

خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر: نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت

حمید معاصر

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی خوی، خوی، ایران

حیدرعلی زارعی* (نویسنده مسئول)

استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی، خوی، ایران

E-Mail: alizarei@iaukhoy.ac.ir

تلفن همراه: ۰۹۱۴۱۶۳۵۲۱۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر انجام شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی به روش تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم مقطع متوسطه شهرستان خوی به تعداد ۵۳۰۰ نفر بود. از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۳۶۰ نفر با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب و سیاهه خلاقیت هیجانی (ECI)، مقیاس انگیزه پیشرفت (AMQ) و مقیاس یادگیری خودراهبر (SDL) را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم افزار SPSS ۲۴ و AMOS ۲۲ انجام شد. نتایج این مطالعه نشان داد که خلاقیت هیجانی قادر به تبیین ۲۹ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت و همچنین، متغیرهای خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت بطور همزمان قادر به تبیین ۴۳ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر هستند. همچنین، انگیزه پیشرفت نقش میانجی معنی داری 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.

کلید واژه‌ها: خلاقیت هیجانی، یادگیری خودراهبر، انگیزه پیشرفت

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

Hamid Moaser

M.A. in Educational Psychology, Islamic Azad University of khoy, khoy, Iran.

Heidar Ali Zarei*

Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, khoy Branch, khoy, Iran (Corresponding Author)

E-Mail: alizarei@iaukhoy.ac.ir Tel: +98 09141635210

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 path

analysis. The statistical population of the present study was including all second-grade boys secondary school students in Khoy city to number of 5300 people. From the population were selected a sample of 360 people using the Morgan table 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, also, 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

مقدمه

یکی از مهمترین ویژگی محیط های یادگیری آمادگی آنها برای یادگیری خودراهبر و مستقل است. یادگیری خودراهبر به معنی انواع متفاوتی از فعالیت های فردی و گروهی است که دانش آموزان در کلاس درس و فعالیت های خارج از برنامه در خانه بدون مشارکت مستقیم معلم در آنها درگیر می شوند (ویتین^۱، ۲۰۱۲). توانایی کار کردن خودمختار به عنوان بخش الزامی برنامه های درسی و بخش ضروری فرایند یادگیری در نظر گرفته می شود که نتیجه آن تحول دانش و مهارت های فراگیر به عنوان مشخصه جامعی از آمادگی برای رسیدگی به چالش ها است (آهنچیان و عصاررودی، ۱۳۹۴). نولز^۲ یادگیری خودراهبر^۳ 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 می گیرند (به نقل از یوسفی و گردان شکن، ۱۳۸۹). فیشر، کینگ و تاگو^۴ (۲۰۰۱) یادگیری خودراهبر را درجه مسئولیت پذیری یادگیرنده، نسبت به یادگیری اش تعریف کرده اند. از جمله ویژگی های یادگیری خودراهبر می توان به خودکنترلی، خودمدیریتی^۵ و رغبت برای یادگیری^۶ و حل مساله 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 می گیرند. یادگیری آنها هدفمند و معنادار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیریشان پایداری و تداوم خواهد داشت. اینگونه افراد در زندگی خود مسئولیت پذیرتر هستند و از فرآیند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می برند (صادقی و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵). لیو^۷ (۲۰۱۵) اشاره کرده است که خودمختاری در یادگیری متغیر منحصر به فردی برای پیشرفت محسوب می شود زیرا دانش آموزان را در یادگیری مسئولانه درگیر می کند. یادگیری خودراهبر به دلیل تاکید بر جریان های شناختی، که

1. Vitin

2. Knowles

3. self-directed learning

4. Fisher, King & Tague

5. self management

6. desire for learning

7. Liu

دانش آموز از آن آگاه است (همانند خودمختاری و استقلال)، باعث تسهیل یادگیری، برنامه ریزی، خودپرسی، بازبینی و به طور کلی یادگیری فراشناختی می شود (خزایی و عشورنژاد، ۱۳۹۱).

در این راستا، یکی از عواملی که می تواند با یادگیری خودراهبر در ارتباط باشد، و اعتماد به نفس فراگیرانو ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیطها و موقعیت های آموزشی چالش برانگیز را افزایش و حس یادگیری را افزایش دهد، خلاقیت هیجانی^۱ است. خلاقیت اغلب تجلی و نمایش بیان آزاد است و در میان فرایندهای عالی تفکر در بالاترین سطح قرار دارد، در مقابل، هیجانان اغلب تجلی برانگیختگی های درونی افراد است و به گونه ای که فرد را در ارائه پاسخ محدود می کند (هاشمی، ۱۳۸۸). آوریل^۲ (۲۰۰۹) خلاقیت هیجانی را به معنای ابراز خود (آمدگی^۳) به روشی جدید (بداعت^۴) که براساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط میان فردی او افزایش می یابد (اثربخشی^۵) تعریف می کنند. پاسخ های هیجانی خلاق درجه ها و انواع گوناگون دارند، در پایین ترین سطح خلاقیت هیجانی کاربرد مؤثر هیجانان موجود پیشین را شامل می شود، که در یک فرهنگ مورد پذیرش متداول است (آوریل، ۲۰۰۹). در بالاترین سطح نیز شامل شکل گیری و رشد شکل جدیدی از هیجان براساس تغییر در باورها و قواعدی است که براساس آن هیجان ها شکل می گیرند و استوار می شوند (کریمی، ۱۳۹۰).

