

بررسی نقش باورهای انگیزشی بر خلاقیت کودکان*

دکتر مرتضی لطیفیان**، محبوبه البرزی**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی «نقش باورهای انگیزشی بر خلاقیت کودکان» بود. بدین منظور ۱۴۱ کودک (پسر و دختر) مقطع ابتدایی در پایه کلاسی پنجم، بطور تصادفی از شهرستان شیراز انتخاب شدند. بمنظور بررسی چگونگی باورهای انگیزشی آنان از «پرسشنامه خودگردانی یادگیری» (SRQ-A) ریان و همکاران (۱۹۸۹) و «روش سنجش عملیاتی خلاقیت» آمابیل (۱۹۸۳) استفاده شد. روایی و اعتبار ابزارهای مورد نظر احراز گردید. نتایج تجزیه و تحلیل‌های آماری با استفاده از ماتریس همبستگی حاکی از آن بود که سبک تنظیمی مهارگری، با خلاقیت کودکان همبستگی منفی و معناداری دارد. بدین معنا که همراه با افزایش فشارهای بیرونی و محیطی (انگیزه‌های بیرونی) خلاقیت کاهش می‌یابد. بعلاوه تحلیل آماری با استفاده از روش رگرسیون چند متغیره نشان داد که سبک تنظیم مهارگری، قدرت پیش‌بینی‌کننده منفی و معنی‌داری در خلاقیت کودکان دارد. همچنین آزمون آماری t بین دختران و پسران تفاوت معناداری در خلاقیت نشان نداد. لیکن بین کودکان طبقه اقتصادی اجتماعی بالا و کودکان طبقه پایین از لحاظ خلاقیت تفاوت معناداری به نفع کودکان طبقه بالا وجود داشت. در نهایت باید گفت کسب انگیزه‌های درونی برای اعمال خلاقانه و بروز خلاقیت از جمله شرایط ضروری می‌باشد.

کلید واژه‌ها: خلاقیت، خودگردانی یادگیری، باورهای انگیزشی.

* دریافت مقاله: ۱۳۸۴/۲/۱۲، پذیرش نهایی: ۱۳۸۴/۹/۲۷

** دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

● مقدمه

«خلاقیت» سازه‌ای مهم و پیچیده در تعلیم و تربیت است که در سالهای اخیر توجه روانشناسان را بخود جلب کرده است. در نظریه‌ها و الگوهای متعددی که از سوی روانشناسان و محققان برای خلاقیت ارائه گردیده است، «انگیزش» نقش اساسی و مهمی دارد. دلایل شناختی برای توجیه نقش باورهای انگیزشی در خلاقیت، که در الگوهای اشتربنرگ (۱۹۸۸)، یوریان (۱۹۹۹) و آمایل (۱۹۸۳)، ذکر گردیده است، ریشه در عقاید و نظریات روانشناسان مختلفی از جمله، «اصل تنزل»^۱، «فرضیه بیش توجیهی»^۲، و «نظریه ارزیابی شناختی»^۳ دارد (کلی^۴، ۱۹۷۳، بم^۵، ۱۹۷۲، کلی، ۱۹۶۷، دیکارمز^۶، ۱۹۶۸، دسی، ۱۹۷۵، دسی و رایان، ۱۹۸۰، به نقل از هنسی، ۲۰۰۰). چنانچه اشتربنرگ (۱۹۸۸)، در الگوی «سه وجهی»^۷ خود از خلاقیت، سبکهای تفکر، ویژگی‌ها و نگرش‌های شخصیت و «هوش» را عامل اساسی در ایجاد پدیده‌ای خلاق بیان می‌کند، و معتقد است که «انگیزه درونی» از مهمترین ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق می‌باشد. یوریان (۱۹۹۹)، تحت دو بعد کلی شناختی و شخصیتی شش جزء اساسی تفکر همگرا، «دانش عام و کلی»^۸، «دانش خاص»^۹، «تعهد به تکلیف»^{۱۰}، «انگیزش و تحمل ابهام»^{۱۱} را در ایجاد پدیده‌ای خلاق مهم و اساسی توصیف می‌نماید. آمایل (۱۹۸۳a، ۱۹۸۳b، ۱۹۹۰، ۱۹۸۸) در نظریه‌ای تحت عنوان «روانشناسی اجتماعی خلاقیت»^{۱۲} بیش از سایرین به نقش انگیزه درونی در خلاقیت تأکید می‌کند. چنانچه وی در «الگوی ترکیبی»^{۱۳}، معتقد است خلاقیت به سه عامل اساسی بستگی دارد:

۱. «مهارت‌های مرتبط به زمینه»^{۱۴} شامل: دانش، مهارت‌های راهبردی و استعداد‌های خاص که تشکیل دهنده مسیرهای شناختی در حل یک مسئله یا انجام یک تکلیف می‌باشد.
۲. مهارت‌های مرتبط به خلاقیت: آمایل در الگوی خود عنوان «فراتر از موجودیت»^{۱۵} را به این بُعد می‌دهد، بدین معنا که افراد خلاق دارای ویژگی‌های خاصی می‌باشند که آنها را قادر می‌سازد تا دانش و مهارت‌های خود را در شیوه‌های جدید بکار گیرند از جمله، انضباط، تحمل موقعیت‌های مبهم، تمایل به پذیرش خطر و استقلال. به عبارت دیگر افراد حتی اگر مهارت‌های مرتبط به زمینه را بخوبی داشته باشند اما فاقد مهارت‌های مرتبط به خلاقیت باشند نمی‌توانند عملکرد خلاقانه‌ای از خود بروز دهند.

