

تأثیر تدریس حامی خودمختاری بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی

محمدحسین شریفیان*
دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه
شهید بهشتی، تهران، ایران
شهریار شهیدی
دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی،
تهران، ایران
جلیل فتح آبادی
دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی،
تهران، ایران
ضحی سعیدی
دانشجوی دکتری روان شناسی سلامت، دانشگاه
تهران، تهران، ایران

*نشانی تماس: دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران،
رایانامه: m_h_sharifian@yahoo.com

هدف: در این پژوهش سبک تدریس حمایت کننده از خودمختاری به عنوان روشی که در چهارچوب نظریه خودتعیین گری تعریف شده و به سبک رفتار معلم در کلاس می پردازد، بررسی و تأثیرات آن بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی ارزیابی شده است. **روش:** سبک تدریس معلمان با تکمیل پرسش نامه مشکلات مدارس (PIS) مشخص شد. سپس ۱۰۰ نفر از نوآموزان چهارم مرکز پیش دبستانی مناطق یک تا سه شهر تهران به تفکیک سبک تدریس معلم، در قالب دو گروه، طی شش ماه در معرض مداخله شبه آزمایشی قرار گرفتند و سپس میزان خلاقیت آنها به وسیله آزمون خلاقیت در حرکت و عمل تورنس سنجیده شد. **یافته ها:** نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که نمره کلی خلاقیت و به تفکیک زیرمقیاس های اصالت و تخیل شرکت کنندگان در گروه های سبک تدریس حمایت کننده از خودمختاری بیشتر از شرکت کنندگان در گروه های سبک تدریس کنترل کننده بود، اما در زیرمقیاس سیالی دو گروه تفاوتی نشان ندادند. **نتیجه گیری:** با توجه به ارتباط خلاقیت و منبع کنترل درونی، یافته های این پژوهش نشان می دهد، تدریس حمایت کننده از خودمختاری با تأمین نیاز اساسی خودمختاری کودکان زمینه افزایش خلاقیت را در آنان فراهم ساخته است.

کلیدواژه ها: تدریس حمایت کننده از خودمختاری، نظریه خودتعیین گری، خلاقیت، کودکان پیش دبستانی.

The Effect of Autonomy Supportive Teaching Style on Creativity in Preschoolers

Introduction: With reference to the significance of self-determination theory in education, the present study was designed to investigate the effects of autonomy-supportive teaching style on creativity in preschoolers. Autonomy-supportive teachers versus control teachers, attempt to facilitate intrinsic motivation with their acts in the classroom and beyond. **Methods:** The teaching style of teachers was examined using the Problems in School questionnaire (PIS). In addition, one hundred preschool students in four preschool centers in Tehran were assigned to four quasi-experimental groups over a 6 month period. Creativity was examined by Torrance Test of Creativity in Action and Movement (TCAM). **Results:** According to our findings, participants in autonomy-supportive teaching style groups demonstrated higher creativity compare to the control group. **Conclusion:** As hypothesized, the present study provided additional evidence on the effect of autonomy-supportive teaching style on educational achievements including the creativity capacity.

Keywords: Creativity, Autonomy-Supportive Teaching Style, Self Determination Theory, Preschoolers.

Mohammad Hosein Sharifian*
PhD student of Educational
Psychology, Shahid Beheshti
University
Shahriar Shahidi
Associate Professor, Shahid Beheshti
University
Jalil Fathabadi
Associate Professor, Shahid Beheshti
University
Zoha Saedi
PhD Student of Health Psychology,
Tehran University

Corresponding Author:
Email: m_h_sharifian@yahoo.com

کاهش می‌یابد. لسر و هیلمان (۸) دوره اول خلاقیت را سنین اولیه رشد می‌دانند و این مرحله را «پربارسازی درونی خلاق» می‌نامند.

با توجه به اهمیت پیامدهای مثبت خلاقیت، طبیعتاً شرایط تسهیل و رشد این ویژگی برای نوآموزان بسیار مفید است، حال آنکه برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند خلاقیت با ورود کودک به فضای آموزشگاهی و استمرار آن کاهش می‌یابد (۹،۱۰). این نکته می‌تواند قابل توجه باشد که چرا در محیط‌های آموزشی، پرورش خلاقیت نه تنها تسهیل نمی‌شود، کاهش نیز می‌یابد. در این ارتباط، یافته‌های پژوهشی در چهارچوب نظریه "خودتعیین‌گری" (۱۱) نتایج متفاوتی نشان می‌دهند و درمقابل پژوهش‌هایی که از کاهش خلاقیت در محیط‌های آموزشی سخن می‌گویند، از شرایط تسهیل خلاقیت در این محیط‌ها می‌گویند. بر اساس این نظریه، اگر سبک تدریس معلم حامی خودمختاری و یا کنترل‌کننده باشد می‌تواند بر میزان خلاقیت، عاطفه مثبت، لذت بردن از چالش بهینه و پیشرفت تحصیلی و برخی دیگر از اهداف آموزشی تأثیر مثبت بگذارد (۱۲).

