



دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب
دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی

عنوان پایان نامه

مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر
مدارس غیر دولتی شهر تهران

پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

دانشجو:

فهیمة شیرین آبادی فراهانی

استاد راهنما:

دکتر پریناز بنی سی

استاد مشاور:

دکتر حمیدرضا وطن‌خواه



دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب

دانشکده علوم انسانی

پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

تحت عنوان:

مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر

مدارس غیر دولتی شهر تهران

در تاریخ پایان‌نامه دانشجو فهیمه شیرین آبادی فراهانی توسط کمیته تخصصی داوران مورد

بررسی و تصویب نهایی قرار گرفت.

۱- استاد راهنما اول: آقای/ خانم دکتر امضاء

۲- استاد راهنما دوم: آقای/ خانم دکتر امضاء

۳- استاد مشاور: آقای/ خانم دکتر امضاء

۴- استاد داور (داخلی) آقای/ خانم دکتر امضاء

۵- استاد داور (خارجی): آقای/ خانم دکتر امضاء

۶- نماینده تحصیلات تکمیلی آقای/ خانم دکتر امضاء

”تقدیر و سپاس“

استاد ارجمندی محترم سرکار خانم دکتر پیرناز بنی سی و استاد مشاور کرامی جناب آقای دکتر حمید رضا وطن خواه از

زحمات مدبرانه شما استاید کرامی تشکر و قدردانی می کنم



کلیه حقوق مادی مترتب بر نتایج مطالعات،
ابتکارات و نوآوری‌های ناشی از تحقیق موضوع
این پایان‌نامه متعلق به دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب
می‌باشد.

به نام خدا

نام و نام خانوادگی: فهیمه شیرین آبادی فراهانی

عنوان پایان‌نامه: مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در

مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران

استاد/اساتید راهنما: دکتر پریناز بنی سی

اینجانب فهیمه شیرین آبادی فراهانی تهیه کننده پایان‌نامه کارشناسی ارشد حاضر خود را ملزم به حفظ امانت‌داری و قدردانی از زحمات سایر محققین و نویسندگان بنا بر قانون Copyright می‌دانم. بدین وسیله اعلام می‌نمایم که مسئولیت کلیه مطالب درج شده با اینجانب می‌باشد و در صورت استفاده از اشکال؛ جداول، و مطالب سایر منابع، بلافاصله مرجع آن ذکر شده و سایر مطالب از کار تحقیقاتی اینجانب استخراج گشته است و امانت‌داری را به صورت کامل رعایت نموده‌ام. در صورتی که خلاف این مطلب ثابت شود، مسئولیت کلیه عواقب قانونی با شخص اینجانب می‌باشد.

نام و نام خانوادگی دانشجو: فهیمه شیرین آبادی فراهانی

امضاء و تاریخ:

تقدیم

تقدیم به خانواده عزیزم که همواره پشتیبان محکمی در زندگی برای من بوده‌اند.

چکیده فارسی

هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت های فکری (حل مسئله و تصمیم گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران بود. برای این پژوهش علی و مقایسه ای، نمونه ای با حجم ۶۰ نفر دانش آموز دبستانی مدرسه میزان (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) و ۶۰ نفر دانش آموز دبستانی مدارس غیردولتی (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ به روش نمونه گیری غیرتصادفی هدفمند انتخاب شد. از پرسشنامه های تفکر خلاق تورنس (فرم تصویری الف) تورنس (۱۹۶۶)، پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت راجرز و دیموند (۱۹۵۴)، مهارت حل مسئله هپنر و پترسون (۱۹۸۲) و تصمیم گیری کولیج (۲۰۰۷) استفاده شد. داده ها با تحلیل واریانس چندمتغیره (مانووا) و آزمون تعقیبی توکی تجزیه و تحلیل شده است. نتایج نشان داد که بین خلاقیت و عزت نفس و مهارت های فکری (حل مسئله و تصمیم گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. در مجموع می توان گفت خلاقیت و عزت نفس و مهارت های فکری (حل مسئله و تصمیم گیری) در دانش آموزان دبستانی مدرسه میزان بالاتر از خلاقیت و عزت نفس و مهارت های فکری (حل مسئله و تصمیم گیری) دانش آموزان دبستانی مدارس غیردولتی بود. بر اساس نتایج آزمون تعقیب توکی می توان این گونه نتیجه گیری کرد که دانش آموزان دختر و پسر مدرسه میزان نسبت به دانش آموزان دختر و پسر مدارس غیردولتی در خلاقیت و عزت نفس و مهارت های فکری (حل مسئله و تصمیم گیری) عملکرد قوی تری دارند.

کلیدواژه ها: خلاقیت، عزت نفس، حل مسئله، تصمیم گیری

فهرست مطالب

چکیده فارسی

ح چکیده

فصل اول: کلیات پژوهش

۱-۱- مقدمه ۲

۱-۲- بیان مسئله ۳

۱-۳- ضرورت و اهمیت پژوهش ۶

۱-۴- اهداف پژوهش ۸

۱-۴-۱- هدف اصلی ۸

۱-۴-۲- اهداف فرعی ۸

۱-۵- فرضیه های پژوهش ۸

۱-۵-۱- فرضیه اصلی ۸

۱-۵-۲- فرضیه های فرعی ۹

۱-۶- متغیرهای پژوهش ۹

۱-۷- تعاریف نظری و عملیاتی متغیرهای پژوهش ۹

۱-۷-۱- تعاریف نظری ۹

۱-۷-۲- تعاریف عملیاتی ۱۰

فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۲-۱- مدرسه میزان؛ روش تدریس نوین ۱۳

۲-۱-۱- مروری بر روش های تدریس نوین ۱۴

۲-۱-۱-۱- بدیهه پردازی ۱۴

۱۵	۲-۱-۱-۲-الگوی جیگ ساو
۱۶	۲-۱-۱-۳-روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی
۱۶	۲-۱-۱-۴-استفاده از نقشه مفهومی در تدریس
۱۸	۲-۱-۱-۵-روش تدریس اکتشافی هدایت شده(روش مدرسه میزان)
۱۹	۲-۲-۲-خلاقیت؛ تعریف و نظریه‌ها
۱۹	۲-۲-۱-تعریف خلاقیت
۲۱	۲-۲-۲-نظریه‌های خلاقیت
۲۱	۲-۲-۲-۱-نظریه‌های روانشناسی شناختی خلاقیت
۲۳	۲-۲-۲-۲-نظریه‌های معطوف به فرد خلاق
۲۵	۲-۲-۲-۳-نظریه‌های معطوف به فرایند خلاق
۲۸	۲-۲-۲-۴-نظریه‌های معطوف به محصول خلاق
۲۸	۲-۲-۲-۵-نظریه خلاقیت تورنس
۳۰	۲-۲-۲-۶-نظریه خودحکومتی ذهنی
۳۱	۲-۲-۲-۷-نظریه خلاقیت گیلفورد
۳۱	۲-۲-۲-۸-الگوی خلاق سازی ذهن و شخصیت
۳۳	۲-۳-۲-عزت نفس؛ تعریف و نظریه‌ها
۳۳	۲-۳-۱-تعریف عزت نفس
۳۴	۲-۳-۲-نظریه‌های عزت نفس
۳۴	۲-۳-۱-نظریه شرایط احتمالی خودارزشمندی
۳۶	۲-۳-۲-نظریه مثبت نگری سلیگمن
۳۷	۲-۳-۳-نظریه انتخاب گلاسز
۳۸	۲-۳-۴-نظریه مازلو

۳۹	نظریه عزت نفس روزنبرگ
۴۰	نظریه راجرز
۴۱	نظریه بین فردی سالیوان
۴۲	نظریه عقلانی هیجانی آلپس
۴۳	نظریه کوپر اسمیت
۴۳	۴-۲ حل مسئله؛ تعریف و نظریه‌ها
۴۳	۱-۴-۲ تعریف حل مسئله
۴۵	۲-۴-۲ آموزش حل مسئله
۴۶	۳-۴-۲ نظریه‌های مرتبط با حل مسئله
۴۶	۱-۳-۴-۲ نظریه دزوریل و گلدفرید
۴۶	۲-۳-۴-۲ نظریه حل مسئله مارزینو
۴۷	۳-۳-۴-۲ نظریه حل مساله شونفیلد
۴۷	۴-۳-۴-۲ نظریه شناختی بک
۴۸	۵-۲ تصمیم‌گیری؛ تعریف و نظریه‌ها
۴۸	۱-۵-۲ تعریف تصمیم‌گیری
۴۹	۲-۵-۲ انواع سبک‌های تصمیم‌گیری
۴۹	۱-۲-۵-۲ سبک عقلانی
۵۰	۲-۲-۵-۲ سبک شهودی
۵۱	۳-۲-۵-۲ سبک وابستگی
۵۱	۴-۲-۵-۲ سبک آنی
۵۱	۵-۲-۵-۲ سبک اجتنابی
۵۲	۶-۲ پیشینه پژوهش

۵۲	۱-۶-۲- پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور
۵۳	۲-۶-۲- پژوهش‌های انجام شده در خارج کشور
۵۳	۷-۲- جمع بندی

فصل سوم: روش شناسی پژوهش

۵۷	۱-۳- روش پژوهش
۵۷	۲-۳- جامعه آماری پژوهش
۵۷	۳-۳- نمونه و روش نمونه گیری
۵۷	۴-۳- ملاک‌های پژوهش
۵۷	۱-۴-۳- ملاک‌های ورود به پژوهش
۵۸	۲-۴-۳- ملاک‌های خروج از پژوهش
۵۸	۵-۳- ابزارهای پژوهش
۵۸	۱-۵-۳- پرسشنامه خلاقیت
۵۹	۲-۵-۳- پرسشنامه عزت نفس
۶۰	۳-۵-۳- پرسشنامه حل مسئله
۶۱	۴-۵-۳- پرسشنامه تصمیم‌گیری
۶۲	۶-۳- روش اجرای پژوهش
۶۳	۷-۳- اصول اخلاقی
۶۳	۸-۳- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده‌ها

۶۶	۱-۴- یافته‌های جمعیت شناختی
۶۷	۲-۴- آمار توصیفی
۶۹	۳-۴- مفروضات آماری

- ۴-۳-۱- مفروضه طبیعی بودن توزیع نمرات ۶۹
- ۴-۳-۲- مفروضه همگنی واریانس‌های بین گروهی ۷۰
- ۴-۳-۳- مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس ۷۰
- ۴-۴-آمار استنباطی ۷۱

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

- ۵-۱- تبیین فرضیه‌های پژوهش ۸۱
- ۵-۲- محدودیت‌های پژوهش ۸۷
- ۵-۳- پیشنهادهای پژوهشی ۸۷
- ۵-۴- پیشنهادهای کاربردی ۸۸

منابع

- منابع فارسی ۹۱
- منابع انگلیسی ۹۹

پیوست

- الف) پرسشنامه خلاقیت ۱۰۶
- ب) پرسشنامه عزت نفس ۱۱۱
- ج) پرسشنامه حل مسئله ۱۱۳
- د) پرسشنامه تصمیم‌گیری ۱۱۵

چکیده انگلیسی

- چکیده ۱۱۶

فهرست جداول

- جدول ۴-۱- توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی آزمودنی‌ها ۶۶
- جدول ۴-۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش بر اساس گروه و جنسیت ۶۷
- جدول ۴-۳- نتیجه آزمون کلموگراف اسمیرنوف برای طبیعی بودن توزیع نمرات ۶۹
- جدول ۴-۴- نتیجه آزمون چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات ۶۹
- جدول ۴-۵- نتایج آزمون لوین مبنی بر پیش فرض همگنی واریانس‌ها ۷۰
- جدول ۴-۶- نتایج آزمون باکس مبنی بر همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس ۷۰
- جدول ۴-۷- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری ۷۱
- جدول ۴-۸- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری ۷۱
- جدول ۴-۹- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین خلاقیت، عزت نفس ۷۲
- جدول ۴-۱۰- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس ۷۳
- جدول ۴-۱۱- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره ابعاد خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس ... ۷۳
- جدول ۴-۱۲- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین ابعاد خلاقیت در مدارس ۷۴
- جدول ۴-۱۳- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس ... ۷۵
- جدول ۴-۱۴- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره ابعاد عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس ۷۵
- جدول ۴-۱۵- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های ابعاد عزت نفس ۷۶
- جدول ۴-۱۶- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) ۷۷
- جدول ۴-۱۷- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) .. ۷۷
- جدول ۴-۱۸- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین مهارت‌های فکری ۷۸

فهرست نمودارها

- نمودار ۱-۲- مدل مفهومی پژوهش ۵۵
- نمودار ۱-۴- مقایسه میانگین ابعاد خلاقیت بر اساس گروه و جنسیت ۶۷
- نمودار ۲-۴- مقایسه میانگین ابعاد عزت نفس بر اساس گروه و جنسیت ۶۷
- نمودار ۳-۴- مقایسه میانگین ابعاد مهارت‌های فکری بر اساس گروه و جنسیت ۶۸

فصل اول

کلیات پژوهش

در دو دهه گذشته، تلاش‌های چشمگیری در زمینه بهبود روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی یادگیرندگان صورت گرفته است. با وجود اینکه روش سخنرانی در آموزش سابقه زیادی دارد، ولی به علت کارایی کمتر در تامین اهداف آموزشی در حیطه‌های ذکرشده مورد نقد بسیاری قرار گرفته است. در یک سخنرانی سنتی، یادگیرندگان دریافت‌کننده غیرفعال اطلاعات بوده و در فرآیند یادگیری مشارکت فعال ندارند(آقاپور، وکیلی، کرباسی و بادلی، ۱۳۹۴). شرکت فعال یادگیرندگان در روش‌های تدریس نوین به آنها کمک می‌کند تا دیدگاه‌های خود را بیان نموده و عقاید و اندیشه‌های خود را توجیه نمایند و با نظرها و اعتقادهای دیگران آشنا شوند. این در حالی است که در کلاس‌هایی که به روش سخنرانی اداره می‌شود، یادگیرندگان عمدتاً ساکت و غیرفعال و فقط شنونده معلم درس خود هستند(مک گیلتون، روبینسون، بوسکارت و اسپانجویک^۱، ۲۰۰۶).

بدیهی است متناسب با فرآیند جهانی شدن نوع نگاه به آموزش و پرورش با آنچه در روش سنتی غالب است تفاوت دارد. آموزش و پرورش باید به دانش‌آموزان در ارتقای خود پرورشی از طریق خلاقیت، توانایی تصمیم‌گیری سریع، عادات آموزشی و خودآگاهی یاری رساند(سلگی، مولودی، خرم‌آبادی، وکیلیان و سوری، ۱۳۹۳). در این راستا استفاده از روش‌های تدریس نوین از جمله روش یادگیری اکتشافی که در مدارس چون مدرسه میزان از آن بهره گرفته می‌شود می‌تواند به بهبود مهارت‌های تحصیلی، شناختی و فکری یادگیرندگان منجر شود. روش تدریس نوین تاثیر بهتری را در یادگیری دانش‌آموزان نسبت به روش تدریس سنتی داشته است، بنابراین استفاده از روش تدریس نوین یا روش تدریس ترکیبی نسبت به روش تدریس سنتی در یادگیری دانش‌آموزان تاثیر بیشتری دارد و معلمانی که روش تدریس نوین را اثربخش‌تر می‌دانند بیشتر از معلمانی هستند که چنین نظری ندارند(آشوری، غلامی، ملک و باطبی، ۱۳۹۵).

با استناد به شواهد پژوهشی موجود(آقاپور، وکیلی، کرباسی و بادلی، ۱۳۹۴؛ مک گیلتون، روبینسون، بوسکارت و اسپانجویک، ۲۰۰۶؛ سلگی، مولودی، خرم‌آبادی، وکیلیان و سوری، ۱۳۹۳؛ آشوری، غلامی، ملک

¹. McGilton, Robinson, Boscart & Spanjevic

و باطبی، ۱۳۹۵)، وجود ارتباط بین مهارت‌های شناختی، تحصیلی و فکری با روش‌های تدریس نوین استنباط می‌شود، اما این شواهد اولاً مقدماتی هستند؛ ثانياً از انسجام و هماهنگی لازم برای نتیجه‌گیری برخوردار نیستند؛ و ثالثاً انجام پژوهشی با هدف مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران در پژوهش‌های قبلی مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. نتایج این پژوهش می‌تواند مکانیسم‌های شناختی و هیجانی و تحصیلی و تاثیرگذاری محل تحصیل دانش‌آموزان را به طور اختصاصی بر خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) را مشخص کند.

۱-۲- بیان مسئله

هدف اصلی آموزش و پرورش ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان است و این امر با عمل تدریس اتفاق می‌افتد. عمل تدریس سلسله فعالیت‌های مرتب، منظم، هدف‌دار و از پیش طراحی شده است؛ فعالیتی که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است. فعالیتی که به صورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و دانش‌آموز جریان دارد؛ یعنی ویژگی‌ها و رفتار معلم در فعالیت‌ها و اعمال دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و بالعکس. به عبارت دیگر، تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و دانش‌آموز، براساس طراحی منظم و هدف‌دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار دانش‌آموز اشاره دارد (سیف، ۱۳۸۵؛ به نقل از بدری گرگری، رضایی و جدی گرگری، ۱۳۹۰). روش تدریس یکی از مهم‌ترین عناصری است که در تحقق هدف‌های آموزشی نقش مؤثری دارد (مرادی، خزائی و خزائی، ۱۳۹۶). در ایران یکی از مراکز آموزشی که بر اساس روش تدریس نوین و فعال شروع به کار کرده است و این زمینه فعالیت دارد «موسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان» است. در مدرسه میزان از روش تدریس اکتشافی هدایت برای آموزش به دانش‌آموزان استفاده می‌شود. روش تدریس نوین، روشی است که یادگیرندگان را بر می‌انگیزد تا ایده‌ها و افکار نو و خلاق را پیروانند و ارائه دهند و در رویارویی با مسائل، از راه‌حل‌های نوین بهره گیرند (رسولی و عیسی مراد، ۱۳۹۵).

خلاقیت^۱، پتانسیل و توانایی است که در فکر، اندیشه، قلم، رفتار و عمل انسان جلوه پیدا می‌کند و یکی از الزامات اساسی زندگی پیچیده، مدرن و شتابان جوامع و انسان‌های امروزی است. خصیصه‌ای که در اولین سال‌های زندگی می‌توان به بهترین شکل ممکن آن را پرورش داد و بارور کرد. بدون شک بخشی از ناکارآمدی نظام آموزش ابتدایی، مربوط به کوتاهی و بی‌توجهی به این امر است و نظام‌های آموزشی باید جهت پرورش خلاقیت، فرصت‌های مختلفی را برای کودکان فراهم آورند (کریمی، مهرافزون و جعفری، ۱۳۹۶). امروزه در شکل‌گیری درست یک دنیای مدرن و رو به پیشرفت، خلاقیت از اجزاء مهم یک زندگی اجتماعی به شمار می‌رود. تحقیقات روان‌شناختی، فلسفی و سیاسی از مفهوم خلاقیت حمایت می‌کنند که یک نمونه از تغییر روش به منظور درک بهتر پدیده‌ها و یکی از مهمترین زمینه‌های روانشناسی و علوم آموزشی است (فداتو و لیتون^۲، ۲۰۱۵؛ به نقل از کریمی، مهرافزون و جعفری، ۱۳۹۶). خلاقیت چهار مؤلفه سیالی^۳، بسط^۴، ابتکار^۵ و انعطاف‌پذیری^۶ تشکیل شده است. سیالی به معنی توانایی تولید ایده‌های زیاد در یک مدت زمان کوتاه یا تعداد پاسخ به یک محرک است. انعطاف‌پذیری؛ یعنی دادن پاسخ‌های قابل تقسیم به طبقات متفاوت؛ منظور از اصالت یا تازگی، توانایی تولید ایده‌های نو و غیرمعمول برای مسائل است و بسط به معنی توانایی توجه به جزئیات و غنی کردن ایده‌ها است (گیلفورد^۷، ۱۹۷۵؛ به نقل از ایسویک و نسابوم^۸، ۲۰۱۷).

خلاقیت به عنوان نیاز عادی بشر در تمام ابعاد زندگی مطرح است. در جامعه امروزی که به سرعت در حال تغییر و تحول و پیشرفت است، نیاز به افراد مبتکر و خالق برای رویارویی با مشکلات و فائق آمدن بر آنها ضروری است. توانایی‌های حلاق به چگونه زیستن افراد کمک می‌کند. برای برنامه‌ریزی در جهت آینده‌ای روشن، نقش ارزشمند آموزش آن است که برای همه‌ی کودکان تجربه‌هایی در جهت رشد تفکر خلاق فراهم نماید و این امر را در مدرسه نیز دنبال کند. توانایی‌های خلاق به کیفیت زندگی در داخل و خارج مدرسه کم

1. creativity

2. Fedotova & Latun

3. fluency

4. elaboration

5. originality

6. flexibility

7. Guilford

8. Ivcevic & Nusbaum

می‌کند. بنابراین هر بخشی از یادگیری در طول زندگی باید به حالت و افکار خلاق توجه داشته باشد(جالانگو^۱، ۲۰۰۳؛ به نقل از خلعتبری و سهیلی‌پور، ۱۳۹۶). یکی از محیط‌هایی که می‌تواند به رشد خلاقیت دانش‌آموزان کمک کند نحوه تدریس معلم و محیط مدرسه است(روبنستن، ریدگلی، کالان، کرمی و اهلینگر^۲، ۲۰۱۸). بر اساس پژوهش‌ها از دیگر تاثیرات روش تدریس نوین رشد فراشناخت، انگیزه پیشرفت، تفکر انتزاعی و عزت نفس است(عظیمی، کیانی، ادیب و پیری، ۱۳۹۵).

عزت نفس احساس ارزش، درجه تصویب، تأکید، پذیرش و ارزشمندی است که شخص نسبت به خویشتن دارد. عزت نفس زاییده زندگی اجتماعی و ارزش‌های آن است و در تمامی فعالیت‌های روزانه انسان به نوعی جلوه گر بوده و به این شکل از مهمترین جنبه‌های شخصیت و تعیین کننده ویژگی‌های رفتاری انسان است(نظری شادکام، سفیدی و جهانی هاشمی، ۱۳۹۲). اگر احساس فرد نسبت به خود مثبت باشد، عزت نفس او بالاست و اگر احساس فرد منفی باشد، عزت نفس او پایین است. عزت نفس، ارزیابی مداوم شخص نسبت به ارزشمندی خویشتن خود است. عزت نفس خوب داشتن؛ یعنی از توانایی‌ها و ضعف‌های خودآگاهی داشتن و خود را با آنچه با ارزش‌تر است پذیرفتن مسئولیت‌های خود را به عهده گرفتن، خود را تأیید کردن، به نیازهای خود پاسخ دادن، هدف‌هایی داشتن و برای نیل به آنها راه‌هایی را برگزیدن است(منصف، حسین نژاد، عیدی و شعبانی بهار، ۱۳۹۴). همچنین مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان می‌تواند بر اساس نوع روش تدریس معلمان افزایش یا کاهش پیدا کند. حل مساله به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی و فراشناختی به فرایند شناختی-رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که به وسیله آن فرد می‌خواهد راهبردهای موثر و سازگارانه از نوع مقابله‌ای را برای مشکلات روزمره تعیین، کشف یا ابداع کنند(دزوریلا، مایدو-لیورز و گالاردو-پوجول^۳، ۲۰۱۱). افرادی که از حل مسئله ضعیف‌تری نسبت به بقیه برخوردار هستند به محض رویارویی با موانع، ممکن است، با بروز رفتارهای برانگیخته^۴ نسبت به آن واکنش نشان دهند، احساس ناکامی کنند، پرخاشگر شوند یا برای پرهیز از موقعیت مشکل ساز گوشه‌گیر شوند؛

¹. Jalongo

². Rubenstein, Ridgley, Callan, Karami & Ehlinger

³. D'Zurilla, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol

⁴. impulsive behaviors

فرایندی که می‌تواند بروز رفتارهای سازش یافته^۱ را برای فرد در پی داشته باشد(واکر، دگنان، فاکس و هندرسون^۲، ۲۰۱۳).

در کنار حل مسئله مهارت تصمیم‌گیری به عنوان جوهره اصلی فعالیت‌ها در زندگی در تمامی وظایف روزمره افراد از اهمیت به سزایی برخوردار است. تصمیم‌گیری منطقی، بیانگر تمایل تصمیم‌گیرنده به شناسایی تمامی راهکارهای ممکن، ارزیابی نتایج هر راهکار از تمامی جنبه‌ها و در نهایت انتخاب راهکار بهینه و مطلوب در هنگام مواجهه با شرایط تصمیم‌گیری است(آهنچیان و عسوردی، ۱۳۹۴). در مجموع می‌توان گفت شیوه‌های جدید و فعال در یادگیری چون روش اکتشافی هدایت شده(شیوه مورد استفاده در مدرسه میزان) نقش اساسی بر عهده دارند. در این روش تدریس دانش‌آموزان به جای ذخیره‌سازی اصول و مطالب علمی، درگیر مسایل اصلی زندگی می‌گردند؛ مسایلی را که با زندگی واقعی آنها مرتبط باشد یاد می‌گیرند. به همین دلیل استفاده از روش تدریس در مدرسه میزان موقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش دانش‌آموزان را در یادگیری افزون‌تر می‌کند. لذا در این پژوهش این سوال مطرح می‌شود که آیا بین خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری(حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد؟

۱-۳- ضرورت و اهمیت پژوهش

روش‌های تدریس متفاوتی در زمینه تدریس در دروس مختلف مدنظر نظام‌های آموزشی است که هر روش تأثیرها و پیامدهای خاص خود را بر حیطه‌های شناختی، عاطفی، روانی حرکتی و تفکر خلاق و غیره در دانش‌آموزان دارد. اما عدم استفاده از روش‌های فعال تدریس و عدم توجه به پرورش خلاقیت در مدارسمان توجه ما را به روش اکتشافی هدایت شده جلب شده است(کولایی‌نژاد و جعفری ندوشن، ۱۳۹۲). پیدا کردن مسیرهای نو و بازکردن راه‌های تازه نیاز به همت و تلاشی وافر دارد و مستلزم اعتقاد و باوری راسخ است تا ناملایمات راه را هموارن ماید. روش میزان که روشی نوگرایانه مبتنی بر روش یادگیری اکتشافی هدایت شده است(که به اختصار روش میزان نامیده می‌شود و در مجتمع آموزشی هدایت میزان معمول است) در آموزش

¹. maladaptive behaviors

². Walker, Degnan, Fox & Henderson

ابتدایی، روشی خلاق و پویا و مبتنی بر جهت‌گیری‌های تعاملی و مشارکتی دانش‌آموزان است. پشتوانه‌های نظری آن متوجه نظریات یادگیری اکتشافی، علی‌الخصوص یادگیری اکتشافی هدایت شده است که ویگوتسکی اندیشمند تربیتی روسی آن را مطرح کرده است. روش میزان نه روش ویگوتسکی است بلکه روشی اکتشافی است که با فرهنگ جامعه ایرانی انطباق یافته است (نظری و دادگستر، ۱۳۹۲).

از طرفی نظام آموزش و پرورش، در سطوح مختلف از مؤلفه‌های گوناگونی تشکیل شده است که بر جریانات آموزشی تأثیر می‌گذارند. در این میان، آنچه به رویدادهای آموزشی در کلاس درس نزدیکتر است، دانش-آموزان، معلم، برنامه درسی و انواع روش‌های تدریس هستند. از این رو، سهم تدریس در شکل‌گیری یادگیری مطلوب در دانش‌آموزان دارای اهمیت بسزایی است. سبک غالب تدریس در اکثر مدارس ابتدایی از نوع روش‌های سنتی است. بدین معنا که اطلاعات به طور مستقیم در اختیار دانش‌آموزان قرار داده می‌شود و آنها برای رسیدن به اهداف، با هیچ موقعیت چالش‌آوری که با تلاش خود به نتیجه نهایی برسند، برخورد نمی‌کنند. یعنی فرصت‌های فکر کردن و جستجو کردن کمتر برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود (شعبانی، ۱۳۸۲؛ به نقل از کولایی‌نژاد و جعفری ندوشن، ۱۳۹۲). در روش تدریس سنتی نقش دانش‌آموز به عنوان شخص غیرفعال بوده و باید آنچه معلم به او می‌گوید به موقع پس بدهد و در این روش تدریس معلم همه کاره و مسئول انتقال دانش است (عابدینی بلترک، منصوری، اسدینیا و میرزاآقایی، ۱۳۹۴).

عوامل متعددی در گذر از این نظام سنتی به نظام فعال موثر می‌باشد که یکی از مهمترین آنها، تغییر روش‌های تدریس معلمین است. یکی از پیشگامان تغییر روش‌های سنتی به نوین موسسه میزان است که در این زمینه از روش‌های نوین از جمله روش اکتشافی هدایت شده استفاده می‌کند. موسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان در حالی به عنوان نهادی خودجوش، با حضور بعضی از مجربین عرصه‌ی تعلیم و تربیت شکل گرفته است، که از بدو تاسیس، ارائه‌ی پاسخ‌هایی جامع و موثر برای این معضلات (ناکارآمدی روش‌های مرسوم و سنتی) را رسالت خویش دید. این موسسه تلاش کرده است تا از کاستی‌ها فرصت‌سازی نماید و با در نظر گرفتن چارچوب کلی نظام آموزشی از روش تدریس پیشرفته یادگیری اکتشافی که بر پرورش توانایی‌ها بنا شده، در آموزش استفاده کند. بر اساس پژوهش‌ها اکتشافی هدایت شده می‌تواند به بهبود و ارتقا کارکردهای

یادگیری در دانش‌آموزانی که تحت آموزش این روش قرار دارند منجر شود (برادبوری، پورپورا، ایلند و رید^۱، ۲۰۱۵). از آنجایی که دانش‌آموزان از سرمایه‌های ملی هر کشور برای پیشرفت آن کشور محسوب می‌شوند لذا انجام مطالعاتی که کارایی و اثربخش‌تر بودن برخی روش‌ها نسبت به روش‌های مرسوم و سنتی را نشان دهد دارای اهمیت و ضرورت پژوهشی است. از آنجایی که در پژوهش‌های پیشین مطالعه‌ای که به بررسی مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران پرداخته باشد یافت نشد، انجام چنین پژوهشی دارای اهمیت و ضرورت می‌باشد. نتایج این پژوهش برای مدارس شهر تهران به ویژه برای برنامه‌ریزان مدرسه میزان دارای نتایج کاربردی خواهد بود.

۴-۱- اهداف پژوهش

۴-۱-۱- هدف اصلی

- مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران

۴-۱-۲- اهداف فرعی

- مقایسه خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران
- مقایسه عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران
- مقایسه مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران

۵-۱- فرضیه های پژوهش

۵-۱-۱- فرضیه اصلی

- بین خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

¹. Barooddy, Purpura, Eiland & Reid

۱-۵-۲- فرضیه‌های فرعی

- بین خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.
- بین عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.
- بین مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

۱-۶- متغیرهای پژوهش

متغیر مستقل: نوع تحصیل در مدرسه (میزان و غیرانتفاعی)

متغیرهای وابسته: خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری)

۱-۷- تعاریف نظری و عملیاتی متغیرهای پژوهش

۱-۷-۱- تعاریف نظری

خلاقیت: خلاقیت به عنوان نوعی حل مسئله به معنای ترکیب ایده‌ها در یک روش منحصر به فرد با ایجاد پیوستگی بین ایده‌هاست. خلاقیت از چهار عنصر سیالی^۱، انعطاف‌پذیری^۲، ابتکار^۳ و بسط^۴ تشکیل شده است. وقتی فردی توانایی ایجاد و خلق تعداد زیادی ایده، پاسخ و راه‌حل در قالب تصویر یا فرض در یک حیطه خاص را دارد، در واقع عنصر سیالیت خلاقیت برخوردار است؛ اما چنانچه فرد خلاق توانایی تکمیل یک ایده و افزودن جزئیات بیشتر و همچنین، تکمیل ایده‌های تصویری مربوط به آن دارد. عنصر بسط خلاقیت در او به صورت قوی ظاهر می‌شود. اگر فردی توانایی ایجاد و خلق ایده‌های نو، منحصر به فرد، غیرمعمول و هوشمندانه برای حل یک مسئله را دارد، به طوری که با ایده‌های عادی و رایج متفاوت است، عنصر ابتکار در وی محقق شده است. در حالی که عنصر انعطاف‌پذیری خلاقیت وقتی خود را نشان می‌دهد که فرد با ایجاد و خلق ایده‌های متفاوت به تغییر مشکل دست بزند (تورنس، ۱۹۷۳؛ به نقل از عزیزی نژاد و جناآبادی، ۱۳۹۶).

^۱. fluency

^۲. flexibility

^۳. originality

^۴. elaboration

عزت نفس: عزت نفس یک مکانیزم دفاعی است که به افراد کمک می‌کند در مقابل افسردگی در طول دوره‌های چالش برانگیز با حفظ خود-ادراکی مثبت از خود محافظت کنند. از این رو، عزت نفس به عنوان یک منبع روانشناختی به کار می‌رود که می‌تواند اشخاص را از نشانه‌های افسردگی در طول دوره پریشانی و درماندگی حفظ نماید (جانسون^۱، ۲۰۱۰؛ به نقل از رجبی، علیبازی، جمالی و عباسی، ۱۳۹۴).