خلاقیت هیجانی توانایی تجربه و بیان بدیع، مؤثر و اصیل، ترکیبی از هیجانان است. در پرتو خلاقیت، خلاقیت هیجانی مستلزم رها شدن از واکنش های هیجانی معمول و خلق واکنش های هیجانی بدیع است (زارعی، ۲۰۱۴).

افراد مستعد بروز هیجانان خلاقانه، بیش از سایرین برای شناخت هیجانان زمان می گذارند، تلاش می کنند و توجه و دقت بیشتری به هیجانان خود و دیگران دارند (آوریل، ۲۰۰۵)، از این جهت، خلاقیت هیجانی می تواند انگیزه ها، عواطف، دیدگاه و وضعیت تحصیلی دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. پژوهش های متعددی نشان داده اند که خلاقیت هیجانی رابطه مثبتی با یادگیری خودراهبر و انگیزه پیشرفت دارد (افتخار و شایبر^۶، ۲۰۰۷؛ رهنما و عبدالملکی، ۱۳۸۸). در این راستا، عجم و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی اشاره کردند که بین خلاقیت هیجانی و اشتیاق تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد و مولفه های آمدگی هیجانی، کارایی و اصالت جزء مولفه هایی بودند که اشتیاق تحصیلی دانشجویان را پیش بینی می کردند. حبیبی، بشرپور، فلاحی و صفایی (۱۳۹۴) در مطالعه ای مطرح کردند که بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با خلاقیت هیجانی و مولفه های آن رابطه معنی داری وجود دارد و همچنین مولفه های آمدگی و اثربخشی قادر به پیش بینی معنی دار انگیزه پیشرفت هستند. حشمدار و رنگریز (۲۰۱۷) در پژوهشی مطرح ساختند که رابطه مثبت و معنی داری بین خلاقیت و خودمختاری یادگیری در دانش آموزان وجود دارد. اوربول، آموتیو، مندوزا، دکاستا و میراندا^۷ (۲۰۱۶) در پژوهشی مطرح کردند که خلاقیت هیجانی قادر به پیش بینی معنی دار و مثبت انگیزش درونی و درگیری تحصیلی در دانشجویان است. زارعی (۲۰۱۴) در پژوهشی خاطر نشان ساخت که خلاقیت هیجانی قادر به پیش بینی معنی دار انگیزش تحصیلی است.

1. emotional creativity

2. Averill

3. preparedness

4. novelty

5. effectiveness/authenticity

6. Iftikhar & Shabbier

7. Oriol, Amutio, Mendoza, Da Costa & Miranda

از طرفی، تبیین یادگیری خودراهبر دانش آموزان تنها به وسیله ویژگی هایی همچون خلاقیت هیجانی میسر نیست، بلکه مکانیسم های انگیزشی متعددی نیز می توانند با ایفای نقش واسطه ای یادگیری دانش آموزان را هدایت کنند. یکی از متغیرهای انگیزشی مرتبط با این پدیده انگیزه پیشرفت^۱ است. مطالعات نشان می دهد که در میان عوامل متعدد و گوناگون (فردی و محیطی) تاثیرگذار بر یادگیری فراگیران، انگیزش نقش برجسته و بلکه مهمتری را ایفا می نماید. اسلاوین^۲ (۲۰۰۶) انگیزه پیشرفت را به معنی میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت هایی تعریف می کند که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است. انگیزش را می توان به عنوان عامل نیرودهنده و هدایت کننده رفتار تعریف کرد که به تلاش فرد شدت و جهت می دهد (کایان^۳، ۲۰۱۰). هرمنس^۴ (به نقل از وطن خواه و سامانی، ۱۳۹۵) عنوان می کند 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 نمی کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه دهند (عابدینی و مختاری، ۱۳۹۴). انگیزه پیشرفت گرایشی است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. روبینز^۵ انگیزه پیشرفت را سائقی برای پیشی گرفتن بر دیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه به ملاک های مشخص و تلاش جهت کسب موفقیت می داند و معتقد است کسی که دارای انگیزه پیشرفت است این تمایل را دارد که کارش را به خوبی انجام دهد و به صورت خود جوش به ارزیابی عملکرد خود بپردازد. رفتارهای پیشرفت گرای افراد نشانه هایی از انگیزه پیشرفت آنان است (زارع و محمدزاده، ۱۳۹۱). در این راستا، نتایج برخی از پژوهش ها حکایت از نقش واسطه ای معنی دار انگیزه پیشرفت در رابطه بین برخی از متغیرهای روانشناختی است. بطوری که عرفانی (۱۳۹۶) در پژوهشی خاطر نشان ساخت که انگیزش یادگیری نقش واسطه ای با اهمیتی در رابطه بین پیشرفت تحصیلی و راهبردهای فراشناختی ایفا می کند. این پژوهشگر، چنین نتیجه گیری کرد که با بهبود راهبردهای فراشناختی می توان انگیزش یادگیری دانش آموزان را بالا برد و پیشرفت تحصیلی آن ها را ارتقا بخشید. استادزاده، داوودی و زارع (۱۳۹۵) در مطالعه ای اشاره کردند که بین یادگیری خودتنظیم با انگیزه پیشرفت رابطه معنی دار مثبت وجود دارد. کارسون^۶ (۲۰۱۲) در پژوهشی اشاره کردند که رابطه مثبت معنی داری بین انگیزه پیشرفت و یادگیری خودراهبر دانش آموزان وجود دارد. کارشکی و گراوند (۱۳۹۱) در مطالعه ای اشاره داشتند که یادگیری خودراهبر و مولفه های آن با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری داشتند.

