

## تأثیر انگیزش بیرونی بر خلاقیت کودکان

محبوبه البرزی\*  
دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز  
اصغر رضویه

\* نشانی تماس: شیراز، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم  
تربیتی و روانشناسی، بخش مبانی تعلیم و تربیت  
Email: mahboobeh.alborzi@gmail.com

**هدف:** پژوهش حاضر به منظور بررسی اثرات انگیزش بیرونی بر خلاقیت کودکان انجام شد. **روش:** این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی با استفاده از آزمون خلاقیت تورنس فرم الف انجام گردید. نمونه آماری شامل ۸۰ دانش آموز کلاس پنجم بود که به شیوه خوشه ای چند مرحله ای از مدارس ابتدایی شهرستان شیراز انتخاب گردیدند. آزمودنی ها به دو گروه کنترل (۴۰ نفر) و آزمایش (۴۰ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. آزمودنی های گروه آزمایش هنگام انجام آزمون انتظار ارزشیابی داشتند. **یافته ها:** نتایج تحلیل های آماری نشان داد که انتظار ارزشیابی بر خلاقیت تأثیر منفی دارد. چنانچه از میان چهار بعد آزمون خلاقیت شامل سبالی، انعطاف پذیری، اصالت و بسط، در ابعاد اصالت و بسط تفاوت معناداری به نفع گروه کنترل دیده شد. همچنین نتایج تفاوت معناداری بین دختران و پسران در عامل اصالت نشان داد. **نتیجه گیری:** به طور کلی نتایج نشان داد انگیزش بیرونی اثرات منفی بر خلاقیت دارد.

**کلیدواژه ها:** خلاقیت، ارزشیابی، تحقیق نیمه آزمایشی

## The Effects of External Motivation on Children Creativity

**Objective:** This research has been carried out to study the effects of external motivation on creativity. **Method:** The method used in this research was *quasi-experimental*. The research is done, using torrance test creativity from: fluency, flexibility, originality and elaboration. The statistical sample was 80 grade 5 students who were selected based on multistage random sampling method. This sample group is divided into two groups: The test group (40 students) and the control group (40 students). The test group is expected for evaluation. **Results:** The results show evaluation had negative effects on creativity. Originality and elaboration in group control is higher that of in test group. *Also the results showed a significant difference between girls and boys in the originality factor* Conclusion: Overall, the results indicat that external motivation has negative effect on creativity.

**Key words:** Creativity, Evaluation, Quasi-Experimental

Mahboobeh Alborzi\*

Department of Foundations of Education,  
College of Education and Psychology,  
Shiraz University, Shiraz, Iran.

Asghar Razavieh

\* Corresponding Author:

E-mail: mahboobeh.alborzi@gmail.com\*

## مقدمه

پذیرش خطر و استقلال و در نهایت انگیزش تکلیف<sup>۱۱</sup> (که نشان می‌دهد شخص چه کاری انجام خواهد داد) به کار گیرند. به نظر آمابیل انگیزش مهمترین بُعد خلاقیت است که تحت تأثیر عوامل محیطی شکل می‌گیرد. وی رابطه بین خلاقیت و انگیزش را با "اصل انگیزش درونی"<sup>۱۲</sup> تبیین می‌کند. بر این اساس، برانگیختگی درونی موجب خلاقیت و برانگیختگی بیرونی (همچون پاداش، رقابت، ارزیابی و انتخاب) مخرب آن است (آمابیل و هنسی و گراسمن<sup>۱۳</sup>، ۱۹۸۶).

نتایج پژوهش‌هایی که تأثیر اصل انگیزش درونی بر خلاقیت را بررسی کرده‌اند متناقض است. بعضی از پژوهش‌ها، مثلاً پژوهش راشتون<sup>۱۴</sup> و لارکین<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۱) حاکی از آن است که عوامل بیرونی همچون ارزیابی موجب کاهش انگیزش و خلاقیت می‌شود. نتایج پژوهش فریدمن<sup>۱۶</sup> و فورستر<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۱) نیز همین است. پورجلی (۱۳۷۹) با بررسی تأثیر پاداش بر خلاقیت، در ابعاد انعطاف‌پذیری و سیالی، تفاوت معناداری به نفع گروه کنترل که هیچ‌گونه پاداشی دریافت نمی‌کردند گزارش کرد. تحقیقات دیگر نشان می‌دهند که تأثیر این نوع عوامل به شرایط خاص محیط بستگی دارد (کانتی<sup>۱۸</sup>، کولینز<sup>۱۹</sup> و پیکاریل<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۵؛ کانتی و آمابیل، ۱۹۹۶؛ پولاک<sup>۲۱</sup>، ۱۹۹۲؛ هیل<sup>۲۲</sup>، آمابیل، کان<sup>۲۳</sup> و ویتنی<sup>۲۴</sup>، ۱۹۹۴؛ استرنبرگ، ۱۹۹۶). کانتی و آمابیل (۱۹۹۶) دریافتند که ارزیابی رقابتی بیشترین تأثیر منفی را بر خلاقیت دختران

