

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۹

## مدل یابی روابط ساختاری سرزندگی تحصیلی بر خلاقیت شناختی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران

مهتاب یگانی<sup>۱</sup>، ارسلان خان محمدی<sup>۲</sup>، علی اصغر عباسی اسفجیر<sup>۳</sup>

### چکیده

مقدمه: توانایی خلاق بودن یکی از سه توانایی عمده انسان است که برای دست‌یابی به موفقیت اهمیت دارد. از این رو انجام پژوهش در این زمینه حائز اهمیت است.

هدف: هدف پژوهش حاضر مدل‌یابی روابط ساختاری سرزندگی تحصیلی بر خلاقیت با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان هست.

روش: طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی به شیوه مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران در رشته‌های علوم انسانی بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۳۸۴ نفر به عنوان نمونه جهت شرکت در این پژوهش انتخاب شدند و پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری خلاقیت شناختی عابدی و خودکارآمدی ایلروی و بایتینگ را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS-۷۱۹ و LISREL-۷۸.۸۰ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۲) و خلاقیت شناختی (۰/۴۸) داشت. همچنین سرزندگی تحصیلی به واسطه خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم و معناداری بر خلاقیت شناختی داشت.

نتیجه‌گیری: در نهایت بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی به واسطه خودکارآمدی تحصیلی بر خلاقیت شناختی اثر دارد، از این رو آگاهی روان‌شناسان، مشاوران و سایر متخصصان از این متغیرها جهت ارتقای خلاقیت شناختی دانشجویان می‌تواند کمک‌کننده باشد.

**کلید واژه‌ها:** سرزندگی تحصیلی، خلاقیت شناختی، خودکارآمدی تحصیلی.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران. mahtab.yeganei@gmail.com

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد آیت‌الله آملی، دانشگاه آزاد اسلامی، آمل، ایران. (نویسنده مسئول) ar.khanmohammadi@gmail.com

۳. دانشیار، گروه علوم اجتماعی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران. asfajir@hotmail.com

## پیشگفتار

خلاقیت افراد از مهمترین عوامل رشد و پیشرفت در تمام زمینه‌هاست (امرای، قدم‌پور، شریفی و غضنفری، ۱۳۹۸). خلاقیت نقش حیاتی در بهبود و تکامل زندگی انسان‌ها دارد. به همین دلیل خلاقیت عامل مهمی در بقای جوامع در محیط پر رقابت کنونی و مملو از مسائل و مشکلات است؛ به طوری که امروزه خلاقیت، نوآوری و ایجاد تغییر و دگرگونی مثبت در فراگیران امری مهم و ضروری به نظر می‌رسد (پنگ، چن، ژیا و رانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). خلاقیت به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد ایده فکری بدیع تعریف شده است (ینلو، کلمپ و شافر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). پیتروپالمون و رابینسن<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) خلاقیت را فرایند ساخت چیزی که هم اصیل بوده و هم ارزشمند است یا دارای خصایص اصالت و پرمعنا بودن و ابتکاری بودن است، تعریف کرده‌اند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت خلاقیت به عنوان توانایی فرد برای تولید تفکرات، بینش‌ها و اعمال جدید و اثربخشی است که کاربرد اجتماعی، اقتصادی و علمی بالایی داشته باشد (سجادی، شاه‌مرادی و سلیمی، ۱۳۹۹). خلاقیت فعالیتی است که باعث نتایج ابتکاری و ارزشمند می‌شود. بر اساس نظر پژوهشگران در این تعریف پنج مفهوم اساسی مشخص شده است که شامل تخیلی بودن، داشتن روش، تعقیب هدفمندانه، ابتکاری بودن و ارزشمندی بوده و هر کدام بخشی از جریان خلاقیت محسوب می‌شود (والیا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). خلاقیت شناختی سابقه طولانی دارد و از دیدگاه‌های مختلف بررسی شده است، از جمله مدل تولیدمدار و فرایندمدار. خلاقیت شناختی اگرچه دارای مدل‌های متعددی است اما مراحل مشترک بین تمامی این مدل‌ها عبارت است از: آمادگی، نهان یا کمون روشنگری و بازنگری. علاوه بر این مراحل تقسیم‌بندی خلاقیت شناختی به ابعاد پیچیده نیز بسیار متداول است (چن، چانگ و لو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). خلاقیت شناختی، توانایی و ظرفیت فرد برای تولید این

- 
1. Peng, chen, xia & Ram
  2. Yunlu, Clapp & Shaffer
  3. Reiter-Palmon & Robinson
  4. Walia
  5. Chen, Chang & Lo

ایده‌ها، آثار و محصولات نو و ابتکاری را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، خلاقیت موجب می‌شود تا فرد، انطباقی جدید با شرایط و موقعیت‌های محیطی به گونه‌ای غیر مرسوم ولی مفید پیدا کند. از این رو باور صاحب‌نظران بر این است که خلاقیت ضمن داشتن توانایی‌های استدلالی در درون خویش با تخیل و واگرایی همراه است (اورکیبی و رام و لاسوف، ۲۰۱۹).

