

تأثیر ادراک از والدین و معلمان بر خلاقیت کودکان با توجه به باورهای انگیزشی آنان *

The Effect of Childrens' Perception of Their Parents and Teachers on Their Creativity with Regard to Their Motivational Beliefs*

Mahboobeh Alborzi ✉, Ph.D.

Bahram Jokar, Ph.D.

Mohammad Khayer, Ph.D.

دکتر محبوبه البرزی **

دکتر بهرام جوکار **

دکتر محمد خیر **

Abstract

This study investigated the role of perceptions of parents (involvement and autonomy supportive) and perceptions of teacher (autonomy supportive) as antecedents of the creativity. Also the mediational role of motivational beliefs between antecedent variables and creativity was examined. A hierarchical model was designed, in which students' perception of parents and teachers were considered as exogenous variables, students' motivational belief was designated as mediator and creativity was designated as endogenous variable. It was hypothesized that any significant effect of antecedent variables on endogenous variable would occur through the motivational beliefs. Five hundred male and female students from elementary schools in Shiraz city participated in the study. The students completed "Perceptions of Parents Scales", "Learning Climate Questionnaire", "Academic Self-Regulation Questionnaire", and "A Consensual Assessment Technique for Creativity" measures. The results of path analysis revealed that perception of parents and teacher were predictors of motivational beliefs, separately and simultaneously. The results also showed that two motivational beliefs (autonomy regulation style and control regulation style)

چکیده

پژوهش حاضر در قالب الگویی علی قدرت پیش بینی ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم در خلاقیت کودکان را با واسطه‌گری سبک‌های تنظیم انگیزش مورد بررسی قرار می‌دهد. ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم متغیرهای برون زاد، سبک‌های تنظیم انگیزش متغیر واسطه‌ای و خلاقیت متغیر درون زاد الگو بودند. نمونه پژوهش حاضر ۵۰۰ نفر از دانش آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی در پایه‌های چهارم و پنجم، ابتدایی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز بود. به منظور سنجش متغیرهای پژوهش از مقیاس ادراک کودک از والدین گرالنیک و همکاران (۱۹۹۱)، پرسشنامه جو یادگیری ویلیامز و دسی (۱۹۹۶)، پرسشنامه خود گردانی یادگیری ریان و کانل (۲۰۰۰) و سنجش عملیاتی خلاقیت آمابیل (۱۹۹۶) استفاده شد. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون چند گانه به شیوه همزمان نشان داد که ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم چه به صورت تفکیکی و چه به صورت همزمان پیش بینی کننده سبک‌های تنظیم انگیزش بودند. در تنظیم مهارگری ادراک کودک از مادر و تأیید خود مختاری توسط معلم و در تنظیم خود مختارانه ادراک کودک از پدر و تأیید خود مختاری توسط معلم

*Faculty of Education and Psychology, University of Shiraz, I.R. Iran. ✉Email:coledups@ruze.ac.ir, Tel:(+98)917 3134319

* دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۸/۲۶ تصویب نهایی: ۱۳۸۸/۸/۱۰
** دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز

have different antecedent profiles. Autonomy regulation styles were predicted, positively, by perception of father and teacher. Perception of mother was negative predictor of control regulation style. The results also demonstrated that autonomy regulation style was positive predictor and control regulation style was negative predictor of creativity.

Keywords: creativity, motivational beliefs, autonomy supportive, perception of parents.

پیش بینی کننده‌های مثبت بودند. همچنین از سبک‌های تنظیم انگیزش، تنظیم مهارگری با قدرت پیش بینی کنندگی منفی و تنظیم خودمختارانه با قدرت پیش بینی کنندگی مثبت، خلاقیت در کودکان را تبیین کردند. یافته‌های حاصل مویده فرضیه‌های ذکر شده بودند. بحث پیرامون نتایج آن در اصل مقاله آورده شده است.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت، باورهای انگیزشی، تأیید خودمختاری، ادراک از والدین



● مقدمه

در سال‌های اخیر بحث پیرامون آموزش پذیری خلاقیت منجر به شکل‌گیری نظریات و الگوهای متعددی در حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسی شده است که تأکید اصلی آنها شناخت مجموعه عامل‌هایی است که موجب رشد خلاقیت می‌شود (آیزنگ، ۱۹۹۴، کرافت، ۲۰۰۲، هنسی، ۲۰۰۳، استرنبرگ، ۲۰۰۱). الگوهای نظام یافته با رویکرد شناختی - اجتماعی از جمله معاصرترین الگوها در خلاقیت هستند که با تأکید بر تعامل عوامل محیطی و اجتماعی با ویژگی‌های شخصیتی و شناختی به تبیین خلاقیت پرداخته اند (هنسی، ۲۰۰۴، کرافت، ۲۰۰۲، آمابیل، ۱۹۹۰؛ آیزنبرگ و سلبست، ۱۹۹۴؛ سایکزنت میهالی، ۱۹۹۹). آمابیل (۱۹۹۶) در نظریه «ترکیبی»^۱ خود بر این باور است که از میان عناصر متعدد «مهارت‌های مربوط به موضوع»^۲، «مهارت‌های خلاقانه»^۳ و «انگیزش تکلیف»^۴ که در شکل‌گیری خلاقیت نقش دارند، انگیزش، به عنوان پیامد ناشی از محیط اجتماعی، خانوادگی و مدرسه تأثیر انکارناپذیری هم بر آغاز چرخه تفکر خلاق، هم در تداوم و پایان آن دارد. آمابیل بر اساس «نظریه خود تعیینی»^۵ دسی و ریان (۱۹۸۵-۲۰۰۲) در تبیین نقش انگیزش در خلاقیت معتقد است شیوه‌های متعدد تعامل افراد تأثیرگذار همچون والدین و معلم با کودکان موجب شکل‌گیری انواع متفاوتی از باورهای انگیزشی می‌شود که در قالب پیوستار سبک‌های تنظیمی انگیزش آن را توصیف نموده اند. در ابتدای این پیوستار سبک «تنظیم بیرونی»^۶ است که در آن رفتار بر اساس تنبیه‌ها و تشویق‌ها مهار می‌گردد، در سبک «تنظیم درون فکنی»^۷ فشار عوامل بیرونی، که تهدید کننده خود پنداشت، اضطراب آور و موجب احساس گناه

