

رابطه بین خلاقیت، انگیزه و صحت و شیوایی گفتار برای فراگیران زبان

خارجی

مجید نعمتی*

دانشیار گروه انگلیسی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران

تهران، ایران

محسن ترقی گشتی**

دانشجوی دوره دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه

تهران، پردیس بین‌المللی کیش،

کیش، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۵/۲۹، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۸/۳۰، تاریخ چاپ: اردیبهشت ۱۳۹۷)

چکیده

این پژوهش برای مطالعه پیش‌بینی صحت و شیوایی تولید گفتار دانشجویان زبان خارجی توسط خلاقیت و انگیزش کاربردی/تلفیقی صورت گرفت. ۸۰ شرکت‌کننده با زبان مادری فارسی برای پژوهش انتخاب شدند که مشغول یادگیری زبان خارجی انگلیسی سطح متوسط در موسسات آموزش زبان بودند. نخست آنها پرسشنامه ۶۰ سئوالی خلاقیت عابدی را تکمیل کردند. سپس تکلیف گفتاری (کشتی غرق شده) ارائه شد و عملکرد آنها برای نمره‌گذاری توسط دو ارزیاب صحت گفتار و شیوایی گفتار در مرحله بعد ضبط گردید. در آخر شرکت‌کنندگان به پرسشنامه انگیزش-نگرش گاردنر پاسخ دادند. نتایج حاصل از برازش مدل با داده‌ها با تکنیک تحلیل مسیر نشان داد خلاقیت و انگیزه کاربردی می‌تواند شیوایی گفتار را پیش‌بینی کند. معناداری ضرایب اثر نشان داد خلاقیت و انگیزه کاربردی می‌تواند صحت گفتار را نیز پیش‌بینی کند. همچنین خلاقیت و انگیزه تلفیقی می‌تواند شیوایی گفتار را پیش‌بینی کند. اما برای صحت گفتار، خلاقیت و انگیزه تلفیقی قدرت پیش‌بینی نداشتند. نتایج این پژوهش پیشنهاداتی را برای شیوه آموزش و نکاتی برای پژوهش‌های آتی ارائه داد.

واژه‌های کلیدی: خلاقیت، انگیزه کاربردی، انگیزه تلفیقی، تبحر در زبان، صحت تولید گفتار، شیوایی تولید گفتار.

* E-mail: nematim@ut.ac.ir

** E-mail: m.taraghi@yahoo.com: نویسنده مسئول

۱- مقدمه

خلاقیت^۱ که مؤلفه‌ای اساسی برای بقای انسان است، می‌تواند از طریق اشاره به پیشرفت‌های خلاقانه در تاریخ نوع بشر ترسیم شود؛ همچون کشاورزی، اختراع چرخ، نظام نوشتار، چاپ، رایانه‌ها، و تلفن‌های همراه. یکی از مهم‌ترین خروجی‌های خلاقیت، کمک آن به اداره کردن تغییرات بزرگ است. از آنجایی که دنیا به‌طور پیوسته، در حال تغییر است، بنابراین راه‌حل‌های خلاقانه‌تری مورد نیاز است.

حیطه خلاقیت، چنان گسترده است که می‌تواند همه وجوه زندگی را تحت تأثیر قرار دهد (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۰۷؛ رونکو، ۲۰۰۴). در این میان، تولید زبان یکی از ضروری‌ترین مسائلی است که متأسفانه کم در نظر گرفته شده است. اما از ایراد یک نطق گرفته تا شیوه‌ای که یک کودک داستانی می‌گوید، یا مهارت اجرای یک استندآپ کمدین، یا نبوغی که شکسپیر در آثارش به‌کار گرفته است، در همه این موارد، خلاقیت زبانی به‌کار گرفته شده است؛ به‌علاوه در یادگیری زبان، مشارکت هوشمندانه دانشجو که مستلزم به‌کارگیری مهارت‌های تفکر خلاقانه وی است، یکی از اهداف اصلی رویکردهای مدرنی است که بر کلاس درس دانشجو محور تمرکز دارند (آماییل، ۱۹۹۶).

بیش از نیم قرن است که نقش خلاقیت و انگیزه، در یادگیری زبان به وسیله پژوهشگران متعددی، شناسایی شده است. با وجود این، تنها چند سال است که اهمیت آن‌ها، به‌طور ژرف درک شده است. شاید یکر و فریمن (۱۹۹۹) بیان می‌کنند که مشکل خلاقیت و انگیزه، این است که همه افراد، به دنبال « پاسخی واحد و ساده » هستند (ص. ۱۱۷). ازسوی دیگر مانولوپولو (۲۰۰۴) اظهار می‌کند که مفهوم انگیزه پیچیده است و مفهوم‌پردازی آن، امری دشوار است. خلاقیت موجودیتی انتزاعی است که در خروجی کار انسان‌ها نمود پیدا می‌کند. مانولوپولو دو علت برای تأیید دشواری مفهوم‌پردازی انگیزه می‌آورد: نخست اینکه انگیزه تعاریف زیادی دارد و دوم اینکه تعداد نظریه‌های متعددی درمورد انگیزه وجود دارد که هر یک از آن‌ها، به چشم‌اندازهای مختلف روان‌شناختی در مورد رفتار بشر مربوط می‌شوند. خلاقیت نیز مبتنی بر ده نظریه مختلف مورد توجه واقع می‌شود (کوزبلیت، بقتو، رونکو، ۲۰۱۰). از آنجایی که شیوه‌های اخیر آموزش زبان به تأثیرات عملکرد در تکلیف^۲ بر یادگیری

1. nematim@ut.ac.ir

** m.taraghi@yahoo.com

¹ creativity

2. task

اشاره دارند، این نکته اهمیت ویژه ای دارد که تأثیرات خلاقیت و انگیزه و نیز تعامل^۱ آن‌ها بر عملکرد در تکلیف، مورد بررسی قرار گیرد.

سنجش^۲ خلاقیت امری بسیار دشوار است و بسیاری از معلمان، قادر نیستند مفهوم «خلاق» را به‌مثابه صفتی برای دانش‌آموز، به‌سهولت تعریف کنند. تنها روش اندازه‌گیری برای سنجش توانایی خلاقانه، در مدارس از طریق قضاوت عینی معلمان است که البته کمک‌کننده نیست. اغلب سنجش‌ها و آزمون‌ها در مدارس یا دانشگاه‌ها در جست‌وجوی خلاقیت نیستند. مواردی که به‌نظر می‌رسد در جست‌وجوی خلاقیت هستند، آن را در شرایط بسیار محدودیت‌داری بررسی می‌کنند که با وجود این، در نهایت موفق به توصیف یا حتی آگاهی از وجود آن نمی‌شوند. از آنجایی که قضاوت‌های ذهنی در مورد خلاقیت انجام می‌گیرد، برای دانشجو بسیار دشوار است که بفهمد به لحاظ خلاقیت، چه جایگاهی دارد و چگونه می‌تواند بهتر عمل کند. برای سنجش خلاقیت نظام آموزشی، باید زمینه‌هایی را فراهم کند و امکان اشتباه عمل کردن را در محیط یادگیری امن فراهم کند. این دیدگاه با فرایند سنجش پاسخ درست-نادرست که پشتوانه ساختارهای سنگین سیستم غالب سنجش آموزشی و پیامدهای یادگیری است، کاملاً در تضاد است. به نظر می‌رسد ترکیبی از این دو شرایط، تجارب یادگیری زبان رضایت‌بخش، غنی و پاداش دهنده‌تری را عرضه کند. خلاقیت، تنها عامل تأثیرگذار در یادگیری زبان دوم نیست. عوامل دیگری نیز وجود دارند که در یادگیری زبان تأثیرگذارند. یکی از این عوامل، به‌طور مسلم، انگیزه است؛ به‌طوری‌که هنسی (۲۰۱۰) باور دارد انواع خاصی از محدودیت‌های محیطی می‌توانند نابودکننده خلاقیت فرد در عملکرد باشد؛ به‌علاوه آمابیل (۱۹۹۶) بیان می‌کند که انگیزش درونی^۳ هدایتگر خلاقیت است و انگیزش بیرونی^۴ برای خلاقیت آسیب‌رسان است؛ بنابراین ممکن است تعاملی بین انگیزش و خلاقیت وجود داشته باشد. این تعامل ارزش بررسی عمیق را دارد؛ زیرا یافتن چنین تعاملی می‌تواند مسیر معلمان زبان را برای هدایت کلاس‌ها و اداره کردن فرایند یادگیری زبان روشن سازد.

این پژوهش به‌منظور دستیابی به اهدافی چند ضرورت دارد. در این میان، خلأ موجود در ادبیات پژوهش (در مورد تعیین تأثیرات خلاقیت و انگیزه در یادگیری زبان) یکی از مهم‌ترین

1. interaction

2. assessment

3. intrinsic motivation

4. extrinsic motivation

علل انجام این پژوهش است. با توجه به زمینه آموزشی در ایران، موضوع خلاقیت به قدری نوین است که نیازمند پژوهش‌های دقیقی است؛ به علاوه کشف تعامل بین خلاقیت و انگیزه در عملکرد زبانی در تکالیف، می‌تواند به معلمان در مورد چگونگی مواجهه با دانشجویان دارای انواع متفاوت خلاقیت و انگیزه بینش دهد. یادگیری زبان، از طریق مجموعه‌ای از عوامل همچون عوامل شناختی و عاطفی کاملاً کنترل می‌شود. در صورتی که تأثیر بالقوه هر یک از عوامل و تعامل آن‌ها، با سایر عوامل بررسی شود، دانش نویدبخشی در مورد نحوه بهبود یادگیری دانشجویان، با متغیرهای متفاوت به لحاظ صحت و شیوایی فراهم می‌کند.

