

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دیپلم‌ستانی شاغل به تحصیل در مدارس استعداد‌های درخشان

احمد به‌پژوه* غلامعلی افروز** سمیه سادات ساداتی*** قوام ملتفت****
دانشگاه تهران دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دبیرستان شاغل به تحصیل در مدارس استعداد‌های درخشان شهر شیراز بود. در این پژوهش، ۲۰۳ نفر دانش‌آموز دبیرستانی (۱۰۰ دانش‌آموز دختر و ۱۰۳ دانش‌آموز پسر) شرکت داشتند. داده‌های پژوهش از طریق پرسش‌نامه‌ی جهت‌گیری هدفی الیوت و مک‌گریگور و پرسش‌نامه خلاقیت عابدی جمع‌آوری گردید و سپس با استفاده از روش‌های آماری تحلیل رگرسیون چندمتغیره و تحلیل واریانس، مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که رابطه‌ی معناداری بین ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت وجود دارد. بدین ترتیب که ابعاد جهت‌گیری هدفی ۲۱ درصد از متغیر خلاقیت را پیش‌بینی می‌کند؛ به‌طوری که از این میان جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی و جهت‌گیری عملکردی - رویکردی به‌صورت منفی و جهت‌گیری تبحری - رویکردی به‌صورت مثبت سهم معناداری در پیش‌بینی خلاقیت داشته‌اند. در حالی که بین جهت‌گیری تبحری - اجتنابی با خلاقیت، رابطه‌ی معناداری وجود نداشت. همچنین یافته‌های به دست آمده نشان داد که

دریافت مقاله: ۸۸/۲/۲۵
ارسال جهت اصلاحات: ۸۸/۷/۲۱
دریافت اصلاحات: ۸۸/۱۰/۲۲
اصلاحات مجدد: ۸۹/۴/۱
پذیرش مقاله: ۸۹/۴/۱۵

* دانشیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی
** استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی
*** دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی
**** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی

دانش آموزان دختر و پسر از نظر ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت تفاوت
معناداری داشتند.

واژه‌های کلیدی: ۱. خلاقیت ۲. جهت‌گیری هدفی ۳. دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان.

۱. مقدمه

شتاب روزافزون تحول علوم در زمینه‌های گوناگون و گسترش اطلاعات و ارتباطات، ضرورت پرورش نیروی انسانی کارآمد و خلاق را که بتواند همپای این تحولات حرکت نماید، صدچندان کرده است. با توجه به نقش و اهمیت خلاقیت در زندگی کودکان و نوجوانان تیزهوش^۱، شناسایی ویژگی‌های شخصیتی، تحصیلی، شناختی، عاطفی و انگیزشی این گروه از افراد برای پرورش و ارتقای افکار خلاقانه، ضروری به نظر می‌رسد. خلاقیت سازه‌ای است که از آن تعریف‌های متنوع و متعددی ارائه شده است. آمابیل^۳ (۱۹۷۹، ۱۹۸۲ الف؛ ۱۹۸۲ ب) عمل خلاق را عملی می‌داند، که دو ضابطه‌ی تازگی^۴ و تناسب^۵ را داشته باشد. در فرهنگ روان‌شناسی رشد و تربیتی (هره و لم^۶، ۱۹۸۶) خلاقیت به معنای توانایی یا ظرفیت ایجاد، ابداع و تولید ایده‌ها و اختراع‌های نو است که از نظر اجتماعی، معنوی، هنری و علمی ارزشمند باشد. آیزنک^۷ (۲۰۰۰) بر این باور است که خلاقیت، فرایندی روانی است که منجر به حل مساله^۸، ایده‌سازی، مفهوم‌سازی، ساختن اشکال هنری، نظریه‌پردازی و تولیداتی می‌شود که بدیع و یکتا باشند.

طبق نظر آمابیل (۱۳۷۷: ۶۵) یکی از عناصر اساسی در خلاقیت، مسایل انگیزشی است. از نظر او، به این دلیل که کار خلاقانه نیاز به صرف انرژی دارد، علاقه‌مند بودن، اصرار و پافشاری به رغم مواجه شدن با مشکلات و داشتن انگیزش، به خصوص انگیزش درونی، برای شکوفایی خلاقیت مساله‌ای بسیار مهم است. در همین راستا، تحقیقات زیادی رابطه‌ی سازه‌ی انگیزش را با خلاقیت مورد بررسی قرار داده‌اند که در ادامه‌ی مقاله به آن پرداخته شده است. از آن‌جا که سازه‌ی جهت‌گیری هدف از نظر نظریه‌پردازانی چون ایوت و چرچ^۹ (۱۹۹۷) و ایوت و مک‌گریگور^{۱۰} (۲۰۰۱) یک سازه‌ی انگیزشی است، ما برآنیم تا اثر جهت‌گیری هدف را بر خلاقیت، مورد مطالعه قرار دهیم. در ادامه به توضیح مختصری درباره‌ی جهت‌گیری هدف پرداخته شده است. نظریه‌ی جهت‌گیری هدفی یا هدف‌گرایی^{۱۱} از جمله نظریه‌های بسیار سودمند در حوزه‌ی پژوهش بر روی انگیزش پیشرفت است (پیتتریچ و شانک^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ پیتتریچ، ۲۰۰۰ الف؛ ۲۰۰۰ ب؛ ۲۰۰۰ ج). جهت‌گیری هدفی که در نظریه‌های انگیزش پیشرفت و اهداف پیشرفت^{۲۰} آمده است، یا

