



عنوان: مدلیابی تبیین خلاقیت از طریق خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با میانجیگری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی پایه چهارم تا ششم دارای مشکلات یادگیری

مهری صالحی آقاجانی^۱، علیرضا ملازاده^۲، آیت سعادت طلب^۳

چکیده

اطلاعات مربوط به مقاله

پژوهش حاضر با هدف تبیین خلاقیت بر اساس خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با میانجیگری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی دارای مشکلات یادگیری صورت پذیرفت. روش: از نوع توصیفی-همبستگی با طرح تحلیل مسیر در قالب معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری چهارم تا ششم دبستان مشغول به تحصیل در مدارس دبستانی شهر اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که از بین آنها ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر (هر جنس ۱۰۰ نفر) با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های کلورادو، خلاقیت شیفر، خودمدیریتی هاتون و نک، خودکارآمدی خلاق کارووسکی، و درگیری تحصیلی ویلبورن بود که توسط معلمان و والدین دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری تکمیل گردید. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضرایب همبستگی پیرسون، و تحلیل مسیر در نرم افزار SPSS و AMOS آنالیز گردید. از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری برای بررسی برازش مدل پژوهش استفاده شد. نتایج: یافته‌ها نشان داد که مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود. همچنین ضرایب بیانگر اثر معنادار خودکارآمدی خلاق به همراه ابعاد خودمدیریتی بر درگیری تحصیلی و خلاقیت معنادار بود. به این معنی که با افزایش خودکارآمدی خلاق و خودمدیریتی تغییر مثبتی در میزان درگیری تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری بوجود می‌آید. لذا روابط بین متغیرهای مدل ترسیم شده در این پژوهش، مورد تأیید قرار گرفت. بحث و نتیجه‌گیری: بر اساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی خلاق و ابعاد خودمدیریتی از طریق افزایش درگیری تحصیلی اثر مثبتی بر افزایش خلاقیت دارند. بر این اساس، می‌توان گفت که خودکارآمدی خلاق به همراه خودمدیریتی و ابعاد آن هم بر درگیری تحصیلی و هم بطور غیرمستقیم بر خلاقیت تأثیر دارند.

کلید واژگان
ابعاد خودمدیریتی،
خودکارآمدی خلاق،
درگیری تحصیلی،
دانش‌آموز

^۱. دانشجوی دکتری رشته روانشناسی دانشگاه آزاد واحد اراک، نویسنده مسئول. آدرس: استان مرکزی، اراک، Salehi.m47@yahoo.com

^۲. دکتری تخصصی روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد آشتیان، دانشگاه آزاد اسلامی، آشتیان، ایران. alimollazade@yahoo.com

^۳. دانشیار دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. saadattalab2009@gmail.com

مقدمه

برای دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری^۱، زندگی در دنیای امروزی که بسیار پیچیده و در حال تغییر است، با مسائل دشواری همراه است (تیلور و بیشارا، ۲۰۲۳). بنابراین آنها به منظور حل مسائل پیش رو در مدرسه و زندگی روزمره، نیازمند خلاقیت^۲ هستند تا علاوه بر رویارویی با چنین مسائلی، قادر به یافتن راه حل هایی برای مواجهه با مشکلات تحصیلی خود باشند (پوزو و آدرین، ۲۰۲۱). زیرا آنها با بهره گیری از خلاقیت، خواهند توانست به آن دسته از تحولات اساسی در دوران آموزشی که در مدارس لازم است، دست یابند. همچنین استفاده از خلاقیت و مهارت های حل خلاقانه مسئله باعث غنای بیشتر در زمینه تحصیلی و موفقیت های روزافزون می شود (جانیدی، مارلینا، نصرالله، و ماستیکا، ۲۰۲۳).

علاوه بر نتایج بهره گیری از خلاقیت، بطور کلی در باب اهمیت خلاقیت می توان گفت که خلاقیت از پیچیده ترین و عالی ترین جلوه های اندیشه انسان است که نیازمند باور به خودکارآمدی برای پافشاری در کنجکاوی های خلاقانه است و از آن به عنوان خودکارآمدی خلاق^۳ یاد می شود (خاتون، ۲۰۲۰). زیرا خودکارآمدی خلاق یا باوری که فرد درباره توانایی خود برای تولید پیامدهای خلاقانه دارد، به معنای اعتماد به توانایی های خود برای حل مسائل با رویکردی خلاقانه است (رادیفیر، بای و زائو، ۲۰۲۱).

در نتیجه با توجه به تأکید تحقیقات (قریب طزره، جوادی پور، و کرم دوست، ۱۴۰۱؛ زائو و ایزدپناه، ۲۰۲۳؛ پوزو و آدرین، ۲۰۲۱) بر نقش کارآمدی و کارایی در خلاقیت، چالش اعتقاد به وابسته بودن خلاقیت به توانایی یا مهارت بوجود آمده است (فان، چای و جیانگ، ۲۰۲۱). زیرا نظر غالب در گذشته این بود که خلاقیت و مهارت به هم وابسته هستند (جانیدی و دیگران، ۲۰۲۳). چراکه خلاقیت نوعی ویژگی از فعالیت ذهن است که با تقویت تحلیل سطوح عالی تر فرایند شناختی مثل: تفکر، استدلال، حل مساله و مهارت در حوزه پیچیده معنایی بوجود می آید. با این وجود علیرغم اینکه تحقیق بر روی مهارت ها، منجر به گسترش دانش در مورد اکتساب مهارت و رشد مهارت ها، در کنار تأثیر آنها بر فرایندهای پیچیده اندیشیدن، حل مساله، تحلیل و مفهوم سازی فرایندهای خیال و برنامه ریزی می شود (اسمیت، ۲۰۲۲)، اما نظریه های روان شناختی بر روی مهارت های یادگیری و فرایندهای هوشی ذاتی تمرکز دارند. بویژه این تأکید در دیدگاه شناختی و نظریه های شناختی خلاقیت بیش از دیگر نظریه ها باشد. شاید دلیل آن ارتباط ذاتی بین خلاقیت و شناخت باشد (بندورا، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر ممکن است آمادگی ذاتی شناختی برای حل مساله، منبع اصلی خلاقیت باشد (مونتگو و کاوندیش، ۲۰۱۳) که در این زمینه دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری^۴ دچار نقص های عصب شناختی اولیه هستند (داداخان، و سابوهات، ۲۰۲۲).

همچنین دانش آموزان دچار مشکلات یادگیری در باور و نگرش خود نسبت به توانمندی ها و قابلیت هایشان مشکل دارند که تحت عنوان خودکارآمدی ضعیف یاد می شود. بخش وسیعی از پژوهش درباره خودکارآمدی در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی های یادگیری، یافته های پیچیده ای را بدست می دهد (اسمیت، ۲۰۲۲). قسمت اعظمی از یافته های اولیه، این عقیده را تأیید می کنند که دانش آموزان مبتلا به ناتوانی های یادگیری در مقایسه با همسالان سالم دارای خودکارآمدی پایین تری هستند. این امر ممکن است از شکست های مکرری ناشی شود که کودکان مبتلا به ناتوانی های یادگیری آنها را تجربه کرده اند (هن و گروه سمیت، ۲۰۱۴) و شاید چنین دانش آموزانی، نقایص خود را تعمیم داده و خودشان نیز به باوری منفی درباره کارآمدی خویش تن برسند. بنابراین ممکن است مشکلات یادگیری در بسیاری از زمینه ها و در بسیاری از کودکان به دلایل گوناگون رخ دهد (بندورا، ۲۰۱۳).

