

رابطه‌ی بین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز

حمید فرامرزی*: دانشجوی کارشناسی‌ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

علیرضا حاجی یخچالی: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

منیجه شهینی بیلاق: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

چکیده: هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز بود. آزمودنی‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. جامعه‌ی آماری شامل ۱۶۹۹ نفر از دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بودند که ۲۰۰ نفر از آنها بر اساس جدول کوکران انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی خلاق (CSEQ)، پرسش‌نامه‌ی سرزندگی تحصیلی، مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS) و مقیاس جهت‌گیری انگیزشی بودند. در پژوهش حاضر پایایی پرسش‌نامه‌های مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب: ۰/۶۶، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و ۰/۶۷ می‌باشد. جهت بررسی آزمون روابط بین متغیرها از Spss-16 استفاده شد. نتایج نشان داد که بین هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی خلاق رابطه‌ای معنادار وجود دارد. در ضمن نتایج نشان داد که هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و سرزندگی تحصیلی می‌تواند به عنوان یک عامل در تعیین خودکارآمدی خلاق در نظر گرفته شود. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود هم‌زمان نشان داد که متغیرهای پیش‌بین ۴۱ درصد از خودکارآمدی خلاق را تبیین می‌کند. در نتیجه می‌توان گفت که سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری‌های انگیزشی تا حدودی پیش‌بینی‌کننده‌ی خودکارآمدی خلاق هستند.

واژگان کلیدی: سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت، جهت‌گیری‌های انگیزشی، خودکارآمدی خلاق.

***نویسنده‌ی مسؤو:** دانشجوی کارشناسی‌ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

(Email: hamidfamarzi459@yahoo.com)

مقدمه

خودکارآمدی یک حالت انگیزشی است که عبارت است از توانایی خودکارآمدی درک فرد از توانایی‌های خود در زمینه‌ی خاصی برای انجام رفتاری خاص است. خودکارآمدی خلاق اصطلاحی است که توسط بندورا بر اساس اصطلاح خودکارآمدی، گسترش یافته است (تیرنی، ۲۰۰۲). باورهای افراد از خودکارآمدی، رابطه‌ی تعاملی و چندگانه با انگیزش و خود تنظیمی دارد (بندورا، ۱۹۸۱). خودکارآمدی به باورهای افراد درباره‌ی توانایی‌های خود در انجام یک تکلیف به طور موفقیت‌آمیز در سطوح مشخص اشاره دارد (بندورا، ۱۹۸۱). مطالعات نشان می‌دهند که خودکارآمدی دانش‌آموزان پیش‌بینی‌کننده‌ی عملکرد تحصیلی در دروس مختلف است. (کوپر و رابینسون، ۱۹۹۱؛ هاکت، ۱۹۸۵؛ پاژره و میلر، ۱۹۹۵؛ لایم، لاونای، ۲۰۰۸؛ هودجز، ۲۰۰۸؛ ریورز، ۲۰۰۸). خودکارآمدی خلاق به عنوان باور به توانایی ایجاد کارهای خلاق، تعریف می‌شود (تیرنی و فارمر، ۲۰۰۲). هم‌چنین باورهای افراد از خودکارآمدی خلاق بر فرایندهای شناختی به شکل‌های مختلفی تأثیر می‌گذارد. بسیاری از رفتارهای انسان هدفمند و به وسیله‌ی دوراندیشی در مورد اهداف ارزشمند، تنظیم می‌شوند. مجموعه‌ی 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. بیشتر افراد درگیر کارهای می‌شوند که با آنها احساس رضایت، راحتی و اعتماد به نفس می‌کنند و از درگیر شدن در کارهای که از عهده‌ی انجام آن بر نمی‌آیند، اجتناب می‌کنند. جیمز (۱۹۹۰) می‌نویسد که تجارب افراد بر انتخاب هدفهای خود تأثیر می‌گذارد. تحقیق روی باورهای خودکارآمدی خلاق در زمینه‌ی علمی حیطه‌ی گسترده‌ای را در بر می‌گیرد. خودکارآمدی 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 سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری انگیزشی است (دسی و ریان، ۲۰۰۰). سرزندگی تحصیلی، را می‌توان در چارچوب روانشناسی مثبت ارائه کرد. سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی موفقیت افراد در برخورد با موانع و چالش‌ها تحصیلی تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). هم‌چنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین و

