

رابطه ساختار هدفی کلاس درس با خلاقیت و نقش میانجی نیازهای اساسی

سید موسی طباطبایی^{*}، فریده نصیری^آ، خدیجه سادات طباطبایی^آ

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، با هدف بررسی رابطه بین ساختار هدفی کلاس درس با خلاقیت و نقش میانجی نیازهای اساسی انجام شده است.

روش: در این پژوهش از طرح تحقیق توصیفی - همبستگی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ است که تعداد ۲۲۰ نفر از آنان به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌های پژوهش به وسیله پرسشنامه‌های خلاقیت عابدی، ساختار ادراک شده کلاس درس (میگلیو همکاران) و نیازهای روانشناختی اساسی لاگواردیا^آ و همکاران جمع‌آوری شد و سپس تحلیل آماری با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار SPSS و AMOS انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که اثر جهت‌گیری هدفی تبحری و عملکردی بر نیازهای اساسی مثبت و معنادار است. همچنین بین نیازهای اساسی و خلاقیت نیز، رابطه معناداری وجود دارد؛ اما اثر جهت‌گیری هدفی اجتنابی بر نیازهای اساسی معنادار نیست. یافته دیگر پژوهش حاضر بیانگر این است که اثر سه متغیر برونزاد جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکردی و اجتنابی بر خلاقیت معنادار نیست.

نتیجه‌گیری: بین جهت‌گیری هدفی با خلاقیت، رابطه معناداری به طور مستقیم دیده نشده است؛ اما زمانی که برآورده شدن نیازهای اساسی در فرد تقویت شود با افزایش سطح استقلال، شایستگی و ارتباط، می‌توان خلاقیت را در ساختار هدفی کلاس درس ارتقاء داد.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت، نیازهای اساسی، ساختار هدفی، کلاس درس، دانش‌آموزان.

۱. استادیار گروه علوم شناختی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران (نویسنده مسئول)

s.mosatabatabaee@semnan.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران sem.far.n@gmail.com

۳. کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران sadatabatabaee@gmail.com

پیشگفتار

امروزه شکوفایی و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، از مهم‌ترین هدف‌های آموزش و پرورش به شمار می‌رود (شریعت باقری و شمسایی، ۱۳۹۸) و از موضوعات بسیار جالب و بحث‌انگیز در علوم تربیتی و روانشناسی است (سلیمی، یوسفی و کریمی، ۱۳۹۱؛ وارد، اسمیت و فینک، ۲۰۰۸ و تیاگو، هانوچ، هال، رانکو و دنهام، ۲۰۱۷). خلاقیت به عنوان اصلی‌ترین مهارت‌های ضروری در قرن بیست و یکم (پنگ، چرنگ، چن، لین، ۲۰۱۳)، در جوامع مدرن و در محیطی که مدام در حال تغییر است؛ اهمیت دارد (بجتو و کافمن، ۲۰۱۴؛ ریچاردسون و میشر، ۲۰۱۸؛ اولسون، کارلا، اولف، مالین و ریتزن، ۲۰۱۹؛ یو، جانگ، هو، سو و یو، ۲۰۱۸) و به عنوان یک فرایند پویا (پتری و ندرزندن، میجر، بیگتو، ۲۰۲۰)، که خردمندی افراد را پیش‌بینی می‌کند (پلوسنیک، ۲۰۱۸)؛ به توانایی افراد در تولید ایده یا محصول جدید اشاره می‌کند (گلوانو و همکاران، ۲۰۱۹)؛ گونگ، لیو و شن، ۲۰۱۶؛ جولیان، هوی، کلمنت، سولومون و الویس، ۲۰۲۱). تمام موفقیت‌ها و پیشرفت‌های فرد در گرو اندیشه و باور پویا و مؤثر اوست. بنابراین، خلاقیت به عنوان یک فرایند ذهنی است که افراد را قادر می‌سازد تا درباره ایده‌های نوین و کاربردی فکر کنند (گاسپرز، ۲۰۰۵). از پیچیده‌ترین و عالی‌ترین جلوه‌های اندیشه افراد، تفکر خلاق است (پلوسنیک، ۲۰۱۸).

-
1. Ward, Smith & Finke
 2. Tyagi, Henoch, Hall, Runco & Denham
 3. Peng, Cherng, Chen,
 4. Beghetto & Kaufman
 5. Richardson & Mishra
 6. Olsson, Karla, Ulf, Malin, & Ritzén
 7. Yoo, Jang, Ho, Seo & Yoo
 8. Petrie, van der Zanden, Meijer & Beghetto
 9. Plóciennik
 - 1 . Glăvean& tal 0
 - 1 . Gong, Liu & Shen 1
 - 1 . H Juliana, Hui Clement, Solomon & Elvis
 - 1 . Gaspersz 3

یکی از متغیرهای مؤثر بر خلاقیت که به محیط آموزشگاه مربوط است و می‌تواند اثر قابل توجهی بر خلاقیت داشته باشد، ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس است (افضلی و اسماعیلی، ۱۳۹۵). این ساختار به عنوان یکی از حوزه‌های موجود در مورد نظریه هدف در نظر گرفته می‌شود که از رابطه بین جهت‌گیری هدف شخصی و خلاقیت حمایت می‌کند (کومار، چاهار؛ ۲۰۱۶). ساختار هدفی کلاس به تأکیدهای محیطی مرتبط با شایستگی گفته می‌شود که از طریق فعالیت‌های کلی کلاس درس و پیام‌هایی ویژه که معلم از طریق آنها با دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کند، برجسته می‌شود (مورایاما و الیوت؛ ۲۰۰۹). ساختار کلاس بر اساس اهداف معلم شکل می‌گیرد ولی چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان، به چگونگی ادراک آنان از ساختار کلاس بستگی دارد (ایمز؛ ۱۹۹۳).

ساختار هدفی، توصیف‌کننده نوع اهداف پیشرفتی است که قوانین و فعالیتهای آموزشی غالب در کلاس درس، مدرسه، یا محیطهای یادگیری دیگر بر آن تأکید می‌کنند (ولترز؛ ۲۰۰۴). از نقطه نظری گسترده‌تر، محیط یادگیری نه تنها شامل ساختار فیزیکی و شرایط ظاهری کلاس‌هاست، بلکه بعد روانشناختی هم دارد (فراسر و کاله؛ ۲۰۰۷) و به مجموعه خاصی از شیوه‌ها و سیاست‌های معلمان متکی است (بنینگ، پرتوریوس، ژانکه، دیکهاوس و درسل؛ ۲۰۱۹؛ بارداج، یاناگیدا و لوفتنگر؛ ۲۰۲۰) که با پیام‌هایی در حین فعالیت در کلاس درس به دانش‌آموزان انتقال می‌یابد (مورایاما و الیوت، ۲۰۰۹؛ اردان؛ ۲۰۰۴، آلپ، میچو، کارلو و بارای؛ ۲۰۱۸)، تا نمایانگر جامع و جنبه کاربردی کیفیت آموزش باشد (بارداج، یاناگیدا، لوفتنگر، شویر و اسپیل؛ ۲۰۱۹). مدارس و به ویژه معلمان می‌توانند اهداف

1. kumar & chahar
- 2 . Murayama & Elliot
- 3 . Ames
- 4 . Wolters
- 5 . Fraser & Kahle
- 6 . Benning; Praetorius; Janke; Dickhauser & Dresel
- 7 . Bardach; Luftenegger; Yanagida; Schober & Spiel
- 8 . Urdan
- 9 . Alp; Michou; Çorlu & Baray
10. Bardach; Yanagida & Lüftenegger

شخصی دانش‌آموزان مختلف را با تمرکز در کلاس‌های درس خود ارتقاء دهند (ایلگر و دمیرهان، ۲۰۱۳؛ لوفتنگر، تران، بارداج، شوبر، اسپیل، ۲۰۱۷).

