطه شد. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS 26 و با به‌کارگیری مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS 21 تحلیل شدند.

یافته‌ها

در این پژوهش، ۳۰۰ نفر از معلمان ابتدایی در استان بوشهر مشارکت داشتند. توزیع جنسیت نشان داد که ۷۰ درصد زن (۲۱۰ نفر) و ۳۰ درصد مرد (۹۰ نفر) بوده‌اند همچنین توزیع نمونه برحسب ناحیه/منطقه مورد تدریس نشان داد که ناحیه مرکزی بوشهر ۳۰٪ (۹۰ نفر)، دشتستان ۲۰٪ (۶۰ نفر)، کنگان و عسلویه ۱۶٪ (۵۰ نفر)، دیلم، گناوه، تنگستان ۱۸٫۳٪ (۵۵ نفر) و دیر، جم، دشتی ۱۵٪ (۴۵ نفر) از مشارکت‌کنندگان را شامل می‌شوند (جدول ۶). از نظر نوع مدرسه نیز، ۷۶٪ (۲۰۰ نفر) در مدارس دولتی شهری، ۲۳٪ (۷۰ نفر) در مدارس دولتی روستایی و ۱۰٪ (۳۰ نفر) در مدارس خاص (عشایری، شاهد و ...) فعالیت داشته‌اند.

است. در نسخه هنجاریابی شده داخلی نیز روایی محتوایی ابزار با نظر اساتید متخصص تأیید شد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر برازش مناسب مدل اندازه‌گیری بود؛ علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹ و برای مؤلفه‌های تشویق به تفکر واقع‌گرا ۰/۷۵، فراهم‌سازی فضای ایده‌پردازی ۰/۷۷ و کاربست روش‌های نوآورانه در تدریس ۰/۷۳ گزارش شده است (نیروززاده، ۱۴۰۳). در پژوهش حاضر نیز برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای کل ابزار ۰/۷۰ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه در نمونه مورد مطالعه است.

ج) روش اجرا

پس از نهایی‌سازی ابزارهای پژوهش و تهیه بسته پژوهش شامل معرفی‌نامه، راهنمای تکمیل پرسش‌نامه‌ها و فرم رضایت آگاهانه، هماهنگی‌های لازم با اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر و مدارس دولتی دوره ابتدایی انجام شد تا امکان دسترسی به جامعه هدف فراهم گردد. سپس بر اساس روش نمونه‌گیری تعیین شده، نمونه مورد نظر از میان معلمان واجد شرایط انتخاب و پرسش‌نامه‌ها در زمان‌هایی که کمترین تداخل را با برنامه آموزشی داشت، در اختیار آنان قرار گرفت. به منظور افزایش دقت پاسخ‌ها، به شرکت‌کنندگان تأکید شد که پاسخ‌ها صرفاً بر اساس تجربه و ادراک

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | کجی | کشیدگی |
|------------------------|---------|--------------|--------|--------|
| برنامه ریزی آموزشی | ۱۵/۰۶ | ۳/۸۱ | -۱/۳۱ | ۱/۹۶ |
| مدیریت زمان | ۱۵/۹۶ | ۴/۱۷ | -۱/۶۴ | ۱/۸۰ |
| نظارت بر عملکرد تدریس | ۱۴/۲۵ | ۲/۵۷ | -۰/۲۷۸ | ۰/۳۴۹ |
| کنترل هیجانات | ۱۵/۱۰ | ۳/۸۰ | ۰/۷۲۰ | -۰/۲۰۴ |
| انعطاف پذیری آموزشی | ۳۱/۵۹ | ۶/۶۹ | -۰/۳۵۳ | ۰/۱۶۸ |
| کل خودتنظیمی | ۹۱/۹۹ | ۱۷/۶۱ | -۰/۸۲۷ | ۰/۲۷۴ |
| آگاهی هیجانی | ۱۲/۱۰ | ۲/۷۲ | ۰/۷۲۹ | -۰/۴۵۳ |
| تنظیم هیجان | ۱۲/۴۸ | ۳/۲۳ | ۰/۲۲۷ | -۱/۳۱ |
| همدلی | ۲۲/۰۵ | ۴/۴۷ | -۰/۰۸۴ | ۰/۹۸۷ |
| خودانگیختگی | ۱۲/۴۲ | ۲/۵۵ | ۰/۵۶۰ | ۰/۴۲۱ |
| مهارت‌های اجتماعی | ۱۲/۷۵ | ۳/۱۸ | -۰/۵۲۰ | ۰/۲۵۴ |
| کل سواد عاطفی | ۶۱/۶۸ | ۱۴/۱ | -۰/۴۹۷ | ۰/۵۲۸ |
| تفکر واگرا | ۲۰/۰۴ | ۵/۸۰ | ۰/۲۸۴ | ۱/۲۵ |
| فضای ایده‌پردازی | ۱۵/۷۳ | ۵/۵۴ | -۰/۶۷۵ | ۰/۲۰۸ |
| روش‌های نوآورانه تدریس | ۲۹/۹۷ | ۷/۲۰ | -۰/۳۸۷ | -۰/۹۵۸ |

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | کجی | کشیدگی |
|-----------|---------|--------------|--------|--------|
| کل خلاقیت | ۶۰/۷۴ | ۱۴/۵۳ | -۰/۵۲۱ | -۰/۲۵۵ |

