

رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت^۱

علی محمد رضایی^۲

سیده زینب حسینی منش^۳

شاهرخ مکوند حسینی^۴

افضل اکبری بلوطبنگان^۵

چکیده

زمینه: خلاقیت یکی از مهم‌ترین عواملی است که با عملکرد تحصیلی رابطه دارد و به معنای وحدت بخشیدن به همه کارهای انسان است.

هدف: هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی، با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهرستان کوه‌دشت بود. روش: به منظور نیل به هدف پژوهش، ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهرستان کوه‌دشت با دامنه سنی ۱۶ تا ۱۹ سال به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس را تکمیل نمودند. داده‌های حاصله با استفاده از همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت.

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه سمنان به راهنمایی نویسنده اول است.

۲. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران (نویسنده مسئول) rezaei_am@semnan.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران shossinimanesh@yahoo.com

۴. دانشیار، گروه روانشناسی بالینی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران shmakvand@yahoo.com

۵. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران akbariafzal@ymail.com

یافته‌ها: نتایج نشان داد انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری 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. نتیجه‌گیری: 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.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت هیجانی، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

امروزه عملکرد تحصیلی^۱ به یک شاخص رقابتی برای آینده کودکان تبدیل شده و از مهم‌ترین اهداف فرایند آموزش و یک مکانیسم کلیدی است که از طریق آن نوجوانان در مورد استعدادها، توانایی‌ها و شایستگی‌های خود که بخش مهمی از توسعه آرمان‌های حرفه‌ای است، آگاهی پیدا می‌کنند و به نظر می‌رسد که با آرمان‌های حرفه‌ای در نوجوانی مرتبط است (Sahaya Saila, 2013). به نظر می‌رسد که عملکرد تحصیلی اولیه دانش‌آموزان در پیشرفت‌های تحصیلی آینده آنان تأثیر بسیاری دارد (Rudasill, Gallagher & Gallagher, 2010). بدین معنا که عملکرد تحصیلی از جمله مباحثی است که در محیط‌های آموزشی، به ویژه مدارس مهم قلمداد شده است (ابوالقاسمی و جوانمیری، ۱۳۹۱) به گونه‌ای که از آن به عنوان یکی از شاخص‌های پیش‌بینی ارتقاء (کارشکی، بهمن‌آبادی و بلوچزاده، ۱۳۹۲) و موفقیت در فعالیت‌های علمی (غلامی، خداپناهی، رحیمی نژاد و حیدری، ۱۳۸۵) یاد می‌شود. به اعتقاد Cruickshank, Jeans & MecCaleb, 2006 عملکرد تحصیلی عبارت است از میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده که از آنان انتظار داریم در

1. academic performance

کوشش‌های یادگیری خود به آن‌ها برسند (نقل از سیف، ۱۳۸۹). همچنین Chen, 2007 عملکرد تحصیلی را موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه تعریف کرده است (K.Y.Li, 2012). در تعیین چگونگی ارتباط میان عوامل انگیزشی و شناختی با عملکرد تحصیلی، رویکردهای شناختی-اجتماعی که تعیین‌کننده‌های عمل را از لحاظ شناختی و انگیزشی بررسی می‌کنند، بسیار مورد توجه قرار گرفته‌اند (غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری‌آذر، ۱۳۹۱). خلاقیت هیجانی، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت از جمله این عوامل هستند.

خلاقیت^۱، یکی از عواملی است که با عملکرد تحصیلی رابطه دارد و به معنای توانایی دیدن و پاسخ دادن است (Sternberg, 2003). به عبارتی خلاقیت حالتی ذهنی است که به تمام کارهای هوشمندانه انسان وحدت می‌بخشد (Averill, 2005). بر اساس این تعریف آوریل پنج مفهوم اساسی را برای خلاقیت مطرح می‌کند، (۱) تخیلی بودن (۲) داشتن روش (۳) تعقیب هدفمندانه (۴) ابتکاری بودن (۵) ارزشمندی، که هر کدام بخشی از جریان خلاقیت محسوب می‌شوند. اغلب رویکردهای اخیر خلاقیت را شامل توانایی تشکیل تداعی‌های جدید بین پدیده‌ها می‌دانند به نحوی که منجر به تولید ایده‌های جدید در قالب طرح‌واره‌های جدید شود (Yildrimi, 2010). مفهوم خلاقیت در حیطه هیجان‌ات از سال ۱۹۸۶ با فعالیت آوریل آغاز شد و به این فرایند به عنوان حیطه‌ای جدید در بحث تعامل هیجان و شناخت توجه می‌شود (هاشمی، ۱۳۸۸). تقسیم‌بندی‌های متعددی از خلاقیت شده که یکی از آن‌ها خلاقیت را به دو صورت شناختی و هیجانی از هم تفکیک می‌کند (آوریل، ۲۰۰۵). خلاقیت شناختی توانایی و ظرفیت فرد برای تولید ایده‌ها، آثار و محصولات نو و ابتکاری را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر این نوع خلاقیت موجب می‌شود تا فرد انطباقی جدید با شرایط و موقعیت‌های محیطی به گونه‌ای غیرمرسوم ولی مفید پیدا کند (Sternberg, 2003). از سوی دیگر خلاقیت هیجانی به معنای ابراز خود به روشی جدید که بر اساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط میان‌فردی او افزایش می‌یابد (Averill & Nunly, 2010). در این تعریف سه مفهوم عمده