به طور کلی در حوزه انگیزش، خودتعیین‌گری یک نظریه شناخته شده است. این نظریه که در سال‌های اخیر به حیطة آموزش و پرورش وارد شده، می‌کوشد تا توانمندی‌های افراد را ارتقا بخشد (۱۳). ورود این نظریه به حوزه آموزش و پرورش، تأثیرات مثبتی داشته است. برای مثال، نزدیک به دو دهه است که پژوهش‌های انجام شده از دو موضوع حمایت می‌کنند: اول، دانش‌آموزان خودمختار در محیط‌های آموزشی پیشرفت می‌کنند و دوم: دانش‌آموزان از حمایت معلمان از خودمختاری آنها سود می‌برند (۱۳). بر اساس این نظریه، تفاوت محیط‌ها، رویدادهای بیرونی، موقعیت‌های اجتماعی، آموزشی و روابط انسانی (مانند رابطه معلم و دانش‌آموز)، از نظر میزان حمایتشان از نیاز فرد به خودمختاری است. برخی محیط‌ها نیاز ما را به خودمختاری، فعال و از آن حمایت می‌کنند، در حالی که محیط‌های دیگر به این نیاز بی‌توجه‌اند و آن را ناکام می‌سازند. برای مثال، تعیین ضرب‌الاجل از طرف محیط مانع خودمختاری می‌شود، اما دادن فرصت به خودگردانی، از خودمختاری حمایت می‌کند. روابط

پژوهشگران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش توجه خود را به طور گسترده به تأثیرات سال‌های اولیه کودکی بر تحول و آینده افراد و نهادهای اقتصادی، اجتماعی و قانونی به رشد جسمی، هیجانی، زبانی، شناختی و اجتماعی کودکان در این سنین معطوف کرده‌اند (۱). مطالعات طولی در مورد تأثیرات آموزش پیش‌دبستانی، اهمیت این دوره را مشخص می‌سازد. بارنت (۲) در مطالعه مروری روی ۶۳ پژوهش در زمینه آموزش پیش از دبستان بیان کرد که برنامه‌های آموزش پیش‌دبستانی بر میزان پیشرفت تحصیلی کودکان در کوتاه‌مدت تأثیر بسیار زیاد دارد؛ به طوری که بر نمره هوش کودکان این سنین و میزان سازگاری اجتماعی آنان در بزرگسالی تأثیر مثبت می‌گذارد (۲). نتایج این مطالعات طولی، تأثیرات جالب آموزش در این سن بر زندگی فردی و اجتماعی آتی نوآموزان را نشان می‌دهد (۳). کاهش جرایم و در نتیجه کاهش هزینه‌های دولت برای دستگیری و برگزاری دادگاه‌ها، ادامه تحصیل و یافتن شغل مناسب، کاهش بیکاری افراد در بزرگسالی، بهبود روابط اجتماعی و بهزیستی نیز از نتایج این آموزش‌ها گزارش شده‌اند (۳، ۴). در حال حاضر، بسیاری از کشورها این دوره را به دوره آموزش عمومی اضافه کرده‌اند. در ایران نیز این تصمیم در دست بررسی است و در سال‌های آینده اجرای آن الزامی خواهد شد (۵).

آموزش و پرورش برای سال‌های تحصیلی دانش‌آموزان اهداف آموزشی و تربیتی خاصی در نظر گرفته که پرورش خلاقیت یکی از اهداف مهم دوره پیش از دبستان است (۵). تورنس (۶) ایجاد فرصت برای پرورش خلاقیت را برای هر جامعه امری حیاتی می‌داند. امروزه در کشورهای توسعه‌یافته، شکوفایی و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش به شمار می‌آید. از میان اهداف آموزش‌های پیش از دبستان، با توجه به اهمیت پرورش خلاقیت در این سنین، خلاقیت جایگاهی ویژه‌ای دارد. برای مثال، به نظر آندروز (۷)، یکی از پیشگامان مطالعه خلاقیت در کودکان، تخیل و استعداد خلاق به درجات مختلف در همه کودکان به صورت طبیعی وجود دارد. او در مطالعات خود نشان داد نمرات تخیل به عنوان خمیرمایه خلاقیت بین ۴ تا ۴/۵ سالگی به اوج می‌رسد و معمولاً با ورود کودک به کودکستان (پنج سالگی)

1. Creative internal enrichment

یا کنترل‌کننده به وجود می‌آورند، شیوه خاصی برای انگیزه‌دار کردن آنها اختیار می‌کنند که در یک پیوستار بسیار کنترل‌کننده تا بسیار حمایت‌کننده خودمختاری قرار می‌گیرد (۱۷، ۱۸). شیوه با انگیزه کردن ساختار مهمی است، زیرا وقتی از خودمختاری حمایت می‌شود، افراد انگیزش درونی بیشتر، ادراک شایستگی، انگیزه تسلط و هیجان مثبت را تجربه می‌کنند و در یادگیری و عملکرد، پایداری بیشتری نشان می‌دهند (۱۹). بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند که از میان مؤلفه‌های گوناگون انگیزش دانش‌آموزان، حمایت از خودمختاری، بر انگیزه درونی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (۲۰، ۲۱).

با توجه به اهمیت دوره پیش‌دبستانی و خلاقیت (به عنوان یک هدف مهم) در این دوره سنی و اثر سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری در دستیابی به اهداف آموزشی دوره‌های آموزشی مختلف، این پژوهش قصد دارد تأثیر سبک تدریس حامی خودمختاری بر میزان خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی بررسی کند.

روش

این پژوهش، از نظر شیوه جمع‌آوری اطلاعات، به دلیل میسر نبودن انتخاب و قرارگیری تصادفی دانش‌آموزان (به علت کلاس‌بندی‌های مدارس)، از نوع تحقیقات شبه‌آزمایشی است. دانش‌آموزان بر اساس سبک تدریس معلم (کنترل‌کننده و حامی خودمختاری) که به وسیله پرسش‌نامه مشکلات در مدارس تفکیک شدند انتخاب و در قالب طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل مقایسه شدند. این پژوهش از لحاظ هدف نیز در ردیف تحقیقات بنیادی-کاربردی قرار می‌گیرد.