مطالعه ادراک از ساختار هدفی کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی آنها پیوند دارد و این امر بر روشی که آنها درباره محیط پیرامون خود می‌اندیشند و مشارکت در فعالیت کلاس تأثیر می‌گذارد (طهرانی، صدق‌پور و دماوندی، ۱۳۹۹).

مطالعات متعدد نشان داده است که ساختارهای هدف کلاس، می‌توانند الگوهای رفتاری یادگیری مختلف افراد را در موقعیت یادگیری توضیح دهند (شولینگ؛ بینگ‌لین؛ حسویه چی و یینینگ، ۲۰۱۳) و در صورتی که صحیح انتخاب شود می‌تواند بر انگیزه، احساسات، مشارکت یادگیری، پیشرفت و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر بگذارد که با خلاقیت ارتباط دارد (ولترز، ۲۰۰۴؛ نریمانی و همکاران، ۲۰۲۰؛ بیگتو، ۲۰۰۵).

مهم‌ترین عوامل تشکیل‌دهنده خلاقیت، عوامل شخصیتی مانند موضع کنترل درونی و انگیزش درونی دانش‌آموزان است. یکی از نظریه‌های مهم در خصوص نقش انگیزش و تأثیر آن بر خلاقیت در زمینه خودنظم‌بخشی است که می‌توان از میان آن‌ها به نظریه خودتعیین‌گری (SDT) اشاره کرد. خودتعیین‌گری، مفهومی انگیزشی است که به عنوان عاملی برای تداوم‌بخشی به تلاش و استمرار در مسیر دستیابی به اهداف است. افراد زمانی که لازم است ابراز وجود کنند، یا به بهترین نحو به انجام تکالیف پردازند و در زنجیره‌های ارتباطی با دیگران به اثبات سودمندی خود پردازند، به بالاترین درجه از اراده، تمرکز، استمرار و خلاقیت نیازمندند (دهناد، ۱۴۰۰). خودتعیین‌گری انگیزش درونی نیرومندی است که کلیه مهارت‌ها، افکار و دانش ما را تحت‌الشعاع قرار داده و ما را قادر می‌سازد تا رفتاری

-
- 1 . Ilker & Demirhan
 - 2 . Lüftenegger; Tran; Bardach; Schober & Spiel
 - 3 . Shu-Ling; Biing-Lin; Hsueh-Chih & Yen-Ying Lin
 - 4 . Beghetto

خودآگاهانه، هدفمند و مستقل از خود ارائه دهیم (امرسون و مک کارتی؛ ۲۰۱۴). همچنین می‌تواند به خودتنظیمی، تصمیم‌گیری بهینه موقعیتی، خودکارآمدی و اراده برای هدف-گذاری منجر گردد (دهناد، ۱۴۰۰). بنیاد نظریه خودتعیین‌گری که دسی و رایان (۲۰۰۰) ارائه کرده‌اند، نیازهای بنیادی روان‌شناختی را از مبانی مهم بهزیستی و انگیزش درونی در عرصه‌های گوناگون زندگی از جمله خلاقیت، به شمار می‌آورد. این نیازها شامل: نیاز به شایستگی، نیاز به خودمختاری و نیاز به ارتباط است (رحمانی زاهد، هاشمی و نقش، ۱۳۹۷). خلاقیت با خودتعیین‌گری ارتباط دارد (هنسی؛ ۲۰۱۵؛ رایان و دسی، ۲۰۱۷). نظریه خودتعیین‌گری اشاره می‌کند که وقتی سه نیاز اساسی روانی «نیاز به شایستگی، استقلال و ارتباط»، برآورده شود؛ افراد انگیزه خوبی خواهند داشت و تندرستی را تجربه خواهند کرد (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ ون دن بروک، فریس، چانگ و روزن؛ ۲۰۱۶؛ کراوس نورث و دیویدسون؛ ۲۰۱۹ و وانستین کیست، رایان و سوننز؛ ۲۰۲۰). براساس نظریه اساسی نیازهای روانشناختی افراد برای برآوردن سه نیاز ذاتی، یعنی: شایستگی، خویشاوندی و خودمختاری تلاش می‌کنند (رایان و دسی، ۲۰۰۲؛ هگر، چاتسی سارانیتیس و هریس؛ ۲۰۰۶) و عوامل داخلی، شخصی و محیط اجتماعی بر میزان برآوردن این سه نیاز تأثیر می‌گذارد (رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ کواستد، توگرسن نتومانی، اورون، هاردکاسل و رایان؛ ۲۰۱۸؛ کراوس، - نورث و دیویدسون؛ ۲۰۱۹)،

توجه به نیازهای اساسی، انگیزه ذاتی را در کلاس درس افزایش می‌دهد (نیمیک و رایان؛ ۲۰۰۹؛ آلپ، میچو، کارلو وبارای؛ ۲۰۱۸). احساس اعتماد به نفس و

-
- 1 . Emerson & McCarthy
 - 2 . Deci & Ryan
 - 3 . Hennessey
 - 4 . Van den Broeck; Ferris; Chang & Rosen
 - 5 . Krause AE, North AC and Davidson
 - 6 . Vansteenkiste; Ryan & Soenens
 - 7 . Hagger; Chatzisarantis & Harris
 - 8 . Qusted; Thøgersen-Ntoumani; Uren; Hardcastle & Ryan
 - 9 . Krause AE, North AC and Davidson
 - 1 . Niemiec & Ryan

خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد، اما در صورت برآورده نشدن این نیازهای مهم، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادآمیز از خود پرورش خواهد داد (چن و جانگ، ۲۰۱۰). در نظریه‌ها و الگوهای متعددی که از سوی روانشناسان و محققان برای خلاقیت ارائه شده است؛ انگیزش حاصل از ارضای نیازهای بنیادی، نقش اساسی و مهمی در بروز خلاقیت دارد (رحمانی زاهد، هاشمی و نقش، ۱۳۹۷).

به نظر ویلسون محیط یادگیری محیطی تسهیل کننده است تا دانش‌آموز به اهداف یادگیری خود دست یابد هدف‌های خاص و برجسته در ساختارهای کلاس می‌توانند الگوهای گوناگون کیفی را جهت دهند. این ساختارها همسو با ابعاد هنجار تعریف شده و در رابطه با اهداف عملکردی و تبحر توصیف می‌شوند. این ساختارها با هم، همپوشی دارند و با انگیزه دانش‌آموزان ارتباط پیدا می‌کنند. انگیزه نقشی مؤثر در علاقه دانش‌آموزان به درس و مدرسه دارد و زیربنای موفقیت است (مارتین، مارش و دیبوس، ۲۰۰۳).

تحقیقات نشان می‌دهد؛ از میان سه ساختار تبحری، رویکرد- عملکرد و اجتناب عملکرد، تنها رابطه ساختار رویکرد - عملکرد با خلاقیت معنادار است (افضلی، اسماعیلی، ۱۳۹۵). ادراک تبحری از ساختار کلاس به طور معمول پیش‌بینی‌کننده پیامدهای مثبت از راهبردهای شناختی و فراشناختی است (ولترز، ۲۰۰۴).