اهمیت خلاقیت در دنیای معاصر روان‌شناسان و متخصصان را به بررسی و شناسایی عوامل و چگونگی پرورش آن جلب کرده است. روان‌شناسان اجتماعی با تأکید بر "موقعیت‌های خلاق"<sup>۱</sup> محیط‌ها و شرایط اجتماعی‌ای را مطرح می‌کنند که بر خلاقیت افراد تأثیرات متفاوتی دارند (هنسی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ کرفت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ آمابیل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). بررسی‌های این محققان حاکی از آن است که بین جهت‌گیری انگیزشی افراد و خلاقیت آنان در عملکردهای مختلف ارتباط مستقیم وجود دارد (هنسی، ۲۰۰۰؛ بایر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸؛ آمابیل، ۱۹۹۶، ۱۹۹۰). در نظریه‌ها و مدل‌های متعددی که این گروه از روان‌شناسان و محققان برای خلاقیت ارائه کرده‌اند، انگیزش نقش اساسی و مهمی دارد. مثلاً استرنبرگ<sup>۶</sup> (۱۹۸۸) در مدل سه‌وجهی خود خلاقیت، سبک‌های تفکر، ویژگی‌ها و نگرش‌های شخصیتی و هوش را عوامل اساسی در ظهور پدیده‌ای خلاق می‌داند و معتقد است که انگیزش درونی یکی از مهمترین ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق است. یربان<sup>۷</sup> (۱۹۹۹) تحت دو بُعد کلی شناختی و شخصیتی، شش جزء اساسی (تفکر همگرا، دانش عام و کلی، دانش خاص، تعهد به تکلیف، انگیزش و تحمل ابهام) را در بروز یک پدیده خلاق دارای اهمیت می‌داند. آمابیل (۱۹۹۶) در نظریه "روان‌شناسی اجتماعی خلاقیت"<sup>۸</sup> بر نقش انگیزش درونی در خلاقیت بیش از بقیه تأکید دارد. وی در قالب یک مدلی ترکیبی معتقد است خلاقیت سه بُعد اساسی دارد:

- ۱- مهارت‌های موضوعی: برای مثال دانش، مهارت‌های فنی و استعدادها خاص که راهبردهای شناختی در حل یک مسئله یا انجام دادن یک تکلیف را تشکیل می‌دهند.
- ۲- مهارت‌های خلاقانه: یعنی ویژگی‌هایی که افراد خلاق را قادر می‌سازد تا دانش و مهارت‌های خود را در شیوه‌های جدید از جمله، انطباط، تحمل موقعیت‌های مبهم، تمایل به

1- creative situations	principal
2- Hennessey	13 - Grossman
3- Craft	14- Rushton
4- Amabile	15- Larkin
5- Baer	16- Friedman
6- Sternberg	17- Forster
7- Urban	18- Conti
8- the social psychology of creativity	19- Collins
9- domain-relevant skills	20- Picariello
10- creativity-relevant skills	21- Pollak
11- task motivation	22- Hill
12- intrinsic motivation	23- Coon
	24- Whitney

پیش‌بینی‌کننده خلاقیت دانش‌آموزان هستند؟

### روش تحقیق

**جامعه و نمونه آماری:** جامعه مورد مطالعه این تحقیق، کلیه دانش‌آموزان کلاس پنجم مقطع ابتدایی بودند که در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ در نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهرستان شیراز تحصیل می‌کردند. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بود؛ بدین صورت که براساس نظر کارشناسان، از میان چهار ناحیه آموزش و پرورش ناحیه یک به عنوان ناحیه معرف انتخاب شد و سپس به صورت تصادفی از میان مدارس پسرانه و دخترانه این ناحیه یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه و از هر مدرسه یک کلاس پنجم انتخاب شدند. در نهایت دانش‌آموزان هر کلاس از طریق جایگزینی تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند (جدول ۱). در گروه آزمایش شرایط انتظار ارزشیابی (کسب نمره) ایجاد شد، در حالی که در گروه کنترل هیچ نوع انگیزش بیرونی در نظر گرفته نشد.