به عقیده ویسکریمی و یوسف‌وند (۱۳۹۷) سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup> از مهمترین متغیرهایی است که با خلاقیت دانشجویان در ارتباط باشد. این پژوهشگران در مطالعه خود به این نتایج دست یافتند که بین سرزندگی تحصیلی با خلاقیت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و سرزندگی می‌تواند خلاقیت دانشجویان را پیش‌بینی کند. سرزندگی به معنای نوعی تجربه خاص روانشناختی است که در این تجربه افراد در خود حس شور زندگی و روحیه می‌کنند. ریشه و منشا اصطلاح سرزندگی به خود مفهوم زندگی بر می‌گردد و بر همین اساس تحت عنوان یک نیروی حیات‌بخش با پایه و اساس حیات تعریف می‌شود. هم شادمانی و هم سرزندگی حالاتی مثبت یا مطلوب هستند اما سرزندگی ضرورتاً به وسیله فعالیت و انرژی زیاد مشخص می‌شود؛ با چنین دیدگاهی شادمانی و سرزندگی هر دو زیر چتر عواطف مثبت قرار می‌گیرند (قدم‌پور و بیرانوند، ۱۳۹۶). سرزندگی تحصیلی برای اولین بار در متن نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) مطرح شد. در نظریه خودتعیین‌گری چنین فرض شده است که انسان‌ها تمایل ذاتی از هنگام تولد برای تحریک و یادگیری دارند که این تمایل ذاتی برای یادگیری به وسیله محیط حمایت می‌شود (ریان و دسی، ۲۰۲۰). همچنین در حیطه تحصیلی اولین بار مارتین و مارش<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) مفهوم سرزندگی را مطرح و آن را توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموز در ارائه واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع

1. Orkibi & Ram-Vlasov  
2. Academic Buoyancy  
3. Deci & Ryan  
4. Martin & Marsh

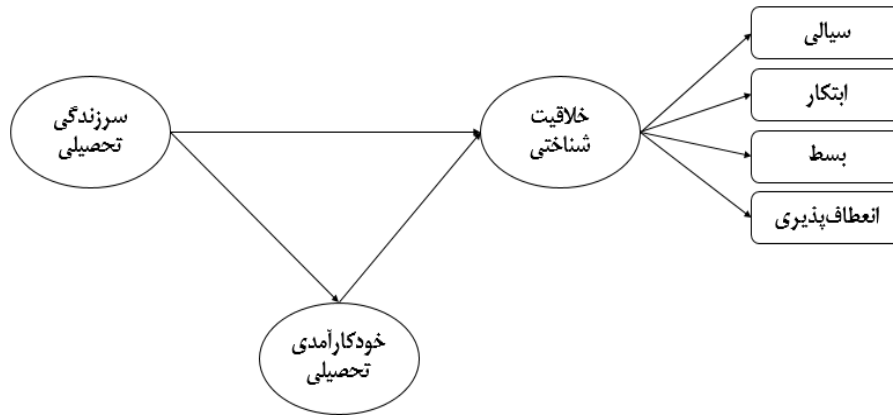
زندگی تحصیلی یا مدرسه تعریف کردند. سرزندگی تحصیلی لازمه زندگی موفق و پیامدهای مثبت تحصیلی است. افزون بر آن سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز اثر می‌گذارد و تحت تأثیر زمینه‌های هیجانی و ابرازگری هیجانی قرار دارد (مارتین، ۲۰۱۳). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت فراگیران در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و غلبه بر آن‌ها است (کامفورد، باتیسون و تورمی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی پاسخ مثبت و سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع وضع موجود و مداوم تحصیل است (پوتوین و دالای<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). بر اساس نتایج مطالعه ویسکریمی و یوسف‌وند (۱۳۹۷) بین سرزندگی تحصیلی و خلاقیت دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، به این معنی که هرچه میزان سرزندگی تحصیلی دانشجویان بیشتر باشد، از خلاقیت بالاتری برخوردارند. همچنین نتایج نشان داد سرزندگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده خلاقیت دانشجویان بوده و ۱۳ درصد از واریانس آن را تبیین کرده است. در مطالعه دیگری که آخوندمکه‌ای (۱۳۹۸) انجام داد، نتایج نشان داد بین خلاقیت هیجانی و همه مؤلفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین خلاقیت هیجانی و مؤلفه‌های آن توانستند سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی نمایند.

از سوی دیگر شواهد پژوهشی نشان داد خودکارآمدی تحصیلی از عواملی است که می‌تواند در بروز خلاقیت مؤثر باشد (عبدی و بابایی، ۱۳۹۴). خودکارآمدی به عنوان اعتماد به توانایی‌های خود برای انجام یک رفتار جهت رسیدن به پیامد مطلوب است (وودمن، بالارد، هویت و مک‌فرسن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). خودکارآمدی تحصیلی بخشی از باورهای خودکارآمدی عمومی است که به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی و به باورهای فرد درباره مهارت‌های تحصیلی مربوط می‌شود

1. Comerford, Batteson & Tormey  
2. Putwain & Daly  
3. Woodman, Ballard, Hewitt & MacPherson

(هانیکی و برادبنت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). به عقیده پژوهشگران چهار عامل در خودکارآمدی تحصیلی مؤثر است که عبارتند از الف) اطمینان به توانایی خود در انجام دادن موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس درس، ب) اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس درس، ج) اطمینان داشتن به توانایی خود در تعامل با دیگران در نظام آموزشی و د) اطمینان داشتن به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار خانواده و نظام آموزشی (زاندِر، بروور، جانسن، کراین و هانوور<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). خودکارآمدی در تعامل با افکار و احساسات و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. افرادی که دارای خودکارآمدی بالاتری هستند بیش از افرادی که دارای خودکارآمدی پایین هستند در انجام تکالیف از خود کوشش و پافشاری نشان می‌دهد و عملکرد بهتری دارند. همچنین افرادی که حس اندکی از خودکارآمدی دارند ممکن است به راحتی شکست بخورند و بر عکس افرادی که خودکارآمدی بالاتری دارند به شدت تلاش می‌کنند که موفق شوند (فولادی، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۵). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). همچنین در مطالعه دهقانی، افشین، حسینی و سعیدی (۱۳۹۸) نتایج نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و خلاقیت ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. با توجه به مبانی نظری و ادبیاتی که در فوق مطرح شد، خلاقیت شناختی و همبسته‌های آن در دانشجویان می‌تواند به عنوان عامل مهمی در موفقیت تحصیلی دانشجویان باشد و به ارتقای تحصیلی آن‌ها کمک کند، لذا هدف از پژوهش حاضر مدل‌یابی روابط ساختاری سرزندگی تحصیلی بر خلاقیت شناختی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد شهر تهران بود. مدل مفهومی پژوهش به شرح زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد.