با این حال خلاقیت و یادگیری در بسیاری از زمینه ها و در بسیاری از کودکان ممکن است دچار مشکل شود (بندورا، ۲۰۱۳). برخی دانش آموزان دارای مشکلاتی در فرایند یادگیری هستند که مانع از شکل گیری یادگیری مطلوب و عملکرد

1. Learning difficult

2. creativity

3. Creative self-efficacy

4. Learning disorders

موفق در آنها می شود (حاجی، محمدی فر، و محمدی آذر، ۱۴۰۰). یکی از موانع یادگیری، وجود مشکلات یادگیری است (مالونی، فریمن و واهن، ۲۰۲۰). به برخی مشکلات یادگیری ناشی از ضعف در درک و کاربرد زبان کلامی و نوشتاری، ناتوانیهای یادگیری^۱ گفته می شود (آشکرافت، ۲۰۱۹). بنابراین یادگیری دانش آموزان ممکن است به اشکال مختلف در بسیاری از زمینه‌ها دچار مشکل شود (مالونی، فریمن و واهن، ۲۰۲۰). اما انواع ناتوانیهای ویژه یادگیری براساس ویرایش جدید پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۲۲) به چهار طبقه: اختلال خواندن^۲، ریاضیات^۳، اختلال بیان نوشتاری^۴ و اختلال یادگیری که به گونه‌ای دیگر مشخص نشده^۵ تقسیم می‌شوند. با توجه به وجود مشکلات یادگیری در این گروه از دانش آموزان، ممکن است آنها در خلاقیت نیز دچار مشکل شوند. اما داشتن مهارت در خودمدیریتی^۷ می تواند ضعف دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری در خلاقیت را جبران کند (اووم، ۲۰۲۱). شاید به این دلیل که خودمدیریتی استراتژی هایی برای حفظ توالی رفتار یا افزایش یک رفتار مثبت و یا مهارت است تا رفتار نامناسبی را کاهش دهد. در صورت موفقیت در یادگیری خودمدیریتی، افراد ضرورت تغییر در رفتار خود را متوجه می شوند (کرام و همکاران، ۲۰۱۲). خودمدیریتی به‌عنوان فرآیند جهت‌دهی شخصی تمایلات، رفتار و شناخت افراد به سمت برآورده کردن وظایف یا اهداف تعریف می‌شود و یادگیرندگان را برای کنترل و مدیریت موقعیت‌هایی که باعث دست‌یابی آنها به اهدافشان می‌شود، درگیر می‌کند (کامیک، ۲۰۲۱). بنابراین می توان گفت، خودمدیریتی بر رشد و بلوغ شخصی دلالت دارد. با این حال از آنجایی که کودکان و نوجوانان به مرحله بلوغ عقلی کامل نرسیده اند، به ویژه در میان دانش آموزان دچار مشکلات یادگیری که کمتر برای مشغول شدن با تکالیف تحصیلی چالش برانگیز آماده شده‌اند (پائولا، آویدو و آبال، ۲۰۱۳) امکان دارد خلاقیت در آنها، تحت تأثیر متغیرهای گوناگونی مانند درگیری تحصیلی باشد.

علیرغم نقش خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق بر خلاقیت در دانش آموزان دچار مشکلات یادگیری (اووم، ۲۰۲۱)، می توان گفت متغیرهای دیگری ممکن است اثر این متغیرها را تسهیل یا تعدیل نمایند. از جمله متغیرهای میانجی که می تواند نقش خودمدیریتی را بر خلاقیت تسهیل نماید، درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی از نظر لینن برینک و پنتریچ (۲۰۰۳)؛ به نقل از کیم، هانگ و سانگ، ۲۰۱۹) اینگونه است که آن را نوعی سرمایه گذاری روان شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت ها و هنرهایی می دانند که در واقع فعالیت های تحصیلی برای ارتقای آنها صورت می گیرد. به عبارت دیگر، آنان معتقدند که درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی میکنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب تر دست یابند (سماوی، ابراهیمی، و جاودان، ۱۳۹۵). این متغیر مشتمل بر کلیه فرایندهایی است که فرد با آنها مشغول انجام دادن یک تکلیف می شود. فردریکز و دیگران، (۲۰۰۴). درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری عاطفی، یا انگیزشی در تحصیل دانسته‌اند. انگیزش تحصیلی به عنوان میل خاص در دانش آموزان به یادگیری محتوای برنامه های آموزشی، تعریف شده است (زو، بانک و دو، ۲۰۲۰). زیرا تحقیقات نشان دهنده نقش خودمدیریتی در درگیری رفتاری و شناختی تحصیلی است (کاکس و مارشال، ۲۰۲۰).

در نتیجه با توجه به مشکلات دانش آموزان مبتلا به نارسایی‌های یادگیری که از خلاقیت و خودکارآمدی خلاقانه پایینی برخوردارند، انتظار می رود در خودمدیریتی نیز دچار مشکل باشند (بحری، میرنسب، نورآذر و اسدی، ۲۰۱۶). بطور مثال بسیاری از دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به‌علت ناکامی ناشی از دشواری‌های یادگیری خود، اعمالی از هم گسیخته دارند و در آنها نوعی ضعف در خودمدیریتی و خودکارآمدی ایجاد می‌شود (بیرامی، ۱۳۹۲). خودمدیریتی به‌عنوان فرآیند

1. Learning Disability
2. American Psychology Association
3. Reading Disorder (RD)
4. Mathematics Disorder (MD)
5. dictation
6. (NOS)
7. Self-management

جهت‌دهی شخصی رفتار و شناخت افراد به سمت برآورده‌کردن وظایف یا اهداف تعریف می‌شود و یادگیرندگان را برای کنترل و مدیریت موقعیت‌هایی که باعث دستیابی آنها به اهداف‌شان می‌شود، درگیر می‌کند (کامیک، ۲۰۲۱).

بر این اساس خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق، سبب انعطاف‌پذیری در افکار و ایجاد ایده‌های جدید می‌گردد و باعث می‌شود که دانش‌آموزان مشکلات را به عنوان یک چالش در نظر بگیرند و نه به عنوان یک تهدید (اوسی و دوراک، ۲۰۲۳). به طور کلی خودمدیریتی و انعطاف‌پذیری در افکار باعث می‌شود که دانش‌آموز دچار مشکلات یادگیری، در ایجاد خلاقیت موفق باشد (جینگ، ۲۰۲۳). همچنین شواهد تجربی جدید نشان داده است که در موقعیت‌های تحصیلی نیازمند خلاقیت، تفاوت‌های فردی در استفاده از درگیری تحصیلی با تکالیف، در پیش‌بینی خلاقیت و میزان تجارب تحصیلی خلاقانه در دانش‌آموزان موثرند (وینگارد و دیگران، ۲۰۲۲). به بیان دیگر، نتایج پاره‌ای از مطالعات نشان می‌دهد که در تبیین تغییرپذیری سطوح خلاقیت در محیط تحصیلی در شرایط آموزشی؛ توجه به نقش با اهمیت فرایند‌های خودمدیریتی (الدایمت، البدور و الشریده، ۲۰۲۰) یک ضرورت پژوهشی انکارناپذیر است. همچنین، در تبیین سطوح متمایز تجارب تحصیلی خلاقانه در بین یادگیرندگان دچار مشکلات یادگیری، با تأکید بر نقش درگیری تحصیلی موقعیتی و فردی، بررسی اثرات خودمدیریتی از اهمیت پژوهشی بالایی برخوردار می‌باشد. بدون شک، پژوهش حاضر از طریق آزمون چهارچوب نظری الگوی خودمدیریتی، و نظریه درگیری تحصیلی لینبرینک (۲۰۰۳) در بسط دانش نظری مرتبط با این قلمرو مطالعاتی، نقش قابل ملاحظه‌ای خواهد داشت (دورادو، ۲۰۲۰). به بیان دیگر، تمرکز بر نقش سازه درگیری تحصیلی در الگوی پیشنهادی، زمینه را برای آزمون نقش این سازه در دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری فراهم می‌آورد. بر این اساس، شناسایی متغیر درگیری تحصیلی و کسب اطلاع از نقش میانجی آن در رابطه بین خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با خلاقیت، نوعی نوآوری در پژوهش حاضر به شمار می‌رود. زیرا می‌توان گفت اگرچه برخی تحقیقات بر نقش خلاقیت بر پیامدهای خلاق، تمرکز داشت، اما تحقیقات محدودی به بررسی نقش همزمان خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق در خلاقیت دانش‌آموزان پرداخته‌اند. اما خلاء پژوهشی در مورد مدلیابی خلاقیت بر اساس خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با میانجیگری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی دارای مشکلات یادگیری شهر اراک وجود دارد.

