

بررسی تأثیر رویکرد زمینه‌محور (تماتیک) بر خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر کرمانشاه

جواد تجر^۱، نسرين مرادی^۲

۱. گروه روانشناسی، واحد صحنه، دانشگاه آزاد اسلامی، صحنه، ایران

۲. کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

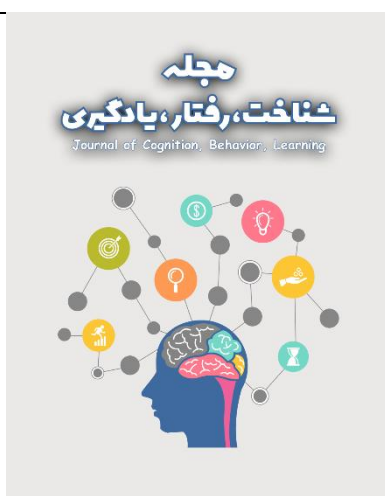
* ایمیل نویسنده مسئول: javad.122@iau.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۴/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۱۶

تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۴/۰۱



چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر رویکرد زمینه‌محور (تماتیک) بر خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر کرمانشاه انجام شد. این پژوهش کاربردی با روش شبه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. تعداد ۷۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل، هر یک شامل ۳۵ نفر، قرار گرفتند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل آزمون خلاقیت تصویری تورنس (فرم B)، پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی بونیس و همکاران و پرسشنامه انگیزه تحصیلی هرتز بود. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش بسته زمینه‌محور «کاشگران کوچک دنیای علوم» قرار گرفت و گروه کنترل آموزش معمول را دریافت کرد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تحلیل کوواریانس تک‌متغیره تحلیل شدند. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه‌های آزمایش و کنترل در ترکیب خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی معنادار بود ($F=118.345, p<.001, \eta^2p=.845$). همچنین، اثر گروه بر خلاقیت ($F=102.345, p<.001, \eta^2=.603$)، خودنظم‌دهی تحصیلی ($F=98.234, p<.001$) و انگیزه تحصیلی ($\eta^2=.594, F=105.678, p<.001, \eta^2=.612$) معنادار بود. رویکرد زمینه‌محور با تلفیق محتوای درسی، پیوند یادگیری با موقعیت‌های واقعی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان می‌تواند رویکرد آموزشی مؤثری برای ارتقای همزمان خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی باشد و به‌عنوان روشی مکمل در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی این دوره مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: رویکرد زمینه‌محور، رویکرد تماتیک، خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی، انگیزه تحصیلی، دانش‌آموزان

ابتدایی

Cognition, Behavior, Learning

The Effect of a Context-Based (Thematic) Approach on Creativity, Academic Self-Regulation, and Academic Motivation among Elementary School Students in Kermanshah

Javad Tajar^{1*}, Nasrin Moradi²

1. Department of Psychology, Sah.C., Islamic Azad University, Sahneh, Iran

2. M.A., Department of Psychology, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

*Corresponding Author's Email: javad.122@iau.ac.ir

Submit Date: 2026-06-27

Revise Date: 2026-09-04

Accept Date: 2026-10-08

Publish Date: 2027-06-22

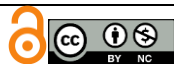
Abstract

This study aimed to investigate the effect of a context-based (thematic) instructional approach on creativity, academic self-regulation, and academic motivation among fourth-grade elementary school students in Kermanshah. This applied study employed a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group. The statistical population comprised fourth-grade elementary school students in Kermanshah during the 2025–2026 academic year. A total of 70 students were selected through multistage cluster sampling and assigned to an experimental group (n=35) and a control group (n=35). Data were collected using the Torrance Figural Test of Creative Thinking (Form B), the Academic Self-Regulation Questionnaire developed by Bouyens et al., and Harter's Academic Motivation Questionnaire. The experimental group received 12 45-minute sessions based on the context-based instructional package entitled "Little Explorers of the World of Science," whereas the control group received conventional instruction. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and univariate analysis of covariance (ANCOVA). MANCOVA results indicated that, after controlling for pretest scores, there was a statistically significant difference between the experimental and control groups in the combined dependent variables of creativity, academic self-regulation, and academic motivation ($F=118.345$, $p<.001$, partial $\eta^2=.845$). Separate ANCOVA results also showed significant group effects on creativity ($F=102.345$, $p<.001$, $\eta^2=.603$), academic self-regulation ($F=98.234$, $p<.001$, $\eta^2=.594$), and academic motivation ($F=105.678$, $p<.001$, $\eta^2=.612$). The context-based approach, through integrating curricular content, connecting learning with real-life situations, and promoting active student participation, may constitute an effective instructional strategy for simultaneously enhancing creativity, academic self-regulation, and academic motivation among elementary school students. Accordingly, this approach can be incorporated as a complementary instructional strategy in elementary school curriculum design and implementation.

Keywords: Context-Based Approach, Thematic Approach, Creativity, Academic Self-Regulation, Academic Motivation, Elementary School Students



How to cite: Tajar, J., Moradi, N. (2027). The Effect of a Context-Based (Thematic) Approach on Creativity, Academic Self-Regulation, and Academic Motivation among Elementary School Students in Kermanshah. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(4), 1-18.



© 2027 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

دوره ابتدایی یکی از بنیادی‌ترین مراحل نظام آموزشی است؛ زیرا بخش مهمی از نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، مدرسه، توانایی‌های فردی و شیوه مواجهه با مسائل در این دوره شکل می‌گیرد. کیفیت تجربه‌های آموزشی در سال‌های ابتدایی می‌تواند نه تنها بر پیشرفت تحصیلی، بلکه بر رشد ظرفیت‌های شناختی، انگیزشی و خودتنظیمی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. از این منظر، نظام‌های آموزشی معاصر بیش از گذشته به روش‌هایی نیاز دارند که دانش‌آموز را از دریافت‌کننده منفعل محتوا به مشارکت‌کننده فعال در فرایند یادگیری تبدیل کنند و فرصت تجربه، کاوش، مسئله‌گشایی، انتخاب، تصمیم‌گیری و تولید ایده را برای او فراهم آورند. یافته‌های جدید نیز نشان می‌دهند که یادگیری اثربخش زمانی پایدارتر است که در آن تعامل معلم و دانش‌آموز، فعالیت‌های مسئله‌محور و فرصت مشارکت مستقیم یادگیرنده در فرایند یادگیری تقویت شود (Khaleghi Yeleh Gombadi et al., 2025). در چنین شرایطی، توجه به رویکردهایی که بتوانند هم‌زمان ابعاد شناختی و انگیزشی یادگیری را تقویت کنند، به یکی از اولویت‌های مهم آموزش ابتدایی تبدیل شده است.

یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر در این زمینه مورد توجه قرار گرفته، رویکرد زمینه‌محور یا تماتیک است. در این رویکرد، محتوا به صورت مجموعه‌ای از موضوعات جدا و منفک ارائه نمی‌شود، بلکه مفاهیم و مهارت‌های مرتبط با چند حوزه درسی در پیرامون یک مضمون یا موقعیت مشترک سازمان می‌یابند. هدف اساسی این رویکرد آن است که یادگیری برای دانش‌آموز معنادار شود و او بتواند میان مفاهیم مدرسه و موقعیت‌های واقعی زندگی خود ارتباط برقرار کند. در چنین الگویی، دانش‌آموز نه فقط اطلاعات را دریافت می‌کند، بلکه با مشاهده، طرح سؤال، جست‌وجو، گفت‌وگو، ساختن، آزمایش، ارائه ایده و بازنگری در تجربه‌های خود درگیر می‌شود. این ماهیت فعال و یکپارچه می‌تواند ظرفیت لازم برای شکل‌گیری یادگیری پایدار، تفکر انعطاف‌پذیر و افزایش انگیزش را فراهم سازد. پژوهش‌های مرتبط با یادگیری پروژه‌محور نیز نشان داده‌اند که درگیر شدن دانش‌آموز با تکالیف واقعی و فعالیت‌های مشارکتی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و پایداری یادگیری منجر شود (Khaleghi Yeleh Gombadi et al., 2025).

اهمیت رویکرد زمینه‌محور را می‌توان در پیوند آن با نظریه‌های سازنده‌گرایی، یادگیری فعال و یادگیری خودراهبر نیز تبیین کرد. در دیدگاه سازنده‌گرایی، یادگیری زمانی عمیق‌تر است که فرد در ساخت معنا مشارکت داشته باشد و بتواند دانش جدید را با تجربه‌ها، باورها و ساختارهای شناختی قبلی خود پیوند دهد. از این رو، محیط‌های آموزشی که در آن‌ها دانش‌آموز امکان انتخاب راهبرد، ارزیابی مسیر یادگیری و اصلاح عملکرد خود را دارد، زمینه مساعدتری برای رشد خودنظم‌دهی ایجاد می‌کنند. پژوهش‌های مربوط به یادگیری خودراهبر نیز بر این نکته تأکید کرده‌اند که انگیزش پیشرفت و ویژگی‌های شناختی و هیجانی می‌توانند در افزایش استقلال یادگیرنده نقش ایفا کنند (Ma'aser & Zeraati, 2019). همچنین، در مدل‌های جدید یادگیری خودراهبر، خلاقیت هیجانی، تفکر انتقادی، سرزندگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در تعامل با یکدیگر می‌توانند تعیین‌کننده میزان مشارکت فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری باشند (Boeiry et al., 2024; Talebzadeh, 2024; Shushtari & Boyeri, 2024).

