

The effectiveness of belief /motivational orientation and cognitive /personality creativity on promoting academic students achievement

Leila Mardali

Ph.D. student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Garmsar Branch,

Alireza Pirkhaefi*

Associate Professor, Psychology Dept., Islamic Azad university, Garmsar Branch, Garmsar, Iran

Mojtaba Sedaghatifard

Assistant Professor, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Garmsar, Iran.

Abstract

The purpose of the study determine how this effectiveness of belief /motivational orientation and cognitive/personality creativity on promoting academic students achievement. The research method was quasi-experimental with pretest-Posttest with a control group (without follow-up period), the population statistical was a group of (all) students in the 11th grade of high school's Tehran in 2019 -2020. Among them a sample group of 30 people was selected by random sampling method (15 people in the experimental group and 15 people in the control group) and motivational belief by Pintrich and DeGroot (1990), motivational orientation by Valrand (1992), Torrance cognitive creativity (Form B, 1993) and Abedi (1993) personality creativity questionnaire answered in two stages. Multivariate analysis of covariance was used to analyze the data. The results of analysis of covariance showed the variables of belief and motivational orientation and creativity personality the level ($P<0.05$), cognitive creativity and grade point average at the level of ($P<0.01$) have a significance difference between the control and experimental groups. The result indicate that educational interventions that improved academic students achievement. So schools can improve students in academic achievement by using educational intervention programs.

Keywords: Academic achievement, motivational belief, motivational orientation, cognitive creativity, personality creativity.

* Corresponding Author: apirkhaefi@gmail.com

How to Cite: Mardali, L., Pirkhaefi, A., & Sedaghati Fard, M. (2021). The effectiveness of motivational orientation /belief and personality/cognitive creativity on promoting academic achievement. *Educational Psychology*, 17(61), 165-188. doi: 10.22054/jep.2022.64267.3505

اثربخشی باور/جهت انگیزی و خلاقیت شناختی/شخصیتی بر ارتقاء پیشرفت تحصیلی

لیلا مردعلی

دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه گرمسار، گرمسار، ایران

علیرضا پیرخائفی*

دانشیار عصب روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی
واحد گرمسار، گرمسار، ایران

مجتبی صدافتی فرد

استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، گرمسار، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی باور/جهت انگیزی و خلاقیت شناختی/شخصیتی بر ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهشی، نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون با یک گروه گواه (بدون دوره پیگیری) بود؛ که جامعه آماری آن کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه یازدهم دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند؛ که از میان آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) انتخاب و به پرسشنامه‌های باور انگیزی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، جهت‌گیری انگیزی والرند (۱۹۹۲)، خلاقیت شناختی تورنس (فرم ب، ۱۹۹۳) و خلاقیت شخصی عابدی (۱۳۷۲) در دو مرحله پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس نشان داد متغیرهای باور و جهت انگیزی و خلاقیت شخصی در سطح $(P < 0/05)$ ، خلاقیت شناختی و معدل در سطح $(P < 0/01)$ در بین گروه گواه و آزمایش دارای تفاوت معنادار است. نتایج حاکی از آن است که مداخلات آموزشی باعث ارتقاء پیشرفت تحصیلی شده است در نتیجه مدارس با بکارگیری برنامه‌های مداخلات آموزشی می‌توانند به ارتقاء پیشرفت تحصیلی دست یابند.

کلیدواژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، باور انگیزی، جهت‌گیری انگیزی، خلاقیت شناختی، خلاقیت شخصی

مقدمه

پیشرفت تحصیلی نشان دهنده نتایج فعالیت و عملکرد در محیط‌های آموزشی، به ویژه مدرسه و دانشگاه است و معلوم می‌کند که فرد تا چه حد به اهداف خاص دست یافته است (مور^۱، ۲۰۱۹). عوامل مختلفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. یکی از این عوامل، باورهای انگیزشی^۲ است. در قلمرو روان‌شناسی تربیتی، نظریه انتظار- ارزش (ویگفیلد و گلدستون^۳، ۲۰۱۹) از چارچوب‌های بسیار اثرگذار، به منظور بررسی باور توانایی و انگیزش دانش‌آموزان و رابطه آن با انتخاب‌های مرتبط با تحصیل و رفتارهای یادگیری و پیشرفت است. پژوهشگران پیرو این نظریه معتقدند دانش‌آموزانی که باورهای توانایی بالایی دارند و برای تکالیف تحصیلیشان ارزش قائلند، بیشتر مشغول تکالیف می‌شوند و پیشرفت زیادی کسب می‌کنند. این باورها، دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی‌اند که به دنبال تایید یا عدم تایید رفتار به وسیله اشخاص مهم زندگی شکل می‌گیرد و افراد برای انجام یا پرهیز از انجام یک عمل به آنها رجوع کرده و زیربنایی برای انگیزش شخصی محسوب می‌شوند. باورهای انگیزشی، شامل سه مؤلفه خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. باور خودکارآمدی از جمله سازه‌های روان‌شناختی است که با رفتار تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان ارتباط دارد (آنسونگ، ایزنسمیت، اوکوما و چوا^۴، ۲۰۱۹؛ تلسما، شوز، شوارزر و نوریس^۵، ۲۰۱۹). همچنین، خودکارآمدی تحصیلی رابطه بین اهمیت تکلیف و اضطراب امتحان را که مؤلفه دیگر باور انگیزشی است، تعدیل می‌کند (حیات، شاطری، امینی و شکرپور، ۲۰۲۰). لذا تقویت باورهای انگیزشی با هدف ارتقاء پیشرفت تحصیلی، ضروری و لازم می‌نماید. در این زمینه، پژوهش‌های عاشوری، بدری، واحدی و محبی (۱۳۹۹)؛ مرادی، ماهرالنقش و ماهرالنقش (۱۳۹۹)؛ موسوی نیک، ملکوتی و تلخابی (۱۳۹۹) و مووانگ، اسپچفل، سی ینگا، کبیدی (۲۰۱۹) نشان دادند آموزش باورهای انگیزشی، خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی دانش‌آموزان را افزایش و اضطراب آن‌ها به طور معناداری در سطح ($P < 0/01$) کاهش داده است.

1. Moore

2. Motivational Belief

3. Wigfield, Gladstone

1. Ansong, Eisensmith, Okumu, Chowa

2. Talsma, Schütz, Schwarzer, Norris

از سویی دیگر، جهت گیری انگیزی^۱ نیز، توجه پژوهشگران قلمرو روانشناسی تربیتی را به خود جلب کرده و بر اهمیت این سازه در پیشرفت تحصیلی افزوده است (برگی، پاریدا و داکون^۲، ۲۰۱۸؛ جیانگ، روزنویگ و گسپارد^۳، ۲۰۱۸؛ مینز، باکس، کلیمسترا و دینسن^۴، ۲۰۱۸؛ چون و شین^۵، ۲۰۱۹؛ ریان، ریان، دیدومنیکو و دسی^۶، ۲۰۱۹) آن‌ها همچنین معتقدند از بین پیشایندهای مختلف رفتار تحصیلی، جهت گیری انگیزی، یکی از مهمترین عواملی است که بر انتخاب‌ها، مشغولیت و موفقیت دانش آموزان در مدرسه نقش اساسی دارد. جهت گیری انگیزی بر اساس نظریه خود مختاری (ریان و دسی، ۲۰۰۰) بنا نهاده شده، این نظریه، رفتارها و جهت گیری‌های انگیزی را، در طول یک پیوستار، از انگیزش درونی، انگیزش بیرونی تا بی‌انگیزی که بدترین نیمرخ انگیزی است قرار می‌دهند که هر کدام دلیل انجام تکلیف را برای دانش آموزان تبیین می‌کنند (ریو، ۱۳۹۵). مرور شواهد تجربی نیز، نشان می‌دهد که سازه چندبعدی انگیزش همواره در صدر اولویت‌های پژوهشی محققان تربیتی بوده است (کونکا^۷، ۲۰۲۰؛ گائو و اکلس^۸، ۲۰۲۰). از آنجا که حجم کثیری از پژوهش‌های ناظر بر انگیزش پیشرفت یادگیرندگان در قالب پژوهش‌های همبستگی گسترش یافته‌اند (علیمرادی، ۱۴۰۰؛ تریسی و همکاران^۹، ۲۰۲۰؛ شانک و دیندتو^{۱۰}، ۲۰۲۰؛ کارتال^{۱۱}، ۲۰۲۰) دغدغه‌مندی پیرامون توسعه تلاش‌های تحقیقاتی کاربردی با هدف تغذیه وضعیت انگیزی یادگیرندگان همچنان در فقری پر واضح به سر می‌برد (لازاووسکی و هالمن^{۱۲}، ۲۰۱۶) لذا، تقویت سازه‌های شناختی موثر در ارتقای نیمرخ‌های انگیزی یادگیرندگان ضروری است پژوهش‌های تلسما، شوز، شوارزر و نوریس (۲۰۱۹)، لیو و هوانگ^{۱۳} (۲۰۱۹)؛ شانک و دیندتو (۲۰۲۰) و احمدیان (۱۴۰۰) نشان‌دهنده اثربخشی این

