JOURNAL OF A New Approach in Teaching and Learning

https://www.jnael.ir

Volume 1, Issue 2, Summer 2025, Pages 1 to 18

eISSN: 3150-4078

Original Article (Quantitative)

# Studying the relationship between teacher's scientific self-efficacy with the emergence of innovative educational behaviors with an emphasis on the mediating role of educational beliefs

**Somayeh Reza Tavasani** , **Haideh Ashouri**

Department of Educational Sciences, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

**Receive:**
*29 May 2025*
**Revise:**
*09 July 2025*
**Accept:**
*14 August 2025*

**Abstract**

The present study was conducted with the aim of elucidating the relationship between organizational learning and organizational culture. In terms of purpose, the study is developmental, and in terms of methodology, it is qualitative and based on a systematic literature review. The statistical population consisted of 15 studies published in معتبر scientific databases between 2010 and 2021 that addressed the research topic and were selected for in-depth analysis. The findings of the study were presented and discussed in the form of two main research questions. The results indicate that organizational learning is a dynamic and multilevel process shaped through interaction among individual, group, and organizational learning. Organizational culture, as the primary context for this process, can play either a facilitating or inhibiting role. The findings show that dimensions such as innovation, teamwork, participation, and risk acceptance in organizational culture have a direct impact on the effectiveness of organizational learning. On the other hand, hierarchical cultures, by creating communication barriers and reducing flexibility, constrain organizational learning. In addition, organizational factors such as transformational leadership, decentralized structures, and efficient information systems were identified as mediating variables in strengthening the relationship between organizational culture and organizational learning. By providing a conceptual framework, this study demonstrates that organizations can enhance their learning capabilities through the development of a learning culture, strengthening organizational dialogue, and designing flexible structures. It can also help managers design strategies for developing organizational culture and improving learning processes.

**Keywords:**
Scientific self-efficacy, Innovative educational behaviors, Educational beliefs, Educational strategies.

**Please cite this article as (APA):** Reza Tavasani, S. & Ashouri, H. (2025). Studying the relationship between teacher's scientific self-efficacy with the emergence of innovative educational behaviors with an emphasis on the mediating role of educational beliefs. *New Approach in Teaching and Learning*, 1(2), 1-18.

https://doi.org/10.22034/jnael.2025.511217.1004

Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

**Publisher:** Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business

**Corresponding Author:** Haideh Ashouri | **Email:** ashouri.hs@gmail.com

فصلنامه رهیافتی نو در آموزش و یادگیری

https://www.jnael.ir

دوره ۱، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۴، صفحات ۱ تا ۱۸

علمی پژوهشی (کمی)

eISSN: 3150-4078

# مطالعه رابطه میان خودکارآمدی علمی معلمان با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی با تأکید بر نقش میانجی باورهای آموزشی

**سمیه رضاتواسانی، هایده عاشوری**

گروه علوم تربیتی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

**تاریخ دریافت:**
۰۸ خرداد ۱۴۰۴

**تاریخ بازنگری:**
۱۸ تیر ۱۴۰۴

**تاریخ پذیرش:**
۲۳ مرداد ۱۴۰۴

## چکیده

مطالعه حاضر با هدف مطالعه رابطه میان خودکارآمدی علمی معلمان با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی با تأکید بر نقش میانجی باورهای آموزشی انجام شد. روش این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش معلمان مدارس ابتدایی شهرستان املش به تعداد ۱۵۵ نفر بودند. روش نمونه‌گیری سرشماری بود. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد خودکارآمدی علمی اسچانن و همکاران (۲۰۰۱)، باورهای آموزشی کومبز و ویسلر (۱۹۹۷)، پذیرش نوآوری آموزشی علیزاده (۱۳۸۶) استفاده شد که روایی آنها از طریق تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آنها نیز از طریق آزمون ضریب آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تحلیل داده‌ها از تکنیک معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار آماری LISREL و Spss ویرایش ۲۲ استفاده شد. یافته‌های کمّی حاصل از آزمون فرضیه‌های پژوهش نشان داد که میان خودکارآمدی علمی با باورهای آموزشی و بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. میان باورهای آموزشی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. باورهای آموزشی در رابطه میان خودکارآمدی علمی معلمان با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی نقش میانجی جزئی داشته است. نتایج پژوهش نیز نشان داد که مولفه های راهبردهای آموزشی، درگیرکردن فراگیر، مدیریت کلاس به ترتیب دارای بیشترین میزان رابطه با رفتارهای نوآورانه آموزشی داشتند.

**کلید واژه‌ها:**
خودکارآمدی،
رفتارهای نوآورانه آموزشی،
باورهای آموزشی،
راهبردهای آموزشی

**لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA):** رضاتواسانی، سمیه و عاشوری، هایده. (۱۴۰۴). مطالعه رابطه میان خودکارآمدی علمی معلمان با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی با تأکید بر نقش میانجی باورهای آموزشی. *فصلنامه رهیافتی نو در آموزش و یادگیری*، ۱ (۲)، ۱-۱۸.

https://doi.org/10.22034/jnael.2025.511217.1004

Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business.
This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

**ناشر:** مرکز پژوهشی مطالعات مدیریت منابع و کسب و کار دانش محور

**ایمیل:** ashouri.hs@gmail.com

**نویسنده مسئول:** هایده عاشوری

**مقدمه**

تحقق اهداف تربیتی در کلاس درس مانند دیگر سازمان های اجتماعی مستلزم مدیریتی اثربخش و کارآ از طریق انجام وظایفی چون برنامه ریزی، سازمان دهی، رهبری، ایجاد انگیزش، کنترل و ارزشیابی است. همچنین آموزش موثر از مهمترین دغدغه های دیرینه در امر تعلیم و تربیت است. با توجه به نقشی که معلمان در آینده علمی و موفقیت در زندگی دانش آموزان دارند و همچنین به عنوان پرورش دهنده رشد مهارت های اجتماعی و عاطفی آن ها به حساب می آیند؛ معلمانی شایسته اند که علاوه بر دانش علمی، پویایی تفکر، تعقل و نوآوری در امر آموزش خود داشته باشند. در یک جمع بندی معتقد است: نوآوری نتیجهٔ ابتکار و بهره برداری از آن است (حدادیان، ۱۳۹۹). تولید، پذیرش و اجرای نوآوری های آموزشی مراحل و موارد ابتکاری و خلاقی هستند که موجب تحول در نظام آموزشی سنتی شده و به بهینه سازی و ارتقای کیفی آن خواهند انجامید. راجرز معتقد است که اگر قصد بر آن است تا معلمان نوآور شوند باید حتما خودشان نوآوری و مزایای آن را تجربه کرده و در اجرا به کار گرفته باشند (جبرائیل زاد، ۱۳۹۹). با این حال در بررسی نوآوریها و تحولات آموزشی، راهبردهای خطی توسعه آموزشی و اجرای نوآوریهای آموزشی، باهم تناسبی ندارند. بنابراین بهترین الگو برای موفقیت نوآوریهای آموزشی عبارت است از آزادی و استقلال مراکز آموزشی برای تصمیم گیری درباره مواد آموزشی و پذیرش مسئولیت توسط اساتید جهت پیشبرد اهداف آموزشی موردنظر می باشد. به طوری که می توان گفت لازمه موفقیت تلاش های انجام شده در زمینه بهسازی سیستم های آموزشی،توسعه حرفه ای و افزایش دانش و مهارت مدرسان است (خواجه، ۱۳۹۹).