با توجه به آنچه پیشینه نظری و پژوهشی مربوط متغیرهای تحقیق پرداخته شد، خلاء پژوهشی در زمینه ارتباط متغیرهای پژوهش در قالب یک مدل وجود دارد؛ لذا مسئله مورد بررسی در پژوهش حاضر این بود که ارتباط بین متغیرهای پژوهش به میزانی است که پژوهش حاضر را در جهت ارائه مدلی برانزده سوق دهد؟ در اینصورت امکان تبیین رابطه علی متغیرها در راستای مدل نظری تبیین خلاقیت بر اساس دیدگاه شیفر بوجود خواهد آمد.

روش

روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی با طرح تحلیل مسیر در قالب معادلات ساختاری بود. نوع پژوهش به لحاظ هدف بنیادی و به لحاظ نحوه جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی به شمار می‌رود. جامعه آماری در این تحقیق شامل دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری چهارم تا ششم دبستان مشغول به تحصیل در مدارس دبستانی شهر اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از بین آنها ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر دارای مشکلات یادگیری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. معیار ورود به نمونه پژوهش عبارت از اشتغال به تحصیل در پایه‌های چهارم تا ششم مدارس عادی، و کسب نمره بالاتر از ۵۰ در پرسشنامه غربالگری مشکلات یادگیری کلرادو بود.

پروتکل پژوهش: پروتکل و ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسشنامه بود. بطوریکه هر یک از آزمودنی‌های نمونه با استفاده از پنج پرسشنامه زیر ارزیابی شدند:

پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو^۱ (CLDQ): این پرسشنامه توسط ویلکات، بودا، ریدل، چاپیلداس، دیفرس و پنینگتون (۲۰۱۱) به منظور سنجش مشکلات یادگیری در زمینه های خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی که موجب مشکلات یادگیری می شوند تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۲۰ آیتم بوده، و توسط والدین دانش آموزان تکمیل می شود. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از اصلا (۱) تا همیشه (۵) می باشد. بنابراین دامنه نمرات ۲۰ تا ۱۰۰ است و نمرات بالاتر به معنای مشکلات یادگیری بیشتر است. سازندگان پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو اعتبار آن را با استفاده از روش های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی کرده و آن را معتبر گزارش کرده اند (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). علاوه بر اعتبار، روایی تفکیکی و روایی سازه پرسشنامه و مؤلفه های آن برای جامعه اصلی توسط مؤلفان، مطلوب گزارش شده است. بطوریکه روایی همگرای مؤلفه های این پرسشنامه در ارتباط با پرسشنامه استاندارد پیشرفت تحصیلی به ترتیب: برای مؤلفه های خواندن ۰/۶۴، ریاضی ۰/۴۴، شناخت اجتماعی ۰/۶۴، اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰ گزارش شده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). در ایران نیز بررسی های مربوط به روایی محتوای تفکیکی و سازه ی پرسشنامه، تأیید کننده روایی پرسشنامه ی مشکلات یادگیری کلورادو است (حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۰). علاوه بر روایی، یافته های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی برای بررسی اعتبار پرسشنامه، نشانگر پنج عامل (خواندن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی مشکلات فضایی و حساب) همبسته ولی مجزا همانند فرم اصلی، می باشد. نتایج پژوهش حاجلو و شریف در مورد اعتبار مشکلات یادگیری کلورادو با استفاده آلفای کرونباخ نشان داده است که میزان آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۰ و با استفاده از روش بازآزمایی برابر ۰/۹۴ بوده است.

پرسشنامه خودمدیریتی هاوتون و نک: در این پژوهش به منظور سنجش خودمدیریتی از پرسشنامه خودمدیریتی استاندارد شده توسط هاوتون و نک (۲۰۱۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۴ سوال و ۹ مؤلفه می باشد که هر سوال بر روی یک مقیاس ۵ لیکرتی از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵) استفاده می شود. مؤلفه ها شامل تعیین تجسم عملکرد موفقیت آمیز، تعیین هدف شخصی، گفتگو با خود، ارزیابی باورها، خودتشویقی، خودتنبیهی، تمرکز بر پاداش های طبیعی، کمک به خویشتن، و خودنگری می باشد. نمره بالاتر در این مقیاس بیانگر مهارتهای خود مدیریتی بیشتر فرد است. هاوتون و نک (۲۰۱۲) روایی همزمان پرسشنامه را ۰/۶۶ و ضریب پایایی آن را ۰/۸۳ گزارش نموده اند. در ایران نیز در پژوهش روحانی اصفهانی، ملکی ها و خانجانی (۱۳۹۹) همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ضریب ۰/۸۵ به دست آمده است. همچنین روایی پرسشنامه خودمدیریتی هاوتون و نک با مؤلفه های استراتژی رفتاری، استراتژی پاداش طبیعی و استراتژی الگوی فکری سازنده برابر با ۰/۹۵ گزارش شده است.

مقیاس خودکارآمدی خلاق (CSES) (کارووسکی، ۲۰۱۰): این مقیاس تک عاملی و دارای یازده ماده است که بر مبنای نظریه خودکارآمدی خلاق تدوین شده است. ماده های این مقیاس بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از یک برای کاملاً مخالفم تا پنج برای کاملاً موافقم نمره گذاری می شوند (کارووسکی، ۲۰۱۰). مؤلف برای بررسی اعتبار، از روش بازآزمایی با فاصله زمانی هشت ماه استفاده و ضریب ۰/۸۴ را گزارش کرد. او روایی این مقیاس از طریق محاسبه همبستگی نمره هر ماده با نمره کل مقیاس بررسی شد. نتایج حاکی از روایی مطلوب آن بود. در ایران، شمسی (۱۳۹۱) از روش آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار استفاده کرد و ضریب ۰/۷۶ به دست آورد. علاوه بر این، روایی این مقیاس را نیز از طریق محاسبه همبستگی نمره هر ماده با نمره کل مقیاس مورد بررسی قرار داد و دامنه ضرایب آیتم ها از ۰/۶۱ تا ۰/۷۵ و همه ضرایب معنادار بودند (نقل از نظامی و همکاران، ۱۳۹۸). شیفر (۱۹۸۰) برآورد همسانی درونی برای پرسشنامه از طریق ضریب پایایی دونیمه (با روش زوج و فرد) برای دو گروه به روش اسپیرمن براون محاسبه شد. ضرایب محاسبه شده برای گروه اول (N=۳۱) برابر ۰/۸۱ و برای گروه دوم (N=۶۷) برابر ۰/۷۵ بود. برآورد پایایی به روش آزمون-آزمون مجدد به فاصله ۵ هفته اجرا شد و نتیجه ضریب گشتاوری به دست آمده ۰/۶۱ بود. در ایران نیز پایایی پرسشنامه خلاقیت در پژوهشهای قبلی ۰/۷۴ گزارش شده است (قتلاش و همکاران، ۱۳۸۹). پایایی پرسشنامه در پژوهش (چالاک و همکاران، ۱۳۹۷) از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۷

1. Colorado Learning Difficulties Questionnaire

برآورد شده است. گروه هنجاری را دختران و پسران ۱۰ تا ۱۲ ساله با زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی مختلف تشکیل می‌دادند. دارای اعتبار و پایایی است.

