

رابطه ساده و چندگانه جهت گیری های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه

حمید فرامرزی^{1*}، علیرضا حاجی یخچالی²، منیحه شهنی ییلاق³

1. دانشجوی کارشناسی ارشد، روان شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

2. استادیار، روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

3. استاد، روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

تاریخ دریافت: 1394/03/07 تاریخ پذیرش: 1395/02/19

Simple and Multiple Relationships of Motivational Orientations with Creative Self - Efficacy in Students of Third Year of High School

H. Faramarzi^{*1}, A. Haji Yakhchali², M. Shehniyailagh³

1. M.A Student, Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

2. Assistant Professor, Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

3. Professor, Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

Received: 2015/05/28

Accepted: 2016/05/08

Abstract

The main purpose of the present study is to investigate simple and multiple relationships of important events of motivational orientations with creative self-efficacy in students of third year of high schools of Romeshgan City during academic year 2014-2015. The present study is descriptive study in kind of correlation. Out of the population, 200 students were selected using multi-stage random sampling. For this purpose, in stage 1, out of 13 high schools for boys, 8 high schools were selected randomly and in next stage, 25 students were selected from each high school using simple random sampling. Total number of the population was equal to 1642 people. Applied instruments in this study include Creative Self - Efficacy Questionnaire (CSEQ), Advancement Goals Scale (AGOS) and motivational orientation scale. Also, data analysis is done using correlation coefficient and regression analysis. At the present study, reliability of the mentioned questionnaires has been estimated using Cronbach alpha. Obtained results indicate that there is significant relationship between skill-oriented goal, performance-oriented goal, internal motivation and external motivation with creative self-efficacy. Moreover, the results showed that skill-oriented goal, performance-oriented goal, internal and external motivation can be considered as important factors to determine creative self-efficacy. In addition, obtained results from regression analysis using simultaneous enter method showed that predictor variables can explain 0.87% of creative self-efficacy, which is significant in confidence level of $p < 0.01$.

Keywords

Creative Self - Efficacy, Goals Achievement, Motivational Orientations.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم جهت گیری های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستان های شهرستان رومشگان در سال تحصیلی 1394-1393 بود. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. از این جامعه آماری، تعداد 200 نفر به روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین 13 دبیرستان پسرانه دولتی هشت دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شده و در مرحله بعد از هر دبیرستان تعداد 25 نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شده اند. تعداد کل این جامعه 1642 نفر بودند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسش نامه های خودکارآمدی خلاق (CSEQ)، مقیاس هدف های پیشرفت (AGOS)، مقیاس جهت گیری انگیزشی بودند و داده های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در پژوهش حاضر پایایی پرسش نامه های مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج نشان داد که بین هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی با خودکارآمدی خلاق رابطه ای معنادار وجود دارد. در ضمن نتایج نشان داد که هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی می تواند به عنوان یک عامل در تعیین خودکارآمدی خلاق در نظر گرفته شود. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود همزمان نشان داد که متغیرهای پیش بین 0/87 درصد از خودکارآمدی خلاق را تبیین می کند؛ که در سطح $p < 0/01$ معنادار است.

واژگان کلیدی

خودکارآمدی خلاق، هدف های پیشرفت، جهت گیری انگیزشی.

* نویسنده مسئول: حمید فرامرزی

ایمیل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: Hamidfaramarzi459@yahoo.com

مقدمه

باورهای افراد از خودکارآمدی¹، رابطه تعاملی و چندگانه با انگیزش و خودتنظیمی دارد (بندورا²، 1981). انگیزه افراد، هدایت کننده مسیر کارهایی است که آن‌ها می‌خواهند، انجام دهند. آن‌ها احتمالاً پیامد کارهای خود را پیش‌بینی می‌کنند، اهدافی برای خودشان تنظیم می‌کنند و سپس به منظور رسیدن به آن اهداف، به یک برنامه‌ریزی مدون می‌پردازند. خودکارآمدی به باورهای افراد درباره توانایی‌های خود در انجام یک تکلیف به طور موفقیت‌آمیز در سطوح مشخص اشاره دارد (بندورا، 1981). مطالعات نشان می‌دهند که خودکارآمدی دانش‌آموزان، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی در دروس مختلف است. (هاکت³، 1985؛ کوپر⁴ و رایبسون⁵؛ 1991؛ پاژره و میلر⁶، 1995؛ لایم⁷، لای⁸ و نای⁹، 2008؛ ریورز¹⁰، 2008؛ به نقل از مروتی، 1390). خودکارآمدی خلاق به عنوان باور به توانایی ایجاد کارهای خلاق، تعریف می‌شود (تیرنی¹¹ و فارمر¹²، 2002). همچنین باورهای افراد از خودکارآمدی خلاق بر فرایندهای شناختی به شکل‌های مختلفی تأثیر می‌گذارد.