تحقیقات پنگ، چرنگ، چن و لین (۲۰۱۳)، بیانگر آن است که ساختار هدفی بارویکرد تبحر، انگیزه خودمختار افراد را شکل می‌دهد و بر خلاقیت آنها تأثیر مثبت می‌گذارد همچنین ساختارهای هدف کلاس می‌توانند انواع مختلف انگیزه‌های خودتعیین‌گری فرد را شکل دهند، در نتیجه به‌طور غیرمستقیم بر خلاقیت یادگیرندگان تأثیر بگذارند. علاوه بر این،

-
- 1 . Alp, A; Michou, A; Çorlu, M. S; & Baray
 - 2 . Chen & Jang
 3. Martin, Marsh & Debus
 - 4 . Rng, Cherng, Chen & Lin,

رویکرد تسلط ساختار هدف کلاس درس است که بیشترین تأثیر را بر خلاقیت از طریق انگیزه خودمختار دارد.

مطالعات زیادی نشان دهنده تأثیر قابل توجه عوامل زمینه ای بر انگیزه افراد (رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ شی، ۲۰۰۸؛ ونستینکیست، سیمونز، لنز، شلدون و دسی، ۲۰۰۴ و ولتر، ۲۰۰۴) و خلاقیت است (هانتر، بدل و مامفورد، ۲۰۰۷؛ شالی، ژو و اولدهام، ۲۰۰۴ و پنگ، چرننگ و چن، ۲۰۱۳)

تعداد زیادی از تحقیقات نشان داده است که درک دانش آموزان از ساختارهای هدف کلاس می تواند خلاقیت آنها را پیش بینی کند (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ شالی، ژو و اولدهام، ۲۰۰۴). همچنین پژوهش‌های (هانگ، هانگ و لین، ۲۰۰۸؛ مونتا و سیو، ۲۰۰۲) مؤید این امر است که ساختارهای هدف کلاس درس بر انگیزه‌های خودتعیین‌گری تأثیر دارد و انگیزه‌های فردی (مثلاً انگیزه درونی یا انگیزه بیرونی) بر عملکرد خلاق تأثیر می‌گذارد (پنگ، چرننگ، چن و لین، ۲۰۱۳).

مطالعات انجام شده نشان می‌دهد ساختارهای هدف کلاس از طریق انگیزه‌های خودتعیین‌کننده می‌توانند بر خلاقیت تأثیر بگذارند، به این معنی که انگیزه‌های خودتعیینی، میانجی بین ساختارهای هدف کلاس و خلاقیت هستند. به بیان دیگر، ساختارهای هدف کلاس درس ممکن است نوع متمایز انگیزه‌های خودتعیین‌گری فرد را شکل دهند و در نتیجه تأثیر غیرمستقیمی بر خلاقیت بگذارند (همان). با این حال، در داخل کشور تحقیقات قابل توجهی به طور مجزا در مورد خلاقیت، ساختار هدفی، خودتعیین‌گری و ارتباط آنها با سایر عوامل مثل، تاب‌آوری، پیشرفت تحصیلی، رضایت شغلی و ... انجام شده است؛ اما پژوهشی که

- 1 . Shih
- 2 . Vansteenkist, Simons, Lens, Sheldon, & Deci
- 3 . Hiner, Bedell & Mumford
- 4 . Shally, Zhou & Oldham
- 5 . Peng, Cherng & Chen
- 6 . Sally, Zhou & Oldham
- 7 . Hung, S. P; Huang, H. Y; & Lin
- 8 . Moneta, G. B; & Siu

بتواند رابطه ساختار هدفی کلاس درس با خلاقیت و نقش میانجی نیازهای اساسی را بسنجد؛ صورت نگرفته است. لذا پژوهش حاضر در صدد این است که آیا ساختار هدفی از طریق نیازهای اساسی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر خلاقیت دارد یا خیر؟

روش پژوهش

طرح پژوهش در این مطالعه، توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ است که تعداد ۲۲۰ نفر از آنان به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر بهره گرفته شده است.

آزمون سنجش خلاقیت عابدی (CT)؛ این پرسشنامه بر اساس نظریه تورنس‌درباره خلاقیت و در سال ۱۳۶۳ به وسیله عابدی در تهران ساخته شده است و چندین بار مورد تجدید نظر قرار گرفته است و در نهایت فرم ۶۰ سوالی آن در دانشگاه کالیفرنیا به وسیله عابدی تدوین شد. این آزمون چهار ویژگی روان‌شناختی شامل سیالی فکری، انعطاف‌پذیری فکری، اصالت یا ابتکار فکری و پیچیدگی یا وسعت و گستردگی فکری را ارزیابی می‌کند (ملکی، ۱۳۹۵) و شامل ۶۰ سؤال سه گزینه‌ای است. رتبه‌بندی گزینه‌ها بیانگر میزان خلاقیت پایین، متوسط و بالا است که نمره یک برای خلاقیت پایین، نمره دو برای خلاقیت متوسط و نمره سه برای خلاقیت بالا در نظر گرفته شده است. آزمون توسط خود عابدی بر روی ۶۵۰ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی، در تهران اجرا شد. ضریب پایایی بخش‌های سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط، که از طریق بازآزمایی بدست آمده است به

ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۰ است. عابدی در بررسی روایی آزمون، بر روی ۲۰۰ نفر از همین دانش‌آموزان، آزمون خلاقیت تورنس را اجرا کرد؛ که از آزمون تورنس به عنوان شاخص روایی، همزمان استفاده شد. ضریب همبستگی بین نمره کل آزمون جدید و نمره کل آزمون تورنس معادل ۰/۴۶ به دست آمد (برزگر بفروئی، صالح پور و امام جمعه، ۱۳۹۳).

پرسشنامه ساختار ادراک شده کلاس درس: این پرسشنامه از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار (PALS؛ میگلی و همکاران، ۲۰۰۰) اقتباس شده است. در این پژوهش از سه مقیاس ساختار هدف تبحری، ساختار هدف عملکردگرا و ساختار هدف اجتناب از عملکرد استفاده شد که شامل ۱۴ سؤال (۶ گویه برای سنجش ساختار هدفی تبحری، ۳ گویه برای سنجش ساختار هدفی رویکرد-عملکرد و ۵ گویه برای سنجش ساختار هدفی اجتناب-عملکرد) است. میگلی و همکاران (۲۰۰۰)، به نقل از حجازی و همکاران (۱۳۹۰)؛ ضریب پایایی ادراک از ساختار هدفی کلاس را در سه خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۰/۷۶، ساختار هدفی رویکرد - عملکرد ۰/۷۰ و ساختار هدفی اجتناب - عملکرد ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش حجازی، لواسانی و بابایی (۱۳۹۰) ضرایب پایایی خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری، ساختار هدفی رویکرد-عملکرد و ساختار هدفی اجتناب-عملکرد از طریق روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۷ و ۰/۷۸ محاسبه شده است. بیات، هاشمی و نقش (۱۳۹۴) نیز، ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۰/۸۸، ساختار هدفی رویکرد-عملکرد ۰/۶۷ و ساختار هدفی اجتناب-عملکرد ۰/۷۸ گزارش کردند که بیانگر پایایی این پرسشنامه است.

پرسشنامه مقیاس نیازهای اساسی: برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس نیازهای روانشناختی اساسی لاگوردیا و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد و از ۲۱ گویه تشکیل شده است که سه نیاز

روان شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط را بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً درست (۵) می‌سنجد. لاگواردیا و همکاران اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سه زیرمقیاس ارتباط، شایستگی و خودمختاری به ترتیب ۰/۲۴، ۰/۱۳، ۰/۱۹، محاسبه کرده‌اند و روایی سازه‌ای این مقیاس را از طریق همبستگی مقیاس نیازهای روانی با مقیاس سازگاری روانی، مطلوب گزارش کرده‌اند. اژه‌ای، خضری-آذر، بابایی سنگلچی و امانی (۱۳۸۷) آلفای این مقیاس را برای خودمختاری ۰/۶۶، شایستگی ۰/۷۴ و ارتباط ۰/۶۸ گزارش نموده‌اند. همچنین در مطالعه امانی ساری بگلو، بابایی سنگلچی و خانزاده (۱۳۹۴) برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، به ترتیب ضریب آلفای ۰/۷۰، ۰/۷۰ و ۰/۷۵ محاسبه شده است.

