**فصل دوم**

**مبانی نظری و تحقیقات پیشین**

دراین قسمت ابتدا مبانی نظری مربوط به خلاقیت، جهت گیری های هدف و خودکارآمدی و سپس تحقیقات پیشین در خصوص ارتباط بین متغیرهای پژوهش ارائه می شود.

**2-1- مبانی نظری**

**2-1-1- خلاقیت**

خلاقیت به عنوان یک موضوع روانشناختی و یک پدیده ی اجتماعی از دیدگاههای مختلف فلسفی و علمی با تعاریف متعدد و متفاوت مطرح شده است ولی هنوز درباره ی آن، تعریفی که مورد پذیرش همگان باشد در دسترس نیست. استرنبرگ (b2001) معتقد است خلاقیت ترکیبی است از قدرت ابتکار، انعطاف پذیری و حساسیت در برابر نظریاتی که فرد را قادر می سازد که به نتایج مولدی بیندیشد که حاصل آن رضایت شخصی و خشنودی دیگران است. شلی[[1]](#footnote-1) (1991) می گوید خلاقیت یک فرآیند تفکر عقلانی است که مستلزم کوشش های شناختی بسیار است و پیامد بالقوه این فرایند، رفتار خلاق است. از دیدگاه رابینز[[2]](#footnote-2) (1991) خلاقیت به معنای توانایی ترکیب اندیشه ها و نظرات در یک روش منحصر به فرد با ایجاد پیوستگی بین آنان می باشد. آمابیل (1983) خلاقیت را نتیجه ی انگیزه ی ذاتی فرد، دانش و توانایی ها و مهارت های مربوط به موضوع می داند.

هارینگتن[[3]](#footnote-3) (1996) معتقد است خلاقیت محصول فرد واحدی، در یک زمان واحد، در جای خاص نیست بلکه عبارت از یک زیست بوم است. همان گونه که در زیست بوم موجودات زنده با یکدیگر و با محیطشان در ارتباط می باشند، در زیست بوم خلاق همه ی اعضا و همه ی جنبه های محیطی در حال تعامل با یکدیگر هستند. بنابراین با توجه به تعاریف بالا می توان نتیجه گرفت که به خلاقیت نمی توان با تمرکز بر یک بعد نگریست و هر یک از ابعاد شخصیتی، محیطی، فرایند و محصولی به تنهایی نمی توانند بیانگر ماهیت خلاقیت باشند. لذا خلاقیت حاصل مجموع عوامل شخصی، فرایند و محصول است که در یک محیط اجتماعی در حال تعاملند (آگاهی اصفهانی، 1381).

رزمالاگا (2000، به نقل از مشبکی و وفایی، 1382) معتقد است که خلاقیت شامل فرایندی است که از سه مرحله:

1. ساخت دهی، شناخت و تعریف مسئله
2. آمادگی وکسب داده های مرتبط با مسئله
3. ایده دهی و ارزیابی تشکیل گردیده است.

خلاقیت واﮊه ای عربی است که ریشه آن "خلق" به معنی آفریدن است. در لغت نامه دهخدا خلاقیت، خلق کردن و به وجود آوردن است و خلاق، شخصی است که دارای عقاید نو باشد (سام خانیان، 1384).

والاس[[4]](#footnote-4) (2003) نشان داده است در کلاس های خلاق، فکر بیش از حافظه ارزش دارد و عامل خلاقیت را تعادل بین امنیت روانی و آزادی دانشجویان برای ریسک پذیری آنان می داند.

از طرف دیگر خلاقیت، توانایی و ظرفیت فرد برای تولید ایده ها، آثار ومحصولات نو و ابتکاری تعبیر می شود. به عبارت دیگر، خلاقیت موجب می شود تا فرد با شرایط و موقعیت های محیطی به گونه ای غیر مرسوم ولی مفید انطباقی جدید پیدا کند. از این رو باور صاحبنظران بر این است که خلاقیت ضمن داشتن توانایی های استدلالی در درون خویش با تخیل و واگرایی همراه است (رانکو وآلبرت[[5]](#footnote-5) ،2006؛ استرنبرگ، 2003).

به هر حال باید در مطالعه خلاقیت به دو نکته مهم توجه داشت: اول اینکه خلاقیت می تواند خلق اشکال جدید یا صورتهای جدیدی از ایده ها یا تولیدات کهنه باشد. در این صورت عمدتاً فکرها و ایده های گذشته اساس خلاقیت های تازه است. دوم آنکه خلاقیت امری است انحصاری که پیشتر هیچگونه سابقه ذهنی از آن وجود نداشته باشد، اگرچه ممکن است آن چیز به صورت های مشابه یا کاملاً یکسان قبلاً توسط شخص دیگری و در موقعیت خاصی خلق شده باشد (کاروسکی، گلاروسکی، لبودا و ویسنیسکا[[6]](#footnote-6) ،2006).

تورنس تفکر خلاق را مرکب از چهار عامل اصلی می داند این عوامل عبارتند از: 1- سیالی[[7]](#footnote-7): یعنی استعداد تولید ایده های فراوان 2- ابتکار[[8]](#footnote-8): یعنی استعداد تولید ایده های بدیع، غیرعادی و تازه 3- انعطاف پذیری[[9]](#footnote-9): یعنی استعداد تولید ایده ها و روش های بسیار گوناگون 4- بسط[[10]](#footnote-10): یعنی استعداد توجه به جزئیات (تورنس و گاف[[11]](#footnote-11)، 1990).

**2-1-1-1 - رویکردهای مختلف به خلاقیت**

همزمان با به وجود آمدن مکاتب مختلف در علوم رفتاری، خلاقیت به خاطر ماهیت و اهمیت آن مورد توجه مکاتب قرار گرفته است. هر کدام از این مکاتب، خلاقیت را برپایه ی اندیشه های اساسی و پایه های نظری مکتب خویش تعریف و تفسیر نموده اند.

**2-1-1-1-1 - دیدگاه روانکاوی**

روانکاوان معتقدند که خلاقیت از ناخودآگاه ذهن نشأت می گیرد. زمانی که خود فعالیتی ندارد ذهن نیمه آگاه مشغول است. ذهن نیمه آگاه باید برای مدتی از آگاهی و ناخودآگاهی آسوده باشد تا به جمع آوری ایده های تازه بپردازد و خلاقیت ظهور یابد (حسینی، 1378). فروید رهبر اصلی این نظریه از یک دیدگاه آسیب شناسی به موضوع خلاقیت می پردازد. به طور کلی سردمداران این مکتب بر این نکته اتفاق نظر دارند که خلاقیت در نتیجه ی تعارضی است که در بخش «ناخودآگاه» ذهن ایجاد شده است. نهاد تلاش می کند تا راه حلی برای این تعارض پیدا کند. اگر راه حل کشف شده با ذهن ناخودآگاه هماهنگ شد، منجر به خلاقیت می گردد (پروار، 1382).

(فرويد، 1908به نقل از برگکویست[[12]](#footnote-12)، 1998) و ساير روان تحليل گران كلاسيك براين باورند كه خلاقيت محصول قسمت ناهشيار ذهن مي باشد. آنان خلاقيت را براساس مكانيسم دفاعي تصعيد تبيين مي كنند.

براساس اين ديدگاه كنجكاوي افراد خلاق در ارتباط با مسائل جنسي كه از 3 سالگي آغاز مي شود به سه شكل نمايان مي گردد. واپس راني، مقابله با فرايندهاي فكري و تصعيد. برخي از روان تحليل گران نيز بر اين باورند كه خلاقيت بخشي از فرايندهاي ذهني در نهاد مي باشد كه فرد براي كسب لذت و پرهيز از درد به كار مي گيرد (كرافت[[13]](#footnote-13) ، 2002).

فرويد براين باور است كه منبع خلاقيت همان تضاد است و خلق انديشه هاي تازه در كاهش اضطراب ناشي از تضاد تاثير دارد (فروید[[14]](#footnote-14)، 1957).

**2-1-1-1-2- دیدگاه رفتاگرایی**

واتسون (1913، به نقل از برگکویست، 1998 ) نظریه رفتارگرایی را در پاسخ به نظریه روان تحلیل گری بنا نهاد. اساس این نظریه تجربه گرایی است. پیروان این مکتب، رفتار خلاق را عبارت از رفتاری می دانند که از طریق تقویتهای محیطی فرا گرفته شده است (البرزی، 1386). رفتارگرایان برای فرد در تولید خلاق، حداقل نقش را قائلند و بروز محصول خلاق را معمولا از راه تغییرات تصادفی و گزینش آنها به خاطر نتایج مثبتشان می دانند (حسینی، 1378). اسکینر مدافع روش شرطی سازی فعال در نظریه رفتارگرایی معتقد است که خلاقیت از تجدید سازمان فیزیکی منتج می شود و به همین علت است که تولیدات خلاق در این نظریه خود به خودی است و شرطی شدن عامل به عنوان یک محرک به فرد این فشار را وارد می سازد تا برای یافتن راه حل، اقدام به رفتارخلاقانه کند (پروار، 1382).