بسیاری از معلمان به منظور فراهم‌سازی تکلیف کلاسی بر کتاب‌های درسی تأکید می‌کنند؛ در حالی که این کتاب‌ها معمولاً فاقد فعالیت‌هایی هستند که خلاقیت را برانگیزاند (تاملینسون و ماسوهارا، ۲۰۱۳). بنابراین مهم است که معلمان از مطالبی استفاده کنند که اعتماد به نفس^۱، ادراک و خلاقیت را رشد و ارتقا بخشد. یک شیوه برای این کار، فراهم کردن فعالیت‌های باز است که به جای تأکید بر دادن پاسخی یکسان از سوی همه یادگیرندگان، از پاسخ‌های شخصی گوناگون استقبال می‌کند. بدون شناخت نحوه عملکرد زبان، تلاش‌های خلاقانه امکان‌پذیر نیست. از سوی دیگر، شناخت تأثیرات خلاقیت و انگیزه بر بهبود یادگیری زبان، به گام‌های بزرگی در جهت ایجاد کلاس درس گویا منجر می‌شود. اهداف این پژوهش، بررسی اهمیت خلاقیت و انگیزه در مهارت گفتار یادگیرندگان EFL (انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی) و بررسی وجود تعامل بالقوه بین خلاقیت و انگیزش کاربردی^۲ و انگیزش تلفیقی^۳ و تأثیر آن بر یادگیرندگان بود. به‌طور دقیق‌تر، هدف این مطالعه بررسی این مسئله بود که آیا خلاقیت و انگیزش کاربردی و تلفیقی، قابلیت پیش‌بینی پیامدهای یادگیری زبان انگلیسی - صحت و شیوایی - را دارد.

۲- پیشینه تحقیق

۲-۱- خلاقیت

به رغم اینکه رویکردهای سنتی به آموزش زبان، بر ارائه صرف مطالب تمرکز دارند، رویکردهای مشارکتی جاری بر ویژگی‌های شناختی و عاطفی یادگیرندگان زبان، در مقام

1. self-reliance
2. instrumental motivation
3. integrative motivation

انسانی کامل تأکید دارند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). همزمان با اینکه اهمیت ویژگی‌های یادگیرندگان، طی دهه‌های اخیر، افزایش یافته است، پژوهش‌های بیشتری به آن‌ها اختصاص یافته است (کول، سوجیوکا و یاماگاتا-لینچ، ۱۹۹۴). در میان عوامل مختلف، خلاقیت به‌مثابه عامل شناختی که بر یادگیری زبان تأثیر می‌گذارد، پیشینه پژوهشی طولانی دارد (آلبرت و کرمز، ۲۰۰۴؛ کول و همکاران، ۱۹۹۴). بنابراین دانستن پس‌زمینه این عامل، نظریه‌ها و رویکردهای زیربنایی آن و فرایندهای درگیر در آن، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

اولین ارجاع مبدعانه به خلاقیت، در عصر حاضر، به‌وسیله گیلفورد بود که آن را به‌طور علمی، در دهه ۱۹۵۰ مورد مطالعه قرار داد (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰). تعریف خلاقیت بر مبنای ملاک‌های علمی، همیشه مورد بحث بوده است. آگارس، کافمن و لاک (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که اگرچه پژوهشگران متعددی روی این موضوع کار کرده اند، این مفهوم را به‌سختی می‌توان تعریف کرد. با وجود این، تقریباً همه پژوهشگران بر ویژگی‌های یکتایی در مورد خلاقیت توافق دارند؛ آن‌ها موافق هستند که خلاقیت به تولید اندیشه یا محصولی اصیل، ارزشمند یا کاربردی اشاره دارد (آماییل، ۱۹۹۶؛ استرنبرگ و لویبارت، ۱۹۹۹).

در قرن بیست‌ویکم، باور این است که خلاقیت مهارت ضروری برای یادگیرندگان است و ابزاری کلیدی برای یادگیری کارا در آموزش عالی است (رمپرسد و پاتل، ۲۰۱۴؛ جانکی، هائرتل و ویلت، ۲۰۱۷). در واقع آموزش عالی، نمی‌تواند از خلاقیت اجتناب کند؛ همچنین شواهدی وجود دارد که زمانی که هدف از یادگیری به شرح زیر است، خلاقیت موضوع آموزش است:

«تولید اندیشه‌ها و احتمالات؛ ابداع شیوه‌هایی برای جستجوی مسئله یا ترکیب

اندیشه‌ها و اشیا به شیوه ای نو». (جکسون و شاو، ۲۰۰۵، ص. ۱۰۵)

همان‌طور که بحث شد، خلاقیت خود را در زمینه آموزش به‌خصوص آموزش عالی، آشکار می‌سازد (گریسون و کانوکا، ۲۰۰۴). لوفتینگ (۲۰۰۰) باور دارد اگرچه همه افراد خلاق هستند، برخی افراد به علت عواملی همچون انگیزش، دانش و فرهنگ بیشتر تمایل دارند که در حوزه‌هایی خاص خلاق باشند. فیشر و آماییل (۲۰۰۹) تصریح می‌کنند افراد به سه علت، پاسخ‌های خلاق از خود نشان می‌دهند: (۱) نیاز به انگیزش جدید، متنوع و فراوان؛ (۲) نیاز به مرتبط ساختن اندیشه‌ها و ارزش‌ها؛ و (۳) نیاز به حل مسائل^۱.

1. problem solving

کلیمن (۲۰۰۸) تجارب خلاقیت را به پنج طبقه تقسیم می‌کند. او باور دارد خلاقیت مانع مدار، فرایندمدار، محصول‌مدار، تبدیل‌مدار یا تکمیل‌مدار است. در مجموع خلاقیت توانایی تفکر انتقادی، منعطف بودن، قابلیت ترکیب اندیشه‌ها و تولید راه‌حل‌های جدید و مفید است (فیشر و آمابیل، ۲۰۰۹؛ رایبسون، ۲۰۱۱).

چنانکه پژوهشگران دریافته‌اند، ده طبقه نظریه در زمینه خلاقیت وجود دارد. نظریه‌های رشدی، نظریه‌های روان‌سنجی، نظریه‌های اقتصادی، نظریه‌های فرایند مرحله‌ای و مؤلفه‌ای، نظریه‌های شناختی، نظریه‌های حل مسئله و مهارت، نظریه‌های مسئله‌یابی، نظریه‌های تکاملی، نظریه‌های نوع‌شناسی و نظریه‌های سیستم.

نظریه‌های شناختی خلاقیت با این ایده سرو کار دارند که راه‌حل‌ها، توانایی‌ها و پیشرفت‌های خلاقانه، بدون بنیان‌های شناختی امکان‌پذیر نیست. در واقع، افراد خلاق، توانایی‌های شناختی خاصی دارند. توانایی‌های شناختی هم بر فرایندهای شناختی^۱ و هم بر خود فرد تأکید دارد. در زمینه فرایندهای شناختی، تأکید بر سازوکارهای زیربنایی اندیشه‌های خلاقانه است. از نظر ویژگی‌های شخص یادگیرنده، تفاوت‌های فردی مطرح می‌شوند که بر این سازوکارها تأثیرگذارند. افراد خلاق تداعی‌های^۲ قدرتمندتری برای اندیشه‌ها دارند و این ویژگی برای آن‌ها حیطه گسترده‌تری را برای فعال‌سازی همزمان مؤلفه‌های مختلف درگیر در تکلیفی فراهم می‌سازد که در حال انجام آن هستند. (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰).

به‌علاوه نظریه‌های شناختی بر اهمیت تفکر واگرا^۳ (تولید ایده‌های متنوع در زمینه تکلیف) تأکید دارند. این موضوع در زمینه مهارت گفتاری در یادگیری زبان دوم، دارای نقش بسزایی است؛ زیرا فرد برای عرضه تکلیف گفتاری به‌صورت ماهرانه، باید قادر باشد جملات را در ذهن خود تولید و بیان کند (کروپلی، ۲۰۰۶).

۲-۲- سنجش و اندازه‌گیری خلاقیت

سنجش خلاقیت کار ساده‌ای نیست؛ زیرا واژه‌هایی همچون هوشمندی، ابتکار، الهام، بدیع بودن، استعداد وجود دارد که گاهی مترادف خلاقیت هستند و با آن همپوشانی دارند. اگر فردی بخواهد چیزی را بسنجد، باید دید واضحی از آن داشته باشد و سپس معیارهایی برای اندازه‌گیری تنظیم کند.

1. cognitive process
2. association
3. divergent

تورنس (۱۹۷۹) آزمون‌های روان‌سنجی خلاقیت را به دو نوع دسته‌بندی می‌کند: یکی بر مهارت‌های شناختی عاطفی تمرکز دارد، مانند آزمون تفکر خلاق تورنس (TTCT) و دیگری بر ویژگی‌های شخصیتی فرد تمرکز دارد، همچون آزمون خلاقیت عابدی-شوماخر (ACT) که به ویژگی‌های زیربنایی تفکر خلاق توجه دارد.

روش‌های پژوهش روان‌سنجی خلاقیت، بر چهار حوزه تمرکز دارند: ۱) فرایندهای خلاق، ۲) همبسته‌های شخصیتی یا رفتاری، ۳) ویژگی‌های تولیدات خلاق، ۴) ویژگی‌های محیط برانگیزاننده خلاقیت.

برای مثال رونکو (۱۹۹۹) در بررسی فرایندهای خلاق، بر تفکر واگرا تمرکز داشت. در حوزه دوم همبسته‌های شخصیتی و رفتاری، شامل ویژگی‌های شخصیتی فرد و گزارشی از نشانه‌های رفتاری گذشته فرد تمرکز دارد. پژوهش در این زمینه، با تمرکز بر مقیاس‌های شخصیت انجام می‌شود که در جست‌وجوی ویژگی‌های اختصاصی و مشترک افراد خلاق هستند؛ همچنین فهرستی از فعالیت فرد تهیه می‌شود که مربوط به رفتارهای قبلی افراد خلاق است.

خلاقیت به مثابه عامل شناختی، تنها عامل تأثیرگذار بر توانایی فرد در یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی نیست. عوامل دیگری همچون انگیزش نیز می‌توانند تأثیرگذار باشند.

