

رابطه ابعاد سبک تدریس ادراک شده، انگیزش خودمختار و خلاقیت: ارائه مدل خلاقیت بر اساس نظریه خودتعیین گری □

Relationship between Dimensions of Perceived Teaching Style , Autonomous Motivation and Creativity: A Model of Creativity Based on Self-Determination Theory □

Afsaneh Marziyeh , Ph.D. ✉

Javad Ejei, Ph.D.

Elahe Hejazi, Ph.D.

Seyyed Mahmood Ghazi Tabatabaee, Ph.D.

دکتر افسانه مرزیه *

دکتر جواد اژه ای *

دکتر الهه حجازی *

دکتر سید محمود قاضی طباطبایی *

Abstract

The aim of this research was to study the relationships between dimensions of perceived teaching styles with autonomous motivation and creativity. A sample of 500 (girl & boy) third grade higher school students in Zahedan were selected by Cluster multi – level sampling method. The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT, verbal form A & B) the Academic Motivation Scale (AMS) and the Teacher as a Social Context Questionnaire (TASC) were administrated on all subjects. The questionnaires validity and reliability were satisfied with methods: Convergent validity, equivalence reliability, Cronbach's Alpha, Test-retest, and confirmatory factor analysis. The results of path analysis shows direct influence of perceived teaching style and indirect influence by mediating autonomous motivation on creativity. All path coefficients of purposed model were significant.

Keywords: creativity, autonomous motivation, dimensions of teaching style , self-determination theory.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه ابعاد سبک تدریس ادراک شده و انگیزش خودمختار با خلاقیت دانش آموزان می باشد. بدین منظور نمونه ای به حجم ۵۰۰ نفر از میان دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم مقطع متوسطه شهر زاهدان، با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. فرم کلامی (الف و ب) آزمون تفکر خلاق تورنس (۱۹۹۲)، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) و مقیاس معلم به عنوان بافت اجتماعی بلمونت و همکاران (۱۹۹۲) به روش گروهی توسط افراد گروه نمونه تکمیل شدند. اعتبار و روایی ابزارهای مذکور با استفاده از روش های روایی همگرا، اجرای فرم موازی، محاسبه آلفای کرونباخ، بازآزمایی و تحلیل عامل تأییدی احراز گردید. نتایج حاصل از تحلیل مسیر، اثرات مستقیم ابعاد سبک تدریس ادراک شده بر خلاقیت و نیز اثر غیرمستقیم با واسطه گری انگیزش خودمختار بر خلاقیت را نشان می دهد. همچنین تمامی ضرایب مسیر الگوی پیشنهادی معنادار می باشد ($p < 0/001$).

کلیدواژه ها: خلاقیت، انگیزش خودمختار، ابعاد سبک تدریس، نظریه خودتعیین گری

□ Faculty of Education and Psychology, University of Tehran. I.R. Iran.

✉ Email: amarziyeh@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۷/۴ تصویب نهایی: ۱۳۹۱/۱۰/۳

* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران

مقدمه

"خلاقیت"^۱، عالی ترین، پیچیده ترین و ارزشمندترین کارکرد ذهن انسان محسوب می شود. قرآن کریم هدف از خلقت انسان و جایگاه او را، رسیدن به مقام جانشینی حضرت حق و دست یافتن به آن مرحله از رشد و تکامل می داند که همچون او آفریننده و خلاق باشد. برای خلاقیت تعاریف مختلفی ارائه شده است. استرنبرگ (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰) خلاقیت را شامل برقرار کردن ارتباطات جدید، دیدن چیزها از راه های جدید و تعریف جدید مسائل می داند. کرفت (۲۰۰۸) از "آب" به عنوان یک مضمون استعاره ای برای توصیف خلاقیت استفاده می کند و خلاقیت را به عنوان یک "سفر"^۲ اکتشافی پرماجرا تعریف می کند. برخی از محققان از جمله سیکزنتمیهایلی (۲۰۰۹) معتقدند که نمی توان خلاقیت را جدا از بعد اجتماعی آن در نظر گرفت؛ بنابراین یک دیدگاه سیستمی متشکل از عوامل چند گانه ("حوزه، افراد و صنف")^۳ را در زمینه خلاقیت مطرح می کند.