**2-1-1-1-3- دیدگاه انسان گرایی**

در این دیدگاه به نظر می رسدخلاقیت با واژه هایی نظیر سلامتی، خودشکوفایی و انسان کامل ارتباط نزدیک داشته باشند. مازلو یکی از اندیشمندان این نظریه یک سلسله از نیازهای بشر را به صورت یک هرم طراحی کرد که در پایین هرم نیازهای فیزیولوژیک و در راس هرم نیاز به خودشکوفایی یا خلاقیت تحقق پیدا می کند (لطیفیان، 1385). وی می گوید تعداد کمی از مردم به مرحله ی خود شکوفایی می رسند و علت این امر آن است که نیازهای سطوح پایین تر به طور کامل و به نحو احسن مرتفع نگردیده اند. مازلو[[15]](#footnote-15) (1968) خلاقیت را در سه سطح معرفی می کند:

**1- خلاقیت اولیه:** این نوع خلاقیت از فرایندهای اولیه ناشی می شود که ما براساس آگاهی انتخاب می کنیم و تقریباً در همه وجود دارد اما ممکن است خردسال بکوشد ولی نتیجه ای حاصل نگردد.

**2- خلاقیت ثانویه:** ناشی از فرایندهای فکری بالاتری است که در این فرایند مقوله هایی مانند: تجزیه و تحلیل، نظم و کارهای سخت جا می گیرد. انسان گرایان این مرحله را مرحله ی انتقال می نامند.

**3- خلاقیت ترکیبی:** که ترکیبی از خلاقیت اولیه و ثانویه می باشد و کارهای بزرگ فلسفی، هنری و کشف های علمی در آن جای می گیرد و این همان خودشکوفایی در طبقه بندی مزلو می باشد (مازلو، 1968).

به اعتقاد کارل راجرز خلاقیت نوعی خودشکوفایی و انگیزه ی آن تعالی بخشیدن به خود است. او خلاقیت را این گونه تعریف می کند: خلاقیت عبارت است از تمایل به ابراز و فعال کردن تمامی استعدادهای موجود زنده به حدی که چنین فعالیتی موجود زنده و یا خود را تعالی بخشد (حسینی، 1378). به عقیده ی راجرز خلاقیت دارای شرایط درونی معینی است. یکی از این شرایط پذیرا بودن نسبت به توانایی پاسخ به چیزها نه برحسب رده بندی های قراردادی بلکه به گونه ای است که وجود ندارد. شرط دیگر داشتن یک مرکز سنجش درونی است یعنی ممکن است فرد خلاق نظریات دیگران را در مورد کارش مدنظر قرار دهد اما اجازه نمی دهد که دیگران نظر وی را به طور بنیادی تغییر دهند. شرط سوم توانایی بازی کردن با عناصر و مفاهیم است و نتیجه آن شادی وشعف ناشی از کاوش فکری است (حسینی، 1378).

**2-1-1-1-4- دیدگاه شناختی**

دیدگاه شناختی در بررسی خلاقیت فرایندهای ذهنی را مورد مطالعه قرار می دهد که باعث تولید چیزهایی تازه و بدیع می شوند. این دیدگاه هر چیز بدیع و تازه را خلاقیت نمی داند و معتقد است که تولید برای اینکه موثر باشد بایستی معنی دار و عملی نیز باشد (ویسبرگ[[16]](#footnote-16) ،1992). شناخت گرایان در مطالعه خلاقيت روي محيط اجتماعي، شخصيت و يا انگيزش تاكيد زيادي نمي كنند (کروپلی[[17]](#footnote-17)، 1999).

تحقيقات مدرن در زمينه خلاقيت با كارهاي گيلفورد[[18]](#footnote-18) در سال 1950 شروع شده است. گيلفورد خلاقيت را جزء مفاهيم استعداد عقلاني می داند. البته از نظر گیلفورد خلاقیت منحصرا شناختي نيست. وی در تحقيقاتش در مورد خلاقيت به شخص خلاق و خصوصيات شخصيتي افراد خلاق نیز اهميت مي دهد. به هر حال تشخيص گيلفورد در دو نوع تفكر، تفكر واگرا و تفكر همگرا، رويكرد شناختي او را در درك مفهوم خلاقيت نشان مي دهد (نوری، 1381).

خلاقيت از ديدگاه شناخت گرايان عبارت است از توليد ساختار شناختي بديع به وسيله بازيابي، به هم پيوستن، تركيب، تبديل و تغير شكل دادن، سازماندهي، قیاسها و كشف مفاهيم ضمني ساختارهاي جديد (بارون، 1963 به نقل از کروپلی، 1999).

اين تعريف در واقع دو قسمت دارد يكي توليد ساختار شناختي نو و بديع و ديگري كشف مفاهيم ضمني ساختارهاي جديد. در قسمت اول تعريف، بدعت اتفاق افتاده است. اما بدون قسمت دوم تعريف، یعنی موثر بودن، اين بدعت امكان پذير نيست و اصلا خلاقيت وجود ندارد. این تعریف دارای محدودیتهایی می باشد (ویسبرگ، 2006؛ اسمیت، وارد و اسچامر[[19]](#footnote-19)، 1993). اول آنكه خلاقيت محدود به مجموعه اي از فرايندها می شود بدون در نظر گرفتن سطح دانش قبلي فرد، وضعيت شغلي فرد، وضعيت اجتماعي و يا اهداف و انگيزه هاي خلاقيت. دوم آنکه اين تعريف كاملا معناي نو بودن و تازگي را آشكار نمي كند. چرا كه شرايط بيروني را در نظر نمي گيرد و بيشتر به فرايندهاي شناختي و ساختارهاي توليد شده توجه مي كند. اين ديدگاه به طور مشخص بيان نمي كند كه يك چيز بديع بايستي براي يك فرد بديع باشد يا براي جامعه. براي مثال در تغيير شكل روشهاي قبلي و ايجاد روشهاي جديد ممكن است روش جديد موثر باشد اما ديگران كه با آن نا آشنا هستند آن را نپذيرند و به كار نبرند. از طرفي در برخی موارد افرادي خلاق شناخته شده اند كه هيچ چيز نو و بديعي را توليد نكرده اند. چرا كه شرايط فراهم نشده است و اين شرايط در ديدگاه شناختي در نظر گرفته نمي شود. مانند تحقيقات در مورد كودكان و نوجوانان كه خلاق شناخته مي شوند در عين حال كه هيچ چيزي كه براي ديگران نو و بديع باشد توليد نكرده اند (كروپلي، 1999).

**2-1-2 - جهت گیری هدف پیشرفت**

**2-1-2-1- انگيزش**

اصطلاح انگيزش به معناي جلو برنده، تداوم دهنده و اتمام كارها ترجمه شده است و همچنین انگیزش یعنی آغازگری، جهت گیری، شدت و تداوم رفتار (گین[[20]](#footnote-20)، 1994). در انگيزش،‌ هدف يافتن پاسخ به سوالاتي است كه با چه و چرا آغاز مي شوند از قبيل: چرا افراد چنين عمل مي كنند؟ چه چيز سبب حركت و تكاپوي انسان ها مي گردد و چه عامل هايي آنها را به جلو مي راند؟ اگر چه در تمام تعاريف و نظريه ها، انگيزش به عنوان فرايندي غيرقابل مشاهده، هدايت كننده و نیرو دهنده رفتار تعريف شده است، اما در ارتباط با ماهيت آن بين انديشمندان توافق نظر وجود ندارد.

مک کللند[[21]](#footnote-21) (1989) براين باور است كه مطالعه انگيزش، تحليلي از تعامل فرد با محيط است. عاملهاي درون فرد و شرايط تسهيل كننده يا بازدارنده محيطي از جمله مهمترين تعيين كننده هاي انگيزش در رفتارهاي متعدد هستند (بندورا، 1997). بنابراين تمامي اين نظريه ها و مفاهيمي كه از انگيزش بيان شده اند در سطح محيط به تحليل موقعيت مي پردازند. بر همين اساس پنتريچ و شانك (2002) مدل ها و نظريه هاي انگيزش را به سه گروه تقسيم مي كنند:

1- مدلهاي ارگانيسمي: در اين مدل ها فرد و ويژگي هاي آن (غرايز، تمايلات و اراده) از مهمترين عامل ها در شكل گيري انگيزش هستند.

2- مدلهاي مكانيكي: كه شامل نظريه هاي رفتارگرايان (شرطي سازي كلاسيك و عامل) و نظريه هاي سائق است و بر محيط و عاملهاي محيطي تاكيد دارند. در نظريه هاي رفتارگرايان انگيزش، پديده اي قابل مشاهده است كه به صورت تغيير در ميزان، فراواني يا شكل يك رفتار تعريف مي شود و يا پاسخي ناشي از عملكردهاي محيطي مي باشد. به احتمال زياد در آينده پاسخي بيشتر رخ مي دهد كه پيامدهاي مطلوبي در پي داشته باشد (پنتريچ و شانك، 2002).