1. Honicke & Broadbent  
2. Zander, Brouwer, Jansen, Crayen & Hannover



شکل ۱. مدل مفهومی خلاقیت شناختی بر اساس سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

## روش پژوهش

روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های علوم انسانی مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد تهران در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بوده است. جهت تعیین حجم نمونه آماری پژوهش حاضر بر اساس اصول و قواعد نمونه‌گیری در مدل‌یابی معادلات ساختاری پژوهشگران بیان کرده‌اند که حداقل حجم نمونه برای مدل‌یابی معادلات ساختاری ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر است. برخی پژوهش‌ها تعداد بیشتری در حد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند (کلاین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸) همچنین پیشنهاد شده است که به ازای هر متغیر آشکار حدود ۲۰ نفر برای حجم نمونه در نظر گرفته شود (بیرن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) جهت بالا رفتن قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش حاضر با توجه به اینکه تعداد دانشجویان بیش از ۱۰۰ هزار نفر بودند، براساس جدول کرجسی و مورگان ۳۸۴ نفر تعیین شد که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از واحدهای علوم تحقیقات، واحد تهران شمال، شرق، غرب، جنوب و

1. kline  
2. Byrne

مرکزی انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا دانشکده‌های مختلف موجود در واحدها شناسایی شدند در مرحله بعدی چند دانشکده از میان دانشکده‌ها جهت انجام پژوهش انتخاب شد و در دانشکده‌های منتخب واحدها به انتخاب رشته تحصیلی پرداخته شده است و سپس در رشته تحصیلی کلاس‌های منتخب در نظر گرفته شد و پس از جلب موافقت و کسب رضایت دانشجویان داوطلب (سال دوم) در کلاس‌ها ۴۲۰ پرسشنامه توسط داوطلبین پاسخ داده شده است. البته تعداد ۱۶ پرسشنامه ناقص بود، ۳ پرسشنامه مخدوش و ۱۷ پرسشنامه برگردانده نشده است و نهایتاً ۳۸۴ پرسشنامه تکمیل مورد محاسبه قرار گرفت و قابل ذکر است قبل از اجرا آمار دانشجویان واحدها از سازمان مرکزی استعلام شد و با عنایت به این مطلب که تعداد دانشجویان واحدها متفاوت بوده سعی شد که تعداد نمونه‌های پاسخ دهنده در واحدها نیز با توجه تعداد دانشجویان واحدها در نظر گرفته شود.

در این پژوهش پرسشنامه‌های استاندارد خلاقیت شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) طراحی شد. این مقیاس بر اساس مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) که دارای ۴ گویه بوده طراحی شد. مارتین و مارش (۲۰۰۸) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. پس از آن، دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) این مقیاس را به فارسی برگردانده و بر اساس فرهنگ بومی توسعه داده‌اند. لذا پرسشنامه دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) از ۹ گویه تشکیل شده بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ قرار دارد. برای این پرسشنامه حداقل نمره این پرسشنامه ۹، حداکثر نمره ۴۵ است. برای تعیین روایی پرسشنامه از روش روایی همگرا استفاده شد و نتایج نشان داد سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی ( $r=0/34$ ) و خودکارآمدی هیجانی ( $r=0/41$ ) رابطه مثبت و معناداری دارد. دهقانی‌زاده و

حسین چاری (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه خلاقیت شناختی: این پرسشنامه توسط عابدی با اقتباس از آزمون تورنس در سال ۱۳۷۲ طراحی و تدوین شد. این آزمون دارای ۶۰ گویه ۳ گزینه‌ای است و دارای خرده آزمون‌های سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری است. در مقابل هر گویه سه گزینه قرار دارد که به ترتیب نمره‌ای از ۰-۲ می‌گیرند و جمع نمره‌ها نمره کل خلاقیت شناختی را نشان می‌دهد که دامنه‌ای از نمرات ۰ تا ۱۲۰ را شامل می‌شود. نمره زیر ۵۰ خلاقیت بسیار کم، نمره بین ۵۱ الی ۷۵ خلاقیت کم، نمره بین ۷۶ الی ۸۵ خلاقیت متوسط، نمره بین ۸۶ الی ۱۰۰ خلاقیت زیاد، نمره بین ۱۰۱ الی ۱۲۰ خلاقیت بسیار زیاد را مشخص می‌کند. عابدی روایی این پرسشنامه را با شیوه تحلیل عامل و همبستگی با آزمون‌های مشابه تورنس محاسبه کرد. ضریب همبستگی بین نمره کل آزمون تورنس و نمره کل آزمون معادل ۰/۴۶ به دست آمد. ضریب پایایی بخش‌های سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط از طریق بازآزمایی در اجرای فرم اولیه این آزمون توسط عابدی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۸۰ به دست آمد (مردعلی، پیرخائفی، صداقتی فرد، ۱۴۰۰). در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: مقیاس خودکارآمدی تحصیلی توسط مک‌ایلروی و بانتینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه است. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم برابر با نمره ۱ تا کاملاً موافقم برابر با نمره ۷ پاسخ است. گویه‌های معکوس این پرسشنامه عبارتند از ۵، ۶، ۹ و برای محاسبه امتیاز کلی همه گویه‌ها با هم جمع می‌شوند. دامنه امتیاز این پرسشنامه ۱۰ تا ۷۰ است. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد نشان‌دهنده میزان بیشتر خودکارآمدی تحصیلی افراد خواهد بود و بالعکس. برای اعتبار سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده که