آماپایل عمل خلاق را عملی می داند که دارای دو ضابطه "نازگی" و "مناسبت" باشد. از نظر او خلاقیت دارای سه عنصر اساسی است: "قلمرو مهارت ها"، "تخصص" و "انگیزه". وی عنوان می کند: سومین جزء خلاقیت، "انگیزه درونی" است. این انگیزه برای خلاق بودن آنقدر نادیده گرفته شده که می توان آن را حلقه مفقود خلاقیت نامید^۴ (کولینز و آماپایل، ۲۰۰۹). تحقیقات نیز نشان داده که افراد خلاق علاوه بر استعداد و تخصص دارای یک مجموعه از ویژگی های انگیزشی نیز میباشند (آماپایل، ۲۰۰۹، ویسبرگ^۴، ۲۰۰۹، استرنبرگ، ۲۰۱۰، به نقل از هن نسی، ۲۰۱۰). آماپایل (۱۹۸۹، به نقل از بگتو، ۲۰۱۰، البرزی، جوکار، خیر، ۱۳۸۹) در آغاز فرضیه ای را تحت عنوان انگیزش درونی فرایند خلاقیت ارائه می کند بر این اساس، انگیزش درونی افزایش دهنده خلاقیت و در مقابل انگیزش بیرونی کاهش دهنده است. به دنبال آن، آماپایل در طی سال های ۱۹۹۳ تا ۱۹۹۶ (کازبلت، بگتو و رانکو، ۲۰۱۰)، در دیدگاه تجدید نظر شده اش درباره تاثیر انگیزش بر خلاقیت، بیان می کند که گاه محرک های بیرونی نیز به همراه محرک های درونی در خلاقیت نقش مثبتی ایفا می کنند. سایر نظریه های خلاقیت نیز معتقدند که برخی از انواع انگیزش بیرونی ممکن است همراه با برانگیزنده های درونی در شخص خلاق

وجود داشته باشد (رانکو و آلبرت، ۲۰۱۰، کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰، هن، ۲۰۱۰، استرنبرگ (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰) خلاقیت را ناشی از وضعیتی می داند که در آن، افراد خلاق در زمینه مورد نظر خویش تخصص و دانش کافی داشته و با بهره گیری از توانایی های عقلانی ترکیبی، تحلیلی و ارزیابی ایده ها و نیز همراهی و به کار گیری سبک فکری ابداعی، در درون محیط حمایتی که انگیزه انجام کار را فراهم می کند، واقع می شوند. استرنبرگ و لویارت (۱۹۹۱، ۱۹۹۳، ۱۹۹۵، ۱۹۹۶) در قالب " نظریه سرمایه گذاری خلاقیت"^۵، نظریه یکپارچه ای را درباره خلاقیت ارائه می دهند، مبنی بر اینکه خلاقیت به اتصال شش بخش مجزا اما دارای منابع درونی مرتبط نیازمند است و برای ایجاد خلاقیت باید بین عوامل چند گانه فردی و محیطی (شامل: توانایی های عقلی، دانش، سبک های تفکر، شخصیت، انگیزش و محیط) همگرایی به وجود آید. آنها معتقدند انگیزش درونی از عناصر ضروری خلاقیت می باشد، افراد به ندرت در یک محیط کار خلاقانه انجام می دهند مگر اینکه واقعا به آن کار عشق بورزند (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰).

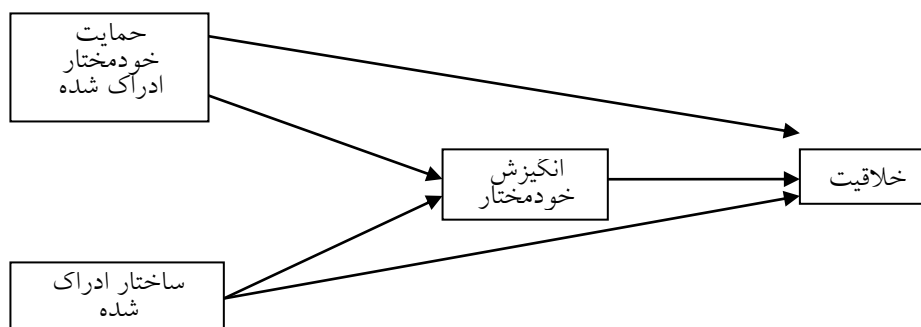
از دیدگاه های مهم و تاثیر گذار در زمینه انگیزش، "نظریه خودتعیین گری"^۶ می باشد. مطابق با این نظریه، انگیزه درونی گرایش فطری پرداختن به تمایلات، به کاربردن توانایی ها، جستجو کردن چالش های بهینه و تسلط یافتن بر آنها می باشد (دسی و رایان، ۲۰۱۲). در این دیدگاه، انگیزش درونی، بیرونی و عدم انگیزش در امتداد پیوستار خود تنظیم گری قرار می گیرند، به نحوی که هر چقدر از سمت عدم انگیزش به طرف انگیزش درونی حرکت می کنیم، حالت خودتعیین گری نیز افزایش می یابد. دیدگاه های اولیه در این نظریه از تمرکز بر روی انگیزش درونی در مقابل انگیزش بیرونی، به سمت تمرکز بر انگیزش خودمختار در مقابل انگیزش کنترل شده تغییر جهت داده است. دسی و رایان (۲۰۱۲؟ و خیر، ۱۳۹۱) معتقدند که در صورت ارضای نیازهای "شایستگی"^۷، "تعلق"^۸ و "خودمختاری"^۹، افراد به صورت خود مختار برانگیخته می شوند. خودمختاری به معنای نیاز به تجربه کردن انتخاب در آغاز و تنظیم رفتار می باشد. انسان خودمختار کسی است که میل دارد به جای اینکه رویدادهای محیط، اعمال او را تعیین کنند، خودش حق انتخاب داشته باشد (دسی و رایان، ۲۰۱۲). در

صورتی که محیط‌ها، موقعیت‌های اجتماعی، روابط و فرهنگ‌ها، نیاز افراد به خودمختاری را ارضاء کنند، حامی خود مختاری نامیده می‌شوند. این‌گونه محیط‌ها انگیزش درونی، کنجکاوی و میل به چالش افراد را افزایش می‌دهند (دسی و رایان، ۲۰۱۲، ملتفت و خیر، ۱۳۹۱).