3- مدلهاي بافت گرايي: در اين مدل ها ارتباط و تعامل فرد و محيط داراي اهميت است. در پي پژوهش ها و نظريه ها در مدلهاي ارگانيسمي و مدلهاي مكانيكي گروهي از پژوهشگران در بيان ماهيت و عملكرد انگيزش به تحليل عاملهاي فردي در تعامل با محيط پرداختند. اين مدل ها كه به مدلهاي ارزش- انتظار معروفند براي تبيين انگيزش از سازه هاي انتظار موفقيت و ارزش آن استفاده مي كنند.

**2-1-2-2- انگيزش و مفهوم هدف**

در روانشناسي انگيزش، اهداف را به عنوان بازنمايي هاي شناختی انگيزش در نظر مي گيرند (پنتريچ و شانك، 2002). پنتريچ هدف را بخشي لاينفك از مفهوم انگيزش معرفي مي كند به نحوي كه انگيزش را فرايندي تعريف مي كند كه به واسطه آن، فعاليت هدف محور برانگيخته و حفظ مي گردد (پنتريچ، 2002) در واقع انگيزش شامل اهدافي است كه انگيزه لازم براي رفتن به سمت يك عمل را فراهم مي كند. در متون علمي نظريه هاي متعددي در مورد هدف وجود دارد كه نظريه جهت گیری هدف پیشرفت از شناخته شده ترين آنها محسوب مي گردد (آستين وون كاور، 1996، به نقل از غلامی نیا، 1388).

**2-1-2-3- نظريه جهت گيري هدف پيشرفت**

جهت گیری هدف پیشرفت بر اهدافی متمرکز است که دانش آموزان در موقعیت های پیشرفت برای خود انتخاب می کنند. جهت گیری هدف منعکس کننده افکار و انتظارات دانش آموزان در انجام یا اجتناب از یک تکلیف می باشد. نظريه هدف پيشرفت به واسطه سه دهه ای كه از عمر آن سپري شده شاهد تغيير و تحولات بسياري بوده است. جهت گيري هاي هدف متفاوت و متعددي از سوي نظريه پردازان هدف ارائه شده است اما دو مورد از آنها كه هميشه در نظريه هاي متفاوت جهت گيري هدف مطرح بوده است تحت عنوان اهداف يادگيري و عملكردی (دوويك و لگت[[22]](#footnote-22)، 1988) يا اهداف تكليف درگيري و من درگيري (نيكولز[[23]](#footnote-23)، 1984) يا اهداف تسلطی و عملكردی (ایمز، 1992؛ ایمز و آرچر[[24]](#footnote-24)، 1987، 1988) يا اهداف متمركز بر تكليف و اهداف متمركز بر توانايي (ماهر و مايدلي، 1991به نقل از حیدری، 1379) شناسايي مي شوند. اگر چه در بعضي مواقع در بين محققان بر سر اينكه آيا همه اين اهداف دوگانه سازه هاي يكساني را بازنمايي مي كنند يا نه اتفاق نظر وجود ندارد، اما با اين وجود در متون علمي به اندازه كافي همپوشی مفهومي براي عملكرد همسان اين اهداف دو گانه قاﺋل شده اند (نيكولز، 1984). رویکردهای کلاسیک (نظریه اتکینسون[[25]](#footnote-25)، 1964) و امروزی (هدف های پیشرفت) به انگیزش پیشرفت را می توان در یک مدل جامع ترکیب و ادغام کرد (الیوت، 1997). الیوت (1999) جهت گیری هدف را روشی می داند که فرد براساس آن درباره ی شایستگی خود قضاوت می کند. در این نظریه چارچوب جهت گیری هدف براساس دو بعد از یکدیگر متمایز می شوند یکی بر این اساس که شایستگی چگونه تعریف می شود و دیگری بر این اساس که شایستگی چگونه ارزش داده می شود.

شایستگی یا براساس معیارهای مطلق یا براساس معیارهای هنجاری تعریف می شود. وقتی شایستگی براساس معیارهای مطلق تعریف می شود فرد به دنبال فهم تکلیف یا مهارت یابی در کار یا در پی کسب دانش برای رشد مهارتهای شخصی خویش است اما افرادی که شایستگی را براساس استانداردهای هنجاری تعریف می کنند، هنگامی احساس شایستگی می کنند که نسبت به دیگران عملکرد بهتری داشته باشند (مرزوقی، شیخ الاسلامی و شمشیری، 2009). لذا شایستگی در بعد تعریف به دو مولفه شایستگی تسلط مدار و عملکردی تقسیم می شود.

دومین بعد شایستگی در این نظریه ارزش است. این بعد، آن نوع از جهت گیری هدف را بررسی می کند که می تواند به سمت پیشرفت یا اجتناب از شکست باشد. در حالت اول رفتار فرد گرایشی و هدف کسب موفقیت است، اما در حالت دوم حالت فرد اجتنابی و هدف اجتناب از شکست احتمالی است (دوک و لگت، 1988).

در مدل ادغامی، هدف های تسلطی و عملکردی به دو نوع تقسیم می شود: هدفهای تسلطی-گرایشی، تسلطی- اجتنابی، عملکردی- گرایشی و عمکردی- اجتنابی. هدف های تسلطی- گرایشی از درک شایستگی در تکلیف در دست انجام ناشی می شوند. هدفهای تسلطی – اجتنابی و هدفهای عملکردی- گرایشی از نیاز فرد به پیشرفت سرچشمه می گیرند. هدفهای عملکردی- اجتنابی از ترس از شکست نشات می گیرند (مرزوقی و همکاران، 2009).

افراد دارای نیاز زیاد به پیشرفت، هدفهای عملکردی- گرایشی را می پذیرند، افرادی که از شکست   
می ترسند، هدفهای عملکردی- اجتنابی را می پذیرند و افرادی که انتظار شایستگی زیاد دارند، هدفهای تسلط را می پذیرند (الیوت و چرچ، 1997، پنتریچ و شانک، 2002).

تمايز بين اهداف تسلطی و عملكردی تا اندازه اي با تمايز بين انگيزش دروني و بيروني موازي است. اهداف تسلطی با بعضي از ويژگي هاي انگيزش دروني اشتراكاتي دارد و بالعكس اهداف عملكردي از بعضي جهات با جنبه هاي خاصی از انگيزش بيروني شباهت دارد. اگر چه بايد به اين نكته نيز توجه داشت كه جهت گيري هدف در مقايسه با سازه هاي انگيزش دروني و بيروني بيشتر روي هدفهاي شناختي خاص تمركز دارد كه عمدتا موقعيتي و وابسته به بافت هستند در حاليكه اين سازه ها (انگيزش دروني و بيروني) بيشتر خصيصه اي هستند و رويكردي ارگانيكي (و نه بافتي) را مطرح مي كنند (پنتريچ و شانك، 2002).

جهت گيري تسلطی غالبا در اصطلاحاتي از قبيل تمركز بر يادگيري، چيرگی بر تكليف مطابق با شاخص هاي خود تعيينی يا اصلاح خود، افزايش مهارتهاي جديد، بهبود يا ارتقاء شايستگي، سعي در انجام پديده هاي چالش برانگيز و تلاش براي رسيدن به ادراك یا بينش تعريف مي شود (ايمز، 1992؛ دوويک و لگت، 1988؛ ماهر و مايدلي، 1991؛ مايدلي و همكاران، 1998؛ نيكولز، 1984؛ هارتر، 1981 به نقل از چرچ و همكاران، 2001).

درجهت گيري عملكردي در مقايسه با جهت گيري تسلطی محور تاكيد روي اثبات شايستگي يا توانايي در مقایسه با دیگران دارد و اينكه توانايي فرد نسبت به ديگران چگونه مورد قضاوت قرار خواهد گرفت. براي نمونه تلاش براي فراتر رفتن از استانداردهاي معمول، كوشش در جهت بهتر از ديگران شدن، استفاده از شاخص هاي مقايسه اجتماعي، تلاش براي بهتر شدن در گروه يا كلاس در يك تكليف، اجتناب از پايين ارزيابي شدن توانايي ها يا احمق به نظر رسيدن و در جستجوي داشتن عملكرد بالا از نگاه ديگران بودن می باشد (پنتريچ و شانك، 2002). در جهت گيري عملكردي برتري بر ديگران احساس شايستگي به وجود مي آورد و شكست در اين جهت گيري تهديد كننده است و دليلي بر عدم كفايت فرد محسوب مي شود (بوفارد، بوردیو، وزيو، لاروچ،[[26]](#footnote-26) 1998). در صورتي كه در جهت گيري تسلطی شكست نيز عامل تحريك براي فعاليت بيشتر مي باشد (والترز، يو و پنتريچ، 1996).