1. McIlroy & Bunting



شاخص‌های به‌دست آمده نشان از برازندگی پرسشنامه‌ها با داده‌ها بود. مک‌ایلروی و بانتیک (۲۰۰۲) ضریب پایایی مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کردند. از طرفی ضریب روایی این مقیاس با مقیاس خودناتوان‌سازی ۰/۳۷- گزارش شده است. همچنین آنها نیز ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ را ۰/۷۱ نشان دادند (بشرپور و عینی، ۱۴۰۰). در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به‌دست آمد.

در این پژوهش جمع‌آوری اطلاعات از دو طریق صورت گرفت. نخست روش کتابخانه‌ای که اطلاعات با مطالعه کتاب‌ها، مجلات، مقالات و پایان‌نامه‌ها در دانشگاه‌های مختلف، مرکز اسناد و مدارک ایران و دیگر مراکز علمی گردآوری شد. دوم روش میدانی، با توجه به اینکه ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه بود، پژوهشگر به افراد نمونه داوطلب پرسشنامه‌ها را ارائه داد. پژوهش از نظر اجرا به روش پیمایشی اجرا شد. به این صورت که در ابتدا پس از شناسایی افراد و همچنین تعیین تعداد نمونه، پرسشنامه‌های پژوهش بین دانشجویان توزیع شد. پرسشنامه‌ها به صورت فردی و گروهی در بین افراد نمونه اجرا شد که برای تکمیل آن‌ها محدودیت زمانی لحاظ نشد. شایان ذکر است که تعداد ۱۶ پرسشنامه ناقص بود، تکمیل نشد، مخدوش بوده و یا برگردانده نشد و لذا از مجموع داده‌ها کنار گذاشته شده و تعداد پرسشنامه‌های نهایی جمع‌آوری شده ۳۸۴ مورد بوده‌اند. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، اطلاعات جمع‌آوری شده و وارد نرم‌افزار SPSS شد.

### یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر ۱۹۸ دختر (۵۱/۵۶ درصد) و ۱۸۶ پسر (۴۸/۴۳ درصد) حضور داشتند و در نمونه مورد بررسی بیشترین تعداد پاسخگویان را دختران و کمترین تعداد پاسخگویان را پسران تشکیل می‌دادند. همچنین بیشترین تعداد پاسخگویان در گروه سنی ۲۰-۲۵ سال و کمترین افراد نمونه در گروه سنی ۳۵-۴۰ سال قرار داشتند. در نمونه مورد بررسی بیشترین

تعداد پاسخگویان دارای معدل ۱۳-۱۷ و کمترین افراد نمونه دارای معدل ۱۰-۱۳ بودند. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرها در جدول زیر قرار دارد.

**جدول ۱.** میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش (تعداد ۳۸۴ نفر)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	چولگی	کشیدگی
خلاقیت شناختی	۷۲/۵	۱۳/۸۰	۲۵	۱۰۹	-۰/۳۱۸	۰/۶۲۵
سرزندگی تحصیلی	۳۰	۷/۵۲	۱۰	۴۵	-۰/۱۹۸	-۰/۵۴۲
خودکارآمدی	۵۴/۲	۷/۶۸	۲۴	۷۰	۰/۶۴۶	۰/۶۹۳

در جدول فوق میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین نمره مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. سایر یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد هر کدام از متغیرهای پژوهش در جدول فوق ارائه شده است. همچنین در دو ستون دیگر جدول نتایج کجی و کشیدگی جهت نرمال بودن داده‌ها آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرها بین ۲- و ۲ قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش از حد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است (مایلز و شولین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). افزون بر نتایج فوق برای بررسی یافته‌های استنباطی پژوهش حاضر از دو روش همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری (تحلیل مسیر) استفاده شده است. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در زیر ارائه شده است.

**جدول ۲.** ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱. سرزندگی تحصیلی	۱		
۲. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۳۰	۱	
۳. خلاقیت شناختی	۰/۴۸۴	۰/۴۱۸	۱

کلیه همبستگی‌ها در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنادار هستند.

1. Miles & Shevlin

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود بین سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی (۰/۲۳۰) و خلاقیت شناختی (۰/۴۸۴) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی با خلاقیت شناختی (۰/۴۱۸) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. قابل ذکر است که کلیه همبستگی‌ها در سطح  $P < 0/01$  معنادار بوده‌اند. افزون بر آن به منظور بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی بر خلاقیت شناختی به واسطه خودکارآمدی تحصیلی از تحلیل مسیر استفاده شد که نتایج در زیر آمده است.