حل مسئله: مفهوم حل مسأله به صورت فرایندی رفتاری و نوعی روش یادگیری فعال شامل شناسایی و تعریف مسأله، جمع آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری مقدماتی، آزمون نتایج و ارزشیابی و تصمیم‌گیری فرایندی برای کشف، توالی، ترتیب صحیح راه‌هایی که به یک هدف یا یک راه حل منتهی می‌شود تعریف شده است که به صورت شناختی یا آشکار انواع پاسخ‌های بالقوه را به موقعیت‌های مشکل آفرین ارائه می‌کند (فرمن-گرین، ابرین، وود و هیت^۲، ۲۰۱۵).

تصمیم‌گیری: تصمیم‌گیری، فرآیندهای شناختی زیادی مانند اطلاعات و پردازش آنها، حل مسئله، قضاوت، حافظه و یادگیری را به خدمت می‌گیرد. تصمیم‌گیری را به عنوان فرآیند انتخاب، بین شقوق متفاوت برای رسیدن به هدف خاصی تعریف می‌کنند. تصمیم‌گیری همچنین انتخاب یک راهکار از میان گزینه‌های مختلف نیز دانسته می‌شود و بر طبق این تعریف هسته مرکزی برنامه‌ریزی نامیده می‌شود (آهنچیان و عصار دوی، ۱۳۹۴).

۱-۷-۲- تعاریف عملیاتی

خلاقیت: منظور از خلاقیت در این پژوهش نمره‌ای است که آزمودنی‌ها بر اساس پرسشنامه تفکر خلاق تورنس (فرم تصویری الف) توسط تورنس (۱۹۶۶) کسب می‌کنند.

عزت نفس: منظور از عزت نفس در این پژوهش نمره‌ای که آزمودنی‌ها بر اساس پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت^۳ ساخته شده توسط راجرز و دیموند^۴ (۱۹۵۴) کسب می‌کنند.

^۱ Johnson

^۲ Freeman-Green, O'Brien, Wood & Hitt

^۳ Cooper Smith self-esteem inventory

^۴ Rogers & Dymund

حل مسئله: منظور از مهارت حل مسئله در این پژوهش نمره‌ای است که آزمودنی‌ها بر اساس پرسشنامه

حل مسئله هپنر و پترسون^۱ (۱۹۸۲) کسب می‌کنند.

تصمیم‌گیری: منظور از تصمیم‌گیری در این پژوهش نمره‌ای است که آزمودنی‌ها بر اساس پرسشنامه

تصمیم‌گیری کولیج (۲۰۰۷) کسب می‌کنند.

^۱. Heppner & Petersen

فصل دوم

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در این فصل به بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش پرداخته شده است. در ابتدا به بررسی مدرسه میزان و اهداف آن، سپس در ادامه به بررسی متغیرهای وابسته شامل خلاقیت، عزت نفس، حل مسئله و تصمیم-گیری، تعریف و نظریه‌های مربوط به آن و در ادامه به بررسی پیشینه پژوهش انجام شده در داخل کشور و خارج کشور و جمع بندی پرداخته شده است.

۲-۱- مدرسه میزان؛ روش تدریس نوین

بر خلاف گذشته، حیطه آموزش به علت پیشرفت علم و تکنولوژی، به حدی گسترده شده، که نه کسی می‌تواند علوم مختلف را آموزش دهد و نه کسی ادعا می‌کند آگاه به علوم و حرفه‌های گوناگون است. اگر در زمانی یادگیری به معنای کسب دانش و مهارت بود امروزه یادگیری، توان فرد در حل مسایل آموزشی و پرورشی می‌باشد. کسب علوم و فنون در دنیای پیچیده امروز، نیاز به روش‌های آموزشی نوین به جای روش‌های آموزشی سنتی و غیر کارآمد دارد. به همین جهت وظیفه دست اندرکاران تعلیم و تربیت به خصوص معلمان که در خط مقدم هدایت شاگردان به سوی کمال و رشد قراردارند، سنگین تر شده است. اما انتقال از روش تدریس سنتی به روش‌های نوین تدریس به سادگی امکان پذیر نیست. زیرا مسئولین آموزش و پرورش، مدیران، معلمان و والدین عموماً به دنبال روش‌هایی هستند که خود با آن خو گرفته و پرورش یافته‌اند. آنها آمادگی کمی برای تحول و ایجاد روش‌های جدید تدریس دارند، زیرا روش تدریس نوین به علت نو بودن مسیر، مستلزم تحمل پیامدهای مبهم و عواقب نامشخص می‌باشد و قبول چنین ریسک و خطری خارج از توان بسیاری از افراد است. این محافظه کاری‌ها باعث شده تا نظام آموزشی ما فاصله زیادی بین وضع موجود و وضع مطلوب در نظام تعلیم و تربیت اسلامی داشته باشد. گریزان بودن دانش‌آموزان از مدرسه، دلهره امتحان، بی رغبتی معلمان و یکنواختی جلسات تدریس مصادیقی از نتایج روش سنتی تدریس است. برخی در پی ارائه شیوه‌های تدریس کارآمد برای رفع موانع آموزشی سنتی بوده‌اند، با طراحی و اجرای مطالعات تجربی مختلف و با معرفی شیوه‌های تدریس نوین، اثربخشی بیشتر این رویکردها را در مقایسه با شیوه‌های تدریس سنتی یادآور شده‌اند (مظفری، صباغیان‌راد و حاتمی، ۱۳۹۳).

مورد توجه متصدیان تعلیم و تربیت قرار گرفته است بر خلاف روش‌های تدریس سنتی که در آنها غالباً معلم نقش محوری را در کلاس ایفاء می‌کند و به دلیل عدم طرح موضوعات بحث‌برانگیز، محیط آموزشی ملال‌آوری را ایجاد می‌نماید و بیشتر مبتنی بر سخنرانی و استفاده از مهارت‌های کلامی است و یادگیرنده در فرآیند تدریس و یادگیری در ایفای یک نقش فعال فرصت مشارکت کمتری را دارد و مجالی برای بروز استعداد‌های خلاق ندارد و به تدریج تحرک و پویایی خود را از دست می‌دهد. به گونه‌ای است که موجب فعالیت ذهنی یادگیرندگان می‌شود و یادگیرندگان خودشان یادگیری را توسعه می‌بخشند، ابداع می‌کنند و مسائل را خلاقانه حل می‌کنند. این رو برای این تدوین یافته است تا فرد را به دنیایی قدری غیرمنطقی بکشاند یعنی به او فرصت ابتکار دهد تا اشیاء، ابزار خویشتن و رویکرد به مسائل را به راه‌های جدید ببیند و برای حل مسائل راه‌حل‌های تازه‌تری را جستجو کنند. در اجرای این الگو نقش معلم ترغیب دانش‌آموزان به توصیف شرایط موجود و هدایت آنان برای انجام دادن قیاس‌های مستقیم و شخصی برای رسیدن به مفهوم است و شاگردان را به ابداع مطالب جدید و خلاقانه ترغیب می‌کند (مرادی، خزائی و خزائی، ۱۳۹۶).

۲-۱-۱-۲- الگوی جیگ ساو^۱

الگوی جیگ ساو که الیوت آرونسون ابداع کرده، به عنوان الگوی مشارکتی با کاربردی جدید معرفی شده است. با این الگو، دانش‌آموزان در بخشی از موضوعات درسی که موظف به یادگیری آن هستند، مهارت کامل به دست می‌آورند و سپس آموخته‌های خود را به سایر اعضای گروه خود می‌آموزند. مزیت الگوی جیگ ساو این است که اگرچه نتایج حاصل از تلاش هر دانش‌آموز با دانش‌آموز دیگر متفاوت است ولی به همه دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت به طور یکسان مسئولیت لازم را اعطا می‌کند. در این روش دانش‌آموزان به گروه‌های غیرهمگون تقسیم می‌شوند و پس از آن به گروه‌های موجود در کلاس موضوعی برای بررسی داده می‌شود، در گروه‌ها موضوع مطرح شده به بخش‌های تقسیم شده و هر یک از اجزا بین دانش‌آموزان گروه تقسیم می‌شود. پس از گردآوری اطلاعات توسط دانش‌آموزان، گروه‌های درگیر، کمیته‌های تخصصی

¹. Jigsaw

تشکیل داده و پس از شرکت در این گروه‌ها دانش‌آموزان به گروه‌های خود برگشته و به آموزش گروه خود می‌پردازند (سلیمانی، سپهریان آذر و قادری، ۱۳۹۵).

۲-۱-۱-۳- روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی

روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا بتوانند آنها قابلیت‌های شناختی (یادگیری از طریق مشاهده، الگوبرداری)، فراشناختی (خودارزیابی، هم‌تأ ارزیابی، مدیریت فرایند)، قابلیت‌های اجتماعی (بهبود مهارت‌های مشارکتی، مسئولیت‌پذیری، تقسیم کار) و حتی نگرش (علاقه به یادگیری و فعالیت‌های مشارکتی، افزایش انگیزش به فعالیت و موفقیت را بهبود بخشند. روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان از لحاظ شناختی بیشتر با موضوع درگیر شوند که این درگیرسازی شناختی یادگیرندگان در انجام تکالیف به صورت مشارکتی منجر به پردازش شناختی بیشتری روی داده‌ها و اطلاعات ورودی به ذهن می‌شود و داده و اطلاعات با طبقه‌بندی بهتری در حافظه بلندمدت یادگیرندگان جای می‌گیرند. افزایش درگیری سازی شناختی در روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی یکی از عواملی است که موجب افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (زنګنه و خدامرادی، ۱۳۹۶).

۲-۱-۱-۴- استفاده از نقشه مفهومی در تدریس

نقشه مفهومی یکی از راهبردهای آموزشی است که با فلسفه ساختن‌گرایی ارتباط نزدیکی دارد و همچنین می‌تواند یادگیری معنی دار را تسهیل کند. نقشه مفهومی یکی از راهبردهای یاددهی و یادگیری است که می‌تواند یادگیری معنادار را در دانش‌آموزان تسهیل کند و روابط بین مطالب درسی را به صورت سلسله مراتبی نمایش دهد. چارچوب نظری روش آموزشی نقشه‌های مفهومی بر پایه یادگیری معنی دار آزوبل قرار دارد. نقشه مفهومی ابزاری ترسیمی برای سازماندهی و نمایش دانش است. کنجکاوی در مورد اینکه یادگیرندگان چگونه یاد می‌گیرند، به گسترش نقشه‌های مفهومی کمک کرد. نقشه‌های مفهومی، ابتدا با هدف بهبود یادگیری ایجاد شدند، ولی مطالعات بعدی نشان داد که این نقشه‌ها ابزاری مفید برای ارزشیابی، نشان دادن دانش قبلی دانش‌آموز، خلاصه کردن مطالب آموخته شده، یادداشت برداری، کمک مطالعه، برنامه‌ریزی، تکیه‌گاه‌سازی، افزایش درک و فهم، تثبیت تجارب آموزشی، بهبود شرایط مؤثر برای یادگیری،

آموزش تفکر انتقادی، حمایت از یادگیری مشارکتی و سازماندهی محتوا می‌باشد (سعیدی، سیف، اسدزاده و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۱).

سطح کاربرد از سطوح بالایی شناختی است و دانش‌آموزان باید روابط بین مطالب را درک کنند و بتوانند یادگیری‌های قبلی خود را در موقعیت‌های واقعی به کار ببرند و این نیازمند آن است که دانش‌آموزان بتوانند بین مطالب قبلی و فعلی خود رابطه برقرار کنند و مطالب را به صورت سلسله مراتبی یاد بگیرند و این همان یادگیری معنادار است. برای یادگیری معنادار اطلاعات، دانش‌آموزان باید راه‌هایی را بیابند که این اطلاعات را به آنچه از قبل می‌دانستند ربط دهند. یکی از راه‌های مؤثر ربط دادن مطالب جدید به ساختار شناختی موجود استفاده از نقشه‌های مفهومی است. نقشه مفهومی یکی از راهبردهای آموزشی است که با فلسفه‌ی ساختن گرایی ارتباط بسیار نزدیکی دارد و همچنین می‌تواند یادگیری معنادار را تسهیل کند. همچنین این ابزار دانش قبلی فراگیر را در زمینه‌ی مورد آموزش توضیح می‌دهد، یادگیری معنادار را برای بهبود پیشرفت دانش‌آموز تشویق می‌کند و درک او را از مفهوم، اندازه‌گیری می‌کند. این روش به بنای درس در ذهن دانش‌آموز کمک کرده و شیوه‌ی ارتباط بین بخش‌های مختلف یک موضوع را باهم در قالب یک ساختار یا طرحواره برای دانش‌آموز توصیف می‌کند (مصرآبادی و علیلو، ۱۳۹۵).

نقشه مفهومی به فراگیر کمک می‌کند تا مفاهیم را ذخیره، دسته‌بندی و حفظ کند و دروس مختلف را با یکدیگر مرتبط سازد. این ابزار به ویژه در موضوعات پیچیده‌تر که چندین جلسه برای تدریس آنها لازم است مفید می‌باشد (خامسان و برادران، ۱۳۹۰؛ به نقل از مصرآبادی و علیلو، ۱۳۹۵). نقشه مفهومی نمایش گرافیکی روشنی از درک افراد از یک موضوع دانش است. در واقع مفاهیم درک شده مرتبط با موضوع مورد بحث در قالب شبکه دو بعدی اغلب در شکل‌های مستطیل یا دایره مانند که گره نامیده می‌شوند، قرار می‌گیرند. این مفاهیم توسط خطوط جهت‌دار ارتباط دهنده به هم مرتبط می‌شوند. عبارتی که روی این خطوط ارتباطی قرار می‌گیرند نشانگر نوع ارتباط بین دو مفهوم متصل شده بوده و عبارت اتصال گفته می‌شود. مجموع دو مفهوم که با یک خط و عبارت روی آن به یکدیگر متصل شده‌اند را یک موضوع یا گزاره نامیده می‌شود. نقشه‌های مفهومی دارای مزایای بسیاری هستند. در این روش یادگیرنده فعال بوده و قادر

است مطالب درسی را خالصه نموده و در قالب نقشه مفهومی جمع بندی کند. در واقع فراگیر قادر است که حجم زیادی از مطالب را با هم ترکیب نموده و به ارتباط درونی بین مفاهیم پی ببرد، همچنین این روش به دانش‌آموزان کمک می‌کند که به ذخیره سازی و جمع بندی مفاهیم پرداخته و بین دروس مختلف ارتباط برقرار کنند. نقشه مفهومی به خصوص برای درک موضوعات پیچیده روش بسیار مناسبی است (حاتمی، فتحی‌آذر و کاردان، ۱۳۹۶).

۲-۱-۱-۵-روش تدریس اکتشافی هدایت شده^۱(روش مدرسه میزان)

یکی از مدل‌ها و روش‌های تدریس دانش‌آموز محور روش تدریس اکتشافی هدایت شده است. در روش تدریس اکتشافی هدایت شده دانش‌آموز ابتدا یک مسئله به دانش‌آموزان داده می‌شود و سپس معلم فرایندهای لازم برای رسیدن به حل مسئله را برای دانش‌آموزان و یادگیرندگان فراهم می‌کند (یولیانی و ساراگی^۲، ۲۰۱۵). روش تدریس اکتشافی هدایت شده بر حیطه‌های مختلف خلاقیت ریاضی دانش‌آموزان تأثیر دارد و آن را افزایش می‌دهد. بدون شک می‌توان این روش را یکی از روش‌های متناسب تدریس در جهت هر چه خلاق‌تر شدن دانش‌آموزان دانست. استفاده از روش‌های تدریس فعال، به خصوص روش اکتشافی هدایت شده خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (کولایی نژاد و جعفری ندوشن، ۱۳۹۲).

جروم برونر یکی از مدافعان اصلی یادگیری اکتشافی چنین بیان می‌کند که فراگیران باید از طریق ارتباط فعال خود با موضوع درسی یاد بگیرند و از این راه دانش عملی را برای خود کشف نمایند. روش اکتشافی هدایت‌شده، رویکردی فعالیت‌گرا برای معلم و دانش‌آموز است (اولویده^۳، ۲۰۱۰). روش تدریس اکتشافی هدایت‌شده روشی یادگیرنده‌محور و فعال است که در آن معلم موقعیتی را فراهم می‌آورد تا دانش‌آموختگان با تلاش فردی و گروهی در فرآیند یادگیری شرکت نموده و مفاهیم درسی مورد نظر را دریابند. در این روش فراگیران با مساله‌ای (چالش) روبه‌رو می‌شوند که این مساله می‌تواند یافتن پاسخ یک سؤال، تفسیر

¹. guided discovery method of teaching

². Yuliani & Saragih

³. Oloyede

داده‌های عینی یا آزمون یک فرضیه باشد و در فرآیند پاسخگویی به این مسایل، یادگیری مطلوب رخ خواهد داد (پرینس و فلدر^۱، ۲۰۰۷).

۲-۲- خلاقیت؛ تعریف و نظریه‌ها

۲-۲-۱- تعریف خلاقیت

خلاقیت به معنای تکامل فکر یا تخیلات فرد، به شکل اختراع و ابداع معنا شده است. در فرهنگ و بستر، خلاقیت توانایی یا قدرت ایجاد محصول نوین، از راه بکارگیری قدرت تصور و تحلیل ذکر شده است (ملتفت و ساداتی فیروزآبادی، ۱۳۹۲). اندیشه‌های مربوط به خلاقیت که نخست در فرهنگ‌های کهن شرقی مطرح شده، متکی بر تجربه درونی هنرمند و نمایانگر عالیترین قابلیت انسانی در توانایی ارتباط با منشاء وجود بوده است. مباحث نظری خلاقیت نیز که همزمان با شکل‌گیری فلسفه در یونان باستان آغاز شده تا فلسفه معاصر تداوم یافته است. در تمدن غرب پس از رنسانس، خلاقیت مانند دیگر مفاهیم با تکیه بر زمینه‌های فکری انسان‌گرایی مسیر تازه‌ای را در پیشگرفت و مباحث خلاقیت بر پایه فردیت و نبوغ انسان مطرح شد (اسلامی، شاپوریان، ۱۳۹۲).

اکثر روانشناسان در این مطلب توافق دارند که خلاقیت به دستاوردهای تازه و ارزشمند اشاره دارد. خلاقیت فرایند روانی می‌باشد که، منجر به حل مسأله، ایده‌سازی، مفهوم‌سازی، ساختن اشکال هنری، نظریه‌پردازی و تولیداتی می‌شود که بدیع و یکتا باشند. خلاقیت به صورت سیستمی متشکل از عناصر متعدد شناختی در بافت اجتماعی تعریف گردیده است. خانواده، مدرسه، اجتماع و ویژگی‌های شخصیتی و فردی به عنوان عناصر شکل‌دهنده موقعیت خلاق مطرح هستند. به خصوص شخصیت افراد می‌تواند نقش مهم داشته باشد. به عنوان مثال فرد رنجور و مضطرب نمی‌تواند خلاق باشد بلکه، لازمه خلاقیت آرامش و انعطاف‌پذیری می‌باشد. وجود جو رقابتی و شرایط اضطرابی مانع رشد و شکوفایی تفکر خلاق در افراد می‌گردد (ملتفت و ساداتی فیروزآبادی، ۱۳۹۲).

¹. Prince & Felder

مفهوم جدید خلاقیت در روانشناسی معاصر غرب بر پایه اندیشه‌های انسان‌گرایانه و براساس ضرورت‌های تاریخی و اجتماعی شکل گرفته است و مباحثی هم که در چند دهه اخیر در این حوزه بیان شده، ابعاد تازه‌ای از مفهوم خلاقیت را آشکار کرده است. در خلاقیت تولید ابتکاری به توانایی تولید یک اثر یا چیز جدید اشاره دارد و فرایندی است که مستلزم ارائه ایده‌ای نو است. این روش تعریف خلاقیت در زمینه‌های هنری، تجاری و علمی کاربرد دارد و از طریق ارزیابی محصولات خالق سنجیده می‌شود. در روش دوم، تعریف خلاقیت به صورت یک فرایند حل مشکل شناختی ارائه شده است و در این تعریف، روش‌های زیادی ارائه و معرفی شده‌اند زیرا بیشتر در دنیای تجاری کاربرد دارد؛ مانند روش‌های آزمایش و خطا، تفکر و مباحثه، روش تلفیق رشته‌ای که بهترین نتایج را در ترغیب و تقویت تفکر ارائه می‌دهند. روش سوم که در آن خلاقیت را نمی‌توان از طریق یک فرایند دیگر برآورد و ارزیابی کرد؛ به همین دلیل توجه کمتری به این روش شده است (اسلامی، شاپوریان، ۱۳۹۲).

اصطلاح خلاقیت به آن دسته از فرآیندهای ذهنی دلالت دارد که به راه‌حل‌ها، ایده‌ها و مفهوم‌سازی‌ها، اشکال هنری، نظریه‌های منحصربه‌فرد و جدید منجر می‌شود. خلاقیت را نوعی توان و مهارت ذهنی می‌دانند که می‌تواند با به تصویر کشیدن مسایل و پدیده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها، ایده‌ها و راه‌حل‌های جدید و غیرمعمول بیافریند. خلاقیت عبارت از توانایی تلفیق ایده‌ها به شیوه‌ای منحصربه‌فرد برای برقراری ارتباط غیرمعمول بین ایده‌های مختلف است. خلاقیت بستگی به سه متغیر دارد که هر کدام به عوامل متعددی تقسیم می‌شوند. این متغیرها، شناخت، محیط و شخصیت هستند. عوامل تشکیل‌دهنده شناخت شامل هوش و مهارت‌ها هستند و متغیرهای محیطی از عوامل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و مذهبی و تحصیلات تشکیل می‌شوند. این در حالی است که صفات‌های شخصیتی مانند اعتماد به نفس، ابتکار و انگیزه نیز روی خلاقیت تاثیر دارند. در حقیقت خلاقیت تعامل میان استعداد، فرآیند و محیط است که به وسیله آن فرد یا گروه، محصول قابل درکی را که هم جدید و هم مفید است در زمینه اجتماعی تعریف شده تولید می‌کنند (بابایی اوصالو، سهرابی و خواجه آزاد، ۱۳۹۴).

خلاقیت مفهومی است که تعریف‌های آن در طول زمان تغییراتی کرده است و شامل تولید چیزی است که هم اصیل و هم ارزشمند باشد که نشأت گرفته از فرایندهای خودآگاه و ناخودآگاه انسان است. رایج‌ترین تعریف خلاقیت در بین محققان عبارت است از ایجاد طرحی جدید، باارزش و متفاوت. در واقع ارزشمند بودن جزء اساسی تعریف خلاقیت است که ما را قادر می‌سازد اجرای نو اما ناکارآمد را از گستره خلاقیت خارج سازیم و ترکیبی است از قدرت ابتکار، انعطاف‌پذیری و حساسیت در برابر نظریاتی که یادگیرنده را قادر می‌سازد خارج از نتایج تفکر نامعقول، به نتایج متفاوت و مولد بیندیشد که حاصل آن، رضایت شخصی و احتمالاً خوشنودی دیگران خواهد بود (جناآبادی، ۱۳۹۵).

۲-۲-۲- نظریه‌های خلاقیت

۲-۲-۲-۱- نظریه‌های روانشناسی شناختی خلاقیت

نظریه شناخت درمانی یک تنها یک رویکرد خاص نیست، بلکه بخشی از تمام دیدگاه‌ها بوده و به خودی خود یک رویکرد محسوب می‌شود (دی گروت، دوئل، کوشنیک، شوبروک، میریل، رابیدائو و اشتوارتز^۱، ۲۰۱۲). شناخت بر اساس نگرش‌ها و پیش‌انگاشته‌های برخاسته از تجارب قبلی (طرحواره‌ها) شکل می‌گیرد و هدف اصلی این شیوه زمینه‌یابی و رشد الگوهای فکری و نگرش منطقی و سازگار در فرد بیمار است. شناخت درمانی که توسط آرون‌بک تدوین شده است، رویکردی فعال، جهت‌بخش و از لحاظ زمانی محدود و سازماندار است که برای درمان اختلال‌های روانی مختلف به کار می‌رود و به اعتقاد وی، سبک نظریه او بر این منطق استوار است که عاطفه و رفتار افراد به میزان زیادی تحت تأثیر ارزیابی آنها از جهان است، یعنی اینکه شخص چگونه فکر می‌کند و واکنش نشان می‌دهد، به علاوه شناخت‌های افراد، یک سری حوادث کلامی یا ذهنی، تصویری است که در آگاهی‌هایش قرار دارد. این شناخت‌ها بر نگرش‌ها یا فرضیه‌هایی که از طریق تجربه‌های اولیه توسعه یافته‌اند، پایه‌گذاری شده است (بک، گرانت، هو، پریرولیوتیس و چانگ^۲، ۲۰۱۱). مدل شناختی درمانی بک بر این دیدگاه مبتنی است که حالت‌های فشار آفرین نظیر افسردگی، اضطراب و خشم اغلب به علت شیوه‌های تفکر سویمندانه با اغراق آمیز تداوم یافته یا تشدید می‌شود. نقش درمانگر کمک به

^۱ De Groot, Doyle, Kushnick, Shubrook, Merrill, Rabideau & Schwartz

^۲ Beck, Grant, Huh, Perivoliotis & Chang

بیمار برای شناسایی تفکر خاص خویش و تغییر آن با استفاده از شواهد و منطق است. به این ترتیب شناخت درمانی ادامه مسیر طولانی و معتبر الگوهای مبتنی بر استدلال نظیر گفتگو بر اساس منطق سقراطی و روش ارسطویی جمع‌آوری و طبقه‌بندی اطلاعات درباره دنیای واقعی است. شناخت درمانی بک بر نقش محوری شناخت در هیجان و پردازش طرحواره‌ای به عنوان عامل تعیین کننده در پردازش اطلاعات تاکید می‌کند (محمدی، نریمانی بگیان و درکه، ۱۳۹۳).

طبق نظریه شناختی خلاقیت، حل مساله خلاق به عنوان یک روش تازه در حل مسایل جدید مطرح است مسایلی که شخص برای آن جواب مشخصی ندارد و قبلا راه انجام آنرا یاد نگرفته است نظریه‌های شناختی نسبتا فراوانند شاید نظریه های شناختی خلاقیت بیشتر از انواع نظریه های دیگر باشد و این احتمالا به علت وجود ارتباط ذاتی بین خلاقیت و شناخت باشد یا بررسی شناختی اغلب خیلی علمی تر است رویکردهای شناختی خلاقیت بی نهایت گوناگون‌اند و در ارتباط با فرایندهای شناختی مانند توجه، ادراک، حافظه، پردازش اطلاعات هستند و همانطور با هوش، حل مساله، زبان و تفاوت‌های فردی ارتباط دارند، از مولفه‌های شناختی بحث هوش و خلاقیت است که از حدود ۴۰ یا ۵۰ سال پیش این رابطه بحث انگیز بوده، اینکه آیا هوش و خلاقیت چیزی جدای از هم هستند یا با هم مرتبطند نظریه آستانه‌ای می‌گوید قوای هوشی و خلاقیت ممکن است کاملا مستقل از هم نباشند بسیاری نظریه‌های شناختی خلاقیت به نظر میرسد فرایندهای تداومی باشند که آنها مورد آزمایش علمی قرار نمی‌گرفتند اما بعدا نظریه تداعی فرایند خلاقیت مطرح شد، خیلی توافق ندارند که نظریه های بدیع از طریق فرایندهای تداعی بوجود می آیند برخی قیاسه‌ها و تفکر قیاسی را مطرح می کنند در نظریه های پردازش اطلاعات، فرد خلاق کسی است که فعالانه با محیط خود درگیر است و گیرنده صرف و نافع‌الاطلاعات نیست. نظریه های شناختی خلاقیت اغلب بطور خاص روی فرایند حل مساله تمرکز دارند اما نکته‌ای در رابطه با حل مساله وجود دارد گفته می‌شود دریافت مساله و فهم مساله می‌تواند جدای از حل مساله باشد و رانشناسی گشتالت به عنوان شاخه‌ای از دیدگاه شناختی ایده اصلی آن اینست که انسانها تمایل دارند احساس تجربی خود را بسازند و همواره با تعدادی از اطلاعاتی می‌تواند مفهومی را بسازند شهود نیز بهترین مثال از فرایند ناهشیار است که گزارش‌های داستانی اغلب به

شهود در بینش‌های خلاق اشاره دارند و مطالعات موردی به ظرفیت شهودی افراد مشهوری اشاره داشته‌اند، ناهشیاری، نظریه‌های مولفه‌ای، ادراک، جابه‌جای حسی، نگرانی، تفکر پرفراگیر بحث‌های متفاوتی از دیدگاه شناختی خلاقیت هستند که به گونه‌ای خلاقیت را مورد شرح و تبیین قرار داده‌اند (احدیان، ۱۳۸۸).

۲-۲-۲-۲- نظریه‌های معطوف به فرد خلاق

توجه به منشأ خلاقیت در روانشناسی، باعث ظهور نظریه‌های معطوف به فرد خالق شد. از دیدگاه روانکاوی، خلاقیت در نتیجه‌ی تعارضی است که در ذهن ناخودآگاه یا نهاد ایجاد شده است. در این حالت، ذهن ناخودآگاه می‌کوشد راه حلی برای این تعارض پیدا کند. اگر راه حل با بخش آگاه یا «خود» هماهنگی داشته باشد، معمولاً راه حل، خلاق خواهد بود اما اگر با بخش آگاه در تضاد باشد، به ناپهنجاری روانی منجر می‌شود. فروید معتقد بود که خلاقیت و بیماری‌های روانی هر دو از بخش ناخودآگاه (ناهشیار) ذهن نشأت می‌گیرند و اثر هنری نوعی برون فکنی حالات درونی یک روان آزوده ست. از این دیدگاه، هنگامی که افکار و اندیشه‌های خالق به سطح خودآگاه برسند، قابل انتقال به دیگران می‌شوند (منطقی، ۱۳۸۰؛ به نقل از اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲).

نوروانکاوان، دیدگاه فروید را مبنی بر اینکه خلاقیت با آشفتگی روانی-عاطفی همراه است رد کردند و معتقدند که خلاقیت ایده‌های جدید و دریافت‌های تازه، از ذهن نیمه‌آگاه نشأت می‌گیرد. افراد تأثیرگذار مکتب نوفروردی، فرایندهای خالقه فوق عقلانی و نشانه بالاترین درجه سلامت عاطفی فرد است و آنچه باعث جنبه‌های مختلف روان آزردگی در فرد می‌شود، نبود تولید خالق و خلاقیت است. همچنین یونگ باور دارد منشاء خلاقیت در لایه‌های ناخودآگاه جمعی است. وی با کشف صورت‌های دیرینه در ژرفای ضمیر ناخودآگاه دریافت که ناخودآگاهی به دو لایه فردی (شخصی) و جمعی که خصوصیات کلی و عمومی دارد و محتوای آن در همه افراد مشترک است، تقسیم می‌شود. به اعتقاد یونگ لایه شخصی به احیای قدیمی‌ترین مضامین دوران کودکی ختم می‌شود. لایه جمعی شامل زمان پیش از کودکی است؛ شامل مضامین بازمانده از حیات اجدادی؛ درحالی که خاطره تصویرهای موجود در ضمیر ناخودآگاه شخصی جسیم و پر جلوه می‌کند، چون ریشه در زندگی فرد دارد، صورت‌های دیرینه موجود در ضمیر ناخودآگاه جمعی همچون سایه

به نظر می‌رسد زیرا از زندگی فرد مایه نگرفته است. وقتی که واپس رفتن انرژی از دورترین زمان‌های کودکی دورتر می‌رود، آن وقت از آثار و بستر بازمانده اجدادی سر در می‌آورد و به شکل نمادها و صورت‌های اساطیری در می‌آید که همان نمونه‌های دیرینه است (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲).

