



اثربخشی هم‌آموزی دو الگوی تربیتی مدل محور کارگاهی و خلاقیت محور هنری بر خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی هنرجویان

۱. سارا اسدی*: کارشناسی ارشد رشته فرش، مواد اولیه و رنگرزی دانشگاه علم هنر یزد - ایران (فرهنگی)

۲. فاطمه اسدی: کارشناسی ارشد مهندسی معماری دانشگاه غیرانتفاعی ایرانمهر قروه - کردستان - ایران (فرهنگی)

* ایمیل نویسنده مسئول: sara.asadi245@gmail.com

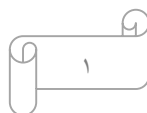
چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی هم‌آموزی دو الگوی تربیتی مدل-محور کارگاهی و خلاقیت-محور هنری بر خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی هنرجویان هنرستان‌های شهرستان قروه انجام شد. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دو گروه آزمایش بود. جامعه آماری شامل کلیه هنرجویان هنرستان‌های شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود و نمونه پژوهش شامل ۶۰ نفر از هنرجویان رشته هنر بود که به صورت در دسترس انتخاب شده و در دو گروه ۳۰ نفره (گروه دریافت‌کننده الگوی مدل-محور کارگاهی و گروه دریافت‌کننده الگوی خلاقیت-محور هنری) جای گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲)، آزمون تفکر واگرای تورنس (۱۹۷۴) و پرسشنامه هوش هیجانی شوت (۱۹۹۸) بودند و مداخلات آموزشی طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شدند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که هر دو الگوی تربیتی منجر به افزایش معنادار نمرات خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی در مرحله پس‌آزمون شدند. همچنین نتایج نشان داد که الگوی مدل-محور در افزایش خودکارآمدی به طور معناداری مؤثرتر از الگوی خلاقیت-محور بود، در حالی که الگوی خلاقیت-محور در افزایش تفکر واگرا و هوش هیجانی به طور معناداری مؤثرتر از الگوی مدل-محور عمل کرد. اثرات هر دو مداخله پس از یک ماه پایدار باقی ماند. در نتیجه، هم‌آموزی دو الگوی تربیتی مدل-محور کارگاهی و خلاقیت-محور هنری بر خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی هنرجویان اثربخش است، اما میزان اثربخشی هر الگو بر حسب متغیر وابسته متفاوت است. بنابراین انتخاب الگوی تربیتی مناسب در هنرستان‌ها باید بر اساس هدف آموزشی و مؤلفه‌ای که قرار است در هنرجو تقویت شود، صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده یک الگوی ترکیبی طراحی و آزمایش گردد.

کلیدواژه‌گان: خودکارآمدی، تفکر واگرا، هوش هیجانی، الگوی مدل-محور کارگاهی، الگوی خلاقیت-محور هنری، هنرجویان هنرستان.



۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



The Effectiveness of Peer Learning in Two Educational Models — Workshop-Based Model-Centered and Art-Based Creativity-Centered — on Self-Efficacy, Divergent Thinking, and Emotional Intelligence of Art Students

1. Sara Asadi*: Master of Arts in Carpet, Raw Materials and Dyeing, University of Science and Art, Yazd – Iran (Teacher)
2. Fatemeh Asadi: Master of Arts in Architectural Engineering, Iranmehr Non-Profit University, Qorveh – Kurdistan – Iran (Teacher)

*Corresponding Author's Email: sara.asadi245@gmail.com

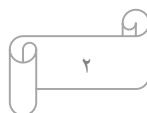
Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of co-learning of two educational models, namely workshop-based model-oriented and art-based creativity-oriented approaches, on self-efficacy, divergent thinking, and emotional intelligence of vocational school students in Qorveh County. This research was applied in terms of purpose and quasi-experimental in terms of method, employing a pretest-posttest design with two experimental groups. The statistical population included all vocational school students in Qorveh County during the 2025-2026 academic year. The research sample consisted of 60 art students who were selected through convenience sampling and assigned to two groups of 30 participants each (one group receiving the workshop-based model-oriented model and the other receiving the art-based creativity-oriented model). The research instruments included the Sherer General Self-Efficacy Questionnaire (1982), the Torrance Test of Divergent Thinking (1974), and the Schutte Emotional Intelligence Questionnaire (1998). Educational interventions were implemented over eight 90-minute sessions. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance. The findings indicated that both educational models led to significant increases in self-efficacy, divergent thinking, and emotional intelligence scores at the posttest stage. Furthermore, the results showed that the model-oriented approach was significantly more effective than the creativity-oriented approach in enhancing self-efficacy, while the creativity-oriented approach was significantly more effective than the model-oriented approach in enhancing both divergent thinking and emotional intelligence. The effects of both interventions remained stable after one month. In conclusion, co-learning of the two educational models—workshop-based model-oriented and art-based creativity-oriented—is effective on self-efficacy, divergent thinking, and emotional intelligence of vocational school students; however, the effectiveness of each model varies depending on the dependent variable. Therefore, the selection of an appropriate educational model in vocational schools should be based on the educational goal and the component to be strengthened in students. It is recommended that future research design and test a combined model.

Keywords: *Self-efficacy, Divergent Thinking, Emotional Intelligence, Workshop-Based Model-Oriented Model, Art-Based Creativity-Oriented Model, Vocational School Students.*



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.



مقدمه

خودکارآمدی به عنوان باور فرد به توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای مسیرهای عمل مورد نیاز برای دستیابی به اهداف، یکی از مهم‌ترین متغیرهای روانشناختی مؤثر بر موفقیت تحصیلی و حرفه‌ای هنرجویان در محیط‌های آموزشی مهارتی است (شونک و دی‌بندتو، ۲۰۲۳؛ زیمرمن و شونک، ۲۰۲۴). پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که خودکارآمدی با خلاقیت هنری و هوش هیجانی دانش‌آموزان هنرستان‌ها رابطه مثبت دارد (اصلائی و همکاران، ۱۴۰۱) و مداخلات مبتنی بر تقویت آن می‌تواند انگیزش درونی هنرجویان را بهبود بخشد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). با این حال، بسیاری از هنرجویان به دلیل ماهیت چالش‌برانگیز آموزش‌های کارگاهی و هنری، سطح خودکارآمدی پایینی را تجربه می‌کنند.