مطرح شده، بداعت، صداقت و اثربخشی^۱. بداعت به معنای توانایی تغییر در هیجان‌ها معمول و ایجاد حالت هیجانی جدید که یا برخلاف هنجارها و استانداردهاست یا ترکیبی جدید از هیجان‌ها متداول فرد است. صداقت بدین معناست که هیجان‌ها باید برخاسته از باورها و اعتقادات فرد باشد. بر اساس این ملاک زمانی که فرد متناسب با شرایط و موقعیت و برخلاف باور و احساس خود هیجان‌هایی را بروز دهد، ملاک صداقت را رعایت نکرده و در نتیجه خلاق هیجانی محسوب نمی‌شود. اثربخشی به هماهنگی پاسخ خلاق با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی اشاره دارد، به گونه‌ای که برقراری روابط مطلوب با دیگران را ممکن می‌کند و موجب بهبود شیوه تفکر فردی می‌شود (جوکار و البرزی، ۱۳۸۹). به نظر آکینگ‌بوی^۲ (۲۰۰۳) خلاقیت هیجانی موجب نگرش مثبت فراگیران نسبت به یادگیری، افزایش اعتماد به نفس، بهبود تعاملات اجتماعی و افزایش پیشرفت و موفقیت‌های تحصیلی می‌شود. همچنین افتخار و شایر^۳ (۲۰۰۷) نشان دادند که ابعاد خلاقیت (شناختی، هیجانی) با عملکرد تحصیلی در هر دو جنس رابطه مثبت دارد. به‌علاوه راهنما و عبدالملکی (۱۳۸۸) نشان دادند که خلاقیت هیجانی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری دارد. علاوه بر آن پژوهش‌های متعددی نشان دادند که خلاقیت هیجانی با عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت رابطه دارد (عیسی زادگان، جناآبادی و سعادت‌مند، ۱۳۹۰؛ قربانی، کاظمی، مطهری و کشاورزبان، ۱۳۹۰؛ Gumora & Yazici, Seyis & Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2010؛ Arsenio, 2002؛ Altun, 2011).

از سوی دیگر یکی از اهداف آموزش و پرورش در همه جوامع، کمک به افراد است تا خودکارآمد شوند. برای اینکه فرد بزرگ‌سالی خودکارآمد شود باید این ویژگی را در دوران طفولیت و دانش‌آموزی در خود پروراند. نظریه خودکارآمدی^۴ از نظریه شناخت اجتماعی

1. novelty, authenticity & effectiveness

2. Akingboy

3. Ifikhar & Shabbir

4. self-efficacy

نشأت می‌گیرد و شامل خودکارآمدی و امید به نتیجه به‌عنوان سازه اصلی معرفی می‌شود (Bandura, 2002؛ نقل از پیرکمالی و همکاران، ۱۳۹۲). خودکارآمدی یکی از مفاهیم مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری است. این مفهوم نزدیک به سه دهه است که توسط روانشناسان و نظریه‌پردازان مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است (Lin, 2006). بندورا (1997) خودکارآمدی را به‌عنوان تلاش فرد برای دستیابی به هدفی خاص تعریف کرده است (DeFreitas & Bravo Jr, 2012). اولسون و هرگنهان^۱ (2009) خودکارآمدی را عاملی انگیزشی فعال کننده، نیرو دهنده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار به‌سوی هدف تعریف می‌کنند (نقل از سیف، ۱۳۹۰). همچنین اورمرد^۲ (2006، نقل از سپهریان آذر، ۲۰۱۳) خودکارآمدی را اندازه‌گیری از شایستگی خود برای تکمیل وظایف و رسیدن به اهداف تعریف کرده است. به عقیده سائتروک (2004) خودکارآمدی بر رفتار افراد تأثیر بسیاری دارد. برای مثال، دانش‌آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند؛ زیرا فکر می‌کند که هراندازه زحمت بکشد، فایده‌ای نخواهد داشت در مقابل شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است (سیف، ۱۳۸۹). خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، نقشی مؤثر در ارتباط با عملکرد تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی ایفا می‌کند (محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶). پژوهش‌های متعددی به نقش معنادار خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند از جمله (ابوالقاسمی و جوانمیری، ۱۳۹۱؛ پیرکمالی و همکاران، ۱۳۹۲؛ Erlanger, Turner & chandler, 2009؛ محمد یوسف، ۲۰۱۱؛ کاوایی، ۲۰۱۲؛ سپهریان آذر، ۲۰۱۳؛ سیوندانی، ابراهیمی کوه بنانی و وحیدی، ۲۰۱۳؛ Komarraju & Nadler, 2013). به نظر Wolters, 2003 خودکارآمدی در انگیزش پیشرفت و رفتار دانش‌آموزان نقش مهمی دارد (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰). بر اساس یافته‌های پژوهش عباسیان فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹)

1. Olson & Hergenhahn
2. Ormrod

خودکارآمدی در چهار بعد خودتنظیمی، خود تهییجی، خود رهبری و خودباوری با انگیزش پیشرفت ارتباط دارد. خودکارآمدی بالا می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش درونی دانش‌آموزان داشته باشد (Pajares & Valiante, 1997). همچنین بهرامی و عباسیان فرد (۱۳۸۹) نشان داده‌اند بین خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت رابطه تداخلی و تعاملی وجود دارد و معمولاً دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا به موفقیت‌های چشمگیری در موقعیت‌های تحصیلی دست می‌یابند. خودکارآمدی به‌واسطه انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به‌طور خودانگیزخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. همسویی خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بالا باعث می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه یادگیری خود استفاده کند. عکس آن منجر به این می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه خود دست یابد و روزبه‌روز در امر تحصیل ضعیف‌تر شود (سیف، ۱۳۸۹). پژوهش‌های متعددی مبین ارتباط میان خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت هستند از جمله (بهرامی و عباسیان فرد، ۱۳۸۹؛ عباسیان فرد و همکاران، ۱۳۸۹؛ بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰؛ یوشر و پچرز، ۲۰۰۶؛ محمد یوسف، ۲۰۱۱؛ سپهریان آذر، ۲۰۱۳).