حوزه سوم پژوهش، بر ویژگی‌های شخصیتی فرد تمرکز دارد که باعث تولید محصولات خلاق می‌شود. این امر بسیار دشوار است، اما رونکو (۱۹۹۹) متذکر می‌شود که تحلیل محصولات خلاقانه، می‌تواند به اندازه‌گیری خلاقیت منجر شود. در زمینه یادگیری زبان دوم، یکی از محصولاتی که می‌توان خلاقیت را در آن جست‌وجو کرد، مهارت‌های گفتاری فرد در پروراندن اندیشه‌ها و خلق جملات است. اگر بخواهیم سطح خلاقیت را در آینده فرد پیش‌بینی کنیم، کارهای خلاقانه وی در گذشته و حال، می‌تواند به مثابه بهترین نشانگرها باشند (پلاکر و ماکل، ۲۰۱۰). و چهارمین طبقه (محیط‌های خلاقانه) بر متغیرهای محیطی همچون تعاملات درون‌گروهی، رهبری، ساختار سازمان‌دهی شده، رقابت، و انسجام تمرکز دارد (هانتز، بدل، مامفرد، ۲۰۰۷).

در پژوهشی که فوربس و دام (۲۰۰۴) انجام دادند، آن‌ها نتیجه گرفتند که شش عامل محیطی و شناختی بر خلاقیت تأثیرگذارند که عبارت‌اند از: درگیری ذهنی، انگیزش درونی، محدودیت زمان و منابع، انگیزش بیرونی، کنترل بیرونی و مدیریت تیمی. از آنجایی که انگیزش عاملی شناخته شده است که نقش مهم و چشمگیری را در خلاقیت و عملکرد یادگیری فرد

ایفا می‌کند، در ادامه پژوهش‌هایی را که در زمینه ارتباط این عوامل با یکدیگر انجام شده‌اند، مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۳-۲- انگیزش

نکته‌ای که معلمان، پژوهشگران، تولیدکنندگان محتوای آموزشی و دانش‌آموزان بر آن اتفاق نظر دارند، این است که انگیزش، بخشی ضروری برای تبحر در زبان خارجی است. مفهوم انگیزش مفهومی پیچیده و دارای ابعاد مختلف است. انگیزش، فرایندی است که به‌وسیله آن، فعالیت‌های هدف-محور نیرو و جهت گرفته و نگهداری می‌شوند (شانک، پنتریچ و میکس، ۲۰۰۸)، اغلب آن‌قدر اهمیت دارد که از آن به‌مثابه پیش‌بین موفقیت یاد می‌شود (بریدسل، ۲۰۱۳). شدت انگیزش، بسته به اندیشه افراد، باورها و هیجانات دارای دامنه وسیع تغییرات است (شانک و اوشر، ۲۰۱۲).

درنیه (۱۹۹۶) تشریح می‌کند که سه رویکرد مهم در زمینه روان‌شناسی انگیزش وجود دارد: نظریه‌های انتظار-ارزش، نظریه‌های هدف و نظریه‌های خودتعیین‌گری. نظریه‌های انتظار-ارزش باور دارند کنجکاوی و پویایی انسان، ذاتی است تا بتواند محیط خود را بشناسد. در این نظریه‌ها ماهیت چیزی که یادگیرندگان را برمی‌انگیزد چندان مهم نیست، بلکه آنچه انگیزه ذاتی آن‌ها را شکل می‌دهد و هدایت می‌کند، دارای اهمیت است. نظریه‌های هدف، بر این اندیشه تمرکز دارند که بنیان فرایندهای انگیزشی، درک خصوصیات هدف است. لاک (۱۹۹۶) بیان می‌کند فعالیت انسان در نتیجه یک هدف است و اگر قرار باشد فعالیت صورت گیرد، باید اهدافی تنظیم شوند. نظریه خودتعیین‌گری که دسی و ریان (۱۹۸۵) معرفی کردند، بسط پارادایم درونی و برونی است. آن‌ها معتقدند نیاز انسان به خودمختاری ذاتی است و به تمایل برای خود آغازگری و خودتنظیم‌گری اشاره دارد.

درنیه (۲۰۰۱) باور دارد که پیچیدگی مفهوم انگیزش به این لحاظ است که کوشش می‌کند فعالیت‌های فرد را تنها با یک رویکرد توصیف کند که غیرعملی است. مشکلی که درنیه مطرح می‌کند این نیست که در زمینه تشریح انگیزش، با کمبود نظریه مواجه هستیم، بلکه به‌طور عکس، مدل‌ها و نظریه‌های فراوانی در این زمینه وجود دارد.

برای مثال نظریه خودتعیین‌گری ریان و دسی (۲۰۰۰) به دو نوع انگیزش درونی و بیرونی تقسیم می‌شود. پنتریچ و شانک (۱۹۹۶) معتقدند که انگیزش افکار، باورها و هیجانات افراد است که بر پایه روان‌شناسی شناختی به عمل تبدیل می‌شود. آن‌ها باور دارند که انگیزش،

نتیجه فرایندهای ذهنی متعددی است که به پایداری علاقه به انجام یک عمل منتج می‌شود. آن‌ها به‌طور دقیق، انگیزش را این‌طور تعریف می‌کنند: «فرایندی که به‌وسیله آن فعالیت‌های هدفمند برانگیخته و پایدار می‌شوند» (۱۹۹۴، ۴). از سوی دیگر، هایامیزو (۱۹۹۷) معتقد است که به انگیزش نباید نگاه دو قطبی درونی و بیرونی داشت، بلکه انگیزش را در پیوستاری از انواع آن در نظر می‌گیرد. پاریس و ترنر (۱۹۹۴، ۲۲۲) اظهار می‌کنند: «ذات عمل انگیزشی توانایی انتخاب بین فعالیت‌های مختلف یا دست‌کم بسط میزان متغیر تلاش برای هدفی خاص است.»

درینه (۱۹۹۶) ۱۳ سازه مختلف را شناسایی کرد که حوزه انگیزش را تشکیل می‌دهند و در نهایت، آن‌ها را به هفت بعد گسترده طبقه‌بندی کرد: (۱) بعد عاطفی/تلفیقی، (۲) بعد کاربردی/عملگرایی، (۳) بعد مربوط به زمینه-کلان، (۴) بعد مربوط به خودپنداره، (۵) بعد مربوط به هدف، (۶) بعد مربوط به زمینه آموزشی، (۷) بعد مربوط به سایر عوامل مهم (خانواده، والدین، دوست و ...)

در مورد انگیزش، تعاریف دو مقوله‌ای مختلفی وجود دارد. یکی از معروف‌ترین آن‌ها دو مقوله کاربردی-تلفیقی است. درینه (۱۹۹۶) بیان می‌کند حالت تلفیقی بر گرایش مثبت میان فردی/عاطفی فرد نسبت به عضویت در جوامع زبانی تمرکز دارد و به‌علاوه می‌کوشد تا حد ممکن با آن‌ها مرتبط شود. این بعد از انگیزش شامل حس پذیرش، گشودگی و احترام برای آن جامعه را نیز شامل می‌شود. بنسن (۱۹۹۱) باور دارد انگیزش، تلفیقی علاقه فردی یادگیرنده برای دوزبانه شدن و کسب باورهای فرهنگی زبان دوم به‌طور همزمان است.

هادسان (۲۰۰۰) بیان می‌کند که دیدگاهی در مقابل انگیزش تلفیقی، انگیزش کاربردی است که تمایل برای دستیابی به نتایج عملی یا عینی از مطالعه زبان دوم است. در اینجا مقصود کاملاً کاربردی است. در این نوع از انگیزش، نیازی برای یکپارچگی با جامعه نیست و در واقع ممکن است هرگز نیازی نباشد که یادگیرنده وارد جامعه زبان دوم شود.

کیمورا، ناکاتا، و اوکومورا (۱۹۹۷) در مورد ارتباط بین انگیزش و یادگیری زبان، دریافتند که انگیزه دادن به یادگیرندگان ژاپنی، برای یادگیری زبان خارجی کاری دشوار است. آن‌ها پی بردند که این یادگیرندگان که نیازمند یادگیری مهارت انگلیسی برای اشتغال فعلی یا آینده خود هستند، تمایل دارند علاوه بر داشتن انگیزه کاربردی، انگیزه درونی و تلفیقی را نیز داشته باشند. پژوهش آن‌ها همچنین پیشنهاد کرد که یادگیرندگان سال پایینی مقطع دبیرستان، در مقایسه با یادگیرندگان سال بالایی مقطع دبیرستان، دارای انگیزه بیشتری برای یادگیری هستند.

نولز (۲۰۰۱) رابطه بین ادراک سبک مشارکتی معلم و انگیزه در دانش‌آموزان را بررسی کرد. نتایج نشان داد که رفتار معلم بر احساس خودمختاری دانش‌آموز، اعتماد به نفس و احساس شایستگی در او تأثیر دارد.

مطابق با پژوهش یوشیودا (۲۰۰۸) یادگیرندگان دارای انگیزش درونی، با احتمال بیشتری، سطوح بالاتری از مشارکت در یادگیری را نشان می‌دهند و دامنه وسیع‌تری از راهبردهای حل مسئله را به کار می‌برند.

درمورد رابطه بین انگیزش و مهارت زبانی، لوکاس (۲۰۱۰) اشاره می‌کند که دانش‌آموزان برای یادگیری مهارت خواندن، دارای انگیزه ذاتی هستند و این انگیزه درونی، ناشی از دانش و پیشرفت است.

لمب (۲۰۰۴) نشان داد که انگیزه درونی، نه تنها بر درک مطلب تأثیر زیادی دارد، بلکه در ابعاد دیگر خواندن همچون وسعت نظر و تعمق نیز مؤثر است.

اپل (۲۰۰۵) دریافت که اگر دانش‌آموزان ژاپنی، به میزان کافی برای خواندن انگیزه داشتند، برنامه خواندن اضافی غیرلازم بود.