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۵۱

جهت‌گیری‌های دوبخشی^{۲۱} تحت عنوان اهداف یادگیری^{۲۲} و اهداف عملکردی^{۲۳} هستند (دوئک و لگت، ۱۹۸۸؛ الیوت و دوئک، ۱۹۸۸؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ ایمز و آرچر، ۱۹۸۷، ۱۹۸۸) و یا به صورت سه‌بخشی^{۲۴}، تحت عنوان اهداف تبحری (یادگیری)، اهداف عملکردی-رویکردی و اهداف عملکردی-اجتنابی مطرح شده‌اند. (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)

در پژوهش حاضر، از مدل جهت‌گیری هدفی الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) استفاده شده است. الیوت و مک‌گریگور (همان) با بررسی چارچوب هدف سه‌بخشی (الیوت، ۱۹۹۷، ۱۹۹۹؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷) دیدگاه جدیدی را ارائه کرده‌اند که در آن، بازبینی بیشتری در دیدگاه دوبخشی صورت گرفته و چارچوب سه‌بخشی گسترش داده شده است. در چارچوب پیشین، تمایز بین رویکرد و اجتناب تنها در اهداف عملکردی صورت گرفت و اهداف تبحری دست‌نخورده باقی مانده بودند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) در چارچوب جدید یک آمیختگی کامل در تمایز رویکرد و اجتناب پیشنهاد کرده و اهداف تبحری را به دو بخش اهداف تبحری-رویکردی و تبحری-اجتنابی تقسیم نموده‌اند. براین اساس، آنان چهار نوع جهت‌گیری هدفی را در میان دانش‌آموزان شناسایی کرده‌اند که عبارتند از:

الف) اهداف تبحری-رویکردی^{۲۵}: افراد دارای این اهداف، به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف هستند. آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش برانگیز می‌کنند.

ب) اهداف تبحری-اجتنابی^{۲۶}: در اهداف تبحری-اجتنابی، شایستگی به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود. این افراد از نفهمیدن مطالب و فراموشی آنچه فراگرفته‌اند، می‌ترسند و تمام تلاش خود را می‌کنند تا از هرگونه خطا و اشتباهی اجتناب کنند.

ج) اهداف عملکردی-رویکردی^{۲۷}: در اهداف عملکردی-رویکردی، شایستگی یعنی برتری نسبت به دیگران. در واقع، این افراد یادگیری را برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند.

د) اهداف عملکردی-اجتنابی^{۲۸}: در اهداف عملکردی-اجتنابی، شایستگی یعنی اجتناب از شکست. یادگیری برای این‌گونه افراد وسیله‌ای است برای جلوگیری از شکست؛ زیرا عقیده دارند با شکست، توانایی آنان نیز در نزد دیگران زیر سوال می‌رود.

از آن‌جا که افراد با جهت‌گیری تبصری، بیشتر انگیزش درونی دارند و با علاقه‌ی درونی فعالیت‌ها را انجام می‌دهند، همچنین افراد با جهت‌گیری عمل‌کردی، بیشتر متمایل به اکتساب پاداش و انگیزش بیرونی هستند، می‌توان تحقیقات مربوط به انگیزش را نیز در این قسمت ذکر کرد. در همین راستا، پژوهش‌های زیادی در ارتباط با نقش انگیزش در خلاقیت انجام گرفته است. به عنوان نمونه، استیلر و ریان^{۳۰} (۱۹۹۲)؛ شلدون^{۲۹} (۱۹۹۵)؛ آمابیل (۱۹۸۵، ۲۰۰۱) و ریان و دسی^{۳۱} (۲۰۰۰) بر نقش مثبت انگیزش درونی بر خلاقیت تأکید داشته‌اند و انگیزش درونی را موجب خلاقیت و انگیزش بیرونی را مخرب آن دانسته‌اند. نتایج مشابهی نیز از سوی پژوهش‌سگران ایرانی گزارش شده است، به عنوان نمونه: شیخ‌الاسلامی و رضویه (۱۳۸۴) و جوکار، خیر و البرزی (۱۳۸۷) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که انگیزش درونی با خلاقیت، رابطه‌ای مثبت و انگیزش بیرونی با خلاقیت، رابطه‌ای منفی دارد.

پژوهش‌هایی که به بررسی تفاوت‌های جنسی در خلاقیت پرداخته‌اند، نتایج متفاوتی را نشان می‌دهند. در برخی تحقیقات، دختران نمرات بالاتری کسب کرده‌اند (کیم و میکائیل^{۳۲}، ۱۹۹۵؛ آمابیل، ۱۹۸۲، الف و حقیقت، ۱۳۸۲) و برخی تحقیقات تفاوت‌های معناداری را نشان نداده‌اند (گونن^{۳۳}، ۱۹۹۳؛ قاسمی و شهر آرای، ۱۳۷۷ و حقیقت، ۱۳۷۷)، برخی از تحقیقات نیز در ابعاد متفاوت خلاقیت نتایج متفاوتی کسب کرده‌اند از جمله خلیفا، اردوس و آشریا^{۳۴} (۱۹۹۶) دریافتند که زنان در فعالیت‌های خلاقانه، نمرات بالاتری کسب کردند؛ اما در صفات خلاقانه، تفاوت به نفع مردان بود.