جامعه آماری این پژوهش را کودکان پیش‌دبستانی (پنج و شش ساله) مناطق یک و سه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ تشکیل می‌دادند. نمونه‌گیری بر اساس نمونه‌های در دسترس انجام شد و ۱۰۰ دختر و پسر در قالب یک گروه با سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری (دو کلاس شامل ۲۴ پسر و ۲۵ دختر) و یک گروه دارای سبک تدریس کنترل‌کننده (دو کلاس شامل ۲۶ پسر و ۲۵ دختر) به عنوان نمونه بررسی شدند.

انسانی نیز گاهی از نیاز به خودمختاری حمایت می‌کند و گاهی جلوی آن را می‌گیرند؛ مثلاً، آموزگاری که با دقت به دانش‌آموزان گوش می‌دهد و بعد از این اطلاعات استفاده می‌کند تا به دانش‌آموزان فرصت دهد متناسب با سرعت خود کار کنند، از خودمختاری آنها حمایت می‌کند. به این ترتیب در صورتی که محیط‌ها، روابط، موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگ‌ها نیاز افراد را به خودمختاری ارضا کنند، حامی خودمختاری، اما در صورت نادیده گرفتن و ناکام ساختن این نیاز، کنترل‌کننده نامیده می‌شوند (۱۴).

در چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری درباره تعامل معلمان و دانش‌آموزان، دو سبک "حامی خودمختاری" و "کنترل‌کننده" تعریف شده که صرف‌نظر از اینکه دانش‌آموزان چه سنی دارند و در چه کلاسی درس می‌خوانند و موضوع درس آنها چیست، کاربرد دارد (۱۵). معلمان با سبک حمایت‌کننده از خودمختاری می‌کوشند تا در نقش تسهیل‌کننده و نه منبع دانش در کنار دانش‌آموزان باشند، اما مسئولیت یادگیری را به خودشان بدهند، با دقت به آنها گوش داده، به دیدگاه‌هایشان توجه کنند و بازخورد بدهند، در کلاس کمتر سخنرانی کنند و اجازه دهند آنها نظرات خود را بیان کنند (۱۵).

محیط‌های آموزشی حامی خودمختاری، به طور خاص، افراد را ترغیب می‌کنند تا اهداف‌شان را تعیین، رفتارشان را هدایت، روش خودشان را برای حل کردن مشکلات و مسایل انتخاب و در کل تمایلات و ارزش‌های خود را دنبال کنند. چنین محیط‌هایی بر انگیزش درونی، کنجکاوی و میل به چالش افراد می‌افزایند. البته محیط‌های حامی خودمختاری، آسان‌گیر، بی‌توجه و سهل‌انگار نیستند (۱۶). محیط‌های کنترل‌کننده برعکس محیط‌های حامی خودمختاری، کنترل‌کننده‌اند و نیاز افراد را به خودمختاری نادیده می‌گیرند و در عوض به آنها فشار می‌آورند تا بر اساس روش‌های از پیش تعیین‌شده یا تجویز شده از بیرون، فکر، احساس یا رفتار کنند؛ بنابراین، آنچه در محیط کنترل‌کننده مورد حمایت قرار می‌گیرد، خودمختاری فرد نیست بلکه عامل بیرونی است؛ مانند آنچه آموزگار از دانش‌آموزش می‌خواهد انجام دهند. محیط‌های کنترل‌کننده، به جای حمایت از خودمختاری افراد، رفتار آنها را کنترل می‌کنند (۱۶). وقتی افراد برای دیگران، محیط‌های حامی خودمختاری

ابزارهای پژوهش

۱- پرسش‌نامه مشکلات مدارس^۱: برای اولین بار در ایران، به منظور تعیین سبک تدریس معلمان، طی مراحل آماده‌سازی، از پرسش‌نامه مسایل مدرسه (۱۷) استفاده شد. این پرسش‌نامه از هشت پرسش تشکیل و به صورت مسأله طرح و به عنوان راه حل برای هر مسأله چهار گزینه در نظر گرفته شده است. معلم میزان توافق یا مخالفت خود را با هر کدام از راه‌حل‌ها در یک مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت (از یک تا ۱۰) مشخص کرده و به این ترتیب به ۳۲ راه حل نمره می‌دهد. همه نمرات به طور مستقیم محاسبه می‌شود. بر اساس نمرات این پرسش‌نامه می‌توان میزان حمایت‌کنندگی معلمان از خودمختاری و یا کنترل‌کنندگی آنها را مشخص کرد. مطالعات، روایی و پایایی مناسب این مقیاس را نشان داده‌اند (۱۷، ۱۸). آلفای کرونباخ این مقیاس در این مطالعه نیز ۰/۷۲ به دست آمد.

۲- آزمون خلاقیت در حرکت و عمل تورنس: آزمون خلاقیت در حرکت و عمل را تورنس در سال ۱۹۸۱ صورت‌بندی و معرفی کرد. او این آزمون را، که معتبرترین آزمون خلاقیت است، برای کودکان زیر سن مدرسه که توانایی خواندن و نوشتن ندارند طراحی کرده است (۲۲). در ایران برای اولین بار سیدان (۲۳) این آزمون را که شامل چهار فعالیت (خرده‌مقیاس یا زیرآزمون) است ترجمه و از آن استفاده کرد. در زیر دلیل انتخاب فعالیت‌ها، توصیف و روش نمره‌گذاری بررسی می‌شود.

