

خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر: نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت □

Emotional Creativity and Self-Directed Learning: The Mediating Role of Achievement Motivation □

Hamid Moaser, MSc
Heidar Ali Zarei, PhD □

حمید معاصر*
دکتر حیدر علی زارعی*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of achievement motivation in the relationship between emotional creativity and self-directed learning. The present study was a correlation study using structural equation modeling. The statistical population of the present study included all eleventh grade male students in Khoy city numbering 5300 people. From the population a sample of 370 people were selected using the Slovin formula by stage cluster sampling and completed Emotional Creativity Inventory (ECI), Achievement Motivation Questionnaire (AMQ) and Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SDL). Data were analyzed by SPSS24 and AMOS22. The results of this study showed that emotional creativity was able to explain 29% of the variance of achievement motivation, and the variables of emotional creativity and achievement motivation can simultaneously explain 43% of the self-directed learning variance. Also, the achievement motivation has a significant mediator role in the relationship between emotional creativity and self-directed learning ($p < 0.01$). Hence, expressing positive emotions in the form of an achievement motivation, it makes people see new links between ideas, organizes information and creates new solutions to the problem. Therefore, the creativity of this kind of emotion improves the person's readiness to engage in various activities and self-directed learning.

Keywords: emotional creativity, self-directed learning, achievement motivation

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع متوسطه شهرستان خوی به تعداد ۵۳۰۰ نفر بود. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۷۰ نفر با استفاده از فرمول اسلووین به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب و سیاهه خلاقیت هیجانی، پرسشنامه انگیزه پیشرفت و مقیاس یادگیری خودراهبر را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم‌افزار SPSS و AMOS ۲۲ انجام شد. نتایج نشان داد که خلاقیت هیجانی قادر به تبیین ۲۹ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت و همچنین، متغیرهای خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت به‌طور هم‌زمان قادر به تبیین ۴۳ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر هستند. همچنین، انگیزه پیشرفت نقش میانجی معنی‌داری در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر دارد ($p < 0/01$). از این رو، ابراز هیجانات مثبت در قالب انگیزه پیشرفت باعث می‌شود افراد پیوندهای تازه‌ای بین ایده‌ها ببینند، اطلاعات را سازمان داده و راه‌حل‌های جدیدی را برای مشکل خلق کنند. لذا، خلاقیت ناشی از این نوع هیجانات، آمادگی فرد را برای درگیر شدن در فعالیت‌های مختلف و یادگیری خودراهبر بهبود و ارتقاء می‌بخشد.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت هیجانی، یادگیری خودراهبر، انگیزه پیشرفت

□ Department of Psychology, Islamic Azad University, Khoy, I. R. Iran.
□ Email: alizarei@iaukhoy.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱/۱۸
* گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی

● مقدمه

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های محیط‌های یادگیری آمادگی آنها برای «یادگیری خودراهبر»^۱ (SDL) و مستقل است (سعید، علی نژاد و گودرزی، ۱۳۹۴). توانایی کار کردن خودمختار به عنوان بخش الزامی برنامه‌های درسی و بخش ضروری، فرایند یادگیری در نظر گرفته می‌شود که نتیجه آن تحول دانش و مهارت‌های فراگیر به عنوان مشخصه جامعی از آمادگی برای رسیدگی به چالشها است (آهنچیان و عصارودی، ۱۳۹۴). پژوهشگران معتقدند که با توجه به تغییرات روزافزون زندگی اجتماعی، دانش‌آموزان نیازمند کسب یک الگوی پویا برای یادگیری مداوم دانش و مهارت‌های جدید هستند که هسته مرکزی این الگوی پویا یادگیری خودراهبر می‌باشد (زارع، ۱۳۹۴).

نولز یادگیری خودراهبر را به عنوان فرایندی تعریف کرده است که در آن، افراد برای شناسایی نیازهای یادگیری خود، تعیین اهداف یادگیری، شناسایی منابع و مطالب مورد نیاز برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزیابی برآیندهای یادگیری خود با یا بدون کمک دیگران وارد عمل شده و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند (به نقل از یوسفی و گردان شکن، ۱۳۸۹). فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱) یادگیری خودراهبر را درجه مسئولیت‌پذیری یادگیرنده، نسبت به یادگیری‌اش تعریف کرده اند. از جمله ویژگی‌های یادگیری خودراهبر می‌توان به «خودکنترلی»، «خودمدیریتی» و «رغبت برای یادگیری» و حل مسئله به منظور رسیدن به بهترین نتایج یادگیری اشاره کرد. یادگیرندگان خودراهبر، افرادی فعال و خودجوش هستند که به جای انتظار منفعلانه برای یادگیری واکنشی، ابتکار عمل را به دست می‌گیرند. یادگیری آنها هدفمند و معنادار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیریشان پایداری و تداوم خواهد داشت. این‌گونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیرتر هستند و از فرآیند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (صادقی و خلیلی گشینگانی، ۱۳۹۵؛ ابیلی، نارنجی ثانی و مصطفوی، ۱۳۹۶).

در این راستا، یکی از عواملی که می‌تواند با یادگیری خودراهبر در ارتباط باشد، و اعتمادبه‌نفس فراگیران و ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی چالش‌برانگیز را افزایش و حس یادگیری را افزایش دهد، «اخلاقیات هیجانی»^۲ است. اخلاقیات اغلب تجلی و نمایش بیان آزاد است و در میان فرایندهای عالی تفکر