نتایج جدول ۱ نشان داد که میانگین کل خودتنظیمی معلمان برابر با ۹۱/۹۹ و انحراف معیار آن ۱۷/۶۱ است. انعطاف‌پذیری آموزشی با میانگین ۳۱/۵۹ و انحراف معیار ۶/۶۹ بالاترین مقدار را نشان داد. میانگین کل سواد عاطفی برابر با ۶۱/۶۸ و انحراف معیار ۱۴/۱، همدلی با میانگین ۲۲/۰۵ و انحراف معیار ۴/۴۷ بیشترین مقدار را دارد. میانگین کل راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس برابر با ۶۰/۷۴ و انحراف معیار ۱۴/۵۳ است. روش‌های نوآورانه تدریس با میانگین ۲۹/۹۷ و انحراف معیار ۱۰/۲۶ بالاترین مقدار را دارد در مقابل، تفکر واگرا با میانگین ۲۰/۰۴ و انحراف معیار ۵/۸۰ و فضای ایده‌پردازی با میانگین ۱۵/۷۳ و انحراف معیار ۵/۵۴ در سطح پایین‌تری قرار دارند. پیش از اجرای تحلیل‌های اصلی، پیش‌فرض‌های آماری مرتبط با مدل‌یابی مورد بررسی قرار گرفت. در گام نخست، به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج

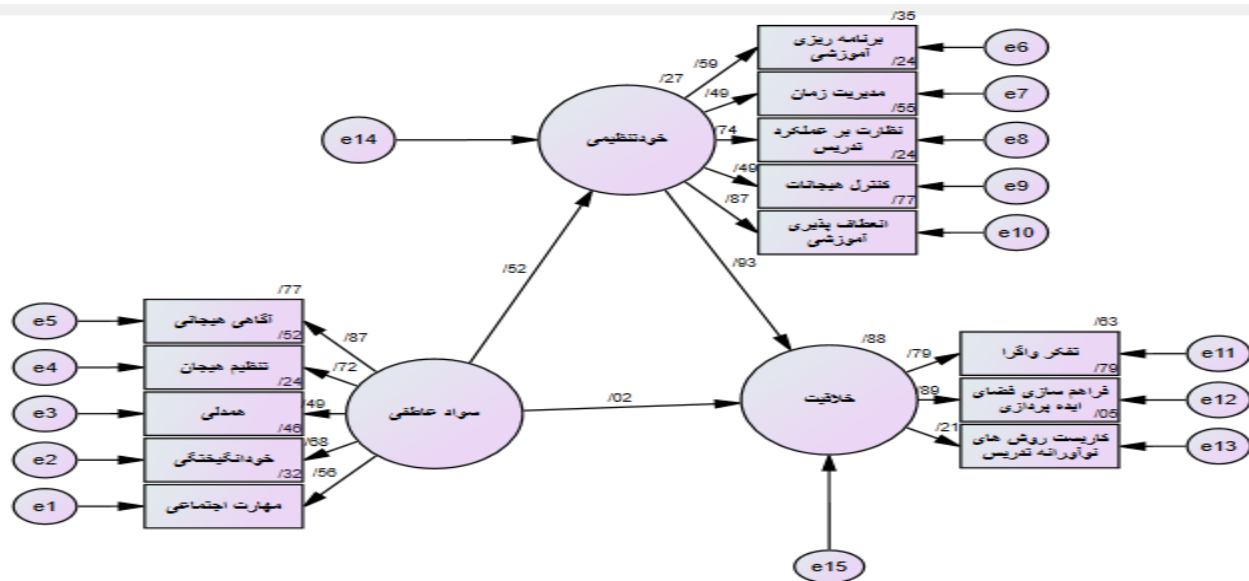
این آزمون نشان داد که توزیع نمرات متغیرهای خودتنظیم‌گری ($Z=۰/۶۵$)، سواد عاطفی ($Z=۰/۹۰$)، سواد عاطفی ($Z=۰/۹۰$)، و خلاقیت ($Z=۰/۵۳$)، $p=۰/۸۰$ ، معنادار نیست ($p>۰/۰۵$)؛ بنابراین، فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید شد و داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار بودند. همچنین به منظور بررسی وجود هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین، شاخص تحمل و عامل افزایش واریانس محاسبه شد. نتایج نشان داد که مقادیر شاخص تحمل برای تمامی متغیرهای پیش‌بین فاصله قابل توجهی با مقدار بحرانی ۰/۰۱ دارند و مقادیر VIF نیز در دامنه قابل قبول قرار دارند؛ از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که مشکل هم‌خطی چندگانه در داده‌ها وجود نداشته و شرایط لازم برای انجام تحلیل‌های همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری فراهم بوده است؛ بنابراین پیش‌شرط‌های لازم برای انجام تحلیل اصلی برقرار می‌باشد. جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| ردیف | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ | ۱۲ | ۱۳ | ۱۴ | ۱۵ | ۱۶ |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| برنامه ریزی آموزشی | ۱ | | | | | | | | | | | | | | | |
| مدیریت زمان | ۰/۵۱** | ۱ | | | | | | | | | | | | | | |
| نظارت بر عملکرد تدریس | ۰/۴۷** | ۰/۶۱** | ۱ | | | | | | | | | | | | | |
| کنترل هیجانات | ۰/۵۶** | ۰/۷۲** | ۰/۶۴** | ۱ | | | | | | | | | | | | |
| انعطاف‌پذیری آموزشی | ۰/۵۱** | ۰/۷۶** | ۰/۵۹** | ۰/۶۵** | ۱ | | | | | | | | | | | |
| خودتنظیم‌گری | ۰/۶۳** | ۰/۵۹** | ۰/۶۱** | ۰/۴۷** | ۰/۵۴** | ۱ | | | | | | | | | | |
| آگاهی هیجانی | ۰/۳۴** | ۰/۵۳** | ۰/۳۷** | ۰/۳۱** | ۰/۵۱** | ۰/۳۷** | ۱ | | | | | | | | | |
| تنظیم هیجان | ۰/۳۵** | ۰/۶۰** | ۰/۵۱** | ۰/۴۴** | ۰/۵۳** | ۰/۷۹** | ۰/۴۵** | ۱ | | | | | | | | |
| همدلی | ۰/۴۹** | ۰/۶۳** | ۰/۴۲** | ۰/۵۹** | ۰/۵۴** | ۰/۶۳** | ۰/۸۳** | ۰/۳۶** | ۱ | | | | | | | |
| خودانگیختگی | ۰/۲۸** | ۰/۳۱** | ۰/۲۳** | ۰/۲۲** | ۰/۳۵** | ۰/۳۵** | ۰/۴۱** | ۰/۶۵** | ۰/۵۵** | ۱ | | | | | | |
| مهارت‌های اجتماعی | ۰/۱۶** | ۰/۴۸** | ۰/۲۳** | ۰/۲۲** | ۰/۱۹** | ۰/۱۷** | ۰/۲۶** | ۰/۷۳** | ۰/۵۱** | ۰/۴۰** | ۱ | | | | | |
| سواد عاطفی | ۰/۲۲** | ۰/۳۴** | ۰/۲۵** | ۰/۳۶** | ۰/۲۱** | ۰/۲۳** | ۰/۱۹** | ۰/۵۵** | ۰/۴۸** | ۰/۵۹** | ۰/۴۷** | ۱ | | | | |
| تفکر واگرا | ۰/۴۴** | ۰/۵۵** | ۰/۴۰** | ۰/۲۳** | ۰/۳۷** | ۰/۳۷** | ۰/۴۲** | ۰/۴۵** | ۰/۳۵** | ۰/۴۶** | ۰/۴۶** | ۰/۵۲** | ۱ | | | |
| فضای ایده‌پردازی | ۰/۶۰** | ۰/۶۵** | ۰/۴۱** | ۰/۶۲** | ۰/۵۰** | ۰/۴۶** | ۰/۴۷** | ۰/۳۵** | ۰/۴۷** | ۰/۳۰** | ۰/۶۸** | ۰/۴۴** | ۰/۵۶** | ۱ | | |
| روش‌های نوآورانه تدریس | ۰/۶۴** | ۰/۶۴** | ۰/۴۵** | ۰/۵۹** | ۰/۵۷** | ۰/۶۳** | ۰/۶۵** | ۰/۴۹** | ۰/۶۱** | ۰/۲۹** | ۰/۶۹** | ۰/۷۶** | ۰/۴۷** | ۰/۳۰** | ۱ | |
| خلاقیت | ۰/۲۴** | ۰/۲۷** | ۰/۲۱** | ۰/۳۳** | ۰/۳۷** | ۰/۴۴** | ۰/۲۵** | ۰/۲۸** | ۰/۳۱** | ۰/۴۴** | ۰/۴۹** | ۰/۳۳** | ۰/۵۵** | ۰/۶۱** | ۰/۶۶** | ۱ |