یافته‌های پژوهش

سن شرکت کنندگان از ۱۲ سال تا ۱۸ سال (۹ نفر ۱۲ تا ۱۴ سال، ۱۵۱ نفر ۱۴ تا ۱۶ سال و ۶۰ نفر از ۱۶ سال تا ۱۸ سال) بود. ۱۶۰ نفر از متوسطه اول و ۶۰ نفر نیز از متوسطه دوم بودند.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | کجی | خطای استاندارد کجی | کشیدگی | خطای استاندارد کشیدگی |
|-----------------------|-------|---------|------------------|--------|--------------------|--------|-----------------------|
| خلاقیت | ۲۲۰ | ۷۴/۸۵ | ۱۶/۳۰۱۳۹ | ۰/۴۳۶ | ۰/۱۶۴ | -۰/۰۱۵ | ۰/۳۲۷ |
| نیازهای اساسی | ۲۲۰ | ۴۶/۴۴۰۹ | ۶/۶۰۰ | -۰/۹۳۸ | ۰/۱۶۴ | ۲/۷۰۸ | ۰/۳۲۷ |
| جهت‌گیری هدفی تبحری | ۲۲۰ | ۲۳/۱۲۲۷ | ۴/۴۵۶۶۳ | -۰/۱۴۹ | ۰/۱۶۴ | -۰/۷۴۴ | ۰/۳۲۷ |
| جهت‌گیری هدفی عملکردی | ۲۲۰ | ۱۱/۳۲ | ۲/۹۹۰۱۶ | -۰/۶۴۲ | ۰/۱۶۴ | -۰/۵۳۲ | ۰/۳۲۷ |
| جهت‌گیری هدفی اجتنابی | ۲۲۰ | ۱۷/۲۲۷۳ | ۴/۰۲۱۹۹ | -۰/۱۲۱ | ۰/۱۶۴ | -۰/۶۱ | ۰/۳۲۷ |

در جدول یک، آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. کجی و کشیدگی متغیرها نشانگر این است که توزیع نمرات نرمال است. همچنین، خروجی ایموس نشان داد

که نرمالیتی چند متغیری نیز برقرار است. داده پرتی وجود نداشت. لذا، انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری بلامانع است.

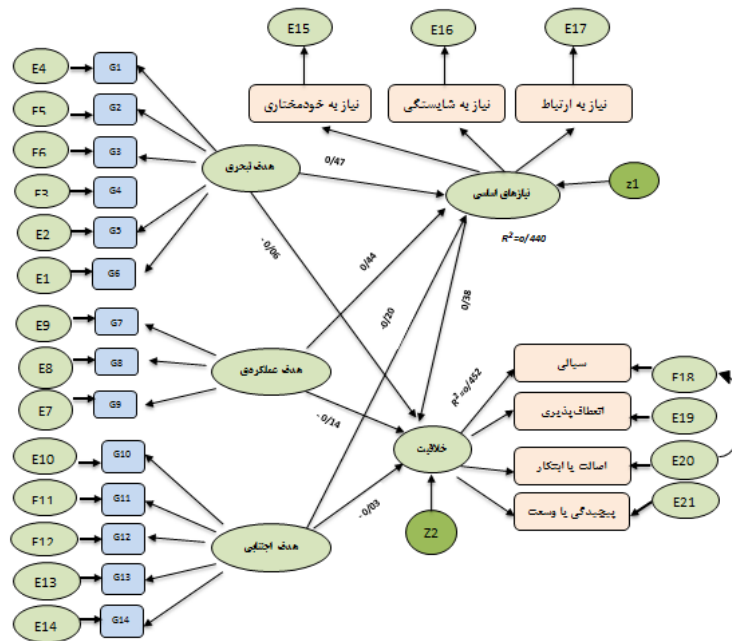
جدول ۲. ماتریس همبستگی

| متغیر | خلاقیت | نیازهای اساسی | جهت‌گیری هدفی تبحری | جهت‌گیری هدفی عملکردی | جهت‌گیری هدفی اجتنابی |
|-----------------------|---------|---------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| خلاقیت | ۱ | | | | |
| نیازهای اساسی | ۰/۳۴۹** | ۱ | | | |
| جهت‌گیری هدفی تبحری | ۰/۳۰۵** | ۰/۳۰۳** | ۱ | | |
| جهت‌گیری هدفی عملکردی | ۰/۲۹۶** | ۰/۳۷۸** | ۰/۴۵۵** | ۱ | |
| جهت‌گیری هدفی اجتنابی | ۰/۱۵۷ | ۰/۱۰۲ | ۰/۲۹۵** | ۰/۳۱۹** | ۱ |

براساس جدول دو، همبستگی متغیرهای جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری هدفی عملکردی، جهت‌گیری هدفی اجتنابی و نیازهای اساسی با خلاقیت مثبت و معنادار است. همچنین، همبستگی جهت‌گیری‌های هدفی تبحری و عملکردی با نیازهای اساسی مثبت و معنادار است.

برای انجام مدل معادلات ساختاری از نرم افزار ایموس استفاده شد.





شکل ۱. روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش: نقش میانجی

شکل یک، روابط ساختاری جهت‌گیری‌های هدفی سه‌گانه را با خلاقیت از طریق متغیر میانجی نیازهای اساسی نشان می‌دهد، علیرغم اینکه مسیر جهت‌گیری هدفی اجتنابی به نیازهای اساسی و خلاقیت معنادار نیست (جدول ۴)، با توجه به مناسب بودن شاخص‌های برازش، این دو مسیر از مدل حذف نشدند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش

| شاخص‌های نسبی | | | شاخص‌های مطلق (برازندگی مدل) | | | | نوع شاخص |
|---------------|--------|--------|------------------------------|--------|---------|-----|------------------|
| PCFI | GFI | RMSEA | CMIN/df | P | CMIN | df | |
| > ۰/۶۰ | > ۰/۹۰ | < ۰/۰۸ | < ۳ | < ۰/۰۵ | | | مقدار مطلوب |
| ۰/۶۵ | ۰/۸۲۹ | ۰/۰۷۴ | ۲/۱۸۵ | ۰/۰۰۱ | ۳۹۳/۳۰۳ | ۱۸۰ | مقدار مشاهده شده |

براساس جدول سه، مدل ارائه شده در شکل یک از نظر شاخص‌های برازش در حد مطلوبی وجود دارد و لذا می‌توان به ضرایب مسیر به دست آمده در مدل پرداخت.