یکی از عواملی که می تواند در توسعه رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان نقش داشته باشد، بهره مندی آنها از خودکارآمدی آموزشی است. بندورا[1] (۱۹۹۷) در نظریه شناختی- اجتماعی، خودکارآمدی را احساس شایستگی، کفایت و قابلیت کنار آمدن با زندگی و ادراک افراد از میزان مهارتی که بر زندگی خود دارند، تعریف می کند؛ بنابراین خودکارآمدی بر سطح درگیری افراد با مشکلات برای رسیدن به اهداف خواسته شده اثر دارد و موجب سعی، تلاش و پافشاری در برابر مشکلات می شود (هچت و لنت[2]، ۱۹۹۲؛ به نقل از گویلن[3]، ۲۰۲۱). این سازه بر اساس تجربه های موفق، تجربه جانشینی، ترغیب های کلامی، حالت عاطفی و فیزیولوژیکی شکل می گیرد که آگاهی دهنده نیستند، بلکه آنها داده های خام هستند که از طریق پردازش شناختی آموزنده می شوند. خودکارآمد[4] به عنوان قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام اصل تکالیف در چارچوب شغلی حرفه ای معین تعریف شده است (هوآنگ[5] و همکاران، ۲۰۱۶). خودکارآمدی از انگیزش و رفتار تأثیر گرفته و به طور متقابل بر آنها تأثیر می گذارد و سطوح بالای آن موجب افزایش مشارکت فرد در تکالیف و رفتارهای شغلی می گردد (جانگ و کو[6]، ۲۰۲۱). بندورا (۱۹۹۳) این مسئله را مطرح می کند که خودکارآمدی روی الگوهای فکری افراد تأثیر داشته و در افزایش یا کاهش عملکرد وی مؤثر می باشد. به ویژه اگر فردی سطح بالایی از خودکارآمدی را دارا باشد، به احتمال زیاد اهداف چالش انگیز را برمی گزیند و سطح

1- Bandura
2- Hecht& Lent
3- Guillén
4- Self-Efficacy
5- Hwang
6- Jang& Ko

انگیزه و موفقیت او نیز بالاتر خواهد بود. سطح بالای خودکارآمدی به اشخاص کمک می کند تا تلاش خود را تا رسیدن به اهداف خود ادامه دهند (غفاری و واحدی، ۱۳۸۶؛ به نقل از محمدی و ملک محمدی، ۱۳۹۵). به همین دلیل است که از خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی، فعال کننده، نیرودهنده، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار سازمانی در مسیر دستیابی به اهداف سازمانی یاد شده است (ساونپول[1] و همکاران، ۲۰۱۵).

از طرف دیگر پژوهش‌های مختلف بیان داشتند که باورهای آموزشی می تواند در بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان نقش داشته باشد. باورهای آموزشی می تواند به عنوان فلسفه، عقاید، اصول و دیدگاه فرد در مورد آموزش تعریف شود. باورها را می توان به عنوان ادراکات روانشناختی، موضع گیری و یا گزاره ها درست بیان کرد. همان طور که برای همه شناخته شده است، ایده های ذهن ما رفتار ما را شکل می دهند و ما را با دیگران متفاوت می سازد. باورهای آموزشی معلمان همچنین به ما اطلاعات ارزشمندی در مورد اینکه از چه روشهای تدریس استفاده می کنند و نحوه به کارگیری این روشها به طور مؤثر ارائه می دهند (بلوچی، ۱۳۹۸). باورهای آموزشی معلمان شامل ادراکات، فرضیه ها و موضع گیری های معلمان در مورد آموزش است که به وسیله تجارب گوناگون کسب شده اند. باورهای معلمان در مورد توانایی خودشان، بر فعالیت معلمان در کلاس های درس تأثیر می گذارد. کسانی که بر این باورند که توانایی، آموختنی و پویا است و نه ایستا، تمایل دارند که دانش آموزانی داشته باشند که در مدرسه به نتیجه می رسند عمل می کنند (زراعت گر، ۱۳۹۷).

در این تحقیق تلاش می شود تا ضمن بررسی متغیرهای فوق الذکر به این سوال پاسخ داده شود که آیا میان خودکارآمدی علمی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی با تأکید بر نقش میانجی باورهای آموزشی در معلمان مدارس دوره ابتدایی شهرستان املش رابطه وجود دارد؟

## مبانی نظری پژوهش

### باورهای آموزشی

یادگیری، مهمترین مسئله در امر آموزش است. برخی تصور می کنند با صرف گوش دادن به سخنان معلم یادگیری اتفاق می افتد ولی بعضی از معلمان معتقدند که دانش آموزان زمانی یاد می گیرند که در کلاس مشارکت فعال داشته باشند؛ این چنین است که تلقی و تعریف معلمان از محدوده و نوع وظایف تدریس، اقدامات و فعالیت های کلاسی آنها با یکدیگر متفاوت خواهد شد. یادگیری یکی از مهمترین مسائل روانشناسی است که پژوهشگران حوزه های مختلف روانشناسی یادگیری و روانشناسی تربیتی، در خصوص عوامل شکل گیری، تداوم و پایداری و تسهیل یادگیری به پژوهش پرداخته اند (امیری، ۱۳۹۶). پاجارس(۱۹۹۲) و ریچاردسون (۲۰۰۳) باورهای معلمان را ساختار شخصی آنان می داند که به فهم تصمیم‌گیری‌ها و روش های آموزشی آنها کمک می‌کند. باور معلمان شامل محیط، نگرش‌ها، ارزش‌ها، نظریه‌ها و فرضیه‌ها درباره تدریس، یادگیری دانش آموزان و دیگر جنبه های تدریس است. بنا بر پژوهش جانسون[2] (۱۹۹۴) باورهای معلمان، قضاوت، ادراک و فعالیت‌های کلاسی آنها را در کلاس درس، تحت تأثیر قرار می دهد و در

1- Swanepoel
2- Johnson

بهبود فعالیت های تدریس و برنامه های آموزشی معلم کمک می کند. نگرش و باورهای معلمان می تواند نیروی بسیار مؤثری برای سلامت دانش آموزان کلاس، ادراکات فردی در مورد راه‌های مطلوب تدریس و نیز در مورد چگونگی یادگیری دانش آموزان می‌باشد. باورهای معلمان نسبتاً پایدار در نظر گرفته می‌شوند و به عنوان یک فیلتر عمل می کنند که از طریق آن دانش و تجربیات جدید برای هدفی نمایش داده می‌شوند (کمبل[1] و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از اصغری، ۱۴۰۰).

## - خودکارآمدی آموزشی

خودکارآمدی به باورهای شخص درباره‌ی توانایی‌هایش در سامان‌دهی و کنترل انگیزه‌ها، منابع شناختی، اعمال کنترل بر یک واقعه معین توجه دارد. یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی این باور است که شخص از روش اعمال کنترل، توانایی این را دارد که بر پیامدهای زندگی خود تأثیر بگذارد. مخصوصاً در زمان روبه رو شدن با عوامل تنش‌زا، داشتن احساس کنترل بر شرایط، عاملی مهم در سازگاری با موقعیت‌های مختلف است. خودکارآمدی قضاوت و داوری در مورد قابلیت ها و توانایی‌های شخص برای سازمان‌دهی و شروع دوره‌های فعالیت موردنیاز برای مدیریت موقعیت‌های پیشایندی مؤثر بر زندگی هست (آقایی مطلق، ۱۳۹۹). اعتقاد راسخ فرد است به این موضوع که می تواند به طور موفقیت آمیزی رفتارهای ضروری برای تولید نتایج دلخواه را اجرا کند و نیز بیان کننده اعتقاد کلی فرد به توانایی خود برای کنترل و تسلط داشتن بر خواست‌های محیطی است. همچنین خودکارآمدی داوری‌های فرد در مورد قابلیت‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای دوره‌های عمل موردنیاز که در جهت دستیابی و به ثمر رساندن سطوح پیشرفت طراحی شده است. یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی این است که پیش بینی می کند که درمان زمانی مفید خواهد بود که بتواند انتظارات معقول افراد را ازآنچه می‌توانند به دست آورند و تداوم بخشند، افزایش دهد (بشاش کاظمی، ۱۳۹۸).