۳. «انگیزه درونی»^{۱۶}: دو بعد ذکر شده نمایانگر آن است که فرد چه میزان توانایی انجام کاری را در حیطه‌ای خاص دارد لیکن، «انگیزه درونی» حاکی از آن است که شخص چه کاری را انجام خواهد داد. از نظر آمایل، انگیزه، مهمترین بُعد از «خلاقیت» است که تحت تأثیر عوامل محیطی

شکل می‌گیرد. به گونه‌ای که فشارهای ناشی از محیط بیرون، از جمله، «پاداش»، «رقابت» و «ارزیابی» به انگیزه درونی صدمات جبران ناپذیری وارد می‌سازد (هنسی، ۲۰۰۰؛ هنسی، ۱۹۹۷؛ بایر، ۱۹۹۸؛ فریدمن و فورستر، ۲۰۰۱؛ آیزنبرگ و رادس، ۲۰۰۱؛ آمایل، ۱۹۸۵، ۱۹۷۹، ۱۹۸۲؛ جانسون، ۱۹۷۴).

ارتباط بین «خلاقیت» و «انگیزش» اولین بار تحت عنوان «اصل انگیزه درونی»^{۱۷} مطرح گردید. بدین معنا که برانگیختگی درونی عاملی مهم در ایجاد خلاقیت می‌باشد، و برانگیختگی بیرونی مخرب آن است (آمایل، ۱۹۸۳؛ آمایل و هنسی و گراسمن، ۱۹۸۶). به عبارت دیگر این اصل مؤید آن است که اگر کودکان بر اساس علائق و انگیزه‌های درونی و بطور فعالانه به امر یادگیری پردازند نمرات بالاتری در شاخص‌های خلاقیت کسب می‌کنند (هنسی، ۱۹۹۷، ۲۰۰۰؛ بایر، ۱۹۹۸؛ استویچوا، ۱۹۹۶؛ گنزدا، ۱۹۹۴؛ هیسون، هیرچ پاسک و روسکرلا، ۱۹۹۰؛ راشتون و لارکین، ۲۰۰۱). لیکن تحقیقات دیگری حاکی از آن است که اثرات اینگونه عوامل بستگی به شرایط خاص محیطی دارد (کانتی، کولینز و پیکاریلو، ۱۹۹۵؛ کانتی و آمایل، ۱۹۹۶؛ پولاک، ۱۹۹۲؛ هیل، آمایل، کان و ویتنی، ۱۹۹۴؛ اشترنبرگ، ۱۹۹۶). کانتی و همکاران (۱۹۹۵)، دریافتند که اثرات «ارزیابی رقابتی» بیشترین تأثیر منفی را بر خلاقیت دختران دارد. کانتی و آمایل (۱۹۹۶)، در تحقیقی دیگر دریافتند که سطح مهارت اولیه فرد در انجام تکلیف نقش واسطه‌ای در خلاقیت کودکان دارد، چنانچه دانش آموزانی که سطح اولیه مهارت پایینی دارند، در شرایط انتظار ارزشیابی پاسخ‌های خلاقانه‌تری بروز می‌دهند لیکن دانش آموزانی که سطح اولیه مهارت بالایی دارند در شرایط بدون ارزیابی پاسخ‌های خلاقانه‌تری دارند.

یکی از بهترین نظریه‌های که به بررسی نقش باورهای انگیزشی بر خلاقیت کودکان می‌پردازد «نظریه خودمختاری»^{۱۸} است (کندلر و کانل، ۱۹۸۷، دسی و ریان، ۱۹۸۵، ریان و کانل، ۱۹۸۹، ریان و دسی، ۲۰۰۰). محققان ذکر شده با تکیه بر مفهوم «مهار علی ادراک شده»^{۱۹} هایدن^{۲۰} که بین علیت فردی (به معنای رفتارهای مبنی بر انگیزش درونی) و علیت غیر فردی (کنشهای متکی بر عوامل محیطی) تمایز قایل می‌شود، به توجیه نظریات خود پرداخته‌اند. در نظریه دسی و ریان (۱۹۸۵)، مهمترین مسئله اصل «درونی سازی»^{۲۱} است که از طریق آن، افراد دلایل بیرونی هدایت‌کننده اعمال را به دلایل درونی تبدیل می‌کنند. دو بعد کلی در این درونی سازی «خودمختاری» و «مهار» است که در پیوستاری تحت عنوان «سبکهای تنظیمی»^{۲۲} توصیف می‌شود (ریان و لینچ، ۱۹۸۹؛ دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ ریان و کانل، ۱۹۸۹) در ابتدای این پیوستار «سبک تنظیم بیرونی»^{۲۳} وجود دارد که در آن مبدایی خارج از اراده فرد مثل پاداش، تهدید و تنبیه عامل