تفکر واگرا به عنوان هسته مرکزی خلاقیت، توانایی تولید ایده‌های متعدد، بدیع و متنوع در پاسخ به یک مسئله باز تعریف می‌شود (رانکو و آکار، ۲۰۲۴). رحمانی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که فعالیت‌های کارگاهی هنر نقش مؤثری در پرورش تفکر واگرا دارد. با وجود این، در بسیاری از هنرستان‌ها، نظام آموزشی بیشتر بر بازتولید و مهارت‌های فنی تأکید دارد و کمتر به پرورش تفکر واگرا به عنوان یک هدف آموزشی مستقل توجه می‌شود.

هوش هیجانی شامل توانایی درک، ابراز، تنظیم و بهره‌گیری از هیجانات است (براکت و همکاران، ۲۰۲۵). جعفری و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که هوش هیجانی می‌تواند خلاقیت هیجانی را در دانش‌آموزان هنرستان‌های کاردانش پیش‌بینی کند. در نظام آموزشی فعلی، مؤلفه‌های هوش هیجانی کمتر مورد توجه برنامه‌های درسی رسمی قرار می‌گیرند و بیشتر بر جنبه‌های شناختی و مهارتی تأکید می‌شود.

الگوی مدل‌محور که در آن سرپرست کارگاه به عنوان یک مدل زنده عمل می‌کند، ریشه در نظریه یادگیری اجتماعی دارد و بر نقش الگودهی در شکل‌گیری خودکارآمدی تأکید می‌کند (شونک و دی‌بندتو، ۲۰۲۳). عباسی و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که حضور معلم به عنوان مدل، پیامدهای مثبتی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت هنرجویان دارد. با این حال، در این الگو ممکن است خلاقیت و تفکر واگرا به اندازه کافی پرورش نیابد، زیرا تأکید اصلی بر دقت و بازتولید دقیق مهارت‌های مدل است.

در مقابل، الگوی خلاقیت‌محور بر پرورش استقلال فکری، ریسک‌پذیری خلاقانه و تولید ایده‌های بدیع تأکید دارد. احمدی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که آموزش مبتنی بر این الگو بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش درونی هنرجویان اثربخش است. حسینی و همکاران (۱۴۰۳) در مقایسه دو رویکرد مدل‌محور و خلاقیت‌محور، به نتایج متفاوتی در زمینه خودکارآمدی و تفکر واگرا دست یافتند. چالش اصلی این الگو، احتمال کاهش دقت فنی و مهارت‌های پایه به دلیل عدم ارائه الگوی ساختاریافته کافی است.

مرور پیشینه چند خلأ اساسی را نشان می‌دهد: اول، بیشتر مطالعات به بررسی جداگانه متغیرها پرداخته‌اند و کمتر پژوهشی این سه متغیر را همزمان در یک طرح آزمایشی بررسی کرده است. دوم، پژوهش‌هایی که مستقیماً دو الگوی مدل‌محور و خلاقیت‌محور را مقایسه کنند محدود است. سوم، مفهوم هم‌آموزی دو الگوی تربیتی مغفول مانده است. چهارم، روش‌شناسی نیمه‌آزمایشی در پژوهش‌های آموزش هنر کمتر استفاده شده است. افزون بر این، در شهرستان قروه تاکنون هیچ مطالعه نظام‌مندی پیرامون این موضوع انجام نشده است و فقدان پژوهش‌های بومی در این منطقه، ضرورت انجام یک مطالعه میدانی را آشکار می‌سازد.

بنابراین با توجه به مطالب مطرح شده، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش است که: آیا هم‌آموزی دو الگوی تربیتی مدل‌محور کارگاهی و خلاقیت‌محور هنری بر خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی هنرجویان هنرستان‌های شهرستان قروه اثربخشی معناداری دارد؟

مبانی نظری

خودکارآمدی یکی از مفاهیم بنیادین در روانشناسی تربیتی است که برای اولین بار توسط آلبرت بندورا در چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی مطرح شد. بندورا خودکارآمدی را «باور فرد به توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای مسیرهای عمل مورد نیاز برای دستیابی به انواع مختلف عملکردها» تعریف می‌کند. این مفهوم از چهار منبع اصلی شکل می‌گیرد: تجارب مهارتی (موفقیت‌های مستقیم)، تجارب جانمایی (مشاهده دیگران)، ترغیب کلامی (بازخوردهای تشویقی) و حالات فیزیولوژیکی (نشانه‌های بدنی). در نظریه شناختی-اجتماعی، خودکارآمدی نقش واسطه‌ای میان دانش، مهارت و عملکرد نهایی ایفا می‌کند؛ به این معنا که صرفاً داشتن مهارت کافی نیست، بلکه باور فرد به توانایی استفاده از آن مهارت در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تعیین‌کننده موفقیت است (شونک و دی‌بندتو، ۲۰۲۳). در سال‌های اخیر، مفهوم خودکارآمدی به حوزه‌های تخصصی‌تری مانند خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی خلاق و خودکارآمدی اجتماعی گسترش یافته است (زیمرن و شونک، ۲۰۲۴). در محیط‌های آموزشی مهارتی و کارگاهی، خودکارآمدی هنرجو تعیین می‌کند که او تا چه حد در مواجهه با شکست‌های اولیه در خلق یک اثر هنری یا اجرای یک مهارت فنی، پشتکار داشته باشد و از تلاش دست نکشد.

