

بررسی رابطه بین ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز

محمد جمال زاده^۱، مهدی وارث^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدفی و خلاقیت در دانشجویان انجام گرفت. بدین منظور ۳۶۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد واحد شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه جهت‌گیری هدفی الیوت و مک‌گریگورل (۲۰۰۲) و پرسشنامه خلاقیت عابدی (۲۰۰۱) جمع‌آوری گردید و سپس با استفاده از روش آماری تحلیل رگرسیون چند متغیره و تحلیل واریانس، مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت رابطه معناداری وجود دارد. بدین صورت که خلاقیت توسط جهت‌گیری عملکردی - رویکردی و اجتنابی بصورت منفی پیش‌بینی می‌شود. در صورتی که جهت‌گیری تبحری بصورت مثبت قابلیت پیش‌بینی خلاقیت را دارد. دیگر نتایج نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر از نظر خلاقیت تفاوت معنادار وجود ندارد. همچنین بین دو گروه تنها از نظر جهت‌گیری عملکردی رویکردی تفاوت معنا دار وجود داشت بدین صورت که دختران نمرات بالاتری به دست آورده بودند. از نظر میزان خلاقیت نیز بین دانشکده‌های مورد مطالعه از نظر میزان خلاقیت تفاوت معنادار وجود نداشت. در نهایت کاربرد نتایج مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: خلاقیت، جهت‌گیری هدفی، دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۲/۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۱۸

^۱ - دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شیراز، گروه مدیریت آموزشی، شیراز، ایران (نویسنده مسئول) m.jamalzadeh@pnu.ac.ir

^۲ - دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شیراز، گروه آموزش ابتدایی، شیراز، ایران

مقدمه

به اعتقاد افروز (۱۳۷۵، ۱۳۷۶) متداول‌ترین برداشت از خلاقیت، عبارت است از این که فرد، فکری نو و متفاوت ارائه دهد. بالطبع احساس گریز از کانال‌بندی‌های مشخص ذهنی، هم‌نوا نبودن با دیگران و استقلال‌طلبی و آزاداندیشی می‌تواند پایه‌های تراوش تفکر خلاق و خلق آثار نو را فراهم آورد. تحول علوم در زمینه‌های گوناگون، شتاب روز افزون تحولات، گسترش اطلاعات و ارتباطات، ضرورت سرمایه‌گذاری و پرورش نیروی انسانی کارآمد و خلاق را که بتواند همپای این تحولات حرکت نماید، صدچندان نموده است. به بیانی دیگر، آموزش و پرورش افرادی که قادر باشند بر اساس اندیشه خلاقانه با مشکلات متعدد روبه‌رو شده و به حل آن‌ها بپردازند، هدف نهائی جوامع، به ویژه کشورهای در حال توسعه که همواره در رقابت با کشورهای توسعه یافته قرار دارند، می‌باشد. بالا بردن ظرفیت حل مسئله به شیوه‌های نوین و نوآوری مناسب و با ارزش، زمینه ساز پیشرفت و ترقی جوامع بشری است و حاکی از اهمیت فردی و اجتماعی خلاقیت در زندگی انسان می‌باشد. از جنبه‌های فردی، اندیشه خلاق ابزاری مناسب برای برخورد کارآمد و سازگارانه با دنیای متغیر است و از لحاظ اجتماعی، نیازی است که تضمین‌کننده بقای جامعه می‌باشد، به ویژه در دوران معاصر که بهزیستی سلامت روان بیشتر و کیفیت زندگی بالاتر در گرو ظرفیت‌های بالای انسانی و برخوردهای خلاقانه با محیط می‌باشد.

پژوهش‌های گسترده ای سال‌های اخیر در حوزه تعلیم و تربیت کودکان تیزهوش، بر اساس مسائل مربوط به خلاقیت انجام گرفته است. محققان فراوان تلاش زیادی جهت شناسایی جنبه‌های گوناگون این پدیده روان‌شناختی در کودکان، نشان داده‌اند (تورنس، ۱۹۸۹؛ استراوس^۱، ۱۹۸۱). بنابراین با توجه به نقش و اهمیت خلاقیت در زندگی کودکان و نوجوانان، تعیین ویژگی‌های شخصیتی، تحصیلی، شناختی، عاطفی و انگیزشی این گروه از افراد برای پرورش و ارتقاء افکار خلاقانه، ضروری به نظر می‌رسد. در این ارتباط سازه جهت‌گیری هدفی^۲ یا اهداف پیشرفت^۳ از جمله روزآمدترین و سودمندترین رویکردهای مطرح در زمینه انگیزه پیشرفت^۴ می‌باشد که توجه

^۱ - Strauss

^۲ - Goal orientation

^۳ - Achievement Goals

^۴ - Achievement Motivation

نظر پردازان و محققان بسیاری را به خود معطوف نموده است (الیوت و مک‌گریگور^۱، ۲۰۰۱). این نظریه بر دلایل یا اهداف دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت توجه دارد. به عبارت دیگر نظریه هدف براهمیت این که چگونه افراد درباره خود، تکلیف و عملکردشان فکر می‌کنند، تأکید دارد (الیوت و چرچ^۲، ۱۹۹۷).