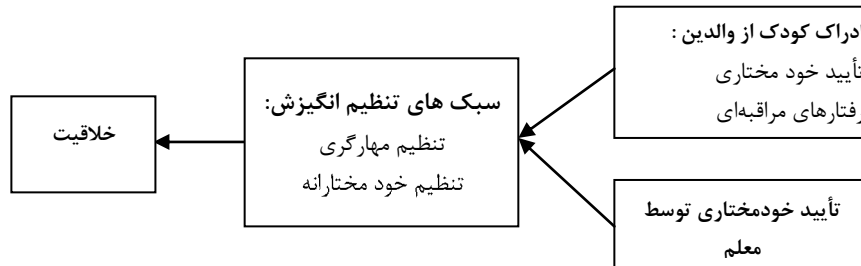
هستند، رفتار فرد را جهت گیری می کنند. در بخش سوم پیوستار، سبک «تنظیم همانند سازی»^۱ است و مطابق آن رفتار به واسطه انگیزه های بیرونی، که در نظام ارزشی فرد درونی شده اند، مهار می شود. یعنی فرد اعمالی را انجام می دهد که شخصا نیز برایش مهم باشد. در انتها سبک تنظیم درونی وجود دارد که در آن فرد بدون توجه به پیامد عمل، و صرفاً به منظور کسب لذت و اشتیاق درونی به انجام رفتار می پردازد (دسی و ریان، ۱۹۸۵، ۲۰۰۰؛ ریان و دسی، ۲۰۰۰). رویکرد انگیزش در خلاقیت *آمابیل* بر اساس نظریه خودتعیینی موجب اوج گیری پژوهش هایی شد که از یک سو کارکرد انگیزش در خلاقیت و از سوی دیگر پیش آیندهای انگیزش را مورد توجه قرار دادند.

پژوهش های انجام شده درخصوص چگونگی ارتباط باورهای انگیزشی با خلاقیت نشان می دهد سبک های تنظیم بیرونی و درون فکنی رابطه منفی و معناداری و سبک های تنظیم همانند سازی و درونی رابطه مثبت و معناداری با خلاقیت کودکان دارند (هنسی، ۲۰۰۰؛ لطیفیان والبرزی، ۱۳۸۵؛ جوکار، خیر، البرزی، ۱۳۸۶). در بررسی پیشایندهای انگیزش نیز نتایج حاکی از تأثیر شیوه تعامل والدین و معلم به عنوان افراد اجتماعی مهم در شکل گیری باورهای انگیزشی و خلاقیت بوده است. در این ارتباط یکی از مهم ترین فرضیه های نظریه خود تعینی (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ ریان و دسی، ۲۰۰۲) آن است که محیط هایی اجتماعی (افرادی همچون معلم و والدین) که خود مختاری را تأیید می کنند، یعنی قدرت انتخاب، تصمیم گیری، استقلال رأی و خود آغازگری را به افراد می دهند، بر خلاف محیط هایی که با قواعد و اصول از پیش تعیین شده (مهار) سعی در هدایت و جهت دهی دارند، ارضاء نیازهای اساسی شایستگی، خود مختاری و تعلق را به مخاطره می اندازند و در بهزیستی و خود پنداشت، پیشرفت تحصیلی و خلاقیت تأثیر منفی دارند. پژوهش های متعددی در خصوص نقش والدین و معلم در باورهای انگیزشی و پیامدهای رفتاری نشان داده اند که رفتارهای مهارگری تهدید آمیز مادر با انگیزش درونی رابطه منفی و با انجام تکلیف رابطه مثبت دارد (گارلند و گرالنیک، ۲۰۰۵)، توجه کم به فعالیت های تحصیلی فرزندان و عدم تأیید رفتارهای مستقلانه سبب بروز مشکلات انگیزشی در کودکان می شود (راتل، گای، لارسو و سنکال، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش *فی یین انجی*، کنی بنسون و پومرتنس (۲۰۰۴) نیز حاکی از آن بود که روش مهارگری مادر موجب کاهش انگیزش

و در نتیجه کاهش عملکرد تحصیلی کودکان می‌گردد.

در زمینه تأثیر معلم بر باورهای انگیزشی تحقیقات نشانگر آن هستند که وقتی معلم موجبات ارضای نیازهای تعلق، انتقاد پذیری و انتخاب را فراهم می‌آورد انگیزش و فعالیت دانش آموزان را افزایش می‌دهد (آسور، کاپلان و راس، ۲۰۰۲). در همین راستا *استفانو، پرنسویچ، دی سنیتو و ترنر (۲۰۰۴)* نیز که فراهم آوردن زمینه‌های مختلف خود مختار پدر دانش آموزان موجب پردازش ژرف تر اطلاعات و سازماندهی بیشتر تفکر می‌گردد. برخی پژوهش‌ها نیز تأثیر همزمان عوامل اجتماعی، محیطی و فردی را در قالب الگوهای علی بررسی نموده اند. نتایج نشان داده اند که هریک از سبک‌های تنظیمی انگیزشی نیم‌رخ متفاوتی از متغیرهای پیش آیند دارند. مثلاً "جوکار، خیر و البرزی (۱۳۸۷) دریافتند که در سبک تنظیم بیرونی، باورهای راهبردی تلاش و کمک دیگران به صورت مثبت، و باورهای ظرفیتی تلاش و توانایی به صورت منفی پیش بینی کننده بودند. در سبک تنظیم درون فکنی، کمک دیگران پیش بینی کننده مثبت بود. در سبک تنظیم همانند سازی، باورهای راهبردی تلاش و عامل‌های ناشناخته به صورت منفی و باور راهبردی کمک دیگران و باور ظرفیتی توانایی به صورت مثبت این عامل را پیش بینی نمودند. *سوانز و وانستینکیست (۲۰۰۵)* در یک الگوی علی رابطه بین ادراک کودک از والدین، سبک‌های تعاملی معلم و خود تعیینی در سه موقعیت متفاوت زندگی؛ شامل مدرسه، شایستگی اجتماعی و رفتارهای شغل یابی در نمونه‌های از نوجوانان را بررسی نمودند. نتایج نشان داد که خود تعیینی متغیر میانجی بین متغیرهای ادراک کودک از والدین و سبک‌های تعاملی معلم با متغیر سازگاری (به عنوان متغیر درون زاد) بود. همچنین رفتارهای مؤید استقلال از سوی والدین به پیش بینی خود تعیینی در هر سه موقعیت زندگی می‌انجامید و اینکه شیوه تعاملی معلم که حاکی از تأیید خود مختاری بود، میزان زیادی از واریانس خود تعیینی را پیش بینی می‌نمود. باتوجه به مباحث نظری و یافته‌های پژوهشی فوق می‌توان به این نتیجه رسید که والدین و معلم به‌عنوان افراد اجتماعی مهم و تأثیر گذار نقش مهمی در ایجاد باورهای انگیزشی و این باورها می‌توانند تقشی تعیین کننده در خلاقیت‌های فردی داشته باشد. بر این اساس پژوهش حاضر در قالب یک الگوی علی چگونگی ارتباط والدین (تأیید خود مختاری در مقابل مهار و مهارگری و رفتارهای مراقبه‌ای در مقابل عدم مراقبه) و

معلم (تأیید خود مختاری در مقابل مهار و مهارگری) با سبک‌های تنظیم انگیزش (مهارگری و خودمختارانه) و رابطه این سبک‌ها با خلاقیت کودکان را مورد بررسی قرارداد (نمودار ۱).



