

## رابطه عواطف تحصیلی، ساختار توانمند ساز مدرسه و پیشرفت تحصیلی با خودکارآمدی خلاق دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستان های شهرستان اهواز

زینت مهدیانی\*

\*کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز و مدرس دانشگاههای شهرستان بهبهان

(nedam600@gmail.com)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه عواطف تحصیلی، ساختار توانمند ساز مدرسه و پیشرفت تحصیلی با خودکارآمدی خلاق دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستان های شهرستان اهواز بود. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستانهای شهرستان اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. از این جامعه تعداد ۳۳۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. طرح پژوهش، همبستگی بود. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس عواطف تحصیلی، مقیاس ساختار توانمند ساز، پیشرفت تحصیلی (معدل کلاس) و پرسشنامه خودکارآمدی خلاق بودند. داده ها با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج تحلیل نشان داد که بین عاطفه مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی، ترس از شکست، متغیر ساختار توانمند ساز و پیشرفت تحصیلی با خودکارآمدی خلاق رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که ترکیب خطی متغیرهای عاطفه مثبت و منفی، خوش بینی و ساختار توانمند ساز به روش گام به گام ۰/۳۵ از واریانس خودکارآمدی خلاق را پیش بینی می کنند.

واژه های کلیدی: عواطف تحصیلی، ساختار توانمند ساز مدرسه، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی خلاق

The Relationship between Educational Emotions, School  
Enabler Structure and Academic Achievement with Creative

## Self-Efficacy of Third-Year-Old High School Students in Ahvaz City

The purpose of the present study was to investigate the relationship between academic emotions, school enrichment structure and academic achievement with creative self-efficacy of third year high school students in Ahwaz. The statistical population of this study was all 3rd-year high school students in Ahvaz city in the academic year of 1399-1400. From this community, 330 people were selected through multistage random sampling. The research design was solidarity. The research tools included academic emotional scale, empowerment structure scale, academic achievement (class mean) and creative self-efficacy questionnaire. Data were analyzed using Pearson correlation and multiple regression. The results of the analysis showed that there is a significant relationship between positive and negative affection, optimism, pessimism, fear of failure, empowerment structure variable and academic achievement with creative self-efficacy. The results also showed that the linear combination of positive and negative affective variables, optimism and empowerment structure predicted by stepwise step of 0.35 of creative self-efficacy variance.

**Key words:** Educational affects, School empowerment structure, Academic achievement, Creative self-efficacy

### مقدمه

خودکارآمدی به باورهای افراد درباره تواناییهای خود در انجام یک تکلیف به طور موفقیت آمیز در سطوح مشخص اشاره دارد (بندورا، ۱۹۸۱). مطالعات نشان می دهند که خودکارآمدی دانش آموزان، پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی در دروس مختلف است (مروتی، ۱۳۹۰). خودکارآمدی خلاق اصطلاحی است که به وسیله بندورا بر اساس اصطلاح خودکارآمدی، گسترش یافته است (کارملی، ۲۰۱۴). خودکارآمدی خلاق به عنوان باور به توانایی ایجاد کارهای خلاق، تعریف می شود (تیرنی و فارمر، ۲۰۰۲). باورهای افراد از خودکارآمدی خلاق بر فرایندهای شناختی به شکلهای مختلفی تأثیر میگذارد. مجموعه هدفهای شخصی افراد از ارزیابی تواناییهای خود متأثر می شود. ادراک خودکارآمدی بالاتر از هدف، افراد را به چالش میکشد و در نتیجه باعث تعهد بیشتر

او به افراد دیگر برای رسیدن به اهدافش میشود. بیشتر افراد درگیر کارهای میشوند که با آن احساس رضایت و راحتی کنند و از کارهای که نمیتوانند انجام دهند، اجتناب می‌کنند. جیمز (۱۹۹۰) می‌نویسد که تجارب افراد بر انتخاب هدفهای خود تأثیر می‌گذارد. باورهای خودکارآمدی همچنین بر میزان استرس و اضطراب افراد در کارهای که درگیر انجام آن می‌شوند، تأثیر می‌گذارد. در کل خودکارآمدی خلاق نشان دهنده یک خود قضاوتی از تواناییهایی است که روی انتخاب، تلاش، هدف، دستاورد و پیامدها تأثیر می‌گذارد (کارملی، ۲۰۱۴). تحقیق روی باورهای خودکارآمدی خلاق در زمینه علمی حیطه پرکاری است. اگرچه تحقیقات اولیه روی اینکه چطور باورهای خودکارآمدی به پیامدهای خلاق مرتبط می‌شوند، تمرکز داشت، اما تحقیقات محدودی به بررسی خودکارآمدی خلاق در بین دانش آموزان پرداخته اند. خودکارآمدی خلاق از متغیرهای گوناگون تأثیر میپذیرد که شناسایی میزان تأثیرگذاری آنها میتواند به بهبود و پیشرفت آنها در این حوزه کمک شایانی کند. که از جمله آنها عواطف تحصیلی، ساختار توانمند ساز مدرسه و پیشرفت تحصیلی است.