-
3. Motivational Orientation
 4. Bergey, Parrila, Deacon,
 5. Jiang, Rosenzweig, Gaspard
 1. Meens, Bakx, Klimstra, Denissen
 2. Chon, Shin
 3. Ryan, Ryan, Domenico, Deci
 4. Koenka
 5. Gao, Eccles
 6. Tracey, Morin, Pekrun, Arens, Murayama, Lichtenfeld, Maiano
 7. Schunk, Dibenedetto
 8. Kartal
 9. Lazowski, Hulleman
 10. Liu, Huang

مداخلات بوده است. به طور مثال، در مداخلات انگیزشی مبتنی بر عوامل شناختی که با استنباط از مفاهیم اساسی نظریه انتظار - ارزش طرح ریزی شده و بر نقش عوامل فردی چون باورها و انتظارات بر تغییر مواضع انگیزشی یادگیرندگان تأکید دارد (ویگفیلد و گلدستون، ۲۰۱۹؛ سانگ و چانگ^۱، ۲۰۲۰) توانسته‌اند، پس از اجرا، نشانگرهای انگیزشی متفاوت مانند علاقه، مشارکت در فعالیت‌ها و تمایل به انتخاب حرفه‌های مرتبط با واحد درسی (شین و همکاران^۲، ۲۰۱۹) همچنین، باورهای خودکارآمدی را افزایش دهند (لیننبرینک - گارسیا و همکاران^۳، ۲۰۱۸؛ رشیدی پور، شکری، فتح آبادی، پور شهریار، ۱۳۹۹). این نوع مداخلات، با تغییر در تعهدات فردی و تلاش تغییر باور یادگیرندگان و همچنین معرفی مدرسه به عنوان گذرگاهی برای دستیابی به موفقیت‌های آتی، بر توسعه راهبردهای موفقیت و همچنین افزایش ظرفیت شکستن موانع و عبور از آنها و ارزش‌گذاری بالاتر دانش‌آموزان برای تحقق تجارب پیشرفت فردی موثر بوده‌اند.

یکی دیگر از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی، خلاقیت شناختی^۴ است که با باور و جهت‌گیری انگیزشی ارتباط تنگاتنگ دارد (پیرخائفی، ۱۳۹۳) و بر نوعی مسأله‌گشایی که به صورت فرآیند حس کردن مسائل یا کاستی‌های موجود در اطلاعات، فرضیه‌سازی درباره حل مسائل و رفع کاستی‌ها، ارزیابی و آزمون فرضیه‌ها، بازنگری و بازآزمایی آن‌ها و سرانجام انتقال نتایج به دیگران دلالت دارد (میشل و والینگا^۵، ۲۰۱۷). خلاقیت شناختی دارای سه مؤلفه سیالی، انعطاف‌پذیری و ابتکار است و از طریق آموزش این سه مؤلفه (تورنس^۶، ۱۹۹۸) بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد. خلاقیت از طریق توانایی حل مسأله به عنوان متغیر میانجی بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد (کو، چن و وانگ^۷، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان خلاق فرایندهای یادگیری سطح بالاتر، ادراک وسیع‌تر داشته و اهمیت بیشتری به تحصیل می‌دهند و یادگیری عمیق دارند. آنان از راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسب با تکلیف استفاده کرده به نحوی که هر زمان تشخیص دهند راهبرد انتخاب شده برای یادگیری مناسب نیست، سریعاً آن راهبرد را کنار گذاشته و راهبرد دیگری را جایگزین می‌کنند و یا اینکه خود به نحوی

-
1. Song & Chung
 2. Shin, Park, Ahn, Son, Bong
 3. Linnenbrink-Garcia, Perez, Barger, Wormington, Godin, Snyder, Schwartz, Bloom
 4. Cognitive Creativity
 5. Michel & Walinga
 6. Torrance
 7. Kuo, Chen, Hwang

خلاقانه مطالب را سازمان داده و آنها را یاد می‌گیرند (لیم، لو و نای^۱، ۲۰۰۸). بنابراین، موثرترین رویکرد برای رسیدن به اهداف افزایشی خلاقیت، هدف قرار دادن مهارت‌های شناختی یعنی مهارت‌های تفکر خلاق از طریق برنامه‌های آموزشی است (گابریل، مانتیکولو، کامارگو، بورگالت^۲، ۲۰۱۶). آموزش خلاقیت قادر است سطح عملکرد ذهنی و شخصیتی افراد را برای کارکرد بهتر و بالاتر ارتقاء دهد و آنها را در رویارویی با مسائل تحصیلی توانمند کند (پور مجسنی کلور، صبوری و مولایی، ۱۳۹۸؛ نیکنام، غباری بناب و حسن زاده، ۱۳۹۹، دوایی، کاشانی وحیدو آجرلو، ۱۴۰۰).

یکی دیگر از مبانی مهم پیشرفت تحصیلی، خلاقیت شخصیتی^۳ است (فاجر، کومارو پورتر^۴، ۲۰۰۷) که از تعریف شخص مدار خلاقیت (صفات شخصیتی افراد خلاق)(کاستا و مک گری^۵، ۱۹۹۲) و بر مبنای دیدگاه صفات (شولتز و شولتز، ۱۴۰۰) برگرفته شده و شامل تمامی فرایندهای شناختی و پردازش اطلاعات، از جمله فرایندهای عالی پردازش مرتبط با خلاقیت است (بلنچ و آلیوجا^۶، ۲۰۰۹) که از شناخت و شخصیت سرچشمه می‌گیرد. گشودگی به تجربه به عنوان مهم‌ترین صفت خلاقیت شخصیتی (کاستا و مک گری، ۱۹۹۲) شامل تمایل ذهنی فرد برای پذیرش تجارب نو و استقبال از تجارب متنوع است که به فرد کمک می‌کند تا ایده‌های جدیدی پیروراند خلاقیت شخصیتی دارای یک جز انگیزی و یک جز شناختی است که جز انگیزی آن به علاقه به ابتکاری بودن، پیچیدگی و تحمل ابهام و جز شناختی آن به شیوه‌ای که اطلاعات، پردازش و سازماندهی می‌شوند، مربوط می‌شود. این دو جز بر انگیزه کلی فرد برای انتخاب اهداف خلاق و برخورد با موقعیتهای دشوار تاثیر می‌گذارند و با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد (تسای^۷، ۲۰۱۶). بنابراین، خلاقیت یک ویژگی ثابت شخصیتی نیست که بی‌هیچ تغییر و تحولی در وجود انسان نهفته باشد، بلکه در تأثیر عوامل یا موانعی تقویت یا تضعیف می‌شود.