استرنبرگ نیز در نظریه سرمایه گذاری خلاقیت به نقش "محیط" به عنوان یکی از عوامل شش گانه موثر در خلاقیت اشاره می‌کند. وی معتقد است افراد خلاق عموماً در درون محیط‌های حمایتی، بیشتر امکان ظهور می‌یابند. شخص به محیطی که مشوق ایده‌های خلاق باشد، نیازمند است. ممکن است فردی تمام منابع درونی مورد نیاز (۵ مورد قبلاً ذکر شده) برای تفکر خلاق را داشته باشد، اما بدون وجود یک محیط حمایت کننده، خلاقیت این فرد هرگز آشکار نشود (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰). از جمله محیط‌هایی که توسط نظریه پردازان نظریه خود تعیین‌گری مورد توجه قرار گرفته، شرایط کلاس و خصوصیات سبک تدریس می‌باشد. نظریه خود تعیین‌گری دو بعد مهم تدریس که شامل "حمایت خودمختار" و "ساختار" است را توصیف می‌کند. حمایت خودمختار به طور ضمنی شامل تسهیل و تشویق دانش‌آموزان برای دنبال کردن هدف‌های شخصی‌شان و نیز حمایت از توافق دانش‌آموز از رفتارهای کلاسی می‌باشد (روث، آسور، کنت - میمن و کاپلان، ۲۰۰۷). "ساختار" شامل ارتباطی از انتظارات واضح همراه با احترام به رفتار دانش‌آموز می‌باشد. معلمان ساختاری، محدودیت‌هایشان را بر اساس رفتار دانش‌آموز تنظیم می‌کنند و همواره آن را به طور کامل دنبال می‌کنند. علاوه بر این ساختار شامل ارائه کمک به یاگیرندگان برای درگیر شدن با یک تکلیف تا حدی که بهتر بدانند چگونه اهدافشان را به پایان برسانند (سوانس، ساینس، ونس تین کیست، گوساننس و دورخی، ۲۰۱۲).

بخش عظیمی از شواهد تجربی مبتنی بر نظریه خود تعیین‌گری نشان می‌دهند که هم انگیزش درونی و هم اشکال بیرونی انگیزش خودمختار برای درگیر شدن و یادگیری بهینه در بافت‌های آموزشی سودمند است (کاپلان و آسور، ۲۰۱۲). همچنین شواهد نشان می‌دهند که حمایت معلم از نیازهای روانشناختی اساسی دانش‌آموزان در زمینه خودمختاری، شایستگی و تعلق، خودمختاری دانش‌آموزان، یادگیری خودتنظیمی

، عملکرد تحصیلی و به زیستی آن ها را تسهیل می کند. (نیمیک و رایان ۲۰۰۹). نتایج نشان می دهد کودکانی که معلمان حامی خودمختار دارند نسبت به آن هایی که معلمان کنترل کننده دارند انگیزش درونی بالاتر ، شایستگی ادراک شده و حرمت خود بیشتر دارند (رانکو و آلبرت، ۲۰۱۰، جانگ، ریو، رایان و کیم، ۲۰۰۹، عریضی، عابدی و تاجی، ۱۳۸۶). با توجه به بررسی های به عمل آمده آنچه در تحقیقات گذشته کمتر مورد بررسی قرار گرفته و تاکید ما بر آن است نقش ابعاد سبک تدریس و انگیزش خودمختار بر خلاقیت می باشد. همان گونه که قبلا اشاره شد خلاقیت توانایی است که تحت تاثیر عوامل مختلف فردی و اجتماعی است و در این میان ویژگی های فردی نیز تحت تاثیر عوامل مختلف اجتماعی مانند مدرسه ، کلاس درس و جو حاکم بر آن است . پس می توان گفت عوامل اجتماعی در خلاقیت نقش کلیدی دارند (سیکز نتمبهالی، ۲۰۰۹). بنابراین نظام آموزش و پرورش در تربیت نیروی انسانی خلاق جایگاه خاصی دارد. بدین سبب اغلب جوامع مدتهاست برای شناسایی کودکان و نوجوانان خلاق و استفاده از شیوه های آموزشی خلاق، به برنامه ریزی های جدی پرداخته اند (از قبیل برنامه های آموزشی NECCCE، XIV^{۱۲}، ۲۰۰۸، ۲۰۰۷، ۱۹۹۹ به نقل از کرافت و جفری ۲۰۰۸). در جامعه رو به رشد و توسعه ما نیز توجه به این مسئله نقش حیاتی دارد، زیرا برای دستیابی به پیشرفت های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی به افراد مستعد و خلاق نیازمند هستیم. بر این اساس بررسی نقش ابعاد سبک تدریس ادراک شده و انگیزش خودمختار بر خلاقیت حائز اهمیت است.