مجموعه هدف‌های شخصی افراد از ارزیابی توانایی‌های خود متأثر می‌شود. ادراک خودکارآمدی بالاتر از هدف، افراد را به چالش می‌کشد و در نتیجه باعث تعهد بیشتر او به افراد دیگر برای رسیدن به اهدافش می‌شود. بیشتر افراد درگیر کارهای می‌شوند که با آن احساس رضایت و راحتی کنند و از کارهای که نمی‌توانند انجام دهند، اجتناب می‌کنند. جیمز (1990) می‌نویسد که تجارب افراد بر انتخاب هدف‌های خود تأثیر می‌گذارد. باورهای خودکارآمدی همچنین بر میزان استرس و اضطراب افراد در کارهای که درگیر انجام آن می‌شوند، تأثیر می‌گذارد.

تحقیق روی باورهای خودکارآمدی خلاق در زمینه علمی حیطة پرکاری است. خودکارآمدی خلاق اصطلاحی است که

به وسیله بندورا بر اساس اصطلاح خودکارآمدی، گسترش یافته است (کارملی¹³، 2014). در کل خودکارآمدی خلاق نشان‌دهنده یک خودقضاوتی از توانایی‌هایی است که روی انتخاب، تلاش، هدف، دستاورد و پیامدها تأثیر می‌گذارد (کارملی، 2014). اگرچه تحقیقات اولیه روی اینکه چطور باورهای خودکارآمدی به پیامدهای خلاق مرتبط می‌شوند، تمرکز داشت، اما تحقیقات محدودی به بررسی جهت‌گیری انگیزشی و خودکارآمدی خلاق در بین دانش‌آموزان پرداخته‌اند. همچنین تیرنی و فارمر (2002) خودکارآمدی خلاق را به عنوان یک حالت خودکارآمدی انگیزشی کلی برای نشان دادن خلاقیت تعریف می‌کنند. خودکارآمدی خلاق از متغیرهای گوناگون تأثیر می‌پذیرد که شناسایی میزان تأثیرگذاری آن‌ها می‌تواند به بهبود و پیشرفت آن‌ها در این حوزه کمک شایانی کند؛ از جمله این عوامل جهت‌گیری انگیزشی است (دسی و ریان، 2000).

انگیزش، نیرویی است که به رفتار انرژی می‌دهد و آن را به سوی یک هدف هدایت می‌کند. معمولاً مفهوم انگیزش هنگامی به کار گرفته می‌شود که شخص برای ارضای نیازها یا خواسته‌های خود نیرو می‌گیرد. انگیزش، مهم‌ترین شرط یادگیری است. علاقه به آن محصول عواملی است که به شخصیت و توانایی فرد، ویژگی‌های تکلیف، مشوق‌ها و سایر عوامل محیطی مربوط است (ریو، 2005؛ ترجمه یحیی سید محمدی، 1381). در نظریه‌های آموزشی، جهت‌گیری انگیزشی یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود که در قالب تعبیرهای مختلفی از جمله، انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری، انگیزش تحصیلی به کار می‌رود (صیف، 1394). بروفی (1986) جهت‌گیری انگیزشی را با درگیری طولانی‌مدت و کیفی با یادگیری و تعهد نسبت به فرآیند یادگیری مشخص کرده است. همچنین بروفی¹⁴ (1986) جهت‌گیری انگیزشی را شایستگی تعریف کرده است. به اعتقاد وی، درک شایستگی از طریق تجارب عمومی آموخته می‌شود، اما بیشتر به وسیله مدل‌سازی، تبیین انتظارات و آموزش مستقیم یا اجتماعی شدن از سوی افراد مهم برانگیخته می‌شود.

گیلفورد (1950) بیان می‌کند که توانایی‌ها، انگیزش و خلق‌وخو در نشان دادن خلاقیت تأثیر می‌گذارند. انگیزش

1. Self – Efficacy
2. Bandura
3. Hackett
4. Cooper
5. Robinson
6. Miller
7. Liem
8. Lau
9. Nie
10. Rivers
11. Tierney
12. Farmer