خلاقیت شخصیتی به دلیل داشتن ویژگی‌های نیاز به شناخت، تحمل ابهام، گرایش به خطرپذیری شناختی، انعطاف پذیری، ابتکار، سیالی و بسط با پیشرفت تحصیلی ارتباط می‌یابد

-
1. Liem, Lau, & Nie
 2. Gabriel, Monticolo, Camargo, Bourgault
 3. Cognitive Personality
 4. Fuchs, Kumar Porter
 5. Costa & Mc care
 6. Blanch & Aluja
 7. Tsai

(مراتسکی^۱، ۲۰۱۳) و از طریق متغیرهای میانجی از جمله سبک‌های یادگیری (نحوه پردازش مطالب، کمیت و کیفیت پردازش اطلاعات یادگیرندگان) که نوعی ویژگی شخصیتی محسوب می‌شوند، راهبردهای مطالعه چگونگی درگیری یادگیرنده با مطالب یادگیری و شیوه پردازش آن در هنگام مطالعه و یادگیری و سازگاری تحصیلی (عوامل شناختی مانند شیوه‌های یادگیری، فرایند حافظه، عوامل روانی مانند اضطراب) بر انگیزه یادگیری، توانایی برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های علمی، احساس تعهد و پشتکار در یادگیری، رضایت از فضا و محیط آموزشی بر پیشرفت تحصیلی موثر است. از طرف دیگر، هر تیپ شخصیتی، ذخایری از باورها، نگرش‌ها و مهارت‌ها در جهت غلبه بر مشکلات و وظایف محیطی است که آموزش می‌تواند بر آنها اثرگذار باشد. (حامدی نسب، عزیزی، ۱۴۰۰).

با توجه به هدف پژوهش، حال راهبردی لازم است تا بتواند بر ارتقاء پیشرفت تحصیلی موثر باشد. یکی از این راهبردها، الگوی خلاق سازی ذهن و شخصیت یا الگوی بالینی خلاقیت درمانی است که در ایران توسط پیرخائفی (۱۳۹۳) تدوین شده و این الگوی یکپارچه، شامل ۵ مؤلفه اصلی (مؤلفه‌های فراشناختی، انگیزشی، شخصیتی، زبانی و زبان بدنی) و ۱۶ بخش عملیاتی است. شواهد نشان می‌دهد یکی از چالش‌های جدی و قابل پیش‌بینی در آینده، میزان بهره‌گیری از ذهن و شخصیت خلاق در حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی باشد. زیرا خلاقیت را می‌توان هم توانایی و هم فرا توانایی دانست که عامل قدرتمند و یکپارچه ساز سایر توانایی‌ها و قابلیت‌های ذهنی و شخصیتی است و به عنوان عاملی مهم، تغییرات درونی را مدیریت می‌کند. الگوی بالینی خلاقیت درمانی ناظر به فعال سازی خلاقیت در حوزه‌های شناختی (فکری)، انگیزشی (عاطفی) و شخصیتی (رفتاری) است و در صورتی که در قالب الگویی منسجم و برنامه‌ریزی شده وارد آموزش شود، می‌تواند بر تمامی متغیرهای پژوهش اثربخش بوده و به ارتقاء پیشرفت تحصیلی کمک کند. در واقع باور محققین این است که اگر بتوان فرایندهای فراشناختی، کلامی-ارتباطی، عاطفی-انگیزشی، شخصیتی و حتی رفتارهای بدنی مرتبط با خلاقیت را در دانش آموزان فعال ساخت، می‌توان به پیشرفت تحصیلی جان تازه داد. درباره اثربخشی الگوی بالینی خلاقیت درمانی با متغیرهای پژوهش و پیشرفت تحصیلی، تاکنون پژوهشی انجام نشده، اما اثربخشی این الگو، در پژوهش‌های متعددی انجام و نتیجه آن در تمامی پژوهش‌ها معنادار گزارش شده است (حقیقی و پیرخائفی، ۱۳۹۵؛ سلمانی پور نقلبری و پیرخائفی، ۱۳۹۵؛ میرزاده و پیرخائفی،

۱۳۹۶؛ پیرخائفی، گودینی و حسینی، ۱۳۹۶). همچنین، سجادی منزله و پیرخائفی (۱۳۹۶) درباره اثربخشی این الگو بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، با استفاده از تحلیل کواریانس نشان دادند انگیزه درونی ($F=۹۷/۲$, $P < ۰/۰۱$)، انگیزه بیرونی ($F=۲۹/۱۵$, $P < ۰/۰۱$) و عملکرد تحصیلی ($F=۵۴/۵$, $P < ۰/۰۱$) دانش آموزان در گروه آزمایش معنادار بوده است و الگوی بالینی خلاقیت درمانی توانسته افزایش معناداری به وجود آورد. همچنین، پیرخائفی (۱۳۹۷) در پژوهش خود درباره اثربخشی الگوی بالینی خلاقیت درمانی بر کارکردهای اجرایی و نشانگان افسردگی با استفاده از تحلیل کواریانس نشان داد که بین گروه آزمایش و گواه در سطح ($P < ۰/۰۱$) تفاوت معنادار وجود داشته و آموزش الگوی بالینی خلاقیت درمانی توانسته است موجب ارتقاء کارکردهای اجرایی و کاهش افسردگی در زنان و مردان افسرده شود. در پژوهشی جدیدتر، پورنسایی، پیرخائفی، صداقتی فرد (۱۳۹۹) درباره اثربخشی الگوی عصب روان شناختی خلاق سازی ذهن بر بهبود کارکردهای ادراکی - حرکتی، بینایی-فضایی و حافظه کودکان حساب نارسا پایه اول تا پنجم دوره ابتدایی با استفاده از تحلیل کواریانس نشان دادند، کارکرد ادراکی- حرکتی ($F=۷۴۴/۴۰$, $P < ۰/۰۱$)، کارکرد بینایی- فضایی ($F=۴۷۱/۵$, $P < ۰/۰۱$) و کارکرد حافظه ($F=۷۴۴$, $P < ۰/۰۱$) گروه آزمایش نسبت به گروه گواه به صورت معناداری افزایش پیدا کرده است. همچنین، پیرخائفی و باجلان (۱۳۹۹) با استفاده از تحلیل کواریانس نشان دادند که الگوی بالینی خلاقیت درمانی توانسته ۸۴٪ از واریانس حافظه فعال و ۹۵٪ از واریانس توجه انتخابی را در دانش آموزان گروه آزمایش تبیین کند. یوسفی جویباری، حسن زاده، فخری (۲۰۱۸) نیز در پژوهش خود، اثربخشی الگوی بالینی خلاقیت درمانی بر ارتقاء انگیزه دانشجویان را در سطح ($P < ۰/۰۱$) معنادار گزارش کرده اند. همچنین، طاووسی، هاشمی سراج، یوسفی جویباری (۲۰۱۸) نیز اثربخشی این الگو را در پژوهش خود با استفاده از تحلیل کواریانس در سطح ($P < ۰/۰۵$) معنادار گزارش کرده اند. در پژوهش دیگری، راعی دهحقی، روحانی و خوشاوی (۲۰۲۰) اثربخشی الگوی خلاقیت درمانی را در پس آزمون اضطراب و افسردگی دانش آموزان دبیرستانی در سطح ($P < ۰/۰۱$) معنادار گزارش کرده اند.