**2-1-3 – خودکارآمدی**

يكي از نظريه هاي مهم روانشناسي كه هم جنبه رفتاري دارد و هم جنبه شناختي، نظريه شناختي اجتماعي است كه توسط آلبرت بندورا (1977) مطرح شده است. روانشناسان رفتار گرا بيشتر به محركهاي بيرون از فرد به عنوان عوامل كنترل كننده رفتار تاكيد مي كردند. در مقابل روانشناسان شناختي براي فرايندهاي شناختي اهميت قايل مي شوند. نظريه شناختي اجتماعي هم عوامل بيرون از انسان و هم عوامل شناختي درون انسان را در كنترل رفتار موثر مي داند. نظريه يادگيري اجتماعي مبتني بر الگوي علي سه جانبه یعنی رفتار، محيط و فرد است. اين الگو به ارتباط متقابل بين رفتار، اثرات محيطي و عوامل فردي (عوامل شناختي، عاطفي و بيولوژيكي) كه به ادراك فرد براي توصيف كاركردهاي روانشناختي اشاره دارد تاكيد   
مي كند. براساس اين نظريه افراد در يك نظام عليت و سه جانبه بر انگيزش رفتار خود اثر مي گذارند (كريم زاده و محسني، 1385).

مفهوم خودکارآمدی یکی از ابعاد خویشتن است که نشانگر توانایی ادراک شده افراد یا قضاوت درباره توانایی هایشان در انجام یک تکلیف یا انطباق با یک موقعیت خاص می باشد (طیموری فرد، 1388).

**تعريف خود كارآمدي**

خودکار آمدی یکی از مفاهیم کاربردی در نظریه های یادگیری- اجتماعی و یا نظریه شناختی- اجتماعی برای رفتار حرفه ای است (هاکت، لنت و براون، 1994و1996؛ به نقل از مصحف، 1384). بندورا (1977) در تلاش براي توضيح دادن شخصيت و نحوه تغيير آن به ساز و كار شناختي خود كارآمدي رسيده است. سازه خودکارآمدی یک مفهوم محوری در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا می باشد.

به نظر بندورا (1989) خودکارآمدی یعنی اینکه معتقد باشیم می توانیم با وضعیت های مختلف کنار بیاییم. کسانی که خیلی خودبسنده هستند، انتظار دارند موفق شوند و غالبا موفق می شوند و کسانی که چندان خودکارآمد نیستند، در مورد توانایی های خود در انجام تکالیف شک دارند و به همین جهت نیز کمتر موفق می شوند. از همین رو عزت نفس آنها کم است (شارف، ترجمه فیروز بخت، 1381).

خودکارآمدی عبارت است از باور فرد در مورد توانايي خود براي مواجهه با موقعيت‌هايي كه در پيش روي دارد (بندورا، 1982). ادراک خودکارآمدی به انتظارات افراد در مورد توانایی شان برای عمل در موقعتیهای آینده بر می گردد. در حقيقت خودكارآمدي يك نوع پيش‌بيني موفقيت براساس توانايي‌هاي فعلي است (فرایدل[[27]](#footnote-27)و همکاران، 2007). انتظار خودكار آمدي باور يا اعتقاد شخص به اين است كه مي تواند برخي رفتارها را انجام بدهد (بندورا، 1997). بندورا خود كارآمدي را به عنوان باور و قضاوت فرد از توانايي خود در انجام رشته اي از اعمال كه براي توليد نتايج مورد نظر مورد نياز است تعريف كرده است (نادری، 1389). پاجارس و ميلر[[28]](#footnote-28) (1994) در تعريفي ديگر خودكار آمدي را ارزيابي خاص و وابسته به بافت از قابليت خود براي عمل در يك تكليف ويژه مي دانند و معتقدند خودکارآمدی نسبت به خود پنداره كلي ترو كمتر وابسته به بافت مي باشد. مادوکس [[29]](#footnote-29) (2000) باورهای خودکارآمدی را به عنوان عقاید شخص برای هماهنگ کردن مهارت با توانایی ها به منظور دستیابی به اهداف مطلوب در شرایط و حوزه های خاص تعریف می کند.

فال و مک لئود [[30]](#footnote-30) (2001) بیان می کنند که باورهای خودکارآمدی میزان مقاومت و ایستادگی شخص در برابر موانع را نشان می دهد و حاکی از این اعتقاد فرد هستند که وی قادر است در یک موقعیت به طور موثرعمل کند یا بر عکس، در انجام کارهای خود نقش کمی داشته باشد.

به طور كلي چهارمنبع خود كارآمدي (ریکمن[[31]](#footnote-31)، 2008) عبارتند از:

1- **دستاوردهاي عملكردي**: بندورا معتقد است ريشه اصلي انتظار خودكارآمدي، موفقيتهاي شخصي است. موفقيت، سطح انتظار را بالا مي برد و شكست سطح انتظار را كم مي كند. وقتي انتظار خودكارآمدي بالا مي رود شكست هاي گهگاهي تاثير چنداني بر قضاوت فرد در مورد توانايي هايش نمي گذارد. عملکرد موفقیت‌آمیز سطح انتظار خودکارآمدی را بالا می‌برد و شکست در عملکرد، این سطح را پایین می‌آورند (لاین؛ لاین و کیپرانو[[32]](#footnote-32)، 2004). در مقابل وقتي شكست هاي مكرر باعث كم شدن انتظار خودكارآمدي مي شود موفقيت های گهگاه نمي تواند تاثير زيادي بر قضاوت شخص در مورد توانايي هايش بگذارد. اما با عزم جزم و موفقيتهاي مكرر و متعدد مي توانيم سطح انتظار كم را بر طرف كنيم. انسان ها در چنين شرايطي مي توانند بر سخت ترين مشكلات و موانع فائق آيند (ریکمن، 2008).

2- **تجارب نيابتي**: دستاوردهاي عملكردي مهمترين منشا كارآمدي هستند (چون مبناي آنها موفقيت واقعي است) ولي تجارب نيابتي هم بي تاثير نيستند. به عبارت ديگر مشاهده موفقيت ديگران مي تواند انتظار كارآمدي را در مشاهده گراني كه معتقدند توانايي هاي شخصي موفق را دارند بالا ببرد (پاجارس، 1996). همينطور وقتي مشاهده گر مي بيند كسي كه قابليت ها و توانايي هاي مشابه قابليت ها و توانايي هاي او را دارد شكست مي خورد، انتظار كارآمدي در او افت مي كند و تلاش كمتري به خرج مي دهد (به نقل از غلامی رنائی و همکاران، 1383).

3- **اقناع كلامي**: به متقاعد کردن شخص نسبت به دارا بودن قابلیت‌های موفق شدن اشاره دارد و معمولاً هم نتیجه ‌بخش است. زیرا موفقیت‌های یک شخص بیش از آن که به توانایی‌های ذاتی وی بستگی داشته باشند، به میزان تلاش وی بستگی دارند (کراین[[33]](#footnote-33)، 2000). اقناع كلامي معمولا با اين هدف انجام مي شود كه شخص بپذيرد توانايي لازم براي رسيدن به هدفش را دارد. به عنوان مثال بسياري از پدر و مادرها بچه ها را تشويق مي كنند و به آنها مي گويند مي توانند در عرصه هاي مختلف موفق شوند. اگر اين تشويق بچه ها را قانع كند كه تمام تلاش خود را به خرج دهند مهارت آنها پرورش خواهد يافت و احساس كارآمدي در آنها شكل مي گيرد. اما تشويق ها بايد واقع بينانه باشند چون موفق نشدن كودكان مي تواند انتظار كارآمدي را در آنها كم كند و از اعتبار تشويق كننده بكاهد. در مقابل پدر و مادرهايي كه با تحقير و مسخره كردن فرزندانشان را دلسرد مي كنند در واقع انتظار كارآمدي کم را در او پرورش مي دهند (ريكمن، 2008).

4- **حالتهاي فيزيولوژيكي**: سختي ها و وضعيتهاي پراسترس موجب بالا رفتن انگيختگي آدمها مي شوند. آدمها نيز از اين انگيختگي براي قضاوت در مورد توانايي هاي خود استفاده مي كنند. چون انگيختگي زياد بر عملكرد آدم ها تاثير سو مي گذارد، انتظار شكست در آنها بالا مي رود و بنابراین انتظار كارآمدي در آنها پايين مي آيد. اما وقتي در مقابل مشكلات و موانع احساس آرامش مي كنند و خيلي برانگيخته نمي شوند، احتمال موفقيت آنان بيشتر مي شود و بنابراین انتظار كارآمدي در آنان بيشتر مي شود. گاهی اوقات توانایی‌ها بر اساس نشانه‌ها و علائم فیزیولوژیکی مورد قضاوت قرار می‌گیرند. این نشانه‌ها دربرگیرنده علائم جسمانی مانند اضطراب و تنش هستند و هر کدام از افراد این نشانه‌ها را به طریقی متفاوت مورد تفسیر قرار می‌دهند (کراین، 2000، و زیگلر[[34]](#footnote-34)، 2005).

به اعتقاد بندورا (1982) خودكارآمدي الگوهاي فكري و واكنش‌هاي هيجاني افراد را در برخورد با محيط پيرامون تحت تاثير قرار می دهد وبا ابعاد گوناگونی از رفتارهای انسان و عوامل موثر بر آن چون انگیزش، تلاش و مداومت در انجام فعالیت و خودپندار در ارتباط می باشد (بندورا، 1989).