در بالاترین سطح قرار دارد، در مقابل، هیجان‌ات اغلب تجلی برانگیختگی های درونی افراد است و به‌گونه‌ای که فرد را در ارائه پاسخ محدود می‌کند (هاشمی، ۱۳۸۸). آوریل (۲۰۰۹) خلاقیت هیجانی را به معنای ابراز خود (آمادگی) به روشی جدید (بداعت) که براساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط میان فردی او افزایش می‌یابد (اثربخشی) تعریف می‌کند. خلاقیت هیجانی توانایی تجربه و بیان بدیع، مؤثر و اصیل، ترکیبی از هیجان‌ات است. در پرتو خلاقیت، خلاقیت هیجانی مستلزم رها شدن از واکنش های هیجانی معمول و خلق واکنش‌های هیجانی بدیع است (زارعی، ۲۰۱۴). افراد مستعد بروز هیجان‌ات خلاقانه، بیش از سایرین برای شناخت هیجان‌ات زمان می‌گذارند، تلاش می‌کنند و توجه و دقت بیشتری به هیجان‌ات خود و دیگران دارند (آوریل، ۲۰۰۵). از این جهت، خلاقیت هیجانی می‌تواند انگیزه‌ها، عواطف، دیدگاه و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که خلاقیت هیجانی رابطه مثبتی با یادگیری خودراهبر و انگیزه پیشرفت دارد (رهنما و عبدالملکی، ۱۳۸۸). در این راستا، عجم و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی اشاره کردند که بین خلاقیت هیجانی و اشتیاق تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد و مؤلفه‌های آمادگی هیجانی، کارایی و اصالت جزء مؤلفه‌هایی بودند که اشتیاق تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کردند. رضایی، حسینی منش، مکنون حسینی و اکبری بلوطبندگان (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای به این نتیجه دست یافتند که خلاقیت هیجانی با انگیزش پیشرفت رابطه مثبتی دارد و همچنین نقش میانجی انگیزش پیشرفت در مدل تأیید شد. حشمدار و رنگریز (۲۰۱۷) در پژوهشی مطرح ساختند که رابطه مثبت و معنی‌داری بین خلاقیت و خودمختاری یادگیری در دانش‌آموزان وجود دارد. *اوربول، آموتیو، مندوزا، دکاستا و میراندا* (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند که خلاقیت هیجانی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار و مثبت انگیزش درونی و درگیری تحصیلی در دانشجویان است. *زارعی* (۲۰۱۴) در پژوهشی خاطر نشان ساخت که خلاقیت هیجانی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار انگیزش تحصیلی است.

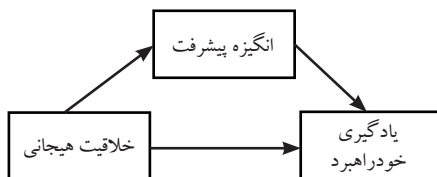
از طرفی، تبیین یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان تنها به وسیله ویژگی‌هایی همچون خلاقیت هیجانی میسر نیست، بلکه مکانیسم‌های انگیزشی متعددی نیز می‌توانند با ایفای نقش واسطه‌ای یادگیری دانش‌آموزان را هدایت کنند. یکی از متغیرهای انگیزشی مرتبط با این پدیده «انگیزه پیشرفت»^۳ است. مطالعات نشان می‌دهد که در میان عوامل متعدد و

گونگون (فردی و محیطی) تأثیرگذار بر یادگیری فراگیران، انگیزش نقش برجسته و بلکه مهم‌تری را ایفا می‌نماید. / *اسلاوین* (۲۰۰۶) انگیزه پیشرفت را به معنی میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی تعریف می‌کند که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است. انگیزش را می‌توان به عنوان عامل نیرودهنده و هدایت‌کننده رفتار تعریف کرد که به تلاش فرد شدت و جهت می‌دهد (*ولترز*، ۱۹۹۸، نقل از فیروز بخت و لطیفیان، ۱۳۹۷؛ *کایان*، ۲۰۱۰). *هرمنس* (به نقل از وطن خواه و سامانی، ۱۳۹۵) عنوان می‌کند که انگیزه پیشرفت تمایل به انجام دادن کار به بهترین وجه در نظر خود و دیگران است. افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند و حتی پس از آن که در انجام کاری شکست خوردند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند (*عابدینی و مختاری*، ۱۳۹۴).

در این راستا، نتایج برخی از پژوهش‌ها حکایت از نقش واسطه‌ای معنی‌دار انگیزه پیشرفت در رابطه بین برخی از متغیرهای روانشناختی است. به‌طوری‌که *عرفانی* (۱۳۹۶) در پژوهشی خاطر نشان ساخت که انگیزش یادگیری نقش واسطه‌ای با اهمیتی در رابطه بین پیشرفت تحصیلی و راهبردهای فراشناختی ایفا می‌کند. این پژوهشگر، چنین نتیجه‌گیری کرد که با بهبود راهبردهای فراشناختی می‌توان انگیزش یادگیری دانش‌آموزان را بالا برد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را ارتقا بخشید. / *استادزاده، داوودی و زارع* (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای اشاره کردند که بین یادگیری خودتنظیم با انگیزه پیشرفت رابطه معنی‌دار مثبت وجود دارد. نتایج بخشی از پژوهش شهرکی نیا، پورقاز و جناآبادی (۱۳۹۶) نشان داد که یادگیری خودراهبر از طریق انگیزش به صورت معناداری قابل پیش‌بینی است. *کارشکی و گراوند* (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای نشان دادند که یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد.

بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که مطالعات اندکی پیرامون «اخلاقیت هیجانی»، «یادگیری خودراهبر» و «انگیزه پیشرفت» انجام شده و برآورد نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین اخلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر می‌تواند دستاوردهای مهمی داشته باشد. لذا بررسی متغیرهای مرتبط با آن می‌تواند ماهیت این نوع از اخلاقیت را بیش از پیش روشن سازد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه اخلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر با

نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت بر اساس مدل مفهومی زیر بود.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

● روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی به روش مدلیابی «معادلات ساختاری» بود. در مدل مفروض پژوهش، یادگیری خود راهبر به عنوان متغیر وابسته یا درون‌زای مدل، خلاقیت هیجانی به عنوان متغیر مستقل و برون‌زای مدل و انگیزش پیشرفت به عنوان متغیر واسطه‌ای مشخص شدند. «جامعه آماری» پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع متوسطه شهرستان خوی به تعداد ۵۳۰۰ نفر بود و حجم نمونه ۳۷۰ نفر محاسبه شد. جهت رعایت نکات اخلاق پژوهشی، ابتدا فرم رضایت نامه مربوط به پژوهش از نظر علمی و اخلاقی در زمان اجرا در بین شرکت کنندگان توزیع گردید تا مشارکت کنندگان در صورت تمایل به شرکت در پژوهش جهت اعلام رضایت آن را تکمیل کنند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و AMOS نسخه ۲۲ انجام شد.