در عین حال به نظر یونگ، تجربه نمونه‌های دیرینه به منزله پدیده‌ها و کنش‌های روانشناختی جمعی با فرد تعارضی ندارد و فرد احساس می‌کند که از عمق وجود او برخاسته است. این واکنش با این فرض که انسان می‌تواند به جامعیت و کمال نایل شود، در یک راستاست. هدف این فرایند، تحقق جامع شخصیت و شکوفایی بالقوه فرد است در صورتی که فعال شدن نیروهای ناخودآگاه جمعی به بیماری و عدم تعادل روانی منجر نشود زیرا این محتوا، در بردارنده انرژی خاصی است که در جهت سازندگی یا تخریب عملی کند و منجر به خلاقیت یا عدم تعادل روانی می‌شود. ارائه این نظریات، منشأ خلاقیت از بیماری به سلامت روانی تغییر یافت و خلاقیت در زمره توانایی‌های بالقوه انسان شناخته و همگانی شد. بر همین اساس نظریه انسان گرایی مازلو معتقد است که روانشناسی بر رهایی منابع پنهان استعداد، خلاقیت و نیروی انسان تاکید کرده است. خودشکوفایی اصطلاحی در روان‌شناسی انسان‌گرایانه و به معنی محقق ساختن حداکثر توانایی‌های بالقوه فرد توسط خودش است. خودشکوفایی به این پدیده اشاره دارد که انسان‌ها تمایل دارند فراتر از نیازهای اولیه خود یعنی همان نیازهایی که در هرم سلسله مراتب نیازهای مزلو فهرست شده پیشرفت کنند. انسان‌ها می‌کوشند از طریق خودشکوفایی، از امکانات به شیوه‌ای بهینه استفاده کرده و تمامی استعدادهای پنهان خود را شکوفا کنند، حال این استعدادها هر چه می‌خواهد باشد. همان طور که آبراهام مزلو بیان می‌دارد: آنچه انسان می‌تواند باشد، باید بشود. یعنی شکوفا کردن تمامی استعدادهای پنهان آدمی؛ حال این استعدادها هر چه می‌خواهد باشد. همان طور که مزلو بیان می‌دارد: آنچه انسان می‌تواند باشد، باید بشود. خودشکوفایی در نظریه سلسله مراتبی نیازهای مازلو یک متغیرمهم در تحقیقات روانشناسی، جامعه‌شناسی بوده، و به عبارتی آزادی از ارزش‌های درونی می‌باشد (پیراگاسام، ماجید و جلاس^۱، ۲۰۱۲).

¹. Piragasam, Majid & Jelas

فرانیازها یا نیازهای مربوط به خودشکوفایی و تحقق خویشتن عبارت اند از نیازهای فرد برای رسیدن به آنچه که در حداکثر توان و استعداد دارد. نیازهای خودشکوفایی مواردی چون کنجکاوی، اشتیاق، برای شناخت، یادگیری، کسب حقیقت، دانش اندوزی، تجربه کردن، درک زیبایی، نظم و هماهنگی را شامل می شود. خودشکوفایی یک فرایند است نه یک حالت؛ فرایند رشد، یعنی شدن و بالیدن (آکسای و آکیول^۱، ۲۰۱۴). در کل نتایج نظریات روانشناسان نشان می دهد که فرد تفردیافته یونگ، فرد دارای عملکرد کامل راجرز، شخصیت خودشکوفای مازلو و فرد خودمختار فروم با ویژگی های شخصیتی افراد خلاق سازگار است و خلاقیت و مفهوم خودشکوفایی و کمال انسانی در این نظریات مترادف به نظر می رسند (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲).

۲-۲-۳-۲- نظریه های معطوف به فرایند خلاق

ارائه نظریه های معطوف به فرایند خلاقیت در روانشناسی را والاس آغاز کرد. وی نظریه چهار مرحله ای خلاقیت را در ریاضیات مطرح شده بود با بیانی روانشناختی ارائه کرد. به همین دلیل دیدگاه این گروه از نظریه پردازان مشابه فرایند حل مساله است (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲). حل مساله به صورت فرایندی رفتاری و نوعی روش یادگیری فعال شامل شناسایی و تعریف مساله، جمع آوری اطلاعات، نتیجه گیری مقدماتی، آزمون نتایج و ارزشیابی و تصمیم گیری (نادی، گل پرور و گردان شکن، ۱۳۹۱)، فرایندی برای کشف، توالی، ترتیب صحیح راههایی که به یک هدف یا یک راه حل منتهی می شود (ادیب نیا، مهاجر و شیخ پور، ۱۳۹۲) تعریف شده است که به صورت شناختی یا آشکار انواع پاسخ های بالقوه را به موقعیت های مشکل آفرین ارائه می کند و احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ را از میان این راه حل های مختلف افزایش می دهد و از بسیاری جهات، آموزش شیوه حل مساله را کمک به فرد، برای ایجاد یک آمایه یادگیری قلمداد می کنند (انورخان، حاکم داد، آکیلا و ریاست^۲، ۲۰۱۰).

^۱. Akçay & Akyol

^۲. Anwar Khan, Hukamdad, Aqila & Riasat

حل مسئله مانند خلاقیت یک مهارت حیاتی در عصر حاضر است و فقدان آن با برخی مشکلات عاطفی همراه است (درزویلا، نزو و میدو الیورز^۱، ۲۰۰۴). حل مسئله یک فرایند شناختی است که به وسیله‌ی آن فرد می‌کوشد، راه حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند (نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴). درزویلا، مایدو-ولیواریس و گالاردو-پوجول^۲ (۲۰۱۱) یک مدل پنج بعدی حل مسئله را طرح کردند که بر اساس آن پیامدهای حل مسئله به وسیله دو فرایند جهت دهی مسئله و سبک حل مسئله تعیین می‌شود. جهت‌دهی مسئله یک فرایند شناختی-هیجانی است که به عنوان یک عملکرد انگیزشی در فرایند حل مسئله عمل می‌کند و شامل دو بعد متفاوت مثبت و منفی می‌باشد. در حالی که جهت دهی مثبت مسئله شامل تمایل غالب به ارزیابی مسئله به عنوان چالش و اعتقاد به توانایی فرد برای حل موفقیت آمیز مسئله می‌باشد. جهت دهی منفی مسئله شامل نگرستن به مسئله به عنوان تهدیدی برای بهزیستی و تردید در توانایی فرد برای حل موفقیت آمیز مسئله می‌باشد. سبک حل مسئله نیز شامل فعالیت‌های شناختی-رفتاری است که در آن فرد برای درک مشکل و پیدا کردن راه حل یا پاسخ‌های کنار آمدن تلاش می‌کند. طبق این مدل چهار مهارت اصلی حل مسئله عبارتند از تدوین و تعریف مسئله، ارائه راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری و اثبات و اجرای راه حل. پس می‌توان خلاقیت را مانند فرایند حل مسئله دانست (درزویلا، آلبرتو و دیوید، ۲۰۱۱).

نظریه والاس نظریه شامل چهار مرحله است: ۱- آماده‌سازی؛ تلاش اولیه برای درک و حل مسأله، ۲- نهفتگی؛ فرد مسأله را رها کرده و ذهن خود را متوجه چیزهای دیگر می‌کند، ۳- اشراق؛ حالت درک آنی در ذهن و یافتن راه حل و ۴- اثبات؛ ایده‌ها یا راه‌حل‌های به دست آمده بررسی، ارزیابی و بهترین نمونه انتخاب می‌شود. در این نظریه، ذهن از خودآگاه به ناخودآگاه و برعکس حرکت می‌کند تا به جواب برسد (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲). والاس و گیلفورد هر دو به نکته‌ای اساسی اشاره می‌نمایند و آن، حالت ادراک غیرمعمول و غیرمنطقی‌ای است که قابل برنامه‌ریزی نیست در حالی که دیگر فرایندهای شناختی به ویژه تفکر حاصل برنامه‌ریزی و جریانی مرحله‌ای است. در این نظریه و نمونه‌های مشابه آن افزون بر کشف ایده یا راه‌حل،

^۱. D'Zurilla, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol

^۲. Alberto & David

مرحله پس از دریافت‌های ناگهانی اهمیت دارد که فرد با کوشش، تجربه، دانش و مهارت خویش ایده را گسترش می‌دهد و به شکل اثر علمی یا هنری ارائه می‌دهد (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲).

پاتریک وجود مراحل والاس راهنگام کار نقاشان و شاعران بررسی کرد و دریافت که این مراحل از هم جدا نیستند و سه مرحله آمادگی، اشراق و اثبات بدون وقفه انجام می‌شوند و مرحله نهفتگی در کار آنها اتفاق نمی‌افتد. برخی از نظریه‌پردازان هم در این مراحل، تغییراتی ایجاد کرده‌اند. برای نمونه آلبرشت معتقد است که فرایند خلاقیت شامل پنج مرحله جذب اطلاعات، الهام، آزمون، پالایش و عرضه است. به طور کلی روانشناسان گشتالت از اصطلاح خلاقیت استفاده نمی‌کنند و عبارت حل مسأله را به جای تفکر خلاق به کار می‌برند. در این مکتب هم، تفکر خلاق در پنج مرحله بیان شده و روابط بین اجزا و کل مسأله بررسی می‌شود تا ارتباطات درونی آنها کشف شود. شناخت گرایان و روانشناسان گشتالت فرایند تفکر خلاق را بر مبنای کل‌گرایی توصیف می‌کنند در حالی که تفکر در نتیجه شناخت روابط در ارتباط با کل ایجاد می‌شود نه اینکه درک کل منجر به تفکر خلاق شود و در موارد زیادی هم بدون در نظر گرفتن کل مسئله، فرد بر اساس فرضیات و حدسیات هوشمندانه موفق به تفکر خلاق می‌شود (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲).

گیلفورد، هنگام تحقیق در باب هوش دریافت که در فعالیت‌های ذهنی نوعی تفکر واگرا وجود دارد که فرایندی غیرمنطقی است و در موقعیت‌های تازه و مبهم بروز می‌کند و پاسخ‌های متعددی را می‌سازد. در حالی که افراد بیشتر مواقع نوعی تفکر قیاسی یا همگرا را به کار می‌برند که به دنبال یافتن پاسخی مناسب برای مسئله است. وی، خلاقیت را تفکری واگرا در حل مسئله می‌داند. بنابر دیدگاه گیلفورد، تفکر واگرا تفکری است که در جهات مختلف سیر می‌کند. طرح مباحث آموزش تفکر واگرا و پرورش ویژگی‌های خلاقیت شخصی، بر جریان فرایند آموزش تأثیر گذاشته و حوزه‌های گوناگون چون هنر را تحت تأثیر قرار می‌دهد (زاده محمدی، ۱۳۸۵؛ به نقل از اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲).

کار خلاق را نباید تنها از نواوغ انتظار داشت زیرا زیربنای خلاقیت همان روش حل مسأله‌ای است که مردم عادی هرروز در جریان زندگی خود آن را به کار می‌برند. پژوهش‌های بعدی این نظریه را تأیید کرد چرا که بیشتر محصولات خلاق همچون نظریه‌های علمی، اختراعات و آثار ارزشمند هنری، براساس پیشینه تخصصی

افراد و در جریان آزمون و خطا به تدریج اصلاح شده و در نهایت، به شکل پدیده جدیدی ارائه شده است. از این رو دیدگاه، تفکر خلاق در مسائل علمی و هنری تفاوتی با تفکر مردم کوچه و بازار در حل مسأله ندارد. ارائه این نظریات یعنی نظریه‌های معطوف به فرایند خلاق باعث شد تا خلاقیت از انحصار نخبگان جامعه، دانشمندان و هنرمندان، بیرون رود و امکان دستیابی به نیروی خلاقه برای همه افراد فراهم شود (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲).

۲-۲-۴- نظریه‌های معطوف به محصول خلاق

نظریه پردازانی که به محصول خلاق توجه دارند، گاه آثار فرد را با کارهای خود او و گاه با محصولات دیگران سنجیده‌اند. مهمترین نقطه اشتراک دیدگاه‌های مختلف درباره محصول خلاق یا کار خلاقانه، نو بودن و تازگی داشتن آن است اما، هرچیز لزوماً خلاق نیست. بنابراین در بیشتر تعریف‌ها، به ارزشمندی و مناسب بودن نیز توجه می‌شود. ویژگی اکتشافی بودن را هم به تعریف یاد شده اضافه می‌کنند. خلاقیت هر اثر نو و ارزشمندی است که از طریق اکتشاف به دست آمده باشد. نمی‌توان افراد و کارهای خلاق را جدا از اجتماعی که در آن عملی کنند بررسی کرد چرا که خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲).

۲-۲-۵- نظریه خلاقیت تورنس

در عصر جدید و در کشاکش رقابت میان جوامع، برتری کشورها به میزان بهره‌مندی آنان از علم و دانش روز بستگی دارد و در نهایت کوشش علمی و برخورداری از فناوری است که زاینده نیروی انسانی خلاق و کارآمد، به‌عنوان اصلی‌ترین عامل دستیابی به توسعه است. آموزش آفرینندگی و ایجاد قدرت خلاقیت در فراگیران، مهم‌ترین مسئولیت پرورشی نظام آموزشی است. دنیایی که ما در آن زندگی می‌کنیم به سرعت در حال تغییر است و در این زمان، تفکر خلاق، کلیدی است که امکان مواجهه با مشکلات، تطبیق و در نهایت موفقیت را برای ما فراهم می‌سازد. برخلاف دیدگاه‌های گذشته که خلاقیت را توانایی ارثی و ذاتی تلقی می‌کردند، امروزه اعتقاد بر آن است که می‌توان خلاقیت را به فراگیران آموزش داد. اما آموزش خلاقیت به فراگیران نیازمند اساتید خلاق است که قادر باشند با رهبری مناسب کلاس درس، روش‌های گوناگون

تدریس را به منظور پرورش خلاقیت یادگیرندگان و دانش‌آموزان به کار گیرند(بابایی اوصالو، سهرابی و خواجه آزاد، ۱۳۹۴).

شرایط متغیر زندگی، فرد را در هر لحظه در برابر مساله‌ای قرار می‌دهد. یادگیرندگان خلاق با استفاده از معلومات موجود در حافظه به آرایش مفاهیم و اصول علمی پرداخته، به اصول و مفاهیم جدید دست می‌یابند و در نهایت، تفکر و اندیشه را در حل مسایل مختلف و ساختن فرضیه‌ها به کار می‌گیرند. خلاقیت را باید نوعی تفکر به‌شمار آورد، چرا که ایده خلاق، خود نوعی فکر و تصور است که فارغ از روش و قالب از قبل تعیین‌شده بوده و حالت واگرا دارد. به‌طور کلی می‌توان گفت تفکر خلاق تفکری است که مردم به‌خاطر یک تمایل درونی برای یافتن چیزهای بهتر و جدیدتر در آن درگیر می‌شوند. بر اساس نظریه خلاقیت تورنس خلاقیت یک اصطلاح کلی است و الزاماً یک رویداد یا کیفیت خاص را نشان نمی‌دهد. خلاقیت در واقع مجموع عوامل شخصی، فرآیند و محصول است که در یک محیط اجتماعی در تعامل‌اند. هسته اصلی یا عامل مشترک در همه تعاریف مربوط به خلاقیت "ایجاد مفهوم جدید و باارزش است". بنابراین می‌توان گفت خلاقیت به‌معنای خلق کردن مفهوم و چیزی تازه و منحصربه‌فرد است که به‌گونه‌ای مناسب و مفید موجب حل یک مساله، سؤال یا نیاز علمی شود(بابایی اوصالو، سهرابی و خواجه آزاد، ۱۳۹۴).

نظریه تورنس که در یک تئوری جامع سه تعریف پژوهشی، هنری و وابسته به بقا از خلاقیت ارایه می‌کند، اشاره کرد. تورنس در تعریف پژوهشی، خلاقیت را فرآیند حس کردن مشکلات، مسایل، شکاف در اطلاعات، عناصر گم شده، چیزهای ناجور، حدس‌زدن و فرضیه سازی درباره این نواقص، ارزیابی و آزمودن این حدس‌ها و فرضیه‌ها، تجدید نظرکردن و دوباره آزمودن آنها و بالاخره انتقال نتایج می‌داند. وی در تعریف وابسته به بقا، خلاقیت را قدرت کنارآمدن فرد با موقعیت‌های دشوار معرفی می‌کند. براساس نظریه تورنس، خلاقیت مرکب از چهار بُعد است: الف) سیالیت که توانایی برقراری رابطه معنی‌دار بین فکر، اندیشه و بیان است و بر اساس تعداد افکار یا راه‌حل‌ها در یک زمان مشخص اندازه‌گیری می‌شود، ب) اصالت یا ابتکار که توانایی تفکر به شیوه غیر متداول و خلاف عادت رایج و همراه با جواب‌های غیرمعمول، عجیب و زیرکانه است، ج) انعطاف‌پذیری که اشاره به توانایی تفکر به طرق مختلف برای حل یک مساله جدید است، و د) بسط که

شامل توانایی توجه به جزئیات در حین انجام یک فعالیت یا تکلیف است (بابایی اوصالو، سهرابی و خواجه آزاد، ۱۳۹۴).

۲-۲-۶- نظریه خودحکومتی ذهنی

استرنبرگ سبک‌های تفکر را از طریق نظریه خودحکومتی یا خودگردانی ذهنی توضیح داد (استرنبرگ، ۱۹۹۷؛ به نقل از محمودی، استکی و دماوندی، ۱۳۹۰). ژانگ و استرنبرگ بر اساس نظریه خودحکومتی ذهنی، سیزده سبک تفکر را در قالب سه نوع سبک تفکر تقسیم بندی کردند: نوع اول، مثبت و انطباقی است و شامل سبک‌های قانون‌گذاری، قضاوتی، مرتبه محوری، کلی و آزادمنشانه می‌باشد. نوع دوم منفی و کمتر انطباقی و مشتمل بر سبک‌های تفکر اجرایی، موضعی، تک‌محوری و محافظه‌کارانه است. نوع سوم، دارای بار ارزشی متغیری است. بار ارزشی بر اساس نیاز به وظایف یا موقعیت تغییر می‌کند، نه مثبت است و نه منفی و شامل سبک‌های درونی، بیرونی، بی‌محوری و مقوله محوری می‌شود (ترابی و سیف، ۱۳۹۱).

افراد دارای سبک تفکر نوع اول خلاق و از نظر شناختی در سطح بالای پیچیدگی هستند (قانون‌گذاری)، ارزیابی می‌کنند (قضاوتی)، وظایف را بر اساس اهمیت اولویت بندی می‌کنند (مرتبه‌محوری)، بر روی کل موضوع تمرکز دارند (کلی) و از رویکردهای نوین استفاده می‌نمایند (آزادمنشانه). افراد دارای سبک تفکر نوع دوم بر خلاف افراد دارای سبک تفکر نوع اول از نظر شناختی در سطح پائینی از پیچیدگی هستند. این افراد از دستورات موجود پیروی می‌کنند (اجرایی)، بر جزئیات امر تمرکز دارند (موضعی)، در یک زمان تنها یک فعالیت را انجام می‌دهند (تک محوری) و در انجام وظایف از رویکردهای سنتی و قدیمی استفاده می‌کنند (محافظه‌کارانه). نوع سوم سبک تفکر به طور کل دارای ویژگی‌های نوع اول و نوع دوم سبک تفکر است و بسته به موقعیت یا تکلیف ویژگی‌های نوع اول یا نوع دوم سبک تفکر را می‌پذیرد، برای مثال اگر فردی با سبک بی‌محوری تمام جنبه‌های یک مسأله را مدنظر قرار دهد و به تمام پاسخ‌های ممکن برای حل آن مسأله توجه داشته باشد، سبک تفکر بی‌محوری وی در نوع اول سبک تفکر قرار می‌گیرد. اما زمانی که برای حل یک مسأله به ساده‌ترین راه حل ممکن توجه کند، این سبک در نوع دوم جای می‌گیرد (ژانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۶).

۲-۲-۷- نظریه خلاقیت گیلفورد

از نظر گیلفورد خلاقیت از ابعاد سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری تشکیل شده است (گولیکسن^۱، ۲۰۱۸). سیالی یعنی توانایی ارتباط بین اندیشه و بیان آن که افراد را قادر می‌سازد راه‌حل‌های متعددی برای حل یک مسئله‌ی واحد ارائه دهند. همچنین سیالی به تولید تعدادی اندیشه و راه حل جدید برای حل یک مسئله در یک زمان معین اشاره می‌کند (کاظم پور، ۱۳۹۵). بسط یعنی توانایی توجه به جزئیات در حین انجام یک فعالیت است. اندیشه‌ی بسط‌یافته به کلیه‌ی جزئیات لازم یک طرح می‌پردازد و چیزی را از قلم نمی‌اندازد. همچنین بسط تولید جرئیات و تعیین تلویحات و کاربردها اشاره می‌کند (کاظم پور، ۱۳۹۵). ابتکار به معنی توانایی تفکر با شیوه‌ی غیرمتداول و خلاف عادت رایج، اصالت ابتکار مبتنی بر ارائه جواب‌های غیرمعمول، تعجب‌آور و زیرکانه به مسائل است. ابتکار در خلاقیت اشاره به راه‌حل‌های منحصر به فرد و نو اشاره دارد (سیف، ۱۳۹۱). انعطاف‌پذیری به معنی توانایی تفکر با راه‌های مختلف برای حل مسئله جدید است. تفکر قابل انعطاف، الگوهای جدیدی برای اندیشیدن طراحی می‌کند. انعطاف‌پذیری به معنای توانایی برای انجام عمل موثر در راستای ارزش‌های فردی علیرغم حضور مشکل است. به عبارتی توانایی فرد برای انجام مفید و موثر خود با وجود مشکلات فراوان می‌باشد (قرایی اردکانی، آزاد فلاح و تولایی، ۱۳۹۱).

۲-۲-۸- الگوی خلاق سازی ذهن و شخصیت

الگوی خلاق سازی ذهن و شخصیت که از آن تعبیر به الگوی بالینی خلاقیت درمانی می‌شود. شواهد نشان می‌دهد یکی از چالش‌های جدی و قابل پیش بینی در آینده مساله میزان بهره‌گیری از ذهن‌ها و شخصیت‌های خلاق در حوزه‌های سلامت روان است. در این راستا درست‌تر این است که خلاقیت را هم یک توانایی و هم یک فراتوانایی بدانیم. زیرا عاملی قدرتمند و متحد کننده است که سایر توانایی‌ها و قابلیت‌های ذهنی و شخصیتی را گرد هم می‌آورد و یکپارچه می‌سازد. متأسفانه این قابلیت در دیگر رویکردها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. تفاوتی که خلاقیت درمانی با دیگر الگوها دارد این است که در آن خلاقیت از جایگاه بی‌همتایی برخوردار بوده و از آن به عنوان عاملی مهم که تغییرات درونی را مدیریت می‌کند نام برده

¹. Gulliksen

می‌شود. الگوی بالینی خلاقیت درمانی ناظر به فعال‌سازی خلاقیت در حوزه‌های شناختی (فکری)، عاطفی (انگیزشی) و شخصیتی (رفتاری) است. این شامل ۵ مؤلفه اصلی و ۱۱ بخش عملیاتی است. در بخش مؤلفه‌ای می‌توان از مؤلفه‌های فراشناختی، مؤلفه زبانی، مؤلفه انگیزشی، مؤلفه شخصیتی و مؤلفه زبان بدنی نام برد. در سطح عملیاتی نیز الگو شامل سیال سازی، منعطف سازی، به‌سازی فکر و ادراک، طراحی ذهنی، راه‌حل یابی، تصمیم‌سازی، جهت‌دهی انگیزشی، پشتکار، اعتماد به نفس، جسارت ورزی، خطر پذیری، به‌سازی و بسط ادراکی کلمه، وسعت بخشی معنایی و استعاره‌ای، روابط کلامی، رفتارهای حرکتی و زبان بدنی است (پیرخائفی، ۱۳۹۳؛ به نقل از میرزاده و پیرخائفی، ۱۳۹۶).

در الگوی بالینی خلاقیت درمانی تقویت مؤلفه‌های فراشناختی موجب شود تا افراد بتوانند از پویایی ذهنی ایجاد شده برای تغییر در سطح کمیت، تنوع و تازگی تولیدات ذهنی سود ببرند. در واقع مؤلفه‌های فراشناختی موجب می‌گردد تا ایده‌ها و نگرش‌های افراد در سطح کارآمدتری قرار گیرند. تقویت مؤلفه زبانی موجب می‌گردد تا افراد بتوانند از قابلیت‌ها و مهارت‌های جدید برای طراحی نظام محاوره‌ای/ارتباطی بهتر در زندگی استفاده کنند. تقویت مؤلفه انگیزشی در افراد باعث می‌گردد تا پویایی عمومی را در خود به وجود بیاورند. مؤلفه‌های انگیزشی موجب می‌گردد تا انرژی فراگیری برای فعالیت‌های ذهنی و عملی در آنان پدید آید. تقویت مؤلفه شخصیتی باعث می‌گردد تا افراد بتوانند از محوری مرکزی و درونی برای حمایت از ایده‌ها، رفتارها و توانایی‌ها برخوردار گردند. در نهایت تقویت مؤلفه زبان بدنی باعث می‌شود افراد بتوانند در انتقال هیجانات درونی خود به دیگران مناسب‌تر رفتار کنند. می‌توان نتیجه گرفت که تحریک خلاقیت در قالب مؤلفه‌های فراشناختی زبانی، شخصیتی، انگیزشی و زبان بدنی می‌تواند بر ارتقا سلامت روان افراد تأثیر بگذارد. در واقع الگوی خلاق سازی ذهن و شخصیت دارای کارآمدی و اثرگذاری مناسبی برای کاهش آسیب روانی در دانش‌آموزان بوده است. بر اساس شواهد موجود انسان سالم دارای کنشوری و سازش‌پذیری هیجانی و رفتاری است (پیرخائفی، گودینی و حسینی، ۱۳۹۶).

۲-۳- عزت نفس؛ تعریف و نظریه‌ها

۲-۳-۱- تعریف عزت نفس

عزت نفس به عنوان احساس و اعتقاد کلی فرد نسبت به خود، ارزیابی شخص از خود و واکنش موثر به ارزیابی خود تعریف می‌شود. عزت نفس یک مکانیزم دفاعی است که به افراد کمک می‌کند در مقابل افسردگی در طول دوره‌های چالش برانگیز با حفظ خود-ادراکی مثبت از خود محافظت کنند. از این رو، عزت نفس به عنوان یک منبع یک منبع روانشناختی به کار می‌رود که می‌تواند اشخاص را از نشانه‌های افسردگی در طول دوره پریشانی^۱ و درماندگی حفظ نماید (جانسون^۲، ۲۰۱۰؛ به نقل از رجبی، علیبازی، جمالی و عباسی، ۱۳۹۴). عزت نفس رضایت فرد نسبت به خود و احساس ارزشمند بودن است. منظور از عزت نفس آن است که افراد نسبت به خود چگونه فکر میکنند؟ چقدر خود را دوست دارند؟ و از عملکرد خود تا چه میزان راضی هستند؟ عزت نفس در زندگی انسان به عنوان هسته مرکزی، ساختارهای روانشناختی فرد را چون سپر محافظ در برابر اضطراب محافظت نموده، آسایش خاطر وی را فراهم می‌آورد. افراد دارای عزت نفس بیشتر، در برابر مسایل زندگی و مشکلات مقاومت بیشتری کرده، در نتیجه احتمال موفقیت‌شان بیشتر است (شکورنیا، علیجانی، نجار و الهام پور، ۱۳۹۴).

عزت نفس یکی از عوامل تعیین کننده رفتار انسان در محیط اجتماعی محسوب می‌شود. عزت نفس به عنوان یک سپر و محافظ در مقابل ناسازگاری روان شناختی عمل می‌کند و باعث ارزیابی مثبت فرد از زندگی می‌شود. این متغیر به عنوان یکی از مباحث عمده در روان شناسی که توجه بسیاری از پژوهشگران و روانشناسان را به خود جلب کرده است می‌باشد، به طوری که نظریه‌های متعددی به دنبال راهکارهای افزایش عزت نفس و یا پرورش آن بوده‌اند. عزت نفس یک نیاز اساسی است که در فرایندهای زندگی نقش مهم و به سزایی بر عهده دارد، زیرا به رشد و سلامت و طبیعی بودن فرد کمک می‌کند. از این روز بدون عزت نفس مثبت، رشد روان شناختی فرد متوقف می‌شود. در حقیقت عزت نفس مثل یک سیستم ایمنی آگاهانه عمل نموده و مقاومت و ظرفیت لازم برای زندگی فرد را فراهم می‌آورد. از سوی دیگر عزت نفس

¹. distress

². Johnson

پایین، انعطاف پذیری فرد را در مقابل مشکلات کاهش می دهد (طرقی، جوانبخت، بیاضی، صاحبی، وحیدی و دروگر، ۱۳۹۱).

عزت نفس پدیده‌ای روانشناختی است که تأثیر قاطعی بر ابعاد عاطفی و شناختی انسان دارد و کارکرد آن در مقابله با فشارهای زندگی به عنوان یک منبع موثر و مهم شناخته می‌شود. از آن جهت که عزت نفس قطعی‌ترین عامل در روند رشد روانی فرد محسوب می‌شود، هر اندازه که فرد در کسب عزت نفس دچار شکست شود، دستخوش اضطراب، تزلزل روانی، بدگمانی از خود و احساس عدم کفایت از زندگی می‌گردد (مک‌هوالی، میهالکو و بین^۱، ۱۹۹۷؛ به نقل از نصیری، نصیری، بخشی پور رودسری، ۱۳۹۳). عزت نفس زائیده زندگی اجتماعی و ارزش‌های آن است و در تمامی فعالیت‌های روزانه انسان به نوعی جلوه‌گر بوده و به این ترتیب از مهمترین جنبه‌های شخصیت و تعیین کننده ویژگی‌های رفتاری انسان است (نصیری، نصیری، بخشی پور رودسری، ۱۳۹۳).

۲-۳-۲- نظریه‌های عزت نفس

۲-۳-۲-۱- نظریه شرایط احتمالی خودارزشمندی^۲

خودارزشمندی به مثابه شاخص سازگاری روانشناختی و کارکرد مناسب اجتماعی تلقی می‌شود (زکی، ۱۳۹۱). این مفهوم بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود، در می‌یابند که موقعیت‌های زندگی چگونه وضعیت‌هایی برای موفقیت و یا شکست آنها فراهم می‌کنند. با توجه به تجارب موجود در زندگ، هر آنقدر مردم قدر و منزلت و ارزش و بهاء خود را بهتر بدانند، به همان نسبت به اعتماد به خویشان آنها افزوده شده و در نهایت از عزت نفس بالایی برخوردار خواهند بود. قدردرانی از خود و بها دادن به خویشان از مصادیق نظریه خودارزشمندی است که موجب شکل گیری عزت نفس می شود. خودارزشمندی به مثابه نیروی بالقوه انگیزشی تلقی می‌شود که در عزت نفس خود را نمایان می کند (کروکر، لاهتان، کوپر و بوورثی^۳، ۲۰۰۳). خودارزشمندی باعث افزایش عزت نفس و همچنین کاهش افسردگی افراد شده و نقش اثربخشی در کاهش افسردگی نشان داده و یکی از مکانیسم‌های کاهش اضطراب و افسردگی

¹. Mcauley, Mihalko & Bane

². contingencies of self-worth

³. Crocker, Luhtanen, Cooper & Bouvrette

است (سارجنت، کروکر و لاهتانن^۱، ۲۰۰۶؛ به نقل از زکی، ۱۳۹۱). خودارزشمندی در کنار رضایت از زندگی به مثابه یکی از شاخص‌های احساس خودشبختی در نظر گرفته شده است (براینس، کروکر و گارسیا^۲، ۲۰۰۸).

مدل نظری شرایط احتمالی خودارزشمندی سعی در تبیین چگونگی شکل‌گیری عزت نفس دارد. خودارزشمندی بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود، در می‌یابند که موقعیت‌های زندگی چگونه وضعیت‌هایی برای موفقیت یا شکست آنها فراهم می‌کنند. با توجه به تجارب موجود در زندگی هر آنقدر مردم قدر، منزلت، ارزش و بهاء خود را بهتر بدانند، به همان نسبت اعتماد به خویش آن‌ها افزوده شده و در نهایت از عزت نفس بالایی برخوردار خواهند بود. قدردانی از خود و بهادادن به خویش از مصادیق مهم نظریه خودارزشمندی است که موجب شکل‌گیری عزت نفس می‌شود (زکی، ۱۳۹۱).

خودارزشمندی به مثابه نیروی بالقوه انگیزشی تلقی می‌شود که در عزت نفس خود را نمایان می‌کند (کروکر، لاهتاین، کوپر و بوورثی، ۲۰۰۳). کسانی که دارای عزت نفس بالاتر هستند، نسبت به کسانی دارای عزت نفس پایین، از وضعیت تحصیلی مطلوب‌تری برخوردارند. بنابراین، احتمالاً می‌توان برای پیشبرد وضعیت تحصیلی می‌توان از روش‌های تقویت عزت نفس بهره برد (حسینی، دژکام و میرلاشاری، ۱۳۸۶). خودارزشمندی موجب ارتقاء سطح سلامت عمومی، خودتنظیمی، منیع انگیزشی، کاهش فرسودگی و اصلاح رفتار اجتماعی، چگونگی درست و مناسب مواجهه با حوادث و وقایع روزمره زندگی بوده که در سطوح مختلف زندگی فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی اثرات خود را نمایان می‌کند (کروکر، لاهتانن و سامرز^۳، ۲۰۰۴). مدل نظری شرایط احتمالی خودارزشمندی سعی در تبیین چگونگی شکل‌گیری عزت نفس به ما در تاکید و توجه بر روش‌های درک و فهم درست و مناسب اثربخشی عزت نفس در زمینه‌ی خودتنظیمی جنبه‌های سه گانه عاطفی، شناختی و رفتاری، چگونگی مواجهه عزت نفس با مشکلات اجتماعی و برطرف نمودن موانع چگونگی کارایی عزت نفس در زندگی کمک می‌کند (زکی، ۱۳۹۱).