به‌طور خلاصه به منظور دستیابی به احساس کارآمد بودن، یک فرد می‌تواند مهارت یا عملی را به طرز موفقیت‌آمیزی به انجام برساند، شخص دیگری را مشاهده کند که در انجام تکلیف موفق بوده است، بازخوردی مثبت از انجام یک عمل کسب کند یا به نشانه‌ها و علائم فیزیولوژیکی اعتماد کند (زولکاسکی[[35]](#footnote-35)، 2009).

**2-2- تحقیقات پیشین**

**2-2-1- جهت گیری هدف پیشرفت و خلاقیت**

در تحقیقات و پژوهش های متعددی رابطه بین جهت گیری های هدف و عملکرد تحصیلی مورد مطالعه قرارگرفته است. اما کمتر تحقیقاتی به رابطه جهت گیری هدف و خلاقیت پرداخته اند. بر اساس نتایج پژوهشهای پیشین افرادی که از جهت گیری هدف تسلطی برخوردارند، تکالیف پیچیده تری را انتخاب نموده و در انجام تکالیف از فرآیندهای شناختی عمیق تری استفاده می نمایند (پیر [[36]](#footnote-36) ، 2007). این افراد انگیزش درونی بالایی دارند و از تکمیل یک تکلیف و تسلط بر آن احساس رضایت درونی می کنند. بنا بر این از آنجا که خلاقیت به میزان زیادی وابسته به انگیزش درونی است (شیخ الاسلامی و رضویه، 1384) انتظار می رود جهت گیری های هدفی که بر انگیزش درونی مبتنی هستند به خلاقیت بیشتری منجر شوند (واندی وال[[37]](#footnote-37)،2001).

لینگ [[38]](#footnote-38) (a2010) تحقیق آزمایشی بر روی 150 دانش آموز انجام داد. در گروه آزمایش، معلم از راهبردهای هدف گزینی استفاده می کرد درحالی که گروه کنترل به صورت سنتی اداره می شد. نتایج پژوهش نشان داد نمرات خلاقیت گروه آزمایش به صورت معناداری بهبود پیدا می کند. بیشترین بهبود در افرادی مشاهده شد که پیش از عملکردآزمایشی، جهت گیری تسلطی متوسطی و یا جهت گیری عملکردی پایینی داشتند.

همچنین پیر (2007) از نتایج پژوهش خود در خصوص رابطه بین جهت گیری هدف و خلاقیت این نتیجه کاربردی را گرفت که دانش آموزان برخوردار از جهت گیری هدف تسلطی خلاقیت بیشتری دارند. به اعتقاد وی کلاسهایی که در آنها دانش آموزان مجاز به انتخاب تکالیف درسی خود هستند، بروز خلاقیت تسهیل می شود.

لینگ (b2010) مجددا در مطالعه ای که در خصوص رابطه جهت گیری های هدف و خلاقیت دانش آموزان متوسطه انجام داد به این نتیجه رسید که همبستگی مثبتی بین هدف تسلطی و خلاقیت و همچنین هدف عملکردی-گرایشی و نمرات خلاقیت وجود دارد. در مقابل رابطه بین هدف عملکردی- اجتنابی و خلاقیت منفی بود.

ماریا [[39]](#footnote-39) (2008) عنوان می کند که جهت گیری هدف در پیدا کردن کارفرمایان خلاق مفید است اما رابطه مستقیم بین خلاقیت و جهت گیری هدف وجود ندارد.

**2-2-2- خودکارآمدی و خلاقیت**

خودکارآمدی از پیش بینی کننده های با ثبات دامنه گسترده ای از رفتارهای انسانی است. نتایج پژوهش ها نشانگر آن است که احساس خودکارآمدی قوی با بهداشت روانی، پیشرفت تحصیلی و خلاقیت در ارتباط می باشد (بندورا، 1997). به اعتقاد بندورا انتظارات خودکارآمدی تعیین می کند که افراد چگونه رفتار خود را آغاز می کنند، چه میزان تلاش می کنند و چقدر در مقابل موانع و شکست ها از خود مقاومت نشان می دهند (شوارزر[[40]](#footnote-40) و اسمیتز، 2005).

همچنین احساس شایستگی و کفایت، فرایندها و عملکردهای شناختی را در شرایط مختلف مثل شرایط حل مسئله و پیشرفت تسهیل می کند. افرادی که از خودکارآمدی بیشتری برخوردارند، فعالیت های چالش برانگیز را انتخاب می کنند و ایده های نو و خلاقانه ارائه می کنند (بندورا، 1997). علاوه بر این، باورهای خودکارآمدی بالا افراد را قادر می کند در محیط تغییر ایجاد کنند و شرایط جدیدی را به وجود آورند (شوارزر،1992). بدون باورهای خودکارآمدی، تلاش در جهت رسیدن به هدف کاهش پیدا می کند، تصمیمات خود محدود کننده ای گرفته می شود که فرصت پیشرفت را از انسان می گیرد حتی اگر از مهارتهای ضروری برای گام برداشتن در یک مسیر برخوردار باشد (بندورا به نقل از لوکاس و کوپر[[41]](#footnote-41)، 2005). به اعتقاد مک مانوز [[42]](#footnote-42) (2005) وقتی اطلاعات تخصصی از کیفیت بالایی برخوردار باشد و خودکارآمدی قوی باشد، خلاقیت افراد و سازمانها پرورش می یابد.

تلا و آیین [[43]](#footnote-43) (2006) اثر خودکارآمدی و تجربه کامپیوتر را بر روی خلاقیت کتابداران مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که خود کارآمدی اثر معنی داری بر خلاقیت آنان دارد. یافته های این تحقیق نشان داد دانش و تجربه استفاده از کامپیوتر برای انجام رفتارهای خلاقانه ضروری است، اما برای خلاقیت کتابداران کافی نیست. خودکارآمدی همانند یک کاتالیزور ایده ها و راهبردهای جدیدی را برای سرویس های کتابخانه ای ایجاد می کند.

زارع زاده (1385) در پژوهش خود با مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت دانش آموزان کاربر اینترنت و غیرکاربر اینترنت به این نتیجه دست یافت که چون اینترنت دانش آموزان را برای کسب اطلاعات جدید بر می انگیزد، میزان خودکارآمدی را در دانش آموزان کاربر اینترنت افزایش می دهد. همچنین دریافتند که ابعاد خلاقیت دانش آموزان کاربر بیشتر از دانش آموزان غیر کاربر است.

**2-2-3 – تفاوت های جنسیتی در خلاقیت**

تحقیقات درباره تفاوت خلاقیت زنان و مردان به نتایج قاطعی نرسیده است. تورنس یک مطالعه تحقیقاتی تحت عنوان «تشخیص نقش جنسیت در تفکر خلاق» انجام داد که تفاوت مهمی بین امتیازهای خلاقیت کلی برای مرد یا زن نشان داده نشد (اسبورن، 1378).

گیلفورد و یاماموتو (به نقل از شعبانی، 1380) در مطالعات خود تفاوت خلاقیت را در دو جنس مورد مطالعه قرار دادند و دریافتند در اندازه گیری خلاقیت هیچگونه تفاوت معنی داری در دو جنس وجود ندارد.

بیر [[44]](#footnote-44) (1999) بیش از 80 مطالعه ای را که به مقایسه تفکر واگرا در زنان و مردان پرداخته اند، مرور کرد و دریافت که در نیمی از مطالعات تفاوت معناداری بین زنان و مردان وجود ندارد. در دو سوم مطالعات باقی مانده نمرات زنان بیش از مردان و در یک سوم باقیمانده نمره مردان بیش از زنان بود.

ماتود و گراند[[45]](#footnote-45) (2007) نیز تفکر خلاق را بین زنان و مردان از سطوح تحصیلی مختلف مقایسه کردند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود سطح تحصیلی بر روی تفکر خلاق تأثیر می گذارد. علاوه بر این فقط در دو مولفه خلاقیت نمرات مردان بیش از زنان بود. در بقیه مولفه ها تفاوت معناداری مشاهده نشد.

شیخ الاسلامی و رضویه (1384) در تحقیقی با هدف بررسی تاثیر انگیزش بیرونی و انگیزش درونی بر خلاقیت دانشجویان تفاوت معنی داری در خلاقیت پسران و دختران مشاهده نکردند. همچنین تحلیل اطلاعات در مورد مولفه های خلاقیت نیز نشان داد که جنسیت بر نمره مولفه های مختلف خلاقیت اثر معنی داری نداشته است. به بیان دیگر تفاوت معنی داری در میانگین نمرات دانشجویان دختر و پسر در مولفه های ابتکار، سیالی، انعطاف پذیری و بسط وجود نداشت.