## - نوآوری آموزشی

در آموزش و پرورش، نوآوری عبارت از کوشش‌هایی است که برای ایجاد تغییر در نظام آموزشی و به طور آگاهانه و هدفدار در جهت بهبود بخشیدن به نظام موجود به عمل می‌آید. ایجاد تغییرات در اداره، برنامه‌ها، کتاب‌های درسی، روش‌ها و شیوه‌های آموزشی و کاربرد آنها معمولاً با اصطلاح نوآوری تعبیر می‌شود (آکرام[2] و همکاران، ۲۰۱۶). گستره نوآوری در سازمان‌ها و واحدهای آموزشی بی‌کرانند، چون نیازها و ضرورت‌های جدیدی همواره شکل می‌گیرند. اساس فعالیت‌های آموزشی مدارس بر پایه آماده‌سازی دانش آموزان و تقویت خودآموزی آنان استوار است و فلسفه آموزش برای زندگی بر فراز تمامی هدف‌ها قرار دارد. براساس این فلسفه، می‌توان به تغییرات بنیادی اندیشید که متضمن یادگرفتن برای زندگی بهتر باشد. پس می‌توان حیطه‌های تغییر را مشخص کرد و اولویت آنها را تعیین نمود. در سازمان آموزشی تغییرات بنیادی متعدد که برجسته‌ترین آنها را می‌توان شامل: تغییر در شیوه کار علم، سهیم کردن

1- Campbell
2- Akram

معلمان و کارکنان در مدیریت مدرسه، گسترش کارافزارهای آموزشی و ایجاد عادت به مطالعه در دانش‌آموزان و غیره دانست (حسین زاده، ۱۳۹۷).

## پیشینه پژوهش

فتح خانی(۱۴۰۳)، در پژوهشی با مقوله خودکارآمدی به مثابه محرک رفتار نوآورانه: تحلیل نقش آن در سازمان آتش نشانی و خدمات ایمنی شهرداری کرج پرداخت و اذعان نمود که کارکنانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردار بودند، توانایی بیشتری در ارائه ایده های نوآورانه و حل مسائل به صورت خلاقانه از خود نشان دادند.

صفری و غفاری مجلج (۱۴۰۳)، در پژوهشی به بررسی باورهای معلمان درباره دانش آموزان سرآمد و فعالیت های آموزشی مناسب برای آنها پرداختند و به این نتیجه رسیدند که معلمان از درک عمیق و چندبعدی در تشخیص سرآمدان برخوردارند و از سطح معیارهای عملکردی و شناختی ساده فراتر می روند. آنها همچنین درباره فعالیت های آموزشی مناسب نیز دیدگاه های خلاق و نوآورانه ای دارند.

قنبری پناه و همکاران (۱۴۰۲)، در پژوهش خود به پیش بینی تعهد حرفه ای براساس خودکارآمدی و رفتار نوآورانه معلمان مدارس استثنایی لرستان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی و رفتار نوآورانه با تعهد حرفه ای رابطه معنادار و مستقیم وجود داشت.

موسوی و کولک (۱۴۰۱)، در پژوهشی که در اداره آموزش و پرورش شهرستان مهر انجام دادند به بررسی تاثیر خودکارآمدی خلاقانه کارکنان بر رفتار نوآورانه با نقش میانجی کارآفرینی سازمانی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی خلاقانه کارکنان بر رفتار نوآورانه کارمندان آموزش و پرورش شهرستان مهر تأثیر معناداری دارد.

اصغری (۱۴۰۱)، در پژوهش خود به بررسی رابطه باورهای معرفت شناختی با نوآوری آموزشی و مهارت های حرفه ای معلمان زن مقطع ابتدایی مدارس شهرستان قائمشهر پرداخت و به این نتیجه رسید که باورهای معرفت شناختی با نوآوری آموزشی و مهارت های حرفه ای معلمان رابطه دارد و مولفه های باورهای معرفت شناختی از قدرت پیش بینی کنندگی خوبی برای نوآوری آموزشی و مهارت های حرفه ای معلمان برخوردار هستند.

بلوچی (۱۳۹۸)، پژوهشی با عنوان «رابطه مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی و باورهای آموزشی معلمان مقطع ابتدایی» انجام داد. جامعه آماری معلمان مقطع ابتدایی شهر چابهار بودند. روش تحقیق همبستگی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج تحقیق نشان داد بین مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. همچنین بین مدیریت آموزشی مدیران با باورهای معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت.

زراعت گر (۱۳۹۷)، پژوهشی با عنوان «رابطه جو مدرسه با خودکارآمدی و باورهای آموزشی دبیران مقطع متوسطه» انجام داد. جامعه آماری دبیران متوسطه اول شهر زاهدان بودند. روش تحقیق توصیفی-همبستگی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج تحقیق نشان داد بین جو مدرسه با خودکارآمدی دبیران و باورهای دبیران رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت.

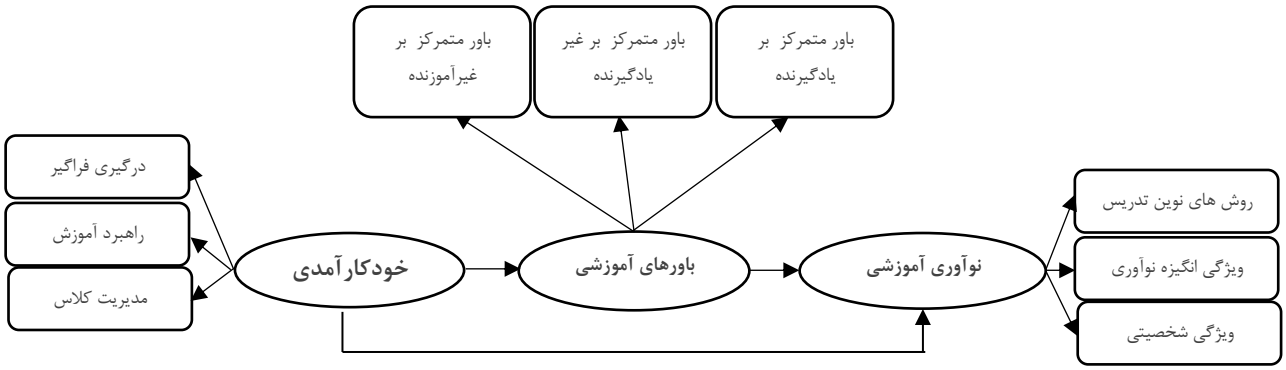
روزمینینگ[1] و همکاران (۲۰۲۵)، در پژوهش خود به بررسی نقش رهبری تحول آفرین در توسعه خودکارآمدی و آموزش نوآورانه معلمان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که ابعاد رهبری تحول آفرین با بهبود خودکارآمدی آموزشی معلمان توانسته است زمینه توسعه باورهای آموزشی معلمان را در پی داشته باشد.

یانگ[2] (۲۰۲۴)، پژوهشی با عنوان «استقلال معلم، خودکارآمدی خلاق، و رفتار نوآورانه: دیدگاه‌های معلمان زبان انگلیسی دانشگاه چین» انجام داد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که استقلال کاری معلمان باعث بهبود خودکارآمدی و نیز بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی شده است.

شاهالی و هلیم[3] (۲۰۲۴)، در پژوهش خود به بررسی تأثیر باورهای آموزشی و نگرش‌های معلمان بر خودکارآمدی شغلی معلمان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که باورهای آموزشی به واسطه بهبود نگرش های معلمان باعث خودکارآمدی شغلی آنها شده است.