عاطفی کل نشان می‌دهند. افزون بر این، خودتنظیم‌گری و سواد عاطفی با متغیرهای مرتبط با تدریس خلاق، از جمله تفکر واگرا، فضای ایده‌پردازی و روش‌های نوآورانه تدریس، روابط مثبت و معناداری دارند. در نهایت، متغیر خلاقیت بیشترین همبستگی را با روش‌های نوآورانه تدریس، فضای ایده‌پردازی و تفکر واگرا نشان می‌دهد که حاکی از نقش مهم عوامل هیجانی و خودتنظیمی در تسهیل تدریس خلاق و پرورش خلاقیت است ($p < 0/01$).

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین تمامی متغیرهای پژوهش روابط مثبت و معناداری وجود دارد. به‌طور مشخص، مؤلفه‌های خودتنظیم‌گری شامل برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت زمان، نظارت بر عملکرد تدریس، کنترل هیجانات و انعطاف‌پذیری آموزشی با یکدیگر و با خودتنظیم‌گری کلی همبستگی‌های متوسط تا قوی دارند که بیانگر انسجام درونی این سازه است. همچنین ابعاد سواد عاطفی (آگاهی هیجانی، تنظیم هیجان، همدلی و خودانگیختگی) همبستگی‌های مثبت و معناداری با یکدیگر و با متغیر سواد



شکل ۱. مدل معادلات ساختاری با نقش میانجی‌گری خودتنظیمی

در شکل ۱ مدل معادلات ساختاری، ارائه شده است. نتایج نشان داد که پیش‌بینی می‌کنند ($R=0/88$). در جدول ۳ نتایج برازش مدل پژوهش نشان دهنده شده است. متغیر برونزا و میانجی در مجموع ۰/۸۸ درصد از تغییرات متغیر درونزا را

جدول ۳. نتایج برازش مدل پژوهش

| شاخص‌های برازش | مقدار مشاهده شده | معیار پذیرش | وضعیت برازش |
|---|------------------|----------------------------------|-------------|
| مجذور کای به درجه آزادی X^2/df | ۲/۴۹ | خوب $< 0/3$ قابل قبول $< 0/5$ | برازش مطلوب |
| شاخص نیکویی برازش (GFI) | ۰/۹۰ | $> 0/90$ | برازش مطلوب |
| شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI) | ۰/۸۳ | $> 0/80$ | برازش مطلوب |
| شاخص برازش نرم شده (NFI) | ۰/۹۴ | $> 0/90$ | برازش مطلوب |
| شاخص برازش تطبیقی (CFI) | ۰/۹۲ | $> 0/90$ | برازش مطلوب |
| شاخص برازش افزایشی (IFI) | ۰/۹۴ | $> 0/90$ | برازش مطلوب |
| شاخص توکر-لوییس (TLI) | ۰/۹۱ | $> 0/90$ | برازش مطلوب |
| ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) | ۰/۰۷۶ | $< 0/08$ | برازش عالی |

شاخص‌های بزرگ‌تر نیز مانند NFI، CFI، IFI، TLI و AGFI به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۹۴، ۰/۹۱ و ۰/۸۳ به دست آمد که نشان دهنده این است که مدل مورد نظر از برازش مناسبی برخوردار است.

