

شناسایی ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در معلمان آموزش و پرورش استان مازندران

فاطمه عباس نیا^۱، رضا یوسفی سعیدآبادی^۲، محمد صالحی^۱

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Yousefi@iausari.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۷

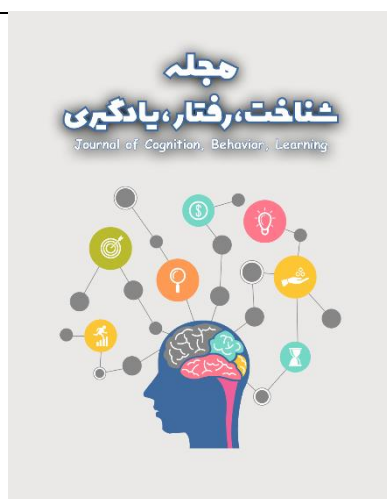
تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و اعتبار سنجی ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در معلمان آموزش و پرورش استان مازندران بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر نوع داده‌ها آمیخته کیفی-کمی از نوع اکتشافی متوالی، از نظر زمان گردآوری داده‌ها مقطعی و از نظر روش اجرا در بخش کیفی مبتنی بر نظر به داده‌بنیاد و در بخش کمی توصیفی-پیمایشی بود. در بخش کیفی، خبرگان و مدیران ارشد آموزش و پرورش استان مازندران با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. در نهایت، ۱۲ مصاحبه مبنای تحلیل قرار گرفت و در مصاحبه‌های سیزدهم و چهاردهم کد جدیدی حاصل نشد. داده‌های کیفی با کدگذاری باز، محوری و گزینشی در نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۴ تحلیل شدند. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۳۶۷۲ معلم بود که ۳۴۸ نفر با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق ساخته ۴۰ گویه‌ای خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از SPSS ۲۷ و LISREL ۸.۵ و به کمک تحلیل عاملی تأییدی، آزمون فریدمن و مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. تحلیل کیفی به استخراج ۱۲۲ کد باز و شش بعد شامل خودآگاهی هیجانی، پذیرش هیجان‌ها، آمادگی هیجانی، نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی، تنظیم هیجانی خلاق و همدلی خلاقانه منجر شد. تحلیل عاملی تأییدی این ساختار را تأیید کرد و ضرایب استاندارد ابعاد بین ۰.۷۱ تا ۰.۹۰ قرار داشتند و همه مقادیر t معنادار بودند. آزمون فریدمن نشان داد تفاوت معناداری میان رتبه ابعاد وجود دارد ($\chi^2 = 20.5673, df = 5, p < 0.001$)؛ به طوری که خودآگاهی هیجانی با میانگین رتبه‌ای ۴.۶۹ در رتبه نخست و پذیرش هیجان‌ها با میانگین رتبه‌ای ۲.۹۹ در رتبه آخر قرار گرفت. همچنین، خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی رابطه مثبت و معناداری با خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی داشت ($t = 11.73, \beta = 0.60$). شاخص‌های برازش مدل شامل $RFI = 0.94$ و $IFI = 0.91$ ، $AGFI = 0.92$ ، $CFI = 0.92$ ، $NFI = 0.91$ ، $GFI = 0.93$ ، $RMSEA = 0.074$ ، $\chi^2/df = 2.91$ نشان‌دهنده برازش مناسب مدل بودند. نتایج نشان داد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در معلمان سازه‌ای چندبعدی است که از شش مؤلفه متمایز اما مرتبط تشکیل می‌شود و خودآگاهی هیجانی نقش برجسته‌تری در ساختار آن دارد. مدل نهایی از برازش مطلوب برخوردار بود و می‌تواند به عنوان چارچوبی برای سنجش، آموزش و توسعه خلاقیت هیجانی معلمان و طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودآگاهی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: خلاقیت هیجانی، خودآگاهی، خودآگاهی هیجانی، تنظیم هیجان، همدلی خلاقانه، معلمان، آموزش و

پرورش



شیوه استناددهی: عباس نیا، فاطمه، یوسفی سعیدآبادی، رضا، و صالحی، محمد. (۱۴۰۶). شناسایی ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در معلمان آموزش و پرورش استان مازندران. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۱۴(۱)، ۱-۲۳.

Identifying the Dimensions of Emotional Creativity with a Self-Awareness Approach among Teachers of the Mazandaran Province Department of Education

Fatemeh Abbasnia¹, Reza Yousefi Saeed Abadi^{1*}, Mohammad Salehi¹

1. Department of Educational Management, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran

*Corresponding Author's Email: Yousefi@iausari.ac.ir

Submit Date: 2026-05-29

Revise Date: 2026-08-08

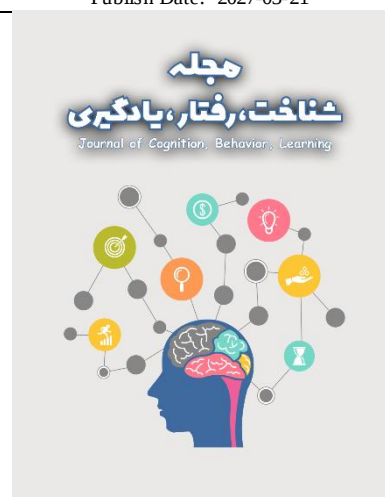
Accept Date: 2026-09-02

Publish Date: 2027-03-21

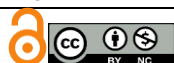
Abstract

The present study aimed to identify and validate the dimensions of emotional creativity with a self-awareness approach among teachers of the Mazandaran Province Department of Education. This applied study employed an exploratory sequential mixed-methods design and was cross-sectional in terms of data collection. The qualitative phase was conducted using grounded theory, whereas the quantitative phase followed a descriptive-survey design. In the qualitative phase, senior educational managers and experts in Mazandaran Province were selected through purposive sampling, and semi-structured interviews continued until theoretical saturation was reached. Twelve interviews formed the main basis of analysis, while interviews 13 and 14 yielded no new codes. Qualitative data were analyzed through open, axial, and selective coding using MAXQDA 2024. In the quantitative phase, the statistical population consisted of 3,672 teachers, of whom 348 were selected using Cochran's formula and proportionate stratified random sampling. Data were collected using a researcher-made 40-item Emotional Creativity with a Self-Awareness Approach Questionnaire. Quantitative analyses were conducted using SPSS 27 and LISREL 8.5 through confirmatory factor analysis, the Friedman test, and structural equation modeling. Qualitative analysis generated 122 open codes and six dimensions: emotional self-awareness, emotional acceptance, emotional preparedness, emotional innovation and flexibility, creative emotion regulation, and creative empathy. Confirmatory factor analysis supported this six-dimensional structure, with standardized coefficients ranging from 0.71 to 0.90 and all t-values being statistically significant. The Friedman test showed significant differences among the dimensions ($\chi^2=205.673$, $df=5$, $p<0.001$). Emotional self-awareness ranked first with a mean rank of 4.69, whereas emotional acceptance ranked last with a mean rank of 2.99. Emotional creativity with a self-awareness approach also showed a positive and significant relationship with cognitive creativity with a self-awareness approach ($\beta=0.60$, $t=11.73$). Model fit indices, including $\chi^2/df=2.91$, RMSEA=0.074, GFI=0.93, NFI=0.91, CFI=0.92, AGFI=0.92, IFI=0.91, and RFI=0.94, indicated an acceptable model fit. The findings demonstrated that emotional creativity with a self-awareness approach is a multidimensional construct comprising six distinct but interrelated dimensions, with emotional self-awareness occupying a particularly prominent position. The final model showed satisfactory empirical fit and may provide a useful framework for assessing, training, and developing teachers' emotional creativity and for designing self-awareness-based professional development programs.

Keywords: Emotional Creativity, Self-Awareness, Emotional Self-Awareness, Emotion Regulation, Creative Empathy, Teachers, Education



How to cite: Abbasnia, F., Yousefi Saeed Abadi, R., A., Salehi, M. (2027). Identifying the Dimensions of Emotional Creativity with a Self-Awareness Approach among Teachers of the Mazandaran Province Department of Education. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(1), 1-23.



مقدمه

نظام‌های آموزشی معاصر در شرایطی فعالیت می‌کنند که محیط یاددهی-یادگیری بیش از هر زمان دیگری با پیچیدگی، تغییر، تنوع نیازهای یادگیرندگان و ضرورت پاسخ‌گویی انعطاف‌پذیر به موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده همراه شده است. معلم در چنین محیطی صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه به‌عنوان کنشگری حرفه‌ای، تنظیم‌کننده تعاملات اجتماعی، هدایت‌کننده فرایندهای شناختی و هیجانی و تسهیل‌کننده یادگیری ایفای نقش می‌کند. کیفیت عملکرد معلم تا حد زیادی به این وابسته است که او چگونه موقعیت‌های آموزشی را ادراک می‌کند، چگونه به فشارهای عاطفی و شناختی پاسخ می‌دهد، تا چه اندازه قادر است واکنش‌های معمول را کنار بگذارد و راه‌حل‌هایی تازه برای مسائل آموزشی پیدا کند و چگونه می‌تواند میان هیجان، تفکر، خودارزیابی و رفتار حرفه‌ای خود هماهنگی ایجاد نماید. از این منظر، خلاقیت معلم مفهومی فراتر از تولید ایده‌های نو در تدریس است و ابعاد هیجانی، شناختی، فراشناختی و تعاملی را نیز دربر می‌گیرد. مطالعات جدید نشان داده‌اند که خلاقیت در محیط آموزشی نه تنها با تفکر واگرا و تولید راه‌حل‌های جدید ارتباط دارد، بلکه از فرایندهای عاطفی، تجربه‌های روزمره، خودبازنگری و نحوه مواجهه فرد با موقعیت‌های پیچیده نیز تأثیر می‌پذیرد (Wang, 2026; Zeitlen et al., 2025).

خلاقیت در حرفه معلمی یکی از عوامل مؤثر بر پویایی کلاس، کیفیت تدریس و سازگاری با نیازهای متفاوت دانش‌آموزان محسوب می‌شود. معلم خلاق قادر است محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و فعالیت‌های کلاس را با توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان بازطراحی کند و در برابر محدودیت‌های موجود به پاسخ‌های متنوع و کارآمد دست یابد. پژوهش‌های حوزه آموزش نشان می‌دهند که رویکردهای تدریس مبتنی بر کاوش، انعطاف و درگیری فعال یادگیرنده می‌توانند خلاقیت را تقویت کنند و زمینه را برای شکل‌گیری تفکر اصیل و حل مسئله فراهم سازند (Xu et al., 2026). در سطح رفتار حرفه‌ای معلمان نیز خلاقیت با رفتار کاری نوآورانه، درگیری شغلی و گرایش به ایجاد و اجرای روش‌های جدید ارتباط دارد؛ به‌گونه‌ای که معلمان دارای ظرفیت خلاقانه بیشتر، آمادگی بیشتری برای تجربه روش‌های جدید و تغییر رویه‌های موجود نشان می‌دهند (Siregar et al., 2026). همچنین، توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی خلاق از جمله متغیرهایی هستند که می‌توانند رفتار تدریس خلاقانه معلمان را تقویت کنند و نشان می‌دهند که بروز خلاقیت در تدریس به ادراک معلم از توانایی، استقلال و اثربخشی خود نیز وابسته است (Biabani & Garavand, 2023).

با وجود اهمیت خلاقیت، تمرکز صرف بر بعد شناختی آن نمی‌تواند تمام پیچیدگی رفتار خلاقانه معلم را تبیین کند. بسیاری از موقعیت‌های آموزشی ماهیتی عاطفی دارند و معلم در جریان تدریس به‌طور مستمر با هیجان‌هایی مانند اشتیاق، رضایت، نگرانی، خشم، ناکامی، اضطراب، همدلی و امید مواجه می‌شود. این هیجان‌ها نه تنها بر کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموزان اثر می‌گذارند، بلکه می‌توانند نحوه تصمیم‌گیری، حل مسئله، انعطاف‌پذیری و تولید ایده‌های جدید را نیز تحت تأثیر قرار دهند. از این رو، مفهوم «خلاقیت هیجانی» به‌عنوان توانایی تجربه، شناخت، ترکیب، بیان و تنظیم هیجان‌ها به شیوه‌ای بدیع، متناسب و اثربخش، جایگاه ویژه‌ای در مطالعه عملکرد حرفه‌ای معلمان پیدا کرده است. خلاقیت هیجانی به فرد امکان می‌دهد که به‌جای واکنش‌های عاطفی تکراری و قالبی، تجربه‌های هیجانی خود را به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر و سازنده بازسازی کند و از آن‌ها برای مدیریت موقعیت‌های پیچیده بهره‌گیرد. یافته‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی معلمان می‌توانند در بهبود شرایط آموزشی و ارتقای عملکرد یادگیرندگان، به‌ویژه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری، نقش داشته باشند (Safian Boldaji et al., 2024).

خلاقیت هیجانی در محیط مدرسه می‌تواند در موقعیت‌های مختلفی بروز پیدا کند. برای مثال، معلمی که هنگام مواجهه با رفتار چالش‌برانگیز دانش‌آموز تنها به خشم یا تنبیه متوسل نمی‌شود و می‌تواند هیجان خود را بازشناسی، معناگذاری و به واکنشی متفاوت تبدیل کند، نوعی عملکرد هیجانی خلاقانه از خود نشان می‌دهد. همچنین، توانایی مشاهده یک موقعیت ناخوشایند از زاویه‌ای متفاوت، استفاده از هیجان‌های منفی برای ایجاد انرژی سازنده، ایجاد شیوه‌های جدید برای همدلی با دانش‌آموز یا انتخاب راهبردی متناسب برای کنترل تنش می‌تواند جلوه‌هایی از خلاقیت هیجانی باشد. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که بازنگری شناختی خلاقانه می‌تواند فرایند تنظیم هیجان معلمان را

تسهیل کند و به آنان کمک نماید موقعیت‌های هیجانی را از زوایای جدید تفسیر کنند و واکنش‌های سازگارانه‌تری نشان دهند (Chen et al., 2025). این یافته نشان می‌دهد که میان خلاقیت هیجانی و نحوه بازسازی شناختی تجربه‌های عاطفی ارتباطی نزدیک وجود دارد و مرز میان فرایندهای هیجانی و شناختی در عملکرد خلاقانه معلم کاملاً جدا از یکدیگر نیست.