انگیزه پیشرفت نیز یکی از عوامل مهمی است با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد (مشتاقی، ۱۳۹۱) به‌طوری‌که بوستاو (۲۰۰۹) عنوان کرده است، انگیزه تحصیلی یک عامل بسیار مهم برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی است (باغانی و دهقانی نیشابوری، ۱۳۹۰) که بر عملکرد و رفتارهای فردی اثر می‌گذارد (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰) و شواهد بسیاری پیرامون اثرگذاری آن بر عملکرد تحصیلی وجود دارد (Zitniakova, 2007). همچنین بر فعالیت‌هایی که افراد انتخاب می‌کنند و سطح درگیریشان در فعالیت، میزان پافشاری در انجام آن‌ها و در نتیجه بر اعمال اثر می‌گذارد (Paskova, 2007). انگیزه پیشرفت، نقش مهم و اساسی در یادگیری دارد و موتور حرکت فرد برای رفتارهایی است که به یادگیری بهتر و مؤثرتر منجر می‌شود. واضعان اصلی انگیزه پیشرفت (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953

هستند (علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱). اسلاوین^۱ (۲۰۰۶) انگیزه پیشرفت را به معنی میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیتهایی تعریف می کند که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است (سیف، ۱۳۸۹). همچنین زمینه‌ای نسبتاً ثابت در افراد، از جمله مهم‌ترین انگیزه‌ها یا نیازهای اکتسابی هر فرد است (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰). پژوهش‌های بسیاری به بررسی ارتباط بین انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی پرداخته و به این نتیجه دست یافته‌اند که بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که افرادی که از انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند در تمامی حوزه‌ها به خصوص تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت (مهدوی غروی، خسروی و نجفی، ۱۳۹۱؛ پیرکمالی، مؤمنی مهموئی و پاکدامن، ۱۳۹۲؛ Broussard, 2002؛ ارلانگر، ترنر و چاندلر، ۲۰۰۹؛ محمد یوسف، ۲۰۱۱).

به‌طور کلی با توجه به مبانی نظری و پژوهش‌هایی که مطرح شده و همچنین نقشی که خلاقیت هیجانی، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت می‌تواند در عملکرد تحصیلی فراگیران داشته باشد، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی، با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان انجام شد.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان (دختر) شاغل به تحصیل در رشته‌های تحصیلی علوم تجربی، علوم انسانی و ریاضی مقطع دبیرستان شهرستان کوه‌دشت (استان لرستان) در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۴۰۰ نفر تعیین شد که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا چهار

1. Slavin

مدرسه از بین مدارس شهرستان کوه‌دشت به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از هر مدرسه چهار کلاس و از هر کلاس ۲۵ دانش‌آموز انتخاب شدند.

ابزار سنجش

۱- پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل: این پرسشنامه را آوریل (۱۹۹۹) به منظور اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی در چهار بعد تازگی، اثربخشی، صداقت و آمادگی تهیه کرده است و شامل ۳۰ ماده است که ۷ ماده مربوط به آمادگی هیجانی، ۱۴ ماده تازگی، ۵ ماده اثربخشی و ۴ ماده صداقت را اندازه‌گیری می‌کنند. سؤالات پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای، از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم است. آوریل با روش آلفای کرونباخ پایایی نمره کل خلاقیت هیجانی را ۰/۹۱ و پایایی ابعاد آن تازگی، اثربخشی، صداقت و آمادگی را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۹، ۰/۸۰ و ۰/۸۵ به دست آورد. برای محاسبه روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و همبستگی آن با آزمون‌های مشابه استفاده کرد که بر اساس تحلیل عاملی به جای ۴ عامل، ۳ عامل به دست آمد و اثربخشی و صداقت باهم ادغام شده و یک عامل را تشکیل دادند. در ایران جوکار و البرزی (۱۳۸۹) با اجرای این پرسشنامه بر روی ۲۰۶ نفر از دانشجویان پایایی نمره کل خلاقیت هیجانی را ۰/۹۰ و برای ابعاد تازگی، اثربخشی، صداقت و آمادگی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند.

۲- پرسشنامه خودکارآمدی عمومی^۱: این مقیاس توسط شرر و همکاران در سال ۱۹۸۲ ساخته شد و دارای ۱۷ ماده است. پرسشنامه خودکارآمدی عقاید فرد درباره توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه بر پایه مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است، بدین صورت که کاملاً مخالفم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۵ می‌گیرد و نمرات بالا نشان‌دهنده احساس خودکارآمدی بالا در فرد است. در نمره‌گذاری این پرسشنامه سؤالات ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ در جهت موافق و مابقی سؤالات به صورت وارونه نمره‌گذاری

1. General Self-efficacy Scal (G.S.E.S)

می‌شود. به‌منظور تعیین روایی و پایایی پرسشنامه شرر و همکاران (1982) با استفاده از روش آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ به دست آوردند. در پژوهشی که توسط نجفی و فولاد چنگ (۱۳۸۶) انجام شده آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۰ گزارش شده است.