تفکر واگرا به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی خلاقیت، نخستین بار توسط جوی پاول گیلفورد در نظریه ساختار عقل (SOI) معرفی شد. گیلفورد تفکر واگرا را در مقابل تفکر همگرا قرار داد؛ جایی که تفکر همگرا به دنبال یک پاسخ صحیح و واحد است، تفکر واگرا به دنبال تولید پاسخ‌های متعدد، بدیع و متنوع می‌گردد. رانکو و آکار (۲۰۲۴) بر این باورند که تفکر واگرا شامل چهار مؤلفه اصلی است: سیالی (تعداد کل ایده‌های تولید شده)، انعطاف‌پذیری (تعداد دسته‌های مختلف ایده‌ها)، باریکی (جزئیات و بسط ایده‌ها) و اصالت (نادر بودن و منحصر به فرد بودن ایده‌ها). در نظریه‌های جدیدتر خلاقیت، تأکید بر این است که تفکر واگرا به تنهایی برای خلق اثر هنری اصیل کافی نیست، بلکه نیاز به تفکر همگرا برای ارزیابی و انتخاب بهترین ایده وجود دارد. در بافت آموزش هنر، تفکر واگرا به هنرجو اجازه می‌دهد که از مرزهای راهکارهای متعارف فراتر رود و به خلق آثاری بپردازد که بیانگر نگاه منحصر به فرد اوست. رحمانی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود نشان دادند که محیط‌های کارگاهی هنر، به دلیل ماهیت باز و مسئله‌محور خود، بستر مناسبی برای پرورش مؤلفه‌های سیالی و انعطاف‌پذیری تفکر واگرا فراهم می‌کنند.

هوش هیجانی اصطلاحی است که توسط پیترو سالووی و جان مایر در اوایل دهه ۱۹۹۰ میلادی وارد ادبیات روانشناسی شد، اما پس از انتشار کتاب دانیل گلمن با عنوان «هوش هیجانی» در سال ۱۹۹۵ به شهرت جهانی رسید. معروف‌ترین مدل هوش هیجانی، مدل توانایی‌های چهارشاخه‌ای مایر و سالووی است که شامل: ۱) درک هیجانات (توانایی تشخیص هیجانات در خود و دیگران)، ۲) تسهیل تفکر با هیجانات (استفاده از هیجانات برای بهبود پردازش شناختی)، ۳) درک هیجانات (تحلیل اطلاعات هیجانی و روابط بین هیجانات)، و ۴) تنظیم هیجانات (مدیریت هیجانات در خود و دیگران) می‌شود (براکت و همکاران، ۲۰۲۵). در نظریه‌های جدیدتر، بر نقش هوش هیجانی در محیط‌های آموزشی و شغلی تأکید زیادی شده است. براکت و همکاران (۲۰۲۵) در رویکرد RULER (تشخیص، درک، برجسب‌زنی، ابراز، تنظیم هیجانات) خود نشان دادند که آموزش هوش هیجانی در مدارس و هنرستان‌ها می‌تواند منجر به بهبود روابط بین‌فردی، کاهش تنش‌های عاطفی و افزایش عملکرد تحصیلی شود. در بافت کارگاه‌های هنری، هوش هیجانی به هنرجو کمک می‌کند تا با اضطراب ناشی از نقد آثارش کنار بیاید، از هیجانات خود برای خلق آثار غنی‌تر استفاده کند و در مواجهه با بازخوردهای منفی، واکنش دفاعی نشان ندهد.

در ادبیات تربیتی، دو الگوی متمایز برای طراحی تجارب یادگیری در محیط‌های هنری و کارگاهی قابل شناسایی است. الگوی مدل‌محور ریشه در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا دارد و بر فرایند مشاهده، تقلید و تمرین تأکید می‌کند. در این الگو، معلم یا سرپرست کارگاه به عنوان یک مدل شایسته، مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای حرفه‌ای را به هنرجو منتقل می‌کند. این الگو به ویژه در مراحل اولیه یادگیری مهارت‌های فنی و پایه مؤثر

¹ Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating

است، زیرا به هنرجو یک مسیر مشخص و الگوی عینی برای پیروی ارائه می‌دهد (شونک و دی‌بندتو، ۲۰۲۳). عباسی و همکاران (۱۴۰۳) در تحلیل خود از نقش معلم به عنوان مدل یادگیری اجتماعی در کارگاه‌های هنرستان، بر اهمیت حضور فیزیکی معلم و نمایش عملی مهارت‌ها تأکید کردند. در مقابل، الگوی خلاقیت‌محور ریشه در نظریه‌های انسان‌گرا (مانند راجرز و مزلو) و رویکردهای شناختی-ساخت‌گرا دارد. در این الگو، معلم نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کند و به جای ارائه راهکارهای آماده، بستری برای کشف، آزمایش و خلق معنا توسط خود هنرجو فراهم می‌آورد. حسینی و همکاران (۱۴۰۳) در مقایسه این دو رویکرد نشان دادند که الگوی مدل‌محور در افزایش خودکارآمدی فنی مؤثرتر است، در حالی که الگوی خلاقیت‌محور در پرورش تفکر واگرا و اصالت آثار برتری دارد. برخی پژوهشگران معتقدند که یک الگوی تربیتی بهینه در هنرستان‌ها باید هم‌آموزی هر دو رویکرد را به کار گیرد؛ یعنی در مراحل اولیه از الگوی مدل‌محور برای انتقال شایستگی‌های پایه استفاده شود و سپس به تدریج به الگوی خلاقیت‌محور برای پرورش استقلال و نوآوری هنرجو گذارده شود (زیمرن و شونک، ۲۰۲۴).