از سوی دیگر، خلاقیت هیجانی زمانی می‌تواند به شکلی هدفمند و سازگارانه بروز یابد که فرد از حالات هیجانی خود آگاهی کافی داشته باشد. خودآگاهی هیجانی به معنای توانایی شناسایی، تمایزگذاری، نام‌گذاری و درک هیجان‌های شخصی و شناخت تأثیر آن‌ها بر افکار، قضاوت‌ها و رفتارهاست. معلمی که نمی‌تواند هیجان‌های خود را به‌درستی تشخیص دهد، احتمالاً در مدیریت خلاقانه آن‌ها نیز با محدودیت مواجه خواهد شد. در مقابل، فرد خودآگاه می‌تواند پیش از واکنش، وضعیت هیجانی خود را ارزیابی کند، عوامل محرک آن را بشناسد، شدت و جهت تغییر احساسات را تشخیص دهد و تأثیر آن‌ها را بر تصمیم‌گیری حرفه‌ای مورد توجه قرار دهد. مطالعه شایستگی اجتماعی-هیجانی معلمان نیز نشان داده است که خودآگاهی یکی از عناصر محوری عملکرد حرفه‌ای آنان است و کاستی در خودآگاهی و بازاندیشی حرفه‌ای می‌تواند توانایی معلم برای مدیریت پیچیدگی‌های عاطفی و ارتباطی کلاس را محدود سازد (Siswanto et al., 2026).

در همین راستا، ارتباط خودآگاهی هیجانی با خلاقیت هیجانی در مطالعات آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. شواهد نشان می‌دهد افرادی که از سطح بالاتری از خودآگاهی هیجانی برخوردارند، در شناخت و استفاده سازنده‌تر از تجربه‌های هیجانی خود نیز عملکرد مطلوب‌تری دارند. در یک مطالعه، رابطه مثبت میان خودآگاهی هیجانی و خلاقیت هیجانی گزارش شده و نشان داده شده است که شناخت بهتر حالات عاطفی می‌تواند زمینه لازم برای تجربه و ابراز خلاقانه هیجان‌ها را فراهم کند (Sayahi & Safarzadeh, 2024). از این منظر، خودآگاهی را می‌توان بستر پایه‌ای خلاقیت هیجانی تلقی کرد؛ زیرا پیش از آنکه فرد بتواند هیجان‌های خود را به شیوه‌ای تازه تنظیم یا به شکلی خلاقانه بیان کند، باید بتواند وجود، ماهیت، شدت، منشأ و پیامدهای آن‌ها را تشخیص دهد.

خودآگاهی در حرفه معلمی تنها به شناسایی هیجان‌ها محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند فرایندهای شناختی و فراشناختی را نیز دربر گیرد. آگاهی از نحوه فکر کردن، پیش‌فرض‌های ذهنی، محدودیت‌های شناختی و راهبردهای مورد استفاده در حل مسائل آموزشی، زمینه بازاندیشی و اصلاح عملکرد را فراهم می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که آگاهی فراشناختی معلمان با تدریس خلاقانه ارتباط دارد و بازاندیشی در تدریس می‌تواند یکی از سازوکارهای انتقال اثر آگاهی فراشناختی به رفتار خلاقانه باشد (Wang, 2026). بنابراین، خلاقیت در معلم صرفاً محصول توانایی تولید ایده نیست، بلکه تا حد زیادی به این وابسته است که او تا چه اندازه از فرایندهای ذهنی و هیجانی خود آگاه است و می‌تواند آن‌ها را بررسی، ارزیابی و اصلاح کند.

یکی از ویژگی‌های مهم خلاقیت هیجانی، انعطاف‌پذیری در مواجهه با تجربه‌های عاطفی است. افراد از نظر توانایی تغییر پاسخ‌های هیجانی، بازتعریف موقعیت‌ها و تولید واکنش‌های تازه تفاوت دارند. این انعطاف‌پذیری می‌تواند به معلمان کمک کند در شرایطی که روش‌های معمول مدیریت هیجان کارآمد نیستند، به جای پافشاری بر واکنش‌های ثابت، راهبردهای جدیدی را انتخاب کنند. نتایج پژوهش‌های مقایسه‌ای نیز ارتباط میان انعطاف‌پذیری، خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی را مورد تأیید قرار داده‌اند و نشان می‌دهند این سازه‌ها می‌توانند در قالب مجموعه‌ای از ظرفیت‌های سازگارانه و خلاقانه با یکدیگر تعامل داشته باشند (Soleimanifar et al., 2022). افزون بر این، در میان معلمان نیز رابطه میان انعطاف‌پذیری شناختی و خلاقیت هیجانی گزارش شده و نقش تفکر انتقادی در پیوند میان این دو مورد توجه قرار گرفته است (Seydi & Malekpour, 2025). چنین یافته‌هایی بیانگر آن است که خلاقیت هیجانی را نمی‌توان مستقل از توانایی تغییر زاویه دید، ارزیابی گزینه‌های مختلف و بازسازی شناختی موقعیت‌های آموزشی بررسی کرد.

بر این اساس، خلاقیت هیجانی در معلمان احتمالاً دارای ساختاری چندبعدی است. یکی از ابعاد احتمالی آن خودآگاهی هیجانی است که به تشخیص و فهم تجربه‌های عاطفی مربوط می‌شود. بعد دیگر می‌تواند پذیرش هیجان‌ها باشد؛ به این معنا که معلم هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند را بدون انکار، سرزنش یا قضاوت افراطی بپذیرد. پذیرش هیجان اهمیت زیادی دارد، زیرا تلاش برای سرکوب یا انکار احساسات

ممکن است ظرفیت فرد را برای استفاده سازنده از آن‌ها کاهش دهد. آمادگی هیجانی نیز می‌تواند بعد دیگری باشد و به توانایی پیش‌بینی واکنش‌های احتمالی و آماده‌شدن برای موقعیت‌های دشوار آموزشی اشاره کند. نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی نیز بر توانایی فاصله گرفتن از واکنش‌های کلیشه‌ای و یافتن شیوه‌های تازه برای مواجهه با احساسات تأکید دارد. تنظیم هیجانی خلاق به انتخاب و ساخت راهبردهای متناسب، متنوع و سازنده برای مدیریت هیجان مربوط می‌شود و همدلی خلاقانه نیز بیانگر توانایی درک حالات دیگران به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر و یافتن راه‌های جدید برای حمایت عاطفی از دانش‌آموزان است.

اهمیت این ابعاد زمانی بیشتر آشکار می‌شود که ماهیت عاطفی تدریس مورد توجه قرار گیرد. معلمان به‌طور مداوم در معرض ارزیابی عملکرد، بازخورد دانش‌آموزان، همکاران و مدیران و قضاوت درباره ایده‌ها و روش‌های تدریس خود قرار دارند. واکنش هیجانی به ارزیابی ایده‌ها می‌تواند بر میزان استمرار فرد در فعالیت خلاقانه اثر بگذارد. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که هیجان‌های حاصل از ارزیابی ایده‌ها با پایداری خلاقانه و نحوه ارزیابی ایده‌های دیگران ارتباط دارد و تجربه هیجانی می‌تواند در ادامه یا توقف تلاش خلاقانه نقش ایفا کند (Friedrich et al., 2026). در حرفه معلمی نیز فرد ممکن است با رد شدن یک ایده آموزشی، بازخورد منفی، مقاومت دانش‌آموزان یا ناکامی در اجرای یک روش جدید مواجه شود. توانایی مواجهه خلاقانه با این تجربه‌های عاطفی می‌تواند تعیین کند که معلم از تلاش نوآورانه دست بکشد یا آن را اصلاح کرده و ادامه دهد.

مطالعات انجام‌شده در ایران نیز اهمیت خلاقیت هیجانی معلمان را برجسته کرده‌اند. در پژوهشی با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی معلمان، بر نقش این سازه در ارتقای کیفیت تدریس تأکید شده است (Shahri, 2024). همچنین، بررسی‌های مرتبط با خلاقیت هیجانی و شناختی در بافت‌های آموزشی نشان داده‌اند که این دو نوع خلاقیت می‌توانند تحت تأثیر مداخلات و آموزش‌های روان‌شناختی قرار گیرند. برای نمونه، آموزش توانمندسازی روان‌شناختی توانسته است بر خلاقیت هیجانی و شناختی اثرگذار باشد و این امر نشان می‌دهد که خلاقیت هیجانی ویژگی کاملاً ثابت و تغییرناپذیر نیست، بلکه می‌تواند در نتیجه آموزش و ایجاد شرایط مناسب تقویت شود (Heydarifard, 2025). این ویژگی، اهمیت شناسایی دقیق ابعاد سازنده خلاقیت هیجانی را افزایش می‌دهد؛ زیرا طراحی مداخلات مؤثر مستلزم شناخت روشن مؤلفه‌هایی است که باید هدف آموزش و توسعه حرفه‌ای قرار گیرند.

در عین حال، خلاقیت هیجانی را باید در پیوند با خلاقیت شناختی نیز بررسی کرد. تجربه‌های روزمره خلاقیت حاصل تعامل فرایندهای شناختی و عاطفی هستند و حالات ذهنی و هیجانی می‌توانند به‌طور هم‌زمان بر تفکر و رفتار خلاقانه اثر بگذارند (Zeitlen et al., 2025). در محیط آموزشی نیز معلم زمانی که هیجان خود را به شیوه‌ای تازه تفسیر می‌کند، اغلب در حال انجام نوعی بازسازی شناختی است؛ همچنین زمانی که برای حل یک مسئله آموزشی راه‌حل جدیدی پیدا می‌کند، وضعیت عاطفی او می‌تواند بر کیفیت و تنوع گزینه‌های ذهنی اثر بگذارد. شواهد مربوط به رابطه خلاقیت هیجانی، خلاقیت شناختی و انعطاف‌پذیری نیز از همین تعامل حمایت می‌کنند (Soleimanifar et al., 2022). بنابراین، خودآگاهی می‌تواند به‌عنوان حلقه‌ای پیونددهنده میان هیجان و شناخت عمل کند؛ زیرا فرد از طریق آگاهی از احساسات و فرایندهای ذهنی خود می‌تواند واکنش‌هایش را بازنگری و مسیرهای جدیدی برای مواجهه با مسئله ایجاد کند.

خلاقیت هیجانی همچنین می‌تواند بستر مناسبی برای شکل‌گیری رفتارهای نوآورانه در محیط کار باشد. معلمی که قادر است ناکامی، اضطراب یا فشار ناشی از تغییرات سازمانی و آموزشی را به شیوه‌ای سازنده مدیریت کند، احتمالاً آمادگی بیشتری برای مشارکت در رفتارهای نوآورانه خواهد داشت. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که خلاقیت از طریق سازوکارهایی مانند درگیری شغلی می‌تواند با رفتار کاری نوآورانه معلمان پیوند داشته باشد (Siregar et al., 2026). از سوی دیگر، خودکارآمدی خلاق و توانمندسازی روان‌شناختی نیز با رفتار تدریس خلاق مرتبط هستند (Biabani & Garavand, 2023). بنابراین، شناسایی ابعاد خلاقیت هیجانی می‌تواند علاوه بر غنای نظری، در تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و ارتقای ظرفیت نوآوری در مدارس کاربرد داشته باشد.

از منظر آموزشی، معلمی که از خلاقیت هیجانی بالاتری برخوردار است، می‌تواند در تعامل با دانش‌آموزان نیز پاسخ‌های متناسب‌تر و انسانی‌تری ارائه دهد. چنین معلمی احتمالاً بهتر می‌تواند حالات پنهان دانش‌آموز را از رفتار و نشانه‌های غیرکلامی درک کند، پیش از قضاوت واکنش هیجانی خود را ارزیابی نماید و متناسب با ویژگی‌های فردی هر دانش‌آموز راه متفاوتی برای همدلی و حمایت انتخاب کند. این امر به‌ویژه در کار با دانش‌آموزانی که دارای مشکلات یادگیری یا نیازهای آموزشی متفاوت هستند اهمیت بیشتری می‌یابد. یافته‌های موجود نیز نقش خلاقیت هیجانی و شناختی معلمان را در بهبود وضعیت دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری برجسته کرده‌اند (Safian Boldaji et al., 2024). همچنین، استفاده از بازنگری شناختی خلاق می‌تواند به معلمان در تنظیم بهتر هیجان‌هایشان کمک کند و از این طریق کیفیت تعامل آموزشی را ارتقا دهد (Chen et al., 2025).

با وجود گسترش پژوهش‌ها در زمینه خلاقیت، بخش قابل‌توجهی از مطالعات موجود بر خلاقیت شناختی، تدریس خلاق، رفتار نوآورانه یا پیامدهای خلاقیت تمرکز داشته‌اند و ساختار درونی خلاقیت هیجانی مبتنی بر خودآگاهی در میان معلمان کمتر به‌صورت نظام‌مند بررسی شده است. برخی پژوهش‌ها رابطه میان خلاقیت هیجانی و متغیرهایی مانند خودآگاهی هیجانی، انعطاف‌پذیری شناختی، تفکر انتقادی یا توانمندسازی روان‌شناختی را نشان داده‌اند (Heydarifard, 2025; Sayahi & Safarzadeh, 2024; Seydi & Malekpour, 2025)، اما این مطالعات عمدتاً بر روابط بین متغیرها تمرکز داشته‌اند و کمتر به این سؤال پرداخته‌اند که خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در بافت حرفه‌ای معلمان دقیقاً از چه ابعاد و شاخص‌هایی تشکیل می‌شود. از سوی دیگر، اگرچه شایستگی اجتماعی-هیجانی، خودآگاهی و بازاندیشی حرفه‌ای از مؤلفه‌های اساسی عملکرد معلمان شناخته شده‌اند (Siswanto et al., 2026)، نحوه ترکیب این عناصر با فرایندهای خلاقانه هیجانی هنوز نیازمند صورت‌بندی تجربی دقیق‌تری است.