نمودار ۱- الگوی ادراک کودک از والدین، تأیید خود مختاری توسط معلم با خلاقیت با واسطه‌گری سبک‌های تنظیم انگیزش

○ فرضیه‌های پژوهش:

۱. تأیید خود مختاری و رفتارهای مراقبه‌ای والدین (پدر و مادر) و تأیید خود مختاری توسط معلم پیش‌بینی‌کننده سبک‌های تنظیم انگیزش (مهارگری و خودمختاری) می‌باشند.
۲. تأیید خود مختاری و رفتارهای مراقبه‌ای والدین (پدر و مادر) و تأیید خود مختاری توسط معلم با واسطه‌گری سبک‌های تنظیم انگیزش (مهارگری و خودمختارانه) پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار خلاقیت می‌باشند.

● روش تحقیق

○ «جامعه» این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم و پنجم مقطع ابتدایی در چهار ناحیه آموزش و پرورش شهرستان شیراز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۵۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی نواحی چهارگانه شهرستان شیراز بودند که بر اساس شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. قابل ذکر است که ۱۱ نفر از آزمودنی‌ها به علت عدم پاسخگویی به پرسشنامه‌ها حذف گردیدند و اطلاعات ۴۸۹ نفر مورد تحلیل قرار گرفت.

○ ابزار تحقیق:

۱□. *مقیاس ادراک کودک از والدین^۱ (POPS)*. به منظور سنجش شیوه تعامل والدین با کودکان از مقیاس گرانیک، ریان و دسی (۱۹۹۱) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۲ گویه (۱۱ گویه مربوط به مادر و ۱۱ گویه مربوط به پدر) و ۴ خرده مقیاس شامل شامل رفتارهای «مراقبه‌ای»^{۱۰} مادر، رفتارهای مراقبه‌ای پدر، «تأیید خودمختاری»^{۱۱} توسط مادر و تأیید خودمختاری توسط پدر می‌باشد که دانش آموزان باید آن را تکمیل نمایند. هر گویه چهار گزینه را شامل می‌شود که آزمودنی باید بر اساس نظر خود یک گزینه را انتخاب نماید. در پژوهش حاضر به منظور «اعتبار» مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. به این ترتیب که برای هر عامل یک ضریب اعتبار محاسبه شد. ضرایب اعتبار به دست آمده به ترتیب برای ابعاد رفتارهای مراقبه‌ای مادر ۰/۷۳، تأیید خودمختاری توسط مادر ۰/۶۱، رفتارهای مراقبه‌ای پدر ۰/۸۱ و تأیید خودمختاری توسط پدر ۰/۷۷ بود و برای تعیین «روایی» مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تصدیقی به شیوه مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۲ عامل رادر مقیاس (به جای ۴ عامل) تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری وارزش ویژه، بالاتر از یک بود. تحلیل عاملی به شیوه تصدیقی نیز وجود این دو عامل را تأیید نمود. بر اساس مبانی نظری و محتوای گویه‌ها عوامل استخراجی به عنوان ادراک کودک از مادر و ادراک کودک از پدر نام‌گذاری شدند. همچنین ۵ گویه به علت پایین بودن بار عاملی حذف شدند.

۲□. *پرسشنامه جو یادگیری^{۱۲} (LCQ)*: این پرسشنامه توسط ویلیامز و دسی (۱۹۹۶) برای سنجش روابط معلم و دانش آموز در کلاس تهیه گردیده است. پرسشنامه دارای فرم‌های گوناگون است و برای مقاطع تحصیلی مختلف طراحی شده است. در پژوهش حاضر از فرم ۱۵ گویه‌ای مخصوص دوره ابتدایی استفاده شد. دانش آموزان باید نظر خود را در مورد هر گویه در قالب یک طیف پنج درجه‌ای «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «نظری ندارم»، «مخالقم» تا «کاملاً مخالفم» بیان کنند. اعتبار پرسشنامه به شیوه‌های باز آزمایشی و آلفای کرونباخ تعیین شد. ضریب باز آزمایشی برابر ۰/۸۳ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بود. همچنین برای تعیین روایی، از روش تحلیل عاملی با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. که در نتیجه مقدار KMO برابر ۰/۹۶ و مقدار خبی

دو در آزمون بارتلت برابر $40.47/591$ ($p < 0.0001$) بود. براساس شیب خط اسکری تنها یک عامل در مقیاس بدست آمد. که این عامل بر اساس مقدار ارزش ویژه‌ای که داشت ۵۳ درصد از واریانس کل پرسشنامه را پیش بینی می‌کرد.

□۳. پرسشنامه خودگردانی تحصیلی دانش آموزان^۱ (SRQ-A): این پرسشنامه توسط ریان و کانل (۱۹۸۹) تهیه و دارای چهار خرده مقیاس به نامهای «سبک تنظیم بیرونی» (نه گویه)، «سبک تنظیم درون فکنی» (نه گویه)، «سبک تنظیم همانند سازی» (هفت گویه) و «سبک تنظیم درونی» (هفت گویه) است. در این پرسشنامه هر سبک تنظیمی بر اساس چهار نوع فعالیت (انجام تکالیف مدرسه، انجام تکالیف در کلاس، پاسخ به پرسش‌های سخت در کلاس، عملکرد خوب در مدرسه) مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در مقابل هر گویه طیف چهار درجه‌ای از «کاملاً درست است» (نمره ۴) تا «اصلاً درست نیست» (نمره ۱) قرار دارد. نمره فرد در هر بعد بر اساس میانگین پاسخ‌ها در گویه‌های مربوطه محاسبه می‌شود. بر اساس دستورالعمل ارائه شده توسط سازندگان پرسشنامه، مجموعه گویه‌های سبکهای تنظیم بیرونی و درون فکنی عاملی کلی تر بنام سبک تنظیم مهارگری و مجموع گویه‌های سبکهای همانند سازی و درونی عاملی کلی تر بنام سبک تنظیم خود مختاری را تشکیل می‌دهند. برای کسب «اعتبار» پرسشنامه از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب بدست آمده برای سبک تنظیم بیرونی 0.84 ، سبک تنظیم درون فکنی 0.84 ، سبک تنظیم همانندسازی 0.85 ، سبک تنظیم درونی 0.66 ، سبک تنظیم مهارگری 0.87 و سبک تنظیم خود مختارانه 0.77 بود. برای تعیین «روایی» از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تصدیقی به شیوه مولفه‌های اصلی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۲ عامل را در مقیاس به جای ۴ عامل تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود. تحلیل عاملی به شیوه تصدیقی نیز وجود این دو عامل را تأیید نمود. این دو عامل سبک تنظیم مهارگری و سبک تنظیم خود مختارانه نامگذاری شدند.