جدول ۱- توصیف گروه نمونه

شرایط پژوهش		جنسیت
گروه آزمایش	گروه کنترل	
۲۰	۲۰	پسر
۲۰	۲۰	دختر
۴۰	۴۰	جمع کل

دارد. کانتسی و همکاران (۱۹۹۵) در تحقیقی دیگر به این نتیجه رسیدند که سطح مهارت اولیه فرد در انجام دادن تکلیف در خلاقیت کودکان نقش واسطه‌ای دارد؛ به طوری که دانش‌آموزانی که سطح اولیه مهارت پایینی دارند در شرایط انتظار ارزشیابی و دانش‌آموزانی که سطح اولیه مهارت بالایی دارند در شرایط بدون ارزیابی پاسخ‌های خلاقانه‌تری می‌دهند. هنسی (۲۰۰۰) نیز از پژوهشی که روی دانش‌آموزان عربستانی انجام داد دریافت که انگیزش بیرونی در خلاقیت نقش مثبت دارد. سلارت<sup>۱</sup>، نوردستورم<sup>۲</sup>، کاواس<sup>۳</sup> و تاکمورا<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) با بررسی تأثیر دو نوع پاداش بر خودتنظیمی، انگیزش و خلاقیت دریافتند گروه کنترل و گروهی که در ازای عملکرد پاداش دریافت کرده بودند از گروهی که همواره بدون دلیل پاداش دریافت می‌کردند خلاق‌ترند. پژوهش آیزنبرگ<sup>۵</sup> و رودس<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) نشان داد که پاداش در ازای عملکرد خلاقانه بر خلاقیت می‌افزاید. فریدمن (۲۰۰۹) نیز به نتیجه مشابهی رسید.

با توجه به نظریه‌ها و تحقیقات ذکرشده، انجام دادن پژوهش‌های آزمایشی پیرامون نقش انگیزش بیرونی بر خلاقیت، که در آن محقق کنترل بیشتری بر شرایط تحقیق دارد، ضروری است. در همین راستا، پژوهش حاضر در پی آن بود که در مطالعه‌ای به شیوه آزمایشی تأثیر انگیزش بیرونی (ارزیابی) بر خلاقیت دانش‌آموزان مقطع ابتدایی را بررسی کند. بر این اساس، این فرضیه که «انگیزش بیرونی (ارزشیابی) از خلاقیت دانش‌آموزان می‌کاهد» موضوع پژوهش قرار گرفت. علاوه بر این، به دو سؤال پژوهشی زیر نیز پرداخته شد:

- آیا بین شرایط انگیزشی (ارزشیابی، فقدان ارزشیابی) و جنسیت (دختر و پسر) در ابعاد چهارگانه خلاقیت رابطه تعاملی وجود دارد؟

- از میان متغیرهای تحصیلات و شغل پدر و مادر کدام یک

1- Selart  
2- Nordstorm  
3- Kuvaas

4- Takemura  
5- Eisenberger  
6- Rhoades

## ابزار تحقیق

فعالیت گروه کنترل آزاد و بدون ارزیابی بود. قبل از اجرای آزمون معلم به گروه آزمایش گفت که محقق ارزیاب اداره آموزش و پرورش است و نمره آزمون آنها به معدلشان اضافه می‌شود. در گروه کنترل معلم قبل از شروع آزمون برای دانش‌آموزان توضیح داد که این یک تحقیق دانشجویی است و همکاری دانش‌آموزان به محقق بسیار کمک خواهد کرد و در ضمن این فعالیت به برنامه درسی و تحصیلی آنها ارتباط ندارد و حتی می‌توانند نام خود را روی برگه‌ها ننویسند. نتایج جدول ۲ حاکی از آن است که به جز در بعد سیالی، در بقیه ابعاد، نمره‌های آزمودنی‌های گروه کنترل بیشتر از آزمودنی‌های گروه آزمایش بوده است.

## یافته‌ها

۱- نتایج پژوهش در مورد فراوانی ابعاد خلاقیت در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به شرح جدول ۲ بود:  
 ۲- برای آزمون فرضیه پژوهش از روش آماری تحلیل واریانس سه طرفه  $2 \times 2 \times 4$  استفاده شد تا بررسی شود که میان ابعاد چهارگانه خلاقیت (سیالی، اصالت، بسط، انعطاف‌پذیری) با توجه به جنسیت و شرایط انگیزشی (ارزشیابی و فقدان ارزشیابی) تفاوت معنادار وجود دارد (جدول ۳ و ۴).  
 ۳- برای بررسی قدرت پیش‌بینی متغیرهای جمعیت‌شناختی والدین (سن، تحصیلات و شغل پدر و مادر) در خلاقیت از روش تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شد (جدول ۵).