تاکنون تحقیقات بسیار پیرامون عوامل تأثیرگذار بر خلاقیت، انجام شده است و عوامل موثر و بازدارنده در رشد و پرورش خلاقیت همواره مد نظر متخصصان علوم رفتاری بوده است (تورنس، ۱۹۸۹ و کراپلی^۳، ۱۹۶۷). به نظر بعضی از صاحب‌نظران، به طور کلی مجموعه‌ای از عوامل شناختی (مانند هوش و استعداد)، متغیرهای محیطی (مثل عوامل سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی) و متغیرهای شخصیتی (مانند انگیزه درونی، ویژگی‌های خودرهبی یا دیگر رهبری و...) و متغیر جنسیت را بر خلاقیت موثر دانسته‌اند (آیزنک، ۲۰۰۰). به طوری که آمایل (۱۳۷۷: ۶۵) خلاقیت را دارای سه عنصر اساسی می‌داند که عبارتند از حیطة مهارتها، حیطة تخصص و انگیزه. حیطة مهارت به منزله استعداد در یک حوزه خاص می‌باشد و تا حدودی ذاتی است. آمایل با توجه به تحقیقات خود اظهار می‌دارد که وجود جو رقابتی و شرایط اضطرابی که یکی از ویژگی‌های شخصیتی است، مانع رشد و شکوفایی تفکر خلاق در کودکان می‌گردد. تحقیق حاضر، در پی آن است که با پی بردن به انواع جهت‌گیری هدفی در بین دانشجویان، به رابطه آن ابعاد با خلاقیت در آنها دست یابد. بنابراین شناخت ابعاد جهت‌گیری هدفی کمک خواهد کرد تا نقاط ضعف و قوت آنها شناسایی شده و در نتیجه راهبردهای مناسب تری برای افزایش خلاقیت و رشد آنها توسعه داد.

محسن پور (۱۳۸۸) در تحقیقی با عنوان "نقش ادراک از ساختار هدفی کلاس و جهت‌گیری هدفی پیشرفت در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان سال اول دبیرستان" به این نتیجه رسید که ادراک از ساختار هدفی کلاس بر بر جهت‌گیری هدفی متناظر با آن ساختار هدفی، تأثیر مستقیم و معنادار دارد. یوسفی و قانی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان ارتباط بین جهت‌گیری هدفی، فضای ادراک شده انگیزشی و کسب اعتماد در والیالیست‌های شرکت‌کننده در سوپرلیگ کشور

^۱ - Elliot & McGregor

^۲ - Elliot & Church

^۳ - Cropley

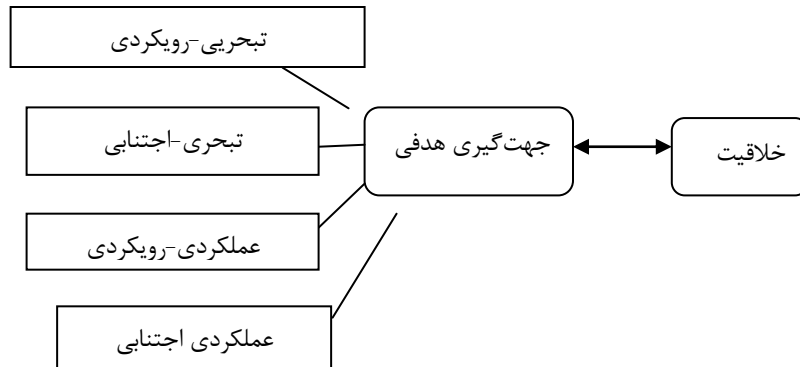
به این نتیجه رسید که هدف در رسیدن به موفقیت بسیار موثر بوده و در کل افراد دارای جهت‌گیری تکلیف‌مدارانه از منابع اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند. شیخ الاسلامی و رضویه (۱۳۸۱) در تحقیق خود با عنوان "پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزش بیرونی و درونی و جنسیت" و با هدف بررسی رابطه انگیزش بیرونی و درونی با خلاقیت نشان داد که انگیزش بیرونی و درونی، رابطه معناداری با خلاقیت دانشجویان ندارد اما انگیزش درونی رابطه معنادار و مثبتی با میزان خلاقیت دانشجویان دارد.