ضرورت این مسئله در محیط آموزش و پرورش زمانی بیشتر می‌شود که تفاوت‌های فرهنگی، سازمانی و حرفه‌ای در تجربه و بیان هیجان مورد توجه قرار گیرد. ابعاد خلاقیت هیجانی ممکن است بسته به نوع سازمان آموزشی، روابط حرفه‌ای، ویژگی‌های فرهنگی و شرایط اجتماعی معلمان اشکال متفاوتی پیدا کند. از این رو، اتکای صرف به ابزارها یا الگوهای تدوین‌شده در بافت‌های دیگر ممکن است تمامی ظرافت‌های تجربه معلمان در یک زمینه محلی را منعکس نکند. استفاده از رویکرد اکتشافی و بهره‌گیری هم‌زمان از دیدگاه خبرگان و داده‌های کمی می‌تواند امکان شناسایی مؤلفه‌هایی را فراهم کند که از یک‌سو ریشه در ادبیات نظری دارند و از سوی دیگر با تجربه واقعی معلمان سازگارند. پژوهش درباره تدریس خلاق، آگاهی فراشناختی و یادگیری مبتنی بر کاوش نیز نشان داده است که خلاقیت آموزشی زمانی بهتر درک می‌شود که هم ویژگی‌های فردی معلم و هم شرایط واقعی فرایند یاددهی-یادگیری در نظر گرفته شوند (Wang, 2026; Xu et al., 2026).

بنابراین، تبیین ساختاری خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی می‌تواند چندین خلأ را پوشش دهد. نخست، می‌تواند مفهوم خلاقیت هیجانی را از سطح یک ویژگی کلی به مجموعه‌ای از ابعاد قابل‌تعریف و سنجش تبدیل کند. دوم، می‌تواند ارتباط میان خودآگاهی، پذیرش هیجان، آمادگی هیجانی، انعطاف‌پذیری، تنظیم خلاقانه و همدلی را در قالب یک ساختار منسجم روشن سازد. سوم، شناسایی این ابعاد امکان طراحی ابزار بومی و متناسب با زمینه حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند. چهارم، نتایج چنین مطالعه‌ای می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، آموزش تنظیم هیجان، تقویت خودآگاهی و افزایش ظرفیت خلاقانه در مواجهه با مسائل آموزشی باشد. با توجه به اینکه واکنش‌های هیجانی بر پایداری خلاقانه اثر دارند (Friedrich et al., 2026)، خودآگاهی با شایستگی اجتماعی-هیجانی معلمان پیوند دارد (Siswanto et al., 2026) و خلاقیت هیجانی با انعطاف‌پذیری، خلاقیت شناختی و کیفیت عملکرد آموزشی مرتبط است (Shahri, 2022; Soleimanifar et al., 2024)، شناسایی ساختار این سازه می‌تواند از منظر نظری و کاربردی واجد اهمیت باشد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی و اعتبارسنجی ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در معلمان آموزش و پرورش استان مازندران بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در میان معلمان آموزش و پرورش استان مازندران انجام شد. پژوهش از نظر هدف، کاربردی، از نظر ماهیت داده‌ها، آمیخته از نوع کیفی-کمی و با طرح اکتشافی متوالی، از نظر زمان گردآوری داده‌ها، مقطعی و از نظر شیوه اجرا، در بخش کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد و در بخش کمی توصیفی-پیمایشی بود. انتخاب رویکرد آمیخته اکتشافی به این دلیل صورت گرفت که مفهوم خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی نیازمند شناسایی و تبیین عمیق مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن در بستر حرفه‌ای معلمان بود و سپس لازم بود ساختار حاصل از مرحله کیفی در جامعه بزرگ‌تری از معلمان مورد ارزیابی و اعتبارسنجی قرار گیرد. بر این اساس، در مرحله نخست با مطالعه منابع نظری و پژوهش‌های داخلی و خارجی، چارچوب اولیه مفهومی خلاقیت هیجانی و خودآگاهی استخراج شد. سپس از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، مفاهیم، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مرتبط با خلاقیت هیجانی مبتنی بر خودآگاهی شناسایی و تکمیل شدند. در ادامه، بر مبنای یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی، ابزار محقق‌ساخته طراحی شد و در مرحله کمی، ساختار عاملی ابعاد شناسایی‌شده و اعتبار مدل حاصل مورد بررسی قرار گرفت. بنابراین، مرحله کیفی نقش اکتشافی و نظریه‌ساز و مرحله کمی نقش تأییدی و اعتبارسنجی یافته‌های مرحله نخست را بر عهده داشت.

جامعه مورد مطالعه در بخش کیفی شامل مدیران ارشد، خبرگان و صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش استان مازندران بود که از دانش و تجربه تخصصی مرتبط با مدیریت و علوم آموزشی، روان‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی، منابع انسانی و موضوع خلاقیت و خودآگاهی برخوردار بودند. برای ورود به بخش کیفی، برخورداری از مدرک تحصیلی دکتری، حداقل ۱۰ سال سابقه حرفه‌ای یا دانشگاهی مرتبط، داشتن مرتبه علمی دانشیار یا بالاتر در مورد اعضای هیئت علمی و برخورداری از سابقه علمی یا اجرایی مرتبط با موضوع پژوهش مورد توجه قرار گرفت. در مجموع، ۲۰ نفر به‌عنوان جامعه واجد شرایط کیفی شناسایی شدند و نمونه‌گیری از میان آنان به شیوه غیرتصادفی هدفمند انجام گرفت. انتخاب مشارکت‌کنندگان بر اساس غنای اطلاعاتی، تجربه تخصصی و توانایی آنان در ارائه دیدگاه‌های عمیق درباره خلاقیت هیجانی، خودآگاهی و ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان صورت گرفت. تعداد نهایی مصاحبه‌ها بر اساس اصل اشباع نظری تعیین شد؛ به‌طوری‌که پس از انجام ۱۲ مصاحبه، بخش عمده مفاهیم و کدهای اصلی شکل گرفت و مصاحبه‌های سیزدهم و چهاردهم نیز برای اطمینان از اشباع داده‌ها انجام شد. با توجه به اینکه در این دو مصاحبه کد یا مفهوم جدیدی به مجموعه داده‌ها افزوده نشد، اشباع نظری حاصل شده تلقی و فرایند نمونه‌گیری متوقف شد. مصاحبه‌ها در زمستان ۱۴۰۴، معادل زمستان ۲۰۲۵-۲۰۲۶، انجام شدند و هر جلسه حدود ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. مشارکت‌کنندگان نهایی دارای مدرک دکتری در رشته‌هایی از جمله مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی، برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی آموزشی و مدیریت منابع انسانی بودند و ترکیبی از استادان و دانشیاران دانشگاهی را تشکیل می‌دادند.

جامعه آماری بخش کمی شامل تمامی معلمان آموزش و پرورش استان مازندران بود که تعداد آنان ۳۶۷۲ نفر گزارش شد. برای تعیین حجم نمونه کمی، از فرمول کوکران با سطح اطمینان ۹۵ درصد و خطای اندازه‌گیری ۵ درصد استفاده شد که بر اساس آن، حجم نمونه ۳۴۸ نفر تعیین گردید. نمونه‌گیری در این مرحله به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با جنسیت انجام شد تا ترکیب نمونه تا حد امکان منعکس‌کننده ساختار جنسیتی جامعه مورد مطالعه باشد. از مجموع ۱۹۲۰ معلم مرد در جامعه آماری، ۱۸۲ نفر و از مجموع ۱۷۵۲ معلم زن، ۱۶۶ نفر وارد نمونه شدند؛ بنابراین، نمونه نهایی بخش کمی از ۳۴۸ معلم تشکیل شد. این شیوه نمونه‌گیری امکان حضور متناسب زیرگروه‌های جنسیتی را در نمونه فراهم ساخت و به افزایش قابلیت تعمیم یافته‌های کمی در محدوده جامعه آماری مورد مطالعه کمک کرد. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در بخش کمی شامل جنسیت، سن، سابقه کاری و مدرک تحصیلی نیز گردآوری شد.

گردآوری اطلاعات پژوهش در دو سطح اسنادی و میدانی انجام شد. در مرحله اسنادی، منابع علمی مرتبط شامل کتاب‌ها، مقالات پژوهشی، پایان‌نامه‌ها، منابع علمی الکترونیکی و پایگاه‌های اطلاعاتی مورد بررسی قرار گرفتند و مفاهیم اولیه مرتبط با خلاقیت هیجانی، خودآگاهی هیجانی و مؤلفه‌های مرتبط با عملکرد هیجانی خلاق در حرفه معلمی استخراج شدند. نتایج این مرحله علاوه بر ایجاد چارچوب اولیه پژوهش،

مبنایی برای تدوین سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته فراهم کرد. در مرحله میدانی کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته فردی با خبرگان جمع‌آوری شدند. محورهای مصاحبه به گونه‌ای تدوین شده بودند که برداشت مشارکت‌کنندگان از مفهوم خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی، ابعاد و شاخص‌های تشکیل‌دهنده آن، عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و تقویت آن در معلمان و نحوه بروز این سازه در موقعیت‌های حرفه‌ای و آموزشی را پوشش دهند. پرسش‌های اصلی ماهیتی باز داشتند و پژوهشگر متناسب با پاسخ مشارکت‌کنندگان، از پرسش‌های کاوشگر و تکمیلی برای روشن‌سازی مفاهیم، دریافت نمونه‌های عینی و دسترسی به تجارب عمیق‌تر استفاده کرد. پس از هماهنگی با مشارکت‌کنندگان و کسب رضایت آنان، مصاحبه‌ها به صورت حضوری یا از طریق بسترهای ارتباطی مناسب انجام و با اجازه آنان ضبط شدند. پس از پایان هر مصاحبه، فایل صوتی به متن تبدیل و داده‌ها برای کدگذاری و تحلیل آماده شدند. تحلیل اولیه هم‌زمان با گردآوری داده‌ها انجام گرفت تا ظهور مفاهیم جدید و دستیابی به اشباع نظری به طور مستمر ارزیابی شود.

ابزار اصلی مرحله کمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی بود که بر اساس تلفیق یافته‌های حاصل از مرور ادبیات و تحلیل مصاحبه‌های کیفی تدوین شد. نسخه نهایی این پرسش‌نامه شامل ۴۰ گویه در شش بعد خودآگاهی هیجانی، پذیرش هیجان‌ها، آمادگی هیجانی، نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی، تنظیم هیجانی خلاق و همدلی خلاقانه بود. بعد خودآگاهی هیجانی با ۷ گویه، پذیرش هیجان‌ها با ۶ گویه، آمادگی هیجانی با ۶ گویه، نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی با ۷ گویه، تنظیم هیجانی خلاق با ۷ گویه و همدلی خلاقانه با ۷ گویه سنجیده شد. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» تنظیم و به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شدند؛ به گونه‌ای که نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر خلاقیت هیجانی مبتنی بر خودآگاهی بود. علاوه بر گویه‌های اصلی، بخش ابتدایی پرسش‌نامه به گردآوری اطلاعات جمعیت‌شناختی شامل جنسیت، سن، سابقه کاری و مدرک تحصیلی اختصاص یافت.

برای بررسی روایی ابزار کمی از روایی صوری، محتوایی و سازه استفاده شد. در بررسی روایی صوری، نسخه اولیه پرسش‌نامه در اختیار گروهی از استادان و خبرگان مرتبط قرار گرفت و وضوح، تناسب واژگان، نحوه جمله‌بندی، خوانایی و قابلیت درک گویه‌ها بررسی شد. بر اساس دیدگاه‌های دریافت‌شده، اصلاحات لازم در نگارش و ساختار برخی گویه‌ها اعمال گردید. روایی محتوایی نیز با استفاده از شاخص روایی محتوایی و نسبت روایی محتوایی بررسی شد. برای محاسبه شاخص روایی محتوایی، خبرگان میزان ارتباط هر گویه با سازه مورد نظر را در یک طیف چهاردرجه‌ای ارزیابی کردند و مقادیر بالاتر از ۰٫۷۹ به عنوان مطلوب در نظر گرفته شدند. نتایج نشان داد که شاخص روایی محتوایی تمامی گویه‌های باقی‌مانده در دامنه قابل قبول قرار داشت. برای بررسی نسبت روایی محتوایی نیز ۱۲ خبره ضرورت هر گویه را ارزیابی کردند و با توجه به تعداد خبرگان، حداقل مقدار قابل پذیرش ۰٫۵۶ در نظر گرفته شد. تمامی گویه‌های نهایی دارای مقادیری بالاتر از این حد بودند و از این رو روایی محتوایی ابزار تأیید شد. روایی سازه پرسش‌نامه در مرحله کمی از طریق تحلیل عاملی تأییدی و مدل اندازه‌گیری مورد بررسی قرار گرفت. در این ارزیابی، بارهای عاملی گویه‌ها، معناداری ضرایب و شاخص‌های برازش مدل بررسی شدند و بارهای عاملی بالاتر از ۰٫۵۰ همراه با مقادیر t بیشتر از ۱٫۹۶ به عنوان شواهد قابل قبول برای تأیید ارتباط گویه‌ها با ابعاد مربوطه در نظر گرفته شدند.