یکی از مهم‌ترین پیامدهای مورد انتظار از آموزش زمینه‌محور، رشد خلاقیت است. خلاقیت به توانایی تولید ایده‌ها، پاسخ‌ها یا راه‌حل‌هایی اشاره دارد که علاوه بر تازگی، متناسب با موقعیت و مسئله نیز باشند. در محیط آموزشی، خلاقیت زمانی بیشتر بروز می‌یابد که دانش‌آموز اجازه داشته باشد چند پاسخ ممکن را بررسی کند، میان مفاهیم مختلف ارتباط برقرار سازد، راه‌حل‌های متفاوت ارائه دهد و از اشتباه کردن نهراسد. آموزش‌های سنتی که در آن‌ها غالباً یک پاسخ مشخص و ازپیش‌تعیین‌شده مورد انتظار است، ممکن است فرصت کمتری برای ظهور چنین فرایندهایی ایجاد کنند. در مقابل، رویکردهای زمینه‌محور با تکیه بر فعالیت‌های باز، مسئله‌محور و بین‌رشته‌ای می‌توانند فضای مساعدتری برای سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط ایده‌ها فراهم سازند. نتایج برخی مطالعات نیز نشان داده‌اند که استفاده از محیط‌های آموزشی نوآورانه، از جمله بازی‌های آموزشی دیجیتال، می‌تواند هم خلاقیت و هم انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (Khorramnia, 2025).

تحولات فناورانه و ورود ابزارهای هوش مصنوعی به آموزش نیز بار دیگر اهمیت خلاقیت را در فرایند یادگیری برجسته کرده است. در محیط‌های آموزشی جدید، صرف دسترسی به اطلاعات کافی نیست و آنچه اهمیت بیشتری یافته، توانایی ترکیب اطلاعات، تحلیل موقعیت، تولید پاسخ‌های بدیع و استفاده خلاقانه از منابع مختلف است. شواهد نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی، در صورتی که با ارتقای سواد دیجیتال همراه باشد، می‌تواند با خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد (Hosseinzadeh et al., 2025). همچنین، مطالعات انجام‌شده در حوزه مداخلات روان‌شناختی نشان داده‌اند که افزایش فعال‌سازی رفتاری و درگیری بیشتر افراد با فعالیت‌های هدفمند می‌تواند با بهبود شادی و خلاقیت همراه باشد (Ying & Parsakia, 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهد که خلاقیت صرفاً یک ویژگی ثابت فردی نیست، بلکه تحت تأثیر کیفیت محیط، نوع تکلیف، میزان مشارکت و فرصت‌های آموزشی قرار می‌گیرد.

در کنار خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی نیز از جمله مؤلفه‌های اساسی یادگیری موفق محسوب می‌شود. خودنظم‌دهی به فرایندی اشاره دارد که طی آن دانش‌آموز برای یادگیری خود هدف تعیین می‌کند، راهبرد مناسب برمی‌گزیند، پیشرفت خود را ارزیابی می‌کند و در صورت لزوم، شیوه عملکرد خود را تغییر می‌دهد. دانش‌آموز خودنظم‌ده قادر است مسئولیت بیشتری در قبال فرایند یادگیری خود بپذیرد و به جای وابستگی کامل به دستورات بیرونی، با استفاده از برنامه‌ریزی، خودنظارتی و کنترل رفتار به سمت هدف حرکت کند. پژوهش‌های حوزه یادگیری مستقل نشان داده‌اند که انگیزش، خلاقیت و اعتمادبه‌نفس می‌توانند در شکل‌گیری استقلال در یادگیری نقش داشته باشند (Nafiati, 2017). بنابراین، هرچه محیط آموزشی فرصت بیشتری برای تصمیم‌گیری، انتخاب، پیگیری تکلیف و ارزیابی عملکرد فراهم کند، انتظار می‌رود ظرفیت دانش‌آموز برای خودنظم‌دهی نیز افزایش یابد.

خودنظم‌دهی تحصیلی همچنین با فرایندهای شناختی و فراشناختی ارتباط نزدیکی دارد. آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند به دانشجویان و دانش‌آموزان کمک کند تا درک دقیق‌تری از شیوه یادگیری خود داشته باشند، فعالیت‌های تحصیلی را مدیریت کنند و بر رفتارهای ناکارآمد غلبه نمایند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند خودکارآمدی دیجیتال را تقویت کرده و اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد (Pourfaridoun et al., 2026). از این منظر، رویکرد زمینه‌محور به دلیل آنکه دانش‌آموز را در فعالیت‌های چندمرحله‌ای و هدفمند درگیر می‌کند، می‌تواند به‌طور طبیعی زمینه‌ای برای تمرین برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی عملکرد ایجاد کند. دانش‌آموز در چنین فضایی باید درباره مسیر حل مسئله تصمیم بگیرد، وظایف را سازمان دهد، منابع را شناسایی کند و روند پیشرفت خود را پیگیری نماید؛ فرایندهایی که همگی از اجزای اصلی خودنظم‌دهی محسوب می‌شوند.

در سال‌های اخیر، پژوهشگران بر نقش عوامل هیجانی و شناختی در خودنظم‌دهی تأکید بیشتری داشته‌اند. خودکارآمدی، انگیزه تحصیلی و ترس از ارزیابی منفی می‌توانند نحوه مشارکت دانش‌آموز در یادگیری و میزان استفاده او از راهبردهای خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار دهند. شواهد جدید نشان داده است که انگیزه تحصیلی، خودکارآمدی و سازوکارهای عاطفی با یادگیری خودتنظیم رابطه دارند و کیفیت تجربه عاطفی یادگیرنده می‌تواند استفاده از راهبردهای مؤثر را تسهیل یا محدود کند (Toprak & Yavuz, 2026). از همین رو، محیط‌هایی که احساس شایستگی، اختیار و درگیری فعال را افزایش دهند، احتمالاً زمینه بهتری برای رشد خودنظم‌دهی فراهم می‌کنند. رویکرد زمینه‌محور با کاهش فاصله میان محتوای رسمی و تجربه واقعی دانش‌آموز و ایجاد تکالیف ملموس، می‌تواند چنین تجربه‌ای را تقویت کند.

متغیر مهم دیگر در پژوهش حاضر، انگیزه تحصیلی است. انگیزه نیرویی است که رفتار یادگیری را آغاز، هدایت و تداوم می‌بخشد و تعیین می‌کند دانش‌آموز تا چه اندازه برای رسیدن به اهداف تحصیلی تلاش خواهد کرد. در سال‌های ابتدایی تحصیل، شکل‌گیری انگیزه مثبت نسبت به مدرسه و یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا تجربه‌های این دوره می‌تواند نگرش بلندمدت فرد به تحصیل را تحت تأثیر قرار دهد. انگیزه تحصیلی تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی قرار دارد که از جمله می‌توان به خودکارآمدی، تجربه موفقیت، کیفیت تعامل آموزشی، ارزش ادراک‌شده تکلیف و فرصت انتخاب اشاره کرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند از طریق تقویت

خودکارآمدی بر انگیزه تحصیلی اثرگذار باشد (Isler & Yucel-Toy, 2026). همچنین، خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند در رابطه میان عزت‌نفس و انگیزش پیشرفت نقش مهمی ایفا کند (Yari Kordshouli & Zانبوری, 2025).

در همین راستا، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انگیزه تحصیلی با خلاقیت نیز ارتباط دارد. دانش‌آموزی که فعالیت آموزشی را ارزشمند و معنادار تلقی می‌کند، احتمال بیشتری دارد که برای حل مسئله تلاش کند، پاسخ‌های جایگزین را بررسی نماید و در برابر دشواری‌ها پایداری نشان دهد. بر همین اساس، انگیزه تحصیلی می‌تواند یکی از سازوکارهای توضیح‌دهنده بروز خلاقیت در محیط آموزشی باشد. در پژوهشی درباره رابطه کمال‌گرایی منفی مادران و خلاقیت دانش‌آموزان، نقش میانجی انگیزه تحصیلی مورد تأکید قرار گرفته است (Jafari Herandi et al., 2024). همچنین، در مدل‌های پیش‌بینی خلاقیت، انگیزش پیشرفت به‌عنوان عامل میانجی میان متغیرهایی نظیر سخت‌رویی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی و زمینه خانوادگی با خلاقیت دانش‌آموزان مطرح شده است (Jafarloo et al., 2019). این یافته‌ها نشان می‌دهند که خلاقیت و انگیزه تحصیلی را نباید دو سازه کاملاً مستقل در نظر گرفت، بلکه آن‌ها می‌توانند در بستر تجربه آموزشی بر یکدیگر اثرگذار باشند.

پیوند میان انگیزش و خلاقیت از منظر فراسناختی نیز قابل تبیین است. زمانی که فرد ارزش بالاتری برای یک فعالیت قائل باشد و باور داشته باشد که توانایی انجام موفقیت‌آمیز آن را دارد، احتمال بیشتری دارد که بر عملکرد خود نظارت کند، راهبردهای خود را تغییر دهد و برای تولید پاسخ‌های بهتر تلاش نماید. بر اساس شواهد، خودکارآمدی و ارزش‌گذاری فعالیت می‌توانند به‌عنوان نشانه‌هایی مهم در قضاوت‌های فراسناختی مرتبط با خلاقیت عمل کنند (Urban & Urban, 2025). در نتیجه، محیط آموزشی اگر بتواند به‌طور هم‌زمان احساس شایستگی، ارزشمندی تکلیف و آزادی کاوش را تقویت کند، احتمالاً هم انگیزش و هم عملکرد خلاقانه را افزایش خواهد داد.

افزون بر این، وضعیت عاطفی و منابع روان‌شناختی دانش‌آموز نیز در رابطه میان خلاقیت و موفقیت تحصیلی اهمیت دارد. نتایج پژوهش‌هایی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی نشان داده‌اند که هوش هیجانی و خلاقیت می‌توانند با پیشرفت تحصیلی ارتباط داشته باشند و سرمایه روان‌شناختی در این ارتباط نقش واسطه‌ای ایفا کند (Salari Chineh Parvin, 2024). چنین یافته‌هایی اهمیت طراحی محیط آموزشی را نشان می‌دهد؛ محیطی که علاوه بر انتقال دانش، احساس شایستگی، امید، درگیری فعال و امکان ابراز ایده را در دانش‌آموز تقویت کند. در رویکرد زمینه‌محور، فعالیت‌های گروهی، پیوند یادگیری با تجربه واقعی و امکان مشارکت در تکالیف چندوجهی می‌تواند بخشی از این شرایط را فراهم سازد.

