

تعیین رابطه ساختارهای ادراک شده کلاسی با انگیزش پیشرفت و خلاقیت دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی

مریم توکلی بختیاری^۱، محمدرضا صفاریان^۲

^۱ کارشناس ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه آزاد مشهد.

^۲ استادیار، دانشگاه آزاد مشهد.

نام نویسنده مسئول:

مریم توکلی بختیاری

چکیده

در این پژوهش به بررسی رابطه ساختارهای ادراک شده کلاسی با انگیزش پیشرفت و خلاقیت دانش آموزان پسر پایه ششم در شهرستان فریمان پرداخته شد. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی - همبستگی است. نمونه ای به حجم ۱۰۰ نفر و با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شد. در این پژوهش از ابزارهایی به نام پرسشنامه ساختار ادراک شده کلاسی بلک برن (۱۹۹۸)، انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۳۸۱) و مقیاس خلاقیت عابدی (۱۳۸۲) استفاده شد. روش تجزیه و تحلیل داده ها؛ از طریق روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش بود. که نتایج یافته های پژوهش نشان داده شد که ساختارهای ادراک شده کلاسی قادر به پیش بینی انگیزش پیشرفت و خلاقیت دانش آموزان می باشد به این معنا که بین آن ها روابط مثبت معناداری وجود دارد هر چه نمرات ادراک ساختار کلاسی بالاتر باشد نمرات انگیزش پیشرفت و خلاقیت فراگیران بالاتر می رود.

واژگان کلیدی: ساختارهای ادراک شده کلاسی، انگیزش پیشرفت، خلاقیت.

مقدمه

از ویژگی های بارز انسان و محوراساسی و حیاتی او، قدرت اندیشه است. انسان در طول زندگی خویش هرگز از تفکر و اندیشه فارغ نبوده و بانیروی تفکر صحیح، تصمیم گرفته و توانسته است به حل مسائل و مشکلات بپردازد و به رشد و تعالی برسد. بدین ترتیب تمام موفقیت ها و پیشرفت های انسان در گرو اندیشه بارور، پویا و مؤثر اوست. از پیچیده ترین و عالی ترین جلوه اندیشه انسان، تفکر خلاق است. خلاقیت ایجاد طرحی جدید با ارزش و متناسب است. به بیان دیگر، خلاقیت به کارگیری توانایی های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید است (کیتینگ^۱، ۱۹۸۶). خلاقیت دارای عناصر تشکیل دهنده ای، مانند قلمرو مهارت ها، مهارت های تفکر خلاق و انگیزه است. برای ظهور و تقویت خلاقیت در افراد، باید نقطه تلاقی این سه عنصر مشخص گردد، زیرا این نقطه تلاقی، ترکیب پر قدرتی است که شخص را به سوی خلاقیت سوق می دهد. رشد و توسعه خلاقیت، وابسته به عوامل مختلف فردی و اجتماعی، مانند: هوش، خانواده، ویژگی های شخصیتی و... است. گرچه توانایی تفکر خلاق، به طور بالقوه و به نحو فطری، در انسان به ودیعه نهاده شده، اما ظهور آن مستلزم آموزش و پرورش مناسب است (تورنس^۲، ۱۹۷۰) در چند دهه اخیر پژوهش های بسیاری در زمینه خلاقیت انجام شده است. پژوهش های انجام شده در زمینه آموزش خلاقیت "عموما" به این نتیجه رسیده است که خلاقیت راهم می توان آموزش و هم پرورش داد. تورنس (۱۹۸۹) معتقد است که انسان برای بقا و تداوم حیات سازمان ها در آینده نیازمند بسط قدرت خلاق در کودکان امروز است. وی معتقد است ایجاد فرصت برای پرورش خلاقیت برای هر جامعه به منزله مرگ وزندگی است. بدین سبب، اغلب جوامع مدت هاست برای شناسایی کودکان و نوجوانان خلاق و استفاده از شیوه های آموزشی خلاق به برنامه ریزی های جدی پرداخته اند. در جامعه ما، با وجود داشتن نیروهای مستعد، توانایی های خلاق آن گونه که باید شکوفا نمی شود. علت اصلی این امر نامشخص بودن جایگاه خلاقیت در فقدان رشد و شیوه های پرورش آن است (میرکمالی، ۱۳۸۸). در این جامعه روبه رشد و توسعه ما، توجه به این مسأله، به ویژه در دوره ابتدایی نقش حیاتی دارد، زیرا برای دستیابی به پیشرفت های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و... به افراد مستعد و خلاق نیازمندیم و از طرفی، بذر خلاقیت در دوره ابتدایی پاشیده، دوره راهنمایی رشد و در دبیرستان به بعد، به ثمر می رسد. خلاقیت می تواند به وسیله معلمان در دانش آموزان شکوفا گشته و یا از بین برود. بنابراین باید محیط و فضای مساعدی برای رشد و پرورش قوه خلاقیت دانش آموزان فراهم آورد.

