طراحی مدل خلاقیت در دانش‌آموزان دبستانی دارای مشکلات یادگیری از طریق خودمدیریتی به واسطه‌ی خودکارآمدی خلاق

مهری صالحی آقاجانی[۱]، علیرضا ملازاده*[۲]، آیت سعادت‌طلب[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۲۸

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی مدل خلاقیت بر اساس خودمدیریتی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در دانش‌آموزان دبستانی پایه‌ی چهارم تا ششم دارای مشکلات یادگیری، انجام شده است. روش پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی با طرح تحلیل مسیر در قالب معادلات ساختاری بود. جامعه‌ی آماری شامل دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری چهارم تا ششم دبستان مشغول به تحصیل در مدارس دبستانی شهر اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که از بین آنها ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر (هر جنس ۱۰۰ نفر) دارای مشکلات یادگیری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار کار در این پژوهش عبارت بود از پرسش‌نامه‌های خلاقیت شیفر، خودمدیریتی هاوتون و نک، و خودکارآمدی خلاق که توسط معلمان و والدین دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری تکمیل شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضرایب همبستگی پیرسون، و تحلیل مسیر در نرم افزار SPSS و AMOS آنالیز گردید. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری، متغیر خودکارآمدی خلاق تسهیلگر اثر مثبت خودمدیریتی و ابعاد آن بر خلاقیت بود. بنابراین چون مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود، لذا روابط بین متغیرهای مدل ترسیم شده در این پژوهش، تأیید شد. بر اساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که ابعاد خودمدیریتی از طریق افزایش خودکارآمدی خلاق اثر مثبتی بر افزایش خلاقیت در ابعاد پنج‌گانه دارند. بر این اساس، می‌توان گفت که خودمدیریتی و ابعاد آن هم بر خودکارآمدی خلاق و هم به طور غیرمستقیم بر خلاقیت تأثیر دارند.

واژگان کلیدی: خلاقیت، خودمدیریتی، خودکارآمدی خلاق، دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری.

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. salehi.m47@yahoo.com
۲. استادیار روان‌شناسی تربیتی، واحد آشتیان، دانشگاه آزاد اسلامی، آشتیان، ایران.
*(نویسنده مسئول) alimollazade@yahoo.com
۳. دانشیار دانشگاه خوارزمی،تهران، ایران. a.saadattalab@khu.ac.ir

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

امروزه خلاقیت و پرورش افراد خلاق موضوع بسیار بااهمیتی در آموزش و پرورش جوامع مختلف محسوب می‌شود (خاتون[1]، ۲۰۲۰). به‌دلیل این اهمیت، علی‌رغم وجود نظریه‌های گوناگون در مورد تبیین خلاقیت، همچنان پژوهش‌های زیادی در راستای تدوین مدل‌های نظری تبیین‌کننده‌ی خلاقیت در گروه‌های مختلف به‌طور خاص و عام صورت می‌پذیرد که بر اساس آنها مدل‌های متعددی در مورد خلاقیت مطرح شده‌اند (زائو و ایزدپناه[2]، ۲۰۲۳). یکی از گروه‌های خاص، دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری[3] هستند (تیلور و بیشارا[4]، ۲۰۲۳).

دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری یا دارای مشکلات یادگیری[5] برای زندگی در دنیای پیچیده و در حال تحول امروزی، با مسائل دشواری روبه‌رو هستند (تیلور و بیشارا، ۲۰۲۳). بنابراین آنها به منظور حل مسائل پیش‌رو در مدرسه و زندگی روزمره، نیازمند خلاقیت[6] و تفکر خلاق[7] هستند تا علاوه بر رویارویی با چنین مسائلی، قادر به یافتن راه‌حل‌هایی برای مواجهه با مشکلات تحصیلی خود باشند (پوزو و آدرین[8]، ۲۰۲۱).

علاوه بر نتایج بهره‌گیری از خلاقیت، به‌طور کلی در باب اهمیت خلاقیت می‌توان گفت که خلاقیت و تفکر خلاق از پیچیده‌ترین و عالی‌ترین جلوه‌های اندیشه‌ی انسان است (پوزو و آدرین، ۲۰۲۱). همچنین خلاقیت یکی از عالی‌ترین ویژگی‌های انسانی است که نیازمند باور به خودکارآمدی[9] برای پافشاری در کنجکاوی‌های خلاقانه است که از آن به‌عنوان خودکارآمدی خلاق[10] یاد می‌شود (خاتون، ۲۰۲۰). زیرا خودکارآمدی خلاق یا باوری که فرد درباره‌ی توانایی خود برای تولید پیامدهای خلاقانه دارد، به‌معنای اعتماد به توانایی‌های خود برای حل مسائل، با رویکردی خلاقانه است (رادیفر، بای و زائو[11]، ۲۰۲۱). علی‌رغم این مسأله، با توجه به تأکید تحقیقات جدید (قریب طزره، جوادی پور، و کرمدوست، ۱۴۰۱؛ زائو و ایزدپناه، ۲۰۲۳؛ پوزو و آدرین، ۲۰۲۱) بر نقش کارآمدی و کارایی در خلاقیت، این سؤال پیش آمده است که آیا خلاقیت به توانایی یا مهارت وابسته است؟ (فان، چای و جیانگ[12]، ۲۰۲۱). زیرا نظر غالب، در گذشته این بود که خلاقیت و مهارت به‌هم وابسته هستند و خلاقیت، نوعی ویژگی از فعالیت ذهن است که با تقویت تحلیل سطوح عالی‌تر فرآیندشناختی مثل: تفکر، استدلال، حل مسأله و مهارت در حوزه‌ی پیچیده‌ی معنایی، به‌وجود می‌آید (گاردنر[13]، ۱۹۸۵؛

1. Khatoon
2. Zhou, C., & Izadpanah, S.
3. Learning Disability
4. Taylor & Bishara
5. Learning problem
6. creativity
7. creative thinking
8. Puozzo C, I., & Audrin, C.
9. Sef-efficacy
10. Creative self-efficacy
11. Redifer, J. L., Bae, C. L., & Zhao, Q.
12. Fan, M., Cai, W., & Jiang, L.
13. Gardner

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

به نقل از جانیدی و دیگران[1]، ۲۰۲۳). با این وجود علی‌رغم این که تحقیق بر روی مهارت‌ها، منجر به گسترش دانش در مورد اکتساب و رشد مهارت‌ها، در کنار تأثیر آنها بر فرآیندهای پیچیده‌ی اندیشیدن، حل مسأله، تحلیل و مفهوم‌سازی فرآیندهای خیال و برنامه‌ریزی شده است (اسمیت[2]، ۲۰۲۲)، اما نظریه‌های روان‌شناختی بر فرآیندهای هوشی ذاتی تمرکز دارند. به‌ویژه این تأکید در دیدگاه شناختی و نظریه‌های شناختی خلاقیت، بیش از دیگر نظریه‌ها وجود دارد که ارتباط ذاتی بین خلاقیت و شناخت را مهم می‌نماید (بندورا[3]، ۲۰۱۳). به‌عبارت دیگر آمادگی ذاتی شناختی برای حل مسأله، منبع اصلی خلاقیت فرض می‌شود که طبق این فرض، دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری[4] در این زمینه‌ها دچار نقص‌های عصب‌شناختی اولیه هستند (داداخان، و سابوهات[5]، ۲۰۲۲). درحالی‌که از دیدگاه، یادگیری دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری در باور و نگرش خود نسبت به توانمندی‌ها و قابلیت‌هایشان مشکل دارند که از آن تحت عنوان ضعف خودکارآمدی خلاق یاد می‌شود. لذا بخش وسیعی از پژوهش درباره‌ی خودکارآمدی خلاق در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، یافته‌های پیچیده‌ای را به‌دست می‌دهد که هردوی نقایص عصب‌شناختی اولیه‌ی یادگیری و همچنین باورهای شخصی منفی مرتبط با موفقیت و خواندن، بر خودکارآمدی تأثیر دارند (اسمیت، ۲۰۲۲). زیرا مطالعات نشان می‌دهد که توانایی اولیه پردازش واج‌شناختی در آغاز مدرسه نه تنها عملکرد بعدی خواندن را، بلکه خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را نیز پیش‌بینی می‌کند. بر این اساس قسمت اعظمی از یافته‌ها، این عقیده را تأیید می‌کنند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با همسالان سالم از خودکارآمدی پایین‌تری برخوردارند که این امر ممکن است از شکست‌های مکرری ناشی شود که کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری آنها را تجربه کرده‌اند (هن و گروشیت[6]، ۲۰۱۴) و شاید چنین دانش‌آموزانی، نقایص خود را تعمیم داده و خودشان نیز به باوری منفی درباره‌ی کارآمدی خویشتن برسند. بنابراین ممکن است مشکلات یادگیری در بسیاری از زمینه‌ها در کودکان به دلایل اولیه و ثانویه رخ دهد (بندورا، ۲۰۱۳) که نیاز به بررسی دارد.