بروز رفتار می‌باشد. در مرحله بعد «سبک تنظیم درون فکنی»^{۲۴} قرار دارد. در این نوع تنظیم گرچه دلایل افراد درونی است، لیکن فشار «عوامل بیرونی» از طریق تهدید خود پنداشت، اضطراب و احساس گناه فرد را وادار به عمل می‌کنند. مرحله سوم خود مختاری، «سبک تنظیم همانند سازی»^{۲۵} شده است که در آن انگیزه‌های بیرونی در نظام ارزشهای فرد درونی شده‌اند. به عبارت دیگر فرد اعمالی را انجام می‌دهد که شخصاً برایش مهم باشند. سبک تنظیمی چهارم، «سبک تنظیم ترکیبی»^{۲۶} است. این نوع سبک تنظیمی در کودکان دیده نمی‌شود و توصیف کننده روابط منعطف میان اهداف چندگانه در رفتارهای مختلف می‌باشد. در آخر این پیوستار «سبک تنظیم درونی»^{۲۷} وجود دارد. که در آن، فرد بدون توجه به پیامد عمل صرفاً بمنظور کسب لذت، هیجان و اشتیاق درونی به انجام رفتار می‌پردازد (نمودار ۱).

تنظیم بیرونی	تنظیم درون فکنی	تنظیم همانندسازی	تنظیم ترکیبی	تنظیم درونی
--------------	-----------------	------------------	--------------	-------------

سبک تنظیم خودمختارانه

نمودار ۱ - پیوستار درونی سازی در نظریه خودمختاری

در این راستا پژوهش حاضر با توجه به الگوی باورهای انگیزشی ریان و همکاران (۱۹۸۲، ۱۹۸۹، ۱۹۹۳)، «رابطه بین خلاقیت کودکان و سبک‌های تنظیم خودمختارانه و مهارتی» را مورد بررسی قرار می‌دهد. بدین جهت پاسخ به پرسش زیر از اهداف اصلی پژوهش حاضر بود:

□ از میان سبکهای تنظیم مهارگری و خودمختارانه کدامیک پیش بینی کننده بهتری برای خلاقیت می‌باشند؟

پرسشهای زیر نیز مورد بررسی قرار گرفتند:

- آیا میان خلاقیت دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد؟
- آیا میان خلاقیت کودکانی که وضعیت اقتصادی اجتماعی بهتری دارند با کودکانی که از سطوح اقتصادی اجتماعی پایین جامعه هستند تفاوت معناداری وجود دارد؟

● روش

○ جامعه و نمونه تحقیق: جامعه مورد مطالعه در این تحقیق دانش آموزان مدارس مقطع ابتدایی شهرستان شیراز بودند. از چهار ناحیه آموزش و پرورش شهرستان شیراز دو ناحیه به صورت تصادفی گردیدند. از هر ناحیه یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه به صورت

تصادفی انتخاب شد و در نهایت از دانش آموزان پایه تحصیلی پنجم مدارس انتخابی، نمونه‌ای مشتمل بر ۱۴۱ نفر (۷۰ پسر و ۷۱ دختر) به صورت تصادفی انتخاب گردیدند. قابل ذکر است دانش آموزان انتخابی از دو سطح از جامعه هستند که وضعیت اقتصادی و اجتماعی (بر مبنای تحصیلات پدر و مادر) متفاوتی دارند. پراکندگی نمونه بر حسب جنس آورده شده است (جدول ۱).

جدول ۱- ویژگی‌های دموگرافیک گروه نمونه مورد پژوهش

آزمودنی‌ها	تعداد	درصد
پسر	۷۰	۴۹/۶
دختر	۷۱	۵۰/۴
جمع کل	۱۴۱	۱۰۰

○ ابزار تحقیق

□ سنجش عملیاتی خلاقیت^{۲۸}: آمایل (۱۹۸۳)، روشی عملیاتی را برای اندازه‌گیری خلاقیت پیشنهاد می‌کند. این سنجش به دو شکل «کلامی» یا کاردستی هنری انجام می‌شود. در تحقیق حاضر که به شکل کاردستی هنری می‌باشد به همه آزمودنی‌ها تعداد یکسانی از کاغذهای رنگی در شکلهای، رنگها و اندازه‌های مختلف، چسب و مقوای سفید در ابعاد ۱۵×۲۰ مختلف داده می‌شود. آزمودنی‌ها بصورت گروههای ۴ تا ۵ نفره در مکانی مناسب و آرام، در اطراف یک میز قرار می‌گیرند و روش نشستن آنها به گونه‌ای است که هرکس صرفاً کار خود را انجام می‌دهد و از کار دیگران تقلید نمی‌کند. در ادامه از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود در مدت ۱۸ دقیقه کلاژی (به معنای چسباندن قطعات متعدد کاغذهای رنگی بر روی مقوای سفید) به هر شکل که خودشان می‌خواهند برای محقق تهیه کنند. بعد از اتمام زمان تعیین شده، محقق کلیه کارها را به دو داور که دارای حداقل سه سال سابقه کار تجربی در زمینه آموزش هنر به کودکان هستند و دوره آموزشی خاصی در این زمینه گذرانده‌اند، به منظور داوری می‌دهد. این داوران بطور مستقل و تصادفی کارهای دانش آموزان را در سه بعد «خلاقیت»، «زیباشناسی» و «جنبه‌های روشی» در مقیاس لیکرت (کم، متوسط، زیاد) داوری می‌کنند.

□ پرسشنامه خودگردانی یادگیری^{۲۹} (SRQ-A): این پرسشنامه از چهار سبک «تنظیم بیرونی»، «تنظیم درون فکری»، «سبک تنظیم همانند سازی» و «سبک تنظیم درونی» تشکیل شده است.