۱- فعالیت اول: "به چند طریق دیگر؟" به نظر تورنس (۲۴)، کودکان تقریباً از آغاز تولد، برای رفتن از یک مکان به مکان دیگر، درصدد یافتن راه‌هایی برمی‌آیند. برخی فقط از راه‌هایی که آموخته‌اند استفاده می‌کنند، در حالی که بعضی از راه‌های ابتکاری بهره می‌گیرند. براساس این منطق، در این فعالیت از کودک خواسته می‌شود تا فاصله دو نقطه را از راه‌های مختلفی که می‌تواند طی و از حرکاتی که برایش جالب است استفاده کند (۲۴). در اجرای این حرکات، پاسخ‌های عملی و کلامی و همچنین ترکیبی از این دو نوع پاسخ پذیرفتنی است. در این فعالیت به سیالی و اصالت نمره داده می‌شود.

۲- فعالیت دوم: "آیا می‌توانی مثل ... حرکت کنی؟" به نظر تورنس (۲۴)، کودکان خیلی زود تقلید کردن از رفتارهای افراد و حیوانات را شروع می‌کنند و این

آغاز تدریجی همدلی است. در این فعالیت، توانایی کودکان در به تصویر کشیدن همدلی و اجرای نقش‌های غیرمعمول بررسی می‌شود. این فعالیت شامل شش موقعیت است که در چهار تای از آنها از کودک خواسته می‌شود وانمود کند حیوان یا شیء است (مثلاً خرگوش، مار، درخت) و در دو فعالیت دیگر، کودک نقش‌های تعیین‌شده مربوط به اشیا یا سایر موضوعات را بازی می‌کند. برای مثال، راندن اتومبیل (۲۴) که برای ارزیابی تخیل است و بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت حین اجرای آزمون نمره‌گذاری می‌شود.

۳- فعالیت سوم: "چه راه‌های دیگری؟" تورنس (۲۴) این فعالیت را بر این اساس که افراد خلاق قادرند اشیا و فعالیت‌های پیشین را به شیوه‌ای جدید و بدیع بینند طراحی کرده است. در این فعالیت چند لیوان کاغذی یا پلاستیکی و یک سبد در اختیار کودک قرار داده و از او خواسته می‌شود لیوان‌ها را به هر چند طریقی که می‌تواند در سبد قرار دهد. در این فعالیت نیز مانند فعالیت شماره یک به سیالی و اصالت نمره داده و پاسخ‌های عملی (غیر کلامی) و کلامی پذیرفته می‌شود.

۴- فعالیت چهارم: "آن چه چیزی می‌تواند باشد؟" در این فعالیت، از کودک می‌خواهند بگویند یا نشان دهد که با یک لیوان کاغذی چه کارهای دیگری (غیر از گذاشتن آن در سبد) می‌تواند انجام دهد و تصور کند اگر این لیوان نبود چه چیز دیگری می‌توانست باشد یا به جای چه چیز دیگری می‌توانست به کار رود. در این فعالیت نیز به سیالی و اصالت نمره داده می‌شود.

روش اجرای پژوهش

بعد از ترجمه و بازترجمه نسخه انگلیسی پرسش‌نامه و تطابق این دو نسخه، پرسش‌نامه مشکلات مدارس در نمونه‌ای شامل ۱۳۰ معلم در موسسه آموزشی لگو اجرا شد. در این مقیاس، رتبه‌های بالاتر بیشترین سطوح حمایت‌کنندگی از خودمختاری را دارند و رتبه‌های انتهایی بیشترین میزان کنترل‌کنندگی در رفتار را اعمال می‌کنند. بر این اساس، مربیان به دو دسته تقسیم شدند: معلمان حامی خودمختاری و معلمان کنترل‌کننده. از هر گروه دو معلم که بر اساس نمرات، ویژگی حمایت‌کنندگی و یا کنترل‌کنندگی بیشتری داشتند

پژوهش در پیش‌آزمون نشان داده شده است. جدول ۲ نمرات آزمودنی‌ها را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون زیرمقیاس‌های خلاقیت (اصالت، سیالی و تخیل) به تفکیک سبک تدریس معلمان نشان می‌دهد. برای آزمون فرضیه، با توجه به وجود پیش‌فرض‌های لازم (فاصله‌ای و نسبی بودن مقیاس داده‌ها و طبقه‌بندی کیفی متغیر مستقل)، آزمون تحلیل کوواریانس به کار رفت. در این آزمون، نمرات پس‌آزمون خلاقیت در حرکت و عمل به عنوان متغیر وابسته و گروه (سبک تدریس معلم) به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد. نمرات پیش‌آزمون خلاقیت در حرکت و عمل به عنوان متغیر همپراش (کواریت) در آزمون وارد شد تا اثر آن کنترل شود. همچنین در بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف نشان داد که توزیع نمرات طبیعی است. افزون بر آن، نتیجه آزمون لوین، که برای سنجش برابری واریانس‌های خطای دو گروه انجام شد، نشان داد که واریانس دو گروه برابر نیست. البته با توجه به اینکه نسبت تعداد افراد گروه‌ها کمتر از چهار به یک است، با وجود برابر نبودن واریانس‌های خطا، پایایی نتیجه همچنان پابرجا است (۲۵). نمره خلاقیت، حاصل جمع نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های خلاقیت (اصالت، سیالی، تخیل) است. جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس را در