همان‌گونه که مشاهده می‌کنید مدل پیشنهادی از برازش برخوردار است. همانطور که مشاهده می‌شود، معتبرترین شاخص برازش RMSEA است که این میزان ۰/۰۷۶ به دست آمد که نشان دهنده برازش مدل است. سایر

جدول ۴. اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش

| مسیر | ضرایب مسیر | خطای معیار | p |
|-------------------------|------------|------------|-------|
| سواد عاطفی -> خودتنظیمی | ۰/۵۲ | ۰/۰۶۳ | ۰/۰۰۱ |
| سواد عاطفی -> خلاقیت | ۰/۰۲ | ۰/۱۲۴ | ۰/۰۴۸ |
| خودتنظیمی -> خلاقیت | ۰/۹۳ | ۰/۳۲۳ | ۰/۰۰۱ |

بر اساس نتایج جدول ۴ اثر مستقیم سواد عاطفی به خودتنظیمی ۰/۵۲ و به خلاقیت ۰/۰۲ به دست آمد، همچنین اثرات مستقیم خودتنظیمی به خلاقیت ۰/۹۳ به دست آمد.

جدول ۵. نتایج مربوط به مسیر غیرمستقیم مدل پژوهش

| مسیرهای غیر مستقیم | ضرایب مسیر | p | فرضیه |
|---------------------------------|------------|-------|----------|
| سواد عاطفی ← خودتنظیمی ← خلاقیت | ۰/۳۱ | ۰/۰۰۱ | تایید شد |

بر اساس نتایج جدول ۵ اثر غیر مستقیم سواد عاطفی به خلاقیت از طریق خودتنظیمی ۰/۳۱ به دست آمده است که معنادار شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودتنظیم‌گری در رابطه بین سواد عاطفی و کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس انجام شد. یافته‌های مدل ساختاری نشان داد سواد عاطفی اثر مستقیم و معناداری بر خودتنظیم‌گری دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش آبادی و همکاران (۱۴۰۴)، بهادر مطلق و همکاران (۱۴۰۳)، براکت و همکاران (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. توانایی‌های عاطفی و اجتماعی، به‌ویژه آگاهی هیجانی، همدلی و تنظیم هیجان، می‌توانند به شکل‌گیری رفتارهای خودمدیریتی و خودنظارتی در بافت‌های آموزشی کمک کنند. همچنین پژوهش‌های حوزه آموزش سواد عاطفی در محیط مدرسه نشان می‌دهند که ارتقای سواد عاطفی می‌تواند به کاهش واکنش‌های تکانشی و افزایش رفتارهای سازنده منجر شود؛ سازوکاری که با مفهوم خودتنظیم‌گری همپوشانی دارد از منظر تربیت معلم نیز تأکید بر طراحی و شناسایی مؤلفه‌های سواد عاطفی در دانشجو معلمان نشان می‌دهد که این سازه به‌عنوان یک ظرفیت قابل آموزش، می‌تواند

پیامدهای رفتاری و حرفه‌ای معناداری داشته باشد و لذا انتظار می‌رود با رشد آن، مؤلفه‌های خودتنظیمی نیز تقویت شوند (بهادر مطلق و همکاران، ۱۴۰۲).

در تبیین این یافته می‌توان گفت سواد عاطفی از طریق چند مسیر مکمل به ارتقای خودتنظیم‌گری منجر می‌شود. نخست، سواد عاطفی به معنای توانایی شناخت هیجان و نام‌گذاری دقیق تجربه هیجانی است؛ این امر یک شرط لازم برای تنظیم هیجان و جلوگیری از غلبه هیجان بر تصمیم‌گیری حرفه‌ای محسوب می‌شود. معلمی که نشانه‌های هیجانی خود را به‌درستی درک می‌کند، در مرحله «پیش‌اندیشی» و «کنترل عملکرد» (در چارچوب سه مرحله‌ای زیمرمن) بهتر می‌تواند اهداف را تنظیم کند، راهبرد انتخاب کند و پیشرفت را پایش نماید (زیمرمن، ۲۰۰۰). دوم، سواد عاطفی با تقویت همدلی و مهارت‌های اجتماعی، کیفیت تعاملات کلاس را ارتقا می‌دهد و در نتیجه فشارهای هیجانی و تعارض‌های بین‌فردی کاهش می‌یابد؛ کاهش بار هیجانی و افزایش احساس کارآمدی اجتماعی، منابع شناختی بیشتری را برای خودنظارت‌نگری و خودکنترلی آزاد می‌کند. در این راستا، پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهند یادگیری خودتنظیمی در کار حرفه‌ای معلمان (حتی بیرون از کلاس) به منابع شخصی و هیجانی وابسته

سواد عاطفی می‌تواند به صورت مستقل از مسیرهای اجرایی، به کیفیت و غنای راهبردهای خلاقیت‌محور در تدریس کمک کند. بر پایه نتایج، خودتنظیم‌گری اثر مستقیم بسیار قوی و معناداری بر کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس دارد. این یافته به لحاظ اندازه اثر نشان می‌دهد متغیر کلیدی در تبیین رفتار تدریس خلاقانه، ظرفیت‌های خودتنظیمی معلم است؛ یعنی توانایی برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، کنترل توجه، پایش عملکرد و اصلاح راهبردهای تدریس. از منظر همسویی پژوهشی نیز مطالعاتی که خودتنظیم‌گری را با پیامدهای مثبت در عملکرد حرفه‌ای و یادگیری حرفه‌ای معلمان مرتبط دانسته‌اند، نتیجه حاضر را تأیید می‌کنند (بودنشتاینر و همکاران، ۲۰۲۵؛ لی و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین پژوهش‌های میانجی‌محور در حوزه آموزش نشان داده‌اند که سازه‌های اجرایی و شناختی (مانند سواد برنامه‌ریزی درسی یا خودکارآمدی تدریس) می‌توانند تدریس خلاق را تقویت کنند؛ این مطالعات نیز به طور غیرمستقیم بر اهمیت سازوکارهای خودمدیریتی در رفتار خلاقانه تأکید دارند (دارابی و حسنی، ۱۴۰۴؛ بیابانی و گراوند، ۱۴۰۲). این نتیجه با مبانی نظری خودتنظیم‌گری کاملاً همخوان است؛ زیرا در رویکرد شناختی-اجتماعی، خودتنظیم‌گری سازوکاری است که رفتار هدفمند را به اجرا تبدیل می‌کند و بین قصد/باور و عمل حرفه‌ای پل می‌زند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت تدریس خلاق، علاوه بر ایده‌های نو، نیازمند اجراپذیری است؛ یعنی ایده باید به طراحی فعالیت، سازمان‌دهی زمان، مدیریت کلاس، سنجش تکوینی، و بازنگری پس از اجرا تبدیل شود. خودتنظیم‌گری دقیقاً همین منطق اجرا را فراهم می‌سازد. معلم خودتنظیم‌گر در مرحله پیش‌اندیشی، اهداف خلاقیت‌محور را تعیین می‌کند (مثلاً تقویت تفکر واگرا یا حل مسئله)، در مرحله عملکرد، راهبردها را اجرا و رفتار دانش‌آموزان را پایش می‌کند، و در مرحله خودبازاندیشی، اثر فعالیت را ارزیابی و اصلاح می‌نماید (زیمرن، ۲۰۰۰). افزون بر این، ادبیات خلاقیت نشان می‌دهد تولید و پیاده‌سازی نوآوری نیازمند تحمل ابهام، انعطاف‌پذیری و پایداری در مواجهه با شکست‌های اولیه است؛ این ویژگی‌ها از اجزای کلیدی خودتنظیمی‌اند و توضیح می‌دهند چرا خودتنظیم‌گری می‌تواند پیش‌بین قوی‌تری برای تدریس خلاق باشد (رانکو، ۲۰۱۴؛ استبرگ و کافمن، ۲۰۱۸). بنابراین، یافته پژوهش حاضر تأکید می‌کند که حتی اگر معلم از نظر نگرشی یا عاطفی