۳- پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس^۱: پرسشنامه انگیزه پیشرفت توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ تهیه شده است. هرمنس برای تدوین این پرسشنامه ابتدا ۹۱ ماده تهیه کرد. سپس با پژوهشی روی نمونه‌ای از دانشجویان سال اول رشته‌های روان‌شناسی، حقوق و ریاضی و زیست‌شناسی تعداد مواد را به ۳۵ ماده و در نهایت در پژوهش‌های بعدی به ۲۹ ماده تقلیل داد. سؤال‌های پرسشنامه به صورت جمله‌های نیمه‌تمام است و هر ماده بین چهار تا شش گزینه دارد. هرمنس (1970) اعتبار پرسشنامه را با استفاده از اعتبار سازه مناسب گزارش کرده و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده است. در ایران نیز پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به‌دست آمده است (شکرکن، برومند نسب، نجاریان و شهنی بیلاق، ۱۳۸۱).

یافته‌های پژوهش

به‌منظور تعیین رابطه ساده متغیرهای پژوهش با متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) از ضریب همبستگی پیرسون و به‌منظور آزمون مدل از تحلیل مسیر استفاده شد؛ نتایج در ادامه ارائه شده است.

1. Achievement Motivation Questionnier (AMQ)

جدول ۱. نتایج آزمون پیرسون برای بررسی رابطه ساده متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی)

متغیرها	عملکرد تحصیلی	خودکارآمدی	خلاقیت هیجانی
خودکارآمدی	۰/۲۹۷**		
	۰/۰۰۱		
خلاقیت هیجانی	۰/۰۴۹	۰/۱۶۱	
	۰/۲۵۶	۰/۰۰۹	
انگیزه پیشرفت	۰/۲۸۱**	۰/۶۳۷**	۰/۱۸۵**
	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۸

* همبستگی‌ها در سطح $p \leq 0/01$ معنادار است.

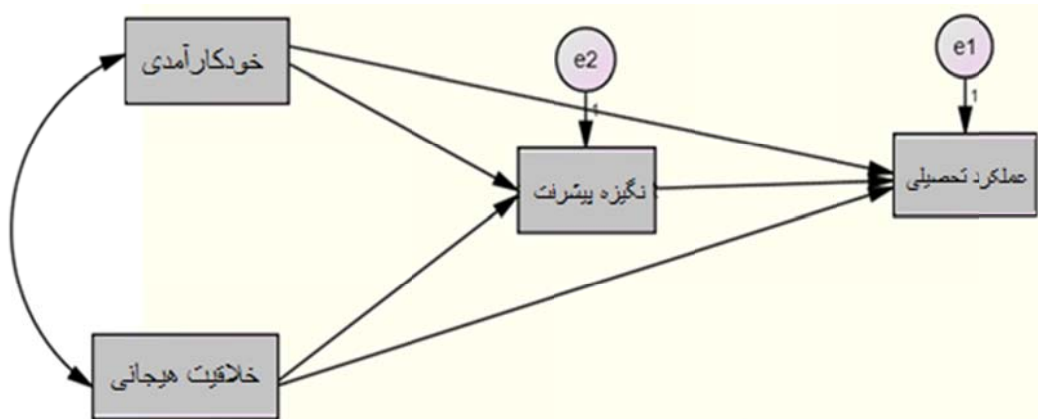
نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که رابطه بین متغیرهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است؛ اما رابطه خلاقیت هیجانی با عملکرد تحصیلی معنادار نیست. علاوه بر آن بین خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت، خلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت و همچنین خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری مشاهده شد.

رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی: به‌منظور آزمون متغیرهای خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی از تحلیل مسیر استفاده شد. پیش از استفاده از تحلیل مسیر و تعیین مدل مفروضه‌های آن بررسی شد. در ابتدا داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی^۱ بررسی شد. نتایج نشان داد که صرفاً در متغیر خودکارآمدی چهار داده پرت وجود دارد که با نزدیک‌ترین داده قبلی جایگزین شد. علاوه بر آن یکسانی شکل توزیع متغیرها با استفاده از نمودار مستطیلی بررسی شد.^۲ نتایج نشان داد که توزیع‌ها تقریباً هم‌شکل هستند. مفروضه نرمال بودن باقیمانده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد

1. Boxplot

۲. زمانی که یک متغیر کجی به راست و دیگری کجی به چپ (البته نه‌چندان که توزیع انحراف جدی از توزیع نرمال پیدا کند) داشته باشد، ضریب پیرسون ضریب رابطه درستی نیست و در نتیجه محاسبه رگرسیون خطی چندگانه نیز جای سؤال دارد (گیلس، ۱۳۹۱، ص ۱۷۰).