امروزه با توجه به تغییرات مداوم اطلاعات و اهمیت به روز بودن دانش در عرصه علم، لزوم توجه به تربیت دانش آموزانی که در طول تحصیل و پس از آن پیوسته در حال یادگیری باشند، ضروری است. مجهز بودن فراگیر به توانایی های یادگیری خودراهبر باعث مبدل شدن وی به یک یادگیرنده مادام العمر می شود؛ زیرا منجر به تربیت

1. achievement motivation

2. Slavin

3. Kayan

4. Hermans

5. Robins

6. Carson

دانش آموزانی می‌گردد که نیازهای یادگیری خود را تشخیص داده و به سمت برطرف کردن آن پیش می‌روند. خودراهبری در یادگیری هم باعث می‌شود که دانش آموزان موانع تحصیلی را به عنوان چالش در نظر بگیرند و برخورد موفقیت آمیزی با چالش‌ها داشته باشند. بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که مطالعات اندکی پیرامون خلاقیت هیجانی، یادگیری خودراهبر و انگیزه پیشرفت انجام شده و برآورد نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر می‌تواند دستاوردهای مهمی داشته باشد. همچنین، با توجه به اینکه خلاقیت هیجانی نقش مهمی در سازگاری و روابط بین فردی دانش آموزان بازی می‌کند، به دلیل تازگی مفهوم آن در ادبیات روانشناختی از زمان مطرح شدن آن تاکنون، تحقیقات کمی به منظور کشف همبسته‌های مرتبط با آن انجام شده است. لذا بررسی متغیرهای مرتبط با آن می‌توان ماهیت این نوع از خلاقیت را بیش از پیش روشن سازد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این سوال اصلی انجام گرفت که آیا انگیزه پیشرفت نقش واسطه‌ای معنی داری در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱ بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم مقطع متوسطه شهرستان خوی به تعداد ۵۳۰۰ نفر بود. از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۳۶۰ نفر با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب گردید. بدین صورت که ابتدا از بین ۴۸ دبیرستان پسرانه شهرستان خوی بطور تصادفی ۱۰ دبیرستان و از هر یک از این مدارس ۳۶ نفر به صورت تصادفی با در نظر گرفتن سن و مقطع تحصیلی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. همچنین، 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. در این فرم تصریح شد که شرکت کنندگان این حق و اختیار را دارند که در هر مرحله از پژوهش براساس میل و اختیار کامل به همکاری خود با پژوهشگر خاتمه دهند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ و AMOS نسخه ۲۲ انجام شد.

ابزار

سیاهه خلاقیت هیجانی آوریل

سیاهه خلاقیت هیجانی (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 مقیاس ۳۰ گویه داشت که ۷ گویه آمادگی هیجانی، ۱۴ گویه بداعت، ۵ گویه اثربخشی و ۴ گویه صداقت را می‌سنجید. در نسخه هنجاریابی شده گویه‌های مربوط به ابعاد اثربخشی و اصالت در قالب یک خرده مقیاس تنظیم و در نهایت ۳ عامل آمادگی (سوالات ۲، ۵، ۷، ۱۱، ۱۵، ۲۰ و ۲۷)، اثربخشی/اصالت (۳، ۴، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۲۲، ۲۵ و ۲۹) و نوآوری یا بداعت (۱، ۶، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۲۸ و ۳۰) شناسایی شده‌اند. نحوه نمره‌گذاری این مقیاس نیز به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه

^۱. structural equation modeling

ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) است. آوریل (۱۹۹۹؛ به نقل از ثابت، ۱۳۹۴) ضمن تایید روایی سازه مقیاس، پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ برای کل خلاقیت هیجانی ۰/۹۱ و پایایی ابعاد آمادگی، اثربخشی/صدافت و بداعت را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۹، و ۰/۸۵ به دست آورد. مطالعات چندی روایی سازه مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی و سه عامل اصلی مقیاس را تایید 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 پایایی مقیاس را ۰/۸۲ گزارش کرد.