است و مهارت‌های هیجانی می‌تواند به‌عنوان منبعی برای پایداری در خودنظم‌دهی عمل کند (بودنشتاینر و همکاران، ۲۰۲۵؛ لی و همکاران، ۲۰۲۵). بنابراین، نتیجه پژوهش حاضر از منظر نظری تأیید می‌کند که تنظیم هیجانی و تنظیم شناختی-رفتاری نه دو قلمرو جدا، بلکه دو سامانه به‌هم پیوسته‌اند که در حرفه معلمی یکدیگر را تقویت می‌کنند. یافته‌های پژوهش نشان داد سواد عاطفی اثر مستقیم معناداری بر کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت در تدریس دارد. هرچند اندازه اثر در مقایسه با سایر مسیرها کوچک است، اما معناداری آماری آن نشان می‌دهد حتی پس از لحاظ کردن نقش خودتنظیم‌گری، سواد عاطفی به‌طور مستقل نیز با تدریس خلاق مرتبط است. این یافته با نتایج پژوهش الگبرسون و همکاران (۲۰۲۵)؛ پی‌جی و همکاران (۲۰۲۵) و براکت و همکاران (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. کیفیت تعاملات عاطفی، جو حمایتی کلاس و حساسیت هیجانی معلم می‌تواند زمینه‌ساز مشارکت، ریسک‌پذیری شناختی و ایده‌پردازی شود؛ مؤلفه‌هایی که در قلب فعالیت خلاق قرار دارند. همچنین پژوهش‌هایی که بر نقش سواد عاطفی به‌عنوان یک رویکرد برنامه‌ای و پارادایم کلاس‌های تاب‌آور تأکید می‌کنند، به‌طور ضمنی نشان می‌دهند این توانمندی می‌تواند به ارتقای کیفیت یاددهی-یادگیری و از جمله روش‌های خلاقانه کمک کند (پی‌جی و همکاران، ۲۰۲۵).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که تدریس خلاق تنها یک کنش فنی یا شناختی نیست، بلکه در سطحی عمیق به امنیت روان‌شناختی، اعتماد عاطفی و تعاملات حمایتی در کلاس وابسته است. وقتی معلم از سواد عاطفی بالاتری برخوردار است، احتمال بیشتری دارد که جو عاطفی مثبت ایجاد کند، خطا را بخشی از فرایند یادگیری بداند، و به دانش‌آموزان اجازه تجربه‌گری بدهد؛ در چنین فضایی ایده‌پردازی و تفکر واگرا رشد می‌کند. این تبیین با پژوهش‌های مربوط به نقش امنیت روان‌شناختی در خلاقیت یادگیرندگان همخوان است؛ زیرا امنیت روان‌شناختی یکی از سازوکارهای کلیدی برای ریسک‌پذیری شناختی و تولید ایده‌های نو به‌شمار می‌رود (هان و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین مطابق دیدگاه‌های نظری خلاقیت، تعامل سازنده و فضای هیجانی مثبت می‌تواند انگیزش درونی و درگیری شناختی را افزایش دهد و بستر بروز خلاقیت را فراهم سازد (استبرگ و کافمن، ۲۰۱۸). بنابراین، هرچند مسیر مستقیم سواد عاطفی به خلاقیت در تدریس کوچک گزارش شده است، اما از حیث نظری معنادار است و نشان می‌دهد

آماده باشد، بدون مهارت‌های خودتنظیمی، احتمال تبدیل آن آمادگی به کنش‌های خلاقانه در کلاس کاهش می‌یابد.

مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر این است که اثر غیرمستقیم سواد عاطفی بر کاربست راهبردهای پرورش خلاقیت از طریق خودتنظیم‌گری معنادار است. این نتیجه نشان می‌دهد سواد عاطفی تنها به‌طور مستقیم بر تدریس خلاق اثر نمی‌گذارد، بلکه بخش مهمی از اثر آن از مسیر تقویت ظرفیت‌های خودتنظیمی منتقل می‌شود. از منظر همسویی پژوهشی، الگوهای میانجی‌محور در مطالعات آموزشی بارها نشان داده‌اند که سازه‌های شخصیتی، هیجانی می‌توانند از طریق سازوکارهای اجرایی و انگیزشی به پیامدهای عملکردی منجر شوند. برای نمونه، در برخی مدل‌ها نقش واسطه‌ای سازه‌های خودکارآمدی یا توانمندسازی روان‌شناختی بین متغیرهای زمینه‌ای و تدریس خلاق گزارش شده است که از حیث منطق تبیینی با یافته پژوهش حاضر هم‌جهت است (بیابانی و گراوند، ۱۴۰۲؛ دارابی و حسنی، ۱۴۰۴). همچنین پژوهش‌های حوزه تاب‌آوری و عاطفه مثبت نشان می‌دهند خودتنظیمی می‌تواند در زنجیره اثرگذاری عوامل هیجانی بر پیامدهای سازشی نقش واسطه‌ای داشته باشد؛ این موضوع از نظر سازوکار روان‌شناختی با نتیجه پژوهش حاضر همخوانی دارد (پیلای و همکاران، ۲۰۲۲). در سطح نظری نیز ادبیات سواد هوش هیجانی نشان می‌دهد مهارت‌های عاطفی زمانی بیشترین اثر را دارند که به تصمیم‌های هدفمند و رفتارهای قابل مشاهده ترجمه شوند؛ و این ترجمه دقیقاً به سازوکارهای خودتنظیمی وابسته است (براکت و همکاران، ۲۰۱۱).

در تبیین نظری، می‌توان این میانجی‌گری را با یک زنجیره منطقی توضیح داد: سواد عاطفی، از طریق آگاهی هیجانی و تنظیم هیجان، واکنش‌های تکانشی را کاهش می‌دهد و تمرکز و کنترل توجه را افزایش می‌دهد؛ این امر بستر خودنظم‌دهی شناختی و رفتاری را فراهم می‌سازد. سپس خودتنظیم‌گری با فعال کردن راهبردهای برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، پایش عملکرد و بازاندیشی حرفه‌ای، امکان اجرای عملی روش‌های خلاقانه را در کلاس تقویت می‌کند. به بیان دیگر، سواد عاطفی شرایط درونی مساعد را ایجاد می‌کند و خودتنظیم‌گری سازوکار اجرایی را فراهم می‌سازد؛ ترکیب این دو به کاربست راهبردهای خلاقیت‌محور در تدریس منجر می‌شود. این تبیین با دیدگاه زیمرمن همخوان است که خودتنظیم‌گری را یک فرایند چرخه‌ای می‌داند و بر اهمیت منابع انگیزشی و عاطفی در پایداری رفتار

هدفمند تأکید می‌کند (زیمرمن، ۲۰۰۰). همچنین با ادبیات خلاقیت سازگار است که خلاقیت را نه فقط ایده‌پردازی، بلکه فرایند تولید-ارزیابی-اصلاح-اجرا می‌داند؛ فرایندی که بدون خودتنظیمی پایدار نمی‌ماند (رانکو، ۲۰۱۴؛ استنبرگ و کافمن، ۲۰۱۸). حتی یافته‌های جدید در حوزه تنظیم هیجان در بافت‌های خلاق نیز نشان می‌دهند تنظیم هیجان (اعم از هیجان‌های مثبت و منفی) بر کیفیت تجربه خلاق اثر می‌گذارد و می‌تواند شرایطی بسازد که فرد به اجرای ایده‌های نو متعهد بماند؛ این نگاه، پیوند سواد عاطفی و خودتنظیمی را از منظر خلاقیت تقویت می‌کند (روجر و همکاران، ۲۰۲۵).

برخی محدودیت‌ها در تفسیر و تعمیم نتایج باید مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه داده‌های پژوهش بر اساس ابزارهای خودگزارشی گردآوری شده است و این شیوه سنجش ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های ادراکی و تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه تصویری مطلوب از خود قرار گیرد؛ از این رو احتمال دارد برخی پاسخ‌ها بازتاب کامل رفتار واقعی معلمان در محیط کلاس درس نباشد. دوم آنکه جامعه آماری پژوهش محدود به معلمان دوره ابتدایی یک استان بوده است و تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و سازمانی میان مناطق مختلف کشور می‌تواند بر سطح سواد عاطفی، خودتنظیم‌گری و شیوه‌های تدریس خلاقانه تأثیر بگذارد؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر بافت‌های آموزشی نیازمند احتیاط است. همچنین در این پژوهش برخی متغیرهای زمینه‌ای و مداخله‌گر مانند میزان حمایت مدیریتی مدارس، امکانات و منابع آموزشی، ویژگی‌های شخصیتی معلمان، تجربه و سابقه خدمت و نگرش آنان نسبت به نوآوری در تدریس به‌طور کامل کنترل نشده‌اند که می‌تواند بر روابط میان متغیرها اثرگذار باشد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از نمونه‌های گسترده‌تر و متنوع‌تر در سایر استان‌ها و مقاطع تحصیلی انجام شود تا میزان تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. همچنین استفاده از طرح‌های پژوهشی طولی یا نیمه‌آزمایشی برای بررسی اثر برنامه‌های آموزشی مرتبط با تقویت سواد عاطفی و مهارت‌های خودتنظیمی بر تدریس خلاق معلمان می‌تواند به تبیین دقیق‌تر روابط علی میان متغیرها کمک کند. افزون بر این، بهره‌گیری از روش‌های چندمنبعی مانند مشاهده مستقیم کلاس درس، ارزیابی همکاران یا تحلیل عملکرد آموزشی معلمان می‌تواند محدودیت‌های ابزارهای خودگزارشی را کاهش دهد و تصویری دقیق‌تر

از رفتار تدریس خلاق ارائه کند. در نهایت، توسعه و بومی‌سازی ابزارهای سنجش سواد عاطفی، خودتنظیم‌گری و خلاقیت متناسب با زمینه فرهنگی و آموزشی ایران می‌تواند به افزایش دقت و اعتبار پژوهش‌های آینده در این حوزه کمک کند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از یک طرح پژوهشی اجرا شده در آموزش و پرورش استان بوشهر با کد سامانه سمات ۲۳۳۳۹۲-۱۵۰۵۸ می‌باشد. در مطالعه حاضر برای رعایت ملاحظات اخلاقی، فرم رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش از تمامی شرکت‌کنندگان اخذ شد. همچنین در مورد حفظ حریم خصوصی و رازداری به شرکت‌کنندگان در پژوهش اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش با حمایت مالی واحد پژوهش آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی در انجام این پژوهش، نقش داشته است.