^۱ Sargent, Crocker & Luhtanen

^۲ Breines, Crocker & Garcia

^۳ Crocker, Luhtanen & Sommers

۲-۳-۲- نظریه مثبت نگری سلیگمن

روانشناسی مثبت‌نگر، سلامت روانی را معادل کارکرد مثبت روانشناختی تلقی و آن را در قالب اصطلاح «بهزیستی روانشناختی» مفهوم سازی می‌کند. روانشناسی مثبت‌نگر مارتین سلیگمن بر مفاهیمی چون معنا در زندگی، شادکامی ذهنی، امید به زندگی و روابط با خدا و دیگران تأکید دارد. این مفاهیم در نظریه مارتین سلیگمن می‌تواند اهمیت قابل توجهی در بهزیستی روانشناختی افراد داشته باشند (ولا، لنز، اسپارو و گونزالز، ۲۰۱۷). سلیگمن در اولین نظریه جامع خود در باب روانشناسی مثبت‌گرا یعنی شادکامی اصیل ظاهر کرده است شادکامی می‌تواند به سه عنصر متفاوت که ما آنها را به خاطر خودشان انتخاب می‌کنیم، تقسیم شود: هیجان مثبت؛ مجذوبیت؛ و معنا. هر یک از این عناصر و اجزا بهتر از شادکامی قابل تعریف و اندازه‌گیری هستند. اولین مورد، هیجان مثبت است؛ یعنی، آنچه احساس می‌کنیم: لذت، شغف، سرمستی، گرما، راحتی و مانند اینها. کل زندگی می‌تواند با موفقیت حول این محور بچرخد که می‌توان آن را «زندگی لذت بخش»^۱ نامید. عنصر دوم، یعنی مجذوبیت، به معنای سیلان است: یکی بودن با موسیقی، توقف زمان و از دست دادن خودآگاهی در طول انجام یک فعالیت جذاب. نوعی از زندگی را که از این ویژگی برخوردار باشد، «زندگی همراه با مجذوبیت»^۲ نامیده می‌شود. مجذوبیت، متفاوت و حتی گاهی متضاد با هیجان مثبت است؛ زیرا اگر از افرادی که احساس سیلان را تجربه می‌کنند بپرسید که آنها به چه چیزی فکر می‌کنند و چه احساسی دارند، اغلب خواهند گفت: «هیچ چیز». در احساس سیلان، ما با شی مورد نظر یکی می‌شویم. توجه فشرده‌ای که سیلان نیاز دارد، تمام منابع شناختی و هیجانی که تفکر و احساس را تشکیل می‌دهند، مصرف می‌کند و آنها را تمام می‌کند. عنصر سوم شادکامی «معنا» نام دارد. انسان‌ها به طرز اجتناب ناپذیری به دنبال معنا و هدف در زندگی هستند. برخورداری از «زندگی با معنا»^۳ یعنی به چیزی که معتقدید از «خود» بزرگتر و مهم‌تر است، متعلق و در خدمت آن باشید، و انسان تمام نهادهای اجتماعی مثبت را خلق می‌کند تا این امر را امکان‌پذیر سازد: مذهب؛ حزب سیاسی؛ سبز بودن؛ عضویت در گروه پیش‌آهنگی؛ یا خانواده (سلیگمن، ۲۰۱۲).

^۱. pleasant life

^۲. engaged life

^۳. meaningful life

سلیگمن در آخرین نظریه مطرح شده خود در روانشناسی مثبت به این نتیجه رسید که نظریه‌اش کامل نیست و فقط سه عنصر مطرح شده در نظریه شادکامی اصیل باعث شادکامی نمی‌شود. به علاوه سلیگمن متوجه شد که هدف نهایی بیشتر انسان‌ها رسیدن به شادکامی و خوشبختی است، بلکه هدف غایی قدم برداشتن در مسیر شکوفایی است. با توجه به این مسائل سلیگمن نظریه جدید خود یعنی نظریه بهزیستی را ارائه داد. بر اساس این نظریه علاوه بر سه عامل هیجانات مثبت، مجذوبیت و معنا، دو عامل روابط مثبت و دستاوردها هم نقش مهمی در شادمانی، مهمتر از آن در شکوفایی و بهزیستی روانشناختی فرد دارند. روابط مثبت یکی دیگر از پنج رکن اساسی نظریه بهزیستی سلیگمن است که مهمترین عامل رضایت از زندگی در طول عمر داشتن روابط مثبت پایدار با دیگران است. دستاوردها آخرین مولفه نظریه شکوفایی را تشکیل می‌دهند. همه ما انسان‌ها در طول زندگی در پی بهبود بخشیدن به وضعیت خود هستیم. این بهبود بخشیدن ابعاد متفاوتی از ترک یک عادت بد رفتاری، تا ایجاد یک ویژگی شخصیتی مطلوب در خود و از سعی در به دست آوردن مدارج تحصیلی بالاتر تا ازدواج با فرد مورد علاقه را در بر می‌گیرد. این بعد از نظریه پیشرفت‌های فرد در جنبه‌های مختلف را در بر می‌گیرد. این نظریه هم اکنون با نام نظریه پرما شناخته می‌شود. هر کدام از حروف تشکیل دهنده پرما در نظریه سلیگمن حرف اول نام یکی از پنج مولفه تشکیل دهنده بهزیستی شامل هیجانات مثبت^۱، مجذوبیت^۲، روابط مثبت^۳، معنا^۴ و دستاوردها^۵ می‌باشد (سلیگمن، ۲۰۱۲). عزت نفس یکی از عوامل روانی اجتماعی است که روانشناسی مثبت نگر نقش بسزایی در آن دارد. اهمیت عزت نفس در مثبت بودن و شادکامی به حدی است جزء جدایی ناپذیر از روانشناسی است (جاهدی، رفاهی، شریفی و رجایی چالشتی، ۱۳۹۲).

۲-۳-۲-۳- نظریه انتخاب گلاسز

نظریه انتخاب گلاسز یکی از مداخلات درمانی رایج در حوزه روانشناسی شناختی در راه توصیف انسان، تعیین قوانین رفتاری و چگونگی نیل به رضایت، خوشبختی، موفقیت و بهزیستی روانشناختی محسوب

^۱. positive emotions

^۲. engagement finding flow

^۳. relationship authentic connections

^۴. meaning purposeful existence

^۵. achievement a sense of accomplishment

می‌شود. در این نظریه مواجه شدن با واقعیت، قبول مسئولیت، شناخت نیازهای اساسی، قضاوت اخلاقی درباره درست بودن و یا نادرست بودن رفتار، تمرکز بر اینجا و اکنون، کنترل درونی و در نتیجه نیل به هویت توفیق که ارتباط مستقیمی با عزت نفس دارد و بهزیستی روانشناختی مورد تاکید است. نظریه انتخاب پنج نیاز روانشناختی شامل بقا^۱، آزادی^۲، قدرت^۳، تعلق^۴ و سرگرمی^۵ را به عنوان نیازهای اساسی تعریف می‌کند که با بهزیستی روانشناختی افراد در ارتباط هستند (اروین^۶، ۲۰۱۵). نظریه انتخاب در مورد بهتر انتخاب کردن است؛ اما قبل از آن هر فرد باید دلیل انتخاب‌های بد خود را بفهمد. نظریه انتخاب بیان می‌کند، این خود ما هستیم که تمام اعمال مان را از جمله احساس بدبختی مان را انتخاب می‌کنیم (خلیلی، برزگر کهنمویی، صاحبی و فراهانی، ۱۳۹۵).

در تبیین تبلور مفاهیم نظریه انتخاب گلاسر در مدل بهزیستی روانشناختی ریف آمده است که سلامت روانی یکی از مهم ترین مسائل روانشناسان از زمان شکل‌گیری روانشناسی به مثابه یک علم بوده است. یکی از شیوه‌های مناسبی که ظرفیت انسان را در رسیدن به آرزوی همیشگی خود یعنی سالم زیستن ارتقاء می‌بخشد متوسل شدن به نظریات روان شناسی و مشاوره است. در این میان به نظر می‌رسد که نظریه انتخاب که در صدد هدایت انسان‌ها به سوی هویت موفق و عزت نفس غیر مشروط است در مدل روانشناختی ریف تبلور یافته است و اشتراک مفهومی زیادی با این مدل بهزیستی روانشناختی ریف دارد (ملکی تبار، کلانتر کوشه و کاظمیان، ۱۳۹۴).

۲-۳-۲-۴- نظریه مازلو

مازلو در سلسله مراتب نیازها و در سطح سوم، احترام به خود یا عزت نفس را قرار می‌دهد که مشتمل بر تمایل شایستگی، چیرگی، پیشرفت، توانمندی، کفایت، اطمینان، استقلال و آزادی است. زمانی که این نیازها ارضا شود، فرد احساس ارزشمندی، توانایی، قابلیت مفید واقع شدن و اطمینان می‌کند و چنانچه این نیازها برآورده نشود، فرد احساس حقارت، درماندگی، ضعف و دلسردی و ناامیدی می‌کند. به اعتقاد او وقتی برای

¹. survival

². freedom

³. power

⁴. belonging

⁵. fun

⁶. Irvine

خود احترام قایل شویم، احساس ارزشمندی و شایستگی می‌کنیم، در غیر این صورت در مقابله با زندگی احساس حقارت و دلسردی و ناتوانی می‌کنیم. برای دستیابی به این هدف باید خود را خوب بشناسیم، سازگار باشیم و بتوانیم فضایل و نقاط ضعف خود را به طور عینی تشخیص دهیم، وقتی این نیازها را بر طرف کردیم، آنگاه به سوی عالی‌ترین نیاز یعنی به تحقق خود روی می‌آوریم و می‌توانیم خود را بشناسیم و استعدادهای خویش را شکوفا کنیم (مازلو، ۲۰۰۰).

مازلو نیز بیان می‌کند که لازمه احساس تعلق به وجود آمدن احساس امنیت است و لازمه به وجود آمدن عزت نفس، به وجود آمدن دو نیاز احساس امنیت و احساس تعلق است و لازمه مسئولیت پذیری تامین احساس امنیت، تعلق و عزت نفس است؛ از سوی دیگر مدرسه نیز بسیار تعیین کننده تر از خانواده است. کسی که به خودشکوفایی می‌رسد که سلسله مراتب نیازهای اساسی و از آن جمله عزت نفس را که جزئی از سلسله مراتب نیازهای اساسی است را تا حدی ارضاء کرده باشد (بنتی و کامبوروپولاس، ۲۰۰۶).

به نظر مازلو همه افراد جامعه (به جزء برخی از بیماران) به یک ارزشیابی ثابت و استوار و معمولاً عالی از خودشان در مورد احترام به خود یا عزت نفس یا احترام به دیگران تمایل و یا نیاز دارند. امروز اهمیت محوری نیاز به عزت نفس به طور فزاینده‌ای مورد توجه روانکاوان و نیز روان‌شناسان بالینی قرار گرفته است. مازلو در تحلیل انگیزش انسان، بین نیازهای زیستی مانند گرسنگی، خواب، تشنگی و نیازهای روان‌شناختی همچون عزت نفس، و تعلق، تفاوت است. مازلو معتقد است که روانشناسان بیشتر به نیازهای زیستی پرداخته‌اند (دانش لیلان و بیگ زاده، ۱۳۹۶).

۲-۳-۲-۵- نظریه عزت نفس روزنبرگ

روزنبرگ فرآیند قضاوت فرد درباره ارزش خود را می‌توان طی سه گام تحلیل کرد. گام فرد ابعادی را که بر اساس آن درباره خود قضاوت می‌کند انتخاب می‌نماید (مثلاً قضاوت در مورد یک توانایی ورزشی یا تحصیلی)، گام دوم فرد خودش را در این ابعاد ارزیابی می‌کند (مثلاً من یک ورزشکار بد و یا دانش آموز ضعیف هستم) و گام سوم اینکه فرد این ارزیابی را بر حسب ارزش خود تفسیر می‌کند (مثلاً من یک ورزشکار و یا دانش آموز ضعیف هستم اما با وجود این یک انسان ارزشمند می‌باشم). روزنبرگ مطالعات وسیعی در مورد

پیشایندهای عزت نفس انجام داده است. تحقیق او گامی مهم در روشن کردن بسیاری از شرایط اجتماعی همراه با افزایش یا کاهش عزت نفس را نشان می‌دهد (دانش لیلان و بیگ زاده، ۱۳۹۶). **اعتماد به نفس:** اعتماد به نفس به میزانی از پذیرش شخصی، صلاحیت و رضایتمندی از خود اشاره دارد. به عبارتی دیگر یک منبع روانشناختی است که رضایت فرد نسبت به خود و احساس ارزشمند بودن است (دو، برناردو و یئونگ^۱، ۲۰۱۵).

در نظریه عزت نفس روزنبرگ بر دو مولفه صلاحیت شخصی و رضامندی از خود تاکید شده است. صلاحیت شخصی^۲ ارزیابی احساسات و شایستگی‌های اساسی و عمومی فرد درباره خودمان است که این ادراک توانایی‌ها و صلاحیت‌های فردی از خود می‌تواند عاملی برای تایید خویشتن باشد (کولین، کاراتزیاس، پاور، هووارد، گریسون و یلوس^۳، ۲۰۱۶). رضامندی از خود^۴، یک فرایند قضاوتی است که افراد بر اساس آن مجموعه معینی از معیارهای خود را ارزیابی می‌کنند و یک مفهوم کلیدی از روانشناسی مثبت است که با تحقق نیازهای اساسی و دستیابی به اهداف زندگی همراه است (زاید، احمد، ون نیکرک و هو^۵، ۲۰۱۸).

۲-۳-۲-۶-نظریه راجرز

راجرز از با نفوذترین و کارآمدترین روان‌شناسان است. روش او پدیدار شناسی و دیدگاهش انسان گرایی است (ماردینا، هالیماتون هالالیا و اسنارولخادی، ۲۰۱۱). اصولاً نام وی با مفهوم "خود" قرین می‌باشد. پدیدار شناسان بر خلاف روان کاوان بر انگیزه‌های ناخودآگاه تکیه می‌نمودند بر دیدگاه ذهنی فرد و درباره آنچه تاکنون در جال وقوع است تاکید می‌ورزند. در پدیده شناختی اعتقاد بر این است که اگر چه دنیای واقعی ممکن است دنیای واقعی ممکن است وجود باشد ولی موجودیت آن را نمی‌توان شناخت و یا تجربه کرد بلکه می‌توان بر اساس ادراکات فرد، از این میان موجودیت را تصور و دریافت کرد. از این رو انسان فقط بر اساس ادراکاتش از اشیا و بر اساس تصویری که از آن دارد رفتار خواهد کرد. راجرز عزت نفس را ارزیابی مداوم شخص از ارزشمندی خویشتن خود یا نوعی قضاوت نسبت به ارزشمندی وجودی خود تعریف کرده

¹. Du, Bernardo & Yeung

². self-competence

³. Collin, Karatzias, Power, Howard, Grierson & Yellowlees

⁴. self-satisfaction

⁵. Zayed, Ahmed, Van Niekerk & Ho

است. او معتقد است که این صفت در انسان حالت عمومی دارد؛ نیاز به توجه مثبت دیگران شامل باخوردها، رفتار گرم و محبت آمیز، صمیمیت و پذیرش و مهربانی و از طرف محیط به خصوص اولیاء کودک است (نقوی، آذری و لسانی، ۱۳۹۲). راجرز خود درباره رویکرد پدیدارشناختی می گوید: چارچوب درونی داوری هر انسانی مناسب ترین زاویه دید برای فهم و درک رفتار اوست. اعتقاد و اعتماد به تجربه های شخصی و گرایش فطری به حرکت در جهت رشد، بالندگی و کمال، راجرز را به ارائه روش درمانی مراجعه مدار یا درمان بی رهنمود وا داشت که موفقیت های بسیاری را به دنبال آورد (محمد، موختار و ساماح^۱، ۲۰۱۱).

۲-۳-۲-۷-نظریه بین فردی سالیوان

نظریه سالیوان بر این باور است که یکی از اجزای مهم شخصیت انسان را نظام خویشتن می داند که از طریق رابطه با اشخاص مهم رشد می کند از نظر سالیوان خویشتن منشاء اجتماعی دارد. او تفسیر مید از آبشخورهای اجتماعی شخصیت را می پذیرد. و سپس به یک تحلیل گسترده تری از فرآیندهای بین فردی می رسد. سالیوان از عزت نفس بر اساس نیاز به امنیت بین فردی نظر می دهد. طبق این نظریه ارزش خود با احساس توان فرد برای اجتناب از ناامنی بین فردی بالا می رود. سالیوان معتقد است فرد به طور مدام در مقابل از دست دادن عزت از خود دفاع می کند. زیرا این فقدان اضطراب ایجاد می کند در واقع فرد نیازمند دارد تا اضطرابی را که در اثر تهدیدات بر عزت نفس (از طریق طرد یا ارزیابی منفی دیگران) حاصل شده است دفع کند. زیرا اضطراب که یک پدیده فردی است هنگامی اتفاق می افتد که فرد انتظار طرد یا تحقیر شدن به وسیله دیگران را دارد یا واقعاً به وسیله خود یا دیگران طرد یا تحقیر می شود. سالیوان همچنین در مورد اینکه فرد چگونه یاد می گیرد تهدید به عزت نفس خود را تقلیل دهد یا بی اثر کند صحبت کرده است. افراد می آموزند با سبک های مختلف و درجات مختلف با چنین تهدیدهایی روبرو شوند. توانایی اجتناب یا کاهش از دست دادن عزت نفس در حفظ سطح نسبتاً بالا و مطلوب عزت نفس مهم است. گرچه سالیوان در مورد اینکه این توانایی چگونه به وجود می آید بحثی نمی کند اما می پندارد که تجربیات اولیه خانوادگی نقش

¹. Mohamad, Mokhtar & Samah

مهمی را ایفاء می‌کند. او بر بنیان بین فردی عزت نفس یعنی بر اهمیت ویژه خانواده و اهمیت روش‌های کاهش‌دهنده حوادث تحقیرکننده تاکید کرده است (دانش لیلان و بیگ زاده، ۱۳۹۶).

۲-۳-۸- نظریه عقلانی هیجانی آلیس

به اعتقاد الیس انسان تمایل به عشق و محبت، توجه، مراقبت و نیل به آرزوها دارد و از مورد تنفر قرار گرفتن، بی توجهی و ناکامی دوری می‌جوید، به عقیده الیس عزت نفس و اعتماد به خود بر اساس پیشرفت‌ها و دستاوردهای شخصی در فرد بوجود می‌آید یعنی وقتی فرد کارهایش را به خوبی انجام می‌دهد در نتیجه آن عزت نفس بیشتری را پیدا می‌کند، حال اگر عزت نفس یک شخص در نتیجه عملکرد خوبی داشته باشد افزایش پیدا کرد در این صورت چنان که عزت نفس خود را در نتیجه شکست از دست بدهد رنج می‌برد. بدین طریق حتی اگر فرد چنان زندگی کند که کمتر با شکست مواجه شود اما همیشه این امکان وجود دارد که در آینده دچار شکست شود و همراه با آن عزت نفس او نیز کاهش یابد (نقوی، آذری و لسانی، ۱۳۹۲).

آلبرت الیس بر مفهوم خویشتن‌پذیری غیر شرطی صحنه می‌گذارد و معنی این اصطلاح این است که: شخص خویشتن، وجود یا بودن خود را بدون الزامات یا شرایط دیگری می‌پذیرد. البته آلبرت الیس افراط در کسب ارزشمندی را یک فکر غیرمنطقی می‌دانست که منجر به اضطراب و اختلالات رفتاری می‌گردد، اعتقاد به اینکه لازمه احساس ارزشمندی وجود حداکثر لیاقت، کمال و فعالیت شدید است، این تصور امکان‌پذیر نیست و تلاش و وسواس در کسب آن فرد را به اضطراب و بیماری‌های روانی مبتلا می‌سازد و منجر به احساس حقارت و ناتوانی در وی می‌گردد. الیس حتی برای افزایش عزت نفس راهبردها و تکنیک‌های ویژه‌ای را پیشنهاد نموده است از جمله آن موارد در آموزش ابراز وجود است که یک رویکرد رفتاری می‌باشد و در فضای گروهی به کار گرفته می‌شود و تاکید دارد که به مراجعان بیاموزد که بدون زیر پا گزاردن حقوق دیگران از خود دفاع کنند. رفتار ابراز آمیز شامل بیان افکار و احساسات به شیوه مستقیم، صادقانه و مناسب است. افرادی که یاد گرفته اند که وجود خود را ابراز کنند معمولاً در مورد خودشان احساس خوبی دارند. طبق نظریه آلیس عزت نفس یک شخص در نتیجه عملکرد خوبی که داشته است افزایش پیدا می‌کند

و در صورتی که رنج خواهد برد که در آینده عزت نفس خود را در اثر شکست از دست بدهد (نقوی، آذری و لسانی، ۱۳۹۲).

۲-۳-۹- نظریه کوپر اسمیت

کوپر عزت نفس را این گونه تعریف می‌کند «عزت نفس یعنی قضاوت شخصی از با ارزش بودن است، که در نگرش‌هایی که شخص نسبت به خود دارد بیان شده است و دامنه‌ی اعتقاداتی را که شخص در زمینه‌ی قادر بودن، با معنی بودن و با ارزش بودن در خود دارد، بیان می‌کند». به عبارتی کوپر اسمیت عزت نفس را ارزشیابی فرد درباره‌ی خود و یا قضاوت‌های درباره‌ی ارزش خود است. بین عزت نفس و تصور فرد از توانایی خود ارتباط خود ارتباط متقابل وجود دارد، به گونه‌ای که اگر میزان عزت نفس کاهش یابد احساس ضعف و ناتوانی در فرد به وجود آمده، با افزایش میزان عزت نفس، احساس توانمندی و ارزشمندی در فرد احیاء می‌شود (کوپر، ۲۰۰۳). بر اساس دیدگاه کوپر اسمیت عزت نفس تا حدی از ارزیابی منعکس شده دیگران ناشی می‌شود. هیچ انسانی در ارزیابی از خود، یک جزیره تنها نیست که فقط خودش باشد. او در درون خود آئینه منعکس کننده گروه اجتماعی‌اش را حمل می‌کند. اگر او ارزش زیادی برای خودش قائل است، افرادی در زندگی او بوده‌اند که با او رفتار محترمانه‌ای داشته‌اند، و اگر خود را دست کم می‌گیرد به این خاطر است که افراد مهم دیگر به صورت یک شی با او رفتار کرده‌اند. تفکر و نحوه رفتار افراد مهم کلید اصلی نظریه او در مطالعه عزت نفس است (دانش لیلان و بیگ زاده، ۱۳۹۶).

۲-۴- حل مسئله؛ تعریف و نظریه‌ها

۲-۴-۱- تعریف حل مسئله

حل مسأله به صورت فرایندی رفتاری و نوعی روش یادگیری فعال شامل شناسایی و تعریف مساله، جمع‌آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری مقدماتی، آزمون نتایج و ارزشیابی و تصمیم‌گیری، فرایندی برای کشف، توالی، ترتیب صحیح راههایی که به یک هدف یا یک راه حل منتهی می‌شود تعریف شده است (ادیب نیا، مهاجر و شیخ پور، ۱۳۹۲). تمام افراد در زندگی روزمره خود با مسائل متفاوت و متنابهی رو به رو می‌شوند که لزوم آموزش مهارت‌های مقابله‌ای و حل مسئله را بیش از پیش برای روانشناسان و متخصصان تعلیم و

تربیت فراهم می‌کند. افرادی که توانایی حل مسئله بالاتری دارند در مقابله با مشکلات از راه‌حل‌هایی استفاده می‌کنند که بهترین و مناسب‌ترین پاسخ را برای آنها داشته باشد. همچنین با کاهش استرس شادکامی و سلامت عمومی بهتری را نیز می‌توانند تجربه کنند. از طرفی افرادی که مهارت‌های حل مسئله را به خوبی فرا گرفته‌اند در ارتباط با محیط اجتماعی و تعامل آن با روش‌هایی را به کار می‌گیرند که به موفقیت روز افزون آنها منتهی شود (محدث اردبیلی، آقامحمدیان شعرفاف، سالم‌رودی و سلطانزاده مزرگی، ۱۳۹۵). حل مسئله به فرایندی شناختی و رفتار ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که فرد از طریق آن می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازش یافته‌ی مقابله‌ای خود را در مقابل مشکلات روزمره تعیین، کشف یا ابداع کند. همچنین، حل مسئله، تفکر و رفتار فرد برای تضمین رسیدن به پیامدهای مطلوبی است که جستجو می‌کند (غیائی، ۱۳۹۴).

افرادی که از توانایی حل مسئله بالاتری برخوردار بودند، افسردگی و هراس اجتماعی کمتری داشتند. توانایی حل مسئله بر کاهش افسردگی و هراس اجتماعی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. آموزش این مهارت می‌تواند منجر به ارتقاء سطح سلامت روانی آن‌ها گردد (بیانی، رنجبر و بیانی، ۱۳۹۱). بخش قابل توجهی از آسیب‌پذیری دانش‌آموزان بر اساس افسردگی با توجه به ضعف در حل مسئله اجتماعی توجیه می‌شود. بهبود در حل مسئله برای دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان راهکاری مناسب برای پیشگیری از افسردگی در دانش‌آموزان به کار رود (جکسون و دریستچل^۱، ۲۰۱۶). توانایی شناسایی و راه حل و حل مسئله در افراد سالم بهتر از افراد افسرده است. نتایج نشان دهنده آن بود که بین بروز اختلالات روانی چون افسردگی با توانایی حل مسئله اجتماعی و ضعف در آن رابطه معنی‌داری وجود دارد (توما، اشمیدت، جاکل، نورا و سوچان^۲، ۲۰۱۵). نشخوار فکری افسرده با جهت‌گیری منفی حل مسئله و سبک حل مسئله اجتنابی در رابطه مثبت و معنی‌داری داشت. نشخوار فکری افسرده پایین با سبک مثبت حل مسئله در رابطه بود. افزایش در گرایش به حل

¹. Jackson & Dritschel

². Thoma, Schmidt, Juckel, Norra & Suchan

مسئله منفی و اجتناب از حل مسئله می‌تواند با نشخوار فکری افسرده همراه باشد (هاسگاو، یوشیدا، هاتوری، نیشیمورا، موریموتو و تانو^۱، ۲۰۱۵).

۲-۴-۲- آموزش حل مسئله

حل مسئله فرایندی شناختی- رفتاری است که در آن شخص تلاش می‌کند راه‌حل‌های سازگاری برای مشکلات استرس‌آور را شناسایی کند. مهارت‌های حل مسئله اعمال هدف‌گرایانه‌ای هستند که به منظور حل موفقیت‌آمیز یک مشکل خاص بایستی انجام شوند. هر مرحله در فرآیند حل مسئله یک هدف یا وظیفه بی نظیر دارد. این مراحل شامل تعریف و فرمول‌بندی مشکل، تهیه لیستی از راه‌حل‌ها، تصمیم‌گیری، به کارگیری راه‌حل‌ها و ارزیابی نتایج راه‌حل‌ها می‌باشد. این مهارت به افراد کمک می‌کند که به طور موثری با مشکلات استرس‌آور مقابله کنند، و به افراد آموزش داده می‌شود تا مهارت‌های مختلفی را به کار بگیرند. از جمله: الف) اصل مسئله را تغییر دهند (مثلاً بر موانع رسیدن به هدف غلبه کنند)، و ب) واکنش‌های آشفته کننده نسبت به مشکل را اصلاح کنند (مثلاً قبول اینکه می‌توان به یک هدف دست یافت (نزو و دزوریلا؛ ۲۰۰۵؛ به نقل از خلیلی، غلامعلی لواسانی و آزاد فارسانی، ۱۳۹۴).

آموزش حل مسئله با روش سازمان‌دهی شده و ارایه مراحل حل مسئله به صورت متوالی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان توانایی بازیابی و پردازش داده‌ها، پیشنهاد یک راه حل و مقایسه آن با راه حل مطرح شده برای یک مشکل قابل تشخیص را بدست آورده و در نتیجه استقلال و شایستگی، دانش‌آموزان به پیشرفت شایان توجهی برسند و توانایی‌هایی مانند تصمیم‌گیری و مهارت‌های خودتعیینی را بدست آورند (مجارو و جباری، ۱۳۹۵). آموزش حل مساله باعث می‌شود افراد وجود مساله یا مشکل را دلیل بر ضعف، بی کفایتی، بی لیاقتی، بی استعدادی و نادانی یا ناتوانی خود ندانند و بتوانند پیامد راه حل و نتیجه ی تصمیم گیری های خود را پیش بینی کنند. وقتی افراد از مهارت های مساله گشایی به خوبی استفاده می کنند، در آنان احساس شایستگی و تسلط بر دروس و پیشرفت تحصیلی تقویت می شود (گنجی و امیریان، ۱۳۹۰).

¹. Hasegawa, Yoshida, Hattori, Nishimura, Morimoto & Tanno

۲-۴-۳-نظریه‌های مرتبط با حل مسئله

۲-۴-۳-۱-نظریه دزورینا و گلدفرید

حل مسئله، مهارت مقابله‌ای و عملی است که موجب افزایش حرمت خود می‌شود و با سازش یافتگی شخصی مطلوب ارتباط دارد و شامل پنج گام: ادراک خویشتن، تعریف مسئله، تهیه فهرستی از راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری در مورد مناسب‌ترین راه‌حل و امتحان کردن راه‌حل انتخابی است. در این مدل حل مسئله اجتماعی به فرایند حل مسئله در محیط طبیعی و دنیای واقعی، اطلاق می‌شود. در نظریه ارائه شده دزورینا و گلدفرید دو مؤلفه عمومی و نسبتاً مستقل وجود دارد: جهت‌گیری به سوی مسئله و مهارت حل مسئله. جهت‌گیری به سوی مسئله، قسمت انگیزشی فرایند حل مسئله است. در حالی که مهارت حل مسئله فرایندی است که در آن شخص سعی می‌کند یک راه‌حل مؤثر سازش یافته با یک مسئله ویژه را از طریق کاربرد منطقی راهبردها و تکلیف‌های حل مسئله بیابد (طاهر، نوروزی و تقی زاده رمی، ۱۳۹۳).

جهت‌گیری به سوی مسئله مجموعه‌ای از طرحواره‌های شناختی-هیجانی نسبتاً پایدار است که توصیف می‌کند که چگونه یک شخص در مشکلات زندگی و علاوه بر آن در مورد توانایی کلی خود در مورد حل مسئله، فکر و احساس می‌کند. در واقع جهت‌گیری مسئله مؤلفه هیجانی فرایند حل مسئله است که مربوط به عمل دست‌های از طرحواره‌های هیجانی-شناختی ثابت است و به یک آگاهی و ادراک عمومی شخص از مسائل روزمره باز می‌گردد. این طرحواره‌ها می‌توانند اجرای حل مسئله را در موقعیت‌های به خصوص تسهیل یا بازداري کنند. شش مرحله الگوی دزورینا و گلدفرید عبارت از جهت‌گیری کلی، تعریف و صورت-بندی مسئله، تولید راه‌حل‌های بدیع، تصمیم‌گیری، اجرای راه‌حل، و بازبینی است (طاهر، نوروزی و تقی زاده رمی، ۱۳۹۳).

۲-۴-۳-۲-نظریه حل مسئله مارزینو

از نظر مارزینو، دانش‌آموزان برای حل مساله باید مهارت‌های ذیل را به کار گیرند که هر کدام خود خرده مهارت‌هایی را در بر می‌گیرد. مهارت‌های مرکزی، جمع‌آوری اطلاعات، یادآوری، سازمان دادن، تحلیل، تولید، یکپارچه کردن، ارزشیابی. مهارت یادآوری: فعالیت‌ها یا راهبردهایی است که افراد آگاهانه به آن می‌-

پردازند تا اطلاعات را در حافظه خود ذخیره و آن را بازیابی کنند. منظور از مهارت مهارت سازماندهی، آرایش و تنظیم اطلاعات است تا این اطلاعات بهتر فهمیده شده و به طور کارآمدتر ارائه شود. به عبارتی، به وسیله جور کردن تشابهات و توجه به تفاوت‌ها و توالی‌ها، اطلاعات به صورت ساختار در می‌آیند. مهارت تحلیل در واقع روشن کردن و وضوح بخشیدن به اطلاعات موجود از طریق بررسی بخش‌ها و روابط است. مهارت تولید به معنای تولید اطلاعات، معنی یا اندیشه‌های جدید است. در واقع در تولید، اطلاعات و افکار جدید به میان می‌آیند و اغلب با ساختارهای جدید دوباره طرح می‌شوند. مهارت ارزشیابی ارزیابی معقول و مستدل بودن و کیفیت اندیشه‌هاست (صبوری، عباسی و گرامی‌پور، ۱۳۹۴).

۲-۴-۳- نظریه حل مساله شونفیلد

شونفیلد با توسعه نظریه چهار مرحله‌ای درک کردن مسئله توسط دانش آموز، طرح کردن نقشه‌ای برای حل کردن مسئله، اجرا کردن مسئله مورد نظر، به عقب برگشتن برای امتحان جواب مسئله توانست ابعاد تازه‌ای از حل مسئله را نمایان سازد. به نظر شونفیلد دانش‌آموزان در ضمن حل مساله، رفتارهای متفاوتی را از خود به نمایش می‌گذارند که مهمترین آنها عبارت‌اند از تحلیل مسئله، انتخاب دانش مناسب، طرح نقشه، اجرای آن و بررسی مجدد جواب. از دیدگاه شونفیلد آنچه موفقیت در حل مسئله را تضمین می‌کند توجه به چهار مولفه منابع، رهیافت‌ها، کنترل و نظام باورها است (شونفیلد، ۱۹۸۷؛ به نقل از رکاب اسلامی زاده، نوروزی لرکی و نصری، ۱۳۹۱).