□۴. سنجش عملیاتی خلاقیت^۴: این روش عملیاتی سنجش خلاقیت پیشنهاد شده توسط آمابیل (۱۹۹۶) ارائه شده است. در این روش خلاقیت به دو شکل کلامی و کاردستی قابل اندازه گیری است که در پژوهش حاضر شیوه کاردستی مورد استفاده قرار گرفت. برای این منظور تعداد ۱۰۰ قطعه از کاغذ رنگی در شکل‌ها (اشکال

هندسی)، رنگ‌ها و سایزهای مختلف به همراه چسب و مقوای سفید به اندازه ۳۸×۵۱ سانتی متر به آزمودنی‌ها داده شد. ترتیب نشستن آزمودنی‌ها به گونه‌ای بود که نتوانند از کار یکدیگر تقلید کنند. محقق در ابتدا بر اساس دستورالعملی یکسان از آزمودنی‌ها خواست یک کاردستی (کلاژ: ^{۱۵} چسباندن قطعات متعدد کاغذهای رنگی بر روی مقوای سفید) به هر شکل که خودشان می‌خواهند درست کنند. بعد از گذشت ۲۲ دقیقه کاردستی‌ها جمع‌آوری شد. کلیه کاردستی‌ها به سه داور که دارای حداقل سه سال سابقه کار تجربی در زمینه کارهای هنری داشتند و از تصویرگران کتاب کودک بودند ارائه شد. این داوران به طور مستقل و تصادفی کارهای دانش‌آموزان را در در مقیاسی از یک تا ۶۰ درجه‌ای در ارتباط با خلاقیت مورد داوری قرار دادند. بدین ترتیب که ابتدا کلیه کاردستی‌ها به سه دسته تقسیم شد گروه اول «کاردستی‌های با خلاقیت کم» بانمره بین ۱ تا ۲۰ در هر سوال، گروه دوم «کاردستی‌های با خلاقیت متوسط» با نمره بین ۲۰ تا ۴۰ در هر سوال و گروه سوم نمره بین ۴۰ تا ۶۰ در هر سوال کسب کردند. قابل ذکر است که داوران کاردستی‌ها را براساس ۲۳ سوال (مثلاً تاچه حد طرح ارائه شده از تنوع رنگ برخوردار است؟ یا تاچه حد طرح ارائه شده دارای هماهنگی و برنامه ریزی می‌باشد؟) نمره گذاری می‌نمودند. در این روش هرچه نمره آزمودنی بالاتر بود نشان از خلاقیت بالاتر او داشت. به منظور بررسی «اعتبار» از روش همبستگی نمره گذاران و ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. در این راستا همبستگی بین سه داور بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ بدست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۹۸ کسب شد. برای تعیین «روایی» نیز از تحلیل عامل به شیوه مولفه‌های اصلی استفاده گردید که بر اساس نموداراسکری و ارزش‌های ویژه بالاتر از یک تنها یک عامل «خلاقیت» بدست آمد. که این عامل بر اساس مقدار ارزش ویژه‌ای که داشت ۸۵ درصد از واریانس کل پرسشنامه را پیش‌بینی می‌کرد. علاوه بر این همبستگی نمرات حاصل از روش آمابیل با ابعاد متفاوت آزمون تورنس (سیالی، انعطاف پذیری، بسط، ابتکار و نمره کل) به عنوان یک آزمون شناخته شده خلاقیت، به عنوان شاخص روایی همگرایی استفاده شد. نتایج نشان داد بین نمره خلاقیت در آزمون آمابیل با ابعاد آزمون تورنس شامل «سیالی» ($r=0/36$)، «انعطاف پذیری» ($r=0/23$)، «ابتکار» ($r=0/37$) و «بسط» ($r=0/57$) همبستگی در حد متوسط و معنی داری وجود دارد.

● یافته‌ها

در پژوهش حاضر «باورهای ادراک کودک از والدین» (پدر و مادر) و «تأیید خود مختاری» توسط معلم، به عنوان متغیرهای برون‌زاد، متغیر «اخلاقیت» به عنوان متغیر درون‌زاد و متغیر «سبک‌های تنظیم انگیزش» (سبک تنظیم خود مختارانه و سبک تنظیم مهارگری) به عنوان متغیر واسطه‌ای می‌باشند. بر این اساس یافته‌های پژوهش در دو بخش ارائه می‌گردد. بخش اول شامل اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای مورد بررسی در مدل می‌باشد. و بخش دوم یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر شامل تأثیر متغیر ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم بر سبک‌های انگیزشی، تأثیر متغیرهای ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم بر اخلاقیت و تأثیر متغیرهای ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم و سبک‌های انگیزشی بر اخلاقیت است.

○ یافته‌های توصیفی: جدول ۱ میانگین، انحراف معیار نمره آزمودنی‌ها و در جدول ۲ همبستگی متغیرهای الگوی پیشنهادی آورده شده است.

جدول ۱- یافته‌های توصیفی برای متغیرهای مدل پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
ادراک کودک از مادر	۳/۱۷	۰/۵۰
ادراک کودک از پدر	۲/۸۷	۰/۶۱
تأیید خود مختاری توسط معلم	۳/۷۸	۱/۰۶
تنظیم مهارگری	۳/۰۴	۰/۷۷
تنظیم خود مختارانه	۲/۴۱	۰/۶۷
اخلاقیت	۷۱۵/۵۱۵۳	۲۴۱/۵۲

جدول ۱ حاکی از آن است که در ادراک کودک از والدین، ادراک کودک از مادر میانگین بیشتری (۳/۱۷) نسبت به ادراک کودک از پدر (۲/۸۷) دارد. از طرفی در سبک‌های انگیزشی، تنظیم مهارگری میانگین بیشتری (۳/۰۴) نسبت به تنظیم خود مختارانه (۲/۴۱) نشان می‌دهد.