خلاقیت را نمی توان با فشار ایجاد کرد، بلکه باید به آن اجازه داد تا ظهور کند. همان گونه که زارع نمی تواند جوانه را از دانه بیرون بیاورد، اما می تواند شرایط مناسبی برای رشد دانه فراهم آورد. در مورد خلاقیت هم همین شرایط صادق است. باید زمینه ای مساعد برای رشد و توسعه خلاقیت فرزندان و دانش آموزان فراهم آورد. از جمله تجربیات من در روان شناسی این است که می توان با فراهم کردن امنیت روانی و آزادی، احتمال ظهور خلاقیت سازنده را افزایش داد (مطهری، ۱۳۸۷). شاید بتوان گفت قلب عملکرد معلم در رابطه با خلاقیت، شیوه های تدریس مناسب اوست. به طور کلی برای پرورش خلاقیت الزام است روش های تدریس اکتشافی و فعال که مبتنی بر فعالیت دانش آموز است، محور تدریس قرار گیرد تا بتوان به یادگیری توأم با خلاقیت دست یافت. به طور کلی معلمان باید فرصت هایی برای حل مسائل ایجاد کنند که نیازمند تفکر خلاق باشد. شیوه حل مسئله در اغلب برنامه های درس قابل اجراست. یعنی در هر موضوع درسی می توان مسائل متعددی را طرح کرد و از دانش آموزان خواست آن ها را حل کنند. شیوه های آموزش و یاددهی با رشد خلاقیت دانش آموزان ارتباط مستقیم دارند. روش های تدریس فعال با دادن آزادی عمل به یاد گیرنده به او فرصت می دهد به جست و جو و کشف مسائل بپردازد. بدین ترتیب دانش آموز خود در فرآیند یادگیری دخیل می شود و انگیزه های درونی و به دنبال آن امکان بروز خلاقیت در او افزایش می یابد (حسینی، ۱۳۸۵). نتایج تحقیق (مزنبرنیک^۳، ۱۹۷۱) نشان داده است که خلاقیت می تواند در میان برنامه های تربیت بدنی (بازی ها) افزایش یابد. اصولا استعداد های خلاق در محیط های مطلوب، شکوفا و متبلور می شوند. بنابراین یکی از الزامات و روش های مهم متبلور کردن خلاقیت به وجود آوردن فضای محرک، مستعد و به طور کلی خلاق است. تحقیقات ثابت کرده اند که برای تشویق تصور باید سیستم مدرسه

¹ Keating² Torrance³ Mesenbrink

قابل انعطاف، باز و راحت بوده و محیطی باشد که در آن اکتشاف رشد می کند. سیستمی که نه تنها توسط قوانین محدود نشده است بلکه در آن به رشد نظارت فردی و مهارت کمک می شود. وظیفه مدرسه رشد دادن به مهارت های تصورخلاق است و در این راستا معلم و مدیر باید محیطی عاری از ترس که ساختار سختی نداشته باشد ایجاد کنند. محیطی که پذیرای اکتشاف و ارتباطات تازه باشد و در آن احترام به فرد، نوآوری و تخیل اهمیت داشته باشد (کرامول^۴، ۱۹۹۳). بدین گونه مسئولان باید به طور مستمر آمادگی شنیدن اندیشه های بدیع و نو را داشته باشند البته باید توجه داشت که عوامل فردی نیز نقش مهمی در بروز خلاقیت دارند، ولی نکته مهم این است که سهم محیط بسیار متغیر تر است، یعنی راحت تر می توان عوامل محیطی را تغییر داد تا ویژگی ها و توانایی های خود را. تحقیقات نشان داده اند، عوامل اجتماعی و محیطی نقش اصلی را در کار خلاق ایفا می کنند. محققان معتقدند همه انسان ها در کودکی از استعداد خلاق برخوردار هستند، لیکن نبود محیط مناسب و بی توجه ای و تقویت نشدن این توانایی مانع بروز آن می شود. برای گذر از عصر اطلاعات و ورود به دنیای آینده می بایستی فرزندانمان را توانمند، خلاق، ارتباط گر و مسلط به فن آوری های جدید روز تربیت کرد. آن چنان که دارای انگیزش بالا بوده و از شوق زندگی کردن برخوردار باشند تا بتوانند در دنیای پر رقابت و پیچیده آینده تاب تحمل داشته و موفق شوند. اگر فرزندانمان برای آینده تربیت نشوند، جوانان آینده ما در یک رقابت سخت دچار شکست شده و با ازدست دادن اعتماد به نفس خود به مشکلات روانی دچار خواهند شد و آن گاه ممکن است شاهد افتادن آنان در دام آسیب های اجتماعی باشیم و چه بسا در آینده باموجی از عارضه های روانی در سطح جامعه رو به روشویم (میرزا آقایی، ۱۳۸۶). بنابراین از آن جایی که دانش آموزان مدت زمان زیادی را در مدرسه سپری می کنند و تجارب زیادی را در مدرسه فرا می گیرند، می توان مدعی شد در کنار عوامل مختلف، آموزش و پرورش و مدرسه نقش مهم تر و اساسی تری در تحقق خلاقیت در دانش آموزان بر عهده دارند. این امر در دوره حساس نوجوانی که مرحله شکوفایی و هدایت استعدادهای خلاقیت دانش آموزان است، اهمیت دوچندانی پیدای می کند و اندیشمندان معتقدند رسالت آموزش و پرورش فراهم ساختن بروز خلاقیت در دانش آموزان است. خلاقیت می تواند انگیزه را بالا ببرد و منجر به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گردد. در روان شناسی می توان انگیزش را عامل کلی مولد رفتار اما انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار خاص به حساب آورد (سیف، ۱۳۸۶). انگیزش متغیری فرضی است که روان شناسان تربیتی بود و نبود و درجات آن را در دانش آموزان از راه مشاهده رفتار در محیط های آموزشی یا نمرات درسی اخذ شده استنباط می کنند (ریو^۵، ۲۰۰۵، ترجمه سید محمدی؛ ۱۳۸۲). یکی از نخستین انگیزه هایی که بیش از همه، مورد مطالعه قرار گرفته، نیاز به پیشرفت یا انگیزش پیشرفت^۶ است. انگیزه پیشرفت میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت هایی است که موفقیت در آن به کوشش و توانایی فرد وابسته است (اسلاوین، ۱۳۸۹). نیاز به پیشرفت از ویژگی های شخصیتی انسان است. محرک او برای انجام کار و حرکت برای رسیدن به اهداف می باشد (مور^۷، ۲۰۱۰). مورای نیاز به پیشرفت را به عنوان تمایل به غلبه بر موانع و مشکلات، کسب قدرت و سعی در انجام کارهای مشکل تعریف می کند. ریو در کتاب خود به نقل مک کلند انگیزه پیشرفت را این گونه تعریف می کند: انگیزه پیشرفت عبارت است از میل به انجام دادن خوب کارها در مقایسه با معیار برتر. این نیاز افراد را برای جست و جو کردن و رقابت برتر با انگیزه می کند (ریو، ۱۳۸۹). نظریه انگیزه پیشرفت از کارهای هنری موری، مک کلند و اتکینسون سرچشمه گرفته است (عبدخدایی، ۱۳۸۵). انگیزش در آموزش و پرورش و نقش آن در پیشرفت تحصیلی از دیرباز مورد توجه روان شناسان پرورشی قرار داشته است (عبدخدایی و همکاران ۱۳۸۷) و هنگامی که در نظام آموزشی مشکلاتی هم چون افت تحصیلی روی می دهد از انگیزه یادگیرنده به عنوان یکی از علل مهم آن یاد می شود (بحرانی، ۱۳۸۴). اختلال در انگیزش پیشرفت باعث نوعی بدبینی، اضطراب و افسردگی و متعاقباً منجر به افت عملکرد تحصیلی دانش آموزان می شود (عسگری، ۱۳۸۵). کاهش انگیزش تحصیلی و افت تحصیلی به عنوان یکی از معضلات مهم نظام آموزشی در کشورهای مختلف باعث به هدر رفتن بسیاری از منابع می شود و زیان های علمی، فرهنگی، اقتصادی زیادی متوجه دولت ها و خانواده ها می کند (وات^۸ و همکاران، ۲۰۰۵). مدرسه یک نظام اجتماعی کوچک است و بیشترین تعاملات اجتماعی