نمودار ۱- رابطه بین ابعاد سبک تدریس ادراک شده، انگیزش خودمختار و خلاقیت

هدف اصلی پژوهش عبارت است از: تعیین اثر مستقیم ابعاد سبک تدریس ادراک شده بر خلاقیت و نیز تعیین نقش واسطه ای انگیزش خودمختار در ارتباط با متغیرهای

ابعاد سبک تدریس و خلاقیت می‌باشد. بر این اساس اولاً فرض می‌شود که ابعاد سبک تدریس ادراک شده (حمایت خودمختار و ساختار)، انگیزش خودمختار و خلاقیت دانش‌آموزان با هم رابطه دارند و ثانیاً با توجه به نقش مستقیم و غیر مستقیم ابعاد سبک تدریس ادراک شده بر خلاقیت، الگویی پیشنهاد می‌شود که در آن انگیزش خودمختار واسطه رابطه میان ابعاد سبک تدریس ادراک شده و خلاقیت است (نمودار ۱).

● روش

با در نظر گرفتن موضوع پژوهش و هدف تحقیق که تعیین اثر مستقیم ابعاد سبک تدریس ادراک شده بر خلاقیت و اثر غیرمستقیم آن از طریق انگیزش خودمختار بر خلاقیت است، طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد.

"جامعه آماری" این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم متوسطه مدارس عادی شهرستان زاهد/ان است که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بوده‌اند و تعداد کل آنها بر اساس گزارش سازمان آموزش و پرورش شهرستان زاهدان (۱۳۹۰) ۴۲۷۳ نفر بوده است. با توجه به هدف تحقیق، نمونه‌ای به حجم ۵۰۰ نفر (۲۰۰ پسر، ۳۰۰ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان جامعه مذکور انتخاب شدند؛ بدین صورت که از هر یک از نواحی ۲ گانه آموزش و پرورش شهرستان زاهدان، ۵ مدرسه عادی (۲ پسرانه، ۳ دخترانه) و از هر مدرسه ۲ کلاس و از هر کلاس تعداد نمونه مورد نظر به طور تصادفی و به نسبت موجود در هر طبقه انتخاب شدند.

○ ابزار

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها عبارتند از:

الف - پرسشنامه "معلم به عنوان بافت اجتماعی" بلمونت، اسکینر، ول بورنو کانل (۱۹۹۲): این ابزار سه "بعد تدریس" (درگیری، ساختار و حمایت خودمختار) را به صورت مجزا می‌سنجد. در این پژوهش خرده‌مقیاس‌های مربوط به ابعاد ساختار و حمایت خودمختار اجرا گردید. هر خرده‌مقیاس ۸ سوال دارد که بین ۱ تا ۴ درجه بندی می‌شوند. سازندگان آزمون آلفای کرونباخ محاسبه شده برای بعد ساختار را ۰/۷۶ و برای بعد حمایت خودمختار ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند (بلمونت و همکاران، ۱۹۹۲).

حاصل از اجرای دوبار آزمون (۰/۸۰) و نیز آلفای کرانباخ (α) محاسبه شده (۰/۷۳) اعتبار بالایی پرسشنامه را نشان می دهد. همچنین برای تعیین روایی این پرسشنامه از تحلیل عامل تاییدی استفاده شد. شاخص های برازش حاصل از اجرای تحلیل عامل تاییدی، روایی ابزار را نشان می دهد .

$$DF = 104, \chi^2 = 174/65, RSMEA = 0/037, GFI = 0/98$$

□ ب- "مقیاس انگیزش تحصیلی"^{۱۴} والرند، پلی تایر، بلیس، بری ایر، سنکال و والی یرس (۱۹۹۲): این ابزار ۲۸ سوال دارد که بین ۱ تا ۷ درجه بندی می شوند و انواع تنظیم را بر اساس نظریه خودتعیین گری می سنجند. والرند و همکاران (۱۹۹۲) ضریب آلفای ابزار را بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۶ و باز آزمایی آن را بین مقادیر ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش نموده اند. آلفای محاسبه شده در این پژوهش ۰/۷۲ است .

□ ج- "آزمون تفکر خلاق تورنس"^{۱۵} (۱۹۹۲) (فرم کلامی الف و ب): این آزمون دارای ۷ فعالیت می باشد که هر فعالیت به طور جداگانه عامل های سیالی، انعطاف پذیری و ابتکار را می سنجد و در نهایت برای هر عامل نمره کل به دست می آید. اعتبار شاخص خلاقیت در این آزمون توسط سازنده آن (تورنس، ۱۹۹۵، ۱۹۹۰) ۰/۸۹ و ۰/۹۴ گزارش شده است. استفاده از فرم الف و ب این آزمون در پژوهش (فرم موازی) و ضریب همبستگی حاصل (۰/۸۹) اعتبار مناسب آزمون را نشان می دهد همچنین اعتبار همگرایی آزمون با استفاده از "فهرست خلاقیت جانسون" (۱۹۷۳) مورد ارزیابی قرار گرفت (r = ۰/۶۰). بیوکی (۱۳۷۷) همبستگی این آزمون با "فهرست خلاقیت جانسون" را ۰/۶۱ گزارش کرده است. هر سه ابزار پس از احراز اعتبار و روایی، به صورت همزمان میان افراد گروه نمونه توزیع گردید و توضیحات واضح در خصوص نحوه تکمیل آن ها ارائه گردید. به منظور اندازه گیری همبستگی میان متغیرهای مفروض در مدل از روش همبستگی پیرسون استفاده گردید. علاوه بر آن برای بررسی اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیر ها از تحلیل مسیر استفاده شد. برای هر یک از مسیرهای مشخص شده در مدل، ضرائب استاندارد شده رگرسیون (ضرائب مسیر) محاسبه گردید. این ضرائب از طریق برقراری معادله های ساختاری زیر حاصل گردید:

$$+e \text{ (ساختار ادراک شده)} + x2 \text{ (حمایت خود مختار ادراک شده)} = x1 \text{ (انگیزش خود مختار)}$$

$$+e \text{ (انگیزش خود مختار)} + x3 \text{ (ساختار ادراک شده)} + x2 \text{ (حمایت خود مختار ادراک شده)} = x1 \text{ (خلافت)}$$

در نهایت برونداد رایانه ای تحلیل مسیر، ضرایب معیار شده رگرسیون متغیرها یعنی مقادیر β و نیز مقادیر R^2 برای مسیرهای جمله خطا می باشد. چون محاسبه تمام ضرایب مسیر، مد نظر بود پس از روش رگرسیون همزمان استفاده شد. ضمناً تجزیه و تحلیل داده با استفاده از نرم افزار لیزرل ۸.۵ انجام گردید.

• نتایج

نتایج آماره های توصیفی مربوط به فراوانی، میانگین و انحراف معیار نمرات خلاقیت، انگیزش خود مختار و ابعاد سبک تدریس ادراک شده در جدول ۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱. فراوانی، میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیرهای خلاقیت، انگیزش خود مختار و ابعاد سبک

تدریس ادراک شده

متغیرها	شاخص ها جنس	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
خلاقیت	دختر	۳۰۰	۶۷/۲۵	۲۸/۷۴
	پسر	۲۰۰	۶۳/۷۲	۲۶/۴۹
	کل	۵۰۰	۶۵/۸۴	۲۷/۸۹
انگیزش خودمختار	دختر	۳۰۰	۲۶/۳۸	۱۷/۴۰
	پسر	۲۰۰	۲۳/۶۱	۱۵/۳۶
	کل	۵۰۰	۲۵/۲۸	۱۶/۶۵
حمایت خودمختار ادراک شده	دختر	۳۰۰	۲/۲۶	۰/۴۲۲
	پسر	۲۰۰	۲/۲۲	۰/۸۹۳
	کل	۵۰۰	۲/۲۴	۰/۶۵۲
ساختار ادراک شده	دختر	۳۰۰	۲/۱۸	۰/۵۴۱
	پسر	۲۰۰	۲/۳۹	۰/۵۳۳
	کل	۵۰۰	۲/۲۶	۰/۵۴۹

مبنای تجزیه و تحلیل مدل های علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی متغیرها در مدل فرضی در جدول ۲ ارائه شده است.

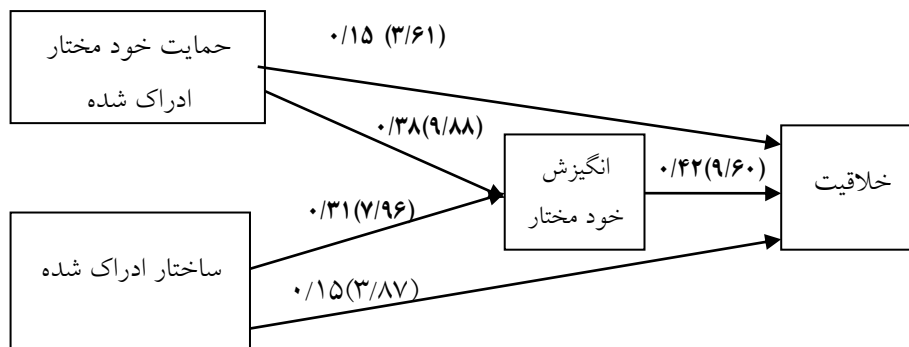
جدول ۲. ماتریس همبستگی میان ابعاد سبک تدریس ادراک شده، انگیزش خودمختار و خلاقیت

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	خلاقیت	۱			
۲	انگیزش خودمختار	**۰/۵۴	۱		
۳	حمایت خودمختار ادراک شده	**۰/۳۶	**۰/۴۴	۱	
۴	ساختار ادراک شده	**۰/۳۴	**۰/۳۸	**۰/۱۹	۱

** $p < 0.001$

نتایج مندرج در جدول ۲ حاکی از آن است که تمام متغیرهای مورد بررسی با هم همبستگی دارند. بالاترین همبستگی مشاهده شده مربوط به رابطه میان انگیزش خودمختار و خلاقیت می باشد.