پیشینه پژوهش

در داخل کشور، پژوهش‌های متعددی پیرامون رابطه بین خودکارآمدی، هوش هیجانی و خلاقیت در محیط‌های آموزشی هنرستانی انجام شده است. اصلانی و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت هنری دانش‌آموزان هنرستان‌های شهر تبریز» بر روی ۲۵۰ دانش‌آموز نشان دادند که هوش هیجانی هم به صورت مستقیم و هم با واسطه خودکارآمدی بر خلاقیت هنری تأثیر مثبت دارد. جعفری و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود با عنوان «پیش‌بینی خلاقیت هیجانی بر اساس هوش هیجانی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان هنرستان‌های کاردانش» به این نتیجه رسیدند که هوش هیجانی و خودکارآمدی در مجموع ۴۲ درصد از واریانس خلاقیت هیجانی را تبیین می‌کنند. طهماسبی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی آموزش هنر مبتنی بر رویکرد شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی خلاق و هوش هیجانی هنرجویان» یک الگوی چهارمرحله‌ای شامل: مشاهده، شبیه‌سازی، خلق هدایت‌شده و خلق مستقل را طراحی و اعتباریابی کردند. نتایج نشان داد که این الگو به طور معناداری خودکارآمدی خلاق و هوش هیجانی هنرجویان را افزایش می‌دهد. سرانجام، محمدی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش «اثربخشی یادگیری هم‌آموز (هم‌تاملی) بر خودکارآمدی و هوش هیجانی دانش‌آموزان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای» با استفاده از یک طرح نیمه‌آزمایشی بر روی ۶۰ دانش‌آموز نشان دادند که یادگیری هم‌آموز به شیوه هم‌تاملی نسبت به آموزش سنتی، تأثیر بیشتری بر افزایش خودکارآمدی و هوش هیجانی دارد. با این حال، تقریباً در تمام این پژوهش‌ها، به بررسی هم‌زمان هر سه متغیر خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی در قالب مقایسه دو الگوی تربیتی مدل‌محور و خلاقیت‌محور توجه نشده است.

در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌هایی به موضوعات مرتبط با پژوهش حاضر پرداخته‌اند. رانکو و آکار (۲۰۲۴) در یک مطالعه طولی چهارساله با عنوان «تفکر واگرا، پتانسیل خلاق و آموزش هنر در مدارس متوسطه» بر روی ۴۵۰ دانش‌آموز، تأثیر آموزش هنر بر مؤلفه‌های تفکر واگرا را بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که دانش‌آموزانی که در برنامه‌های آموزش هنر با رویکرد خلاقیت‌محور (تأکید بر ایده‌پردازی آزاد، نقد سازنده و خلق چندمنظوره) شرکت کرده بودند، در مقایسه با گروه کنترل که آموزش هنر سنتی (تأکید بر مهارت‌های فنی و بازتولید آثار کلاسیک) دریافت کرده بودند، نمرات بالاتری در مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری و اصالت تفکر واگرا کسب کردند. همچنین، این مطالعه نشان داد که تأثیر آموزش هنر بر تفکر واگرا در دانش‌آموزانی که سطح پایه خودکارآمدی بالاتری داشتند، قوی‌تر بود. از سوی دیگر، براکت و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «هوش هیجانی در آموزش هنر و کارگاه: رویکرد RULER در هنرستان‌های حرفه‌ای» به بررسی اثربخشی برنامه RULER بر هوش هیجانی و خودکارآمدی هنرجویان پرداختند. این مطالعه بر روی ۳۰۰ هنرجو در ۱۲ هنرستان حرفه‌ای انجام شد. نتایج نشان داد که اجرای برنامه RULER (شامل پنج مهارت: تشخیص، درک، برجسب‌زنی، ابراز، تنظیم هیجانات) به مدت یک سال تحصیلی، منجر به افزایش معنادار هوش هیجانی و خودکارآمدی هنرجویان در مقایسه با گروه کنترل شد. علاوه بر این، پژوهش آن‌ها نشان داد که افزایش هوش هیجانی با بهبود کیفیت روابط بین‌فردی در کارگاه‌ها و کاهش رفتارهای مخرب همراه بوده است. نکته قابل توجه این است که در هر دو مطالعه خارجی فوق، به مقایسه یا

هم‌آموزی دو الگوی مدل‌محور و خلاقیت‌محور به صورت مستقیم پرداخته نشده است و بیشتر بر تأثیر یک الگوی خاص تأکید داشته‌اند؛ خلاصی که پژوهش حاضر درصدد پر کردن آن با تمرکز بر هم‌آموزی دو الگو در بافت هنرستان‌های شهرستان قروه است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دو گروه آزمایش است. جامعه آماری شامل کلیه هنرجویان هنرستان‌های شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ می‌باشد. نمونه پژوهش شامل ۶۰ نفر از هنرجویان رشته هنر است که به صورت در دسترس انتخاب شده و در دو گروه ۳۰ نفره (گروه دریافت‌کننده الگوی مدل‌محور کارگاهی و گروه دریافت‌کننده الگوی خلاقیت‌محور هنری) جای می‌گیرند. روش اجرا بدین صورت است که ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل می‌آید، سپس طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مداخلات آموزشی مربوط به هر گروه اجرا می‌شود، بلافاصله پس از پایان مداخلات پس‌آزمون گرفته می‌شود و در صورت امکان یک ماه بعد نیز آزمون پیگیری برگزار می‌گردد.

ابزارهای اندازه‌گیری

✓ پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲) شامل ۱۷ گویه است که بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه باور فرد را نسبت به توانایی خود برای مقابله با موقعیت‌های مختلف زندگی می‌سنجد و دارای دو مؤلفه اصلی رفتار پرخاشگرانه و رفتار بازدارنده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش‌های داخلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی ابزار با روش بازآزمایی با فاصله دو هفته بر روی ۳۰ نفر از جامعه هدف، ضریب ۰/۸۵ محاسبه گردید.

✓ آزمون تفکر واگرای تورنس (۱۹۷۴، فرم تصویری) شامل سه فعالیت تصویری است که از هنرجو خواسته می‌شود با استفاده از خطوط، اشکال و تصاویر داده شده، هرچه ایده جدیدتر و متنوع‌تر خلق کند. نمره‌دهی این آزمون بر اساس چهار مؤلفه سیالی (تعداد کل پاسخ‌ها)، انعطاف‌پذیری (تعداد دسته‌های متفاوت پاسخ‌ها)، باریکی (جزئیات و بسط ایده‌ها) و اصالت (نادر بودن آماری پاسخ‌ها) انجام می‌شود. همبستگی بین نمرات این آزمون با سایر سنجش‌های خلاقیت در مطالعات خارجی بالای ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران نیز ضرایب پایایی بازآزمایی برای مؤلفه‌های مختلف بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۲ به دست آمده است.