شهرآرای و رشیدی (1387) در تحقیقشان تفاوت معنی داری بین میانگین دختران وپسران در ابعاد سیالی، انعطاف پذیری و بسط مشاهده کردند. آزمودنی های پسر در ابعاد سیالی و انعطاف پذیری و آزمودنی های دختر در بعد بسط نمره بالاتری کسب کردند. این نتایج نشان می دهد که دانش آموزان پسر بیشتر تمایل دارندکه پاسخهای متعددی بدهند در صورتی که دانش آموزان دختر به لحاظ توانایی تکمیل یک فکر یا افزودن جزئیات وابسته به آن یا توانایی ذهنی در توجه به جزئی ترین اجزای مربوط به یک فعالیت، نسبت به دانش آموزان پسر نمرات بالاتری بدست آورده اند.

جوکار و البرزی (1389) در تحقیقشان با عنوان بررسی رابطه ویژگی های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی روی دانشجویان بررسی کردند که خلاقیت شناختی در بعد بسط تفاوت معنی داری به نفع دختران گزارش می دهد.

**2-2-4- تفاوت های جنسيتي در جهت گيري هدف پیشرفت**

پاجارس و والينت، 2001 (به نقل از سعدی خانی، 1385) به منظور بررسي رابطه بين اهداف پيشرفت (جهت گيري هدف يادگيري، جهت گيري هدف عملكرد گرايشي و جهت گيري هدف عملكرد اجتنابي) و انگيزش، 497 دانش آموز (250 دختر و 247 پسر) را مورد مطالعه قرار دادند و به اين نتيجه رسيدند كه دخترها در درس رياضي به اهداف يادگيري و پسرها به اهداف عملكردی- گرايشي متمايل مي شوند و در ادامه در مطالعه اي كه روي 281 دانش آموز (139 دختر و 142 پسر) كه آمريكايي- آفريقايي و سفيد پوست بودند، انجام دادند به اين نتيجه رسيدند كه دختران آفريقايي- آمريكايي نسبت به پسران آفريقايي- آمريكايي و دختران سفيد پوست به اهداف تسلطی تمايل بيشتري دارند.

درچندين مطالعه ديگر با عنوان تاثير جنسيت در هدف گرايي (ايتنر؛ سيد من و هانكوك[[46]](#footnote-46)، 2004) دريافتند كه پسران بيشتر داراي جهت گيري اهداف عملکردی- اجتنابي و دختران بيشتر داراي جهت گيري اهداف تسلطی مي باشند.

بوفارد و همكاران (1998) در تحقيقي با 702 دانش آموز (463 دانش آموز دختر و 239 دانش آموز پسر) به اين يافته رسيدند كه دانش آموزان دختر نسبت به پسر از جهت گيري هدف يادگيري استفاده كرده و كمتر به سمت جهت گيري هدفي عملكردي تمايل دارند و دانش آموزان دختر انگيزش دروني و عزت نفس بالاتري نسبت به دانش آموزان پسر دارند. دانش آموزان دختر بيشتر از استراتژي هاي خود نظم دهي، شناختي و فراشناختي استفاده كرده و انگيزش بالا و پيشرفت بالايي نسبت به دانش آموزان پسر دارند.

جوكار و لطيفيان (1385) در پژوهش به منظور بررسي رابطه ابعاد هويت و جهت گيري هدف، 404 دانش آموز دختر و پسر رشته هاي مختلف مراكز پيش دانشگاهي شهر شيراز و ياسوج را مورد بررسي قرار دادند. آنها به اين نتيجه رسيدند كه در ارتباط با جنسيت، تفاوت معني داري در هيچ يك از ابعاد جهت گيري هدف وجود ندارد.

شیخ الاسلامی و دفترچی (1388) در تحقیقی به منظور بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی و جنسیت بر جهت گیری هدف و اضطراب، 272 دانش آموز پایه پنجم ابتدایی شهرستان شیراز را مورد بررسی قرار دادند. به این نتیجه رسیدند که جهت گیری هدف تسلطی دانش آموزان ارزشیابی شده با روش توصیفی به طور معنی دار بیشتر از دانش آموزان ارزشیابی شده با روش سنتی است. همچنین در جهت گیری هدف تسلطی دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود داشت. به این معنا که جهت گیری هدف تسلطی در پسران بیشتر از دختران بود.

**2-2-5- تفاوت های جنسیتی در خودکار آمدی**

پژوهش با کودکان و بزرگسالان نشان می دهد که مردان به طور متوسط دارای خودکار آمدی بالاتری نسبت به زنان هستند. این تفاوتهای جنسیتی حدود 20 سالگی به اوج می رسد و در سالهای بعدی کاهش می یابد. در هر دو جنس، خودکار آمدی در طول دوران و اوان بزرگسالی افزایش می یابد و در میانسالی به اوج می رسد و بعد از 60 سالگی کاهش می یابد (شولتس و شولتس، ترجمه سید محمدی، 1384).

بندورا (1997) نیز عنوان می کند جامعه پذیری جنسیتی منجر به تفاوت در خودکارآمدی زنان و مردان می شود. غالبا مردان نسبت به زنان از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند.

ویرهاس، لوهاس و اسمیتز[[47]](#footnote-47) (زیر چاپ) اثر جنسیت را بر خودکارآمدی درد مورد مطالعه قراردادند.   
یافته های پژوهش آنها نشان داد زنان خودکارآمدی درد کمتری دارند.

میر سمیعی (1387) بیان می کند که در خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود ندارد و هر دو گروه از نظر خودکارآمدی در یک سطح قرار دارند.

فولادچنگ (1386) در تحقیق خود اظهار می کند که بین دختر و پسر از لحاظ خودکارآمدی و سلامت روان تفاوت معنی داری وجود ندارد ولی بین خودکارآمدی و سلامت روان وجود رابطه تایید شد.

**منابع و مآخذ**

**منابع فارسي**

- اسبورن.الكس، اف .(1378)**. پرورش استعداد همگاني ابداع و خلاقيت**. ترجمه حسن قاسم زاده، تهران: نشر ديبا، صفحه 46- 16.

- آقافيشاني، تيمور .(1377). **خلاقيت و نوآوري در انسان ها و سازمان ها**. تهران: انتشارات ترمه.

- آگاهي اصفهاني، بيتا؛ نشاط دوست، حميد و نائلي، حسين .(1381). بررسي رابطه سبك شناختي استقلال- وابستگي ميداني با خلاقيت. **مجله روانشناسي،** شماره 29، صفحه 23-18.

- البرزی، محبوبه .(1386). تبیین واسطه گری باورهای انگیزشی در مدل خلاقیت کودکان با رویکرد به متغیرهای خانوادگی، مدرسه ای و باورهای اسنادی در دانش آموزان مقطع ابتدایی. **پایان نامه دکتری رشته روانشناسی تربیتی**، **دانشگاه شیراز.**

- پروار، حمیدرضا .(1382). تجزیه و تحلیل مولفه های جامعه پذیری و خلاقیت و تاملی بر پارادوکس بین این دو مفهوم در فرآیند تعلیم و تربیت. **پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت**، **دانشگاه شیراز.**

- پروچاسکا، جیمز و نورکراس، جان .(1387). **نظریه های روان درمانی،** ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: نشر رشد.

- پنتريچ، پال و شانك، ديل .(2002). **انگيزش در تعليم و تربيت**. ترجمه مهرناز شهر آراي، نشر علم.

- جوکار، بهرام و لطیفیان، مرتضی .(1385). رابطه ابعاد هویت و جهت گیری هدف در گروهی از دانش آموزان پیش دانشگاهی شهرستان های شیراز و یاسوج. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**، دوره 25، شماره4، صفحه 28.

- جوکار، بهرام و البرزی، محبوبه .(1389). رابطه ویژگی های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی. **مطالعات روان شناختی، دانشگاه الزهرا**، دوره 6، شماره 1، 12-11.

- حسيني، افضل السادات .(1378). **ماهيت خلاقيت و شيوه هاي پرورش آن.** مشهد: انتشارات آستان قدس رضوي.

- حسيني، فريده .(1388). پيش بيني جهت گيري هدف با استفاده از پنج عامل بزرگ شخصيت در ميان دانشجويان دانشگاه شيراز. **مطالعات روان شناختي**، دوره 5، شماره 1**،** صفحه 73.

- حقيقت، شهربانو .(1377). بررسي ويژگي هاي شخصيتي دانش آموزان خلاق و تعيين رابطه ميان خلاقيت، پيشرفت تحصيلي، هوش طبقه اجتماعي و جنسيت در گروهي از دانش آموزان سال سوم راهنمايي در شهر شيراز. **شوراي تحقيقات آموزش و پرورش استان فارس**.

- حیدری، داوود .(1379). بررسی جهت گیری هدف و رابطه آن با منزلت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و جنسیت در دانش آموزان پایه سوم متوسطه. **پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.**

- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر .(1385). بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز،** دوره 25، شماره4.