جوکار، خیر و البرزی (۱۳۸۶) در مطالعه خود دریافتند که از میان سبک‌های تنظیمی انگیزش (بیرونی، درون‌فکنی، همانند سازی و درونی) سبک تنظیمی درون‌فکنی که حاکی از انگیزش بیرونی است، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار خلاقیت است و سبک همانند سازی که در ابتدای پیوستار انگیزش درونی قرار دارد، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار خلاقیت می‌باشد. به پژوه و همکاران (۱۳۸۸) در تحقیقی با عنوان رابطه ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان شاغل به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان به این نتیجه رسید که رابطه معناداری بین ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی مدارس استعداد درخشان وجود دارد.

آماییل (۱۹۸۳) در تحقیقی با عنوان "انگیزش و خلاقیت با نقش اثرات جهت‌گیری انگیزشی روی خلاقیت نوشتاری" نشان داد که انگیزش درونی تولید‌کننده خلاقیت و انگیزش بیرونی مخرب خلاقیت می‌باشد. ایسنبرگر و رودز (۲۰۰۱) در پژوهشی با عنوان "اثرات افزایشی پاداش بر روی خلاقیت" به این نتیجه رسیدند که افزایش پاداش‌های درونی باعث افزایش تفکرات خلاقانه می‌شود. همچنین گونن (۱۹۹۳) در پژوهش خویش جهت تعیین تاثیر جنسیت بر خلاقیت در کودکان کودکستانی با این نتیجه رسید که تفاوت معناداری در نمرات خلاقیت دختران و پسران وجود ندارد.

در این تحقیق جهت بررسی مفهوم جهت‌گیری هدفی، این مفهوم ز نظر الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) مورد بررسی و به عنوان پایه اصلی این مفهوم قرار گرفت. الیوت و مک‌گریگور چهار مولفه هدف‌گرایی را در بین دانش‌آموزان شناسایی کرده‌اند که شامل: اهداف تبحری-

رویکرد/تبحری - اجتنابی / عملکردی- رویکردی/ عملکردی اجتنابی می‌باشد. این پژوهش بدنبال بررسی رابطه میان این ابعاد با خلاقیت در دانشجویان بوده است.



شکل ۱. چارچوب نظری تحقیق

سوال‌های پژوهش

۱. آیا بین جهت‌گیری هدفی دانشجویان و خلاقیت آنان رابطه وجود دارد؟
۲. آیا بوسیله مولفه‌های جهت‌گیری هدفی خلاقیت را می‌توان پیش‌بینی نمود؟
۳. آیا بین خلاقیت دانشجویان بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، رشته تحصیلی و نوع دانشکده) تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟
۴. آیا بین ابعاد جهت‌گیری هدفی دانشجویان مورد مطالعه بر حسب جنسیت تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

روش

جامعه آماری این تحقیق عبارت بودند از کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ که حدود ۲۲۰۰۰ نفر بودند. روش نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام گرفت که از دانشکده‌های مختلف مجموعاً حدود ۳۶۰ نفر انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از دو ابزار اندازه‌گیری به شرح زیر استفاده شد.

الف- آزمون مدادی- کاغذی چند گزینه ای سنجش خلاقیت عابدی^۱

آزمون مدادی- کاغذی چند جوابی سنجش خلاقیت عابدی، به کوشش جمال عابدی (۲۰۰۲، ۱۳۷۲) به منظور تسهیل در امر سنجش خلاقیت و با هدف جبران مشکلاتی مانند نمره گذاری و اجرای طولانی سایر آزمون‌های خلاقیت طرح و تنظیم گردیده است. این فرم مدادی - کاغذی چند جوابی سنجش خلاقیت عابدی، ۶۰ ماده دارد و به ترتیب چهار مؤلفه خلاقیت یعنی سیالی (۱۶ ماده اول)، ابتکار (۲۲ ماده دوم)، انعطاف پذیری (۱۱ ماده سوم)، بسط (۱۱ ماده آخر) را اندازه گیری می‌کند. هر ماده ۳ گزینه دارد که میزان خلاقیت را از کم تا زیاد می‌سنجد و به ترتیب نمره‌ای از ۱ تا ۳ به آن تعلق می‌گیرد و جمع نمرات در چهار مؤلفه مذکور، نمره کل خلاقیت آزمودنی می‌باشد. دامنه نمرات در این مقیاس از ۶۰ تا ۱۸۰ می‌باشد. عابدی (۱۳۷۲) اعتبار^۲ این آزمون را، با استفاده از روش آماری آلفا کرونباخ مورد بررسی قرار داد. طبق گزارش این محقق، ضرایب به دست آمده برای مؤلفه سیالی (۰/۷۵)، ابتکار (۰/۶۷)، انعطاف پذیری (۰/۶۱) و بسط نیز (۰/۶۱) می‌باشد. همچنین عابدی (۲۰۰۲) اعتبار این آزمون را، با استفاده از روش آماری آلفا کرونباخ مورد بررسی قرار داد. طبق گزارش این محقق، ضرایب به دست آمده برای همه مؤلفه‌ها از ۰/۶۱ تا ۰/۷۵ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این آزمون با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف مورد بررسی قرار گرفته است. طبق نتایج، ضرایب به دست آمده برای کل آزمون (۰/۸۲)، برای مؤلفه سیالی (۰/۶۱)، ابتکار (۰/۷۱)، انعطاف پذیری (۰/۶۰) و بسط (۰/۵۲) بدست آمده است. ضرایب به دست آمده با استفاده از روش تنصیف نیز شبیه به آن برای کل آزمون (۰/۸۳)، برای مؤلفه سیالی (۰/۶۹)، ابتکار (۰/۷۰)، انعطاف پذیری (۰/۵۷) و بسط (۰/۵۳) حاصل شده است.