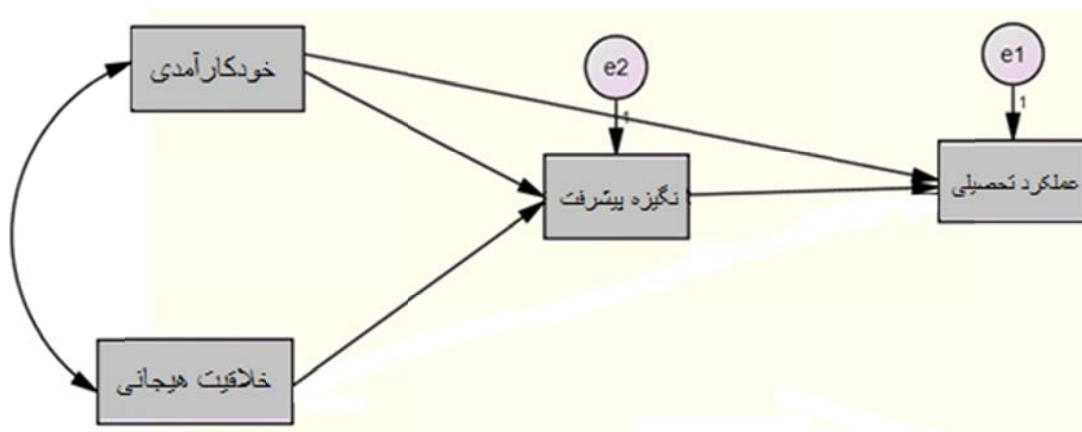
باقیمانده‌ها برای متغیر عملکرد تحصیلی ($p=0/470$ و $z=0/847$) و همچنین انگیزه پیشرفت ($p=0/484$ و $z=0/838$) نرمال است. مفروضه یکسانی واریانس‌ها از طریق نمودار کردن باقیمانده‌های استاندارد شده رگرسیون^۱ در مقابل مقادیر پیش‌بینی شده استاندارد رگرسیون^۲ بررسی شد. نقاط به صورت تصادفی پراکنده شده بودند که حاکی از یکسانی واریانس‌ها بود. به منظور بررسی استقلال خطاها از آماره دورین واتسون استفاده شد. نتایج نشان داد مفروضه استقلال برقرار است (برای عملکرد تحصیلی $DW=1/90$ و برای انگیزه پیشرفت $DW=2/085$ به دست آمد). مفروضه هم‌خطی چندگانه^۳ از طریق آماره تلرانس و همچنین تورم واریانس (VIF) بررسی شد. نتایج نشان داد که کمینه تلرانس برابر با $0/59$ و بیشینه مقدار تورم واریانس برابر $1/68$ است که نشان می‌دهد هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. پس از بررسی مفروضه‌های تحلیل مسیر و حصول اطمینان از برقراری مفروضه‌ها، به منظور تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر ملاک با میانجی‌گری متغیر انگیزه پیشرفت از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج در ادامه ارائه شده است.



شکل ۱. مدل اولیه تحقیق

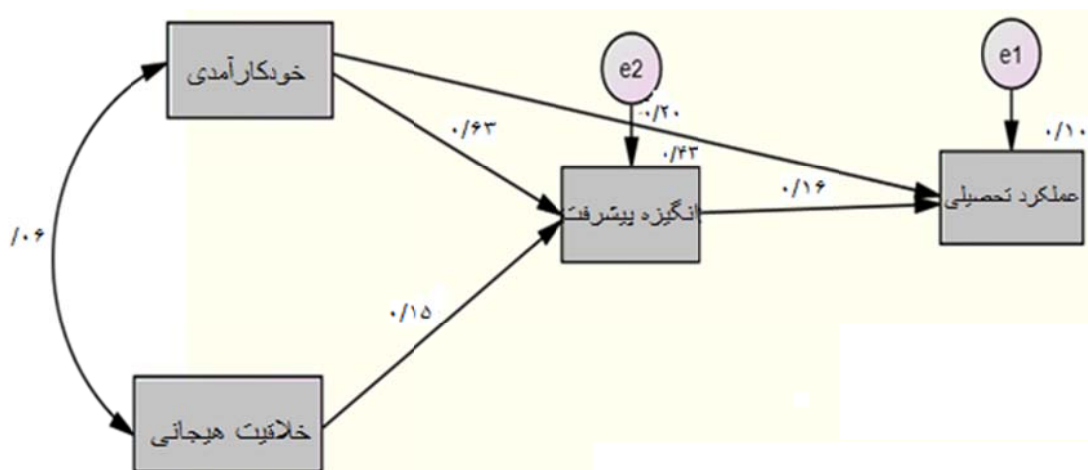
1. Regression Standardized Residual
2. Regression Standardized Predicted Value
3. multiCollinearity

مدل اولیه تحقیق به شرح مدل مذکور است؛ اما به دلیل اینکه همبستگی ساده بین متغیر خلاقیت هیجانی و عملکرد تحصیلی معنادار نبود، مدل زیر مورد آزمون قرار گرفت.



شکل ۲. مدل مورد آزمون

در ادامه نتایج حاصله از نرم افزار ای موس^۱ برای مدل مذکور ارائه شده است.