13. Carmeli

14. Brophy

نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی خلاق پایین‌تر، می‌پردازند. در ضمن دانش‌آموزانی با سطوح بالایی از خودکارآمدی خلاق احتمالاً میزان مشارکت بیشتری در کارهای بعد از دانش‌آموختگی و فعالیت‌های گروهی خارج از مدرسه دارند. همچنین بیگیتو و کافمن¹ (2011) به بررسی رابطه بین خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان و میزان خلاقیت معلمان پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی خلاق در درس‌ها معمولاً نمرات پایین‌تری می‌گیرند و همچنین معلمان خانم و دانش‌آموزان سفیدپوست دارای خلاقیت بیشتری هستند. در تحقیق دیگری که به وسیله لی² و روتیکنس³ (2011) با عنوان خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی خلاق (نظیر ارائه ایده‌های جدید، تحمل ابهام، هدف‌تجری، عملکردی، تمرکز، سبک‌کاری و استقلال فکری) به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار کلاسی دانش‌آموزان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که استقلال و تحمل ابهام به عنوان متغیرهای پیش‌بین قوی در پیش‌بینی رفتارهای کلاسی در نظر گرفته شدند. در ضمن نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی خلاق با جهت‌گیری تجری رابطه مثبت و معناداری دارد. در پژوهشی که به وسیله مکتبی و فرامرزی (1394) با عنوان رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز انجام شد. نتایج نشان داد که انگیزش درونی با هویت تحصیلی رابطه معناداری دارد. افرادی که دارای انگیزه درونی هستند برای پیشرفت و پیگیری در تکالیف دشوار انگیزه زیادی دارند. این افراد هم‌زمان بر چند هدف متمرکز می‌شوند و اصرار و تلاش بسیار برای دستیابی به اهداف خود دارند. همچنین نتایج نشان داد که بین انگیزش بیرونی و هویت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در ضمن بین هدف‌تجری با هویت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشت. افراد که دارای اهداف‌تجری هستند، نسبت به رشد و توسعه توانایی‌های تحصیلی خود خوش‌بین هستند و همین باورها آن‌ها را بر می‌انگیزد تا با تکالیف جدید و چالش‌انگیز رو به رو و بر آن تبحر و تسلط پیدا کنند؛ بنابراین، می‌توان گفت افرادی که دارای هویت تحصیلی هستند، باور دارند که توانایی می‌تواند افزایش یابد و به همین خاطر بیشتر احتمال دارد که جهت‌گیری

درونی به طور خودانگیخته از نیازهای روان‌شناختی، کنجکاوی و تلاش‌های فطری برای رشد حاصل می‌شود. انگیزش بیرونی به منظور دستیابی به پیامدها و مشوق‌هایی مثل پاداش که بیرون از خود آن فعالیت است، انجام می‌شود (شریعت‌پناه و مشهدی، 1394). به عقیده دیک‌هاستر (2011) دانش‌آموزان تجری به نفس‌یادگیری، کسب مهارت‌های جدید، حل مسئله و دستیابی به تبحر توجه دارند. از این‌رو، برای کسب نمره و امتیازات اجتماعی تلاش نمی‌کنند. هدف‌های تجری دارای پیامدهای انگیزشی ویژه‌ای هستند که عبارت‌اند از سطوح بالاتر کارآمدی تحصیلی، تکلیف‌مداری، علاقه، تلاش و پافشاری در برخورد با تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی (بیگیتو، 2006). در مقابل یادگیری برای دانش‌آموزان عملکردگرا از آن جهت حائز اهمیت است که به آنان در نیل به هدف‌های بیرونی کمک می‌کند. این دانش‌آموزان پیوسته می‌کوشند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، پدر و مادر و معلمان باهوش جلوه بدهند و در کسب نمره و امتیازات سعی وافر دارند. این افراد بر توانایی نسبی یعنی این که چگونه توانایی آن‌ها ارزیابی می‌شود، تمرکز می‌کنند. دانش‌آموزانی که عملکردگرا هستند، راهبرهای شناختی و فراشناختی را کمتر به کار می‌برند، زیرا به نفس‌یادگیری کمتر علاقه دارند و از آنجا که استفاده از راهبردهای شناختی عمیق مستلزم تلاش و کوشش زیاد است، معمولاً از این روش‌ها کمتر استفاده می‌کنند (بیگیتو، 2006). در ارتباط با رابطه ساده، چندگانه و تعاملی جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق می‌توان به برخی پژوهش‌های که در این زمینه انجام شده است، اشاره کرد. بیگیتو (2006) به بررسی رابطه بین خودکارآمدی خلاق با هدف‌تجری و عملکردی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه و دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که باورهای خلاقانه و عملکردی دانش‌آموزان و بازخورد معلمان به آن‌ها در مورد توانایی خلاق ارتباط مثبتی با خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان دارد. خودکارآمدی خلاق همچنین با گزارش‌های دانش‌آموزانی که بعضی وقت‌ها معلمان به آن‌ها بی‌توجهی می‌کنند، در ارتباط است. دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از خودکارآمدی خلاق دارند بیشتر دارای باورهای مثبت در مورد توانایی‌های علمی در حیطه‌های تخصصی می‌باشند که این نشان می‌دهد آن‌ها به برنامه‌ریزی دقیق در حیطه علمی

1. Kufman
2. Li
3. Rotgans

حداقل نمره در هر گویه، یک و حداکثر آن هفت است. بر این اساس، دامنه نمرات در هر مؤلفه بین یک تا 49 قرار دارد. در پژوهشی بیگیتو (2006) پایایی هفت سؤال پرسش‌نامه خودکارآمدی خلاق را نزدیک یک به دست آورد که تنها یک عامل به نام خودکارآمدی خلاق را می‌سنجد و همچنین روایی این مقیاس با استفاده از روش ملاکی هم‌زمان 0/66 به دست آورد که در سطح $p < 0/001$ معنادار است.