برای ارزیابی مدل فرضی این تحقیق ابتدا با استفاده از روش بیشینه احتمال^{۱۲}، پارامترها برآورد گردید. پارامترهای برآورد شده شامل ضرایب اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل می باشد. نمودار ۲ برآورد ضرایب مسیر اثرات مستقیم مدل اولیه و ارزش t مربوط به آن را نشان می دهد. پارامترهای استاندارد β (ضرایب مسیر) و مقادیر t متناظر با آن برای هر یک از مسیرهای علی از متغیرهای برون زاد حمایت خود مختار ادراک شده و ساختار ادراک شده به متغیرهای درون زاد انگیزش خودمختار و خلاقیت و از مسیر متغیر میانجی انگیزش خودمختار به متغیر درون زاد خلاقیت وجود دارد؛ که این ضرایب قدرت نسبی هر مسیر را نشان می دهد. همانطور که در نمودار ۲ مشاهده می شود، بالاترین ضریب مربوط به مسیر بین انگیزش خودمختار به خلاقیت (۰/۴۲) می باشد. بعد از آن ضرایب مسیر بین حمایت خودمختار ادراک شده به انگیزش خودمختار (۰/۳۸)، ساختار ادراک شده به انگیزش خودمختار (۰/۳۱) و در نهایت حمایت خودمختار ادراک شده و ساختار ادراک شده به خلاقیت (۰/۱۵) است. نتایج حاصل از اجرای آزمون معناداری t نشان می دهد که تمام ضرایب مسیر معنادار است.



نمودار ۲) ضرایب مسیر مربوط به رابطه ابعاد سبک تدریس ادراک شده و خلاقیت با واسطه گری انگیزش خودمختار

یکی دیگر از ویژگی های تحلیل مسیر برآورد اثرات غیر مستقیم و اثرات کل متغیرها بر روی یکدیگر است، که در جدول ۳ ارئه شده است. نتایج مندرج در این

جدول نشان می دهد که اثرات غیر مستقیم حمایت خودمختار و ساختار ادراک شده بر خلاقیت در سطح $p < 0/001$ معنادار است. همچنین اثرات کل حمایت خودمختار و ساختار ادراک شده بر خلاقیت و انگیزش خودمختار در سطح $p < 0/001$ معنادار است.

جدول ۳. برآورد اثرات غیر مستقیم و اثرات کل متغیرها

متغیرها		اثرات غیر مستقیم	اثرات کل
حمایت خودمختار ادراک شده	خلاقیت	**0/15	**0/30
	انگیزش خود مختار	-----	**0/38
ساختار ادراک شده	خلاقیت	**0/13	**0/28
	انگیزش خودمختار	-----	**0/31

** $p < 0/001$

در یک تحلیل تکمیلی مشخص شد که مقادیر همبستگی های چند گانه مجذور شده در این الگو ۳۳ درصد واریانس انگیزش خودمختار و ۲۸ درصد واریانس خلاقیت را تبیین می کند (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان متغیرها بر خلاقیت و انگیزش خود مختار

R ^۲	متغیرها			T	اثرات کل
	انگیزش خود مختار	حمایت خود مختار ادراک شده	ساختار ادراک شده		
0/33	0/42	0/15	0/15	9/60	$p < 0/05$
				3/61	$p < 0/05$
				3/87	$p < 0/05$
0/28	0/38	0/31	0/31	9/88	$p < 0/05$
				7/96	$p < 0/05$

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف پژوهش حاضر " تعیین رابطه میان ابعاد سبک تدریس ادراک شده با انگیزش خودمختار و خلاقیت " بود. روابط مذکور هم از طریق همبستگی ساده و هم از طریق الگوی تحلیل مسیر آزمون شد. نتایج نشان داد که تمام متغیرهای مورد نظر در الگو با هم همبستگی دارند. علاوه بر روابط تایید شده فوق، الگوی روابط بین ابعاد سبک تدریس و خلاقیت با میانجی گری انگیزش خودمختار نیز آزمون شد. شاخص های برازش کلی نشان دهنده برازش الگوی پیشنهادی و فرضیه های مربوط است. یعنی اینکه رابطه بین ابعاد سبک تدریس ادراک شده با خلاقیت، تحت تاثیر متغیر میانجی انگیزش خودمختار است. علاوه بر این کلیه ضرایب مسیر، یعنی ضریب مسیر بین هر یک از ابعاد سبک تدریس ادراک شده (حمایت خودمختار و ساختار ادراک شده) به خلاقیت، ضریب مسیر هر یک از ابعاد سبک تدریس ادراک شده به انگیزش خودمختار و ضریب

مسیر انگیزش خودمختار به خلاقیت، معنادار است. این نتایج اهمیت نقش متغیرهای ابعاد سبک تدریس و انگیزش خودمختار را در پیش بینی خلاقیت نشان می دهند.