از طرف دیگر خودمدیریتی به‌عنوان توانایی انجام کار به‌طور مؤثر در راستای اهداف مهم، علی‌رغم مواجهه با مشکلات، تعریف شده است (استن[7]، ۲۰۲۱). خودمدیریتی فرآیندی است که در آن افراد شرایط خود را بررسی کرده و خود را برای رسیدن به اهداف مطلوب ترغیب می‌کنند. در واقع خودمدیریتی افراد را به سمت خود نظارتی، خودکنترلی، خوداثربخشی و خودانگیزشی در جهت انجام وظایف و مسئولیت‌های خویش سوق می‌دهد و آنها را در جهت رسیدن به نتایج مطلوب و خوشایند تشویق می‌کند (مانز و نیک[8]، ۲۰۱۳).

در نتیجه منجر به تسهیل در درک، کنترل و مسئولیت‌پذیری خواهد شد که تأثیرات مثبتی روی عملکرد و بازدهی خواهد داشت (کرایدر و دیگران[9]، ۲۰۱۸).

1. Junedi, B., Marlina, M., Nasrullah, A., & Mustika, H.
2. Smith, J. E.
3. Bandura
4. Learning disorders
5. Dadakhon, T., & Sabohat, A.
6. Hen & Goroshit
7. Stan, M.
8. Manz & Neck
9. Kreider, C. M., Medina, S., Lan, M. F., Wu, C. Y., Percival, S. S., Byrd, C. E., & Mann, W. C.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

خودمدیریتی فرآیندی درونی و فکری است که فرد از طریق آن می‌تواند به طور خودآگاه و سازنده تفکرات خود را بررسی و تغییرات مطلوب در جهت اهداف را ایجاد کند (شهاب، و دیگران[1]، ۲۰۱۸). بنابراین می‌توان گفت مفهوم خودمدیریتی، بر باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد (قاش[2]، ۲۰۱۵). باور فرد به مدیریت خود، بر رفتار او، اندازه‌ی تلاشی که در یک کار صرف می‌کند و مدت زمانی که در صورت برخورد با مسأله در برابر آن مقاومت می‌کند؛ تأثیر می‌گذارد (پارک[3]، ۲۰۲۳). بدین ترتیب مدیریت بر خود، به توانایی فردی اشاره می‌کند که فرد به کمک آن بتواند به همه‌ی ظرفیت‌های بالقوه‌ی خود همراه با آرزوها و علایق خود شناخت پیدا کرده، از نقاط قوت و ضعف خود در ارتباط با رسیدن به اهداف مطلوب و مورد نظر خود آگاه شده و از توانایی اداره و کنترل رفتارها و عملکردهای خود و بهره‌گیری از فرصت‌ها و محدودیت‌های محیطی خود برخوردار شود تا در نهایت به کیفیت زندگی ممکن و مطلوب خود دست یابد (میزو[4]، ۲۰۱۵). بدیهی‌ست که چنین تلاش و فعالیت فکری و عملی در عین نسبیت، منوط به شناخت صحیح از خود و توانایی استفاده از روش‌ها و فنون شناخته‌شده بوده و در عین تشابه کلی در مورد انسان‌ها، فرآیندی شخصی و منحصر به فرد خواهد بود (پترسون و دیگران[5]، ۲۰۲۱). بنابراین می‌توان گفت، خودمدیریتی بر رشد و بلوغ شخصی دلالت دارد (اندرو برایانت، به نقل از ابوالفتحی، ۱۳۹۲). در نتیجه با توجه به مشکلات دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های یادگیری که از خلاقیت و خودکارآمدی خلاقانه پایینی برخوردارند، انتظار می‌رود، در خودمدیریتی نیز دچار مشکل باشند (بحری، میرنسب، نورآذر و اسدی[6]، ۲۰۱۶). به‌طور مثال بسیاری از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، به‌علت ناکامی ناشی از دشواری‌های یادگیری خود، اعمالی از هم گسیخته دارند و در آنها نوعی ضعف در خودمدیریتی و خودکارآمدی ایجاد می‌شود (بیرامی، ۱۳۹۲). خودمدیریتی به‌عنوان فرآیند جهت‌دهی شخصی رفتار و شناخت افراد به‌سمت برآورده‌کردن وظایف یا اهداف تعریف می‌شود و یادگیرندگان را برای کنترل و مدیریت موقعیت‌هایی که باعث دست‌یابی آنها به اهداف‌شان می‌شود، درگیر می‌کند (کامیک[7]، ۲۰۲۱). علاوه بر این، ثابت شده است که مهارت‌های خودمدیریتی بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد، که به نوبه‌ی خود بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (العبیده و عبدالعظیم، ۲۰۲۲؛ چوهوسان و دیگران[8]، ۲۰۱۶).

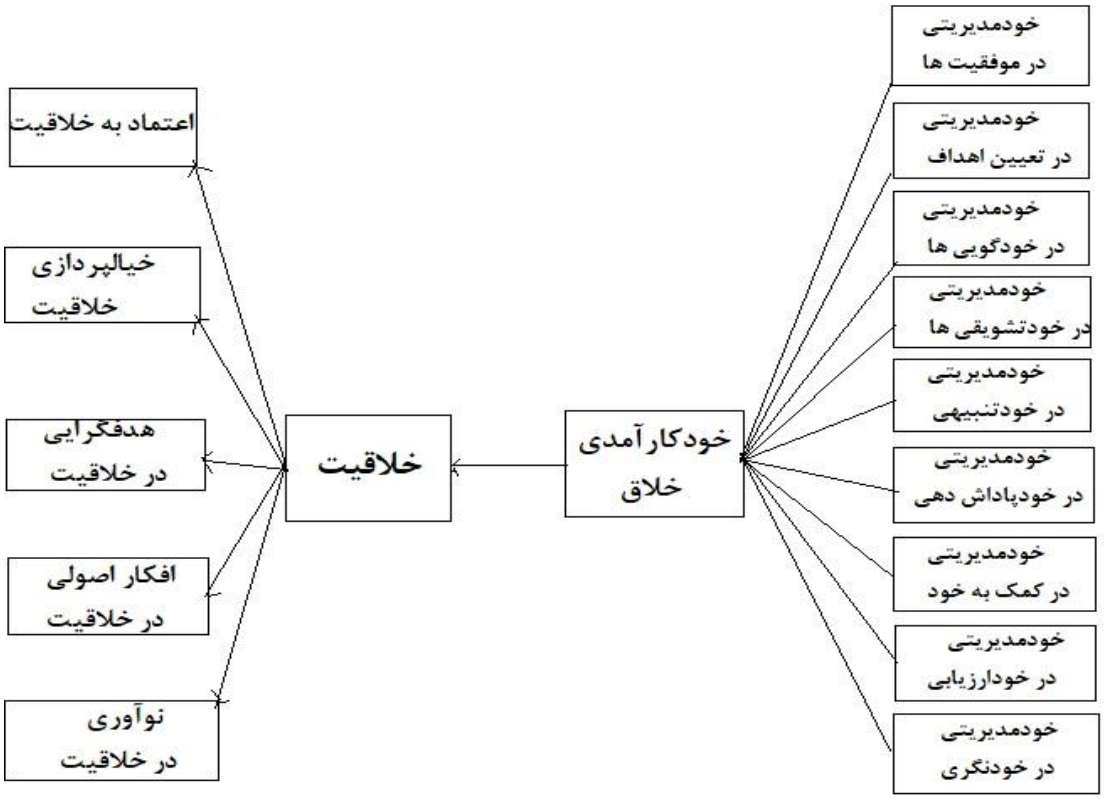
بر این اساس، خودمدیریتی و خودکارآمدی خلاق، سبب انعطاف‌پذیری در افکار و ایجاد افکار مثبت می‌گردد؛ بدین شکل که باعث می‌شود، دانش‌آموزان مشکلات را به‌عنوان یک چالش در نظر بگیرند و نه به‌عنوان یک تهدید. به‌طور کلی، خودمدیریتی و انعطاف‌پذیری در افکار باعث می‌شود که دانش‌آموز دچار مشکلات یادگیری در خلاقیت، موفق باشند (روحانی اصفهانی، مالکی‌ها و خانجانی، ۱۳۹۹). بنابراین نقش خودکارآمدی خلاق در رابطه‌ی بین خودمدیریتی با خلاقیت، موضوع پژوهش بوده و این پژوهش با هدف طراحی مدل خلاقیت بر اساس خودمدیریتی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در دانش‌آموزان دبستانی پایه‌ی چهارم تا ششم دارای مشکلات یادگیری، انجام شد. در راستای این