همکاران، ۲۰۱۱). مارتین و مارش (۲۰۰۶، ۲۰۰۸) تصریح کردند که سؤالات چالش‌انگیزی وجود دارند که در زمینه‌ی تحصیلی نیاز به توجه دارند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (فین و راک، ۱۹۹۷؛ گنزالز و پادیل، ۱۹۹۷؛ کترال، ۱۹۹۸؛ اوستریت و براون، ۱۹۹۹؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸). یکی از مشکلات بزرگ نظام‌های آموزشی کنونی وجود دانشجوینانی است که دارای خودانگاره‌ی سطح پایینی در مورد توانایی‌های خود هستند. این مفهوم خودانگاره ضعیف، از شکست‌های پیاپی آن‌ها در یادگیری ناشی شده است. چنین دانشجوینانی بین موفقیت‌ها و اعمال خود رابطه‌ی نزدیکی نمی‌بینند و شکست‌های خود را به فقدان توانایی نسبت می‌دهند (سیف، ۱۳۸۹). در نتیجه، افرادی که دارای خودانگاره‌ی سطح پایینی در مورد توانایی‌های خود هستند، مایوس شده و احساس می‌کنند که تلاش کردن هیچ فایده‌ای ندارد. انگیزش، 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. 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 بر می‌دارند (ریو، ۲۰۰۵، ترجمه‌ی سید محمدی، ۱۳۸۹). در نظریه‌های آموزشی، جهت‌گیری انگیزشی یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود که در قالب تعبیرهای مختلفی از جمله، انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری، انگیزش تحصیلی به کار می‌رود. البته متخصصان همواره در متمایز نمودن این اصطلاحات تلاش و کوشش‌هایی انجام داده‌اند. به عنوان مثال بروفی (۱۹۸۶) جهت‌گیری انگیزشی را با درگیری طولانی مدت و کیفی با یادگیری و تعهد نسبت به فرآیند یادگیری مشخص نموده است. هم‌چنین بروفی (۱۹۸۶) جهت‌گیری انگیزشی را شایستگی تعریف نموده است. گیلفورد (۱۹۵۰) بیان می‌کند که توانایی‌ها، انگیزش و خلق و خو در نشان دادن خلاقیت تأثیر می‌گذارند. انگیزش درونی به طور خودانگیزخته از نیازهای روانشناختی، کنجکاو و تلاش‌های فطری برای رشد حاصل می‌شود. افراد با جهت‌گیری انگیزش درونی، به خاطر علاقه، احساس چالشی که فعالیت خاصی ایجاد

می‌کند، به آن فعالیت می‌پردازند. انگیزش بیرونی به منظور دستیابی به پیامدها و مشوق‌هایی مثل پاداش که بیرون از خود آن فعالیت است، انجام می‌شود. به عقیده‌ی دیکه‌استر (۲۰۱۱) افراد دارای جهت‌گیری تبحری به نفس یادگیری، کسب مهارت‌های جدید، حل مسأله و دستیابی به تبحر توجه دارند. 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 توانایی‌های خودشان 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 (بیگیتو، ۲۰۰۶). در ارتباط با رابطه‌ی ساده، چندگانه و تعاملی جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق می‌توان به برخی پژوهش‌های که در این زمینه انجام شده اشاره کرد. (بیگیتو، ۲۰۰۶) به بررسی خودکارآمدی خلاق در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه و دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که باورهای خلاقانه و عملکردی دانش‌آموزان و بازخورد معلمان به آنها در مورد توانایی خلاق ارتباط مثبتی با خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان دارد. خودکارآمدی خلاق هم‌چنین با گزارشات دانش‌آموزان که بعضی وقت‌ها معلمان به حرف‌های آنها گوش نمی‌دهند در ارتباط است. دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از خودکارآمدی خلاق دارند، بیشتر دارای باورهای مثبت در مورد توانایی‌های علمی در حیطه‌های تخصصی می‌باشند که این نشان می‌دهد آنها به برنامه‌ریزی دقیق در حیطه‌ی علمی نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی خلاق پایین‌تر، می‌پردازند. در ضمن دانش‌آموزانی با سطوح بالایی از خودکارآمدی خلاق احتمالاً میزان مشارکت بیشتری در کارهای بعد از فارغ‌التحصیلی و فعالیت‌های گروهی خارج از مدرسه دارند. هم‌چنین بیگیتو، کافمن و بکستر (۲۰۱۱) به بررسی رابطه‌ی بین خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان و میزان خلاقیت معلمان پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی خلاق در درس‌ها معمولاً نمرات پایین می‌گیرند و هم‌چنین معلمان خانم و دانش‌آموزان سفید