مقیاس انگیزه پیشرفت هرمنس

مقیاس انگیزه پیشرفت توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ تهیه شده و دارای به ۲۹ ماده است. سوالات این مقیاس به صورت جملات ناتمام بیان و به دنبال هر جمله ۴ گزینه داده شده است. نمره گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگی-های ۹ گانه که سوالات براساس آنها نوشته شده، انجام می‌گیرد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳). این ویژگی‌ها عبارت اند از: سطح آرزوی بالا^۱ (سوالات ۵، ۷، ۱۱ و ۱۳)، انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا^۲ (۱۵، ۱۹ و ۲۴)، مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط^۳ (۶، ۸، ۱۰ و ۱۲)، تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام^۴ (۹، ۱۶، ۲۲ و ۲۷)، ادراک پویایی زمان^۵ (۲۰، ۲۱ و ۲۸)، آینده نگری^۶ (۴، ۱۷ و ۲۶)، توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست و همکار^۷ (۱۸ و ۲۳)، بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار^۸ (۲۵) و انجام کارها به نحو مطلوب^۹ (۱، ۲، ۳، ۱۴ و ۲۹). بدین ترتیب سوالات ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۰، ۹، ۴، ۱، به صورت (۱)، ب(۲)، ج(۳)، د(۴) و سوالات ۲۶، ۲۵، ۲۴، ۲۳، ۲۲، ۲۱، ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۸، ۷، ۶، ۵، ۳ و ۲ به صورت الف(۴)، ب(۳)، ج(۲) و د(۱) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ بوده و نمرات بالایی که از مجموع سوالات بدست می‌آیند، نشان دهنده وجود انگیزه پیشرفت بالا در فرد می‌باشند و نمرات پایین بیانگر انگیزه پیشرفت پایین می‌باشند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳). هرمنس برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوا را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزش پیشرفت بود. او همچنین ضریب همبستگی پرسشنامه را با رفتارهای پیشرفت‌گرا برآورد نمود که نشان دهنده روایی بالای آزمون بود (I=۰/۸۸). پایایی ابزار با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی پس از گذشت سه هفته، به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ بدست آمد (به نقل از اصغری و همکاران، ۱۳۹۵).

مقیاس یادگیری خودراهبر

مقیاس یادگیری خودراهبر یک ابزار خودسنجی ۴۱ سوالی است که توسط فیشر و همکاران (۲۰۰۱) تدوین و توسط نادری و سجادیان (۱۳۸۵) در ایران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه یادگیری خودراهبر دانش آموزان را

1. aspiration level
2. upward mobility
3. task tention
4. persistence
5. time perception
6. time perspective
7. partner choice
8. recognition behavior
9. achievement behavior

در سه مولفه (خرده مقیاس) خودکنترلی (۴-۶-۹-۱۱-۱۴-۱۷-۱۸-۲۵-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰)، خودمدیریتی (۱-۲-۳-۵-۷-۸-۱۲-۱۵-۱۹-۲۰-۲۱-۲۸-۲۹-۳۱-۳۲-۳۳) و رغبت برای یادگیری (۱۰-۱۳-۱۶-۲۲-۲۳-۲۴-۲۶-۲۷-۳۰-۳۴-۴۱) اندازه گیری می کند. نحوه نمره گذاری این مقیاس نیز به صورت طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. حداقل و حداکثر نمره قابل کسب از این پرسشنامه ۴۱ و ۲۰۵ است. فیشر و همکاران (۲۰۰۱) ضریب پایایی 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 پایایی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و مولفه 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 سوالات محقق ساخته ۰/۵۷ به دست آوردند. نادى و سجادیان (۱۳۸۵) نیز در مطالعه ای پایایی کل مقیاس را ۰/۸۲ و پایایی زیر مقیاس های خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی را به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ گزارش نمودند.

یافته ها

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 هستند. 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 پیش دانشگاهی مشغول تحصیل هستند، ۶/۱ درصد نیز اطلاعات مربوط به مقطع تحصیلی خود را گزارش نکرده اند. 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 رشته های کاردانی و فنی مشغول تحصیل بوده اند، ۳۵/۸ درصد نیز اطلاعات مربوط به رشته تحصیلی خود را گزارش نکرده بودند.

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
آمدگی	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
خلاقیت 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

۰/۰۰۰۱	۲/۹۴	-۰/۴۵۱	-۰/۴۳۶	۱/۹۹	۱۱/۰۷	۱۵	۶	مقاومت
۰/۰۰۰۱	۲/۳۷	-۰/۵۴۶	-۰/۴۰۲	۲/۴۱	۱۲/۱۹	۱۶	۶	تلاش مجدد
۰/۰۰۰۴	۱/۷۵	-۰/۲۳۶	-۰/۱۱۸	۲/۳۲	۹/۶۳	۱۵	۴	پویایی زمان
۰/۰۰۰۱	۳/۶۰	-۰/۵۲۳	-۰/۶۷۳	۱/۸۷	۹/۷۰	۱۲	۵	آینده نگری
۰/۰۰۰۱	۳/۲۵۰	-۰/۳۲۰	-۰/۴۷۳	۱/۴۷	۵/۹۸	۸	۲	شایستگی
۰/۰۰۰۱	۶/۳۵	۰/۰۱۳	-۱/۱۲	۰/۹۹۲	۳/۲۶	۴	۱	عملکرد خوب
۰/۰۰۰۱	۱/۹۰	-۰/۴۱۰	-۰/۲۲۳	۲/۳۲	۱۳/۸۰	۱۹	۸	انجام کار مطلوب
۰/۶۳۹	۰/۷۴۳	-۰/۴۲۵	-۰/۱۱۷	۹/۹۳	۸۶/۴۶	۱۱۰	۵۷	انگیزه پیشرفت (کل)
۰/۰۶۲	۱/۳۱	۰/۱۰۳	-۰/۴۲۸	۸/۳۴	۵۳/۶۴	۷۰	۲۲	خودکنترلی
۰/۲۹۴	۰/۹۷۸	۰/۴۸۵	-۰/۵۰۰	۸/۹۰	۶۰/۹۳	۸۰	۲۵	خودمدیریتی
۰/۰۰۰۹	۱/۶۴	۱/۲۸	-۰/۴۳۲	۵/۰۸	۴۰/۲۸	۵۵	۱۷	رغبت برای یادگیری
۰/۴۰۰	۰/۸۹۵	۱/۱۵	-۰/۵۱۲	۱۹/۷۰	۱۵۴/۸۵	۲۰۵	۶۴	یادگیری خودراهبر (کل)