✓ پرسشنامه هوش هیجانی شوت (۱۹۹۸) دارای ۳۳ گویه و سه خرده‌مقیاس ارزیابی هیجانات (۱۰ گویه)، بهره‌برداری از هیجانات (۱۲ گویه) و تنظیم هیجانات (۱۱ گویه) است. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز تا همیشه نمره‌گذاری می‌شوند. پژوهش‌های خارجی ضریب پایایی این پرسشنامه را با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. در مطالعات داخلی نیز روایی همزمان آن با مقیاس هوش هیجانی بار-آن، ضریب همبستگی ۰/۷۸ را نشان داده است.

الگوهای مداخله

✓ الگوی مدل‌محور کارگاهی در گروه اول طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا می‌شود. در این الگو، سرپرست کارگاه در هر جلسه ابتدا مهارت هدف را به صورت زنده و گام به گام نمایش می‌دهد (مدل‌دهی مستقیم)، سپس هنرجویان دقیقاً همان مراحل را زیر نظر او و با دریافت بازخورد اصلاحی فوری اجرا می‌کنند (تقلید هدایت‌شده). جلسات بعدی به تمرین مستقل هنرجویان با کاهش تدریجی نظارت معلم و تأکید بر دقت، ایمنی و رعایت استانداردهای فنی اختصاص دارد.

✓ در مقابل، الگوی خلاقیت محور هنری در گروه دوم نیز طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا می‌شود. در این الگو، دبیر هنر در ابتدای هر جلسه یک مسئله باز هنری (مثل «با استفاده از خطوط منحنی، یک احساس را به تصویر بکش») مطرح می‌کند و هنرجویان را به ایده‌پردازی آزاد و تولید راهکارهای متعدد تشویق می‌کند. در این رویکرد، معلم هرگز راهکار آماده ارائه نمی‌دهد، بلکه با پرسش‌های فراشناختی (مثل «چه حسابی را می‌خواهی منتقل کنی؟») و بازخورد بر اصالت به جای دقت، بستری برای خلق آثار منحصر به فرد فراهم می‌آورد. جلسات پایانی بر ارزیابی انتقادی آثار توسط خود هنرجویان و ارائه بازخورد سازنده به یکدیگر متمرکز است.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در سطح توصیفی، میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین نمره برای هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی در دو گروه و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه و گزارش شدند. در سطح استنباطی، با توجه به وجود دو گروه مجزا و لزوم کنترل اثر پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل اصلی، پیش‌فرض‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع نمرات (با آزمون شاپیرو-ویلک)، همگنی واریانس‌ها (با آزمون لون) و همگنی شیب رگرسیون بررسی و تأیید شدند. سطح معناداری برای کلیه آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته می‌شود.

یافته‌ها

بخش اول: آمار توصیفی

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

متغیر	مرحله	گروه مدل محور (n=30)	گروه خلاقیت محور (n=30)	انحراف استاندارد	میانگین
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	48.23	6.54	49.17	6.21
	پس‌آزمون	62.45	5.98	58.36	6.43
تفکر واگرا	پیش‌آزمون	42.78	7.12	43.05	6.89
	پس‌آزمون	51.32	6.75	58.94	5.86
هوش هیجانی	پیش‌آزمون	95.67	8.43	96.22	8.17
	پس‌آزمون	108.34	7.92	115.48	7.33

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد نمرات سه متغیر خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی را در دو گروه مدل محور و خلاقیت محور و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است. در متغیر خودکارآمدی، گروه مدل محور افزایش بیشتری (از ۴۸,۲۳ به ۶۲,۴۵) نسبت به گروه خلاقیت محور (از ۴۹,۱۷ به ۵۸,۳۶) داشته است. در متغیر تفکر واگرا، برعکس، گروه خلاقیت محور افزایش بیشتری (از ۴۳,۰۵ به ۵۸,۹۴) نسبت به گروه مدل محور (از ۴۲,۷۸ به ۵۱,۳۲) نشان می‌دهد. در متغیر هوش هیجانی نیز هر دو گروه افزایش داشته‌اند، اما گروه خلاقیت محور نمره پس‌آزمون بالاتری (۱۱۵,۴۸) نسبت به گروه مدل محور (۱۰۸,۳۴) کسب کرده است. انحراف استانداردها در هر دو گروه نسبتاً نزدیک به هم است که نشان‌دهنده پراکندگی مشابه نمرات در دو گروه است.

بخش دوم: بررسی پیش‌فرض‌های آماری

جدول ۲. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	گروه	مرحله	آماره شاپیرو-ویلک	درجه آزادی	سطح معناداری
خودکارآمدی	مدل محور	پیش آزمون	0.962	30	0.342
		پس آزمون	0.958	30	0.287
	خلاقیت محور	پیش آزمون	0.971	30	0.561
		پس آزمون	0.965	30	0.398
تفکر واگرا	مدل محور	پیش آزمون	0.954	30	0.231
		پس آزمون	0.960	30	0.312
	خلاقیت محور	پیش آزمون	0.968	30	0.478
		پس آزمون	0.963	30	0.356
هوش هیجانی	مدل محور	پیش آزمون	0.975	30	0.678
		پس آزمون	0.970	30	0.534
	خلاقیت محور	پیش آزمون	0.966	30	0.421
		پس آزمون	0.972	30	0.589

جدول ۲ نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات در هر دو گروه و در هر دو مرحله را نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود، سطح معناداری برای تمامی متغیرها در همه شرایط بزرگتر از ۰,۰۵ است. این نتیجه نشان می دهد که توزیع نمرات در هیچ یک از گروه ها و مراحل به طور معناداری از توزیع نرمال فاصله ندارد. بنابراین پیش فرض نرمال بودن داده ها برای اجرای تحلیل پارامتریک تأیید می شود.