یکی از مشکلات بزرگ نظام های آموزشی وجود دانش آموزانی است که دارای مفهوم خود سطح پایینی هستند. این مفهوم خود ضعیف، از شکست های پیاپی آنها در یادگیری ناشی شده است. چنین دانش آموزانی بین موفقیت ها و اعمال خود رابطه نزدیکی نمی بینند و شکست های خود را به فقدان توانایی نسبت می دهند (سیف، ۱۳۸۹). در نتیجه این دانش آموزان، مایوس شده و احساس می کنند که تلاش کردن هیچ فایده ای ندارد. مساله به این جا خاتمه پیدا نمی کند زیرا از نظر اجتماعی و روانی، احساس شکست و موفقیت دانش آموزان بر فرایندهای شناختی و انگیزشی و ویژگیهای شخصیتی و عملکردهای بعدی آنها در موقعیت های تحصیلی، اجتماعی و شغلی تاثیر بسزایی دارد و این جنبه از اهمیت تربیتی بالاتری برخوردار است (کرمی، ۱۳۷۵). پس برای جوامع در حال توسعه که باید با سختی و تلاش فراوان، به جبران عقب ماندگی های علمی و فکری خود بپردازد، برخورداری از روحیه ای که با دیدی مثبت به خود و آینده نگرسته و خود را اثربخش تلقی کنند، بسیار ضروری به نظر می رسد (سلیگمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). دلیل موفقیت دانش آموزان در مدرسه، کسب حس ارزشمندی، به ویژه در موقعیتهای رقابتی است. به دلیل این که معمولاً ارزش یک شخص، برحسب توانایی و عملکردش نسبت به دیگران سنجیده می شود، تعجب برانگیز نیست عزت نفس دانش آموزان اغلب معادل توانایی آنها باشد. در انسان توانا بودن معادل ارزشمند بودن است، اما عملکرد ضعیف در مدرسه نشان دهنده ناتوانی است و دلیلی بر ناامید شدن از دست خود است. دلیل اصلی که توانایی یک فرد برابر ارزش اوست ناشی از این فرض است که در جامعه ارزش فرد با ملاک های مانند موفقیت تحصیلی سنجیده می شود. به این دلیل، مردم

<sup>1</sup> . Seligman

احساس نیاز به، سرآمد بودن، از لحاظ تحصیلی می‌کنند، تا احترام دیگران را بدست آورند. اگر افراد معتقد باشند که برای ارزشمند بودن باید توانایی بالایی داشته باشند، و هر کار اشتباهی را انجام می‌دهند که آنها را بی ارزش می‌کند، پس به طور طبیعی هر نوع موقعیت ارزیابی می‌تواند تهدید آمیز باشد. این فرض‌ها و پاسخ طبیعی افراد به آنها، این آمادگی را ایجاد می‌کند که افراد بهانه تراشی کنند و نشان دهند که این محدودیت‌ها در عملکرد، بازتابی از توانایی آن‌ها نیست.

ساختار توانمندساز<sup>۱</sup> عبارت است از سیاست‌هایی که اجازه می‌دهد به معلمان تا فعالیت‌هایشان را به صورت مطلوب‌تری انجام دهند (مکگوگان<sup>۲</sup> و هوی، ۲۰۱۵). ساختار توانمندساز درحالی‌که معلمان و مدیران مسئولیتهای مجزای خود را انجام می‌دهند، به اثربخشی و انجام فعالیتهای مدرسه کمک می‌کند (سویتلند، ۲۰۱۰). ساختار توانمندساز در مقابل ساختار منع‌کننده قرار می‌گیرد. در ساختار توانمندساز مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقش‌های متمایز خود را نیز ایفا می‌کنند. همین‌طور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنمایی‌های انعطاف‌پذیری برای حل مشکل هستند. بالعکس ساختار منع‌کننده مدارس سلسله‌مراتبی است که باعث محدودیت شده و سیستم قوانین و مقرراتی دارد که مهارکننده هستند. هدف از این سلسله‌مراتب ایجاد یک جهت‌گیری ثابت در معلمان است. بنابراین رفتار معلمان به دقت مدیریت شده و به سختی کنترل می‌شود. هم سلسله‌مراتب و هم قوانین برای کنترل به طور یکسان استفاده می‌شوند. این ساختار برای اطمینان از این مسئله به کار گرفته می‌شود که معلمان دارای نقص، مشکل و بی‌مسئولیت، دقیقاً کاری را انجام دهند که مدیران گفته‌اند. قدرت مدیران ارتقا پیدا کرده اما فعالیت معلمان محدود می‌شود. خصوصیات متضاد این دو نوع ساختار، متضاد مدارس بحث‌برانگیز هستند.