○ یافته های حاصل با نتایج تحقیقات دسی و رایان (۲۰۱۲) و کافمن و استرنبرگ (۲۰۱۰) در مورد نقش محیط های حامی خودمختار و نیز انگیزه بر خلاقیت همخوان است. تحقیقات دیگر رابطه مثبت بین بعد ساختار با کیفیت انگیزشی دانش آموزان را نشان داده اند (سوانس، سائرنس، ونس تین کیست، گوسانسن و دورخی، ۲۰۱۲) که با نتایج این پژوهش همخوان است. ریو، بولت و سای (۱۹۹۹) در تحقیقی دیگر به این نتیجه رسیدند که معلمان حامی خودمختار به درونی سازی فرایند انگیزش در دانش آموزان کمک می کنند. گرونلیک، گورلند، جاکوب و دکورسی (۲۰۰۲)، استیک، (۲۰۰۲) به نقل از مورنو، (۲۰۱۰)) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند مبنی بر اینکه کیفیت انگیزشی دانش آموزان با سبک تدریس معلم مرتبط است. پژوهش های آماایل (کولینز و آماایل، ۲۰۰۹)، آلبرت و رانکو (۲۰۱۰)، تورنس (۱۹۹۵) و کافمن و استرنبرگ (۲۰۱۰) درباره "خلاقیت"، نشان دهنده آن است که توجه به تمایلات افراد و نیز آزادی انتخاب، نقش موثری در انجام فعالیت های خلاقانه دارد، که با نتایج این پژوهش این پژوهش نیز همخوان است. آنچه در این پژوهش نسبت به پژوهش های مشابه در مورد خلاقیت، بارز جلوه می کند تحلیل چند متغیری است که در پیش بینی رفتارهای انسان قابل توجه تر است. علاوه بر این آزمون نقش میانجی گرانه انگیزش خودمختار نیز حائز اهمیت است.

○ با توجه به ماهیت فردی و اجتماعی خلاقیت و اهمیت به سزای عوامل اجتماعی در ایجاد خلاقیت (سیکزنتمیهایلی، ۲۰۰۹) نتایج این پژوهش بیانگر آن است که چگونگی ادراک دانش آموزان از جو حاکم بر کلاس، با میزان خلاقیت آن ها رابطه دارد. دانش آموزانی که معلمان خود را به صورت حمایت کننده خود مختاری تلقی می کنند، از یک سو فرصت انتخاب و ابراز عقاید بیشتری دارند (کاپلان و آسور، ۲۰۱۲) و از سوی دیگر چون زمینه لازم برای ظهور خلاقیت، امکان آزاد اندیشی (کافمن و استنبرگ، ۲۰۱۰) و توجه به خواسته های افراد (آماایل، ۱۹۹۶) می باشد، بنابراین فرصت برای بیان عقاید

خلاق و انجام فعالیت های خلاقانه در این دسته از دانش آموزان فراهم است. (رانکو و چاند، ۱۹۹۵).

○ علاوه بر این، آن دسته از معلمانی که در جریان تدریس به تمایلات دانش آموزان توجه نموده و به آن ها برای انجام فعالیت های کلاسی آزادی انتخاب می دهند، به رضای نیازهای روانشناختی آن ها از جمله نیاز خود مختاری و شایستگی کمک می کنند (دسی و رایان، ۲۰۱۲). بنابراین ادراک دانش آموزان از رفتارهای این معلمان به صورت حمایت کننده خود مختار و ساختاری باعث رشد احساس خود مختاری در دانش آموزان گردیده (نیمیک و رایان، ۲۰۰۹) و به ترویج انگیزش خود مختار (رانکو و آلبرت، ۲۰۱۰) در آن ها کمک می کند.

○ نتایج به دست آمده در این تحقیق در چارچوب نظریه های خود تعیین گری و سرمایه گذاری خلاقیت به نوعی پیوند دهنده این دو نظریه محسوب می شود. در واقع با این پژوهش، الگوی یکپارچه تری از خلاقیت ارائه می شود؛ الگویی که نشان می دهد انگیزش خود مختار (نه فقط انگیزش درونی) به طور معنادار با خلاقیت مرتبط است. علاوه بر این، بیانگر نقش محیط (سبک تدریس) بر خلاقیت نیز می باشد. بنابراین الگوی تایید شده به تایید و بسط نظریه انگیزشی دسی و رایان و نیز نظریه خلاقیت / اشتربنبرگ کمک می کند. نتایج یاد شده اهمیت نقش سبک تدریس و انگیزش خود مختار را در خلاقیت نشان می دهد.