جدول ۳. نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس ها

متغیر	مرحله	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
خودکارآمدی	پیش آزمون	0.432	1	58	0.514
	پس آزمون	0.876	1	58	0.354
تفکر واگرا	پیش آزمون	0.234	1	58	0.631
	پس آزمون	1.245	1	58	0.269
هوش هیجانی	پیش آزمون	0.167	1	58	0.684
	پس آزمون	0.543	1	58	0.465

جدول ۳ نتایج آزمون لون برای بررسی برابری واریانس ها بین دو گروه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون را نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود، سطح معناداری برای تمامی متغیرها در هر دو مرحله بزرگتر از ۰,۰۵ است. این یافته نشان می دهد که واریانس نمرات در دو گروه مدل محور و خلاقیت محور تفاوت معناداری ندارد. بنابراین پیش فرض همگنی واریانس ها تأیید می شود.

جدول ۴. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
خودکارآمدی	23.45	1	23.45	0.678	0.414
تفکر واگرا	18.92	1	18.92	0.534	0.468
هوش هیجانی	42.67	1	42.67	0.765	0.386

جدول ۴ نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون (تعامل پیش آزمون با گروه) را نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود، اثر تعاملی بین متغیر پیش آزمون و عضویت گروهی برای هیچ یک از متغیرهای وابسته معنادار نیست (سطح معناداری بزرگتر از ۰,۰۵). این نتیجه نشان می دهد که

شیب رگرسیون بین پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه یکسان است و پیش فرض همگنی شیب رگرسیون برای اجرای تحلیل کوواریانس تأیید می شود.

بخش سوم: آزمون فرضیه ها

جدول ۵. نتایج آزمون اثرات بین آزمودنی ها (MANCOVA)

منبع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
پیش آزمون (هم متغیر)	خودکارآمدی	245.67	1	245.67	8.234	0.006	0.127
	تفکر واگرا	198.34	1	198.34	6.876	0.011	0.108
	هوش هیجانی	432.89	1	432.89	7.543	0.008	0.117
گروه	خودکارآمدی	342.56	1	342.56	11.478	0.001	0.168
	تفکر واگرا	567.89	1	567.89	19.678	0.000	0.256
	هوش هیجانی	456.78	1	456.78	7.956	0.007	0.122
خطا	خودکارآمدی	1700.34	57	29.83	-	-	-
	تفکر واگرا	1645.67	57	28.87	-	-	-
	هوش هیجانی	3270.45	57	57.38	-	-	-

جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره را با کنترل اثر پیش آزمون نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود، اثر پیش آزمون (هم متغیر) بر هر سه متغیر وابسته معنادار است ($p < 0.05$) که نشان دهنده لزوم کنترل آن در تحلیل است. اثر اصلی گروه بر هر سه متغیر وابسته نیز معنادار است. مقدار F برای خودکارآمدی برابر ۱۱,۴۷۸ ($p = 0.001$) و مجذور اتا برابر ۰,۱۶۸ است که نشان می دهد ۱۶,۸ درصد از واریانس خودکارآمدی پس آزمون توسط عضویت گروهی تبیین می شود. برای تفکر واگرا مقدار F برابر ۱۹,۶۷۸ ($p = 0.000$) و مجذور اتا برابر ۰,۲۵۶ است که نشان می دهد ۲۵,۶ درصد از واریانس تفکر واگرا توسط عضویت گروهی تبیین می شود. برای هوش هیجانی مقدار F برابر ۷,۹۵۶ ($p = 0.007$) و مجذور اتا برابر ۰,۱۲۲ است که نشان می دهد ۱۲,۲ درصد از واریانس هوش هیجانی پس آزمون توسط عضویت گروهی تبیین می شود.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی مقایسه میانگین تعدیل شده پس آزمون بین دو گروه

متغیر	گروه	میانگین تعدیل شده	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
خودکارآمدی	مدل محور	62.78	1.23	4.89	1.42	0.001
	خلاقیت محور	57.89	1.28			
تفکر واگرا	مدل محور	51.45	1.18	-7.34	1.34	0.000
	خلاقیت محور	58.79	1.22			
هوش هیجانی	مدل محور	107.89	1.67	-7.12	1.89	0.007
	خلاقیت محور	115.01	1.71			

جدول ۶ نتایج مقایسه میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون بین دو گروه مدل محور و خلاقیت محور را پس از کنترل اثر پیش آزمون نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود، در متغیر خودکارآمدی، میانگین تعدیل شده گروه مدل محور (۶۲,۷۸) به طور معناداری بالاتر از گروه خلاقیت محور (۵۷,۸۹) است (تفاوت ۴,۸۹، $p = 0.001$). در متغیر تفکر واگرا، میانگین تعدیل شده گروه خلاقیت محور (۵۸,۷۹) به طور معناداری بالاتر از گروه مدل محور (۵۱,۴۵) است (تفاوت -۷,۳۴، $p = 0.000$). در متغیر هوش هیجانی نیز میانگین تعدیل شده گروه خلاقیت محور (۱۱۵,۰۱) به طور معناداری بالاتر از گروه مدل محور (۱۰۷,۸۹) است (تفاوت -۷,۱۲، $p = 0.007$). به عبارت دیگر، الگوی مدل محور بر خودکارآمدی مؤثرتر است، در حالی که الگوی خلاقیت محور بر تفکر واگرا و هوش هیجانی مؤثرتر می باشد.