● ابزار

□ الف: سیاهه خلاقیت هیجانی^۴ (ECI) به منظور اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی در ابعاد بداعت یا نوآوری، اثربخشی / صداقت و آمادگی توسط آوریل در سال ۱۹۹۹ تهیه و توسط قدیری نژاد (۱۳۸۱؛ به نقل از عجم و همکاران، ۱۳۹۵) در ایران هنجاریابی شده است. نسخه اولیه این سیاهه، ۳۰ ماده داشت که ۷ ماده «آمادگی هیجانی»، ۱۴ ماده بداعت، ۵ ماده «اثربخشی» و ۴ ماده «صداقت» را می‌سنجید. در نسخه هنجاریابی شده ماده‌های مربوط به ابعاد اثربخشی و اصالت در قالب یک خرده مقیاس تنظیم و در نهایت ۳ عامل آمادگی، اثربخشی/اصالت و نوآوری یا بداعت شناسایی شده‌اند. نحوه نمره‌گذاری این سیاهه نیز به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای است. آوریل (۱۹۹۹؛ به نقل از ثابت، ۱۳۹۴) ضمن تأیید روایی سازه سیاهه، اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ برای کل خلاقیت هیجانی ۰/۹۱ و اعتبار ابعاد آمادگی، اثربخشی/صداقت و بداعت را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۹، و ۰/۸۵ به دست

آورد. مطالعات چندی روایی سازه سیاهه را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی و سه عامل اصلی سیاهه را تأیید کرده اند (به نقل از صمدی، قمرانی، شمسی، احمدزاده و سیادتیان، ۱۳۹۳). لطیفیان و دلاور پور (۱۳۹۱) نیز با استفاده از روش دونیمه سازی ضریب اعتبار سیاهه را ۰/۸۲ گزارش کردند.

□ ب: پرسشنامه انگیزه پیشرفت^۵ توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ تهیه شده و دارای به ۲۹ ماده است. سؤالات این پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان و به دنبال هر جمله ۴ گزینه داده شده است. نمره گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگیهای ۹ گانه که سؤالات براساس آنها نوشته شده، انجام می گیرد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳). این ویژگی ها عبارت اند از: سطح آرزوی بالا، انگیزه قوی، مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط، تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام، ادراک پویایی زمان، آینده نگرایی، توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست و همکار، بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار و انجام کارها به نحو مطلوب. هرمنس برای برآورد روایی پرسشنامه، روش اعتبار محتوا را به کار گرفت که بیان آن بر پژوهش های پیشین درباره انگیزش پیشرفت بود. او همچنین ضریب همبستگی پرسشنامه را با رفتارهای پیشرفت گرا برآورد نمود که نشان دهنده روایی بالای پرسشنامه بود ($r=0/88$). اعتبار ابزار با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی پس از گذشت سه هفته، به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد (به نقل از اصغری، ناستی زایی و پورقاز، ۱۳۹۵).

□ ج: مقیاس یادگیری خودراهبر^۶ یک ابزار خودسنجی ۴۱ سؤالی است که توسط فیشر و همکاران (۲۰۰۱) تدوین و توسط نادری و سجادیان (۱۳۸۵) در ایران هنجاریابی شده است. این مقیاس یادگیری خودراهبر دانش آموزان را در سه مؤلفه (خرده مقیاس) «خودکنترلی»، «خودمدیریتی» و «رغبت برای یادگیری» اندازه گیری می کند. فیشر و همکاران (۲۰۰۱) ضریب اعتبار مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آوردند و این ضریب برای خرده مقیاس های خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ گزارش شده است. بهروزی، شغابی، مهرابی زاده هنرمند و مکتبی (۱۳۹۲) در پژوهشی اعتبار مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و مؤلفه های خودمدیریتی، رغبت به یادگیری، خودکنترلی به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۶، ۰/۸۴

و ۰/۳۱ گزارش و همچنین روایی هم‌زمان آن را با سؤالات محقق ساخته ۰/۵۷ به دست آوردند. نادى و سجادیان (۱۳۸۵) نیز در مطالعه‌ای اعتبار کل مقیاس را ۰/۸۲ و اعتبار زیر مقیاس‌های خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی را به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ گزارش نمودند.

● یافته‌ها

از نظر توزیع سنی، ۳۳/۱ درصد از شرکت کنندگان دارای توزیع سنی ۱۵ تا ۱۶ سال و ۶۵/۳ درصد نیز دارای توزیع سنی ۱۷ تا ۱۹ سال بودند. همچنین ۱/۷ درصد از شرکت کنندگان اطلاعات سنی خود را مشخص نکرده بودند. میانگین سنی برای کل شرکت کنندگان برابر با ۱۶/۸۴ و برای شرکت کنندگان با دامنه سنی ۱۵ تا ۱۶ برابر با ۱۵/۹۷ و برای شرکت کنندگان با دامنه سنی ۱۷ تا ۱۹ سال برابر با ۱۷/۲۸ است. از نظر مقطع تحصیلی، ۵۰ درصد در مقطع اول دبیرستان، ۳۷/۲ درصد دوم دبیرستان و ۶/۷ درصد نیز در مقطع پیش‌دانشگاهی مشغول تحصیل هستند، ۶/۱ درصد نیز اطلاعات مربوط به مقطع تحصیلی خود را گزارش نکرده‌اند. از لحاظ رشته تحصیلی، ۱۴/۲ درصد در رشته تحصیلی علوم انسانی، ۳۶/۷ درصد علوم تجربی، ۳/۳ درصد علوم ریاضی، و ۱۰ درصد نیز در رشته‌های کاردانی و فنی مشغول تحصیل بوده‌اند، ۳۵/۸ درصد نیز اطلاعات مربوط به رشته تحصیلی خود را گزارش نکرده بودند.