شکل ۳. مدل آزمون شده و ضرایب مسیر

1. AMOS

نتایج مدل مذکور نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین ضریب مسیر مربوط به تأثیر متغیر خودکارآمدی بر انگیزه پیشرفت ($\beta=0/63$) و کوچک‌ترین ضریب مسیر مربوط به تأثیر متغیر خلاقیت هیجانی بر انگیزه پیشرفت ($\beta=0/15$) است. علاوه بر آن ضریب مسیر برای متغیر خودکارآمدی به عملکرد تحصیلی برابر با ($\beta=0/20$) و ضریب مسیر برای متغیر انگیزه پیشرفت به عملکرد تحصیلی برابر با ($\beta=0/16$) است. همچنین نتایج نمودار مذکور نشان می‌دهد که ۴۳ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت توسط متغیرهای خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی تبیین می‌شود. ۱۰ درصد از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی نیز توسط متغیر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تبیین شده است. بنا به پیشنهاد تامپسون (نقل از میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶) زیر مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش کلی شامل χ^2 دو، شاخص برازش نرم‌شده، شاخص برازش مقایسه‌ای و ریشه دوم میانگین مجذورهای خطای تقریب مهم‌ترین شاخص‌های برازش هستند. بنابر این، برای پژوهش حاضر شاخص‌های ذکر شده محاسبه شد. نتایج آماره χ^2 دو نشان داد که مقدار این آماره برابر با ۳/۰۸۵ است که با درجات آزادی ۱، مقدار سطح معناداری آن ۰/۰۷۹ به دست آمد که بیانگر برازش مدل با داده‌هاست. مقدار شاخص برازش نرم‌شده و شاخص برازش مقایسه‌ای می‌تواند بین صفر و ۱ باشد. مقادیر ۰/۹۵ و بالاتر، پذیرفتنی فرض می‌شوند. در تحقیق حاضر، مقادیر شاخص برازش نرم‌شده و شاخص برازش مقایسه‌ای به ترتیب برابر با ۰/۹۸۶ و ۰/۹۹۰ است. بر اساس ملاک ۰/۹۵ و بالاتر، این مقادیر مدل را تأیید می‌کنند. ریشه دوم میانگین مجذورهای خطای تقریب متوسط باقیمانده‌های بین همبستگی، کوواریانس مشاهده شده نمونه و مدل مورد انتظار برآورد شده از جامعه را نشان می‌دهد. لوهلین (نقل از میدز، گاست و گارینو، ۲۰۰۶) مقادیر کمتر از ۰/۰۸ را نشان دهنده برازش خوب، ۰/۰۸ تا ۰/۱۰ را بیانگر برازش متوسط و بالاتر از ۰/۱۰ را نشان دهنده برازش ضعیف می‌داند. مقدار ریشه دوم میانگین مجذورهای خطای تقریب برای پژوهش حاضر ۰/۰۷۹ به دست آمد که بیانگر برازش متوسط تا خوب مدل با داده‌هاست.

بحث و نتیجه گیری

عملکرد تحصیلی از جمله مسائلی است که ذهن رهبران و مدیران جامعه و در نتیجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. اینکه چه عاملی بر عملکرد تحصیلی و موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران و روان‌شناسان تربیتی بوده است (طباطبایی، ۱۳۷۶). بنابراین، هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهرستان کوه‌دشت بود. به‌منظور تعیین رابطه ساده متغیرهای مورد پژوهش با متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد رابطه بین متغیرهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است و لذا با یافته‌های پیشین همسویی دارد (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰؛ مشتاقی، ۱۳۹۱؛ مهدوی غروی، خسروی و نجفی، ۱۳۹۱؛ پیرکمالی، مؤمنی مهموئی و پاکدامن، ۱۳۹۲؛ الهی مطلق، امیری، یزدانی، التیاب عبدالرحیم و صوری، ۲۰۱۱؛ زارع، رستگار، محمد و حسینی، ۲۰۱۱؛ Stankov, Lee, Luo & Hogan, 2012؛ محمدیاری، ۲۰۱۲). اما رابطه خلاقیت هیجانی با عملکرد تحصیلی معنادار نبود. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (یوسفی، ۱۳۸۵؛ ذهبیون و احمدی، ۱۳۸۸؛ عیسی زادگان و همکاران، ۱۳۹۰؛ گومورا و آرسینو، ۲۰۰۲؛ زینس و همکاران، ۲۰۰۶) هماهنگی ندارد. این ناهماهنگی می‌تواند ناشی از تفاوت‌های فرهنگی و نبود تأکید بر استفاده از این مهارت‌ها در فرهنگ اشاره کرد؛ چراکه مصاحبه‌های پیگیرانه با دانش‌آموزان نشان داد که در بافت فرهنگی ذکر شده، مهارت‌های تنظیم هیجان و خلاقیت هیجانی چندان مورد توجه نیست. افزون بر آن بین خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت، خلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت و همچنین خلاقیت هیجانی با خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری مشاهده شد که با یافته‌های (کاظمی و شفقی، ۱۳۹۰؛ Shell, Bruning & Murphy, 1984؛ ویلیامز، ۱۹۹۴؛ پاجارس و والینته، ۱۹۹۷؛ Fan & Zhang, 2009؛ هاشمی، ۲۰۱۱) همسو بود. علاوه بر آن به‌منظور آزمون متغیرهای خلاقیت