بخش چهارم: نتایج آزمون پیگیری (اختیاری)

جدول ۷. نتایج آزمون t زوجی برای مقایسه پس آزمون و پیگیری در دو گروه

گروه	متغیر	میانگین پس آزمون	میانگین پیگیری	تفاوت میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
مدل محور	خودکارآمدی	62.45	61.98	0.47	0.876	29	0.388
	تفکر واگرا	51.32	50.89	0.43	0.654	29	0.518
خلاقیت محور	هوش هیجانی	108.34	107.76	0.58	0.732	29	0.470
	خودکارآمدی	58.36	57.92	0.44	0.698	29	0.490
هوش هیجانی	تفکر واگرا	58.94	58.23	0.71	0.987	29	0.332
	هوش هیجانی	115.48	114.67	0.81	0.843	29	0.406

جدول ۷ نتایج آزمون t زوجی برای مقایسه نمرات پس آزمون و پیگیری (یک ماه بعد) در هر دو گروه را نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، تفاوت بین میانگین نمرات پس آزمون و پیگیری برای تمامی متغیرها در هر دو گروه غیرمعنادار است (سطح معناداری بزرگتر از ۰,۰۵). این یافته نشان می‌دهد که اثرات مداخلات در هر دو الگو، پس از یک ماه همچنان پایدار بوده و کاهش معناداری نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که هر دو الگوی تربیتی مدل-محور کارگاهی و خلاقیت-محور هنری توانستند نمرات خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی هنرجویان را در مرحله پس آزمون نسبت به پیش آزمون افزایش دهند، اما اثر این دو الگو بر متغیرهای وابسته متفاوت بود. به این ترتیب که الگوی مدل-محور در افزایش خودکارآمدی هنرجویان برتری داشت، در حالی که الگوی خلاقیت-محور در پرورش تفکر واگرا و هوش هیجانی مؤثرتر واقع شد. همچنین یافته‌های آزمون پیگیری نشان داد که اثرات هر دو مداخله پس از یک ماه پایدار باقی ماند و کاهش معناداری در نمرات مشاهده نشد.

نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های برخی مطالعات داخلی و خارجی همسویی دارد. در داخل کشور، اصلانی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت هنری ایفا می‌کند که با برتری الگوی مدل-محور بر خودکارآمدی در پژوهش حاضر قابل تبیین است. همچنین یافته‌های طهماسبی و همکاران (۱۴۰۰) در خصوص طراحی الگوی آموزش هنر مبتنی بر رویکرد شناختی-اجتماعی که منجر به افزایش خودکارآمدی خلاق و هوش هیجانی شد، با مؤثر بودن هر دو الگو در پژوهش حاضر همخوانی دارد. افزون بر این، محمدی و همکاران (۱۴۰۱) اثربخشی یادگیری هم‌آموز بر خودکارآمدی و هوش هیجانی را تأیید کردند که با یافته‌های مثبت هر دو مداخله در پژوهش حاضر همسو است. در سطح بین‌المللی، یافته‌های رانکو و آکار (۲۰۲۴) مبنی بر تأثیر مثبت آموزش هنر با رویکرد خلاقیت-محور بر تفکر واگرا، دقیقاً با برتری الگوی خلاقیت-محور بر تفکر واگرا در پژوهش حاضر مطابقت دارد. همچنین براکت و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهش خود تحت رویکرد رولر نشان دادند که آموزش هوش هیجانی در هنرستان‌ها منجر به افزایش خودکارآمدی و هوش هیجانی می‌شود که با افزایش این متغیرها در هر دو گروه پژوهش حاضر هماهنگ است.

از منظر نظری، نتایج این پژوهش را می‌توان بر اساس چند چارچوب نظری تبیین کرد. برتری الگوی مدل-محور در افزایش خودکارآمدی با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا توضیح داده می‌شود، زیرا مشاهده موفقیت مدل (تجربه جانشینی) و تمرین با بازخورد فوری (تجارب مسترای) دو منبع اصلی خودکارآمدی هستند که در این الگو به وفور یافت می‌شوند. برتری الگوی خلاقیت-محور بر تفکر واگرا نیز با نظریه گیلفورد قابل تبیین است، زیرا فضای باز و مسئله-محور این الگو، مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری و اصالت را که هسته تفکر واگرا هستند، به چالش می‌کشد. همچنین

تأثیر بیشتر الگوی خلاقیت-محور بر هوش هیجانی را می‌توان بر اساس نظریه سالووی و مایر توجیه کرد، زیرا در این الگو هنرجو مدام با بازشناسی، ابراز و تنظیم هیجان‌ات خود در مواجهه با خلق اثر اصیل و دریافت بازخورد از دیگران درگیر می‌شود.

از زبان نویسندگان، می‌توان چنین تفسیر کرد که هر الگوی تربیتی به طور طبیعی بر بُعد خاصی از توانمندی هنرجو تأکید می‌کند. الگوی مدل-محور با ساختار روشن، گام‌های مشخص و بازخورد اصلاحی فوری، احساس شایستگی و توانمندی را در هنرجو تقویت می‌کند و از این رو خودکارآمدی او را افزایش می‌دهد. در مقابل، الگوی خلاقیت-محور با ایجاد فضایی که در آن پاسخ درست و واحدی وجود ندارد، هنرجو را به تولید ایده‌های متعدد، مواجهه با ابهام و کشف مسیرهای شخصی دعوت می‌کند. این فرایند مستلزم درگیر شدن با هیجان‌اتی مانند کنجکاوی، سردرگمی، لذت کشف و غرور ناشی از خلق اثری اصیل است که به نوبه خود هوش هیجانی را پرورش می‌دهد. به عبارت دیگر، اگر هدف، تربیت هنرجویی با اعتمادبه‌نفس فنی بالا باشد، الگوی مدل-محور انتخاب بهتری است، اما اگر هدف، پرورش هنرمندی خلاق با توانایی درک و مدیریت هیجان‌ات خود باشد، الگوی خلاقیت-محور ارجحیت دارد.

به طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که هم‌آموزی دو الگوی تربیتی مدل-محور کارگاهی و خلاقیت-محور هنری بر خودکارآمدی، تفکر واگرا و هوش هیجانی هنرجویان هنرستان‌های شهرستان قروه اثربخش است، اما میزان این اثربخشی بر حسب متغیر وابسته متفاوت است. الگوی مدل-محور برای ارتقای خودکارآمدی و الگوی خلاقیت-محور برای پرورش تفکر واگرا و هوش هیجانی مؤثرتر می‌باشند. بنابراین انتخاب الگوی تربیتی مناسب در هنرستان‌ها باید بر اساس هدف آموزشی و مؤلفه‌ای که قرار است در هنرجو تقویت شود، صورت گیرد. در عین حال، پژوهش حاضر نشان داد که هر دو الگو می‌توانند به عنوان رویکردهای مکمل در یک برنامه جامع تربیتی مورد استفاده قرار گیرند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود که باید در تعمیم نتایج به خاطر سپرده شود. نخست، استفاده از طرح نیمه‌آزمایشی و عدم امکان گمارش تصادفی هنرجویان، تعمیم علیت مطلق را با احتیاط مواجه می‌کند. دوم، محدود بودن نمونه پژوهش به هنرجویان شهرستان قروه، تعمیم نتایج به سایر مناطق را محدود می‌سازد. سوم، کوتاه بودن دوره پیگیری (یک ماه) امکان بررسی پایداری طولانی‌مدت اثرات مداخلات را فراهم نمی‌کند. چهارم، عدم کنترل برخی متغیرهای مداخله‌گر مانند سبک یادگیری ترجیحی هنرجویان و تجربیات پیشین هنری آن‌ها می‌تواند بر نتایج تأثیر گذاشته باشد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های کاملاً آزمایشی با گمارش تصادفی استفاده شود، دوره پیگیری طولانی‌تر (حداقل شش ماه) در نظر گرفته شود، نمونه پژوهش به شهرستان‌ها و استان‌های دیگر گسترش یابد و نقش متغیرهای تعدیل‌گر مانند جنسیت، پایه تحصیلی و سبک یادگیری مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود یک الگوی ترکیبی طراحی و آزمایش شود که در مراحل اولیه یادگیری از رویکرد مدل-محور و در مراحل پیشرفته از رویکرد خلاقیت-محور استفاده کند تا هنرجو هم شایستگی فنی و هم خلاقیت و هوش هیجانی لازم را به دست آورد.

سپاسگزاری

از کلیه همکارانی که در مراحل مختلف اجرا، جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آماری این پژوهش را یاری رساندند، صمیمانه سپاسگزاری می‌نمایم.

منابع

- احمدی، پروانه؛ کریمی، یوسف و قاسمی، وحید. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی خلاقیت‌محور بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش درونی هنرجویان رشته هنر. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۲(۸۶)، ۹۶-۷۹.
- اصلانی، خالد؛ رضایی، مهدی و محمدی، سعید. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت هنری دانش‌آموزان هنرستان‌های شهر تبریز. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۰(۳۷)، ۴۵-۵۸.
- بیرامی، منصور؛ اسماعیل پور، خلیل و شادبافی، محمد. (۱۴۰۳). طراحی و بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل ورزی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی کودکان مبتلا به کندگامی شناختی. نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۲(۲۲)، ۱۰۷-۱۲۶.

- جعفری، سمیه؛ نادری، فرحناز و بهرامی، هادی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی خلاقیت هیجانی بر اساس هوش هیجانی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان هنرستان‌های کردانش. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱۱(۴)، ۱۲۸-۱۱۲.
- حسینی، سارا؛ ملکی، امیر و کریمیان، زهرا. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی دو رویکرد آموزش مدل‌محور و خلاقیت‌محور بر خودکارآمدی و تفکر واگرای دانش‌آموزان پایه دهم هنرستان. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۱(۲۲)، ۱۶۰-۱۳۵.
- دهقان هراتی، مهدی؛ برزگر بفرویی، کاظم و دهقان منشادی، ماریه. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش ارائه شده از طریق الگوی آموزشی-درمانی آسیب هم وابستگی مبتنی بر ادراک تجارب زیسته بر خودکارآمدی نوجوانان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۳۸)، ۲۹۳-۲۷۹.
- رحمانی، فاطمه؛ صادقی، علیرضا و مرادی، حسین. (۱۴۰۲). نقش فعالیت‌های کارگاهی هنر در پرورش تفکر واگرا و حل مسئله خلاق دانش‌آموزان. *نشریه تفکر و کودک*، ۱۴(۱)، ۸۴-۶۷.
- طهماسبی، لیلا؛ نوروزی، رضا و ایزدی، سعید. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی الگوی آموزش هنر مبتنی بر رویکرد شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی خلاق و هوش هیجانی هنرجویان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱۶(۶۲)، ۱۲۴-۹۹.
- عباسی، نرگس؛ کریمی، عباس و حبیبی، سجاد. (۱۴۰۳). تحلیل نقش معلم به عنوان مدل یادگیری اجتماعی در کارگاه‌های هنرستان: پیامدهای خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت. *مجله علوم تربیتی*، ۳۱(۱)، ۴۶-۲۳.
- فهندژ سعدی، پری؛ اناری نژاد، عباس و رفیعی، محمدصادق. (۱۴۰۱). رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دانشجو-معلمان فرهنگیان استان فارس. *پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۸(۱۷)، ۹۵-۸۰.
- محمدی، شهرام؛ زینالی، علی و پورحسن، سمیرا. (۱۴۰۱). اثربخشی یادگیری هم‌آموز (هم‌تاملی) بر خودکارآمدی و هوش هیجانی دانش‌آموزان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۹(۷۴)، ۱۰۵-۸۸.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2023). Self-efficacy and motivation in vocational and skills-based learning environments: A meta-analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 75 (4), 689–710. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2148117>
- Runco, M. A., & Acar, S. (2024). Divergent thinking, creative potential, and arts education: A longitudinal study in secondary schools. *Creativity Research Journal*, 36 (2), 245–267. <https://doi.org/10.1080/10400419.2023.2274120>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2025). Emotional intelligence in arts and workshop education: The RULER approach in vocational high schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 19 (1), 88–105. <https://doi.org/10.1037/aca0000624>
- Gajda, A., Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2023). Quasi-experimental designs in creativity and arts education research: Best practices and case studies. *Educational Psychology Review*, 35 (2), 47. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09788-w>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2024). *Handbook of self-efficacy and creativity in education* (2nd ed.). Routledge.