ب) مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS)

برای سنجش هدف‌های پیشرفت از مؤلفه‌های هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا از مجموعه الگوهای یادگیری انطباقی، ساخته می‌گلی و همکاران (2000) استفاده شد. لازم به ذکر است که در ایران سه مؤلفه هدف‌های پیشرفت، یعنی هدف تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز به وسیله هاشمی شیخ‌شبان (1380) و مؤلفه هدف تبحرگریز به وسیله قلی‌زاده (1384) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شدند. این چهار مؤلفه به صورت یک پرسش‌نامه 17 گویه‌ای تنظیم شده‌اند. گویه‌های یک، دو، سه، چهار و پنج، مربوط به مؤلفه‌های هدف تبحرگرا می‌باشند. نمونه‌ای از گویه‌های این مؤلفه به این صورت است: «برایم مهم است که امسال مطالب جدید زیادی را یاد بگیرم». گویه‌های شش، هفت، هشت، نه و ده، مربوط به مؤلفه هدف عملکردگرا است و میزان تمایل دانشجویان را برای داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران مشخص می‌کند. پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً نادرست، یک تا کاملاً درست، پنج تنظیم شده‌اند. در این پژوهش از پرسش‌نامه 17 گویه‌ای هدف‌های پیشرفت، فقط از ده گویه که شامل اهداف تبحرگرا و عملکردگرا بود استفاده شد. در پژوهشی لایم، لا و نی (2008) ضرایب پایایی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های هدف تبحرگرا 0/89 و هدف عملکردگرا 0/67 به دست آوردند. رضانی (1389) برای تعیین روایی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت از روش روایی سازه استفاده کرد و ضرایب روایی مؤلفه‌ها را از طریق محاسبه ضرایب همبستگی بین این مؤلفه‌ها و گویه‌های محقق ساخته به ترتیب برای مؤلفه‌های هدف تبحری 0/49 و هدف عملکردی 0/52 اعلام کرد که همگی در سطح $p < 0/001$ معنادار بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای دو مؤلفه هدف‌های پیشرفت که شامل هدف تبحرگرا و هدف عملکردگرا است، به ترتیب 0/77 و 0/65

هدف تبحرگرا را برگزینند و برای رسیدن به موفقیت بیشتر بر معیارهای مبتنی بر پیشرفت خود و نه مقایسه عملکرد خود با دیگران تأکید کنند.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش همه دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهرستان رومشگان است که در سال تحصیلی 1393-1394 مشغول به تحصیل است. در ضمن به دلیل دسترسی بیشتر به دانش‌آموزان پسر در این منطقه، پژوهش مذکور در بین پسران انجام گرفت. بر اساس جدول کرجسی و مورگان¹ از این جامعه، تعداد 200 نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین 13 دبیرستان پسرانه دولتی هشت دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شده و در مرحله بعد از هر دبیرستان تعداد 25 نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. تعداد کل این جامعه 1642 نفر بودند. اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت گردید به گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسش‌نامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند. برای اندازه‌گیری متغیرهای موردنظر از پرسش‌نامه‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی، هدف‌های پیشرفت و خودکارآمدی خلاق استفاده شد.

ابزار پژوهش

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

الف) پرسش‌نامه خودکارآمدی خلاق (CSEQ)

این پرسش‌نامه بر مبنای نظریه خودکارآمدی خلاق به وسیله بیگیتو (2006) ساخته شده است. این ابزار برای نخستین بار به وسیله حمید فرامرزی (1394) ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این پرسش‌نامه دارای هفت پرسش هفت گزینه‌ای است (برای مثال، من قدرت تخیل خوبی دارم) که گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی هفت گزینه‌ای تهیه شده است.

1. Morgan

جدول 1. میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره های کسب شده شرکت کنندگان در پژوهش

شاخص های آماری متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	آماره کولموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
هدف تبحرگرا	23/07	5/77	13	75	5/08	0/01
هدف عملکردگرا	20/35	7/18	5	71	3/44	0/01
خودکارآمدی خلاق	38/81	8/87	16	92	2/21	0/01
انگیزش درونی	35/94	20/77	49	226	1/97	0/01
انگیزش بیرونی	52/10	13/62	15	128	2/58	0/01
چالش گری	33/34	7/66	12	100	1/69	0/01
کنجکاوی	35/91	1/13	9	112	3/97	0/01
تبحر مستقل	27/07	10/10	9	94	1/45	0/01
خوشایندی معلم	15/21	8/03	4	88	1/21	0/01
وابستگی به معلم	36/89	10/83	6	110	4/29	0/01