پوست دارای خلاقیت بیشتری هستند. 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 می‌باشد. گسترش توانایی‌های خلاق، پرورش‌دهنده‌ی خودانگاره‌ی خلاق، تداوم خودکارآمدی خلاق، باعث ارتقا و افزایش اعتماد به نفس خلاق در بیشتر افراد می‌شود. از آنجا که خلاقیت در زندگی هر فردی تأثیرگذار است و با توجه به اینکه سطوح گوناگونی از خودکارآمدی خلاق با رفتارها، آرزوها و باورهای افراد در ارتباط است، بنابراین توجه فزاینده به ایجاد و افزایش خلاقیت در دانشجویان برای کسب موفقیت در حیطه‌ی علمی ضروری به نظر می‌رسد. در ضمن شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن می‌تواند به دانشگاه‌ها، مسؤولان و دانش‌آموزان در این زمینه کمک کند تا محیط‌های آموزشی را به گونه‌ی مناسب برای افزایش خلاقیت ترتیب دهند. پژوهش‌های متعددی هر یک به ابعاد جداگانه‌ای از خودکارآمدی پرداخته است، اما در زمینه‌ی آزمودن خودکارآمدی خلاق به عنوان یک سازه‌ی یکپارچه کار زیادی صورت نگرفته است. هم‌چنین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری انگیزشی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف‌گرایی تبحری و هدف‌گرایی عملکردگرا) توصیف بهتری از وضعیت خلاقیت به دست می‌دهد تا این که عناصر به طور جداگانه سنجیده شوند. به علاوه، در این زمینه پژوهش‌های محدودی در ایران و خارج از ایران یافت شده است که لزوم کار بیش‌تر در این زمینه را روشن می‌کند. بنابراین ما در این پژوهش به دنبال بررسی رابطه‌ی بین سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی خلاق، هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی خلاق و جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق می‌باشیم.

۲- روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری شامل ۱۶۹۹ نفر از دانشجویان دانشگاه جندی شاپور اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بودند که ۲۰۰ نفر از آنها بر اساس جدول کوکران انتخاب شدند. اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت گردید به گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه‌ی محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آنها با رضایت کامل، پرسش‌نامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل

شده‌اند. پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً نادرست ۱ تا کاملاً درست ۵ تنظیم شده‌اند. 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. رضانی (۱۳۸۹) برای تعیین روایی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت از روش روایی سازه استفاده کرد و ضرایب روایی مؤلفه‌ها را از طریق محاسبه‌ی ضرایب هم‌بستگی بین این مؤلفه‌ها و گویه‌های محقق‌ساخته به ترتیب برای مؤلفه‌های هدف تبحری ۰/۴۹ و هدف عملکردی ۰/۵۲ اعلام کرد، که همگی در سطح $p < 0/001$ معنادار بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تصنیف برای دو مؤلفه هدف‌های پیشرفت، که شامل هدف تبحرگرا و هدف عملکردگرا است، به ترتیب: ۰/۷۷ و ۰/۶۵ و ۰/۸۳ و ۰/۷۹ و برای نمره‌ی کل مقیاس هدف‌های پیشرفت ۰/۷۲ به دست آمدند، که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول پرسش‌نامه‌ی فوق است.