۲-۴-۳- نظریه شناختی بک

نظریه شناختی بک افکار ناکارآمد و طرحواره‌های ناکارآمد شناختی را ریشه در اختلال‌های اضطرابی می‌داند. بر اساس نظریه شناختی بک عاطفه و رفتار افراد به میزان زیادی تحت تأثیر ارزیابی آنها از جهان است، یعنی اینکه شخص چگونه فکر می‌کند و واکنش نشان می‌دهد، به علاوه شناخت‌های افراد، یک سری حوادث کلامی یا ذهنی و تصویری است که در آگاهی‌هایش قرار دارد. این شناخت‌ها بر نگرش‌ها یا فرضیه‌هایی که از طریق تجربه‌های اولیه توسعه یافته‌اند، پایه‌گذاری شده است (چارت، ویتنگل، کلارک و

تاسه^۱، ۲۰۱۸). بر این اساس، الگوهای رفتاری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه، ویژگی‌های مهم اختلال‌های هیجانی تلقی می‌شوند که هدف‌های مفیدی نیز برای درمان به حساب می‌آیند (بارلو^۲، ۲۰۰۸؛ به نقل از اکبری، محمدخانی و ضرغامی، ۱۳۹۵). بر اساس نظریه شناختی رفتاری بک، ارزیابی افراد از خودشان خود بستگی به طرحواره‌ها و افکار ناکارآمد شناختی آنان از خودشان مربوط است. بک معتقد است عواطف و رفتارهای ما به وسیله طرحواره‌های شناختی که ناشی از تجارب گذشته‌مان است، ایجاد می‌شوند و بر روی ادراک ما از دنیا تأثیر می‌گذارند (بک، ۱۹۷۹؛ به نقل از نیلفروشان، نویدیان و شاه‌محمدی، ۱۳۹۴). کاربرد حل مسئله در نظریه شناختی بک به عنوان بخشی از جنبش شناختی و رفتاری برای اصلاح رفتار آغاز شد. توانایی حل مسئله فرد را قادر می‌سازد تا به طور موثرتری مسائل زندگی را حل نماید. از آنجایی که تمام درمان‌های شناختی و رفتاری خود به نوعی حل مسئله تلقی می‌شوند، در آنها به فرد می‌آموزند تا در برخورد با مشکلات چطور فکر کنند، نه آنکه چه فکر کنند (تاجری، ۱۳۹۵).

۲-۵- تصمیم‌گیری؛ تعریف و نظریه‌ها

۲-۵-۱- تعریف تصمیم‌گیری

انسان در مسیر زندگی همواره نیازمند تصمیم‌گیری‌های مختلف است و موفقیت در زندگی در گرو تصمیم‌گیری درست و به جای اوست. مهارت تصمیم‌گیری به ما کمک می‌کند تا با اطلاعات و آگاهی کافی با توجه به اهداف واقع بینانه خود، از بین راه‌حل‌های مختلف بهترین راه حل را انتخاب کرده و به کار بگیریم و پذیرای پیامدهای آن نیز باشیم. تصمیم‌گیری به عنوان جوهره اصلی فعالیت‌ها در زندگی در تمامی وظایف روزمره افراد از اهمیت به سزایی برخوردار است (هادی زاده مقدم و طهرانی، ۱۳۸۷). تصمیم‌گیری نقش گسترده‌ای در زندگی آدمی دارد. مطالعه فرایندهای تصمیم‌گیری بحث تازه‌ای به شمار نمی‌آید. در طی سال‌های اخیر تحقیقات متعددی در رشته‌ها و حوزه‌های مختلف پیرامون مقوله تصمیم‌گیری انجام گرفته است که در نتیجه آنها تاکنون طبقه‌بندی‌های متعددی در رابطه با سبک‌ها و مدل‌های تصمیم‌گیری توسط صاحب‌نظران ارائه شده است (آدامیر، ۲۰۰؛ به نقل از آهنگیان و عسوردی، ۱۳۹۴).

¹. Jarrett, Vittengl, Clark & Thase

². Barlow

تصمیم‌گیری، فرآیندهای شناختی زیادی مانند اطلاعات و پردازش آنها، حل مسئله، قضاوت، حافظه و یادگیری را به خدمت می‌گیرد. میلر و بایرنز تصمیم‌گیری را به عنوان فرآیند انتخاب، بین شقوق متفاوت برای رسیدن به هدف خاصی تعریف می‌کنند. تصمیم‌گیری همچنین انتخاب یک راهکار از میان گزینه‌های مختلف نیز دانسته می‌شود و بر طبق این تعریف هسته مرکزی برنامه ریزی نامیده می‌شود. تصمیم‌گیری منطقی، بیانگر تمایل تصمیم‌گیرنده به شناسایی تمامی راهکارهای ممکن، ارزیابی نتایج هر راهکار از تمامی جنبه‌ها و در نهایت انتخاب راهکار بهینه و مطلوب در هنگام مواجهه با شرایط تصمیم‌گیری است (آهنچیان و عساوردی، ۱۳۹۴).

تصمیم‌گیری به عنوان جوهره اصلی فعالیت‌های افراد در تمام زمینه‌های مختلف و در تمامی وظایف آنها از اهمیت به سزایی برخوردار است. افراد مختلف سبک تصمیم‌گیری خود را با توجه به عوامل مختلف انتخاب می‌کنند. بین سبک‌های تصمیم‌گیری عقلایی و شهودی رابطه معنی‌دار منفی، بین سبک تصمیم‌گیری عقلایی و سبک تصمیم‌گیری اجتنابی و بین سبک تصمیم‌گیری شهودی و سبک تصمیم‌گیری آنی رابطه معنی‌دار مثبت وجود دارد. هم‌چنین بین سبک تصمیم‌گیری اجتنابی و هر یک از سبک‌های تصمیم‌گیری وابستگی و آنی در این بررسی رابطه معنی‌دار منفی به دست آمد (هادی زاده مقدم و طهرانی، ۱۳۸۷).

۲-۵-۲- انواع سبک‌های تصمیم‌گیری

۲-۵-۲-۱- سبک عقلانی

این سبک بیانگر تمایل تصمیم‌گیرنده به شناسایی تمامی راهکارهای ممکن، ارزیابی نتایج هر راهکار از تمامی جنبه‌های مختلف و در نهایت انتخاب راهکار بهینه و مطلوب توسط تصمیم‌گیرنده در هنگام مواجهه با شرایط تصمیم‌گیری می‌باشد (اولیورا^۱، ۲۰۰۷). به عبارتی در این سبک تصمیم‌گیری مساله رخ داده بطور دقیق قابل تعریف بوده و فرد تصمیم‌گیرنده از یک فرایند ثابت و کاملاً مشخص جهت انتخاب و اجراء بهترین راه‌حل و دستیابی به اهداف پیروی می‌کند. افرادی که از سبک عقلایی برخوردارند تصمیمات خود را

¹. Oliveira

براساس جستجو و تجزیه و تحلیل کامل و همه جانبه تمامی اطلاعات موجود هم از منابع درونی و هم از منابع بیرونی قرار می‌دهند (سینق و گرین هاوس^۱، ۲۰۰۴).

۲-۵-۲-۲- سبک شهودی

تصمیم‌گیری شهودی فرآیندی ناخودآگاه است که در سایه تجربه‌های استنتاج شده به دست می‌آید. در این شیوه تصمیم‌گیری فرد تصمیم گیرنده منطق روشنی در رابطه با درست بودن تصمیم خود ندارد، بلکه با تکیه بر بینش و فراست درونی خود آن چیزی را که فکر می‌کند درست است انجام می‌دهد. افرادی که از سبک تصمیم‌گیری شهودی برخوردارند کاملاً تجزیه و تحلیل بخردانه مساله را رد نمی‌کنند، بلکه معتقدند در برخی شرایط نظیر هنگام مواجهه با یک بحران، در شرایط عدم اطمینان و زمانی که با حجم عظیمی از اطلاعات پردازش نشده مواجه می‌شوند و در شرایطی که به علت ماهیت پیچیده مساله و بحرانی بودن شرایط امکان جمع آوری تمامی اطلاعات موجود پیرامون موضوع تصمیم‌گیری و بررسی دقیق و سیستماتیک این اطلاعات وجود ندارد، شهود و فراست درونی به کمک افراد آمده و در انتخاب تصمیم مناسب می‌تواند نقش مهمی را ایفا کند (هادی زاده مقدم و طهرانی، ۱۳۸۷).

سه منبع مهم شهود و بینش درونی در این سبک تصمیم‌گیری عبارتند از پاسخهای ذاتی/ فطری: پاس-خهای ذاتی از ضمیر ناخودآگاه انسان نشأت گرفته، غیر قابل آموزش بوده و بطور غریزی از بدو تولد همراه انسان می‌باشند. تجارب عمومی: این منبع شهود انسان‌ها را آموخته‌ها و تجارب فراگرفته شده طی جریانات و موقعیت‌های گذشته تشکیل می‌دهند. آموزش‌های متمرکز: این آموزش‌ها در راستای کاهش وابستگی فرد به تحلیل‌های کاملاً بخردانه در شرایط مبهم و ناشناخته و بهبود توانمندی‌های شهودی می‌باشد. بر این اساس می‌توان گفت تصمیم‌گیری شهودی در محیط‌های متلاطم و ناشناخته از جامعیت و انعطاف پذیری بیشتری برخوردار است (اسپیسر و سادلر-اسمیت^۲، ۲۰۰۵).

¹. Singh & Greenhaus

². Spicer & Sadler-Smith

۲-۵-۳- سبک وابستگی

بین سبک بیانگر عدم استقلال فکری و عملی تصمیم گیرنده و تکیه بر حمایت‌ها و راهنمایی‌های دیگران در هنگام اتخاذ تصمیم است. افرادی که از سبک تصمیم‌گیری وابستگی برخوردارند در هنگام مواجه شدن با یک مشکل یا فرصت نیازمند این هستند که حتماً فردی در کنار آنها باشد تا کاملاً مطابق گفته‌های او عمل کنند. چنین افرادی به جای اینکه در هنگام اتخاذ تصمیمات مهم با دیگران مشورت نموده و در نهایت تصمیم نهایی را خودشان انتخاب کنند، کاملاً متکی و وابسته به دیدگاه‌های سایر افراد عمل می‌کنند (هادی زاده مقدم و طهرانی، ۱۳۸۷).

۲-۵-۴- سبک آنی

سبک تصمیم‌گیری آنی بیانگر احساس اضطرار تصمیم گیرنده و تمایل وی به اخذ تصمیم نهایی در کوتاهترین و سریع‌ترین زمان ممکن است. به عبارت دیگر افرادی که از سبک تصمیم‌گیری آنی برخوردارند در هنگام مواجه شدن با موقعیت تصمیم‌گیری بلافاصله و بی درنگ تصمیم اصلی خود را اتخاذ می‌کنند (تونهلوم^۱، ۲۰۰۴).

۲-۵-۵- سبک اجتنابی

افرادی که از سبک تصمیم‌گیری اجتنابی برخوردارند در هنگام مواجه با مساله (مشکل یا فرصت) تا آنجا که امکان‌پذیر باشد تصمیم‌گیری را به تعویق انداخته و از هرگونه واکنش نسبت به مساله رخ داده طفره می‌روند. بنابراین سبک تصمیم‌گیری اجتنابی را می‌توان تلاش و تمایل فرد تصمیم گیرنده به اجتناب از اتخاذ هرگونه تصمیم و تا حد امکان دوری از موقعیت‌های تصمیم‌گیری تعریف نمود (هادی زاده مقدم و طهرانی، ۱۳۸۷).

¹. Thunholm

۲-۶-پیشینه پژوهش

۲-۶-۱-پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور

- صمدی و قاسمی و موسوی (۱۳۹۵) با هدف بررسی رابطه انگیزش، عزت نفس، رشد اجتماعی و خلاقیت در دانش آموزان ابتدایی بر اساس یافته‌های این پژوهش، بین انگیزش با عزت نفس، خلاقیت و رشد اجتماعی همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد، البته همبستگی بین انگیزش و عزت نفس کمتر از دو متغیر دیگر می‌باشد و چنین بر می‌آید که انگیزش به عنوان عاملی بر مولفه‌های عزت نفس، خلاقیت و رشد اجتماعی تاثیر دارد و باعث افزایش این مولفه‌ها در دانش آموزان ابتدایی می‌شود.

- عبدی (۱۳۹۳) با هدف بررسی تأثیر مدل چرخه یادگیری مبتنی بر رویکرد اکتشافی در پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم تجربی نتایج تحقیق نشان داد که دانش آموزانی که از طریق مدل چرخه یادگیری مبتنی بر رویکرد تدریس اکتشافی آموزش دیده بودند پیشرفت تحصیلی بالاتری در مقایسه با دانش آموزان آموزش دیده با روش تدریس سنتی داشتند. همچنین یافته‌ها در این مطالعه نشان داد که دانش آموزانی که از طریق مدل چرخه یادگیری آموزش دیده بودند، نگرش مثبت‌تری به درس علوم داشتند.

- نظری، دادگستر نیا و سجادی (۱۳۹۳) با هدف بررسی مقایسه‌ای اثر بخشی استفاده از روش اکتشافی هدایت شده «روش میزان» در مدرسه ابتدایی میزان با روش‌های متداول آموزشی مدارس غیر دولتی شهر تهران (با لحاظ کردن سه سازه مهارت‌های اجتماعی، پرخاشگری و خلاقیت) نتایج نشان داد که یافته مربوط به خلاقیت به روش متفاوت آموزشی مدرسه میزان متوجه که منجر به افزایش نمره خلاقیت دانش آموزان شده است.

- کولایی نژاد و جعفری ندوشن (۱۳۹۲) با هدف بررسی اثربخشی روش اکتشافی هدایت شده در درس ریاضی بر خلاقیت دانش آموزان دختر سوم ابتدایی نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که روش تدریس اکتشافی هدایت شده بر حیطه‌های مختلف خلاقیت ریاضی دانش آموزان تأثیر داشته و آن را افزایش داده است، بدون شک می‌توان این روش را یکی از روش‌های متناسب تدریس ریاضی در جهت هر چه خلاق‌تر شدن دانش آموزان در درس ریاضی دانست. این پژوهش اذعان دارد به این که استفاده از روش‌های تدریس

فعال در مدارس، به خصوص روش اکتشافی هدایت شده در درسی مانند ریاضیات که دانش آموزان را با چالش مواجه کرده است، خلاقیت دانش آموزان را افزایش می‌دهد.

۲-۶-۲- پژوهش‌های انجام شده در خارج کشور

- میلر^۱ (۲۰۱۷) در پژوهش خود با هدف بررسی استفاده از روش تدریس اکتشافی هدایت شده در کلاس درس نشان داده است که روش تدریس اکتشافی هدایت شده تأثیرات مثبتی بر روند آموزش در کلاس درس دارد و دانش‌آموزانی که با روش تدریس اکتشافی هدایت شده آموزش می‌بینند میزان یادگیری بیشتری دارند. این نتایج نشان می‌دهد که معلمان می‌توانند از روش تدریس اکتشافی هدایت شده در جهت تلاش‌های خود در کلاس درس استفاده کنند.

- کاراکوپ و دکین^۲ (۲۰۱۷) با هدف بررسی تأثیر اثربخشی فنون تدریس فعال بر روی یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان و مهارت علمی معلمان نشان داد که در این راهبرد یادگیری مشارکتی، دیوارهای روش‌های تدریس سنتی از میان برداشته می‌شود و همکاری و همیاری دانش‌آموزان با همدیگر در اولویت قرار می‌گیرد و در عین حال رقابت در کلاس درس از بین می‌رود و رفاقت و هم افزایی جای آن را می‌گیرد. همچنین نتایج نشان داد که فنون تدریس فعال به شیوه جیگ ساو بر روی یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان و مهارت علمی معلمان تأثیر معنادار دارد.

- فیردوآس، پریانتا و سوهندرا^۳ (۲۰۱۷) با هدف بررسی تدریس فعال مبتنی بر الگوی چرخه یادگیری هفت‌مرحله‌ای بر بهبود عزت نفس دانش‌آموزان نتایج نشان داد که عزت نفس دانش‌آموزانی که تدریس فعال مبتنی بر الگوی چرخه یادگیری هفت‌مرحله‌ای را دریافت می‌کنند از عزت نفس بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که یادگیری متعارف و معمولی خود را دریافت می‌کنند دارند.

۲-۷- جمع بندی

موسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان در حالی به عنوان نهادی خودجوش، با حضور بعضی از مجربین عرصه‌ی تعلیم و تربیت شکل گرفت، که از بدو تاسیس، ارائه‌ی پاسخ‌هایی جامع و موثر برای این معضلات را

¹. Miller

². Karacop & Diken

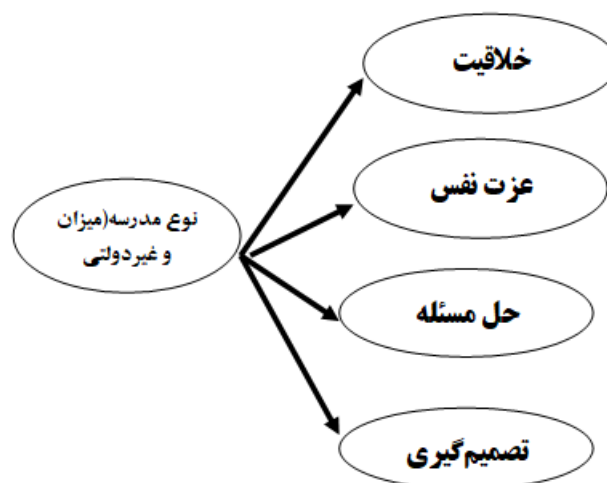
³. Firdaus, Priatna & Suhendra

رسالت خویش دید. این مجموعه در سال ۱۳۷۶ با تأسیس دبیرستان کار خود را رسماً آغاز نمود و پس از آن در سال ۱۳۷۹ با افتتاح مقطع راهنمایی حوزه‌ی خدمت خویش را گسترش داد. اما هر چه می‌گذشت اهمیت کار ریشه‌ای و بنیادین برای مسئولین مدرسه پررنگ‌تر می‌شد، چرا که مربیان هنگام کار با دانش‌آموزان گاهی به مشکلاتی بر می‌خوردند که ریشه در گذشته‌ها داشت. تا جایی که علی‌رغم سختی‌های فراوان اجرایی، با استعانت از درگاه الهی و توسل به مقربین درگاهش تصمیم بر تأسیس مقطع دبستان گرفته شد. این موسسه تلاش کرده است تا از کاستی‌ها فرصت‌سازی نماید و با در نظر گرفتن چارچوب کلی نظام آموزشی از روش تدریس پیشرفته یادگیری اکتشافی که بر پرورش توانایی‌ها بنا شده، در آموزش استفاده کند.

دستاوردهای این تلاش‌ها مجموعه‌ای از تجارب دلسوختگان عرصه تعلیم و تربیت و با استفاده از مبانی علمی موجود در حیطه مباحث علوم تربیتی و با تأکید بر کاربرد آنها با توجه به زمینه فرهنگ اسلامی و ایرانی است. روش غالب در این مدرسه بر اساس یادگیری اکتشافی هدایت شده است. در این روش شاگرد، محور و مرکز ثقل فرایند یادگیری است. در این روش یادگیرندگان تشویق می‌شوند تا به کمک پرسش‌ها و راهنمایی‌های معلم به درک و فهم مطالب برسند. این شیوه به یادگیرندگان هم استقلال و هم مسئولیت لازم برای کشف مفاهیم و برقراری ارتباط بین آنها داده می‌شود. معلم به جای اینکه پاسخگوی تمام سوال‌های شاگردان باشد، زمینه مناسب را فراهم کرده تا آنان خود به پاسخ لازم برسند. ایجاد مهارت‌های خوب درک کردن مانند خوب دیدن، شنیدن و لمس کردن، جمع‌آوری داده‌ها، فرضیه‌سازی، آزمایش فرضیه‌ها، نتیجه‌گیری و انتقال مطالب در موقعیت‌های جدید از عناصر مهم روش یادگیری اکتشافی است.

در چنین رویکردی شما دانش‌آموز را به مثابه دانشمند کوچکی در نظر گرفته‌اید که قادر است مشکلات خود را اعم از علمی، مهارتی، ارتباطی، عاطفی و غیره حل کند و راه را برای فعال و مؤثر بودن در آینده فراهم می‌کند. یادگیری او عمقی و در سطوح عالی شناختی است که با توجه به نیازهایش، کاربردی می‌شود. این دبستان از همان ابتدا با این شیوه‌ی نوین و با حرف‌هایی تازه که نشأت گرفته از علم و تجربه و تدبیر مربیان و طراحان آموزشی خویش بود کار خود را آغاز نمود و موفق شد الگویی مناسب را در عرصه‌ی

عمل ارائه کند که به اذعان بسیاری از مخاطبان، نتایجی خیره کننده به همراه داشته است. دانش‌آموزان این مدرسه در عین اینکه احساس آزادی زیادی دارند، بسیار هم منظم اند. آنها برای یادگیری خود را مجبور نمی‌بینند و به نیکی یافت اند که خود مسئول کارهایشان هستند. این امر احساس مسئولیت را در ایشان بالا برده تا جایی که بدون نیاز به تشویق و تنبیه و یا تذکرات اولیا و مربیان به انجام وظایف خویش می‌پردازند. دانش‌آموزان دبستان میزان عاشق مدرسه‌شان هستند و از بودن در آن احساس آرامش می‌کنند به حدی که تعطیلی مدرسه برایشان خوشایند نیست. با توجه به آنچه گفته و از آنجایی که در پژوهش‌های قبلی پژوهشی که مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران را نشان داده باشد یافت نشد، انجام این پژوهش در نوع خود جدید و جنبه نوآوری دارد و به بررسی این هدف پرداخته شده است.



نمودار ۱-۲- مدل مفهومی پژوهش

فصل سوم

روش‌شناسی پژوهش

به منظور آگاهی از چگونگی اجرا و بیان روش شناسی پژوهش در این فصل اطلاعات مربوط به طرح پژوهش، جامعه آماری، حجم، شیوه انتخاب نمونه، ابزار جمع آوری اطلاعات، روش تجزیه و تحلیل اطلاعات و روش اجرای پژوهش توصیف شده است

۳-۱- روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای خواهد بود. در تحقیق علی-مقایسه‌ای هدف این است که از معلول به علت احتمالی برسیم و بدین لحاظ این تحقیق گذشته‌نگر می‌باشد. این طرح تحقیق زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که تغییر مستقل به دلیل خصیصه‌ای بودن یا غیر اخلاقی و غیر انسانی بودن غیر قابل دستکاری است و محقق می‌خواهد با مطالعه متغیر وابسته (معلول) به متغیرهای مستقل تاثیرگذار (علت) دست یابد.

۳-۲- جامعه آماری پژوهش

جامعه آماری در این پژوهش شامل دو گروه خواهند بود. گروه اول مدارس میزان و گروه دوم سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بودند.

۳-۳- نمونه و روش نمونه گیری

. حجم نمونه ۱۲۰ نفر خواهند بود، به این صورت که ۶۰ نفر از مدرسه میزان (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) به روش نمونه‌گیری هدفمند و ۶۰ نفر از مدارس غیر انتفاعی (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب خواهند شد. از آنجایی که در تحقیقات علی-مقایسه‌ای حجم هر گروه ۳۰ نفر پیشنهاد شده است (دلاور، ۱۳۹۶)، در این پژوهش برای تعمیم پذیری بیشتر نتایج حجم هر گروه ۶۰ نفر انتخاب خواهد شد.

۳-۴- ملاک‌های پژوهش

۳-۴-۱- ملاک‌های ورود به پژوهش

- ۱- حداقل یک سال تحصیل در مدرسه میزان برای دانش‌آموزان مدارس میزان
- ۲- عدم سابقه اشتغال به تحصیل دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در مدارس میزان

۳-رضایت آگاهانه والدین و خود دانش‌آموزان

۴-عدم تجربه طلاق در والدین آنها

۵-نداشتن بیماری‌های جسمی و روانی

۳-۴-۲-ملاک‌های خروج از پژوهش

۱-سابقه اشتغال به تحصیل دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در مدارس میزان

۲-عدم رضایت آگاهانه

۳- تجربه طلاق در والدین آنها

۴-ابتلا به بیماری‌های جسمی و روانی

۳-۵-ابزارهای پژوهش

۳-۵-۱- پرسشنامه خلاقیت

پرسشنامه تفکر خلاق تورنس (فرم تصویری الف) توسط تورنس^۱ (۱۹۶۶) ساخته شده است. روش نمره-گذاری آزمون تفکر خلاق تورنس (فرم تصویری) بدین صورت می‌باشد که این فرم سه فعالیت شامل «تصویر سازی»^۲، «تکمیل تصاویر»^۳ و «ساختن تصویر با استفاده از خطوط موازی»^۴ دارد و آزمودنی به سلیقه خود در مدت ۱۰ دقیقه برای هر فعالیت اشکال می‌سازد که هر سه فعالیت برای هر آزمودنی ۳۰ دقیقه زمان نیاز دارد. این آزمون بر این فرض استوار است که توانایی خلاقیت را در در چهارعامل جداگانه سیالی^۵، بسط^۶، ابتکار^۷ و انعطاف‌پذیری^۸ را اندازه‌گیری می‌کند (هومبل، دیکسون و امپوفو^۹، ۲۰۱۸). نمره‌گذاری به این صورت است که تعداد پاسخ‌هایی که هر آزمودنی در فعالیت‌های ۲ و ۳ تکمیل نموده و به عنوان نمره سیالی محسوب می‌شود. تعداد طبقات و یا تنوع پاسخ‌ها نمره انعطاف‌پذیری را به دست می‌آورد. با تعیین جزئیات

^۱. Torrance

^۲. Picture Construction

^۳. Picture Completion

^۴. Circles

^۵. fluency

^۶. elaboration

^۷. originality

^۸. flexibility

^۹. Humble, Dixon & Mpofu

ترسیم شده در هر تصویر از عنصر بسط نمره‌گذاری می‌شود و در عنصر ابتکار پاسخ‌های که تنها ۱۰ درصد آزمودنی‌ها ترسیم کرده بودند چهار نمره، به پاسخ‌های که بیست درصد کشیده باشند ۳ نمره، برای پاسخ‌های که ۳ درصد آزمودنی‌ها استفاده کرده باشند ۲ نمره و پاسخ‌هایی که چهل درصد آزمودنی‌ها به کار برده باشند تنها ۱ نمره تعلق می‌گیرد و به پاسخ‌هایی که در بیش از پنجاه درصد آزمودنی‌ها دیده شود نمره‌ای از نظر ابتکار داده نمی‌شود به همین دلیل نمره‌گذاری آزمون تورنس در عنصر ابتکار و انعطاف‌پذیری عینی است و ممکن است تحت تاثیر نمره‌گذاری واقع شود (دوست محمدی، مروی زاده، دادفر و آیین، ۱۳۹۵). در نمونه ایرانی ضریب پایایی ۰/۸۰ در فاصله دو هفته‌ای به شیوه بازآزمایی بر روی ۴۸ نفر دانش‌آموز در عناصر سیالی ۰/۷۸، ابتکار ۰/۷۴، انعطاف‌پذیری ۰/۸۱ و بسط ۰/۹۰ گزارش شده است. همچنین روایی محتوایی پرسشنامه به تایید متخصصان روانسنجی و روانشناسی رسیده است (قدرتی، افروز، شریفی درآمدی و هومن، ۱۳۹۰). بررسی پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای ابعاد خلاقیت تورنس ضرایب بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۷ به دست آمده است که نشان دهنده پایایی بالای پرسشنامه می‌باشد (تسای، لینگ، شون و هسین^۱، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۹۰ به دست آمده است.

۳-۵-۲- پرسشنامه عزت نفس

پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت توسط راجرز و دیموند (۱۹۵۴) برای سنجش و اندازه‌گیری عقاید یا واکنش‌های فرد و میزان احساس ارزشمندی دانش‌آموزان در زمینه‌های اجتماعی و تحصیلی ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۵۸ ماده است که ۸ ماده‌ی آن یعنی شماره‌های ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۷، ۳۴، ۴۱، ۴۸، ۵۵ دروغ سنج است و در مجموع ۵۰ ماده‌ی آن بر ۴ خرده‌آزمون «عزت نفس عمومی با سوالات ۱، ۳، ۴، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۳۰، ۳۱، ۳۴، ۳۵، ۳۸، ۳۹، ۴۳، ۴۷، ۴۸، ۵۱، ۵۵، ۵۶، ۵۷»، «عزت نفس اجتماعی با سوالات ۵، ۸، ۱۴، ۲۱، ۲۸، ۴۰، ۴۹، ۵۲»، «عزت نفس خانوادگی با سوالات ۶، ۹، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۹، ۴۴» و «عزت نفس تحصیلی با سوالات ۲، ۱۷، ۲۳، ۳۳، ۳۷، ۴۲، ۴۶، ۵۴» را اندازه‌گیری

¹. Tsai, Ling, Shun & Hsin

می‌کند. شیوه‌ی نمره‌گذاری این آزمون به صورت صفر (۰) و یک (۱) است، به این معنا که در ماده‌های شماره ۲، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۲، ۳۶، ۴۵، ۴۷، ۵۷ پاسخ بلی یک نمره و پاسخ خیر صفر می‌گیرد و بقیه‌ی سؤالات به صورت معکوس است. یعنی پاسخ خیر آنها یک نمره و پاسخ بلی صفر می‌گیرد. چنانچه پاسخگو از ۸ ماده‌ی دروغ سنج بیش از ۴ نمره بیاورد، بدان معناست که اعتبار آزمون پایین است و آزمودنی سعی کرده است خود را بهتر از آن چیزی که هست جلوه دهد. در تحقیق سیفی، شقاقی و میبدی (۱۳۹۰) پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است. همچنین ضرایب پایایی پرسشنامه با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن ۰/۸۰ و ۰/۹۰ به دست آمد (خیرخواه، مکاری، نیسانی سامانی و حسینی، ۱۳۹۲). ضریب آلفای این پرسشنامه ۰/۸۲ و ضریب پایایی بازآزمایی آن، ۰/۷۸ گزارش شده است (غلامی بورنگ، مهرام و کارشکی، ۱۳۹۶). پایایی پرسشنامه عزت نفس به دو روش همسانی درونی با ضریب آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی بعد از دو هفته اجرای مجدد بررسی شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روش بازآزمایی ۰/۸۷ به دست آمده است (استاپلتون، کریگتون، کارتر و پیدگتون^۱، ۲۰۱۷). همچنین آلفای کرونباخ پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت را ۰/۷۶ گزارش کرده است (یلماز، سابانسیوگولاری و کومسار^۲، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات ۰/۸۶ به دست آمده است.

۳-۵-۳- پرسشنامه حل مسئله

پرسشنامه مهارت حل مسئله توسط هپنر و پترسون (۱۹۸۲) شامل ۳۵ برای سنجش درک پاسخ دهنده از رفتارهای حل مسئله آنها ساخته شده است. پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس شامل «اعتماد به حل مسائل با سؤالات ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۹، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۳۳، ۳۴، ۳۵ با دامنه نمره ۱۱ تا ۶۶»، «سبک گرایش-اجتناب با سؤالات ۱، ۲، ۴، ۶، ۷، ۸، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۸، ۳۰ و ۳۱ با دامنه نمره ۱۶ تا ۹۶» و «کنترل شخصی با سؤالات ۳، ۱۴، ۲۵، ۲۶، ۳۲ با دامنه نمره ۵ تا ۳۰» را اندازه گیری می‌کند. نمرات بالا در این مقیاس نشانگر فقدان آشنایی با مهارت‌های حل مساله می‌باشد. سؤالات ۹، ۲۲، ۲۹ سؤالات اضافی

^۱. Stapleton, Crighton, Carter & Pidgeon

^۲. Yilmaz, Sabancioğulları & Kumsar

هستند که نمره‌گذاری نمی‌شوند. برای پیشگیری از سوگیری در پاسخ‌دهی ۱۵ سوال شامل ۱۱، ۳۴، ۱، ۲، ۴، ۱۵، ۱۷، ۲۱، ۳۰، ۳، ۱۴، ۲۵، ۲۶، ۳۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل پرسشنامه از جمع نمرات همه پاسخ‌ها به دست می‌آید. نمرات پایین نشان دهنده بالاترین سطح آگاهی از توانایی‌های حل مساله است. شیوه نمره‌گذاری آن به این صورت است که برا کاملاً موافقم نمره ۱، به طور متوسط موافقم نمره ۲، اندک موافقم نمره ۳، اندکی مخالفم نمره ۴، به طور متوسط مخالفم نمره ۵ و کاملاً مخالفم نمره ۶ تعلق می‌گیرد (آتیک و آتیک^۱، ۲۰۱۷). روایی و پایایی پرسشنامه تایید شده است و ضریب آلفای نمره کل پرسشنامه ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند (خوشکام، ملک پور و مولوی، ۱۳۸۷). همچنین همسانی درونی پرسشنامه با مقادیر آلفای کرونباخ بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۵ و برای «اعتماد به حل مسائل ۰/۸۵»، «سبک گرایش-اجتناب ۰/۸۴» و «کنترل شخصی ۰/۷۳» و برای کل سوالات ۰/۹۰ محاسبه شده است (فرضی و زارعی، ۱۳۹۴). پایایی به روش همسانی درونی با آلفای کرونباخ توسط سازندگان آن برای «اعتماد به حل مسائل» ۰/۷۲، «سبک گرایش-اجتناب» ۰/۸۴ و «کنترل شخصی» ۰/۸۵ و نمره کل پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آورده‌اند. همچنین پایایی از طریق بازآزمایی در فاصله دو هفته‌ای در دامنه‌ای بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است (هپنر و پترسون، ۱۹۸۲). روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تاییدی مدل دو سطحی مورد استفاده قرار گرفته است و شاخص‌های آن از برازش خوبی برخوردار بوده‌اند (هانگ و فلورس^۲، ۲۰۱۱). همچنین آلفای کرونباخ آن برای کل سوالات ۰/۸۲ و برای مولفه‌های آن بین ۰/۵۹ تا ۰/۷۴ ذکر شده است که نشان دهنده پایایی مطلوب آن است (آتیک و آتیک، ۲۰۱۷). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۸۳ به دست آمده است.

