

نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت در خلاقیت دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان اصفهان

صفورا باب‌السلام*

دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت با خلاقیت (شامل ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری) دانش‌آموزان دوره راهنمایی بود. همچنین این پژوهش به مقایسه جهت‌گیری‌های هدف و خلاقیت در دانش‌آموزان دختر و پسر پرداخته است. جامعه‌ی آماری شامل دانش‌آموزان پایه دوم و سوم راهنمایی شهرستان اصفهان بود. مشارکت‌کنندگان شامل ۳۲۹ نفر (۱۶۹ دختر و ۱۶۰ پسر) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری‌های هدف از پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور و برای اندازه‌گیری خلاقیت از پرسشنامه خلاقیت عابدی استفاده شد. اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی همزمان و آزمون تی ویژه گروه‌های مستقل تحلیل شدند. نتایج نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحری - رویکردی به نحو مثبت و جهت‌گیری هدف عملکردی - اجتنابی به نحو منفی و معناداری نمره کل خلاقیت و مؤلفه‌های آن را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌های حاصل از آزمون تی نشان داد دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر از میانگین نمرات بیشتری در جهت‌گیری عملکردی -

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی (نویسنده مسئول) sheslami@shirazu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۳/۲۵ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۲/۸/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۰/۱

رویکردی برخوردارند. همچنین میانگین نمرات مولفه‌های ابتکار و بسط در دانش‌آموزان دختر بیش از دانش‌آموزان پسر بود.

واژه‌های کلیدی: خلاقیت، جهت‌گیری هدف پیشرفت، دانش‌آموزان.

مقدمه

از جمله ویژگی‌های برجسته انسان قدرت تفکر اوست و عالی‌ترین مظهر تفکر، تفکر خلاق است (خورشیدی، آزادبخت و دیلمقانی، ۱۳۸۵). در متون روان‌شناسی، خلاقیت به عنوان تولید ایده یا فعالیتی که جدید و ارزشمند است تعریف می‌شود (زیکستمهالی، ۱۹۹۶). به اعتقاد بایر، الدهام و کامینگز (۲۰۰۳) خلاقیت عبارت است از ایجاد دستاوردها، روش‌ها و فعالیت‌هایی که جدید و بالقوه مفید هستند. دستاوردها زمانی جدید محسوب می‌شوند که منحصر به فرد باشند و زمانی مفید تلقی می‌شوند که دارای ارزش بالقوه برای جامعه باشند (شالی، زو و الدهام، ۲۰۰۴). به طور کلی در فرایند خلاقیت دو شیوه تفکر دخالت دارد. یک شیوه، تفکر تداعی‌گرایانه است که بین اطلاعات مختلف ارتباط برقرار می‌کند. اما این ارتباط ضرورتاً علی نیست. بنابراین راه حل‌ها در این شیوه مبهم هستند. شیوه دوم، تفکر تحلیلی است. در این تفکر رابطه علت و معلولی بین اطلاعات برقرار می‌شود. این مرحله منجر به راه حل‌هایی می‌شود که می‌توانند به رقابت با دانش موجود بپردازند (گابرا، ۲۰۰۲). البته از نظر گابرا (۲۰۱۰) خلاقیت فقط وابسته به استفاده از این دو شیوه تفکر نیست، بلکه خلاقیت مستلزم آن است که فرد روش تفکر خود را با نیازهای مسئله و شرایط نیز هماهنگ کند. تورنس نیز تفکر خلاق را مرکب از چهار مؤلفه می‌داند. این مؤلفه‌ها عبارتند از: ۱- سیالی^۱: یعنی استعداد تولید ایده‌های فراوان ۲- ابتکار^۲: یعنی استعداد تولید ایده‌های بدیع، غیرعادی و تازه ۳- انعطاف‌پذیری^۳: یعنی استعداد تولید ایده‌ها و روش‌های بسیار گوناگون ۴- بسط^۴: یعنی استعداد توجه به جزئیات (به نقل از شیخ‌الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴).

در پژوهش‌های پیشین، با دو دسته از تحقیقات در مورد خلاقیت روبرو می‌شویم. یک دسته به بررسی عوامل فردی مؤثر بر خلاقیت مانند سبک‌های شناختی، ویژگی‌های شخصیتی و ویژگی‌های انگیزشی، و دسته‌ی دیگر به بررسی عوامل محیطی مؤثر بر خلاقیت پرداخته‌اند. عواملی مانند محیط خانواده، محیط مدرسه و محیط جامعه. با مقایسه

عوامل فردی و محیطی موثر بر خلاقیت، می‌توان گفت عوامل فردی از اهمیت بیشتری برخوردارند. زیرا که فرد، منبع غایی هر ایده‌ی جدیدی است. البته عوامل فردی در ارتباط تنگاتنگ با عوامل محیطی خلاقیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در واقع عوامل محیطی بر روش‌های ابراز ایده‌های خلاقانه تأثیر می‌گذارند (ردموند، مامفورد و تیچ، ۱۹۹۳).

از جمله عوامل فردی اثرگذار بر خلاقیت می‌توان به ویژگی‌های انگیزشی اشاره نمود. به اعتقاد آمابیل (۱۹۹۶) در هر عملکرد خلاقانه‌ای سه مولفه دخالت دارد: مهارت‌های وابسته به حوزه، مهارت‌های وابسته به خلاقیت و انگیزش تکلیف. مهارت وابسته به حوزه عبارت از استعداد، دانش و مهارت‌های فنی آن حوزه است. مهارت وابسته به خلاقیت شامل سبک‌های اجرایی، سبک‌های شناختی مناسب و دانش شهودی برای ایجاد یک اثر جدید است؛ و انگیزش تکلیف اشاره دارد به انگیزش درونی معطوف به تکلیف به صورتی که فرد را برای استفاده از مهارت وابسته به حوزه و مهارت وابسته به خلاقیت، به منظور ایجاد ایده‌های خلاقانه، برانگیزد (کوهلهو و سویوسا، ۲۰۱۱). بر این اساس بدون برخورداری از انگیزه لازم، نمی‌توان تعهد، تلاش و پشتکاری که لازمه ایجاد دستاوردهای خلاقانه است، را به کار گرفت. از جدیدترین رویکردهایی که در حیطه‌ی انگیزش مطرح است، جهت‌گیری هدف پیشرفتی^۵ است. در واقع، نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت از موثرترین نظریه‌ها در حوزه انگیزش است و تلویحات مهمی در تعلیم و تربیت دارد (الیوت، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). جهت‌گیری هدف عبارت است از الگوی یکپارچه‌ای از باورها که دانش‌آموزان را به سوی یک رویکرد، هدایت کرده و موجب می‌شود آنان به تکالیف پیشرفت و موقعیت‌ها، به روش‌های مختلف پاسخ دهند (دفترچی، ۱۳۹۰). به اعتقاد ایمز (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدف بیانگر الگوی منسجمی از باورهای افراد است که سبب می‌شود آن‌ها به دلایل مختلف به موقعیت‌های پیشرفت گرایش پیدا کنند، در آن زمینه به فعالیت پردازند و در نهایت پاسخی را ارائه دهند.