کای وتانگ[4] (۲۰۲۱)، در پژوهشی به موضوع حمایت مدرسه از نوآوری معلم: اثرات واسطه ای خودکارآمدی معلم و اثرات تعدیل کننده اعتماد پرداختند و اذعان نمودند که میزان حمایت ادراک شده معلمان در بروز رفتارهای نوآورانه از مدارس می تواند باعث خودکارآمدی آموزشی آنها شده و اعتماد ادراک شده آنها این رابطه را تقویت می نماید.

هدف کلی از انجام پژوهش حاضر مطالعه رابطه میان خودکارآمدی علمی معلمان با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی با تأکید بر نقش میانجی باورهای آموزشی است. بر این اساس مدل مفهومی پژوهش در قالب شکل (۱)ارائه شده است.




**شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش**

فرضیه های پژوهش عبارت است از:

۱. میان خودکارآمدی علمی با باورهای آموزشی معلمان رابطه وجود دارد.

۲. میان باورهای آموزشی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان رابطه وجود دارد.

۳. میان خودکارآمدی علمی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان رابطه وجود دارد.

1- Roesminingsih
2- YANG
3- Shahali, E. H. M., & Halim
4- Cai& Tang

۴. باورهای آموزشی در رابطه میان خودکارآمدی علمی معلمان با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان نقش میانجی دارد.

## روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش به لحاظ ماهیت توصیفی-همبستگی و به لحاظ هدف کاربردی است. جامعه آماری پژوهش را معلمان مدارس ابتدایی شهرستان املش که در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ مشغول به تدریس بودند به تعداد ۱۵۵ نفر تشکیل دادند. با توجه به محدود بودن حجم جامعه آماری از روش سرشماری استفاده شد. بر این اساس حجم نمونه پژوهش ۱۵۵ نفر تعیین شد. جهت گردآوری داده ها از روش کتابخانه ای و میدانی استفاده شد. جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که مورد تایید قرار گرفت. برای تعیین پایایی ابزارهای پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول (۱) ارائه شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده های گردآوری شده از روش های آماری توصیفی (توصیف فراوانی داده ها، درصد فراوانی ها، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. همچنین جهت آزمون فرضیه های پژوهش،ابتدا ازآزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده ها و روش معادلات ساختاری به منظور بررسی میزان تاثیر متغیرهای مستقل و میانجی بر متغیر وابسته با استفاده از نرم افزارهای آماریSPSS و LISREL استفاده شد.

پرسشنامه های بکارگرفته شده در پژوهش،شامل موارد زیر است:

**خودکارآمدی علمی:** این پرسشنامه توسط اسچانن و همکاران (۲۰۰۱) ساخته شده است که از ۲۴ گویه و ۳ خرده مقیاس درگیر کردن فراگیر (۷ سوال)، راهبردهای آموزشی (۹ سوال) و مدیریت کلاس (۸ سوال) تشکیل شده است که به منظور سنجش خودکارآمدی علمی بکار می رود. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ گزینه ای از خیلی کم تا خیلی زیاد می باشد.

**باورهای آموزشی:** این پرسشنامه توسط کومبز و ویسلر(۱۹۹۷) طراحی شده و در قالب ۳۵ گویه و ۳ مولفه باورهای متمرکز بر یادگیرنده در مورد فراگیران و یادگیری و تدریس، باورهای متمرکز بر غیریادگیرنده در مورد فراگیران و باورهای متمرکز غیرآموزنده در مورد یادگیری و تدریس به بررسی باورهای آموزشی معلمان می پردازد. این پرسشنامه بر اساس طیف ۵ گزینه ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است و نمره گذاری آن از ۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد می باشد. حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب ۳۵ و ۱۷۵ است. هرچه نمره به ۱۷۵ نزدیکتر باشد نشانه باورهای آموزشی مثبت‌تر معلم می باشد.

**پذیرش نوآوری آموزشی:**جهت سنجش پذیرش نوآوریهای آموزشی از پرسشنامه علیزاده (۱۳۸۶) استفاده شد. این پرسشنامه در قالب ۱۸ سؤال و سه بعد ویژگی روش های نوین تدریس، ویژگی انگیزه نوآوری و ویژگی شخصیتی بوده و با طیف پنج گزینه ای لیکرت (از خیلی زیاد تا خیلی کم) تنظیم شده است. روایی و پایایی پرسشنامه پذیرش نوآوری های آموزشی توسط علیزاده (۱۳۸۶) مورد تأیید قرارگرفته و ضریب پایایی این پرسشنامه را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ (۰.۹۵) گزارش نموده اند.

**جدول ۱: شماره گویه ها و ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه های پژوهش**

| متغیر | گویه | ضریب آلفای | نماد |
|---|---|---|---|
| باورمتمرکز بر یادگیرنده | ۱-۱۳ | ۰/۸۱ | LCB |
| باور متمرکز بر غیریادگیرنده | ۱۴-۲۲ | ۰/۸۶ | BFN |
| باور متمرکز بر غیرآموزنده | ۲۳-۳۵ | ۰/۸۴ | BFU |
| باورهای آموزشی | ۱-۳۵ | ۰/۸۳ | EB |
| روش های نوین تدریس | ۱-۴ | ۰/۷۶ | NTM |
| انگیزه نوآوری | ۵-۱۲ | ۰/۸۴ | IM |
| شخصیت | ۱۳-۱۸ | ۰/۷۸ | PE |
| نوآوری آموزشی | ۱-۱۸ | ۰/۷۹ | EI |
| درگیرکردن فراگیر | ۱-۷ | ۰/۸۵ | IE |
| راهبردهای آموزشی | ۸-۱۶ | ۰/۷۴ | ES |
| مدیریت کلاس | ۱۷-۲۴ | ۰/۸۳ | CM |
| خودکارآمدی علمی | ۱-۲۴ | ۰/۸۱ | AS |

## یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی نشان داد که از میان تعداد ۱۵۵ نفر معلم، تعداد ۸۶ نفر زن و تعداد ۶۹ نفر مرد بوده اند.از این تعداد،۳۶ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۱۹ نفر دارای مدرک کارشناسی بودند.تعداد ۷۹ نفر دارای سابقه کاری بین ۱۰-۱سال،تعداد ۵۱ نفر دارای سابقه کاری بین ۲۰-۱۱سال و تعداد ۲۵ نفر دارای سابقه کاری بین ۳۰-۲۱ سال بودند.

مشخصه‌های آمار توصیفی و آزمون آزمون کولموگروف-اسمیرنف متغیرهای پژوهش در جدول(۲) نشان داده شده است.

**جدول۲: آمار توصیفی و آزمون کولموگروف-اسمیرنف متغیرهای پژوهش**

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی | کمترین | بیشترین | سطح معناداری | نتیجه آزمون |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| خودکارآمدی علمی | ۳/۱۳ | ۳/۹۱۲ | -۰/۴۹۸ | -۰/۰۰۹ | ۲۴ | ۱۲۰ | ۰/۱۶۸ | نرمال است |
| باورهای آموزشی | ۳/۲۴ | ۴/۱۳۸ | -۰/۵۹۴ | -۰/۱۴۰ | ۳۵ | ۱۷۵ | ۰/۱۳۲ | نرمال است |
| نوآوری آموزشی | ۳/۷۷ | ۳/۷۰۷ | -۰/۵۲۴ | -۰/۱۵۲ | ۱۸ | ۵۴ | ۰/۱۴۴ | نرمال است |

جدول(۲) نشان می‌دهد میانگین تمامی مولفه‌ها بالاتر از عدد ۳ می‌باشد و از آنجایی‌که در طیف ۵ گزینه‌ای که انتخاب شده میانگین بالاتر از ۳ نشان‌دهنده موافق بودن وضعیت آن متغیر در جامعه آماری فوق می‌باشد از این‌رو این عامل نشان‌دهنده موافق بودن پاسخ‌دهندگان با این مولفه می‌باشد. مطابق اطلاعات جدول (۲) سطح معناداری آزمون کولموگروف – اسمیرنف برای همه متغیرها مورد مطالعه بیشتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا نتیجه آزمون برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نیست و در نتیجه توزیع همه متغیرها نرمال می باشد، بنابراین می توان از آزمون های پارامتریک برای آزمودن فرضیه های پژوهش استفاده کرد.