تضاد منافع: نویسنده هیچ تضاد منفعی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نماید.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی مسئولان دانشگاه فرهنگیان، اداره آموزش و پرورش استان بوشهر، مدیران، معلمان مدارس و دانش‌آموزانی که در انجام این پژوهش با ما همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

آبادی، محمد جهان؛ علائی، مه‌ری؛ قاضی مقدم، مه‌شاد و امیری، مریم (۱۴۰۴). بررسی تاثیر آموزش سواد عاطفی در مدارس برای کاهش پرخاشگری و تقویت رفتار سازنده. اولین همایش بین‌المللی دستاوردهای نوین علمی پژوهشی در آموزش و پرورش و علوم انسانی با رویکرد آسیب‌شناسی تربیتی، دینی و فرهنگی در ایران و جهان.

<https://civilica.com/doc/2372809/>

اصلانی، رعنا، محمودی، فیروز، تقی‌پور، کیومرث، و دهقانزاده، حسین. (۱۴۰۴). اثر بخشی برنامه درسی پروژه‌محور STEM بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه ششم. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی.

<https://doi.org/10.71923/ichs.2025.930678>

بهادر مطلق، غلام، احمدی، غلامعلی، نصری، صادق، و امام‌جمعه، محمدرضا. (۱۴۰۲). طراحی برنامه درسی آموزش سواد عاطفی برای دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۴(۲۷)،

<https://doi.org/10.22034/HECS.2023.167274>. ۱۱۱-۱۴۱

بهادر مطلق، غلام، احمدی، غلامعلی، نصری، صادق، و امام‌جمعه، محمدرضا. (۱۴۰۳). شناسایی ویژگی‌های سواد عاطفی دانش‌جو معلمان از دیدگاه متخصصان برنامه درسی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی،

۸۹-۶۵، (۲۹)۱۵.

<https://doi.org/10.22034/hecs.2024.316592.1695>

بیابانی، محدثه، و گراوند، هوشند. (۱۴۰۲). مدل‌یابی رفتار تدریس خلاقانه بر مبنای توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در معلمان. رویش روانشناسی، ۱۲(۱۱)، ۱۹۲-۱۸۱.

<http://frooyesh.ir/article-1-4823-fa.html>

حبیبی کلیر، رامین، فرید، ابوالفضل، و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۸). تأثیر تدریس بدیعه‌پردازی و الگوی چرخه یادگیری هفت‌مرحله‌ای بر بهبود تفکر خلاق دانش‌آموزان تدریس‌پژوهی، ۱۷(۱)، ۱۸۸-۱۷۳.

<https://doi.org/10.34785/J012.2019.563>.

دارابی، عابدین، و حسنی، عاطفه. (۱۴۰۴). تأثیر سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق معلمان با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس. مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش، ۴(۳)، ۵۲-۳۱.

<https://doi.org/10.22034/ise.2025.18519.1248>.

سبزه، بتول، و حسینی کامیاب، فائزه. (۱۴۰۱). تجارب زیسته معلمان دوره اول ابتدایی درباره شیوه‌های تدریس خلاق در بستر آموزش مجازی. تدریس‌پژوهی، ۱۱(۱)، ۲۰۶-۲۳۶.

<https://www.doi.org/10.34785/J012.2022.009>

References

- Aslani, Rana; Mahmoudi, Firouz; Taghipour, Keyomars; & Dehghanzadeh, Hossein. (2025). The effectiveness of a STEM project-based curriculum on the creativity of sixth-grade students. *Innovation and Creativity in the Humanities*. <https://doi.org/10.71923/ichs.2025.930678>. (In Persian).
- Azizi, Abdollah; Sajadi, Esra; & Salehi, Mehdi. (2022). Examining the relationship between the use of educational technology and students' creativity and innovation (Case study: Educational sciences students at the University of Kurdistan). *Teaching Research*, 10(3), 76–102. <https://doi.org/10.34785/J012.2022.039>. (In Persian).
- Bahador Motlagh, Gholam. (2024). Identifying the characteristics of emotional literacy among student-teachers from the experts' perspective. *ICSA Journal (Persian-language article)*. <https://doi.org/10.22034/hecs.2024.316592.1695>. (In Persian).
- Bahadormotlagh, Gholam; Ahmadi, Gholamali; Nasri, Sadegh; & Emamjomeh, Mohammadreza. (2023). Designing an emotional literacy curriculum for student-teachers at Farhangian University. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 14(27), 111–141. <https://doi.org/10.22034/HECS.2023.167274>. (In Persian).
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
- Bernstein, I. H., Lacritz, L., Barlow, C. E., Weiner, M. F., & DeFina, L. F. (2011). Psychometric evaluation of the Montreal Cognitive Assessment (MoCA) in three diverse samples. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(1), 119–126. <https://doi.org/10.1080/13854046.2010.533196>.
- Biabani, Mohaddeseh, & Garavand, Houshmand. (2024). Modeling creative teaching behavior based on psychological empowerment with the mediating role of creative self-efficacy among teachers. *Ravish-e Psychology*, 12(11), 181–192. <http://frooyesh.ir/article-1-4823-fa.html> (In Persian).
- صالحی، رضوان، محسن‌زاده کرمانی، سلاله، و ربیعی، محمد. (۱۴۰۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس مهارت سواد هیجانی در نوجوانان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*. انتشار آنلاین. [doi: 10.22059/japr.2024.356709.644573](https://doi.org/10.22059/japr.2024.356709.644573)
- عزیزی، عبدالله، سجادی، اسرا، و صالحی، مهدی. (۱۴۰۱). بررسی رابطه استفاده از تکنولوژی آموزشی با خلاقیت و نوآوری دانشجویان (مورد مطالعه: دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه کردستان). *تدریس‌پژوهی*، ۱۰(۳)، ۱۰۲–۷۶. <https://doi.org/10.34785/J012.2022.039>
- غلامی، اعظم، و صابرمنش، سحر. (۱۴۰۴). مقایسه تأثیر روش‌های تدریس ترکیبی و معکوس بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: مطالعه موردی آموزش زیست‌شناسی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۲۰(۱)، ۱۸–۱۵۹. <https://doi.org/10.22108/nea.2025.145021.2123>
- میرعرب رضی، رضا، عزیزی شمامی، مصطفی، و گرایلی، فرخنده. (۱۳۹۸). بررسی رابطه دانش مدیریت کلاس درس و خستگی عاطفی با نقش تعدیل‌گری خلاقیت. *تدریس‌پژوهی*، ۷(۳)، ۱۵۷–۱۴۱. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1398.7.3.7.9>
- نیروزاده، نیکی. (۱۴۰۳). پیش‌بینی خلاقیت براساس خودتنظیم‌گری و سواد عاطفی در معلمان دوره ابتدایی استان بوشهر. *طرح پژوهشی آموزش و پرورش استان بوشهر*