ب- پرسشنامه جهت گیری هدف الیوت و مک گریگور

این پرسشنامه برای سنجش جهت گیری هدفی افراد بر طبق الگوی چهاروجهی (۲×۲) الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، تهیه و مشتمل بر ۱۲ گویه می‌باشد. در مقابل هر گویه طیف لیکرتی ۵ بخشی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار داشت. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ می‌باشد.

^۱ - Multiple Choice Paper and Pencil Test For measuring creativity (MPPT)

^۲ - reliability

پایایی پرسشنامه: خرمایی و خیر (۱۳۸۶) جهت تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند. این محققان، ضرایب آلفا را برای عامل تبحری-گرایشی ۰/۸۴، عامل عملکردی-گرایشی ۰/۷۸، عامل تبحری-اجتنابی ۰/۸۱، و عامل عملکردی-اجتنابی آلفای ۰/۶۶ گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاسهای جهت‌گیری تبحری-رویکردی، تبحری-اجتنابی، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی، به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۴، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ بدست آمده است، که این ضرایب حاکی از اعتبار بالای پرسشنامه مذکور می‌باشد.

در این پژوهش داده‌های گردآوری شده بواسطه شاخص‌های آماری میانگین، انحراف استاندارد، ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون تجزیه و تحلیل شده اند.

یافته‌ها

سوال اول. آیا بین جهت‌گیری هدفی دانشجویان و خلاقیت آنان رابطه وجود

دارد؟

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
شاخص							
خلاقیت	-						
جهت‌گیری عملکردی-رویکردی	* ۰/۱۱	-					
جهت‌گیری تبحری-رویکردی	* ۰/۲۶	۰/۰۸	-				
جهت‌گیری تبحری-اجتنابی	* ۰/۱۳	* ۰/۱۴	* ۰/۴۱	-			
جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی	* ۰/۱۳	* ۰/۳۳	۰/۰۳	-۰/۰۳	-		

نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی با خلاقیت ۰/۱۳-، ضریب همبستگی بین جهت‌گیری عملکردی - رویکردی با خلاقیت ۰/۱۱، ضریب همبستگی بین جهت‌گیری تبحری - رویکردی با خلاقیت ۰/۲۶ در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار می‌باشند. جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی با جهت‌گیری عملکردی - رویکردی با ضریب همبستگی ۰/۳۳ به صورت مثبت، در سطح $P < ۰/۰۱$ رابطه معنادار دارد.

سوال دوم: آیا بوسیله مولفه‌های جهت‌گیری هدفی خلاقیت را می‌توان پیش‌بینی نمود؟

جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون						
الگو	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R ²	R ² Sig
رگرسیون	۶۶۵۶/۷۶	۴	۱۶۶۴/۱	۸۳	۰/۱۰	۰/۰۰۱
باقیمانده	۵۸۴۳۷/۶	۲۹۳	۲۰۰/۱۲۳			

جدول ۳. متغیرهای پیش بین در مدل رگرسیونی

متغیرهای پیش بین	B	B	P
عملکردی-اجتنابی	-۰/۱۷	-۰/۲۲	۰/۰۰۲
عملکردی-رویکردی	۰/۱۵	۰/۹۲	۰/۰۰۱
تبحری-رویکردی	۰/۲۴	۱/۶	۰/۰۰۱
تبحری-اجتنابی	۰/۰۵	۰/۱۲۳	N.S

همانگونه که از اطلاعات ارائه شده در جدول ۳ بر می آید ۱۰ درصد واریانس خلاقیت توسط جهت گیری هدف تبیین می شود جهت تعیین اینکه کدامیک از ابعاد جهت گیری هدفی سهم بیشتری در تعیین خلاقیت دارند، از ضریب رگرسیون استاندارد (بتا) استفاده گردید. از مقایسه ضریب رگرسیون مشاهده می گردد که در بین ابعاد مذکور، جهت گیری عملکردی رویکردی و جهت گیری تبحری رویکردی به ترتیب با بتای ۰/۱۵ و ۰/۲۴ بصورت مثبت خلاقیت را پیش بینی می کند همچنین جهت گیری عملکردی اجتنابی با بتای ۰/۱۷- بصورت منفی خلاقیت را پیش بینی می کند.