به منظور بررسی پایایی مدل سنجش از روایی همگرا[1] و روایی افتراقی[2] به روش‌های تحلیل عاملی تاییدی و میانگین واریانس استخراج شده[3] استفاده شده است. روش تاییدی هماهنگی داده‌ها با یک ساختار عاملی معین را بررسی می‌نماید.

**جدول۳: بارهای عاملی متغیرهای پژوهش**

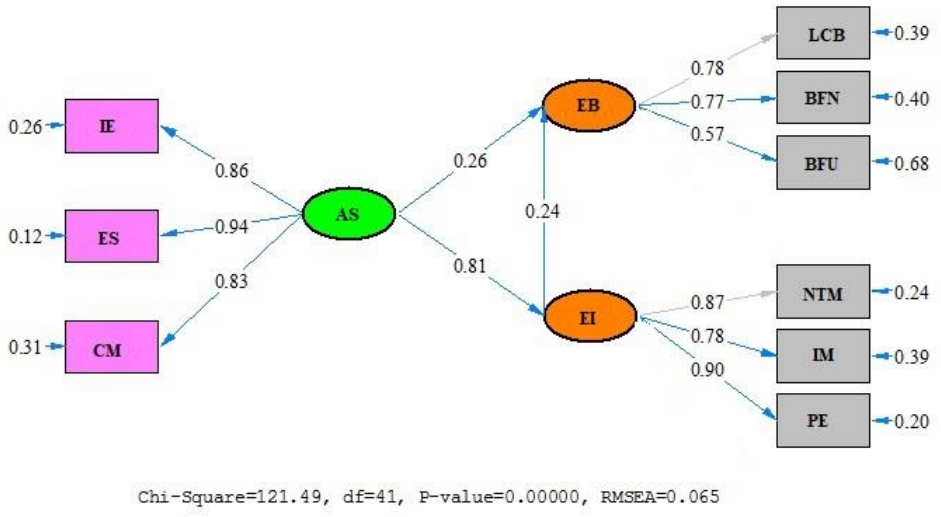
| سازه | گویه | بارعاملی | آماره معناداری | میانگین واریانس | پایایی ترکیبی | آلفای کرونباخ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| باورمتمرکز بر یادگیرنده | EB01 | ۰.۸۶۷ | ۴۴.۴۱۵ | ۰/۶۶۲ | ۰/۹۰۷ | ۰/۸۷۲ |
| | EB02 | ۰.۸۳۹ | ۲۷.۶۳۸ | | | |
| | EB03 | ۰.۷۷۷ | ۲۰.۲۱۷ | | | |
| | EB04 | ۰.۷۹۸ | ۳۳.۹۸۰ | | | |
| | EB05 | ۰.۷۸۳ | ۲۴.۰۳۸ | | | |
| | EB06 | ۰.۷۶۷ | ۱۸.۴۷۵ | | | |
| | EB07 | ۰.۸۲۹ | ۴۰.۳۸۱ | | | |
| | EB08 | ۰.۸۸۷ | ۷۵.۱۹۲ | | | |
| | EB09 | ۰.۹۰۱ | ۷۲.۲۷۱ | | | |
| | EB10 | ۰.۸۳۲ | ۳۵.۳۰۳ | | | |
| | EB11 | ۰.۷۴۸ | ۲۶.۸۰۶ | | | |
| | EB12 | ۰.۸۰۶ | ۲۹.۳۰۲ | | | |
| | EB13 | ۰.۸۰۲ | ۴۰.۸۷۷ | | | |
| باور متمرکز بر غیریادگیرنده | EB14 | ۰.۸۱۲ | ۳۸.۵۹۴ | ۰/۶۷۶ | ۰/۹۳۶ | ۰/۹۱۹ |
| | EB15 | ۰.۸۴۶ | ۵۴.۹۲۸ | | | |
| | EB16 | ۰.۸۴۸ | ۴۷.۸۱۰ | | | |
| | EB17 | ۰.۸۶۶ | ۴۲.۹۲۱ | | | |
| | EB18 | ۰.۷۷۸ | ۳۳.۴۳۱ | | | |

1- Convergent Validity
2- Discriminant Validity
3- Average Variance Extracted (AVE)