جهت‌گیری هدف پیشرفتی به دو نوع جهت‌گیری هدف تبحری^۶ و جهت‌گیری هدف عملکردی^۷ (الیوت، ۱۹۹۹) تقسیم می‌شود. جهت‌گیری هدف تبحری شامل باورهایی است مبنی بر آن که تلاش منجر به بهبود عملکرد می‌شود و شایستگی از طریق تسلط بر مفاهیم و مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز به دست می‌آید (سینز، ژولینگن، ساولبرگ و هات-ولترز، ۲۰۰۸). جهت‌گیری هدف عملکردی شامل باورهایی است مبنی بر آن که شایستگی

از طریق عملکرد بهتر از دیگران حاصل می‌شود (هرست، کنینبرگ و زو، ۲۰۰۹). الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) در گسترش نظریه جهت‌گیری هدف، هر کدام از جهت‌گیری‌های هدف تبحری و عملکردی را به دو نوع تقسیم نموده و چهار نوع جهت‌گیری هدف تبحری - رویکردی^۸، عملکردی - رویکردی^۹، تبحری - اجتنابی^{۱۰}، و عملکردی - اجتنابی^{۱۱} را مطرح نمودند.

محور جهت‌گیری هدف تبحری - رویکردی کسب دانش، افزایش توانایی و گسترش مهارت‌هاست (بردار، ریجاوک و لونکاریس، ۲۰۰۶). افراد برخوردار از این جهت‌گیری بر اساس علائق خود دست به انتخاب تکالیف می‌زنند (کرید، تیلبری، بیز و کراوفورد، ۲۰۱۱). از تکالیف چالش‌برانگیز و راهبردهای پردازش شناختی و فراشناختی عمیق‌تر استفاده می‌کنند (فینی، پایپر و بارون، ۲۰۰۴؛ وروگت و اورت، ۲۰۰۸) در برابر مشکلات، مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند (یوردن و شونفلدر، ۲۰۰۶) و از انگیزش درونی بیشتری برخوردارند (فینی و همکاران، ۲۰۰۴). در جهت‌گیری هدف تبحری - اجتنابی، تمرکز در جهت اجتناب از اثبات ناتوانی و عدم شایستگی به خویشتن است (سلار و همکاران، ۲۰۱۰). افراد در این نوع از جهت‌گیری هدف برآند تا از خطا دوری کنند (فینی و همکاران، ۲۰۰۴). نتایج تحقیقاتی که در زمینه جهت‌گیری هدف تبحری - اجتنابی انجام گرفته نشانگر ارتباط مثبت این نوع از جهت‌گیری هدف با ترس از شکست (کنری و الیوت، ۲۰۰۴)، و بی‌انگیزگی (نین و دودا، ۲۰۰۸) است. جهت‌گیری هدف عملکردی - رویکردی بر برتری نسبت به دیگران تأکید دارد (سلار و همکاران، ۲۰۱۰). در این نوع از جهت‌گیری هدف، افراد به دنبال برتری یافتن بر دیگران، ارزیابی خود با استفاده از هنجارهای بین‌فردی و کسب تایید دیگران هستند (ویگفیلد و کامبریا، ۲۰۱۰؛ الیوت و مولر، ۲۰۰۳؛ یوردن و شونفلدر، ۲۰۰۶). به همین دلیل افراد دارای این نوع جهت‌گیری، اهدافی که ساده‌ترند و قابلیت اداره شدن بیشتری دارند را انتخاب می‌کنند (کرید و همکاران، ۲۰۱۱).

جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی نیز، در برگزیده تمایل در جهت اجتناب هرچه بیشتر از ناتوان به نظر رسیدن در دید دیگران است. به عبارت دیگر، افراد برخوردار از جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی در جهت دوری جستن از قضاوت منفی و عدم تایید دیگران تلاش می‌کنند (سلار و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین این افراد اهداف پایینی برای

نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت در خلاقیت دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان اصفهان ۵

خود در نظر می‌گیرند (کرید و همکاران، ۲۰۱۱) از تکالیف چالش‌برانگیز اجتناب می‌کنند (تومینین - سوئینی، سالما- ارو و نایمیورتا، ۲۰۱۱؛ بردار و همکاران، ۲۰۰۶) و بیشترین گروه الگوهای ناسازگارانه انگیزش (تومینین - سوئینی و همکاران، ۲۰۱۱) را تشکیل می‌دهند.