ضرائب آورده شده در جدول ۲، بیانگر ارتباطات موجود میان متغیرها می‌باشد. به عبارتی، ارتباط متغیرهای برون‌زاد و درون‌زاد مدل در همبستگی‌های زوجی متغیرها

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای مدل

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- ادراک کودک از مادر	۱					
۲- ادراک کودک از پدر	**۰/۲۹	۱				
۳- تأیید خود مختاری توسط معلم	**۰/۱۸	**۰/۴۱	۱			
۴- تنظیم مهارگری	**۰/۱۴	۰/۰۳	**۰/۱۲	۱		
۵- تنظیم خود مختارانه	۰/۰۶	**۰/۳۱	**۰/۴۰	-۰/۰۵	۱	
۶- خلاقیت	-۰/۰۶	**۰/۳۰	**۰/۳۴	**۰/۴۰	**۰/۲۹	۱

مشهود بود، که این خود مجوزی برای انجام تحلیل مسیر مدل بود.

○ نتایج تحلیل مسیر: برای بررسی فرضیات پژوهش از روش تحلیل رگرسیون چند گانه به شیوه متوالی همزمان استفاده گردید. با توجه به اینکه عمده ترین هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای سبک‌های تنظیم انگیزش بود، برای آزمون مدل، مراحل پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶) به شرح زیر اجراء شد:

۱. رگرسیون سبک‌های تنظیم انگیزش روی ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم (جدول ۳).
 ۲. رگرسیون خلاقیت روی متغیرهای ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم و سبک‌های تنظیم انگیزش (جدول ۴).
 ۳. رگرسیون خلاقیت روی سبک‌های تنظیمی انگیزش همراه با متغیرهای ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم (جدول ۵).
- جدول ۳ حاکی از آن است که:

۱. در «تنظیم مهارگری»، ضریب همبستگی چندگانه برابر با $R=0/18$ محاسبه گردید

جدول ۳- نتایج رگرسیون سبک‌های تنظیم انگیزش روی ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم

سبک تنظیم انگیزش شاخص‌ها		سبک تنظیم مهارگری				سبک تنظیم خود مختارانه	
متغیر	R	R ²	ضریب Beta	p	R	R ²	ضریب Beta
ادراک کودک از مادر	۰/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۴	۰/۰۱	۰/۴۳	۰/۱۹	-۰/۰۶
ادراک کودک از پدر	۰/۱۸	۰/۰۳	-۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۴۳	۰/۱۹	۰/۱۹
تأیید خود مختاری توسط معلم	۰/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۲	۰/۰۱	۰/۴۳	۰/۱۹	۰/۳۳

ضریب تعیین برابر با $R=0/03$ محاسبه گردید یعنی فقط ۳ درصد از واریانس سبک تنظیمی مهارگری از طریق متغیر ادراک کودک از والدین و تأیید خودمختاری توسط معلم قابل توجیه است. ضرایب بتا حاصل بیانگر سهم هریک از متغیرهای والدین و معلم بود. مقایسه ضرایب نشان داد که «ادراک کودک از مادر» ($\beta=0/14$) و «تأیید خود مختاری توسط معلم» ($\beta=0/12$) پیش بینی کننده مثبت و معنادار سبک تنظیم مهارگری می باشند.

۲. در سبک تنظیم خود مختارانه ضریب همبستگی چندگانه برابر با $R=0/43$ محاسبه گردید و ضریب تعیین برابر با $R=0/19$ محاسبه گردید. مقایسه ضرایب بتا نشان داد که ادراک کودک از پدر ($\beta=0/19$) و تأیید خود مختاری توسط معلم ($\beta=0/33$) پیش بینی کننده مثبت و معنادار این سبک می باشند.

در جدول ۴ نتایج رگرسیون چند متغیره خلاقیت روی ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم و در جدول ۵ نتایج رگرسیون چند متغیره خلاقیت روی سبک های تنظیمی انگیزش همراه با ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم آورده شده است. جدول ۴ حاکی از آن است که ادراک کودک از پدر ($\beta=0/21$) و تأیید خود مختاری توسط معلم ($\beta=0/35$) به صورت مثبت و ادراک کودک از مادر ($\beta=-0/19$) به صورت منفی پیش بینی کننده های معنی دار خلاقیت می باشند.

جدول ۴- نتایج رگرسیون چند متغیره خلاقیت روی ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم

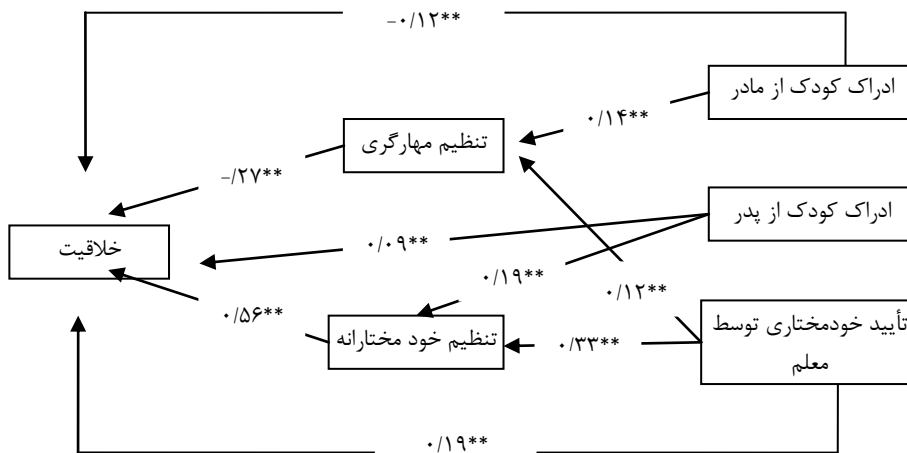
متغیر مستقل	شاخص ها	R	R ²	Beta ضریب رگرسیون	سطح معناداری
ادراک کودک از مادر	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۲۱	-۰/۱۹	۰/۰۱
ادراک کودک از پدر				۰/۲۱	۰/۰۱
تأیید خود مختاری توسط معلم				۰/۳۵	۰/۰۱

نتایج آورده شده در جدول ۵ نشان می دهد که با ورود همزمان سبک های تنظیم خود مختارانه و مهارگری با ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم در معادله رگرسیون از بین سبک های تنظیم انگیزش، تنظیم خود مختارانه به صورت مثبت ($\beta=0/56$) و تنظیم مهارگری به صورت منفی ($\beta=-0/27$) پیش بینی کننده

جدول ۵- نتایج رگرسیون چند متغیره خلاقیت روی سبک‌های تنظیمی انگیزش همراه با ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم

متغیر مستقل	شاخص‌ها	R	R ²	Beta ضریب رگرسیون	سطح معناداری
تأیید خود مختاری توسط معلم	تنظیم مهارگری	۰/۷۵	۰/۵۶	-۰/۲۷	۰/۰۱
	تنظیم خود مختارانه			۰/۵۶	۰/۰۱
	ادراک کودک از مادر			-۰/۱۲	۰/۰۱
	ادراک کودک از پدر			۰/۰۹	۰/۰۱
	تأیید خود مختاری توسط معلم			۰/۱۹	۰/۰۱

معنی دار خلاقیت و مجدداً از بین ادراک کودک از پدر ($\beta=0/09$) و تأیید خود مختاری توسط معلم ($\beta=0/19$) به صورت مثبت و ادراک کودک از مادر ($\beta=-0/12$) به صورت منفی خلاقیت را پیش بینی نمودند. با توجه به نتایج آورده شده در جدول‌های ۳ تا ۵ می‌توان بر اساس ضرایب معنی دار حاصل، الگوی نهایی پژوهش را به شکلی که در دیاگرام مسیر آمده ترسیم نمود (نمودار ۲).



نمودار ۲- مدل تأثیر ادراک کودک از والدین (پدر و مادر)، تأیید خود مختاری توسط معلم بر خلاقیت با واسطه‌گری سبک‌های تنظیمی انگیزش (** سطح ۰/۰۱)

● بحث و نتیجه‌گیری

○ یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر را می‌توان در سه بخش مورد بررسی قرارداد که عبارتند از چگونگی رابطه ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم

با سبک‌های انگیزشی، چگونگی رابطه ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم با خلاقیت و چگونگی رابطه ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم با خلاقیت با واسطه‌گری سبک‌های انگیزش که در ادامه به صورت جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

□ الف. ارتباط مستقیم ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم با سبک‌های

تنظیم انگیزش: همان‌گونه که مشاهده شد ادراک کودک از مادر پیش‌بینی‌کننده مثبت تنظیم مهارگری و ادراک کودک از پدر پیش‌بینی‌کننده مثبت تنظیم خود مختارانه بود. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پیشین مبنی بر این که روش‌های تعاملی مبتنی بر تأیید خود مختاری توسط والدین با باورهای انگیزشی درونی و روش تعاملی مبتنی بر مهار و نظارت با باورهای انگیزشی بیرونی رابطه معناداری دارند، همخوانی دارد (گارلند و گرانیک، ۲۰۰۵؛ راتل و همکاران، ۲۰۰۴؛ فی یین انجی و همکاران، ۲۰۰۴؛ گرانیک و همکاران، ۱۹۹۱). از نتایج غیر قابل انتظار در این ارتباط، تفاوت نقش پدر و مادر نسبت به یکدیگر بود. همان‌گونه که مشاهده شد ادراک کودک از مادر به باورهای انگیزشی بیرونی و ادراک کودک از پدر به باورهای انگیزشی درونی می‌انجامد. ظاهراً شیوه تعاملی مادران بر اساس مهار، مراقبت و نظارت می‌باشد در حالی که روش تعاملی پدران بیشتر در جهت تأیید خود مختاری در فرزندان است. در توجیه این یافته می‌توان گفت از آنجایی که تجارب و نگرش‌های والدین در اتخاذ روش‌های رفتاری آنان تأثیر دارد (داج، پتیت و بالتز، ۱۹۹۴) بنابراین پدران و مادران روش‌های تعاملی متفاوتی را در برخورد با فرزندان پیش می‌گیرند در جامعه ایران ساختار ارتباطی والدین با فرزندان به گونه‌ای است که مادران معمولاً "حساس ترند، مهار بیشتری بر فرزندان خود اعمال می‌کنند، ساعات بیشتری را با فرزندان خود می‌گذرانند و در ارتباط مستقیم با مسائل تحصیلی و مشکلات اجتماعی آنان هستند، همچنین نگرانی‌ها و تهدیدهای بیشتری را نسبت به پدران تجربه می‌کنند. این درحالی است که پدران کمتر بطور مستقیم در فعالیت‌های اجتماعی و تربیتی فرزندان مشارکت دارند و آزادی‌های بیشتری به فرزندان می‌دهند بنابراین ارتباط به دست آمده قابل پیش‌بینی می‌باشد.

دسی و ریان (۲۰۰۰) بر این باورند که سبک‌های تنظیم انگیزش درونی زمانی در فرد شکل می‌گیرد که سه نیاز اصلی او یعنی نیاز به «استقلال»، «شایستگی» و «ارتباط با

دیگران» برآورده شود. ظاهراً در فرهنگ ایرانی پدران موانع کمتری در جهت ارضاء این نیازها ایجاد می‌کنند و از این منظر اختلاف نتایج حاصل در مسیرهای پدر و مادر قابل توجه است. در بررسی تأثیر مستقیم تأیید خود مختاری توسط معلم بر سبک‌های تنظیمی، نتایج حاکی از آن بود که این متغیر پیش بینی کننده مثبت و معنادار تنظیم مهارگری و تنظیم خود مختارانه بود و البته با توجه به ضرایب بدست آمده، قدرت پیش بینی برای سبک تنظیم خود مختارانه بیشتر بود. این نتیجه با برخی یافته‌های تحقیقات پیشین ناهماهنگ است، چرا که در پژوهش‌های گذشته تأیید خود مختاری توسط معلم تنها پیش بینی کننده مثبت انگیزش درونی بوده است (سوانز و وانستینکیست، ۲۰۰۵؛ آسور و همکاران، ۲۰۰۲؛ ریو، ۲۰۰۲). شرایط آموزشی و شیوه‌های رفتاری که در کلاس‌های مدارس ایران حاکم است توجه کننده یافته‌های مذکور می‌باشد. شواهد نشان از آن دارد که در نظام آموزشی ایران دانش آموزان اجازه مشارکت در برنامه ریزی درسی، تعیین شیوه‌های یادگیری، قانون‌های کلاسی و فعالیت‌های تحصیلی را که بر اساس نظر ریو (۲۰۰۶) و استفانو و همکاران (۲۰۰۴) مبنای تأیید خود مختاری محسوب می‌شوند، ندارند اما ظاهراً آنچه در این محیط می‌تواند مشوق دانش آموزان برای فعالیت‌های تحصیلی و علمی خود انگیزنده باشد ارتباط عاطفی، توجه و مراقبه معلم است که می‌تواند به «خود مختاری عاطفی»^{۱۶} تعبیر گردد. زمانی که معلم پیشرفت‌ها و مسائل تحصیلی دانش آموز را مورد توجه قرار می‌دهد در او ایجاد احساس وابستگی و تعلق می‌نماید و زمانی که این تعلق همراه با ایجاد احساس شایستگی باشد بر انگیزش دانش آموز تأثیر به سزایی دارد. در واقع همان توجهی که معلم به دانش آموز برای نمراتش و یا برای فعالیت‌های کلاسی اش دارد زمانی که با القاء توانمندی، زبان گفتاری مناسب و تأیید احساسات دانش آموز صورت گیرد محیط مؤید خودمختاری تعریف می‌شود.