⁴ Cromwell⁵ Rio⁶ Achievement motivation⁷ Moore⁸ Watt

دانش آموزان در آن جا صورت می گیرد. و دانش آموزان در مدرسه قواعد اخلاقی، عرف اجتماعی و شیوه برقراری ارتباط با دیگران را می آموزند. یکی از مهمترین بخش های این نظام اجتماعی کوچک، کلاس درس است. کلاس درس به عنوان یک سیستم اجتماعی، محلی برای تعلیم و تربیت دانش آموزان است. دانش آموزان به عنوان یک گروه اجتماعی دارای باورها، هنجارها و ارزش های مشترکی هستند طوری که اصطلاحاً به آن ها ((اجتماع کوچک)) می گویند. اگر به ویژگی ها، خواسته ها، نیازها و باورهای این گروه اجتماعی در فرآیند یاددهی- یادگیری توجه نشود و فضا و محیط آموزشی به نحو مطلوب مدیریت نگردد فعالیت های آموزشی اثربخشی و کارایی خود را از دست خواهد داد(شعبانی، ۱۳۹۰). هدف اصلی نظام آموزشی ایجاد یادگیری در دانش آموزان است، وسیله اصلی یادگیری، آموزش است و بنا به تعریف، آموزش عبارت است از فعالیت هایی که به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرنده از جانب آموزگار یا معلم طرح ریزی می شود و بین معلم و یک یا چند یادگیرنده به صورت کنش متقابل یا تعامل جریان می یابد(سیف، ۱۳۹۰). آموزش مستلزم فعالیت حداقل دو نفر (آموزنده و آموزگار) است. کلاس درس و محیط، زمینه ای است که این تعامل در آن شکل می گیرد. در یک کلاس درس، تعامل تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار دارد، مثلاً محیط اجتماعی و فیزیکی کلاس، ویژگی های شخصیتی، سطح فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی هریک از شرکت کنندگان در کلاس درس اعم از معلم یا دانش آموز، محتوای درس، اهداف یا اهداف جامعه و..... همه به نوعی در تعامل و به تبع آن در آموزش و یادگیری کلاسی تاثیر دارد. تعامل و ارتباط متقابل دانش آموزان با یکدیگر نیز تشکیل دهنده بخشی از جو روانی- اجتماعی یا ادراک از ساختار کلاس است. هریک از دانش آموزان به عنوان فردی منحصر به فرد وارد کلاس می شود و به تعامل با سایرین می پردازد، و با ادراک خود به جهان می نگرند. در عین حال هریک از دانش آموزان یکی از اعضای گروه کلاس را تشکیل می دهند و گروه به عنوان یک کل دارای ویژگی هایی است که وقتی تجزیه شود آن ویژگی ها از بین می رود. آموزش بدون ارتباط بی معناست و ادراک دانش آموزان، نقش مهمی برای درگیر شدن در فعالیت آموزشی دارد(اسپالدینگ^۹، ترجمه یعقوبی و خوش خلق، ۱۳۸۰). بلک برن^{۱۰} (۱۹۹۸) سه شاخص از ادراکات کلاسی را مشخص کرده است براساس دیدگاه وی اولین عامل میزان ادراک دانش آموزان از معنی داری، مرتبط و جالب بودن مطالب درسی است. عامل دوم میزان حمایت ادراک شده دانش آموزان از معلم است و بالاخره میزان روشن بودن ارزشیابی معلم و تمرکز معلم بر یادگیری فراگیران و تاکید کمتر بر رقابت و مقایسه اجتماعی است(به نقل از تاباچینک، میلر و ریلیا^{۱۱}، ۲۰۰۸). ادراکات دانش آموزان از محیط مدرسه و کلاس درس به نحوی از شخصیت آن ها تاثیر می پذیرد. یافته های پژوهشی نشان می دهند که بین ویژگی های کلاس درس و مدرسه به طور کلی و پذیرش اهداف تبحری و عملکردی رابطه وجود دارد(آندرمین^{۱۲}، ۱۹۹۹). علاوه بر این گرین^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۴) نشان داده اند که اهداف تبحری دانش آموزان با ادراک آن ها از تکالیف انگیزشی کلاس رابطه مثبت وجود دارد در حالی که بین اهداف عملکردی و سه اندازه ادراک از ساختار کلاس (تکالیف انگیزشی، ارزشیابی تبحری، حمایت خودمختارانه) رابطه ای مشاهده نمی شود. لذا با توجه به این مسایل مطرح شده، پژوهش حاضر به طرح این مسئله که چه رابطه ای میان ساختارهای ادراک شده کلاسی^{۱۴} (تبحری - عملکردی)^{۱۵} و انگیزش پیشرفت و خلاقیت وجود دارد؟ به بررسی این عوامل پرداخته است تا راهکارهای مهم و موثر جهت افزایش انگیزش فراگیران به معلمان، پرورشکاران و همه ی دست اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت معرفی و ارائه نماید تا تمامی کشورها از داشتن نظام آموزشی پویا و هدفمند بهره مند گردند. با توجه به ادبیات پژوهش و پیشینه، این پژوهش به دنبال آزمون فرضیه های زیر می باشد.

