

نقش انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا در پیش‌بینی خود

کارآمدی خلاق دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز

*حمید فرامرزی^۱، علیرضا حاجی یخچالی^۲، منیجه شهنی ییلاق^۳

۱. کارشناس ارشد، گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.

۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز.

۳. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز.

(تاریخ وصول: ۹۵/۱۱/۰۲ - تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۲/۲۳)

The Role of Intrinsic- extrinsic Motivation and Mastery-performance Goals in predicting Creative Self-efficacy in Junior High School Students in Roomeshkan

*Hamid Faramarzi¹, Alireza Haji yakhchali², Manigeh Shahni Yeylagh³

1. M.A in Educational psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz.

2. Assistant professor, Department of Educational psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz.

3. Professor, Department of Educational psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz.

(Received: Jan. 21, 2016 - Accepted: May. 13, 2017)

Abstract

چکیده

Introduction: The aim of this study was to investigate the role of internal-external motivation and goal mastery approach - performance approach- as predictors of creative self-efficacy in male junior high school students (grade 9) in Romeshgan City. The population consisted of all male high school students in Romeshgan City in the academic year 2015-2016. **Method:** A total of 346 subjects were selected from the population by using multistage random sampling method. The research design was correlational. The research instruments were motivational orientations scale, achievement goals scale, and creative self-efficacy questionnaire. Data were analyzed using Pearson correlation and multiple regression. **Findings:** The results of the analysis showed that there was a significant correlation between creative self-efficacy and intrinsic motivation, external motivation, objective mastery approach, challengism, curiosity, independent expertise, teacher pleasantness, and dependence on teacher. Also, the results showed that challengism, curiosity, independent expertise, teacher pleasantness and dependence to teacher explain 0.16 of variance in creative self-efficacy using stepwise method. **Conclusion:** Based on the present study results, one might relying on intrinsic motivation and empower students to select their objectives and increase their creative self-efficacy.

Keywords: Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, Mastery goals, Performance goals, Creative self-efficacy.

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا در پیش‌بینی خود کارآمدی خلاق دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز صورت گرفته است. روش: این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهرستان اهواز بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین ۱۳ دبیرستان پسرانه ۸ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شده و در مرحله بعد از هر دبیرستان تعداد ۲۸ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. تعداد کل این جامعه ۱۶۴۲ نفر بودند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی (MO) والرند و همکاران (۲۰۰۵)، مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS) میگلی و همکاران (۲۰۰۰) و پرسشنامه خودکارآمدی خلاق (CSEQ) بیگیتو (۲۰۰۶) بودند. در این پژوهش آزمون فرضیه‌ها با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه انجام شده است. یافته‌ها: نتایج تحلیل نشان داد که بین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم با خودکارآمدی خلاق رابطه معنی‌دار و مثبتی وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود هم‌زمان نشان داد که متغیرهای پیش‌بین ۰/۸۷ درصد از خودکارآمدی خلاق را تبیین می‌کند که در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار است.

واژگان کلیدی: انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحری، هدف عملکردگرا، خودکارآمدی خلاق.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های خلاقیت مورد مطالعه در دانش‌آموزان است زیرا که تحقیقات گذشته نشان دهنده ارتباط بین خودکارآمدی خلاق و خلاقیت هستند. دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از خودکارآمدی خلاق دارند، بیشتر دارای باورهای مثبت در مورد توانایی‌های علمی در حیطه‌های تخصصی هستند که این نشان می‌دهد آن‌ها به برنامه‌ریزی دقیق‌تر در حیطه‌های علمی نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی خلاق پایین‌تر، می‌پردازند. در ضمن دانش‌آموزانی با سطوح بالایی از خودکارآمدی خلاق مشارکت بیشتری در کارها و فعالیت‌های گروهی خارج از مدرسه دارند. باورهای افراد از خودکارآمدی خلاق بر فرایندهای شناختی به شکل‌های مختلفی تأثیر می‌گذارد. بسیاری از رفتارهای انسان هدفمند و به‌وسیله دوراندیشی در مورد اهداف ارزشمند خود، تنظیم می‌شوند. مجموعه هدف‌های شخصی افراد از ارزیابی توانایی‌های خود متأثر می‌شود. ادراک خودکارآمدی بالاتر از هدف، افراد را به چالش می‌کشد و در نتیجه باعث تعهد بیشتر او به افراد دیگر برای رسیدن به اهدافش می‌شود. خود کارآمدی خلاق از متغیرهای گوناگون تأثیر می‌پذیرد که شناسایی میزان تأثیرگذاری آن‌ها می‌تواند به بهبود و پیشرفت آن‌ها در این حوزه کمک شایانی کند، از جمله این عوامل انگیزش درونی^۵ - بیرونی^۶ و هدف تبحری - عملکردگرا است که خود، گرایش فطری پرداختن به تمایلات

خودکارآمدی به باورهای شخص در مورد توانایی‌هایش گفته می‌شود که مبتنی بر نظم و به اجرا درآوردن فعالیت‌ها برای رسیدن به موفقیت است (بندورا، ۲۰۰۶). باورهای خودکارآمدی، باورهای هستند درباره شایستگی ادراک شده خودمان و این‌که باور داشته باشیم کاری را به‌خوبی یا حداقل به‌طور مناسب و کافی انجام دهیم (بندورا، ۲۰۰۶). مطالعات نشان می‌دهند که خودکارآمدی دانش‌آموزان پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی در دروس مختلف است (به نقل از مروتی، ۱۳۹۰). لمونس^۱ (۲۰۱۵) بیان می‌کند که توانایی‌ها، انگیزش و خلق‌وخو در نشان دادن خلاقیت تأثیر می‌گذارند. خلاقیت^۲ در تعریف کلی به‌عنوان صفت ثابت و پایدار که مجزا از هوش است و به‌عنوان یک منبع از تازگی تعریف می‌شود. خودکارآمدی یک حالت انگیزشی است که عبارت است از توانایی نشان دادن استعداد فردی در حیطه‌های خاص برای کسب چیزی. خودکارآمدی خلاق^۳ اصطلاحی است که توسط بندورا بر اساس اصطلاح خودکارآمدی، گسترش یافته است (تایرنی و فارمر^۴، ۲۰۰۲). خودکارآمدی خلاق نشان دهنده یک خود قضاوتی از توانایی‌هایی است که روی انتخاب، تلاش، هدف، دستاورد و پیامدها تأثیر می‌گذارد (تایرنی و فارمر، ۲۰۰۲). خودکارآمدی خلاق