نظر به این که یکی از اهداف آموزش و پرورش تربیت دانش‌آموزان و شکوفا کردن خلاقیت و آفرینندگی در آنهاست، تحقیق حاضر، در پی آن است که رابطه‌ی بین ابعاد جهت‌گیری هدف و خلاقیت را در دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دبیرستان شاغل به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان، مورد بررسی قرار دهد. از این رو هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدف با خلاقیت است که به منظور رسیدن به این هدف، پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به سوالات زیر است:

۱. آیا بین ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت در دانش‌آموزان مورد مطالعه، رابطه‌ی

معناداری وجود دارد؟

۲. کدام یک از ابعاد جهت‌گیری هدفی سهمی معنادار در پیش‌بینی خلاقیت

دانش‌آموزان مورد مطالعه دارد؟

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۵۳

۳. آیا بین میزان خلاقیت دانش‌آموزان مورد مطالعه برحسب جنسیت، تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴. آیا بین ابعاد جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان مورد مطالعه برحسب جنسیت، تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. روش تحقیق

۲.۱. جامعه آماری و افراد مورد مطالعه

جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دبیرستان شاغل به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ تشکیل می‌داد. پژوهش حاضر در دو دبیرستان در شهر شیراز انجام گرفت. هنگام اجرای پژوهش، دبیرستان پسرانه‌ی شهید دستغیب ۴۱۵ نفر دانش‌آموز و دبیرستان دخترانه‌ی فرزنانگان ۳۹۰ نفر دانش‌آموز داشت. به علت کم بودن تعداد افراد جامعه، کل دانش‌آموزان پایه‌های سوم دبیرستان‌های مورد مطالعه (۲۱۸ نفر) به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. دلیل انتخاب پایه‌ی سوم دبیرستان این بود که سازه‌ی جهت‌گیری هدفی با مسایل تحصیلی در ارتباط است و دانش‌آموزان این مقطع به دلیل نزدیکی به آزمون کنکور، در وضعیت رقابتی قرار می‌گیرند و نوع نگرش آن‌ها می‌تواند بر تفکرات خلاقانه‌ی اثر بگذارد. در پایان اجرای پرسش‌نامه‌ها، پانزده پرسش‌نامه به دلیل ناقص بودن حذف شدند و در نتیجه، نمونه‌ی نهایی ۲۰۳ دانش‌آموز (۱۰۳ پسر و ۱۰۰ دختر) را شامل شد.

۲.۲. ابزار اندازه‌گیری

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، از دو ابزار اندازه‌گیری به شرح زیر استفاده شد:

۲.۲.۱. آزمون مدادی - کاغذی چند گزینه‌ای اندازه‌گیری خلاقیت عابدی^{۳۵}: این

ابزار به کوشش عابدی (۲۰۰۲) به‌منظور سنجش میزان خلاقیت تهیه و تنظیم شده است. پرسش‌نامه‌ی مذکور، شامل ۶۰ سوال است که نمره‌گذاری آن به‌صورت مقیاس لیکرتی سه نمره‌ای (خلاقیت کم=۱، متوسط=۲، خلاقیت بالا=۳) است. جمع نمرات در چهار مولفه، نمره‌ی کل خلاقیت آزمودنی را تشکیل می‌دهد. حداکثر نمره برای هر فرد مورد مطالعه ۱۸۰ و حداقل نمره ۶۰ است. این آزمون به ترتیب چهار مولفه‌ی خلاقیت سیالی (۲۲ ماده)، ابتکار (۱۶ ماده)، انعطاف‌پذیری (۱۱ ماده) و بسط (۱۱ ماده) را اندازه‌گیری می‌کند. عابدی

(۲۰۰۲) پایایی^{۳۶} این آزمون را با استفاده از روش آماری آلفای کرونباخ و روایی^{۳۷} آن را با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار داده که نتایج گزارش شده حاکی از پایایی و روایی مطلوب این پرسش‌نامه است.

حقیقت (۱۳۷۷) نیز پایایی این آزمون را، با استفاده از روش‌های بازآزمایی و آلفای کرونباخ و روایی آزمون را با استفاده از همبستگی بین آزمون خلاقیت عابدی با آزمون خلاقیت تورنس (فرم الف) مورد بررسی قرار داد. طبق گزارش این محقق، ضرایب به‌دست آمده حاکی از پایایی و روایی مطلوب این ابزار است.