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار نمرات کل «خلاقیت هیجانی» برابر با $(۹۶/۹۹ \pm ۱۳/۶۴)$ ، «انگیزه پیشرفت» $(۷۶/۶۶ \pm ۹/۹۳)$ و «یادگیری خودراهبر» برابر با $(۱۵۴/۸۵ \pm ۱۹/۷۰)$ است. همچنین نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف در این جدول حاکی از این است که توزیع داده‌ها در برخی از متغیرهای مورد مطالعه نرمال نیست. در خصوص معنی‌دار شدن آماره Z کالموگروف-اسمیرنوف می‌توان چنین عنوان کرد که چون این شاخص، آزمونی مبتنی بر تعداد نمونه‌ها است، بنابراین با افزایش تعداد نمونه‌های مورد مطالعه، احتمال معنی‌داری Z محاسبه شده بیشتر خواهد بود. لذا می‌توان نرمال نبودن توزیع برخی از متغیرهای فوق را با توجه به پایین بودن مقدار شاخص‌های کجی و کشیدگی گزارش شده (± 2) و برخلاف شاخص عددی به دست آمده با توجه به قضیه حد مرکزی توجیه کرد (زارعی، ۱۳۹۷).

جدول ۱. شاخص های مرکزی، پراکندگی و آماره Z جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده ها

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	آماره Z	معنی داری
آمادگی	۱۲	۳۴	۲۳/۰۵	۳/۹۵	-۰/۱۳۴	-۰/۳۰۲	۱/۱۷۰	۰/۱۲۹
اثربخشی/اصالت	۱۷	۴۲	۲۹/۲۸	۴/۹۰	-۰/۰۱۸	-۰/۳۵۵	۰/۹۰۸	۰/۳۸۲
نوآوری/بداعت	۲۴	۶۵	۴۴/۶۷	۷/۹۹	۰/۰۹۴	۰/۱۱۳	۱/۰۴	۰/۲۲۶
اخلاقیات هیجانی (کل)	۶۲	۱۳۴	۹۶/۹۹	۱۳/۶۴	۰/۰۴۵	۰/۱۰۴	۰/۷۷۰	۰/۵۹۳
سطح آروزی بالا	۷	۱۶	۱۲/۴۰	۲/۱۴	-۰/۵۱۴	-۰/۲۰۲	۲/۸۸	۰/۰۰۰۱
انگیزه قوی	۵	۱۲	۸/۴۴	۱/۶۲	-۰/۰۰۹	-۰/۴۸۹	۲/۶۶	۰/۰۰۰۱
مقاومت	۶	۱۵	۱۱/۰۷	۱/۹۹	-۰/۴۳۶	-۰/۴۵۱	۲/۹۴	۰/۰۰۰۱
تلاش مجدد	۶	۱۶	۱۲/۱۹	۲/۴۱	-۰/۴۰۲	-۰/۵۴۶	۲/۳۷	۰/۰۰۰۱
پویایی زمان	۴	۱۵	۹/۶۳	۲/۳۲	-۰/۱۱۸	-۰/۲۳۶	۱/۷۵	۰/۰۰۴
آینده نگری	۵	۱۲	۹/۷۰	۱/۸۷	-۰/۶۷۳	-۰/۵۲۳	۳/۶۰	۰/۰۰۰۱
شایستگی	۲	۸	۵/۹۸	۱/۴۷	-۰/۴۷۳	-۰/۳۲۰	۳/۲۵۰	۰/۰۰۰۱
عملکرد خوب	۱	۴	۳/۲۶	۰/۹۹۲	-۱/۱۲	۰/۱۳	۶/۳۵	۰/۰۰۰۱
انجام کار مطلوب	۸	۱۹	۱۳/۸۰	۲/۳۲	-۰/۲۲۳	-۰/۴۱۰	۱/۹۰	۰/۰۰۱
انگیزه پیشرفت (کل)	۵۷	۱۱۰	۸۶/۴۶	۹/۹۳	-۰/۱۱۷	-۰/۴۲۵	۰/۷۴۳	۰/۶۳۹
خودکنترلی	۲۲	۷۰	۵۳/۶۴	۸/۳۴	-۰/۴۲۸	۰/۱۰۳	۱/۳۱	۰/۰۶۲
خودمدیریتی	۲۵	۸۰	۶۰/۹۳	۸/۹۰	-۰/۵۰۰	۰/۴۸۵	۰/۹۷۸	۰/۲۹۴
رغبت برای یادگیری	۱۷	۵۵	۴۰/۲۸	۵/۰۸	-۰/۴۳۲	۱/۲۸	۱/۶۴	۰/۰۰۹
یادگیری خودراهبر (کل)	۶۴	۲۰۵	۱۵۴/۸۵	۱۹/۷۰	-۰/۵۱۲	۱/۱۵	۰/۸۹۵	۰/۴۰۰

جهت بررسی و پاسخ به فرضیه پژوهش از «تحلیل معادلات ساختاری» (SEM) استفاده شد. با توجه به اینکه مدل یابی معادلات ساختاری از جمله روش های گسترش یافته تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر است لذا پیش از ارائه گزارش تحلیل معادلات ساختاری، نتایج بررسی پیش فرض های رگرسیون ارائه می شود. نتیجه بررسی تشخیصی داده های پرت تک متغیری در متغیر وابسته یادگیری خودراهبر با استفاده از نمودار جعبه ای، نمودار Q-Q، و تبدیل نمرات خام به نمرات استاندارد و بررسی نمرات Z بزرگ تر از ۲/۵ نشان داد که داده پرت تک متغیری وجود ندارد. همچنین بررسی فاصله ماهالانوبیس به منظور تشخیص داده های پرت چند متغیری نشان داد که داده پرت چند متغیری وجود ندارد. با استفاده از آزمون

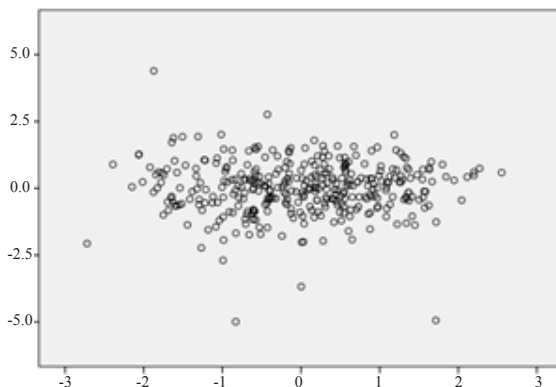
کالموگروف / اسمیرنوف (جدول ۲) نرمال بودن باقیمانده‌ها برای متغیرهای وابسته یادگیری خودراهبر با توجه به متغیرهای پیش‌بین مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت بررسی شد که نتیجه نشان‌دهنده عدم تخطی از این پیش‌فرض بود.

برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها، از آماره دوربین-واتسون استفاده شد که مقدار آن برای یادگیری خودراهبر برابر با $۲/۰۴۶$ بود و این نتیجه نشان می‌دهد که پیش‌فرض استقلال باقیمانده‌ها رعایت شده است. بررسی شاخص VIF (بیشتر از ۱۰) و شاخص تحمل (کمتر از ۰/۱) نشان داد که شاخص‌های VIF و تحمل در هر یک از متغیرهای پیش‌بین (مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت) در حد مطلوب است و بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگ وجود ندارد و هم خطی جدی مشهود نیست. همچنین، دو پیش‌فرض خطی بودن روابط و یکسانی پراکنش باقیمانده‌ها با نمودار پراکنش نمرات پیش‌بینی شده و نمرات باقیمانده بررسی شد (شکل ۲). نبود یک روند مشخص در پراکنش نقاط در صفحه، نشان‌دهنده رعایت این پیش‌فرض است. پس از اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌ها، نتایج تحلیل معادلات ساختاری در شکل ۳ و جدول‌های ۳ و ۴ قابل ملاحظه است.

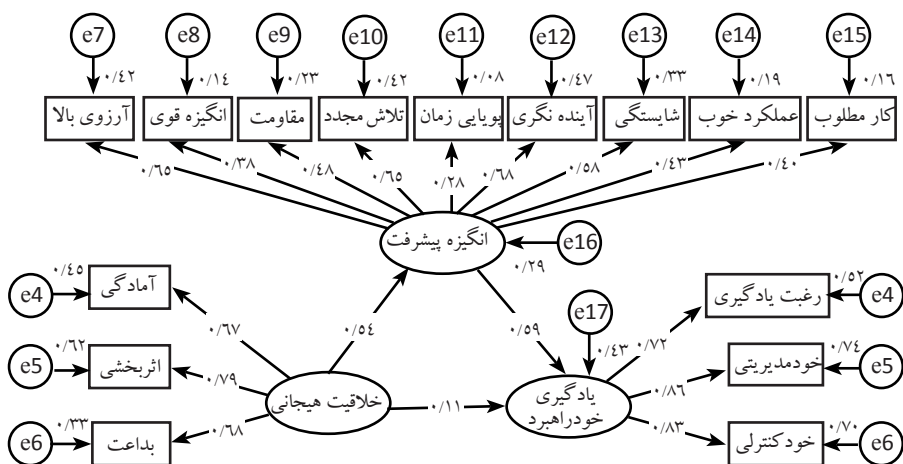
جدول ۲. نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن باقیمانده یادگیری خودراهبر با توجه به مولفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت

کجی	کشیدگی	آماره	معنی داری	دوربین-واتسون
۰/۱۲۹	۴/۱۴۶	۱/۰۰۳	۰/۲۶۶	۲/۰۴۶

در شکل زیر مدل ساختاری تحقیق ارائه شده است:



شکل ۲. نمودار پراکنش نمرات باقیمانده یادگیری خودراهبر از طریق مولفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت



شکل ۳. ضرایب تاثیر خلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت

در جدول ۳ شاخص های برازش مدل ساختاری تحقیق ارائه شده است. جدول ۳ شاخص های برازندگی مدل برونداد را نشان می دهد، با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳ شاخص های برازش مدل برونداد نشان می دهد که شاخص های برازندگی شامل شاخص مجذور خی ($\chi^2=302/364$) مجذور خی نسبی ($\chi^2/df=3/475$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/903$)، شاخص نیکویی برازش انطباقی ($AGFI=0/866$)، شاخص نیکویی برازش مقایسه ای ($CFI=0/864$)، و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/083$) حاکی از برازش متوسط مدل برونداد است.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل برونداد

شاخص ها	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	P
مدل برونداد	۳۰۲/۳۶۴	۸۷	۳/۴۷۵	۰/۹۰۳	۰/۸۶۶	۰/۸۶۴	۰/۰۸۳	۰/۰۰۰۱

مطابق با شکل ۳ و جدول ۴ مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به یادگیری خودراهبر ($\beta=0/114, p=0/118$)، از نظر آماری معنی دار نیست. به عبارتی با ورود متغیر واسطه ای به مدل پژوهشی خلاقیت هیجانی به طور مستقیم قادر به پیش بینی یادگیری خودراهبر نمی باشد. با این حال، مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به انگیزه پیشرفت ($\beta=0/539, p=0/001$)، و همچنین مسیر مستقیم از انگیزه پیشرفت به یادگیری خودراهبر ($\beta=0/585, p=0/001$)،

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل خلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	متغیرهای پژوهش
$\beta(۰/۱۱۸)$	-	$\beta(۰/۱۱۴)P(۰/۱۱۸)$	خلاقیت هیجانی ← یادگیری خودراهبر
$\beta(۰/۵۳۹)$	-	$\beta(۰/۵۳۹)P(۰/۰۰۰۱)$	خلاقیت هیجانی ← انگیزه پیشرفت
$\beta(۰/۵۸۵)$	-	$\beta(۰/۵۸۵)P(۰/۰۰۰۱)$	انگیزه پیشرفت ← یادگیری خودراهبر
-	$\beta(۰/۳۱۵)P(۰/۰۰۴)$	-	خلاقیت هیجانی - انگیزه پیشرفت - یادگیری خودراهبر
-	-	۰/۲۹۱	R ² انگیزه پیشرفت
-	-	۰/۴۲۸	R ² یادگیری خودراهبر