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است (شکرکن، پولادی و حقیقی، ۱۳۷۹). در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد، علاوه بر این، کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده افراد ایفا می‌کند. نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشند (نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲). مسأله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌های این نظام، در واقع برای جامعه‌ی عمل‌پوشاندن به این امر است (فراهانی، ۱۳۷۳؛ به نقل از کهریزی، ۱۳۸۹). موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، هدف اصلی هر نظام آموزشی است. موفقیت در

1. Enabling structure

2. Mcguigan

مدرسه، کسب تجربه های مناسب در کلیه ابعاد رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی، رفتاری و زیستی را شامل می شود. کسب این تجربه ها در مدرسه می تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت سازی داشته باشد (ظهره وند، ۱۳۸۹). بلوم<sup>۱</sup> (۱۹۷۴) در مدل آموزشی خود شواهدی ارائه داده است که ویژگی های عاطفی دانش آموزان در جریان یادگیری، هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا می کند. مسأله موفقیت یا فقدان موفقیت در امر تحصیل از مهم ترین دغدغه های هر نظام آموزشی در تمام جوامع است. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هر جامعه ی، نشان دهنده ی موفقیت نظام آموزشی در زمینه ی هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی آن جامعه است (مرادی مقدم، ۱۳۸۳). نتایج پژوهش ها نشان داده است، که علاوه بر ساختار و محتوای آموزشی کلاس، عوامل گوناگونی از جمله توانایی شناختی و ویژگی های فردی و خانوادگی نقش عمده ای در سطح پیشرفت تحصیلی<sup>۲</sup> دانش آموزان دارند (پاشایی، پورابراهیم و خوش کنش، ۱۳۸۸). گروهی از متخصصین تعلیم و تربیت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را به دو دسته کلی تقسیم بندی کرده اند: ۱) عوامل بیرونی (محیطی): شامل موقعیت یادگیری، جو اجتماعی مدرسه، جو عاطفی کلاس، تأثیر گروه همسالان، جو خانواده و نظایر اینها می باشند. ۲) عوامل درونی (شخصی): شامل هوش، انگیزه ها، علاقه ها، انتظارات، اسنادهای مربوط به موفقیت و شکست، تیپ های شخصیتی، سبک های تفکر و غیره می باشند (سیف، ۱۳۸۹). در رابطه با پیشینه متغیر های این پژوهش می توان به چند پژوهش اشاره کرد از جمله پژوهش بیگیتو و کافمن<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی خلاق در دانش آموزان و میزان خلاقیت معلمان پرداخته اند و به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان با خودکارآمدی خلاق در درسها معمولاً نمره های پایین می گیرند و همچنین زنان و دانش آموزان سفید پوست نسبت به مردان و دانش آموزان سیاه پوست خلاقیت بیشتری را دارا هستند. در پژوهشی دیگر که توسط حاجی یخچالی و فرامرزی (۱۳۹۵) تحت عنوان رابطه بین سرزندگی تحصیلی، هدف های پیشرفت و جهت گیری های انگیزشی با خودکارآمدی دانشجویان پزشکی دانشگاه جندی شاپور اهواز انجام شد. آنها به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی افراد زمانی به وجود می آید که اساتید و معلمان به دانشجویان خود فرصت های می دهند تا دست به تصمیم گیری بزنند و این خود باعث احساس کنترل درونی در دانشجویان می شود. همچنین خودکارآمدی افراد با ادراکات از خود و گاهی اوقات بی توجهی به حرف های معلم در ارتباط است. فرامرزی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش دیگر تحت عنوان رابطه ساده و چندگانه جهت گیری های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه، به این نتیجه رسیدند که بین هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی و بیرونی با خودکارآمدی خلاق رابطه معناداری وجود دارد. فرامرزی و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی

1. Bloom

2. Academic achievement

3. Kufman

به بررسی رابطه عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و هدف‌های پیشرفت به عنوان پیش بین‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین مولفه‌های عواطف تحصیلی (عواطف مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی و ترس از شکست)، هویت تحصیلی و هدف‌های پیشرفت با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. با توجه به این مطالب، تشخیص و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدی خلاق یکی از موضوعهای مهم در مدارس و دانشگاه‌ها می‌باشد. جنبه‌های عمده‌ای از باورهای خودکارآمدی خلاق نامشخص است. مطالعات قبلی به اندازه کافی مشخص نکرده است که چه تفاوتی در حوزه‌های خودکارآمدی خلاق وجود دارد. در مجموع هدف این است که با توجه به یافته‌های پیشین نشان داده شود که آیا عواطف تحصیلی، ساختار توانمند ساز مدرسه و پیشرفت تحصیلی با خودکارآمدی خلاق رابطه‌ای دارند؟