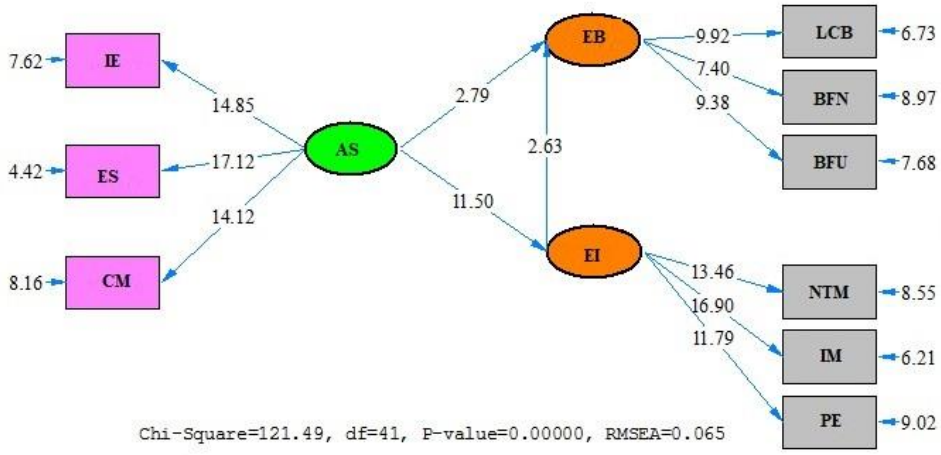
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | EB19 | ۰.۹۰۹ | ۷۷.۹۰۹ | | | |
| | EB21 | ۰.۸۴۵ | ۵۱.۴۸۴ | | | |
| | EB22 | ۰.۸۸۲ | ۵۰.۴۸۸ | | | |
| باور متمرکز بر غیرآموزنده | EB23 | ۰.۷۴۹ | ۲۳.۵۰۱ | ۰/۶۹۱ | ۰/۹۳۰ | ۰/۹۰۹ |
| | EB24 | ۰.۷۲۰ | ۱۸.۸۷۰ | | | |
| | EB25 | ۰.۸۵۳ | ۳۶.۰۰۲ | | | |
| | EB26 | ۰.۸۶۶ | ۳۳.۴۴۹ | | | |
| | EB27 | ۰.۹۱۵ | ۸۵.۹۰۷ | | | |
| | EB28 | ۰.۸۷۹ | ۵۰.۹۱۲ | | | |
| | EB29 | ۰.۸۳۰ | ۴۴.۱۲۵ | | | |
| | EB30 | ۰.۷۷۹ | ۳۵.۰۴۰ | | | |
| | EB31 | ۰.۷۰۰ | ۱۶.۳۳۳ | | | |
| | EB32 | ۰.۶۶۹ | ۱۷.۱۳۰ | | | |
| | EB33 | ۰.۷۷۲ | ۲۷.۵۱۷ | | | |
| | EB34 | ۰.۸۰۹ | ۳۰.۴۶۶ | | | |
| | EB35 | ۰.۸۳۱ | ۴۴.۰۳۰ | | | |
| روش های نوین تدریس | EI01 | ۰.۸۱۱ | ۳۷.۸۷۹ | ۰/۵۰۸ | ۰/۸۳۳ | ۰/۷۴۴ |
| | EI02 | ۰.۷۹۰ | ۲۸.۷۷۴ | | | |
| | EI03 | ۰.۷۶۵ | ۲۶.۵۷۹ | | | |
| | EI04 | ۰.۷۵۵ | ۲۱.۴۸۷ | | | |
| انگیزه نوآوری | EI05 | ۰.۶۸۲ | ۱۳.۰۳۰ | ۰/۵۶۳ | ۰/۹۴۳ | ۰/۹۳۵ |
| | EI06 | ۰.۶۹۴ | ۱۴.۲۰۴ | | | |
| | EI07 | ۰.۷۲۰ | ۱۵.۷۷۵ | | | |
| | EI08 | ۰.۸۵۵ | ۱۵.۳۴۶ | | | |
| | EI09 | ۰.۵۲۳ | ۷.۱۴۰ | | | |
| | EI10 | ۰.۷۳۲ | ۱۶.۱۱۶ | | | |
| | EI11 | ۰.۸۲۴ | ۱۳.۶۶۳ | | | |
| | EI12 | ۰.۶۷۹ | ۱۰.۷۲۳ | | | |
| شخصیت | EI13 | ۰.۷۱۴ | ۱۳.۹۸۴ | ۰/۶۷۵ | ۰/۹۳۶ | ۰/۹۲۰ |
| | EI14 | ۰.۶۲۳ | ۱۳.۰۹۵ | | | |
| | EI15 | ۰.۷۰۵ | ۲۰.۴۷۸ | | | |
| | EI16 | ۰.۷۵۶ | ۲۱.۸۹۷ | | | |
| | EI17 | ۰.۷۴۹ | ۲۲.۷۳۴ | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | EI18 | ۰.۷۸۲ | ۲۷.۲۷۱ | | |
| درگیرکردن فراگیر | AS01 | ۰.۷۵۹ | ۲۶.۷۴۴ | ۰/۵۲۰ | ۰/۹۶۰ | ۰/۹۵۷ |
| | AS01 | ۰.۸۶۰ | ۴۷.۱۴۱ | | | |
| | AS02 | ۰.۸۶۶ | ۴۸.۹۰۶ | | | |
| | AS03 | ۰.۷۷۴ | ۲۸.۴۵۲ | | | |
| | AS04 | ۰.۷۴۰ | ۲۳.۵۹۶ | | | |
| | AS05 | ۰.۶۷۹ | ۱۴.۶۶۵ | | | |
| | AS06 | ۰.۷۲۹ | ۱۶.۸۷۶ | | | |
| | AS07 | ۰.۶۹۹ | ۱۵.۷۷۲ | | | |
| راهبردهای آموزشی | AS08 | ۰.۷۹۶ | ۲۶.۱۲۳ | ۰/۵۰۸ | ۰/۹۷۱ | ۰/۹۱۳ |
| | AS09 | ۰.۸۵۰ | ۳۴.۲۴۵ | | | |
| | AS10 | ۰.۷۷۱ | ۲۴.۹۴۷ | | | |
| | AS11 | ۰.۸۳۸ | ۳۸.۷۷۱ | | | |
| | AS12 | ۰.۸۴۲ | ۴۷.۷۶۸ | | | |
| | AS13 | ۰.۸۳۵ | ۴۲.۱۶۶ | | | |
| | AS14 | ۰.۸۱۶ | ۳۷.۹۷۲ | | | |
| | AS15 | ۰.۷۰۹ | ۱۴.۶۹۵ | | | |
| | AS16 | ۰.۷۵۸ | ۱۵.۶۵۵ | | | |
| مدیریت کلاس | AS17 | ۰.۸۶۶ | ۲۵.۱۳۱ | ۰/۵۶۹ | ۰/۹۸۸ | ۰/۹۴۰ |
| | AS18 | ۰.۵۹۳ | ۱۳.۹۳۷ | | | |
| | AS19 | ۰.۵۹۳ | ۱۲.۶۶۵ | | | |
| | AS20 | ۰.۷۰۹ | ۲۰.۶۰۹ | | | |
| | AS21 | ۰.۷۳۵ | ۲۴.۴۲۱ | | | |
| | AS22 | ۰.۶۹۳ | ۱۹.۷۴۸ | | | |
| | AS23 | ۰.۷۵۴ | ۲۳.۰۲۲ | | | |
| | AS24 | ۰.۷۱۷ | ۲۱.۴۶۹ | | | |

همان‌طور که در جدول(۳) مشاهده می‌شود که همه بارهای عاملی در جدول حداقل در سطح ۰/۵ هستند. بنابراین روایی همگرایی داده‌ها در این قسمت به طور کامل مورد تائید قرار می‌گیرد. همچنین مقدار آماره‌ی تی که در ستون سمت چپ ذکر شده، نشان‌دهنده این است که آیا این متغیر برای سازه متناظر خود، متغیر تأثیرگذاری بوده یا خیر. چنانچه مقادیر این متغیرها بیشتر یا مساوی ۱/۹۶ باشد حاکی از آن است که آن متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد، برای سازه موردنظر مناسب بوده و در غیر این صورت متغیر تأثیرگذاری نبوده است. همان‌گونه که مشاهده می‌گردد تمامی متغیرها مقادیر بیش از ۱/۹۶ را دارا می‌باشند، که بیان‌کننده تأثیرگذار بودن آن‌ها بر سازه متناظر می‌باشد.




**شکل۲:ضرایب مسیر مدل اصلی پژوهش**




**شکل۳:مقادیر آماره تی مدل اصلی پژوهش**

**جدول٤:شاخص‌های برازش مدل ساختاری**

| نتیجه | مقدار مطلوب | نام شاخص | شاخص برازش |
|---|---|---|---|
| ۲/۹۶۳ | <۵/۰۰ | شاخص مجذور کای | Chi-square/df |
| ۰/۰۶۵ | <۰/۰۸ | ریشه میانگین مربعات خطای برآورد | RMSEA |
| ۰/۰۳۷ | <۰/۰۵ | شاخص میانگین مجذور باقی مانده ها | RMR |
| ۰/۹۰ | >۰/۹۰ | شاخص نیکویی برازش | GFI |
| ۰/۹۵ | >۰/۹۰ | شاخص نرم شده برازندگی | NFI |
| ۰/۹۷ | >۰/۹۰ | شاخص برازندگی فزاینده | IFI |
| ۰/۹۷ | >۰/۹۰ | شاخص برازش تطبیقی | CFI |

**جدول۵: بررسی فرضیه اصلی پژوهش**

| فرضیه | ضریب مسیر استاندارد | آماره t | P (sig) | تائید یا عدم تائید | نتیجه |
|---|---|---|---|---|---|
| خودکارآمدی علمی ← نوآوری آموزشی | ۰/۸۱ | ۱۱/۵۰ | P<0.05 | تائید | متغیر باورهای آموزشی دررابطه خودکارآمدی علمی با نوآوری آموزشی نقش میانجی جزئی دارد. |
| باورهای آموزشی ← نوآوری آموزشی | ۰/۲۴ | ۲/۶۳ | P<0.05 | تائید | |
| خودکارآمدی علمی ← باورهای آموزشی | ۰/۲۶ | ۲/۷۹ | P<0.05 | تائید | |
| ضریب مسیر مستقیم = ۰/۲۶ | ضریب مسیر غیر مستقیم = ۰/۱۹۴ | | | | |
| t مستقیم = ۲/۷۹ | t غیر مستقیم = ۳/۲۸۸ | | | | |
| ضریب مسیر کل= ۰/۴۵۴ | | | | | |

## بحث و نتیجه گیری

هدف از اجرای پژوهش حاضر مطالعه رابطه میان خودکارآمدی علمی معلمان با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی با تأکید بر نقش میانجی باورهای آموزشی بود.