جدول ۳. اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

متغیر (مستقل)	متغیر (وابسته)	متغیر واسطه	میزان اثر	ضریب t
سرزندگی تحصیلی	خلاقیت شناختی	---	۰/۴۸	۸/۱۶
سرزندگی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	---	۰/۴۲	۳/۴۴
خودکارآمدی تحصیلی	خلاقیت شناختی	---	۰/۵۵	۱۲/۲۵
سرزندگی تحصیلی	خلاقیت شناختی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۵	۱۲/۸۵

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۲) و خلاقیت شناختی (۰/۴۸) دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر خلاقیت شناختی دارد. افزون بر آن در سرزندگی تحصیلی به واسطه خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم و معناداری بر خلاقیت شناختی دارد. همانطور که مشاهده می‌شود میزان t در همه مسیرها بیشتر از  $1/96 \pm$  است که نشان از معناداری این مسیرها است. با توجه به آنچه مطرح شد برای برآورد مدل ساختاری از روش بیشینه درست‌نمایی و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب<sup>۱</sup>، ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده<sup>۲</sup>، شاخص برازندگی مقایسه‌ای<sup>۳</sup>، شاخص برازش نرم‌شده<sup>۴</sup>، شاخص نیکویی برازش<sup>۵</sup> و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده<sup>۶</sup> استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی برش‌های

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Standardized Root Mean Square Residual
3. Comparative Fit Index
4. Normed Fit Index
5. Goodness of Fit Index
6. Adjusted Goodness of Fit Index

متعددی توسط متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ برای ریشه واریانس خطای تقریب، مقدار مساوی یا بالاتر از ۰/۹۶ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای و برازش نرم شده، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۷ برای ریشه استاندارد واریانس پس‌ماند، نشان‌دهنده برازندگی کافی مدل است. از طرف دیگر پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده بزرگ‌تر از ۰/۹ و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس‌ماند کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد بر برازش بسیار مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (جورسکوگ و سوربوم، ۲۰۱۰). همانگونه که در جدول زیر مشاهده می‌شود، اکثر شاخص‌های برازش مدل نهایی مناسب و در حد مطلوب قرار دارند. بنابراین می‌توان گفت مدل نهایی خلاقیت شناختی بر اساس سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی از برازش مطلوب داده-مدل برخوردار است.

برای تعیین معنی‌داری رابطه واسطه‌ای و اثر غیرمستقیم متغیر مستقل (سرزندگی تحصیلی) بر متغیر وابسته (خلاقیت) از طریق متغیر میانجی، از آزمون سوبل، استفاده شد. در این روش برای تحلیل متغیر واسطه‌ای از فرمول زیر استفاده شده است.

$$z - value = \frac{a \times b}{\sqrt{(b^2 \times s_a^2) + (a^2 \times s_b^2) + (s_a^2 \times s_b^2)}}$$

نتایج آزمون سوبل برای مسیر واسطه‌ای را، می‌توان در جدول زیر مشاهده نمود.

**جدول ۴. نتایج آزمون سوبل برای مسیر واسطه‌ای خودکارآمدی**

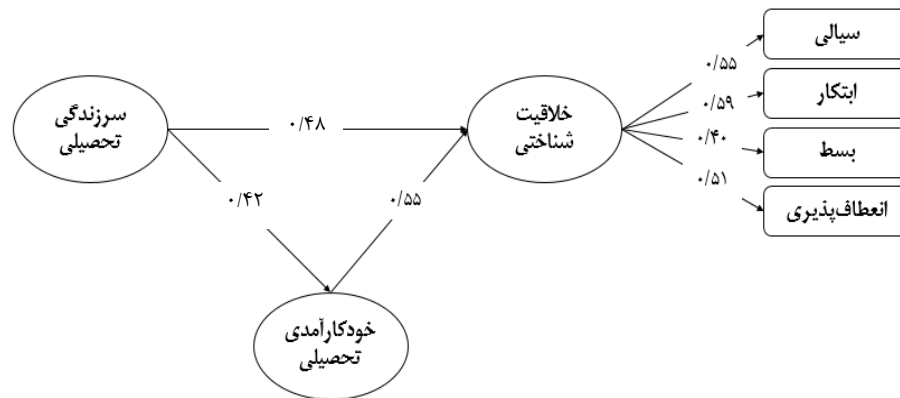
P	Z	خطای	ضریب	خطای	ضریب	متغیر مستقل ← متغیر میانجی ←
		استاندارد (sb)	مسیر (b)	استاندارد (sa)	مسیر (a)	متغیر وابسته
۰/۰۰۱	۵/۷۳	۰/۰۷	۰/۵۵	۰/۰۵	۰/۴۲	سرزندگی تحصیلی ←
						خودکارآمدی ← خلاقیت

براساس داده‌های جدول ۴، مقدار Z بیشتر از  $1/96 \pm$  است و  $(P=0/000 < 0/01)$  نشان از معناداری این مسیر دارد و می‌توان نتیجه گرفت که «خودکارآمدی، رابطه بین سرزندگی تحصیلی با خلاقیت دانشجویان را میانجی‌گری می‌کند».

**جدول ۵.** شاخص‌های برازش مدل خلاقیت شناختی بر اساس سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

AGFI	GFI	RMSEA	NFI	IFI	CFI	X <sup>2</sup> /df	df	*X <sup>2</sup>
۰/۹۰	۰/۹۶	۰/۰۳	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۲	۱/۲۷	۲۲۴	۴۷۸/۲۷

\*مجدور کای به روش بیشینه درست نمایی



**شکل ۲.** مدل نهایی خلاقیت شناختی بر اساس سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مدل‌یابی روابط ساختاری سرزندگی تحصیلی بر خلاقیت شناختی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران بود. پس از تعیین جامعه و نمونه پژوهش حاضر، داده‌ها جمع‌آوری شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با خودکارآمدی تحصیلی