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>.
- Bodensteiner, J., Bauer, J., & Lewalter, D. (2025). Learning to self-regulate the professional work outside the classroom: A resource for novice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 153, 104824. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104824>
- Chen, H. H., Chou, C. Y., & Wu, W. C. (2021). The study of the relationships of teacher's creative teaching, imagination, and school principal's leadership. *SAGE Open*, 11(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440211029932>.
- Darabi, Abedin, & Hasani, Atefeh. (2025). The effect of curriculum literacy on teachers' creative teaching with the mediating role of teaching self-efficacy. *Interdisciplinary Studies in Education*, 4(3), 31–52. <https://doi.org/10.22034/ise.2025.18519.1248>. (In Persian).
- Elbertson, N. A., Jennings, P. A., & Brackett, M. A. (2025). The role of educators in school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100134>
- Fian, K., & Roqib, M. (2025). Analysis of the role of emotional intelligence in increasing learning motivation from a critical pedagogic perspective. *Jurnal Kajian Pendidikan dan Psikologi*, 2(3), 102–117. <https://doi.org/10.61397/jkpp.v2i3.376>
- Gholami, A., & Sabermanesh, S. (2025). Comparing the effects of blended and flipped teaching methods on students' creativity and academic achievement: A case study of biology education. *New Educational Approaches*, 20(1), 18–159. <https://doi.org/10.22108/nea.2025.145021.2123> (In Persian).
- Goleman, D. (2006). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Habibi Kalibar, Ramin; Farid, Abolfazl; & Bahadori Khosroshahi, Jafar. (2019). The effect of synectics teaching and the seven-stage learning cycle model on improving students' creative thinking. *Teaching Research*, 7(1), 173–188. <https://doi.org/10.34785/J012.2019.563>. (In Persian).
- Han, S., Liu, D., & Lv, Y. (2022). *The influence of psychological safety on students' creativity in project-based learning: The mediating role of psychological empowerment*. *Frontiers in Psychology*, 13, 865123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865123>.
- Li, R., Xiong, M., Zhao, B., & Ye, H. (2025). Lighting the path: Novice teachers as guides in the journey of self-regulated learning. *Acta Psychologica*, 260, 105716. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105716>
- Libosada Pinar, F. I., Panergayo, A. A. E., Sagcal, R. R., Acut, D. P., Roleda, L. S., & Prudente, M. S. (2025). Fostering scientific creativity in science education through scientific problem-solving approaches and STEM contexts: A meta-analysis. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 7, Article 18. <https://doi.org/10.1186/s43031-025-00137-9>
- Maor, R. (2024). Theory, teachers' attitudes, and creativity-based practices: Examining creativity in teaching through policy and practice. *Oxford Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2371091>.
- Mirarab-Razi, Reza; Azizi-Shamami, Mostafa; & Gerayeli, Farhondeh. (2019). Investigating the relationship between classroom management knowledge and emotional exhaustion with the moderating role of creativity. *Teaching Research*, 7(3), 141–157. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1398.7.3.7.9>. (In Persian).
- Nilfyr, K., & Ewe, L. P. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist

- perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>.
- Nirouzadeh N (2024). Predicting creativity based on self-regulation and emotional literacy among elementary school teachers in Bushehr Province. Research project, Bushehr Province Department of Education. (In Persian).
- Pillay, D., Nel, P., & Zyl, E. v. (2022). Positive Affect and Resilience: Exploring the Role of Self-Efficacy and Self-Regulation. A Serial Mediation Model. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 48. <https://doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1913>
- PJ, J., Antony, R. V., Joseph, J., George, A., & Jacob, G. (2025). Emotional literacy as curriculum: a new paradigm for resilient classrooms. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1610746). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1610746>.
- Rogier, G., Bertolini, M., Bruno, S., Cataudella, S., & Velotti, P. (2025). Emotion regulation process in creative context: The role of dysregulation of both positive and negative emotions. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101838>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2012-0-06920-7>.
- Sabzeh, Batool, & Hosseini-Kamiab, Fa'ezeh. (2022). Lived experiences of first-grade elementary teachers regarding creative teaching methods in the context of virtual education. *Teaching Research*, 10(1), 206–236. <https://doi.org/10.34785/J012.2022.009>. (In Persian).
- Salehi, R., Mohsenzadeh Kermani, S., & Rabiei, M. (2024). Psychometric properties of the Persian version of the Emotional Literacy Skills Scale in adolescents. *Journal of Applied Psychological Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.356709.644573>(In Persian).
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2018). *The nature of human creativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936>.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Tounsi, G. (2025). L'échantillonnage dans la recherche quantitative: application avec les équations de Cochran et de Krejcie & Morgan. <https://www.academia.edu/129973389/>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.