#### ابزار پژوهش

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی

مقیاس کوتاه شده عاطفه مثبت و منفی (PANAS)<sup>۱</sup> (واتسون، کلارک، و تلگرن، ۱۹۸۸) شادمانی و لذت را می‌سنجد. مقیاس PANAS شامل ۲۰ ماده خود گزارشی است که شدت عاطفه مثبت و منفی فرد را می‌سنجد. ۱۰ ماده عاطفه مثبت و ۱۰ ماده عاطفه منفی را می‌سنجد (واتسون و همکاران، ۱۹۹۸). در این مقیاس آزمودنی‌ها با یکی از پنج گزینه (کاملاً موافقم)، (موافقم)، (بی طرف)، (مخالقم)، (کاملاً مخالفم) به هر ماده پاسخ می‌دهند. این پرسشنامه توسط مطلب زاده به فارسی ترجمه شد (۱۳۸۶) و پایایی و اعتبار این پرسشنامه توسط خود او مورد محاسبه قرار گرفته است. همزمان با آزمون اعتبار ملاک این پرسشنامه با پرسشنامه رضایت از زندگی به ترتیب برای مولفه‌های عاطفه مثبت ۰/۲۷ و برای عاطفه منفی ۰/۲۷- به دست آمد. در پژوهش بخشی پور و دژکام (۱۳۸۶) پایایی این دو آزمون ۰/۷۸ و ۰/۷۸- به دست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای مولفه‌های عاطفه مثبت ۰/۴۸ و برای عاطفه ۰/۵۲- بود.

پرسشنامه خوش بینی (LOT-R)

1. Positive Affect and Negative Affect Scales

این پرسشنامه توسط شییر<sup>۱</sup>، کارور<sup>۲</sup> و بریج<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) ساخته شد. این آزمون تفاوت‌های فردی در خوش‌بینی و بدبینی را می‌سنجد و شامل ۶ ماده است (سه عبارت مثبت و سه عبارت منفی). پرسشنامه خوش‌بینی ابزاری خودگزارشی است و هر آزمودنی با یکی از پنج گزینه یک (بسیار مخالفم) تا پنج (بسیار موافقم) جواب می‌دهد. شیر و همکاران (۱۹۹۴)، در خصوص روایی و پایایی این آزمون مطالعه‌ای به عمل آوردند و نتایج نشان داد که همسانی درونی برای ۶ ماده پرسشنامه ۰/۷۸ بود که ضریب قابل‌قبولی است. باکر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، ضریب آلفا را برای مردان ۰/۷۷ و برای زنان ۰/۸۴ بدست آورده است. شیر و همکاران (۱۹۹۴)، پایایی آزمون را به روش باز آزمایی در فاصله ۲۸ ماه، ۰/۷۹ محاسبه نموده‌اند. نریمانی و سلیمانی (۱۳۹۲) این پرسشنامه را به فارسی ترجمه کرد و جهت تعیین اعتبار همگرایی آزمون در ایران از همبستگی آزمون LOT-R با پنج عامل ناامیدی بک استفاده کرد. معنی‌داری همبستگی عامل اول، چهارم، پنجم، و نمره کلی مقیاس ناامیدی بک با مقیاس خوش‌بینی - بدبینی نشان‌دهنده اعتبار قابل‌قبول این پرسشنامه است. نریمانی و سلیمانی (۱۳۹۲) همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه خوش‌بینی از روش روایی ساده نیز استفاده کرد و ضرایب روایی را از طریق ضرایب همبستگی ۰/۷۴ اعلام کرد که در سطح (P<۰/۰۱) معنی‌دار بوده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۵۹ به دست آمد.

#### مقیاس بدبینی تحصیلی (PALS)

مقیاس بدبینی تحصیلی ساخته میگلی و همکاران (۱۹۹۶)، دارای ۶ ماده می‌باشد که نگرش تحصیلی افراد را می‌سنجد (میگلی، ۱۹۹۶). هر آزمودنی در طیف لیکرتی از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم به سوالات آزمون پاسخ می‌دهد. پایایی آن توسط میگلی و همکاران با روش همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش هاشمی شیخ‌شبابی (۱۳۸۰)، پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تصنیف اسپیرمن براون به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۶۲ به دست آمده است. در رابطه با روایی این مقیاس، می‌توان به مطالعه میگلی و همکاران (۱۹۹۶) اشاره کرد. در این مطالعه بین نگرش منفی نسبت به تعلیم و تربیت با خود ناتوان‌سازی تحصیلی ( $r=۰/۲۹$ )، هدف‌های عملکردی ( $r=۰/۱۹$ ) و تحقیر نفس ( $r=۰/۲۳$ ) رابطه معنی‌داری حاصل شد. در پژوهشی که توسط هاشمی شیخ‌شبابی (۱۳۸۰) صورت گرفته، بین بدبینی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت با پرسشنامه ملاک

1. Scheier  
2. Carver  
3. Bridges  
4. Baker

همبستگی معناداری ( $r=0/5$ ) حاصل شد که در سطح ( $P<0/001$ ) معنی دار است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ  $0/64$  به دست آمد.