- خرمایی، فرهاد .( 1385). بررسی مدل علی ویژگی های شخصیتی، جهت گیری های انگیزشی و سبک های شناختی یادگیری. **رساله دکتری دانشگاه شیراز.**

- خسروانی، سولماز و گیلانی، بیژن .( 1386). خلاقیت و پنج عامل شخصیت، **مجله پژوهشهای روان شناختی،** شماره 10، صفحه 45- 30.

- خورشیدی، عباس، آزاد بخت، مروت و دیلقانی، میترا .( 1385). عوامل موثر در پرورش خلاقیت دانشجویان دانشگاه امام علی(ع)، **مجله مدیریت نظامی،** شماره 24، صفحه 44-25.

- ريو، جان مارشال .(1389). **انگيزش و هيجان**. ترجمه يحيي سيد محمدي، تهران: نشر ويرايش.

- زارع زاده، کمال .(1385). مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت دانش آموزان کاربر اینترنت ودانش آموزان غیر کاربر. **فصلنامه تعلیم و تربیت،** شماره 89**،** صفحه 126- 124.

- زمانی، فاطمه .(1385). تاثیر مشاوره شغلی به سبک نظریه یادگیری اجتماعی کرومبولتز بر رفتار تجارت خانگی در شهر زنان اصفهان. **پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره شغلی،**  **دانشگاه اصفهان.**

- سام خانیان، محمد ربیع .(1384). **خلاقیت و نوآوری در سازمان های آموزشی**. تهران: انتشارات رسانه تخصصی.

- سپهری، صفورا (1386). تاثیر باورهای شناخت شناسی بر هدفهای پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. **فصلنامه** **روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران**، شماره51،صفحه141**.**

- سعدی خانی، اصغر (1385). مقایسه انواع جهت گیری هدف بین دانش آموزان مدارس تیزهوشان وعادی دخترانه در رشته های مختلف دبیرستان های شیراز. **پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی**، **دانشگاه شیراز.**

- شارف، ریچارد. اس .(1381). **نظریه های روان درمانی و مشاوره**. ترجمه مهرداد فیروز بخت. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

- شعبانی ورکی، ش .(1380). تصویر ویژگی های دانش آموزان خلاق در زمینه تحقیقات. **مجله علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان**،ویژه نامه علوم تربیتی، 30-27.

- شولتس، دوران شولتس، سيدني الن .(1998). **نظريه هاي شخصيت**. ترجمه يحيي سيد محمدي، تهران: موسسه نشر ويرايش.

- شهرآرای، مهرناز و رشیدی، اسماعیل .(1387). بررسی رابطه خلاقیت با منبع کنترل. **فصلنامه   
اندیشه های تازه در علوم تربیتی**،سال سوم، شماره 3.

- شيخ الاسلامي، راضيه و رضويه، اصغر .(1384). پيش بيني خلاقيت دانشجويان دانشگاه شيراز با توجه به متغيرهاي انگيزش بيروني، انگيزش دروني و جنسيت. **مجله علوم اجتماعي و انساني دانشگاه شيراز،** دوره22، شماره4، صفحه 103 - 94.

- شیخ الاسلامی، راضيه؛ دفترچی، عفت و حسن زاده، مرضیه .(1388). بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی و جنسیت بر جهت گیری هدف و اضطراب دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان شیراز. **مجموعه مقالات،** اولین همایش ملی بررسی اضطراب کودکان و نوجوانان ایران.

- طیموری فرد، عین الله .(1388). نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه. **پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.**

- عابدی، جمال .(1372). خلاقیت و شیوه ای نو در اندازه گیری آن، **پژوهش های روانشناختی،** دوره 2، شماره2.

- غلامی رنائی، ف؛ کجباف؛ نشاط دوست، ح و مرادی، ا .(1383). اثربخشی آموزشی گروهی خودکارآمدی بر کاهش هراس اجتماعی، **فصلنامه روانشناسی**،دوره 11، شماره 2، 229- 216.

- غلامي نيا، زينب .(1388). رابطه جهت گيري هدف و راهبردهاي مقابله با استرس تحصيلي در دانش آموزان دختر و پسر دبيرستاني شهر شيراز**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.**

- فولاد چنگ، محبوبه .(1382). بررسی باورهای خودکارآمدی دختران دانش آموز استان فارس و ارائه راهکارهای مناسب، **مجموعه مقالات هفته پژوهش سازمان آموزش و پرورش شیراز،** شورای تحقیقات آموزش و پرورش فارس. صفحه 99- 75.

- فولادچنگ، محبوبه و نجفی، محمود .(1386). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش آموزان دبیرستانی، **دو ماهنامه دانشور رفتار**، شماره 22، صفحه 81-69.

- کریم زاده، منصوره و محسنی، نیک چهره .(1385). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران. **مطالعات زنان**، **سال چهارم**، **شماره2**، **45- 29.**

- لطیفیان، مرتضی و البرزی، محبوبه .(1385). بررسی نقش باورهای انگیزشی بر خلاقیت کودکان. **مجله روانشناسی40** ،سال دهم، شماره4.

- مشبکی، اصغر و وفایی، فرهاد .(1382). عوامل بازدارنده شکوفایی خلاقیت در سازمان، **مجله فرآیند مدیریت و توسعه، تهران، موسسه عالی آموزش وپرورش مدیریت و برنامه ریزی،** شماره60 و 61.

- مصحف، هایده .(1384). بررسی تاثیر مشاوره شغلی به سبک نظریه یادگیری اجتماعی و انتخاب شغل کرومبولتز بر تغییر نگرش و افزایش رفتار کارآفرینانه دانشجویان دانشگاه اصفهان. **پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره شغلی**، **دانشگاه اصفهان.**

- میر سمیعی، مرضیه و ابراهیمی قوام، صغری .(1387). بررسی رابطه بین خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان با سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علامه طباطبایی**. فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی.**

- نادری، سمیرا .(1389). بررسی رابطه خودکارآمدی، اهمالکاری و بهزیستی روانی در بین دانشجویان دانشگاه شیراز. **پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.**

- نوری، زهرا .(1381). بررسی تفاوت های جنسیتی با توجه به رابطه خلاقیت و عملکرد تحصیلی در دروس ریاضی ، علوم و ادبیات دانش آموزان دبیرستانی شیراز. **پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.**

**منابع انگليسي**

-Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 45, 357-377.*

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the classroom: student’s Learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.*

-Ames, C. (1992). Classrooms: goals structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.*

- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation. Princeton, NJ*: Van.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology, 28, 117-148*. Retrieved on November 7, 2008.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: *The exercise of control*. New York: W.H.Freeman.

-Bandura, A. (1982). Self- efficacy Mechanism in Human Agency*. American Psychologist, 37, 122-147.*

- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology, 25, 729-735.*

- Bandura, A. (1997). *Self efficacy*: The exercise of control. New York: Freeman.

-Bear, J. (1999). Gender Differences. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds). *Encyclopedia of Creativity, 1, 753-758*. San Diego: Academic Press.

- Bergquist, C. (1998). A Compartive View of creativity theories. *Journal of Creative Behavior, 16, 5-28*.

- Bouffard, T., Vezeau, C. and Bordeav, L. (1998). *A Developmental Study of*

*Relation between Combined Learning and Performance Goals and Students’*

*Self-Regulated Learning*. *British Journal of Educational Psychology, 68, 309-319.*

- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S.L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals. And achievement out comes. *Journal of Educational Psychology, 93, 43-54.*

- Craft,A. (2002). *Creativity Early Years Education*. London: continuum.

- Crain, W. (2000). *Theories of development: concepts and applications*. (4th Ed.). London: prentice - Hall.

- Cropley, A. (1999). *Creativity and cognition*: Prducing Effective Novelty. Roeper Review, 21,14, 253.

-Dweck , c,s; and Leggett , E.L. (1988). A social Cognitive Approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95, 256-273*.

- Elliot, M, Church. (1997). Ahierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72 ,No 1, 218-232.*

- Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement goals, *Educational Psychology*, *34*, *169-189.*

- Elliot, M. & Mcgregor. (2001). A2×2 Achivement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology. 80, No3, 501-519.*

- Etnier, J.L. Sidman, C.L & Hancock, L.C. (2004). Anexamination profiles and motivation in adult team sport. *International Journal of Sport Psychology. 35, 173-188.*

- Fall, M., & Mcloeod. E. (2001). *Identifying and Assisting Children with Low Self-efficacy*. Professional School Counseling, 4, 334-342.

*.* - Freud, S. (1957). *Leonardo Da vinci and a Memory of His Childhood*. In Standard Edition, Hogarth press, London, (originally published, 1910).

- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32, 434-458.*

- Gaudiano, B.A. and Herbert, J.D. (2003). Preliminary Psychometric Evaluation of a new self-efficacy scale and its relationship to treatment outcome in social anxiety disorder*. Cognitive therapy and research, 27, 5, 537-555*.

- Geen, Russell, G. (1994).*Human motivation*: A social psychological Approach. Wadsworth Publishing.

- Guilford, J. P. (1950). Creativity, *American Psychologist*, Vol. 5, 444- 454.