با توجه به نتایج پژوهش های مختلف که حاکی از اثربخشی آموزش بر ارتقاء پیشرفت تحصیلی است و اهمیت پیشرفت تحصیلی برای دانش آموزان و نیاز به مداخله جهت بهبود عوامل اثرگذار ذکر شده، همچنین، مبانی نظری یکسان متغیرها و برنامه خلاق سازی

ذهن و شخصیت و نیز عدم وجود پژوهشی منسجم و کاربردی در خصوص تأثیر مداخلات، به صورت همزمان بر متغیرها، پژوهش حاضر به دنبال این پرسش است که آیا آموزش باور/جهت‌انگیزی و خلاقیت‌شناختی/شخصیتی می‌تواند بر ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش باشد؟

روش

پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه (بدون پیگیری) بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع یازدهم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند، با توجه به ماهیت پژوهش، نمونه‌ای به حجم ۳۰ دانش‌آموز (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) که دارای پایین‌ترین معدل پیشرفت تحصیلی بین (۱۱/۹۶ تا ۱۲/۰۶) و ملاک ورود به پژوهش را دارا بودند، به روش تصادفی انتخاب و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. شرط ورود به پژوهش، عدم شرکت دانش‌آموزان در دوره‌های آموزشی ارتقاء، عدم آشنایی آن‌ها با پرسشنامه‌های پژوهش، پایین بودن معدل نیم‌ترم اول و دوم به طور متوالی در طی یک سال تحصیلی، عدم استفاده از مشاوره تحصیلی و شرط خروج از پژوهش، عدم حضور منظم در جلسات، عدم همکاری در انجام تکالیف به طور مستمر و صحیح، عدم ارائه صحیح گزارش تمرین‌ها بود، به منظور بررسی اثربخشی متغیرهای باور/جهت‌انگیزی و خلاقیت‌شناختی/شخصیتی، ابتدا، اجرای پرسشنامه، محتوای جلسات آموزش، زمان بندی اجرا و سایر مسائل مطرح در پژوهش، تکمیل گردید. با اخذ معرفی‌نامه از آموزش و پرورش و با مراجعه به دبیرستان‌ها، دانش‌آموزان، در دو گروه (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) به طور تصادفی قرار گرفتند. ابتدا، هر دو گروه، به پرسشنامه‌های پیش‌آزمون پاسخ دادند. سپس، با کسب رضایت از والدین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایش، یک جلسه مقدماتی با هدف آشنایی اولیه، برقراری رابطه آموزشی و ایجاد اعتماد در آزمودنی‌ها، توضیح شیوه اجرایی، دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۲ ساعته تحت مداخله آموزشی قرار گرفته و دانش‌آموزان گروه گواه هیچ مداخله آموزشی دریافت نکردند. بعد از اتمام اجرای دوره آموزش، مجدداً هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. داده‌ها پس

از گردآوری با روش کواریانس چندمتغیری مورد تحلیل قرار گرفت. از ابزارهای زیر جهت گردآوری اطلاعات در این پژوهش استفاده گردید:

پرسشنامه باورهای انگیزی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰): این پرسشنامه شامل ۱۹ سوال از نوع لیکرتی ۷ درجه‌ای که سه مؤلفه خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان را می‌سنجد، است. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) پایایی مؤلفه‌های آزمون را به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۵/۸۷ و ۰/۰ اعتبار این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عامل و نتایج آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷ گزارش کرده است (کججاف و همکاران، ۱۳۸۲).

پرسشنامه جهت‌گیری انگیزی والرند (۱۹۹۲): این پرسشنامه به وسیله والرند، بلیز، بریر و پلتیر (۱۹۹۲) طراحی شده و دارای ۲۸ سوال از نوع لیکرتی ۷ درجه‌ای که سه مؤلفه انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزی را می‌سنجد. والرند (۱۹۹۲) ضریب پایایی را بر اساس آلفای کرونباخ بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ و بر اساس روش بازآزمایی در فاصله یک ماه نیز بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش کرده است. نتایج تحلیل عاملی تاییدی، ساختار ۷ عاملی مقیاس را به اثبات رسانده و حاکی از اعتبار سازه پرسشنامه است. در ایران، باقری و همکاران (۱۳۸۲) پس از ترجمه و هنجارسازی، برای پایایی پرسشنامه، ضرایب همبستگی درونی خرده مقیاس‌ها را با استفاده از روش بازآزمایی، در غالب موارد بالاتر از ۰/۷۷ گزارش کرده است. رستگارخالد (۱۳۸۹) نیز، پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای هریک از مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌ها به صورت انگیزش درونی (۰/۶۷)، انگیزش بیرونی (۰/۷۸) و بی‌انگیزی (۰/۷۸) گزارش کرده است (صوفی و گنجی، ۱۳۹۲).

آزمون تفکر خلاق تورنس فرم ب (۱۹۷۴، ۱۹۹۳): این پرسشنامه برای سنجش خلاقیت شناختی استفاده شد. تورنس در یک مطالعه بلند مدت ۱۲ ساله از یک جمعیت دبیرستانی دانشگاه مینه‌سوتا (۱۹۵۹ تا ۱۹۷۱) اعتبار پیشین آزمون‌های خلاقیت را ۰/۵۱ گزارش کرده است. مطالعه اهرت^۱ (۱۹۶۱) بیانگر ضریب بازآزمایی ۰/۸۸ بین ۲ بار اجرا است. سامرز^۲ (۱۹۶۱) و ودتکه^۳ (۱۹۶۳) نیز بازآزمایی ۰/۸۰ تا ۰/۹۸ در یک فاصله ۱۰ هفته‌ای رسیدند. این آزمون دارای ۳ تکلیف مجزا است و اجرای هر تکلیف آن ۱۰ دقیقه طول

1. Ahart
2. Samers
3. Woodtke

می‌کشد که در مجموع ۳۰ دقیقه وقت خواهد گرفت. پژوهش‌های تورنس (۱۹۷۴) ضریب پایایی بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۷ را بین دفعات متنوع اجرا، نشان می‌دهد. بررسی پایایی این آزمون توسط پیرخائفی (۱۳۷۳) بر روی یک نمونه دانش‌آموزی انجام گرفت که ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۹۴ را برای ابتکار، ۰/۷۲ برای سیالی، ۰/۷۰ برای انعطاف‌پذیری (تورنس، ۱۹۷۴؛ پیرخائفی ۱۳۷۳، ۱۳۸۸) و ضریب پایایی ۰/۸۰ را برای کل آزمون نشان داد. محاسبه پایایی آزمون در گروه دانشجویان (۱۳۸۴) نیز مجدداً ضریب ۰/۸۰ را بین دو بار اجرا با فاصله زمانی دو هفته را نشان داد. آزمون تفکر خلاق تورنس از قدرت تمیز بالایی برای ارزیابی مولفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار برخوردار است. بنابراین، آزمون‌های تورنس به‌ویژه فرم ب، آزمونی مرجع، در حوزه خلاقیت محسوب می‌شود. این فرم از شهرت بین‌المللی برخوردار است (تورنس، ۱۹۷۴؛ کر و گاکلیاردی، ۲۰۰۶؛ پیرخائفی، ۱۳۷۳ و ۱۳۸۴ به نقل از پیرخائفی، ۱۳۸۸).

پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲): این پرسشنامه برای سنجش خلاقیت شخصیتی استفاده شد. عابدی با استفاده از آزمون‌های مطرح خلاقیت، نظیر آزمون تورنس (۱۹۷۳)، نقل از حقیقت، (۱۳۷۷) برای سنجش تفکر خلاق، پرسشنامه ۶۰ گویه‌ای در ۴ بعد سیالی (۲۲ گویه)، انعطاف‌پذیری (۱۱ گویه)، ابتکار (۱۶ گویه)، و بسط (۱۱ گویه) تهیه کرد. در مقابل هر گویه سه گزینه قرار دارد که به ترتیب نمره ۰ تا ۲ می‌گیرند. دامنه نمره کل خلاقیت هر آزمودنی بین ۰ تا ۱۲۰ خواهد بود. عابدی برای روایی این پرسشنامه از آزمون تورنس به عنوان شاخص روایی همزمان، استفاده و ضریب همبستگی بین نمره کل آزمون تورنس و نمره کل آزمون جدید را ۰/۴۶ به دست آورد و پایایی آزمون را از طریق بازآزمایی در اجرای فرم اولیه در بخش‌های سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۸۴، ۰/۸۰ به دست آورد (عابدی، ۱۳۷۲).

پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش، معدل کل دانش‌آموزان با توجه به اسناد و مدارک موجود در پرونده تحصیلی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شد.