در پژوهش حاضر نیز پایایی این آزمون با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف مورد بررسی قرار گرفت که به ترتیب ضرایب‌های ۰/۸۲ و ۰/۸۳ برآورد شد. همچنین به‌منظور تعیین روایی با استفاده از روش همسانی درونی، ضریب همبستگی خرده آزمون‌ها با نمره‌ی کل مورد محاسبه قرار گرفت و ضریب همبستگی ۰/۷۳ تا ۰/۷۸ به‌دست آمد که حاکی از روایی مطلوب مقیاس مذکور است. (ساداتی، ۱۳۸۶)

۲.۲.۲. پرسش‌نامه‌ی جهت‌گیری هدفی الیوت و مک گریگور: این پرسش‌نامه برای سنجش بُعد جهت‌گیری هدفی افراد بر طبق الگوی چهاروجهی از سوی الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، تهیه شده و مشتمل بر دوازده گویه است. سوال‌های ۱، ۷، ۹ جهت‌گیری هدفی عملکردی- رویکردی، سوال‌های ۲، ۸، ۱۲ تبحری- رویکردی، سوال‌های ۳، ۵، ۱۰ تبحری- اجتنابی و سوال‌های ۴، ۶، ۱۱ عملکردی- اجتنابی را مورد سنجش قرار می‌دهند. در مقابل هر گویه طیف لیکرتی ۵ بخشی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار دارد. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی، چهار عامل ذکر شده را از این مقیاس استخراج کردند که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین می‌کردند.

خرمایی و خیر (۱۳۸۶) و جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) نیز برای تعیین پایایی و روایی این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ و روش تحلیل عاملی استفاده کردند. طبق گزارش این محققان، ضرایب گزارش شده حاکی از مطلوبیت پایایی و روایی آزمون مذکور است.

در پژوهش حاضر، به‌منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدفی الیوت و تبحری- رویکردی، تبحری- اجتنابی، عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی، به ترتیب، ضرایب آلفای ۰/۸۲، ۰/۸۴، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ به‌دست آمد که این ضرایب حاکی از پایایی بالای پرسش‌نامه‌ی مذکور است.

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۵۵

همچنین به‌منظور تعیین روایی این پرسش‌نامه‌ی با استفاده از روش همسانی درونی، همبستگی هر یک از گویه‌ها با نمره‌ی کل، مورد محاسبه قرار گرفت که ضریب همبستگی هر یک از گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۴۸ تا ۰/۷۴ به‌دست آمد که همه‌ی ضرایب در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار و این طیف ضرایب حاکی از روایی مطلوب مقیاس مذکور است. (ساداتی، ۱۳۸۶)

۳. نتایج

نتایج تحقیق حاضر در دو بخش گزارش می‌شود: در بخش اول، در ارتباط با سوال اول پژوهش، ماتریس همبستگی به همراه شاخص آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرها برای کل گروه مورد پژوهش گزارش شده است. در بخش دوم، در ارتباط با سوال‌های دوم، سوم و چهارم پژوهش، نتایج شاخص آمار استنباطی (آزمون تی، رگرسیون چندمتغیره و تحلیل واریانس) آمده است.

بخش اول: ماتریس همبستگی متغیرها و شاخص آمار توصیفی

سوال ۱. آیا بین ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت در دانش‌آموزان مورد مطالعه، رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟

به‌منظور پاسخ دادن به این سوال، از ماتریس همبستگی، به همراه شاخص آمار توصیفی متغیرها برای کل گروه مورد پژوهش استفاده شده، که در جدول ۱ منعکس شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت

متغیرها	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. خلاقیت	-					
۲. جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی	۰/۳۴*	-				
۳. جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی	۰/۲۵*	۰/۲۴*	-			
۴. جهت‌گیری هدفی تبحری - رویکردی	۰/۳۶*	۰/۲۴*	۰/۵۲*	-		

متغیرها	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۵. جهت‌گیری هدفی تبحری-اجتنابی	۰/۰۱	۰/۱۷**	۰/۳۰*	-۰/۲۳*	-	
میانگین	۱۴۴/۶۹	۸/۱۳	۱۱/۸۲	۱۰/۶۷	۱۰/۲۴	
انحراف معیار	۱۵/۱۸	۳/۰۲	۲/۵۵	۳/۰۳	۲/۴۲	

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

همان‌گونه که یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، بین برخی متغیرهای پیش‌بین با خلاقیت، رابطه‌ی معناداری برقرار است. به این صورت که خلاقیت با جهت‌گیری هدفی عملکردی-اجتنابی و جهت‌گیری هدفی عملکردی-رویکردی به‌صورت منفی و با جهت‌گیری هدفی تبحری-رویکردی به‌صورت مثبت در سطح $p < 0/01$ معنادار است. در حالی که بین خلاقیت و جهت‌گیری هدفی تبحری-اجتنابی رابطه‌ی معناداری دیده نمی‌شود.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره‌های پسران و دختران در ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت

متغیرها	پسران (تعداد ۱۰۳)		دختران (تعداد ۱۰۰)		گروه
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
خلاقیت	۱۴۱/۴۹	۱۴/۶۸	۱۴۸	۱۵/۰۶	
جهت‌گیری هدفی عملکردی-اجتنابی	۷/۹۰	۳/۲۵	۹/۳۶	۲/۷۸	
جهت‌گیری هدفی عملکردی-رویکردی	۱۱/۲۱	۲/۷۷	۱۲/۴۵	۲/۱۵	
جهت‌گیری هدفی تبحری-رویکردی	۱۲/۵۸	۱/۷۸	۸/۷۰	۳/۷۰	
جهت‌گیری هدفی تبحری-اجتنابی	۹/۸۴	۲/۱۵	۱۰/۶۴	۲/۶۲	

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۵۷

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود میانگین نمرات دختران در خلاقیت از پسران بیشتر است. همچنین میانگین نمرات دختران در زیر مقیاس‌های عملکردی-اجتنابی و عملکردی-رویکردی از پسران بالاتر است.