1. Shahab, Y., Chengang, Y., Arbizu, A. D., & Haider, M. J.
2. Ghosh, K.
3. Park, S. J.
4. Mezo, P. G.
5. Peterson, S. M., Aljadeff-Abergel, E., Eldridge, R. R., VanderWeele, N. J., & Acker, N. S.
6. Bahri, L., Mirnasab, M., Noorazar, G., Azar, E. F., & Asadi, S
7. Kamyк, K. M.
8. Shu-HsuanChang, Chih-LienWang, Jing-ChuanLee.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

هدف، سؤال پژوهش عبارت از این بود که آیا نقش میانجی‌گر خودکارآمدی خلاق در مدل رابطه‌ی بین خودمدیریتی با خلاقیت، معنادار است؟ در راستای پاسخ به این سؤال، مدل مفهومی پژوهش به‌صورت زیر ترسیم شد.

مدل مفهومی پژوهش



روش پژوهش

روش پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی با طرح تحلیل مسیر بود. لذا این پژوهش به لحاظ هدف از نوع بنیادی و به لحاظ نحوه‌ی جمع‌آوری اطلاعات از نوع توصیفی است. جامعه‌ی آماری شامل دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری چهارم تا ششم دبستان مشغول به‌تحصیل در مدارس دبستانی شهر اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشد. در پژوهش حاضر ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر دارای مشکلات یادگیری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند که طبق نظر کلاین (۲۰۱۰) در تحلیل‌های ساختاری در نظر گرفته شد که برای هر پارامتر ۱۰ یا ۲۰ نمونه و حداقل حجم نمونه را با ۲۰۰ مورد، قابل دفاع می‌داند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه بود. به‌طوری‌که هر یک از آزمودنی‌های نمونه با استفاده از سه پرسشنامه‌ی زیر ارزیابی شدند:

پرسش‌نامه‌ی خودمدیریتی هاوتون و نک: پرسش‌نامه خودمدیریتی هاوتون و نک (۲۰۱۲) شامل ۳۴ سؤال و ۹ مؤلفه است که هر سؤال در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی، از کاملاً مخالف (نمره‌ی۱) تا کاملاً موافق (نمره‌ی۵) نمره‌گذاری می‌شود.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مؤلفه‌ها شامل تعیین تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز، تعیین هدف شخصی، گفتگو با خود، ارزیابی باورها، خودتشویقی، خودتنبیهی، تمرکز بر پاداش‌ها، کمک به خویشتن، و خودنگری می‌باشد. نمره بالاتر بیانگر مهارت‌های خودمدیریتی بیشتر فرد است. هاوثون و نک (۲۰۱۲) روایی هم‌زمان پرسش‌نامه را ۰/۶۶ و ضریب پایایی آن را ۰/۸۳ گزارش نموده‌اند. در ایران نیز در پژوهش روحانی اصفهانی، ملکی‌ها و خانجانی (۱۳۹۹) هم‌سانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ضریب ۰/۸۵ به‌دست آمده و روایی هم‌زمان آن با پرسش‌نامه‌ی مؤلفه‌های استراتژی رفتاری، استراتژی پاداش طبیعی و استراتژی الگوی فکری سازنده برابر با ۰/۹۵ گزارش شده است. همچنین در این پژوهش، هم‌سانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ به‌دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی خلاقیت: در این پژوهش به‌منظور سنجش خلاقیت دانش‌آموزان از پرسش‌نامه‌ی خلاقیت[1] (CAS) شیفر (۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسش‌نامه توسط چارلز شیفر برای سنجش خلاقیت بر اساس مرور ادبیات مربوط به نگرش‌های ویژه، باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان دارای خلاقیت بالا ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۳۲ سؤال دوگزینه‌ای (بله، خیر) است. بدین ترتیب آزمودنی بر اساس نمره‌ای از ۰ تا ۳۰ می‌گیرد. نمرات بالا نشان دهنده‌ی نگرش مناسب‌تری نسبت به خلاقیت است. اگر دانش‌آموز به ۱۵ سؤال یا بیشتر، پاسخ مثبت دهد، بیانگر خلاقیت است و اگر نمره‌ی کسب شده از ۱۵ کمتر باشد بیانگر عدم خلاقیت است. شیفر (۱۹۸۰) برآورد هم‌سانی درونی برای پرسش‌نامه از طریق ضریب پایایی دونیمه (با روش زوج و فرد) برای دو گروه به روش اسپیرمن براون محاسبه شد. ضرایب محاسبه‌شده برای گروه اول (N=۳۱) برابر ۰/۸۱ و برای گروه دوم (N=۶۷) برابر ۰/۷۵ بود. برآورد پایایی به روش آزمون-آزمون مجدد به فاصله‌ی ۵ هفته اجرا شد و نتیجه‌ی ضریب گشتاوری به‌دست آمده ۰/۶۱ بود. در ایران نیز پایایی پرسش‌نامه‌ی خلاقیت در پژوهش‌های قبلی ۰/۷۴ گزارش شده است (قلتاش و همکاران، ۱۳۸۹). پایایی پرسش‌نامه در گروه هنجاری دختران و پسران ۱۰ تا ۱۲ سال با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ برآورد شده است. در این پژوهش نیز، هم‌سانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ضریب ۰/۹۴ به‌دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی خلاق (CSES) این مقیاس دارای یازده ماده است که بر مبنای نظریه‌ی خودکارآمدی خلاق (کاروسکی، ۲۰۱۰) تدوین شده است. ماده‌های این مقیاس بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از یک برای کاملاً مخالفم تا پنج، برای کاملاً موافقم، نمره‌گذاری می‌شوند (کاروسکی، ۲۰۱۰). مؤلف برای بررسی اعتبار، از روش بازآزمایی استفاده و ضریب ۰/۸۴ را گزارش کرد. او روایی این مقیاس را از طریق محاسبه‌ی همبستگی نمره‌ی هر ماده با نمره‌ی کل مقیاس مطلوب، گزارش نمود. در ایران، «شمسی» (۱۳۹۱) از روش آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار استفاده کرد و ضریب ۰/۷۶ به‌دست آورد. روایی این مقیاس را نیز از طریق محاسبه‌ی همبستگی نمره‌ی هر ماده با نمره‌ی کل مقیاس در دامنه‌ی ضرایب ۰/۶۱ تا ۰/۷۵ و معنادار گزارش کرد (نقل از نظامی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه از طریق محاسبه‌ی آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶۷ به‌دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده در سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح استنباطی به‌منظور بررسی وجود و نوع رابطه بین خودمدیریتی

1.Creative Attitude Survey

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

(متغیر مستقل) با خلاقیت (متغیر وابسته) از ضریب همبستگی استفاده شد. سپس برای بررسی نقش میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه‌ی علّی میان خودمدیریتی با خلاقیت از تحلیل مسیر استفاده شد. ابزار مورد استفاده برای بررسی داده‌ها نرم‌افزار SPSS20 و AMOS22 بود.

یافته‌ها

با توجه به یافته‌های به‌دست آمده از داده‌های جمعیت‌شناختی، میانگین سنی کل افراد نمونه برابر با ۱۱/۴۷ سال و انحراف استاندارد ۳/۹۱ بود. میانگین سنی گروه دختران برابر ۱۱/۲۵ با انحراف استاندارد ۴/۹۲ و کمترین سن آنها برابر ۱۰ سال و بیشترین سن نیز ۱۴ سال بود. درحالی‌که میانگین سنی گروه پسران ۱۱/۵۷ با انحراف استاندارد ۶/۷۶ بود که کمترین سن ۹ سال و بیشترین سن نیز برابر با ۱۴ سال بود. همچنین توصیف گروه نمونه بر اساس پایه‌ی تحصیلی نشان داد که بیشتر افراد مورد آزمایش از پایه‌ی تحصیلی پنجم و کمترین تعداد از میان پایه‌ی تحصیلی چهارم بودند.

در ادامه، یافته‌های توصیفی مربوط به بررسی مفروضات تحلیل آماری، گزارش می‌شود. مفروضه‌ی اول انجام تحلیل‌های آماری بررسی توزیع نرمال متغیرها در نمونه پژوهش است که در این پژوهش با استفاده از آزمون کولموگروف- اسمیرینف[1] محاسبه شد.