فرضیه اصلی: ساختارهای کلاسی ادراک شده قادر به پیش بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان است.

فرضیه های فرعی اول: بین ساختارهای ادراک شده کلاسی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود

دارد.

⁹ Spalding

¹⁰ Blackburn

¹¹ Tabachnick, Miller & Relyea

¹² Anderman

¹³ Green

¹⁴ classroom assessment structures

¹⁵ mastery-functional

فرضیه های فرعی دوم: بین ساختارهای ادراک شده کلاسی و خلاقیت دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

روش کار:

با توجه به این که موضوع مورد بررسی در حیطه ی علوم رفتاری قرار دارد و هدف اصلی آن تعمیم نتایج نمونه به جامعه، کسب اطلاعات از این که نمونه موردنظر درباره ی موضوع پژوهش چه نگرش، عقاید و باوری دارند و کشف و پیش بینی رابطه ی بین متغیرهای موردنظر می باشد. طرح تحقیق به دلیل توصیف عینی، واقعی و منظم از موضوع مورد نظر و به تبع آن استنباط و کسب نتایج ملموس، از روش توصیفی (زمینه یابی) و نوع مطالعه به جهت بررسی ماهیت و میزان رابطه متغیرها، از همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شامل دختر و پسر (سنین ۱۱ تا ۱۲ سال) شهرستان فریمان به تعداد ۹۰۳ نفر بودند که نمونه ای به تعداد ۱۰۰ نفر با توجه به جدول مورگان و با روش خوشه ای چند مرحله ای که ابتدا از تعدادی مدرسه (خوب، متوسط و ضعیف) پسرانه در سطح شهر و سپس از هر مدرسه تعدادی کلاس از پایه ششم ابتدایی به صورت رندمی انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده این پژوهش به شرح زیر می باشد.

الف) پرسشنامه ساختار ادراک شده کلاسی: این مقیاس از سه خرده مولفه ی وظایف انگیزشی، حمایت خودمختارانه و ارزشیابی تبحری را شامل می شود که بلک برن در سال ۱۹۹۸ آن را تهیه کرده است. این پرسشنامه شامل ۲۶ سوال می باشد. در مطالعه بلک برن (۱۹۹۸) به منظور تعیین پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده مقیاس وظایف انگیزشی ۰/۸۵، برای حمایت خودمختارانه ۰/۶۵ و برای ارزشیابی تبحری ۰/۸۰ به دست آمد که این ضرایب حاکی از پایایی بالای مقیاس مذکور است.

ب) پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس: این پرسشنامه رایج ترین ابزار مداد کاغذی در زمینه نیاز به پیشرفت است که هرمنس در سال ۱۳۷۰ تهیه و تدوین کرد. در سال ۱۳۸۱ توسط شکرشکن و برومند نسب به فارسی ترجمه شد. این پرسشنامه ۲۹ ماده دارد که به صورت جملات نیمه تمام می باشد. هرمنس ضریب پایایی به روش بازآزمایی را برابر ۰/۸۲ و به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۴ اعلام کرده است. هم چنین هومن و عسکری (۱۳۷۹) اعتبار این آزمون را براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه کرده اند. هم چنین اکبری (۱۳۸۶) در محاسبه روایی و پایایی پرسشنامه هرمنس، پایایی آزمون را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ اعلام کرده است.

ج) پرسشنامه خلاقیت عابدی (CT): پرسشنامه سنجش خلاقیت که به آزمون سنجش خلاقیت عابدی (CT) مشهور است بر اساس نظریه تورنس درباره خلاقیت و در سال ۱۳۶۳ به وسیله عابدی در تهران ساخته شده است. این آزمون ۶۰ سؤال سه گزینه ای دارد که از چهار خرده آزمون سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف پذیری تشکیل شده است. پایایی آزمون خلاقیت عابدی، از طریق آزمون مجدد دانش آموزان مدارس راهنمایی تهران در سال ۱۳۶۳ در چهار بخش آزمون به این ترتیب به دست آمد: ضریب پایایی بخش سیالی ۰/۸۵، ابتکار ۰/۸۲، انعطاف پذیری ۰/۸۴ و بسط ۰/۸۰ (عابدی، ۱۳۷۲). ضریب همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده آزمون های سیالی، انعطاف پذیری، ابتکار و بسط روی ۲۲۷۰ دانش آموز اسپانیایی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۶، ۰/۶۱ و ۰/۶۱ به دست آمد (آزمندی، ویلا و عابدی، ۱۹۹۶).