نقش انگیزش پیشرفت در ارتباط میان ابعاد شناختی، هیجانی و یادگیری نیز در مطالعات مختلف مورد تأکید قرار گرفته است. برای نمونه، مدل‌های علی نشان داده‌اند که انگیزش پیشرفت می‌تواند رابطه میان خلاقیت هیجانی، تفکر انتقادی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهر را میانجی‌گری کند (Boeiry et al., 2024; Talebzadeh Shushtari & Boyeri, 2024). به‌طور مشابه، یافته‌های مربوط به یادگیری خودراهر نشان داده‌اند که خلاقیت هیجانی از طریق انگیزش پیشرفت می‌تواند با استقلال در یادگیری مرتبط باشد (Ma'aser & Zeraati, 2019). این شواهد بر این نکته دلالت دارند که متغیرهای خلاقیت، انگیزش و خودنظم‌دهی بخشی از یک شبکه به‌هم‌پیوسته از فرایندهای یادگیری هستند و بررسی هم‌زمان آن‌ها می‌تواند تصویری جامع‌تر از اثرگذاری یک رویکرد آموزشی ارائه دهد.

در سطحی گسترده‌تر، خودکارآمدی نیز یکی از سازوکارهایی است که می‌تواند رابطه میان شرایط محیطی و پیامدهای تحصیلی را توضیح دهد. پژوهش‌های انجام‌شده در بافت‌های آموزشی نشان داده‌اند که انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی در شکل‌گیری عملکرد تحصیلی نقش مهمی دارند و خودکارآمدی می‌تواند نحوه اثرگذاری فشارها و عوامل محیطی را بر عملکرد تعدیل کند (Zhao et al., 2025). از سوی دیگر، محیط‌های یادگیری فعال و ساختاریافته می‌توانند با ایجاد تجربه موفقیت، احساس توانمندی را افزایش دهند. در رویکرد زمینه‌محور، چون دانش‌آموز با مجموعه‌ای از فعالیت‌های عینی، مشارکتی و قابل مشاهده درگیر می‌شود، فرصت تجربه موفقیت‌های کوچک و دریافت بازخورد مداوم افزایش می‌یابد؛ امری که می‌تواند به تقویت انگیزش و خودنظم‌دهی منجر شود.

همچنین، یافته‌های مطالعات اخیر در حوزه آموزش نشان می‌دهد که ترکیب راهبردهای نوین تدریس با فرصت‌های تعامل و تجربه عملی می‌تواند ظرفیت‌های شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان را ارتقا دهد. استفاده از بازی‌های آموزشی، آموزش دیجیتال، فعالیت‌های پروژه‌محور و ابزارهای هوشمند، در صورت طراحی مناسب، می‌تواند محیط یادگیری را از حالت یکنواخت و انتقال‌محور خارج سازد (Hosseinzadeh et al., 2025; Khorramnia, 2025). آنچه در همه این رویکردها مشترک است، افزایش میزان درگیری فعال یادگیرنده، تنوع محرک‌ها، امکان تجربه و فرصت دریافت بازخورد است. رویکرد زمینه‌محور نیز از همین ویژگی‌ها برخوردار است و به همین دلیل می‌تواند گزینه‌ای مناسب برای دوره ابتدایی باشد؛ دوره‌ای که دانش‌آموزان بیش از سایر دوره‌ها به موقعیت‌های ملموس و تجربی برای درک و تثبیت مفاهیم نیاز دارند. در عین حال، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که صرف استفاده از یک روش نوین لزوماً به نتایج مطلوب منجر نمی‌شود و کیفیت طراحی آموزشی، نحوه اجرای فعالیت‌ها و تناسب آن‌ها با ویژگی‌های یادگیرندگان اهمیت اساسی دارد. آموزش زمانی می‌تواند بر انگیزش، خلاقیت و خودنظم‌دهی اثرگذار باشد که دانش‌آموز تکلیف را معنادار درک کند و فرصت کافی برای مشارکت و تصمیم‌گیری داشته باشد. در این زمینه، یافته‌های مرتبط با خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری شناختی و انگیزه تحصیلی بار دیگر نشان می‌دهند که پیامدهای یادگیری حاصل تعامل مجموعه‌ای از مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و محیطی است (Isler & Yucel-Toy, 2026; Toprak & Yavuz, 2026). بنابراین، ارزیابی رویکرد زمینه‌محور نیز باید فراتر از سنجش یک پیامد واحد انجام شود.

با توجه به این مسئله، بررسی هم‌زمان خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی اهمیت ویژه‌ای دارد. این سه متغیر نماینده سه بعد مکمل از یادگیری هستند: خلاقیت بیانگر توانایی تولید و انعطاف شناختی، خودنظم‌دهی نشان‌دهنده مدیریت فعال فرایند یادگیری، و انگیزه تحصیلی منعکس‌کننده انرژی و جهت رفتار تحصیلی است. مطالعات پیشین اغلب بر ارتباط میان بخشی از این متغیرها تمرکز داشته‌اند؛ برای مثال، برخی پژوهش‌ها رابطه خلاقیت و انگیزه تحصیلی (Jafari Herandi et al., 2024)، برخی ارتباط انگیزش پیشرفت و یادگیری خودراهبر (Ma'aser & Zeraati, 2019) و برخی نقش خودکارآمدی و سازوکارهای عاطفی در یادگیری خودتنظیم (Toprak & Yavuz, 2026) را بررسی کرده‌اند. با این حال، بررسی تجربی اثر یک مداخله آموزشی واحد بر هر سه حوزه می‌تواند تصویر جامع‌تری از ظرفیت آن رویکرد ارائه کند.

افزون بر آن، بیشتر مطالعات موجود در محیط‌های دانشگاهی انجام شده‌اند، یا بر روش‌های دیجیتال و مداخلات خاص تمرکز داشته‌اند و یا روابط همبستگی میان متغیرهای روان‌شناختی را بررسی کرده‌اند. برای مثال، برخی پژوهش‌ها خودکارآمدی و انگیزش را در جمعیت دانشجویی بررسی کرده‌اند (Yari Kordshouli & Zانبوری, 2025; Zhao et al., 2025) و برخی دیگر به نقش فراساخت، خودکارآمدی و ارزش‌ها در خلاقیت پرداخته‌اند (Urban & Urban, 2025). این در حالی است که نیاز به شواهد شبه‌آزمایشی درباره پیامدهای رویکردهای زمینه‌محور در دانش‌آموزان دوره ابتدایی، به‌ویژه در بافت‌های آموزشی ایران، همچنان محسوس است. بررسی این موضوع در شهر کرمانشاه می‌تواند به شناخت دقیق‌تر کارآمدی این رویکرد در شرایط آموزشی و فرهنگی مشخص کمک کند.

در مجموع، شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهند که یادگیری فعال و زمینه‌محور از ظرفیت اثرگذاری بر فرایندهای شناختی، انگیزشی و خودتنظیمی برخوردار است. خلاقیت با فرصت تجربه، تنوع پاسخ و احساس شایستگی ارتباط دارد؛ خودنظم‌دهی در محیط‌هایی رشد می‌کند که یادگیرنده مسئولیت بیشتری برای برنامه‌ریزی و مدیریت فعالیت خود بر عهده دارد؛ و انگیزه تحصیلی نیز زمانی تقویت می‌شود که تکالیف معنادار، قابل ارتباط با زندگی و همراه با فرصت مشارکت باشند. از این رو، رویکرد زمینه‌محور می‌تواند چارچوبی مناسب برای تلفیق این عناصر در آموزش ابتدایی فراهم آورد و بررسی تجربی آن می‌تواند به توسعه شواهد کاربردی برای طراحی برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس کمک کند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر رویکرد زمینه‌محور (تماتیک) بر خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر کرمانشاه انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش و شیوه گردآوری داده‌ها، شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. متغیر مستقل پژوهش، آموزش مبتنی بر رویکرد زمینه‌محور (تماتیک) و متغیرهای وابسته شامل خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی بودند. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس دولتی و غیردولتی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل دادند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد؛ به این صورت که ابتدا منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر کرمانشاه به عنوان محدوده اجرای پژوهش انتخاب شد. سپس مدارس ابتدایی این منطقه از نظر امکانات آموزشی، تعداد دانش‌آموزان کلاس و شرایط اجتماعی-اقتصادی بررسی شدند و از میان مدارس دارای شرایط نسبتاً مشابه، دو مدرسه دولتی انتخاب شدند. در مرحله بعد، از هر مدرسه یک کلاس پایه چهارم به عنوان واحد اجرای پژوهش در نظر گرفته شد و یک کلاس به گروه آزمایش و یک کلاس دیگر به گروه کنترل اختصاص یافت. در نهایت، ۷۰ دانش‌آموز در پژوهش شرکت کردند که ۳۵ نفر در گروه آزمایش و ۳۵ نفر در گروه کنترل قرار داشتند. بر این اساس، واحد اجرای مداخله کلاس و واحد تحلیل آماری دانش‌آموز بود. پیش از آغاز مداخله، هر سه ابزار پژوهش به عنوان پیش‌آزمون برای دانش‌آموزان هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش آموزش مبتنی بر رویکرد زمینه‌محور را دریافت کرد، در حالی که گروه کنترل طی همین دوره بر اساس برنامه معمول آموزشی مدرسه آموزش دید. پس از اتمام دوره مداخله، همان ابزارها در قالب پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شدند. تلاش شد شرایط اجرای سنجش‌ها و فرایند آموزشی دو گروه تا حد امکان یکسان باشد تا تفاوت‌های پس‌آزمون با کنترل نمرات اولیه قابل بررسی باشد. اطلاعات دانش‌آموزان محرمانه نگهداری شد و اجرای مراحل پژوهش با رعایت ملاحظات اخلاقی مربوط به پژوهش‌های آموزشی انجام گرفت.