البته قابل ذکر است که مطابق پیوستار درونی سازی پنج نوع باور انگیزشی یا سبک تنظیمی وجود دارد لیکن دسی و ریان (۱۹۸۵)، در هر حوزه مورد بررسی تعداد باورهای مورد سنجش را بر اساس محتوای کار تغییر داده‌اند چنانچه در یادگیری، چهار نوع باور مورد سنجش قرار می‌گیرد. در این پرسشنامه هر سبک تنظیمی بر اساس چهار نوع فعالیت در ۸ سؤال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. قابل ذکر است چهار بُعد ذکر شده در تحلیل عاملی که به منظور سنجش روایی آزمون صورت گرفت به دو بعد کلی «سبک تنظیم خودمختارانه» و «سبک تنظیم مهارگری» تقسیم شدند. سؤالات این مقیاس به صورت طیف چهار درجه‌ای (کاملاً درست است = ۴ تا اصلاً درست نیست = ۱) می‌باشد. علاوه بر این بمنظور اطلاع از مشخصات فردی و خانوادگی آزمودنی از قبیل جنس و تحصیلات پدر و مادر در ابتدای پرسشنامه این اطلاعات مورد پرسش قرار گرفتند.

□ روایی و اعتبار ابزارهای سنجش: روایی و اعتبار پرسشنامه خودگردانی یادگیری توسط البرزی، رضویه (۱۳۸۲)، احراز گردید. چنانچه روایی آن بر اساس روش تحلیل عامل به شیوه مؤلفه‌های اصلی و روش همبستگی با آزمونهای مشابه از جمله: «پرسشنامه خودگردانی مذهبی» (SRQ-R)، «پرسشنامه خودگردانی روابط دوستانه» (SRQ-F) و «پرسشنامه خودگردانی رفتارهای جامعه پسند» (SRQ-P) و معدل تحصیلی محاسبه گردید. نتایج تحلیل عاملی حاکی از تأیید دو عامل سبک تنظیم مهارگری (سبک تنظیم بیرونی + سبک تنظیم درون فکنی) و سبک تنظیم خودمختارانه (سبک تنظیم همانند سازی شده + سبک تنظیم درونی) بود. همچنین همبستگی بالا و معناداری بین عوامل «پرسشنامه خودگردانی یادگیری» و «پرسشنامه خودگردانی روابط دوستانه» «خودگردانی مذهبی» و «خودگردانی رفتارهای جامعه پسند» وجود داشت. پرسشنامه‌های ذکر شده بر مبنای نظری یکسانی در دو موضوعات مختلف تهیه شده‌اند. جهت بررسی «اعتبار» پرسشنامه، از روشهای باز آزمایی و ثبات درونی به شیوه (آلفای کرونباخ) استفاده شد. در مجموع یافته‌های حاصل نشانگر کفایت و کارایی این مقیاس برای استفاده در فرهنگ جامعه ایرانی بود. قابل ذکر است که در «پرسشنامه خودگردانی یادگیری» برای محاسبه نمره کل از شاخص آماری «خودمختاری نسبی» (RAI) استفاده شد. با استفاده از فرمول:

$$2 \times \text{سبک تنظیم درونی} + \text{سبک تنظیم همانند سازی} - \text{سبک تنظیم درون فکنی} - 2 \times \text{سبک تنظیم بیرونی} *$$

* $2 \times \text{Intrinsic} + \text{Identified} - \text{Introject} - 2 \times \text{External}$

عددی بدست می‌آید که نمایانگر چگونگی وضعیت فرد در پیوستار سبکهای تنظیمی می‌باشد. (ریان و کانل، ۱۹۸۹). در این فرمول نمره فرد در «سبک تنظیم بیرونی» در عدد «۲» ضرب می‌گردد و از نمره فرد در سبک تنظیم درون فکنی کم می‌شود و با نمره فرد در سبک تنظیم همانندسازی و نمره فرد در سبک تنظیم درونی که در عدد «۲» ضرب شده، جمع می‌شود. اگر نمره کل منفی شود، نمایانگر سبک تنظیم مهارگری است و اگر نمره مثبت شود حاکی از سبک تنظیم خودمختارانه است.