پرسشنامه درگیری تحصیلی: پرسشنامه درگیری تحصیلی^۱ دانش آموزان در فعالیتهای درسی که مناسب گروه سنی کودکان و نوجوانان است توسط ولبورن (۱۹۹۲) تهیه شده، و شامل چهار مولفه به نام های درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، عدم درگیری رفتاری و عدم درگیری عاطفی در فعالیتهای درسی است که به طور کلی می توان آنها را در دو عنوان کلی درگیری رفتاری - عاطفی و عدم درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیتهای درسی طبقه بندی کرد (اسکینر و فارر، ۲۰۰۹). در این پژوهش از مؤلفه درگیری رفتاری با تعداد ۸ سؤال چهار گزینه ای لیکرت در طیفی از کاملاً نادرست، تا کاملاً درست، استفاده شد که هشت عبارت مؤلفه درگیری رفتاری - عاطفی برای اندازه گیری فعالیتهای درسی، تلاش، توجه و پشتکار دانش آموزان در آغاز فعالیت و درگیری در حین فعالیتهای یادگیری و نیز بر انگیزه در طول فعالیتهای یادگیری طراحی شده است. روایی و پایایی پرسشنامه توسط اسکینر، کیندرمن و فارر، ۲۰۰۹) مطلوب گزارش شده است. به این صورت که ضریب آلفای به دست آمده برای خرده مقیاس درگیری رفتاری - عاطفی در دو نوبت برابر با ۰/۷۳ و ۰/۸۶ گزارش شده است (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۳). همچنین اسکینر و همکاران (۲۰۰۳) جهت تعیین روایی همگرا از رابطه ی بین نمرات درگیری رفتاری - عاطفی با نمرات حاصل از پرسشنامه جهت گیری هدف، در دو نوبت استفاده کردند که ضرایبی به ترتیب برابر ۰/۶۳ و ۰/۶۶ به دست آوردند. در ایران نیز از همبستگی بین نمرات درگیری/عدم درگیری رفتاری-عاطفی در فعالیت های درسی گزارش شده توسط خود دانش آموزان با نمرات درگیری/عدم درگیری رفتاری-عاطفی گزارش شده توسط معلمین نیز به عنوان روایی همگرا استفاده شده و ضرایبی برابر با ۰/۶۳ و ۰/۵۲ به ترتیب برای درگیری رفتاری-عاطفی و عدم درگیری رفتاری - عاطفی به دست آمده است (بحری و یوسفی، ۱۳۹۳).

پرسشنامه خلاقیت: در این پژوهش به منظور سنجش خلاقیت دانش آموزان از پرسشنامه خلاقیت^۲ (CAS) شیفر استفاده شد. این پرسشنامه توسط چارلز شیفر برای سنجش خلاقیت بر اساس مرور ادبیات مربوط به نگرش های ویژه، باورها و ارزشهای دانش آموزان دارای خلاقیت بالا ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۳۲ سوال دو گزینه ای (بله، خیر) است. بدین ترتیب آزمودنی بر اساس نمره ای از ۰ تا ۳۰ می گیرد. نمرات بالا نشان دهنده ی نگرش مناسبتری نسبت به خلاقیت است. اگر دانش آموز به ۱۵ سؤال مثبت پاسخ دهد یا بیشتر بیانگر خلاقیت است و اگر نمره کسب شده از ۱۵ کمتر باشد بیانگر عدم خلاقیت است. ابعاد پنجگانه خلاقیت مورد نظر شیفر که در این پرسشنامه عبارتند از: اطمینان از عقاید خود (۱۱ سؤال)، آزادی بیان در افکار (۴ سؤال)، احساس خیال پردازی (۷ سؤال)، تمایل به نوآوری (۳ سؤال)، و جهتگیری نظری و زیباشناختی (۵ سؤال). شیفر (۱۹۸۰) برآورد همسانی درونی برای پرسشنامه از طریق ضریب پایایی دومیمه (با روش زوج و فرد) برای دو گروه به روش اسپیرمن براون محاسبه شد. ضرایب محاسبه شده برای گروه اول (N=۳۱) برابر ۰/۸۱ و برای گروه دوم (N=۶۷) برابر ۰/۷۵ بود. برآورد پایایی به روش آزمون-آزمون مجدد به فاصله ۵ هفته اجرا شد و نتیجه ضریب گشتاوری به دست آمده ۰/۶۱ بود. در ایران نیز پایایی پرسشنامه خلاقیت در پژوهشهای قبلی ۰/۷۴ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش (چالاک و همکاران، ۱۳۹۷) از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۷ برآورد شده است. در ایران نیز این پرسشنامه دارای اعتبار و پایایی مطلوب گزارش شده است (قلتاش و همکاران، ۱۳۸۹).

روش جمع آوری داده ها در پژوهش حاضر به صورت انفرادی و با استفاده از پرسشنامه بود که توسط والدین و معلمان داش آموزان تکمیل گردید. تجزیه و تحلیل داده های بدست آمده در سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح استنباطی به منظور بررسی میزان رابطه بین خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق (متغیر مستقل) با خلاقیت (متغیر وابسته) از ضریب اثر استفاده شد. سپس برای بررسی نقش میانجی درگیری تحصیلی در رابطه علی میان خودمدیریتی با خلاقیت از روش تحلیل مسیر در نرم افزار AMOS استفاده شد. برای رعایت معیارهای ورود و خروج به تحلیل و نرمال سازی داده ها و

¹ School Engagement Questionnaire (SCQ)

² Creative Attitude Survey

شناسایی داده های پرت از نرم افزار SPSS استفاده شد. بطوری که از بین ۲۴۰ پرسشنامه تکمیل شده، دانش آموزانی که دارای پرسشنامه های ناقص یا پاسخنامه های تکراری بودند، حذف شد و در نهایت پرسشنامه های ۱۰۰ دانش آموز دختر و ۱۰۰ دانش آموز پسر وارد تحلیل آماری شد.