پرسش هفت گزینه ای است که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را می سنجد. گویه های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی هفت گزینه ای تهیه شده است. کمترین نمره در هر گویه از یک و بیشترین آن هفت است. والرند و همکاران (1992) ضریب پایایی مؤلفه های پرسش نامه یعنی جهت گیری درونی انگیزش و بی انگیزشی را به ترتیب با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/83 و 0/86 و ضریب پایایی مؤلفه انگیزش بیرونی 0/62 گزارش نموده اند. کوکلی (2000)

و 0/83 و 0/79 برای نمره کل مقیاس هدف های پیشرفت به دست آمدند که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسش نامه فوق است. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده های مقیاس هدف های تبحرگرا و عملکردگرا دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از 0/30 بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معناداری در سطح $p < 0/001$ گذاشته اند.

جدول 2. ضرایب همبستگی ساده (پیرسون) بین متغیرهای پیشایند (هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، چالش گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم) با خودکارآمدی خلاق

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
تبحرگرا	-									
عملکردگرا	.147	-								
خودکارآمدی خلاق	.066	.583	-							
انگیزش درونی	.164	.053	.233	-						
انگیزش بیرونی	.133	.083	.022	.193	-					
چالش گری	.133	.033	.044	.558	.033	-				
کنجکاوی	.137	.010	.013	.680	.046	.290	-			
تبحر مستقل	.046	.055	.006	.481	.192	.008	.074	-		
خوشایندی معلم	.083	.012	.069	.009	.607	.115	.228	.238	-	
وابستگی به معلم	.026	.095	.024	.050	.807	.026	.228	.015	.021	-

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی به مدت یک ماه را در دامنه ای بین 0/71 تا 0/83 برای مؤلفه ها یا خرده مقیاس ها گزارش نموده است. بحرانی پایایی مقیاس را با روش بازآزمایی به فاصله دو هفته 0/73 و ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسش نامه 0/88 گزارش نموده است.

پ) مقیاس جهت گیری انگیزشی

این مقیاس بر مبنای نظریه خودتعیین کنندگی دسی و ریان به وسیله والرند و همکاران (2000) ساخته شده است. این پرسش نامه در ایران، در مطالعاتی از جمله بحرانی (1384) مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش نامه دارای 28

همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود، بین متغیرهای پیش‌بیند (هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، چالش‌گری، تبحر مستقل، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم) با خودکارآمدی خلاق رابطه معنادار وجود دارد اما بین انگیزش بیرونی و کنجکاوی با خودکارآمدی خلاق رابطه معناداری دیده نشد. به منظور تحلیل‌های اکتشافی از تجزیه و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود مکرر استفاده شد که در آن خودکارآمدی خلاق به عنوان متغیر ملاک و هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم به عنوان متغیرهای پیش‌بین، وارد معادله رگرسیون شدند. در جدول 3 نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده می‌شود.

چنانچه در جدول 3 مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه و با روش ورود مکرر، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب هدف تبحرگرا ($r=0/26$) و چالش‌گری ($p \leq 0/001$ ، $r=0/58$) و کنجکاوی ($p \leq 0/001$ و $r=0/64$)، تبحر مستقل ($r=0/64$) و هدف عملکردگرا ($p \leq 0/001$ و $r=0/67$)، وابستگی به معلم ($p \leq 0/001$ و $r=0/72$) و خوشایندی معلم ($p \leq 0/001$ و $r=0/92$) و در مجموع $MIR=0/92$ و ضریب تعیین برابر $RS=0/87$ است که در سطح $p < 0/01$ معنادار است. با توجه به نتایج جدول 3 و ضریب تعیین به دست آمده، مشخص شده است که همه متغیرهای پیش‌بین توانستند خودکارآمدی خلاق را پیش‌بینی کنند و بین خودکارآمدی خلاق و همه متغیرهای پیش‌بین رابطه معناداری وجود داشت و حدود 87 درصد واریانس متغیر خودکارآمدی خلاق به وسیله هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ساده و چندگانه پیش‌بینندهای مهم جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهرستان رومشگان بود. نتایج یافته‌ها نشان داد که هدف تبحرگرا با خودکارآمدی خلاق رابطه معناداری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش ایمز و آرچر (1992) همسو است. در

علاوه بر این، بحرانی‌روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه نموده است که به اعتقاد وی توانسته است ابعاد سه‌گانه انگیزش را با ارزش ویژه بالاتر از یک مشخص سازد. در این پژوهش پایایی مقیاسی با روش آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس جهت‌گیری بیرونی، درونی، بی‌انگیزشی، چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم به ترتیب 0/71، 0/73، 0/63، 0/69، 0/78، 0/72 و 0/68 و محاسبه شده است و نمره کل مقیاس جهت‌گیری انگیزشی 0/67 به دست آمده است.