آزمون تفکر خلاق تورنس: برای سنجش خلاقیت از آزمون تفکر خلاق تورنس استفاده شد. آزمون‌های تفکر خلاق تورنس از ۱۲ زیرآزمون تشکیل شده است. این زیرآزمون‌ها به سه مجموعه آزمون (کلامی، تصویری و شنیداری) تقسیم و به ترتیب تفکر خلاق با واژه‌ها، تفکر خلاق با تصاویر و تفکر خلاق با صداها نام‌گذاری شده‌اند. در پژوهش حاضر از فرم تصویری A که در آن چهار بُعد سیالی، انعطاف‌پذیری، بسط و اصالت سنجیده می‌شود استفاده شد. نمره‌های فرد در هر یک از این چهار بُعد متغیر وابسته پژوهش است. نمره فرد در بُعد سیالی حاکی از تعداد پاسخ‌های تولید شده، نمره در بعد انعطاف‌پذیری نشان‌دهنده تعداد طبقات متفاوت پاسخ‌ها، نمره در بعد اصالت حاکی از تولید پاسخ‌های غیرمعمول و خلاقانه و نمره بُعد بسط حاکی از تعداد عقاید مختلف تولید شده با بسط و گسترش پاسخ‌هاست. پایایی و روایی آزمون را عابدی (۱۳۷۲) و پیرخانی (۱۳۷۴) در تهران، ساختمانیان (۱۳۷۴) در شیراز و کفایت (۱۳۷۳) در اهواز به دست آورده‌اند (به نقل از حقیقت، ۱۳۷۰).

روش: بعد از انتخاب تصادفی دانش‌آموزان پسر و دختر و جایگزینی تصادفی آنها در گروه‌های کنترل و آزمایش، شرایط آزمایش با همکاری معلم فراهم شد؛ بدین ترتیب که هر دو گروه آزمایش و کنترل از هر نظر یکسان شدند، به جز آنکه گروه آزمایش انتظار دریافت نمره و ارزیابی داشت، اما

جدول ۲- فراوانی ابعاد چهارگانه سیالی، اصالت، انعطاف‌پذیری و بسط در آزمودنی‌های گروه کنترل و آزمایش

گروه	تعداد	سیالی	انعطاف‌پذیری	اصالت	بسط
		میانگین انحراف استاندارد	میانگین انحراف استاندارد	میانگین انحراف استاندارد	میانگین انحراف استاندارد
آزمایش	۴۰	۲۷/۶۷ ۷/۸	۲۶/۶ ۶/۱	۲۷/۳ ۷/۳	۲۲/۳ ۲/۴
کنترل	۴۰	۲۵/۷۷ ۶/۶	۳۰/۲ ۷/۹	۳۳/۷ ۸/۹	۲۳/۵ ۴/۴

جدول ۳- میانگین و انحراف استاندارد نمرات ابعاد چهارگانه خلاقیت (براساس شرایط انگیزشی و جنسیت)

متغیر	شرایط انگیزشی	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
سیالی	آزمایش	دختر	۲۰	۳۱/۸	۷/۵۳
		پسر	۲۰	۲۳/۵۳	۵/۷
	کنترل	دختر	۲۰	۲۰/۵۳	۴/۳۲
		پسر	۲۰	۳۱	۳/۶
	نمره کل	دختر	۴۰	۲۶/۱۷	۸/۳۳
		پسر	۴۰	۲۷/۲۷	۶/۰۴
انعطاف پذیری	آزمایش	دختر	۲۰	۲۱/۹۳	۲/۳
		پسر	۲۰	۲۲/۷	۲/۵
	کنترل	دختر	۲۰	۲۵/۰۶	۴/۶
		پسر	۲۰	۲۱/۹	۳/۶
	نمره کل	دختر	۴۰	۲۳/۵	۳/۹
		پسر	۴۰	۲۲/۳	۳/۱
اصالت	آزمایش	دختر	۲۰	۲۳/۵۳	۵/۶۶
		پسر	۲۰	۲۹/۶۷	۵
	کنترل	دختر	۲۰	۲۶/۰۶	۵/۵
		پسر	۲۰	۳۴/۳	۷/۸
	نمره کل	دختر	۴۰	۲۴/۸	۵/۶
		پسر	۴۰	۳۲	۶/۹
بسط	آزمایش	دختر	۲۰	۲۸/۵۳	۹/۷
		پسر	۲۰	۲۶/۶	۳/۶
	کنترل	دختر	۲۰	۲۸/۷۳	۷/۸
		پسر	۲۰	۳۸/۶۷	۶/۹
	نمره کل	دختر	۴۰	۲۸/۶	۸/۷
		پسر	۴۰	۳۲/۴	۸/۴