نتایج مربوط به فرضیه اول نشان داد قدرت رابطه میان خودکارآمدی علمی با باورهای آموزشی معلمان برابر (۰/۲۶) محاسبه شده است که نشان می‌دهد همبستگی مطلوب است. آماره معناداری آزمون نیز (۲/۷۹) بدست آمده است که بیشتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی (۱/۹۶) بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می‌توان گفت میان خودکارآمدی علمی با باورهای آموزشی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج با یافته های پژوهش بلوچی (۱۳۹۸) همسو می باشد. نتایج تحقیق وی نشان داد بین مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. همچنین بین مدیریت آموزشی مدیران با باورهای معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. شاهالی و هلیم (۲۰۲۴) نیز بیان کردند که باورهای آموزشی به واسطه بهبود نگرش های معلمان باعث خودکارآمدی شغلی آنها شده است. در این راستا می توان بیان داشت باورها مفاهیم مهمی در درک فرآیندهای تفکر معلمان، شیوه های کلاس درس، تغییر و یادگیری برای تدریس هستند. طی چندین دهه اخیر در پژوهش های حوزه تعلیم و تربیت، دو نمونه از باورهای معلمان شامل باورهای معرفت‌شناختی[1] و خودکارآمدی تدریس[2] و رابطه آنها با یکدیگر موردتوجه قرارگرفته است. باورهای معلمان نسبت به ماهیت، ساختار دانش و توانایی که به عنوان یک عامل فردی قلمداد می‌شود، می‌تواند بر رفتار آنان و متعاقباً بهبود خودکارآمدی علمی شان تأثیر گذارد.

نتایج مربوط به فرضیه دوم نشان داد قدرت رابطه میان باورهای آموزشی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان برابر(۰/۲۴) محاسبه شده است که نشان می‌دهد همبستگی مطلوب است. آماره معناداری آزمون نیز(۲/۶۳) بدست آمده است که بیشتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی(۱/۹۶)بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار

1- epistemological beliefs
2- teaching self-efficacy

است.بنابراین می‌توان گفت میان باورهای آموزشی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج با یافته های پژوهش صفدری و غفاری مجلج (۱۴۰۳) همسو می باشد. آنها به این نتیجه رسیدند که معلمان از درک عمیق و چندبعدی در تشخیص سرآمدان برخوردارند و از سطح معیارهای عملکردی و شناختی ساده فراتر می روند. آنها همچنین درباره فعالیت های آموزشی مناسب نیز دیدگاه های خلاق و نوآورانه ای دارند. همچنین نتایج تحقیق اصغری (۱۴۰۱) نشان داد که باورهای معرفت شناختی با نوآوری آموزشی و مهارت های حرفه ای معلمان رابطه دارد و مولفه های باورهای معرفت شناختی از قدرت پیش بینی کنندگی خوبی برای نوآوری آموزشی و مهارت های حرفه ای معلمان برخوردار هستند. در این راستا می توان بیان داشت معلمین دارای باورهای آموزشی بیشتر از راهبردهای ساختارمند استفاده می‌کنند، همچنین، این معلمان خلاق‌تر و دموکراتیک تر هستند و با فراگیر همدل می باشند و در انجام وظایف آموزشی خود با بازخورد عملکردی نسبتا خوبی مواجه خواهند شد. چنین معلمانی باور دارند انتخاب روش تدریس مناسب، توجه به عوامل احساسی- عاطفی فراگیران و توفیق در ایجاد روابط انسانی و احترام متقابل با آنها می تواند نقش قابل توجهی در ایجاد انگیزه در فراگیران ایفاء نماید.این امر می تواند زمینه بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی را فراهم آورد.

نتایج مربوط به فرضیه سوم نشان داد قدرت رابطه میان خودکارآمدی علمی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان برابر(۰/۸۱) محاسبه شده است که نشان می‌دهد همبستگی مطلوب است. آماره معناداری آزمون نیز (۱۱/۵۰) بدست آمده است که بیشتر از مقدار بحرانی **t** در سطح خطای ۵٪ یعنی(۱/۹۶) بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می‌توان گفت میان خودکارآمدی علمی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارد. این نتایج با یافته های پژوهش فتح خانی (۱۴۰۳) همسو می باشد. وی اذعان نمود که کارکنانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردار بودند، توانایی بیشتری در ارائه ایده های نوآورانه و حل مسائل به صورت خلاقانه از خود نشان دادند. یانگ (۲۰۲۴) نیز به نتایج مشابهی در این زمینه دست یافت. وی بیان کرد که استقلال کاری معلمان باعث بهبود خودکارآمدی و نیز بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی شده است. در این راستا می توان بیان داشت معلمانی که جهت‌گیری های یادگیری محور به تدریس و یادگیری دارند روی شاگردان به عنوان یادگیرندگان تمرکز می کنند. شاگردان و شیوه تفکر آنها یا ایجاد شرایط مساعد به یادگیری دانش آموزان کمک می کند. این امر باعث می شود تا معلمان در فرآیند آموزش خود در کلاس در خودکارآمدی علمی بالایی داشته باشند.

فرضیه چهارم به تحلیل نقش میانجی باورهای آموزشی در رابطه میان خودکارآمدی علمی معلمان با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی معلمان پرداخته است. نتایج نشان داد قدرت رابطه مستقیم میان خودکارآمدی علمی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی برابر (۰/۲۶) محاسبه شده است که نشان می‌دهد همبستگی مطلوب است. قدرت رابطه غیر مستقیم میان خودکارآمدی علمی با بروز رفتارهای نوآورانه آموزشی با در نظر داشتن نقش میانجی باورهای آموزشی برابر (۰/۱۹۴) می باشد. این نتایج با یافته های پژوهش کای وتانگ (۲۰۲۱) همسو می باشد. آنها اذعان نمودند که میزان حمایت ادراک شده معلمان در بروز رفتارهای نوآورانه از مدارس می تواند باعث خودکارآمدی آموزشی آنها شده و اعتماد ادراک شده آنها این رابطه را تقویت می نماید. زراعتگر (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین جو مدرسه با خودکارآمدی دبیران و باورهای دبیران رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. در این راستا می توان بیان نمود

شرایط اصلی یاددهی هر مفهومی، این است که مفهوم در ابتدا برای خود معلم شناخته شده باشد. معلمان مدارس از روش های نوین تدریس در جهت بهبود شرایط تحصیلی استفاده می نمایند تا بتوانند فرآیند تحصیل را برای خود و دانش آموزان تسهیل نمایند. این امر با بکارگیری راهبردهای یادگیری انجام می گیرد و دانش آموزان در این مسیر از روش های آموزشی مختلف نهایت استفاده را خواهند برد. بر این اساس دانش آموزان توانمندی لازم را در بهره گیری از مفاد درسی ارائه شده توسط معلمان را بروز داده و در مقابل معلمان مدارس نیز با بهره گیری از ابزارهای آموزشی و سیاستهای تدریس شرایط آموزشی را برای آنها تسهیل می نمایند.