پایایی پرسش‌نامه محقق‌ساخته از طریق ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی ۰٫۹۴۳ به دست آمد که بیانگر همسانی درونی بسیار مطلوب ابزار بود. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد خودآگاهی هیجانی ۰٫۸۸۰، پذیرش هیجان‌ها ۰٫۹۱۷، آمادگی هیجانی ۰٫۷۶۲، نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی ۰٫۹۳۹، تنظیم هیجانی خلاق ۰٫۹۳۶ و همدلی خلاقانه ۰٫۹۵۴ بود. بنابراین، تمامی ابعاد از ضریب پایایی بالاتر از حد پذیرفته‌شده ۰٫۷۰ برخوردار بودند و ابزار از همسانی درونی مناسب برای استفاده در بخش کمی پژوهش برخوردار بود.

برای اطمینان از استحکام روش‌شناختی داده‌های کیفی نیز معیارهای اعتبارپذیری، قابلیت اعتماد، انتقال‌پذیری و تأییدپذیری مورد توجه قرار گرفتند. اعتبارپذیری از طریق تعامل مناسب با مشارکت‌کنندگان، استمرار تحلیل هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، بازبینی مفاهیم استخراج‌شده، استفاده از نظرات متخصصان و کنترل یافته‌ها تقویت شد. برای افزایش قابلیت اعتماد، مراحل نمونه‌گیری، اجرای مصاحبه، پیاده‌سازی و

کدگذاری داده‌ها به صورت نظام‌مند مستندسازی شد. انتقال‌پذیری از طریق ارائه توصیف کافی از ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، زمینه پژوهش و فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها مورد توجه قرار گرفت. همچنین برای تأییدپذیری، کدها و مقوله‌های استخراج‌شده توسط پژوهشگر و تعدادی از متخصصان آشنا با تحلیل کیفی مورد بازبینی قرار گرفتند. در بررسی پایایی بازآزمون کدگذاری، تعدادی از مصاحبه‌ها پس از یک فاصله زمانی مجدداً کدگذاری شدند و میزان توافق میان دو مرحله کدگذاری ۷۹ درصد به دست آمد. همچنین برای ارزیابی توافق بین کدگذاران، پنج مصاحبه توسط یک متخصص آشنا با فرایند کدگذاری به طور مستقل کدگذاری شد و میزان توافق درون‌موضوعی دو کدگذار ۷۱۰۰۵ درصد به دست آمد که برای تحلیل کیفی قابل قبول ارزیابی شد. علاوه بر این، داده‌های خام، کدها، مقوله‌ها و تفسیرهای حاصل توسط استادان و متخصصان مرتبط مورد بازبینی قرار گرفتند تا احتمال تأثیر سوگیری پژوهشگر بر نتایج کاهش یابد.

تحلیل داده‌های پژوهش متناسب با ماهیت آمیخته و اکتشافی مطالعه در دو مرحله کیفی و کمی انجام شد. در بخش کیفی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بر اساس منطق نظریه داده‌بنیاد و طی فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها از زمان انجام نخستین مصاحبه آغاز شد و به طور هم‌زمان با ادامه گردآوری داده‌ها پیش رفت. ابتدا متن کامل مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگر با محتوای داده‌ها آشنایی عمیق پیدا کند. در کدگذاری باز، واحدهای معنایی مرتبط با خلاقیت هیجانی و خودآگاهی شناسایی و به مفاهیم اولیه تبدیل شدند. مفاهیم مشابه پس از مقایسه مستمر با یکدیگر در قالب زیرمقوله‌ها و مقوله‌های مفهومی سازمان‌دهی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، ارتباط میان مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها بررسی و ابعاد اصلی سازه خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی مشخص شدند. در کدگذاری انتخابی، مقوله‌های اصلی در قالب یک ساختار منسجم مفهومی یکپارچه شدند و چارچوب نهایی ابعاد خلاقیت هیجانی مبتنی بر خودآگاهی شکل گرفت. در تمام مراحل از روش مقایسه مستمر میان داده‌های جدید، کدهای قبلی و مقوله‌های در حال شکل‌گیری استفاده شد. مدیریت و سازمان‌دهی داده‌های کیفی و فرایند کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2024 انجام گرفت.

در بخش کمی، ابتدا داده‌های پرسش‌نامه پس از بررسی کامل بودن پاسخ‌ها و آماده‌سازی اولیه وارد نرم‌افزار آماری شدند. برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان از فراوانی و درصد و برای توصیف وضعیت ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار استفاده شد. محاسبات مربوط به آمار توصیفی و بخشی از آزمون‌های استنباطی در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شدند. پس از آن، برای ارزیابی ساختار اندازه‌گیری و بررسی میزان انطباق داده‌های مشاهده‌شده با ابعاد استخراج‌شده از بخش کیفی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در ارزیابی مدل اندازه‌گیری، بارهای عاملی استانداردشده، مقادیر آماره t و شاخص‌های برازش مدل شامل نسبت کای‌دو به درجه آزادی، ریشه میانگین مربعات خطای تقریب و شاخص‌های نیکویی برازش مورد بررسی قرار گرفتند. بار عاملی حداقل ۰.۵۰ و مقدار t بیشتر از ۱.۹۶ به عنوان معیارهای قابل قبول برای تأیید رابطه هر گویه با عامل مربوطه در نظر گرفته شدند. همچنین از مدل‌سازی معادلات ساختاری برای ارزیابی ساختار کلی مدل و روابط میان ابعاد تشکیل‌دهنده خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی استفاده شد و تحلیل‌های مربوط به مدل اندازه‌گیری و ساختاری با نرم‌افزار LISREL نسخه ۸.۵ انجام گرفت. در مواردی که هدف، مقایسه و اولویت‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده بر اساس دیدگاه معلمان بود، از آزمون فریدمن استفاده شد. در مجموع، ادغام نتایج کیفی و کمی به این صورت انجام گرفت که ابتدا ابعاد و شاخص‌های سازه از داده‌های کیفی استخراج شدند و سپس ساختار حاصل از طریق داده‌های کمی و تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت تا اعتبار تجربی مدل پیشنهادی خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در میان معلمان آموزش و پرورش استان مازندران تعیین شود.

یافته‌ها

تحلیل یافته‌های پژوهش در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. در بخش کیفی، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی خبرگان نشان داد که از ۱۲ مشارکت‌کننده، ۴ نفر معادل ۳۳.۳ درصد زن و ۸ نفر معادل ۶۶.۷ درصد مرد بودند. از نظر سنی، یک نفر معادل ۸.۳ درصد کمتر از ۴۵ سال،

۳ نفر معادل ۲۵ درصد در گروه سنی ۴۵ تا ۵۰ سال، ۳ نفر معادل ۲۵ درصد در گروه سنی ۵۱ تا ۵۵ سال و ۵ نفر معادل ۴۱٫۷ درصد بالاتر از ۵۵ سال سن داشتند. از نظر سابقه کاری، ۵ نفر معادل ۴۱٫۷ درصد دارای ۱۰ تا ۲۰ سال سابقه و ۷ نفر معادل ۵۸٫۳ درصد دارای بیش از ۲۰ سال سابقه کاری بودند. همچنین، ۹ نفر معادل ۷۵ درصد دارای مرتبه علمی دانشیار و ۳ نفر معادل ۲۵ درصد دارای مرتبه علمی استاد بودند. بنابراین، بخش کیفی پژوهش با مشارکت افرادی انجام شد که عمدتاً از سابقه حرفه‌ای طولانی و مرتبه علمی بالا برخوردار بودند.

در بخش کمی، ۳۴۸ معلم آموزش و پرورش استان مازندران شرکت داشتند که ۱۸۲ نفر معادل ۵۲٫۳ درصد مرد و ۱۶۶ نفر معادل ۴۷٫۷ درصد زن بودند. از نظر سنی، ۷۱ نفر معادل ۲۰٫۴ درصد کمتر از ۴۰ سال، ۱۲۶ نفر معادل ۳۶٫۲ درصد بین ۴۰ تا ۵۰ سال و ۱۵۱ نفر معادل ۴۳٫۴ درصد بالاتر از ۵۰ سال سن داشتند. از لحاظ سابقه کاری، ۴۲ نفر معادل ۱۲٫۱ درصد کمتر از ۱۰ سال، ۱۶۴ نفر معادل ۴۷٫۱ درصد بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۱۴۲ نفر معادل ۴۰٫۸ درصد بیش از ۲۰ سال سابقه کاری داشتند. همچنین، ۴ نفر معادل ۱٫۱ درصد دارای مدرک کاردانی، ۱۷۲ نفر معادل ۴۹٫۴ درصد دارای مدرک کارشناسی، ۱۱۸ نفر معادل ۳۳٫۹ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۵۴ نفر معادل ۱۵٫۶ درصد دارای مدرک دکتری بودند.

در بررسی توصیفی ۴۰ گویه پرسش‌نامه خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی، میانگین هیچ‌یک از گویه‌ها کمتر از نقطه میانی مقیاس، یعنی ۳، نبود. میانگین گویه‌ها از ۳٫۳۵ تا ۴٫۴۵ متغیر بود. بیشترین میانگین به گویه H۴ با میانگین ۴٫۴۵ و انحراف معیار ۰٫۸۲۵ و کمترین میانگین به گویه H۲۴ با میانگین ۳٫۳۵ و انحراف معیار ۰٫۸۶۸، تعلق داشت. آزمون t تک‌نمونه‌ای با مقدار ملاک ۳ نشان داد که میانگین تمامی ۴۰ گویه به‌طور معناداری بالاتر از مقدار ملاک بود و برای همه گویه‌ها سطح معناداری کمتر از ۰٫۰۰۱ به دست آمد. بنابراین، هیچ‌یک از گویه‌ها بر اساس نتایج کمی حذف نشدند. نتایج توصیفی شش بعد این متغیر در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و آزمون t ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی

بعد	کد	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	p	تفاوت میانگین با ۳
خودآگاهی هیجانی	KH۱	۳۴۸	۴٫۱۳	۰٫۶۷۲	۳۱٫۴۷۵	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۱٫۱۳
پذیرش هیجان‌ها	KH۲	۳۴۸	۳٫۵۹	۰٫۸۰۵	۱۳٫۷۴۷	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۵۹
آمادگی هیجانی	KH۳	۳۴۸	۳٫۶۶	۰٫۷۶۷	۱۶٫۰۸۸	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۶۶
نواوری و انعطاف‌پذیری هیجانی	KH۴	۳۴۸	۳٫۶۹	۰٫۷۰۵	۱۸٫۲۹۶	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۶۹
تنظیم هیجانی خلاق	KH۵	۳۴۸	۳٫۶۷	۰٫۷۰۲	۱۷٫۸۵۴	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۶۷
همدلی خلاقانه	KH۶	۳۴۸	۳٫۸۵	۰٫۹۰۵	۱۷٫۶۴۴	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۸۵

بر اساس جدول ۱، خودآگاهی هیجانی با میانگین ۴٫۱۳ بالاترین و پذیرش هیجان‌ها با میانگین ۳٫۵۹ پایین‌ترین میانگین را در میان ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی داشت. با این حال، میانگین تمامی ابعاد به‌طور معناداری بالاتر از نقطه میانی مقیاس بود.

در بررسی ۴۸ گویه خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی نیز میانگین هیچ‌یک از گویه‌ها کمتر از ۳ نبود. بیشترین میانگین مربوط به گویه S۱۱ با مقدار ۴٫۲۵ و کمترین میانگین مربوط به گویه S۳۸ با مقدار ۳٫۴۹ بود. برای همه ۴۸ گویه، آزمون t تک‌نمونه‌ای اختلاف معناداری با مقدار ملاک ۳ نشان داد و سطح معناداری تمامی آزمون‌ها کمتر از ۰٫۰۰۱ بود؛ از این رو، هیچ گویه‌ای در این مرحله حذف نشد. شاخص‌های توصیفی ابعاد این سازه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و آزمون t ابعاد خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی

بعد	کد	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	p	تفاوت میانگین با ۳
بازتعریف شناختی	KS۱	۳۴۸	۳٫۸۴	۰٫۹۲۶	۱۶٫۹۹۷	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۸۴
انعطاف‌پذیری شناختی	KS۲	۳۴۸	۳٫۹۸	۰٫۶۹۶	۲۶٫۳۸۹	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۹۸
بسط و پرورش ایده‌ها	KS۳	۳۴۸	۳٫۸۳	۰٫۸۵۵	۱۸٫۳۰۶	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۸۳
ارزیابی و اصلاح خلاقانه	KS۴	۳۴۸	۳٫۸۷	۰٫۷۰۹	۲۳٫۰۷۰	۳۴۷	<۰٫۰۰۱	۰٫۸۷

خودآگاهی شناختی و فراشناختی	KS5	۳۴۸	۳.۷۲	۰.۶۸۶	۱۹.۶۷۶	۳۴۷	۰.۰۰۰۱	۰.۷۲
کنجکاوی ساختاریافته	KS6	۳۴۸	۳.۶۰	۰.۶۶۲	۱۶.۹۴۹	۳۴۷	۰.۰۰۰۱	۰.۶۰
اصالت فکری و استقلال شناختی	KS7	۳۴۸	۳.۷۱	۰.۶۴۰	۲۰.۶۹۸	۳۴۷	۰.۰۰۰۱	۰.۷۱

نتایج جدول ۲ نشان داد که انعطاف‌پذیری شناختی با میانگین ۳,۹۸ بالاترین و کنجکاوی ساختاریافته با میانگین ۳,۶۰ پایین‌ترین میانگین را در میان ابعاد خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی داشت.

پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی، نرمال بودن توزیع متغیرها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. سطح معناداری برای خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی ۰,۰۹۸ و برای خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی ۰,۱۱۸ به دست آمد. از آنجا که هر دو مقدار بیشتر از ۰,۰۵ بودند، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رد نشد و استفاده از آزمون‌های پارامتریک و مدل‌سازی معادلات ساختاری مناسب تشخیص داده شد.