○ با توجه به نقش و اهمیت ابعاد سبک تدریس، آموزش و آگاهی معلمان در این زمینه ضروری است. ساختار اجتماعی کلاس تاثیر زیادی در فرایند یادگیری دارد. بهتر است احترام متقابل بر افراد کلاس حاکم باشد، دانش آموزان بتوانند بدون نگرانی از احتمال مسخره شدن یا تهدید، هر نوع سوالی بپرسند و در بحث ها شرکت کنند. دانش آموزان باید از برنامه و هدف برنامه های کلاس آگاه باشند، حمایت از انگیزه ها و علایق دانش آموزان نیز می تواند نقش بسیار اساسی در انجام فعالیت های خلاقانه ایفا نماید. برای حمایت از انگیزه های دانش آموزان، لازم است تا معلمان از میزان کنترل و ارزیابی خویش بکاهند و برای آنها امکان آزادی عمل فراهم آورند. با توجه به نقش میانجی گرانه انگیزش خود مختار بر خلاقیت، بهتر است در طراحی روش های آموزشی

و تربیتی به این مهم توجه شود. پیشنهادهای یادشده برای معلمان در تمام سطوح آموزشی سودمند است، ارتباطات را آسان تر و به دنبال آن آموزش را موثرتر می کند. فرصت انتخاب دادن، مشارکت دانش آموزان در تصمیم گیری و برنامه ریزی، کاهش مهار و ارزیابی و جلوگیری از رقابت، نقش مهمی در ایجاد خلاقیت دارند که لازم است معلمان به آنها توجه کنند.



یادداشت ها

- | | |
|---|------------------------------|
| 1-creativity | 2-Voyage |
| 3-domain, individual and field | 4-Weisberg, R.W |
| 5-investment theory of creativity | 6-self-determination theory |
| 7-competence | 8-relatedness |
| 9-autonomy | 10-autonomy support |
| 11-structure | |
| 12-National Advisory Committee on Creative and Cultural Education | |
| 13-Teacher As Social Context | 14-Academic Motivation Scale |
| 15- Torrance Test of Creative Thinking | |

- البرزی، محبوبه؛ جوکار، بهرام و خیر، محمد (۱۳۸۹) تاثیر ادراک از والدین و معلمان بر خلاقیت کودکان با توجه به باورهای انگیزشی آنان، *مجله روانشناسی*، ۱۴(۲) ۱۸۱-۱۶۱.

- بیوکی، زهرا (۱۳۷۶). *هنجار یابی آزمون تفکر خلاق تورنس برای دانش آموزان دوره راهنمایی مدارس دولتی شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

- سازمان آموزش و پرورش شهرستان زاهدان (۱۳۹۰) *گزارش سازمان آموزش و پرورش شهرستان زاهدان، مهرماه*

- عریضی، حمیدرضا، عابدی، احمد و تاجی، مریم (۱۳۸۶). رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزش درونی دانش آموزان دبیرستان های شهر اصفهان، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۲۳، ص ۲۸-

۱۳

- ملتفت، قوام؛ خیر، محمد (۱۳۹۱) رابطه ادراک دانش آموزان از سبک انگیزشی و رفتاری والدین با بهزیستی روانشناختی آنها، *مجله روانشناسی*، ۱۶(۳) ۲۹۸-۲۸۲.

Beghetto, R.A. (2010). Creativity in classroom. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds), *The Cambridge handbook of creativity* (pp.447-467). New York: Cambridge University Press.

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1992). *Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support: Student report measure* (Technical Report). Rochester, NY: University of Rochester.

- Colins, M.A., & Amabile, T.M. (2009). Motivation and creativity. In R.J. Sternberg (Eds), *Handbook of creativity* (pp. 297-313). New York: Cambridge University Press.
- Craft, A. & Jeffrey, B. (2008). Creativity and performativity in teaching and learning: Tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 577-584.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R.J. Sternberg (Eds), *Handbook of creativity* (pp. 313-339). New York: Cambridge University Press
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, personality and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R.M. Ryan (Ed), *Oxford handbook of human motivation*. (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). Self - determination theory. In P.A.M. van Lange, A.W. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1*. (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gillet, N., Vallerand, R.J., & Lafreniere, M.A.K. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An international Journal*, 15, 77- 95.
- Hennessey, B.A. (2010). The creativity - motivation connection. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 342-366). New York: Cambridge University Press.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R.M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlines the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644- 661.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, Doi: 10.1007/s11218-012-9178-2.
- Kaufman, J.C., & Sternberg, R.J. (2010). *The Cambridge handbook of creativity* (Eds), New York: Cambridge University Press.
- Kazbelt, A., Begehetto, R.A., & Runco, M.A. (2010). Theories of creativity. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Marchand, G., & Skinner, E.A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help - seeking and concealment. *Journal of Educational psychology*, 99, 65- 82.
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. U.S.A: Wiley & Sons, Inc.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, Doi: 10.1177/1477878509104318

- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.
- Reeve, J., Ryan, R.M., Deci, E.L., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. Shunk & B. Zimmerman (Eds), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp.223-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning?. *Journal of Educational Psychology, 99*, 761-774.
- Runco, M.A., & Albert, R.S. (2010). Creativity research: A historical view. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds), *The Cambridge handbook of creativity* (pp.3-20). New York: Cambridge University Press.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*, 108 – 120.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development, 34*, 1-31.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1993). Investing in creativity. *Psychological Inquiry, 4*(3), 229-232.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd*. New York: Free Press.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51*, 677-688.
- Torrance, E.P. (1992). *Torrance tests of creative thinking streamlined scoring guide*. (Verbal A&B). U.S.A Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review, 7*, 313 – 322.
- Vallerand, R.J., Piletier, G., Blaise, M.R., Breier, N.M., Senecal, C., & Vallierse, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion, 34*, 333–353.