جدول ۴. ضرایب مسیر

| P | T | خطای استاندارد | ضریب استاندارد | مسیر |
|-------|--------|----------------|----------------|---|
| ۰/۰۴۶ | ۱/۹۹۶ | ۲/۵۵۹ | ۰/۴۷۲ | جهت‌گیری تبحری ---- < نیازهای اساسی |
| ۰/۰۰۶ | ۲/۷۶۹ | ۰/۴۵۶ | ۰/۴۳۷ | جهت‌گیری هدفی عملکردی ---- < نیازهای اساسی |
| ۰/۰۸۶ | -۱/۷۱۷ | ۰/۶۶۵ | -۰/۱۹۶ | جهت‌گیری هدفی اجتنابی ---- < نیازهای اساسی |
| ۰/۰۲۹ | ۲/۱۷۷ | ۰/۱۸۳ | ۰/۳۸۱ | نیازهای اساسی ---- < خلاقیت |
| ۰/۶۵۵ | -۰/۴۴۷ | ۱/۵۹۵ | -۰/۰۶۳ | جهت‌گیری تبحری ---- < خلاقیت |
| ۰/۳۱۴ | -۱/۰۰۸ | ۰/۴۳۲ | -۰/۱۶۷ | جهت‌گیری هدفی عملکردی ---- < خلاقیت |
| ۰/۸۰۷ | -۰/۲۴۴ | ۰/۶۴۳ | ۰/۰۲۶ | جهت‌گیری هدفی اجتنابی ---- < خلاقیت |
| | | | ۰/۱۳۶° | جهت‌گیری تبحری از طریق نیازهای اساسی ---- < خلاقیت |
| | | | ۰/۱۲۳° | جهت‌گیری عملکردی از طریق نیازهای اساسی ---- < خلاقیت |
| | | | -۰/۰۵۴ | جهت‌گیری هدفی اجتنابی از طریق نیازهای اساسی ---- < خلاقیت |

بر اساس جدول چهار، اثر جهت‌گیری هدفی تبحری بر نیازهای اساسی ($P < 0/05$ و $B = 0/472$)، جهت‌گیری هدفی عملکردی بر نیازهای اساسی ($P < 0/05$ و $B = 0/437$)، نیازهای اساسی بر خلاقیت ($P < 0/05$ و $B = 0/381$)، مثبت و معنادار است. اثر جهت‌گیری هدفی اجتنابی بر نیازهای اساسی ($P > 0/05$ و $B = 0/196$)، معنادار نیست. اثر سه متغیر برونزاد جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکردی و اجتنابی بر خلاقیت معنادار نیست.

برای بررسی اثر متغیر نیازهای اساسی به عنوان متغیر میانجی از روش بارون-کنی استفاده شد. با توجه به اینکه در مدل میانجی متغیرهای برونزاد جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی از طریق نیازهای اساسی ($R^2 = 0/45$) چهل و پنج درصد از واریانس خلاقیت را تبیین می‌کنند و در مدل اثرات کل که فقط اثرات مستقیم جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی بررسی شدند ($R^2 = 0/19$) فقط حدود دو درصد از واریانس

خلاقیت تبیین شده است، اثر میانجی نیازهای اساسی از نوع میانجی گری کامل است. یعنی سه نوع جهت گیری هدفی تبحری، عملکردی و اجتنابی از طریق نیازهای اساسی بر خلاقیت اثر دارند و اثر مستقیمی بر خلاقیت ندارند. مقدار مجذور همبستگی چندگانه برای نیازهای اساسی در مدل میانجی ($R^2=0/44$) است.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش رابطه ساختار هدفی کلاس درس با خلاقیت و نقش میانجی نیازهای اساسی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت.

نتایج نشان داد اثر جهت گیری هدفی تبحری بر نیازهای اساسی مثبت و معنادار است. یعنی بین جهت گیری هدفی تبحری و نیازهای اساسی که شامل نیاز به استقلال، شایستگی و ارتباط است؛ رابطه معناداری وجود دارد که این یافته با نتایج پژوهش دفترچی و شیخ-الاسلامی (۱۳۹۲)، همخوانی و مطابقت دارد. پژوهش انجام شده حاکی از این بود که از بین سه نیاز اساسی روانشناختی، برآورده شدن نیاز به استقلال و ارتباط از قدرت پیش‌بینی-کنندگی مثبت و معناداری برای جهت گیری هدف تسلطی برخوردار هستند که از این نظر با پژوهش حاضر همسو است. همچنین نتایج پژوهش الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)؛ لی و همکاران (۲۰۰۳) و ریو و همکاران (۲۰۰۴) نشان داد آنهایی که از استقلال بیشتری برخوردارند و فرصت انتخاب‌هایی بر اساس نیازهای درونی خود دارند؛ جهت گیری هدفی تسلطی را انتخاب می‌کنند. زیرا برخورداری از آزادی عمل در امر تحصیل موجب می‌شود دانش‌آموزان بیشتر توجه خود را صرف تسلط بر مفاهیم و گسترش دانش و مهارت‌های خود کنند تا کسب تأیید دیگران (دفترچی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۲). برآورده شدن نیاز به ارتباط

1 . Hiot & McGregor
2 . Lee
3 . Reeve

در دانش‌آموزان نیز، تمایل آنها را به سبقت‌گیری از سایرین و رقابت و برتری‌جویی را کم‌رنگ می‌کند و موجب می‌شود دانش‌آموزان بدون مقایسه‌ی خود یا دیگران، یا ترس از عدم درک موضوع و یا دریافت نمره‌ی پایین، بیشتر روی درک عمیق و تسلط بر موضوع متمرکز شوند و پیامدهایی چون خودکارآمدی، علاقمندی به مدرسه و کسب نمرات بالا و یادآوری بهتر مطالب را به دنبال دارد (اینکلاس^۱ و دیگران، ۲۰۰۷؛ ماچرا^۲، ۲۰۰۸؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰). با توجه به تحقیقات صورت گرفته و نتایج به دست آمده در این پژوهش، به نظر می‌رسد افرادی که تمایلات ارتباطی قوی دارند و فرصت‌های انتخابی خود را بر اساس نیازهای درونی تنظیم می‌کنند؛ به احتمال زیاد، بر روی جهت‌گیریهای هدفی تسلطی تأکید می‌ورزند.



همچنین، اثر جهت‌گیری هدفی عملکردی بر نیازهای اساسی نیز، مثبت و معنادار است. نیازهای اساسی روانشناختی، بیانگر یک اصل عملکردی اساسی هستند که رفتار و رشد را کنترل می‌کنند و همان‌گونه که برآورده شدن نیازهای بیولوژیکی یک الزام طبیعی است؛ ارضای کافی و مناسب نیازهای روان‌شناختی نیز برای عملکرد بهینه کل نظام روانشناختی و تعاملات پیوسته شخص لازم هستند (کراپ^۳، ۲۰۰۵). لذا، در پژوهش حاضر می‌توان گفت نوع ارتباط بین برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی، تحت تأثیر جهت‌گیری هدف عملکردی است (شیخ‌الاسلامی، دفترچی، ۱۳۹۴). بنابراین، بین جهت‌گیری هدف عملکردی و برآورده شدن نیازهای اساسی، ارتباط معناداری وجود دارد و هرچه ساختار هدفی کلاس درس عملکردی باشد؛ خواهد توانست به نحو مطلوب‌تری نیازهای اساسی را تأمین کند. در جامعه ما آن اندازه که بر رقابت و کسب نمرات خوب و رتبه‌های برتر تأکید می‌شود، تسلط بر مفاهیم و گسترش مهارت‌ها مورد تأکید قرار نمی‌گیرد. حتی در ارزشیابی‌ها نیز بیشتر، محفوظات، پاسخ صحیح و تفکر همگرا مورد توجه قرار می‌گیرد؛ تا فهم عمیق مطالب،

1 . Inkelas
2 . Mucherah
3 . Krapp

پاسخ‌های متنوع و تفکر واگرا (عمادی، ۱۳۹۳). بدیهی است در چنین جوی، افرادی بیشتر احساس نشاط، شادمانی و رضایت می‌کنند که از جهت‌گیری عملکردی برخوردار بوده و بتوانند از طریق رقابت، توانایی‌های خود را به دیگران نشان دهند. بر اساس تحقیق دوریز^۱ (۲۰۱۱) برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی با اهداف درونی ارتباط مثبت و با اهداف بیرونی که همان جهت‌گیری‌های عملکردی است؛ ارتباط منفی دارد.