بخش دوم: شاخص آمار استنباطی

سوال ۲. کدام یک از ابعاد جهت‌گیری هدفی سهمی معناداری در پیش‌بینی خلاقیت دانش‌آموزان مورد مطالعه دارد؟

به‌منظور پاسخ دادن به این سوال، از رگرسیون چند متغیره (به شیوه همزمان) استفاده شده که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است

جدول ۳: رگرسیون چندمتغیره‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت

خلاقیت				متغیر ملاک	
P	β	B	R^2	R	متغیرهای پیش‌بین
۰/۰۰۰۱	-۰/۳۴	-۱/۲۰	۰/۲۱	۰/۴۷	عملکردی-اجتنابی
۰/۰۴۶	-۰/۱۵	-۰/۹۱			عملکردی-رویکردی
۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۳/۲۱			تبحری-رویکردی
N.S.*	-۰/۰۱۸	-۰/۱۱			تبحری-اجتنابی

* عدم معناداری

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، ۲۱ درصد از واریانس خلاقیت به وسیله‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی در کل گروه مورد پژوهش تبیین می‌شود. در بین این ابعاد جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی با بتای -۰/۳۴- به صورت منفی، جهت‌گیری عملکردی-رویکردی با بتای ۰/۱۵- به صورت منفی و جهت‌گیری تبحری-رویکردی با بتای ۰/۳۹- به صورت مثبت، سهم معناداری در پیش‌بینی خلاقیت، در کل گروه مورد پژوهش دارند. در حالی که جهت‌گیری تبحری-اجتنابی سهم معناداری در پیش‌بینی خلاقیت در کل گروه مورد مطالعه نداشته است.

سوال ۳. آیا بین میزان خلاقیت دانش‌آموزان مورد مطالعه برحسب جنسیت، تفاوت معناداری وجود دارد؟

به‌منظور پاسخ دادن به این سوال، از شاخص آمار توصیفی، یعنی میانگین و انحراف معیار و آزمون تی برای دو گروه مستقل استفاده شده که در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: آزمون تی مستقل برای افراد مورد مطالعه در خلاقیت، برحسب جنسیت

شاخص آماری	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	آزمون t	df	sig
پسران	۱۰۳	۱۴۱/۴۹	۱۴/۶۸	۱/۴۵	-۳/۱	۲۰۱	۰/۰۰۲
دختران	۱۰۰	۱۴۸	۱۵/۰۶	۱/۵۱			

همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، تفاوت معناداری در میزان خلاقیت دختران و پسران دیده می‌شود، به‌طوری که دختران به نسبت پسران نمره‌ی خلاقیت بالاتری به‌دست آورده‌اند.

سوال ۴. آیا بین ابعاد جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان مورد مطالعه، برحسب جنسیت، تفاوت معناداری وجود دارد؟

به‌منظور پاسخ دادن به این سوال، از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد که در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵: آزمون تحلیل واریانس در ابعاد جهت‌گیری هدفی برحسب جنسیت

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	Sig
عملکردی-اجتنابی	۷/۴۱۳	۱	۷/۴۱۳	۰/۸۶۶	N.S*
عملکردی-رویکردی	۴۰/۷۲۵	۱	۴۰/۷۲۵	۷/۳۴۹	۰/۰۰۷

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۵۹

N.S*	۰/۹۷۲	۸/۷۴۳	۱	۸/۷۴۳	تبحری- رویکردی
۰/۰۱۴	۶/۱۵۵	۳۵/۰۸۹	۱	۳۵/۰۸۹	تبحری- اجتنابی

* (عدم معناداری)

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که نمرات دختران و پسران در زیر مقیاس‌های عملکردی- رویکردی و تبحری-اجتنابی و تبحری- رویکردی تفاوت معناداری با هم دارند؛ به طوری که نمرات دختران در زیر مقیاس‌های عملکردی- رویکردی و تبحری-اجتنابی از پسران بالاتر بوده است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دبیرستانی شاغل به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان شهر شیراز انجام گرفته است. نتایج پژوهش حاضر به ترتیب سوال‌های پژوهش، مورد بحث قرار می‌گیرد:

سوال ۱. آیا بین ابعاد جهت‌گیری هدفی و خلاقیت در دانش‌آموزان مورد مطالعه، رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟

به‌منظور پاسخ دادن به این سوال، از ماتریس همبستگی به همراه آماره‌ی توصیفی متغیرها استفاده شده و نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. به این صورت که خلاقیت با جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی و جهت‌گیری عملکردی- رویکردی به‌صورت منفی و با جهت‌گیری تبحری- رویکردی به‌صورت مثبت، در سطح $p < 0/01$ همبستگی معناداری دارد؛ در صورتی که بین جهت‌گیری هدفی تبحری-اجتنابی با خلاقیت، رابطه‌ی معناداری دیده نشده است.