پروتکل الگوی بالینی خلاقیت درمانی پیرخائفی (۱۳۹۳)

جلسات	عنوان آموزش	برنامه و روش آموزش الگوی بالینی خلاقیت درمانی
جلسه اول	معرفی دوره	گفت‌وگودرباره پیشرفت تحصیلی، میزان علاقه مندی به رشته، مدرسه، روش‌های مطالعه، میزان مطالعه، روش‌های تدریس معلمان و روش‌های انجام تکلیف

جلسات	عنوان آموزش	برنامه و روش آموزش الگوی بالینی خلاقیت درمانی
جلسه دوم	آموزش مؤلفه‌های فراشناختی (سطح سیال سازی)	نوشتن همه راه حل‌ها برای پیشرفت تحصیلی (راه حل‌های زود بازده، راه حل‌های مستلزم زمان)
جلسه دوم	آموزش مؤلفه‌های فراشناختی (سطح منعطف سازی)	ارائه تمامی راه حل‌های غیر متعارف دانش‌آموزان، راه حل‌های درست و نادرست. نوشتن راه حل‌ها در کنار تمرین قبلی. نوشتن تمامی راه حل‌ها در تابلو کلاس
جلسه سوم	آموزش مؤلفه‌های فراشناختی (سطح راه حل‌یابی)	نوشتن راه حل‌های مفید و قابل اجرا. نوشتن این راه حل‌ها در تابلوی کلاس
جلسه چهارم	آموزش مؤلفه‌های فراشناختی (سطح بهسازی ادراکی-فکری)	نوشتن تمامی نگرش‌های مربوط به درس (اعم از محیط مدرسه، محیط کلاس، معلم، نوع درس). خط کشیدن دور نگرش‌های منفی و مشخص کردن نگرش‌هایی که باید تغییر یابند.
جلسه پنجم	آموزش مؤلفه‌های فراشناختی (سطح تقویت توانایی تصمیم‌گیری)	ارزیابی و بررسی برنامه طراحی شده توسط خود دانش‌آموز. بررسی برنامه‌های ارائه شده دانش‌آموزان توسط پژوهشگر و ارائه راهکارهای لازم به آن‌ها. آموزش تصمیم‌گیری درباره نحوه، چگونگی و کیفیت اجرای برنامه طراحی شده
جلسه ششم	آموزش مؤلفه‌های فراشناختی (سطح تقویت توانایی طراحی ذهنی)	طراحی و نوشتن گام به گام مراحل مختلف برنامه پیشرفت درسی (برنامه زمانی برای درس خواندن، فصل بندی دروس و برنامه تکنیک‌های مطالعه برای هر درس)
جلسه هفتم	آموزش مؤلفه زبانی (سطح بهسازی و توسعه ادراک کلامی)	آموزش بیان و نوشتن نحوه احساس و ادراک از حرف‌ها و واکنش‌های کلامی که در ظرف یک هفته نسبت به دانش‌آموز ابراز شده ارائه جملاتی با باورهای متفاوت و گفتگو درباره احساس و ادراکشان از عبارات گفته شده
جلسه هفتم	آموزش مؤلفه‌های زبانی (سطح وسعت بخشی معنایی و استعاره‌ای)	آموزش کلمات و عباراتی که دانش‌آموزان درباره خودشان و دیگران استفاده می‌کنند و دسته‌بندی آن‌ها بر حسب معنا و مفهوم (مفید و کارآمد یا غیرمفید و ناکارآمد) و کنار گذاشتن عبارات ناکارآمد و تبدیل آن عبارات، به عبارات مثبت، مفید و کارآمد
جلسه هشتم	آموزش مؤلفه‌های زبانی (سطح تقویت روابط کلامی بین فردی)	ارائه لیست توسط هر دانش‌آموز و گفتگو در کلاس درباره کلمات و عبارتهایی که ظرف یک هفته در ارتباطات بین فردی استفاده و اثربخشی خوب و مثبت آن را بر دیگران تجربه و احساس صمیمیت بین آن‌ها ایجاد کرده است.

جلسات	عنوان آموزش	برنامه و روش آموزش الگوی بالینی خلاقیت درمانی
جلسه نهم	آموزش مؤلفه‌های انگیزشی (جهت دهی انگیزش درونی - بیرونی)	آموزش ارائه لیست و الویت‌بندی علت درس خواندن به دانش‌آموزان و ارائه دلیل از لذت بردن از خواندن درس
جلسه نهم	آموزش مؤلفه‌های انگیزشی (سطح تقویت فرا انگیزش)	آموزش ارائه یک جدول و نمره هدف برای امتحان و تمرین گام‌به‌گام برنامه طبق برنامه طراحی ذهنی اجرا شده در کلاس و ارائه نتیجه به کلاس
جلسه دهم	آموزش مؤلفه‌های شخصیتی (سطح تقویت اعتماد به نفس)	آموزش خلاصه نویسی یک فصل از کتابی که تا کنون نمره پایینی داشته و شرکت در یک امتحان کلاسی یک سوالی و ارزیابی و نمره‌گذاری نوشته‌های خود
جلسه یازدهم	آموزش مؤلفه‌های شخصیتی (سطح تقویت توانایی جرات ورزی)	آموزش صحبت برای دو دقیقه درباره ایده و راه حل پیشرفت درسی برای بقیه همکلاسی‌ها، ارائه طرح و ایده و دفاع از دلایل طرح ایده خود و پاسخ به سوالات همکلاسی‌ها
جلسه یازدهم	آموزش مؤلفه‌های شخصیتی (سطح تقویت توانایی ریسک پذیری)	خواندن متن یک صفحه‌ای تازه مربوط به درس توسط هردانش‌آموز و توضیح درباره مفهوم آن صفحه با عبارات تازه یا اعداد و پاسخ به واکنش‌های همکلاسی‌ها
جلسه دوازدهم	آموزش مؤلفه‌های زبان-بدنی (سطح تقویت زبان بدنی ایما و اشارات و بهسازی و شکل‌دهی رفتارهای حرکتی مطلوب)	ارائه کارت‌هایی به دانش‌آموزان درباره هیجان‌ها و احساسات متفاوت و آموزش تشخیص درست نوع هیجان‌ها و صحبت درباره آن‌ها. آموزش به دانش‌آموزان درباره استفاده صحیح از حرکات بدنی برای تعامل مثبت در کلاس

یافته‌ها

برای بررسی اثر بخشی آموزش از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. تا تفاوت بین گروه‌های آزمایش و گواه بعد از برنامه مداخله آموزش مورد بررسی قرار گیرد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. برای تحلیل‌های آماری از نرم افزار spss نسخه ۲۲ استفاده شد. در ذیل، جدول شاخص‌های توصیفی متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش و گواه

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
خلاقیت شخصیتی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲۷/۲۳	۱۵/۸۲
		پس‌آزمون	۱۳۲/۰۷	۱۵/۳۱

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور انگیزی	گواه	پیش آزمون	۱۲۶/۳۰	۱۳/۲۳
		پس آزمون	۱۲۶/۶۷	۱۴/۸۱
	آزمایش	پیش آزمون	۹۱/۶۹	۱۲/۷۱
		پس آزمون	۹۷/۰۷	۱۱/۳۵
جهت گیری انگیزی	گواه	پیش آزمون	۹۱/۳۸	۱۴/۶۲
		پس آزمون	۹۱/۰۰	۱۳/۰۸
	آزمایش	پیش آزمون	۱۳۲/۴۶	۱۷/۲۸
		پس آزمون	۱۳۶/۰۷	۱۸/۴۲
خلاقیت شناختی	گواه	پیش آزمون	۱۳۱/۰۰	۲۳/۵۰
		پس آزمون	۱۳۰/۳۸	۲۲/۶۸
	آزمایش	پیش آزمون	۴۶/۰۷	۲۰/۳۱
		پس آزمون	۵۴/۴۵	۲۱/۷۴
معدل	گواه	پیش آزمون	۴۷/۳۰	۱۴/۷۵
		پس آزمون	۴۷/۳۵	۱۴/۰۳
	آزمایش	پیش آزمون	۱۲/۰۶	۰/۷۳
		پس آزمون	۱۴/۲۰	۰/۹۵
گواه	پیش آزمون	۱۱/۹۳	۰/۶۰	
	پس آزمون	۱۱/۹۰	۰/۷۴	

همان‌طور که ذکر شد، برای بررسی فرضیه پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری استفاده شد. در ابتدا، مفروضه‌های تحلیل کواریانس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنف نشان داد توزیع باقیمانده‌ها در متغیرهای وابسته نرمال است ($P < ۰/۰۵$). همچنین، نمودارهای پراکنده‌گی نشان داد بین کووریت و متغیر وابسته رابطه خطی وجود دارد. بررسی مفروضه استقلال خطاها با آزمون کای دو انجام شد که مقادیر کای دو معنادار نبود و نشان می‌داد خطاها از یکدیگر مستقل هستند. جهت بررسی همگنی ماتریس واریانس-کواریانس متغیرهای مورد مطالعه از آزمون ام باکس استفاده و نتایج در جدول ۲ گزارش شد.