برای سنجش خلاقیت از آزمون خلاقیت تصویری تورنس، فرم B، استفاده شد. این آزمون به منظور ارزیابی توانایی‌های تفکر خلاق از طریق تکالیف تصویری طراحی شده است و در پژوهش حاضر چهار مؤلفه اصلی خلاقیت شامل سیالی، انعطاف‌پذیری، بسط و ابتکار مورد توجه قرار گرفت. سیالی به توانایی تولید تعداد بیشتری از ایده‌ها و پاسخ‌ها اشاره دارد، انعطاف‌پذیری بیانگر توانایی تغییر جهت فکری و تولید پاسخ‌ها در طبقات متفاوت است، ابتکار میزان تازگی و غیرمعمول بودن پاسخ‌ها را منعکس می‌کند و بسط به توانایی توسعه، تکمیل و افزودن جزئیات به ایده‌ها مربوط است. آزمون در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد و نمرات حاصل برای بررسی تغییرات خلاقیت دانش‌آموزان در نتیجه مداخله آموزشی مورد استفاده قرار گرفت.

برای سنجش خودنظم‌دهی تحصیلی از پرسشنامه خودنظم‌دهی یادگیری بوینس و همکاران استفاده شد. این ابزار شامل ۲۰ گویه بود و به ارزیابی میزان توانایی دانش‌آموز در مدیریت فعال فرایند یادگیری خود می‌پرداخت. در این پژوهش، خودنظم‌دهی تحصیلی به مجموعه فرایندهایی اشاره داشت که از طریق آن دانش‌آموز اهداف یادگیری خود را مشخص می‌کند، فعالیت‌های تحصیلی را برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی می‌کند، بر روند پیشرفت خود نظارت دارد و رفتار، تلاش و راهبردهای یادگیری خود را متناسب با الزامات تکلیف تنظیم می‌کند. نمره حاصل از پرسشنامه به عنوان شاخصی از میزان خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموز در نظر گرفته شد. این ابزار برای دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد تا امکان بررسی تغییرات این متغیر پس از اجرای مداخله و مقایسه دو گروه فراهم شود.

برای اندازه‌گیری انگیزه تحصیلی از پرسشنامه انگیزه تحصیلی هرتر استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه بود و ابعاد مختلف انگیزش دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی را مورد سنجش قرار می‌داد. مؤلفه‌های مورد توجه در پژوهش حاضر شامل انگیزه درونی، انگیزه بیرونی، ارزش‌گذاری برای تکلیف و اضطراب در کلاس بودند. انگیزه درونی به تمایل دانش‌آموز برای مشارکت در فعالیت یادگیری به دلیل علاقه و رضایت حاصل از خود فعالیت اشاره داشت، در حالی که انگیزه بیرونی به مشارکت در تکالیف تحصیلی تحت تأثیر پیامدها و مشوق‌های بیرونی مربوط بود. ارزش‌گذاری برای تکلیف میزان اهمیت و سودمندی ادراک شده فعالیت آموزشی را نشان می‌داد و اضطراب در کلاس نیز واکنش‌های

هیجانی منفی دانش‌آموز در موقعیت‌های آموزشی را منعکس می‌کرد. پرسشنامه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد و نمرات حاصل برای ارزیابی تغییرات انگیزه تحصیلی و مقایسه گروه آزمایش با گروه کنترل به کار رفت.

مداخله آموزشی با استفاده از بسته زمینه‌محور «کاشگران کوچک دنیای علوم» اجرا شد. این بسته بر پایه محتوای آموزشی پایه چهارم ابتدایی و با رویکرد تلفیقی و زمینه‌محور طراحی شده بود؛ به گونه‌ای که محتوا به صورت مستقل و جداگانه برای هر درس ارائه نمی‌شد، بلکه مفاهیم و فعالیت‌های چند حوزه درسی حول مضامین مشترک و موقعیت‌های ملموس سازمان می‌یافتند. در ساختار بسته، علوم در بخش قابل‌توجهی از فعالیت‌ها به عنوان محور اصلی در نظر گرفته می‌شد و مفاهیم مرتبط از دروس ریاضی، فارسی و هنر در قالب فعالیت‌های تلفیقی به آن پیوند داده می‌شدند. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش با این بسته قرار گرفت. فعالیت‌ها به گونه‌ای طراحی شده بودند که دانش‌آموزان صرفاً دریافت‌کننده محتوای آموزشی نباشند، بلکه در فرایند مشاهده، پرسشگری، آزمایش، ساختن، گفت‌وگو، ارائه ایده، حل مسئله و فعالیت‌های گروهی مشارکت فعال داشته باشند. از جمله محورهای مورد استفاده در جلسات می‌توان به چرخه آب، چرخش زمین، مسائل مرتبط با محیط زیست و طراحی و ساخت سازه‌ها یا ابزارهای ساده اشاره کرد. در هر یک از این فعالیت‌ها، دانش‌آموزان مفاهیم چند حوزه درسی را در قالب یک موقعیت مشترک تجربه می‌کردند؛ برای مثال، یک فعالیت علوم می‌توانست هم‌زمان با اندازه‌گیری و محاسبه در ریاضی، توصیف و گزارش‌نویسی در فارسی و طراحی یا ساخت در هنر تلفیق شود. هدف از این ساختار، ایجاد پیوند میان دانش مدرسه‌ای و تجربه‌های واقعی، افزایش مشارکت دانش‌آموز و فراهم کردن فرصت برای کاربرد هم‌زمان مهارت‌های شناختی، خلاقانه و خودتنظیمی بود. گروه کنترل در طول همین مدت برنامه آموزشی معمول مدرسه را بدون دریافت بسته زمینه‌محور ادامه داد و پس از پایان جلسه دوازدهم، پس‌آزمون برای هر دو گروه تحت شرایط مشابه اجرا شد.

داده‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. در مرحله نخست، مفروضه‌های لازم برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک بررسی شد. نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای خلاقیت، خودتنظیمی تحصیلی و انگیزه تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف ارزیابی شد. همگنی واریانس‌های دو گروه نیز با آزمون لوین بررسی شد و برای اطمینان از برقراری فرض همگنی شیب‌های رگرسیون، تعامل میان نمرات پیش‌آزمون و عضویت گروهی برای هر یک از متغیرهای وابسته مورد ارزیابی قرار گرفت. پس از تأیید مفروضه‌های لازم، برای بررسی اثر کلی رویکرد زمینه‌محور بر ترکیب سه متغیر وابسته از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شد. در این تحلیل، گروه به عنوان عامل مستقل و نمرات پیش‌آزمون متغیرهای وابسته به عنوان کوواریت در نظر گرفته شدند تا تفاوت‌های اولیه میان دو گروه کنترل شود. پس از بررسی اثر چندمتغیره، برای تعیین اثر مداخله بر هر یک از متغیرهای خلاقیت، خودتنظیمی تحصیلی و انگیزه تحصیلی به صورت جداگانه، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) انجام شد. در گزارش نتایج استنباطی، آماره F ، سطح معناداری و اندازه اثر گزارش شد و سطح معناداری آزمون‌ها ۰,۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۷۰ دانش‌آموز دختر پایه چهارم ابتدایی از دو مدرسه دولتی منطقه ۲ شهر کرمانشاه بود که ۳۵ نفر در گروه آزمایش و ۳۵ نفر در گروه کنترل قرار داشتند. بنابراین، هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل ۵۰ درصد از کل نمونه را تشکیل می‌دادند و از نظر جنسیت، تمامی شرکت‌کنندگان دختر بودند. به دلیل یکسان بودن جنسیت شرکت‌کنندگان، تفاوتی میان دو گروه از نظر این ویژگی جمعیت‌شناختی وجود نداشت و مقایسه گروه‌ها بر اساس متغیرهای اصلی پژوهش انجام شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه و مرحله آزمون

متغیر	گروه	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
خلاقیت	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۵	۵۲,۳۴	۵,۸۷	۲۴	۵۸
خلاقیت	آزمایش	پس‌آزمون	۳۵	۸۶,۴۲	۶,۲۴	۳۴	۶۸

۵۶	۲۲	۶.۱۲	۵۱.۸۰	۳۵	پیش‌آزمون	کنترل	خلاقیت
۵۷	۲۵	۶.۸۵	۵۴.۲۰	۳۵	پس‌آزمون	کنترل	خلاقیت
۷۶	۴۲	۸.۳۴	۵۸.۴۰	۳۵	پیش‌آزمون	آزمایش	خودنظم‌دهی تحصیلی
۹۰	۵۶	۷.۹۲	۷۴.۶۰	۳۵	پس‌آزمون	آزمایش	خودنظم‌دهی تحصیلی
۷۴	۴۰	۸.۶۵	۵۷.۸۰	۳۵	پیش‌آزمون	کنترل	خودنظم‌دهی تحصیلی
۷۸	۴۳	۸.۴۰	۵۹.۲۰	۳۵	پس‌آزمون	کنترل	خودنظم‌دهی تحصیلی
۸۰	۴۸	۹.۱۵	۶۲.۶۰	۳۵	پیش‌آزمون	آزمایش	انگیزه تحصیلی
۹۴	۶۴	۸.۲۵	۸۰.۴۰	۳۵	پس‌آزمون	آزمایش	انگیزه تحصیلی
۷۸	۴۶	۹.۴۰	۶۱.۸۰	۳۵	پیش‌آزمون	کنترل	انگیزه تحصیلی
۸۲	۴۹	۹.۶۵	۶۳.۲۰	۳۵	پس‌آزمون	کنترل	انگیزه تحصیلی