ضیا حسینی و صالحی (۲۰۰۸) نتیجه گرفتند که انگیزش بیرونی، رابطه معناداری با انتخاب راهبرد یادگیری ندارد. آن‌ها باور دارند که یادگیرندگان زبان خارجی ایرانی به‌طور درونی انگیزه دارند.

زمانی که بحث از یادگیری زبان خارجی می‌کنیم، باید دو نوع انگیزش مورد توجه قرار گیرد: این دو نوع، انگیزش یادگیری زبان و انگیزش یادگیری کلاسی است. انگیزه یادگیری زبان، به انگیزه برای یادگیری زبان دوم ارجاع دارد. مطابق نظر گاردنر (۱۹۸۵) این مطلب در مدل اجتماعی-آموزشی اکتساب زبان دوم قید شده است. بر اساس نظر کلمنت (۱۹۸۰) این موضوع در مدل بافت اجتماعی ذکر شده است. و مطابق با کلمنت و نولز (۱۹۹۶) تحت مدل خودتعیین‌گری بررسی شده است. این ویژگی عمومی در افراد است که در هر موقعیتی، برای یادگیری زبان شرکت کنند.

انگیزه یادگیری کلاس درس، آن چیزی است که گاردنر (۱۹۸۵) در مدل اجتماعی-آموزشی اکتساب زبان دوم عرضه می‌کند و به‌مثابه بخش ضروری انگیزش در معنای عام است. این نوع انگیزش، به انگیزه درون موقعیت کلاس درس اشاره دارد. این نوع انگیزه، می‌تواند تحت تأثیر گروهی از عوامل مربوط به کلاس درس زبان قرار گیرد؛ بنابراین معلم، مطالب درسی و تسهیلات بر انگیزه یادگیری افراد تأثیر می‌گذارند. گاردنر (۲۰۰۷) باور دارد که بافت

آموزشی و بافت فرهنگی، هر دو نقشی مهم در شکل‌دهی انگیزش بازی می‌کنند؛ ازسوی دیگر، گاردنر (۱۹۸۵) دو نوع انگیزه پیشنهاد می‌کند: کاربردی و تلفیقی. او اظهار می‌کند که یادگیرنده دارای انگیزه تلفیقی به یادگیری در مورد فرهنگ و مردم زبان مورد آماج علاقه نشان می‌دهد، درحالی‌که فرد دارای انگیزه کاربردی بیشتر ملاحظات عملگرایانه‌ای همچون یافتن کار، یا دستیابی به پول را برای یادگیری زبان دوم در ذهن خود دارد.

ماسگورت و گاردنر (۲۰۰۳) تشریح می‌کنند که یادگیرنده‌ای که به‌طور تلفیقی، برای یادگیری زبان دوم انگیزش یافته است، برای شناسایی جوامع زبان‌های دیگر گشودگی دارد و نگرش مثبتی به موقعیت زبان دارند.

صادقی و مقصودی (۲۰۰۰) تأثیر دو نوع انگیزش - تلفیقی و کاربردی - را در تبحر انگلیسی دانشجویان سال بالای زبان خارجی در ایران بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که اختلاف معناداری بین میانگین تبحر در دانشجویان، دارای انگیزه تلفیقی و دانشجویان دارای انگیزه کاربردی وجود دارد. لمب (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که انگیزش تلفیقی، به یادگیری زبان برای رشد شخصی و پیشرفت فرهنگی ارجاع دارد، درحالی‌که انگیزش کاربردی به یادگیری زبان برای اهداف مستقیم‌تر و عملی‌تر مربوط است. گاس و سلینگر (۲۰۰۱) ادعا می‌کنند که برای موفقیت در یادگیری زبان دوم، انگیزش تلفیقی بر انگیزش کاربردی برتری دارد.

برخلاف گاردنر، درنیه (۲۰۰۰) بحث می‌کند که انگیزش کاربردی، از انگیزش تلفیقی اهمیت بیشتری دارد. واعظی (۲۰۰۸) در پژوهش خود، درمورد انگیزش یادگیری زبان در میان دانشجویان لیسانس ایرانی نشان داد که این افراد انگیزه بالا و نگرش مثبت به یادگیری زبان انگلیسی دارند و به‌علاوه دارای انگیزش کاربردی هستند؛ زیرا انگلیسی وسیله‌ای است تا کاری خوب به‌دست آورند و به لحاظ علمی موفق باشند. رحمان (۲۰۰۷) نشان داد دانشجویان بنگلادشی انگلیسی را برای انگیزش کاربردی یاد می‌گیرند تا انگیزش تلفیقی. سین کائو (۲۰۱۶) نتیجه گرفت که انگیزه اصلی دانشجویان سال سوم دانشگاه، برای یادگیری زبان انگلیسی از نوع کاربردی است.

ازسوی دیگر تاگوچی (۲۰۰۶) دریافت که انگیزش و پیشرفت تحصیلی، دارای ارتباط معناداری نیستند و این می‌تواند به علت ترکیب پیچیده عوامل توصیف‌شده در نظریه‌های مختلف انگیزشی باشد؛ به‌علاوه سالم (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای که انجام داد، نشان داد به‌طورکلی، انگیزش با تبحر دانشجویان زبان خارجی ارتباط ندارد.

۴-۲- تعامل خلاقیت و انگیزش

ارتباط بین خلاقیت و انگیزش، بدون تردید اجتناب‌ناپذیر است. پژوهشگران متعددی باور دارند که خلاقیت زمانی وارد می‌شود که در جایی نقصی وجود دارد و خلاقیت برای حل مشکل ظاهر می‌شود. این دیدگاه مدل کمبود نامیده می‌شود (پاپ، ۲۰۰۵). این بدان معنی است که خلاقیت به وسیله مجموعه‌ای از مشکلات و نقایص فعال می‌شود. انگیزش در این تعریف، می‌تواند به مثابه پیش‌نیاز یا برانگیزاننده فعالیت خلاقانه در نظر گرفته شود. کاکس (۱۹۸۳) اظهار می‌کند که افراد باهوش که برای انجام تکلیف انگیزه ندارند، در مقابل افرادی که از انگیزه بالایی برخوردارند، ولی هوش زیادی ندارند، خلاقیت کمتری دارند و موفقیت کمتری کسب می‌کنند. هنسی (۲۰۰۳) بیان می‌کند افرادی که به مسئله تکلیف، رویکرد انگیزشی درونی دارند، حس کنجکاوی دارند و حس می‌کنند در حال بازی هستند تا اینکه کاری جدی را انجام دهند. مک دوناف، کرافورد، مک کی (۲۰۱۵) خلاقیت را به صورت تکلیف عملکرد گروهی بررسی کردند. آن‌ها پیشنهاد کردند نتایج در مورد گفتار افراد به طور انفرادی نیز بررسی شود تا مشخص شود آیا خلاقیت می‌تواند تبیین‌کننده تفاوت‌های فردی باشد؛ همچنین درنیه (۲۰۰۹) تأکید می‌کند بین ویژگی‌های یادگیرنده و خلاقیتی رابطه پیچیده‌ای وجود دارد که در عملکرد وی بروز پیدا می‌کند.

دو دیدگاه نسبت به ارتباط بین خلاقیت و انگیزش وجود دارد: خصیصه‌های پایدار و خصیصه‌های اجتماعی.

۵-۲- خصیصه‌های پایدار

برخی از پژوهشگران همچون تورنس (۱۹۸۰) و تریفینگر (۱۹۸۵) اظهار می‌کنند که سطح خلاقیت در افراد پایدار است و با آزمون قابل اندازه‌گیری است. براساس این دیدگاه، آزمون‌هایی برای اندازه‌گیری آن طراحی شده‌اند؛ همچون سیاهه انطباق‌پذیری کیرتون^۱ (KIA، ۱۹۸۲)، آزمون کاربردهای غیرمعمول گیلفورد^۲، (گیلفورد، مریفیلد و ویلسون، ۱۹۵۸) و آزمون پتانسیل خلاقیت والاش - کوگان (والاش و وینگ^۳، ۱۹۶۹). همه این موارد خلاقیت را به مثابه سازه‌ای نسبتاً پایدار در نظر می‌گیرند.

1. Kirton Adaptation Inventory

2. The Guilford unusual uses test

3. Wallach & Wing

از آنجایی که پژوهشگران معتقدند جهت‌گیری‌های انگیزشی می‌توانند به صورت متغیرهای تفاوت فردی پایدار در نظر گرفته شوند، این شرایط برای انگیزش هم به همین صورت است. دوئت (۲۰۰۷) و شین و ژو (۲۰۰۷) مطرح کردند که جهت‌گیری‌های انگیزشی، نسبتاً پایدار هستند. این مدل نیروی انگیزشی و خلاقیت را به صورت متغیرهای تفاوت فردی نسبتاً پایدار در نظر می‌گیرد.

۶-۲- خصیصه‌های اجتماعی

این رویکرد بر خلاقیت بر موضوعی تمرکز دارد که تحت تأثیر محدودیت‌های بیرونی است. در این دیدگاه بحث این است که پاداش مورد انتظار، می‌تواند تأثیر منفی بر خلاقیت داشته باشد (انگیزش بیرونی). آمابیل (۱۹۸۳، ۱۹۹۶) باور دارد که محدودیت‌های محیطی، پاداش مورد انتظار، ارزشیابی یا رقابت برای خلاقیت فرد و انگیزش درونی او آسیب‌رسان است. اصل انگیزش درونی خلاقیت چنانکه آمابیل (۱۹۹۶) مطرح می‌کند، حاکی از این عقیده است که انگیزش درونی به مثابه هدایتگر خلاقیت و انگیزش بیرونی در حکم نابودگر خلاقیت است. با وجود این، به نظر می‌رسد برخی از انگیزه‌های بیرونی می‌توانند خلاقیت را ارتقا بخشند.