یافته‌ها

با توجه به یافته های بدست آمده از داده های جمعیت شناختی، میانگین سنی کل دانش آموزان نمونه پژوهش برابر با ۱۱/۴۷ سال و انحراف استاندارد ۳/۹۱ بود. میانگین سنی گروه دختران برابر ۱۱/۲۵ با انحراف استاندارد ۴/۹۲ و کمترین سن آنها برابر ۱۰ سال و بیشترین سن نیز ۱۴ سال بود. درحالیکه میانگین سنی گروه پسران ۱۱/۵۷ با انحراف استاندارد ۶/۷۶ بود که کمترین سن ۹ سال و بیشترین سن نیز برابر با ۱۴ سال بود. همچنین توصیف گروه نمونه بر اساس پایه تحصیلی نشان داد که بیشتر افراد مورد آزمایش از پایه تحصیلی پنجم و کمترین تعداد از میان پایه تحصیلی چهارم بودند. همچنین نتایج حاصل از بررسی توزیع نرمال متغیرها در نمونه پژوهش بیانگر نرمال بودن داده ها بود که نتایج آماری مربوط به آزمون هنجاری^۱ متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

همچنان که در جدول شماره ۱ گزارش شده است بین توزیع نرمال و داده های مربوط به متغیرهای خلاقیت (۰/۹۶۷)، درگیری تحصیلی (۰/۹۴۵)، خودکارآمدی خلاق (۰/۹۴۷)، و خودمدیریتی (۰/۹۵۳) تفاوت معناداری وجود نداشت. بر این اساس می توان نتیجه گرفت که داده ها دارای توزیع نرمال بوده و می توان از آزمون های آماری برای تحلیل پارامتریک و کمی استفاده کرد. با توجه به رعایت این مفروضه آماری، در ادامه کار به منظور رعایت وجود همبستگی بین متغیرها، از آزمون همبستگی پیرسون برای تحلیل همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

بر طبق نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول شماره ۲، می توان گفت که بین همه متغیرهای پژوهش همبستگی معناداری وجود دارد که با توجه به وجود همبستگی اولیه و دوسویه بین متغیرها، می توان تحلیل های دیگر در قالب مدل را رابطه یکسویه بر روی داده ها را انجام داد. زیرا مفروضه وجود همبستگی بین متغیرها تأیید شد. در این راستا به منظور تحلیل همبستگی علی بین متغیرها، از تحلیل معادلات ساختاری و روش تحلیل مسیر با ضرایب رگرسیون در نرم افزار آموس استفاده شد که ابتدا بررسی شاخص های نیکویی برازش مدل مربوط به سؤال پژوهش، نشانگر عدم برازش مدل اولیه بوده و مقادیر مربوط به شاخص های برازندگی در جدول ۳ به شرح زیر می باشد.

با توجه به نتایج جدول ۳ و عدم برازش شاخص های نیکویی برازش مدل اولیه ی مربوط به سؤال پژوهش در شکل ۱، می توان گفت لازم است تغییراتی در مدل اولیه انجام شود تا برازش مطلوب بدست آید. از آنجا که شاخص های برازندگی در سطح مطلوبی قرار نداشتند لذا تفسیر ضرایب مندرج در شکل ۱ بی فایده است و باید ابتدا به کنترل متغیرهای همپوش در مدل پرداخته شود تا برازش یابد. بر طبق دستورالعمل نرم افزار در مورد تغییرات همپوشی بالای بین ابعاد خودمدیریتی از قبیل تجسم موفقیت و تعیین اهداف شخصی، ضرورت حذف یا کنترل وجود داشت تا مدل برازش یابد. نتایج بعد از کنترل در شکل ۲ آمد.

ضرایب رگرسیون حاصل از تحلیل مسیر نقش درگیری تحصیلی در رابطه بین خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با خلاقیت در شکل ۲ بیانگر نقش تسهیلگر درگیری تحصیلی است که بر اساس این نتایج، سؤال پژوهش مبنی بر تبیین خلاقیت بر اساس خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با میانجیگری درگیری تحصیلی پاسخ مثبت دریافت کرد. نکته قابل ذکر این است که بین برخی ابعاد خودمدیریتی اثر همپوش وجود داشت که با کنترل اثر همپوشی بین نمره کل خودمدیریتی و

¹. Tests of Normality

خودکارآمدی خلاق، و همچنین حذف سه مؤلفه کم اثر از ابعاد خودمدیریتی، برازش مدل بهبود یافته و شاخص‌های نیکویی در جدول ۴ به حد مطلوب رسید.

با توجه به جدول شماره ۴ که شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش مبنی بر نقش درگیری تحصیلی در رابطه بین خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با خلاقیت را در شکل ۲ بطور خلاصه نشان می‌دهد، می‌توان نتیجه گرفت که اکثر شاخص‌ها در سطح مطلوبی بوده و مدل نهایی محاسبه شده بر اساس داده‌های مشاهده شده، از برازندگی قابل قبولی برخوردار است. بدین شرح که با توجه به یافته‌های بدست آمده، مقدار مجذور کای برابر با ۵۷۷ بود که در سطح $0/001$ معنادار بود. علاوه بر این مقدار نسبت مجذور کای بر درجه آزادی در پژوهش حاضر که به تعداد ۲۰۰ بود برابر $2/6$ بدست آمد که نشان‌دهنده برازش مدل بود. مقدار جذر میانگین مجزورات خطای تقریب (RMSEA) مدل نیز برابر با $0/09$ بود که بیانگر برازش الگوی نهایی بود. همچنین مقدار شاخص نیکویی برازش (GFI) در برابر $0/98$ بود که این شاخص نیز بیانگر برازش مدل نهایی پژوهش بود. در مورد شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) نیز مشخص شد که مقدار آن برابر با $0/97$ ، و مقدار شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با $0/93$ ، و همچنین مقدار شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) نیز برابر با $0/95$ بدست آمد که همگی در سطح مطلوبی قرار داشتند. شاخص بنتلر-بونت یا شاخص نرم شده برازندگی (NFI) نیز قابل قبول $0/87$ بود. در مجموع برازش این شاخص‌ها نشانگر تناسب مدل نهایی پژوهش با داده‌ها بود. با توجه به شاخص‌های بدست آمده در مدل برازش شده، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی تبیین خلاقیت بر اساس خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق از طریق درگیری تحصیلی از نیکویی برازش قابل قبولی برخوردار بوده و می‌توان به مقادیر همبستگی بین متغیرهای مدل در شکل ۲ اعتماد کرده و مقادیر رگرسیون آن را در جدول ۵ تفسیر نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

بطور کلی بر طبق ضرایب گزارش شده در شکل ۲ و ضرایب رگرسیون در جدول شماره ۵ می‌توان گفت که اثر مستقیم ابعاد خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق بر درگیری تحصیلی و خلاقیت معنادار می‌باشد. به این معنی که با افزایش خودمدیریتی در ابعاد مختلف، در کنار افزایش خودکارآمدی خلاق تغییر مثبتی در میزان درگیری تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری بوجود می‌آید. بطوریکه بالا رفتن خودمدیریتی به ترتیب در ابعاد مدیریت پاداش‌ها، تجسم موفقیت، خودتشویقی، خودگویی مثبت، مدیریت خودتنبیهی، تعیین اهداف شخصی، کمک به خویشتن، ارزیابی باورها و خودنظاره‌گری، منجر به افزایش درگیری تحصیلی و خلاقیت می‌شود. همچنین افزایش خودکارآمدی خلاق منجر به بهبود درگیری تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر اثرات مستقیم، بررسی اثر غیرمستقیم خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق بر خلاقیت از طریق درگیری تحصیلی نشان داد که ضریب رابطه خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با خلاقیت از طریق درگیری تحصیلی برابر $0/51$ مثبت بود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق از طریق افزایش درگیری تحصیلی، اثر مثبتی بر افزایش خلاقیت در ابعاد پنجگانه دارند. در نتیجه بر طبق برازش مدل نهایی مربوط به سؤال پژوهش و همچنین معناداری آماري مقادیر همبستگی مستقیم و غیرمستقیم خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با خلاقیت، می‌توان گفت که خودمدیریتی و ابعاد آن به همراه خودکارآمدی خلاق هم بر درگیری تحصیلی و هم بطور غیرمستقیم بر خلاقیت تأثیر دارند. نتیجتاً بر اساس این ضرایب اثر می‌توان گفت سؤال پژوهش مبنی بر نقش میانجی درگیری تحصیلی در رابطه بین خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق با خلاقیت؟ پاسخ مثبت دریافت کرد.