۱-۲-۴- مقیاس جهت‌گیری انگیزشی

این مقیاس بر مبنای نظریه‌ی خود تعیین‌کنندگی دسی و ریان توسط والرند و همکاران (۲۰۰) ساخته شده است. این پرسش‌نامه در ایران، در مطالعاتی از جمله بحرانی (۲۰۰۶) مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش‌نامه دارای ۲۸ پرسش ۷ گزینه‌ای است که ۳ بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را می‌سنجد. گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی ۷ گزینه‌ای تهیه شده است. کمترین نمره در هر گویه از ۱ و بیشترین آن ۷ است. والرند و همکاران (۱۹۹۲) ضریب پایایی مؤلفه‌های پرسش‌نامه یعنی جهت‌گیری درونی انگیزش و بی‌انگیزشی را به ترتیب با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۶ و ضریب پایایی مؤلفه‌ی انگیزش بیرونی ۰/۶۲ گزارش نموده‌اند. کوکلی (۲۰۰۰) ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی به مدت یک ماه را در دامنه‌ای بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ برای مؤلفه‌ها یا خرده‌مقیاس‌ها گزارش نموده است. در این پژوهش پایایی مقیاسی با روش آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس جهت‌گیری بیرونی، درونی و بی‌انگیزشی به ترتیب: ۰/۷۱، ۰/۷۳ و ۰/۶۳ محاسبه شده است. و نمره‌ی کل مقیاس جهت‌گیری انگیزشی ۰/۶۷ به دست آمده است.

۲- شیوه تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از روش‌های

کردند. برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر از پرسش‌نامه‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی، هدف‌های پیشرفت و خودکارآمدی خلاق استفاده شد.

۱-۲- ابزار پژوهش

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

۱-۲-۱ پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی خلاق (CSEQ)

این پرسش‌نامه بر مبنای نظریه‌ی خودکارآمدی خلاق توسط بیگیتو (۲۰۰۶) ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۷ پرسش ۷ گزینه‌ای است که در مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه از ۱ و حداکثر آن ۷ است. بر این اساس، دامنه‌ی نمرات در هر مؤلفه بین ۷ تا ۴۹ قرار دارد. در پژوهشی بیگیتو (۲۰۰۶) پایایی ۷ سؤال پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی خلاق را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آورد که تنها یک عامل به نام خودکارآمدی خلاق را می‌سنجد و هم‌چنین روایی این مقیاس با استفاده از روش ملاکی هم‌زمان و با پرسش‌نامه‌ی بیان خلاق ۰/۶۶ به دست آورد که در سطح $p < 0/001$ معنادار می‌باشد.

۱-۲-۲ پرسش‌نامه‌ی سرزندگی تحصیلی

چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) پرسش‌نامه‌ی سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا شد. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه‌ی نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۱۰ گویه بود. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف گویه‌ی ۸ برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. هم‌چنین دامنه‌ی همبستگی بین گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد. هم‌چنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۹ می‌باشد.

۱-۲-۳ مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS)

برای سنجش هدف‌های پیشرفت از مؤلفه‌های هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا از مجموعه‌ی الگوهای یادگیری انطباقی، ساخته‌ی میگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. لازم به ذکر است که در ایران سه مؤلفه هدف‌های پیشرفت، یعنی هدف تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگیز توسط هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) و مؤلفه‌ی هدف تبحرگیز توسط قلی‌زاده (۱۳۸۴) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شدند. این چهار مؤلفه به صورت یک پرسش‌نامه‌ی ۱۷ گویه‌ای تنظیم

یافته‌ها

آماري توصيفي میانگین، انحراف معیار، بیشترین و کمترین نمره‌ها و هم‌چنین در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به شیوه‌ی ورود هم‌زمان استفاده به عمل آمده است.