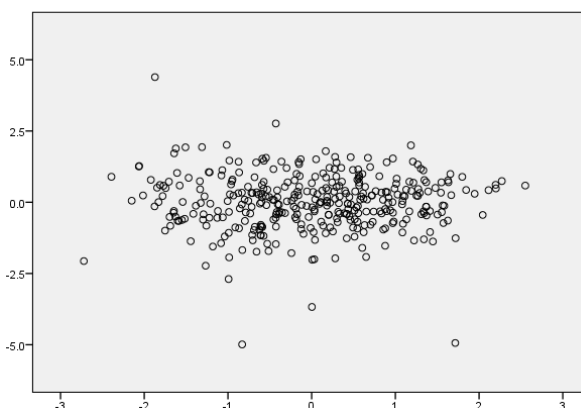
چنانکه در جدول (۱) مشاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد نمرات کل خلاقیت هیجانی برابر با $(۹۶/۹۹ \pm ۱۳/۶۴)$ ، انگیزه پیشرفت $(۷۶/۴۶ \pm ۹/۹۳)$ و یادگیری خودراهبر برابر با $(۱۵۴/۸۵ \pm ۱۹/۷۰)$ است. همچنین نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف در جدول (۱) حاکی از این است که توزیع داده‌ها در برخی از متغیرهای مورد مطالعه نرمال نیست. در خصوص معنی دار شدن آماره Z کالموگروف-اسمیرنف می‌توان چنین عنوان کرد که چون این شاخص، آزمون مبتنی بر تعداد نمونه‌ها است، بنابراین با افزایش تعداد نمونه‌های مورد مطالعه احتمال معنی داری 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 (± ۲) و برخلاف شاخص عددی بدست آمده با توجه به قضیه حد مرکزی توجیه کرد (زارعی، ۱۳۹۷). جهت بررسی و پاسخ به فرضیه پژوهش از تحلیل معادلات ساختاری (SEM) استفاده گردید. با توجه به اینکه مدل یابی معادلات ساختاری از جمله روش‌های گسترش یافته تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر است لذا پیش از ارائه گزارش تحلیل معادلات ساختاری، نتایج بررسی پیش فرض‌های رگرسیون ارائه می‌شود.

نتیجه بررسی تشخیصی داده‌های پرت تک متغیری در متغیر وابسته یادگیری خودراهبر با استفاده از نمودار جعبه‌ای، نمودار Q-Q، و تبدیل نمرات خام به نمرات استاندارد و بررسی نمرات Z بزرگتر از ۲/۵ نشان داد که داده پرت تک متغیری وجود ندارد. همچنین بررسی فاصله مایلانوبیس به منظور تشخیص داده‌های پرت چند متغیری نشان داد که داده پرت چند متغیری وجود ندارد. با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنف (جدول ۲) نرمال بودن باقیمانده‌ها برای متغیرهای وابسته یادگیری خودراهبر با توجه به متغیرهای پیش بین مولفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت بررسی شد که نتیجه نشان دهنده تخطی نشدن این پیش فرض 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 پیش فرض استقلال باقیمانده‌ها رعایت شده است. بررسی شاخص VIF (بیشتر از ۱۰) و شاخص

تحمل (کمتر از ۰/۱) نشان داد که شاخص های VIF و تحمل در هر یک از متغیرهای پیش بین (مولفه های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت) در حد مطلوب است و بین متغیرهای پیش بین همبستگی های بزرگ وجود ندارد و هم خطی جدی مشهود نیست. همچنین، دو پیش فرض خطی بودن روابط و یکسانی پراکنش باقیمانده ها با نمودار پراکنش نمرات پیش بینی شده و نمرات باقیمانده بررسی شد (شکل ۱). نبود یک روند مشخص در پراکنش نقاط در صفحه، نشان دهنده رعایت این پیش فرض است. پس از اطمینان از رعایت پیش فرض های رگرسیون، نتایج تحلیل معادلات ساختاری در شکل (۲) و جداول (۳ و ۴) قابل ملاحظه است

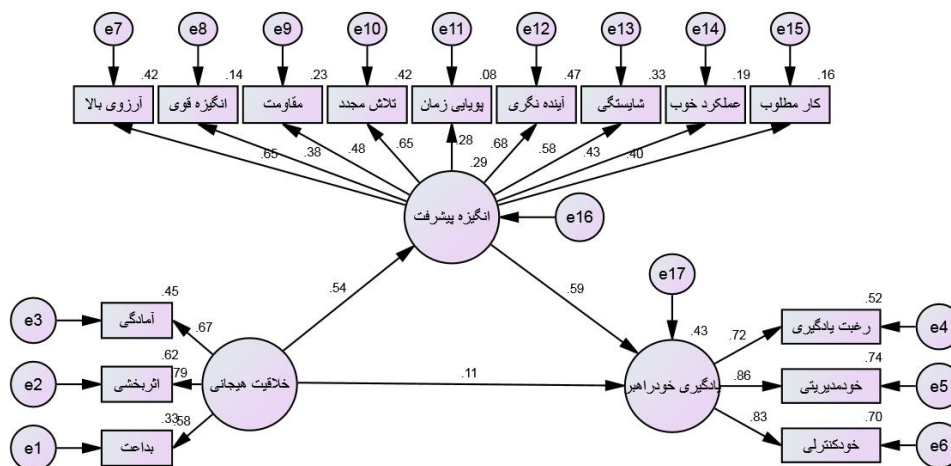
جدول (۲) نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن باقیمانده یادگیری خودراهبر با توجه به مولفه های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت

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



شکل (۱) نمودار پراکنش نمرات باقیمانده یادگیری خودراهبر از طریق مولفه های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت

در شکل زیر مدل ساختاری تحقیق ارائه شده است:



شکل (۲) ضرایب تاثیر خلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت

در جدول زیر شاخص های برازش مدل ساختاری تحقیق ارائه شده است:

جدول (۳) شاخص های برازش مدل برونداد

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

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 ($X^2=302/364$) مجذور خی نسبی ($X^2/df=3/475$)، 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 (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
$\beta(0/430)$	-	$\beta(0/114)P(0/118)$	خلاقیت هیجانی \leftarrow یادگیری خودراهبر
$\beta(0/539)$	-	$\beta(0/539)P(0/0001)$	خلاقیت هیجانی \leftarrow انگیزه پیشرفت
$\beta(0/585)$	-	$\beta(0/585)P(0/0001)$	انگیزه پیشرفت \leftarrow یادگیری خودراهبر
-	$0/315)P(0/004)$	-	خلاقیت هیجانی - انگیزه پیشرفت - یادگیری خودراهبر
-	$\beta($	-	
-	-	۰/۲۹۱	R^2 انگیزه پیشرفت
-	-	۰/۴۲۸	R^2 یادگیری خودراهبر

مطابق با شکل (۲) 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 ($\beta=0/539$ ، $P=0/0001$)، و همچنین مسیر مستقیم از انگیزه پیشرفت به یادگیری خودراهبر ($\beta=0/585$ ، $P=0/0001$)، از نظر آماری معنی دار هستند. بطوری 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 می باشد. 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 واسطه ای مدل ساختاری و دستیابی به معنی داری ضرایب غیر مستقیم از آزمون بوت استرپ برنامه AMOS با تعداد نمونه و سطح اطمینان پیش فرض برنامه استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴)

درج شده است. چنانکه در جدول (۴) ملاحظه می‌گردد، خلاقیت هیجانی از طریق انگیزه پیشرفت به صورت مثبت یادگیری خودراهبر را پیش بینی می‌کند ($\beta=0/315$ ، $P=0/004$). به عبارتی با افزایش نمرات افراد در خلاقیت هیجانی، نمرات آنها در انگیزه پیشرفت نیز به مراتب افزایش می‌یابد 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 (۲) و جدول (۴) متغیرهای خلاقیت هیجانی قادر به تبیین ۲۹ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت، و همچنین، متغیرهای خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت بطور همزمان قادر به تبیین ۴۳ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر می‌باشند. بنابراین، با توجه به نتایج بدست آمده مدل نظری نقش میانجی انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر به احتمال ۹۵ درصد تایید می‌گردد. به عبارتی، انگیزه پیشرفت نقش میانجی معنی داری در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر دارد و بخشی از واریانس خلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت اعمال می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر با نقش واسطه ای انگیزه پیشرفت انجام شد. یافته اول پژوهش نشان داد که مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به یادگیری خودراهبر 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 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 معنی دار هستند. بطوری 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 می‌باشد. 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. نتایج این یافته در خصوص نبود رابطه معنی دار بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر با یافته رضایی و همکاران (۱۳۹۳) همسو و با یافته های عیسی زادگان و همکاران (۱۳۹۰) و ذهبیون و احمدی (۱۳۸۸) ناهمسو است. در تبیین این ناهمسویی می‌توان به تفاوت های فرهنگی و نبود تاکید بر استفاده از مهارت های خلاقیت هیجانی در بافت فرهنگی جامعه اشاره نمود. لذا، عدم آشنایی دانش آموزان با مهارت های خلاقیت هیجانی با در نظر گرفتن سطح تحول شناختی آنان و همچنین عدم تاکید جامعه بر استفاده از این مهارت ها 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 تاثیر خلاقیت هیجانی بر فرایندهای یادگیری خودراهبر مطرح نمود.

یافته دوم پژوهش در خصوص وجود رابطه معنی دار بین خلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت و همچنین، رابطه معنی دار بین انگیزه پیشرفت با یادگیری خودراهبر با یافته های حبیبی و همکاران (۱۳۹۴)، سعید و اسلامی نژاد