در ارتباط با روش «سنجش عملیاتی خلاقیت»، آمایل (۱۹۸۲)، در سه مطالعه که با آزمودنی‌های متفاوت انجام شده بود به بررسی اعتبار روش خود پرداخت. در مطالعه اول که در آن ۲۲ آزمودنی دختر کلاس هفتم تا یازدهم شرکت داشتند به ساختن کاردستی پرداختند، سپس کار آنها توسط سه گروه از داوران (۱۲ روانشناس، ۲۱ معلم هنر و ۷ دانشجوی رشته هنر) مورد ارزیابی قرار گرفت. ضریب اعتبار در بُعد خلاقیت بین داوران روانشناس ۰/۷۳، معلمان هنر ۰/۸۸ و دانشجویان رشته هنر ۰/۷۷ بدست آمد. به منظور بررسی روایی آمایل (۱۹۸۲)، معتقد است، اعتبار بین داوران معادل روایی سازه‌ای می‌باشد. وی با استفاده از روش تحلیل عامل روی ابعاد ذکر شده دوبعد مهارتهای راهبردی و خلاقیت را شناسایی نمود. در مطالعه دوم با ۵۵ پسر و ۵۶ دختر کلاس دوم تا ششم و ۶ داور از هنرمندان و مطالعه سوم با ۲۴ پسر و ۲۳ دختر کلاس اول و دوم ابتدایی و ۷ داور از رشته هنر و ۷ داور از رشته‌های غیر هنری مثل معلم و روانشناس نتایج مشابهی کسب شد. «روش سنجش خلاقیت» آمایل توسط محققان متعددی بکاررفته و نتایج مشابهی کسب نمودند (بایر، ۱۹۹۸؛ آمایل، ۱۹۹۶؛ هنسی، ۱۹۹۷). براین اساس در تحقیق حاضر به منظور بررسی روایی از روش تحلیل عامل (مؤلفه‌های اصلی) استفاده گردید. نتایج اولیه این تحلیل حاکی از آن بود که نسبت KMO برای ماتریس همبستگی مورد تحلیل که نشانگر کفایت نمونه گیری محتوای پرسشنامه می‌باشد برابر ۰/۹۱ است که این مقدار بیانگر کفایت نمونه گیری محتوای ماتریس همبستگی اطلاعات می‌باشد. ضریب آزمون بارنلت که نشانگر میزان معناداری ماتریس همبستگی اطلاعات و به منظور آزمون فرض صفر (عدم معناداری اطلاعات ماتریس همبستگی) مورد استفاده قرار می‌گیرد نیز برابر با ۱۰۹۸/۸۱۷ بود. ($p < ۰/۰۰۱$). پس از حصول اطمینان نسبت به کفایت نمونه گیری محتوا و معناداری ماتریس اطلاعات براساس نمودار scree و درصد واریانس مورد محاسبه، توسط عوامل، سه عامل «خلاقیت»، «مهارتهای راهبردی» و «زیباشناسی» استخراج شد. از طرفی به منظور بررسی اعتبار از روش همبستگی بین داوران استفاده شد. چنانچه همبستگی بین داوران در بُعد «خلاقیت»

در بعد «مهارتهای راهبردی» ($r=0/44$ $p< 0/01$)، در بعد «مهارتهای راهبردی» ($r=0/32$ $p< 0/01$) و در بعد «زیباشناسی» ($r=0/33$ $p< 0/01$) بدست آمد.

● یافته‌ها

○ نتایج پژوهش در ارتباط با فراوانی نوع باورهای انگیزشی (سبکهای تنظیم مهارگری، خودمختارانه، بیرونی، درون فکنی، همانند سازی، درونی و شاخص نسبی خودمختاری) در کودکان در جدول ۲ آمده است. نتایج این جدول حاکی از آن است که در سبک «تنظیم مهارگری» میانگین بالاتری نسبت به سبک «تنظیم خودمختارانه» دارد. به عبارتی اکثریت کودکان در پژوهش حاضر سبک «تنظیم مهارگری» دارند. نمره منفی کسب شده در شاخص نسبی خودمختاری و ابعاد چهارگانه سبکهای تنظیمی مؤید نتیجه کسب شده می باشد.

جدول ۲- نتایج فراوانی نوع باورهای انگیزشی (سبکهای تنظیم مهارگری،

خودمختارانه، بیرونی، درون فکنی، همانندسازی، درونی و شاخص نسبی خودمختاری)

انحراف معیار	میانگین	تعداد	نوع باورهای انگیزشی
۹/۰۱	۵۳/۲۸	۱۳۳	سبک تنظیم مهارگری
۱۷/۵۶	۴۹/۹۸	۱۳۵	سبک تنظیم خودمختارانه
۵/۰۳	۲۶/۷۹	۱۳۶	سبک تنظیم بیرونی
۴/۶۹	۲۶/۵۲	۱۳۶	سبک تنظیم درون فکنی
۱۷/۴۶	۲۷/۱۲	۱۳۶	سبک تنظیم همانندسازی
۳/۵۳	۲۲/۸۹	۱۳۸	سبک تنظیم درونی
۲۲/۴۵	-۷/۳۲	۱۲۹	شاخص نسبی خودمختاری

○ به منظور بررسی قدرت پیش بینی کنندگی سبکهای تنظیم کنترلی و خودمختارانه در خلاقیت از روش آماری رگرسیون چند متغیره استفاده گردید (جدولهای ۳ و ۴). نتایج مندرج در جدول ۳ حاکی از آن است که از میان شاخصهای سبک تنظیم مهارگری و سبک تنظیم خودمختارانه، سبک تنظیم مهارگری همبستگی معنادار و منفی با خلاقیت در کودکان دارد ($p< 0/05$). به عبارتی هرچه نوع باورهای انگیزشی کودک بیشتر تحت تأثیر منابع محیطی و بیرونی باشد، میزان خلاقیت در کودکان کمتر است. از طرفی بین خلاقیت و سبکهای تنظیم بیرونی و درون فکنی نیز همبستگی منفی و معناداری وجود دارد ($p< 0/05$).