انتخاب شدند. برای اطمینان از نتایج پرسش‌نامه‌ها و وجود رفتارهای حامی خودمختاری و یا کنترل‌کنندگی، پژوهشگر ترتیب بازدید از کلاس‌های معلمان منتخب را داد و در نشستی با مسئولان بازدید از کلاس‌ها، وجود رفتارهای مربوطه را در معلمان بررسی کرد. در جلسات حضوری با معلمان منتخب، به معلمان حامی خودمختاری در مورد رفتارهایشان در کلاس با توجه به توصیفات سبک تدریس‌شان (حمایت‌کننده از خودمختاری) بازخورد داده شد تا بکوشند هرچه بیشتر از این رفتارها استفاده کنند. به همین نحو به معلمان کنترل‌کننده نیز در مورد رفتارهایشان با توجه به ویژگی‌های سبک تدریس کنترل‌کنندگی بازخورد داده و بیان شد که این رفتارها (که پژوهشگر آنها را بررسی می‌کند) رفتارهای معمول معلمان در کلاس درس است. در مرحله بعد، از میان مدارس تعیین‌شده و دانش‌آموزان دو گروه حامی خودمختاری و کنترل‌کننده، کلاس‌های دو گروه معلمان ارزیابی شد. پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت در حرکت و عمل تورنس به فاصله شش ماه و بعد از برگزاری ۱۰ کلاس برگزار شد.

یافته‌ها

خلاصه یافته‌های این پژوهش در جداول ۱ تا ۶ آمده است. در جدول ۱، اطلاعات توصیفی متغیرهای

جدول ۱- میانگین، انحراف استاندارد و آلفای کرونباخ مقیاس‌های پژوهش

مقیاس اندازه‌گیری	زیرمقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	α
مشکلات مدارس (PIS)	HA	۳۳/۸۴	۵/۱۰	۰/۷۴
	MA	۲۵/۷۸	۵/۷۷	۰/۷۰
	MC	۲۴/۲۷	۵/۹۳	۰/۷۵
	HC	۱۸/۳۱	۵/۰۸	۰/۷۲
	Total	۳۲/۵۹	۱۶/۸۲	۰/۷۲
خلاقیت در حرکت و عمل تورنس (TCAM)	Total	۲۹/۲۰	۱۵/۳۸	۰/۷۸

جدول ۲- نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون زیرمقیاس‌های خلاقیت به تفکیک سبک تدریس

گروه (سبک تدریس معلم)	نمرات آزمودنی‌ها															
	اصالت				سیالی				تخیل				خلاقیت			
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	SD	M	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	SD	M	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	SD	M	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	SD	M
حمایت‌کننده از خودمختاری کنترل‌کننده	۷/۹۶	۲۶/۵	۱۵/۵۶	۱۰/۹۴	۴/۶۲	۱۸/۰۷	۷/۵	۸/۷۲	۴/۵	۱۲/۸۹	۳/۸۸	۳۰/۹۴	۱۴/۶۷	۵۷/۴۵	۲۲	۲۴
کل	۱۱/۶۲	۹/۴۸	۱۳/۵۰	۹/۳۶	۵/۱۲	۱۳/۷۲	۸/۸۲	۷/۷۸	۲/۷	۱۰/۷۶	۳/۴۱	۲۷/۵۶	۱۶/۰۰	۴۱/۵۰	۶۲	۲۴
	۱۱/۲۶	۸/۷۰	۲۱/۶۳	۱۰/۱۲	۴/۹۲	۱۵/۸۴	۸/۴۳	۸/۲۴	۳/۷۳	۱۱/۸۰	۳/۷۸	۲۹/۲۰	۱۵/۳۸	۴۹/۳۰	۷۰	۲۵

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پس از آزمون خلاقیت

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنا داری
پیش آزمون	۳۰۴۷۹/۶۰	۱	۳۸۰۳/۸۳	۶۹/۲۱	۰/۰۰۰۱
گروه	۱۸۹۵/۶۱	۱	۱۸۹۵/۶۱	۷/۲۶	۰/۰۰۸
خطا	۲۲۴۳۴/۳۵	۸۶			
کل	۲۷۳۹۰۴/۰۰	۸۹			

جدول ۴- مقایسه نمرات مؤلفه اصالت آزمون خلاقیت

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنا داری
پیش آزمون	۸۷۴۰/۱۶۶	۱	۸۷۴۰/۱۶۶	۷۷/۲۵	۰/۰۰۰۱
گروه	۱۰۶۵/۲۱۹	۱	۱۰۶۵/۲۱۹	۹/۴۱	۰/۰۰۳
خطا	۹۷۲۹/۴۱۷	۸۶			
کل	۶۱۷۹۴/۰۰۰	۸۹			

جدول ۵- مقایسه نمرات مؤلفه سیالی آزمون خلاقیت

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنا داری
پیش آزمون	۳۴۳۹/۴۱۵	۱	۳۴۳۹/۴۱۵	۱۲۰/۲۶	۰/۰۰۰۱
گروه	۷۷/۴۰۰	۱	۷۷/۴۰۰	۲/۷۰	۰/۱۰۴
خطا	۲۴۵۹/۵۳۹	۸۶			
کل	۲۸۶۳۱/۰۰۰	۸۹			

نمرات سیالی تفاوت معناداری نداشتند. در جدول ۶ نیز نتایج مقایسه گروه‌ها در مؤلفه تخیل نشان داده شده است.