و خلاقیت شناختی دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی با خلاقیت شناختی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری داشت. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج حاصله از پژوهش‌های (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴؛ فولادی و همکاران، ۱۳۹۵؛ جوادی علمی، اسدزاده، دلاور و درتاج، ۱۳۹۹؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ پوتوین و دالای، ۲۰۱۳؛ مارتین، ۲۰۱۳ و ریان و دسی، ۲۰۲۰) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت توجه به مفهوم سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانشجوی برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول قرار دارند، زمینه را برای خلاقیت در عرصه تحصیل وی فراهم می‌کند (ویسکرمی و یوسف‌وند، ۱۳۹۷). می‌توان گفت که سرزندگی تحصیلی باعث می‌شود که افراد از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبت داشته باشند در نتیجه انتظار نتایج مثبت خواهند داشت. این امر موجب قوی شدن افراد در مقابل شرایط ناگوار می‌شود. سرزندگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی شده، انسان را به جلو سوق می‌دهد، زیرا فرد دارای عاطفه مثبت تحصیلی بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده و به راه‌حل متمرکز می‌شود. به همین جهت نگرش خوش‌بینانه مثبت طبیعتاً با موفقیت همراه است (فرامرزی، حاجی یخچالی و شهنی‌بیلاق، ۱۳۹۵). افزایش باورهای تحصیلی مثبت مثل عزت‌نفس تحصیلی و اعتماد به نفس تحصیلی باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. تبیین دیگر اینکه فراگیران دارای سرزندگی تحصیلی بالا جهت رسیدن به موفقیت، از خود تلاش بیشتری نشان می‌دهند و باور دارند که با تلاش و پشتکار می‌توانند به سطح مطلوب عملکرد برسند. لذا در تحصیل تلاش، پشتکار و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و این عوامل نخست باعث شکل‌گیری باورهای مثبت تحصیلی در فراگیران مثل خودتنظیمی، خودگردانی و خودارزشمندی تحصیلی و در نهایت باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان می‌شود (آذریان، مهدیان و جاجرمی، ۱۳۹۸). این افزایش باعث می‌شود که تکالیف تحصیلی خود را با اشتیاق بیشتری انجام دهند و در نتیجه از فرسودگی

تحصیلی جلوگیری شود. از سوی دیگر بیان شده است که سرزندگی تحصیلی موجب احساس مثبت دانشجویان در مورد خودشان خواهد شد و این امر موجب علاقه بیشتر آنان به امور تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی آنان می‌شود. این عامل تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دست‌یابی به درجه معینی از شایستگی را فراهم می‌آورد (جوادی علمی و همکاران، ۱۳۹۹). افراد دارای احساس خودکارآمدی بالا معتقدند که می‌توانند به صورت مؤثر با رویدادها و شرایطی که روبرو می‌شوند برخورد نمایند. از آنجا که آن‌ها در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند، در انجام تکالیف استقامت نموده و اغلب در سطوح بالاتری عمل می‌کنند. آن‌ها مشکلات را چالش می‌بینند و احساس مسئولیت بیشتری برای یادگیری دارند (مجبی امین و ربیعی، ۱۳۹۸). خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد. به اعتقاد بدل<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) دانشجویانی که خودکارآمدتر هستند به احتمال زیاد برای دستیابی به نتایج مورد نظر خود بیشتر تلاش می‌کنند، بدین ترتیب دانشجویانی که باور دارند می‌توانند در تحصیل موفق باشند به توانایی خود اطمینان بیشتری دارند در نتیجه تلاش و پشتکار بیشتری را در انجام وظایف درسی نشان می‌دهند و بیشتر درگیر فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی خود می‌شوند. خودکارآمدی با انگیزش درونی بالا، توانایی حفظ انگیزش و رفتارهای معطوف به پیشرفت همراه است. افراد با باورهای خودکارآمدی قوی بیشتر در رویارویی با مشکلات تلاش می‌کنند و هنگامی که مهارت‌های لازم را دارند بر یک تکلیف پافشاری می‌کنند (مومنی و رادمهر، ۱۳۹۷).

از سوی دیگر می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خلاقیت شده و انسان را به جلو سوق می‌دهد. افراد در وضعیت روحی خوب وسعت فکری‌شان باز شده که این باعث تفکر خلاق و دید بهتر به موضوعات می‌شود و روحیه زنده و شاداب توانایی انسان را برای اندیشه و خلاقیت افزایش می‌دهد. به عبارتی

1. Bedel

دانشجویانی که در حال و هوای سرزنده و شاد فعالیت می‌کنند با دیدن علائمی که در اطرافشان قرار دارد، آسان‌تر از افرادی که وضعیت ناشاد و غمگینی دارند فعالیت خلاقانه از خود نشان می‌دهند. ویسکرمی و یوسف‌وند (۱۳۹۷) در پژوهش خود اشاره کرده‌اند که افراد با خودکارآمدی بالا نسبت به ایده‌های جدید پذیرا تر هستند و روش‌های جدیدتری در یادگیری دارند و سطوح بالاتری از رفتارهای مبتکرانه و خلاقانه را در یادگیری انجام می‌دهند. بر این اساس افراد با خودکارآمدی بالا احساسی از خودکارآمدی دارند که می‌تواند نتیجه آن رفتارهای بسیار خلاق باشد (مجبی امین و ربیعی، ۱۳۹۸). بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) مطرح کرد که خودکارآمدی یک بستر تسهیل‌کننده برای فعالیت خلاق است، به این دلیل که خودکارآمدی انگیزش را بالا می‌برد و بنابراین بر تفکر و عمل تأکید می‌کند. از این رو خودکارآمدی به عنوان یک جزء کلیدی و برانگیزاننده برای فعالیت خلاق است. طبق نظر، بندورا (۲۰۰۱) خودکارآمدی بر الگوهای اندیشه اثر می‌گذارد و بر چیره شدن بر پیچیدگی فرایند پردازش داده‌های چندبعدی و فرایند حل مسئله افراد باید از حس خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند تا در موقعیت‌های تصمیم‌گیری پیچیده در اندیشه‌های تحلیلی، خودکارآمد شوند. هر اندازه که باور خودکارآمدی فرد بالاتر باشد برای پردازش شناختی کار و اندیشه تحلیلی بیشتر کوشش می‌کنند و افراد با خودکارآمدی پایین هنگام رویارویی با دشواری، از کوشش خود می‌کاهند و زود به راه حل‌های دست پایین تن می‌دهند. بنابراین به نظر می‌رسد هر چه خودکارآمدی افراد بیشتر باشد، قدرت حل مسئله آن‌ها نیز بیشتر می‌شود. افرادی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند برای خود اهداف خلاقانه بزرگ‌تری برمی‌گزینند. از سویی دیگر فردی که خلاق است به شیوه‌ای متفاوت و انعطاف‌پذیر می‌اندیشد و رفتار می‌کند. این روش اتخاذ شده با توجه به تفاوت‌های فردی افراد است. بنابراین افراد به گونه‌ای در موقعیت‌های چالش‌برانگیز عمل می‌کنند که بیشترین کارایی حاصل شود و آن را با تفاوت‌های فردی خود نیز وفق می‌دهند (نظامی، رضوی نعمت‌اللهی، سلطانی و