سوال ۲. کدام یک از ابعاد جهت‌گیری هدفی سهم معناداری در پیش‌بینی خلاقیت دانش‌آموزان مورد مطالعه دارد؟

به‌منظور پاسخ دادن به این سوال از رگرسیون چند متغیره (به شیوه همزمان) استفاده شده که نتایج تحلیل رگرسیون، سهم مثبت و معنادار جهت‌گیری هدفی را با خلاقیت نشان داد؛ بدین صورت که جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی و جهت‌گیری عملکردی-رویکردی سهم معنادار منفی و جهت‌گیری تبحری-رویکردی سهم معنادار مثبتی در پیش‌بینی خلاقیت دارند و جهت‌گیری تبحری-اجتنابی سهم معناداری در پیش‌بینی خلاقیت در کل گروه مورد پژوهش نداشته است. در مجموع، ۲۱ درصد از واریانس خلاقیت به‌وسیله‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی در کل گروه مورد پژوهش تبیین می‌شود. نتیجه‌ی به‌دست آمده حاکی از این است که ابعاد جهت‌گیری هدفی می‌تواند خلاقیت را پیش‌بینی کند. این نتیجه با تحقیقاتی که به‌وسیله‌ی ریان و دسی (۲۰۰۰) بایر (۱۹۹۸) آمابیل (۱۹۷۹، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۱) استیلر و ریان (۱۹۹۲)؛ شلدون (۱۹۹۵)، شیخ الاسلامی و رضویه (۱۳۸۴) و جوکار، خیر و البرزی (۱۳۸۷) در زمینه‌ی انگیزش درونی انجام داده اند، همسو است. از نظر نگارندگان مقاله‌ی حاضر، در تحلیل یافته‌ی فوق می‌توان گفت که افراد دارای جهت‌گیری هدفی تبحری-رویکردی، در روند تحصیل، بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف تاکید دارند و برای انجام تکالیف دارای انگیزش درونی هستند. به عبارت دیگر، این افراد برای این‌که به کار یا هدفی اقدام کنند، برای شروع یا ادامه کارشان حتماً نیاز به یک پاداش بیرونی ندارند و همین‌که به آن هدف برسند، مثلاً در مطالعه‌ی یک کتاب همین‌که آن مطلب را ماهیتاً فرا بگیرند، برایشان کافی است. بنابراین این افراد به دلیل داشتن ویژگی‌هایی همچون خودجوش بودن در تحصیل، داشتن انگیزش درونی و عدم مقایسه‌ی خود با دیگران؛ فرصت بیشتری برای نشان دادن خلاقیت دارند و این مساله باعث افکار و اعمال خلاقانه‌ی بیشتری در آن‌ها می‌شود. همچنین می‌توان افراد دارای جهت‌گیری عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی را دارای یک نوع انگیزش بیرونی برای ادامه‌ی کار یا تکلیف قلمداد کرد. به دلیل این‌که افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکردی در واقع در پی کسب موفقیت برای برتری نسبت به دیگران هستند و یادگیری را برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند. این افراد هنگامی احساس غرور می‌کنند که یا دیگران قضاوت مثبتی نسبت به آنان داشته باشند یا این‌که قضاوت منفی نسبت به آن‌ها نداشته باشند. بنابراین، این افراد نیز به دلیل داشتن ویژگی‌هایی همچون داشتن

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۶۱

انگیزش بیرونی و مقایسه‌ی خود با دیگران و داشتن اضطراب و استرس، دیگر فرصتی برای داشتن افکار و اعمال خلاقانه ندارند و این مساله باعث کاهش خلاقیت در آن‌ها می‌شود. بنابراین، نتیجه‌ی به‌دست آمده با نتایج تحقیقات ذکر شده که همگی به این نتیجه رسیده بودند داشتن جهت‌گیری تبحری- رویکردی و انگیزش درونی باعث افزایش خلاقیت می‌شود و داشتن جهت‌گیری عملکردی- اجتنابی، جهت‌گیری عملکردی- رویکردی و انگیزش بیرونی باعث کاهش خلاقیت می‌شود، مطابقت دارد.