اکنون سؤال این است که چرا انگیزش درونی، کار خلاقانه را ارتقا می‌دهد و انگیزش بیرونی این‌طور عمل نمی‌کند. هنسی (۲۰۱۰) بیان می‌کند که اندیشه‌ای به نام «خودت بازی کن» وجود دارد که زمانی فعال می‌شود که فرد با عوامل بیرونی مانند پاداش، کنترل، رقابت و غیره محدود می‌شود؛ یعنی فرد سعی می‌کند بهترین مسیر را برای انجام تکلیف انتخاب کند. او راه حل مناسبی را برای برخورد سریع و مؤثر با مسئله تولید می‌کند. افراد (فارغ از اینکه در چه سطحی از آموزش، تجربه و دانش فردی باشند) تمایل دارند از خطرهای اجتناب کنند که منجر به پیامدهای کمتر مورد قبول نشود. اگر فردی بخواهد خلاق باشد، نیازمند این است که حداقل به طور موقتی، از محدودیت‌ها فارغ شود؛ زیرا هر چه فرد بیشتر بر آورده کردن ملاک‌ها و به دست آوردن پاداش‌ها تمرکز کند، کمتر در جست‌وجوی راه‌حل‌های جانشین برای انجام تکلیف خواهد بود؛ بنابراین انگیزش بیرونی، تا حدی برای خلاقیت آسیب‌رسان است.

برای بررسی صحت این ایده چند پژوهش انجام شده است. هنسی، آمابیل و مارتینچ (۱۹۸۹) پژوهشی در مورد دانش‌آموزان دوره راهنمایی انجام دادند و دریافتند که آثار مخرب

انگیزش بیرونی، می‌تواند از طریق آموزش نحوه انجام تکلیف به افراد کنترل شود؛ یعنی اگر در مورد تکلیف آموزش داده شود، شرکت‌کنندگان می‌توانند بر تأثیرات محتمل منفی محدودیت‌های بیرونی غلبه کنند (هنسی، ۲۰۱۰). در واقع افرادی که آموزش دریافت کردند، میزان بیشتری از خلاقیت را نشان دادند. پژوهش دیگری که هنسی و بیکوسکی (۱۹۹۳) انجام شد، سه گروه را در زمینه خلاقیت و انگیزش مقایسه کرد: ۱) کودکانی که از طریق آموزش انگیزش درونی دریافت کردند و پاداش دریافت کردند؛ ۲) کودکانی که آموزش نداشتند، اما پاداش دریافت کردند؛ ۳) کودکانی که نه آموزش و نه پاداش دریافت کردند. پژوهش نشان داد که گروه نخست که آموزش دریافت کردند، انگیزش درونی بالاتری داشتند و بر آثار بیرونی پاداش غلبه کردند. این گروه به‌طور معناداری در مقایسه با دو گروه دیگر خلاقانه عمل کرد. در پژوهش مشابهی بر سه گروه با همین شرایط، دریافتند که گروه انگیزش درونی آموزش و دارای پاداش، خلاقیت بیشتری از خود نشان دادند (جرارد، پوتیت و ایرن-اسمیت، ۱۹۹۶). اما نتیجه جالب توجه این بود که عملکرد گروهی که نه آموزش داشت و نه پاداش دریافت کرد، با گروه اول تفاوت معناداری نداشت. این نشان می‌دهد که برای بروز خلاقیت، نبود پاداش از وجود آموزش مهم‌تر است. والراند، پلتیر و کوستنر (۲۰۰۸) در پژوهشی دریافتند که اگر پاداش یا ارزیابی از سوی کسی باشد که برای افراد تحت پژوهش محترم هستند، این موارد می‌توانند سطح خلاقیت را تحت تأثیر قرار دهد.

در مجموع هنسی (۲۰۱۰) اشاره می‌کند که تأثیر انگیزش درونی و بیرونی، بر خلاقیت یک موضوع فراگیر برای همه نیست. با توجه به دو وجهی انگیزش تلفیقی و کاربردی تیلور، مینارد و هیل (۱۹۹۷) باور دارند که هر دو نوع انگیزش، برای پایداری موفقیت بلندمدت از اهمیت برخوردارند. با این حال پژوهش‌ها دریافته‌اند که تعداد افرادی که به‌طور تلفیقی انگیزه دارند، کمتر از افرادی است که انگیزه کاربردی دارند. از سوی دیگر، افرادی که انگیزه تلفیقی دارند، مستعد موفقیت‌های بیشتر در یادگیری زبان و به‌طور کلی حل مسئله هستند که همانا نمودی از خلاقیت است.

۷-۲- پژوهش حاضر

از آنجایی که نتایج پژوهش‌ها در زمینه تأثیر روابط خلاقیت و انگیزه در یادگیری ناسازگار هستند، هدف پژوهش حاضر، بررسی همزمان نقش خلاقیت و انگیزه در عملکرد یادگیری (صحت و شیوایی) بود؛ بدین منظور نمونه مورد نظر، به لحاظ خلاقیت و انگیزش اندازه‌گیری

شدند و عملکرد آن‌ها نیز در تکلیف زبان به لحاظ صحت و شیوایی، ارزیابی شد؛ سپس همبستگی بین خلاقیت و انگیزش و عملکرد آن‌ها در گفتار انگلیسی به‌عنوان زبان دوم مورد بررسی قرار گرفت.

سؤال‌های پژوهشی زیر با در نظر گرفتن خلأ موجود در پژوهش‌های پیشین بررسی شد:

- آیا خلاقیت و انگیزه کاربردی، می‌تواند صحت گفتار یادگیرندگان را پیش‌بینی کند؟
- آیا خلاقیت و انگیزه تلفیقی، می‌تواند صحت گفتار یادگیرندگان را پیش‌بینی کند؟
- آیا خلاقیت و انگیزه کاربردی، می‌تواند شیوایی گفتار یادگیرندگان را پیش‌بینی کند؟
- آیا خلاقیت و انگیزه تلفیقی، می‌تواند شیوایی گفتار یادگیرندگان را پیش‌بینی کند؟

۳- روش پژوهش

شرکت‌کنندگان

نمونه‌مقدماتی در این پژوهش ۲۰۰ نفر از دانشجویان پسر و دختر مؤسسات آموزش زبان بودند که در کلاس آموزشی بحث شفاهی به زبان انگلیسی شرکت می‌کردند. رده سنی آنها بین ۱۸ تا ۳۰ سال بود. برای انجام پژوهش نیاز بود که دانشجویان در سطح متوسطی^۱ از تسلط باشند؛ بدین منظور برای انتخاب افراد دارای این سطح از تسلط، آزمون‌مقدماتی انگلیسی (PET)^۲ اجرا شد. در نتیجه اجرای این آزمون، ۸۰ نفر از شرکت‌کنندگان حائز شرایط لازم برای انجام پژوهش بودند. زبان مادری همه شرکت‌کنندگان فارسی بود و همگی دوره آموزش زبان در مقطع دبستان و راهنمایی را گذرانده بودند. قابل ذکر است که نمونه ۲۰۰ نفری به‌طور تصادفی، از بین دانشجویان مؤسسات آموزش زبان تهران انتخاب شدند.

۴- ابزار پژوهش

۴-۱- آزمون‌مقدماتی انگلیسی (PET)

برای اطمینان از همگن بودن میزان تبحر شرکت‌کنندگان در زبان، از آزمون تعیین میزان تبحر زبان PET استفاده شد. آزمون‌مقدماتی انگلیسی (PET)، آزمون انگلیسی مقدماتی کمبریج، یا به‌طور مختصر PET آزمونی برای تعیین صلاحیت در انگلیسی به‌عنوان زبان

1. intermediate

2. Preliminary English Test

خارجی است که دانشگاه کمبریج طراحی کرده است. این آزمون دارای سه بخش است: الف) بخش خواندن و نوشتن که با هم انجام می‌شود (۹۰ دقیقه)، ب) بخش شنیداری (۳۰ دقیقه)، ج) بخش گفتاری با انجام مصاحبه (۱۰ دقیقه).

۲-۴- پرسشنامهٔ اخلاقیت

برای اندازه‌گیری اخلاقیت شرکت‌کنندگان این پژوهش، از پرسشنامه اخلاقیت استفاده شد. این پرسشنامه به کوشش عابدی (۲۰۰۰) تهیه و تنظیم شده است. این پرسشنامه ۶۰ سؤال دارد که نمره‌گذاری آن، به صورت مقیاس لیکرتی سه‌نمره‌ای (کم= ۱، متوسط= ۲، بالا= ۳) است. جمع نمرات در چهار مؤلفه، نمرهٔ کل اخلاقیت آزمودنی را تشکیل می‌دهد. حد بالای نمره ۱۸۰ و حد پایین نمره ۶۰ است. این پرسشنامه به‌ترتیب چهار مؤلفهٔ اخلاقیت سیالی (۲۲ مورد)، ابتکار (۱۶ مورد)، انعطاف‌پذیری (۱۱ مورد)، بسط (۱۱ مورد) را اندازه‌گیری می‌کند. دائمی و مقیمی بارفروش (۱۳۸۳) پایایی این آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ بررسی کردند و ضریب اعتبار برای خرده آزمون سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری را به‌ترتیب ۰/۶۷، ۰/۴۸، ۰/۶۸ و ۰/۵۵ به‌دست آوردند که همگی معنادار بودند؛ بنابراین پرسشنامه از اعتبار مطلوبی برخوردار است.

۳-۴- پرسشنامهٔ انگیزش

برای سنجش انگیزش دانشجویان، از پرسشنامهٔ آزمون نگرش و انگیزش گاردنر در یادگیری زبان انگلیسی استفاده شد. گاردنر (۱۹۸۵)، مدل اجتماعی - تربیتی یادگیری زبان را عرضه کرد. در این مدل که زیربنای این پرسشنامه است، دو نوع انگیزش تلفیقی (به مفهوم نگرش مثبت به فرهنگ خارجی و نیاز به مشارکت در جایگاه عضوی از آن فرهنگ) و انگیزش کاربردی (هدف خاصی مانند پیشرفت شغلی و ادامهٔ تحصیل در مقاطع تحصیلی بالاتر را دنبال می‌کند) مورد توجه قرار گرفته است. این پرسشنامه دارای ۶۷ سؤال بود که نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس لیکرتی شش‌نمره‌ای (کاملاً مخالفم= ۱، مخالفم= ۲، تا حدودی مخالفم= ۳، تا حدودی موافقم= ۴، موافقم= ۵، کاملاً موافقم= ۶) است. پایایی این آزمون را دوردی‌نژاد (۱۳۹۳) ارزیابی کرد و آلفای کرانباخ ۰/۹۴ به‌دست آمد؛ بنابراین این پرسشنامه از اعتبار مطلوبی برخوردار است.