بر اساس شاخص‌های توصیفی جدول ۱، میانگین نمرات پیش‌آزمون دو گروه در متغیرهای خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی به یکدیگر نزدیک بود. در مرحله پس‌آزمون، میانگین خلاقیت در گروه آزمایش ۸۶.۴۲ و در گروه کنترل ۵۴.۲۰، میانگین خودنظم‌دهی تحصیلی در گروه آزمایش ۷۴.۶۰ و در گروه کنترل ۵۹.۲۰ و میانگین انگیزه تحصیلی در گروه آزمایش ۸۰.۴۰ و در گروه کنترل ۶۳.۲۰ گزارش شد. به‌طور کلی، الگوی شاخص‌های توصیفی نشان داد که پس از اجرای مداخله، میانگین نمرات گروه آزمایش در هر سه متغیر مورد بررسی نسبت به گروه کنترل متفاوت بود؛ با این حال، برای تعیین معناداری آماری این تفاوت‌ها و کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی، مفروضه‌های لازم برای تحلیل کوواریانس بررسی شدند. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که سطح معناداری توزیع نمرات خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در هر دو گروه بیشتر از ۰.۰۵ بود؛ بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رد نشد. همچنین، نتایج آزمون لوین نشان داد که فرض همگنی واریانس‌ها برای خلاقیت ($p=0.630$)، خودنظم‌دهی تحصیلی ($p=0.578$) و انگیزه تحصیلی ($p=0.667$) برقرار بود. بررسی تعامل پیش‌آزمون و گروه نیز نشان داد که این تعامل برای خلاقیت ($F=1.342, p=0.251$)، خودنظم‌دهی تحصیلی ($F=1.123, p=0.293$) و انگیزه تحصیلی ($F=1.567, p=0.215$) معنادار نبود؛ از این‌رو، فرض همگنی شیب‌های رگرسیون نیز تأیید شد. در مجموع، نتایج بررسی مفروضه‌ها نشان داد که شرایط لازم برای استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تحلیل‌های کوواریانس تک‌متغیره فراهم بود.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر رویکرد زمینه‌محور بر خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی

تحلیل / متغیر وابسته	شاخص / منبع اثر	مقدار / مجموع مربعات	df	F	p	اندازه اثر
خلاقیت	پیش‌آزمون	۲۴۵.۶۰	۱	۲۲.۳۴۲	<۰.۰۰۱	۰.۲۵۱
خلاقیت	گروه	۱۱۲۰.۸۰	۱	۱۰۲.۳۴۵	<۰.۰۰۱	۰.۶۰۳
خودنظم‌دهی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۸۹.۳۰	۱	۱۸.۷۶۵	<۰.۰۰۱	۰.۲۱۹
خودنظم‌دهی تحصیلی	گروه	۹۸۰.۴۰	۱	۹۸.۲۳۴	<۰.۰۰۱	۰.۵۹۴
انگیزه تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۱۰.۵۰	۱	۲۰.۳۴۵	<۰.۰۰۱	۰.۲۳۳
انگیزه تحصیلی	گروه	۱۰۵۰.۳۰	۱	۱۰۵.۶۷۸	<۰.۰۰۱	۰.۶۱۲

پس از تأیید مفروضه‌های لازم، ابتدا تحلیل کوواریانس چندمتغیره با کنترل نمرات پیش‌آزمون اجرا شد. نتایج نشان داد که اثر چندمتغیره گروه بر ترکیب خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی معنادار بود ($\lambda=0.155, F(3,65)=118.345, p<0.001, partial$). $\eta^2=0.845$). اندازه اثر ۰.۸۴۵ نشان داد که تفاوت چندمتغیره قابل توجهی میان دو گروه پس از کنترل وضعیت اولیه وجود داشت. در ادامه، نتایج تحلیل‌های کوواریانس تک‌متغیره نشان داد که پس از کنترل نمره پیش‌آزمون، اثر گروه بر خلاقیت معنادار بود ($F=102.345, p<0.001$) و برای انگیزه تحصیلی نیز ($\eta^2=0.603$). همچنین، اثر گروه بر خودنظم‌دهی تحصیلی معنادار به دست آمد ($F=98.234, p<0.001, \eta^2=0.594$) و برای انگیزه تحصیلی نیز

تفاوت معناداری میان دو گروه مشاهده شد ($F=105.678, p<.001, \eta^2=.612$). بنابراین، پس از کنترل تفاوت‌های اولیه، رویکرد زمینه‌محور با تفاوت معنادار در هر سه متغیر خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی همراه بود و اندازه اثرهای به‌دست‌آمده نیز نشان‌دهنده اثر قابل توجه مداخله بر پیامدهای مورد بررسی بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر رویکرد زمینه‌محور (تماتیک) بر خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر کرمانشاه انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین گروه آزمایش و کنترل در ترکیب سه متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود داشت ($F=118.345, p<.001, \text{partial } \eta^2=.845$). این اندازه اثر نشان می‌دهد که مداخله زمینه‌محور با تغییر قابل توجهی در مجموعه پیامدهای شناختی و انگیزشی مورد بررسی همراه بوده است. همچنین، نتایج تحلیل‌های تک‌متغیره نشان داد اثر گروه بر خلاقیت ($F=102.345, p<.001, \eta^2=.603$)، خودنظم‌دهی تحصیلی ($F=98.234, p<.001, \eta^2=.594$) و انگیزه تحصیلی ($F=105.678, p<.001, \eta^2=.612$) معنادار بود. بنابراین، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که رویکرد زمینه‌محور نه تنها در سطح یک پیامد منفرد، بلکه در سطح مجموعه‌ای از توانایی‌های شناختی، خودمدیریتی و انگیزشی با وضعیت مطلوب‌تری در گروه آزمایش همراه بوده است.

نخستین یافته پژوهش مربوط به خلاقیت بود. نتایج نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل از وضعیت مطلوب‌تری در خلاقیت برخوردار بودند و اندازه اثر $.603$ نیز نشان‌دهنده اهمیت عملی قابل توجه این تفاوت بود. این یافته را می‌توان با ماهیت ساختاری رویکرد زمینه‌محور توضیح داد. در این رویکرد، دانش‌آموز با مسائل، فعالیت‌ها و موقعیت‌هایی روبه‌رو می‌شود که الزاماً یک پاسخ واحد ندارند و او باید میان اطلاعات، تجربه‌های پیشین و محتوای چند درس ارتباط برقرار کند. چنین شرایطی می‌تواند فرصت تولید ایده‌های متنوع، بررسی پاسخ‌های جایگزین، تغییر زاویه دید و بسط پاسخ‌ها را فراهم کند. این ویژگی‌ها با ابعاد اصلی خلاقیت، از جمله سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط، همخوانی دارند.

یافته مربوط به خلاقیت با نتایج Khorramnia همسو است که نشان داد استفاده از بازی‌های آموزشی دیجیتال می‌تواند با افزایش خلاقیت و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان همراه باشد (Khorramnia, 2025). اگرچه مداخله پژوهش حاضر از جنس بازی دیجیتال نبود، وجه مشترک هر دو رویکرد را می‌توان در افزایش مشارکت فعال، تنوع محرک‌های آموزشی و کاهش یکنواختی فرایند یادگیری دانست. همچنین، Hosseinzadeh و همکاران نشان دادند که آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی و سواد دیجیتال می‌تواند بر خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد (Hosseinzadeh et al., 2025). این همسویی نشان می‌دهد که خلاقیت تحصیلی نسبت به کیفیت طراحی محیط یادگیری حساس است و هرچه محیط آموزشی فرصت بیشتری برای تعامل، تجربه و تولید پاسخ مستقل فراهم کند، احتمال بروز رفتارهای خلاقانه نیز افزایش می‌یابد.

نتایج پژوهش با یافته‌های Ying و Parsakia نیز همخوان است؛ آنان نشان دادند که مداخلاتی که میزان فعال‌سازی رفتاری و درگیری هدفمند افراد را افزایش می‌دهند، می‌توانند با ارتقای خلاقیت همراه باشند (Ying & Parsakia, 2024). در تبیین این همسویی می‌توان گفت که رویکرد زمینه‌محور نیز دانش‌آموز را از حالت دریافت‌کننده صرف اطلاعات خارج کرده و او را در مجموعه‌ای از فعالیت‌های عملی، گفت‌وگویی و مسئله‌محور درگیر می‌کند. از سوی دیگر، رابطه میان انگیزش و خلاقیت نیز در پژوهش‌های پیشین مورد تأکید قرار گرفته است. Jafari Herandi و همکاران نقش میانجی انگیزه تحصیلی را در رابطه میان برخی ویژگی‌های خانوادگی و خلاقیت دانش‌آموزان گزارش کردند (Jafari Herandi et al., 2024). همچنین، Jafarloo و همکاران نشان دادند که انگیزش پیشرفت می‌تواند در پیش‌بینی خلاقیت نقش

میانجی داشته باشد (Jafarloo et al., 2019). بنابراین، بخشی از افزایش خلاقیت مشاهده شده در پژوهش حاضر می‌تواند با افزایش همزمان انگیزه تحصیلی و مشارکت فعال دانش‌آموزان مرتبط باشد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که رویکرد زمینه‌محور بر خودنظم‌دهی تحصیلی اثر معناداری داشته است و اندازه اثر ۰٫۵۹۴، برای این متغیر گزارش شد. این نتیجه از آن جهت اهمیت دارد که خودنظم‌دهی یکی از پیش‌نیازهای اصلی یادگیری مستقل و پایدار است. دانش‌آموز خودنظم‌ده می‌تواند برای یادگیری خود هدف تعیین کند، فعالیت‌هایش را سازمان دهد، بر عملکرد خود نظارت کند و در صورت نیاز، راهبردهایش را اصلاح نماید. در مداخله حاضر، فعالیت‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده بودند که دانش‌آموز برای انجام تکالیف و پروژه‌ها نیازمند مشارکت، پیگیری مراحل، تعامل با دیگران و مدیریت فعالیت خود بود. بنابراین، خود ساختار مداخله می‌توانسته فرصت تمرین مستقیم مهارت‌های خودنظارتی و خودمدیریتی را فراهم آورد.