این یافته همسو با نتایج مطالعات مرتبط با تبیین خلاقیت است. بطور مثال شمس آبادی، نادری، و هاشمی کوچکسرایبی، (۱۴۰۱) با بررسی تأثیر خودکارآمدی خلاقانه بر درگیری تحصیلی در میان دانش‌آموزان ابتدایی، به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی خلاقانه بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد. بطوریکه افزایش خودکارآمدی خلاقانه می‌تواند موجب افزایش درگیری تحصیلی آنان شود. همچنین مهدوی و رحیمی (۱۴۰۰) در پژوهشی پیش‌بینی خلاقیت و درگیری تحصیلی دانشجویان را براساس مولفه‌های مدیریت کلاس درس بررسی کرده به این نتیجه رسیدند که مولفه‌های مدیریت، عامل موثر بر درگیری تحصیلی می‌باشد. همچنین ابعادی چون مدیریت افراد و مدیریت رفتار دو عامل موثر بر خلاقیت

بودند. آنها بر طبق نتایج چنین نتیجه گیری کردند که میزان خلاقیت و درگیری تحصیلی دانشجویان از روی مولفه‌های مدیریت کلاس، قابل پیش‌بینی است.

در پژوهشی مشابه همسو با یافته‌های مطالعه حاضر، حکیم زاده، قاسمی و مقدم زاده (۱۳۹۹) در بررسی نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در ارتباط با سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان، از نتایج تحلیل مسیر به این استنباط رسیدند که مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش آنها برازش مناسبی داشته و سبک‌های یادگیری از طریق درگیری تحصیلی بر روی عملکرد تحصیلی به صورت غیرمستقیم تأثیر داشته و ۰/۴۹ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کرده است. علاوه بر این درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشته و رابطه‌ی بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی، معنادار بوده و اثر مستقیم سبک‌های یادگیری بر عملکرد تحصیلی تأیید شده است.

در خارج از کشور نیز نتایج پاره‌ای از مطالعات نشان می‌دهد که در تبیین تغییرپذیری سطوح خلاقیت در محیط تحصیلی در شرایط آموزشی؛ توجه به نقش با اهمیت فرایندهای خودمدیریتی (جاکوبی و همکاران، ۲۰۰۷؛ گوانترتز و گریگوار، ۲۰۰۴) و درگیری تحصیلی (مک‌گورگ و همکاران، ۲۰۰۵؛ الدایمت، البدور و الشریده، ۲۰۲۰) انکارناپذیر است. لذا تحقیقات نشان دهنده نقش خودمدیریتی در درگیری رفتاری و شناختی تحصیلی دانش‌آموزان است (کاکس و مارشال، ۲۰۲۰). بطور مثال پوزو و آدرین، (۲۰۲۱) در پژوهشی در مورد نقش خودکارآمدی خلاق، در پرورش خلاقیت و یادگیری در مدارس دبستانی نشان دادند که خودکارآمدی خلاق بر نتایج خلاقیت دانش‌آموزان دبستانی تأثیر زیادی دارد. لذا می‌توان بر تأثیر خودکارآمدی خلاق دانش‌آموز بر خلاقیت در چارچوب رویکرد آموزشی تمرکز داشت.

در تبیین تجربی یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که این نتایج بیانگر نقش تسهیلگر یا میانجی درگیری تحصیلی در رابطه بین خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق بر خلاقیت دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری بود. بدین شرح که متغیر درگیری تحصیلی، تأثیر مثبت خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق را بر خلاقیت دانش‌آموزان تسهیل می‌نماید. بنابراین خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق می‌تواند خلاقیت دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری را بطور مستقیم و معنادار افزایش دهد. همچنین از طریق افزایش درگیری تحصیلی، خلاقیت آنها را نیز افزایش می‌دهد.

چگونگی تأثیر این اثر غیرمستقیم به این گونه است که درگیری تحصیلی، اثر ابعاد خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق را بر روی خلاقیت، تسهیل می‌نماید. در تبیین نظری نقش درگیری تحصیلی با استناد به مفهوم درگیری تحصیلی در نظریه درگیری تحصیلی لینبرینک (۲۰۰۳) می‌توان توضیح داد که درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به هنگام رویارویی با تکالیف، تحت تأثیر خودمدیریتی می‌باشد (ایزابل دورادو، ۲۰۲۰). زیرا با توجه به نظریه خودگردانی، برانگیخته شدن برای انجام تکالیف، به معنی انجام رفتاری به قصد نتیجه است (فردریکس، بلومفیلد و پاریس، ۲۰۰۴). لذا خودمدیریتی یکی از دلایل استقامت و پیگیری افراد دارای انگیزش درونی است. در نظریه خودگردانی، انگیزه پیشرفت را می‌توان نوعی انگیزش درونی به حساب آورد (لیو و همکاران، ۲۰۲۲). از طرف دیگر دانش‌آموزانی که خودکارآمدی خلاق دارند به توانایی‌های خود مبنی بر حل مسائل با رویکردی خلاقانه باور داشته و از این رو موثرتر با مشکلات برخورد می‌کنند و توانایی بالاتری در طبقه بندی مسائل، ترکیب مسائل به شیوه‌های جدید و سازماندهی شناختی دارند. افراد خلاق فعالانه قادرند علایق و خواسته‌های خود را هدایت کنند (کاین و دیگران، ۲۰۲۳).

بطور کلی نتایج نهایی حاصل از این پژوهش نشان داد که در دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری، متغیر درگیری تحصیلی نقش تسهیلگر اثر مثبت خودمدیریتی و ابعاد آن بر خلاقیت را دارد. لازم به ذکر است که از بین ابعاد خودمدیریتی، به ترتیب ابعاد مدیریت پاداش‌ها، تجسم موفقیت، خودتشویقی، خودگویی مثبت، خودتنبیهی، تعیین اهداف شخصی، کمک به خویشتن، ارزیابی باورها و خودنگری، اثر معنادارتری بر درگیری تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان داشتند. بدین شرح که خودمدیریتی در پاداش‌ها بیشترین اثر و مدیریت خودنگری کمترین اثر را بر درگیری تحصیلی و خلاقیت نشان دادند. همچنین از بین ابعاد پنجگانه خلاقیت، مؤلفه اعتماد به خلاقیت بیشترین تغییرپذیری را در دانش‌آموزان مورد پژوهش نشان

داد. و مؤلفه خیالپردازی در مورد خلاقیت، کمترین واریانس تغییر را نشان داد. با این حال چون مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود، لذا روابط بین متغیرهای مدل ترسیم شده در این پژوهش، مورد تأیید قرار گرفت.

تشکر و قدردانی

در پایان کمال تشکر را از دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، سازمان آموزش و پرورش، معلمان و والدین دانش آموزان مورد پژوهش اعلام می‌داریم.

محدودیت‌های پژوهش

- ۱- از آنجا که مرور پیشینه مربوط به درگیری تحصیلی بیانگر نقش بیشتر درگیری رفتاری دانش آموزان با تحصیل، بود، لذا در این پژوهش فقط مؤلفه درگیری رفتاری تحصیلی دانش آموزان مورد اندازه گیری قرار گرفت، که می‌توان تبیین نتایج را به کل ابعاد درگیری تحصیلی با محدودیت مواجه سازد.
- ۲- از آنجا که داده‌های مورد نیاز در این پژوهش بوسیله پرسشنامه و توسط معلمان در مدارس و والدین، گزارش شد، لذا ممکن است محدودیت‌هایی داشته باشد.
- ۳- علاوه بر موارد فوق، از آنجا که دستیابی به نمونه‌ها بصورت گروهی امکان پذیر نبود، و دانش آموزان بصورت هدفمند و گزینشی از طریق غربالگری انتخاب می‌شدند، ممکن است تعمیم‌دهی یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، و با محدودیت همراه باشد.