بر اساس جدول ۶، دو گروه در مؤلفه تخیل تفاوت دارند و با توجه به بیشتر بودن میانگین نمرات گروه سبک تدریس حامی خودمختاری، رشد این گروه در مؤلفه تخیل نیز بیشتر بوده است.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان کلاس‌های با سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری خلاق‌تر از دانش‌آموزان کلاس‌های با سبک تدریس کنترل‌کننده‌اند. این نتیجه در مؤلفه‌های اصالت و تخیل دیده شد اما در مؤلفه سیالی میان دو گروه تفاوتی مشاهده نشد. این یافته هم‌خوان با مطالعاتی است که نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که معلمشان دارای سبک حمایت‌کننده از خودمختاری بوده، رشد بیشتری در خلاقیت داشته‌اند (۲۶، ۲۷).

پس از آزمون نمره خلاقیت نشان می‌دهد. چنانچه مشاهده می‌شود، تفاوت متغیر خلاقیت گروهی که سبک تدریس معلمش حمایت‌کننده از خودمختاری است با گروهی که سبک تدریس معلمش کنترل‌کننده است در سطح $p < 0/05$ معنادار است. میانگین نمرات گروه‌ها (حمایت‌کننده = $57/45$ ، کنترل‌کننده = $41/50$) حاکی از آن است که خلاقیت دانش‌آموزان گروهی که سبک تدریس معلمشان حمایت‌کننده از خودمختاری بوده، رشد بیشتری داشته است.

در ادامه، هر یک از مؤلفه‌های خلاقیت در دو گروه بررسی شد. در همه این مقایسه‌ها نمرات پیش‌آزمون متغیر همپراش در نظر گرفته شد تا اثر اولیه تفاوت‌ها کنترل شود. گروه (سبک تدریس معلم) متغیر مستقل و نمرات مؤلفه‌های خلاقیت متغیر وابسته در نظر گرفته شد. جدول ۴ نمرات دو گروه را در مؤلفه اصالت مقایسه می‌کند.

بر اساس جدول ۴، دو گروه در مؤلفه اصالت تفاوت دارند و با توجه به میانگین نمرات گروه‌ها، گروه سبک تدریس حامی خودمختاری در مؤلفه اصالت نیز رشد بیشتری داشته است.

در جدول ۵، نمرات سیالی دو گروه مقایسه شده است. جدول ۵ نشان می‌دهد که دو گروه آزمایشی در

1. Originality
2. Fluency
3. Imagination

جدول ۶ - مقایسه نمرات مؤلفه تخیل آزمون خلاقیت

منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنا داری
پیش آزمون	۲۶۵/۶۵۷	۱	۲۶۵/۶۵۷	۲۴/۱۴	۰/۰۰۰۱
گروه	۵۰/۷۵۵	۱	۵۰/۷۵۵	۴/۷۷	۰/۰۳۲
خطا	۲۴۵۹/۵۳۹	۸۶			
کل	۱۳۶۳۵/۰۰۰	۸۹			

منفی و گاهی مقاومت توجه می‌کنند و آنها را به عنوان واکنش‌های موجه به انجام دادن فعالیت‌هایی که به نظر ملال‌آور و بی‌ارزش می‌رسند، می‌پذیرند. می‌گویند «عیبی ندارد» و بعد برای حل زیربنایی عاطفه منفی و مقاومت، به طور مشترک، با فردی که چنین واکنشی داشته است کار می‌کنند. همچنین افرادی که از شیوه بانگیزه کردن حامی خودمختاری برخوردارند و جهت گیری درونی در علت رفتارشان وجود دارد، با بی‌علاقگی، عملکرد بد و رفتار نامناسب به عنوان مشکلات انگیزشی که باید حل شوند (و نه هدف‌هایی برای انتقاد کردن) برخورد می‌کنند (۳۳). آنها به جای وادار کردن دیگران به کاری، با زبان اطلاع‌رسانی و نرم به این مسأله می‌پردازند. این زبان به دیگران کمک می‌کند تا علت بی‌علاقگی، عملکرد بد یا بدرفتاری‌شان را تشخیص داده و در مورد پیشرفتشان به آنها بازخورد دهد. افراد حامی خودمختاری برای اینکه به دیگران انگیزه انجام دادن کارهای کسل‌کننده را بدهند، ارزش، فایده، یا اهمیت این‌گونه رفتارها را منتقل می‌کنند؛ مثلاً می‌گویند: "پیروی شما از مقررات کلاس مهم است، زیرا ما باید به حقوق همه افراد کلاس احترام بگذاریم". تقویت ارزش قائل شدن برای دیگران با استفاده از کلمه "زیرا" برای توضیح دادن این نکته است که چرا یک کار کسل‌کننده ارزش آن را دارد که برای انجام دادن آن وقت و انرژی صرف کنیم. وقتی فعالیت‌های کسل‌کننده (ولی مهم) درونی می‌شوند، افراد برای انجام دادن آن داوطلبانه تلاش می‌کنند (۱۹) و این مسأله، دستیابی به هدف آموزشی را تسهیل می‌کند.