نتایج حاصل از آن بیانگر نرمال بودن داده‌ها بود که نتایج آماری مربوط به آزمون هنجاری[2] متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

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

متغیرهای پژوهش	کولموگروف- اسمیرینف		
	شاخص آماری	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
خلاقیت	.078	200	.967
خودکارآمدی خلاق	.123	200	.947
خودمدیریتی	.097	200	.953

همچنان که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ضرایب استاندارد داده‌های مربوط به متغیرهای خلاقیت (۰/۹۶۷)، خودکارآمدی خلاق (۰/۹۴۷)، و خودمدیریتی (۰/۹۵۳) تفاوت معناداری با توزیع نرمال یا هنجار ندا شت. بر این ا ساس می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها دارای توزیع نرمال بوده و انجام آزمون‌های آماری پارامتریک برای تحلیل کمّی داده‌ها بلامانع است.

وجود رابطه‌ی ساده بین متغیرها نیز از مفروضات انجام تحلیل مسیر است که در این پژوهش به منظور محاسبه‌ی همبستگی بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج حاصل از آن در جدول ۲ آمده است.

1.Kolmogorov-Smirnov
2.Tests of Normality

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

متغیرها	شاخص	خلاقیت	خودکارآمدی خلاق
خلاقیت	همبستگی پیرسون	۱	۰/۴۷۷**
	سطح معناداری		۰/۰۰۰
	تعداد	۲۰۰	۲۰۰
خودکارآمدی خلاق	همبستگی پیرسون	۰/۴۷۷**	۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	
خودمدیریتی در تجسم موفقیت	همبستگی پیرسون	۰/۱۸۷**	۰/۴۰۵**
	سطح معناداری	۰/۰۰۸	۰/۰۰۰
خودمدیریتی در تعیین اهداف	همبستگی پیرسون	۰/۱۸۴**	۰/۴۰۷**
	سطح معناداری	۰/۰۰۹	۰/۰۰۰
خودمدیریتی درخودگویی مثبت	همبستگی پیرسون	۰/۲۵۳**	۰/۲۱۶**
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۲
خودمدیریتی در خودتشویقی	همبستگی پیرسون	۰/۲۹۱	۰/۲۱۷**
	سطح معناداری	۰/۰۱۵	۰/۰۰۲
خودمدیریتی در خودتنبیهی	همبستگی پیرسون	۰/۱۷۷*	۰/۱۲۷
	سطح معناداری	۰/۰۱۲	۰/۰۷۲
خودمدیریتی در پاداش ها	همبستگی پیرسون	۰/۱۵۵	۰/۳۶۱**
	سطح معناداری	۰/۰۴۲	۰/۰۰۰
خودمدیریتی در خودیاری	همبستگی پیرسون	۰/۱۷۰	۰/۳۹۳**
	سطح معناداری	۰/۰۲۴	۰/۰۰۰
خودمدیریتی در ارزیابی باورها	همبستگی پیرسون	۰/۱۲۸	۰/۳۶۰**
	سطح معناداری	۰/۰۴۹	۰/۰۰۰
خودمدیریتی در خودنظاره گری	همبستگی پیرسون	۰/۲۲۲	۰/۱۶۸*
	سطح معناداری	۰/۰۴۶	۰/۰۱۷
	تعداد	۲۰۰	۲۰۰

بر طبق نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول شماره‌ی ۲، می‌توان گفت که همبستگی معناداری بین همه‌ی متغیرهای پژوهش وجود دارد. لذا با توجه به وجود همبستگی ساده و دوسویه بین متغیرها، می‌توان تحلیل‌های دیگر را در قالب مدل ساختاری یا رابطه‌ی یکسویه بر روی داده‌ها انجام داد. زیرا مفروضه‌ی وجود همبستگی بین متغیرها، تأیید شد.

پس از برر سی مفرو ضات تحلیل م سیر، به منظور برر سی شاخص‌های برازش مدل مربوط به سؤال پژوهش، از روش تحلیل مسیر در قالب تحلیل معادلات ساختاری در نرم‌افزار آموس استفاده شد که نتایج زیر به‌دست آمد.

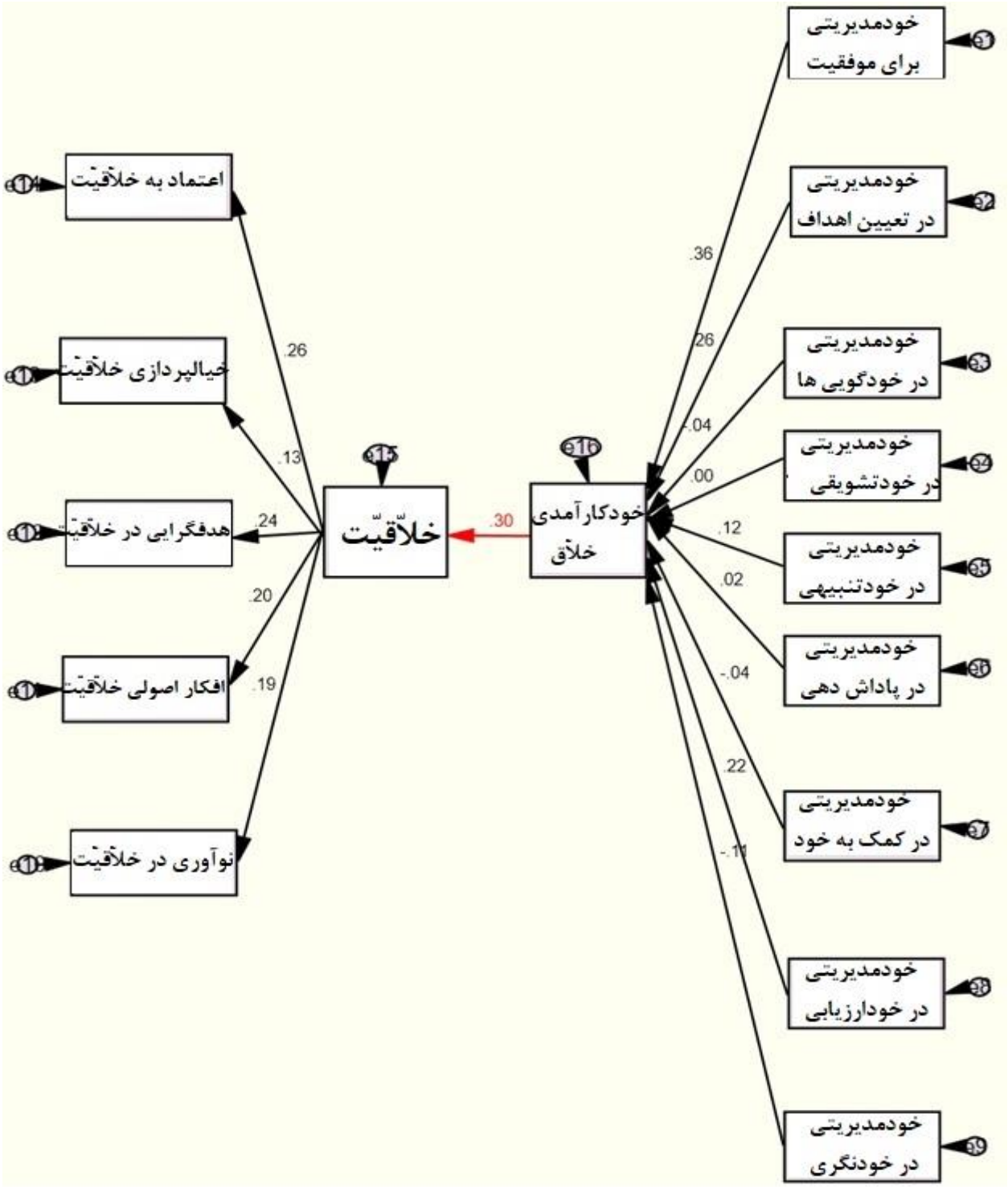
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول ۳ شاخص‌های نیکویی برازش یا برازندگی تحلیل مدل

ردیف	شاخص آماری	شاخص های مطلوب برازش مدل	شاخص های پژوهش حاضر	نتیجه
۱	χ^2 / df	باید مقادیر کمتر از ۳ باشد	۶/۶۷	عدم برازش
۲	CFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۱۸۹	عدم برازش
۳	RMSEA	باید مقادیر کوچکتر از ۰/۰۹ باشد.	۰/۱۶۹	عدم برازش
۴	GFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۶۰۶	عدم برازش
۵	IFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۱۹۷	عدم برازش
۶	NFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۱۷۳	عدم برازش
۷	AGFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۴۸۹	عدم برازش
۸	$\chi2$	نباید در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار باشد.	۷۰۱/۰	عدم برازش
۹	p	سطح معناداری	۰/۰۰۱	عدم برازش