۳. آیا بین خلاقیت دانشجویان بر حسب ویژگی های جمعیت شناختی (جنسیت، رشته تحصیلی و نوع دانشکده) تفاوت معنی دار وجود دارد؟

جدول ۴. آزمون تی مستقل برای مقایسه دو گروه در خلاقیت بر حسب جنسیت

شاخص	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف از میانگین	T	Df	معناداری
خلاقیت	دختران	۱۳۷	۱۴/۰۸	۱/۷۸	۱/۵۲	۲۹۶	۰/۱۷
	پسران	۱۳۹	۱۶/۰۲				

با توجه به سطح معنی داری جدول فوق که بزرگتر از ۰/۰۵ حاصل شده است، می توان نتیجه گرفت که در جامعه ای که این نمونه از آن انتخاب شده است؛ بین میزان خلاقیت دانشجویان پسر و دختر تفاوت معنی دار وجود ندارد.

جدول ۵. تحلیل واریانس در خلاقیت افراد بر حسب رشته تحصیلی

شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
خلاقیت	بین گروهی	۴۶۶۵/۸	۱۴	۱/۴۸	۰/۱۶
	درون گروهی	۹۱۰۵۹/۰۸	۲۸۴		
	کل	۶۵۵۲۴/۹	۲۹۸		

با توجه به سطح معنی داری جدول فوق که بزرگتر از ۰/۰۵ حاصل شده است، می توان نتیجه گرفت که در جامعه ای که این نمونه از آن انتخاب شده است؛ بین میزان خلاقیت دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی آنان تفاوت معنی دار وجود ندارد.

جدول ۶. تحلیل واریانس در خلاقیت افراد بر حسب دانشکده‌ها

شاخص	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
خلاقیت	بین گروهی	۱۱۴۵/۸	۶	۰/۸۶	۰/۱۴
	درون گروهی	۶۴۳۷۹/۲	۲۹۲		
	کل	۶۵۵۲۴/۹	۲۹۸		

با توجه به سطح معنی داری جدول فوق که بزرگتر از ۰/۰۵ حاصل شده است، می‌توان نتیجه گرفت که در جامعه‌ای که این نمونه از آن انتخاب شده است؛ بین میزان خلاقیت دانشجویان بر حسب دانشکده محل تحصیل آنان تفاوت معنی دار وجود ندارد.

سوال چهارم. آیا بین ابعاد جهت‌گیری هدفی دانشجویان مورد مطالعه بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۷. نتایج تی مستقل برای مقایسه دو گروه از نظر جهت‌گیری هدف

شاخص	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف از میانگین	t	Df	سطح معناداری
تبحری رویکردی	دختران	۹/۸	۲/۸	۰/۳۰	۱/۴۴	۲۹۶	۰/۱۶
	پسران	۹/۵	۱/۹				
تبحری اجتنابی	دختران	۹/۰۸	۲/۰۴	۰/۲۳	۰/۹۵	۳۰۳	۰/۱۷
	پسران	۹/۳	۲/۰۵				
عملکردی-رویکردی	دختران	۱۱/۱	۱/۹۳	۰/۵۰	۱/۹	304	۰/۰۵
	پسران	۱۰/۵۱	۲/۴۷				
عملکردی-اجتنابی	دختران	۱۱/۷۷	۴/۴	۰/۴۴	۰/۸۶	۳۰۴	۰/۱۶
	پسران	۱۱/۳۳	۲/۹				

همانطور که نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد؛ با توجه به سطوح معنی داری محاسبه شده بین دو گروه دانشجویان دختر و پسر تنها از نظر جهت‌گیری عملکردی رویکردی تفاوت معنادار وجود دارد بدین صورت که دختران نمرات بالاتری دریافت کرده‌اند. در سایر شاخص‌ها بین دختران و پسران تفاوت معنادار دیده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق در خصوص سوال اول یعنی پیش‌بینی خلاقیت بر اساس مولفه‌های جهت‌گیری هدفی نشان می‌دهد که جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی و بصورت منفی و جهت‌گیری تبحری-رویکردی و عمل‌کردی-رویکردی بصورت مثبت، سهم معناداری در پیش‌بینی خلاقیت دارند. به عبارت دیگر افراد دارای جهت‌گیری تبحری-رویکردی از خلاقیت بالایی در امور روزمره خود برخوردارند و افراد دارای جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی از خلاقیت پایینی در امور روزمره خود برخوردارند. جهت‌گیری تبحری-اجتنابی نیز سهم معناداری در پیش‌بینی خلاقیت در کل گروه مورد