در این راستا پیشنهادهای کاربردی زیر قابل طرح است: پیشنهاد می شود که مدیران در هنگام برنامه‌ریزی و تعیین چارچوب اهداف مدرسه به مؤلفه هایی مانند حفظ زمان آموزشی و نیز فراهم کردن زمینه توسعه حرفه ای برای معلمان توجه کنند. چراکه توجه به این مسئله باعث تقویت باورهای معلمان و در نتیجه باورهای خودکارآمدی معلمان می گردد، که باعث تحقق کاملتر اهداف مدرسه و اهداف نظام آموزشی می شود. پیشنهاد می شود دوره های ضمن خدمت باورهای خودکارآمدی با هدف آشنایی بیشتر مدیران و معلمان با مفهوم خودکارآمدی و تأثیر آن بر بهبود نظام آموزشی برگزار شود. پیشنهاد می شود متولیان آموزش و پرورش با برنامه ریزی دقیق و کامل و بهره گیری از نتایج پژوهش های علمی و کمک از صاحبنظران خبره بر شیوه تدریس کلاسی و فرآیند یاددهی معلمان نظارت مستمر داشته باشند و با ایجاد زمینه برچیدن تدریس سنتی در کلاس روند آموزش در کلاس درس را با همگام با پیشرفت فناوری های آموزشی توسعه دهند. به مدیریت مدارس پیشنهاد می گردد که از توانایی ها و تخصص معلمان جهت رسیدن به اهداف عالی ادارات آموزش و پرورش کمال استفاده را بنماید. در قاموس مأموریت سازمانی مدیران مدارس باید بین میزان رفتارهای کاری نوآورانه در شغل و پاداش ارتباط برقرار کنند و معلمانی که این رفتارها را بروز می دهند شناسایی و تشویق شوند با وجود این رفتارها اگر زمینه تعارض و نارضایتی با همکاران را افزایش می دهد باید با احتیاط عمل شود و مدیران باید همه را متقاعد کنند که این رفتارها برای بهبود عملکرد و بهره‌وری مدارس مهم است. پیشنهاد می گردد که مسئولین ادارات آموزش و پرورش ساختار آموزشی مدارس را به گونه ای طراحی کنند که باعث افزایش کیفیت آموزشی شده تا از این طریق موجبات تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص فراهم گردد.

همانند بسیاری از تحقیقات دیگر، مطالعه حاضر نیز دارای برخی از محدودیتها است که به نتایج آن باید با عنایت به محدودیتهایش توجه شود. داده های پژوهش حاضر تنها از معلمان مدارس ابتدایی شهرستان املش جمع آوری شده است. این امر از میزان تعمیم پذیری نتایج پژوهش به دیگر حوزه ها و سازمان های آموزشی با ویژگیهای متفاوت می کاهد. در نتیجه، بر اساس تجزیه و تحلیل این مطالعه نمی توان استنتاج گسترده ای کرد؛ بنابراین توصیه می شود پژوهش های مشابهی در جوامع آماری دیگری نیز انجام شود تا قابلیت تعمیم پذیری در طیف گسترده ای از محیط های آموزشی را افزایش دهد. در ضمن استفاده از پرسشنامه های خودگزارشی به عنوان تنها ابزار سنجش برای جمع آوری داده های پژوهش حاضر محدودیتهای خاص خود را دارد.

**منابع:**

اصغری، ف. (۱۴۰۰). رابطه باورهای معرفت‌شناختی با نوآوری آموزشی و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان زن مقطع ابتدایی مدارس شهرستان قائمشهر (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه مازندران.

اصغری، ف. (۱۴۰۰). رابطه باورهای معرفت‌شناختی با نوآوری آموزشی و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان زن مقطع ابتدایی مدارس شهرستان قائمشهر (پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی). دانشگاه مازندران.

امیری، م. (۱۳۹۶). باورها و فعالیت‌های آموزشی معلمان در رابطه با تدریس خواندن: از دیدگاه فرهنگی- اجتماعی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه مازندران.

آقایی مطلق، ر. (۱۳۹۹). رابطه اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاه با رضایت شغلی و باورهای خودکارآمدی (مورد مطالعه اساتید دانشگاه کرج). مدیریت و چشم‌انداز آموزش، ۲(۴)، ۳۷-۵۳.

بشاش کاظمی، س. ر. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی شغلی با رضایت شغلی کارکنان بانک سپه منطقه آذربایجان شرقی شهر تبریز (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.

بلوچی، و. (۱۳۹۸). رابطه مدیریت آموزشی مدیران با خودکارآمدی و باورهای آموزشی معلمان مقطع ابتدایی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه سیستان و بلوچستان.

جبرائیل‌زاد، ز. (۱۳۹۹). بررسی نقش تسهیم دانش معلمان در نوآوری آموزشی مدارس ابتدایی شهر تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه خوارزمی.

حدادیان، م. (۱۳۹۹). بررسی مقایسه‌ای وضعیت نوآوری آموزشی از دیدگاه اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی (مورد مطالعه: دانشگاه علم و فرهنگ) (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علم و فرهنگ.

حسین‌زاده، ح. (۱۳۹۷). ارتباط کنترل شغلی با رفتارهای نوآورانه و اشتیاق شغلی در آموزش و پرورش شهرستان پارس‌آباد (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمی.

خواجه، م. ح. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین تفکر انتقادی و نوآوری آموزشی با جو کلاس معلمان دوره دوم ابتدایی منطقه زرین‌شهر اصفهان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان.

زراعت‌گر، آ. (۱۳۹۷). رابطه جو مدرسه با خودکارآمدی و باورهای آموزشی دبیران مقطع متوسطه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه سیستان و بلوچستان.

صفری، س.، و غفاری مجلج، م. (۱۴۰۳). باورهای معلمان درباره دانش‌آموزان سرآمد و فعالیت‌های آموزشی مناسب برای آنها: یک پژوهش کیفی. تدریس‌پژوهشی، ۱۲(۱)، ۴۹-۷۵.

فتح‌خانی، ق. (۱۴۰۳). خودکارآمدی به‌مثابه محرک رفتار نوآورانه: تحلیل نقش آن در سازمان آتش‌نشانی و خدمات ایمنی شهرداری کرج. بیست و دومین کنفرانس ملی اقتصاد، مدیریت و حسابداری.

قنبری‌پناه، م.، شعبانی، ز.، و یارمرادی، ف. (۱۴۰۲). پیش‌بینی تعهد حرفه‌ای براساس خودکارآمدی و رفتار نوآورانه معلمان مدارس استثنایی لرستان. [نام نشریه]، ۹(۳۱)، ۱۱۷-۱۴۰.

محمدی، ن.، و ملک‌محمدی، م. (۱۳۹۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با وفاداری سازمانی و رضایت شغلی کارکنان (مطالعه موردی: اداره کل آموزش و پرورش استان گلستان). کنفرانس بین‌المللی نخبگان مدیریت.

موسوی، س. ف.، و کولک، ع. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر خودکارآمدی خلاقانه کارکنان بر رفتار نوآورانه با نقش میانجی کارآفرینی سازمانی. مدیریت بازاریابی هوشمند، ۳(۳).

Akram, T., Lei, S., & Haider, M. J. (2016). The impact of relational leadership on employee innovative work behavior in IT industry of China. *Arab Economic and Business Journal*, *11*(2), 153–161.

Cai, Y., & Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, *41*, 100854.

Guillén, L. (2021). When (and why) job self-efficacy does not promote career success: The roles of resilience and organizational prototypicality. *Human Relations*, *74*(8), 1267–1295.

Huang, C.-J., Chou, C.-C., & Hung, T.-M. (2016). College experiences and career barriers among semi-professional student-athletes: The influences of athletic identity and career self-efficacy. *Journal of Career Development International*, *21*(6).

Jang, S. A., & Ko, J. H. (2021). Effect of compensation system on job satisfaction for care-workers—Focused on the mediating effect of self-efficacy. *The Journal of the Korea Contents Association*, *21*(4), 473–486.

Roesminingsih, E., Setiawan, A. C., & Phan, H. P. (2025). Transformational leadership in education: How PLCs, self-efficacy, and motivation drive innovative teaching. *Multidisciplinary Reviews*, *8*(7), 2025205.

Shahali, E. H. M., & Halim, L. (2024). The influence of science teachers' beliefs, attitudes, self-efficacy and school context on integrated STEM teaching practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *22*(4), 787–807.

Swanepoel, S., Botha, P. A., & Rose-Innes, R. (2015). Organizational behavior: Exploring the relationship between ethical climate, self-efficacy and hope. *Applied Business Research*, *31*(4), 1409–1424.

Yang, C. (2024). Teacher autonomy, creative self-efficacy, and innovative behavior: Perspectives from Chinese university EFL teachers. *Arab World English Journal*, *15*(2).