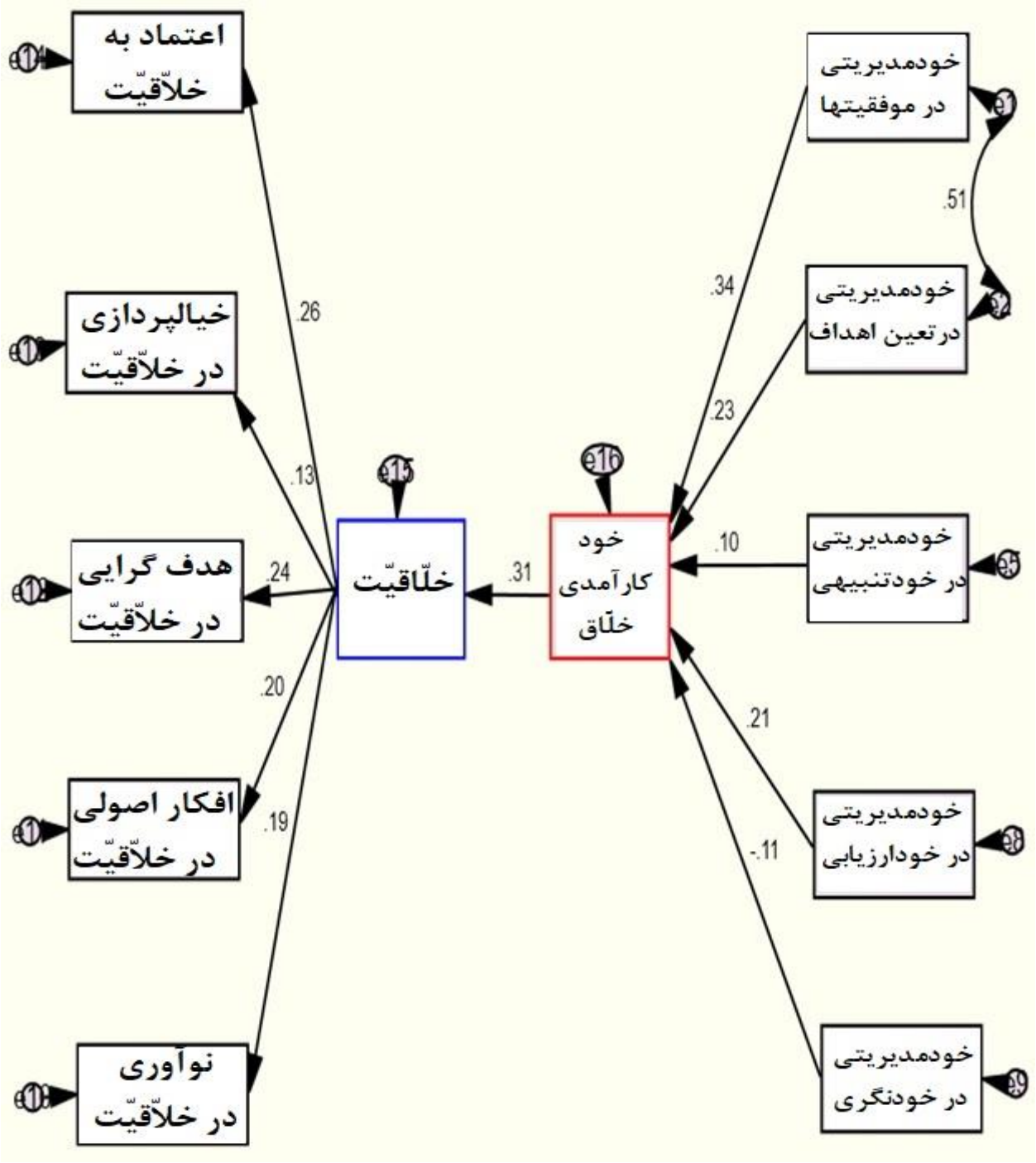
نتایج حاصل از بررسی برازش مدل اولیه‌ی پژوهش در قالب طراحی مدل معادلات ساختاری نشانگر عدم برازش بیشتر شاخص‌های نیکویی برازش فوق بود. با توجه به نتایج جدول ۳ که عدم برازش شاخص‌های برازندگی مدل مربوط به سؤال پژوهش در شکل ۱ را به‌طور خلاصه نشان می‌دهد، می‌توان گفت تغییراتی در مدل لازم است تا برازش مطلوب به‌دست آید. به‌دلیل همپوشی بین برخی متغیرها، شاخص‌های برازندگی در سطح مطلوبی قرار نداشتند، لذا تفسیر ضرایب مسیرها در شکل ۱ بی‌فایده بوده و می بایست به کنترل متغیرهای هم‌پوش یا حذف مؤلفه‌های غیرمعنادار در مدل، پرداخته شود تا برازش یابد. لذا بر طبق پیشنهاد نرم‌افزار، چهار مؤلفه‌ی مدیریت پاداش‌ها، خودتشویقی، کمک به خود، و خودگویی‌ها، غیرمعنادار بودند که آن‌ها از مدل حذف شدند. علاوه بر حذف این چهار مؤلفه‌ی خودمدیریتی، برای کنترل هم‌پوشی بالا، بین برخی ابعاد خودمدیریتی (تجسم موفقیت و تعیین اهداف شخصی) پیشنهاد نرم‌افزار بر کنترل ضریب همبستگی بین آنها بود که بعد از کنترل هم‌پوشی بین تجسم موفقیت و تعیین اهداف شخصی، برازش مدل مجدداً بررسی شد. در نهایت نتایج نهایی مدل برازش یافته بعد از کنترل متغیرها در جدول ۴ و شکل ۲ می‌آید.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]



شکل شماره ۱: مدل اولیه‌ی پژوهش در مورد نقش ابعاد خودمدیریتی بر خلاقیت از طریق خودکارآمدی خلاق

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]



شکل ۲: مدل نهایی برازش‌یافته‌ی پژوهش بعد از حذف چهار مؤلفه‌ی خودمدیریتی و کنترل هم‌پوشی بین مؤلفه‌های تجسم موفقیت و تعیین اهداف

نتایج همبستگی حاصل از تحلیل مسیر نقش خودکارآمدی خلاق در رابطه‌ی بین خودمدیریتی و خلاقیت در شکل ۲ بیانگر نقش تسهیل‌گر خودکارآمدی خلاق است که بر اساس نتایج همبستگی در شکل فوق، می‌توان در مورد سؤال پژوهش مبنی بر چگونگی تبیین خلاقیت بر اساس خودمدیریتی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق، بیان کرد که اثر

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

غیرمستقیم خودمدیریتی بر خلاقیت از طریق خودکارآمدی خلاق یا ضریب رابطه‌ی خودمدیریتی با خلاقیت از طریق خودکارآمدی خلاق برابر ۰/۳۱ مثبت بود. لذا پاسخ سؤال پژوهش مثبت بود. نکته‌ی قابل ذکر این است که بین برخی ابعاد خودمدیریتی اثر هم‌پوش وجود داشت که با کنترل و حذف اثر هم‌پوش، برازش مدل بهبود یافت و به حد مطلوب رسید که مقادیر شاخص‌های برازندگی به شرح زیر می‌باشند.