منابع

حاجی، جمال، محمدی، مهر، محمدی آذر، حدیقه. (۱۴۰۰). بازنمایی مشکلات آموزش در فضای مجازی با استفاده از برنامه شاد در دوره پاندمی کرونا: یک مطالعه پدیدار شناسی. *فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. ۱۱(۳) پیاپی (۴۳)، ۱۵۳-۱۷۴.

روحانی اصفهانی، زینب؛ ملکی‌ها، مرضیه؛ و خانجانی، سحر. (۱۳۹۹). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انعطاف‌پذیری، مهارت‌های خود مدیریتی و مهارت‌های تعاملی زنان خیانت دیده مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره بهزیستی شهر اصفهان. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، دوره پنجم، شماره پنجاه و یک، دیماه، ۱۳۱۱ صفحات ۲۲-۱۱.

سماوی، سیدعبدالوهاب، ابراهیمی، کلثوم، و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. ۴، ۷، ۹۲-۷۱.

شمس‌آبادی، سارا و نادری، حبیب‌اله و هاشمی کوچکسرایبی، سهیلا. (۱۴۰۱). تأثیر خودکارآمدی خلاقانه بر درگیری تحصیلی در آموزش مجازی با میانجیگری تاب‌آوری در میان دانش‌آموزان ابتدایی، دومین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پرورش، ۱۶۰۲۰۴۹.

Al-Dhaimat, Y., Albdour, N. T., & Alshraideh, M. (2020). Creative Self-Efficacy and Its' Relationship to Intellectual Stress among Gifted Students at the Jubilee School. *World Journal of Education*, 10(3), 208-219.

American Psychology Association (2022). *Diagnosis and Statistic Manual*. (DSM-V). APA. www.appi.org

Ashcraft, M. H. (2019). Cognitive and Motivational Underpinnings of Mathematical Learning Difficulties: A Discussion. *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (505-518).

- Avcı, Ü., & Durak, H. Y. (2023). Innovative thinking skills and creative thinking dispositions in learning environments: Antecedents and consequences. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101225.
- Bahri, L., Mirnasab, M., Noorazar, G., Azar, E. F., & Asadi, S. (2016). The effect of self-management strategies on improving task performance in students with learning disabilities. *Journal of Research in Clinical Medicine*, 4(1), 53-65.
- Bandura, A. (2013). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychology*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2013). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychology*, 28, 117-148.
- Cox, F. M., & Marshall, A. D. (2020). Educational engagement, expectation and attainment of children with disabilities: Evidence from the Scottish Longitudinal Study. *British Educational Research Journal*, 46(1), 222-246.
- Cramm, J. M., Hartgerink, J. M., De Vreede, P. L., Bakker, T. J., Steyerberg, E. W., Mackenbach, J. P., & Nieboer, A. P. (2012). The relationship between older adults' self-management abilities, well-being and depression. *European Journal of Ageing*, 9, 353-360.
- Dadakhon, T., & Sabohat, A. (2022). Developing Creative Thinking through Primary School Students Solving Problems. *European Multidisciplinary Journal of Modern Science*, 6, 71-76.
- Dorado Jiménez, I. (2020). *Improving Student Educational Engagement in Primary Education: Intervention Program* (Bachelor's thesis).
- Fan, M., Cai, W., & Jiang, L. (2021). Can Team Resilience Boost Team Creativity Among Undergraduate Students? A Sequential Mediation Model of Team Creative Efficacy and Team Trust. *Frontiers in Psychology*, 12, 2033.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison between Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 47, 116-124.
- Houghton, J. D., Neck, C. P., (2016). The what, why, and how of spirituality in the workplace revisited: A 14-year update and extension. *Journal of management, spirituality & religion*, 13(3), 177-205.
- Jing, Q. (2023). How Creative Learning Environments Empower Creative Thinking Dispositions: A Study on the Mediating Role of Creative Self-Efficacy and Malleable Creative Mindsets. *Available at SSRN 4425716*.
- Junedi, B., Marlina, M., Nasrullah, A., & Mustika, H. (2023, February). The relationship between creative self-efficacy, mathematics anxiety and mathematics achievement in online learning. In *AIP Conference Proceedings* (2698, 1, 60-69).

- Kamyk, K. M. (2021). Students' self-management technologies as the basis of effective distance learning. *Економіка. Управління. Інновації*.
- Karwowski, M., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2012). Measurement of creative self-efficacy and creative role-identity. *High Ability Studies*, 22, 291-231.
- Khatoun, I. (2020). *Creativity Beyond Conformity: A Study in Secondary School Students' Creativity and Learning* (Doctoral dissertation, Victoria University).
- Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H. D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-18.
- Maloney, D., Freeman, G., & Wohn, D. Y. (2020). "Talking without a Voice" Understanding Non-verbal Communication in Social Virtual Reality. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(CSCW2), 1-25.
- Montague, M., and Cavendish, W. (2013). Introduction to the Special Issue: Implications of the Proposed DSM-5 Changes for the Identification and Treatment of Students with LD and/or ADHD. *Journal of Learning Disabilities* 46, 3-4.
- Paula, O., Oviedo, R., Abal G. (2013). Diagnostic Assessment and Treatment of Reading Difficulties: A Case Study of Dyslexia. *US-China Education Review*, 3, 305-312.
- Puozzo, I. C., & Audrin, C. (2021). Improving self-efficacy and creative self-efficacy to foster creativity and learning in schools. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100966.
- Qian, J., Li, X., Liu, T., Zhang, M., & Li, K. (2023). Direct and indirect effects of self-directed learning on creativity in healthcare undergraduates: a chain mediation model of openness to challenge and diversity and creative self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1182692.
- Redifer, J. L., Bae, C. L., & Zhao, Q. (2021). Self-efficacy and performance feedback: Impacts on cognitive load during creative thinking. *Learning and Instruction*, 71, 101395.
- Skinner, E. & Furrer, C., (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement*, 69(3), 493-525.
- Smith, J. E. (2022). Creative self-efficacy: An essential transition skill for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 57(4), 256-261.
- Taylor, Francis., Bishara, S. (2023). Humor, motivation and achievements in mathematics in students with learning disabilities. *Cogent Education*, 10(1), 2162694.

- Um, N. (2021). Learners' Attitude toward E-Learning: The Effects of Perceived System Quality and E-Learning Usefulness, Self-Management of Learning, and Self-Efficacy. *International Journal of Contents*, 17(2), 41-47.
- Wellborn, J. G. (1992). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. University of Rochester.
- Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. Colorado Learning Difficulties Questionnaire. *Psychological Assessment*.
- Wingard, A., Kijima, R., Yang-Yoshihara, M., & Sun, K. (2022). A design thinking approach to developing girls' creative self-efficacy in STEM. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101140.
- Zhu, M., Bonk, C. J., & Doo, M. Y. (2020). Self-directed learning in MOOCs: Exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2073-2093.