1. Guilford
2. Creativity
3. Creative self-efficacy
4. Tierney & Farmer

5. Intrinsic motivation
6. Extrinsic motivation

مهارت‌های جدید، حل مسئله و دستیابی به تبحر توجه دارند. از این رو، برای کسب نمره و امتیازات اجتماعی تلاش نمی‌کنند. هدف‌های تبحری دارای پیامدهای انگیزشی ویژه‌ای هستند که عبارت‌اند از سطوح بالاتر کارآمدی تحصیلی، تکلیف‌مداری، علاقه، تلاش و پافشاری در برخورد با تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی. افراد با جهت‌گیری تبحری روی یادگیری و پیشرفت تمرکز می‌کنند و پیشرفت آن‌ها را با توجه به عملکرد گذشته خود در نظر می‌گیرند (بیگیتو، ۲۰۰۶). در مقابل، یادگیری برای دانش‌آموزان عملکردگرا از آن جهت حائز اهمیت است که به آنان در نیل به هدف‌های بیرونی کمک می‌کند. این دانش‌آموزان پیوسته می‌کوشند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، پدر و مادر و معلمان باهوش جلوه بدهند و در کسب نمره و امتیازات سعی وافر دارند. دانش‌آموزان عملکردگرا زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر توانا ببینند. توانایی، محور اصلی توجه آنان است و نشانه آن نیز موفق شدن بدون تلاش یا موفقیت با تلاش اندک است. این افراد بر توانایی نسبی یعنی این‌که چگونه توانایی آن‌ها ارزیابی می‌شود تمرکز می‌کنند. دانش‌آموزان عملکردگرا، تکنیک‌های شناختی و فراشناختی را کمتر به کار می‌برند، زیرا به نفس‌یادگیری کمتر علاقه دارند (بیگیتو، ۲۰۰۶). بیگیتو (۲۰۰۶) به بررسی خودکارآمدی خلاق در بین

و به کار بردن توانایی‌هایی افراد در انجام این امور، جستجو کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌هاست (دسی^۱ و ریان^۲، ۲۰۰۹).

انگیزش^۳، نیروی است که به رفتار انرژی می‌دهد و آن را به سوی یک هدف هدایت می‌کند. معمولاً مفهوم انگیزش هنگامی به کار گرفته می‌شود که شخص برای ارضای نیازها یا خواسته‌های خود نیرو می‌گیرد. انگیزش مهم‌ترین شرط یادگیری است. علاقه به آن محصول عواملی است که به شخصیت و توانایی فرد، ویژگی‌های تکلیف، مشوق‌ها و سایر عوامل محیطی مربوط است. افراد با انگیزه به راحتی شناخته می‌شوند. آن‌ها به یادگیری اشتیاق داشته، علاقه‌مند، کنجکاو، سخت‌کوش و جدی هستند. این افراد به راحتی موانع و مشکلات را از پیش راه خود برمی‌دارند (ریو، ۲۰۰۵، ترجمه یحیی سید محمدی، ۱۳۸۹). انگیزش درونی به‌طور خودانگیخته از نیازهای روان‌شناختی، کنجکاو و تلاش‌های فطری برای رشد حاصل می‌شود. وقتی افراد به صورت درونی با انگیزه می‌شوند، به خاطر علاقه، احساس چالشی که فعالیت خاصی ایجاد می‌کند و به خاطر لذتی که از انجام آن می‌برند رفتار می‌کنند. در مقابل، انگیزش بیرونی به منظور دستیابی به پیامدها و مشوق‌های مثل پاداش که بیرون از خود آن فعالیت است، انجام می‌شود. به عقیده دیک هاستر^۴، بوچ^۵ و دیک هاستر (۲۰۱۴) دانش‌آموزان با هدف‌های تبحری به نفس‌یادگیری، کسب

1. Deci
2. Ryan
3. Motivation
4. Dickhauser
5. Buch

6. Beghtto

حمید فرامرزى و همکاران: نقش انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا در پیش‌بینی خود کارآمدی خلاق ...

از خود و گاهی اوقات بی‌توجهی به حرف‌های معلم در ارتباط است. همچنین در پژوهشی که توسط مکتبی و فرامرزى (۱۳۹۴) تحت عنوان رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز انجام شد. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که انگیزش درونی با هویت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. همچنین انگیزش بیرونی با هویت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. در ضمن هدف تبحرگرا با هویت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری داشت. از ضرورت‌های پژوهش حاضر آن است که پژوهشگران تربیتی همواره به بررسی و شناخت متغیرهای انگیزشی و روانی بر خودکارآمدی خلاق تأکید دارند. با توجه به این مطالب، تشخیص و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر انگیزش و خودکارآمدی خلاق یکی از موضوع‌های مهم در مدارس و دانشگاه‌ها است. جنبه‌های عمده‌ای از باورهای خودکارآمدی خلاق نامشخص است. مطالعات قبلی به اندازه کافی مشخص نکرده است که چه تفاوتی در حوزه‌های خودکارآمدی خلاق وجود دارد. در مجموع هدف از انجام این تحقیق این است که نشان داده شود انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا چه مقدار در پیش‌بینی‌های خود کارآمدی خلاق دانش‌آموزان پسر نقش دارند.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی

دانش‌آموزان مقطع متوسطه و دبیرستانی پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که باورهای خلاقانه و عملکردی دانش‌آموزان و بازخورد معلمان به آن‌ها (دانش‌آموزان) در مورد توانایی خلاقیتشان، ارتباط مثبتی با خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان دارد. خودکارآمدی خلاق همچنین با گزارش‌های دانش‌آموزان که بعضی وقت‌ها معلمان به حرف‌های آن‌ها گوش نمی‌دهند در ارتباط بود. همچنین لمونس (۲۰۱۵)، کاروویسکی (۲۰۱۶)، لی (۲۰۱۶)، بیگیتو، کافمن^۱ و بکستر^۲ (۲۰۱۱) به بررسی رابطه بین خودکارآمدی خلاق در دانش‌آموزان و میزان خلاقیت معلمان پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی خلاق در درس‌ها معمولاً نمره‌های پایین‌تری می‌گیرند و همچنین زنان و دانش‌آموزان سفیدپوست نسبت به مردان و دانش‌آموزان سیاه‌پوست خلاقیت بیشتری را دارا هستند. در پژوهشی دیگر که توسط حاجی یخچالی و فرامرزى (۱۳۹۴) تحت عنوان رابطه بین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی دانشجویان پزشکی دانشگاه جندی‌شاپور اهواز انجام شد. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی افراد زمانی به وجود می‌آید که اساتید و معلمان به دانشجویان خود فرصت‌های می‌دهند تا دست به تصمیم‌گیری بزنند و این خود باعث احساس کنترل درونی در دانشجویان می‌شود. همچنین خودکارآمدی افراد با ادراکات

1. Kufman
2. Baxter

گزینه‌ای است که ۲ بعد انگیزشی درونی و انگیزش بیرونی را می‌سنجد. بعد انگیزش درونی شامل خرده مؤلفه‌های از جمله چالش گری (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، کنجکاوی (سؤالات ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰) و تبحر مستقل (سؤالات ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵) است و بعد انگیزش بیرونی شامل خوشایندی معلم و وابستگی به معلم است. گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی ۷ گزینه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه از ۱ و حداکثر آن ۷ است. والرند و همکاران (۲۰۰۵) ضریب پایایی مؤلفه انگیزش درونی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ضریب پایایی مؤلفه انگیزش بیرونی را به روش تنصیف ۰/۶۲ گزارش نموده‌اند. بحرانی (۱۳۸۴) پایایی مقیاس را با روش بازآزمایی به فاصله دو هفته ۰/۷۳ و ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۸ گزارش نموده است. در این پژوهش پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن - براون برای انگیزش درونی، چالش گری، کنجکاوی و تبحر مستقل به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۶، ۰/۶۳، ۰/۷۵، ۰/۷۰، ۰/۶۹ و ۰/۶۵ و برای انگیزش بیرونی، خوشایندی معلم و وابستگی به معلم به ترتیب ۰/۵۸، ۰/۵۶، ۰/۶۴، ۰/۶۳، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ به دست آمده است که رضایت‌بخش است.

مقیاس هدف‌های پیشرفت^۲ (AGOS): برای سنجش هدف‌های پیشرفت از مؤلفه‌های هدف تبحرگرا و هدف عملکردگرا از مجموعه الگوهای

است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان رومشگان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل این جامعه ۱۶۴۲ نفر بودند. از این جامعه تعداد ۳۰۰ نفر بر اساس جدول مورگان به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین ۱۳ دبیرستان پسرانه دولتی ۸ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شده و در مرحله بعد از هر دبیرستان تقریباً تعداد ۳۸ نفر از دانش‌آموزان سال دوم رشته علوم انسانی به صورت تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت گردید به گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسشنامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند. برای اندازه‌گیری متغیرهای موردنظر از پرسشنامه‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی، هدف‌های پیشرفت و خودکارآمدی خلاق استفاده شد.

ابزار پژوهش: در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس جهت‌گیری انگیزشی^۱ (MO): این مقیاس بر مبنای نظریه خود تعیین‌کنندگی دسی و ریان توسط والرند و همکاران (۲۰۰۵) ساخته شده است. این پرسشنامه در ایران، در مطالعاتی از جمله بحرانی (۱۳۸۴) مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش‌نامه دارای ۲۸ پرسش ۷

حمید فرامرزی و همکاران: نقش انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا در پیش‌بینی خود کارآمدی خلاق ...

یادگیری انطباقی، ساخته می‌گلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. لازم به ذکر است که در ایران سه مؤلفه هدف‌های پیشرفت، یعنی هدف تبحرگرا، عملکردگرا و عملکرد گریز توسط هاشمی شیخ‌شبان (۱۳۸۰) و مؤلفه هدف تبحر گریز توسط قلی‌زاده (۱۳۸۴) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شدند. این چهار مؤلفه به صورت یک پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای تنظیم شده‌اند. گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ مربوط به مؤلفه‌های هدف تبحرگرا هستند؛ که نشان می‌دهد دانش‌آموزان تا چه اندازه به رشد شایستگی و مهارت در زمینه تحصیلی تمایل دارند. گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰ مربوط به مؤلفه هدف عملکردگرا است و میزان تمایل دانش‌آموزان را برای داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران مشخص می‌کند. پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً نادرست = ۱ تا کاملاً درست = ۵) تنظیم شده‌اند. در این پژوهش از پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای هدف‌های پیشرفت فقط از ۱۰ گویه شامل اهداف تبحرگرا و عملکردگرا استفاده شد. در پژوهشی لایم، لا و نی (۲۰۰۸) ضرایب پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های هدف تبحرگرا ۰/۸۹ و هدف عملکردگرا ۰/۶۷ به دست آوردند. در پژوهش دیگر حاجی یخچالی و همکاران (۱۳۸۰) به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای دو مؤلفه هدف‌های پیشرفت که شامل هدف

تبحرگرا و هدف عملکردگرا است، به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۹ و برای نمره کل مقیاس هدف‌های پیشرفت ۰/۷۲ به دست آوردند. در این پژوهش، برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن - براون استفاده شد که پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای هدف‌های پیشرفت به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۶۴ و برای مقیاس هدف تبحرگرا به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۶۷ و همچنین برای مقیاس هدف عملکردگرا به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمده است.