جدول ۴- خلاصه تحلیل واریانس ابعاد چهارگانه خلاقیت (براساس جنسیت و شرایط انگیزشی)

منبع واریانس	متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F
واریانس بین گروهی	سیالی	۵۴/۱۵	۱	۵۴/۱۵	۱/۷
	انعطاف‌پذیری	۲۱/۶	۱	۲۱/۶	۱/۹
	اصالت	۱۹۴/۴	۱	۱۹۴/۴	۵/۲*
	بسط	۶۱۴/۴	۱	۶۱۴/۴	۱۱/۳**
شرایط انگیزشی	سیالی	۱۸/۱۵	۱	۱۸/۱۵	۰/۶۰
	انعطاف‌پذیری	۲۱/۶	۱	۲۱/۶	۱/۹
	اصالت	۷۷۷/۶	۱	۷۷۷/۶	۲۰/۹**
	بسط	۲۰۹/۶	۱	۲۰۹/۶	۳/۸*
جنسیت	سیالی	۱۳۱۶/۰۱	۱	۱۳۱۶/۰۱	۴۳/۴**
	انعطاف‌پذیری	۵۶/۰۶	۱	۵۶/۰۶	۰/۴۷
	اصالت	۱۷/۰۷	۱	۱۷/۰۷	۱۰/۷۵*
	بسط	۵۷۶/۶	۱	۵۷۶/۶	۲/۸
جنسیت / شرایط انگیزشی	سیالی	۱۶۹۷/۸۶	۷۶	۳۰/۳۲	
	انعطاف‌پذیری	۶۴۸/۱۳	۷۶	۱۱/۵۷	
	اصالت	۲۰۷۷/۳۳	۷۶	۳۷/۰۹	
	بسط	۳۰۵۴/۹۳	۷۶	۵۴/۵۵	
واریانس درون گروهی	سیالی	۴۵۹۱۳	۷۹		
	انعطاف‌پذیری	۵۱۴۶۰	۷۹		
	اصالت	۳۰۲۷۰	۷۹		
	بسط	۳۲۲۱۲	۷۹		
مجموع	سیالی				
	انعطاف‌پذیری				
	اصالت				

\* =  $P < 0/05$     \*\* =  $P < 0/01$ 

نتایج جداول ۳ و ۴ نشان می‌دهد که تفاوت میان برخی ابعاد چهارگانه خلاقیت (سیالی، اصالت، انعطاف‌پذیری، بسط) براساس جنسیت و شرایط انگیزشی و تعامل بین شرایط انگیزش و جنسیت معنادار است به طوری که:

۱- از میان ابعاد چهارگانه خلاقیت، بین دو گروه آزمایش (انتظار ارزشیابی) و کنترل (بدون ارزشیابی)، فقط در ابعاد اصالت ( $F=5/2$  و  $P < 0/05$ ) و بسط ( $F=11/3$ ) و  $P < 0/01$ ) تفاوت معناداری به نفع گروه کنترل وجود داشت؛ بدین معنا که نمره‌های دانش‌آموزانی که انتظار ارزشیابی نداشتند، در دو بعد اصالت و بسط بیشتر از دانش‌آموزان گروه آزمایش بود که انتظار ارزشیابی داشتند.

۲- بین دختران و پسران نیز بر اساس ابعاد چهارگانه خلاقیت در دو بعد اصالت ( $F=20/9$  و  $P < 0/01$ ) و بسط ( $F=3/8$  و  $P < 0/05$ ) تفاوت معناداری به نفع پسران مشاهده شد.

۳- در تعامل جنسیت و شرایط انگیزشی، نتایج نشان داد که در ابعاد سیالی ( $F=43/4$  و  $P < 0/01$ ) و اصالت ( $F=10/75$  و  $P < 0/01$ ) تفاوت معناداری وجود دارد.