جدول ۳- ماتریس همبستگی میان خلاقیت، سبکهای تنظیم مهارگری، خودمختارانه، بیرونی،

درون فکنی، همانندسازی، درونی و شاخص نسبی خودمختاری

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	سبک تنظیم مهارگری	۱							
۲	سبک تنظیم خودمختارانه	۰/۰۴	۱						
۳	شاخص نسبی خودمختاری	۰/۵۵**	۰/۸۱**	۱					
۴	سبک تنظیم بیرونی	۰/۳۹**	۰/۰۲	۰/۵۶**	۱				
۵	سبک تنظیم درون فکنی	۰/۹۲**	۰/۰۲	۰/۴۵**	۰/۷۱**	۱			
۶	سبک تنظیم همانندسازی	۰/۰۶	۰/۹۸**	۰/۸۱**	۰/۰۹	۰/۰۴	۱		
۷	سبک تنظیم درونی	۰/۱۱	۰/۳۶**	۰/۱۳	۰/۰۸	۰/۱۲	۰/۳۱**	۱	
۸	خلاقیت	۰/۲۱*	۰/۰۲۵	۰/۱۳	۰/۱۹*	۰/۲۱*	۰/۰۱	۰/۰۲	۱

* p < ۰/۰۵ ** p < ۰/۰۱

همانطور که از جدول ۴ مشاهده می‌گردد، ضریب همبستگی چندگانه برابر با $R=0/19$ محاسبه گردید و نشان دهنده این مطلب است که خلاقیت با وضعیت خودمختاری یا مهارگری دانش آموزان همبستگی دارد. ضریب تعیین برابر با $R=0/03$ محاسبه گردید یعنی ۳ درصد از واریانس شاخص نسبی خودمختاری از طریق متغیر باورهای انگیزشی قابل توجیه است.

جدول ۴- تحلیل رگرسیون چندمتغیره سبک تنظیم کنترلی و سبک تنظیم خودمختارانه بر خلاقیت کودکان

شاخصها	(Beta) ضریب رگرسیون	R	R ²	سطح معناداری
سبک تنظیم مهارگری	۰/۱۸	۰/۱۹	۰/۰۳	p < ۰/۰۵
سبک تنظیم خودمختارانه	۰/۰۱			NS

جهت تشخیص اینکه کدام یک از انواع متغیرهای مستقل سهم بیشتری در خلاقیت دارند از ضریب رگرسیون استاندارد (بتا) استفاده شد. مقایسه ضرایب نشان داد که در ازاء ۲ متغیر در نظر گرفته شده تنها سبک تنظیم مهارگری از قدرت پیش بینی منفی و معنی داری برخوردار است ($p < 0/05$).

○ مقایسه بین دختران و پسران در میزان خلاقیت، تفاوت معناداری را نشان داد. چنانچه جدول ۵ نشان می‌دهد از نظر خلاقیت بین «دختران» و «پسران» تفاوت معناداری وجود ندارد، هر چند دختران میانگین بالاتری از پسران در زمینه خلاقیت دارا هستند.

جدول ۵- آزمون تی به منظور مقایسه نمرات خلاقیت در دختران و پسران

متغیر	شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقداری	درجه آزادی	سطح معناداری
دختر		۶۵	۲۰/۲۹	۳/۲۵	-۱/۴۳	۱۳۳	NS
		۷۰	۱۹/۳۸	۴/۰۵			

○ به منظور مقایسه خلاقیت کودکان بر حسب موقعیت اقتصادی و اجتماعی از روش آماری تی تست برای گروه‌های مستقل استفاده گردید. جدول ۶ حاکی از آن است که میان کودکان طبقه بالا و طبقه پایین از لحاظ خلاقیت تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). چنانچه کودکان طبقه اقتصادی، اجتماعی بالا خلاقیت بالاتری از کودکان طبقه اقتصادی اجتماعی پایین دارند (میانگین کودکان طبقه بالا = ۲۱/۲۱، میانگین کودکان طبقه پایین = ۱۸/۴۹).

جدول ۶- آزمون تی به منظور مقایسه نمرات خلاقیت کودکان بر حسب موقعیت اقتصادی و اجتماعی

متغیر	شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقداری	درجه آزادی	سطح معناداری
طبقه اقتصادی اجتماعی بالا		۶۶	۲۱/۲۱	۲/۵۹	۴/۵۷	۱۳۳	۰/۰۱
		۶۹	۱۸/۴۹	۴/۱۱			

● بحث

○ «خلاقیت» از جمله ظرفیت درونی و توانایی در انسان است که رشد و شکوفایی آن مستلزم آزادی در عمل، اکتشاف و فعالیت است. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که بین «خلاقیت در کودکان» و هرگونه مهار محیطی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتیجه حاصل با نتایج پژوهش‌های (هنسی، ۲۰۰۰؛ ۱۹۹۷؛ بایر، ۱۹۹۸؛ فریدمن و فورستر، ۲۰۰۱؛ آیزنبرگ و رادس، ۲۰۰۱؛ آمایل، ۱۹۸۵، ۱۹۷۹، ۱۹۸۲؛ جانسون، ۱۹۷۴؛ استویچوا، ۱۹۹۶؛ گنزدا، ۱۹۹۴) همسو است. در توجیه نتایج کسب شده می‌توان گفت از آنجا که عامل اساسی در رفتارهای خودمختارانه به ویژه خلاقیت تجارب فردی ناشی از تعارضات محیط بیرونی با تمایلات درونی می‌باشد، هر چه تعارض بین محیط بیرون و درون فرد بیشتر باشد، رفتار فرد در سطوح اولیه پیوستار درونی سازی می‌باشد و خود نظم یافتگی و خلاقیت آن کمتر است. و هر چه تعارض کمتر باشد، درونی سازی راحت تر صورت می‌گیرد. بنابراین هرگونه رویدادهای بیرونی مهارکننده که در آن فرد احساس کند مجبور است برای رسیدن به عامل مورد نظر تلاش کند، باعث برانگیختگی عاطفی می‌شود که این برانگیختگی عاطفی با فشار و تنش همراه است و