پس از مشخص شدن پرسشنامه های مربوطه و با مراجعه به کلاس ها و پس از توضیحی مختصر در مورد پژوهش حاضر، پرسشنامه ها جهت تکمیل در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. پس از جمع آوری پرسشنامه ها، نمره ها استخراج شدند و برای ورود به نرم افزار SPSS مرتب گردیدند. روش های آماری که به وسیله نرم افزار SPSS انجام شدند از روش همبستگی پیرسون^{۱۶} و تحلیل و ارزیابی برای مقایسه میانگین ها و هم چنین از تحلیل رگرسیون چند متغیره به دلیل تایید همبستگی متغیرهای مورد نظر تحقیق و هر یک از خرده مقیاس های مربوطه و نیز رگرسیون چندگانه^{۱۷} استفاده شدند.

¹⁶ Pearson correlation

¹⁷ Multiple regression

یافته های پژوهش

فرضیه اصلی پژوهش بیان می کرد ساختارهای کلاسی ادراک شده قادر به پیش بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان است. به منظور آزمون این فرضیه از تحلیل رگرسیون استفاده شد. در این تحلیل نمرات ساختارهای کلاسی ادراک شده به عنوان متغیر پیش بین و انگیزه پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان به عنوان متغیرهای ملاک وارد تحلیل شده اند.

جدول ۱. خلاصه مدل رگرسیون

ساختارهای کلاسی ادراک شده					
ضریب همبستگی R	مجذور ضریب همبستگی جامعه R^2	خطای استاندارد رگرسیون	ضریب F	سطح معناداری	
۰/۴۱	۰/۱۷	۱۱/۶۱	۲۸/۰۸	۰/۰۰۱	خلاقیت
۰/۶۳	۰/۴۰	۹/۰۴	۱۹/۴۴	۰/۰۰۱	انگیزه پیشرفت

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود، رابطه بین خلاقیت و ساختارهای کلاسی ادراک شده ۰/۴۱ و رابطه بین انگیزه پیشرفت و ساختارهای کلاسی ادراک شده ۰/۶۳ می باشد. بر پایه آنچه که در جداول ۱ و ۲ ارائه شده، ساختارهای کلاسی ادراک شده با ضریب بتای ۰/۴۷۱ توانسته است ۱۷ درصد از واریانس خلاقیت و با ضریب بتای ۰/۶۵۳ توانسته است ۴۰ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت را تبیین نماید. با توجه به اینکه این ضرایب مثبت می باشند، رابطه بین ساختارهای کلاسی ادراک شده با انگیزه پیشرفت تحصیلی و خلاقیت مثبت می باشد. بنابراین با افزایش و ساختارهای کلاسی ادراک شده، می توان انگیزه پیشرفت تحصیلی و خلاقیت در دانش آموزان را افزایش داد. همچنین نتایج نشان داد رابطه بین ساختارهای کلاسی ادراک شده با انگیزه پیشرفت تحصیلی قوی تر می باشد. بنابراین در مجموع نتایج فوق حاکی از تایید فرضیه اصلی پژوهش است.

جدول ۲. ضرایب متغیرها (در رگرسیون چند متغیره)

متغیر	ضرایب غیراستاندارد شده بتا	خطای استاندارد ضریب بتا	ضرایب استاندارد شده بتا	t	سطح معناداری
عدد ثابت	۰/۹۱۰	۳/۳۱۱	---	۹/۴۳	۰/۰۰۱
انگیزه پیشرفت	۰/۶۵۳	۰/۰۷۵	۰/۳۷۲	۶/۴۰	۰/۰۰۱
عدد ثابت	۰/۳۰۴	۱/۴۱۷	---	۳/۳۹	۰/۰۰۱
خلاقیت	۰/۴۷۱	۰/۱۶	۰/۲۰۱	۵/۴۶	۰/۰۰۱

نتایج مربوط به فرضیه فرعی اول: بین ساختارهای ادراک شده کلاسی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۳. ضریب همبستگی ساختار ادراک شده کلاسی و انگیزه پیشرفت تحصیلی

متغیر	ساختار ادراک شده کلاسی	
	مقدار همبستگی	مقدار معناداری
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۰/۵۲	۰/۰۰۱

همان گونه که در جدول مشاهده می شود، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می دهد بین نمره ساختار ادراک شده کلاسی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0/52, p < 0/001$). به عبارتی هر چه نمرات ساختار

ادراک شده کلاسی شرکت کننده در پژوهش بیشتر بوده، نمرات انگیزه پیشرفت تحصیلی نیز بیشتر بوده است و بالعکس. بنابراین فرضیه فرعی اول پژوهش تایید می گردد.