سوال ۳. آیا بین میزان خلاقیت دانش‌آموزان مورد مطالعه برحسب جنسیت، تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون تی نشان داد که در میزان خلاقیت دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که دختران به نسبت پسران، نمره‌ی خلاقیت بالاتری به‌دست آوردند. در تحلیل این یافته باید گفت، مرور بر پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی خلاقیت و نقش تفاوت‌های جنسیتی در خلاقیت، حاکی از آن است که میان پژوهش‌گران در این زمینه اتفاق نظر وجود ندارد و در این مورد، تحقیقات متعددی انجام گرفته که همگی دارای نتایج متفاوتی هستند. برخی از آن‌ها مؤید وجود تفاوت جنسیتی در خلاقیت هستند؛ برای نمونه می‌توان به پژوهش‌های آمابیل (۱۹۸۲)، کیم و میکائیل (۱۹۹۵)، خلیفا و همکاران (۱۹۹۶) و حقیقت (۱۳۸۲) اشاره کرد که گزارش کرده‌اند دختران نسبت به پسران خلاق‌تر هستند. از این رو، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌ی پژوهش‌های ذکر شده همسو است. در مقابل، گونن (۱۹۹۳)، قاسمی و شهر آرای (۱۳۷۷) و حقیقت (۱۳۷۷) نشان دادند که بین دختران و پسران از نظر خلاقیت، تفاوت معناداری وجود ندارد. از نظر نگارندگان مقاله‌ی حاضر، در تحلیل یافته‌ی فوق می‌توان گفت به این دلیل دختران نمره‌ی خلاقیت بالاتری نسبت به پسران گروه نمونه به دست آوردند که از خانواده‌هایی با سطوح فرهنگی و اجتماعی بالایی بودند و اغلب نگرش والدین آن‌ها به گونه‌ای بود که بین پسر و دخترشان فرقی قایل نمی‌شدند و تفکرات آن‌ها را رشد و تقویت می‌کردند. این نگرش والدین نسبت به دخترانشان باعث رشد تفکرات خلاقانه در آن‌ها شده بود.

سوال ۴. آیا بین ابعاد جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان مورد مطالعه برحسب جنسیت، تفاوت معناداری وجود دارد؟

به منظور پاسخ دادن به این سوال، از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است. که

نتایج نشان دادند نمرات دختران و پسران در ابعاد جهت‌گیری هدفی، تفاوت معناداری با هم دارند. بدین صورت که نمرات دختران در زیر مقیاس‌های عملکردی- رویکردی و تبحری- اجتنابی بالاتر از پسران بوده است که این یافته با نتیجه‌ی پژوهش‌های خرمایی (۱۳۸۵) و جوکار (۱۳۸۴) همسو است. در تحلیل این یافته‌ها با نتیجه‌ی این پژوهش باید گفت که، جهت‌گیری هدفی عملکردی- رویکردی با حالاتی همچون اضطراب، سرخوردگی، نگرانی، افسردگی و احساس شکست همراه است و جهت‌گیری عملکردی- اجتنابی نیز با حالاتی همچون رقابت‌جویی افراطی برای کسب نمره‌ی خوب، حسادت و دیگران را نادیده انگاشتن، ارتباط دارد. بنابراین مطابق تحقیقاتی که تاکنون انجام گرفته، دختران در مقایسه با پسران از حالت‌ها و اختلال‌های اضطرابی بیشتری رنج می‌برند. دلیل احتمالی وضعیت یاد شده این است که برای دختران در مقایسه با پسران، کسب تأیید از طرف دیگران و اجتناب و دوری از عدم تأیید و قضاوت منفی بسیار مهم‌تر است و آن‌ها در روند تحصیل، دارای جهت‌گیری عملکردی- رویکردی، جهت‌گیری عملکردی- اجتنابی و جهت‌گیری تبحری- اجتنابی بیشتری هستند. (بشارت، ۲۰۰۳، ۱۳۸۳)

با توجه به شیوع رقابت‌جویی در بین دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان، بر لزوم توجه دست‌اندرکاران نظام آموزشی بر رویکرد ملاک‌مداری به جای هنجار‌مداری، در نتایج امتحانات تأکید شود. زیرا داشتن جهت‌گیری نامناسب باعث ایجاد رفتارهای اختلال‌آمیز و اضطراب‌گونه در بین دانش‌آموزان می‌شود و داشتن این ویژگی‌ها منجر به افت تحصیلی و در نهایت باعث کاهش خلاقیت و نوآوری در کشورمان می‌گردد. توجه بیشتر به این مساله و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیرندگان، به‌ویژه دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان، در سطوح مختلف تحصیلی باشد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که فقط به بررسی ابعاد جهت‌گیری هدف با خلاقیت در دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس استعداد‌های درخشان پایه‌ی سوم دبیرستان پرداخته است و دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و دبیرستانی (پایه‌های اول، دوم و پیش‌دانشگاهی) را مورد بررسی قرار نداده است. بنابراین، پیشنهاد می‌گردد این رابطه در پژوهش‌های آینده و در دوره‌های تحصیلی مختلف، همچنین در سایر گروه‌های دانش‌آموزان استثنایی و عادی، بررسی شود تا نتایج، قابلیت تعمیم‌دهی به کل جامعه‌ی دانش‌آموزان را داشته باشد. محدودیت دوم این پژوهش آن بود که روش تحقیق از نوع

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۶۳

همبستگی بود و به همین دلیل نمی‌توان استنباطی علی از نتایج آن داشت. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، تحقیق در قالب یک طرح تجربی یا مداخله‌ای تکرار شود.