شیوه تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از روش‌های آماری توصیفی میانگین، انحراف معیار، آماره کولموگروف - اسمیرنوف، بیشترین و کمترین نمره‌ها و همچنین در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود هم‌زمان استفاده به عمل آمده است. با توجه به نتایج آماره کولموگروف - اسمیرنوف و با توجه به مقادیر به دست آمده به ترتیب برای هدف تبحرگرا (5/08)، هدف عملکردگرا (3/44)، خودکارآمدی خلاق (2/21)، انگیزش درونی (1/97)، انگیزش بیرونی (2/58)، چالش‌گری (1/69)، کنجکاوی (3/97)، تبحر مستقل (1/45)، خوشایندی معلم (1/21) و وابستگی به معلم (4/29) در سطح کوچک‌تر از 0/01 معنادار است، پس باید گفت که با 0/99 درصد اطمینان فرض H_1 تأیید می‌شود؛ یعنی توزیع صفت در بین نمونه با توزیع آن در جامعه نرمال نیست و تفاوت معناداری بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار وجود دارد.

یافته‌ها

جدول 1 شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره‌های کسب شده شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پیش‌بیند (هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم) با خودکارآمدی خلاق در جدول 2 ارائه شده است.

جدول 3. ضرایب رگرسیون چندگانه متغیرهای پیشایند با خودکارآمدی خلاق با روش ورود مکرر (enter)

شاخص آماره متغیرهای پیش‌بین	همبستگی چندگانه MR	ضریب تعیین RS	نسبت F احتمال P		ضرایب رگرسیون (B) و (β)									
			1	2	3	4	5	6	7	8				
تبحرگرا	0/26	0/004	B=0/102	F=0/876										
			β=0/066	p=0/001										
چالش‌گری	0/58	0/340	B=0/72	F=50/73										
			β=-0/03	p=0/001										
کنجکاوی	0/643	0/414	B=0/715	F=46/16										
			β=-0/10	p=0/001										
تبحر مستقل	0/644	0/415	B=0/608	F=34/56										
			β=-0/06	p=0/001										
عملکردگرا	0/676	0/457	B=0/754	F=32/60										
			β=-0/11	p=0/001										
وابستگی به معلم	0/721	0/520	B=0/75	F=34/89										
			β=-0/09	p=0/001										
خوشایندی معلم	0/920	0/874	B=0/77	F=51/55										
			β=-0/06	p=0/001										

تسلط یافتن دانش‌آموزان بر مطالب درسی تأکید می‌کند و جوی مبتنی بر همکاری را در کلاس درس به وجود می‌آورد، انتظار می‌رود که دانش‌آموزان اهداف تبحری را شکل دهند. نتایج یافته‌ها نشان داد که هدف عملکردگرا با خودکارآمدی خلاق رابطه معناداری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج دوک (2000) همسو است. در تبیین این یافته، نتایج نشان دادند که دانش‌آموزانی که اعتقاد به ذاتی بودن هوش دارند، غالباً هدف عملکردی را انتخاب کرده، برای رسیدن به اهداف خود از راهبردهای شناختی سطح پایین استفاده می‌کنند و در نهایت عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند.

تبیین این یافته، نتایج نشان دادند که هسته اصلی و مرکزی هدف تبحری این عقیده است که تلاش و پیامد همپوش هستند. این نوع از اهداف با تلاش برای بهبود یا ارتقای شایستگی، دانش، مهارت‌ها و یادگیری مشخص می‌شوند. وقتی که دانش‌آموز مشاهده می‌کند که با سعی و تلاش به نتیجه موفقیت‌آمیز می‌رسد، احساس غرور و رضایت می‌کند و معتقد است که تلاش به موفقیت و احساس تبحر می‌انجامد. اگر دانش‌آموز احساس کند که در کلاس خودمختار است، کنترل بیرونی کاهش یافته و موجب تمرکز وی بر روی تکالیف و همچنین افزایش خودکارآمدی خلاق در وی می‌شود. می‌توان گفت هنگامی که معلم روی تفکر مستقل و

در همین راستا دوک (2000) بیان می‌کند افراد با باور هوشی ذاتی تلاش را نشانه عدم توانایی می‌دانند و به همین دلیل به دنبال تکالیفی هستند که با حداقل تلاش آن‌ها را به موفقیت برساند.