پرسشنامه خودکارآمدی خلاق (CSEQ): این پرسشنامه بر مبنای نظریه خودکارآمدی خلاق و توسط بیگیتو (۲۰۰۶) ساخته شده است. این ابزار برای نخستین بار توسط حمید فرامرزی ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این پرسشنامه دارای ۷ پرسش ۷ گزینه‌ای است (برای مثال: من قدرت تخیل خوبی دارم) که گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی ۷ گزینه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه از ۱ و حداکثر آن ۷ است. بر این اساس، دامنه نمرات در هر مؤلفه بین ۷ تا ۴۹ قرار دارد. ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی خلاق با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط بیگیتو ۰/۸۱ گزارش شده است. در این پژوهش، برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن - براون استفاده شد که به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۲ به دست آمده است که پایایی نسبتاً خوبی جهت اندازه‌گیری

خودکارآمدی خلاق است. تحلیل رگرسیون به شیوه ورود هم‌زمان و گام‌به‌گام استفاده شده است.

شیوه تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از روش‌های آماری توصیفی میانگین، انحراف معیار، بزرگ‌ترین و کوچک‌ترین نمره‌ها و همچنین در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی و

یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره-های کسب شده شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های کسب شده شرکت‌کنندگان در پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
هدف تبحرگرا	۲۲/۵۷	۲/۴۴	۱۳	۲۵
هدف عملکردگرا	۱۹/۶۵	۴/۶۸	۵	۲۵
خودکارآمدی خلاق	۳۳/۹۲	۵/۸۲	۷	۴۹
انگیزش درونی	۹۹/۶۸	۱۳/۲۱	۳۲	۱۲۱
انگیزش بیرونی	۵۰/۸۵	۸/۸۷	۱۵	۷۰
چالش‌گری	۳۲/۹۶	۵/۸۲	۱۲	۴۲
کنجکاوی	۳۴/۹۶	۶/۳۴	۹	۴۲
تبحر مستقل	۳۱/۷۵	۷/۷۸	۱۱	۴۹
خوشایندی معلم	۳۵/۹۰	۶/۲۹	۶	۲۸
وابستگی به معلم	۱۴/۹۵	۶/۲۳	۴	۴۲

مستقل، ۳۱/۷۵ و ۷/۷۸، در متغیر خوشایندی معلم، ۳۵/۹۰ و ۶/۲۹ و در متغیر وابستگی به معلم، ۱۴/۹۵ و ۶/۲۳ است.

جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین (هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی) و مؤلفه‌های آن (چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل) و انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن (خوشایندی معلم و وابستگی به معلم) با خودکارآمدی خلاق را نشان می‌دهد.

همان‌طوری که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در متغیر هدف تبحرگرا میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۲۲/۵۷ و ۲/۴۴، در متغیر هدف عملکردگرا، ۱۹/۶۵ و ۴/۶۸، در متغیر خودکارآمدی خلاق، ۳۳/۹۲ و ۵/۸۲، در متغیر انگیزش درونی، ۹۹/۶۸ و ۱۳/۲۱، در متغیر انگیزش بیرونی، ۵۰/۸۵ و ۸/۸۷، در متغیر چالش‌گری، ۳۲/۹۶ و ۵/۸۲، در متغیر کنجکاوی، ۳۴/۹۶ و ۶/۳۴، در متغیر تبحر

حمید فرامرزی و همکاران: نقش انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا در پیش‌بینی خود کارآمدی خلاق ...
 جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین (هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی) و مؤلفه‌های آن (چالش گری، کنجکاوی، تبحر مستقل) و انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن (خوشایندی معلم و وابستگی به معلم) با خودکارآمدی خلاق.

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
تبحرگرا	۱									
عملکردگرا	۰/۳۵۶**	۱								
انگیزش درونی	۰/۳۲۶	۰/۱۳۷	۱							
انگیزش بیرونی	۰/۱۰۸	۰/۰۹۰	۰/۴۰۲**	۱						
چالش گری	۰/۴۵۱**	۰/۱۸۵	۰/۶۹۹**	۰/۱۵۷	۱					
کنجکاوی	۰/۳۲۵	۰/۱۶۵	۰/۷۱۹**	۰/۱۷۹	۰/۵۴۱	۱				
تبحر مستقل	۰/۴۲۱*	-۰/۰۵۰	۰/۳۶۸**	۰/۵۵۸*	۰/۴۲۰	۰/۴۸۳*	۱			
خوشایندی معلم	۰/۲۴۹	۰/۱۲۴	۰/۴۵۹**	۰/۷۱۲**	۰/۳۲۳	۰/۵۱۴**	۰/۱۷۹	۱		
وابستگی به معلم	۰/۰۹۷-	۰/۳۶۳*	۰/۰۷۳	۰/۷۰۵**	۰/۱۰۲	۰/۲۶۵-	۰/۴۱۶-	۰/۳۹۸	۱	
خودکارآمدی خلاق	۰/۰۲۵	۰/۰۲۵	۰/۲۴۹	۰/۲۶۱	۰/۱۵۱	۰/۲۰۹	۰/۱۳۸	۰/۱۹۸	۰/۱۷۲-	۱

رگرسیون به شیوه ورود هم‌زمان و گام‌به‌گام استفاده شد که در آن خودکارآمدی خلاق به‌عنوان متغیر ملاک و هدف تبحرگرا، چالش گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، هدف عملکردگرا، وابستگی به معلم و خوشایندی معلم به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین، وارد معادله رگرسیون شدند. در جدول ۳ و ۴ نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده می‌شوند.

همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین چالش گری و کنجکاوی با خودکارآمدی خلاق رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که بین هدف عملکردگرا و خودکارآمدی خلاق رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد که همگی در سطح $p < 0/001$ معنادار هستند. به‌منظور تحلیل‌های اکتشافی از تجزیه و تحلیل

جدول ۳. ضرایب رگرسیون چندگانه متغیرهای پیشایند (تبحرگرا، چالش گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، عملکردگرا، وابستگی به معلم و خوشایندی معلم) با خودکارآمدی خلاق با روش ورود مکرر (enter)

ضرایب رگرسیون (B) و (β)							نسبت F احتمال P	ضریب تعیین RS	همبستگی چندگانه MR	متغیرهای پیش‌بین
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱				
						B=۰/۱۰۲ β=۰/۰۶۶ t=۰/۹۳۶ p=۰/۳۵۰	F=۰/۸۷۶ p=۰/۳۵۰	۰/۰۰۴	۰/۰۰۶	تبحرگرا
					B=۰/۷۲ β=۰/۰۵۸ β=۱۰/۰۱ p=۰/۰۰۱	β=-۰/۰۳ β=-۰/۰۲ β=-۰/۳۴ p=۰/۷۳۵	F=۵۰/۷۳ p=۰/۰۰۱	۰/۳۴۰	۰/۰۵۸	چالش گری
				B=۰/۱۱۸ β=۰/۲۷۶ t=۴/۹۷ p=۰/۰۰۱	B=۰/۷۱۵ β=۰/۶۰۸ t=۱۰/۹۵ p=۰/۰۰۱	β=-۰/۱۰ β=-۰/۰۶ β=-۱/۲۱ p=۰/۲۲۵	F=۴۶/۱۶ p=۰/۰۰۱	۰/۴۱۴	۰/۶۴۳	کنجکاوی
			B=۰/۰۱۹ β=۰/۰۳۰ t=۰/۵۲۵ p=۰/۶۰۰	B=۰/۱۱۶ β=۰/۲۷۱ t=۴/۸۰ p=۰/۰۰۱	B=۰/۷۵۴ β=۰/۶۱۰ t=۱۰/۹۴ p=۰/۰۰۱	β=-۰/۱۱ β=-۰/۰۷ β=-۱/۲۶ p=۰/۲۰۶	F=۳۴/۵۶ p=۰/۰۰۱	۰/۴۱۵	۰/۶۴۴	تبحر مستقل
		B=-۰/۲۸ β=-۰/۲۴ t=-۳/۸۶ p=۰/۰۰۱	B=۰/۰۶ β=۰/۰۹ t=۰/۱۶ p=۰/۸۶۷	B=۰/۱۷ β=۰/۴۱ t=۶/۲۷ p=۰/۰۰۱	B=۰/۷۵ β=۰/۶۰ t=۱/۲۵ p=۰/۰۰۱	B=-۰/۰۹ β=-۰/۰۶ t=-۱/۶۲ p=۰/۲۷۴	F=۳۲/۶۰ p=۰/۰۰۱	۰/۴۵۷	۰/۶۷۶	عملکردگرا
	B=-۰/۲۷ β=-۰/۳۵ t=۳۴/۸۹ p=۰/۰۰۱	B=-۰/۳۴ β=-۰/۲۹ t=-۴/۸۶ p=۰/۰۰۱	B=-۰/۰۱ β=-۰/۰۲ t=-۰/۵۱۶ p=۰/۶۰۶	B=۰/۲۹ β=۰/۶۸ t=۸/۳۵ p=۰/۰۰۱	B=۰/۷۵ β=۰/۶۱ t=۱۲/۰۳ p=۰/۰۰۱	B=۰/۷۷ β=۰/۰۵ t=-۱/۶۲ p=۰/۲۴۷	F=۳۴/۸۹ p=۰/۰۰۱	۰/۵۲۰	۰/۷۲۱	وابستگی به معلم
B=-۰/۹۰ β=-۱/۰۲ t=۵/۹ p=۰/۰۰۱	B=۰/۹۳ β=-۱/۲۰ t=-۲۰/۸۶ p=۰/۰۰۱	B=۰/۹۲ β=-۰/۷۹ t=-۱۸/۷۳ p=۰/۰۰۱	B=-۰/۰۲ β=-۰/۰۳ t=-۱/۲۱ p=۰/۲۲۵	B=۰/۸۷ β=۲/۰۳ t=۲۵/۰۱ p=۰/۰۰۱	B=۰/۷۴ β=۰/۶۱ t=۲۰/۸۸ p=۰/۰۰۱	B=-۰/۷۵ β=-۰/۰۴ t=-۱/۶۷ p=۰/۰۰۱	F=۵۱/۵۵ p=۰/۰۰۱	۰/۸۷۴	۰/۹۲۰	خوشایندی معلم

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون

حمید فرامرزی و همکاران: نقش انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا در پیش‌بینی خود کارآمدی خلاق ...

همکاران (۲۰۰۹) یادآور شدند انگیزش درونی یک ویژگی اساسی است که افراد موفق در زمینه تحصیلی از آن برخوردارند. قابل ذکر است که نقش انگیزش درونی بر خودکارآمدی خلاق قابل انتظار است؛ زیرا زمانی که یادگیرندگان فعالیت‌های خود را بر اساس علایق درونی خود انتخاب کنند، به‌طور طبیعی روی آن‌ها تمرکز بیشتری خواهند داشت و نیروی بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند نمود. افزون بر این افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، بیشتر به قضاوت‌های خود متکی هستند. همین امر موجب می‌شود آن‌ها توجه خود را به «خود فعالیت» معطوف نمایند و به کیفیت و کمیت پاداشی که می‌خواهند دریافت کنند، نیندیشند. در نتیجه از موفقیت بالاتری برخوردار می‌شوند. در ضمن بر اساس نظر کاروویسکی (۲۰۱۶)، انگیزش درونی بر روی موارد زیر تأثیر می‌گذارد: ترجیح دادن چالش به جای کار آسان، کار کردن برای رضای علاقه و کنجکاوی به جای کار کردن برای رضایت معلم یا به دست آوردن نمره، تلاش‌های تسلط یابی مستقل به جای وابسته بودن به معلم. در ضمن یافته‌های دیگر نشان می‌دهد که انگیزش درونی رابطه مثبت با شایستگی ادراک شده و کنترل درونی دارد (کاروویسکی، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که شایستگی خود را باور دارند، بیشتر از دانش‌آموزانی که فکر می‌کنند شایستگی آن‌ها کم است، از تکالیف لذت می‌برند و انگیزش درونی بیشتری را نشان می‌دهند (بوگیانو، مین و کاتز، ۲۰۱۳، گوتفريد، ۲۰۰۹، ۲۰۱۳). در ضمن نتایج نشان داد که بین انگیزش بیرونی و