پژوهش نداشته است. در تبیین این یافته تحقیقی که دقیقاً به بررسی رابطه سازه جهت‌گیری هدفی با خلاقیت پرداخته شده باشد یافت نشده است، ولی همانطور که می‌دانیم سازه جهت‌گیری هدفی یکی از سازه‌های مطرح در انگیزش پیشرفت می‌باشد و این دو سازه با همدیگر همپوشی زیادی دارند. به همین دلیل در پژوهش‌های بسیاری نشان داده شده که؛ انگیزش درونی یکی از عوامل مؤثر بر خلاقیت می‌باشد. به طوری که مطالعات لپر و همکاران (۲۰۰۶)، مک‌گرا (۱۹۷۸)، آمایل (۱۹۷۹، ۱۹۸۹، ۱۹۸۵)، استیلر و ریان (۱۹۹۲)، ایسنبرگر و سلست (۱۹۹۴)، شلدون (۱۹۹۵)، دسی و ریان (۲۰۰۱)، ریان و دسی (۲۰۰۰)، دسی و کاستر و ریان (۱۹۹۹)، ایسنبرگر و روحادز (۲۰۰۱)، نشان می‌دهد که؛ انگیزش درونی برای داشتن تفکرات و اعمال خلاقانه از اهمیت بسزایی برخوردار است. به این صورت که انگیزش درونی موجب خلاقیت و انگیزش بیرونی مخرب آن می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها با نتایج پژوهش حاضر بایستی عنوان نمود که، افراد دارای جهت‌گیری هدفی تبحری - رویکردی، در روند تحصیل بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف تأکید دارند و دارای انگیزه درونی برای انجام تکالیف هستند. به عبارت دیگر این افراد برای اینکه به یک کاری یا هدفی دست بزنند حتماً نیاز به یک پاداش بیرونی برای شروع یا ادامه کارشان ندارند، همین که به آن هدف برسند یا مثلاً در مطالعه یک کتاب همین که آن مطلب را ماهیتاً فرا بگیرند، برایشان کفایت می‌کند. بنابراین این افراد به دلیل داشتن ویژگی‌هایی همچون خودجوش بودن در تحصیل، داشتن انگیزه درونی و عدم مقایسه خود با دیگران؛ دارای افکار و اعمال خلاقانه بیشتری هستند. همچنین می‌توان افراد دارای جهت‌گیری عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی را دارای یک نوع انگیزه بیرونی برای ادامه کار یا تکلیف قلمداد کرد. به دلیل اینکه افراد دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی در واقع در پی کسب موفقیت برای برتری نسبت به دیگران، هستند و یادگیری را برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند. این افراد هنگامی احساس غرور می‌کنند که دیگران قضاوت مثبتی نسبت به آنان داشته باشند و در حضور افراد موفقیت‌شان در مقایسه با دیگران مورد تشویق قرار دهند. بنابراین این افراد نیز به دلیل داشتن ویژگی‌هایی همچون داشتن انگیزه بیرونی و مقایسه خود با دیگران؛ دارای افکار و اعمال خلاقانه کمتری هستند. براین اساس نتایج پژوهش حاضر با مطالعات ذکر شده همسو می‌باشد به این صورت که، داشتن جهت‌گیری تبحری - رویکردی و انگیزش درونی باعث افزایش خلاقیت می‌شود و داشتن جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی، جهت‌گیری عملکردی - رویکردی و انگیزش بیرونی باعث کاهش خلاقیت می‌شود.

بخشی از پژوهش‌ها نقش فشارهای محیطی از جمله پاداش، رقابت و ارزشیابی را بر انگیزش و خلاقیت بررسی کرده‌اند و حاکی از آن است که عامل‌های ذکر شده آسیب‌های جبران‌ناپذیری بر خلاقیت و انگیزش وارد می‌سازد. (جانسون، ۱۹۷۴؛ آمایل، ۱۹۷۹، ب، ۱۹۸۲، ۱۹۸۵؛ گین سان، ۱۹۸۲؛ دسی، کاستر و ریان، ۱۹۹۹؛ بایر، ۱۹۹۸؛ چوی، ۲۰۰۴). نتایج این پژوهش نیز با یافته‌های پژوهش حاضر همسو می‌باشد و در تبیین این یافته‌ها با نتایج پژوهش حاضر بایستی عنوان نمود که افراد وقتی در یک محیط‌های تحصیلی رقابتی قرار می‌گیرند دچار اضطراب و استرس می‌شوند و در نتیجه در روند تحصیل یک نوع جهت‌گیری عملکردی - گرایش یا جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی را برای خود بر می‌گزینند و بالطبع این افراد که مدام در فکر رقابت با افراد اطراف خود و اجتناب از شکست هستند، قادر به داشتن تفکرات خلاقانه نمی‌باشند.