موجب کاهش خلاقیت می‌گردد (هنسی، ۲۰۰۰). در همین ارتباط نظام آموزشی موجود می‌تواند به تعارض ذکر شده بیشتر دامن بزند. اگر نیازهای فردی و تقاضاهای محیطی هماهنگ با یکدیگر باشند درونی سازی رفتار در افراد مختلف با تواناییها و استعدادهاى مختلف براحتی انجام می‌گیرد لیکن اگر فرد در انجام یک عمل احساس آزادی نداشته باشد و خود را مطیع به خواسته دیگران ببیند، دائماً نگران پیامدها و ارزیابیها می‌باشد و در نتیجه احساسات منفی مثل ترس، اضطراب و تهدید را تجربه می‌کند که همین امر مانع از آن است که بتواند توانایی خود را به طور کامل نشان دهد (پاتریک، اسکینر، کانل، ۱۹۹۳).

○ چنانچه تحقیق حاضر نشان می‌دهد کودکان مورد پژوهش دارای سبک تنظیم مهارگری می‌باشند به عبارتی تقاضای آموزشی و رفتارهای والدین در جامعه آموزشی ایران به گونه‌ای است که کودکان را از انجام کار لذت بخش دور می‌سازد و آنان را مطیع عوامل بیرونی می‌سازد که از مهمترین دلایل آن وجود نظام ارزیابی رقابتی در میان دانش آموزان است. محدودیت امکانات و وجود تعداد زیاد دانش آموزان از جمله عوامل اساسی رقابت در نظام آموزشی می‌باشد. بنابراین کودکان معمولاً به انجام فعالیت‌هایی می‌پردازند که برای آنان نوعی کار اجباری محسوب می‌شود. در واقع مدارس به گونه‌ای مشوق همنوایی در بین دانش آموزان هستند، در چنین حالتی، انگیزه درونی کاهش می‌یابد و در نتیجه «خلاقیت» نیز کم می‌شود.

○ هنسی (۲۰۰۰)، معتقد است زمانی که رفتار کودکان با عوامل اجتماعی مثل پاداش‌ها، ارزشیابی‌ها و محدودیت انتخاب مهار می‌شوند، آنان به تکلیف دیگر به عنوان یک کار نگاه می‌کنند و آن را تفریح و سرگرمی نمی‌دانند در چنین حالتی وقتی یک فعالیت که می‌تواند سرگرمی باشد، تبدیل به کار می‌گردد، خلاقیت را کاهش می‌دهد. «خلاقیت» فرایند و فعالیتی است که چنانچه در الگوهای متعدد گفته شد یک عامل اساسی در آن «انگیزه‌های درونی» فرد می‌باشد. هرگونه عاملی که انگیزه درونی را مورد تهدید قرار دهد باعث کاهش خلاقیت می‌گردد. از سوی دیگر حفظ انگیزه درونی افراد برای انجام یک تکلیف به «خود پنداشت» و احساسات مثبت آنان از خود، کمک به سزایی می‌کند و فرد را وادار می‌سازد که برای حفظ این احساس تلاش خود را بنمایند اما اگر انگیزه و فشارهای بیرونی عامل اساسی در انجام کاری باشد نهایتاً آنچه هدف قرار می‌گیرد کسب پاداش است نه خود تکلیف، و این امر به علت احساسات منفی به خود پنداشت فرد، لطمه وارد می‌سازد. گرچه در هنگام اجرای پژوهش به آزمودنی‌ها گفته شده که انجام کار یک فعالیت درسی نیست، لیکن کودکان مثل یک امتحان درسی با آن برخورد کردند و این امر بر کار آنها اثر منفی گذاشت.

○ از دیگر نتایج موجود در پژوهش حاضر عدم تفاوت معنادار بین «دختران» و «پسران» در «خلاقیت» می‌باشد. تفاوت بین دختران و پسران در خلاقیت بیشتر از زمانی آغاز می‌شود که فرایند هویت‌یابی در آنان شکل می‌گیرد. چنانچه دختران به علت اهمیتی بیشتری که به فرایند «اجتماعی شدن» می‌دهند، حاضرند نبوغ و توانایی‌های خود را انکار کنند و یا نادیده بگیرند اما از گروه دوستان جدا نشوند. لیکن این حساسیت در پسران کمتر می‌باشد. با توجه به نمونه آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر که از کودکان مقطع ابتدایی هستند هنوز هویت‌یابی شروع نشده و تفاوت‌ها بارز نگشته است. از طرف دیگر جو آموزشی یکسانی که بر دانش آموزان دختر و پسر حاکم می‌باشد وجود تفاوت را امکان‌پذیر نمی‌کند. همچنین تفاوت معنادار بین کودکان طبقه اقتصادی اجتماعی بالا با کودکان طبقه پایین در خلاقیت مؤید شرایط محیطی متفاوت حاکم بر این دو گروه کودکان می‌باشد. چراکه «کودکان طبقه بالا» معمولاً امکانات محیطی و آموزشی بهتری نسبت به کودکان گروه مقابل دارند و از طرفی سبک‌های تربیتی والدین آنان مبتنی بر درک و حمایت بیشتر می‌باشد. طبیعتاً در چنین محیطی کودکان فرصت بیشتری برای رشد و شکوفایی خلاقیت خود دارند.