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

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

متغیر	میانگین	انحراف معیار	بیشترین نمره	کم‌ترین نمره
انگیزش درونی	۱۳/۵۹	۵/۷۷	۱۴۶	۱۵
انگیزش بیرونی	۵۲/۱۰	۱۳/۶۲	۱۲۸	۴۹
هدف تبحرگرا	۲۳/۰۷	۵/۷۷	۷۵	۱۳
هدف عملکردگرا	۲۰/۳۵	۷/۱۸	۷۱	۵
سرزندگی تحصیلی	۳۲/۴۷	۷/۶۸	۵۰	۱۰
خودکارآمدی خلاق	۳۸/۸۱	۸/۸۷	۹۲	۱۶

ضرایب همبستگی ساده بین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی خلاق در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲- ضرایب همبستگی ساده (پیرسون) ضرایب همبستگی ساده بین هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی،

انگیزش بیرونی، و سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی خلاق

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
هدف تبحرگرا						
هدف عملکردگرا	-.۱۴۷*					
انگیزش درونی	-.۰۵۵	-.۲۳۳				
انگیزش بیرونی	-.۴۱۷**	-.۲۱۱**	-.۱۹۳*			
سرزندگی تحصیلی	-.۱۳۵*	-.۲۰۶**	-.۳۲۷**	-.۴۸۰**		
خودکارآمدی خلاق	-.۲۵۰**	-.۲۷۱**	-.۸۰۷**	-.۱۲۶*	-.۲۲۸**	--

استفاده شد، که در آن خودکارآمدی خلاق به عنوان متغیر ملاک و هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین، وارد معادله رگرسیون شدند. در جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی خلاق رابطه‌ی معنادار وجود دارد. به منظور تحلیل‌های اکتشافی از تجزیه و تحلیل رگرسیون به شیوه‌ی ورود هم‌زمان

جدول شماره ۳- نتایج تحلیل رگرسیون چند گانه هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و سرزندگی تحصیلی با

خودکارآمدی خلاق (به روش ورود هم‌زمان)

شاخص آماری	MR	RS	نسبت F					
			۱	۲	۳	۴	۵	
متغیرهای پیش‌بین			احتمال P					
۱- هدف تبحرگرا	۰/۰۶۶	۰/۰۰۴	F=۳/۰۴ p=۰/۰۱	۰/۷۲۰	-۰/۱۰۳	-۰/۴۶۱	-۰/۰۲۲	۰/۶۲۰
۲- هدف عملکردگرا	۰/۵۸۳	۰/۳۴۰		۰/۰۶۶	-۰/۵۸۳	۰/۰۵۲	۰/۰۲۸	۰/۰۶۹
۳- انگیزش درونی	۰/۰۴۰	۰/۰۰۳		۷/۰۹	۰/۰۰۱	۲/۸	۲/۰۴	۳/۶
۴- انگیزش بیرونی	۰/۳۵۷	۰/۱۳۲		۰/۰۰۱	-۰/۱۰۳	/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
۵- سرزندگی تحصیلی	۰/۶۲۱	/۴۱۰						

این انگیزه‌ی زیاد باعث افزایش خلاقیت و واگرایی فکر می‌شود در نتیجه بر چند هدف متمرکز می‌شوند و اصرار و تلاش بسیار برای دستیابی به اهداف خود دارند. نتایج یافته‌ها نشان داد که، انگیزش بیرونی با خودکارآمدی خلاق رابطه‌ی معناداری دارد. افرادی که دارای انگیزه‌ی درونی هستند، نسبت به افزایش هوش، توانایی ذهنی خود، خودکارآمدی و در نتیجه هویت تحصیلی خود از طریق مطالعه و یادگیری مطالب جدید خوش‌بین هستند. آن‌ها معتقدند که یادگیری مطالب جدید علاوه بر تقویت قوای ذهنی، توانایی انتقال آموخته‌ها و در نتیجه کار بست آن‌ها را در موقعیت‌های جدید افزایش می‌دهد. اما افراد برون‌گرا متمایل به بیان ایده‌ها و احساسات خود هستند. در نتیجه‌ی برون‌گرایی با مجموعه‌ای از صفات شامل نوگرایی و تغییر به شناخت همراه است. این نشان می‌دهد که افراد برون‌گرا علاقه‌ی درونی زیادی به تحصیل ندارند و خود این باعث پایین آمدن خودکارآمدی خلاق آنها می‌شود. در نتیجه‌ی پژوهش‌های زیادی رابطه‌ی مثبت بین جهت‌گیری انگیزشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی خلاق وجود دارد. این یافته با نتایج بیگیتو، کافمن و بکستر (۲۰۱۱) هم‌سو است. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داد که اساتید می‌توانند به‌وسیله‌ی فراهم آوردن بازخوردهای حمایتی برای دانشجویان، خلاقیت را در آن‌ها افزایش دهند. اگر دانش‌آموزی قائل به نظریه‌ی ذاتی درباره‌ی طبیعت هوش باشد، معتقد است که توانایی او ثابت است و به احتمال زیاد در هنگام پرداختن به یک تکلیف جهت‌گیری هدف عملکردی را برخواهد گزید و خود این مانع از خلاقیت و فراخ‌اندیشی دانش‌آموز می‌شود. نتایج یافته‌ها نشان داد که سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی خلاق رابطه‌ی معناداری دارد. این یافته با نتایج بیگیتو، کافمن و بکستر (۲۰۱۱) هم‌سو است. سرزندگی تحصیلی باعث می‌شود تا افراد اعتقاداتی پیدا کنند که باعث توانایی شخصی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار نتایج مثبت را خواهند داشت. این امر موجب قوی شدن افراد در مقابل شرایط ناگوار می‌شود. سرزندگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی خلاق شده، انسان را به جلو سوق می‌دهد، زیرا افراد دارای عاطفه‌ی مثبت تحصیلی بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده، به راه حل متمرکز می‌شوند. به همین جهت، نگرش خوش‌بینانه و مثبت، طبیعتاً با موفقیت همراه است.