1. Bandura



زین الدینی میمند، ۱۳۹۸). گراوند، قدم‌پور و ویسکرمی (۱۳۹۶) چنین پیشنهاد کردند که دانشجویان خلاق هنگام رویارویی با مسائل و مشکلات تحصیلی از توانایی ذهنی خود برای حل آن‌ها کمک می‌گیرند و به روشی خلاقانه سعی می‌کنند آن مسئله را حل نمایند و در نتیجه دچار درماندگی نمی‌شوند. همانگونه که خودکارآمدی به عنوان اعتماد فرد به سازماندهی مؤثر و انجام اقدامات خاص مرتبط با یک وظیفه خاص تعریف شده است، می‌توان گفت، مهم‌ترین ویژگی افراد خلاق، داشتن خودپنداشت بالاست. این افراد خودشان را ارزشمند می‌دانند. هنگامی که فرد تصور خوبی درباره خود دارد، احساس می‌کند که موجودی تواناست و با اطمینان فکر می‌کند و می‌کوشد که رفتارش توأم با موفقیت باشد تا بعدها موجب افزایش احساس ارزشمندی شود (محبی امین و ربیعی، ۱۳۹۸). طبق نظر فرامرزی و همکاران (۱۳۹۵) افرادی که دارای انگیزه درونی هستند، برای پیشرفت و دستیابی به اهداف تعیین شده خود انگیزه زیادی دارند که این انگیزه زیاد باعث افزایش خلاقیت و واگرایی فکر می‌شود در نتیجه بر چند هدف متمرکز می‌شوند و اصرار و تلاش بسیار برای دستیابی به اهداف خود دارند. از سویی افرادی که از توانایی‌های بالا و به نوعی خودکارآمدی برخوردارند، بینش خود را وسعت داده و به این ترتیب قدرت تجزیه و تحلیل مطالب، نقد علمی، توانایی حل مسائل و قدرت ابداع و ابتکار در آن‌ها افزایش می‌یابد (گراوند و همکاران، ۱۳۹۶).

هر پژوهشی در بطن خود محدودیت‌هایی دارد که تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر را محدود می‌سازد. مهمترین محدودیت این پژوهش استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی بوده است که ممکن است در فرایند پاسخ‌دهی به ابزارها شرکت‌کنندگان در پژوهش خواسته یا ناخواسته سعی در مطلوب جلوه دادن وضعیت خود نموده باشند، از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از مصاحبه نیز استفاده شود و نتایج با نتایج حاصله از این پژوهش مقایسه شود. محدود بودن جامعه پژوهش حاضر به دانشجویان مقطع کارشناسی از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر است، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی در مقاطع

بالا تر تحصیلی پژوهش انجام شود. با توجه به استفاده از روش مقطعی در پژوهش حاضر و محدود بودن زمانی این نوع از روش پژوهش، پیشنهاد می شود ر پژوهش های آتی از طرح های طولی برای بررسی عمیق تر عوامل اثر گذار بر خلاقیت دانشجویان استفاده شود، همچنین در راستای بررسی جامع و عمیق تر عوامل تأثیر گذار بر خلاقیت دانشجویان پیشنهاد می شود در صورت امکان طرح های طولی هم به شکل کمی و هم کیفی صورت پذیرد. با عنایت به حائز اهمیت بودن موضوع به مسئولان و برنامه ریزان نظام آموزش عالی پیشنهاد می شود با برگزاری کارگاه های عملی آموزش تفکر خلاق موجب بالا رفتن خلاقیت در دانشجویان گردند. محتوای متون درسی به گونه ای تنظیم و سازماندهی شود که منجر به تفکر خلاق و افزایش خلاقیت در یادگیرندگان شود و در سازمان های مربوط به وزارت آموزش عالی و آموزش و پرورش از قبیل سازمان برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش و شورای برنامه ریزی درسی وزارت علوم بودجه هایی جهت تحقیق محققان در مورد چگونگی ارائه برنامه های درسی که منجر به افزایش خلاقیت در یادگیرندگان شود تخصیص یابد تا عوامل مؤثرتر در خلاقیت شناسایی شده و در برنامه ریزی آموزشی و آموزش عالی و آموزش و پرورش لحاظ شود.