○ به واقع نتیجه پژوهش حاضر نمایانگر اساسی‌ترین مشکل نظام آموزشی و خانوادگی موجود می‌باشد. بدین معنی که کودکان در شرایطی به امر تحصیل می‌پردازند که فاقد باورهای انگیزشی لازم برای درونی‌سازی یادگیری می‌باشند. توجه به انگیزه درونی دانش آموزان گامی اساسی در جهت حفظ خلاقیت آنان می‌باشد بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی نقش انگیزش در یادگیری و خلاقیت کودکان بطور وسیعتر با گروه‌های بیشتر از دانش آموزان و با توجه به عوامل اجتماعی متعدد مورد بررسی قرار گیرد.

پروژه‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

یادداشت‌ها

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1- Discounting principle | 2- Overjustification hypothesis |
| 3- Cognitive evaluation theory | 4- Kelley |
| 5- Bem | 6- Dikamerz |
| 7- Three component | 8- General knowledge |
| 9- Specific knowledge | 10- Task commitment |
| 11- Tolerance of ambiguity | 12- Social psychology of creativity |
| 13- Component model | 14- Domain-relevant skills |

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 15- Something extra | 16- Intrinsic motivation |
| 17- Intrinsic motivation principle | 18- Self determination theory |
| 19- Perceived locus control | 20- Heider |
| 21- Internalization | 22- Styles regulation |
| 23- External regulation | 24- Introjected regulation |
| 25- Identified regulation | 26- Integrated regulation |
| 27- Internal regulation | 28- A Consensual Assessment Technique |
| 29- Academic Self Regulation Questionnaire(SRQ-A) | |

منابع

- البرزی، محبوبه؛ رضویه، اصغر. (۱۳۸۲). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودگردانی یادگیری (SRQ-A). (منتشر نشده).

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

Amabile, T. M. (1983a). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

Amabile, T. M. (1983b). Social psychology of creativity: A componential conceptualization, *Journal of Personality on Social Psychology*, 45, 357-377.

Amabile, T. M. (1982). Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 573-578.

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

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organization. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds), *Research in organizational behavior*, 10, Greenwich, CT: JAI Press S.

Amabile, T. M. (1990). Within and without you: The social psychology of creative, and beyond, Runco Marck A. Albert (eds). *Theories of creativity*, 61-90, Sage Publications London.

Amabile, T. M.; Hennessey, B. A.; & Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted for reward, *Journal of Personality on Social Psychology*, 50, 14-23.

Baer, J. (1998). Gender differences in the effects of extrinsic motivation on creativity. *Journal of Creative Behavior*, 32, 20-37.

Chandler, C. L.; & Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of behavioral regulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 357-365.

- Conti, R.; Collins, M. A.; & Picariello, M. (1995). *Differential effects of competition on the artistic creativity of girls and boys*. Unpublished manuscript, Brandeis University.
- Conti, R.; & Amabile, T. M. (1996). Problem solving among computer science students: The effects of skills, evaluation expectation and personality on solution quality, *Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association*, Boston, M. A.
- Deci, E. L.; & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eisenberger, R.; & Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 728-741.
- Friedman, R. S.; & Forster, J. (2001). The effects of approach and avoidance motor actions on the elements of creative insight. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 477-492.
- Gnezda, S. N. (1994). The Internal forces of creativity: When hearts start to flutter: *Roeper Review*, 17(2), 138-143.
- Hennessey, B. A. (1997). Teaching for creative development: A social psychology approach. *Handbook of gifted education*, second edition. 282-291.
- Hennessey, B. A. (2000). Self determination and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, 11, issue 4.
- Hill, K.; Amabile, T. M.; Coon, H. M.; & Whiteney, D. (1994). *Testing the componential model of creativity*. Unpublished manuscript, Brandeis University, Waltham, M. A.
- Hyson, M.; Hirsh-Pasek, K.; & Rescorla, L. (1990). The Classroom Practices Inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4-and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 475-494.
- Johnson, R. A. (1974). Differential effects of reward versus no-reward instructions the creative thinking of two economic levels of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 530-533.
- Patricx, B. C.; Skinner, E. A.; & Connell, J. P. (1993). What motivates childrens behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Pollak, S. (1992). *The effects of motivational orientation and constraint on the creativity of the artist*. Unpublished manuscript, Brandeis University, Waltham, M. A.
- Rushton, S.; & Larkin, E. (2001). Shaping the learning environment: Connecting developmentally

- appropriate practices to brain research. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 25-34.
- Ryan, A. M.; & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M.; & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M.; & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-350.
- Ryan, R. M.; Rigby, S.; & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586-596.
- Sternberg, R. (1988). *A three-facet model of creativity. The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press. 125-143.
- Sternberg, R. J. (1996). Investing in creativity: Many happy returns. *Educational Leadership*, 53, 80-84.
- Stoycheva, K. (1996). *The school: A place for children's creativity?* Paper presented at the ECHA (European Council for High Ability) Conference (5th, Vienna, Austria, October) 19-22.
- Urban, K. K. (1999). *Urban's components model of creativity*. www.erz.uni-hannover.de/~urban/compmod.htm.