هیجانی و خودکارآمدی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی از تحلیل مسیر استفاده شد. پیش از استفاده از تحلیل مسیر مفروضه‌های آن بررسی شد. در ابتدا وجود داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی بررسی شد. نتایج نشان داد که صرفاً در متغیر خودکارآمدی چهار داده پرت وجود دارد که با نزدیک‌ترین داده قبلی جایگزین شد. علاوه بر آن یکسانی شکل توزیع متغیرها با استفاده از نمودار مستطیلی بررسی شد. نتایج نشان داد که توزیع‌ها تقریباً هم‌شکل هستند. مفروضه نرمال بودن باقیمانده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد باقیمانده‌ها برای متغیر عملکرد تحصیلی و همچنین انگیزه پیشرفت نرمال است. مفروضه یکسانی واریانس‌ها از طریق نمودار کردن باقیمانده‌های استاندارد شده رگرسیون در مقابل مقادیر پیش‌بینی شده استاندارد رگرسیون بررسی شد. نقاط به صورت تصادفی پراکنده شده بودند که حاکی از یکسانی واریانس‌ها بود. به‌منظور بررسی استقلال خطاها، از آماره دوربین واتسون استفاده شد. نتایج نشان داد مفروضه استقلال برقرار است. مفروضه هم‌خطی چندگانه از طریق آماره تلورانس و همچنین تورم واریانس بررسی شد. نتایج نشان داد که هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. پس از بررسی مفروضه‌های تحلیل مسیر و حصول اطمینان از برقراری مفروضه‌ها، به‌منظور تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر ملاک با میانجی‌گری متغیر انگیزه پیشرفت از تحلیل مسیر استفاده شد که نتایج نشان داد بزرگ‌ترین ضریب مسیر مربوط به تأثیر متغیر خودکارآمدی بر انگیزه پیشرفت است و کوچک‌ترین ضریب مسیر مربوط به تأثیر متغیر خلاقیت هیجانی بر انگیزه پیشرفت است. این نتایج با نتایج پژوهش (نقش و همکاران، ۱۳۸۹؛ لنین برینک و پتريچ، ۲۰۰۲؛ جاکوبوسکی و دیمبو، ۲۰۰۴؛ گرین و میلر، ۲۰۰۴؛ استوری و همکاران، ۲۰۰۹؛ یازیچی و همکاران، ۲۰۱۱) همسو بود. علاوه بر آن ضریب مسیر برای متغیر خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی برابر با $(\beta=0/20)$ و ضریب مسیر برای متغیر انگیزه پیشرفت به عملکرد تحصیلی برابر با $(\beta=0/16)$ است. همچنین نتایج نشان داد که ۴۳ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت توسط متغیرهای خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی تبیین می‌شود. ۱۰ درصد از

واریانس متغیر عملکرد تحصیلی نیز توسط متغیر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تبیین شده است. بنا به پیشنهاد تامپسون (نقل از میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶) زیرمجموعه‌ای از شاخص‌های برازش کلی شامل خي دو، شاخص برازش نرم شده، شاخص برازش مقایسه‌ای و ریشه دوم میانگین مجذورهای خطای تقریب مهم‌ترین شاخص‌های برازش هستند. بنابر این، برای پژوهش حاضر شاخص‌های ذکر شده محاسبه شد. نتایج آماره‌خ‌ی دو نشان داد که مقدار این آماره بیانگر برازش مدل با داده‌ها بود. در نهایت می‌توان گفت یافته‌های پژوهش حاضر مبین این است که داوری‌های افراد از توانایی‌های خود در تعامل با افکار، احساسات و رفتارها قرار می‌گیرد و بر آن تأثیر می‌گذارد و از آنجا که هم سازه خودکارآمدی و هم سازه خلاقیت هیجانی از جمله متغیرهای روان‌شناختی تأثیرگذار بر انگیزه پیشرفت و فرایند یادگیری در دانش‌آموزان است. بنابر این، باورهای خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های انگیزه پیشرفت شمرده می‌شود و در پژوهش حاضر از اهمیت ویژه‌ای نسبت به متغیر خلاقیت هیجانی برخوردار است.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس و جوانمیری، لیلا (۱۳۹۱). نقش مطلوبیت اجتماعی، سلامت روانی و خودکارآمدی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *مجله روانشناسی مدرسه*، دوره ۱، شماره ۲، ۲۰-۶.
- السون، متیو اچ و هرگنهان، بی. آر (۱۳۹۰). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه سیف، علی‌اکبر. تهران، نشر دوران.
- باغانی، مریم و دهقانی نیشابوری، محسن (۱۳۹۰). بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت*، سال ۲، شماره ۳، ۱۲۵-۱۱۳.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ عبداللهی عدل انصار، وحیده و علائی، پروانه (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۷، شماره ۱، ۸۶-۶۵.
- پیرکمالی، محمدعلی؛ مؤمنی مهموئی، حسین و پاکدامن، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰، ۱۳۵-۱۲۳.
- جوکار، بهرام و البرزی، محبوبه (۱۳۸۹). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۶، شماره ۱، ۸۹-۱۰۹.
- رهنما، اکبر و عبدالملکی، جمال (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲، ۷۸-۵۵.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). *روانشناسی پرورشی نوین*، چاپ دهم، تهران، نشر دوران.
- طباطبایی، سید موسی (۱۳۷۶). *بررسی ارتباط بین شیوه‌های اسناد علی و خودپنداره و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان سمنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.

عباسیان فرد، مهنوش؛ بهرامی، هادی و احقر، قدسی (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دختر پیش‌دانشگاهی، *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، سال ۴، شماره ۱(۱۳)، ۹۵-۱۰۹.

علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، دوره ۱، شماره ۳، ۱۰۴-۸۵.

عیسی زادگان، علی؛ جناآبادی، حسین و سعادت‌مند، سعید (۱۳۹۰). رابطه بین راهبرد تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی، عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی دانشجویان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، سال هفتم، شماره ۱۲.