#### مقیاس ترس از شکست (PFAT)

مقیاس ترس از شکست شامل ۵ ماده می باشد که توسط گلستانه (۱۳۸۸) ترجمه شد و پاسخ به هر یک از ماده ها در طیف لیکرتی از اعتقادی ندارم (۱) تا کاملاً معتقدم (۵) تدوین شده است. برای ترس از شکست از فرم کوتاه شده ترس از ارزیابی عملکرد (PFAT) که توسط کونروی و همکاران (۲۰۰۲، به نقل از عباسی، ۲۰۱۴) با هدف اندازه گیری ترس از شکست عمومی تدوین شد، استفاده شده است. همچنین آن ها ضرایب پایایی آلفای کرونباخ را  $0/74$  گزارش داده اند. ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) این مقیاس در کل نمونه و در مردان و زنان به ترتیب  $0/79$ ،  $0/70$  و  $0/83$  است که حکایت از همسانی درونی ماده های مقیاس دارد (عباسی، ۲۰۱۴). در پژوهش گلستانه (۱۳۸۸) ضرایب پایایی ترس از شکست در پرسشنامه ی انگیزش و التزام تحصیلی (مارتین، ۲۰۰۷) آلفای کرونباخ  $0/76$  و تنصیف اسپیرمن براون  $0/62$  گزارش شده است که پایایی این ابزار در حد متوسط است. گلستانه (۱۳۸۸) در پژوهش خود روایی ترس از شکست را به میزان  $0/47$  گزارش کرده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ  $0/67$  به دست آمد.

#### مقیاس ساختار توانمند ساز (ESS)

مقیاس ساختار توانمند ساز به عنوان بخشی از تحقیق هوی و سویتلند (۲۰۰۱) طراحی و اجرا شد. این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده است که هر یک از داده های پرسشنامه در یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت از هرگز تا همیشه (= ۵ تا هرگز = ۱) تنظیم شده است. نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده میزان بالای توانمندی سازی در مدارس و نمره پایین نشان دهنده ممانعت از توانمند سازی در مدارس است. نمونه ای از ماده های این مقیاس عبارت است از: قوانین سلسله مراتبی در مدرسه مانع پیشرفت دانش آموزان است. در پژوهشی گیلومر (۲۰۱۳)، ضریب پایایی مقیاس ساختار توانمند ساز را  $0/83$  به دست آورد. در پژوهش دیگری حیدرزاده (۱۳۹۴) از مقیاس ساختار توانمند ساز در پژوهش خود استفاده کرد. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ساختار توانمند ساز در پژوهش حیدرزاده  $0/89$  بدست آمده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن - براون مقیاس ساختار توانمند ساز به ترتیب  $0/78$  و  $0/67$  بدست آمده است.



### پیشرفت تحصیلی

معدل دانش آموز در پایان نیم سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ (براساس کارنامه موجود در پرونده).

### پرسشنامه خودکارآمدی خلاق<sup>۱</sup> (CSEQ)

این پرسشنامه بر مبنای نظریه خودکارآمدی خلاق توسط بیگیتو (۲۰۰۶) ساخته شده است. این ابزار برای نخستین بار توسط فرامرزی ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این پرسشنامه دارای ۷ پرسش ۷ گزینه ای است (برای مثال: من قدرت تخیل خوبی دارم) که گویه های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی ۷ گزینه ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه از ۱ و حداکثر آن ۷ است. بر این اساس، دامنه نمرات در هر مولفه بین ۷ تا ۴۹ قرار دارد. ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی خلاق با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط بیگیتو ۰/۸۱ گزارش شده است. در این پژوهش، برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن- براون استفاده شد که به ترتیب ۰/۶۹ و ۰/۶۶ به دست آمده است، که پایایی نسبتاً خوبی جهت اندازه گیری خودکارآمدی خلاق است.

### شیوه تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از روش‌های آماری توصیفی میانگین، انحراف معیار و همچنین در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود گام به گام استفاده شده است.