چندگانه متغیرهای پیش‌بیند (تبحرگرا، چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، عملکردگرا، وابستگی به معلم و خوشایندی را معلم) با خودکارآمدی خلاق با روش ورود مکرر $MR = 0.92(enter)$ و ضریب تعیین $0.87 = RS$ است. با توجه به نتایج جدول ۳ و ضریب تعیین به دست آمده، مشخص شده است که حدود ۸۷ درصد واریانس متغیر خودکارآمدی خلاق توسط متغیرهای هدف تبحرگرا، چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل، هدف عملکردگرا، وابستگی به معلم و خوشایندی معلم قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبحری - عملکردگرا در پیش‌بینی خود کارآمدی خلاق دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های شهرستان رومشگان بود. نتایج یافته‌ها نشان داد که بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن (چالش‌گری، کنجکاوی، تبحر مستقل) و خودکارآمدی خلاق رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش ونزل و همکاران (۲۰۰۹) و نظر کاروویسکی (۲۰۱۶)، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که انگیزش درونی با تکیه بر دانش و توانایی درونی افراد و فعالیت‌های خودانگیخته دانش‌آموزان، ضامن خلاقیت است (لی، ۲۰۱۶ و لمونس، ۲۰۱۵). از این رو دانش‌آموزانی که خودانگیخته‌اند و برای خود اهداف آموزشی تعیین می‌کنند، از خودکارآمدی خلاق بیشتری برخوردارند. ونزل و

این، بر اساس نظریه خود تعیین‌کنندگی دسی و ریان (۲۰۰۰)، هر نوع انگیزش بیرونی که به احساس شایستگی و استقلال فرد لطمه وارد آورد از طریق کاهش انگیزه درونی عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد که نتیجه‌ای جز پایین آوردن خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان را در پی ندارد. در ضمن بر اساس یافته‌های دیگر (لیخت و کیستر، ۲۰۱۲، شانک، ۲۰۱۰) و (بریان و بریان، ۲۰۱۳)، می‌توان گفت که پاداش‌های متناسب با عملکرد، با توجه دادن دانش‌آموز به پیشرفت خود در یادگیری و ایجاد احساس کارآمدی در او، ممکن است علاقه را افزایش دهند. در ضمن نتایج نشان داد که هدف تبحرگرا و خودکارآمدی خلاق رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش ایمز و آرچر (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هسته اصلی و مرکزی هدف تبحری این عقیده است که تلاش و پیامد همپوش هستند. این نوع از اهداف با تلاش برای بهبود یا ارتقای شایستگی، دانش، مهارت‌ها و یادگیری مشخص می‌شوند. وقتی که دانش‌آموز مشاهده می‌کند که با سعی و تلاش به نتیجه موفقیت‌آمیز می‌رسد، احساس غرور و رضایت می‌کند و معتقد است که تلاش به موفقیت و احساس تبحر می‌انجامد. اگر دانش‌آموز احساس کند که در کلاس خودمختار است، کنترل بیرونی کاهش یافته و موجب تمرکز وی بر روی تکالیف و همچنین افزایش خودکارآمدی خلاق در وی می‌شود. می‌توان گفت هنگامی که معلم روی تفکر مستقل و تسلط یافتن دانش‌آموزان بر مطالب درسی تأکید می‌کند و جوی مبتنی بر همکاری را

مؤلفه‌های آن (خوشایندی معلم و وابستگی به معلم) و خودکارآمدی خلاق رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش وایتهد و انگ و گاتری (۲۰۰۳) و لی (۲۰۱۶)، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که پاداش می‌تواند پیشرفت دانش‌آموز در کسب مهارت را به اطلاع او برساند و در نتیجه انگیزش را تداوم بخشد (شانک، ۲۰۱۰). پاداش‌های که منوط به موفقیت دانش‌آموز هستند، احتمال دارد که خودکارآمدی را افزایش دهند. گفتن این جمله به دانش‌آموزان که آن‌ها می‌توانند بر اساس کاری که با موفقیت انجام می‌دهند پاداش بگیرند، احساس خودکارآمدی را برای عملکرد خوب را در آن‌ها ایجاد می‌کند و وقتی که آن‌ها روی تکلیف کار می‌کنند و می‌بینند در حال پیشرفت هستند، این احساس تأیید می‌شود. اگر معلمان بر اساس زمانی که دانش‌آموزان صرف کار کرده‌اند و صرف‌نظر از اینکه چقدر عملکرد آن‌ها خوب بوده است به دانش‌آموزان پاداش دهند، ممکن است پاداش، اطلاعات منفی را در مورد کارآمدی دانش‌آموزان به آن‌ها بدهد و انگیزش را کاهش دهد. در این حالت ممکن است دانش‌آموزان چنین برداشت کنند که از آن‌ها انتظار یادگیری زیادی نمی‌رود، زیرا فاقد توانایی هستند. همچنین بر اساس نظر کاروویسکی (۲۰۱۶)، انگیزش بیرونی در صورتی که به موقع و مناسب با عملکرد دانش‌آموزان به آن‌ها داده شود باعث تأثیرگذاری روی موارد زیر می‌گردد: قضاوت مستقل به جای متکی بودن به قضاوت معلم، معیار درونی برای موفقیت و شکست به جای معیار بیرونی. علاوه بر

حمید فرامرزى و همکاران: نقش انگیزش درونی - بیرونی و هدف تبصری - عملکردگرا در پیش‌بینی خود کارآمدی خلاق ...