با توجه به مطالب بیان شده می‌توان گفت جهت‌گیری‌های هدف درونی (تبحری) فرایندهای شناختی پیچیده‌تری را ایجاد می‌کنند. در مقابل جهت‌گیری‌های هدف بیرونی (عملکردی) بیشتر با پردازش سطحی اطلاعات مرتبط هستند (والترز، یو و پتريچ، ۱۹۹۶). افرادی که از جهت‌گیری هدف تبحری برخوردارند، تکالیف پیچیده‌تری را انتخاب نموده و در انجام تکالیف از فرایندهای شناختی عمیق‌تری استفاده می‌نمایند (پیر، ۲۰۰۷). این افراد انگیزش درونی بالایی دارند و از تکمیل یک تکلیف و تسلط بر آن احساس رضایت درونی می‌کنند. بنابراین، از آنجا که خلاقیت به میزان زیادی وابسته به انگیزش درونی است (شیخ‌الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴) انتظار می‌رود جهت‌گیری‌های هدفی که بر انگیزش درونی مبتنی هستند به خلاقیت بیشتری منجر شوند (واندروال، ۲۰۰۱). لینگ (۲۰۱۰) تحقیق آزمایشی بر روی ۱۵۰ دانش‌آموز انجام داد. در گروه آزمایش، معلم از راهبردهای هدف‌گزینی استفاده می‌کرد در حالی که گروه کنترل به صورت سنتی اداره می‌شد. نتایج پژوهش نشان داد نمرات خلاقیت گروه آزمایش به صورت معناداری رو به بهبود رفت. بیشترین بهبود در افرادی مشاهده شد که پیش از عملکرد آزمایشی، جهت‌گیری تبحری متوسطی و یا جهت‌گیری عملکردی پایینی داشتند. همچنین پیر (۲۰۰۷) از نتایج پژوهش خود در خصوص رابطه بین جهت‌گیری هدف و خلاقیت این نتیجه را گرفت که دانش‌آموزان برخوردار از جهت‌گیری هدف تبحری خلاقیت بیشتری دارند. به اعتقاد وی کلاس‌هایی که در آنها دانش‌آموزان مجاز به انتخاب تکالیف درسی خود هستند، بروز خلاقیت تسهیل می‌شود. نتایج پژوهش‌های هرست و همکاران (۲۰۰۹)، کوهلهو و سویوسا (۲۰۱۱) نیز حاکی از ارتباط مثبت بین جهت‌گیری‌های هدف یادگیری و خلاقیت کارکنان شاغل در سازمان‌ها است. برلانگان (۲۰۰۸) نیز در بررسی ارتباط بین جهت‌گیری هدف و خلاقیت با میانجی‌گری گشودگی به تجربه در بین شاغلین سه موسسه غیرانتفاعی، به این نتیجه رسید که اهداف یادگیری به نحو مثبت و اهداف اجتنابی به نحو منفی خلاقیت را پیش‌بینی می‌کنند.

با توجه به نقش اساسی انگیزش به ویژه انگیزش درونی در ایجاد دستاوردهای خلاقانه و با توجه به تأثیر متفاوت انواع جهت‌گیری‌های هدف بر عملکرد افراد در موقعیت‌های مختلف پیشرفتی، این انتظار می‌رود که بین جهت‌گیری‌های هدف و خلاقیت دانش‌آموزان ارتباط وجود داشته باشد.

علاوه بر این، با مرور پژوهش‌های پیشین می‌توان دریافت که تحقیقات درباره تفاوت در جهت‌گیری‌های هدف زنان و مردان به نتایج قطعی نرسیده است. برای مثال تحقیق هیبارد و بوهرمستر (۲۰۱۰) و ذاکری (۱۳۸۸) نشان می‌دهد که در اهداف تبحری تفاوتی بین دختران و پسران دوره دبیرستان وجود ندارد؛ در حالی که اتر، سیدمن و هانکوک (۲۰۰۴) دریافتند که دختران، بیشتر دارای جهت‌گیری اهداف تبحری هستند. نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها حاکی از آن است که در جهت‌گیری هدف عملکردی پسران و دختران دوره دبیرستان تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین ترتیب که پسران جهت‌گیری هدف عملکردی بالاتری نسبت به دختران دارند (هیبارد و بوهرمستر، ۲۰۱۰؛ فولادچنگ، مرزوقی و شمشیری، ۲۰۰۹؛ مورینو، سرولا و گانزالز - کاتر، ۲۰۰۸). از طرف دیگر نتایج تحقیق موریس و کاووسانو (۲۰۰۸) و شیخ‌الاسلامی، دفترچی و حسن‌زاده (۱۳۸۸) بیانگر وجود تفاوت جنسیتی در هر دو نوع جهت‌گیری هدف است؛ به این صورت که هم در جهت‌گیری هدف تبحری و هم در جهت‌گیری هدف عملکردی، میانگین نمرات دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی از دانش‌آموزان دختر به طور معناداری بیشتر است و در نهایت، تحقیق اسمیت و سینکلیر (۲۰۰۵) و جوکار و لطیفیان (۱۳۸۵) حاکی از آن است که در هیچ کدام از انواع جهت‌گیری هدف، بین میانگین نمرات دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد.

در نتایج پژوهش‌هایی که به تفاوت‌های جنسیتی در خلاقیت پرداخته‌اند نیز ناهماهنگی مشاهده می‌شود. بیر (۱۹۹۹) با مرور بیش از ۸۰ مطالعه‌ای که به مقایسه تفکر واگرا در زنان و مردان پرداخته‌اند، دریافت که در نیمی از مطالعات تفاوت معناداری بین زنان و مردان وجود ندارد. در دو سوم مطالعات باقی مانده، نمرات زنان بیش از مردان و در یک سوم باقیمانده نمره مردان بیش از زنان بود. شهرآرای و رشیدی (۱۳۸۷) در تحقیق خود، تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دختران و پسران در ابعاد سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط مشاهده کردند. آزمودنی‌های پسر در ابعاد سیالی و انعطاف‌پذیری و آزمودنی‌های

نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت در خلاقیت دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان اصفهان ۷

دختر در بعد بسط نمره بالاتری کسب کردند. تحقیق جوکار و البرزی (۱۳۸۹) نیز با عنوان بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی دانش‌جویان نشان داد که در بعد بسط خلاقیت، تفاوت معناداری به نفع دختران وجود دارد. در مقابل، شیخ‌الاسلامی و رضویه (۱۳۸۴) در تحقیقی با هدف بررسی تاثیر انگیزش بیرونی و انگیزش درونی بر خلاقیت دانش‌جویان نشان دادند که جنسیت بر نمره مولفه‌های مختلف خلاقیت اثر معناداری ندارد.

با توجه به مباحث فوق، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوالات است که آیا جهت‌گیری‌های هدف، خلاقیت و مؤلفه‌های آن (شامل سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط) را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند؟ و آیا تفاوت معناداری در جهت‌گیری‌های هدف و خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر وجود دارد؟

روش

طرح این تحقیق از نوع همبستگی است. متغیر پیش‌بین، جهت‌گیری‌های هدف و متغیر ملاک، خلاقیت و مؤلفه‌های آن است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم و سوم دوره راهنمایی شهرستان اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود. مشارکت‌کنندگان در پژوهش را ۳۲۹ نفر از دانش‌آموزان دوره راهنمایی (۱۶۹ دختر و ۱۶۰ پسر) با میانگین سنی ۱۳/۸۴ (انحراف معیار = ۰/۸۲) تشکیل می‌دهند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این منظور از بین مدارس راهنمایی نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهرستان اصفهان ۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس از هر مدرسه دو کلاس از پایه دوم و سوم به صورت تصادفی انتخاب و به عنوان نمونه‌ی تحقیق منظور شد. محدود کردن مشارکت‌کنندگان به دانش‌آموزان پایه دوم و سوم به این علت بود که احتمال داشت دانش‌آموزان پایه اول به دلیل وارد شدن به دوره تحصیلی جدید و عدم سازگاری با شرایط جدید تحصیلی، به جهت‌گیری‌های هدف مشخصی دست نیافته باشند.