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه و با روش ورود هم‌زمان، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی خلاق برابر $RS=0.410$ و $MR=0.621$ می‌باشد که در سطح $p<0.01$ معنادار است. با توجه به نتایج جدول ۳ و ضریب تعیین به دست آمده، مشخص شده است که حدود ۴۱ درصد واریانس متغیر خودکارآمدی خلاق توسط هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و سرزندگی تحصیلی قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه‌ی سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق در دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز بود. نتایج یافته‌ها نشان داد که هدف تبحرگرا با خودکارآمدی خلاق رابطه‌ی معناداری دارد. این یافته با نتایج بیگیتو (۲۰۰۶) هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی خلاق افراد زمانی به وجود می‌آید که اساتید و معلمان به دانشجویان خود اجازه می‌دهند تا دست به تصمیم‌گیری بزنند و این خود باعث احساس کنترل درونی در دانشجویان می‌شود. هم‌چنین خودکارآمدی خلاق افراد با ادراکات از خود و گاهی اوقات بی‌توجهی به حرف‌های معلم در ارتباط است. نتایج یافته‌ها نشان داد که هدف عملکردگرا با خودکارآمدی خلاق رابطه‌ی معناداری دارد. این یافته با نتایج بیگیتو (۲۰۰۶) هم‌سو است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت، دانشجویان تبحرگرا و عملکردگرا که از طرف معلم به عنوان افراد خلاق مورد توجه قرار می‌گیرند، دارای خودکارآمدی خلاق زیادی هستند. دانشجویانی که دارای خودکارآمدی خلاق سطح بالایی هستند، تلاش می‌کنند این باورها و احساسات مثبت در مورد خود را در همه‌ی حیطه‌های تحصیلی افزایش دهند. هم‌چنین دانشجویان با خودکارآمدی خلاق تمایل دارند که در مورد مشارکت خود در فعالیت‌های تحصیلی و فعالیت‌های گروهی را به طور مرتب گزارش دهند. نتایج یافته‌ها نشان داد که انگیزش درونی با خودکارآمدی خلاق رابطه‌ی معناداری دارد. این یافته با نتایج بیگیتو، کافمن و بکستر (۲۰۱۱) هم‌سو است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت، افرادی که دارای انگیزه‌ی درونی هستند، برای پیشرفت و دستیابی به اهداف تعیین شده خود انگیزه‌ی زیادی دارند که

Martin, AJ, Marsh, HW 2008, Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience, *Journal of School Psychology*, Vol. 46, No.1, Pp.53 – 83.

Midgley, C, Kaplan, A, Middleton, ML 1950, the development and validation of scales assessing student achievement goal orientation, *Contemporary educational psychology*, Vol. 23, No.2, Pp.113 – 131.