نتیجه دیگر این پژوهش گویای این مطلب است که؛ اثر نیازهای اساسی بر خلاقیت مثبت و معنادار است. نتیجه‌ی این آزمون با یافته‌های بارون و هارینگتون^۲ (۱۹۸۱)؛ سلیمی، یوسفی و کریمی (۱۳۹۱)، رحیمی، آقابابایی (۱۳۹۸) همخوانی و مطابقت دارد. انگیزش درونی روی خلاقیت تأثیر مثبت و معنادار دارد و هرچه میزان انگیزش درونی در افراد افزایش یابد، به همان میزان بر خلاقیت آنان افزوده خواهد شد. از آنجا که خلاقیت، فعالیتی آزاد و خودانگیخته است، بدون انگیزش درونی بروز نمی‌یابد، زیرا مهمترین نقش انگیزش در خلاقیت، کنترل توجه است؛ بدین معنی که انگیزش فرد به انجام یک فعالیت، توجه او را به عوامل محیطی و مداخله‌گر در بروز رفتار جلب می‌کند و با انگیزش بالا میزان توجه را افزایش داده و به گونه معمول ایده‌های بیشتری در انجام وظایف مطرح می‌کنند.

انگیزش درونی یکی از عوامل مؤثر بر خلاقیت است و می‌توان آن را حلقه مفقوده خلاقیت نامید (آماییل^۳، ۲۰۰۸) انگیزش درونی به معنای انجام فعالیت به خاطر خود فعالیت است زیرا شخص از فرایند کار لذت می‌برد و نه به خاطر پاداش بیرونی یا ترس از تنبیه (آسیف^۴، ۲۰۱۱). کسانی که انگیزش درونی دارند درباره کاری که انجام می‌دهند، توجه، هیجان و اعتماد به نفس بیشتری از خود نشان می‌دهند. آنان همچنین در انجام وظایف از عملکرد، خلاقیت و پشتکار بهتری برخوردارند (رایان و دسی، ۲۰۰۰).

1 . Duriez
2 . Barron & Harrington
3 . Amabile
4 . Asif

یافته دیگر پژوهش حاضر، بیانگر عدم ارتباط معنادار بین جهت گیری هدفی اجتنابی با نیاز اساسی است. به بیان دیگر، بین جهت گیری هدفی اجتنابی و نیازهای اساسی ارتباط معناداری وجود ندارد. در پژوهش حاضر علیرغم اینکه نیازهای اساسی ارتباط معناداری با جهت گیری هدفی اجتنابی ندارد؛ اما مقدار این ضریب منفی است. پژوهش های سل-ایبارا، راویلارد و کویپر (۲۰۱۱)؛ پنتریچ و شانک^۲ (۲۰۰۲)؛ الیوت و چرچ^۳ (۱۹۹۷) مبنی بر رابطه منفی بین آنها است. همچنین تحقیق سیدریدیس (۲۰۰۶) بیانگر این مطلب است که دانش آموزان با جهت گیری هدف اجتنابی، استقلال عمل چندانی در عملکرد خود ندارند. بنابراین، تمامی عناصر موجود در مدرسه می توانند بر عملکردهای شناختی دانش آموزان مؤثر باشند. رفتارهای معلم، هدف گذاری برای کلاس درس و تأکید بر فرایندها و فعالیتهای مختلف می-تواند واکنش های متفاوتی را در دانش آموزان به وجود آورد (چوینگ-چین و هویب^۴، ۲۰۱۰). همچنین، برای پرورش افراد خلاق و بروز ایده های تازه، فضاهای آموزشی و محیط اجتماعی نقش اساسی دارند (کافمن و اشترنبرگ^۵، ۲۰۱۰). با توجه به نتایج تحقیق حاضر، می توان گفت کلاس هایی که نیاز به استقلال و نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط مؤثر، بیشتر در آنها برآورده شود؛ کمتر جهت گیری هدفی اجتنابی را بر می گزینند. چون احساس استقلال در فرد موجب افزایش احساس شایستگی در فرد می گردد. در نتیجه، فردی که به شایستگی های خود اطمینان داشته باشد؛ هراسی از ورود به موقعیتهای چالش برانگیز نخواهد داشت.

همچنین در پژوهش حاضر مشخص شد سه نوع جهت گیری هدفی تبحری، عملکردی و اجتنابی از طریق نیازهای اساسی بر خلاقیت اثر دارند و اثر مستقیمی بر خلاقیت ندارند. به این صورت که بین جهت گیری هدفی عملکردی، تبحری و اجتنابی با خلاقیت، رابطه ای

-
- 1 . Sol Ibarra-Rovillard, M. & Kuiper
 - 2 . Pintrich & Schunk
 - 3 . Elliot & Church
 - 4 . Chu-ying Chiena, & Huib
 - 5 . Kaufman & Sternberg

معناداری به طور مستقیم دیده نشده است. تحقیقات ریان و دسی (۲۰۰۰)؛ آمایل (۱۹۷۹)، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۱؛ استیلر و ریان (۱۹۹۲)؛ شلدون (۱۹۹۵)؛ شیخ الاسلامی و رضویه (۱۳۸۴)، جوکار، خیر و البرزی (۱۳۸۷) و به پژوه، افروزی، ساداتی و ملتفت (۱۳۸۹) در خصوص عدم رابطه بین جهت گیری اجتنابی و عملکردی با خلاقیت با نتایج پژوهش حاضر، همسو است اما نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین ابعاد جهت گیری هدفی با خلاقیت، از طریق نقش میانجی نیازهای اساسی، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. یافته‌ها حاکی از آن است که ابعاد جهت گیری هدفی نمی‌تواند خلاقیت را پیش‌بینی کند. اما زمانی که برآورده شدن نیازهای اساسی در فرد تقویت شود با افزایش سطح استقلال، شایستگی و ارتباط، می‌توان خلاقیت را در ساختار هدفی کلاس درس ارتقاء داد.

عموماً دانش‌آموزان و کلاس‌های مبتنی بر اهداف عملکردی به دنبال تکالیف خلاق و تازه نیستند و از چالش و تازگی اجتناب می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزان و کلاس‌های مبتنی بر اهداف تبحری دارای خلاقیت بیشتری هستند و برای موضوعات راه حل مؤثرتری را انتخاب می‌کنند (به پژوه، افروز، ساداتی و ملتفت، ۱۳۸۹). توجه به شرایط و ساختار کلاس درس و روابط معلم و شاگرد به عنوان عوامل زمینه‌ای مؤثر بر خلاقیت مورد توجه قرار گرفته است (رایان و دسی، ۲۰۱۷). رویکرد خودتعیین‌گری به این مورد اشاره می‌کند که چنانچه شرایط زمینه‌ای ارضاء کننده نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان باشد؛ در آن صورت زمینه برای بیان افکار و عقاید خلاق آماده است (ریو، ۲۰۰۹). بنابراین، زمانی که در ساختار هدفی کلاس درس به برآورده شدن نیازهای اساسی توجه شود؛ خواهد توانست تمامی ابعاد ساختار هدفی کلاس درس را تحت تأثیر قرار دهد و خلاقیت را در دانش‌آموزان تقویت کند.

پژوهش حاضر نیز همانند هر پژوهشی از محدودیت‌هایی برخوردار است. استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی فقط مقداری از پیچیدگی‌های متغیرهای روانشناختی را می‌سنجد

و در تفسیر نتایج پژوهش حاضر لازمست از این نظراحتیاط نمود. همچنین، ساختارهدفی ادراک شده کلاس درس سنجیده شده است و احتمالاً، با ساختار هدفی واقعی (هر چند به احتمال و فاصله نامشخص) فاصله دارد. لذا، می‌توان در پژوهش‌های آینده از طریق پژوهش‌های تجربی با مداخله و ایجاد ساختار هدفی تبحری و عملکردی اثر آنها را بر نیازهای اساسی و خلاقیت بررسی نمود و با توجه به اثر مثبت و معنادار جهت‌گیری هدفی تبحری و عملکردی بر نیازهای اساسی و اثر مثبت و معنادار نیازهای اساسی بر خلاقیت، پیشنهاد می‌شود به معلمان عناصر و مؤلفه‌های جهت‌گیری هدفی تبحری و عملکردی و نیازهای اساسی آموزش داده شود و ترغیب شوند تا در جهت فراهم نمودن این مؤلفه‌ها تلاش نمایند.