ابزار سنجش

۱- پرسشنامه خلاقیت: در این پژوهش برای سنجش خلاقیت دانش‌آموزان از پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶۰ سوال است که به ترتیب چهار مولفه خلاقیت شامل سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط را اندازه می‌گیرد. هر پرسش سه گزینه دارد که نمره‌ای از ۱ تا ۳ به آن تعلق می‌گیرد. جمع نمرات چهار مولفه‌ی یاد شده، نمره کل خلاقیت آزمودنی را تشکیل می‌دهد. برای مثال یک سوال مولفه سیالی عبارت است از: "وقتی که با مسئله خیلی دشواری روبرو می‌شوید معمولاً چه می‌کنید؟" نمونه سوال مولفه ابتکار عبارت است از: "آیا هرگز به رویا فرو می‌روید؟" نمونه سوال مولفه بسط عبارت است از: "آیا هرگز به شغلی علاقه‌مندید که مستلزم سر هم کردن داستان در مقابل شنوندگان باشد؟" نمونه سوال مولفه انعطاف‌پذیری عبارت است از: "وقتی حادثه غیرعادلانه‌ای برای شما رخ می‌دهد، آیا سعی می‌کنید به عوامل مختلفی که احتمالاً در آن حادثه دخالت داشته‌اند، پی ببرید؟ دائمی و موقتی بارفروش (۱۳۸۳) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار داده‌اند. نتایج آلفای کرونباخ برای سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۴۸، ۰/۶۸ و ۰/۵۵ بدست آمده است. حقیقت (۱۳۷۷) روایی آزمون را از طریق محاسبه همبستگی نتایج آن با آزمون خلاقیت تورنس در حد مطلوب گزارش کرده است. در تحقیق حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه خلاقیت از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب پایایی برای مؤلفه‌ی سیالی ۰/۶۷، ابتکار ۰/۷۶، انعطاف‌پذیری ۰/۶۴، بسط ۰/۵۹ و کل خلاقیت ۰/۸۷ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه از محاسبه همبستگی نمره هر مؤلفه با نمره کل پرسشنامه استفاده شد. ضرایب همبستگی برای مؤلفه‌های سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۶، ۰/۸۴ و ۰/۷۵ به دست آمد.

۲- پرسشنامه اهداف پیشرفت: پرسشنامه اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) شامل ۱۲ گویه است به طوری که هر هدف ۳ گویه را در بر می‌گیرد. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت است که در یک طیف هفت درجه‌ای از به هیچ‌وجه در مورد من صدق نمی‌کند (نمره ۱) تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند (نمره ۷) جای می‌گیرد. این پرسشنامه دارای چهار مؤلفه جهت‌گیری هدف تبحری- رویکردی، تبحری- اجتنابی، عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی است. نمونه سوال مؤلفه جهت‌گیری

نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت در خلاقیت دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان اصفهان ۹

عملکردی- رویکردی عبارت است از: "برایم مهم است که در کلاس نمره بهتری نسبت به سایر دانش‌آموزان بدست آورم." نمونه سوال مؤلفه جهت‌گیری تبحری- رویکردی عبارت است از: "می‌خواهم در کلیه موضوعات ارائه شده در کلاس به طور کامل مهارت و تبحر یابم." نمونه سوال مؤلفه جهت‌گیری عملکردی- اجتنابی عبارت است از: "اغلب ترس از عملکرد ضعیف در کلاس، مرا به کار و ا می‌دارد." نمونه سوال مؤلفه جهت‌گیری تبحری- اجتنابی عبارت است از: "نگرانم از اینکه ممکن است موضوعات ارائه شده در کلاس را با دقتی که دوست دارم، یاد نگیرم."

خرمایی و خیر (۱۳۸۶) جهت تعیین روایی این مقیاس از تحلیل عامل به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کردند. نتایج نشان دهنده وجود چهار عامل مذکور در این پرسشنامه بود. همچنین این محققین ضرایب پایایی آلفا کرونباخ را برای جهت‌گیری تبحری- رویکردی ۰/۸۴، عملکردی- رویکردی ۰/۷۸، تبحری- اجتنابی ۰/۸۱ و عملکردی- اجتنابی ۰/۶۶ گزارش کردند.

در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ بررسی گردید و ضریب پایایی برای جهت‌گیری عملکردی- رویکردی ۰/۶۷، جهت‌گیری تبحری- رویکردی ۰/۴۶، جهت‌گیری عملکردی- اجتنابی ۰/۵۷ و جهت‌گیری تبحری- اجتنابی ۰/۷۳ به دست آمد. روایی پرسشنامه نیز با استفاده از محاسبه همبستگی نمره هر سوال با نمره خرده‌مقیاس مربوط به آن بررسی گردید. دامنه‌ی ضرایب در جدول ۱ گزارش گردیده است.

جدول ۱: دامنه ضرایب همبستگی بین نمره کل هر یک از جهت‌گیری‌های هدف با نمره

سوالات تشکیل دهنده آن

دامنه ضرایب سؤالات	جهت‌گیری‌های هدف
۰/۶۶-۰/۸۴	عملکردی- رویکردی
۰/۶۲-۰/۷۶	تبحری- رویکردی
۰/۴۹-۰/۷۱	عملکردی- اجتنابی
۰/۷۹-۰/۸۲	تبحری- اجتنابی

یافته‌ها

برای پی بردن به چگونگی ارتباط بین جهت‌گیری‌های هدف و خلاقیت، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. ماتریس همبستگی در جدول ۲ آورده شده است. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود جهت‌گیری هدف تبحری - رویکردی دارای ارتباط مثبت و معنادار و جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی دارای ارتباط منفی و معنادار با نمره کل خلاقیت است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- خلاقیت	۱				
۲- عملکردی - رویکردی	۰/۰۹	۱			
۳- تبحری - رویکردی	۰/۳۰**	۰/۲۶**	۱		
۴- عملکردی - اجتنابی	-۰/۱۷**	۰/۱۸**	-۰/۰۴	۱	
۵- تبحری - اجتنابی	-۰/۰۸	۰/۱۳*	-۰/۰۰۱	۰/۴۶**	۱