۳-۵-۴- پرسشنامه تصمیم‌گیری

در این پژوهش برای ارزیابی تصمیم‌گیری دانش‌آموزان از خرده مقیاس ۸ سوالی تصمیم‌گیری مقیاس ساخته شده توسط کولیک (۲۰۰۷) استفاده شد. دامنه نمره خرده مقیاس تصمیم‌گیری بین ۸ تا ۳۲ خواهد

^۱. Atik & Atik

^۲. Huang & Floresh

بود. سوالات به گونه‌ای طراحی شده است که رفتار دانش‌آموز را در یک هفته اخیر ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه برای افراد در دامنه ۵ تا ۱۷ سال کاربرد دارد آزمودنی بر اساس مقیاس لیکرت به سوالات به صورت «هیچ وقت نمره ۱»، «گاهی اوقات نمره ۲»، «معمولا نمره ۳» و «همیشه نمره ۴» تعلق می‌گیرد (ساواجه و دیبیا^۱، ۲۰۱۷). با توجه به این که در این آزمون به مشکلات رفتاری کودک نمره داده می‌شود، بنابراین نمرات بالا در خرده مقیاس‌های این آزمون نشان دهنده مشکلات بیشتر در آن حوزه هستند. پایایی به دست آمده برای خرده مقیاس تصمیم‌گیری ۰/۸۵ گزارش شده است (بهرام‌خانی، درویشی، کشاورز و دادخواه، ۱۳۹۱). همچنین در بررسی پایایی خرده مقیاس تصمیم‌گیری ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمده است (هاشمی ملک‌شاه، علیزاده، پزشک و سهیلی، ۱۳۹۵). در خارج از کشور بررسی همسانی درونی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ضریب آلفای ۰/۶۷ و ضریب بازآزمایی بعد از ۴ تا ۶ هفته ضریب همبستگی ۰/۸۱ گزارش شده است (ساواجه و دیبیا^۱، ۲۰۱۷). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۷۶ به دست آمده است.

۳-۶- روش اجرای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش پس از انجام هماهنگی‌های لازم با آموزش و پرورش شهر تهران همچنین با موسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ به کلاس درس دانش‌آموزان مراجعه کرده و از بین آنها به تعداد ۱۲۰ نفر دانش‌آموز ۶۰ نفر از مدرسه میزان (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) به روش نمونه‌گیری هدفمند و ۶۰ نفر از مدارس غیرانتفاعی (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌های پژوهش برای پاسخگویی در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد. در ابتدای پرسشنامه اصول اخلاقی پژوهش نوشته شد و طی آن شرکت آزادانه و داوطلبانه و محرمانه ماندن پاسخ‌ها شرح داده شده بود. این اصول برای آنها خوانده شد و از آنها رضایت شفاهی جهت شرکت در پژوهش دریافت شد. سپس، بر اساس دستورالعملی که در بالای پرسشنامه‌ها نوشته

¹. Savage & DiBiase

شده بود از آنها خواسته شد تمامی سوالات را به دقت بخوانند تا حد امکان سوالی را بی‌پاسخ نگذارند. پژوهشگر بر روند اجرای پرسشنامه‌ها نظارت داشت و تمامی پرسشنامه‌ها تکمیل گردیده و هیچ پرسشنامه‌ای بدون پاسخ باقی نماند. فرایند جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه ۷ به طول انجامید. بعد از گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های پاسخ‌های دانش‌آموزان با روش‌های آماری مناسب تجزیه و تحلیل گردید.

۳-۷- اصول اخلاقی

در این پژوهش مانند هر پژوهشی دیگر برخی اصول اخلاقی در دو بخش اجرایی و نگارشی عمل شده است. در بخش اجرایی حریم خصوصی و محرمانه بودن^۱ داده‌های جمع‌آوری شده رعایت شد. به این صورت که اطلاعات گردآوری شده در راستای هدف این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. همچنین در این پژوهش احترام به کرامت و حقوق^۲، اسرار و آزادی آزمودنی‌ها جهت شرکت در پژوهش توجه شد. توضیح اهداف پژوهش برای آزمودنی‌ها، کسب رضایت آگاهانه از آنها، اختیاری بودن پژوهش در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به آزمودنی‌ها از دیگر اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. همچنین در نوشتن مطالب این پژوهش بعد از استفاده از منابع مختلف، مشخصات آنها برای جلوگیری از سرقت علمی و ادبی در قسمت فهرست منابع ذکر شده است.

۳-۸- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی عمل خواهد شد. در سطح توصیف جهت سنجش متغیرهای پژوهش از اندازه‌های گرایش به مرکز (میانگین) و اندازه‌های پراکنده از مرکز (انحراف استاندارد) استفاده شد. مفروضه‌های تحقیق شامل آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع نمرات، آزمون لون برای همگنی واریانس‌های بین گروهی، آزمون باکس برای همگنی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس بود. در سطح استنباطی جهت بررسی تفاوت متغیرها در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی

^۱. privacy and confidentiality

^۲. respect for people's rights and dignity

مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی از تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) استفاده شد. ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ بود.

فصل چہارم

تجزیہ و تحلیل دادہ

در این فصل به بررسی یافته‌های پژوهش پرداخته شده است. در ابتدا یافته‌های جمعیت شناختی و سپس آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه و در نهایت به بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره، تحلیل واریانس تک متغیره و آزمون تعقیبی توکی با ذکر مفروضه‌های آن پرداخته شده است.

۱-۴- یافته‌های جمعیت شناختی

جدول ۱-۴- توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی تحصیلات و سن والدین آزمودنی‌ها

متغیرهای جمعیت شناختی		فراوانی		درصد	
		مدرسه غیر دولتی	مدرسه میزان	مدرسه غیر دولتی	مدرسه میزان
تحصیلات والدین	دیپلم	۹	۱۰	۰/۱۵	۱۶/۶۷
	فوق دیپلم	۱۵	۹	۰/۲۵	۰/۱۵
	لیسانس	۱۶	۲۰	۲۶/۶۷	۳۳/۳۳
	فوق لیسانس و بالاتر	۲۰	۲۱	۳۳/۳۳	۰/۳۵
	جمع	۶۰	۶۰	۱۰۰	۱۰۰
سن والدین	۳۵ تا ۴۰ سال	۸	۶	۱۳/۳۳	۰/۱۰
	۴۵ تا ۵۰ سال	۹	۷	۰/۱۵	۱۱/۶۷
	۵۱ تا ۵۶ سال	۲۲	۲۷	۳۶/۶۷	۰/۴۵
	۵۶ به بالا	۲۱	۲۰	۰/۳۵	۳۳/۳۳
	جمع	۵۰	۵۰	۱۰۰	۱۰۰

جدول ۱-۴- توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی تحصیلات و سن والدین آزمودنی‌ها را نشان

می‌دهد.

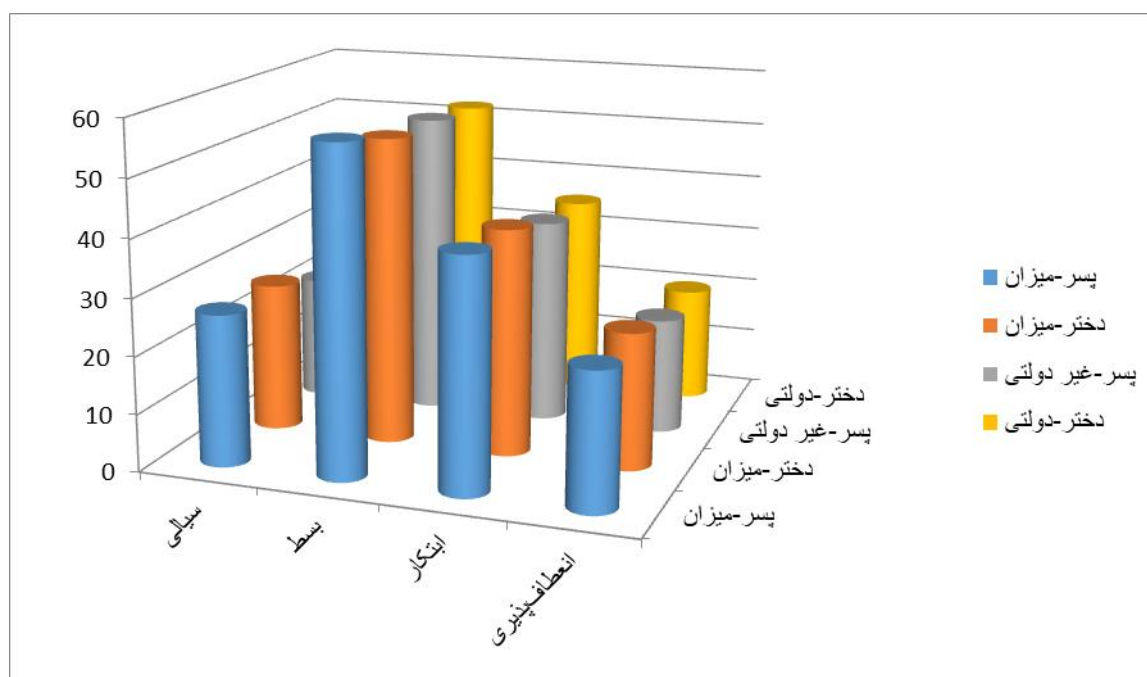
۴-۲- آمار توصیفی

جدول ۴-۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش بر اساس گروه و جنسیت

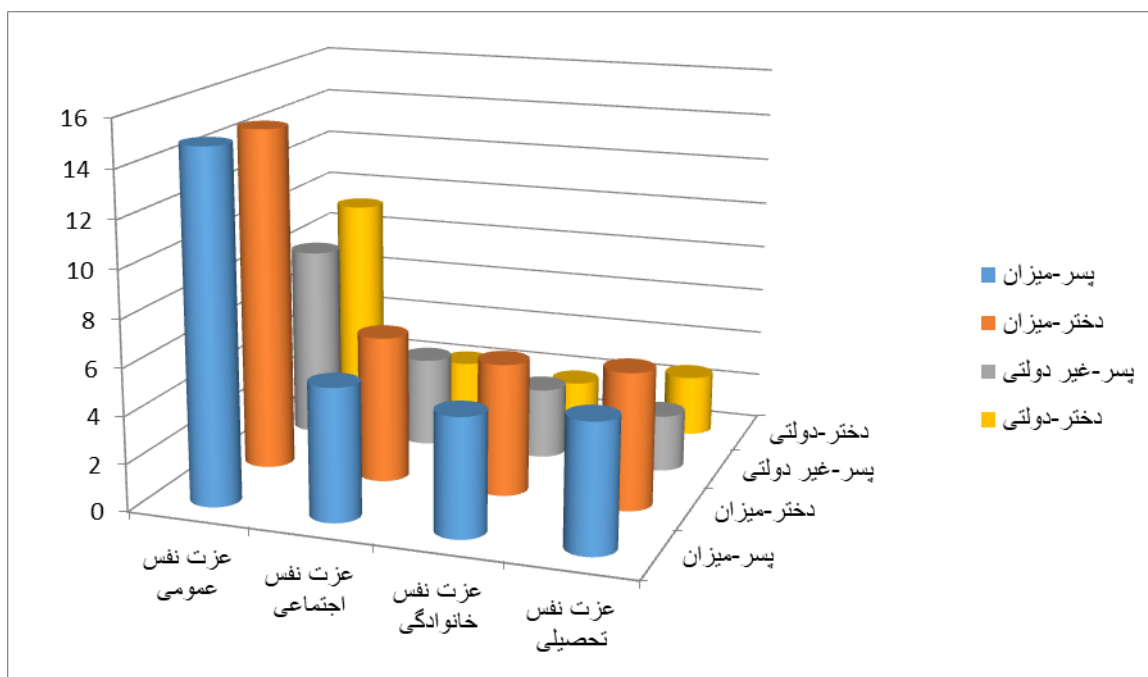
متغیرهای وابسته		دانش آموز میزان				دانش آموز غیردولتی			
		میانگین		انحراف معیار		میانگین		انحراف معیار	
		پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر
سیالی		۲۶/۶۰	۲۶/۲۰	۱/۱۴۰	۱/۳۰۴	۲۱/۸۲	۲۱/۶۰	۱/۰۹۵	۱/۸۱۷
بسط		۵۷/۰۰	۵۳/۸۰	۱/۵۸۱	۲/۵۸۸	۵۳/۴۰	۵۲/۲۰	۱/۱۴۰	۱/۳۰۴
ابتکار		۴۰/۶۰	۳۹/۸۰	۰/۸۹۴	۲/۸۶۴	۳۶/۲۰	۳۵/۴۰	۱/۳۰۴	۲/۱۹۱
انعطاف پذیری		۲۴/۰۰	۲۴/۰۲	۱/۱۲۱	۱/۴۱۴	۲۰/۴۰	۲۰/۲۰	۰/۵۴۸	۰/۸۳۷
عزت نفس عمومی		۱۴/۸۰	۱۴/۶۰	۲/۹۵۰	۴/۷۲۲	۸/۲۰	۹/۲۰	۲/۱۶۸	۱/۳۰۴
عزت نفس اجتماعی		۵/۶۰	۶/۲۰	۱/۳۴۲	۲/۳۸۷	۳/۸۰	۲/۲۰	۲/۱۶۸	۰/۸۳۷
عزت نفس خانوادگی		۵/۰۰	۵/۶۰	۱/۲۲۵	۱/۵۱۷	۳/۰۰	۱/۸۰	۱/۴۱۴	۰/۴۴۷
عزت نفس تحصیلی		۵/۴۰	۵/۸۰	۱/۳۴۲	۱/۳۰۴	۲/۴۰	۲/۶۰	۱/۳۷۳	۰/۸۹۴
اعتماد به حل مسائل		۳۲/۲۰	۳۲/۲۰	۲/۳۸۷	۲/۲۸۰	۲۵/۸۰	۲۴/۶۰	۴/۱۴۷	۴/۳۹۳
سبک گرایش-اجتناب		۴۲/۶۰	۴۱/۶۰	۲/۶۰۸	۴/۲۱۹	۵۰/۰۰	۵۰/۴۰	۳/۳۱۷	۲/۸۸۱
کنترل شخصی		۲۱/۰۰	۲۲/۲۰	۰/۷۰۷	۱/۶۴۳	۲۵/۲۰	۲۴/۸۰	۲/۵۸۸	۱/۹۲۴
تصمیم‌گیری		۱۴/۰۰	۱۳/۸۰	۱/۲۲۵	۰/۴۴۷	۱۸/۰۰	۱۸/۸۰	۱/۸۷۱	۰/۳۰۴

جدول ۴-۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش بر اساس گروه (میزان و غیردولتی) و جنسیت (دختر و پسر)

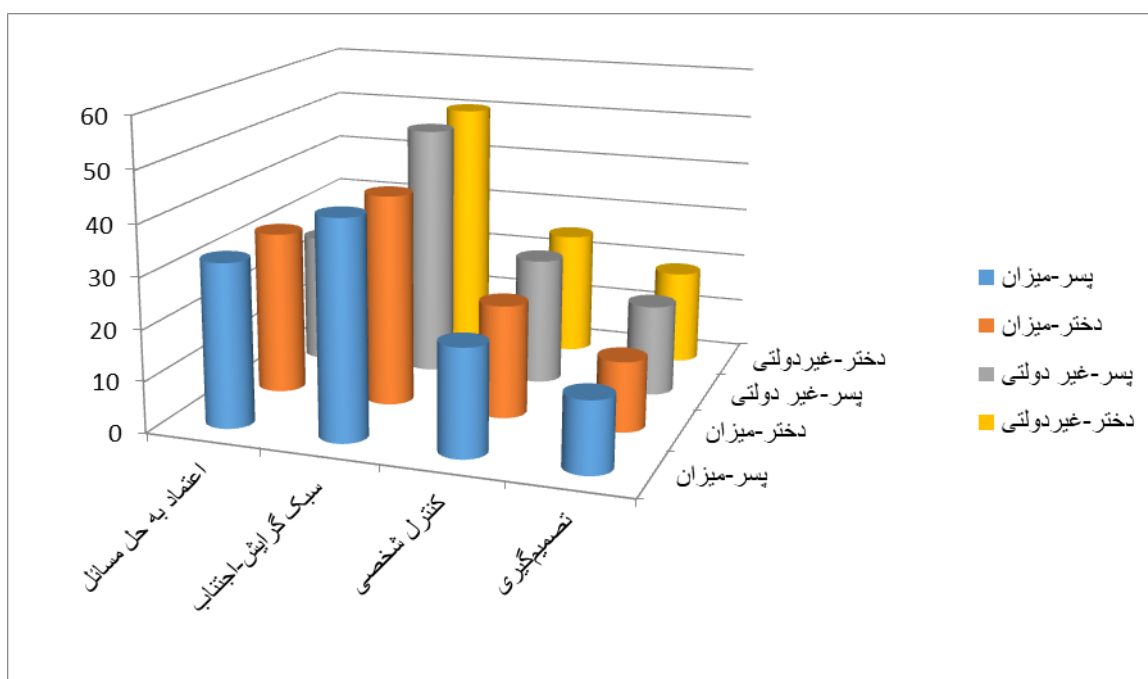
را نشان می‌دهد.



نمودار ۴-۱- مقایسه میانگین ابعاد خلاقیت بر اساس گروه و جنسیت



نمودار ۲-۴- مقایسه میانگین ابعاد عزت نفس بر اساس گروه و جنسیت



نمودار ۳-۴- مقایسه میانگین ابعاد مهارت‌های فکری بر اساس گروه و جنسیت

۳-۴- مفروضات آماری

۳-۴-۱- مفروضه طبیعی بودن توزیع نمرات

جدول ۳-۴- نتیجه آزمون کلموگراف اسمیرنوف برای طبیعی بودن توزیع نمرات

متغیرهای وابسته	آماره KS	معناداری
سیالی	۰/۲۰۰	۰/۱۱۰
بسط	۰/۲۰۴	۰/۰۹۲
ابتکار	۰/۲۱۵	۰/۰۵۹
انعطاف‌پذیری	۰/۱۲۰	۰/۲۰۰
عزت نفس عمومی	۰/۲۲۹	۰/۰۵۴
عزت نفس اجتماعی	۰/۱۶۰	۰/۱۸۰
عزت نفس خانوادگی	۰/۱۸۲	۰/۱۹۷
عزت نفس تحصیلی	۰/۲۵۰	۰/۰۶۲
اعتماد به حل مسائل	۰/۲۱۳	۰/۰۶۵
سبک گرایش-اجتناب	۰/۱۸۸	۰/۱۶۳
کنترل شخصی	۰/۱۸۵	۰/۱۶۴
تصمیم‌گیری	۰/۱۵۹	۰/۲۰۰

نتایج جدول ۳-۴- نشان می‌دهد که سطح معنی داری در آزمون فوق‌الذکر از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. با توجه به سطح معنی داری و عدم رد فرضیه صفر، توزیع داده‌ها در بیشتر مولفه و متغیرها منطبق بر توزیع نرمال قلمداد می‌گردد.

جدول ۴-۴- نتیجه آزمون چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات

متغیرهای وابسته	کجی	خطای استاندارد کجی	کشیدگی	خطای استاندارد کشیدگی
سیالی	-۰/۰۹۳	۰/۵۱۲	-۱/۳۹۵	۰/۹۹۲
بسط	۰/۴۸۵	۰/۵۱۲	-۰/۷۹۰	۰/۹۹۲
ابتکار	-۰/۰۸۵	۰/۵۱۲	-۱/۶۳۷	۰/۹۹۲
انعطاف‌پذیری	۰/۲۶۷	۰/۵۱۲	-۱/۳۰۷	۰/۹۹۲
عزت نفس عمومی	۰/۴۷۰	۰/۵۱۲	-۰/۸۱۵	۰/۹۹۲
عزت نفس اجتماعی	۰/۱۰۰	۰/۵۱۲	-۱/۶۲۵	۰/۹۹۲
عزت نفس خانوادگی	۰/۲۳۶	۰/۵۱۲	-۱/۳۶۶	۰/۹۹۲
عزت نفس تحصیلی	۰/۰۵۳	۰/۵۱۲	-۱/۲۵۶	۰/۹۹۲
اعتماد به حل مسائل	-۰/۵۱۱	۰/۵۱۲	-۰/۹۱۸	۰/۹۹۲
سبک گرایش-اجتناب	-۰/۲۴۱	۰/۵۱۲	-۰/۵۴۹	۰/۹۹۲
کنترل شخصی	۰/۳۳۶	۰/۵۱۲	-۱/۱۵۴	۰/۹۹۲
تصمیم‌گیری	۰/۳۴۵	۰/۵۱۲	-۱/۰۵۸	۰/۹۹۲

جدول ۴-۴- نتیجه آزمون چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات را نشان می‌دهد که جدول فوق نشان می‌دهد که شاخص‌های مربوط به چولگی و کشیدگی هیچ‌یک از مؤلفه‌های پژوهش حاضر خارج از محدوده ± 2 نیست. براین اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که توزیع داده‌های مربوط به آن‌ها نرمال است.

۴-۳-۲- مفروضه همگنی واریانس‌های بین گروهی

جدول ۴-۵- نتایج آزمون لوین مبنی بر پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها

متغیرهای وابسته	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
سیالی	۱/۴۵۰	۳	۱۱۶	۰/۲۶۵
بسط	۲/۹۴۲	۳	۱۱۶	۰/۰۶۵
ابتکار	۱/۲۴۹	۳	۱۱۶	۰/۳۲۵
انعطاف‌پذیری	۰/۲۹۳	۳	۱۱۶	۰/۸۳۰
عزت نفس عمومی	۰/۹۴۸	۳	۱۱۶	۰/۴۴۱
عزت نفس اجتماعی	۱/۶۰۶	۳	۱۱۶	۰/۲۲۷
عزت نفس خانوادگی	۱/۵۳۳	۳	۱۱۶	۰/۲۴۴
عزت نفس تحصیلی	۰/۷۴۸	۳	۱۱۶	۰/۵۳۹
اعتماد به حل مسائل	۱/۲۸۶	۳	۱۱۶	۰/۳۱۳
سبک گرایش-اجتناب	۰/۵۵۱	۳	۱۱۶	۰/۶۵۴
کنترل شخصی	۱/۴۸۶	۳	۱۱۶	۰/۲۵۶
تصمیم‌گیری	۱/۰۴۴	۳	۱۱۶	۰/۴۰۰

بر اساس داده‌های جدول ۴-۵- نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که چون سطح معناداری به دست آمده بزرگ‌تر از $0/05$ می‌باشد، بنابراین بین گروه‌های تیزهوش و عادی از نظر واریانس تفاوت معنی‌داری ندارند و این نشان دهنده همگنی بین واریانس‌های بین گروهی است.

۴-۳-۳- مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

جدول ۴-۶- نتایج آزمون باکس مبنی بر همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

متغیرهای وابسته	آماره آزمون باکس	آماره آزمون F	معناداری
خلاقیت	۶۵/۵۲۰	۱/۱۱۳	۰/۳۱۲
عزت نفس	۸۴/۷۶۵	۱/۴۳۹	۰/۰۶۲
مهارت‌های فکری	۳۵/۴۴۸	۱/۵۳۴	۰/۰۶۹

بر اساس داده‌های جدول ۴-۶- نتایج این آزمون نشان می‌دهد که چون سطح معنی‌داری به دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس را زیر سؤال نبرده است؛ بنابراین این پیش‌فرض نیز رعایت شده است.

۴-۴-آمار استنباطی

فرضیه اصلی: بین خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

جدول ۴-۷- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی

آماره	مقداره آماره	آماره F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
اثر پیلای	۱/۰۴۲	۲/۸۴۰	۰/۰۰۹	۰/۳۴۷	۰/۹۲۷
ویلکز لامبدا	۰/۱۰۲	۵/۹۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳۳	۰/۹۸۹
اثر هوتلینگ	۷/۴۴۶	۱۰/۴۷۹	۰/۰۰۱	۰/۷۱۳	۰/۹۹۹
بزرگترین ریشه روی	۷/۲۵۶	۳۸/۶۹۶	۰/۰۰۱	۰/۸۷۹	۰/۹۹۹

با توجه به جدول ۴-۸- مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۰۹۵) و F محاسبه شده (۱۷/۵۰۹) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴-۸- آمده است.

جدول ۴-۸- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در

منبع واریانس	متغیر وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	آماره F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
گروه	خلاقیت	۱۲۴۸/۶۰۰	۳	۳۰/۰۵۱	۰/۰۰۱	۰/۸۴۹	۰/۹۹۹
	عزت نفس	۱۱۲۱/۳۵۰	۳	۱۲/۴۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۰۰	۰/۹۹۹
	مهارت‌های فکری	۴۰۵/۴۰۰	۳	۷/۳۸۴	۰/۰۰۳	۰/۵۸۱	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۴-۹- نشان داد که بین خلاقیت [$P < ۰/۰۵$ و $F = ۳۰/۰۵۱$]، عزت نفس [$P < ۰/۰۵$] و $F = ۱۲/۴۱۸$ و مهارت‌های فکری [$P < ۰/۰۵$ و $F = ۷/۳۸۴$] در دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. بر این اساس فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه بین خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر

تهران تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. در ادامه برای مقایسه زوجی یا بررسی تفاوت خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) بین چهار گروه دانش‌آموزان یعنی دانش‌آموزان میزان دختر و پسر و دانش‌آموزان غیر دولتی پسر و دختر از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۹-۴ آمده است.

جدول ۹-۴- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی بر حسب جنسیت

متغیر وابسته	گروه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	معنی داری
خلاقیت	پسران میزان	دختران میزان	۰/۴۸۰
	پسران غیردولتی	۱۶/۴۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران غیردولتی	۱۸/۸۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران میزان	پسران میزان	۰/۴۸۰
	پسران غیردولتی	۱۲/۱۲۱*	۰/۰۰۱
	دختران غیردولتی	۱۴/۴۰۰*	۰/۰۰۱
عزت نفس	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۱۳/۴۰۰*	۰/۰۰۸
	دختران غیردولتی	۱۶/۴۰۰*	۰/۰۰۴
	دختران میزان	پسران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۱۴/۸۰۰*	۰/۰۰۴
	دختران غیردولتی	۱۶/۴۰۰*	۰/۰۰۱
مهارت‌های فکری	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۹/۲۰۰*	۰/۰۲۲
	دختران غیردولتی	۸/۸۰۰*	۰/۰۳۰
	دختران میزان	پسران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۹/۲۰۰*	۰/۰۲۲
	دختران غیردولتی	۸/۸۰۰*	۰/۰۳۰

*P<۰/۰۵

جدول ۹-۴- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی بر حسب جنسیت را نشان می‌دهد. خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری پسران و دختران مدارس میزان با هم تفاوتی ندارند که این نشان دهنده آن است که خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری دختران و پسران مدرسه میزان (بر حسب

جنسیت) یکسان است. از طرفی خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری دختران و پسران مدرسه میزان بیشتر از خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری دختران و پسران مدرسه غیر دولتی بود.

فرضیه فرعی اول: بین خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

جدول ۴-۱۰- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی

آماره	مقدار آماره	آماره F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
اثر پیلای	۱/۳۱۸	۲/۹۳۹	۰/۰۰۴	۰/۴۳۹	۰/۹۶۶۸
ویلکز لامبدا	۰/۰۵۸	۵/۶۰۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱۳	۰/۹۹۸
اثر هوتلینگ	۹/۸۴۲	۹/۵۶۹	۰/۰۰۱	۰/۷۶۶	۰/۹۹۹
بزرگترین ریشه روی	۹/۱۳۹	۳۴/۲۷۱	۰/۰۰۱	۰/۸۰۱	۰/۹۹۹

با توجه به جدول ۴-۱۰ مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۰۵۸) و F محاسبه شده (۵/۶۰۲) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴-۱۱ آمده است.

جدول ۴-۱۱- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره ابعاد خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی

منبع واریانس	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	آماره F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
گروه	سیالی	۱۱۰/۹۵۰	۳	۱۹/۷۲۴	۰/۰۰۱	۰/۷۸۷	۰/۹۹۹
	بسط	۶۳/۰۰۰	۳	۶/۸۸۵	۰/۰۰۳	۰/۵۶۴	۰/۹۳۵
	ابتکار	۱۰۰/۰۰۰	۳	۸/۶۰۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱۷	۰/۹۷۵
	انعطاف‌پذیری	۶۸/۵۵۰	۳	۲۲/۸۵۰	۰/۰۰۱	۰/۸۱۱	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۴-۱۱- نشان داد که بین سیالی [$F=۱۹/۷۲۴$ و $P<۰/۰۵$]، بسط [$F=۶/۸۸۵$ و $P<۰/۰۵$]، ابتکار [$F=۸/۶۰۲$ و $P<۰/۰۵$] و انعطاف‌پذیری [$F=۲۲/۸۵۰$ و $P<۰/۰۵$] در دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. بر این اساس فرضیه فرعی اول پژوهش مبنی بر اینکه بین خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. در ادامه برای مقایسه زوجی یا بررسی تفاوت خلاقیت بین چهار گروه دانش‌آموزان یعنی دانش‌آموزان میزان

دختر و پسر و دانش‌آموزان غیر دولتی پسر و دختر از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴-۱۲ آمده است.

جدول ۴-۱۲- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های ابعاد خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر

دولتی بر حسب جنسیت

متغیر وابسته	گروه ها	تفاوت میانگین ها	معنی داری
سیالی	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۴/۸۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران غیردولتی	۵/۰۰۰*	۰/۰۰۱
دختران میزان	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۴/۴۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران غیردولتی	۴/۶۰۰*	۰/۰۰۱
بسط	پسران میزان	دختران میزان	۰/۰۶۳
	پسران غیردولتی	۳/۶۰۰*	۰/۰۳۰
	دختران غیردولتی	۴/۸۰۰*	۰/۰۰۳
دختران میزان	پسران میزان	دختران میزان	۰/۰۶۳
	پسران غیردولتی	۰/۴۰۰	۰/۹۹۹
	دختران غیردولتی	۱/۶۰۰	۰/۹۹۹
ابتکار	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۴/۴۰۰*	۰/۰۱۷
	دختران غیردولتی	۵/۲۰۰*	۰/۰۰۴
دختران میزان	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۳/۶۰۰	۰/۰۶۴
	دختران غیردولتی	۴/۴۰۰*	۰/۰۱۷
انعطاف‌پذیری	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۳/۶۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران غیردولتی	۳/۸۰۰*	۰/۰۰۱
دختران میزان	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۳/۶۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران غیردولتی	۳/۸۰۰*	۰/۰۰۱

*P<۰/۰۵

جدول ۴-۱۲- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی بر حسب جنسیت را نشان می‌دهد. خلاقیت پسران و دختران مدارس میزان با هم تفاوتی ندارند که این نشان دهنده آن است که خلاقیت دختران و پسران مدرسه میزان (بر حسب جنسیت) یکسان

است. از طرفی خلاقیت دختران و پسران مدرسه میزان بیشتر از خلاقیت دختران و پسران مدرسه غیر دولتی بود.

فرضیه فرعی دوم: بین عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

جدول ۴-۱۳- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی

آماره	مقدار آماره	آماره F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
اثر پیلای	۱/۰۲۴	۱/۹۴۳	۰/۰۰۵	۰/۳۴۱	۰/۸۳۸
ویلکز لامبدا	۰/۱۸۲	۲/۶۰۸	۰/۰۱۴	۰/۴۳۳	۰/۸۶۷
اثر هوتلینگ	۳/۳۶۳	۳/۲۶۹	۰/۰۰۳	۰/۵۲۸	۰/۹۷۵
بزرگترین ریشه روی	۲/۹۹۵	۱۱/۲۳۰	۰/۰۰۱	۰/۷۵۰	۰/۹۹۸

با توجه به جدول ۴-۱۳- مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۱۸۲) و F محاسبه شده (۲/۶۰۸) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴-۱۴- آمده است.