اما محیط کنترل‌کننده، بر عکس محیط حامی خودمختاری است. این محیط‌ها نیاز دانش‌آموز به خودمختاری را نادیده می‌گیرند و به آنها فشار می‌آورند تا از روش‌های فکر کردن، احساس کردن یا رفتار کردن از پیش تعیین شده یا از بیرون تجویز شده پیروی کنند؛ بنابراین، آنچه در محیط کنترل‌کننده مورد حمایت قرار

مطالعات حاکی از آن است که حمایت از خودمختاری با نتایج مثبتی همراه است، زیرا این حمایت خوراک روان‌شناختی افراد را (که برای ارضای نیازهای روان‌شناختی‌شان به آن محتاج‌اند) تأمین می‌کند (۲۸). این تجارب باعث ارضای نیاز روان‌شناختی و نیرومند ساختن استعدادهای فطری رشد روان‌شناختی، اجتماعی، انگیزش درونی و یادگیری معنادار افراد می‌شود (۱۱). در زمینه تأثیر تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری بر دستیابی به اهداف آموزشی در سنین دبستان و دبیرستان و دانشگاه پژوهش‌هایی شده است (۲۹،۳۰). یافته‌های این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری میزان دستیابی به اهداف آموزشی را افزایش داده و معلمان دارای سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری بیشتر از معلمان دارای سبک کنترل‌کننده (که شیوه رایج تدریس است) توانسته‌اند به دانش‌آموزان و دانشجویان در دستیابی به اهداف آموزشی یاری رسانند و بر میزان پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر مثبت بگذارند. سایر پژوهش‌ها نشان‌دهنده آن است که در سنین دبستان و دبیرستان علاوه بر پیشرفت تحصیلی، به عنوان هدف آموزشی، خلاقیت دانش‌آموزان نیز متأثر از سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری افزایش داشته است (۳۱). در واقع در سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که بر انتخاب‌هایشان کنترل دارند. محیط‌های حامی خودمختاری، دانش‌آموز را ترغیب می‌کنند تا اهداف خود را تعیین، رفتار خویش را هدایت، روش خود را برای حل کردن مشکلات انتخاب و اصولاً تمایلات و ارزش‌هایش را دنبال کند. این محیط‌ها بر انگیزش درونی، کنجکاو و میل به چالش افراد می‌افزایند. وقتی در کلاس درس بر پاسخ درست و غلط تأکید نمی‌شود و کودک آزادانه فرصت دارد به حل مسایل بپردازد، خلاقیت وی نیز افزایش می‌یابد. افراد حامی خودمختاری، به دقت به جلوه‌های عاطفی

(۳۵،۳۶).

همچنین با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تسهیل رشد خلاقیت و یا به دیگر سخن پیشگیری از کاهش خلاقیت (۱۰، ۲۲)، ملاحظه می‌شود که اقدامات لازم برای این امر شباهت زیادی با رفتارهای معلم حامی خودمختاری دارد. برای مثال، ایجاد امکان انتخاب در فرآیند تدریس، طرح مسأله و زمینه‌سازی برای حل آن به وسیله دانش‌آموز و عدم پاسخ‌گویی مستقیم معلم به سؤال‌ها، همچنین در اختیار قرار دادن وسایل آموزشی و ایجاد بستر گفت‌وگو در کلاس، اختصاص زمان به کار فردی در کلاس، نمونه‌هایی از اقدامات توصیه شده برای افزایش خلاقیت است که کاملاً با ویژگی‌های رفتاری توصیف شده برای معلمان حمایت‌کننده از خودمختاری شباهت دارد (۱۵).

در پایان، با توجه به تأثیرات مثبت سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری بر اهداف آموزشی و تربیتی پیشنهاد می‌شود در مورد نحوه کاربست و آثار بلندمدت این سبک تدریس بررسی‌های بیشتری شود. همچنین با توجه به ویژگی‌های نامطلوب سبک کنترل‌کننده توصیه می‌شود تأثیرات این سبک بر متغیرهایی چون سلامت روان دانش‌آموزان بررسی و نتایج آن با سبک تدریس حامی خودمختاری مقایسه شود. شایان ذکر است که مطالعه حاضر به بررسی میان‌مدت اثر سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری بر خلاقیت پرداخته است، در حالی که توصیه می‌شود آموزش طولانی‌تر با این سبک تدریس و اثر این آموزش‌ها در تقویت درازمدت خلاقیت و دیگر اهداف دوره پیش‌دبستانی بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود برای افزایش میزان تعمیم‌پذیری نتایج، پژوهش‌های مشابه در نمونه‌های دیگر و در سنین مختلف در ایران اجرا شود.

دریافت: ۹۳/۱/۲۵ ; پذیرش: ۹۳/۶/۱۳

می‌گیرد، خودمختاری فرد نیست بلکه عامل بیرونی است، مانند تکلیفی که آموزگار از دانش‌آموزش می‌خواهد انجام دهد (۳۲). محیط‌های کنترل‌کننده، به جای حمایت از خودمختاری افراد، رفتار آنها را کنترل می‌کنند و بدین ترتیب باعث کاهش انگیزه درونی دانش‌آموز برای یادگیری می‌شوند. برای مثال، آمابیل (۳۲)، ارزیابی، پاداش، رقابت و محدود کردن انتخاب را به عنوان چهار روش کشتن خلاقیت در کودکان معرفی می‌کند. در سبک تدریس کنترل‌کننده افراد مجبورند کارهایی انجام دهند که به نظرشان جالب نیست، عاطفه منفی نشان می‌دهند و همکاری لازم را با معلم ندارند و در نتیجه با موضوع درس ارتباط لازم را برقرار نمی‌کند و به اهداف آموزشی نمی‌رسد. چنانچه فرد در انجام دادن فعالیتی احساس آزادی عمل نکند و خود را مطیع خواسته دیگران ببیند، دائماً نگران پیامدها و ارزیابی‌هاست و در نتیجه احساسات منفی مثل ترس، اضطراب و تهدید را تجربه می‌کند و همین امر مانع می‌شود تا توانایی خود را کاملاً نشان دهد.