(۲۰۱۷)، اوریول و همکاران (۲۰۱۶)، شامگانی مشهدی (۱۳۹۳) و کارشکی و گراوند (۱۳۹۱) همسو است. در این راستا، حبیبی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی مطرح کردند که بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با خلاقیت هیجانی و مولفه های آن رابطه معنی داری وجود دارد و همچنین مولفه های آمادگی و اثربخشی قادر به پیش بینی معنی دار انگیزه پیشرفت هستند. سعید و اسلامی نژاد (۲۰۱۷) در پژوهشی اشاره داشتند که بین انگیزه پیشرفت با راهبردهای یادگیری خودراهبر در دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین انگیزه پیشرفت قدرت بیشتری برای پیش بینی زیر مقیاس های مهارت های یادگیری و مطالعه و حل مساله راهبردهای یادگیری داشت. اوریول و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی مطرح کردند که خلاقیت هیجانی قادر به پیش بینی معنی دار و مثبت انگیزش درونی و درگیری تحصیلی در دانشجویان است. شامگانی مشهدی (۱۳۹۳) در مطالعه ای مطرح کردند که بین خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت تحصیلی و بین شادکامی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت و شادکامی سهم بیشتری در پیش بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی داشت. در تبیین این یافته می توان مطرح کرد که یادگیری خودراهبر و انگیزش تحصیلی با توجه به تاثیر و تاثیر متقابلی که بر یکدیگر دارند، می توان با به کارگیری روش های شناسایی مهارتهای یادگیرندگان خودراهبر و به دنبال آن کمک به کسب مهارت های مطالعه، در عین حال که باعث پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می گردد، انگیزش تحصیلی آنها را نیز بالا برده و رشد قابل توجهی را در موفقیت همه جانبه آنها باعث شد. دانش آموزان با خلاقیت هیجانی بالا، مقاصد و نیازهای خود را در اهداف از قبل پیش بینی شده آموزشی، که یکی از آنها، انگیزش و پیشرفت تحصیلی است، دنبال می کنند (کارشکی و گراوند، ۱۳۹۱).

در ادامه، یافته سوم پژوهش نشان داد که خلاقیت هیجانی از طریق انگیزه پیشرفت به صورت مثبت یادگیری خودراهبر را پیش بینی می کند. به عبارتی با افزایش نمرات افراد در خلاقیت هیجانی، نمرات آنها در انگیزه پیشرفت به مراتب افزایش 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. بنابراین، متغیرهای خلاقیت هیجانی قادر به تبیین ۲۹ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت، و همچنین، متغیرهای خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت بطور همزمان قادر به تبیین ۴۳ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر می باشند. با توجه به نتایج بدست آمده انگیزه پیشرفت نقش میانجی معنی داری در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر دارد و بخشی از واریانس خلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت اعمال می شود. این یافته با یافته های عرفانی (۱۳۹۶)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، حسینی منش (۱۳۹۲) همسو است. در این راستا، رضایی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با مطالعه رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش انگیزه پیشرفت خاطر نشان ساختند که انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت؛ و خلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت نیز رابطه مثبت رابطه مثبت دارد. اما اثر مستقیم و غیر مستقیم خلاقیت هیجانی بر عملکرد تحصیلی معنادار نبود. نتایج این مطالعه نقش واسطه ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و عملکرد تحصیلی را تایید نمی کند. عرفانی (۱۳۹۶) در پژوهشی با بررسی نقش واسطه ای انگیزش یادگیری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان

خاطر نشان ساختند 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. حسینی منش (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای مطرح کرد که نتایج نشان داد انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. خودکارآمدی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد؛ علاوه بر آن، خلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت داشت؛ اما اثر مستقیم و غیرمستقیم آن بر عملکرد تحصیلی معنادار نبود. در کل نتایج نشان داد که ۴۳ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت توسط متغیرهای خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی تبیین می‌شود و ۱۰ درصد از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی نیز توسط متغیر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تبیین شده است.

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. خلاقیت 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 و همکاران، 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^۱، ۲۰۱۵). نتایج پژوهشی پianta و هامره^۲ (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 هیجانات 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.

محدود شدن جامعه مورد مطالعه به دانش‌آموزان پسر، عدم کنترل بهره‌هوشی و استفاده از مقیاس خودگزارشی برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از جمله محدودیت‌های این مطالعه بود. بنابراین، پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های مشابه‌ای بر روی دانش‌آموزان دختر و همچنین، دانش‌آموزان سایر سطوح تحصیلی در راستای دستیابی به یافته‌های قابل تعمیم اجرا شود. با توجه به نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر پیشنهاد می‌گردد تدابیری در راستای اجرای کارگاه‌های آموزشی در مدارس بمنظور آگاه‌سازی دست‌اندرکاران آموزشی و دانش‌آموزان در خصوص تاثیرات مستقیم و غیرمستقیم خلاقیت هیجانی بر ابعاد مختلف یادگیری خودراهبر بمنظور ایجاد زمینه‌ای برای بکارگیری توانایی‌های فردی در یادگیری اتخاذ گردد.