Niemiec, CP, Lynch, MF, Vansteenkiste, MJ 2006, the antecedents and consequences of autonomous after regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization, *Journal of adolescence*, Vol. 29, No.2, Pp.461 – 775.

Ryan, R, Deci, EI 2000a, Self –determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American psychologist*, Vol. 55, No.2, Pp.58 – 70.

Ryan, R, Deci, EI 2000b, Intrinsic and extrinsic motivation: classic Definition and new direction, *Journal of Contemporary educational psychology*, Vol. 25, No.1, Pp.54 – 67.

Tierney, P, Farmer, SMF 2002, Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance, *Academy of management Journal*, Vol. 5, No.4, Pp.113 – 148.

Vallerand, RJ, Pelletier, LG, Blais, MR 2010, The Academic motivation scale: A measure intrinsic, extrinsic and a motivation in education, *Academy of management Journal*, Vol. 55, No.7, Pp.101 –110.

Walls, TA, Little, TD 2005, Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in adolescence, *Journal of educational psychology*, Vol. 14, No.1, Pp.23 –31.

سرزندگی تحصیلی احتمالاً هم در ابعاد درون فردی و بین فردی سودمند است. در تبیین این یافته می توان گفت که سرزندگی تحصیلی منجر به موفقیت در حیطه ی علمی می شود.

References

Bandura, A, Schunk, DH 1981, Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of personality and social psychology*, Vol. 41, No.3, Pp. 586 – 598.

Beghtto, RA 2006, Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students, *Creativity Research Journal*, Vol. 18, No.1, Pp.447 – 457.

Brophy, J 1986, on motivation students. *Journal of Learning and individual differences*, Vol. 21, No.2, Pp.201 – 245.

Dickhauser, C, Buch, SR, Dickhauser, O 2011, Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts, *Learning and instruction*, Vol. 21, No.4, Pp.152 – 162.

Elliot, AJ, McGregor, H 2011, A achievement goal frame work, *Journal of personality and social psychology*, Vol. 80, No.3, Pp.501–519.

Guilford, JP 1950, Creativity American psychologist, Vol. 5, No.9, Pp.444 – 454.

James, LR, James, LA, Ashe, DK 1990, The meaning of organizations: The role of cognition and values. In B. Schneider (Ed), *Organizational climate and culture*, Vol. 21, No.3, Pp.40 – 48.

Luo, W, Hogman, D, Paris, SG 2011, Predicting Singapore student's achievement goal in their English study: self-construal and class room goal structure, *Journal of Learning and individual differences*, Vol. 7, No.2, Pp.1 – 10.

The Examination of Relationship between Academic Buoyancy, Goals Achievement and Motivational Orientations with Creative Self-efficacy among Students in Ahvaz Jondishapur University of Medical Sciences

Hamid Faramarzi^{1,*}

Ali Reza Hajiyakchali²

Manijeh Shehni Yailagh²

¹: M.A. Student, Department of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

²: Faculty Member, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Abstract: The aim of this research was to determine the relationship between academic buoyancy, goals achievement and motivational orientations with Creative self-efficacy. Subjects were selected through simple random sampling; the research statistical population included 1699 students of Ahvaz university of Medical sciences, but only those 200 individuals were selected by using Cochran table. And also data were collected by using questionnaire of academic buoyancy; goals achievement scales (AGOS), motivational orientations scales and Creative self-efficacy (CSEQ) using regression analysis. In this study, the reliability of that questionnaire was calculated by Cronbach's alpha as 0/66, 0/79, 0/72 and 0/67%, respectively; moreover, SPSS version 16 was used to investigate the relationship between variables. After data analysis, the results showed that there was a significant relationship between mastery approach goals, performance approach goals, intrinsic motivation, extrinsic motivation and academic buoyancy with Creative self-efficacy. Meanwhile the result also indicated that motivational orientations can be identified as a factor to be considered at academic buoyancy. Moreover, the results of regression analysis with simultaneously entry method showed predicting variables have the ability to explain 41 from Creative self-efficacy.

Keywords: Academic Buoyancy, Goals Achievement, Motivational Orientations, Creative Self-Efficacy.

***Corresponding author:** M.A. Student, Department of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Email: hamidfaramarzi459@yahoo.com