*p=۰/۰۱ **p=۰/۰۰۰۱

به منظور پاسخگویی به این سؤال که "آیا جهت‌گیری‌های هدف، خلاقیت و مؤلفه‌های آن را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند؟" از پنج تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی همزمان استفاده شد. پیش از بکارگیری رگرسیون، مفروضه‌های تحلیل رگرسیون بررسی گردید. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بیانگر عدم معناداری آزمون و در نتیجه نرمال بودن توزیع بود. نمودار هیستوگرام نیز نشان داد که مقادیر مانده‌ها دارای توزیع نرمال با میانگین صفر است. در نمودار P-P نیز مشخص گردید که داده‌ها کاملاً از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند؛ زیرا تمام نقاط نمودار روی نیمساز ربع اول قرار داشتند. شاخص‌های مختلف حاصل از تحلیل رگرسیون در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: پیش‌بینی خلاقیت و مؤلفه‌های آن بر اساس جهت‌گیری‌های هدف

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	F	p	R	R ²	β	t	p
هدف عملکردی - رویکردی	سیالی	۹/۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۹۸۳
هدف تبحری - رویکردی						۰/۲۸	۵/۲۸	۰/۰۰۰۱
هدف عملکردی - اجتنابی						-۰/۱۲	۲/۰۴	۰/۰۴۲
هدف تبحری - اجتنابی						-۰/۰۳	۰/۵۰	۰/۶۱۴
هدف عملکردی - رویکردی	ابتکار	۸/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۱/۷۲	۰/۰۸۵
هدف تبحری - رویکردی						۰/۲۱	۳/۸۹	۰/۰۰۰۱
هدف عملکردی - اجتنابی						-۰/۱۷	۲/۸۹	۰/۰۰۴
هدف تبحری - اجتنابی						-۰/۰۰۵	۰/۰۹	۰/۹۲۸
هدف عملکردی - رویکردی	انعطاف	۶/۱۳	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶	۰/۰۷	۰/۰۰۲	۰/۰۲	۰/۹۷۹
هدف تبحری - رویکردی						۰/۲۳	۴/۱۳	۰/۰۰۰۱
هدف عملکردی - اجتنابی						-۰/۱۱	۱/۸۱	۰/۰۷۰
هدف تبحری - اجتنابی						-۰/۰۲	۰/۳۸	۰/۷۰۳
هدف عملکردی - رویکردی	بسط	۴/۰۱	۰/۰۳۰	۰/۲۱	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۶۰	۰/۵۴۵
هدف تبحری - رویکردی						۰/۱۷	۳/۰۳	۰/۰۰۳
هدف عملکردی - اجتنابی						-۰/۱۲	۲/۱۳	۰/۰۴۷
هدف تبحری - اجتنابی						۰/۰۱	۰/۳۱	۰/۷۵۳
هدف عملکردی - رویکردی	خلاقیت	۱۱/۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴	۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۸۷	۰/۳۸۲
هدف تبحری - رویکردی						۰/۲۸	۵/۱۷	۰/۰۰۰۱
هدف عملکردی - اجتنابی						-۰/۱۷	۲/۸۵	۰/۰۰۵
هدف تبحری - اجتنابی						-۰/۰۱	۰/۲۰	۰/۸۳۹

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود جهت‌گیری هدف تبحری- رویکردی به صورت مثبت ($\beta=0/28, p=0/0001$) و جهت‌گیری هدف عملکردی- اجتنابی به صورت منفی ($\beta=-0/12, p=0/042$) مؤلفه‌ی سیالی خلاقیت را پیش‌بینی نموده است. در مجموع متغیرهای پیش‌بین ۱۰ درصد از واریانس مؤلفه سیالی را تبیین نموده‌اند. همچنین مؤلفه‌ی ابتکار به صورت مثبت به وسیله جهت‌گیری هدف تبحری- رویکردی ($p=0/0001$)، $\beta=0/21$) و به صورت منفی به وسیله جهت‌گیری هدف عملکردی- اجتنابی ($p=$

$\beta = -0/17$) پیش‌بینی گردیده است. در مجموع، متغیرهای پیش‌بین ۹ درصد از واریانس مؤلفه ابتکار را تبیین نموده‌اند.

علاوه بر این، جهت‌گیری هدف تبحری- رویکردی به صورت مثبت ($p = 0/0001$)، $\beta = 0/23$) مؤلفه انعطاف‌پذیری خلاقیت را پیش‌بینی نموده است. در مجموع، متغیرهای پیش‌بین ۷ درصد از واریانس مؤلفه انعطاف‌پذیری را تبیین نموده‌اند. مؤلفه بسط نیز به صورت مثبت به وسیله جهت‌گیری هدف تبحری- رویکردی ($\beta = 0/17$, $p = 0/003$) و به صورت منفی به وسیله جهت‌گیری هدف عملکردی - اجتنابی ($\beta = -0/12$, $p = 0/047$) پیش‌بینی شده است. در مجموع، متغیرهای پیش‌بین ۴ درصد از واریانس مؤلفه بسط را تبیین نموده‌اند. سرانجام اینکه، جهت‌گیری هدف تبحری - رویکردی نیز به صورت مثبت ($\beta = 0/28$, $p = 0/0001$) و جهت‌گیری هدف عملکردی - اجتنابی به صورت منفی ($\beta = -0/17$, $p = 0/005$) خلاقیت دانش‌آموزان را پیش‌بینی نموده است. در مجموع، متغیرهای پیش‌بین ۱۲ درصد از واریانس نمره کل خلاقیت را تبیین نموده‌اند.

به منظور پاسخ‌گویی به این سوال که "آیا تفاوت معناداری در جهت‌گیری‌های هدف و خلاقیت دانش‌آموزان وجود دارد؟" از آزمون t گروه‌های مستقل همراه با تصحیح بنفرونی استفاده شد. نتایج در جدول ۴ گزارش شده است. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود در میانگین نمرات جهت‌گیری هدف عملکردی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/01$, $t = 2/47$). به نحوی که دانش‌آموزان دختر از جهت‌گیری عملکردی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان پسر برخوردارند. در سایر جهت‌گیری‌ها تفاوت معناداری در میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر مشاهده نشد. همچنین مقایسه خلاقیت و مؤلفه‌های آن نشان می‌دهد در میانگین نمرات ابتکار ($P < 0/01$, $t = 2/43$) و بسط ($P < 0/002$, $t = 3/09$) دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به یافته‌ها دختران از توانایی ابتکار و بسط بیشتری در مقایسه با پسران برخوردارند. در سایر مؤلفه‌های خلاقیت و نمره کل خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری مشاهده نشد.

نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت در خلاقیت دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان اصفهان ۱۳

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر در جهت‌گیری‌های هدف و

خلاقیت

p	t	پسران (N=۱۶۰)		دختران (N=۱۶۹)		متغیرها
		SD	M	SD	M	
۰/۰۱	۲/۴۷	۲/۳۶	۱۲/۳۴	۱/۸۷	۱۲/۹۳	عملکردی - گرایشی
۰/۴۷۶	۰/۷۱	۲/۰۶	۱۲/۹۴	۱/۹۲	۱۲/۷۹	تسلطی - گرایشی
۰/۱۴۴	۱/۴۶	۲/۱۲	۱۰/۳۹	۲/۳۷	۱۰/۷۵	عملکردی - اجتنابی
۰/۰۹۵	۱/۶۷	۲/۸۶	۱۰/۵۸	۲/۸۸	۱۱/۱۱	تسلطی - اجتنابی
۰/۱۳۰	۱/۵۱	۱۶/۴۴	۱۳۱/۷۶	۱۴/۰۱	۱۳۴/۳۱	نمره کل خلاقیت
۰/۱۶۴	۱/۳۹	۴/۵۸	۳۵/۸۸	۴/۵۶	۳۵/۱۸	سیالی
۰/۰۱	۲/۴۳	۶/۷۵	۴۷/۴۶	۵/۳۴	۴۹/۰۹	ابتکار
۰/۶۴۷	۰/۴۵	۴/۰۳	۳۳/۷۲	۴/۰۴	۲۳/۹۲	انعطاف‌پذیری
۰/۰۰۲	۳/۰۹	۴/۲۳	۲۴/۷	۴/۰۷	۲۶/۱۲	بسط

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحری - رویکردی، خلاقیت و مؤلفه‌های آن را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. به این معنا که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف تبحری - رویکردی اتخاذ می‌کنند از خلاقیت بیشتری برخوردارند. این یافته با نتایج تحقیق پیر (۲۰۰۷)، واندروال (۲۰۰۱)، هرست و همکاران (۲۰۰۹)، و کوهلهو و سویوسا (۲۰۱۱) که حاکی از ارتباط مثبت بین جهت‌گیری‌های هدف یادگیری و خلاقیت است، همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت در جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان در صدد افزایش تسلط خود بر موضوعات جدیدند و بر فهم مطالب تاکید دارند. آنها از ورود به موقعیت‌های چالش‌برانگیز و غیرقابل پیش‌بینی استقبال می‌کنند و از ورود به حوزه‌های جدید هراسی ندارند. همچنین این دانش‌آموزان به دلیل برخورداری از جهت‌گیری هدف تبحری اهمیت چندانی به قضاوت‌ها و ارزشیابی‌های بیرونی نمی‌دهند و از انگیزش درونی بالایی برخوردارند. لذا با توجه به آن که این ویژگی‌ها از عناصر اساسی پرورش خلاقیت است (آماییل، ۱۹۹۶)، احتمال بروز ایده‌های خلاقانه و نو در این

دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. بر اساس نتایج پژوهش‌های پیشین، افرادی که از جهت‌گیری هدف تبحری برخوردارند، تکالیف پیچیده‌تری را انتخاب نموده و در انجام تکالیف از فرآیندهای شناختی عمیق‌تری استفاده می‌نمایند (پیر، ۲۰۰۷). این افراد انگیزش درونی بالایی دارند و از تکمیل یک تکلیف و تسلط بر آن احساس رضایت درونی می‌کنند. همچنین این افراد بدون توجه به واکنش‌های دیگران و یا قضاوت‌های آنان، با انگیزه‌ی درونی ساعت‌های متمادی بر روی یک تکلیف عمل می‌کنند. بنابراین، از آنجا که خلاقیت به میزان زیادی وابسته به انگیزش درونی است (شیخ‌الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴) انتظار می‌رود جهت‌گیری‌های هدفی که بر انگیزش درونی مبتنی هستند به خلاقیت بیشتری منجر شوند.

با توجه به یافته‌های دیگر پژوهش حاضر، جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی، خلاقیت و مؤلفه‌های آن را (به استثناء مؤلفه انعطاف‌پذیری) به صورت منفی پیش‌بینی نموده است. در واقع دانش‌آموزان برخوردار از جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی، خلاقیت کمتری را نشان می‌دهند. این یافته با تحقیق لینگ (۲۰۱۰) و برلانگان (۲۰۰۸) همسو است. در تفسیر این یافته می‌توان اظهار داشت که در جهت‌گیری هدف عملکردی، دانش‌آموزان توانایی‌های خود را با دیگران مقایسه می‌کنند و در صدد آن هستند که خودشان را با کفایت‌تر از دیگران جلوه دهند (مرزوقی، شیخ‌الاسلامی و شمشیری، ۲۰۰۹). این هدف در جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی از طریق اجتناب از تکالیفی که احتمال شکست در آن‌ها وجود دارد، حاصل می‌شود. بنابراین دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی به دلیل ترس از عدم موفقیت و بی‌کفایت جلوه‌کردن در مقابل دیگران، از وظایف چالشی پرهیز می‌کنند و از ورود به حوزه‌های ناشناخته و غیرقابل پیش‌بینی خودداری می‌کنند. مجموعه‌ی این ویژگی‌ها موجب می‌شود این دانش‌آموزان ایده‌ها و عملکردهای ابتکاری کمتری از خود بروز دهند. همچنین یافته دیگر این تحقیق حاکی از عدم ارتباط معنادار بین جهت‌گیری هدف عملکردی - رویکردی و جهت‌گیری تبحری - اجتنابی با خلاقیت دانش‌آموزان است. این یافته با نتایج تحقیق لینگ (۲۰۱۰) و پیر (۲۰۰۷) همسو است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف عملکردی - رویکردی دارند بیشتر از انگیزه بیرونی برخوردارند. با توجه به آن که در مقایسه با انگیزه درونی، انگیزه بیرونی اثر چندانی بر خلاقیت ندارد (شیخ‌الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴)، عدم رابطه

بین جهت‌گیری هدف عملکردی - رویکردی و خلاقیت قابل انتظار است. همچنین دانش‌آموزانی که جهت‌گیری تبصری - اجتنابی دارند به دلیل نگرانی از عدم تسلط بر مفاهیم ممکن است تمایلی به ورود به حوزه‌های جدید و ناشناخته نداشته باشند و از این رو، از رشد و پرورش خلاقیت باز بمانند.