این یافته با نتایج Nafiati همسو است که نشان داد انگیزش، خلاقیت و اعتمادبه‌نفس از جمله عوامل مؤثر در شکل‌گیری استقلال یادگیری هستند (Nafiati, 2017). هنگامی که دانش‌آموز در یک محیط یادگیری فعال قرار می‌گیرد و فرصت تصمیم‌گیری و حل مسئله دارد، به تدریج مسئولیت بیشتری در قبال فرایند یادگیری خود می‌پذیرد. یافته حاضر همچنین با مطالعات Ma'aser و Zeraati همخوانی دارد که نقش خلاقیت هیجانی و انگیزش پیشرفت را در یادگیری خودراهبر نشان دادند (Ma'aser & Zeraati, 2019). بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که خودنظم‌دهی تحصیلی تنها محصول آموزش مستقیم راهبردهای مطالعه نیست، بلکه از طریق محیط‌هایی که مشارکت، احساس شایستگی و مسئولیت‌پذیری را افزایش می‌دهند نیز قابل تقویت است.

همچنین، نتایج این بخش با مدل ارائه شده توسط Talebzadeh Shushtari و Boyeri و نیز Boeiry و همکاران همسو است. این مطالعات نشان دادند که یادگیری خودراهبر تحت تأثیر خلاقیت هیجانی، گرایش به تفکر انتقادی، سرزندگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت قرار دارد (Boeiry et al., 2024; Talebzadeh Shushtari & Boyeri, 2024). در پژوهش حاضر نیز رویکرد زمینه‌محور احتمالاً از طریق ایجاد تکالیف چندوجهی و مشارکتی، دانش‌آموز را در موقعیت‌هایی قرار داده است که نیازمند فکرکردن، انتخاب و پیگیری مستقل فعالیت بوده‌اند. بنابراین، تأثیر مشاهده شده بر خودنظم‌دهی را می‌توان نتیجه تعامل میان ماهیت فعال تکالیف، افزایش انگیزش و افزایش مسئولیت دانش‌آموز نسبت به یادگیری دانست.

نتایج پژوهش Pourfaridoun و همکاران نیز از منظر دیگری با یافته حاضر همخوان است؛ آنان نشان دادند آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند با افزایش خودکارآمدی و کاهش رفتارهای ناکارآمد تحصیلی همراه باشد (Pourfaridoun et al., 2026). اگرچه در مداخله حاضر آموزش مستقیم راهبردهای فراشناختی اجرا نشد، بسیاری از فعالیت‌های زمینه‌محور ذاتاً نیازمند برنامه‌ریزی، بررسی پیشرفت، اصلاح عملکرد و بازاندیشی درباره مسیر حل مسئله بودند. بنابراین، ممکن است دانش‌آموزان در خلال فعالیت‌های یادگیری، به‌طور ضمنی برخی مهارت‌های فراشناختی و خودنظارتی را تمرین کرده باشند. همچنین، Toprak و Yavuz نشان دادند که انگیزه، خودکارآمدی و عوامل عاطفی با یادگیری خودتنظیم مرتبط هستند (Toprak & Yavuz, 2026). این یافته نیز بر این احتمال تأکید دارد که افزایش انگیزه تحصیلی در گروه آزمایش با بهبود خودنظم‌دهی آنان در تعامل بوده باشد.

سومین یافته اصلی پژوهش نشان داد که رویکرد زمینه‌محور بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان اثر معناداری داشته است و اندازه اثر ۰٫۶۱۲، برای این متغیر به دست آمد. این نتیجه را می‌توان با ماهیت معنادار و کاربردی فعالیت‌های آموزشی در رویکرد زمینه‌محور توضیح داد. هنگامی که دانش‌آموز بتواند میان مفاهیم درسی و زندگی روزمره خود ارتباط برقرار کند، احتمال آن بیشتر است که تکلیف را معنادار و ارزشمند تلقی کند. در این شرایط، یادگیری دیگر صرفاً فعالیتی برای کسب نمره نیست، بلکه به تجربه‌ای ملموس و قابل ارتباط با جهان واقعی تبدیل می‌شود. همچنین، فعالیت‌های عملی و مشارکتی می‌توانند تنوع بیشتری ایجاد کنند و از یکنواختی تدریس بکاهند؛ عاملی که می‌تواند در افزایش علاقه و تداوم مشارکت تحصیلی مؤثر باشد.

این یافته با نتایج Khorramnia که افزایش انگیزه تحصیلی را در پی استفاده از بازی‌های آموزشی گزارش کرد، همسو است (Khorramnia, 2025). همچنین، یافته حاضر با نتایج Isler و Yucel-Toy همخوانی دارد که نشان دادند انعطاف‌پذیری شناختی از طریق خودکارآمدی با انگیزه تحصیلی ارتباط دارد (Isler & Yucel-Toy, 2026). رویکرد زمینه‌محور با ایجاد موقعیت‌های مسئله‌محور و اجازه‌دادن به دانش‌آموز برای استفاده از مسیرهای متفاوت می‌تواند انعطاف‌پذیری شناختی و احساس توانایی را تقویت کند. به همین دلیل، افزایش انگیزه مشاهده‌شده در گروه آزمایش ممکن است تا حدی به تجربه موفقیت، احساس شایستگی و امکان مشارکت مستقل در فعالیت‌ها مرتبط باشد.

یافته‌های پژوهش با نتایج Yari Kordshouli و Zambouri نیز همراستا است؛ آنان نقش خودکارآمدی تحصیلی را در رابطه میان عزت‌نفس و انگیزش پیشرفت گزارش کردند (Yari Kordshouli & Zambouri, 2025). همچنین، Zhao و همکاران نشان دادند که انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی از متغیرهای مهم مرتبط با عملکرد تحصیلی هستند (Zhao et al., 2025). این مطالعات بر اهمیت ادراک دانش‌آموز از توانایی خود تأکید می‌کنند. در مداخله حاضر، انجام فعالیت‌های مرحله‌ای، پروژه‌های کوچک و دریافت بازخورد از معلم و همسالان می‌توانسته فرصت تجربه موفقیت را افزایش دهد و در نتیجه، باور به توانایی و انگیزه ادامه فعالیت را تقویت کند.

از منظر رابطه متقابل انگیزش و خلاقیت نیز یافته‌های پژوهش حاضر قابل تبیین است. Urban و Urban نشان دادند که خودکارآمدی و ارزش‌گذاری فعالیت در قضاوت‌های فراشناختی مرتبط با خلاقیت نقش دارند (Urban & Urban, 2025). وقتی دانش‌آموز یک تکلیف را ارزشمند تلقی کند و هم‌زمان احساس کند توانایی موفقیت در آن را دارد، احتمال بیشتری دارد که برای یافتن راه‌حل تلاش کند و ایده‌های متنوع‌تری تولید نماید. بنابراین، افزایش هم‌زمان انگیزه تحصیلی و خلاقیت در گروه آزمایش می‌تواند بیانگر یک فرایند متقابل باشد؛ به این معنا که جذاب‌تر شدن فعالیت‌ها انگیزه را افزایش داده و انگیزه بیشتر نیز موجب درگیری شناختی عمیق‌تر و تولید پاسخ‌های خلاقانه‌تر شده است.

نتایج پژوهش Salari Chineh Parvin نیز از اهمیت تعامل میان عوامل شناختی، هیجانی و تحصیلی حمایت می‌کند. در آن مطالعه، خلاقیت و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی مرتبط بودند و سرمایه روان‌شناختی نقش میانجی داشت (Salari Chineh Parvin, 2024). این یافته با دیدگاه کلی پژوهش حاضر همخوان است که پیامدهای آموزشی را حاصل تعامل مجموعه‌ای از منابع شناختی و انگیزشی می‌داند. در رویکرد زمینه‌محور، دانش‌آموز هم‌زمان در فعالیت‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی مشارکت می‌کند و به همین دلیل، تأثیر مداخله ممکن است محدود به یک سازه خاص نباشد.

همچنین، یافته‌های پژوهش Khaleghi Yeleh Gombadi و همکاران درباره نقش یادگیری پروژه‌محور، تعامل معلم و دانش‌آموز و خلاقیت معلم در بهبود عملکرد و یادگیری پایدار با نتایج حاضر همسو است (Khaleghi Yeleh Gombadi et al., 2025). فعالیت‌های زمینه‌محور مورد استفاده در پژوهش حاضر نیز ماهیتی تلفیقی و تا حدی پروژه‌محور داشتند و دانش‌آموزان را در فرایند مشاهده، ساخت، آزمایش و حل مسئله درگیر می‌کردند. این ساختار می‌تواند یادگیری را از حالت دریافت منفعل اطلاعات خارج کرده و به تجربه‌ای فعال و مشارکتی تبدیل کند. بنابراین، معناداری فعالیت‌ها و افزایش تعامل می‌تواند یکی از سازوکارهای مشترک توضیح‌دهنده نتایج باشد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رویکرد زمینه‌محور بر سه متغیر خلاقیت، خودنظم‌دهی تحصیلی و انگیزه تحصیلی اثر معناداری داشته است. همسویی این یافته‌ها با مطالعات مربوط به خلاقیت، انگیزش، خودکارآمدی، یادگیری خودراهبر و آموزش‌های فعال نشان می‌دهد که تأثیر مداخله را می‌توان در قالب یک سازوکار چندبعدی تبیین کرد. رویکرد زمینه‌محور از طریق مرتبط‌ساختن محتوای آموزشی با زندگی واقعی، فراهم کردن فرصت کاوش و حل مسئله، افزایش انتخاب و مسئولیت دانش‌آموز، تقویت مشارکت و ایجاد موقعیت‌های موفقیت‌آمیز می‌تواند هم‌زمان فرایندهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی را فعال کند. در چنین ساختاری، خلاقیت به دلیل وجود پاسخ‌های باز و فعالیت‌های چندوجهی فرصت رشد پیدا می‌کند، خودنظم‌دهی در نتیجه نیاز به برنامه‌ریزی و پیگیری فعالیت تقویت می‌شود و انگیزه تحصیلی نیز به واسطه