نتایج مربوط به فرضیه فرعی دوم: بین ساختارهای ادراک شده کلاسی و خلاقیت دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۴. ضریب همبستگی ساختار ادراک شده کلاسی و خلاقیت

ساختار ادراک شده کلاسی		متغیر
مقدار معناداری	مقدار همبستگی	
۰/۰۰۱	۰/۴۷	خلاقیت

همان گونه که در جدول مشاهده می شود، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می دهد بین نمره ساختار ادراک شده کلاسی و خلاقیت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0.47, p < 0.001$). به عبارتی هر چه نمرات ساختار ادراک شده کلاسی شرکت کننده در پژوهش بیشتر بوده، نمرات خلاقیت نیز بیشتر بوده است و بالعکس. بنابراین فرضیه فرعی دوم پژوهش تایید می گردد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد ساختارهای ادراک شده کلاسی می تواند دو متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی و خلاقیت رو پیش بینی نماید و به طور معناداری آن روابط را تبیین نماید. به این گونه که هرچه ادراک دانش آموزان از کلاس درس مثبت تر و مطلوب تر باشد و دانش آموزان محیط کلاسی را محیط یادگیری و فهم متقابل بدانند نه محیط رقابتی، انگیزه پیشرفت تحصیلی آنان بالاتر می رود و خلاقیت آنان نیز بالاتر می رود. نتایج به دست آمده از این فرضیه با یافته های تحقیقات پیشین داخلی و خارجی گذشته شامل سالاری (۱۳۹۰)، محسن پور (۱۳۸۸)، حجازی، نقش (۱۳۸۷)؛ الخروسی (۲۰۱۲)؛ روو (۲۰۱۰) همسو و مطابقت دارد. آموزش و پرورش اساس یک جامعه را تشکیل می دهد. انسان با یادگیری و دانش توانسته دستاوردهایی به دست آورد و از انباشته شدن و انتقال این دستاوردها؛ فرهنگ در قالب جوامع شکل گرفته و موجب سازگاری و سلوک افراد گردیده است. بی شک مدرسه و کلاس درس یکی از مهمترین ارکان آموزش بوده و در این خصوص ادراک از ساختارهای کلاسی موجبات شکل گیری ویژگی های شناختی، رفتاری و انگیزشی گوناگونی در افراد می گردد (بالی لاشک، ۱۳۸۲). از این رو بررسی ادراک ساختارهای کلاسی مبتنی بر هدف (ساختار تبحری، عملکردگرا، عملکرد گریز) در ارتباط با عوامل انگیزشی و تاثیرگذاری این عوامل بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت مهم و ضروری است. منظور از ادراک تبحری این است که تا چه میزان هدف از شرکت در کارهای کلاسی رشد شایستگی است. در حالی که منظور از ساختار عملکرد گرا این است که تا چه میزان هدف شرکت در کارهای کلاسی اثبات شایستگی است. ساختار عملکرد گریز بدترین نوع ساختار کلاسی است. در این ساختار دانش آموزان ترغیب می شوند تا از شرکت کردن در فعالیت های چالش انگیز اجتناب نمایند که مبدا شکست بخورند. شایان ذکر است ادراک ساختارهای کلاسی مختلف به تاکیداتی بر عوامل گوناگونی در کلاس درس اشاره دارد که موجبات تغییراتی در متغیرها و در نهایت خلاقیت و پیشرفت تحصیلی که از عوامل بسیار مهم در فرآیند تحصیل هستند، می گردد (افضلی و اسماعیلی، ۱۳۹۵). پیشرفت تحصیلی امری چندبعدی است که خود نیز می تواند با عوامل دیگری در ارتباط مستقیم باشد. یکی از این عوامل خلاقیت می باشد. خلاقیت به عنوان یکی از ویژگی های شناختی و اساسی در انسان و به صورت بالقوه به ارث برده شده و هر فردی، خلاقیت را هرچند کم یا زیاد ولی به طور بالقوه در خود دارد (داکوستا و همکاران، ۲۰۱۶). در تعریف خلاقیت ساویل^{۱۸} (۲۰۰۶) آن را حالتی از ذهن می داند که طی آن، هوش های چندگانه به طور یکپارچه عمل می کنند و در چنین حالتی است که خلاقیت یک توانایی قوی در فرد ایجاد می کند و

موجب می شود او با یک تمرکز مؤثر، به نوآوری دست یابد. بنابراین، می توان گفت خلاقیت به عنوان یک وسیله برای رسیدن به هدف است نه خود هدف (اسمیت، ۲۰۱۰).

از دید تورنس (۱۹۷۹)، خلاقیت از چهار عنصر اصلی روانی (توان تولید دیدگاه ها و پاسخ های فراوان)، انعطاف (توانایی لازم برای تغییر جهت فکری یا توانایی تولید دیدگاه های چندگانه)، ابتکار (توانایی تولید دیدگاه یا محصول نو و بدیع، یعنی پاسخ های فرد پیشتر دیده نشده باشد و جدید و نو باشد) و بسط با جزییات (توانایی توجه به جزییات وابسته به یک دیدگاه: یعنی افراد خلاق به جزییات یک دیدگاه توجه بیشتری نشان می دهند) تشکیل شده است. بیشتر افراد می توانند چگونگی بروز خلاقیت را یاد بگیرند و هر شخصی می تواند مهارت های مورد نیاز خود را در جهت خلاقیت افزایش دهد؛ یعنی خلاقیت را می توان در افراد رشد داد (ساجدی، ۱۳۹۳). افراد خلاق معمولاً راهی را برای رسیدن زودتر به هدف و رسیدن به نتیجه ی مطلوب پیدا می کنند و در زمینه تحصیل خود دنبال راهکارها و تدابیری برای پیشرفت تحصیلی خود و تسریع بخشیدن به آن هستند. به همین جهت دارای انگیزه پیشرفت بیشتری نیز نسبت به افراد عادی هستند. خلاقیت و انگیزه پیشرفت هر دو در کنار هم در محیط های مستعد و مناسب می توانند رشد و پرورش یابند. یکی از این محیط ها، محیط مدرسه و از همه مهمتر و ویژه تر محیط کلاس درس می باشد. کلاس درس و معلم می توانند عوامل و ویژگی های تحصیلی فراگیران را به حداکثر و یا برعکس مانع آن شوند. بنابراین نقش کلاس درس غیر قابل انکار است و به دلیل اهمیت و نقش مهم و ضروری آن در ایجاد انگیزه پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان، این پژوهش به بررسی آن پرداخت و به نتایج مثبت دست یافت.