در کلاس درس به وجود می‌آورد انتظار می‌رود که دانش‌آموزان اهداف تبصری را شکل دهند و به سمت خودکارآمدی خلاق بیشتری پیش بروند. همچنین نتایج نشان داد که بین هدف عملکردگرا و خودکارآمدی خلاق رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش دوک (۲۰۰۰) و مس (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین این یافته، نتایج نشان دادند که انگیزش با یادگیری و خودکارآمدی رابطه متقابل دارد، یعنی انگیزش بر عملکرد و خودکارآمدی تأثیر گذاشته و آنچه دانش‌آموزان انجام می‌دهند و یاد می‌گیرند بر انگیزش آن‌ها اثر می‌گذارد. هنگامی که یادگیرندگان به اهداف یادگیری خود دست می‌یابند، دست‌یابی به هدف حاوی این پیام است که آن‌ها دارای توانایی‌های ضروری برای یادگیری بوده‌اند. این باورها آن‌ها را برای اتخاذ هدف‌های جدید و چالش‌انگیز برمی‌انگیزد. همچنین دانش‌آموزانی که در یادگیری و عملکرد در مدرسه احساس اعتماد به نفس می‌کنند در جستجوی چالش‌ها بوده، تلاش خود را برای یادگیری مواد درسی جدید گسترش داده و در انجام تکالیف دشوار مصر هستند. نتایج پژوهش مس (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که اگر ملاک‌های ارزشیابی مدارس و سایر نهادهای آموزشی هنجاری باشند، یادگیرندگان اهداف عملکردی را بر خواهند گزید. دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف عملکردی به لحاظ درونی کمتر برانگیخته می‌شوند و به کمک احتیاج دارند و این خصوصیات می‌تواند روی نتایج عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد. از طرف دیگر مس، (۲۰۱۲)،

به نقل از حجازی، عبدلوند و امام وردی (۱۳۹۰) بیان می‌دارد افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگرا به علت درگیری سطحی با تکالیف یادگیری، پردازش سطحی اطلاعات و تمایل به کسب موفقیت با حداقل تلاش به موفقیت‌های تحصیلی کمتری در مقایسه با دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبصرگرا دست می‌یابند. در ضمن این دانش‌آموزان از آنجا که توانایی را ثابت ادراک می‌کند پیوسته نگران این خواهد بود که عملکرد آن‌ها چگونه ارزشیابی و با عملکرد دیگران مقایسه می‌شود. به همین خاطر جهت‌گیری هدف عملکردی را برمی‌گزیند و سعی می‌کند در رقابت با دیگران بهتر عمل کند (دویی رت و مارین، ۲۰۰۵). همچنین نتایج نشان داد که بین مجموعه متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف‌های تبصرگرا و هدف‌های عملکردگرا و خودکارآمدی خلاق رابطه چندگانه وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش لمونس (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این یافته، نتایج نشان دادند که هرچند انگیزش درونی به‌طور خودجوش از نیازهای روانی فرد، کنجکاوی شخصی و تلاش فطری برای رشد ناشی می‌شود و خود همین باعث می‌شود که یک نیروی طبیعی در فرد به وجود بیاید که رفتار را در غیاب پاداش‌ها و فشارهای بیرونی نیرومند کند. هرچند انگیزش بیرونی، انگیزه یادگیری را در خارج از فرد قرار می‌دهد و در نتیجه فرد دیگر احساس شایستگی و خودمختاری نمی‌کند؛ اما نکته مهم این است که پاداش فی‌نفسه بر علاقه بعدی تأثیر نمی‌گذارد، بلکه اینکه آزمودنی تکلیف را برای

نظام آموزشی، ارتقای انگیزه تحصیلی یادگیرندگان را از اولویت‌های سیاست‌گذاری خود قرار دهد و به‌منظور مقابله با بی‌انگیزه بودن یادگیرندگان، راه‌کارهای مقابله‌ای چندوجهی مناسبی که معطوف به عناصر مختلف برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس باشد، جستجو نماید. یافته‌های پژوهش‌های متعدد نشان از آن دارند که فراهم ساختن «فرصت‌های یادگیری همکارانه»، «تعدیل، جو رقابتی و نظام ارزشیابی در مدارس»، «کاهش کنترل دانش‌آموزان» و ایجاد انعطاف در انجام تکالیف می‌تواند به کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و افزایش کنترل آنان بر موقعیت یا «خودتعیینی» و درک شایستگی و نهایتاً ارتقای انگیزه درونی و خودکارآمدی خلاق آنان منجر شود (بوگیانو، مین و کاتز، ۲۰۱۳، گوتفرد، ۲۰۰۹، ۲۰۱۳). این تحقیق همانند سایر تحقیقات در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌های از جمله موارد زیر روبرو بوده است: ۱- از آنجایی که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستانی بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به سایر مقاطع تحصیلی تعمیم داد. ۲- تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه بود که جنبه خود گزارشی دارد. به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخ‌گویی نیست. در پایان از همکاری آموزش و پرورش، دبیران و دانش‌آموزان شهرستان رومشگان که با مساعدت و همکاری بی‌دریغ خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