غفاری، ابوالفضل و ارفع بلوچی (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد، *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۲(۱)، ۱۳۶-۱۲۱.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری آذر، همین (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۴۱، سال یازدهم، ۲۸-۷.

غلامی، یونس؛ خداپناهی، محمدکریم؛ رحیمی نژاد، عباس و حیدری، محمود (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداشت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل نتایج «تیمز-آر»، *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، سال دوم، شماره ۷، ۲۱۸-۲۰۷.

قربانی، مریم؛ کاظمی، حمید، مطهری، سارا و کشاورزبان، فهیمه (۱۳۹۰). رابطه میان حالات فراشناختی و خلاقیت هیجانی و شناختی در دانش‌آموزان. *اولین همایش ملی علوم شناختی در تعلیم و تربیت*.

کارشکی، حسین؛ بهمن‌آبادی، سمیه و بلوچزاده، فاطمه (۱۳۹۲). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۲)، ۱۳۳-۱۲۳.

کاظمی، محمود و شفقی، منصوره (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودکارآمدی با خلاقیت شناختی و خلاقیت هیجانی در دانش آموزان. *مجموعه مقالات همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت*.

محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال پنجم، شماره ۱۶.

مشتاقی، سعید (۱۳۹۱). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت، *فصلنامه راهبردهای آموزش*، دوره ۵، شماره ۲، ۹۴-۸۹.

مهدوی غروی، مریم؛ خسروی، معصومه و نجفی، محمود (۱۳۹۱). رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۸، شماره ۳، صص ۵۰-۳۱.

هاشمی، سهیلا (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی و خلاقیت در دانشجویان هنر، *ادیات و علوم پایه*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۵، شماره ۲، ۱۰۲-۷۹.

یوسفی، فریده (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش آموزان مراکز راهنمایی استعداد درخشان. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال ششم، شماره ۴، ۸۹۲-۸۷۱.

- Akinboye, J.O. (2003). *Creativity, Innovation and Success*. Ibadan: Sterling Horden Publishers Nigeria 39Limited.
- Averill, J.R. (2005). Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of personality*, 67 (4), 331-371.
- Averill, J.R., & Nunley, E.P. (2010). Neurosis: The dark side of emotional creativity. In A. Cropley, D. Cropley, J. Kaufman, & M. Runco (Eds.), *the dark side of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Elahi Motlagh, Sh., Amrai, K., Yazdani, M.J., altaib Abderahim, H., & Souri, S. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 765- 68.
- DeFreitas, S.C., Bravo Jr, A (2012). The influence of involvement with faculty and mentoring on the selfefficacy and academic achievement of African American and Latino college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 1-11.

- Erlanger, A., Turner, M & Chandler R.W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50, 3, 337-46.
- Fan, W., & Zhang, L.F. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students, *Learning and Individual Differences*, (19)2: 299-303.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Kean, S.P., Calkins, S.D. (2010). The role of emotion regulation in childrens early academic success, *Journal of school Psychology*, 24, 3-19.
- Gumora, G., & Arsenio. W.F. (2002). Emotionality emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, 40, 397-416.
- Iftikhar, A., & Shabbir, R. (2012). Affectivity, Achievement Motivation, and Academic Performance in College Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 1, 107-20.
- Komarraju, M & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Original Research Article. *Learning and Individual Differences*, 25, 67- 72.
- K.Y. Li, L. (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City U Students towards Research Methods and Statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*, 1, 54-183.
- Mohammadyari, G.h. (2012). Comparative Study of Relationship between General Perceived Self-efficacy and Test anxiety with Academic Achievement of Male and Female Students. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 2119- 23.
- Pajares, F., Valiante, G. (1997). Influence of self- efficacy on elementary students writing. *Journal of Educational research*, 90(6), 353-60
- Paskova, L. (2007). Gender differences in achievement motivation. *The new educational review*, 13, 3-4, 245-52.
- Rudasil, K.M., Gallagher, K.C., & White, J.M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48, 113-34.
- Sahaya Saila, T (2013). Psychological Counseling needs and Academic achievement of students at the Secondary level, *International Journal of Learning & Development*, 3, 3, 154 -67.
- Seprehrian Azar, F. (2013). Self- efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 173- 8.
- Sivandani, A., Ebrahimi Koohbanani, Sh & Vahidi, T. (2013). The Relation Between Social Support and Self-efficacy with Academic Achievement and School Satisfaction among Female Junior High School Students in Birjand. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 668-73.
- Stankov, L., Lee, J., Luo, W & Hogan, D.J. (2012). Confidence: A better predictor of academic achievement than Self- efficacy, Self-concept and anxiety? Original Research Article. *Learning and Individual Differences*, 22, 6, 747-58.

- Sternberg, R.J (2003). *Nature of creativity*. Yale university press.
- Usher, E.L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 2, 77-84.
- Yazici, H., Seyis, S., & Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school student. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-23.
- Yildrimi, A. (2010). Creativity in early childhood education program. *Procedia social and behavior science*, 9, 1565-65.
- Yusuf, M (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self regulated learning strategies on students' academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-26.
- Zare, H., Rastegar, A., Mohammad, S & Hossein, D. (2011). The relation among achievement goals and academic achievement in statistics: the mediating role of statistics anxiety and statistics self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 1166-72.
- Zitniakova-Gurgova, B. (2007). The influence of gender on achievement motivation of students. *The New Educational Review*, 13, 3-4, 233-43.