جدول ۴: شاخص‌های نیکویی برازش یا برازندگی تحلیل مدل نهایی پژوهش

ردیف	شاخص آماری	شاخص های مطلوب برازش مدل	شاخص های پژوهش حاضر	نتیجه
۱	χ^2 / df	باید مقادیر کمتر از ۳ باشد	۲/۴۷	برازش مطلوب
۲	CFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۵	برازش مطلوب
۳	RMSEA	باید مقادیر کوچکتر از ۰/۰۹ باشد.	۰/۰۸	برازش مطلوب
۴	GFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۸۹	برازش مطلوب
۵	IFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۳	برازش مطلوب
۶	NFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۸۷	برازش نسبی
۷	AGFI	باید مقادیر بزرگتر از ۰/۹ باشد.	۰/۹۷	برازش مطلوب
۸	$\chi2$	نباید در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار باشد	۱۳۳	برازش نسبی
۹	p	سطح معناداری	۰/۰۰۱	برازش نسبی

با توجه به جدول شماره‌ی ۴ که به‌طور خلاصه، شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل مجدد مدل نقش خودکارآمدی خلاق را در رابطه‌ی بین خودمدیریتی با خلاقیت در شکل ۲ نشان می‌دهد، می‌توان نتیجه گرفت که اکثر شاخص‌ها در سطح مطلوبی بوده و مدل نهایی محاسبه‌شده بر اساس داده‌های مشاهده‌شده، از برازندگی قابل قبولی برخوردار است. بدین شرح که با توجه به یافته‌های به‌دست آمده، مقدار مجذور کای برابر با ۱۳۳ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. علاوه بر این، مقدار نسبت مجذور کای بر درجه‌ی آزادی در پژوهش حاضر که به تعداد ۲۰۰ بود برابر ۲/۴۷ به‌دست آمد که چون کمتر از حد بحرانی ۵ می‌باشد، لذا نشان‌دهنده‌ی برازش مدل بود. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مدل نیز برابر با ۰/۰۸ بود که بیانگر برازش الگوی نهایی بود. همچنین مقدار شاخص نیکویی برازش (GFI) در برابر ۰/۸۹ بود که این شاخص نیز بیانگر برازش مدل نهایی پژوهش بود. در مورد شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) نیز مشخص شد که مقدار آن برابر با ۰/۹۷، و مقدار شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۳، و مقدار شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) نیز برابر با ۰/۹۵ به‌دست آمد که همگی در سطح مطلوبی قرار داشتند. شاخص بنتلر یا شاخص نرم‌شده‌ی برازندگی (NFI) نیز قابل قبول ۰/۸۷ بود. در مجموع، برازش این شاخص‌ها نشانگر تناسب مدل نهایی پژوهش با داده‌ها بود. با توجه به شاخص‌های به‌دست آمده در مدل برازش یافته، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی تبیین خلاقیت بر اساس خودمدیریتی از طریق خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری از نیکویی برازش قابل قبولی برخوردار بوده و می‌توان به مقادیر همبستگی مدل در شکل ۲ اعتماد کرده و مقادیر رگرسیون آن را در جدول ۵ تفسیر نمود.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول ۵: مقادیر رگرسیون خلاقیت دانش‌آموزان از روی خودکارآمدی خلاق و ابعاد خودمدیریتی

متغیرهای پیش‌بین		متغیرهای وابسته	برآورد	انحراف	حدبحرانی	معناداری	نتیجه
خودمدیریتی در تجسم موفقیت	<--	خودکارآمدی خلاق	۰/۳۵۳	۰/۱۹۰	۵/۰۲	***	معنادار
خودمدیریتی در خودتنبیهی	<--	خودکارآمدی خلاق	۰/۲۸۷	۰/۱۶۰	۱/۷۹	۰/۰۵	معنادار
خودمدیریتی در خودنظاره گری	<--	خودکارآمدی خلاق	۰/۳۴۸	۰/۱۸۰	۱/۹۳	۰/۰۵	معنادار
خودمدیریتی در ارزیابی باورها	<--	خودکارآمدی خلاق	۰/۴۲۲	۰/۱۱۵	۳/۶۶	***	معنادار
خودمدیریتی در تعیین اهداف	<--	خودکارآمدی خلاق	۰/۴۸۲	۰/۱۴۲	۳/۴۰	***	معنادار
خودکارآمدی خلاق	<--	خلاقیّت	۰/۳۰۹	۰/۰۱۹	۴/۵۸	***	معنادار
خلاقیّت	<--	اعتماد به خلاقیّت	۰/۲۶۱	۰/۰۳۵	۳/۸۲	***	معنادار
خلاقیّت	<--	جهتگیری خلاقیّت	۰/۲۴۰	۰/۰۲۱	۳/۵۰	***	معنادار
خلاقیّت	<--	افکاراصولی خلاقیّت	۰/۱۹۶	۰/۰۱۵	۲/۸۲	۰/۰۰۵	معنادار
خلاقیّت	<--	نوآوری در خلاقیّت	۰/۱۸۸	۰/۰۲۰	۲/۷۰	۰/۰۰۷	معنادار
خلاقیّت	<--	خیالپردازی خلاقیّت	۰/۱۳۴	۰/۰۴۳	۱/۹۰	۰/۰۵۰	معنادار

بر طبق ضرایب گزارش شده در شکل ۲ و جدول رگرسیون شماره‌ی ۵ می‌توان گفت که اثر مستقیم ابعاد خودمدیریتی بر خودکارآمدی خلاق و خلاقیت معنادار می‌باشد. به این معنی که با افزایش خودمدیریتی در ابعاد مختلف، تغییر مثبتی در میزان خودکارآمدی خلاق و خلاقیت دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری به‌وجود می‌آید. به‌طوری که بالا رفتن خودمدیریتی به ترتیب در ابعاد مدیریت تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز، مدیریت خودتنبیهی، مدیریت در تعیین اهداف شخصی، ارزیابی باورها و خودنظاره‌گری، به طور معناداری منجر به افزایش خودکارآمدی خلاق و سپس خلاقیت می‌شود.

جدول ۶. ضرایب اثر مستقیم و غیرمستقیم خودمدیریتی بر خلاقیت از طریق خودکارآمدی خلاق

متغیرهای مستقل	اثر مستقیم	متغیر میانجی	اثرغیرمستقیم	متغیر وابسته	اثرمستقیم	اثرغیرمستقیم	ابعاد
خودمدیریتی در موفقیت‌ها	۰/۳۴۳	خودکارآمدی خلاق	۰/۳۱	خلاقیت	۰/۵۳	۰/۲۶۱	اعتماد به خلاقیت
خودمدیریتی در خودتنبیهی	۰/۲۸۷	خودکارآمدی خلاق	۰/۳۱	خلاقیت	۰/۷۳	۰/۲۴۰	جهتگیری خلاقیت
خودمدیریتی در تعیین اهداف	۰/۴۴۲	خودکارآمدی خلاق	۰/۳۱	خلاقیت	۰/۱۲	۰/۱۹۶	افکاراصولی خلاقیت
خودمدیریتی در ارزیابی باورها	۰/۴۸۸	خودکارآمدی خلاق	۰/۳۱	خلاقیت	۰/۱۲۲	۰/۱۸۸	نوآوری در خلاقیت
خودمدیریتی در خودنظاره‌گری	۰/۳۴۸	خودکارآمدی خلاق	۰/۳۱	خلاقیت	۰/۱۸	۰/۱۳۴	خیالپردازی خلاقیت

جدول ۶، ضرایب اثر مستقیم و غیرمستقیم ابعاد خودمدیریتی را بر روی خودکارآمدی خلاق و سپس خلاقیت نشان می‌دهد. با توجه به ضرایب اثر مستقیم و غیرمستقیم خلاصه شده در جدول فوق می‌توان گفت که همبستگی بین متغیرهای مدل پژوهش مثبت و معنادار بود. بر این اساس، سؤال پژوهش، پاسخ مثبت دریافت کرد و مدل پژوهش، تأیید شد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور خلاصه می‌توان نتیجه گرفت که ابعاد خودمدیریتی از طریق افزایش خودکارآمدی خلاق، اثر مثبتی بر افزایش خلاقیت در ابعاد پنجگانه دارند. در نهایت با توجه به این ضرایب و بر طبق برازش مدل نهایی، و همچنین معناداری آماری مقادیر همبستگی مستقیم و غیرمستقیم خودمدیریتی با خلاقیت، می‌توان گفت که خودمدیریتی و ابعاد آن هم بر خودکارآمدی خلاق و هم بر خلاقیت دانش‌آموزان پژوهش، تأثیر دارند. در نتیجه بر اساس این ضرایب اثر، می‌توان گفت سؤال پژوهش مبنی بر نقش میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطهٔ بینِ خودمدیریتی و خلاقیت، پاسخ مثبت دریافت کرد. این یافته همسو با نتایج برخی مطالعات (کاکس و مارشال، ۲۰۲۰؛ و ایزابل دورادو، ۲۰۲۰) مرتبط با تبیین خلاقیت از طریق خودمدیریتی است. به‌طور مثال برتون، احمدی و والبردا[1] (۲۰۲۲) در پژوهشی، نقش خودمدیریتی را در مورد خلاقیت بررسی کرده و مدل‌سازی معادلات ساختاری چندسطحی طرح آنها نشان داد که افراد دارای خودمدیریتی، خلاق‌تر از همتایان خود هستند و داشتن مهارت در خودمدیریتی می‌تواند ضعف دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری در خلاقیت را جبران کند شاید به‌این دلیل که خودمدیریتی استراتژی‌هایی برای حفظ توالی رفتار یا افزایش یک رفتار مثبت و یا مهارت است تا رفتار نامناسبی را کاهش دهد. زیرا آنها در صورت موفقیت در یادگیری خودمدیریتی، ضرورت تغییر در رفتار خود را از طریق خلق راه‌حل جدید متوجه می‌شوند (اووم، ۲۰۲۱). در تبیین اثر ابعاد خودمدیریتی بر خلاقیت می‌توان گفت از آن‌جا که خودمدیریتی، بر باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسؤلیت‌ها تأثیر دارد (قاش، ۲۰۱۵)، لذا باور فرد به مدیریت کردن خود، بر رفتار و تلاش او در صورت برخورد با مسأله تأثیر می گذارد (پترسون و دیگران، ۲۰۲۱). بدین ترتیب مدیریت بر خود، به افزایش توانایی فردی منجر می‌شود که فرد به کمک آن بتواند به همه‌ی ظرفیت‌های بالقوه‌ی خود همراه با آرزوها و علایق خود شناخت پیدا کرده، از نقاط قوت خود در ارتباط با رسیدن به اهداف مطلوب و موردنظر خود، آگاه شده و از توانایی اداره و کنترل رفتارها و عملکردهای خود و بهره‌گیری از فرصت‌ها و محدودیت‌های محیطی خود برخوردار شود تا این‌که در نهایت به کیفیت زندگی ممکن و مطلوب خود دست یابد (میزو، ۲۰۱۵). همسو با این یافته استن (۲۰۲۱) در بررسی رابطه‌ی مهارت‌های خودمدیریتی و پیشرفت دانش‌آموزان و توانایی‌های خودمدیریتی نتیجه گرفتند که توانایی‌هایی مانند خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده‌ی خلاقیت هستند.