از نظر آماری معنی دار هستند. به طوری که، خلاقیت هیجانی به شیوه مثبت قادر به پیش بینی انگیزه پیشرفت و انگیزه پیشرفت نیز به طور مثبتی قادر به پیش بینی یادگیری خودراهبر است. به عبارتی، با افزایش یا کاهش نمرات خلاقیت هیجانی در افراد نمرات انگیزه پیشرفت در آنان به مراتب افزایش یا کاهش یافته و همچنین، با افزایش یا کاهش انگیزه پیشرفت سطح یادگیری خودراهبر نیز به مراتب افزایش یا کاهش خواهد یافت. در ادامه به منظور آزمون روابط واسطه‌ای مدل ساختاری و دستیابی به معنی داری ضرایب غیر مستقیم از آزمون بوت استراپ برنامه AMOS با تعداد نمونه و سطح اطمینان پیش فرض برنامه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ درج شده است. چنانکه این در جدول ملاحظه می گردد، خلاقیت هیجانی از طریق انگیزه پیشرفت به صورت مثبت یادگیری خودراهبر را پیش بینی می کند ($\beta=۰/۳۱۵, p=۰/۰۰۴$). به عبارتی با افزایش نمرات افراد در خلاقیت هیجانی، نمرات آنها در انگیزه پیشرفت نیز به مراتب افزایش می یابد و به دنبال این افزایش نیز نمرات یادگیری خودراهبر هم افزایش خواهد یافت. همچنین، با کاهش نمرات افراد در خلاقیت هیجانی، سطح انگیزه پیشرفت به مراتب کاهش یافته و به دنبال این کاهش نمرات یادگیری خودراهبر نیز کاهش خواهد یافت. مطابق با شکل ۳ و جدول ۴ متغیرهای خلاقیت هیجانی قادر به تبیین ۲۹ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت، و همچنین، متغیرهای خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت به طور هم‌زمان قادر به تبیین ۴۳ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر می باشند. بنابراین، با توجه به نتایج به دست آمده مدل نظری نقش واسطه‌ای یا میانجی انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر به احتمال ۹۵ درصد تأیید می گردد. به عبارتی، انگیزه پیشرفت نقش میانجی معنی داری در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری

خودراهبر دارد و بخشی از واریانس اخلاقیات هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت اعمال می‌شود.

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف پژوهش حاضر: تعیین رابطه اخلاقیات هیجانی و یادگیری خودراهبر با نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در یک مدل ساختاری بود. نتایج نشان داد که مدل مفروض پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است و همچنین «انگیزه پیشرفت» نقش میانجی معنی‌داری در رابطه بین «اخلاقیات هیجانی» و «یادگیری خودراهبر» ایفا می‌کند و بخشی از واریانس اخلاقیات هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت اعمال می‌شود. هرچند با توجه به اینکه در پیشینه پژوهشی، مدل ساختاری شبیه مدل تحقیق حاضر مشاهده نشد و به همین دلیل امکان مقایسه و مقابله دقیق نتایج حاصل از برازش مدل کلی وجود ندارد، با این وجود در تحقیقات متعدد نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت تأیید شده است و به طور کلی این یافته، با یافته‌های عرفانی (۱۳۹۶)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، حسینی منش (۱۳۹۲) همسو است. در این راستا، رضایی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی خاطر نشان ساختند که اخلاقیات هیجانی با انگیزه پیشرفت نیز رابطه مثبت دارد. نتایج این مطالعه نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین اخلاقیات هیجانی و عملکرد تحصیلی را تأیید کرد. عرفانی (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که انگیزش یادگیری نقش واسطه‌ای در رابطه بین پیشرفت تحصیلی و راهبردهای فراشناختی ایفا می‌کند. حسینی منش (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای مطرح کرد که خودکارآمدی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد؛ علاوه بر آن، اخلاقیات هیجانی با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت داشت؛ و در کل نتایج نشان داد که ۴۳ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت توسط متغیرهای خودکارآمدی و اخلاقیات هیجانی تبیین می‌شود.

○ در تبیین این یافته می‌توان مطرح ساخت که از نظر شناختی، ابراز هیجانات مثبت در قالب انگیزه پیشرفت، باعث می‌شود که افراد پیوندهای تازه‌ای بین ایده‌ها ببینند، اطلاعات را سازمان دهند، یکپارچه سازند و راه‌حل‌های جدیدی را برای مشکل، خلق کنند. اخلاقیات ناشی از این نوع هیجانات، آمادگی فرد را برای درگیر شدن در فعالیت‌های مختلف بهبود و ارتقاء می‌بخشد، در این موقع افراد در برابر موانع و مشکلات انعطاف‌پذیرتر می‌شوند

(عیسی زادگان، جناآبادی و سعادت‌مند، ۱۳۹۰). لازمه درگیری با فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری خودراهبر، انگیزه پیشرفت و داشتن شوق هیجانی، یا به نوعی داشتن اشتیاق عاطفی - شناختی نسبت به تحصیل و محیط یادگیری است (وانگ، هانگ و ژنگ، ۲۰۱۵). نتایج پژوهشی *بیانتا* و *هامره* (۲۰۰۹)، نشان داد که معلمانی که حمایت‌های هیجانی مناسبی برای یادگیرندگان فراهم می‌کنند، باعث افزایش انگیزه، شور و شوق در آنان می‌شوند و در نتیجه کلاس درس فعال و با نشاطی خواهند داشت. بنابراین، معلمان نیاز به این دارند که خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان را پرورش دهند، آنان را در فعالیت‌های کلاس درس به طور هیجانی درگیر نمایند و محیط حمایتی را از جهت هیجانی در کلاس درس فراهم کنند تا آنان بتوانند به راحتی هیجانانگیز خود را در زمینه ایده‌ها و ابتکارات جدید خود بیان کنند، زیرا حمایت‌های هیجانی محیط آموزشی باعث افزایش خلاقیت و همچنین انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان خواهد شد و افزایش انگیزه نیز به مراتب یادگیری خودراهبر بیشتری را به دنبال خواهد داشت.