برای پاسخ به سؤال نخست پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به روش نظریه داده‌بنیاد تحلیل شدند. در آغاز ۲۰ خبره واجد شرایط شناسایی شدند. پس از انجام ۱۲ مصاحبه، بخش عمده مفاهیم مورد نیاز استخراج شد و مصاحبه‌های بعدی برای بررسی اشباع ادامه یافت؛ در مصاحبه‌های سیزدهم و چهاردهم کد جدیدی مشاهده نشد و اشباع نظری تأیید شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از MAXQDA ۲۰۲۴ و طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام گرفت. از مجموع ۴۶ واحد پاسخ تحلیلی، ۱۲۲ کد باز استخراج شد. فراوانی اشاره خبرگان به مفاهیم نهایی بین ۸ تا ۱۲ بار بود. در مرحله پالایش، کدهای مشابه و هم‌معنا تلفیق و مفاهیم غیرمرتبط یا تکراری حذف شدند و ساختار حاصل با نظر سه متخصص روش تحقیق کیفی بازنگری شد.

کدهای باز طیف گسترده‌ای از مضامین، از جمله تشخیص احساسات و هیجان‌ها، شناسایی عوامل ایجادکننده هیجان، تغییرات تدریجی احساسات، آگاهی از تأثیر هیجان بر تصمیم‌گیری، تأمل درباره احساسات، پذیرش هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند، پرهیز از انکار و خودسرزنشی، پیش‌بینی واکنش‌های هیجانی، آمادگی برای شرایط دشوار، سازگاری با تغییرات کلاس، یافتن شیوه‌های تازه مواجهه با احساسات، انعطاف در شرایط پرتنش، استفاده از تجربه‌های هیجانی منفی برای یافتن راهکارهای جدید، انتخاب راهکارهای متنوع برای تنظیم هیجان، ارزیابی واکنش‌های هیجانی، شناسایی حالات درونی دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌های فردی، تمایز میان هیجان خود و دانش‌آموز و یافتن شیوه‌های نو برای ابراز همدلی را دربر می‌گرفت. این کدها در مرحله محوری در شش مقوله سازمان یافتند و در مرحله گزینشی همه آنها ذیل سازه «خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی» قرار گرفتند.

جدول ۳. خلاصه نتایج کدگذاری خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی

مقوله محوری	نمونه مفاهیم و کدهای باز	تعداد گویه نهایی	دامنه گویه‌ها
خودآگاهی هیجانی	تشخیص هیجان، بیان دقیق احساسات، شناخت محرک‌های هیجانی، رصد تغییرات احساسات، آگاهی از تأثیر هیجان بر تصمیم و رفتار، تأمل هیجانی	۷	H1-H7
پذیرش هیجان‌ها	پذیرش هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند، عدم انکار خشم و اضطراب، مشاهده بدون سرزنش، پذیرش هیجان‌های نامتناسب با تصویر حرفه‌ای	۶	H8-H13
آمادگی هیجانی	پیش‌بینی هیجان‌های احتمالی، بررسی وضعیت هیجانی پیش از تعامل، آمادگی برای شرایط چالش‌برانگیز، سازگاری با تغییرات ناگهانی	۶	H14-H19
نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی	جایگزینی واکنش‌های تکراری، تغییر زاویه دید، انعطاف در موقعیت‌های پرتنش، استفاده خلاق از تجارب منفی، تولید راهکارهای تازه	۷	H20-H26
تنظیم هیجانی خلاق	انتخاب راهبرد تنظیم متناسب، تغییر راهکار ناکارآمد، تبدیل هیجان منفی به انرژی سازنده، ارزیابی گزینه‌های تنظیم هیجان، بازبینی واکنش	۷	H27-H33
همدلی خلاقانه	شناخت هیجان پنهان دانش‌آموز، توجه به تفاوت‌های فردی، تفکیک هیجان خود از دیگری، درک دیدگاه‌های متفاوت، شیوه‌های نو ابراز حمایت	۷	H34-H40

در مجموع، فرایند کدگذاری به تدوین یک ابزار ۴۰ گویه‌ای در شش بعد منجر شد. پرسش‌نامه حاصل مجدداً در اختیار ۱۲ خبره قرار گرفت. کمترین میزان تأیید یک گویه توسط خبرگان ۸ نفر و بیشترین میزان تأیید ۱۲ نفر بود؛ از این رو، تمام ۴۰ گویه برای ورود به مرحله کمی حفظ شدند.

برای تأیید ساختار شش‌بعدی خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی، تحلیل عاملی تأییدی اجرا شد. نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی ابعاد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی

بعد	کد	t	ضریب استاندارد
خودآگاهی هیجانی	KH ₁	۱۱.۸۸	۰.۷۴
پذیرش هیجان‌ها	KH ₂	۱۲.۸۸	۰.۸۴
آمادگی هیجانی	KH ₃	۱۳.۰۹	۰.۹۰
نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی	KH ₄	۱۱.۳۷	۰.۷۱
تنظیم هیجانی خلاق	KH ₅	۱۱.۹۲	۰.۷۶
همدلی خلاقانه	KH ₆	۱۲.۹۷	۰.۸۹

تمام مقادیر t از ۲.۵۸ بزرگ‌تر بودند و ضرایب استاندارد نیز بین ۰.۷۱ تا ۰.۹۰ قرار داشتند. بنابراین، در سطح اطمینان ۹۹ درصد، هر شش بعد رابطه مثبت و معناداری با سازه خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی داشتند. آمادگی هیجانی با ضریب ۰.۹۰ قوی‌ترین بار عاملی و نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی با ضریب ۰.۷۱ کمترین بار عاملی را داشت. برآیند یافته‌های کیفی و تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در میان معلمان آموزش و پرورش استان مازندران از شش بعد خودآگاهی هیجانی، پذیرش هیجان‌ها، آمادگی هیجانی، نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی، تنظیم هیجانی خلاق و همدلی خلاقانه تشکیل شده است.

برای پاسخ به سؤال دوم، داده‌های همان مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با تمرکز بر خلاقیت شناختی تحلیل شدند. در نتیجه تحلیل ۵۴ واحد پاسخ خبرگان، ۱۳۹ کد باز استخراج شد. حداقل فراوانی تأیید مفاهیم نهایی توسط خبرگان ۷ و حداکثر آن ۱۲ بود. کدهای اولیه پس از بازخوانی و تطبیق مجدد با متن مصاحبه‌ها، ادغام مفاهیم هم‌معنا و حذف موارد تکراری در قالب هفت مقوله محوری سازمان یافتند. مفاهیم حاصل بررسی مسائل آموزشی از زاویه‌های گوناگون، اجتناب از قضاوت شتاب‌زده، بازتعریف شکست به‌عنوان فرصت یادگیری، نقد پیش‌فرض‌ها، تبدیل محدودیت‌ها به فرصت، تغییر روش تدریس متناسب با شرایط، بررسی راه‌حل‌های متعدد، درک دیدگاه‌های متفاوت دانش‌آموزان، پرورش ایده‌های اولیه، استفاده از منابع و بازخوردها برای توسعه ایده، ارزیابی نقاط قوت و ضعف ایده‌ها، آگاهی از سوگیری‌های شناختی، بازطراحی خلاقانه روش تدریس، نظارت بر فرایندهای ذهنی و راهبردهای فکری، شناسایی محدودیت‌های دانش، خروج آگاهانه از قالب‌های فکری تکراری، ارزیابی اثربخشی فعالیت‌ها، استفاده از خطاها برای یادگیری، تکیه بر تحلیل مستقل، آزمودن روش‌های نوآورانه و دفاع منطقی از رویکردهای غیرمرسوم بود.

جدول ۵. خلاصه نتایج کدگذاری خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی

مقوله محوری	نمونه مفاهیم و کدهای باز	تعداد گویه	دامنه گویه‌ها
بازتعریف شناختی	بررسی دیدگاه‌های جایگزین، بازتعریف شکست، نقد پیش‌فرض‌ها، تبدیل محدودیت به فرصت، بازنگری برداشت اولیه	۶	S1-S6
انعطاف‌پذیری شناختی	تغییر روش با تغییر شرایط، بررسی راهکارهای متعدد، پذیرش دیدگاه‌های متفاوت، اصلاح تصمیم براساس اطلاعات جدید	۸	S7-S14
بسط و پرورش ایده‌ها	توسعه ایده اولیه، بررسی جزئیات اجرا، شناسایی قوت و ضعف، استفاده از منابع و بازخوردها، تکمیل ایده	۷	S15-S21

S22- S27	۶	آگاهی از معیارهای ارزیابی، کنترل سوگیری، اصلاح خلاقانه ایده، بازطراحی روش تدریس، بررسی گزینه‌های جایگزین	ارزیابی و اصلاح خلاقانه
S28- S34	۷	نظارت بر فرایندهای ذهنی، شناخت پیش‌فرض‌ها، ارزیابی راهبردهای فکری، پایش تمرکز، شناخت محدودیت‌های دانش	خودآگاهی شناختی و فراشناختی
S35- S40	۶	ارزیابی نتایج، تحلیل قوت و ضعف، جست‌وجوی راهکارهای جدید، استفاده از بازخورد و خطا برای یادگیری	کنجکاوی ساختاریافته
S41- S48	۸	تکیه بر تحلیل مستقل، آزمون روش‌های نو، فاصله گرفتن از الگوهای آماده، مقاومت در برابر کلیشه‌ها، پذیرش مسئولیت ایده	اصالت فکری و استقلال شناختی

در نهایت، بر اساس کدهای کیفی یک پرسش‌نامه ۴۸ گویه‌ای با هفت بعد تدوین شد. این ابزار بار دیگر در اختیار خبرگان قرار گرفت و میزان توافق آنان با گویه‌های مختلف بین ۷ تا ۱۲ نفر متغیر بود. ساختار حاصل سپس با تحلیل عاملی تأییدی در نمونه ۳۴۸ نفری بررسی شد.

جدول ۶. نتایج تحلیل عاملی تأییدی ابعاد خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی

بعد	کد	t	ضریب استاندارد
بازتعریف شناختی	KS1	۱۷.۶۱	۰.۸۹
انعطاف‌پذیری شناختی	KS2	۱۸.۵۹	۰.۹۸
بسط و پرورش ایده‌ها	KS3	۱۵.۵۹	۰.۸۲
ارزیابی و اصلاح خلاقانه	KS4	۱۸.۶۲	۰.۹۹
خودآگاهی شناختی و فراشناختی	KS5	۱۷.۶۱	۰.۸۹
کنجکاوی ساختاریافته	KS6	۱۶.۰۳	۰.۸۳
اصالت فکری و استقلال شناختی	KS7	۱۵.۵۱	۰.۷۲

مقادیر t برای همه ابعاد از ۲،۵۸ بیشتر بود و ضرایب استاندارد نیز از ۰،۷۲ تا ۰،۹۹ متغیر بودند. در نتیجه، تمامی ابعاد در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری با سازه خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی داشتند. بالاترین ضریب استاندارد مربوط به ارزیابی و اصلاح خلاقانه با مقدار ۰،۹۹ و پایین‌ترین ضریب مربوط به اصالت فکری و استقلال شناختی با مقدار ۰،۷۲ بود. بنابراین، خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی از هفت بعد بازتعریف شناختی، انعطاف‌پذیری شناختی، بسط و پرورش ایده‌ها، ارزیابی و اصلاح خلاقانه، خودآگاهی شناختی و فراشناختی، کنجکاوی ساختاریافته و اصالت فکری و استقلال شناختی تشکیل شد.

برای بررسی تفاوت رتبه ابعاد از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج هر دو سازه در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ابعاد خلاقیت هیجانی و شناختی با رویکرد خودآگاهی

سازه	بعد	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه‌ای	رتبه
خلاقیت هیجانی	خودآگاهی هیجانی	۴.۱۳	۰.۶۷۲	۴.۶۹	۱
	همدلی خلاقانه	۳.۸۵	۰.۹۰۵	۳.۶۹	۲
	نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی	۳.۶۹	۰.۷۰۵	۳.۳۳	۳
	تنظیم هیجانی خلاق	۳.۶۷	۰.۷۰۲	۳.۱۷	۴
	آمادگی هیجانی	۳.۶۶	۰.۷۶۷	۳.۱۲	۵
خلاقیت شناختی	پذیرش هیجان‌ها	۳.۵۹	۰.۸۰۵	۲.۹۹	۶
	انعطاف‌پذیری شناختی	۳.۹۸	۰.۶۹۶	۴.۷۴	۱
	ارزیابی و اصلاح خلاقانه	۳.۸۷	۰.۷۰۹	۴.۴۲	۲
	بازتعریف شناختی	۳.۸۴	۰.۹۲۶	۴.۲۷	۳
	بسط و پرورش ایده‌ها	۳.۸۳	۰.۸۵۵	۴.۲۶	۴
	خودآگاهی شناختی و فراشناختی	۳.۷۲	۰.۶۸۶	۳.۶۲	۵
	اصالت فکری و استقلال شناختی	۳.۷۱	۰.۶۴۰	۳.۵۲	۶
کنجکاوی ساختاریافته		۳.۶۰	۰.۶۶۲	۳.۱۷	۷

برای ابعاد خلاقیت هیجانی، آماره خی دو فریدمن برابر با ۲۰۵,۶۷۳ با ۵ درجه آزادی بود و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۰۱ به دست آمد؛ بنابراین، تفاوت معناداری بین رتبه ابعاد وجود داشت. خودآگاهی هیجانی با میانگین رتبه‌ای ۴,۶۹ در رتبه نخست و پذیرش هیجان‌ها با میانگین رتبه‌ای ۲,۹۹ در رتبه آخر قرار گرفت. ترتیب کامل ابعاد شامل خودآگاهی هیجانی، همدلی خلاقانه، نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی، تنظیم هیجانی خلاق، آمادگی هیجانی و پذیرش هیجان‌ها بود.