دیگر یافته تحقیق نشان داد که بین دانش آموزان پسر و دختر از لحاظ خلاقیت تفاوت معناداری وجود ندارد. در تبیین این یافته بایستی عنوان نمود، با مروری بر پژوهش‌های انجام شده پیرامون خلاقیت و تفاوت‌های جنسیتی در خلاقیت حاکی از آن است که میان پژوهشگران در این ارتباط اتفاق نظر وجود ندارد و در این مورد، تحقیقات متعددی انجام گرفته که همگی دارای نتایج متفاوت می‌باشند. برخی از آنها مؤید وجود تفاوت جنسیتی در خلاقیت است (کیم و میکائیل، ۱۹۹۵) و برخی دیگر چنین تفاوتی را تأیید نمی‌کنند. (جونز، ۱۹۹۳). آمایل (الف) (۱۹۸۲)، کیم و میکائیل (۱۹۹۵)، و حقیقت (۱۳۸۲). برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دختران نسبت به پسران خلاق تر می‌باشند. جونز (۱۹۹۳)، قاسمی و شهر آرای (۱۳۷۷) و حقیقت (۱۳۷۷) نیز نشان دادند که تفاوت معناداری بین دختران و پسران در خلاقیت وجود ندارد. نتایج این پژوهش‌ها نیز با یافته‌های پژوهش حاضر همسو می‌باشد.

نتایج دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که؛ نمرات دختران و پسران در جهت‌گیری هدفی در زیر مقیاس‌های عملکردی - رویکردی، عملکردی - اجتنابی و تبحری - اجتنابی تفاوت معنا داری با هم دارند. بدین صورت که؛ نمرات دختران در زیر مقیاس‌های عملکردی - رویکردی، عملکردی - اجتنابی و تبحری - اجتنابی بالاتر از پسران بوده است. که این یافته با نتیجه پژوهش‌های خرمایی (۱۳۸۷)، جوکار (۱۳۸۱) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها با نتیجه این پژوهش بایستی عنوان نمود که، مطلب اصلی جهت‌گیری عملکردی - رویکردی کسب شایستگی به وسیله جلب قضاوت مثبت و تأیید دیگران است. همچنین در جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی دوری جویی از قضاوت منفی دیگران و

اجتناب از نگرسته شدن به عنوان فردی بی کفایت ملاک عمل است. و از آنجا که جهت‌گیری عملکردی- رویکردی نیز با حالاتی مانند اضطراب، سرخوردگی، نگرانی، تنش، افسردگی و احساس شکست همراه است و جهت‌گیری عملکردی- اجتنابی نیز با حالاتی همچون تخاصم، رقابت جویی افراطی برای کسب نمره خوب، حسادت و دیگران را نادیده انگاشتن ارتباط دارد، بنابراین مطابق نظریه‌ها و تحقیقات بسیاری که تاکنون انجام گرفته و در کتب و مقالات مختلف ذکر گردیده است، دختران در مقایسه با پسران از حالت‌ها و اختلال‌های اضطرابی بیشتری رنج می‌برند. و به این دلیل که برای دختران در مقایسه با پسران کسب تأیید از طرف دیگران و اجتناب و دوری از عدم تأیید و قضاوت منفی بسیار مهمتر می‌باشد، آنها در روند تحصیل دارای جهت‌گیری عملکردی- رویکردی، جهت‌گیری عملکردی- اجتنابی و جهت‌گیری تبحری- اجتنابی می‌باشند.

منابع

- آماییل، ترزا (۱۳۷۷). ترجمه حسن قاسم زاده و پروین عظیمی. (۱۹۸۹). **شکوفایی خلاقیت کودکان**. تهران: انتشارات نوبهار.
- افروز، غلامعلی (۱۳۷۶). **مباحثی در روانشناسی و تربیت کودکان و نوجوانان**. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- افروز، غلامعلی (۱۳۷۵). **چکیده ای از روانشناسی تربیتی (کاربردی)**. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- البرزی، محبوبه (۱۳۸۶). **تبیین واسطه‌گری باورهای انگیزشی در مدل خلاقیت کودکان با رویکرد متغیرهای خانوادگی، مدرسه ای و باورهای اسنادی در دانش آموزان مقطع ابتدایی**. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشکده شیراز.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۱). **بررسی ساختار ارتباطی باورهای فرد پیرامون توانایی، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی**. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشکده شیراز.
- حقیقت، شهربانو (۱۳۸۲). **بررسی عوامل خانوادگی (نگرش‌ها و شیوه‌های فرزندپروری، ارزش‌های والدین، طبقه اجتماعی) و آموزشگاهی (جو سازمانی مدرسه) مؤثر در خلاقیت در گروهی از دانش آموزان سال چهارم و پنجم ابتدائی در کانون پژوهشی منطقه چهار استانهای اصفهان، بوشهر، چهارمحال بختیاری، فارس و کهگیلویه و بویر احمد. شورای تحقیقات آموزشی استان فارس**.