نتایج این تحقیق حاکی از آن است که دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر از جهت‌گیری هدف عملکردی - رویکردی بیشتری برخوردارند. در سایر جهت‌گیری‌ها تفاوت معناداری مشاهده نشد. همان‌گونه که قبلاً عنوان شد نتایج پژوهش‌های پیشین در مورد تفاوت‌های جنسیتی در جهت‌گیری‌های هدف متفاوت است. برخی از پژوهش‌ها حاکی از وجود تفاوت (برای مثال هیبارد و بوهرمستر، ۲۰۱۰؛ فولادچنگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ مورینو و همکاران، ۲۰۰۸؛ شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۸۸)، و برخی بیانگر عدم تفاوت (برای مثال، اسمیت و سینکلیر، ۲۰۰۵؛ جوکار و لطیفیان، ۱۳۸۵) هستند. ناهمسانی در یافته‌ها را می‌توان در عوامل مختلف جستجو نمود. برای مثال، نمونه مورد مطالعه در برخی پژوهش‌ها دانش‌آموزان دوره ابتدایی و در برخی دیگر دانش‌آموزان دوره دبیرستان بوده است. و یا ابزار مورد استفاده برای سنجش جهت‌گیری‌های هدف نیز متفاوت بوده‌اند. همچنین ناهمسانی در یافته‌ها را می‌توان نشانگر آن دانست که فقط جنسیت تعیین‌کننده‌ی جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان نیست، بلکه عوامل دیگری نیز بر اتخاذ جهت‌گیری‌های هدف تأثیرگذار است. برای مثال عوامل فرهنگی - اجتماعی، تأکیدات هدفی معلم و یا حتی پایگاه اجتماعی - اقتصادی و ویژگی‌های شخصیتی نیز می‌توانند در این زمینه اثرگذار باشند. به هر حال در خصوص جهت‌گیری هدف عملکردی - رویکردی بیشتر دختران در پژوهش حاضر، می‌توان عنوان کرد که به دلیل وجود برخی نگرش‌های جنسیتی مبنی بر توانمندی کمتر دختران نسبت به پسران، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان دختر به این نتیجه رسیده‌اند که از طریق رقابت و نشان دادن شایستگی‌های تحصیلی خود به دیگران می‌توانند با این نگرش مقابله و توانمندی خود را از این طریق اثبات نمایند.

یافته‌ی دیگر این تحقیق نشان داد که در نمره کل خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است (برای مثال، ماتود و گراند، ۲۰۰۷؛ شیخ‌الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴). به طور کلی در اکثر پژوهش‌ها نشان داده

شده است که در نمره کلی خلاقیت دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد. احتمالاً دلیل این امر آن است که خلاقیت از مولفه‌ها و استعداد‌های متفاوتی تشکیل شده است، در برخی از این مولفه‌ها دختران و در برخی دیگر پسران برترند، بنابر این، در مجموع تفاوت قابل توجهی در خلاقیت دختران و پسران مشاهده نمی‌شود. در همین راستا، تورنس در مطالعه‌ای تحت عنوان بررسی نقش جنسیت در تفکر خلاق اظهار می‌دارد که تفاوت مهمی بین امتیازهای خلاقیت کلی برای مرد یا زن وجود ندارد (به نقل از اسبورن، ترجمه قاسم‌زاده، ۱۳۷۸).

مقایسه مؤلفه‌های خلاقیت در دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داد که میانگین نمره مؤلفه ابتکار و بسط در دانش‌آموزان دختر بیش از دانش‌آموزان پسر است. این یافته نیز در راستای نتایج برخی از تحقیقات پیشین است (برای مثال، جوکار و البرزی، ۱۳۸۹؛ شهرآرای و رشیدی، ۱۳۸۷). به اعتقاد شهرآرای و رشیدی (۱۳۸۷) دانش‌آموزان دختر به لحاظ برخورداری از توانایی تکمیل یک فکر یا افزودن جزئیات وابسته به آن یا توانایی ذهنی در توجه به جزئی‌ترین اجزای مربوط به یک فعالیت، نسبت به دانش‌آموزان پسر نمرات بالاتری در بسط به دست می‌آورند.

نتایج این پژوهش می‌تواند دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را در جهت پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان یاری دهد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف تبخری - رویکردی پیش‌بینی‌کننده مثبت و جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی پیش‌بینی‌کننده منفی خلاقیت است. لذا نظام آموزشی باید به سمتی برود که در برنامه‌ریزی آموزشی به تسلط دانش‌آموزان بر مطالب و مواجهه ساختن آنان با مطالب چالش‌برانگیز تأکید ورزد و از این طریق زمینه ارائه ایده‌های ابتکاری و جدید را فراهم آورد. همچنین با توجه به آن که محور جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی نگرانی از ضعیف به نظر رسیدن در دید دیگران و پرهیز از ورود به حوزه‌های چالش‌برانگیز و خلاقانه است، بنابراین، ضروری است که ایده‌ها و نقطه‌نظرات دانش‌آموزان بدون قضاوت و مقایسه اجتماعی، به وسیله والدین و مربیان مورد توجه و تشویق قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، علاوه بر جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان، رابطه جهت‌گیری‌های هدف معلمین و والدین نیز با خلاقیت دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد، از این طریق می‌توان به دید روشن‌تر و جامع‌تری در خصوص رابطه بین

نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت در خلاقیت دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان اصفهان ۱۷

جهت‌گیری‌های هدف و خلاقیت دست یافت. از محدودیت‌های قابل ذکر این پژوهش آن است که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، لذا نمی‌توان استنباط علی از آن نمود. همچنین با توجه به آن که ضرایب پایایی برخی از خرده‌مقیاس‌های ابزارهای اندازه‌گیری پایین است، در تفسیر یافته‌ها بایستی جانب احتیاط را رعایت نمود.

یادداشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1. Fluency | 2. Originality |
| 3. Flexibility | 4. Elaboration |
| 5. Achievement goal orientations | 6. Mastery goal orientations |
| 7. Performance goal orientations | 8. Mastery- Approach goal orientations |
| 9. Performance-Approach goal orientations | 10. Mastery- Avoidance goal orientations |
| 11. Performance-Avoidance goal orientations | |

منابع

الف. فارسی

اسبورن، الکس، اف. (۱۳۷۸). *پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت*. ترجمه حسن قاسم‌زاده، تهران: نشر دیبا.

جوکار، بهرام و البرزی، محبوبه (۱۳۸۹). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی. *مطالعات روان شناختی، دانشگاه الزهراء، ۶(۱)*، ۱۱-۱۲.

جوکار، بهرام و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۵). رابطه ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهرستان‌های شیراز و یاسوج. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۵(۴)*، ۲۷-۴۶.

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

خرمایی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روان‌شناسی دانشگاه تبریز)، ۲(۷)، ۱۲۳-۱۳۸.

خورشیدی، عباس، آزادبخت، مروت و دیلمقانی، میترا (۱۳۸۵). عوامل موثر در پرورش خلاقیت دانشجویان دانشگاه امام علی (ع)، مجله مدیریت نظامی، ۲۴، ۲۵-۴۴. دائمی، حمیدرضا و مقیمی بارفروش، سیده‌فاطمه (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه‌های علوم شناختی، ۳ و ۴، ۱-۸.

دفترچی، عفت (۱۳۹۰). نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در جهت‌گیری هدف و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

ذاکری، حمیدرضا (۱۳۸۸). پیش‌بینی خودناتوان‌سازی بر اساس سبک والدگری و ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

شهرآرای، مهرناز و رشیدی، اسماعیل (۱۳۸۷). بررسی رابطه خلاقیت با منبع کنترل. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۳(۳)، ۸۳-۹۹.

شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ دفترچی، عفت و حسن‌زاده، مرضیه (۱۳۸۸). بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی و جنسیت بر جهت‌گیری هدف و اضطراب دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان شیراز. مجموعه مقالات، اولین همایش ملی بررسی اضطراب کودکان و نوجوانان ایران.

شیخ‌الاسلامی، راضیه و رضویه، اصغر (۱۳۸۴). پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و جنسیت. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۲(۴)، ۹۴-۱۰۳.

عابدی، جمال (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن، پژوهش‌های روان‌شناختی، ۲(۳)، ۴۶-۵۹.

ب. انگلیسی

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context; Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview press.

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bear, J. (1999). Gender Differences. In M. A. Runco & S. Pritzck (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, 1, 753-758. San Diego: Academic Press.
- Baer, M., Oldham, J. R., & Cummings, A. (2003). Rewarding creativity; When does it really matter? *The Leadership Quarterly*, 14(5), 569-586.
- Borlangan, M. D. D. (2008). *Goal orientation-creativity relationship: openness to experience as a mediator*. Master's theses and Graduate Research. San Jose State University.
- Brdar, I., Rijavec, M., & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 53-70.
- Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., ... & Riester, D. (2010). Trait Goal Orientation, Self-Regulation, and Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Business Psychology*, 26, 467-483.
- Coelho, F., & Sousa, C. (2011). From goal orientations to employee creativity and performance: Evidence from Frontlin service employees. <http://gemf.fe.uc.pt>
- Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 17, 271-285.
- Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011) Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 92-99.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Elliot, A. J. (1999) Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34, 168-189.
- 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., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356
- Etnier, J. L., Sidman, C. L., & Hancock, L. C. (2004). An examination profiles and motivation in adult team sport. *International Journal of Sport Psychology*, 35, 173-188.
- Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a

- general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 365-382.
- Fouladchang, M., Marzooghi, R., & Shamshiri, B. (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian under graduate students. *Journal of Applied Sciences*, 9(5), 968-972.
- Gabora, L. (2002) Cognitive mechanisms underlying the creative process. In (T. Hewett and T. Kavanagh, Eds.) *Proceedings of the Fourth International Conference on Creativity and Cognition*, October 13-16, Loughborough University, UK, p. 126-133.
- Gabora, L. (2010). Revenge of the 'neurds': Characterizing creative thought in terms of the structure and dynamics of human memory. *Creativity Research Journal*, 22(1), 1-13.
- Herst, G., Knippenberg, D. V., & Zhou, J. (2009). A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academic Management Journal*, 52(2), 280-293
- Hibbard, D. R., & Buhrmester D. (2010). Competitiveness, gender, and adjustment among adolescents. *Sex Roles*, 63, 412-424.
- Ling, W. (2010). *The Relationship Between Achievement goal orientation and creativity among middle school students*. Department of psychology, Capital Normal University, Beijing, the Peoples' Republic of China.
- Marzooghi, R., Sheikholeslami, R., & Shamshiri, B. (2009). Comparing achievement goal orientations of Iranian gifted and nongifted school children. *Journal of Applied Sciences*. 9(10), 1990-1993.
- Matud, P. M., & Grande, C. R. J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Differences*, 43, 1137-1147.
- Moreno, J. A., Cervello, E., & González-Cutre, D. (2008). Relationship among goal orientations motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender *Spanish Journal Psychology*, 11, 181-191.
- Morris, R. L., & Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach avoidance goals in sport. *Journal of Sports Sciences*, 26, 465-476.
- Nien, C. L., & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Peer, K. S. (2007). Achievement goal orientation for athletic training education: preparing for lifelong learning. *Athletic Training Education Journal*, 2,4-9
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory,*

- research & applications*. Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Redmond, M. R., Mumford, M. D., & Teach, R. (1993). Putting creativity to work: Effects of leader behavior on subordinate creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55 (1), 120-151.
- Shalley, 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(6), 933-958.
- Sins, P. H. M., Joolingen, W. R., Savelsbergh, E. R., & Hout-Wolters, B. (2008) Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: relations between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 58-77.
- Smith, L., & Sinclair, K. E. (2005). Empirical evidence for multiple goals: A gender-based senior high school student perspective. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 55-70.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011) Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82-100.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Vanderwalle, D. (2001). Goal orientation: why wanting to look successful doesn't always lead to success, *Organizational Dynamics*, 30, 162-171.
- Vrugt, A., & Ort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30, 123-146.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.