برای خلاقیت شناختی نیز آماره خی دو فریدمن برابر با ۱۵۶,۲۸۵ با ۶ درجه آزادی و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۰۱ بود. بنابراین، رتبه ابعاد خلاقیت شناختی نیز به‌طور معناداری متفاوت بود. انعطاف‌پذیری شناختی با میانگین رتبه‌ای ۴,۷۴ در رتبه نخست و کنجکاوی ساختاریافته با میانگین رتبه‌ای ۳,۱۷ در آخرین رتبه قرار گرفت. ترتیب ابعاد عبارت بود از انعطاف‌پذیری شناختی، ارزیابی و اصلاح خلاقانه، بازتعریف شناختی، بسط و پرورش ایده‌ها، خودآگاهی شناختی و فراشناختی، اصالت فکری و استقلال شناختی و کنجکاوی ساختاریافته.

برای بررسی رابطه بین خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی و خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد ضریب مسیر استاندارد شده از خلاقیت هیجانی به خلاقیت شناختی برابر با ۰,۶۰ و مقدار t متناظر با آن ۱۱,۷۳ بود. از آنجا که مقدار t به‌مراتب بیشتر از ۱,۹۶ بود، رابطه مشاهده‌شده در سطح ۰,۰۵ معنادار بود. بنابراین، افزایش خلاقیت هیجانی مبتنی بر خودآگاهی با افزایش خلاقیت شناختی مبتنی بر خودآگاهی در معلمان همراه بود.

جدول ۸. نتایج مسیر ساختاری و شاخص‌های برازش مدل نهایی

بخش	شاخص یا مسیر	مقدار مطلوب	مقدار به‌دست‌آمده	نتیجه
مسیر ساختاری	خلاقیت هیجانی → خلاقیت شناختی؛ ضریب استاندارد	—	۰,۶۰	تأیید
مسیر ساختاری	t مسیر	> 1.96	۱۱.۷۳	معنادار
برازش مدل	χ^2	—	۱۸۶.۳۹	—
برازش مدل	df	—	۶۴	—
برازش مدل	χ^2/df	< 3.00	۲.۹۱	مطلوب
برازش مدل	RMSEA	< 0.08	۰,۰۷۴	مطلوب
برازش مدل	GFI	> 0.90	۰,۹۳	مطلوب
برازش مدل	NFI	> 0.90	۰,۹۱	مطلوب
برازش مدل	CFI	> 0.90	۰,۹۲	مطلوب
برازش مدل	AGFI	> 0.90	۰,۹۲	مطلوب
برازش مدل	I FI	> 0.90	۰,۹۱	مطلوب
برازش مدل	RFI	> 0.90	۰,۹۴	مطلوب

نتایج شاخص‌های برازش مدل نشان داد که نسبت کای دو به درجه آزادی برابر با ۲,۹۱ بود که کمتر از مقدار معیار ۳ محسوب می‌شود. مقدار RMSEA نیز برابر با ۰,۰۷۴ و کمتر از حد ۰,۰۸ بود. افزون بر این، GFI برابر با ۰,۹۳، NFI برابر با ۰,۹۱، CFI برابر با ۰,۹۲، AGFI برابر با ۰,۹۲، I FI برابر با ۰,۹۱ و RFI برابر با ۰,۹۴ به دست آمد که همگی در دامنه مطلوب قرار داشتند. در مجموع، شاخص‌های برازش نشان دادند که مدل پیشنهادی از انطباق مناسبی با داده‌های تجربی برخوردار است.

برآیند یافته‌های کیفی و کمی نشان داد که خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی در معلمان آموزش و پرورش استان مازندران ساختاری شش‌بعدی متشکل از خودآگاهی هیجانی، پذیرش هیجان‌ها، آمادگی هیجانی، نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی، تنظیم هیجانی خلاق و همدلی خلاقانه دارد. همچنین، خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی از هفت بعد بازتعریف شناختی، انعطاف‌پذیری شناختی، بسط و پرورش ایده‌ها، ارزیابی و اصلاح خلاقانه، خودآگاهی شناختی و فراشناختی، کنجکاوی ساختاریافته و اصالت فکری و استقلال شناختی تشکیل شده است.

تحلیل مسیر نیز نشان داد خلایق هیجانی با رویکرد خودآگاهی با خلایق شناختی با رویکرد خودآگاهی رابطه مثبت و معناداری دارد و شاخص‌های برازش، کفایت مدل نهایی را تأیید کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی و اعتبارسنجی ابعاد خلایق هیجانی با رویکرد خودآگاهی در معلمان آموزش و پرورش استان مازندران بود. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که خلایق هیجانی با رویکرد خودآگاهی دارای شش بعد اصلی شامل «خودآگاهی هیجانی»، «پذیرش هیجان‌ها»، «آمادگی هیجانی»، «نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی»، «تنظیم هیجانی خلاق» و «همدلی خلاقانه» است. تحلیل عاملی تأییدی نیز ساختار شش‌بعدی به‌دست‌آمده را تأیید کرد و همه ابعاد دارای بار عاملی مناسب و معنادار بودند. در میان ابعاد، آمادگی هیجانی بالاترین ضریب استاندارد را در مدل اندازه‌گیری نشان داد، در حالی که نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی کمترین ضریب استاندارد را داشت؛ باین‌حال، همه بارهای عاملی در دامنه مطلوب قرار گرفتند. از نظر وضعیت موجود، خودآگاهی هیجانی بالاترین میانگین و پذیرش هیجان‌ها پایین‌ترین میانگین را داشت. نتایج آزمون فریدمن نیز نشان داد که خودآگاهی هیجانی در رتبه نخست، همدلی خلاقانه در رتبه دوم و پذیرش هیجان‌ها در رتبه آخر قرار دارند. افزون بر این، یافته‌های مدل ساختاری نشان داد خلایق هیجانی با رویکرد خودآگاهی با خلایق شناختی با رویکرد خودآگاهی رابطه مثبت و معناداری دارد و شاخص‌های برازش نیز کفایت مدل پیشنهادی را تأیید کردند.

نخستین یافته مهم پژوهش، شناسایی «خودآگاهی هیجانی» به‌عنوان یکی از ابعاد اصلی خلایق هیجانی و در عین حال بالاترین بعد از نظر میانگین و رتبه بود. این نتیجه نشان می‌دهد که معلمان مورد مطالعه بیش از سایر مؤلفه‌ها در تشخیص هیجان‌های خود، شناخت عوامل برانگیزاننده احساسات، آگاهی از تغییرات عاطفی و توجه به تأثیر هیجان بر رفتار و تصمیم‌گیری توانمندی نشان داده‌اند. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که خودآگاهی را یکی از زیربناهای اصلی شایستگی اجتماعی-هیجانی معلمان معرفی کرده‌اند. در این زمینه، Siswanto و همکاران نشان دادند که خودآگاهی و بازاندیشی حرفه‌ای از عناصر مهم شایستگی اجتماعی-هیجانی معلمان هستند و ضعف در این دو مؤلفه می‌تواند مدیریت تعاملات حرفه‌ای و عاطفی آنان را محدود کند (Siswanto et al., 2026). همچنین، یافته‌های Sayahi و Safarzadeh نشان داد که خودآگاهی هیجانی با خلایق هیجانی رابطه مثبت دارد و افرادی که در شناسایی و فهم حالات هیجانی خود توانمندترند، ظرفیت بیشتری برای پردازش و استفاده خلاقانه از احساسات دارند (Sayahi & Safarzadeh, 2024). بنابراین، جایگاه برجسته خودآگاهی هیجانی در یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان چنین تبیین کرد که خلایق هیجانی پیش از هر چیز مستلزم دسترسی آگاهانه فرد به تجربه عاطفی خود است؛ زیرا بدون تشخیص هیجان و فهم منشأ و پیامدهای آن، تغییر، بازسازی یا تنظیم خلاقانه آن دشوار خواهد بود.

یافته دیگر پژوهش، شناسایی «پذیرش هیجان‌ها» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های سازنده خلایق هیجانی بود. اگرچه این بعد از نظر آماری معنادار و از ساختار مناسبی برخوردار بود، پایین‌ترین میانگین و رتبه را در میان شش بعد به خود اختصاص داد. این یافته می‌تواند نشان‌دهنده آن باشد که معلمان نسبت به شناسایی هیجان‌های خود عملکرد مطلوب‌تری دارند، اما پذیرش کامل هیجان‌های ناخوشایند، شدید یا مغایر با تصویر حرفه‌ای مطلوب از یک معلم برای آنان دشوارتر است. از نظر مفهومی، ممکن است معلم خشم، ناکامی، اضطراب یا ناامیدی خود را تشخیص دهد، اما هم‌زمان این احساسات را با استانداردهای حرفه‌ای خود ناسازگار بداند و در نتیجه در پذیرش بدون قضاوت آن‌ها با دشواری مواجه شود. این یافته با مطالعاتی که بر نقش تجربه عاطفی در رفتار خلاقانه تأکید کرده‌اند قابل تبیین است. Zeitlen و همکاران نشان دادند که تجربه‌های شناختی و عاطفی روزمره به‌صورت مشترک با تفکر و رفتار خلاقانه مرتبط هستند و کیفیت مواجهه فرد با حالات درونی می‌تواند بر بروز خلایق اثر بگذارد (Zeitlen et al., 2025). همچنین، Friedrich و همکاران نشان دادند که واکنش‌های هیجانی نسبت به ارزیابی ایده‌ها می‌توانند با استمرار تلاش خلاقانه ارتباط داشته باشند (Friedrich et al., 2026). از این منظر، پذیرش هیجان‌ها ممکن است مانع آن شود که هیجان ناخوشایند به عاملی بازدارنده برای رفتار خلاق تبدیل شود و در مقابل، زمینه استفاده سازنده از آن را فراهم کند.

«آمادگی هیجانی» یکی دیگر از ابعاد شناسایی شده بود که بالاترین ضریب استاندارد را در تحلیل عاملی تأییدی به دست آورد. این نتیجه نشان می‌دهد که آمادگی برای مواجهه با موقعیت‌های هیجانی، پیش‌بینی واکنش‌های احتمالی، توجه به وضعیت عاطفی پیش از تعامل و داشتن راهبردهای از پیش اندیشیده شده، نماینده‌ای قوی از سازه خلاقیت هیجانی مبتنی بر خودآگاهی است. معلمان در موقعیت‌های آموزشی دائماً با رخداد‌های غیرمنتظره مواجه‌اند و پیش‌بینی همه وقایع ممکن نیست؛ با این حال، آمادگی روانی و هیجانی می‌تواند ظرفیت فرد برای واکنش انعطاف‌پذیر را افزایش دهد. این یافته با نتایج Chen و همکاران همسو است که نشان دادند بازنگری شناختی خلاقانه می‌تواند تنظیم هیجان معلمان را تسهیل کند (Chen et al., 2025). زمانی که معلم از قبل امکان شکل‌گیری هیجان‌های مختلف را در یک موقعیت پیش‌بینی می‌کند، در واقع زمینه شناختی لازم را برای بازتعریف و تنظیم مؤثرتر آن‌ها فراهم می‌سازد. همچنین، ارتباط میان آگاهی، بازاندیشی و رفتار خلاقانه در یافته‌های Wang مشاهده شده است؛ به گونه‌ای که آگاهی فراشناختی از طریق بازاندیشی در تدریس با تدریس خلاقانه ارتباط پیدا می‌کند (Wang, 2026). بنابراین، آمادگی هیجانی را می‌توان جلوه‌ای از خودتنظیمی پیش‌دستانه دانست که بین خودآگاهی و رفتار خلاقانه پل ایجاد می‌کند.

نتایج همچنین نشان داد «نوآوری و انعطاف‌پذیری هیجانی» یکی از مؤلفه‌های اساسی خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی است. این بعد به توانایی فاصله گرفتن از واکنش‌های ثابت، تغییر زاویه نگاه، انتخاب پاسخ‌های تازه و سازگاری عاطفی با موقعیت‌های متغیر اشاره دارد. وجود این بعد با ماهیت خود مفهوم خلاقیت هیجانی سازگار است، زیرا یک واکنش عاطفی زمانی خلاقانه تلقی می‌شود که علاوه بر تناسب، از تازگی و انعطاف نیز برخوردار باشد. یافته‌های Soleimanifar و همکاران نشان داد که انعطاف‌پذیری، خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی با یکدیگر مرتبط‌اند و این سازه‌ها می‌توانند مجموعه‌ای از ظرفیت‌های سازگاران را شکل دهند (Soleimanifar et al., 2022). همچنین، Seydi و Malekpour رابطه میان انعطاف‌پذیری شناختی و خلاقیت هیجانی را در معلمان گزارش کردند و نقش تفکر انتقادی را در این ارتباط برجسته ساختند (Seydi & Malekpour, 2025). بر این اساس، می‌توان گفت معلمی که توانایی تغییر چارچوب ذهنی خود را دارد، احتمالاً در تغییر پاسخ‌های هیجانی نیز انعطاف بیشتری نشان می‌دهد و به جای تکرار واکنش‌های معمول، راهکارهای عاطفی تازه‌تری برای مدیریت کلاس ایجاد می‌کند.

«تنظیم هیجانی خلاق» نیز به عنوان بعد دیگری از سازه شناسایی و تأیید شد. این بعد شامل انتخاب آگاهانه راهبردهای مختلف برای مدیریت هیجان، تغییر شیوه ناکارآمد تنظیم، تبدیل احساسات ناخوشایند به انرژی سازنده و ارزیابی پیامدهای واکنش‌های هیجانی است. یافته حاضر با پژوهش Chen و همکاران همخوانی مستقیم دارد که بر نقش بازنگری شناختی خلاقانه در تسهیل تنظیم هیجان معلمان تأکید کردند (Chen et al., 2025). در واقع، تنظیم خلاقانه هیجان با تنظیم هیجان معمول تفاوت دارد؛ زیرا فرد نه تنها هیجان خود را کاهش یا کنترل می‌کند، بلکه تلاش می‌کند برای هر موقعیت، راهبردی متناسب، تازه و کارکردی ایجاد کند. از سوی دیگر، یافته Heydarifard مبنی بر تأثیر آموزش توانمندسازی روان‌شناختی بر خلاقیت هیجانی و شناختی نشان می‌دهد که ظرفیت‌های مربوط به تنظیم و استفاده خلاقانه از هیجان‌ها می‌توانند توسعه‌پذیر باشند (Heydarifard, 2025). بنابراین، این بعد می‌تواند یکی از مهم‌ترین حوزه‌ها برای مداخلات آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان باشد.