¹. Wang, Huang & Zheng

². Pianta & Hamre

منابع

- استاد زاده، زیبا، داوودی، حسین، زارع، اعظم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین یادگیری خود تنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی استان قم. پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۱ (۲)، ۶۶-۵۷. ##
- اصغری، عیسی، ناستی زایی، ناصر، پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۵). رابطه سبک های مدیریت کلاس با انگیزش و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان. گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۳ (۳)، ۲۸۰-۲۶۸. ##
- آهنچیان، محمد رضا، عصاررودی، عبدالقادر. (۱۳۹۴). ارتباط سبک تصمیم گیری و یادگیری خودراهبر در دانشجویان هوشبری. علوم مراقبتی نظامی، ۲ (۱)، ۳۲-۲۴. ##
- بهروزی، ناصر، شغابی، معصومه، مهرابی زاده هنرمند، مهناز، مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه یادگیری خودراهبر با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش آموزان. 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. ##
- حبیبی، یاسر، بشرپور، سجاد، فلاحی، وحید، صفایی، آسیه. (۱۳۹۴). رابطه خلاقیت هیجانی و سبکهای یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی. اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب شناسی جامعه، تهران، شرکت طلای سبز، انجمن پایش. ##
- حسینی منش، زینب. (۱۳۹۲). رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان. ##
- خزایی، کامیان، عشورنژاد، کیمیا. (۱۳۹۱). رابطه مهارت های فناوری اطلاعات و ارتباطات با مولفه های خودراهبری در یادگیری دانشجویان. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۳ (۱)، ۶۱-۴۵. ##
- ذهبیون، لیلا، احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۸). تفکر خلاق و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، برنامه ریزی درسی، ۲۳ (۲۱)، ۷۸-۶۱. ##
- رضایی، علی محمد، حسینی منش، سیده زینب، مکوند حسینی، شاهرخ، اکبری بلوطبنگان، افضل. (۱۳۹۳). رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴ (۳)، ۵۳-۳۳. ##
- رهنما، اکبر، عبدالملکی، جمال. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. اندیشه های نوین تربیتی، ۲ (۲)، ۷۸-۵۵. ##
- زارع، حسین، محمدزاده، رجبعلی. (۱۳۹۱). نقش صفات شخصیتی در پیش بینی انگیزه پیشرفت دانشجویان. مجله دست آوردهای روانشناختی، ۴ (۱)، ۱۳۸-۱۱۷. ##
- زارعی، حیدر علی. (۱۳۹۷). راهنمای آمار استنباطی در روان شناسی. تهران: ارجمند. ##

- شامگانی مشهدی، حسین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خلاقیت هیجانی و شادمانی با انگیزه پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی، دانشگاه یاسوج. ##
- صادقی، مسعود، خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸ (۲)، ۹-۱۷. ##
- صمدی، مریم، قمرانی، امیر، شمسی، عبدالحسین، احمدزاده، مریم، سیادتیان، سید حسین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین نیاز به ساختار و خلاقیت هیجانی در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۳ (۴)، ۲۱-۳۳. ##
- عابدینی، یاسمین، مختاری، محمدمهدی. (۱۳۹۴). مدل علی روابط انگیزش پیشرفت و عملکرد زبان انگلیسی: نقش واسطه ای و فراشناختی کمک طلبی تحصیلی در یادگیری از طریق تلفن همراه. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۱)، ۷-۱۶. ##
- عجم، علی اکبر، بادنوا، صدیقه، عبداللهی، مجید، مومنی مهموئی، حسین. (۱۳۹۵). رابطه بین خلاقیت هیجانی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گناباد. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸ (۴)، ۱۱-۱۸. ##
- عرفانی، نصراله. (۱۳۹۶). نقش واسطه ای انگیزش یادگیری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۴ (۲۶)، ۱۶۷-۱۹۸. ##
- 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 روان شناسی تربیتی، ۷ (۱۲)، ۷۱-۹۲. ##
- کارشکی، حسین، گراوند، هوشنگ. (۱۳۹۱). آزمون ساختار عاملی یادگیری خودراهبر در دانشجویان و رابطه آن با انگیزش تحصیلی. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۴ (۴)، ۵۹-۷۴. ##
- کارشکی، حسین، گراوند، هوشنگ. (۱۳۹۱). آزمون ساختار عاملی یادگیری خودراهبری در دانشجویان و رابطه آن با انگیزش تحصیلی. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۴ (۴)، ۵۹-۷۴. ##
- کریمی، هدی. (۱۳۹۰). پیش بینی تفکر انتقادی براساس هوش معنوی و خلاقیت هیجانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز. ##
- لطیفیان، مرتضی، دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک دلبستگی و سلامت روان با واسطه گری خلاقیت هیجانی. تازه های علوم شناختی، ۵۴ (۲)، ۱۳۵-۱۲۰. ##
- نادی، محمدعلی، سجادیان، ایلناز. (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، در مورد دانش آموزان دختر دبیرستان های شهر اصفهان. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ۱۸ (۵)، ۱۱۲-۱۳۴. ##
- وطن خواه، محمد، سامانی، سیامک. (۱۳۹۵). رابطه بین ابعاد کمال گرایی و هدف های پیشرفت با نقش واسطه ای انگیزه پیشرفت در ورزشکاران حرفه ای. روش ها و مدل های روانشناختی، ۷ (۲۴)، ۱۲۷-۱۰۳. ##

هاشمی، سهیلا. (۱۳۸۸). رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانشجویان هنر، ادبیات و علوم. اندیشه های نوین تربیتی، ۵ (۲)، ۷۹-۱۰۲.##

یوسفی، علیرضا. گردان شکن، 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*, in *Oxford Handbook of Positive Psychology*, eds S. J. López and C. R. Snyder (New York, NY: Oxford University press), 249-257.##
- Carson, E. H. (2012). *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students*. A dissertation submitted to the faculty of the university of Tennessee at Chattanooga in partial fulfillment of the requirements of the degree of doctor of education the university of Tennessee at Chattanooga, Tennessee.##
- 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.##
- Iftikhar, A., Shabbier, R. (2012). Affectivity, achievement motivation, and academic performance in college student. *Pakistan journal of psychological research*, 1, 107-120.##
- Kayan, F. M. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859-863.##
- Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1174.## .
- 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. *Front Psychol*, 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.##
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice* (8th ed.). Boston: Pearson.##
- Vitin, Zh. L. (2012). *Modern methods of teaching and learning foreign languages* (120 p.). St. Petersburg.##
- 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, Heydar Ali. (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.##