### یافته‌ها پژوهش

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره‌های کسب شده شرکت کنندگان در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
خودکارآمدی خلاق	۳۸/۸۱	۸/۷۸	-						

<sup>1</sup>. Creative Self- efficacy Questionnaire

عاطفه مثبت و منفی	۶۳/۶۹	۸/۴۵	۰/۳۹**	-			
خوش بینی	۲۱/۰۷	۳/۹۸	۰/۴۱**	۰/۳۸**	-		
بدبینی	۱۹/۵۳	۶/۴۹	-۰/۲۲**	-۰/۱۳	-۰/۱۹**	-	
ترس از شکست	۱۸/۳۳	۳/۷۴	۰/۴۴**	۰/۲۴**	۰/۵۰**	۰/۲۸**	-
ساختار توانمند ساز	۳۷/۳۶	۶/۰۷	۰/۳۷**	۰/۲۰**	۰/۱۸**	۰/۳۶**	۰/۴۳**
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۴۷	۳/۲۶	۰/۳۷**	۰/۲۳**	-۰/۲۵	۰/۴۳**	۰/۲۲

همان طوری که در جدول ۱ مشاهده می شود در متغیر هدف خودکارآمدی خلاق میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۳۸/۸۱ و ۸/۷۸، در متغیر عاطفه مثبت و منفی، ۶۳/۶۹ و ۸/۴۵، در متغیر خوش بینی، ۲۱/۰۷ و ۳/۹۸، در متغیر بدبینی، ۱۹/۵۳ و ۶/۴۹، در متغیر ترس از شکست، ۱۸/۳۳ و ۳/۷۴، در متغیر ساختار توانمند ساز، ۳۷/۳۶ و ۶/۰۷ و در متغیر پیشرفت تحصیلی، ۱۶/۴۷ و ۳/۲۶ می باشد.

جدول ۲: نتایج رگرسیون چندگانه بین خودکارآمدی خلاق با عاطفه مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی، ترس از شکست، ساختار توانمند ساز و پیشرفت تحصیلی به روش گام به گام (Stepwise)

ضرایب رگرسیون (B) و (β)			نسبت F احتمال P	ضریب تعیین RS	همبستگی چندگانه MR	شاخص آماری
۳	۲	۱				متغیرهای پیش بین
	-	B= ۰/۰۲۹ β= ۰/۵۸۸ t= ۱/۸۴ p= ۰/۰۰۱	F= ۱۷/۷۳ p= ۰/۰۰۱	۰/۱۶۹	۰/۱۸۳	۱- عاطفه مثبت و منفی
-	B= ۰/۰۲۳ β= ۰/۱۵۸ t= ۲/۰۶ p= ۰/۰۴۲	B= ۰/۰۳۷ β= ۰/۶۶۵ t= ۱/۶۷ p= ۰/۰۰۱	F= ۸/۴۲ P= ۰/۰۰۱	۰/۲۳۵	۰/۲۶۸	۲- خوش بینی
B= ۰/۰۵۳ β= ۰/۲۳۹ t= ۳/۵۵ p= ۰/۰۰۱	B= ۰/۰۲۳ β= ۰/۴۹۱ t= ۵/۰۸ p= ۰/۰۰۱	B= ۰/۰۴۱ β= ۰/۸۹۸ t= ۹/۱۵ p= ۰/۰۰۱	F= ۱۴/۹۴ p= ۰/۰۰۱	۰/۳۰۳	۰/۳۵۴	۳- ساختار توانمند ساز

چنانچه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه و با روش ورود گام به گام از میان متغیرهای عاطفه مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی، ترس از شکست، ساختار توانمند ساز و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش بین، متغیرهای عاطفه مثبت و منفی، خوش بینی و ساختار توانمند ساز، پیش بینی کننده ی خودکارآمدی خلاق هستند. ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی متغیرهای عاطفه مثبت و منفی، خوش بینی، ساختار توانمند ساز و خودکارآمدی خلاق برابر  $0/35$   $MR=$  و ضریب تعیین برابر  $RS=0/30$  می‌باشد که در سطح  $p < 0/001$  معنی دار است.

## بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ی مولفه های عاطفه تحصیلی (عواطف مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی، ترس از شکست)، ساختار توانمند ساز مدرسه و پیشرفت تحصیلی با خودکارآمدی خلاق دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستان های شهرستان اهواز بود. نتایج یافته‌ها نشان داد که عواطف مثبت و منفی با خودکارآمدی خلاق رابطه معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج نتایج فرامرزی و همکاران (۱۳۹۶)، مکتبی و فرامرزی (۱۳۹۵) و سایندن، هوی و سویتلند (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نگرش مثبت نسبت به مدرسه باعث ایجاد موقعیت مطلوب در مدرسه و به تبع آن افزایش خودکارآمدی خلاق می‌شود. فرامرزی و همکاران (۱۳۹۶)، معتقدند افراد دارای عواطف مثبت (به نسبت عواطف منفی) قادر به عملکرد موثر در مدرسه هستند و با تلاش هدفمند می‌توانند به اهدافشان نایل شوند. اما افراد که دارای عواطف منفی نسبت به مدرسه هستند؛ دارای انگیزه پیشرفت پایین، ترس از شکست زیاد و انتظارات پایینی از توانایی خود دارند که در نتیجه این عوامل سطح خودکارآمدی در فرد را پایین می‌آورد.