جداول

جدول ۱: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرینف^۱ جهت بررسی توزیع نرمال داده ها

کولموگروف-اسمیرینف			متغیرهای پژوهش
سطح معناداری	درجه آزادی	شاخص آماری	
.967	200	.078	خلاقیت
.945	200	.127	درگیری تحصیلی
.947	200	.123	خودکارآمدی خلاق
.953	200	.097	خودمدیریتی

جدول ۲: نتایج آزمون پیرسون برای تحلیل همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	شاخص ها	خلاقیت	درگیری تحصیلی
خودمدیریتی	خودکارآمدی	درگیری تحصیلی	خلاقیت
.459**	.565**	.687**	1
.000	.000	.000	.687**
.468**	.596**	1	.000
.000	.000	.000	.000

¹.Kolmogorov-Smirnov

خودکارآمدی خلاق	همبستگی پیرسون	.565**	.596**	1	.480**
	سطح معناداری	.000	.000		.000
خودمدیریتی	همبستگی پیرسون	.459**	.468**	.480**	1
	سطح معناداری	.000	.000	.000	
	تعداد	200	200	200	200

جدول ۳ شاخص‌های نیکویی برازش یا برازندگی تحلیل مدل

ردیف	شاخص آماری	شاخص‌های مطلوب برازش مدل	شاخص‌های پژوهش حاضر	نتیجه
۱	χ^2 / df	باید مقادیر کمتر از ۳ باشد	۱۰/۹	عدم برازش
۲	CFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۴۰	عدم برازش
۳	RMSEA	باید مقادیر کوچکتر از ۰/۰۹ باشد.	۰/۲۲	عدم برازش
۴	GFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۵۶	عدم برازش
۵	IFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۴۱	عدم برازش
۶	NFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۳۸	عدم برازش
۷	AGFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۳۷	عدم برازش
۸	χ^2	نباید در سطح ۰/۰۵ معنی دار باشد	۶۹۶/۹	عدم برازش
۹	df	درجه آزادی	۶۴	عدم برازش

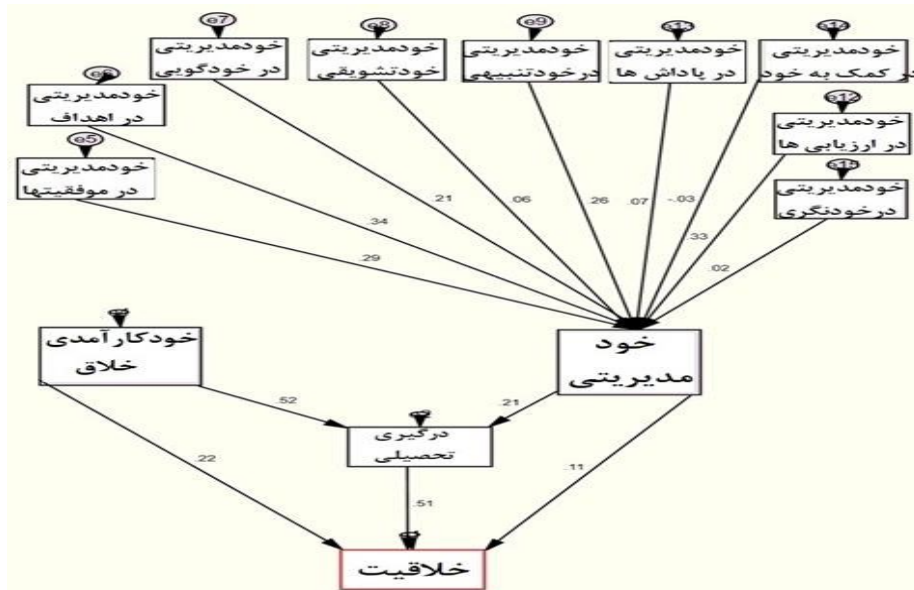
جدول ۴ شاخص‌های نیکویی برازش یا برازندگی تحلیل مدل پژوهش

ردیف	شاخص آماری	شاخص‌های مطلوب برازش مدل	شاخص‌های پژوهش حاضر	نتیجه
۱	χ^2 / df	باید مقادیر کمتر از ۳ باشد	۷/۱	برازش نسبی
۲	CFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۰	برازش مطلوب
۳	RMSEA	باید مقادیر کوچکتر از ۰/۰۹ باشد.	۰/۰۷۵	برازش نسبی
۴	GFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۷	برازش مطلوب
۵	IFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۱	برازش مطلوب
۶	NFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۸۸	برازش نسبی
۷	AGFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۷	برازش مطلوب
۸	χ^2	نباید در سطح ۰/۰۵ معنی دار باشد	۲۳۳/۲	برازش نسبی
۹	df	درجه آزادی	۳۳	برازش

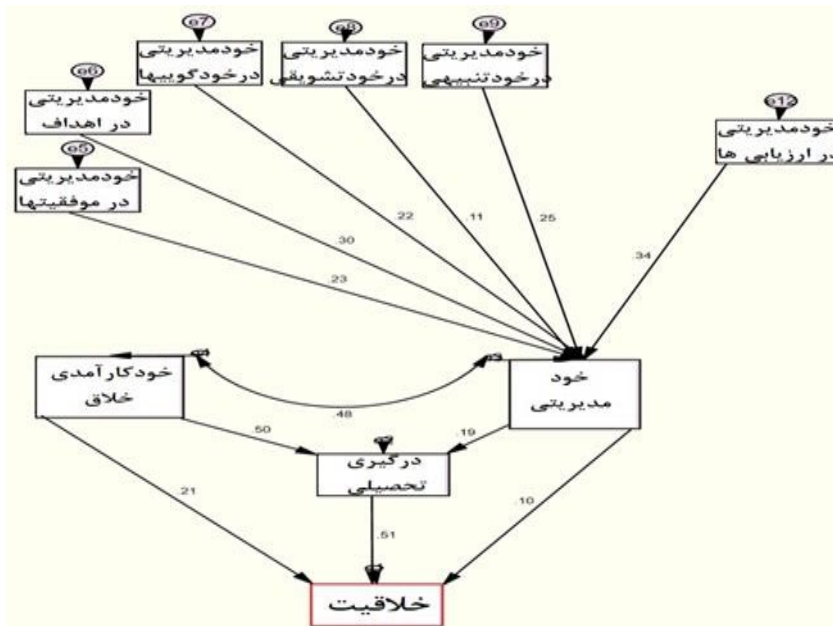
جدول ۵: مقادیر رگرسیون خلاقیت دانش آموزان از روی درگیری تحصیلی، ابعاد خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق

متغیرهای پیش بین		متغیرهای وابسته	برآورد	انحراف	حدبحرانی	معناداری	نتیجه
خودمدیریتی در تجسم موفقیت	<--	درگیری تحصیلی	.229	.267	4.674	***	معنادار
خودمدیریتی در خودتشویقی	<--	درگیری تحصیلی	.106	.343	2.166	.030	معنادار
خودمدیریتی در خودتنبیهی	<--	درگیری تحصیلی	.247	.263	5.038	***	معنادار
خودمدیریتی در ارزیابی باورها	<--	درگیری تحصیلی	.335	.189	6.831	***	معنادار
خودمدیریتی در خودگویی مثبت	<--	درگیری تحصیلی	.217	.328	4.415	***	معنادار
خودمدیریتی در تعیین اهداف	<--	درگیری تحصیلی	.302	.199	6.154	***	معنادار

معنادر	.002	3.158	.034	.194	درگیری تحصیلی	<--	خودمدیریتی
معنادر	***	8.125	.158	.498	درگیری تحصیلی	<--	خودکارآمدی خلاق
معنادر	***	8.029	.018	.508	خلاقیت	<--	درگیری تحصیلی
معنادر	***	3.298	.045	.208	خلاقیت	<--	خودکارآمدی خلاق
معنادر	.049	1.816	.009	.102	خلاقیت	<--	خودمدیریتی



شکل شماره ۱: مدل اولیه پژوهش در مورد نقش ابعاد خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق بر درگیری تحصیلی و خلاقیت



شکل ۲: مدل نهایی برآزش یافته‌ی پژوهش بعد از کنترل همپوشی بین مؤلفه های خودمدیریتی و نمره کل خودمدیریتی با خودکارآمدی خلاق