می‌توان گفت که با توجه به هم‌خوانی ویژگی افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگرا و باور هوشی ذاتی آنان در مقابل تکالیفی که حل آن‌ها نیازمند درگیر شدن و تلاش فکری زیاد آنان است، عقب‌نشینی می‌کنند و به همین دلیل نمی‌توانند از عهده تکالیفی که باید حل کنند، برآیند و در نتیجه خودکارآمدی ضعیفی را از خود نشان می‌دهند. در نظریه دوک اگر دانش‌آموزی قائل به نظریه ذاتی درباره طبیعت هوش باشد، معتقد است که توانایی او ثابت است و به احتمال زیاد در هنگام پرداختن به یک تکلیف جهت‌گیری هدف عملکردی را بر خواهد گزید و خود این مانع از خلاقیت و فراخ‌اندیشی دانش‌آموز می‌شود. این دانش‌آموز از آنجا که توانایی را ثابت ادراک می‌کند، پیوسته نگران این خواهد بود که عملکرد او چگونه ارزشیابی و با عملکرد دیگران مقایسه می‌شود. به همین خاطر جهت‌گیری هدف عملکردی را برمی‌گزیند و سعی می‌کند در رقابت با دیگران بهتر عمل کند (دویی‌رت و مارین، 2005). یادگیرندگان دارای جهت‌گیری عملکردگرا از دیگران درباره خویش بیمناک هستند، آنان نگران این موضوع هستند که از سوی دیگران داوری می‌شوند و بیشتر بر راهبردهای سطحی و حفظ طوطی‌وار مطالب تأکید دارند.

نتایج یافته‌ها نشان داد که انگیزش درونی با خودکارآمدی خلاق رابطه معناداری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش ونزل و همکاران (2009)، هیل¹ (2008)، ابوت² (2010)، کافمن³ و اونس⁴ (2012)، همسو است.

در تبیین این یافته، نتایج نشان دادند که بین جهت‌گیری‌های انگیزشی از قبیل انگیزه درونی و انگیزه بیرونی با خودکارآمدی خلاق رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. جهت‌گیری درونی انگیزش یا برخورداری از انگیزه درونی، ضامن خلاقیت است. از این رو دانش‌آموزانی که خودانگیخته‌اند و برای خود اهداف آموزشی تعیین می‌کنند، از خودکارآمدی خلاق بیشتری برخوردارند.

این محققان یادآور شدند انگیزش درونی یک ویژگی اساسی است که افراد موفق در زمینه تحصیلی از آن برخوردارند. قابل ذکر است که نقش انگیزش درونی بر خودکارآمدی خلاق قابل انتظار است؛ زیرا زمانی که یادگیرندگان فعالیت‌های خود را بر اساس علایق درونی خود انتخاب کنند، به طور طبیعی روی آن‌ها تمرکز بیشتری خواهند داشت و نیروی بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند نمود. افزون بر این افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، بیشتر به قضاوت‌های خود متکی هستند. همین امر موجب می‌شود آن‌ها توجه خود را به «خود فعالیت» معطوف نمایند و به کیفیت و کمیت پاداشی که می‌خواهند دریافت کنند، نیندیشند، در نتیجه از موفقیت بالاتری برخوردار شوند.

نتایج یافته‌ها نشان داد که انگیزش بیرونی با خودکارآمدی خلاق رابطه معناداری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش وایتهد وانگ و گاتری (2003)، تن⁵ و همکاران (2008)، هیل⁶ (2008)، ابوت⁷ (2010)، کافمن⁸ و اونس⁹ (2012)، تورانس¹⁰ (2008)، فارنهام¹¹ و همکاران (2013) همسو است. در تبیین این یافته، نتایج نشان دادند که بین انگیزش بیرونی و خودکارآمدی خلاق رابطه مثبت وجود دارد، ولی میزان این رابطه پایین است. به عبارتی، جهت‌گیری بیرونی انگیزش ضامن خودکارآمدی خلاق پایینی است که این یافته می‌تواند دیدگاه اولیا، مربیان و سیاست‌گذاران نظام آموزشی را نسبت به فاصله گرفتن از مشوق‌های بیرونی در امر آموزش و یادگیری و تأکید روی علایق و خواسته‌های درونی دانش‌آموزان را هدایت کند.

علاوه بر این، بر اساس نظریه خودتعیین‌کنندگی دسی و ریان (2000)، هر نوع انگیزش بیرونی که به احساس شایستگی و استقلال فرد آسیب برساند، از طریق کاهش انگیزه درونی عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد که نتیجه‌ای جز پایین آوردن خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان ندارد.

انگیزش بیرونی از جمله موانعی است که خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان را تهدید می‌کند. یافته‌ای که گفته شد، به نوعی در راستای یافته دیگر پژوهش‌ها مبنی بر رابطه پایین بین جهت‌گیری بیرونی انگیزش و خودکارآمدی خلاق است که همسو با یافته پژوهشی وایتهد وانگ و گاتری (2007) است.

5. Tan

6. Hill

7. Abbott

8. Kaufman

9. Evans

10. Torrance

11. Furnham

1. Hill

2. Abbott

3. Kaufman

4. Evans

3. نتایج این پژوهش قابل‌تعمیم به شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیست.

4. تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسش‌نامه بود که جنبه خودگزارشی دارد؛ به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخ‌گویی نیست.