۴-۴- تکلیف گفتاری

برای ایجاد ارتباط تمرینی، از تکلیف شناخته شده حل مسئله گروه ESL، به نام شکستن کشتی^۱ استفاده شد که از مجموعه تکالیف ISL انتخاب شده بود (اولریچ، ۲۰۱۱). آن طور که پیکا و همکاران توصیف می کنند، فعالیت شکستن کشتی نوعی تکلیف حل مسئله است که در آن، همه افراد گروه، اطلاعات خود را مطرح می کنند و این نوعی تبادل اطلاعات دوطرفه است (پیکا، هالیدی، لوئیس و مورگنتالر، ۱۹۸۹). سناریو در این تکلیف، این گونه بود که وقتی کشتی چهار مسافر غرق شد و آن ها در جزیره ای گرفتار شدند که در آنجا قایق نجاتی وجود داشت. این قایق تنها می توانست سه شخص را با خود حمل کند. هدف تکلیف برای گروه این بود که با تصمیم در مورد اینکه کدام فرد نمی تواند وارد قایق نجات شود، مسئله را حل کنند. برای اینکه دانشجویان اطلاعات کافی در مورد تکلیف داشته باشند، چهار شخصیت مسافران (موسیقی دان معروف، معلم خوب، تاجر معروف، جراح معروف) به آن ها معرفی شدند.

هر یک از شرکت کنندگان یک دقیقه فرصت داشتند که علل خود را برای حذف یکی از افراد فوق بیان کنند. هر چه فرد علل بیشتری در این فرصت بیاورد، حاکی از تبحر بیشتر وی در زبان انگلیسی است. این تکلیف در پژوهش های دیگری نیز مورد استفاده قرار گرفته است (برای مثال، مک دوناف، کرافورد، مک کی، ۲۰۱۵).

۴-۵- روند پژوهش و نمره گذاری

ابتدا آزمون مقدماتی PET انجام شد. ۸۰ نفر از افراد توانستند ملاک مورد نظر را که نشان دهنده سطح متوسط بود، کسب کنند و وارد پژوهش شوند. در مرحله بعد، پرسشنامه خلاقیت، به وسیله هر فرد تکمیل شد؛ سپس برای انجام پژوهش از دانشجویان خواسته شد تا گروه های چهار نفره تشکیل دهند؛ سپس تکلیف شرح داده می شد (هدف تکلیف برای گروه این بود که با تصمیم در مورد اینکه کدام فرد نمی تواند وارد قایق نجات شود، مسئله را حل کنند. برای اینکه دانشجویان اطلاعات کافی در مورد تکلیف داشته باشند، چهار شخصیت مسافران (موسیقی دان معروف، معلم خوب، تاجر معروف، جراح معروف) به آن ها معرفی

1. shipwreck

شدند. هر یک از شرکت‌کنندگان یک دقیقه فرصت داشتند که علل خود را برای حذف یکی از افراد فوق بیان کنند). برای حصول اطمینان از اینکه شرکت‌کنندگان یکی از شخصیت‌های مسافر را به تصادف انتخاب کرده است، اسامی مسافران روی کارت‌هایی نوشته شد و هر یک از افراد یک کارت را انتخاب کرد.

سپس شرکت‌کنندگان، مبتنی بر شخصیتی که انتخاب کرده بودند، بحث در مورد علل انتخاب خود را آغاز کردند. صدای مصاحبه‌شوندگان برای بیان علل خود در جهت حل مسئله به طور کامل ضبط شد. مدت زمان ضبط شده صحبت تقریباً به طور میانگین، حدود ۱ دقیقه بود. برای برخی افراد، کمتر از ۱ دقیقه و برخی دیگر اندکی بیشتر از ۱ دقیقه بود؛ سپس صداهای ضبط‌شده برای بررسی شیوایی و صحت در گفتار هر یک از شرکت‌کنندگان مورد تحلیل قرار گرفتند. به منظور نمره‌گذاری شیوایی گفتار براساس ملاک‌های سازمان ILETS دو نمره‌گذار به طور جداگانه گفتار هر یک از افراد را ارزیابی کردند و به هر یک از افراد، نمره‌ای مابین ۱ تا ۹ اختصاص دادند. قابل ذکر است که پایایی بین ارزیابان ۰/۸۸ بود. برای بررسی صحت گفتار، گفتار افراد به نوشتار تبدیل شد و تعداد خطاها ثبت شد. اثر تعامل خلاقیت و انواع انگیزش (کاربردی و تلفیقی) در انجام تکلیف بر مبنای شیوایی^۱ و صحت^۲ گفتار مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله آخر، پرسشنامه انگیزش را هر یک از افراد تکمیل کرد.

۵- نتایج

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد. شاخص‌های توصیفی و توزیع داده‌ها (کجی و کشیدگی) نشان می‌دهد که توزیع داده‌ها به توزیع نرمال نزدیک است (نکته: مقدار کجی و کشیدگی در صورتی که بین $\pm 1/96$ باشد، توزیع داده‌ها به توزیع نرمال شباهت دارند).

1. fluency
2. accuracy

جدول (۱). میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی شیوایی، صحت، انگیزش و خلاقیت

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
شیوایی	۵/۵۶	۰/۵۹	-۰/۶۲	-۰/۱۳
صحت	۳/۷۴	۱/۲۱	۰/۳۰	-۰/۱۵
انگیزش کاربردی ترغیب‌کننده	۱۹/۰۰	۲/۲۹	۰/۲۹	۰/۲۶
انگیزش کاربردی بازدارنده	۲۱/۵۱	۲/۸۱	-۰/۰۳	-۰/۱۷
انگیزش تلفیقی	۱۴/۶۴	۱/۸۳	-۰/۴۲	-۰/۳۶
خلاقیت	۱۳۵/۰۹	۱۷/۵۶	-۰/۳۹	-۰/۱۴

پس از بررسی شاخص‌های توصیفی روابط بین متغیرهای مدل مفهومی، از طریق ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون آزمون شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که متغیرهای درون مدل به جز میزان صحت با شیوایی، رابطه مثبت و معناداری داشتند؛ بدین معنی که هرچه انگیزش و خلاقیت افزایش یافته است، شیوایی نیز افزایش یافته است؛ به‌علاوه هرچه انگیزش و خلاقیت افزایش یافته است، تعداد غلط‌های خواندن کاهش یافته است (جدول ۲).

جدول (۲). ماتریس همبستگی بین متغیرهای شیوایی، صحت، انگیزش و خلاقیت

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	شیوایی					
۲	صحت	*-۰/۴۸				
۳	انگیزش کاربردی ترغیب‌کننده	*۰/۵۱	*-۰/۲۶			
۴	انگیزش کاربردی بازدارنده	*۰/۵۱	*-۰/۵۰	*-۰/۳۷		
۵	انگیزش تلفیقی	*۰/۴۷	*-۰/۲۲	*۰/۲۵	*۰/۵۰	
۶	خلاقیت	*۰/۴۶	-۰/۰۵	*۰/۲۸	*۰/۴۷	*۰/۲۹

$P < 0.01$ * $p < 0.05$ ** $N = 80$

به‌منظور آزمون برازش مدل مفروض با داده‌ها و نیز برآورد ضرایب اثر مستقیم از تکنیک تحلیل مسیر با روش بیشینه احتمال استفاده شد که یکی از تکنیک‌های مدل‌یابی معادلات

ساختاری (SEM) است. نرم‌افزار ایموس^۱ ۱۸ (آربوکل، ۲۰۰۹) برای برآورد ضرایب اثر و شاخص‌های برازش مدل مورد استفاده قرار گرفت. همان‌گونه که در بخش شاخص‌های توصیفی اشاره شد، توزیع همه متغیرها نزدیک به نرمال است؛ بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است (هومن، ۱۳۸۸). حجم نمونه کافی نیز به‌مثابه یکی از موارد مهم در مدلیابی مورد توجه قرار گرفته است.

شاخص‌های برازش مدل مسیر در جدول ۳ نمایش داده شده است. نسبت مربع کای به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI) و ریشه دوم برآورد تغییرات خطای تقریب (RMSEA) در حد مطلوب است (هومن، ۱۳۸۸). براساس این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفروض برازش بسیار خوبی با داده‌ها دارد ($AGFI = 0.98$; $RMSEA = 0.03$; $X^2/df = 1/68$).

جدول (۳). شاخص‌های برازش مدل مسیر

X^2	df	X^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
۶/۷۳	۴	۱/۶۸	۱	۱	۰/۹۸	۰/۰۳

ضرایب استانداردشده مدل نشان می‌دهد که مؤلفه‌های انگیزش و خلاقیت می‌توانند شیوایی گفتار را پیش‌بینی کنند؛ بدین معنی که هرچه انگیزش و خلاقیت افزایش یابد، میزان شیوایی نیز افزایش می‌یابد؛ به‌علاوه انگیزش با تعداد غلط‌های گفتار، رابطه منفی و معناداری دارد؛ بدین معنی که هرچه انگیزش کاهش می‌یابد، تعداد غلط‌های آزمودنی افزایش می‌یابد. خلاقیت با پاسخ‌های غلط نیز رابطه معناداری داشت (جدول ۴). به‌علاوه نتایج رابطه بین شیوایی و تعداد غلط‌های گفتار رابطه منفی و معنادار را نشان می‌دهد؛ به‌طوری‌که شرکت‌کنندگان با تعداد غلط‌های کمتر، اغلب شیوایی بالاتری دارند؛ همچنین نتایج به‌دست‌آمده از واریانس تبیین‌شده، حاکی از این است که ۳۲ درصد از واریانس شیوایی گفتار با انگیزش و خلاقیت تبیین می‌شود. ۳۹ درصد از واریانس صحت گفتار نیز از طریق انگیزش و خلاقیت تبیین می‌شود.