جدول ۲. نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی همگنی ماتریس واریانس کواریانس

Sig.	df2	df1	F	Box's M
۰/۳۰۱	۲۳۱۹/۱۵۸	۱۵	۱/۱۵۴	۲۱/۴۴۹

همان‌طور که مشاهده می‌شود نتایج آزمون ام باکس نشان می‌دهد بین ماتریس‌های واریانس کواریانس تفاوت معناداری وجود ندارد ($F=1/15$ و $\text{sig} = 0/301$) و مفروضه همگن بودن ماتریس واریانس کواریانس برقرار است ($P > 0/05$). در بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز مشاهده شد که این مفروضه برقرار است و واریانس متغیرهای پژوهش در گروه‌ها همگن هستند ($P > 0/05$).

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری

مقدار آماره لامبدا در گروه	F	سطح معناداری
0/068	43/057	0/001

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود مقدار آماره لامبدا در سطح 0/001 معنادار است، بدین معنا که حداقل در یکی از متغیرها، در بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت وجود دارد. بنابراین به بررسی نتایج تحلیل کواریانس پرداخته شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس متغیرها در گروه آزمایش و گواه

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	نسبت F	سطح معناداری
پیش‌آزمون خلاقیت	1040/715	1	1040/715	13/096	0/002
شخصیتی					
گروه	102/358	1	102/358	4/506	0/046
خطا	1589/399	20	79/470		
پیش‌آزمون باور انگیزشی	2096/152	1	2096/152	36/820	0/001
گروه	146/651	1	146/651	3/576	0/024
خطا	1138/589	20	56/929		
پیش‌آزمون جهت انگیزشی	4951/858	1	4951/858	42/063	0/001
گروه	191/358	1	191/358	3/625	0/017
خطا	2354/486	20	117/724		
پیش‌آزمون خلاقیت شناختی	3929/317	1	3929/317	24/589	0/001
گروه	10593/207	1	10593/207	66/291	0/001
خطا	3195/975	20	159/799		
پیش‌آزمون معدل	9/107	1	9/107	51/302	0/001
گروه	21/481	1	21/481	12/366	0/001
خطا	3/308	20	0/174		

همان‌طور که در جدول ۴ گزارش شده است، پس‌آزمون متغیرهای باور انگیزی (F=۳/۵۷ و sig=۰/۰۲۴)، جهت‌گیری انگیزی (F=۳/۶۲ و sig=۰/۰۱۷) و خلاقیت شخصی (F=۴/۵۰ و sig=۰/۰۴۶) در سطح (P<۰/۰۵)، خلاقیت شناختی (F=۶۶/۲۹ و sig=۰/۰۰۱) و معدل (F=۱۲/۳۶ و sig=۰/۰۰۱) در سطح (P<۰/۰۱) در بین گروه گواه و آزمایش دارای تفاوت معنادار هستند. پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌دار عامل بین آزمودنی‌های گروه در خلاقیت شخصی، باور انگیزی، جهت‌گیری انگیزی، خلاقیت شناختی و معدل وجود داشت. نمرات میانگین نشان می‌دهد گروه آزمایشی بعد از آموزش الگوی پیشرفت تحصیلی در باور انگیزی، جهت‌گیری، خلاقیت شناختی و شخصی و معدل میانگین بالاتری نسبت به گروه گواه گزارش کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثر بخشی آموزش باور/جهت انگیزی و خلاقیت شناختی/شخصیتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد آموزش باور انگیزی، جهت‌گیری، خلاقیت شخصی در سطح (P<۰/۰۵) و خلاقیت شناختی و معدل در سطح (P<۰/۰۱) از طریق الگوی بالینی خلاقیت‌درمانی پیرخانفی (۱۳۹۳) تاثیر مثبت و معنادار بر پیشرفت تحصیلی داشته و بین گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه، پژوهشی دال بر اثربخشی همزمان متغیرها بر پیشرفت تحصیلی یافت نشد، لذا، جهت مقایسه و قوت‌بخشی و دفاع از نتایج، به بررسی مطالعاتی که ارتباط مفهومی با موضوع دارند، پرداخته می‌شود. نتایج پژوهش حاضر درباره اثربخشی باور انگیزی بر پیشرفت تحصیلی با یافته‌های پژوهش عاشوری، بدری، واحدی و محبی (۱۳۹۹)؛ مرادی، ماهرالنقش و ماهرالنقش (۱۳۹۹)؛ موسوی نیک، ملکوتی و تلخابی (۱۳۹۹) و مووانگ، اسپفل، سی ینگا، کبیدی (۲۰۱۹) همسو است. در واقع، مداخلات آموزشی، باورهای انگیزی، دانش، نگرش و مهارت‌های دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و انتظارات موفقیت و ارزشمند شدن فعالیت‌های تحصیلی را در پی دارد. این باورها، دانش‌آموزان را در راستای برنامه ریزی، سازماندهی، بازبینی، تصمیم‌گیری، حل مسئله و ارزیابی هدایت کرده و از طریق تاثیر بر احساس شایستگی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب،

راهبردهای حل مسئله، راهبردهای شناختی، فراشناختی، خودتنظیمی و رفتارهای کمک طلبی بر میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند (پینتریچ و دی گروت^۱، ۲۰۰۰). همچنین یافته‌های این پژوهش درباره اثربخشی جهت‌گیری انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی با یافته‌های پژوهش تلسما، شوز، شوارزر و نوریس (۲۰۱۹)، لیو و هوانگ (۲۰۱۹)؛ شانک و دبیتو (۲۰۲۰) و سجادی منزله و پیر خائفی (۱۳۹۶)، احمدیان (۱۴۰۰)، همسو است. در تبیین این یافته باید گفت انواع انگیزه، تاثیرات متفاوتی بر رفتار تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه دارد. انگیزه درونی، فرد را به صورت خودجوش و درونی به سمت انجام تکلیفی خاص به حرکت وادار می‌نماید و از این طریق، انجام تکلیف به خودی خود و صرف نظر از پاداش‌های بیرونی برای فرد ارزشمند خواهد شد. انگیزش درونی از طریق کار کردن بر روی تکالیف به دلایل درونی به درگیری در تکلیف کمک کرده و به رشد شایستگی منجر می‌شود. همچنین، انگیزه درونی، پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت‌کوشی در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد را هدایت می‌کند و این هدایت به مشغولیت^۲ (درگیری با تکالیف به طور خود انگیخته)، خلاقیت (ابتکار عمل، اصالت شخصی، خودانگیختگی)، درک مفهومی^۳ (انعطاف‌پذیری در شیوه تفکر، پردازش فعال اطلاعات، تمرکز و استفاده موثر از راهبردهای یادگیری، یادگیری به شیوه مفهومی)، درک شناختی^۴ موضوعات درسی، توجه و تمرکز بر تکالیف و لذت درگیری هیجانی^۵ (لینچ، لرنر و لونتال^۶، ۲۰۱۳) که زمینه‌ساز پیشرفت تحصیلی است، منجر می‌شود.