جدول ۴-۱۴- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره ابعاد عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی

منبع واریانس	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	آماره F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
گروه	عزت نفس عمومی	۱۸۲/۶۰۰	۳	۶/۵۱۰	۰/۰۰۴	۰/۵۵۰	۰/۹۲۱
	عزت نفس اجتماعی	۴۹/۳۵۰	۳	۵/۱۰۱	۰/۰۱۱	۰/۴۸۹	۰/۸۳۸
	عزت نفس خانوادگی	۴۶/۵۵۰	۳	۱۰/۳۴۴	۰/۰۰۱	۰/۶۶۰	۰/۹۹۱
	عزت نفس تحصیلی	۴۸/۵۵۰	۳	۹/۱۱۷	۰/۰۰۱	۰/۶۳۱	۰/۹۸۲

نتایج جدول ۴-۱۴- نشان داد که بین عزت نفس عمومی ($P < ۰/۰۵$ و $F = ۶/۵۱۰$)، اجتماعی ($P < ۰/۰۵$) و خانوادگی ($P < ۰/۰۵$ و $F = ۱۰/۳۴۴$) و تحصیلی ($P < ۰/۰۵$ و $F = ۹/۱۱۷$) در دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. بر این اساس فرضیه فرعی دوم پژوهش مبنی بر اینکه بین عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. در ادامه برای مقایسه زوجی یا بررسی تفاوت عزت نفس بین چهار گروه دانش‌آموزان یعنی

دانش‌آموزان میزان دختر و پسر و دانش‌آموزان غیر دولتی پسر و دختر از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴-۱۵ آمده است.

جدول ۴-۱۵- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های ابعاد عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی بر حسب جنسیت

متغیر وابسته	گروه ها	تفاوت میانگین ها	معنی داری
عزت نفس عمومی	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۶/۶۰۰*	۰/۰۲۱
	دختران غیردولتی	۵/۶۰۰	۰/۰۶۳
دختران میزان	پسران میزان	دختران میزان	۰/۴۸۰
	پسران غیردولتی	۶/۴۰۰*	۰/۰۲۷
	دختران غیردولتی	۵/۴۰۰	۰/۰۷۸
عزت نفس اجتماعی	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۲/۴۰۰	۰/۳۰۴
	دختران غیردولتی	۴/۰۰۰*	۰/۰۱۷
دختران میزان	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۲/۴۰۰	۰/۳۰۴
	دختران غیردولتی	۴/۰۰۰*	۰/۰۱۷
عزت نفس خانوادگی	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۲/۰۰۰	۰/۱۲۰
	دختران غیردولتی	۳/۲۰۰*	۰/۰۰۵
دختران میزان	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۲/۶۰۰*	۰/۰۲۴
	دختران غیردولتی	۳/۸۰۰*	۰/۰۰۱
عزت نفس تحصیلی	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۳/۰۰۰*	۰/۰۱۶
	دختران غیردولتی	۲/۸۰۰*	۰/۰۲۶
دختران میزان	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۳/۴۰۰*	۰/۰۰۶
	دختران غیردولتی	۳/۲۰۰*	۰/۰۰۲

*P<۰/۰۵

جدول ۴-۱۵- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی بر حسب جنسیت را نشان می‌دهد. عزت نفس پسران و دختران مدارس میزان با هم تفاوتی ندارند که این نشان دهنده آن است که عزت نفس دختران و پسران مدرسه میزان (بر حسب

جنسیت) یکسان است. از طرفی عزت نفس دختران و پسران مدرسه میزان بیشتر از عزت نفس دختران و پسران مدرسه غیر دولتی بود.

فرضیه فرعی سوم: بین مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

جدول ۴-۱۶- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی

آماره	مقدار آماره	آماره F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
اثر پیلای	۱/۰۰۷	۱/۸۹۶	۰/۰۰۶	۰/۳۳۶	۰/۸۲۶
ویلکز لامبدا	۰/۱۲۳	۳/۴۸۳	۰/۰۰۲	۰/۵۰۲	۰/۹۵۵
اثر هوتلینگ	۶/۰۶۲	۵/۸۹۴	۰/۰۰۱	۰/۶۶۹	۰/۹۹۹
بزرگترین ریشه روی	۵/۸۹۰	۲۲/۰۸۷	۰/۰۰۱	۰/۸۵۵	۰/۹۹۹

با توجه به جدول ۴-۱۶- مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۱۲۳) و F محاسبه شده (۳/۴۸۳) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴-۱۷- آمده است.

جدول ۴-۱۷- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی

منبع واریانس	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	آماره F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
گروه	اعتماد به حل مسائل	۲۴۸/۶۰۰	۳	۶/۹۹۳	۰/۰۰۳	۰/۵۶۷	۰/۹۳۹
	سبک گرایش-اجتناب	۳۳۰/۹۵۰	۳	۱۰/۰۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵۳	۰/۹۸۹
	کنترل شخصی	۶۱/۸۰۰	۳	۶/۰۵۹	۰/۰۰۶	۰/۵۳۲	۰/۹۰۰
	تصمیم‌گیری	۱۰۲/۹۵۰	۳	۱۹/۸۹۴	۰/۰۰۱	۰/۷۸۹	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۴-۱۷- نشان داد که بین اعتماد به حل مسئله [$P < ۰/۰۵$] و $F=۶/۹۹۳$ ، سبک گرایش اجتناب [$P < ۰/۰۵$] و $F=۱۰/۰۵۲$ ، کنترل شخصی [$P < ۰/۰۵$] و $F=۶/۰۵۹$ و تصمیم‌گیری [$P < ۰/۰۵$] و $F=۱۹/۸۹۴$ در دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. بر این اساس فرضیه فرعی سوم پژوهش مبنی بر اینکه بین مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. در ادامه برای مقایسه

زوجی یا بررسی تفاوت مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) بین چهار گروه دانش‌آموزان یعنی دانش‌آموزان میزان دختر و پسر و دانش‌آموزان غیر دولتی پسر و دختر از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴-۱۸ آمده است.

جدول ۴-۱۸- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در

مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی بر حسب جنسیت

متغیر وابسته	گروه ها	تفاوت میانگین ها	معنی داری
اعتماد به حل مسائل	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۶/۴۰۰	۰/۰۵۸
	دختران غیردولتی	۷/۶۰۰*	۰/۰۱۸
	دختران میزان	پسران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۶/۴۰۰	۰/۰۵۸
	دختران غیردولتی	۷/۶۰۰	۰/۰۱۸
سبک گرایی-اجتناب	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۷/۴۰۰*	۰/۰۱۷
	دختران میزان	پسران میزان	۰/۰۱۱
	پسران غیردولتی	۸/۴۰۰*	۰/۹۹۹
	دختران غیردولتی	۸/۸۰۰*	۰/۰۰۶
			۰/۰۰۴
کنترل شخصی	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۴/۲۰۰*	۰/۰۱۴
	دختران غیردولتی	۳/۸۰۰*	۰/۰۳۰
	دختران میزان	پسران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۳/۰۰۰*	۰/۱۲۳
	دختران غیردولتی	۲/۶۰۰*	۰/۲۴۳
تصمیم‌گیری	پسران میزان	دختران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۴/۰۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران غیردولتی	۴/۸۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران میزان	پسران میزان	۰/۹۹۹
	پسران غیردولتی	۴/۲۰۰*	۰/۰۰۱
	دختران غیردولتی	۵/۰۰۰*	۰/۰۰۱

*P<۰/۰۵

جدول ۴-۱۸- نتایج آزمون توکی برای معنی داری تفاوت میانگین‌های مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی بر حسب جنسیت را نشان می‌دهد. مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) پسران و دختران مدارس میزان با هم تفاوتی ندارند که این نشان دهنده

آن است که مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) دختران و پسران مدرسه میزان (بر حسب جنسیت) یکسان است. از طرفی عزت نفس دختران و پسران مدرسه میزان بیشتر از مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) دختران و پسران مدرسه غیر دولتی بود.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

در این فصل به تبیین فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است. در این فصل به مرور نتایج بدست آمده با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته شده پرداخته می‌شود. در انتهای این فصل به محدودیت‌ها و پیشنهادات ارائه شده، اشاره شده است.

۵-۱- تبیین فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: بین خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

با توجه به نتایج مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۰۹۵) و F محاسبه شده (۱۷/۵۰۹) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره نتایج نشان داد که بین خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری در دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. بر این اساس فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه بین خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. در ادامه برای مقایسه زوجی یا بررسی تفاوت خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) بین چهار گروه دانش‌آموزان یعنی دانش‌آموزان میزان دختر و پسر و دانش‌آموزان غیر دولتی پسر و دختر از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن نشان داد که خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری پسران و دختران مدارس میزان با هم تفاوتی ندارند که این نشان دهنده آن است که خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری دختران و پسران مدرسه میزان (بر حسب جنسیت) یکسان است. از طرفی خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری دختران و پسران مدرسه میزان بیشتر از خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری دختران و پسران مدرسه غیر دولتی بود. پژوهشی که در راستای نتایج به دست آمده باشد در ادبیات تجربی یافت نشد، لذا همسویی نتایج به طور مستقیم مشخص نیست. اما این نتیجه می‌تواند با نتایج تحقیقات نظری، دادگسترینیا و سجادی (۱۳۹۳)، کولایی نژاد و

جعفری ندوشن (۱۳۹۲)، کاراکوپ و دکین (۲۰۱۷) و فیردوآس، پریانتا و سوهندرا (۲۰۱۷) به طور غیر مستقیم همسویی داشته باشد. می‌توان اینگونه تبیین کرد که روش تدریس مدرسه میزان مبتنی بر روش تدریس اکتشافی است و معلم در تدریس نقش راهنما و راهبر را دارد و دانش‌آموز به عنوان فردی فعال در کلاس درس شرکت و مشارکت می‌کند. روش اکتشافی راهبردی است که در آن دانش‌آموز باید مسئله مورد نظر را مشخص کند، راه‌حل‌های ممکن برای آن عرضه کند و این راه‌حلها را با توجه به شواهد آزمایش کند و نتیجه‌گیری‌های مناسبی را با توجه به این آزمایش به دست آورد و این نتیجه‌گیری‌ها را درباره داده‌های جدیدی به کار برده و تعمیم دهد. در روش تدریس مدارس غیر دولتی که مبتنی بر روش سخنرانی است دانش‌آموزان کمتر در حل مسائل به طور خودمختار و خود نظم بخش عمل می‌کنند. به این صورت که در مدارس برای یافتن جواب صحیح منبع موثق پاسخگویی به مجهولات و سوالات معلم است و دانش‌آموز پاسخ سوالات را از طریق معلم کسب می‌کند. اما در مدرسه میزان به این گونه نیست، و دانش‌آموز خود نقش فعالی در تدریس و حل مسائل دارد. درگیر کردن علایق دانش‌آموز در علوم، فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان به منظور به کارگیری فنون آزمایشگاهی مناسب برای جمع آوری اطلاعات، ملزم نمودن دانش‌آموزان به حل مسائل با استفاده از منطق و شواهد و اهمیت نوشتن تبیین‌های علمی بر اساس شواهد از ویژگی‌های روش تدریس مدارس میزان است. لذا منطقی است گفته شود بین خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

فرضیه فرعی اول: بین خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

با توجه به نتایج مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۰۵۸) و F محاسبه شده (۵/۶۰۲) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره

نشان داد که بین سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. بر این اساس فرضیه فرعی اول پژوهش مبنی بر اینکه بین خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. در ادامه برای مقایسه زوجی یا بررسی تفاوت خلاقیت بین چهار گروه دانش‌آموزان یعنی دانش‌آموزان میزان دختر و پسر و دانش‌آموزان غیر دولتی پسر و دختر از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن نشان داد که خلاقیت پسران و دختران مدارس میزان با هم تفاوتی ندارند که این نشان دهنده آن است که خلاقیت دختران و پسران مدرسه میزان (بر حسب جنسیت) یکسان است. از طرفی خلاقیت دختران و پسران مدرسه میزان بیشتر از خلاقیت دختران و پسران مدرسه غیر دولتی بود. پژوهشی که در راستای نتایج به دست آمده باشد در ادبیات تجربی یافت نشد، لذا همسویی نتایج به طور مستقیم مشخص نیست. اما این نتیجه می‌تواند با نتایج تحقیقات عبدی (۱۳۹۳)، کولایی‌نژاد و جعفری ندوشن (۱۳۹۲)، کاراکوپ و دکین (۲۰۱۷) و فیردوآس، پریانتا و سوهندرا (۲۰۱۷) به طور غیر مستقیم همسویی داشته باشد. می‌توان گفت که روش‌های تدریس نوین، به گونه‌ای عمل می‌کنند که یادگیرنده یا دانشجو در آن نقش فعالی دارد و معلم تنها شرایط یادگیری را فراهم می‌کند. فراگیران برای کسب معلومات به محیط مناسبی نیاز دارند که در آن فعال باشند و بتوانند با معلم، همکلاسی‌ها و شرایط کلاس درس تعامل داشته باشند، مدرسه میزان با به کارگیری روش‌های تدریس نوین و اکتشافی این شرایط فعال بودن دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. از آنجایی که در مدارس غیر انتفاعی معلم نقش مهمی در انتقال یادگیری بر عهده دارد، معمولاً مطالب درسی به صورت شفاهی به دانش‌آموز و از طریق معلم به دانش‌آموز منتقل می‌شود و اینکه فقط دانش‌آموز شنونده باشد، به فقدان زمینه‌های لازم برای رشد خلاقیت منجر می‌شود. اما در مدارس میزان که تأکید روش تدریس‌شان بر فعال بودن دانش‌آموز است و روش آموزشی مدرسه میزان فراگیرمحور است و فعالیت یادگیرنده از اصول آن به شمار می‌رود و بر همکاری و روابط گروهی قوی استوار است، این یافته که روش مدرسه میزان بیشترین اثر را بر رشد خلاقیت داشته است، تا حد زیادی تبیین می‌نماید. بنابراین فرضیه فرعی اول مبنی بر اینکه

بین خلاقیت در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد منطقی به نظر می‌رسد.

فرضیه فرعی دوم: بین عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

با توجه به نتایج مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۱۸۲) و F محاسبه شده (۲/۶۰۸) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که بین عزت نفس عمومی، اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. بر این اساس فرضیه فرعی دوم پژوهش مبنی بر اینکه بین عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. در ادامه برای مقایسه زوجی یا بررسی تفاوت عزت نفس بین چهار گروه دانش‌آموزان یعنی دانش‌آموزان میزان دختر و پسر و دانش‌آموزان غیر دولتی پسر و دختر از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن نشان داد که عزت نفس پسران و دختران مدارس میزان با هم تفاوتی ندارند که این نشان دهنده آن است که عزت نفس دختران و پسران مدرسه میزان (بر حسب جنسیت) یکسان است. از طرفی عزت نفس دختران و پسران مدرسه میزان بیشتر از عزت نفس دختران و پسران مدرسه غیر دولتی بود. پژوهشی که در راستای نتایج به دست آمده باشد در ادبیات تجربی یافت نشد، لذا همسویی نتایج به طور مستقیم مشخص نیست. اما این نتیجه می‌تواند با نتایج تحقیقات عبدی (۱۳۹۳)، نظری، دادگستر نیا و سجادی (۱۳۹۳)، کولایی نژاد و جعفری ندوشن (۱۳۹۲)، کاراکوپ و دکین (۲۰۱۷) و فیردوآس، پریان‌تا و سوهندرا (۲۰۱۷) به طور غیر مستقیم همسویی داشته باشد. می‌توان گفت نخستین گام در پرورش عزت نفس این است که کودک بداند چه توانایی‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌هایی دارد. چنانچه این تصور در کودک فراهم آید که به چه چیزهایی علاقمند است و چگونه باید به آنها فکر کند، قدم مهمی در راه کشف خویشتن برداشته است. عزت نفس

می‌تواند با به کارگیری روش‌های تدریس فعال تقویت و بهبود یابد. می‌توان گفت که در روش تدریس فعال که در مدارس میزان برای تدریس و یادگیری فراگیران به کار گرفته می‌شود به علت ساختار این روش و قوانین خاصی که بر آن حاکم است، چون (جاری ساختن رقابت در یک فضای سالم و گروهی با نظارت یک فوق تخصص چون معلم، گروه‌بندی مبتنی بر توانایی‌های متفاوت، صحبت کردن و اراده ایده‌ها و نظرات توسط تک تک دانش‌آموزان در گروه‌های تخصصی و مرجع در کلاس درس، تمرین معلمی با توجه به سخنرانی و توضیح مبحث تخصصی مربوطه، رعایت عدالت در کلاس، احترام به حق تک تک دانش‌آموزان، یکسان نگرستن آنان، دادن مسئولیت فردی و گروهی به آنان، توجه به جنبه‌های مثبت، توانایی‌ها و موفقیت‌ها و تشویق و تأیید آنان، ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب، در نظر گرفتن شایستگی‌ها و مهارت‌های در خور هر یک از دانش‌آموزان به تنهایی و مقایسه کردن هر فرد با خودش و غیره)، امکان موفقیت فردی در یک محیط گروهی بدون نیاز به شکست توسط دیگران فراهم می‌شود (تقی‌زاده و عبدلی سلطان احمدی، ۱۳۹۶). آنجایی که در روش تدریس فعال چون مدارس میزان روش تدریس اکتشافی و مبتنی بر مشارکت گروهی است، فراگیران با هم رقابت غیرسازنده ندارند و این عدم رقابت غیرسازنده به آنهایی که عزت نفس خود را در اثر رقابت با دیگران از دست می‌دهند، عزت نفس‌شان تقویت می‌شود. بنابراین فرضیه فرعی دوم مبنی بر اینکه بین عزت نفس در مدارس میزان و سایر مدارس غیردولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد منطقی به نظر می‌رسد.

فرضیه فرعی سوم: بین مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر

مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد.

با توجه نتایج مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۱۲۳) و F محاسبه شده (۳/۴۸۳) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که بین اعتماد به حل مسئله، سبک گرایش اجتناب، کنترل شخصی و تصمیم‌گیری در

دانش‌آموزان مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. بر این اساس فرضیه فرعی سوم پژوهش مبنی بر اینکه بین مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. در ادامه برای مقایسه زوجی یا بررسی تفاوت مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) بین چهار گروه دانش‌آموزان یعنی دانش‌آموزان میزان دختر و پسر و دانش‌آموزان غیر دولتی پسر و دختر از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن نشان داد که مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) پسران و دختران مدارس میزان با هم تفاوتی ندارند که این نشان دهنده آن است که مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) دختران و پسران مدرسه میزان (بر حسب جنسیت) یکسان است. از طرفی عزت نفس دختران و پسران مدرسه میزان بیشتر از مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) دختران و پسران مدرسه غیر دولتی بود. پژوهشی که در راستای نتایج به دست آمده باشد در ادبیات تجربی یافت نشد، لذا همسویی نتایج به طور مستقیم مشخص نیست. اما این نتیجه می‌تواند با نتایج تحقیقات عبدی (۱۳۹۳)، نظری، دادگستر نیا و سجادی (۱۳۹۳)، کولایی نژاد و جعفری ندوشن (۱۳۹۲)، کاراکوپ و دکین (۲۰۱۷) و فیردوآس، پریان‌تا و سوهندرا (۲۰۱۷) به طور غیر مستقیم همسویی داشته باشد. می‌توان اینگونه تبیین کرد که در روش تدریس مورد استفاده در مدارس چون مدارس غیردولتی روش تدریس غالب، روش سخنرانی است و تحت کنترل معلم هستند و دانش‌آموزان تا حدود زیادی غیر فعال‌اند. در حالی که در روش تدریس فعال و نوین چون مدرسه میزان روش تدریس به صورت اکتشافی با تجربه یک فضای توأم با همکاری و مشارکت در تفکر، بیان آزادانه دیدگاه‌های خود و ارزیابی بحث‌های ارائه شده، به فهم بیشتر موضوعات درسی دست می‌یابند. فهم بیشتر مطالب درسی منجر به بهبود مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) می‌شود. بنابراین فرضیه فرعی سوم مبنی بر اینکه بین مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیردولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد منطقی به نظر می‌رسد.

۵-۲- محدودیت‌های پژوهش

- از آنجا که پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان مدرسه میزان و مدارس غیردولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ صورت گرفته به دلیل نقش احتمالی عوامل زمینه‌ای، در خصوص تعمیم نتایج بایستی با احتیاط عمل شود.

۲- ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش محدود به پرسشنامه بود و از سایر شیوه‌هایی مانند مصاحبه و مشاهده استفاده نشده است.

- هر چند در جهت کنترل شرایط تا حد مقدور اقدام‌های لازم صورت گرفته است، اما در مورد آزمودنی‌های انسانی و درمان‌های روانشناختی، کنترل همواره امری دشوار بوده است. بنابراین یکی از محدودیت‌های کار می‌تواند کنترل نشدن تمامی متغیرهای مزاحم باشد.

- یکی از محدودیت‌های عمده این مطالعه علی-مقایسه‌ای بودن آن است. محدودیت تبیین علی چنین مطالعاتی از جمله محدودیت‌های این تحقیق است.

- محدودیت اثر سوگیری پاسخ دهنده‌ی آزمون را نمی‌توان کنترل نمود، چرا که ممکن است آزمودنی در حالت روحی روانی مناسبی نباشد.

۵-۳- پیشنهاد‌های پژوهشی

- در جهت رفع محدودیت استفاده از پرسشنامه (خودگزارشی) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از همکاری مشاوران و روانشناسان با تجربه که در امر پژوهش، مصاحبه و نظرسنجی، دانش و مهارت لازم را دارند استفاده کنند، تا به پژوهشگر جهت تکمیل پرسشنامه‌ها کمک کرده تا پرسشنامه‌ها در نهایت دقت تکمیل گردند.

- حجم نمونه تحقیق محدود به مدرسه میزان و مدارس غیردولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بوده است، برای رفع این محدودیت پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیز اجرا شود.

- پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود، بنابراین پیشنهاد می‌گردد در کنار پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای به روابط نوع مدرسه در طرح‌های پژوهشی آزمایش و مداخله‌ای نیز انجام گیرند.
- از آنجا که یکی از محدودیت‌های پژوهش استفاده از ابزار پرسشنامه بوده است پیشنهاد می‌شود برای دستیابی به اطلاعات بیشتر افراد نمونه علاوه بر پرسشنامه از مشاهده و مصاحبه نیز استفاده شود.
- در پژوهش‌های آینده از طرح‌های ترکیبی (کیفی و کمی)، حجم نمونه بالاتر و روش‌های پیچیده‌تر آماری که امکان تحلیل عمیق‌تر و نتیجه‌گیری بهتر را فراهم می‌کنند، استفاده شود.

۵-۴- پیشنهادهای کاربردی

- پیشنهاد می‌شود مدارس غیر انتفاعی با الگو گرفتن از مدرسه میزان و به کارگیری روش‌های تدریس فعال و نوین چون یادگیری مشارکتی، یادگیری اکتشافی و روش‌های تدریس فراگیر محور در راستای بهبود خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) دانش‌آموزان خود برنامه‌ریزی‌های لازم را انجام دهند. با توجه به این که نقش روش فعال مدرسه میزان در پیشبرد اهداف آموزشی در این پژوهش و تحقیقات پیشین مشخص گردیده پیشنهاد می‌شود در راستای استفاده هر چه بیشتر از روش‌های مدرسه میزان و لزوم پرورش خلاقیت، عزت نفس و مهارت‌های فکری (حل مسئله و تصمیم‌گیری) استفاده شود. همه صاحب‌نظران و اندیشمندان آموزش و پرورش باید برای ترغیب و آماده نمودن معلمان برای استفاده از روش فعال در تدریس (روش مورد استفاده در مدرسه میزان) در دروس گوناگون اهتمام ورزند.
- مسئولان آموزش و پرورش ضمن توجه به نقش تعیین کننده روش‌های فعال در یادگیری دانش‌آموزان و رشد همه جانبه آنان، سعی کنند، فضایی را ایجاد نمایند تا امکان به کارگیری این روش‌ها مثل روش مدرسه میزان روز به روز میسرتر شود. برگزاری همایش‌های منطقه‌ای و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت کارآمد و برگزاری کارگاه‌های عملی در زمینه روش‌های تدریس فعال می‌تواند راهگشا باشد. به آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود جهت ترغیب معلمان به استفاده از روش‌های فعال چون روش تدریس در مدرسه میزان، تمهیدات لازم را در ارزشیابی سالانه معلمان، بازدیدهای منطقه‌ای، انتخاب معلم نمونه و غیره لحاظ نمایند. دادن فرصت برای بیان احساسات مثبت و منفی به دانش‌آموزان و پرهیز از تمسخر، تنبیه و شرم‌نده کردن

آن‌ها و توجه به کیفیت تفکر و تکیه بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و ترغیب آنان به حدس زدن و به تفاوت‌های فردی فراگیران توجه کرده و از روش‌های فعال تدریس چون روش تدریس در مدرسه میزان استفاده کنید.

منابع

منابع فارسی

- احدیان، م. (۱۳۸۸). مروری بر نظریه های روانشناسی شناختی خلاقیت، دومین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران.
- ادیب نیا، ا.، مهاجر، ی. و شیخ پور، س. (۱۳۹۲). مقایسه تاثیر روش تدریس حل مساله با روش تدریس کاوشگری بر مهارتهای حل مساله اجتماعی دانش آموزان دختر در درس علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰ (۲)، ۶۳-۷۸.
- اسلامی، س. و شاپوریان، ف. (۱۳۹۲). نظریه ها و روش های آموزش خلاقیت در روان شناسی معاصر غرب. مطالعات تطبیقی هنر، ۳ (۶)، ۱۱۳-۱۲۴.
- آشوری، ف.، غلامی، ن.، ملک، ف.، و باطبی، ف. (۱۳۹۵). مقایسه تاثیر روش تدریس نوین با روش تدریس سنتی بر یادگیری دانش آموزان از دیدگاه معلمان شهرستان شاهرود، اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران
- آقاپور، س.، وکیلی، م.، کرباسی، م. و بادل، ر. (۱۳۹۴). مقایسه تاثیر تدریس به دو شیوه بحث گروهی دانشجوی محور و سخنرانی بر میزان یادگیری دانشجویان مامایی. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸ (۵)، ۲۸۶-۲۸۱.
- اکبری، م.، محمدخانی، ش. و ضرغامی، ف. (۱۳۹۵). نقش واسطه ای آمیختگی شناختی در تبیین ارتباط بین بی نظمی هیجانی با اضطراب و افسردگی: یک عامل فراتشخیصی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۲۲ (۱)، ۱۷-۲۹.
- آهنچیان، م. و عساوردی، ع. (۱۳۹۴). ارتباط سبک تصمیم گیری و یادگیری خودراهبر در دانشجویان هوشبری. مجله علوم مراقبتی نظامی، ۲ (۱)، ۳۲-۲۴.
- بابایی اوصالو، ح.، سهرابی، ز. و خواجه آزاد، م. (۱۳۹۴). بررسی خلاقیت اساتید علوم پایه پزشکی براساس نظریه تورنس؛ دانشگاه علوم پزشکی ایران. دو ماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸ (۳)، ۱۴۳-۱۳۷.

بدری گرگری، ر.، رضایی، ا. و جدی گرگری، ج. (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر.

نشریه آموزش و ارزشیابی، ۴(۱۶)، ۱۰۷-۱۲۰.

بهرام‌خانی، م.، درویشی، ن.، کشاورز، ز. و دادخواه، ا. (۱۳۹۱). مقایسه کارکردهای اجرایی در کودکان مبتلا به اوتیسم و عادی و ارتباط آن‌ها با توانایی ریاضیات و خواندن. فصلنامه توانبخشی، ۱۳(۵)، ۱۳۵-۱۲۸.

بیانی، ع.، رنجبر، م. و بیانی، ع. (۱۳۹۱). رابطه بین توانایی حل مسئله اجتماعی با افسردگی و هراس اجتماعی در دانشجویان. مجله علمی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۲(۹۴)، ۹۸-۹۱.

پیرخائفی، ع.، گودینی، ع. و حسینی، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی الگوی بالینی خلاقیت درمانی بر علایم جسمانی، اضطراب، افسردگی و کارکرد اجتماعی دانش‌آموزان. روانشناسی بالینی و شخصیت-دانشور رفتار سابق، ۱۵(۱)، ۱۷۹-۱۸۶.

تاجری، ب. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر حساسیت بین فردی و پرخاشگری دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۵(۳)، ۵۵-۳۹.

ترابی، ف. و سیف، د. (۱۳۹۱). نقش سبک‌های تفکر در پیش‌بینی ابعاد خلاقیت در دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز. مجله علوم رفتاری، ۶(۴)، ۳۷۶-۳۶۹.

جاهدی، س.، رفاهی، ژ.، شریفی، ا. و رجایی چالستری، س. (۱۳۹۲). تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی انسجام و انعطاف‌پذیری خانواده بر عزت نفس و شادکامی فرزندان در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر شیراز. /رمغان دانش، ۱۱(۱۱)، ۹۵۵-۹۴۵.

جناآبادی، ح. (۱۳۹۵). بررسی رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان با خواهر و برادرهای دارای اختلالات بیرونی، درونی و هیجانی. فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۶)، ۱۵-۱.

حاتمی، ج.، فتحی آذر، ا. و کاردان، ژ. (۱۳۹۶). تأثیر استفاده از نقشه مفهومی در تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه در درس فیزیک. *فصلنامه علمی و پژوهشی تدریس پژوهی*، ۱(۲)، ۵۵-۶۷.

حسینی، م. دژکام، م. و میرلاشاری، ژ. (۱۳۸۶). همبستگی عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان توان بخشی دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی تهران. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷(۱)، ۱۴۲-۱۳۷.

خلعتبری، ج. و سهیلی پور، فاطمه ز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با خلاقیت دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهرستان اصفهان. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷(۲)، ۱۶۷-۱۸۸.

خلیلی، ش.، برزگر کهنمویی، س.، صاحبی، ع. و فراهانی، ح. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله مبتنی بر تئوری انتخاب و واقعیت درمانی بر رضایت زناشویی. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱(۷)، ۲۳-۱.

خلیلی، ش.، غلامعلی لواسانی، م. و آزاد فارسانی، ی. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسئله بر کنترل خشم دانش آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۶(۱)، ۱۰-۱.

خوشکام، ز.، ملک پور، م. و مولوی، ح. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش حل مساله گروهی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۸(۲)، ۱۵۶-۱۴۱.

خیرخواه، م.، مکاری، ه.، نیسانی سامانی، ل. و حسینی، آ. (۱۳۹۲). ارتباط اضطراب و عزت نفس در دختران نوجوان. *نشریه پرستاری ایران*، ۲۶(۸۳)، ۲۹-۱۹.

دانش لیلان، خ. و بیگ زاده، ی. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین عزت نفس مدیران با رضایت شغلی کارکنان در سازمان بنادر و دریانوردی. *صنعت حمل و نقل دریایی*، ۳(۳)، ۴۳-۵۰.

داوری، ع.، یاسایی، ص.، مومنی سروسرستانی، م. و رهنما، ا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه عزت نفس با وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی یزد در سال ۱۳۹۱. *تحقیقات دند/نیزشکی*، ۳(۲)، ۲۶۲-۲۷۱.

دوست محمدی، ح.، مروی زاده، م.، دادفر، ر. آیین، ط. (۱۳۹۵). اثربخشی قصه گویی خلاق بر توانایی حل مسئله و خلاقیت کودکان پیش دبستانی. *فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۲(۴۹)، ۹۹-۱۱۴.

رجبی، غ.، علیبازی، ه.، جمالی، ا. و عباسی، ق. (۱۳۹۴). بررسی رابطه عزت نفس و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۲۱)، ۸۳-۱۰۴.

رسولی، ی. و عیسی مراد، ا. (۱۳۹۵). اثر بخشی روش تدریس بدیعه پردازی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۱)، ۱۵۷-۱۷۴.

رکاب اسلامی زاده، س.، نوروزی لرکی، ف. و نصری، ص. (۱۳۹۱). تدریس به روش حل مساله بر اساس نظریه شونفیلد و سنجش میزان اثربخشی آن. *فناوری آموزش (فناوری و آموزش)*، ۷(۱)، ۶۳-۵۵.

زکی، م. (۱۳۹۱). آزمون و اعتباریابی پرسشنامه خودارزشمندی در بین دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان- های شهر اصفهان. *روش ها و مدل های روانشناختی*، ۲(۷)، ۸۵-۶۳.

زنگنه، ح. و خدامرادی، ح. (۱۳۹۶). تاثیر روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی بر یادگیری و یادداری دانش آموزان در درس ریاضیات پایه نهم. *فصلنامه علمی و پژوهشی تدریس پژوهی*، ۵(۱)، ۴۷-۶۴.

سعیدی، ع.، سیف، ع.، اسدزاده، ح. و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۱). تأثیر مطالعه به کمک نقشه های مفهومی بر درک مطلب دانش آموزان سال سوم متوسطه. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۳(۱)، ۱۳۱-۱۴۳.