حقیقت، شهربانو (۱۳۷۷). بررسی ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان خلاق و تعیین رابطه میان خلاقیت با پیشرفت تحصیلی، هوش، طبقه اجتماعی و جنسیت در گروهی از دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در شهر شیراز. **شورای تحقیقات آموزشی استان فارس**.

خرمایی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. **مجله روانشناسی دانشگاه تبریز**، ۷، ۱۳۲-۲، ۱۳۸.

قاسمی، نوشاد و شهرآرای، مهرناز (۱۳۷۷). رابطه بین تکلم و خلاقیت کودکان پیش‌دستانی، **پژوهش‌های روانشناختی**، ۵، ۱، ۴۰-۵۳.

عابدی، جمال (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن. **پژوهش‌های روانشناختی**، ۱، ۴۶-۲، ۵۴.
 Abedi, J. (2002). A Latent- Variable Modeling Approach to Assessing Reliability and Validity of a Creativity Instrument. **Creativity Research Journal**, 14, 2, 267-276.

Amabile, T.M. (1983). The social psychology of creativity: a componential conceptualization. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45, (2): 357-376

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

Amabile, T.M. (1982b). The social psychology of creativity: A Consensual Assessment Technique. **Journal of Personality and Social Psychology**, 43, pp, 997-1013.

Choi, J.N. (2004). " Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological processes". **Creativity Research Journal**, 16, 3,(2), pp. 188-199.

Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. **Report Prepared for the Qualifications and Curriculum Authority**. [http.: // www. Naction. Org. uk/ creativity/ creativity- report. P.DF](http://www.Naction.Org.uk/creativity/creativity-report.PDF).

Croply, A. (1967). Divergent thinking and science specialists, **nature**, 215, 671-672.

Deci, E.L., Koestler, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, 125, 627-668.

Deci, E.L., and Ryan, R.M. (2001). The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self- Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, 11, 4, pp. 227-286.

Elliot, A., and Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72, 218-232.

- Elliot, A., McGregor, H. (2001). A2×2 Achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80, (3), 501-519.
- Eisenberger, R., & Selbst, M. (1994). Does reward increase or decrease creativity. **Journal of Personality and Social Psychology**, 66, 6, pp. 1116-1127.
- Eisenberger, R., & Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. **Journal of Personality and Social Psychology**, 81, 4, pp. 728-741.
- Eysenck, M.W. (2000). **Cognitive Psychology A Student's Handbook**. First published by psychology press Ltd.
- Galton, F. (1869). **Hereditary Genius: An Inquiry in to Its Laws and Consequences**. Macmillan, London.
- Grassman, S. and Frances, G. (1981). Creativity as a means of coping with anxiety. **Art in Psychotherapy**, 8, 185-192.
- Gonen, M. (1993). Creativity thinking in five and six year old kindergarten children. **International Journal of Early Years Education**, 1, 81-87.
- Johnson, R. A. (1974). Deferential effects of reward versus no- reward instructions the creative thinking of two economic levels of -elementary school children. **Journal of Educational Psychology**, 66, 4, pp. 530-533.
- Khaleefa, O. (1996). Gender and creativity in an Afro- Afrab Islamic culture. The case of sudon. **Journal of Creative Behavior**, 30, 1, first Quarter.
- Lepper, M. R., Greene. D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "over justification" hypothesis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 28, 129- 137.
- McGraw, K. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. In M. Lepper & D. Greene (Eds.) **The Hidden costs of Reward**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R.M., and Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definition and new direction. **Contemporary Educational psychology**, 25, 54-67.
- Sheldon, K.M. (1995). Creativity and self- determination in creativity. **Creativity Research Journal**, 8, 1, pp. 25-36.
- Strauss, H. (1981). Relationship. between creativity, repression, and anxiety in first grader. **Perceptual and motor skills**, 31, 275-282.
- 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.
- Torrance, E.P. (1989). Can we teach children to think creativity? **Journal of Creative Behavior**, 6, 114-143.
- Torrance, E.p. (1966). **Rationale of the Torrance tests of creative thinking ability**. In Torrance, E. P., & White, W. F. (Eds.) *Issue and Advances in Education Psychology*. Istica, IL: F. E. Peacock.