تعامل جنسیت و شرایط انگیزشی نیز بدین معناست که نمره دانش‌آموزان در ابعاد سیالی و اصالت به جنسیت و شرایط انگیزشی بستگی دارد.

جدول ۵- تحلیل رگرسیون چند متغیره متغیرهای جمعیت‌شناختی والدین بر خلاقیت کودکان

متغیر مستقل	Beta	R	R <sup>2</sup>	سطح معناداری
تحصیلات پدر	۰/۲۵			۰/۰۱
تحصیلات مادر	۰/۱۲			۰/۰۵
شغل پدر	۰/۱۵	۰/۳۸	۰/۱۵	۰/۰۵
شغل مادر	۰/۰۸			NS
سن پدر	۰/۱۰			NS
سن مادر	۰w/۰۶			NS

جدول ۵ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه  $R=0/38$  به دست آمده است که بیانگر آن است که متغیرهای دموگرافیک والدین با خلاقیت کودکان همبستگی دارد. ضریب تعیین  $R^2=0/15$  محاسبه شد که نشان می‌دهد ۱۵ درصد از واریانس خلاقیت از طریق متغیرهای تحصیلات پدر، تحصیلات مادر و شغل پدر قابل توضیح است. برای تشخیص اینکه کدام یک از انواع متغیرهای مستقل سهم بیشتری در خلاقیت دارند، از ضریب رگرسیون (بتا) استفاده شد. مقایسه ضرایب حاکی از آن است که از مجموع شش متغیر، فقط تحصیلات و شغل پدر و تحصیلات مادر قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری دارند و بقیه متغیرها نقش معناداری ندارند.

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که از میان چهار بُعد خلاقیت (سیالی، انعطاف‌پذیری، اصالت و بسط)، کودکان گروه آزمایش و کنترل فقط در دو بُعد اصالت و بسط تفاوت معناداری دارند. این تفاوت به نفع کودکان گروه کنترل بود که در شرایط انگیزشی بدون ارزشیابی قرار داشتند. این نتایج با نتایج تحقیقات فریدمن و فورستر (۲۰۰۱)، راشتون و لارکین (۲۰۰۱)، هنسی (۲۰۰۰)، بیر (۱۹۹۸)، آمابیل، گلدفارب<sup>۱</sup> و برکفیلد<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، برگلاس<sup>۳</sup>، آمابیل و هندل<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) و پورجلی (۱۳۷۹) همسوست.

همان‌گونه که گفته شد، در مدل ترکیبی خلاقیت آمابیل، انگیزش مهمترین جزء خلاقیت به شمار می‌آید، زیرا از یک سو به راحتی از عوامل محیطی و اجتماعی تأثیر می‌پذیرد و از دیگر سو، جایگاه انگیزش در خلاقیت باعث می‌شود که هیچ‌کدام از دو بُعد مهارت‌های مربوط به موضوع و

مهارت‌های خلاقانه نتوانند کمبود انگیزش را جبران کنند. بر این اساس، بدون انگیزش (درونی) یا فعالیت انجام نمی‌شود و یا با روشی غیرخلاقانه و برای کسب اهداف بیرونی صورت می‌گیرد (دویک، ۱۹۹۹؛ به نقل از البرزی، ۱۳۸۶). فزون بر این، آمابیل با تأکید بر دو عامل انگیزشی ارزیابی‌شناختی و چرایی انجام دادن فعالیت، که متأثر از عوامل محیطی و شناختی‌اند، آنها را به‌عنوان دیگر دلایل خود در اهمیت انگیزش یادآوری می‌کند. به باور آمابیل (۱۹۹۶)، هر فرد براساس ارزیابی‌اش از خود در انجام دادن یک فعالیت، دارای سطح پایه‌ای از انگیزش و علاقه در آن تکلیف و فعالیت است که این علاقه می‌تواند از عوامل محیطی و بیرونی (فشار و اجبار) تأثیر پذیرد و بر اثر آن تغییر کند. بنابراین انگیزش عاملی است که محیط یا به

1- Goldfarb  
2- Brackfied

3- Berglas  
4- Handel

صورت تسهیل کننده و یا بازدارنده از طریق آن بر خلاقیت اثر می گذارد.