□ ب. ارتباط ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم با خلاقیت:

یافته‌های به دست آمده پیرامون تأثیر ادراک کودک از والدین در خلاقیت کودکان نشان داد، ادراک کودک از مادر به گونه منفی و ادراک کودک از پدر به گونه مثبت و مستقیم خلاقیت را پیش بینی کردند. این نتیجه با مجموعه‌ای از مطالعات همسو است (میلرو و جرارد، ۱۹۷۹؛ کریپنر، ۱۹۹۱؛ حقیقت، ۱۳۸۲). تأثیر مستقیم والدین در خلاقیت

کودکان را می‌توان در چارچوب مفهوم «ماز» (آماییل، ۱۹۹۶) توجیه نمود. وی بر این باور است که حل هر مسئله یا انجام تکلیف همانند حل یک ماز است که در آن بروز راه حل‌های خلاقانه به فرایندهای شناختی خلاقانه بستگی دارد ظاهراً " فشارهای محیطی، به گونه مستقیم از راه تأثیر بر فرایندهای شناختی خلاقانه موجب کاهش یا افزایش خلاقیت می‌گردند. زمانی که والدین سعی در مهار رفتارهای فرزندان دارند، فرصتی به آنان جهت کشف مسیرهای شناختی در ماز نمی‌دهند و فرایندهای شناختی خلاقانه نمی‌توانند به خوبی عمل کنند. این تأثیر به ویژه در ارتباط با نقش مادر قابل توجه است. مادر به علت محدودیت‌های زمانی، کسب نمره بالا، رقابت در امتحانات و نگرانی‌های متعدد، انتظار انجام رفتار بر اساس قاعده و معیار از قبل تعیین شده را دارند و پذیرای راه حل‌های غیرمعمول نیستند. در چنین حالتی کودکان به جای درگیری شناختی فعالانه، به راه حل شناخته شده و غیر خلاقانه در ماز شناختی اکتفا می‌کنند، به دنبال کسب اطلاعات و ارائه راه حل‌های متعدد نمی‌رود و از خطرپذیری در حل مسئله خودداری می‌کنند، اما پدر به نسبت تغییر در مسئولیت (داج و همکاران، ۱۹۹۴)، کمتر در امور فرزندان مداخله می‌نماید و بیشتر نقش حامی و منعطف در برابر فرزندان نشان می‌دهد و بیشتر از افکار غیر معمول و خلاقانه فرزندان استقبال می‌کند و بر همین اساس تأثیر مثبت و معناداری بر فرایندهای شناختی خلاقانه و در نتیجه خلاقیت دارد. «تأیید خود مختاری» توسط معلم پیش بینی کننده مثبت و معنادار خلاقیت در کودکان بود. در مطالعه‌های گوناگونی که در ارتباط با عامل‌های مؤثر بر خلاقیت صورت گرفته است بر نقش مستقیم، مثبت و مهم معلم بر خلاقیت تأکید شده است (کرپنر، ۱۹۹۱؛ مفیدی، ۱۳۷۶). بسیاری از نظریه پردازان خلاقیت به ویژه در رویکردهای نظام یافته، معلم را به عنوان عامل مهم و اساسی در تسهیل خلاقیت مطرح کرده‌اند (هنسی، ۲۰۰۳؛ کرافت، ۲۰۰۲؛ سایکرنز میهالی، ۱۹۹۹؛ آیزنگ، ۱۹۹۴). معلم با تأثیر بر فرایندهای شناختی خلاقانه کودکان به عنوان یک عامل اجتماعی بازدارنده یا تسهیل کننده خلاقیت به شمار می‌آید (آماییل، ۱۹۹۶). بر اساس مراحل پیشنهادی آماییل از خلاقیت (۱۹۹۶) در مرحله اول فرایندهای شناختی با عنوان ارائه مسئله، معلم بر اساس شناختی که از ضعف‌ها و نیرومندی‌های دانش آموزان دارد می‌تواند مسائل چالش انگیزی را مطرح سازد که

دانش آموزان مشتاقانه برای حل آن برانگیخته شوند، در مرحله آمادگی معلم می‌تواند دانش آموزان را به اطلاعات ضروری و مهم برای حل مسئله مجهز نماید و آمادگی آنان را بالا برد. به ویژه در این مرحله معلم مانع از به هدر رفتن انرژی و زمان کودک در کسب اطلاعات غیر ضروری می‌شود. در مرحله ارائه پاسخ‌ها، معلم عاملی مهم در تشویق و شناخت پاسخ‌های نو و تازه است. و در نهایت در مرحله ارزیابی و پیامدها نیز معلم نقش مهمی در کمک به دانش آموزان برای بررسی اندیشه‌های خلاقانه دارد.