- Harrington, D. M. (1996). *The ecology of human creativity, A Psychological Perspective*. Sage pub: London.

-Kaplan, A. (2007). Achievement Goals and Student Well-being *Contemporary Educational psychology*, *24, 330-358.*

- Karwowski, M., Gralewski, J., Lebuda, I, Wisniewska, E. (2006). Creative Teaching of Creativity Teachers.  *Journal of Thinking skills and creativity. 2, 57-61.*

- Lane, J., Lane, M.A, Kyprianou, A. (2004). Self-Efficacy, Self – Esteem and Their Impact on Academic Performance*. Social and Behavior and Personality*, 247-256.

- Lin, S.P. (2006). *An exploration of Chinese international Student’s Social Self-efficacy*. Unpublished PH.D. thesis. Ohio State University.

- Ling, W. (2010a). *The Relationship Between Achievement goal orientation and creativity among middle school students.* Department of psychology, Capital Normal University, Beijing, the People' s Republic of China.

- Ling, W. (2010b). *Achievement Goal Orientation Interference Upon Creativity.* Department of psychology, Capital Normal University, Beijing, the People' s Republic of China.

- Lucas, C. & Cooper, K. (2005). *Measuring Entrepreneurial Self-efficacy*. A paper prepared for the EDGE conference 11-13 July, Singapore.

- Maddux, J., E. (2000) In Synder, C.R. & Lopez, S .J. (eds). *Handbook of Positive Psychology*. New York: oxford university press.

- Maria Diana, D.Barlongan. (2008*). Goal orientation-creativity Relationship*: openness to experience as a moderator. Thesis. San Jose State university, 43-45.

- Marzooghi, R; Sheikholeslami, R & Shamshiri, B. (2009*).* Comparing Achivement Goal Orientations of Iranian Gifted and Nongifated schoolchildren. *Journal of Appiled Sciences. 9, 10, 1990.*

-Maslow , A, H. (1968). Emotional Block to Creativity. In F Harding and S.parens (Eds), *A source book for Creativity Thinking. USA. pp. 93-103.*

- Matud, P. M. & Grande, C. R, J. (2007). Gender Differences in Creative Thinking. *Personality and Differences, 43, 1137-1147.*

- Mcclalland, D. (1989). *Human Motivation Combridge University Press*.

- McManus, K. L. (2005). On Becoming Creative. A Working Paper. *http:/www.usabe.org*

- Nicholls, J. G. (1984). *Achievement Motivation: A Conception of Ability,*

*Subjective Experience, task Choice, and Performance*. *Psychological Review.*

*91, 328-346*.

- Pajares, F. & Miller, D.M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Education Psychology, 86, 193-203.*

- Pajares. F. (1996). *Self-efficacy Belids Academic Setting*. Review of Education Research, 66, 543-578.

- Peer, K. S. (2007). Achievement goal orientation for athletic training education: preparing for lifelong learning. *Athletic Training Education Journal, 2,4-9.*

- Pintrich, R.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92, 544-555.*

- Pintrich, R.R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and Applications* *(2nd Ed.). Columbus*, OH: Merrill-prentice Hall.

-Robbins , Stephen. (1991)*. Managing*, 4th Ed. Prentice Hall Inc.

- Runco, A. & Allbert, R. (2006). Theories of Creativity. *Mc Graw hill press*.

- Ryckman, Richardm. (2008). *Theories of Personality*, 9th edition.

- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: thought control action*. Washington, D. C: Hemisphere.

- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2005). *Percieved Self-efficacy and teacher burnout: a longitudinal study in ten schools.* Research Paper. Freie University Berlin, Germany.

- Shelly, ch. E. (1991). Effects of Productivity Goals, Creativity Goals and Personal Discreation on Individual Creativity. *Journal of Applied Psychology, 2, 176-185.*

- Smith, S.M., Ward, T. B., & Schumaacher, J. S. (1993). Constraining Effects of examples in a creative generation task. *Memory & Cognition, 21, 837-845.*

-Strenberg, R. (2001). *The Nature of Creativity.* New York Cambridge University Press.

- Strenberg, R. J, (2001a). What is the common thread of creativity? Its Dialectical Relation to Intelligence and Wisdom, *American Psychologist, 56,* 360- 362.

- Strenberg, R. (2003b). Nature of Creativity. *Yale university press*.

- Tella, A. & Ayeni, C. O. (2006). The impact of self-efficacy and prior computer experience on the creativity of new librarians in selected universities libraries in Southwest Nigeria*. Library Philosophy and Practice, 8, 2, 67-79.*

-Torrance, E,P. (1974). Teaching creative and gifted learners. In M.C. Wrttrock (ed) , *Hand book of Research on teaching*. New York: Macmillan.

- Torrance, E.P. Goff, K. (1990).*Fostering Academic creativity in gifted students. Ed. 32, 10.89.*

- Vanderwalle, D. (2001). Goal orientation: why wanting to look successful doesn not always lead to success, *Organizational Dynamics*, 30, 162- 171.

- Vierhaus, M. Lohaus, A. & Smithz, A. K. (in press). Sex, gender, coping, and self-efficacy: Mediation of sex differences in pain perception in children and adolescents. *European Journal of Pain.*

- Wallas, Belle. (2003). *Creativity, Some Definitions, The Creative Personality*, the Creative Classroom, in, Gifted education international, 4, 63-73.

- Weisberg, R. W. (1992). *Creativity. Beyond The Myth of Genius*. W.H.Freeman and Company. New York.

- Weisberg, R.W. (2006). *Creativity: understanding innovation in problem solving, science, invention and the arts*.Hoboken, NJ: john wiley.

-Wolters, C, YU, S, & Pintrich , P.R .(1996). The relation Between Goal orientation and students motivational beliefs and self- regulated .Learning. *Learning and Individual Differences* , *8, 211-238.*

- Ziegler, S. M. (2005). *Theory- directed nursing practice (2nd Ed.).* New York: Springer.

- Zulkosky, K. (2009). Self –efficacy: a concept analysis*. Journal Compilation* 93-102.

1. -Shelly [↑](#footnote-ref-1)
2. -Robbins [↑](#footnote-ref-2)
3. -Harrington [↑](#footnote-ref-3)
4. -Wallas [↑](#footnote-ref-4)
5. -Runco & Albert [↑](#footnote-ref-5)
6. -Karwowski, Gralewski, Lebuda & Wisniewska [↑](#footnote-ref-6)
7. - Fluency [↑](#footnote-ref-7)
8. - Originality [↑](#footnote-ref-8)
9. - Flexibility [↑](#footnote-ref-9)
10. - Elaburation [↑](#footnote-ref-10)
11. - Goff [↑](#footnote-ref-11)
12. -Bergquist [↑](#footnote-ref-12)
13. -Craft [↑](#footnote-ref-13)
14. -Freud [↑](#footnote-ref-14)
15. -Maslow [↑](#footnote-ref-15)
16. -Weisberg [↑](#footnote-ref-16)
17. 2 - Cropley [↑](#footnote-ref-17)
18. 3 - Guilford [↑](#footnote-ref-18)
19. 4 – Smith, Wared & Schumaacher [↑](#footnote-ref-19)
20. -Geen [↑](#footnote-ref-20)
21. -Mcclalland [↑](#footnote-ref-21)
22. 1 – Dweck & Leggett [↑](#footnote-ref-22)
23. 2 - Nicholls [↑](#footnote-ref-23)
24. 3 - Archer [↑](#footnote-ref-24)
25. 4 - Atkinson [↑](#footnote-ref-25)
26. 1 – Bouffard, Bordeav, Vazeau & Laroch [↑](#footnote-ref-26)
27. -Friedel [↑](#footnote-ref-27)
28. 2 – Pajares & Miller [↑](#footnote-ref-28)
29. 3- Maddux [↑](#footnote-ref-29)
30. -Fall & Mcloeod [↑](#footnote-ref-30)
31. -Ryckman [↑](#footnote-ref-31)
32. -Lane & Lane and Kypriano [↑](#footnote-ref-32)
33. -Crain [↑](#footnote-ref-33)
34. - Ziegler [↑](#footnote-ref-34)
35. - Zulkosky [↑](#footnote-ref-35)
36. -Peer [↑](#footnote-ref-36)
37. 2 - Vanderwalle [↑](#footnote-ref-37)
38. -Ling [↑](#footnote-ref-38)
39. -Maria [↑](#footnote-ref-39)
40. 2 - Schwarzer [↑](#footnote-ref-40)
41. 3 – Lucas & Cooper [↑](#footnote-ref-41)
42. - Mc Manus [↑](#footnote-ref-42)
43. - Tella & Ayeni [↑](#footnote-ref-43)
44. -Bear [↑](#footnote-ref-44)
45. 2- Matud & Grande [↑](#footnote-ref-45)
46. 1- Etnier, Sidman & Hancock [↑](#footnote-ref-46)
47. 2 – Vierhaus, Lohaus & Smiths [↑](#footnote-ref-47)