آماییل (۱۹۹۰) در تبیینی دیگری از نقش انگیزش، این باور را مطرح کرد که هوش، استعداد، اطلاعات، مهارت و تلاش گرچه در خلاقیت نقش دارند، اما فقط دو سوم فرمول خلاقیت را تشکیل می دهند و یک سوم بقیه انگیزش درونی است. به دیگر بیان، فقط آموزش مهارت‌ها و یا ایجاد فرصت برای پرورش استعدادها در کسب خلاقیت به افراد کمک نمی کند، بلکه شرط لازم در این زمینه انطباق مهارت‌ها و استعدادها بر علایق است. از سوی دیگر، آماییل (۱۹۹۶) بر این باور است که نقطه ورود به تکالیف خلاقانه مثل ماز برای همه افراد یکسان است، اما دستیابی به پاسخ می تواند راه‌ها و روش‌های گوناگون داشته باشد. در این حالت اگر فرد مجبور به ارائه پاسخ باشد، به راه حل شناخته شده و مستقیمی که از قبل تعیین شده اکتفا می کند و این کار مانع پرورش و تداوم فرایند خلاقیت در وی می شود. در واقع، در این حالت توجه فرد کاهش می یابد و برای پاسخ دادن تحت فشار زمانی و محیطی قرار می گیرد. در چنین موقعیتی راه حل گرچه مناسب و پاسخگوست، اما غیر خلاقانه است. هر چه انگیزش بیرونی بیشتر باشد، توجه فرد به کسب اهداف بیرونی تعیین شده افزایش می یابد و هدف انجام دادن یک تکلیف خلاقانه جای خود را به هدف جزئی تر رسیدن به یک عامل بیرونی (پاداش) می دهد (البرزی، ۱۳۸۶). به بیان دیگر، براساس نظر آماییل (۱۹۹۶) هر آنچه فرد را وادار تا به مسئله و تکلیف بیندیشد، بر خلاقیت وی می افزاید و هر چیزی که توجه فرد را از مسئله مورد نظر دور کند، از خلاقیتش می کاهد.

ریان<sup>۱</sup> و دسی<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) در نظریه ارزیابی شناختی بیان کردند که علاقه درونی به یک تکلیف باعث ایجاد ادراکات خودمختارانه افراد می شود. براین اساس، هرگونه محدودیت بیرونی مثل پاداش و ارزشیابی در تکالیف خودانگیزخته موجب

کاهش خودمختاری یعنی تبدیل انگیزش درونی به انگیزش بیرونی و در نتیجه کاهش خلاقیت می شود. از طرف دیگر، در این نظریه، عامل اساسی در رفتارهای خودمختارانه، تجارب فردی ناشی از تعارضات محیط بیرونی با تمایلات درونی است؛ هرچه تعارض بین محیط بیرون و درون فرد بیشتر باشد، رفتار فرد در سطوح اولیه پیوستار درونی سازی است و خودنظم یافتگی و خلاقیت آن کمتر و هرچه تعارض کمتر باشد، درونی سازی راحت تر اتفاق می افتد.

براساس این نظریه، انتظار ارزشیابی یک رویداد بیرونی کنترل کننده است. در این حالت فرد احساس می کند مجبور است برای رسیدن به نمره مورد نظر تلاش کند و این باعث برانگیختگی عاطفی می شود که با فشار و تنش همراه است و موجب کاهش خلاقیت می گردد. در همین ارتباط نظام آموزشی موجود و رفتار معلمان (ارزشیابی) می تواند به این تعارض دامن بزند. اگر نیازهای فردی و تقاضاهای محیطی بایکدیگر هماهنگ باشند، درونی سازی رفتار در افراد دارای توانایی‌ها و استعدادهای مختلف راحت صورت می گیرد. از سوی دیگر، کنترل ادراک شده یک عامل اساسی در رفتار و عواطف فرد در مقابل تکلیف است. چنانچه فرد در انجام دادن یک عمل احساس آزادی نکند و خود را مطیع خواسته دیگران ببیند، دائماً نگران پیامدها و ارزیابی‌هاست و در نتیجه احساسات منفی مثل ترس، اضطراب و تهدید را تجربه می کند و همین امر مانع می شود تا توانایی خود را کاملاً نشان دهد (پاتریک<sup>۳</sup>، اسکینر<sup>۴</sup>، کانل<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳).