یادداشت‌ها

1. Gifted
2. Creativity
3. Amabile, T. M.
4. Novelty
5. Relevance
6. Harre, R. & Lamb, R.
7. Eysenck, M. W.
8. Problem solving
9. Elliot, A. & Church, M. A.
10. Elliot, A. & McGregor, H.
11. Goal orientation
12. Pintrich, P. R. & Schunk, D. H.
13. Elliot, A. & Dweck, C. S.
14. Diener, C. I. & Dweck, C. S.
15. Ames, C. & Archer, J.
16. Nicolls, J.
17. Duda, J.
18. Thorkidsen, T. A.
19. Legget, E. L.
20. Achievement goals
21. Dichotomous
22. Learning goals
23. Performance goals
24. Trichotomous
25. Mastery-approach goals
26. Mastery-avoidance goals
27. Performance-approach goals
28. Performance-avoidance goals
29. Sheldon, K. M.
30. Stiller, J. D. & Ryan, R. M.
31. Deci, E. L.
32. Kim, J. & Michael, W. B.
33. Gonen, M.
34. Khaleefa, O., Erdos, G. & Ashria, I.
35. Multiple Choice Paper and Pencil Test For Measuring Creativity (MPPT)
36. Reliability
37. Validity

منابع

الف. فارسی

- آماییل، ترزا. ام. (۱۳۷۷). شکوفایی خلاقیت کودکان. ترجمه‌ی حسن قاسم‌زاده و پروین عظیمی، تهران: انتشارات نوبهار.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۳). کمال‌گرایی و موفقیت تحصیلی. مجله‌ی علوم روان‌شناختی، ۱۲: ۳۲۳-۳۳۵.

جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه‌ی هدف‌گرایی و خود‌تنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲ (۴): ۵۶-۷۱.

جوکار، بهرام و دلاوری‌پور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۳ و ۴): ۶۱-۸۰.

جوکار، بهرام؛ محمد، خیر و البرزی، محبوبه. (۱۳۸۷). خلاقیت در کودکان: مدل علی کنترل ادراک شده بر خلاقیت با واسطه‌گری سبک‌های انگیزشی. *فصل‌نامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*.

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

حقیقت، شهربانو. (۱۳۸۲). بررسی عوامل خانوادگی (نگرش‌ها و شیوه‌های فرزندپروری، ارزش‌های والدین، طبقه اجتماعی) و آموزشگاهی (جو سازمانی مدرسه) مؤثر در خلاقیت در گروهی از دانش‌آموزان سال چهارم و پنجم ابتدایی در کانون پژوهشی منطقه‌ی چهار استان‌های اصفهان، بوشهر، چهارمحال و بختیاری، فارس و کهگیلویه و بویراحمد. شیراز: شورای تحقیقات آموزشی استان فارس.

خرمایی، فرهاد. (۱۳۸۵). بررسی رابطه ابعاد شخصیت با اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری در دانشجویان. رساله دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

خرمایی، فرهاد و خیر، محمد. (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری، فصل‌نامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۲ (۷): ۱۲۳-۱۳۸.

ساداتی، سمیه سادات. (۱۳۸۶). بررسی رابطه ابعاد جهت‌گیری هدف و ابعاد کمال‌گرایی با خلاقیت در دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران

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: ۹۴-۱۰۳.

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۶۵

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

ب. انگلیسی

- Abedi, J. (2002). A latent-variable modeling approach to assessing reliability and validity of a creativity instrument. *Creativity Research Journal*, 14 (2): 267-276.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (2): 221-233.
- Amabile, T. M. (1982a). Children's artistic creativity: detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8 (3): 573-578.
- Amabile, T. M. (1982b). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (5): 997-1013.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (2): 393-399.
- Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56 (4), 333-336.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. Meece. (Eds). *Student Perceptions in the Classroom* (pp.327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. and Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4): 409-494.
- Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation of processes. *Journal of Educational Psychology*, 80: 260-267.
- Besharat, M. A. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Reports*, 93: 1049-1055.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social- Cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2): 256-273.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr and P. Pintrich

- (Eds), *Advances in Motivation and Achievement* (1, 243-279), Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Journal of Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. and Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1): 218-232.
- Elliot, E. S. and Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1): 5-12.
- Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001). A 2×2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3): 501-519.
- Eysenck, M.W. (2000). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. New York: Psychology Press Ltd.
- Gonen, M. (1993). Creativity thinking in five and six year old kindergarten children. *International Journal of Early Years Education*, 1 (3): 81-87.
- Harre, R. & Lamb, R. (1986). *The Dictionary of Developmental and Educational Psychology*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Kim, J. & Michael, W.B. (1995). The relationship of creativity measures to school achievement and to preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (1): 60-74.
- Khaleefa, O., Erdos, G. & Ashria, I. (1996). Gender and creativity in an Afro-Arab Islamic culture: The case of Sudan. *Journal of Creative Behavior*, 30 (1): 52-60.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 202-204.
- Pintrich, P. R. (2000 b). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35: 221-226.
- Pintrich, P. R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3): 544-555.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. Merrill Prentice Hall.

رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی ... ۶۷

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definition and new direction. *Contemporary Educational psychology*, 25: 54-67.

Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in creativity. *Creativity Research Journal*, 8 (1): 25-36.

Stiller, J. D. and Ryan, R. M. (1992). Teachers, Parents and Student Motivation: The Effects of Involvement and Autonomy Support, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Archive of SID