رسیدن به پاداش انجام دهد یا خیر بر علاقه بعدی تأثیر می‌گذارد. از آن جای که دانش‌آموزان تبحری به نفس یادگیری، کسب مهارت‌های جدید، حل مسئله و دستیابی به تبحر توجه دارند. از این رو، برای کسب نمره و امتیازات اجتماعی تلاش نمی‌کنند. در نتیجه هدف‌های تبحری دارای پیامدهای انگیزشی ویژه‌ای هستند که عبارت‌اند از سطوح بالاتر کارآمدی تحصیلی، تکلیف‌مداری، علاقه، تلاش و پافشاری در برخورد با تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی. در مقابل یادگیری برای دانش‌آموزان عملکردگرا از آن جهت حائز اهمیت است که به آنان در نیل به هدف‌های بیرونی کمک می‌کند. این دانش‌آموزان پیوسته می‌کوشند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، پدر و مادر و معلمان باهوش جلوه دهند و در کسب نمره و امتیازات سعی وافر دارند. دانش‌آموزان عملکردگرا زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر توانا ببینند. این افراد بر توانایی نسبی یعنی این‌که چگونه توانایی آن‌ها ارزیابی می‌شود تمرکز می‌کنند. دانش‌آموزانی که عملکردگرا هستند، راهبردهای شناختی و فراشناختی را کمتر به کار می‌برند، زیرا به نفس یادگیری کمتر علاقه دارند و از آنجا که استفاده از راهبردهای شناختی عمیق مستلزم تلاش و کوشش زیاد است، معمولاً از این روش‌ها کمتر استفاده می‌کنند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که به‌جای سیستم منفعلانه آموزش و پرورش با تأکید بر علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان، در جهت انجام فعالیت‌های خلاقانه به دانش‌آموزان آزادی عمل بیشتری داده شود.

منابع

- بحرانی، م (۱۳۸۴). «مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره بیست و دوم، شماره ۴، ص ۱۱۵-۱۰۴.
- حاجی یخچالی، ع و فرامرزی، ح (۱۳۹۴). «بررسی رابطه بین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی دانشجویان پزشکی دانشگاه جندی‌شاپور اهواز». *مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور*، دوره چهارم، سال شانزدهم، شماره ۱، ص ۱۵۴-۱۲۵.
- حجازی، ا؛ عبدلوند، ن و امام وردی، د (۱۳۹۰). «جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی». *مجله روانشناسی* ۲۵، سال هفتم، شماره ۱، ص ۲۲-۱.
- رضانی، ف (۱۳۸۹). «بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه». پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ریو، جی. ام (۲۰۰۵). *انگیزش و هیجان*. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۹) ویرایش هجدهم، چاپ پانزدهم، تهران: نشر ویرایش.
- شانک، پی. آر (۲۰۱۰). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و راهبردها)*.
- قلی زاده، م (۱۳۸۴). «بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهر ایذه». پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مکتبی، غ. ح و فرامرزی، ح (۱۳۹۴). «بررسی رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز». *مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور*، دوره سوم، سال هفتم، شماره ۲، ص ۲۵-۱۴.
- مروتی، ذ. ا (۱۳۹۰). «رابطه علی محیط یادگیری سازنده گرایي ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجیگری جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز». پایان‌نامه دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- هاشمی شیخ شبانی، ا (۱۳۸۰). «بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های

دانشگاه شهید چمران اهواز.

اهواز». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی

تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی،

achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults". *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.

- Ames, C. & Archer, J. (2014). "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes". *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- Bandura, A. (2006). "Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation". *Journal of Personality and Social psychology*, 41(3), 586-598.

- Gottfried, A. E. (2009). "Academic intrinsic motivation in elementary and junior High school students". *Journal of Education psychology*, 77, 631-645.

- Beghetto, R. A. (2006). "Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students". *Creativity Research Journal*, 18, 447-457.

- Gottfried, A. E. (2013). "Academic intrinsic motivation in elementary and junior High school students". *Journal of Education psychology*, 82, 525-538.

- Buggiano, A. K.; Main, D. S. & Katz, P. A. (2013). "Children's preference for challenge: The role of Perceived competence and control". *Journal of Personality and Social psychology*, 54, 134-141.

- Kaufman, J.; Beghetto, R. & Baxter, B. L. (2011). "Beyond big and little: The four c model of creativity". *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.

- Bryan, J. H. & Bryan, T. H. (2013). *The Social life of the learning disabled youngster*, vol. 1, P. 75-86.

- Lemons, G. (2015). "Is creative behavior a function of creative self - efficacy"? *Creativity Research Journal*, 22(2), 151-161.

- Karwowski, M. (2016). "It doesn't hurt to ask, but sometimes it hurts to believe: Polish students' creative self-efficacy and its predictors". *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 5(2), 154 - 164.

- Li, J. (2016). "Creativity Self-Efficacy Scale as a Predictor for Classroom Behavior in a Chinese Student Context". *Open Education Journal*, 4, 90-94.

- Dickhauser, C.; Buch, S. R. & Dickhauser, o. (2014). "Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts". *Learning and instruction*, 21, 152-162.

- Licht, B. G. & Kistner, J. A. (2012). *Motivation problem of learning*, 6, 222-245.

- Dupeyrat, C. & Marian, C. (2005). "Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and

- Lehrer, J. (2012). *Imagine: How creativity works*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.

- Liem, A. D.; Lau, S. & Nie, Y. (2008). "The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome". *Journal of Contemporary*

Educational Psychology, 33, 486-512.

- Midgley, C.; Maehr, M. L.; Huda, L.; Anderman, E. M.; Anderman, L.; Freeman, K. E.; Gheen, M.; Kaplan, A.; Kumar, R.; Middleton, M. J.; Nelson, J.; Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

- Mis, C. (2012). "Avoidance behavior and perceived control". *Motivation and Emotion*, 1, 61-63.

- Ryan, R. & Deci, E. I. (2009). "Self – determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American psychologist*, 55, 58-70.

- Ryan, R., & Deci, E. I. (2000b). "Intrinsic and extrinsic motivation: classic Definition and new direction".

Contemporary educational psychology, 25, 54-67.

- Tierney, P. & Farmer, S. M. F. (2002). "Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance". *Academy of management Journal*, 45, 1137-1148.

- Vallerand, R. J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Briere, N.M.; senecal, C. & Vallieres, E.F. (2005). "The Academic motivation scale: A measure intrinsic, extrinsic and a motivation in education". *Academy of management Journal*, 55, 101-110.

- Wentzel, C. (2009). "Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and chievement". *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.