**سپاسگزاری:** بدین وسیله پژوهشگران از کلیه افراد شرکت کننده در این پژوهش نهایت تقدیر و تشکر را دارند.

### منابع و مأخذ

امرابی، فروزان؛ قدم پور، عزت اله؛ شریفی، طیبه و غضنفری، احمد. (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش مهارت های وسعت بخشی تفکر و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خلاقیت (سیالی، ابتکار، انعطاف پذیری، بسط) دانش آموزان. *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۴)، ۹۷-۱۲۸.

آخوندمکه‌ای، نرگس. (۱۳۹۸). رابطه ابعاد خلاقیت هیجانی و خوش بینی علمی معلمان با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان. همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.

آذریان، رضا؛ مهدیان، حسین و جاجرمی، محمود. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳(۴)، ۱-۱۹.

بشرپور، سجاده؛ عینی، ساناز. (۱۴۰۰). نقش میانجی تاب آوری تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری. فصلنامه کودکان استثنایی، ۲۱(۱) ۵۳-۶۴.

پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۴(۳)، ۲۲-۳۸.

جوادی علمی، لایلا؛ اسدزاده، حسن؛ دلاور، علی و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۹). مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۸(۱۴)، ۱-۱۹.

دهقانی، یوسف؛ افشین، سیدعلی؛ حسینی، فریده سادات و سعیدی، مهری. (۱۳۹۸). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت. مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۸(۲)، ۲۲-۴۲.

دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.



- سجادی، منیره سادات؛ شاه مرادی، سجاد و سلیمی، مهتاب. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش سازه‌های رباتیک بر تفکر انتقادی و خلاقیت و یادگیری درس ریاضی دانش آموزان متوسطه اول شهر تهران. *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۰(۳)، ۱۷-۴۰.
- عبدی، علی و بابایی، بهاره. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین خودکارآمدی و میزان خلاقیت دانشجویان دانشگاه پیام نور. همایش ملی مدیریت و آموزش.
- فرامرزی، حمید؛ حاجی یخچالی، علیرضا و شهنی ییلاق، منیجه. (۱۳۹۵). رابطه ساده و چندگانه جهت گیری های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه. *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۲)، ۱۷-۲۶.
- فولادی، اسما؛ کجباف، محمدباقر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۵)، ۹۳-۱۰۳.
- قدم پور، عزت‌اله و بیرانوند، کبری. (۱۳۹۶). اثر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۴)، ۴۳-۵۶.
- گراوند، هوشنگ؛ قدم پور، عزت‌الله و ویسکرمی، حسنعلی. (۱۳۹۶). ارائه مدل علی ادراک از جو آموزشی خلاق و مهارت‌های حل مسئله با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۳(۴۶)، ۹۵-۱۲۱.
- مجبی امین، امینه و ربیعی، مهدی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی و تدریس خلاقانه استادان در دانشکده پرستاری و مامایی مشهد. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۱۰-۱۹.
- مردعلی، لیلا؛ پیرخانی، علیرضا؛ صداقتی فرد، مجتبی. (۱۴۰۰). بررسی روابط باور جهت انگیزشی و خلاقیت شناختی شخصیتی به منظور تدوین و برازش مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۰(۴)، ۱-۲۰.

مومنی، خدامراد و رادمهر، فرناز. (۱۳۹۷). پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۴)، ۴۱-۵۰.

نظامی، مانداناسادات؛ رضوی نعمت‌الهی، ویدا؛ سلطانی، امان‌الله و زین‌الدینی میمند، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی خلاقانه و سبک یادگیری شناختی با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۶(۳۶)، ۱۶۹-۱۸۸.

ویسکرمی، حسنعلی و یوسف‌وند، لیلا. (۱۳۹۷). بررسی نقش سرزندگی تحصیلی و شادکامی در پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۲)، ۲۸-۳۷.

Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

Bedel, E. F. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.

Byrne, B. M. (2013). Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming. routledge.

Chen, M. H., Chang, Y. Y., & Lo, Y. H. (2015). Creativity cognitive style, conflict, and career success for creative entrepreneurs. *Journal of Business Research*, 68(4), 906-910.

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.

Honcke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *ducational Research Review*, 17, 63-84.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2010). LISREL 8: Users' Reference Guide Chicago: Scientific Software International; 1993. Google Scholar.
- Kline, R. B. (2018). Response to Leslie Haydock's review of principles and practice of structural equation modeling. *Canadian Studies in Population [ARCHIVES]*, 45(3-4), 188-95.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psych educational Assessment*, 26(2), 168-184.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). Applying regression and correlation: A guide for students and researchers. Sage.
- Orkibi, H., & Ram-Vlasov, N. (2019). Linking trauma to posttraumatic growth and mental health through emotional and cognitive creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(4), 416-425.
- Peng, J., Chen, Y., Xia, Y., & Ran, Y. (2017). Workplace loneliness, leader-member exchange and creativity: The cross-level moderating role of leader compassion. *Personality and Individual Differences*, 104, 510-515.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.
- Reiter-Palmon, R., & Robinson, E. J. (2009). Problem identification and construction: What do we know, what is the future? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 43-50.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Walia, C. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247.
- Woodman, J., Ballard, K., Hewitt, C., & MacPherson, H. (2018). Self-efficacy and self-care-related outcomes following Alexander Technique lessons for people with chronic neck pain in the ATLAS randomised, controlled trial. *European journal of integrative medicine*, 17, 64-71.
- Yunlu, D. G., Clapp-Smith, R., & Shaffer, M. (2017). Understanding the role of cultural intelligence in individual creativity. *Creativity Research Journal*, 29(3), 236-243.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107.