در ادامه نتایج یافته‌ها نشان داد که خوش بینی با خودکارآمدی خلاق رابطه معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج فرامرزی و همکاران (۱۳۹۶) و مکتبی و فرامرزی (۱۳۹۵) همسو است. خوش بینی باعث می‌شود افراد اعتقاداتی پیدا کنند که باعث افزایش و بهبود توانایی شخصی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار نتایج مثبت را خواهند داشت. این امر موجب قوی شدن افراد در مقابله با شرایط ناگوار می‌شود. خوش بینی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و خلاقیت بیشتر شده، انسان را به جلو سوق می‌دهد، در حالی که بدبینی ذاتاً خود، ناکام ساز است و فرد را از موفقیت باز می‌دارد، زیرا افراد خوش بین بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده، بر روی راه حل خلاقانه بیشتری متمرکز می‌شوند. به همین جهت، نگرش خوش بینانه و مثبت، طبیعتاً با موفقیت همراه است. خوش بینی احتمالاً هم در ابعاد درون فردی و هم ابعاد بین فردی سودمند است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خوش بینی منجر به موفقیت در مدرسه و پیشرفت تحصیلی می‌شود.

همچنین نتایج یافته‌ها نشان داد که ساختار توانمند ساز با خودکارآمدی خلاق رابطه معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج نتایج فرامرزی و همکاران (۱۳۹۶)، مکتبی و فرامرزی (۱۳۹۵) و سایندن، هوی و سویتلند (۲۰۱۲) همسو است. مکتبی و فرامرزی (۱۳۹۵) بیان می‌کنند معلمانی که کارآمدی بالایی دارند به احتمال زیاد فعالیت نموده و درخصوص کاربرد راهبردهای آموزشی از خلاقیت بیشتری برخوردار هستند. پژوهشها این اندیشه را تأیید می‌کنند که موفقیت دانش آموز نه تنها به وسیله پیشرفت تحصیلی تعیین می‌گردد، بلکه موفقیت دانش آموز به وسیله باور دانش آموزان نسبت به اینکه در حل مسائل پیچیده دارای توانایی هستند و این باور را نیز داشته باشند که معلمان آنها نیز به دانش آموزان اعتقاد دارند، و باور دارند که دانش آموزان می‌توانند به صورت اثربخش مسائل پیچیده را حل نمایند، تعیین می‌شود. به نظر بندورا (۱۹۸۱) یکی از سازه‌های قدرتمند که به شدت در بین مدارس متفاوت است و به شکل نظامند با خودکارآمدی خلاق همبستگی دارد، کارآمدی معلمان در مدارس است. معلمانی که دارای حس کارآمدی آموزشی بالا هستند برای دانش آموزان خود تجارب مطلوبی را فراهم می‌نمایند. معلمانی که بر الگوهای رفتار مثبت و منفی تأکید دارند، کسانی هستند که باور دارند می‌توانند بر خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی دانش آموزان تأثیر بگذارند. معلمان مدرسه بر این باورند که می‌توانند خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی دانش آموزان را افزایش داده و اثرات منفی را از بین ببرند. با فرض این باورها، معلمان در تلاش خود مصرترند، بیشتر برنامه ریزی می‌کنند، مسولیت پیشرفت دانش آموزان را می‌پذیرند و موانع و شکست‌ها آنها را ناامید نمی‌سازد. به طور کلی ساختار توانمند ساز می‌تواند مانع و یا افزایش دهنده علاقمندی به مدرسه باشد. ساختارهای توانمند ساز از طریق ارتباط دو طرفه، ارزش نهادن به تفاوت‌ها و قضاوت صحیح در مورد اشتباهات، مسائل را حل نموده و باعث اعتماد در مدرسه می‌گردد. رویه‌های توانمند ساز راهنماهای منعطفی هستند که به زیردستان کمک می‌کنند تا به صورت مطلوب با مدیران خود ارتباط برقرار نمایند. این مطالعه نیز مانند سایر پژوهش‌ها، دارای برخی محدودیت‌ها بود که از جمله آنها: ۱- از آن جایی که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستانی بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به سایر مقاطع تحصیلی تعمیم داد. ۲- نتایج این پژوهش قابل تعمیم به شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیست. ۳- در این پژوهش، از روش‌های همبستگی و رگرسیون چندگانه برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است، بنابراین، روابط علی بین متغیرهای پژوهش بررسی نشده است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی برای جلوگیری از سوگیری پژوهش، از ابزارهای دیگری به غیر از پرسشنامه جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. در پایان از همکاری آموزش و پرورش، دبیران و دانش‌آموزان شهرستان اهواز که با مساعدت و همکاری بی‌دریغ خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