بعد «همدلی خلاقانه» نیز در یافته‌های کیفی و کمی تأیید شد و از نظر رتبه‌بندی در جایگاه دوم قرار گرفت. این نتیجه نشان می‌دهد که خلاقیت هیجانی معلم تنها به مدیریت دنیای عاطفی شخصی او محدود نیست، بلکه نحوه فهم و پاسخ به هیجان‌های دانش‌آموزان را نیز دربر می‌گیرد. همدلی خلاقانه به معنای درک حالات عاطفی دیگران با توجه به تفاوت‌های فردی، فاصله گرفتن از تفسیرهای کلیشه‌ای، تشخیص هیجان‌های پنهان و یافتن راه‌های تازه برای حمایت از دانش‌آموز است. این یافته با نتایج Safian Boldaji و همکاران همسو است که نشان دادند خلاقیت هیجانی و شناختی معلمان می‌تواند در بهبود وضعیت دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری نقش داشته باشد (Safian Boldaji et al., 2024). چنین رابطه‌ای می‌تواند بخشی از مسیر خود را از طریق توانایی معلم در شناخت بهتر نیازهای عاطفی دانش‌آموزان

طی کند. همچنین، Shahri در شناسایی ابعاد خلاقیت هیجانی معلمان بر اهمیت این سازه برای بهبود کیفیت تدریس تأکید کرده است (Shahri, 2024). بنابراین، همدلی خلاقانه می‌تواند حلقه‌ای میان خلاقیت هیجانی فردی و کیفیت رابطه آموزشی باشد.

یافته مهم دیگر پژوهش، رابطه مثبت و معنادار میان خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی و خلاقیت شناختی با رویکرد خودآگاهی بود. ضریب استاندارد این رابطه برابر با ۰٫۶۰ و مقدار t برابر با ۱۱٫۷۳ بود که وجود رابطه‌ای نسبتاً قوی و معنادار را نشان می‌دهد. این یافته تأیید می‌کند که فرایندهای هیجانی و شناختی خلاق در معلمان از یکدیگر مستقل نیستند. معلمی که می‌تواند هیجان خود را تشخیص دهد، آن را بپذیرد، برای مواجهه با شرایط عاطفی آماده شود و پاسخ‌های انعطاف‌پذیر ایجاد کند، احتمالاً در سطح شناختی نیز توانایی بیشتری برای بازتعریف مسائل، تغییر دیدگاه، بسط ایده و اصلاح راه‌حل‌ها خواهد داشت. این نتیجه با یافته‌های Zeitlen و همکاران همخوان است که نشان دادند تجربه‌های شناختی و عاطفی در زندگی روزمره به‌طور مشترک با تفکر و رفتار خلاقانه ارتباط دارند (Zeitlen et al., 2025). همچنین، Soleimanifar و همکاران ارتباط میان خلاقیت هیجانی و شناختی را مورد توجه قرار داده‌اند (Soleimanifar et al., 2022) و Seydi و Malekpour نیز رابطه خلاقیت هیجانی را با انعطاف‌پذیری شناختی در معلمان نشان داده‌اند (Seydi & Malekpour, 2025). بنابراین، نتیجه مدل ساختاری حاضر شواهد بیشتری برای نگاه یکپارچه به خلاقیت هیجانی و شناختی فراهم می‌کند.

نتایج پژوهش درباره ابعاد خلاقیت شناختی نیز این تبیین را تقویت می‌کند. انعطاف‌پذیری شناختی در رتبه نخست و ارزیابی و اصلاح خلاقانه در رتبه دوم قرار گرفتند. این الگو نشان می‌دهد که معلمان در مواجهه با مسائل آموزشی، تغییر دیدگاه و اصلاح روش‌ها را از عناصر برجسته عملکرد خلاقانه خود می‌دانند. یافته Wang نیز بر اهمیت آگاهی فراشناختی و بازاندیشی تدریس در خلاقیت آموزشی تأکید دارد (Wang, 2026). همچنین، Xu و همکاران نشان دادند که رویکردهای آموزشی مبتنی بر کاوش می‌توانند خلاقیت علمی را تقویت کنند؛ یافته‌ای که بر اهمیت محیط‌های آموزشی باز، پرسشگر و انعطاف‌پذیر دلالت دارد (Xu et al., 2026). از این منظر، ترکیب خودآگاهی هیجانی با انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند به معلم امکان دهد هم دنیای درونی خود و هم مسئله آموزشی را از زاویه‌ای متفاوت بازسازی کند.

همچنین، نتایج این پژوهش را می‌توان در چارچوب رفتار خلاق و نوآورانه معلم تبیین کرد. Siregar و همکاران نشان دادند که خلاقیت با رفتار کاری نوآورانه معلمان ارتباط دارد و درگیری شغلی نیز در این فرایند نقش مهمی ایفا می‌کند (Siregar et al., 2026). و Garavand نیز نشان دادند که توانمندسازی روان‌شناختی از طریق خودکارآمدی خلاق با رفتار تدریس خلاقانه مرتبط است (Biabani & Garavand, 2023). بر این اساس، معلمانی که قادرند هیجان‌های خود را آگاهانه و خلاقانه مدیریت کنند، ممکن است در پذیرش ریسک‌های آموزشی، آزمون روش‌های جدید و استمرار در فعالیت‌های خلاق نیز عملکرد بهتری داشته باشند. یافته Friedrich و همکاران درباره نقش واکنش هیجانی در پایداری خلاقانه نیز این استدلال را تقویت می‌کند (Friedrich et al., 2026). به بیان دیگر، خلاقیت هیجانی می‌تواند زیرساخت عاطفی لازم برای استمرار رفتار نوآورانه در شرایطی باشد که فرد با شکست، نقد یا عدم قطعیت مواجه می‌شود.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد خلاقیت هیجانی با رویکرد خودآگاهی سازه‌ای چندبعدی است که از صرف داشتن احساسات متفاوت فراتر می‌رود و مجموعه‌ای از توانایی‌های مرتبط با شناخت هیجان، پذیرش، پیش‌بینی، انعطاف، تنظیم خلاقانه و همدلی را شامل می‌شود. این نتیجه با مجموعه‌ای از پژوهش‌های پیشین درباره خودآگاهی، خلاقیت هیجانی، انعطاف‌پذیری، تنظیم هیجان، بازاندیشی و تدریس خلاق همخوان است (Chen et al., 2025; Sayahi & Safarzadeh, 2024; Shahri, 2024; Siswanto et al., 2026). افزون بر این، تأیید رابطه مثبت میان خلاقیت هیجانی و شناختی نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلمان نباید این دو حوزه را به‌صورت جداگانه در نظر گیرد. آموزش معلمان زمانی می‌تواند مؤثرتر باشد که به‌طور هم‌زمان بر شناخت حالات هیجانی، انعطاف در پاسخ‌های عاطفی، بازاندیشی شناختی، حل مسئله خلاق و توانایی ارزیابی و اصلاح عملکرد تمرکز کند. نتیجه کلی پژوهش حاضر با این دیدگاه سازگار است که خلاقیت در حرفه معلمی حاصل تعامل پیچیده ظرفیت‌های شناختی، هیجانی و خودتنظیمی است و خودآگاهی می‌تواند یکی از عناصر مرکزی پیونددهنده این ظرفیت‌ها باشد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، مطالعه در میان معلمان آموزش و پرورش استان مازندران انجام شد و ویژگی‌های فرهنگی، سازمانی و اجتماعی این استان ممکن است بر تجربه و بیان هیجان‌ها و نیز ادراک معلمان از خلاقیت اثر گذاشته باشد؛ بنابراین، در تعمیم یافته‌ها به سایر استان‌ها یا نظام‌های آموزشی باید احتیاط شود. دوم، داده‌های بخش کمی با استفاده از ابزار خودگزارشی گردآوری شدند و پاسخ‌ها ممکن است تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی، تمایل به ارائه تصویر حرفه‌ای مطلوب یا برداشت شخصی پاسخ‌دهندگان قرار گرفته باشند. سوم، ماهیت مقطعی بخش کمی امکان استنباط روابط علی قطعی میان خلاقیت هیجانی و شناختی را محدود می‌کند. چهارم، اگرچه اشباع نظری در بخش کیفی حاصل شد، تعداد خبرگان محدود بود و مشارکت گروه‌های دیگری مانند مدیران مدارس، مشاوران و معلمان با سوابق بسیار متفاوت می‌توانست به غنای بیشتر داده‌ها منجر شود. همچنین، سنجش خلاقیت هیجانی در سطح ادراک فردی انجام شد و رفتار واقعی معلمان در موقعیت‌های کلاسی به صورت مستقیم مشاهده نشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل حاضر را در استان‌ها، مقاطع تحصیلی و گروه‌های مختلف معلمان بازآزمایی کنند تا میزان ثبات و قابلیت تعمیم ساختار شش‌بعدی مشخص شود. استفاده از طرح‌های طولی می‌تواند نشان دهد که ابعاد خلاقیت هیجانی در طول زمان و در نتیجه تجربه حرفه‌ای چگونه تغییر می‌کنند. همچنین، طراحی پژوهش‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی برای بررسی تأثیر آموزش خودآگاهی، تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری شناختی و حل مسئله خلاق بر ابعاد شناسایی شده پیشنهاد می‌شود. در مطالعات بعدی می‌توان داده‌های خودگزارشی را با مشاهده کلاس، ارزیابی مدیران و دانش‌آموزان، مصاحبه و تکالیف عملکردی ترکیب کرد. بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند خودکارآمدی خلاق، درگیری شغلی، فرسودگی شغلی، سرمایه روان‌شناختی، جو مدرسه، حمایت سازمانی و سبک رهبری نیز می‌تواند به تبیین دقیق‌تر سازوکارهای شکل‌گیری خلاقیت هیجانی کمک کند. همچنین پیشنهاد می‌شود رابطه ابعاد خلاقیت هیجانی با پیامدهایی مانند کیفیت تدریس، مدیریت کلاس، یادگیری دانش‌آموزان، نوآوری آموزشی و رضایت شغلی بررسی شود. بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را به گونه‌ای طراحی کند که علاوه بر مهارت‌های آموزشی، بر خودآگاهی و خلاقیت هیجانی نیز تمرکز داشته باشند. برگزاری کارگاه‌هایی درباره شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها، پذیرش هیجان‌های ناخوشایند، آمادگی برای موقعیت‌های دشوار کلاس، انعطاف در واکنش‌های عاطفی، تنظیم خلاقانه هیجان و همدلی با دانش‌آموزان می‌تواند مفید باشد. همچنین، می‌توان از پرسش‌نامه تدوین شده در این پژوهش برای شناسایی نقاط قوت و نیازهای توسعه‌ای معلمان استفاده کرد و بر اساس نتایج آن برنامه‌های آموزشی متناسب طراحی نمود. ایجاد جلسات بازاندیشی حرفه‌ای، گروه‌های هم‌اندیشی معلمان، تحلیل موقعیت‌های واقعی کلاس و تمرین سناریوهای هیجانی نیز می‌تواند فرصت مناسبی برای رشد این مهارت‌ها فراهم کند. افزون بر این، مدیران مدارس می‌توانند با ایجاد فضای روان‌شناختی امن، پذیرش خطا، تشویق آزمون روش‌های جدید و حمایت از تعاملات همدلانه، شرایطی فراهم کنند که خلاقیت هیجانی معلمان در عمل تقویت شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Contemporary educational environments require teachers to operate in increasingly complex, dynamic, and emotionally demanding contexts. Teachers are no longer expected merely to transmit knowledge; rather, they are required to manage classroom interactions, respond appropriately to diverse student needs, regulate their own emotional reactions, solve emerging instructional problems, and develop innovative approaches to teaching. Within such a context, creativity has become an important professional competency because it enables teachers to move beyond routine responses and generate flexible, novel, and contextually appropriate

solutions. Creative teaching is associated with the capacity to reconsider conventional instructional practices, develop new educational strategies, and respond adaptively to unpredictable classroom situations. Previous research has demonstrated that creative teaching can be strengthened by teachers' psychological resources, including psychological empowerment and creative self-efficacy (Biabani & Garavand, 2023). Moreover, educational approaches based on inquiry, active exploration, and flexible problem solving have been shown to facilitate creative thinking and creative performance in learning environments (Xu et al., 2026).

Although creativity has traditionally been examined predominantly from a cognitive perspective, contemporary research increasingly recognizes the importance of affective processes in creative functioning. Everyday creativity emerges from the interaction of cognitive and emotional experiences rather than from cognitive processes alone (Zeitlen et al., 2025). In the teaching profession, this interaction is particularly important because teachers continuously encounter emotions such as enthusiasm, anxiety, frustration, anger, empathy, satisfaction, and disappointment. The way teachers perceive, interpret, accept, and regulate these emotional experiences may influence their instructional decisions, relationships with students, persistence in innovative activities, and ability to generate constructive responses to educational challenges. Emotional reactions to the evaluation of ideas may also affect creative perseverance, indicating that affective responses are closely intertwined with the continuation or abandonment of creative efforts (Friedrich et al., 2026).

Emotional creativity refers broadly to the capacity to experience, interpret, express, and regulate emotions in original, flexible, and adaptive ways. In educational settings, emotionally creative teachers may be better able to transform stressful or unpleasant emotional experiences into constructive responses, identify alternative ways of dealing with student behavior, and adjust their emotional reactions according to the specific requirements of classroom situations. Evidence suggests that teachers' emotional and cognitive creativity may contribute to better educational outcomes, including improved responses to students with learning difficulties (Safian Boldaji et al., 2024). Emotional creativity has also been identified as a potentially important component of teaching quality, suggesting that teachers' emotional functioning should be considered alongside their instructional and cognitive competencies (Shahri, 2024).