به نظر هنسی (۲۰۰۰)، زمانی که رفتار کودک با عوامل اجتماعی مثل پاداش‌ها، ارزشیابی‌ها و محدودیت انتخاب کنترل می شود، او به تکلیف به عنوان کار نگاه کرده و آن را تفریح و سرگرمی تلقی نمی کند و لذا خلاقیتش کاهش

1- Ryan  
2- Deci  
3- Patric

4- Skinner  
5- Connell



خودپنداره فرد لطمه می‌زند (آمابیل، ۲۰۰۱). در واقع نتیجه این پژوهش اساسی‌ترین مشکل نظام آموزشی موجود را نشان می‌دهد. بدین معنا که کودکان در حال تحصیل فاقد باورهای انگیزشی لازم برای درونی‌سازی یادگیری هستند. توجه به انگیزش درونی دانش‌آموزان گامی اساسی در جهت حفظ خلاقیت آنهاست. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش انگیزش بیرونی به طور گسترده‌تر با گروه‌های بیشتر دانش‌آموزان و با توجه به عوامل اجتماعی متعدد بررسی شود.

دریافت مقاله: ۸۹/۴/۷؛ پذیرش مقاله: ۹۰/۶/۱۹

می‌یابد. چنانچه در مدل‌های متعدد گفته شد، خلاقیت فرایند و فعالیتی است که یک فاکتور اساسی آن انگیزش‌های درونی فرد است. هرگونه عاملی که انگیزش درونی را تهدید کند، باعث کاهش خلاقیت می‌شود. از سوی دیگر، حفظ انگیزش درونی برای انجام دادن یک تکلیف به خودپنداره و احساسات مثبت فرد از خود کمک بسزایی کرده و وی را مجبور می‌کند که برای حفظ این احساس تلاش کند، اما اگر انگیزش بیرونی عامل اساسی کاری باشد آنچه در نهایت هدف قرار می‌گیرد، کسب نمره و پاداش است و نه خود تکلیف که این امر به علت ایجاد احساسات منفی به



## منابع

- البرزی، م. (۱۳۸۶). تبیین واسطه‌گری باورهای انگیزشی در مدل خلاقیت کودکان با رویکرد به متغیرهای خانوادگی، مدرسه‌ای و باورهای اسنادی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. رساله دکتری، دانشگاه شیراز.
- پورجلی، ف. (۱۳۷۹). بررسی تفاوت جنسیتی در تأثیر انگیزش بیرونی (پاداش) بر خلاقیت دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- حقیقت، ش. (۱۳۷۰). بررسی ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان خلاق سوم راهنمایی شهرستان شیراز و رابطه خلاقیت با متغیرهای جنسیت، طبقه اجتماعی، هوش و پیشرفت تحصیلی. طرح پژوهشی، شورای تحقیقات استان فارس.
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity and beyond. In M. A. Runco, & R. S. Albert (Eds.), *Theories in creativity* (pp. 61-90). Yhousnd Oaks: Sage.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: West-view Press.
- Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56(4), 333-336.
- Amabile, T. M., Goldfarb, P., & Brackfield, S. C. (1990). Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3(1), 6-21.
- 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(1), 14-23.
- Baer, J. (1998). Gender differences in the effects of extrinsic motivation on creativity. *Journal of Creative Behavior*, 32(1), 20-37.
- Berglas, S., Amabile, T. M., & Handel, M. (1981). *Effects of evaluation on children's artistic creativity*. Unpublished manuscript, Brandeis University, Waltham, MA.
- Conti, R., Collins, M. A., & Picariello, M. (1995). *Differential effects of competition on the artistic creativity of girls and boys*. Unpublished manuscript, Brandeis University at Waliham.
- Conti, R., & Amabile, T. M. (1996). *Problem solving among computer science students: The effects of skills, evaluation exception and personality on solution quality*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education*. London: Continuum
- Eisenberger, R., & Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 728-741.
- Friedman, R. S. (2009). Reinvestigating the effects of promised reward on creativity. *Creativity Research Journal*, 21(2-3), 258-264.
- 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(4), 477-492.
- Hennessey, B. A. (2000). Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, 11(4), 293-298.
- Hennessey, B. A. (2003). The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Psychology*, 47(3), 253-271.
- Hill, K., Amabile, T. M., Coon, H. M., & Whitney, D. (1994). *Testing the componential model of creativity*. Unpublished manuscript, Brandeis University at Waliham.
- Patric, B. C., & Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's 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 at Waliham.
- 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(1), 68-78.
- Selart, M., & Nordstrom, T., & Kuvaas, B., & Takemura, K. (2008). Effects of reward on self-regulation, intrinsic motivation and creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 439-458.
- Sternberg, R. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 125-147). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). Investing in creativity: Many happy returns. *Educational Leadership*, 53(4), 80-84.
- Urban, K. K. (1999). *Urban's components model of creativity*. <http://www.erz.uni-hannover.de/urban/compmod.htm>.