معناداری بیشتر یادگیری و تجربه شایستگی افزایش می‌یابد. در نتیجه، یافته‌ها از کاربرد بالقوه رویکرد زمینه‌محور به‌عنوان یک روش آموزشی تلفیقی برای تقویت ابعاد مختلف یادگیری در دوره ابتدایی حمایت می‌کنند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرند. نخست، مطالعه تنها بر ۷۰ دانش‌آموز پایه چهارم ابتدایی در منطقه ۲ شهر کرمانشاه و در دو کلاس اجرا شد؛ از این رو، تعمیم نتایج به سایر پایه‌های تحصیلی، مناطق جغرافیایی، مدارس با ساختارهای متفاوت و دانش‌آموزان دارای ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی دیگر باید با احتیاط انجام شود. دوم، مدت اجرای مداخله به ۱۲ جلسه محدود بود و بنابراین، درباره پایداری اثرات مشاهده‌شده در دوره‌های زمانی طولانی‌تر نمی‌توان نتیجه‌گیری قطعی کرد. همچنین، اگرچه تلاش شد شرایط دو گروه تا حد امکان مشابه باشد، کنترل کامل عواملی مانند سبک تدریس معلم، فضای روان‌شناختی کلاس، حمایت خانواده، میزان تعامل دانش‌آموزان و تجربه قبلی آنان با روش‌های فعال آموزشی امکان‌پذیر نبود. افزون بر این، بخشی از متغیرهای پژوهش با استفاده از ابزارهای پرسشنامه‌ای سنجیده شدند که ممکن است تحت تأثیر گرایش به پاسخ‌دهی اجتماعی یا برداشت ذهنی دانش‌آموزان قرار گرفته باشند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده اثربخشی رویکرد زمینه‌محور در نمونه‌های بزرگ‌تر و در مناطق جغرافیایی و پایه‌های تحصیلی متفاوت بررسی شود تا امکان مقایسه نتایج و افزایش قابلیت تعمیم فراهم گردد. اجرای مطالعات طولی و افزودن مرحله پیگیری می‌تواند مشخص کند که آیا تغییرات ایجادشده در خلاقیت، خودنظم‌دهی و انگیزه تحصیلی در طول زمان پایدار می‌مانند یا خیر. همچنین، مقایسه مستقیم رویکرد زمینه‌محور با سایر روش‌های فعال، از جمله یادگیری پروژه‌محور، آموزش مبتنی بر بازی، کلاس معکوس و یادگیری مسئله‌محور، می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره اثربخشی نسبی این روش‌ها فراهم کند. بررسی نقش متغیرهای واسطه‌ای مانند خودکارآمدی، درگیری تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی، ارزش ادراک‌شده تکلیف و سرزندگی تحصیلی نیز می‌تواند به روشن‌شدن سازوکارهای اثرگذاری رویکرد زمینه‌محور کمک کند. استفاده از طرح‌های ترکیبی و افزودن داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان نیز می‌تواند درک عمیق‌تری از تجربه اجرای این نوع آموزش فراهم سازد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود معلمان دوره ابتدایی در طراحی تدریس از مضامین مشترک و نزدیک به تجربه‌های روزمره دانش‌آموزان استفاده کنند و تا حد امکان محتوای دروس مختلف را در قالب فعالیت‌های تلفیقی و مسئله‌محور سازمان دهند. طراحی فعالیت‌هایی که دانش‌آموز را به مشاهده، آزمایش، گفت‌وگو، ساختن، ارائه ایده و حل مسئله در موقعیت‌های واقعی تشویق کند، می‌تواند بخشی از برنامه عادی کلاس باشد. همچنین، لازم است دوره‌های توانمندسازی برای معلمان درباره اصول طراحی آموزش زمینه‌محور، مدیریت فعالیت‌های گروهی، ارزشیابی فرایندی و نحوه تلفیق محتوای چند درس برگزار شود. مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی نیز می‌توانند با فراهم کردن منابع، زمان و انعطاف لازم در برنامه درسی، اجرای چنین فعالیت‌هایی را تسهیل کنند. تدوین بسته‌های زمینه‌محور متناسب با ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و محیطی هر منطقه نیز می‌تواند به افزایش معناداری یادگیری و سازگاری بیشتر مداخلات با نیازهای واقعی دانش‌آموزان کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Elementary education constitutes a foundational stage in students' cognitive, motivational, and behavioral development because attitudes toward learning, perceptions of personal competence, and approaches to academic tasks are progressively formed during these years. Contemporary educational systems therefore

increasingly emphasize instructional approaches that move beyond passive knowledge transmission and provide students with opportunities for exploration, interaction, problem solving, decision making, and active participation. Among such approaches, context-based or thematic instruction has attracted attention because it organizes learning around meaningful themes and connects concepts from different subject areas with real-life situations. Rather than treating science, mathematics, language, and art as isolated domains, thematic instruction enables students to experience learning as an integrated process in which knowledge can be transferred across subjects and applied to authentic situations. Project-based learning, teacher-student interaction, and creative instructional practices have similarly been associated with improved academic performance and more sustainable learning experiences (Khaleghi Yeleh Gombadi et al., 2025).

One important outcome potentially influenced by context-based instruction is creativity. Creativity involves the production of novel, flexible, and appropriate ideas and is facilitated by educational environments that provide open-ended problems, multiple possible solutions, experimentation, and freedom to explore alternative perspectives. Evidence suggests that educational innovations capable of increasing learner involvement may contribute to creativity. Digital educational games, for example, have been associated with both students' creativity and academic motivation (Khorramnia, 2025), while artificial intelligence-based education and digital literacy have also been linked to academic creativity (Hosseinzadeh et al., 2025). Furthermore, interventions designed to increase behavioral activation and engagement have demonstrated beneficial associations with creativity (Ying & Parsakia, 2024). These findings collectively suggest that creativity is not merely a stable individual characteristic but may be responsive to the structure and quality of learning experiences.

Creativity is also closely connected with motivational processes. Academic motivation can determine how much effort students invest in learning, how persistently they respond to challenges, and how willing they are to explore alternative solutions. Previous research has demonstrated that academic motivation may mediate relationships between psychological or familial variables and student creativity (Jafari Herandi et al., 2024). Achievement motivation has likewise been identified as an important mechanism linking self-efficacy, hardiness, perfectionism, and other individual or family-related factors with creativity (Jafarloo et al., 2019). From a metacognitive perspective, self-efficacy and perceived task value can function as important cues in creative judgments and performance (Urban & Urban, 2025). Thus, instructional practices that enhance perceived competence, task value, participation, and autonomy may simultaneously support creativity and motivation.

Academic self-regulation represents another essential educational outcome. Self-regulated students actively establish learning goals, select strategies, monitor progress, regulate their behavior, and modify their approaches when necessary. The development of such competencies is particularly important in elementary education because students gradually move from externally controlled learning toward greater independence and responsibility. Motivation, creativity, and self-confidence have been identified as important contributors to learning autonomy (Nafiati, 2017). Similarly, emotional creativity and achievement motivation have been associated with self-directed learning (Ma'aser & Zeraati, 2019). Causal models have further indicated that emotional creativity, critical thinking, academic vitality, and achievement motivation may operate together in explaining self-directed learning (Boeiry et al., 2024; Talebzadeh Shushtari & Boyeri, 2024).

The development of self-regulation is also strongly connected with cognitive and metacognitive processes. Training in cognitive and metacognitive strategies can strengthen students' beliefs in their ability to manage learning and reduce maladaptive academic behaviors (Pourfaridoun et al., 2026). Recent evidence further indicates that academic motivation, self-efficacy, fear of negative evaluation, and affective mechanisms are interconnected with self-regulated learning (Toprak & Yavuz, 2026). Context-based instruction may be particularly suitable for supporting these processes because thematic and project-oriented activities typically

require students to plan tasks, follow successive stages, select appropriate resources, monitor their performance, collaborate with peers, and remain engaged until a problem or activity has been completed. Academic motivation itself is a central determinant of students' initiation, direction, persistence, and effort in learning. Motivational development is particularly important during elementary school because repeated educational experiences can establish relatively enduring patterns of engagement with school. Research indicates that cognitive flexibility may influence academic motivation through self-efficacy (Isler & Yucel-Toy, 2026), while academic self-efficacy has also been related to achievement motivation (Yari Kordshouli & Zambouri, 2025). In addition, achievement motivation and self-efficacy have been identified as important variables associated with academic performance under different environmental conditions (Zhao et al., 2025). Emotional and psychological resources are likewise relevant; relationships among emotional intelligence, creativity, and academic achievement have been observed in school students, with psychological capital playing a mediating role (Salari Chineh Parvin, 2024).

Taken together, the literature suggests substantial interdependence among creativity, self-regulatory learning processes, and academic motivation. Nevertheless, previous studies have frequently examined these constructs separately, focused on university populations, investigated correlational models, or evaluated technology-based interventions. There remains a need for quasi-experimental evidence examining whether a single integrated instructional approach can simultaneously influence these three important educational outcomes among elementary school students. Accordingly, the present study aimed to investigate the effect of the context-based (thematic) approach on creativity, academic self-regulation, and academic motivation among fourth-grade elementary school students in Kermanshah.

Methods and Materials

The study was applied in purpose and employed a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group. The statistical population consisted of fourth-grade elementary school students enrolled in schools in Kermanshah during the 2025–2026 academic year. Multistage cluster sampling was used to select the participants. Educational District 2 of Kermanshah was selected as the study setting, after which two public elementary schools with relatively comparable educational conditions were selected. One fourth-grade classroom from each school participated in the study, with one classroom serving as the experimental group and the other as the control group. The final sample consisted of 70 female students, including 35 students in the experimental group and 35 in the control group.

Three instruments were administered at pretest and posttest. Creativity was assessed using the Torrance Figural Creativity Test, Form B, covering the dimensions of fluency, flexibility, elaboration, and originality. Academic self-regulation was measured using the Academic Self-Regulation Questionnaire developed by Bouyens et al., consisting of 20 items. Academic motivation was assessed using Harter's 20-item Academic Motivation Questionnaire, which examined dimensions including intrinsic motivation, extrinsic motivation, task valuation, and classroom anxiety.