نتایج فرضیه فرعی اول نشان بین ساختارهای ادراک شده کلاسی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری با یکدیگر دارند. در محیط کلاسی که دانش آموزان از کلاس درس؛ ادراک فضای تبحری را دارند انگیزه پیشرفت بالاتری را نسبت به فضای کلاسی که دانش آموزان در آن ادراکشان به صورت عملکردی و نمره گرا می باشد، دارند. بنابراین نتایج حاصله با نتایج پژوهشات پیشین داخلی و خارجی مانند بهرامی، رضوان (۱۳۸۵)، احمد و رانا (۲۰۱۲)، فان (۲۰۱۰) همسو می باشد. در تبیین نتایج می توان بیان کرد ارزیابی کلاسی یکی از مهمترین مسئولیت های معلم است که نیاز به دانش و مهارت کافی آموزشگر در این زمینه دارد و فرآیندی است که معلم در کلاس استفاده می کند تا درباره عملکرد دانش آموزان در وظایف کلاسی اطلاعاتی به دست آورد و متوجه شود که آیا دانش آموزان به اهداف از پیش تعیین شده دست یافته اند یا خیر (الخروصی، ۲۰۱۲). مطالعات نشان داده اند که هرچه جو کلاس درس خالی از استرس و اضطراب باشد و رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین معلم و دانش آموزان و همچنین بین دانش آموزان با یکدیگر برقرار باشد، آن ها نگرش مطلوب تری نسبت به یادگیری پیدا می کنند. بی شک نظام ارزیابی حاکم بر کلاس درس در خلق چنین جوی بی تاثیر نیست. هنگامی که جو دوستی در کلاس درس پدید آید، حس رقابت جویی شدید و زیان بار در کلاس از بین می رود و فضای بانشاطی برای دانش آموزان فراهم می شود (افضلی و اسماعیلی، ۱۳۹۵). علی رغم نقشی که ارزیابی می تواند در یادگیری بهتر دانش آموزان در عصر حاضر که عصر یادگیری نام دارد، داشته باشد، اما امروزه حوزه ی ارزیابی کلاسی با چالش هایی مواجه می باشد. افزایش روزافزون تعداد دانش آموز، حجم کاری معلمان را به شدت افزایش داده است؛ چراکه روش های متداول همانند تکالیف کلاسی انرژی و وقت بسیاری از معلمان طلب می کند. هر یک از قالب ها و سبک های ارزیابی به تنهایی می تواند به نفع گروهی از دانش آموزان و ضرر گروهی دیگر باشد. به زبان دیگر، تفاوت های فردی نه تنها در آموزش و روش های تدریس خود را جلوه گر می نماید، بلکه در ارزیابی نیز از اهمیت ویژه ای برخوردار است. انگیزش درونی دانش آموزان جهت پیشرفت تحصیلی که به مراتب اثرگذاری ماندگارتری از انگیزش بیرونی دارد به واسطه به کارگیری تکالیف و آزمون هایی تحریک و تقویت می گردد که آن تکالیف ذاتاً ارزشمند باشند؛ همانند تکالیف واقعی و معنادار که متأسفانه روش های سنتی ارزیابی به ندرت از معیار واقعی بودن برخوردارند (همان منبع). از دیگر چالش های قابل ذکر این است که امروزه ارزیابی در مراکز آموزشی به صورت عادت در آمده و سوال ها طرح و تکتیر می شود و ارزش کمی آن به صورت نمره در می آید و مقایسه ای با هدف های آموزشی صورت نمی گیرد. این نوع ارزیابی با چگونگی یادگیری، مراحل آن و میزان تلاش فرد برای یادگیری اهمیتی قائل نیست و برای آموزشگرو فراگیر سودی ندارد (حسنی، ۱۳۸۲).

همچنین نتایج حاصل از فرضیه فرعی دوم نشان داد بین ساختارهای ادراک شده کلاسی و خلاقیت رابطه مستقیمی وجود دارد. می توان این گونه تبیین نمود که هرچه دانش آموزان در کلاس درس احساس مناسب تری از نظر نحوه آموزش یا تدریس،