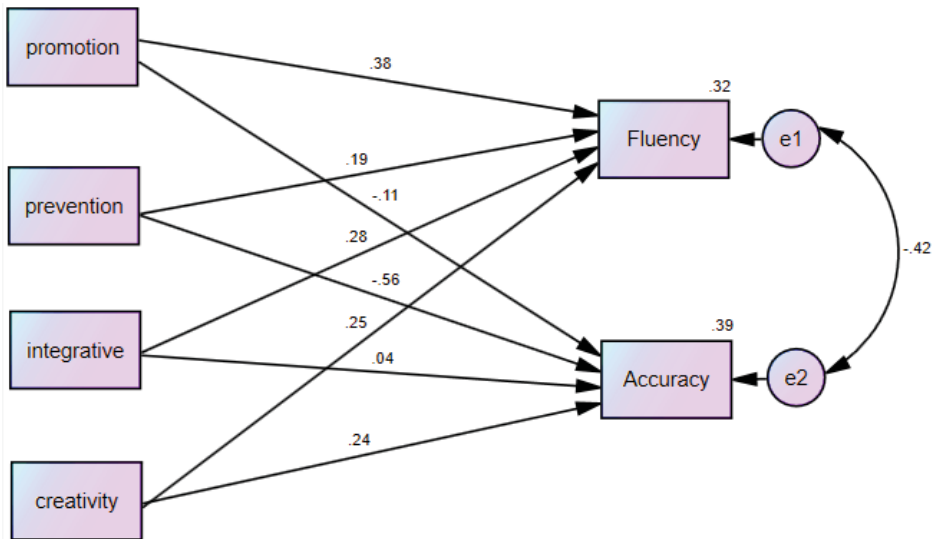
رابطه بین خلاقیت، انگیزه و صحت و شیوایی گفتار برای فراگیران زبان خارجی ۲۹۱

جدول (۴). ضرایب استاندارد مستقیم، کل مدل مسیر و ضرایب تبیین

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	ضریب تبیین
به روی شیوایی از:	انگیزش کاربردی ترغیب‌کننده	۰/۳۸*	-	۰/۳۸*	۰/۳۲
	انگیزش کاربردی بازدارنده	۰/۱۹**	-	۰/۱۹**	
	انگیزش تلفیقی	۰/۲۸*	-	۰/۲۸*	
	خلاقیت	۰/۲۵*	-	۰/۲۵*	
به روی صحت از:	انگیزش کاربردی ترغیب‌کننده	-۰/۱۱	-	-۰/۱۱	۰/۳۹
	انگیزش کاربردی بازدارنده	-۰/۵۶*	-	-۰/۵۶*	
	انگیزش تلفیقی	۰/۰۴	-	۰/۰۴	
	خلاقیت	۰/۲۴*	-	۰/۲۴*	

$P < 0.01$ * $p < 0.05$ ** $N = 80$

برای درک بهتر روابط بین متغیر مدل مفهومی آزمون‌شده در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل (۱). مدل مفهومی پیش‌بینی شیوایی و صحت گفتار از روی انگیزش و خلاقیت

۶- نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی این بود که آیا خلاقیت و انگیزه (به‌طور دقیق، انگیزه کاربردی و انگیزه تلفیقی) به‌طور هم‌زمان، توانایی پیش‌بینی صحت و شیوایی گفتار یادگیرندگان را به‌مثابه دو وجه اساسی در تولید زبان دارند یا خیر. نتایج نشان داد که مدل به‌خوبی با داده‌ها برازش دارد. در این بخش، نتایج به‌دست‌آمده را خلاصه و تبیین می‌کنیم و درباره اهمیت آن‌ها بحث خواهیم کرد.

نخستین پرسش پژوهش ما مربوط به قابلیت پیش‌بینی صحت گفتار یادگیرندگان با خلاقیت و انگیزه کاربردی بود. نتایج ما سازگار با پژوهش‌های قبلی از این مسئله حمایت کرد که خلاقیت و انگیزه کاربردی می‌توانند صحت گفتار را پیش‌بینی کند. همان‌طور که پیش‌تر بحث شد (آماییل، ۱۹۹۶؛ استرنبرگ و لوبارت، ۱۹۹۹؛ جکسون و شاو، ۲۰۰۵)، خلاقیت به‌مثابه تولید اندیشه یا محصولی اصیل، ارزشمند یا کاربردی مطرح شد. یافته‌های پژوهش حاضر با این تعریف سازگار است. در تبیین این نتیجه می‌توان این‌طور توجیه کرد که وجود سطح بالای خلاقیت، منجر به تولید جملاتی با تعداد غلط‌های کمتر می‌شود و به‌عبارتی محصولی ارزشمند و اصیل تولید می‌شود. این موضوع به نوبه خود، باعث دریافت پاداش بیرونی و تأیید می‌شود که انگیزه فرد را برای تولید جملاتی بیشتر و صحیح‌تر، ترغیب می‌کند.

پرسش دوم ما مربوط به قابلیت پیش‌بینی صحت گفتار یادگیرندگان با خلاقیت و انگیزه تلفیقی بود. نتیجه فوق‌ناسازگار با پژوهش‌های قبلی (هرناندز، ۲۰۰۶) از این نکته حمایت نکرد که خلاقیت و انگیزه تلفیقی می‌توانند صحت گفتار را پیش‌بینی کند. با اینکه در پژوهش‌های قبلی، بر وجود انگیزه تلفیقی به‌مثابه عاملی تأثیرگذار در عملکرد فرد در تکلیف تأکید شده است، اما در پژوهش ما بر دانشجویان ایرانی چنین نتیجه‌ای یافت نشد. به نظر می‌رسد این نتیجه متأثر از تأکید بیش از حد محیط‌های آموزشی بر انگیزه بیرونی و ندادن فرصت برای تقویت انگیزه تلفیقی باشد.

مطابق با تعریف درنیه (۱۹۹۸) از انگیزش تلفیقی، در این نوع از انگیزش فرد گرایش به عضویت در جامعه زبانی مورد نظر و مرتبط شدن با آن‌ها و به‌نوعی احساس احترام برای آن جامعه را دارد. عدم قابلیت پیش‌بینی صحت کلام از طریق خلاقیت و انگیزش تلفیقی را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که اغلب دانشجویان ایرانی، به‌نوعی تنها دیدگاهی کاربردی، همچون کسب جایگاه علمی و اشتغال، به یادگیری زبان انگلیسی دارند (هادسان، ۲۰۰۰)؛ بنابراین برای صحت تولید گفتار خود تلاش نمی‌کنند. این نتیجه با نتایج پژوهش سین کائو (۲۰۱۶)، واعظی (۲۰۰۸) و رحمان (۲۰۰۷) سازگار است.

مشابه پرسش اول دربارهٔ با صحت گفتار، در پاسخ به پرسش سوم، نتایج مبنی بر این بود که خلاقیت و انگیزه کاربردی می‌توانند شیوایی گفتار را پیش‌بینی کنند. آخرین پرسش این پژوهش، این بود که آیا خلاقیت و انگیزه نلفیقی می‌توانند شیوایی گفتار را پیش‌بینی کنند یا خیر. در حمایت از پژوهش‌های قبلی (عبدالصمد، اعتمادزاده، روحبخش‌فر، ۲۰۱۲) نتایج این پژوهش نشان داد خلاقیت و انگیزهٔ تلفیقی، می‌توانند شیوایی گفتار را پیش‌بینی کنند. نتایج این پژوهش با مفروضه‌های نظریهٔ شناختی خلاقیت سازگار است. این نظریه بر ویژگی‌های شخص یادگیرنده و تفاوت‌های فردی تأکید می‌کند که بر سازوکارهای زیربنایی اندیشه‌های خلاقانه تأثیرگذارند (کافمن و استرنبرگ، ۲۰۱۰).

مطابق با مدل اجتماعی اکتساب زبان دوم (گاردنر، ۱۹۸۵) انگیزهٔ کلاس درس بر یادگیری افراد تأثیرگذار است. گاردنر (۲۰۰۷) بافت آموزشی و فرهنگی را دارای نقش مهمی در شکل‌گیری انگیزش معرفی می‌کند. از سوی دیگر، همان‌گونه که فرویس و دام (۲۰۰۴) در میان شش عامل محیطی و شناختی که بر خلاقیت تأثیرگذارند، انگیزش درونی و کنترل بیرونی را برشمردند، با توجه به نتایج پژوهش حاضر، نیز به نظر می‌رسد یکی از علل مهم وجود اختلاف بین نتایج پژوهش، به‌خصوص در حوزهٔ انگیزش که مستلزم توجه است، بافت و زمینه‌ای است که یادگیری در آن رخ می‌دهد. در واقع، بافت یادگیری زبان دوم کنترل تلاش‌های فرد در جهت یادگیری را به‌دست می‌گیرد. در صورتی که فرد در محیطی باشد که بر انگیزش کاربردی تأکید می‌شود، این موضوع بر جهت‌گیری فرد در انتخاب راهبرد انگیزشی وی تأثیرگذار خواهد بود.

در کل با توجه به ضرایب مسیر مدل برآزش‌یافته، این پژوهش حاکی از این بود که انگیزش کاربردی در تعامل با خلاقیت، از قدرت پیش‌بینی بیشتری در مقایسه با انگیزش تلفیقی برخوردار است. سازگار با اصل انگیزش درونی (آماییل، ۱۹۹۶) شاید بتوان نتیجه گرفت یکی از علل سطوح پایین پیشرفت زبان انگلیسی در بین دانشجویان ایرانی که انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی آن‌هاست، راهبرد انگیزشی کاربردی باشد که اتخاذ می‌کنند.