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (۱۴)، حمایت از خودمختاری به ایجاد انگیزش درونی می‌انجامد. وقتی افراد انگیزه درونی پیدا می‌کنند، به دلیل علاقه، احساس چالشی که فعالیت خاصی ایجاد می‌کند و "به خاطر لذتی که از آن می‌برند" و نه بر اثر ابزاری بیرونی، به صورت خودانگیخته، آن رفتار را انجام می‌دهند. در عمل، انگیزش درونی، انگیزه فطری برای دنبال کردن تمایلات و تلاش لازم برای پرورش مهارت‌ها و توانایی‌ها را تأمین می‌کند. وقتی هنگام انجام دادن فعالیتی، نیازهای روان‌شناختی فعال باشند و پرورش یابند، به طور خودانگیخته در افراد احساس خشنودی ایجاد می‌شود. انگیزش درونی حاصل احساس شایسته بودن و خودمختار بودن در حین انجام دادن یک فعالیت است. بیگز و تنگ (۳۴) نشان دادند که انگیزش درونی برای موفقیت‌های دانشگاهی ضروری است. همچنین برداشت دانش‌آموزان از رفتارهای رهنمودی معلمان، مانند جهت‌گیری انگیزشی آنها، می‌تواند بر انگیزه درونی و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان اثر بگذارد

منابع

1. Brassard MR, Bohem AE. *Preschool Assessment, principals and practice*. New York: The Guilford press; 2007.
2. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children* 1995;8(3):25-50.
3. Nores M, Barnett S. *Updating the Economic Impacts of the High/Scope Perry Preschool Program*. New York: Colombia University; 2005.
4. Lawrence JS, Weikart DP. *The high/scope*

- preschool curriculum comparison study through age 23. *Early childhood research quarterly* 1997;12(2):117-34.
5. Shorakayi J, Riahi nejhada h, Razaghi H. *Legislation sets of higher council of education ministry (for schools)*. Tehran: Madrese publications; 2011.[Persian].
 6. Torrance EP. *Creativity: Its educational implications*. New York: Wiley; 1967.
 7. Andrews EG. The development of imagination in the preschool child. *University of Iowa studies in character* 1930;3(4):143-52.
 8. Dacey JS. Peak periods of creative growth across the lifespan. *Journal of creative behavior* 1989;23(4):224-47.
 9. Biehler R, Snowman J. *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company; 1990.
 10. French JL. *Educating the gifted: A book of readings*. New York: Holt, Rinehart and Winston; 1966.
 11. Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and new directions. *Contemporary educational psychology* 2000;25(1):54-67.
 12. Ryan RM, Grolnick WS. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 1986; 50:550-58.
 13. Reeve J, Jang H, Carrell D, Jeon S, Barch J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion* 2004;28:147-69.
 14. Deci EL, Ryan RM. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology* 1987; 53:1024-37.
 15. Wentzel KR, Wigfield A. *Handbook of motivation at school*. London: routledge; 2008.
 16. Ryan RM. Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* 1993;40:1-56.
 17. Deci EL, Schwartz AJ, Sheinman L, Ryan RM. An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology* 1981;73:642-50.
 18. Reeve JM, Bolt E, Cai Y. Autonomy-Supportive teachers: How They teach and motivate students. *Journal of educational psychology* 1999;91(3):537-48.
 19. Reeve J, Jang H, Harde P, Omura M. Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion* 2002;26:183-207
 20. Rakoczy K, Klieme E, Pauli C. The impact of the perceived support of basic psychological needs and of the perceived relevance of contents on students' self-determined motivation in mathematics instruction. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2008; 22:25-35
 21. Roth G, Assor A, Kanat-Maymon Y, Kaplan H. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology* 2007;99:761-74.
 22. Shahraray M, Seyedan A, Farzad v. Analysis Creativity in children: Introducing thinking creativity in action and movement test. *Journal of psychology and education* 2002;32:191-213.[Persian].
 23. Seyedan A. primary Normalizing thinking creativity in action and movement test for boys [Dissertation] Tehran. faculty of psychology and education: Tarbiat moallem univ.;1999.[Persian].
 24. Torrance EP. *Thinking creatively in action and movement*. Bensenville, Illinois: scholastic testing service;1981.
 25. Tabachnick BG, Fidell LS. *Using Multivariate Statistics (Fifth ed.)*. New York: Pearson; 2007.
 26. Ryan RM. A special issue on approach and avoidance motivation. *Motivation and Emotion* 2006;30:103-104.
 27. Amorose A, Butcher D. Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise* 2006;8:654-70.
 28. Deci EL. *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books; 1995.
 29. McLachlan S, Hagger M. Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education* 2010; 26:1204-10.
 30. Boggiano AK, Flink C, Shields A, Seelbach A, Barrett M. Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and emotion* 1993;17(4):319-34.
 31. Reeve JM. Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal* 2006;106(3):225-36.
 32. Amabile TM, DeJong W, Lepper MR. Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 1976; 34:92-98.
 33. Ryan RM, Connell JP. Perceived locus of causality and internalization: Examining

- reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* 1989; 57: 749-61.
34. Biggs J, Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press, Berkshire, England; 2011.
35. Bieg S, Backes S, Mittag W. The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students'. *Journal for Educational Research Online* 2011;1:122-140.
36. Fischer N, Rustemeyer R. The impact of perceived teacher behavior on motivational development in mathematics. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2007;21:135-44.