یافته‌های این پژوهش نیز بیانگر نقش تسهیلگر یا میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه‌ی بینِ خودمدیریتی و خلاقیت دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری، بود. بدین شرح که متغیر خودکارآمدی خلاق، تأثیر مثبت خودمدیریتی را بر خلاقیت دانش‌آموزان تسهیل می‌کند. بنابراین خودمدیریتی، می‌تواند خلاقیت دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری را به‌طور مستقیم و معنادار افزایش دهد. همچنین از طریق افزایش خودکارآمدی خلاق، خلاقیت آنها را نیز افزایش می‌دهد. بر این اساس با در نظرگرفتن متغیرهایی چون نقش خودکارآمدی خلاق در خلاقیت، می‌توان میزان انگیزش پیشرفت

1. Berton, B., Ahmadi, S., & Volberda, H. W.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دانش‌آموزان را ارتقاء بخشید. همچنین تیرنی و فارمر[1] (۲۰۰۲) خودکارآمدی خلاق را به‌عنوان یک حالت خودکارآمدی انگیزشی کلی برای نشان دادن خلاقیت، دانسته و معتقد است وقتی خلاقیت، مورد توجه قرار می‌گیرد، خودکارآمدی در رابطه بین قابلیت خلاق بودن و موفقیت‌ها، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

چگونگی تأثیر این اثر غیرمستقیم به‌این گونه است که خودکارآمدی خلاق، اثر ابعاد خودمدیریتی را بر روی خلاقیت، تسهیل می‌نماید. زیرا با توجه به نظریه‌ی خودگردانی، برانگیخته شدن به معنای رفتاری به‌قصد نتیجه است. اما نتایجی که شخص به‌دنبال آن است و دلایل فرد برای پیگیری آن می‌تواند بسیار متفاوت باشد. خودمدیریتی یکی از دلایل پیگیری افراد دارای انگیزش درونی است. در نظریه‌ی خودگردانی، انگیزه‌ی پیشرفت، نوعی انگیزش درونی است (لیو و همکاران[2]، ۲۰۲۲). به‌این دلیل که ضعف در خودکارآمدی و نیاز به کفایت و خودگردانی از ویژگی‌های دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری است. تربیت دانش‌آموزان خودگردان از این نظر بااهمیت است (سانر[3]، ۲۰۱۹).

در تبیین نقش خودکارآمدی خلاق بر خلاقیت با استناد به نظر اسمیت (۲۰۲۲) که نشان داده است کسب توانایی برای تفکر خلاقانه در دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری به عنوان یک مهارت حیاتی ضروری است. زیرا توانایی تفکر خلاق یک مهارت انتقالی حیاتی برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در قرن بیست‌ویکم به شمار می‌رود. خودکارآمدی خلاق باور به توانایی فرد برای خلاق بودن است و جزء اساسی خلاقیت است. رابطه‌ی مثبتی بین خودکارآمدی خلاق بالاتر و تولیدات خلاقانه‌ی بالاتر دیده شد. بنابراین، رشد خود خلاق مثبت، به‌عنوان یک عنصر حمایتی برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در تلاش‌های فعلی و آینده‌ی آنها عمل می‌کند. به تشریح اهمیت و نیاز به تفکر خلاق و توسعه‌ی خودکارآمدی خلاق در آموزش پرداخته و استفاده از تکنیک‌های پرسش‌گری را به‌عنوان راهبردی برای توسعه‌ی این مهارت‌های مهم هنگام کار با دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری پیشنهاد شد.

در جمع‌بندی نتایج می‌توان گفت به‌طور کلی نتایج نهایی حاصل از این پژوهش نشان داد که در دانش‌آموزان دچار مشکلات یادگیری، متغیر خودکارآمدی خلاق نقش تسهیلگری بین اثر مثبت خودمدیریتی و ابعاد آن بر خلاقیت را دارد. لازم به ذکر است که از بین ابعاد خودمدیریتی، به ترتیب ابعاد تجسم موفقیت، مدیریت در تعیین اهداف شخصی، خودارزیابی و خودنگری، اثر معنادارتری بر خودکارآمدی خلاق و خلاقیت دانش‌آموزان داشتند. بدین شرح که خودمدیریتی در تجسم موفقیت بیشترین اثر و مدیریت خودتنبیهی کمترین اثر را بر خودکارآمدی خلاق و خلاقیت نشان دادند. همچنین از بین ابعاد پنجگانه‌ی خلاقیت، مؤلفه‌ی اعتماد به خلاقیت، بیشترین تغییرپذیری را در دانش‌آموزان مورد پژوهش، نشان داد. درحالی‌که مؤلفه‌ی خیالپردازی در مورد خلاقیت، کمترین واریانس تغییر را نشان داد. با این حال چون مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود، لذا روابط بین متغیرهای مدل ترسیم شده در این پژوهش، تأیید شد. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود که پیشنهاداتی در راستای رفع محدودیت‌ها ارائه می‌شود. از آن‌جا که داده‌های مورد نیاز در این پژوهش به‌وسیله‌ی پرسش‌نامه و توسط معلمان در مدارس و والدین،

۱. Tierney & Farmar
2. Liu, L., Zhou, J., Xiao, H., Luo, Y., Zeng, Y., Fan, L., & Zheng, C.
3. Soner, A. R. I. K.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

گزارش شد، لذا ممکن است محدودیت‌هایی داشته باشد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، علایم دانش‌آموزان دچار اختلالات و مشکلات یادگیری، در مراجعان کلینیک‌های یادگیری نیز به‌طور دقیق‌تر ارزیابی شوند تا نتایج دقیق‌تری برای تثبیت مدل پژوهش، به‌دست آید. علاوه بر موارد فوق، از آن‌جا که دستیابی به نمونه‌ها به صورت گروهی امکان‌پذیر نبود، و دانش‌آموزان به صورت هدفمند و گزینشی از طریق غربالگری انتخاب می‌شدند، ممکن است تعمیم‌دهی یافته‌ها تحت‌تأثیر باشد، بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های گزینش تصادفی، استفاده شود.

قدردانی و سپاسگزاری

این پژوهش با حمایت مالی دانشگاه آزاد واحد اراک برای رساله‌ی دکتری انجام پذیرفته است. مؤلفان بر خود لازم می‌دانند از حامیان و شرکت‌کنندگان پژوهش کمال تشکر و قدردانی را به‌جای آورند.

منابع و مآخذ

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

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

Bahri, L., Mirnasab, M., Noorazar, G., Azar, E.F. and Asadi, S. (2016) „The effect of self-management strategies on improving task performance in students with learning disabilities", *Journal of Research in Clinical Medicine*, 4, 1, 53-65.