○ نتایج دیگر پژوهش نشان داد که مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به یادگیری خودراهبر از نظر آماری معنی‌دار نیست. به عبارتی با ورود متغیر واسطه‌ای به مدل پژوهشی خلاقیت هیجانی به طور مستقیم قادر به پیش‌بینی یادگیری خودراهبر نمی‌باشد. با این حال، مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به انگیزه پیشرفت، و همچنین مسیر مستقیم از انگیزه پیشرفت به یادگیری خودراهبر، از نظر آماری معنی‌دار هستند. به طوری که، خلاقیت هیجانی به شیوه مثبت قادر به پیش‌بینی انگیزه پیشرفت و انگیزه پیشرفت نیز به طور مثبتی قادر به پیش‌بینی یادگیری خودراهبر می‌باشد. نتایج این یافته در خصوص نبود رابطه معنی‌دار بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر با یافته رضایی و همکاران (۱۳۹۳) همسو و با یافته‌های عیسی زادگان و همکاران (۱۳۹۰) و *ذهبیون و احمدی* (۱۳۸۸) ناهمسو است. در تبیین این ناهمسوئی می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی و نبود تأکید بر استفاده از مهارت‌های خلاقیت هیجانی در بافت فرهنگی جامعه اشاره نمود. لذا، عدم آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های خلاقیت هیجانی با در نظر گرفتن سطح تحول شناختی آنان و همچنین عدم تأکید جامعه بر استفاده از این مهارت‌ها به عنوان مبنای تعاملی فرد با محیط برای یادگیری مطلوب با توجه به نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی، می‌توان این امر را به عنوان یکی از دلایل اصلی عدم

تأثیر خلاقیت هیجانی بر فرایندهای یادگیری خودراهبر مطرح نمود.

○ در خصوص وجود رابطه معنی دار بین خلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت و همچنین، رابطه معنی دار بین انگیزه پیشرفت با یادگیری خودراهبر شواهد تجربی متعددی وجود دارد و این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های پیشین همچون رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، سعید و اسلامی نژاد (۲۰۱۷)، اوربول و همکاران (۲۰۱۶)، شامگانی مشهدی (۱۳۹۳) و کارشکی و گراوند (۱۳۹۱) همخوان و هماهنگ است. سعید و اسلامی نژاد (۲۰۱۷) در پژوهشی اشاره داشتند که بین انگیزه پیشرفت با راهبردهای یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین انگیزه پیشرفت قدرت بیشتری برای پیش‌بینی زیر مقیاس‌های مهارت‌های یادگیری و مطالعه و حل مسئله راهبردهای یادگیری داشت. اوربول و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی مطرح کردند که خلاقیت هیجانی قادر به پیش‌بینی معنی دار و مثبت انگیزش درونی و درگیری تحصیلی در دانشجویان است. شامگانی مشهدی (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای نشان داد بین خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

○ در تبیین این یافته‌های پژوهشی یعنی تأثیر مثبت خلاقیت هیجانی بر انگیزش پیشرفت و تأثیر مثبت انگیزش پیشرفت بر یادگیری خودراهبر می‌توان از مبانی نظری این متغیرها استفاده کرد. خلاقیت هیجانی به عنوان توانایی تجربه هیجانات پیچیده باعث می‌شود که دانش‌آموزان تکالیف یادگیری را یک مسئله چالش‌انگیز درک کرده و انگیزش بیشتری را تجربه کنند (دسی و رایان، ۲۰۱۴، نقل از اوربول و همکاران، ۲۰۱۶). افزون بر این، دانش‌آموزان با خلاقیت هیجانی بالا، مقاصد و نیازهای خود را در اهداف از قبل پیش‌بینی شده آموزشی، که یکی از آنها، انگیزش و پیشرفت تحصیلی است، دنبال می‌کنند (کارشکی و گراوند، ۱۳۹۱). همچنین همان‌گونه که در مقدمه اشاره شده است خلاقیت هیجانی موجب می‌شود دانش‌آموزان لذت بیشتری از یادگیری داشته باشند. وایت (۱۹۵۹، نقل از رضایی، ۱۳۹۶) در نظریه «انگیزش/ اثربخشی» خود معتقد است وقتی کودکان وارد مدرسه می‌شوند انگیزش اثربخشی، خودش را به صورت انجام رفتارهای پیشرفت در درس مختلف مدرسه نمایان می‌سازد. بر همین مبنا می‌توان استنباط کرد که دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت بالا تمایل بیشتری برای یادگیری خودراهبر داشته باشند.



یادداشت ها

1. self-directed learning
2. emotional creativity
3. achievement motivation
4. Emotional Creativity Inventory
5. Achievement Motivation Questionnaire
6. Scale of Self-Directed Learning

● منابع

- آهنچیان، محمدرضا، عصارودی، عبدالقادر. (۱۳۹۴). ارتباط سبک تصمیم‌گیری و یادگیری خودراهبر در دانشجویان هوشبری. *علوم مراقبتی نظامی*، ۲ (۱)، ۲۴-۳۲.
- ابیلی، خدایار، نارنجی ثانی، فاطمه، مصطفوی، زینب‌السادات. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین یادگیری خودراهبر و میزان سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان گروه علوم مهندسی دوره‌های یادگیری الکترونیکی مورد مطالعه: موسسه آموزش عالی مهرالبرز. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱ (۱)، ۵۰-۳۵.
- استاد زاده، زیبا، داوودی، حسین، زارع، اعظم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین یادگیری خود تنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی استان قم. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۱ (۲)، ۶۶-۵۷.
- اصغری، عیسی، ناستی زایی، ناصر، پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۵). رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزش و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان. *گام های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۳ (۳)، ۲۸۰-۲۶۸.
- بهروزی، ناصر، شغابی، معصومه، مهربانی زاده هنرمند، مهناز، مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه یادگیری خودراهبر با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۱)، ۱۷۰-۱۵۵.
- ثابت، مهرداد. (۱۳۹۴). هنجاریابی آزمون خلاقیت هیجانی آوریل. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۵ (۲)، ۹۵-۷۷.
- حسینی منش، زینب. (۱۳۹۲). *رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- ذهبیون، لایلا، احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۸). تفکر خلاق و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی*، ۲۳ (۲۱)، ۷۸-۶۱.
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۶). *روانشناسی انگیزش در آموزش و پرورش*. تبریز: آیدین.