The experimental group received instruction through the context-based educational package entitled "Little Explorers of the World of Science." The intervention consisted of 12 sessions, each lasting 45 minutes. The instructional package integrated science, mathematics, Persian language, and art around shared themes and practical learning activities. Activities included observation, experimentation, discussion, construction, idea generation, teamwork, and problem solving related to topics such as the water cycle, Earth's rotation, environmental issues, and constructing simple structures or tools. The control group continued to receive conventional classroom instruction during the same period. After completion of the intervention, both groups completed the posttest measures.

Data were analyzed using SPSS. Preliminary assumption testing included the Kolmogorov–Smirnov test for normality, Levene's test for homogeneity of variances, and examination of the interaction between pretest

scores and group membership to assess homogeneity of regression slopes. Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was then conducted to evaluate the overall effect of the intervention on the combined dependent variables while controlling for pretest scores. Separate analyses of covariance (ANCOVA) were subsequently performed for creativity, academic self-regulation, and academic motivation. Statistical significance and effect sizes were reported.

Findings

Preliminary analyses supported the assumptions required for parametric analysis. Kolmogorov–Smirnov tests showed that the distributions of creativity, academic self-regulation, and academic motivation scores did not significantly deviate from normality across the experimental and control groups at pretest and posttest. Levene's test was nonsignificant for creativity ($p=.630$), academic self-regulation ($p=.578$), and academic motivation ($p=.667$), supporting homogeneity of variances. The interactions between pretest scores and group membership were also nonsignificant for all three dependent variables, indicating that the assumption of homogeneity of regression slopes was satisfied.

MANCOVA demonstrated a statistically significant difference between the experimental and control groups in the combined dependent variables after controlling for pretest scores. The multivariate group effect was significant, $F=118.345$, $p<.001$, with a partial eta squared of .845. Thus, group membership was associated with a substantial multivariate difference across creativity, academic self-regulation, and academic motivation. Separate ANCOVA results showed a statistically significant group effect for creativity, $F=102.345$, $p<.001$, $\eta^2=.603$. The effect of group on academic self-regulation was also statistically significant, $F=98.234$, $p<.001$, $\eta^2=.594$. Similarly, academic motivation differed significantly between the experimental and control groups after controlling for pretest scores, $F=105.678$, $p<.001$, $\eta^2=.612$. The adjusted posttest scores favored the experimental group across all three dependent variables. Overall, the inferential findings showed that participation in context-based instruction was associated with statistically significant improvements in creativity, academic self-regulation, and academic motivation compared with conventional instruction.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that context-based thematic instruction can simultaneously influence several interconnected dimensions of elementary students' learning. The significant multivariate effect suggests that the intervention was not associated with improvement in only one isolated outcome; rather, differences emerged across a broader pattern of cognitive, self-regulatory, and motivational functioning. The instructional structure of the intervention provides a plausible explanation for this result. By integrating concepts from different subjects around shared themes and placing students in practical and meaningful learning situations, the approach transformed learning from passive reception of fragmented information into an active process involving exploration, communication, experimentation, and problem solving.

The significant improvement in creativity may be explained by the open and diversified character of thematic activities. Students were repeatedly encouraged to observe, construct, test ideas, discuss alternatives, and generate solutions. Such activities provide opportunities for fluency, flexibility, originality, and elaboration because students are not restricted to reproducing one predetermined answer. Linking concepts from several subjects may also encourage students to establish new relationships among previously separated bodies of knowledge, thereby facilitating divergent thinking and creative idea generation.

The improvement in academic self-regulation may similarly be related to the active responsibilities embedded in the intervention. Context-based activities required students to follow stages of a task, collaborate with peers, select strategies, manage resources, monitor progress, and continue working toward a meaningful outcome. Consequently, students were placed in situations in which planning, self-monitoring, persistence, and behavioral regulation were repeatedly practiced within authentic learning activities rather than taught only as

abstract study skills. The combination of autonomy and structured guidance may therefore have supported greater responsibility for the learning process.

Academic motivation also increased significantly following the intervention. Thematic instruction may have enhanced motivation because learning activities were connected with recognizable experiences and real-world phenomena. When students perceive academic content as meaningful and relevant, they may assign greater value to the task and participate more willingly. Practical activities and opportunities to create tangible products may additionally generate experiences of competence and accomplishment. Interaction with classmates and the teacher can further increase engagement by making learning more socially participatory and less dependent on one-directional instruction.

The simultaneous improvement of creativity, self-regulation, and motivation is particularly noteworthy because these variables can reinforce one another. Greater motivation may encourage sustained engagement with challenging tasks, creating more opportunities for creative thought. Successful completion of meaningful activities may strengthen students' willingness to assume responsibility for subsequent learning, thereby facilitating self-regulation. In turn, improved self-regulatory skills may enable students to persist longer, manage difficulties, and explore alternative strategies, which can further support creative performance. The intervention may therefore have generated a mutually reinforcing learning process rather than three entirely independent effects.

In conclusion, the context-based thematic approach was associated with significant improvements in creativity, academic self-regulation, and academic motivation among fourth-grade elementary school students in Kermanshah. The findings indicate that organizing curriculum content around meaningful themes, integrating several subject areas, and engaging students in practical, exploratory, and collaborative activities can provide an effective alternative to fragmented and predominantly teacher-centered instruction. Context-based instruction therefore has potential as a complementary pedagogical strategy for elementary education, particularly when the educational goal extends beyond knowledge acquisition to include creative thinking, independent learning, and sustained academic engagement.

References

- Boeiry, I., Talebzadeh Shushtari, M., & Dasht Bozorgi, Z. (2024). Designing and testing a causal model of self-directed learning based on emotional creativity, critical thinking, and academic vitality with achievement motivation as a mediator. *Journal of Psychological Sciences*, 23(137), 1107-1128.
- Hosseinzadeh, R., Vazifeh Yajloo, F., Shabankareh, S., & Asadi Nigcheh, S. (2025). The Effect of Artificial Intelligence-Based Education and Digital Literacy on Students' Academic Creativity. First International Conference on Artificial Intelligence in Education, Psychology, Educational Sciences, and Religious, Cultural, Social, and Management Studies in the Third Millennium, Bushehr.
- Isler, E., & Yucel-Toy, B. (2026). Mediating Role of Self-Efficacy in the Effect of Cognitive Flexibility on Academic Motivation. *The Elementary School Journal*, 126(3), 000-000. <https://doi.org/10.1086/739113>
- Jafari Herandi, R., Heidari Khodabakhsh, H., & Abdollahi, M. (2024). The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship Between Mothers' Negative Perfectionism and Students' Creativity. *Journal of Behavioral Sciences Research*, 22(4), 760-771. <https://rbs.mui.ac.ir/article-1-1859-en.html>
- Jafarloo, G., Sharifi, N., & Sharifi, H. P. (2019). Presenting a Model for Predicting Creativity Based on Hardiness, Self-Efficacy, Perfectionism, Parents' Education, and Family/Relatives' Creative Background, Mediated by Achievement Motivation in Students. *Innovation and Creativity in the Humanities*. <https://en.civlica.com/doc/930211/>
- Khaleghi Yeleh Gombadi, M., Ghayourpour, S., Sheikhverdipour, A., & Ghazi Pour, S. (2025). The impact of project-based learning, teacher-student interaction, and teacher creativity on improving students' academic performance and sustainable learning. <https://civlica.com/doc/2526252>
- Khorramnia, H. (2025). Investigating the Effects of Digital Educational Games on Students' Creativity and Academic Motivation in Schools. Fourth National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies, Bushehr.
- Ma'aser, H., & Zeraati, H. A. (2019). Emotional Creativity and Self-Directed Learning: The Mediating Role of Achievement Motivation. *Journal of Psychology*, 23(4 (Serial 92)), 440-457. <https://www.sid.ir/paper/54441/fa>

- Nafati, D. A. (2017). Motivation, Creativity, and Self-Confidence Forming Factors of Economic Learning Autonomy. *Dinamika Pendidikan*, 12(2), 182-195. <https://doi.org/10.15294/dp.v12i2.13566>
- Pourfaridoun, M. H., Asgari, P., & Dasht Bozorgi, Z. (2026). Effectiveness of Cognitive and Metacognitive Strategy Training on Digital Self-Efficacy and Academic Procrastination in University Students. *Psychology of Motivation, Behavior and Health*, 1-12.
- Salari Chineh Parvin, F. V. A. (2024). The correlation of emotional intelligence, creativity, and academic achievement with the mediating role of psychological capital in male sixth-grade students. *Health Research and Development*, 2(2), 30-17. <https://doi.org/10.61186/jhrd.2.2.17>
- Talebzadeh Shushtari, M., & Boyeri, I. D. B. Z. (2024). Design and test of a causal model of self-directed learning based on emotional creativity, tendency to critical thinking and academic vitality with the mediation of achievement motivation. *Journal of Psychological Sciences*, 23(137). <https://psychologicalscience.ir/article-1-2205-fa.html>
- Toprak, E., & Yavuz, E. (2026). Academic Motivation, Fear of Negative Evaluation, Self-Efficacy, and Self-Regulated Learning: Role of Affective Mechanisms in the Learning Process. *BMC psychology*, 14, 671. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04602-6>
- Urban, K., & Urban, M. (2025). Metacognition and Motivation in Creativity: Examining the Roles of Self-Efficacy and Values as Cues for Metacognitive Judgments. *Metacognition and Learning*, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11409-025-09421-5>
- Yari Kordshouli, F., & Zانبوري, A. (2025). *Examining the Role of Academic Self-Efficacy in the Relationship Between Self-Esteem and Achievement Motivation Among Students of Islamic Azad University, Nourabad Mamasani Branch* Fourth National Conference on New Developments in Developmental and Educational Psychology, Bandar Abbas.
- Ying, J., & Parsakia, K. (2024). Behavioral Activation Therapy: Boosting Happiness and Creativity Among College Students. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 2(2), 57-65. <https://doi.org/10.61838/kman.psynexus.2.2.9>
- Zhao, M., Maat, S. M., Azman, N., & Zheng, E. (2025). Stressors, achievement motivation, and academic performance among university faculty in China: The moderating effect of self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 62(1), 45-62.