Bandura, A. (2013). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychology, 28, 117-148.*

Berton, B., Ahmadi, S., & Volberda, H. W. (2022). Does Self-management Help with Creativity? A Multi-level Quasi-experiment. In *Academy of Management Proceedings*. 1,130-157.

Birami, M.; (2012). The effectiveness of self-regulation training on executive functions and reading performance. *New psychological researches*. 29, 72-48

Cox, F. M., & Marshall, A. D. (2020). Educational engagement, expectation and attainment of children with disabilities: Evidence from the Scottish Longitudinal Study. *British Educational Research Journal*, *46*(1), 222-246.

Cramm, J. M., Hartgerink, J. M., De Vreede, P. L., Bakker, T. J., Steyerberg, E. W., Mackenbach, J. P., & Nieboer, A. P. (2012). The relationship between older adults' self-management abilities, well-being and depression. *European Journal of Ageing*, *9*, 353-360.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Dadakhon, T., & Sabohat, A. (2022). Developing Creative Thinking through Primary School Students Solving Problems. *European Multidisciplinary Journal of Modern Science*, *6*, 71-76.

Dorado J. I. (2020). *Improving Student Educational Engagement in Primary Education: Intervention Program* (Bachelor's thesis).

Fan, M., Cai, W., & Jiang, L. (2021). Can Team Resilience Boost Team Creativity Among Undergraduate Students? A Sequential Mediation Model of Team Creative Efficacy and Team Trust. *Frontiers in Psychology*, *12*, 20-33.

Ghosh, K. (2015). Developing organizational creativity and innovation: toward a model of self-leadership, employee creativity, creativity climate and workplace innovative orientation. *Management Research Review*.

Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison between Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 47, 116–124.

Houghton, J. D., Neck, C. P., (2016). The what, why, and how of spirituality in the workplace revisited: A 14-year update and extension. *Journal of management, spirituality*, *13*(3), 177-205.

Junedi, B., Marlina, M., Nasrullah, A., & Mustika, H. (2023). The relationship between creative self-efficacy, mathematics anxiety and mathematics achievement in online learning. In *AIP Conference Proceedings*. 1, 60-69.

Karwowski, M., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2012). Measurement of creative self-efficacy and creative role-identity. *High Ability Studies*, 22, 231-241.

Khatoon, I. (2020). *Creativity Beyond Conformity: A Study in Secondary School Students' Creativity and Learning* (Doctoral dissertation, Victoria University).

Камук, К. М. (2021). Students' self-management technologies as the basis of effective distance learning. *Економіка. Управління. Інновації.*

Kreider, C. M., Medina, S., Lan, M. F., Wu, C. Y., Percival, S. S., Byrd, C. E., & Mann, W. C. (2018). Beyond academics: A model for simultaneously advancing campus-based supports for learning disabilities, STEM students' skills for self-regulation, and mentors' knowledge for co-regulating and guiding. *Frontiers in Psychology*, 3, 14-26.

Liu, L., Zhou, J., Xiao, H., Luo, Y., Zeng, Y., Fan, L., & Zheng, C. (2022). The Effect of Routine Management Combined with Case Management Model on Social Support, Self-Efficacy, Self-Management Ability, and Psychological Flexibility of AIDS Patients. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*, 5, 32-40.

Manz C.C. & Neck C.P., (2013). *Mastering Self-Leadership. Empowering Yourself for Personal Excellence.* 6th ed. Upper Saddle River: Pearson Education.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Mezo, P. G. (2015). *The Self-Control and Self-Management Scale (SCMS): A general measure of self-control and self-management skills*. University of Hawai'i at Manoa.

Nizami, Mandana Sadat, Razavi Nematollahi, Vida Sadat, Soltani, Amanullah, Zain Aldini Maimand. (2020). The relationship between creative self-efficacy and cognitive learning style with academic achievement motivation in the second year high school students of Kerman. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(36), 169-188.

Park, S. J. (2023). Testing the effects of a TRIZ invention instruction program on creativity beliefs, creativity, and teaching self-efficacy. *Education and Information Technologies*, 1-20.

Peterson, S. M., Aljadeff-Abergel, E., Eldridge, R. R., VanderWeele, N. J., & Acker, N. S. (2021). Conceptualizing self-determination from a behavioral perspective: The Role of choice, self-control, and self-management. *Journal of Behavioral Education*, *30*, 299-318.

Puozzo, I. C., & Audrin, C. (2021). Improving self-efficacy and creative self-efficacy to foster creativity and learning in schools. *Thinking Skills and Creativity*, *42*, 54-66.

Qaltash, Abbas, Ojinejad, Ahmadreza, Barzegar, Mohsen. (1389). The effect of teaching metacognitive strategies on the academic performance and creativity of fifth grade male students. *Educational psychology skills*. 1, 4 (4): 119-135

Qarieb tarzeh, S., javadipour, M., N ,Karamdoost and. (2022). between relationship The .tudentss school secondary first the of efficacy - self with creativity and Education _ styles strategies Education. *sciences medical in strategies education*. 15 (4), 330-340. [Persian]

Redifer, J. L., Bae, C. L., & Zhao, Q. (2021). Self-efficacy and performance feedback: Impacts on cognitive load during creative thinking. *Learning and Instruction*, *71*, 10-13.

Z ,Isfahani Rouhani., Malekiha, M „Khanjani and , s. (2019). treatment of effectiveness The skills interactive and skills management-self ,flexibility on commitment and acceptance on based city Isfahan in centers counseling welfare to roviderp betrayal experienced have who women of. *Sciences Behavioral in Novels magazine Progress*. 5, 50, (13, 11), 11-22. [Persian]

Shahab, Y., Chengang, Y., Arbizu, A. D., & Haider, M. J. (2019). Entrepreneurial self-efficacy and intention: Do entrepreneurial creativity and education matter? *International Journal of Entrepreneurial Behavior &Research*, 25(2), 259–280.

Smith, J. E. (2022). Creative self-efficacy: An essential transition skill for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 57(4), 256-261.

Soner, A. R. I. K. (2019). The relations among university students' academic self-efficacy, academic motivation, and self-control and self-management levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 23-34.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Stan, M. M. (2021). Self-Management Skills and Student Achievement–A Pilot Study. In *ATEE 2020-Winter Conference. Teacher Education for Promoting Well-Being in School. Suceava, 2*, 490-506).

Taylor & Francis., Bishara, S. (2023). Humor, motivation and achievements in mathematics in students with learning disabilities. *Cogent Education*, *10*(1), 62-69.

Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148.

Um, N. (2021). Learners' Attitude toward E-Learning: The Effects of Perceived System Quality and E-Learning Usefulness, Self-Management of Learning, and Self-Efficacy. *International Journal of Contents*, 17(2), 41-47.

Zhou, C., & Izadpanah, S. (2023). Relationship between using educational technology and academic passion with academic achievement and creative self-efficacy: structural equations modelling approach. *Current Psychology*, 1, 12-18.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Designing of creativity model with self-management by mediating creative self-efficacy in elementary students with learning problems

Mehri Salehi Aghajani[۱], Alireza Mollazdeh[*۲], Ayat Saadattalab [۳]

Abstract:

The present research aim was the design creativity model based on self-management with the mediation of creative self-efficacy that conducted in fourth to sixth grade elementary school students with learning problems.The research method was a descriptive-correlation type with a path analysis design in the form of structural equations. The statistic society were included of students with learning difficulties 4th to 6th graders were studying in primary schools of Arak city in the academic year of 1400-1401, the research sample were selected from them (200 boy and girl) students (100 each gender) with learning problems by using the purposeful sampling method. The tools used in this research were Shaffer's creativity questionnaire, Houghton and Neck's self-management, and kawrosky creative self-efficacy, which were completed by teachers and parents of students with learning problems. The collected data were analyzed using Pearson's correlation coefficients and path analysis in SPSS and AMOS software.The findings showed that creative self-efficacy had mediated positive effect of self-management dimensions on creativity. However, because the research model had a good fit, the relationships between the variables of the model drawn in this research were confirmed. Based on these findings, it can be concluded that the dimensions of self - management through Increase creative self-efficacy positive effect on The increase creativity in five dimensions. Based on this, it can be said that self-management and its dimensions both have an effect on creative self-efficacy and also on creativity.

Keywords: creativity, self-management, creative self-efficacy, students with learning problems

1. PhD student in psychology, Department of Psychology, Arak branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. Salehi.m47@yahoo.com
2. Assistant Professor, Department of Psychology, ashtian branch, Islamic Azad University, ashtian, Iran.
*Corresponding Author: alimollazade@yahoo.com
3.Associate Professor, Department of educational research, Kharazmi university, Tehran, Iran.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]