رضایی، علی محمد، حسینی منش، سیده زینب، مکوند حسینی، شاهرخ، اکبری بلوطبندگان، افضل. (۱۳۹۳). رابطه اخلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. *فصلنامه ابتکار و اخلاقیت در علوم انسانی*، ۴ (۳)، ۵۳-۳۳.

رهنما، اکبر، عبدالملکی، جمال. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و اخلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲، ۷۸-۵۵.

زارع، حسین. (۱۳۹۴). رابطه باورهای هوشی با خودگردانی در یادگیری. *مجله روانشناسی*، ۱۹ (۴)، ۳۴۵-۳۳۰. زارعی، حیدر علی. (۱۳۹۷). *راهنمای آمار استنباطی در روان‌شناسی*. تهران: ارجمند.

سعید، نسیم، علی نژاد، مهرانگیز، و گودرزی، ماندانا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی بر آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان. *مجله یادگیری الکترونیکی*، ۱۶ (۱)، ۴۷-۳۹.

شامگانی مشهدی، حسین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه اخلاقیت هیجانی و شادمانی با انگیزه پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه یاسوج.

شهرکی نیا، بهنوش، پورقاز، عبدالوهاب، جناآبادی، حسین. (۱۳۹۶). رابطه هوش فرهنگی و تفکر انتقادی با یادگیری خودراهبر دانشجویان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴ (۲۸)، ۱۴۸-۱۲۷.

doi: 10.22111/jeps.2018.3613

صادقی، مسعود، خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸ (۲)، ۱۷-۹.

صمدی، مریم، قمرانی، امیر، شمس، عبدالحسین، احمدزاده، مریم، سیادتیان، سید حسین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین نیاز به ساختار و اخلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان. *ابتکار و اخلاقیت در علوم انسانی*، ۳ (۴)، ۳۳-۲۱.

عابدینی، یاسمین، مختاری، محمدمهدی. (۱۳۹۴). مدل علی روابط انگیزش پیشرفت و عملکرد زبان انگلیسی: نقش واسطه‌ای و فراشناختی کمک طلبی تحصیلی در یادگیری از طریق تلفن همراه. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳ (۱۱)، ۱۶-۷.

عجم، علی اکبر، بادنوا، صدیقه، عبداللهی، مجید، مومنی مهموئی، حسین. (۱۳۹۵). رابطه بین اخلاقیت هیجانی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت علوم پزشکی گناباد. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸ (۴)، ۱۱-۱۸.

عرفانی، نصراله. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای

- شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴ (۲۶)، ۱۹۸-۱۶۷.
- عیسی زادگان، علی، جنا آبادی، حسین و سعادت‌مند، سعید. (۱۳۹۰). رابطه بین راهبرد تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی، عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی دانشجویان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۷ (۱۲)، ۷۱-۹۲.
- فیروزبخت، سمیرا، لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۷). بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین قالب‌های ارتباطی خانواده و خودتنظیمی انگیزشی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲ (۱)، ۱۱۷-۱۰۰.
- کارشکی، حسین، گراوند، هوشنگ. (۱۳۹۱). آزمون ساختار عاملی یادگیری خودراهبر در دانشجویان و رابطه آن با انگیزش تحصیلی. *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۴ (۴)، ۷۴-۵۹.
- لطیفیان، مرتضی، دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک دلبستگی و سلامت روان با واسطه‌گری خلاقیت هیجانی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۵۴ (۲)، ۱۳۵-۱۲۰.
- نادی، محمدعلی، سجادیان، ایلناز. (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، در مورد دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸ (۵)، ۱۳۴-۱۱۲.
- وطن‌خواه، محمد، سامانی، سیامک. (۱۳۹۵). رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و هدف‌های پیشرفت با نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در ورزشکاران حرف‌های. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۷ (۲۴)، ۱۲۷-۱۰۳.
- هاشمی، سهیلا. (۱۳۸۸). رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانشجویان هنر، ادبیات و علوم. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵ (۲)، ۱۰۲-۷۹.
- یوسفی، علیرضا، گردان‌شکن، مریم. (۱۳۸۹). مروری بر توسعه یادگیری خودراهبر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۵)، ۷۷۶-۷۸۳.
- Averill, J. R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer (Eds), *creativity across domains: Faces of the muse*, (pp. 225-243), Mahwas, NJ: Erlbaum.
- Averill, J. R. (2009). Emotional creativity: toward spiritualizing the passions, Eds S. J. López & C. R. Snyder. *Oxford Handbook of Positive Psychology* (New York, NY: Oxford University Press), 249-257.
- Fisher, M. J., King, A., & Tague, Z. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Hashamdar, M., & Rangriz, S. (2017). The relationship between Learners' autonomy and creativity. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4 (5), 135-140.
- Kayan, F. M. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations.

- Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859–863.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 12-43.
- Pianta, R., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2017). Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International Education Studies*, 10 (1), 225-232.
- Suteja, I. W., Holman, M., Wedagama, D. P., & Suthanaya, P. A. (2018). The influence of age and gender of student motorcycle riders on traffic violations and accidents using a structural equation model. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 195, p. 04015). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201819504015>
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Wang, G., Huang, H., & Zheng, Q. (2015). Effect of Chinese employees' emotional creativity on their innovative performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 43(7), 1147-1160.
- Zareie, H.A. (2014). Structural modeling of the relationship between emotional creativity, self-efficacy and academic motivation among students. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, 3 (1), 27-30.