همچنین یافته‌های این پژوهش درباره اثربخشی خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی با یافته‌های پژوهش گابریل، مانتیکولو، کامارگو، بورگالت (۲۰۱۶)؛ یانگ و زو^۷ (۲۰۲۱)؛ پور مجسنی کلوری، صبوری و مولایی (۱۳۹۸)؛ نیکنام، غباری بناب و حسن زاده (۱۳۹۹) و دواپی، کاشانی وحید و آجرلو (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، خلاقیت شناختی از طریق گردآوری اطلاعات فراوان درباره دانش موجود، توانایی بالایی برای ایجاد روابط جدید بین اطلاعات و سازمان‌بندی‌های تازه ایجاد می‌کند و از این طریق بر کیفیت،

-
1. Pintrich & Degroote
 1. Avocation
 2. Conceptual perception
 3. Cognitive perception
 4. Emotional conflict
 5. Lynch, lerner & Leventhal
 6. Yang, Zhao

کارایی آموزشی و نحوه طراحی و ارائه مواد آموزشی که هدف نهایی آن‌ها ایجاد، گسترش و تسهیل یادگیری است، اثرات مثبت دارد. همچنین، آموزش خلاقیت، توانمندی حل مسئله، توانایی ارائه راه حل‌های گوناگون، تازه و بدیع به همراه جزئیات دارد و به نظر می‌رسد این ویژگی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در یادگیری موضوع جدید عملکرد بهتری داشته باشند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر درباره اثر بخشی شخصیت بر پیشرفت تحصیلی با نتایج یافته‌های طباطبایی، وزیری و توحیدی (۱۳۹۶)، هررا، آل لال، محامد^۱ (۲۰۲۰) همسو است. شخصیت‌های گشوده به تجربه در هنگام برخورد با موانع تحصیلی از راهبردهای مقابله‌ای استفاده می‌کنند و کمتر دچار عقب نشینی می‌شوند و از این طریق شرایط و موقعیت را کنترل می‌نمایند. این افراد نه تنها تمایل به مقابله و برنامه‌ریزی دارند بلکه در مواجهه با مشکلات مقاومت کرده و در مقابل وسوسه‌های رهایی دست به حل مسئله در شرایط استرس‌زا می‌زنند (کاستا و مک‌گری، ۱۹۹۲).

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بوده است از جمله محدودیت‌های این پژوهش، عدم کنترل متغیرهای اقتصادی-اجتماعی و فردی (هوش و...)، محدود بودن جلسات آموزشی و نداشتن دوره پیگیری به دلیل محدودیت زمانی و همزمانی با امتحانات پایان ترم، بنابراین، در سطح نظری، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌های بعدی، به انجام مراحل پیگیری اقدام نمایند. از دیگر محدودیت‌های پژوهش، داشتن قابلیت تعمیم صرفاً بر روی دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع یازدهم شهر تهران بود، بنابراین، در سطح نظری، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌های بعدی، بر روی گروه‌های نمونه دیگر در مقاطع تحصیلی و رشته‌های مختلف دبیرستانی، رشته‌های فنی-حرفه‌ای و مؤسسات آموزشی مانند مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و کامپیوتر انجام دهند. همچنین، با توجه به اثربخش بودن آموزش باور/جهت انگیزی و خلاقیت شناختی/شخصیتی بر پیشرفت تحصیلی در سطح عملی، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های مداخله‌ای خلاق‌سازی ذهن و شخصیت به صورت دوره‌های کوتاه مدت، قبل از شروع سال تحصیلی در دبیرستان‌ها اجرا شود.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاور این تحقیق و نیز بخش منابع انسانی سازمان آموزش و پرورش که ما را در انجام این تحقیق یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

- احمدیان، زهرا (۱۴۰۰). تاثیر آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت و شادکامی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر قم. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*. ۴ (۴۰) ۸۵-۹۸.
- پور محسنی کلوری، فرشته؛ صبوری، فاطمه، مولائی، مه‌ری (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های خلاقیت بر تفکر انتقادی، مهارت‌های اجتماعی و خلاقیت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدائی. *تفکر و کودک*. ۱۰ (۲) ۲۳-۴۵.
- پورنسیایی، غزل السادات؛ پیرخائفی، علیرضا؛ صداقتی فرد، مجتبی (۱۳۹۹). اثربخشی الگوی عصب روان شناختی خلاق سازی ذهن بر بهبود کارکردهای ادراکی - حرکتی، بینایی-فضایی و حافظه کودکان حساب نارسا پایه اول تا پنجم دوره ابتدایی. *کودکان/استثنایی*. ۲۰ (۳) ۹۹-۱۱۲.
- پیرخائفی، علیرضا (۱۳۸۸). *بررسی نقش آموزش خلاقیت در پیش‌بینی و تبیین سلامت روان به منظور تدوین مدل سلامت روانی بر اساس متغیرهای خلاقیت، خودکارآمدی و شیوه کنارآمدن با فشار روانی*. پایان نامه دکتری روان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- پیرخائفی، علیرضا (۱۳۹۳). *رساله‌ای در باب خلاقیت درمانی*. تهران. چاپ اول. کتاب مهربان.
- پیرخائفی، علیرضا (۱۳۹۷). اثربخشی الگوی بالینی خلاقیت درمانی بر ارتقاء کارکردهای اجرایی و کاهش افسردگی بیماران افسرده. *عصب‌شناسی*. ۴ (۴) ۲۱-۴۰.
- پیرخائفی، علیرضا؛ گودینی، علی اکبر و حسینی، عبدالحمید (۱۳۹۶). اثربخشی الگوی بالینی خلاقیت درمانی بر علائم جسمانی، اضطراب، افسردگی و کارکردهای اجتماعی دانش‌آموزان. *روانشناسی بالینی و شخصیت*. ۵ (۱) ۱۷۹-۱۸۶.
- پیرخائفی، علیرضا و باجلان، شکوه (۱۳۹۹). اثربخشی الگوی بالینی خلاقیت‌درمانی بر توجه و حافظه کودکان دارای اختلال یادگیری ریاضی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۱۰ (۲) ۲۹-۶۴.

حامدی نسب، صادق و عزیزی، معصومه (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای تفکر انتقادی در ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و خلاقیت با عملکرد تحصیلی دانشجویان. آموزش مهندسی ایران. ۲۳ (۹۰) ۱۱۵-۱۳۰.

حقیری، سمانه و پیرخانی، علیرضا (۱۳۹۵). اثر بخشی الگوی بالینی خلاقیت درمانی بر کاهش نشانگان اضطراب و افسردگی پس از زایمان. روانشناسی تحلیلی- شناختی. ۷ (۲۳). ۳۵-۴۲.

دوایی، مهدی؛ کاشانی وحید، لیلا؛ آجرلو، الهام (۱۴۰۰). اثر بخشی آموزش حل مسئله خلاقانه بر مدیریت هیجان و تاب‌آوری مادران دانش‌آموزان سرآمد. تازه‌های علوم شناختی. ۲۳ (۱) ۱۱۵-۱۰۶.

رشیدی پور، فاطمه؛ شکری، امید؛ فتح آبادی، جلیل؛ پور شهریار، حسین (۱۳۹۹). فراتحلیل اثر بخشی مداخلات روانی- آموزشی بر افزایش انگیزش پیشرفت یادگیرندگان. مطالعات آموزش و یادگیری ۱۲ (۲) ۲۵۴-۲۸۹.

ریو، جان مارشال (۱۳۹۵). انگیزش و هیجان. (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: ویرایش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۵).

سجادی منز، حمید رضا؛ پیرخانی، علیرضا (۱۳۹۶). اثر بخشی الگوی خلاقیت درمانی بر ارتقاء انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. ۴ (۱۶) ۴۸-۳۹.

سلمانی پور نفلبری، رضا؛ پیرخانی، علیرضا (۱۳۹۵). اثر بخشی آموزش الگوی بالینی خلاقیت درمانی بر تعارضات زناشویی. نهمین کنگره بین‌المللی روان درمانی (اجلاس آسیایی در بستر ارزش‌های فرهنگی) کد COI مقاله: PSYCONGRESS09_118

شولتز، دوان پی؛ شولتز، سیدنی آلن (۱۴۰۰). نظریه‌های شخصیت (ترجمه سید محمدی) تهران: ویرایش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۳).

صوفی، صلاح؛ گنجی، حمزه (۱۳۹۲). تدوین مدل ساختاری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق عزت‌نفس کلی، خودپنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیم، انگیزش تحصیلی خودمختار. مطالعات روان‌شناسی تربیتی. ۱۰ (۱۸) ۱۴۳-۱۶۶.