همچنین این مطالعه نشان داد ۳۲ درصد از واریانس شیوایی گفتار و ۳۹ درصد از واریانس صحت گفتار، به وسیله تعامل خلاقیت و انگیزش تبیین می‌شود. دارای اهمیت است که مطالعات آتی سایر عوامل مهم تأثیرگذار و سهم آن‌ها در تبیین واریانس باقی‌مانده از عملکرد یادگیری را شناسایی کنند.

یکی از عوامل مهم که در این مطالعه بررسی نشد، وزن‌گیری^۱ جملات بود. این موضوع که به پیچیدگی جمله‌های گفتاری زبان‌آموزان اشاره دارد، به علت محدودیت‌های این مطالعه و پیچیدگی که در پژوهش ایجاد می‌کرد، وارد مطالعه نشد. ممکن است زبان‌آموزانی که از ساختارهای ساده‌تر استفاده می‌کنند، صحت و شیوایی گفتار بیشتری داشته باشند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی این متغیر را به‌مثابه یکی از عوامل مهم تبیین‌کننده واریانس در نظر بگیرند.

رویکرد ما نسبت به خلاقیت (همانند مک دوناف و همکاران، ۲۰۱۵) به‌صورت متغیر پیش‌بین بود. برخی از رویکردهای سنجشی اخیر، خلاقیت را متغیر پیامدی در نظر می‌گیرند. در چنین رویکردی، میزان خلاقیت موجود در عملکرد فرد در تکلیف مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (کافمن و بائر، ۲۰۰۶). پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی در این زمینه، تفاوت نگرش به خلاقیت به عنوان پیش‌بین و محصول توانایی زبانی را مورد بررسی قرار دهند.

به نظر می‌رسد یکی از علل سطوح پایین پیشرفت زبان انگلیسی در بین دانشجویان ایرانی که زبان انگلیسی، زبان خارجی آن‌هاست، اتخاذ راهبرد انگیزشی کاربردی باشد. پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی به جای محوریت دادن به زبان انگلیسی به‌مثابه ابزاری برای ارتقای سطح علمی، بر دانش‌افزایی زبان‌آموزان تمرکز کند؛ به‌علاوه مدرسان زبان دانشجویان را ترغیب کنند تا به زبان در حکم وسیله‌ای برای برقراری ارتباط با فرهنگ دیگر توجه کنند و افزایش دانش زبانی را مد نظر قرار دهند.

۸- منابع

- دائمی، حمیدرضا؛ مقیمی بارفروش، سیده فاطمه (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه‌های علوم شناختی، ۶ (۳ و ۴): ۸-۱.
- دوردی‌نژاد، فرهاد (۱۳۹۳). ساخت، رواسازی و پایاسازی پرسش‌نامه انگیزش و نگرش یادگیری زبان انگلیسی. دو ماهنامه جستارهای زبانی، ۶ (۲): ۱۰۷-۱۲۸.

Abedi, J. (2000). *Abedi test of creativity (ATC)*. Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. University of California, Los Angeles.

1. weighting

- Abdul Samad, A., Etemadzadeh, A., Roohbakhsh Far, H. (2012). Motivation and language proficiency: instrumental and integrative aspects. *Social and Behavioral Sciences*, 66, 432-440.
- Agars, M. D., Kaufman, J. C., & Locke, T. R. (2008). Social influences and creativity in organizations: A multi-level lens for theory, research, and practice. In M. Mumford, S. Hunter & K. Bedell-Aviers (Eds.), *Multi-level Issues in Creativity and Innovation* (pp. 3-62). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Albert, A., & Kormos, J. (2004). Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language Learning*, 54(2), 277-310.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Apple, M. T. (2005). Extensive reading and the motivation to read. *Dushisha studies in language and culture*, 8(1), 193-212.
- Benson, M.J. (1991). Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen. *RELC Journal*, 22(1), 34-48.
- Bridsell, B. (2013). Motivation and creativity in a foreign language classroom. *FLLT Conference Proceedings by LITU*, 2(1), 887-903.
- Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In Giles, H., Robinson, W. P. and Smith, P. M. (Eds). *Language: social psychological perspective*. Oxford: Pergamon Press, 147-154.
- Cole, D. G., Sugioka, H. L., & Yamagata-Lynch, L.C. (1994). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *The journal of creative behavior*, 25, 267-272.
- Cropley, A. (2006). In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*. 18, 391-404.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewett, T. (2007). Linking intrinsic motivation, risk taking, and employee creativity in an R&D environment. *R & D Management*. 37(3), 197-208.
- Dornyei, Z. (1996). Moving Language Learning Motivation to a Longer Platform for Theory and Practice. In Oxford, R. (ED.). *Language Learning Motivation: The New Century*, 71-80.
- Dornyei Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow. England: Longman.
- Fisher, C. M., & Amabile, T. M. (2009). Creativity, improvisation, and organizations. *Rotman Magazine (Winter)*, 40-45.
- Forbes, J.B., & Domm, D.R. (2004). Creativity and productivity: Resolving the conflict. *SAM Advanced Management Journal*, 69(2), 4-27.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Gardner RC. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Gass, S. and Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: an introductory course*. Mahwah, N.J., L. Erlbaum Associates.
- Gerrard, L. E., Poteat, G. M., & Ironsmith, M., (1996). Promoting children's creativity: Effects of competition, self-esteem, and immunization. *Creativity Research Journal*, 9, 339–346.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research* 39 (2), 98-108.
- Hennessey, B. A. (2010). Theories of Creativity. In Kaufman, R. & Sternberg, J. (Ed.), *Handbook of Creativity*. (pp. 342-366). New York: Cambridge University Press.
- Hennessey, B. A., Amabile, T. M., & Martinage, M. (1989). Immunizing children against the negative effects of reward. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 212-227.
- Hennessey, B. A. & Zbikowski, S. M. (1993). Immunizing children against the negative effects of reward: A further examination of intrinsic motivation training techniques. *Creativity Research Journal*, 6, 297-307.
- Hernandez, T. (2006) Integrative motivation as a predictor of success in the intermediate foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 39(4).
- Hudson, G. (2000). *Essential introductory linguistics*. Malden, Mass: Blackwell Publishers.
- Hunter, S. T., Bedell-Avers, K. E., & Mumford, M. D. (2007). The typical leadership study: Assumptions, implications, and potential remedies. *The Leadership Quarterly*, 18, 435-446.
- Isaksen, S.G. & Treffinger, D. J. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Jahnke, I., Haertel, T., & Wildt, J. (2017). Teachers' conceptions of student creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*. 54(1) 87-95
- Kaufman, J., & Baer, J. (2006). Intelligence testing with Torrance. *Creativity Research Journal*, 18, 99-102.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2007). *Resource review: Creativity*. *Change*, 39, 55-58.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Kimura, Y., Nakata, Y., Okumura, T. (1997). Language learning Motivation of EFL learners in Japan: a cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT journal*, 47-66.

- Kleiman, P. (2008). Towards transformation: conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 209- 217.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. In Kaufman, R. & Sternberg, J. (Ed.), *Handbook of Creativity*. (pp. 20-48). New York: Cambridge University Press.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System* 32, 3-19.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied & Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Lucas, R. L. (2010). A study on intrinsic motivation factor in second language learning among selected freshman student. *The Philippine ESLJournal*, 4, 6-23.
- Luftig, R. L. (2000). An investigation of an arts infusion program on creative thinking, academic achievement, affective functioning, and arts appreciation of children at three grade levels. *Studies in Art Education*, 41(3), 208-277.
- Manolopoulou, S. (2004). Motivation with in the information processing model of foreign language learning. *System*, (32), 427-441.
- Masgoret, A. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, (1), 123-164.
- McDonough, k., Crawford, W.J., Mackey, A. (2015). Creativity and EFL student's language use during a group problem-solving task. *TESOL Quarterly*, 49(1), 188-199.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. *Motivation and second language acquisition* 23, 43-68.
- Paris, S. G., & Turner, J. C. (1994). Situated motivation. In P. Pintrich, D. Brown, & C. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 213-237). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rahman, S. (2007). Orientation and Motivation in English Language Learning: A Study of Bangladeshi Students at Undergraduate Level. *Asian EFL Journal*, 7, 1-26.
- Rampersad, G. C. & Patel, F. (2014). Creativity as a desirable graduate attribute: Implications for curriculum design and employability. *Asia Pacific Journal of Cooperative Education*, 15 (1), 1-11.
- Richards, J. C., Rogers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Robinson, P. (2011). Task-Based Language Learning: A Review of Issues. *Language learning*, 61. 1-36
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*.
- Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of Creativity* (pp. 48–73). New York, NY: Cambridge University Press.
- Saengkaew, W. (2016). Why do private university students decide to learn English? *The 4th FLLT Conference Proceedings by LITU*, 4(1),46-55
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meese, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Schunk, D. H. & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. Ryan (ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 13-27). New York, NY: Oxford University Press.
- Sheidecker, D & W. Freeman (1999). *Bringing out the best in students: how legendary teachers motivate kids*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shin, S. J., & Zhou, J. (2007). When is educational specialization heterogeneity related to creativity in research and development teams? Transformational leadership as a moderator. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1709–1721.
- Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and Paradigms. In R.J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*, pp. 3-16. London: Cambridge University Press.
- Taguchi K. (2006). IS Motivation a Predictor of Foreign Language Learning? *International Education Journal*, 7, 560-569.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2013). Simulations in materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 501-519). London: Bloomsbury.
- Torrance, E. P. (1979). *The search for satori and creativity*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Ushioda, E. (2008). *Motivation from within, motivation from without*. University of Warwick.
- Ullrich, P. (2011). *Communicative teaching: Role plays*. retrieved from: https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/shipwrecked_a_survival_game/rple-play-survival/2243
- Vaezi, Sh. (2008). Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *World Applied Science Journal*, 5(1), 54-61.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R.(2008). Reflection on self-determination theory. *Canadian Psychology*. 49(3), 257-262.

Ziahosseini M, Salehi M. 2008. An Investigation of the Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 41, 85-107.