رابطه ایجاد شده از نظر تقاضای و خواسته معلم و یا همان انتظارات درسی از دانش آموزانش داشته باشند و شرایط حاکم بر کلاس را تنها محیط یادگیری و درک و فهم بدانند، زمینه مساعد تری برای خلاقیت و نوآوری در زمینه تحصیل خود می یابند. بنابراین باید اذعان نمود که این نتایج با نتایج تحقیقات قبلی داخلی و خارجی همچون سلمان، خامسان، اسدی یونسی (۱۳۹۵)، افضل و اسماعیلی (۱۳۹۵) و اوشر و پاچارز (۲۰۱۶) همسو می باشد. در تبیین نتایج می توان بیان کرد نظام ارزیابی فعلی سرنوشت فراگیران را در گذراندن یا توقف در آن درس تعیین می کند. در حالی که فلسفه ی وجودی ارزیابی تحصیلی تنها در یکی از موارد، استفاده از نتایج ارزیابی است و استفاده های دیگر آن از جمله تعیین کیفیت آموزشی در کلاس در طول دوره، تعیین جایگاه هر فراگیر در کلاس، میدان رقابت سالم تحصیلی و نیز مقایسه با گذشته تحصیلی او، ارائه ی بازخورد به فراگیر در مورد کاستی ها یا ضعف تحصیلی در مفاهیم درسی نیز باید مدنظر قرار گیرد. چراکه هدف از امتحان، آگاه کردن فراگیران از میزان پیشرفت تحصیلی آنان است و آموزشگر با تجزیه و تحلیل نتایج امتحان و آگاه کردن فراگیران از نقاط قوت و ضعف خود می تواند به یادگیری بهتر آنان کمک کند؛ زیرا آگاهی یادگیرنده از نتیجه کار سبب افزایش سطح یادگیری او می شود. آگاهی فراگیران از پیشرفت خود نه تنها به عنوان انگیزه ای قوی برای کوشش بیشتر در جهت یادگیری به شمار می رود، بلکه علاقه ی فراگیران را نسبت به یادگیری افزایش می دهد و اعتماد به نفس او را بالا می برد. به علاوه آگاه کردن فراگیران از نقاط ضعف خود و راهنمایی وی در جهت اصلاح نارسایی های یادگیری موجب خواهد شد که او امتحان را نه به عنوان یک عامل تهدید کننده، بلکه به عنوان عملی که به یادگیری بهتر وی کمک می کند، تلقی نماید (احمدزاده، ۱۳۹۰). ارزیابی به منزله ی حلقه ای تاثیر گذار در فرآیند نظام فعلی برنامه ریزی درسی، نه نشان دهنده ی عملکرد دیگر مولفه ها در نظام آموزش و پرورش است و نه آگاهی کاملی از ابعاد متفاوت رشد در زمینه های جسمانی، عاطفی، عقلانی و اجتماعی ارائه می دهد. این ارزیابی فرآیند یاددهی- یادگیری را به سوی دستیابی به انتظارات آموزشی هدایت نکرده است و میزان دقیقی از تسلط، تغییر رفتار و پیشرفت فراگیر را نشان نمی دهد. تاکید مطلق بر محصول، نتیجه، طبقه بندی و ایجاد اضطراب، از ثمرات و دستاوردهای نظام ارزیابی فعلی است. نظام آموزشی ما نیازمند نظامی پویا و فعال می باشد که به ارزیابی به عنوان عنصری نگاه کند که روی عناصر دیگر اثر مستقیم دارد و هیچ فعالیتی بدون آن انجام پذیر نیست (احمدی، ۱۳۸۲). یکی از راه های مواجهه با چالش های فوق الذکر که قابلیت اجرایی هم داشته باشد، بهبود ادراک دانش آموزان از نظام ارزیابی کلاسی است. در نظام آموزشی، یادگیری دانش آموزان بیش از آن که تحت تاثیر فعالیت های واقعی محیط آموزشی باشد، از ادراکات آن ها در مورد محیط آموزشی متاثر می شود. بنابراین ادراک دانش آموزان از ارزیابی تاثیری مهم بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی و خلاقیت آنان دارد (براون، ۲۰۰۸). ادراک محیط ارزیابی کلاسی، بخش مهمی از جو روان شناختی کلاس و حاصل روشی است که معلمان، دانش آموزان را از انتظارات خود مطلع ساخته و نتایج کار دانش آموزان را به آن ها بازخورد می دهند (الخروسی، ۲۰۰۷). بنابراین می توان بیان نمود که ادراک از ساختار کلاس درس و نحوه ی ارزشیابی توسط معلمان بر تمامی ابعاد تحصیلی دانش آموزان از جمله پیشرفت تحصیلی او و خلاقیتش تاثیر و نقش مهمی را ایفا می نماید.

منابع و مراجع

- [۱] اسلاوین، رابرت ای. (۱۳۸۹). روان شناسی تربیتی. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: انتشارات روان.
- [۲] اسپالدینگ، ال. (۱۳۸۰). انگیزش در کلاس درس (ترجمه حسن یعقوبی و ایرج خوش خلق). تبریز: دانشگاه تربیت معلم.
- [۳] بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن، مجله علوم اجتماعی و انسانی، دانشگاه شیراز؛ ۴ (۲۲)، ۱۰۴-۱۱۵.
- [۴] حسینی، افضل السادات. (۱۳۸۵)، الگوی رشد خلاقیت و کار آیی آن در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان ابتدایی، فصلنامه ی نوآوری های آموزشی، (۱۶)، ۶، ۱۰۰-۲.
- [۵] ریو، مارشال. (۱۳۸۹). انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سیدمحمدی؛ تهران: موسسه نشر ویرایش.
- [۶] سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روان شناسی پرورشی. (ویرایش ۶)، تهران: دوران.
- [۷] سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). روان شناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری آموزش (ویرایش ششم). تهران: دوران.
- [۸] شعبانی، حسن. (۱۳۹۰). مهارت های آموزشی و پرورشی. تهران: سمت.
- [۹] عبدخدایی محمد، سیف، علی اکبر و کریمی، یوسف. (۱۳۸۷). تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و اثر بخشی آموزشی مهارت های مطالعه برافزایش انگیزش. دوفصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۸، ۵، ۲-.
- [10] Anderman, L. (1999). Classroom goal Orientation and Social Goals and as Predictors of Students' Positive and Negative Affect Following the Transition to Middle School, Journal of Research and Development in Education, 32, Pp. 89-103.
- [11] Blackburn, M, (1998). Academic cheating, Unpublished doctor dissertation, University of Oklahoma.
- [12] Green, B. A., & Miller, R. B. (2004). Influences on course performance; Goal, perceived ability, and selfregulation. Contemporary Educational psychology, 21, 181-192.