□ ج- ارتباط ادراک کودک از والدین، تأیید خود مختاری توسط معلم با خلاقیت با واسطه

گری سبک‌های تنظیم‌انگیزش: از مهم‌ترین هدف‌های این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای سبک‌های تنظیم‌انگیزش در ارتباط با متغیرهای ادراک کودک از والدین، تأیید خود مختاری توسط معلم و خلاقیت بود. تحلیل یافته‌ها بر اساس نقش واسطه‌گری باورهای انگیزشی در رابطه ادراک کودک از والدین و تأیید خود مختاری توسط معلم با خلاقیت نشان داد که، سبک‌های تنظیم‌انگیزشی نقش واسطه‌ای مطلوبی در رابطه ادراک کودک از والدین و خلاقیت نشان دادند. یافته‌های به‌دست آمده در این بخش از پژوهش با برخی از مطالعه‌های پیشین هماهنگ بود (جوکار، خیر و البرزی، ۱۳۸۷؛ لطیفیان و البرزی، ۱۳۸۵؛ چوی، ۲۰۰۴؛ آیزنبرگ و شانوک، ۲۰۰۳) و با برخی از مطالعه‌ها، به ویژه در آنهایی که بر تفاوت‌های فرهنگی تأکید کرده بودند، ناهمسو بود (هنسی، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۴). بر اساس نظریه آمابیل (۱۹۹۰) متغیرهای محیطی از راه باورهای انگیزشی بر خلاقیت تأثیر دارند. بدین معنی که، هر زمان پیشایندهای محیطی موجب شکل‌گیری باورهای انگیزشی بیرونی گردند، افراد برای انجام رفتارها و فعالیت‌ها، وابسته به نظر و دیدگاه دیگران می‌شوند و افکار و رفتارهای خلاقانه پرورش پیدا نمی‌کنند و هر زمان پیشایندهای محیطی موجب حفظ، ایجاد و یا افزایش انگیزش درونی گردند، اندیشه‌های خلاقانه بروز می‌نماید. در این پژوهش نقش مراقبه و تأیید خود مختاری توسط والدین به عنوان پیشایندهای محیطی مؤثر بر انگیزش و خلاقیت مورد تأیید قرار گرفت. از سوی دیگر نتایج نشان داد والدین و معلم فزون بر آن که از راه باورهای انگیزشی بر خلاقیت تأثیر دارند به گونه مستقیم نیز از راه فرایندهای شناختی بر خلاقیت اثر می‌گذارند. در کل می‌توان گفت «والدین» و «معلم» از مهم‌ترین منابع انگیزشی و شناختی فرزندان به ویژه در مقطع ابتدایی در

رفتارهای خلاقانه می‌باشند، که می‌توانند شرایط محیطی را به گونه‌ای فراهم سازند که باورهای انگیزشی و فرایندهای شناختی کودکان در جهت رشد افکار خلاقانه پرورش یابند.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|-------------------------|
| 1- componential | 2- domain skills |
| 3- creativity skills | 4- task motivation |
| 5- self –determination theory | 6- external regulation |
| 7- identify regulation | 8- intrinsic regulation |
| 9- Perceptions of Parents Scales | 10- involvement |
| 11- autonomy supportive | |
| 12- The Learning Climate Questionnaire (LCQ) | |
| 13- Academic Self Regulation Questionnaire (SRQ-A) | |
| 14- A Consensual Assessment Technique for Creativity | |
| 15- collage | 16- affective autonomy |

منابع

- جوکار، بهرام، خیر، محمد، البرزی، محبوبه، (۱۳۸۷). خلاقیت در کودکان: مدل علی کنترل ادراک شده بر خلاقیت با واسطه‌گری سبک‌های انگیزشی. فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز - ۳ (۱۲)، ۶۹-۴۱.
- حقیقت، شهربانو، (۱۳۸۲). بررسی عوامل خانوادگی (نگرش‌ها و شیوه‌های فرزند پروری، ارزش‌های والدین، طبقه اجتماعی) و آموزشگاهی (جو سازمانی مدرسه) مؤثر در خلاقیت درگروهی از دانش‌آموزان سال چهارم و پنجم ابتدایی در کانون پژوهشی منطقه چهار کشور استانهای اصفهان، بوشهر، چهارمحال و بختیاری، فارس و کهگیلویه و بویراحمد. شورای تحقیقات آموزشی استان فارس.
- لطیفیان، مرتضی، البرزی، محبوبه، (۱۳۸۵). بررسی نقش باورهای انگیزشی بر خلاقیت کودکان. مجله روانشناسی ۱۰ (۴)، ۴۸۵-۴۹۹.
- مفیدی، فرخنده، (۱۳۷۶). کاربرد مفهوم خلاقیت در برنامه آموزشی و درسی مدارس ابتدایی. مجموعه مقالات سمپوزیوم تربیت.
- Amabile, T. M. (1982). The social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997- 1013.
- Amabile ,T.M.(1990). Within and without you: The social psychology of creative and beyond, In Runco Marck A. Albert (Eds). *Theories of creativity*. Sage Pblications London, 61- 90.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and

- extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3, 185-201
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press, Boulder, CO.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors in predicting student's engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261- 278.
- Boggiano, A. K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E., Simons, J., & Katz, P. A. (1992). Helplessness deficits in students: The role of motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 271- 296.
- Choi, J.N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological processes. *Creativity Research Journal*, 16, (3,2) 188-199.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Craft, A. (2002). *Creativity early years education*. London: Continuum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109- 134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, (4), 227- 286.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Baltes, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649- 665.
- Eisenberger, R., & Selbst, M. (1994). Does reward increase or decrease creativity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1116- 1127.
- Eisenberger, R. & Shanock, L. (2003). Rewards, intrinsic motivation, and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation. *Creativity Research Journal*, 15, (3,2), 121- 130.
- Eysenck, H.J. (1994) Personality: Biological foundations. In P.A. Vernon (Ed.) *The neuropsychology of individual differences*. London: Academic Press.
- Fei- Yin Ng, F., Kenney- Benson, G.A. & Pomerantz, E. (2004). Children's Achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75, (3), 764- 781.
- Grolnick, W. S. & Apostoleris, N. H. (2002). What makes parents controlling? In E. Deci and R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents'. *Journal of*

Educational Psychology, 83, 508- 517.

Gurland S.T. & Grolnick ,W.S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29 ,(2), 103- 121.

Hennessey, B.A. (2000). Rewards and creativity. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds) *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic Press.

Hennessey, B.A. (2003). The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Psychology*, 47, 253- 271.

Hennessey, B.A. (2004). The social psychology of creativity: The beginnings of a multi-cultural perspective. In S. Lau (Ed.), *Creativity: When east meets west*. Hong Kong: World Scientific Publishing.

Krippner, S. (1991). The social construction of creative children. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 16, (4), 238- 244.

Miller, B.; & Gerard, D. (1979). Family influences on the development of creativity in children: An integrative review. *The Family Coordinator*, 28, , 295- 312.

Ratelle, C.F., Guay, F., Larose, S., & Senecal, C.(2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group- based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96,(4) ,743- 754.

Reeve, J.S.(2006). Teachers as facilitators: What autonomy- supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, (3) ,225- 338.

Reeve, J.S.(2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self- determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self- determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Soenens,B.; & Vansteenkiste. M.(2005). Antecedents and outcomes of self- determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*. 34, (6), 589- 604.

Stefanou,C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M., & Turner,J.C.(2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership . *Educational Psychologist*. 39. (2), 97- 110.

Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, 56, 360- 362.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical

students: A test of self- determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767- 779.



نمونه‌هایی از کاردستی‌های (کلاژ) کودکان با خلاقیت بالا



نمونه‌هایی از کاردستی‌های (کلاژ) کودکان با خلاقیت متوسط



نمونه‌های از کاردستی‌های (کلاژ) کودکان با خلاقیت کم