طباطبایی، سید سجاده؛ وزیری، الهام؛ توحیدی، افسانه (۱۳۹۶). تحلیل ساختاری تاثیر عامل‌های شخصیت بر پیشرفت تحصیلی: میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای و اثر بخشی عامل‌های یادگیری دانشجویی. روان‌شناسی تربیتی. ۱۳ (۴۶) ۷۵-۴۹.

- علیمرادى، زینب (۱۴۰۰). بررسی و تحلیل نقش اشتیاق و انگیزش تحصیلی در پیشرفت دانش‌آموزان. *رهیافت‌های نوین در مطالعات اسلامی*. ۳ (۶) ۱۸۳-۲۰۴.
- عاشوری، مجتبی؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی. *روان‌شناسان تحولی*. ۱۶ (۶۴) ۴۳۷-۴۴۷.
- عابدی، جمال (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌های نو در اندازه‌گیری آن. *پژوهش‌های روان‌شناختی*. ۲ (۲) ۴۶-۵۴.
- کجباف، محمد باقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم شناختی*. ۵ (۱۷) ۲۷-۳۳.
- میرزاده، رقیه؛ پیرخانفی، علیرضا (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش الگوی بالینی خلاقیت‌درمانی بر ارتقاء امید و شادکامی زنان مبتلا به سرطان پستان. *روانشناسی سلامت*. ۶ (۲۱) ۵۲-۶۵.
- موسوی نیک، مریم؛ ملکوتی، کاظم؛ تلخابی، سجاد (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهرستان ساوه. *دومین کنگره تازه یافته‌ها در حوزه خانواده، بهداشت روان، اختلالات، پیشگیری و آموزش*، تهران <https://civilica.com/doc/1038101>
- مرادی، محمدرضا؛ ماهرالنقش، مریم؛ ماهرالنقش، فهیمه (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خودگردانی یادگیری بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری. *ناتوانی‌های یادگیری*. ۱۰ (۱) ۱۵۱-۱۶۹.
- نیکنام، کریم؛ غباری بناب، باقر؛ حسن زاده، سعید (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش حل مسئله خلاقانه بر خلاقیت و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر تیزهوش. *کودکان استثنایی*. ۲۰ (۲) ۴۷-۶۲.

References

- Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence*, 70, 13-23.
- Blanch, A., & Aluja, A (2009). *Towards effective computer-related learning environments for primary school students' creative thinking development*. In Proceedings of the SQM & INSPIRE conference 2009 Tampere, Finland.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., & Deacon, S. H. (2018). Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulty: An expectancy-value-cost approach. *Learning and Individual Differences*, 67, 41-52.

- Costa, P.T., Mc care, R.R. (1992). *NEO PI-R Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 62-75.
- Fuchs, G. L., Kumar, V.K & Porter, J, (2007). Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity. *Creativity Research Journal*, 19(25), 233-245.
- Gao, Y., & Eccles, J. (2020). Who lower their aspirations? The development and protective factors of college-associated career aspirations in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103367.
- Gabriel, A., Monticolo, D, Camargo, M., & Bourgault, M. (2016). Creativity support systems: A systematic mapping study. *Thinking Skills and Creativity*, 21,109–122.
- Herrera.L, Al-lal.M,Mohamed.L (2020).Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group.*Educational Psychology*. Front. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Hayat,A.A,Shateri.K,Amini.M,Shokrpour.N (2020).Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model.*National Center For Biotechnology Information*. 17;20(1):76. doi: 10.1186/s12909-020-01995-9.
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q. & Gaspard, H (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152.
- Kuo, F., Chen, N., & Hwang, G. (2014). A creative thinking approach to enhancing the web-based problem solving performance of university students. *Computers and education*, 72, 220-230.
- Kartal, S. K. (2020). Examining factors for the academic motivation based on the confirmatory, the exploratory and the factor exploratory structural equation models. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 192-204.
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 10,101831.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640.
- Liu, G., & Huang, P. (2019). Beneficial effects of self-affirmation on motivation and performance reduced in students hungry for others approval. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 1-13.
- Linnenbrink-Garcia, L., Perez, T., Barger, M. M., Wormington, S. V., Godin, E., Snyder, K. E & Schwartz-Bloom, R. (2018). Repairing the leaky pipeline: A motivationally supportive intervention to enhance persistence in undergraduate science pathways. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 181-195.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Journal of Contemporary Educational Psychology*,33(32), 486-512.
- Lynch , A,D . lerner ,R,M.,& Leventhal,T.(2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination if the role of school – wide peer culture. *Journal of young adolescen*,42(11)6 – 12.

- Muwonge ,Ch. M. Schiefel ,U. Ssenyonga ,J. Kibedi, H (2019). Modeling the relationship between, motivational beliefs, cognitive learning strategies, and academic performance of teacher education students. *South African Journal of Psychology*; 49(1)122-135.
- Merrotsky G, P. (2013). Tolerance of ambiguity: A trait of the creative personality. *Creativity Research Journal*, 25(54), 232-237.
- Moore, Phillip J (2019). Academic achievement. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*.39(8),981-992.
- Meens, E. E., Bakx, A. W., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70.
- Michel, I. K. Walinga, J. (2017). The creative imperative: The role of creativity, creative problem solving and insight as key drivers for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 140(3), 1872-1884.
- Pintrich, P. R. Degrote (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(43), 544-555.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). *The CHAPTER6 Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing*. The Oxford Handbook of Human Motivation. (2nd edn).
- Raei Dehaghi, M, Rohani. A, Khushavi, M (2020). Effectiveness of the Clinical Creativity Therapy Model on Reduction of Anxiety and Depression in Iran's High School Students. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*.6(1)25-31.
- Shin, D., Lee, M., Ha, E., Park, H., Ahn, S., Son, E., & Bong, M (2019). Science for all: boosting the science motivation of elementary school students with utility value intervention. *Learning and Instruction*, 60, 104-116.
- Schunk, D. H., & Dibenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101-106.
- Song, J., & Chung, Y. (2020). Reexamining the interaction between expectancy and task value in academic settings. *Learning and Individual Differences*, 78, 101839.
- Torrance, E. P. (1998). An interview with E. Paul Torrance: About creativity. *Journal Educational Psychology Review*, 10, 441-452.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2019). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150.
- Tracey, D., Morin, A. J., Pekrun, R., Arens, A. K., Murayama, K., Lichtenfeld, S. & Maïano, C. (2020). Mathematics motivation in students with low cognitive ability: A longitudinal study of motivation and relations with effort, self-regulation, and grades. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 125(2), 125-147.
- Tsai, K. C. (2016). Personality, affect and creativity: a case study of Macau undergraduates. *Journal of Education and Social Science*, 4(8), 170-175.
- Tavoosi, A, Hashemi Seraj, R. S ,Yoosefi Joibari. F(2018). Comparison of the Effectiveness of Creativity Therapy Training and Group Counseling Based on Choice Theory on Students' Nostalgia. *Journal of Applied Psychology & Behavioral Science*. 3 (2) 50-56.
- Wigfield, A., & Gladstone, J. R. (2019). *What Does Expectancy-value Theory Have to Say about Motivation and Achievement in Times of Change and Uncertainty?* Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory,

- Research, and Implications for Practice Advances in Motivation and Achievement, Volume 20, 1532. Emerald Publishing Limited .
- Yang ,j. Zhao , x (2021).The effect of creative thinking on academic performance: Mechanisms, heterogeneity, and implication. *Thinking Skills and Creativity*. 40, 100831.
- Yoosefi Jooybari. F, Hassanzadeh,, R Fakhri, M. K (2018). Comparison of the Effectiveness of Creativity Therapy Training and Group Counseling Based on Choice Theory on Students' Motivation Improving. *International Clinical Neuroscience Journal*.5(2) 67-71.

استناد به این مقاله: مردعلی، لیلا، پیرخانی، علیرضا و صداقتی فرد، مجتبی. (۱۴۰۰). اثر بخشی باور/جهت انگیزی و خلاقیت شناختی/شخصیتی بر ارتقاء پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۷(۶۱)، ۱۶۵- ۱۸۸. doi: 10.22054/jep.2022.64267.3505



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.