منابع و مأخذ

- اژه‌ای جواد، خضری‌آذر هیمن، بابایی سنگلجی محسن، امانی جواد. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی؛ ۲ (۴) ۴۷-۵۶.
- افضلی، لیلیا؛ اسماعیلی، سمیه (۱۳۹۵). رابطه ساختار هدفی کلاس درس با خلاقیت و با واسطه‌گری سبکهای تفکر در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان اسلام‌شهر. فصلنامه توانمندسازی کودکان استثنایی، سال ۷، شماره ۱، (۱۷)، ۱۱۶-۱۰۷.
- امانی ساری بگلو جواد، بابایی سنگلجی محسن، حسین خاتزاده عباسعلی. (۱۳۹۴). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ سازمانی مدارس بر اساس ابعاد هافستد با نیازهای روانی اساسی دانش‌آموزان. فصلنامه سلامت روان کودک. ۲ (۴) ۱۲۴-۱۱۳.
- برزگر بفرویی، فاضل، صالح پور، مصطفی، امام جمعه، سید محمدرضا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی منبع کنترل و عزت نفس با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اردکان. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۳ (۴)، ۲۱-۶.
- به پژوه، احمد؛ افروز، غلامعلی؛ ساداتی، سمیه سادات و ملتفت، قوام. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی شاغل به تحصیل در مدارس



استعدادهای درخشان. *مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، پیاپی ۲-۵۸.

بیات، مرضیه؛ هاشمی، زهرا؛ و نقش، زهرا. (۱۳۹۴). مدل علی پیش‌بینی عملکرد درس زبان انگلیسی: نقش ارزش تکلیف، خودکارآمدی زبان انگلیسی، ادراک از ساختار هدفی کلاس، اضطراب زبان خارجی و راهبردهای شناختی. *پژوهش در نظام های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۲۵۵-۲۸۵.

جوکار، بهرام؛ خیر، محمد؛ البرزی، محبوبه. (۱۳۸۷). خلاقیت در کودکان: بررسی مدل علی کنترل ادراک شده، سبک‌های انگیزشی و خلاقیت. *پژوهش های نوین روانشناختی*، ۱۲، ۴۱-۷۰.

حجازی، الهه؛ لواسانی، مسعود؛ بابایی، ابوالفضل. (۱۳۹۰). رابطه ی ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی*، پاییز ۹۰، ۸(۲)، ۳۰، ۳۸-۲۸.

دفترچی، غفت؛ شیخ‌الاسلامی، مرضیه. (۱۳۹۲). نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی در جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان، *مجله روانشناسی*، ۱۷(۳)، ۳۴۷-۳۳۰.

دهناد، ویدا. (۱۴۰۰). نظریه خودتعیین‌گری و ارتباط آن با نظریه هدف‌گذاری، *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۳)، شماره پیاپی ۶۰، خرداد ۱۴۰۰.

رحمانی زاهد، فهیمه؛ هاشمی، زهرا؛ نقش، زهرا. (۱۳۹۷). مدل یابی علی خلاقیت: نقش سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز و نیازهای بنیادی روانشناختی. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۴(۱)، ۵۴-۳۱.

رحیمی، حمید، و آقابابایی، راضیه. (۱۳۹۸). تأثیر رهبری اصیل بر خلاقیت نیروی انسانی: نقش واسطه‌ای انگیزش درونی مطالعه موردی کارکنان دانشگاه کاشان. *کارافن*، ۱۶(۴۶)، ۱۴۰-۱۲۱.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper>

سلیمی، جمال؛ یوسفی، ناصر و کریمی، محمد. (۱۳۹۱). مطالعه رابطه بین تحقق نیازهای اساسی روانی و خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۸۰-۵۶.

9(16), 80-56. doi: 10.22111/jeps.2012.1039

شریعت باقری، محمدمهدی؛ شمسایی، آزاده. (۱۳۹۸). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان با میانجیگری بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان، *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۹(۲)، پاییز، ۲۲۷-۲۶۲.

شیخ الاسلامی، راضیه؛ دفترچی، عفت. (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی، *مجله روانشناسی*، ۷۴، ۱۹(۲)، ۷۴.

شیخ الاسلامی، راضیه؛ رضویه، اصغر. (۱۳۸۴). پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و جنسیت. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، پاییز، ویژه‌نامه علوم تربیتی، ۹۴-۱۰۳.

طهرانی، معصومه؛ صدق‌پور، بهرام صالح؛ دماوندی، مجید ابراهیم (۱۳۹۹). مدل‌یابی رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش، *مجله تعلیم و تربیت*، ۳۲۶(۱۴۴)، ۹۰-۷۱.

عمادی، شایان. (۱۳۹۳). مقایسه جهت‌گیری هدف، پیشرفت تحلیلی و خودتنظیمی در دانشجویان کارشناسی ارشد روانشناسی با مدرک کارشناسی مرتبط و غیرمرتبط، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی رودهن.

ملکی، حمید. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۳)، ۱۹۰-۲۰۹.

Alp, A; Michou, A; Çorlu, M. S; & Baray, G. (2018). Need satisfaction as a mediator between classroom goal structures and students' optimal educational experience. *Learning and Individual Differences*, 65, 80-89. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.012>

Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (2): 221-233.

Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (2): 393-399

Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56 (4), 333-336.

- Amabile, T. M., & Mueller, J. S. (2008), “Studying creativity, its processes, and its antecedents: An exploration of the componential theory of creativity”, Chapter in J. Zhou and C. E. Shalley (Eds), *Handbook of Organizational Creativity*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Asif, M. (2011), “Achievement goals and intrinsic motivation: a case of IIUM”, *International Journal Humanities & Social Science*, 1 (6), pp. 196-197.
- Bardach, L; Lüftenegger, M; Yanagida, T; Schober, B; & Spiel, C. (2019). The role of within-class consensus on mastery goal structures in predicting socio-emotional outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 239–258. <https://doi.org/10.1111/bjep.12237>
- Bardach, L; Yanagida, T; & Lüftenegger, M. (2020). Studying classroom climate effects in the context of multi-level structural equation modelling: An application-focused theoretical discussion and empirical demonstration. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(4), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1729081>
- Barron, F. and Harrington, D.M. Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 1981, 32, 439-476.
- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69, 254–263.
- Beghetto, R. A; & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. Return to ref 2014 in article.
- Benning, K; Praetorius, A. K; Janke, S; Dickhauser, O; & Dresel, M. (2019). Das Lernen als Ziel: Zur unterrichtlichen Umsetzung einer Lernzielstruktur [learning as an objective: Instructional implementation of a mastery goal structure in classroom]. *Unterrichtswissenschaft*, 47(4), 523–545. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00054-7>

- Chen, K.C. and Jang, S.J.(2010)." Motivation in online Learning. Testing a model of self - determination theory". *Journal of Computers in human behavior*. 26: 741-752.
- Chu-ying Chiena, Anna N.N. Huib (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies, *Thinking Skills and Creativity*. 5, 49.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits:Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268.
- Deci, E. L; & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Duriez, B. (2011). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits revisited: The moderating role of general causality orientation. *Personality Individual Differences* .50, 684-687.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232
- Emerson, R. W., & McCarthy, T. (2014). *Orientation and mobility for students with visual impairments*. In International review of research in developmental disabilities (pp. 258-280). Elsevier Inc.
- Fraser, B. J. & Kahle, J. B. (2007).Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education*, 29 (15), 1891-1909.
- Gaspersz, J.B.R. (2005). *Compete with creativity*, Hague: Dutch Ministry of Economic Affairs.
- Glăveanu, V. P; Hanchett Hanson, M; Baer, J; Barbot, B; Clapp, E. P; Corazza, G. E; ... Sternberg, R. J. (2019). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*. <https://doi.org.ezproxy.lib.usf.edu/10.1002/jocb.395>.