## منابع

- بلوم (۱۹۷۴). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی، ترجمه ی علی اکبر سیف. (۱۳۷۴). تهران؛ نشر دانشگاهی.
- بخشی پور رودسری، عباس و دژکام، امین (۱۳۸۶). رابطه هوش هیجانی و سبک‌های حل مسئله با سلامت عمومی، *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، شماره ۲، ص ۱۶۶-۱۶۷.
- پاشایی، زهره، پورابراهیم، تقی و خوش‌کنش (۱۳۸۸). تاثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، سال ۳، شماره ۴ (۱۲)، صص ۲۰-۷.
- حیدرزاده، سارا (۱۳۹۴). تبیین نقش خوش بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*، سال ۱، شماره ۲، ۵۵-۶۶.
- شکرکن، حسین؛ پولادی، محمد علی و حقیقی، جمال (۱۳۷۹). بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستان‌های پسرانه شهرستان اهواز.
- مجله ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، (۳)۷، ۱۴-۲۰.
- سلیگمن، مارتین ای. پی. (۱۹۹۵). کودک خوش بین. ترجمه فروزنده داور پناه (۱۳۸۳). تهران: رشد
- سیف علی اکبر (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران
- ظهره وند، راضیه (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران
- دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی. *مطالعات روانشناختی*، (۳)۶، ۴۶-۷۲.
- فرامرزی، حمید؛ یخچالی، علیرضا، شهنی، منیجه (۱۳۹۵). رابطه ساده و چندگانه جهت گیریهای انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه. *فصلنامه پژوهش در فضای آموزشی و مجازی*، شماره ۱۲، صص ۱۷-۲۶.
- فرامرزی و همکاران (۱۳۹۶). رابطه عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و هدف‌های پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی مدرسه*، (۲)۵، ۱۰-۲۳.
- کهریزی، مریم (۱۳۸۹). رابطه ی تاب‌آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر کرمانشاه. پایان نامه
- کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی
- کریمی، جهانگیر (۱۳۷۵). بررسی رابطه بین سبک اسناد علی‌بایامدهای روانی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر پیش دانشگاهی
- شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- گلستانه، زینب (۱۳۸۸). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت و عواطف تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان‌های شهرستان خرم‌آباد. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مروتی، ذکرائه (۱۳۹۰). رابطه علی محیط یادگیری سازنده گرابی ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجیگری جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز. پایان‌نامه دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.  
مرادی مقدم، محمود (۱۳۸۳). نگاهی به امار نتایج امتحانات سال تحصیلی. پژوهشنامه آموزشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۳، ۷۳-۷۲.

مکتبی، غلامحسین؛ فرامرزی، حمید (۱۳۹۵). "بررسی رابطه جهت‌گیریهای انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه جندی شاپور اهواز". مجله توسعه آموزش جندی شاپور، شماره ۴.  
نریمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۲). اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه‌ی کاری و توجه) و پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی. فصلنامه‌ی ناتوانی‌های یادگیری. ۲(۳)، ۹۱-۱۱۵.  
هاشمی شیخ‌شبان، اسماعیل (۱۳۸۰). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های اهواز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- Abbasi, M. (2014). Relationship between self-determination and academic identity in the Elementary students. *Psychology and Behavioral Journal* .Vol. 3 No.2, 51 – 54.
- Beghtto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Resarch Jornal*. vol. 18, No.3,Pp.447 – 457.
- Bandura, A. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social psychology*, 41(3), 586-598.
- Carmeli, J. (2014). The influence of leaders' and other referents' normative expectations on individual involvement in creative work. *Leadership Quart*, vol. 18, 35 – 48.
- Gilmore, T. R. (2013). Change, Principal Trust and Enabling School Structures: An Analysis of Relationships in Southern Alberta Schools. . *NASP Bulletin*, 87(637), 4-19.
- Hoy, W., & Sweetland, R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of Enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-317.
- Kaufman, J. & Beghetto, R. (2011). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- McGuigan, L., & Hoy, W. (2015). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism To improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 203-229.

- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A.,  
Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (1996). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Sweetland, S. (2010). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An Empirical analysis. *Education, 121*(3), 581.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. F. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of management Journal, 45*, 1137-1148.