A central psychological foundation of emotional creativity may be self-awareness. Emotional self-awareness enables individuals to recognize their emotional states, identify their causes and intensity, understand changes in emotions, and evaluate the influence of these emotions on cognition and behavior. Research on teachers' social-emotional competence has highlighted self-awareness and professional reflection as essential capacities for effectively managing the emotional and interpersonal demands of teaching (Siswanto et al., 2026). Similarly, emotional self-awareness has been positively associated with emotional creativity, supporting the assumption that individuals who understand their internal emotional experiences more accurately may be better able to transform and use those experiences creatively (Sayahi & Safarzadeh, 2024).

Self-awareness is also related to cognitive and metacognitive processes. Teachers who monitor their own thinking, question their assumptions, evaluate their instructional decisions, and reflect on the effectiveness of their strategies may demonstrate greater capacity for creative teaching. Metacognitive awareness has been associated with creative teaching, with teaching reflection operating as an important explanatory mechanism in this relationship (Wang, 2026). These findings suggest that self-awareness may function as an integrative mechanism through which teachers monitor both emotional and cognitive processes and intentionally modify their responses.

The relationship between emotional creativity and cognitive flexibility further supports an integrated understanding of teacher creativity. Previous studies have demonstrated associations among flexibility, emotional creativity, and cognitive creativity (Soleimanifar et al., 2022). Among teachers specifically, cognitive flexibility has also been associated with emotional creativity, with critical thinking contributing to this relationship (Seydi & Malekpour, 2025). Moreover, creative cognitive reappraisal has been shown to

facilitate teachers' emotion regulation, demonstrating that generating alternative interpretations of emotional situations may improve the way teachers manage their emotional responses (Chen et al., 2025). Psychological empowerment interventions have likewise been found to enhance both emotional and cognitive creativity, indicating that these capacities are potentially developable rather than fixed characteristics (Heydarifard, 2025).

Creativity also has implications for teachers' broader professional behavior. Teachers' creativity has been linked with innovative work behavior and work engagement, suggesting that creative capacities may facilitate the implementation of new practices in educational organizations (Siregar et al., 2026). Taken together, existing evidence indicates that emotional creativity is likely to be a multidimensional construct involving awareness, acceptance, preparation, flexibility, regulation, and interpersonal understanding. However, the dimensions of emotional creativity specifically organized around a self-awareness perspective have not been sufficiently identified and empirically validated within the professional context of Iranian teachers. Therefore, the present study aimed to identify and validate the dimensions of emotional creativity with a self-awareness approach among teachers of the Mazandaran Province Department of Education.

Methods and Materials

This study was applied in purpose and employed an exploratory sequential mixed-methods design consisting of qualitative and quantitative phases. It was cross-sectional in terms of data collection. The qualitative phase was conducted using grounded theory, whereas the quantitative phase followed a descriptive-survey design. Initially, theoretical literature and previous studies were reviewed to establish an initial conceptual framework. Semi-structured interviews were then conducted to identify and refine the dimensions and indicators of emotional creativity with a self-awareness approach. The qualitative findings were subsequently used to construct a researcher-made questionnaire, and the resulting structure was evaluated quantitatively.

The qualitative population consisted of senior managers and academic and organizational experts associated with education in Mazandaran Province. Eligible experts held doctoral degrees, possessed more than 10 years of relevant professional experience, and had substantial expertise in educational management, curriculum studies, educational planning, human resource management, educational philosophy, or related fields. Purposive sampling was employed. Although 20 eligible experts were initially identified, sampling continued according to theoretical saturation. Twelve interviews generated the principal conceptual content, and interviews 13 and 14 yielded no new codes; therefore, saturation was considered achieved. Interviews were conducted during the winter of 2025–2026 and lasted approximately 45–60 minutes.

The quantitative population comprised 3,672 teachers employed by the Mazandaran Province Department of Education. Using Cochran's formula at a 95% confidence level and a 5% margin of error, 348 teachers were selected through proportionate stratified random sampling by gender. The final sample included 182 men and 166 women.

Qualitative data were collected through semi-structured interviews and analyzed through open, axial, and selective coding using MAXQDA 2024. Quantitative data were collected using the researcher-made Emotional Creativity with a Self-Awareness Approach Questionnaire. The final questionnaire contained 40 items across six dimensions: emotional self-awareness, emotional acceptance, emotional preparedness, emotional innovation and flexibility, creative emotion regulation, and creative empathy. Items were scored on a five-point Likert scale from 1 to 5.

Face, content, and construct validity were examined. Content validity was evaluated using CVI and CVR, and all retained items exceeded the required thresholds. Construct validity was examined through confirmatory factor analysis. Reliability was assessed using Cronbach's alpha, which was 0.943 for the total emotional creativity scale. Quantitative analyses included descriptive statistics, one-sample t tests, confirmatory factor analysis, the Friedman test, and structural equation modeling using SPSS 27 and LISREL 8.5.

Findings

Among the 12 qualitative participants, 66.7% were men and 33.3% were women; 41.7% were older than 55 years, 58.3% had more than 20 years of professional experience, 75% were associate professors, and 25% were professors. In the quantitative sample, 52.3% were men and 47.7% were women. Of the participants, 20.4% were younger than 40 years, 36.2% were aged 40–50 years, and 43.4% were older than 50 years. Regarding work experience, 12.1% had less than 10 years, 47.1% had 10–20 years, and 40.8% had more than 20 years of experience.

Qualitative analysis of 46 meaningful expert responses generated 122 open codes. Through axial and selective coding, these codes were organized into six major dimensions: emotional self-awareness, emotional acceptance, emotional preparedness, emotional innovation and flexibility, creative emotion regulation, and creative empathy. These dimensions formed the conceptual structure of emotional creativity with a self-awareness approach and were operationalized through 40 questionnaire items.

Descriptive analysis showed that the mean score of every questionnaire item exceeded the midpoint of 3. The highest item mean was 4.45 and the lowest was 3.35. One-sample *t* tests indicated that all item means were significantly higher than 3 ($p < 0.001$), and no items were removed. At the dimensional level, emotional self-awareness had the highest mean ($M = 4.13$, $SD = 0.672$), followed by creative empathy ($M = 3.85$, $SD = 0.905$), emotional innovation and flexibility ($M = 3.69$, $SD = 0.705$), creative emotion regulation ($M = 3.67$, $SD = 0.702$), emotional preparedness ($M = 3.66$, $SD = 0.767$), and emotional acceptance ($M = 3.59$, $SD = 0.805$). All dimensions were significantly above the scale midpoint ($p < 0.001$).

Confirmatory factor analysis supported the six-dimensional structure. Standardized factor loadings were 0.74 for emotional self-awareness, 0.84 for emotional acceptance, 0.90 for emotional preparedness, 0.71 for emotional innovation and flexibility, 0.76 for creative emotion regulation, and 0.89 for creative empathy. Corresponding *t*-values ranged from 11.37 to 13.09 and were all statistically significant. Emotional preparedness showed the strongest standardized loading, whereas emotional innovation and flexibility showed the lowest, although still satisfactory, loading.

The Friedman test demonstrated statistically significant differences among the six dimensions, $\chi^2(5) = 205.673$, $p < 0.001$. Emotional self-awareness ranked first with a mean rank of 4.69, followed by creative empathy (3.69), emotional innovation and flexibility (3.33), creative emotion regulation (3.17), emotional preparedness (3.12), and emotional acceptance (2.99).

The broader structural model also demonstrated a positive relationship between emotional creativity with a self-awareness approach and cognitive creativity with a self-awareness approach. The standardized path coefficient was 0.60, with $t = 11.73$, indicating a significant positive association. Model fit indices demonstrated acceptable fit: $\chi^2 = 186.29$, $df = 64$, $\chi^2/df = 2.91$, $RMSEA = 0.074$, $GFI = 0.93$, $NFI = 0.91$, $CFI = 0.92$, $AGFI = 0.92$, $IFI = 0.91$, and $RFI = 0.94$.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that emotional creativity with a self-awareness approach is a multidimensional professional capacity rather than a single emotional characteristic. Its six dimensions describe a progressive process through which teachers first identify their emotional states, accept emotional experiences, prepare for emotionally demanding circumstances, adapt their responses creatively, regulate emotions through flexible strategies, and extend this awareness toward creative understanding of students' emotional experiences.

The prominence of emotional self-awareness suggests that awareness of internal states constitutes a central foundation for emotionally creative functioning. Teachers must first recognize what they feel, why they feel it, and how those feelings affect their judgments before they can intentionally modify their responses. The high ranking of creative empathy further suggests that emotional creativity extends beyond intrapersonal regulation and has a substantial interpersonal component. Teachers' ability to recognize students' implicit emotions,

consider individual differences, and respond through flexible and supportive approaches appears to be an important manifestation of emotional creativity in classroom contexts.

Emotional preparedness showed the strongest factor loading, indicating that anticipatory awareness of emotional demands is particularly representative of the construct. Preparing emotionally for challenging interactions may enable teachers to avoid impulsive reactions and develop more deliberate responses. At the same time, emotional acceptance received the lowest mean and rank. This pattern suggests that teachers may be relatively capable of recognizing emotions while experiencing greater difficulty accepting unpleasant, intense, or professionally undesirable emotions without judgment. Consequently, emotional acceptance may represent an important target for professional development.

The significant association between emotional and cognitive creativity further demonstrates that affective and cognitive dimensions of creativity operate in an interconnected manner. Teachers who can creatively identify, interpret, and regulate emotions may also be more capable of reframing educational problems, considering alternative perspectives, modifying ineffective strategies, and developing new instructional solutions. Self-awareness may therefore function as an integrating mechanism connecting emotional regulation with flexible and reflective cognition.

Overall, the results support a six-dimensional model of emotional creativity with a self-awareness approach comprising emotional self-awareness, emotional acceptance, emotional preparedness, emotional innovation and flexibility, creative emotion regulation, and creative empathy. The satisfactory confirmatory factor loadings, significant differences among dimensions, strong reliability, and acceptable structural model fit provide empirical support for the proposed framework. The resulting model can serve as a conceptual and measurement basis for evaluating teachers' emotional creativity and for designing professional development programs aimed at strengthening emotionally aware, flexible, reflective, and creative teaching practices.

References

- Biabani, M., & Garavand, H. (2023). Modeling Creative Teaching Behavior Based on Psychological Empowerment with the Mediating Role of Creative Self-Efficacy among Teachers of Schools for Students with Intellectual Disabilities. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Quarterly*, 12(11), 181-192.
- Chen, L., Yao, Y., Wang, B., Hou, Y., Luo, J., & Wu, X. (2025). The Facilitative Effects of Creative Cognitive Reappraisal on Teachers' Emotion Regulation. *PsyCh Journal*, 14(6), 988-996. <https://doi.org/10.1002/pchj.70030>
- Friedrich, T. L., Kiefer, T., & Eubanks, D. (2026). Emotional Reactions to Idea Evaluation: Creative Perseverance and Evaluating Others. *Creativity Research Journal*, 38(2), 332-352. <https://doi.org/10.1080/10400419.2025.2469450>
- Heydarifard, V. (2025). Examining the Effect of Psychological Empowerment Training on Emotional Creativity and Cognitive Creativity of Students. *Journal of Psychology and Educational Sciences Studies*, 8(89).
- Safian Boldaji, Z., Rezaali, S., Saadat, A., & Mansourifar, N. (2024). *The Impact of Teachers' Emotional Creativity and Cognitive Creativity on Improving Students with Learning Disorders* 11th National Conference on Interdisciplinary Research in Management and Humanities, Tehran, Iran.
- Sayahi, M., & Safarzadeh, S. (2024). The Relationship of Emotional Self-Awareness and Environmental Support with Emotional Creativity and Academic Engagement among Nursing Students. *Strategies for Education in Medical Sciences*, 17(1), 10-19.
- Seydi, S., & Malekpour, Z. (2025). A Communication Model of Cognitive Flexibility with Emotional Creativity: The Mediating Role of Critical Thinking among Elementary School Teachers in Saqqez County. *Journal of Positive Behavior in Educational Organizations*, 3(1), 85-111.
- Shahri, M. (2024). *Identifying the Dimensions and Components of Teachers' Emotional Creativity to Enhance Teaching Quality* Second National Conference on Linking Education with Society, Organizations, and Industries: From Idea to Practice, Torbat-e Heydarieh, Iran.
- Siregar, J., Widodo, W., Permana, R., Sriyono, H., & Saputro, A. (2026). Evoking Teachers' Innovative Work Behavior: Perspective of Digital Leadership, Creativity, and Proactive Personality through Work Engagement. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 323-339. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.323>

- Siswanto, D. H., Susetyawati, M. E., & Rambe, M. Y. (2026). Teacher Social-Emotional Competence: Exploring Self-Awareness and Professional Reflection Challenges. *Jurnal Pendidikan dan Inovasi Pembelajaran*, 1(3), 198-204.
- Soleimanifar, M., Haroun Rashidi, H., & Kazemian Moghadam, K. (2022). Comparison of Flexibility, Emotional Creativity, and Cognitive Creativity among Monolingual Persian-Speaking and Bilingual Arabic-Persian-Speaking Students. *Quarterly Journal of New Educational Thought*, 18(3), 69-83.
- Wang, N. (2026). College English Teachers' Metacognitive Awareness and Creative Teaching: Mediation by Teaching Reflection and Moderation by Creative Thinking. *BMC psychology*, 14(1), 537. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04289-9>
- Xu, S., Reiss, M. J., & Lodge, W. (2026). Enhancing Scientific Creativity through an Inquiry-Based Teaching Approach in Secondary Science Classrooms. *International Journal of Science Education*, 48(4), 619-636. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2419987>
- Zeitlen, D. C., Silva, P. J., Kane, M. J., & Beaty, R. E. (2025). The Creative Mind in Daily Life: How Cognitive and Affective Experiences Relate to Creative Thinking and Behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 19(1), 150. <https://doi.org/10.1037/aca0000537>