- Gong, Z; Liu, C; and Shen, W. (2016). Several thoughts on measuring creativity. *Adv. Psychol. Sci.* 24, 31–45. doi: 10.3724/SP.J.1042.2016.00031.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., and Harris, J. (2006). From psychological need satisfaction to intentional behavior: testing a motivational sequence in two behavioral contexts. *PSPB* 32, 131–148. doi: 10.1177/0146167205279905
- Hennessey, B. A. (2015). If I were secretary of education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 187- 192. [https://doi: 10.1037/aca0000012](https://doi.org/10.1037/aca0000012).
- Hung, S. P; Huang, H. Y; & Lin, S. S. (2008). Do significant others' feedback influence ones' creative behavior?—using structural equation modeling to examine creativity self-efficacy and creativity motivation mediation effect. *Bulletin of Educational Psychology*, 40, 303–322.
- Hunter, S. T; Bedell, K. E; & Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity: a quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19, 69–90.
- İlker, G. E; & Demirhan, G. (2013). The effects of different motivational climates on students' achievement goals, motivational strategies and attitudes toward physical education. *Educational Psychology*, 33(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.70761>
- Inkelas, K. K., Daver, Z. E., Vogt, K. E., & Leonard, J. B. (2007). Living-learning programs and firstgeneration college students' academic and social transition to college. *Research in Higher Education*, 48(4), 403–434.
- Juliana, N. , Hui, H. , Clement, M. , Solomon, E. and Elvis, O. (2021) The Impact of Creativity and Innovation on Entrepreneurship Development: Evidence from Nigeria. *Open Journal of Business and Management*, 9, 1743-1770. doi: 10.4236/ojbm.2021.94095.
- Kaufman, J.C, & Sternberg, R.J. (2010). *The Cambridge handbook of creativity* (Eds), New York: Cambridge University Press.

- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*. 15. 381-395.
- Krause AE, North AC and Davidson JW (2019) Using Self-Determination Theory to Examine Musical Participation and Well-Being. *Front. Psychol*. 10:405. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00405
- Kumar, Anil; and Chahar, M. S. (2016). “Creativity in Relation to Students’ Goal Orientation and Disruptive Behaviour”. *SMART MOVES JOURNAL IJELLH* 4 (11):15. <https://www.ijellh.com/OJS/index.php/OJS/article/view/1714>.
- Lee, F. K., Sheldon, K. M., &Turban D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on Performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88, 2, 256–265.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 264-279.
- Lüftenegger, M; Tran, U. S; Bardach, L; Schober, B; & Spiel, C. (2017). Measuring a classroom mastery goal structure using the TARGET dimensions: Development and validation of a classroom goal structure scale. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 64–75. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000277>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102.
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales: The University of Michigan.
- Moneta, G. B; & Siu, C. M. Y. (2002). Trait Intrinsic and extrinsic motivations, academic performance and creativity in Hong Kong college students. *Journal of College Student Development*, 43, 664–683.

- Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in highschool biology classrooms in Kenya. *Learning Environment Reseavch*, 11, 63–81.
- Murayama, K; & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 432-447
- Narimani, M; Basharpour, S; & Ahmadi, S. (2020). Predicting the tendency towards high-risk behaviors based on moral disengagement with the role of the mediator difficulties in emotion regulation (Structural Equation Modeling). *Journal of Research in Psychopathology*, 1(2), 56-81.
- Niemiec, C.P. & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367–384. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.367>
- Olsson, Annika, Karla Marie Karla, Ulf Johansson, Malin Olander Roese, and Sofia Ritzén. 2019. Organizational climate for innovation and creativity—A study in Swedish retail organizations. *International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 29: 243–61.
- Peng, S. L; Cherng, B. L; & Chen, H. C. (2013). The effects of classroom goal structures on the creativity of junior high school students. *Educational Psychology*. submitted for publication.
- Peng, Shu-Ling; Cherng, Biing-Lin; Chen, Hsueh-Chih; Lin, Yen-Ying. (2013). A model of contextual and personal motivations in creativity: How do the classroom goal structures influence creativity viaself-determination motivations? *Thinking Skills and Creativity*, 10 (2013) 50– 67.
- Petrie J. A. C. van der Zanden, Paulien C. Meijer, Ronald A. Beghetto. (2020) A review study about creativity in adolescence: Where is the social context?. *Thinking Skills and Creativity*, 38, pages 100702.

- Pintrich, P. R & Schunk, D. H, (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Płóciennik, E. (2018). Children's creativity as a manifestation and predictor of their wisdom. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 14-20.
- Quested, E., Thøgersen-Ntoumani, C., Uren, H., Hardcastle, S. J., & Ryan, R. M. (2018). Community gardening: Basic psychological needs as mechanisms to enhance individual and community well-being. *Ecopsychology*, 10, 173–180.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive? *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barsh, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169
- Richardson, C; & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45–54.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000), "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publishing
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). "An overview of Self-determination Theory: An organismic-dialectical perspective," in Handbook of Self-Determination Research, eds E. L. Deci and R. M. Ryan (Rochester, NY: The University of Rochester Press).
- Shally, C. E; Zhou, J; & Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: where should we go from here? *Journal of Management*, 30, 933–958.
- Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in creativity. *Creativity Research Journal*, 8 (1): 25-36.
- Shih, S. S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional

- engagement inschoolwork. *Elementary School Journal*, 108, 313–334.
- Shu-Ling Peng; Biing-Lin Cherng; Hsueh-Chih Chen; Yen-Ying Lin (2013). A model of contextual and personal motivations in creativity: How do the classroom goal structures influence creativity viaself-determination motivations. *Thinking Skills and Creativity*, 10 (2013) 50– 67
- Sideridis, G. D. (2006). Goal orientations and strong oughts: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities? *Learning and Individual Differences*, 16, 61–77
- Sol Ibarra-Rovillard, M. & Kuiper, N. A. (2011). Social support and social negativity findings in depression: Perceived responsiveness to basic.
- Stiller, J. D. and Ryan, R. M. (1992). Teachers, Parents and Student Motivation: The Effects of Involvement and Autonomy Support, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA
- Tyagi, V; Hanoch, Y; Hall, S. D; Runco, M; and Denham, S. L. (2017). The risky side of creativity: domain specific risk taking in creative individuals. *Front. Psychol.* 8:145. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00145.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examiningachievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251–264. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory’s basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42, 1195–1229.
- Vansteenkist, M; Simons, J; Lens, W; Sheldon, K. M; & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance and persistence: the synergistic effects ofintrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., and Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: advancements, critical themes, and future directions. *Motiv. Emot.* 44, 1–31. doi: 10.1007/s11031-019-09818-1

- Ward, T. B; Smith, S. M; and Finke, R. A. (2008). “*Creative cognition*,” in *Handbook of Creativity*, ed. R. J. Sternberg (New York: Cambridge University Press), 189–212.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structure and goal orientations to predict student’s motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
- Yoo, Sangok & Jang, Soebin & Ho, Yedam & Seo, Jaekyo & Yoo, Min. (2018). Fostering workplace creativity: examining the roles of job design and organizational context. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. 57. 10.1111/1744-7941.12186.