در پایان از همکاری آموزش و پرورش، دبیران و دانش‌آموزان شهرستان رومشگان که با مساعدت و همکاری بی‌دریغ خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

شریعت‌پناه، شکوفه؛ مشهدی، علی (1394). "نقش جهت‌گیری اهداف در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم)". فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، شماره 9، صص 41-47.

مکتبی، غلامحسین؛ فرامرزی، حمید (1394). "بررسی رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز". مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور، در دست چاپ.

مروتی، ذکرائه (1390). "رابطه علی محیط یادگیری سازنده‌گرایی ادراک‌شده و عملکرد ریاضی با میانجی‌گری جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز". پایان‌نامه دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

Abbott, D.H. (2010a). Self-efficacy for creative thinking: A structural equations reanalysis of Gist. *Journal of personality and social psychology*, vol. 3, 61 – 73.

Ames, C. & Archer, J. (1992). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.

Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, vol. 41, 586 – 598.

Beghtto, R.A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, vol. 18, 447–457.

Brophy, J. (1986). On motivation students. *Journal of Learning and individual differences*, vol. 21, 201–245.

این تحقیق همانند سایر تحقیقات در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌هایی از جمله موارد زیر روبرو بوده است:

1. از آن جایی که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستانی بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به سایر مقاطع تحصیلی تعمیم داد.

2. از آن جایی که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان پسر بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به دانش‌آموزان دختر تعمیم داد.

منابع

بحرانی، محمود (1384). "مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن". *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیست و دوم، شماره 4*، صص 104-115.

رمضانی، فرشاد (1389). "بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان اهواز". پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

صیف، محمدحسن (1394). "مدل علی بسط یافته تمایل رفتاری به یادگیری تحت وب: نقش جهت‌گیری هدف یادگیری و یادگیری خودتنظیمی". فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، شماره 11، صص 59-66.

Carmeli, J. (2014). The influence of leaders' and other referents' normative expectations on individual involvement in creative work. *Leadership Quart*, vol. 18, 35 – 48.

Dickhauser, C.; Buch, S.R. & Dickhauser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and instruction*, vol. 21, 152–162.

Elliot, A.J. & Mcgregor, H. (2011). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, vol. 80, 501–519.

Furnham, A.; Batey, M.; Anand, K. & Manfield, J. (2013). Personality, hypomania, intelligence and creativity. *Personality and Individual Differences*, 44, 1060–1069.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American psychologist*, vol. 5, 444 – 454.

- Hill, A.; Tan, AG.; Kikuchi, A. (2008). International high school students' perceived creativity efficacy. *Kor J Thinking Problem Solving*, vol. 1, 105-116.
- James, L.R.; James, L.A. & Ashe, D.K. (1990). The meaning of organizations: The role of cognition and values. In B. Schneider (Ed), *Organizational climate and culture*, vol. 21, 40-48.
- Kaufman, J. & Beghetto, R. (2011). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kaufman, J.C.; Evans, M.L. & Baer, J. (2012). The American Idol Effect: Are students good judges of their creativity across domains? *Empirical Studies of the Arts*, 28, 3-17.
- Li, J. & Rotgans, J. (2011). Creativity Self-Efficacy Scale as a Predictor for Classroom Behavior in a Chinese Student Context. *Open Education Journal*, 4, 90-94.
- Luo, W.; Hogman, D. & Paris, S.G. (2011). Predicting Singapore students' achievement goal in their English study: self-construal and class room goal structure. *Journal of Learning and individual differences*, vol. 7, 1 - 10.
- Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of Students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, vol. 46, 53-83.
- Midgley, C.; Kaplan, A. & Middleton, M.L.; T. (1950). The development and validation of scales assessing student achievement goal orientation. *Contemporary educational psychology*, vol. 23, 113.
- Niemiec, C.P.; Lynch, M.F. & Vansteenkiste, M.J. (2006). The antecedents and consequences of autonomous after regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of adolescence*, vol. 29, 691 - 775.
- Ryan, R. & Deci, E.I. (2000a). Self - determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, vol. 55, 58 - 70.
- Ryan, R. & Deci, E.I. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: classic Definition and new direction. *Journal of Contemporary educational psychology*, vol. 25, 54 - 67.
- Tan AG, Ho V, Ho E, Ow S. (2008). High School Students' perceived creativity self-efficacy and emotions in a service learning context. *Int J Creat Problem Solving*, vol. 2, 115 - 126.
- Tierney, P. & Farmer, S.M.F. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of management Journal*, vol. 5, 113 - 148.
- Torrance, E.P. (2008). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms- Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Vallerand, R.J.; Pelletier LG. & Blais MR. (2010). The Academic motivation scale: A measure intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Academy of management Journal*, vol. 55, 101 -110.
- Walls, T.A. & Little, T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in adolescence. *Journal of educational psychology*, vol. 14, 23 -31.