سلگی، ا. مولودی، ع.، خرم‌آبادی، ی.، وکیلان، م. و سوری، ف. (۱۳۹۳). تأثیر الگوهای تدریس بدیعه پردازی و دریافت مفهوم بر خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه شهر همدان. *فصلنامه علمی و پژوهی تدریس پژوهی*، ۲(۱)، ۷۵-۸۵.

سلیمانی، ا.، سپهریان آذر، ف. و قادری، ع. (۱۳۹۵). اثربخشی روش تدریس جیگ ساو و سنتی بر اضطراب-نگرش و عملکرد درس ریاضی. *فصلنامه علمی و پژوهی تدریس پژوهی*، ۴(۲)، ۹۴-۷۹.

سیفی، م.، شقاقی، ف. و میبدی، س. (۱۳۹۰). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش‌آموزان دختر بر عزت نفس و توانایی حل مسئله آنها. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۵(۲)، ۸۳-۶۶.

شکورنیا، ع.، علیجانی، ه.، نجار، ش. و الهام‌پور، ح. (۱۳۹۴). بررسی رابطه عزت نفس و رویکردهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۲(۲)، ۳۱۴-۳۰۷.

صبوری، خ.، عباسی، ع. و گرامی‌پور، م. (۱۳۹۴). تاثیر نمایش خلاق بر رشد مهارت‌های حل مسئله در دختران پیش دبستان استان تهران. *فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان*، ۱(۱)، ۸۱-۵۵.

صمدی، ا.، و قاسمی، ف. و موسوی، س. (۱۳۹۵). رابطه انگیزش، عزت نفس، رشد اجتماعی و خلاقیت در دانش‌آموزان ابتدایی. *سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*.

طاهر، م.، نوروزی، ا. و تقی زاده رمی، ف. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه تحول روانشناختی کودک*، ۱(۱)، ۱۹-۹.

طرقی، ا.، جوانبخت، م.، بیاضی، م.، صاحبی، ع.، وحیدی، ش. و دروگر، خ. (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی شناختی و رفتاری و واقعیت درمانی بر عزت نفس دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۴(۲)، ۱۷۲-۸۰.

عابدینی بلترک، م.، منصوری، س.، اسدنیاء، م. و میرزاآقایی، م. (۱۳۹۴). رویکردهای تدریس مبتنی بر سازنده گرایی؛ شیوه مناسب آموزش در علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۷(۱)، ۷۸-۷۳.

عبدی، ع. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مدل چرخه یادگیری مبتنی بر رویکرد اکتشافی در پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم تجربی. *فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۶)، ۷۰-۵۹.

عزیزی نژاد، ب. و جناآبادی، ح. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش چرتکه بر خلاقیت و خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۲۶)، ۲۲۴-۱۹۹.

عظیمی، م.، کیانی، ق.، ادیب، ی. و پیری، م. (۱۳۹۵). تأثیر اجرای شیوه‌های مختلف یادگیری مشارکتی بر خود کار آمذی عمومی دانش‌آموزان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۳(۲)، ۱۰۹-۹۹.

غلامی بورنگ، ف.، مهram، ب. و کارشکی، ح. (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس اضطراب از پژوهش برای دانشجویان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۳(۱)، ۹۳-۷۸.

غیاثی، ع. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک‌های حل مسئله و تمایل به کارآفرینی دانشجویان (مورد مطالعه: دانشجویان کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه زابل). *نشریه توسعه کارآفرینی*، ۸(۱)، ۱۵۸-۱۳۹.

فرضی، ح. و زارعی، ح. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری با سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان شاهین دژ در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۶(۴)، ۶۹-۵۹.

قدرتی، م.، افروز، غ.، شریفی درآمدی، پ. و هومن، ح. (۱۳۹۰). تبیین خلاقیت دانش‌آموزان تیزهوش بر مبنای هوش، سن و رضایتمندی زناشویی والدین آنها. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۳(۱)، ۲۱-۱.

قرایی اردکانی، ش.، آزاد فلاح، پ. و تولایی، س. (۱۳۹۱). اثربخشی رویکرد پذیرش و تعهد درمانی در کاهش شدت تجربه درد در زنان مبتلا به اختلال سردرد مزمن. *مجله روانشناسی بالینی*، ۲(۱۴)، ۵۰-۳۹.

کاظم پور، ا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش تلفیقی هنر در ریاضی بر میزان یادگیری و خلاقیت دانش‌آموزان. *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۱)، ۹۰-۷۳.

کریمی، ن.، مهرافزون، د. و جعفری، ع. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی به روش قصه گویی بر مؤلفه های خلاقیت. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷(۲)، ۱۶۶-۱۴۹.

کولایی نژاد، ج. و جعفری ندوشن، س. (۱۳۹۲). اثربخشی روش اکتشافی هدایت شده در درس ریاضی بر خلاقیت دانش آموزان دختر سوم ابتدایی. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۳(۳)، ۱۱۲-۹۳.

گنجی، ح. و امیریان، ک. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۳(۹)، ۱۳۴-۱۱۷.

مجارو، ش. و جباری، س. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش حل مسئله بر خودتعیینی در دانش آموزان با ناتوانی یادگیری. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۱)، ۱۶۱-۱۴۲.

محدث اردبیلی، ا.، آقامحمدیان شهرباف، ح.، سالم‌رودی، م. و سلطانزاده مزرگی، ح. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط حل مسئله و میزان شادکامی و سلامت عمومی دانشجویان. *کنگره بین المللی روانشناسی خانواده در بستر ارزش‌های دینی و فرهنگی*.

محمدی، ج.، نریمانی، م.، بگیان، م. و درکه، م. (۱۳۹۳). اثربخشی درمان شناختی- رفتاری بر نشانه‌های مثبت اختلال اسکیزوفرنی. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۵(۳)، ۱۹۰-۱۸۲.

محمودی، غ.، استکی، م. و دماوندی، ش. (۱۳۹۰). رابطه سبک تفکر و هوش هیجانی دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۳(۸)، ۱۲۳-۱۰۷.

مرادی، ر.، خزائی، آ. و خزائی، ث. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر روش تدریس بدیعه پردازی بر خلاقیت و یادگیری درس میکروبی شناسی دانشجویان علوم پزشکی ارتش. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۲)، ۹۰-۸۰.

مصرآبادی، ج. و علیلو، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی نقشه مفهومی بر یادداری و درک و کاربست مفاهیم علوم تجربی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۰)، ۱۷۱-۱۵۱.

مظفری، س.، صباغیان‌راد، ل. و حاتمی، ح. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس سنتی و تلفیقی تربیت بدنی بر یادگیری درس علوم تجربی و توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه دوم مقطع راهنمایی. نشریه علمی و پژوهشی رشد و یادگیری حرکتی، ۶(۲)، ۲۳۰-۲۱۷.

ملفت، ق. و ساداتی فیروزآبادی، س. (۱۳۹۲). رابطه ابعاد کمال‌گرایی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز. پژوهش در یادگیری/آموزشگاهی و مجازی، ۱(۳)، ۷۸-۷۱.

ملکی تبار، م.، کلانتر کوشه، س. و کاظمیان، س. (۱۳۹۴). تبلور مفاهیم نظریه انتخاب گلاسر در مدل بهزیستی روانشناختی ریف، اولین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران.

منصف، ع.، حسین نژاد، ع.، عیدی، ح. و شعبانی بهار، غ. (۱۳۹۴). بررسی رابطه عزت نفس و توسعه سازمانی با رضایت شغلی معلمان تربیت بدنی شهر کرمانشاه، مدیریت منابع انسانی در ورزش، ۳(۱)، ۱-۱۲.

میرزاده، ر. و پیرخائفی، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش الگوی بالینی خلاقیت درمانی بر ارتقاء امید و شادکامی زنان مبتلا به سرطان پستان. فصلنامه روانشناسی سلامت، ۶(۲۱)، ۶۵-۵۲.

نادی، م.، گردان‌شکن، م. و گل‌پرور، م. (۱۳۹۰). تاثیر تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت بر یادگیری خودراهر در دانشجویان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۱)، ۶۱-۵۴.

نریمانی، م.، محمدامینی، ز.، زاهد، ع. و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار. مجله‌ی روانشناسی مدرسه، ۴(۱)، ۱۵۵-۱۳۹.

نصیری، ف.، نصیری، س. بخشی پور رودسری، ع. (۱۳۹۳). پیش‌بینی گرایش به مصرف مواد بر اساس عزت نفس و مؤلفه‌های هوش هیجانی. فصلنامه علمی-پژوهشی/اعتیادپژوهی، ۱(۳۱)، ۱۴۶-۱۳۵.

نظری شادکام، ف.، سفیدی، ف. و جهانی هاشمی، ح. (۱۳۹۲). بررسی عزت نفس کارکنان دانشکده‌های تابعه دانشگاه علوم پزشکی قزوین. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین، ۱۷(۲)، ۸۸-۹۱.

نظری، ب.، دادگستر، ح. و سجادی، س. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای اثر بخشی استفاده از روش اکتشافی هدایت شده «روش میزان» در مدرسه ابتدایی میزان با روش‌های متداول آموزشی مدارس غیر دولتی شهر تهران (با لحاظ کردن سه سازه مهارت‌های اجتماعی، پرخاشگری و خلاقیت). همایش ملی روانشناسی تربیتی.

نظری، ب. و دادگستر، ح. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای اثر بخشی استفاده از روش اکتشافی هدایت شده روش میزان در مدرسه ابتدایی با روش‌های متداول آموزشی مدارس غیردولتی شهر تهران. همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش.

نقوی، ن.، آذری، ه. و لسانی، م. (۱۳۹۲). رابطه بین عزت نفس مدیران و اثر بخشی مدارس متوسطه دختران شهر کرمان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۹ (۳)، ۱۵۳-۱۳۱.

نیلفروشان، پ.، نویدیان، ع. و شامحمدی، م. (۱۳۹۴). طرحواره‌های ناسازگار اولیه و سلامت عمومی در زنان متقاضی جراحی زیبایی. روان پرستاری، ۳ (۱)، ۲۳-۱۲.

هادی زاده مقدم، ا. و طهرانی، م. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری مدیران در سازمان‌های دولتی، نشریه مدیریت دولتی، ۱ (۱)، ۱۳۸-۱۲۳.

هاشمی ملک‌شاه، ش.، علیزاده، ح.، پزشک، ش. و سهیلی، ف. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش والدین با رویکرد آدلری بر کارکردهای اجرایی کودکان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۸ (۴)، ۸۸-۹۹.

تقی‌زاده، ر. و عبدلی سلطان احمدی، ج. (۱۳۹۶). اثربخشی روش تدریس جیگ ساو بر خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی در درس آمار و مدل‌سازی در بین دانش‌آموزان علوم انسانی دوره دوم متوسطه. فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۶ (۲)، ۷-۲۵.

منابع انگلیسی

Akçay, C., & Akyol, B. (2014). Self-actualization Levels of Participants in Lifelong Education Centers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1577-1580.

- Anwar Khan, Hukamdad, Aqila A. Riasat A. (2010). Effect of Using Problem Solving Method in Teaching Mathematics on the Achievement of Mathematics Students University of Science & Techonology Bannu. (NWFP) Pakistan.
- Atik, G., & Atik, Z. E. (2017). Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Yordanması: Akademik Öz-Yeterlik ve Problem Çözmenin Rolü. *EĞİTİM VE BİLİM*, 42(190).
- Baroody, A. J., Purpura, D. J., Eiland, M. D., & Reid, E. E. (2015). The impact of highly and minimally guided discovery instruction on promoting the learning of reasoning strategies for basic add-1 and doubles combinations. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 93-105.
- Beck, A. T., Grant, P. M., Huh, G. A., Perivoliotis, D., & Chang, N. A. (2011). Dysfunctional attitudes and expectancies in deficit syndrome schizophrenia. *Schizophrenia bulletin*, 39(1), 43-51.
- Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and individual differences*, 41(2), 341-352.
- Breines, J. G., Crocker, J., & Garcia, J. A. (2008). Self-objectification and well-being in women's daily lives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 583-598.
- Collin, P., Karatzias, T., Power, K., Howard, R., Grierson, D., & Yellowlees, A. (2016). Multi-dimensional self-esteem and magnitude of change in the treatment of anorexia nervosa. *Psychiatry research*, 237, 175-181.
- Coolidge, F. L. (2007). Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory (CPNI): Manual. *Colorado Springs: Author*.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., & Sommers, S. R. (2004). Contingencies of self-worth: Progress and prospects. *European review of social psychology*, 15(1), 133-181.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: theory and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 85(5), 894
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and individual Differences*, 50(2), 142-147.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In E. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (11–27). Washington, DC: American Psychological Association.

- De Groot, M., Doyle, T., Kushnick, M., Shubbrook, J., Merrill, J., Rabideau, E., & Schwartz, F. (2012). Can lifestyle interventions do more than reduce diabetes risk? Treating depression in adults with type 2 diabetes with exercise and cognitive behavioral therapy. *Current diabetes reports*, 12(2), 157-166.
- Du, H., Bernardo, A. B., & Yeung, S. S. (2015). Locus-of-hope and life satisfaction: The mediating roles of personal self-esteem and relational self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 83, 228-233.
- Firdaus, F., Priatna, N., & Suhendra, S. (2017). An implementation of 7E Learning Cycle Model to Improve Student Self-esteem. In *Journal of Physics: Conference Series*, 895(1), 120-184.
- Freeman- Green, S.M., O'Brien, C., Wood, C. L., & Hitt, S.B. (2015). Effects of the solve strategy on the mathematical problem solving skills of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(2), 76-90.
- Gulliksen, M. S. (2018). Norwegian parents' perspective on environmental factors that influence creativity—An empirical grounding for future studies. *International Journal of Educational Research*, 88, 85-94.
- Hasegawa, A., Yoshida, T., Hattori, Y., Nishimura, H., Morimoto, H., & Tanno, Y. (2015). Depressive rumination and social problem solving in Japanese university students. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 29(2), 134-152.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.
- Huang, Y. P., & Flores, L. Y. (2011). Exploring the validity of the Problem-Solving Inventory with Mexican American high school students. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 431-441.
- Humble, S., Dixon, P., & Mpofu, E. (2018). Factor structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A in Kiswahili speaking children: Multidimensionality and influences on creative behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 33-44.
- Irvine, J. (2015). Enacting Glasser's (1998) Choice Theory in a Grade 3 Classroom: A Case Study. *Journal of Case Studies in Education*, 7.
- Ivcevic, Z., & Nusbaum, E. C. (2017). From having an idea to doing something with it: Self-regulation for creativity. In *The Creative Self* (pp. 343-365).
- Jackson, S. L., & Dritschel, B. (2016). Modeling the impact of social problem-solving deficits on depressive vulnerability in the broader autism phenotype. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 21, 128-138.

- Jarrett, R. B., Vittengl, J. R., Clark, L. A., & Thase, M. E. (2018). Patients' comprehension and skill usage as a putative mediator of change or an engaged target in cognitive therapy: Preliminary findings. *Journal of affective disorders*, 226, 163-168.
- Karacop, A., & Diken, E. H. (2017). The Effects of Jigsaw Technique Based on Cooperative Learning on Prospective Science Teachers' Science Process Skill. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 86-97.
- McGilton, K., Robinson, H. I., Boscart, V., & Spanjevic, L. (2006). Communication enhancement: nurse and patient satisfaction outcomes in a complex continuing care facility. *Journal of Advanced Nursing*, 54(1), 35-44.
- Miller, S. B. (2017, March). Using Professional Development to Move Toward a Guided Discovery Approach in the Classroom. In *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 714-714). ACM.
- Mohamad, M., Mokhtar, H. H., & Samah, A. A. (2011). Person-centered counseling with Malay clients: Spirituality as an indicator of personal growth. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2117-2123.
- Oliveira, A. (2007). A discussion of rational and psychological decision-making theories and models: The search for a cultural-ethical decision-making model. *Electronic journal of business ethics and organization studies*, 12(2), 12-13.
- Oloyede, O. I. (2010). Comparative effect of the guided discovery and concept mapping teaching strategies on students' chemistry achievement. *Humanity & Social Sciences Journal*, 5(1), 1-6.
- Piragasam, G. A., Majid, R. A., & Jelas, Z. M. (2013). Music appreciation and self-actualization of gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 124-132.
- Prince, M., & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of college science teaching*, 36(5), 14.
- Rubenstein, L. D., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S., & Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100-110.
- Savage, M., & DiBiase, A. M. (2017). Maladaptive Personality and Neuropsychological Features of Highly Relationally Aggressive Adolescent Girls. *Brock Education Journal*, 26(1).
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

- Singh, R., & Greenhaus, J. H. (2004). The relation between career decision-making strategies and person–job fit: A study of job changers. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 198-221.
- Spicer, D. P., & Sadler-Smith, E. (2005). An examination of the general decision making style questionnaire in two UK samples. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 137-149.
- Stapleton, P., Crighton, G. J., Carter, B., & Pidgeon, A. (2017). Self-esteem and body image in females: The mediating role of self-compassion and appearance contingent self-worth. *The Humanistic Psychologist*, 45(3), 238.
- Thoma, P., Schmidt, T., Juckel, G., Norra, C., & Suchan, B. (2015). Nice or effective? Social problem solving strategies in patients with major depressive disorder. *Psychiatry research*, 228(3), 835-842.
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: habit, style or both?. *Personality and individual differences*, 36(4), 931-944.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking: Figural Form A*. Personnel Press.
- Tsai, K. C., Ling, H. H., Shun, L. M., & Hsin, T. Y. (2015). Drawing Ability, Figural Creativity and Cognitive Style among Chinese College Students in Macau. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 85, 159.
- Vela, J. C., Lenz, A. S., Sparrow, G. S., & Gonzalez, S. L. (2017). Using a Positive Psychology and Family Framework to Understand Mexican American Adolescents' College-Going Beliefs. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 39(1), 66-81.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(4), 185-193.
- Yilmaz, F. T., Sabancıoğulları, S., & Kumsar, A. K. (2016). Motivation in the First Year of Nursing Education: It's Relationship with Professional Self-Concept, Self-Esteem. *Arch Nurs Pract Care*, 2 (1), 50-56.
- Yuliani, K., & Saragih, S. (2015). The Development of Learning Devices Based Guided Discovery Model to Improve Understanding Concept and Critical Thinking Mathematically Ability of Students at Islamic Junior High School of Medan. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 116-128.

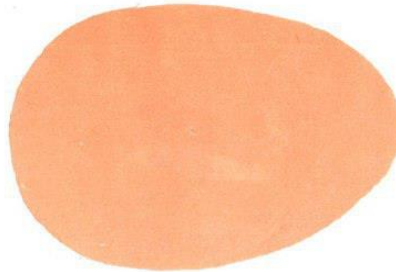
- Zayed, K. N., Ahmed, M. D., Van Niekerk, R. L., & Ho, W. K. Y. (2018). The mediating role of exercise behaviour on satisfaction with life, mental well-being and BMI among university employees. *Cogent Psychology*, 1430716.
- Zhang, L.F., & Sternberg, R.J. (2006). *The Nature of Intellectual Styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

پوست

تمرین اول: ساخت تصویر

در زیر یک تکه کاغذ رنگی، منحنی شکل می بینید فکر کنید به وسیله این تکه کاغذ چه تصویری و یا شیتی را می توانید رسم کنید به صورتی که این تکه کاغذ بخشی از آن باشد در صفحه بعد شما یک صفحه خالی می بینید که می توانید این تکه کاغذ را آنجا قرار دهید.

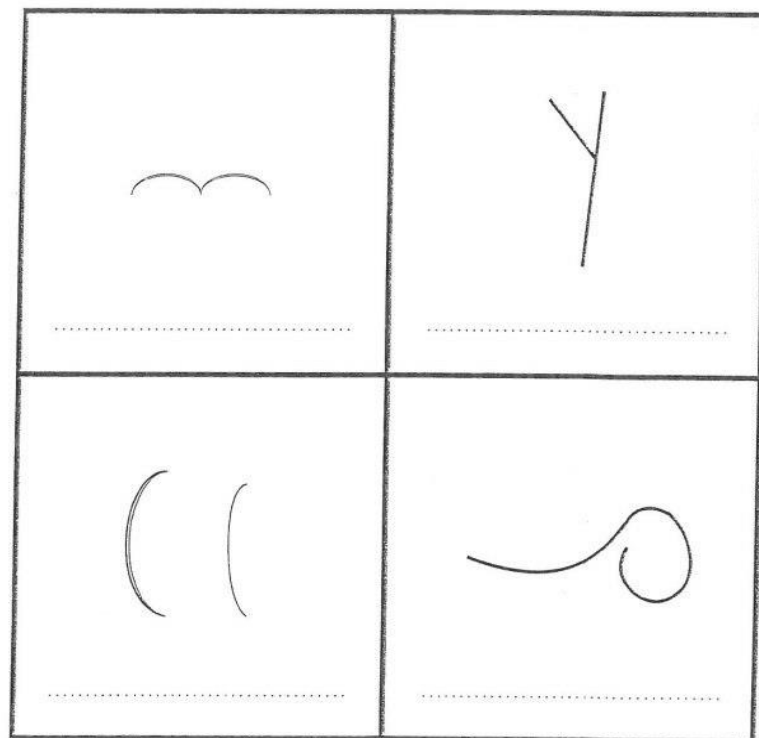
می توانید این تکه کاغذ را هر کجای صفحه بعد که می خواهید بچسبانید و از آن برای ساختن تصویری که در ذهنتان دارید استفاده کنید. آن را در صفحه بعد جایی که می خواهید بچسبانید. سپس خطوطی را با مداد یا مداد رنگی به آن اضافه کنید و تصویر مورد نظرتان را بکشید. سعی کنید تصویری بکشید که به ذهن هیچ کس دیگری نمی رسد. چیزهای جدید دیگری به طرح اولیه تان اضافه کنید، و از طریق آنچه می کنید داستان جالب و و مهیجی بسازید. هنگام کامل کردن تصویر به نام یا عنوانی برای آن فکر کنید و آن را در زیر صفحه بعد در جای مورد نظر بنویسید. تا آنجا که می توانید سعی کنید عنوان غیر معمول و ابتکاری بسازید این عنوان به شما در بیان داستانی برای تصویرتان کمک خواهد کرد. شما ۱۰ دقیقه فرصت دارید.

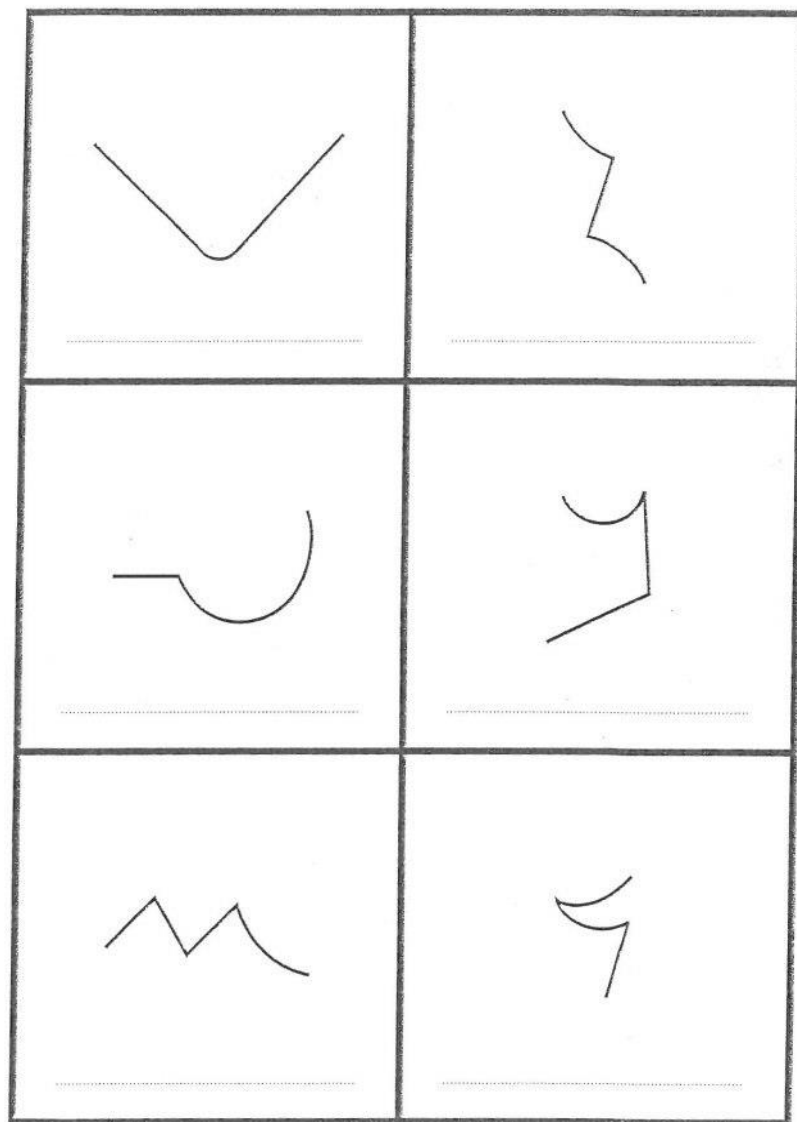


تمرین دوم: تکمیل تصاویر

شما با اضافه کردن خطوطی به تصاویر ناقص این صفحه و صفحه بعد، می توانید اشیا و تصاویر جالبی طراحی کنید دوباره سعی کنید.

به اشیاء یا تصاویر فکر کنید که به ذهن هیچ کس دیگری نرسیده باشد. چیزهای دیگری را به طرح اولیه تان اضافه کنید و هر تصویر را کامل کنید به طوری که کامل ترین و جالب ترین داستان را بیان کنید. برای هر یک از طرح ها نام یا عنوانی انتخاب کنید و آن را در زیر هر طرح در جای مورد نظر بنویسید. شما ۱۰ دقیقه فرصت دارید.

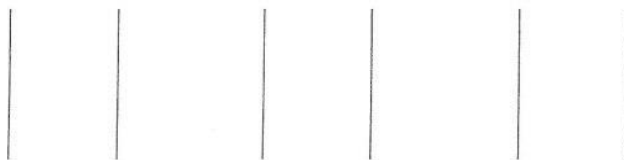




تمرین سوم: خطوط موازی

۱۰ دقیقه فرصت دارید تا با خطوطی که به صورت موازی در این صفحه و صفحه بعدی آورده شده به هر تعداد که می‌توانید شی یا تصویر بسازید. خطوطی که به صورت موازی هستند باید قسمت اصلی از آنچه می‌سازید، باشند.

با مداد یا مداد رنگی خط‌هایی را به یکی از خطوط موازی اضافه کنید تا اینکه تصویرتان کامل شود. شما می‌توانید هر کجا که برای ساختن تصویرتان لازم می‌بینید علامت‌هایی ما بین خطوط، روی خطوط و بیرون خطوط قرار دهید. سعی کنید به چیزهایی فکر کنید که به ذهن هیچ کس دیگری نمی‌رسد تا می‌توانید اشیاء یا تصاویر مختلفی بسازید و تا آنجا می‌توانید چیزهای بیشتری را در هر یک از اشیاء و تصاویر به کار ببرید. تصاویر و اشیاء را بسازید که تا آنجا که امکان دارد داستان جالب و کاملی را بیان کند. نام یا عنوان اشیاء یا تصاویر را در زیر آنها بنویسید.



۱ _____ ۲ _____ ۳ _____



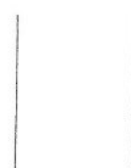
۴ _____ ۵ _____ ۶ _____



۷ _____



۸ _____



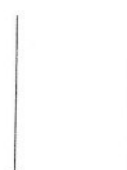
۹ _____



۱۰ _____



۱۱ _____



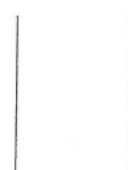
۱۲ _____



۱۳ _____



۱۴ _____



۱۵ _____



۱۶ _____



۱۷ _____



۱۸ _____

ب) پرسشنامه عزت نفس

ردیف	سوالات	بلی	خیر
۱	بیشتر اوقات در خواب و خیال به سر می برم.		
۲	از خود خیلی مطمئن هستم.		
۳	اغلب آرزو می کنم ای کاش فرد دیگری بودم.		
۴	من دوست داشتنی هستم.		
۵	با والدینم اوقات خوشی را می گذرانم.		
۶	هیچوقت درباره ی چیزی نگران نمی شوم.		
۷	صحبت کردن در مقابل کلاس برایم سخت است.		
۸	آرزو می کنم ای کاش جوانتر بودم.		
۹	چیزهای زیادی در من وجود دارد که اگر می توانستم، آنها را تغییر می دادم.		
۱۰	به آسانی می توانم تصمیم بگیرم.		
۱۱	دیگران از بودن با من لذت می برند.		
۱۲	در خانه زود عصبانی می شوم.		
۱۳	همیشه کار درست را انجام می دهم.		
۱۴	به امور تحصیلی خود افتخار می کنم.		
۱۵	همیشه کسی باید به من بگوید چه کار کنم.		
۱۶	انجام هر کار جدیدی وقت زیادی از من می گیرد.		
۱۷	اغلب از آنچه انجام داده ام متأسفم.		
۱۸	بین هم سن و سالان خود مشهور هستم.		
۱۹	معمولاً والدینم به احساسات من توجه می کنند.		
۲۰	هرگز ناخشنود نیستم.		
۲۱	تا آنجا که بتوانم کار را به نحو احسن انجام می دهم.		
۲۲	من به راحتی تسلیم می شوم.		
۲۳	معمولاً می توانم از خود مواظبت کنم.		
۲۴	من فردی نسبتاً شادمان هستم.		
۲۵	من ترجیح می دهم با بچه ای کوچکتر از خود بازی کنم.		
۲۶	والدینم انتظارات بیش از حدی از من دارند.		
۲۷	من تمام کسانی را که می شناسم دوست دارم.		
۲۸	دوست دارم معلم در کلاس برای درس جواب دادن من راصدا بزند.		
۲۹	من خودم را درک می کنم.		
۳۰	مثل من بودن خیلی سخت است.		
۳۱	همه چیز در زندگی من گره خورده است.		
۳۲	بچه ها معمولاً از عقیده ی من پیروی می کنند.		
۳۳	هیچکس در خانه به من توجه زیادی نمی کند.		
۳۴	هرگز سرزنش نمی شوم.		
۳۵	آنطور که دوست دارم تکلیف مدرسه ام را انجام نمی دهم.		
۳۶	می توانم تصمیمی بگیرم و به آن پایبند بمانم.		
۳۷	من واقعاً دوست ندارم که یک دختر/پسر باشم.		
۳۸	من خودم را دست کم می گیرم.		
۳۹	دوست ندارم با دیگران باشم.		
۴۰	خیلی وقت ها دوست دارم خانه را ترک کنم.		
۴۱	من اصلاً کم رو نیستم.		
۴۲	من اغلب اوقات در مدرسه احساس دلخوری می کنم.		
۴۳	من اغلب احساس می کنم که از خود شرمنده ام.		
۴۴	من به زیبایی دیگران نیستم.		

اگرچیزی برای گفتن داشته باشم معمولاً آن را می گویم.	۴۵
بچه ها اغلب از من عیب جویی می کنند.	۴۶
پدر و مادرم مرا درک می کنند.	۴۷
من همیشه راست می گویم.	۴۸
معلمان در من احساس ناخوشایند بی کفایتی را بوجود می آورند.	۴۹
برایم مهم نیست که بر من چه می گذرد.	۵۰
من فردی شکست خورده هستم.	۵۱
به هنگام سرزنش به آسانی ناراحت می شوم.	۵۲
بچه های دیگر بیشتر از من مورد علاقه ی دیگران هستند.	۵۳
اغلب اوقات این احساس را دارم که والدینم مراتحت فشار قرار می دهند	۵۴
همیشه می دانم که به مردم چه بگویم.	۵۵
اغلب در مدرسه دلسرد می شوم.	۵۶
معمولاً چیزی مرا آزار نمی دهد.	۵۷
نمی توان به من اعتماد کرد.	۵۸

ج) پرسشنامه حل مسئله

ردیف	سوالات	کاملا موافقم	کاملا مخالفم	مخالفم	مخالفم
۱	زمانی را که راه حل برای مسئله ناموفق بوده است من دیگر از آن استفاده نمی‌کنم چرا که آن کارایی ندارد.				
۲	زمانی که با مسائل پیچیده روبرو می‌شوم من خود را به دنبال راهی برای جمع‌آوری اطلاعات به زحمت نمی‌اندازم زیرا که من دقیقا می‌توانم متوجه شوم که مسئله چیست.				
۳	زمانی که اولین تلاش‌های من برای حل مسئله با شکست مواجه می‌شود من درباره توانایی‌ام برای تسلط بر موقعیت شک می‌کنم و نگران می‌شوم.				
۴	من بعد از اینکه مسئله‌ای را حل می‌کنم بررسی نمی‌کنم که چه چیز درست یا اشتباه است.				
۵	من معمولا می‌توانم راهی خلاق و موثر برای حل یک مسئله پیدا کنم.				
۶	من بعد از اینکه برای حل یک مسئله طبق شیوه مشخصی تلاش کرده‌ام وقت می‌گذارم و پیامد واقعی را با آنچه که من فکر می‌کردم اتفاق می‌افتد مقایسه می‌کنم.				
۷	زمانی که با مسئله‌ای روبرو می‌شوم به همه راه‌های ممکن فکر می‌کنم.				
۸	زمانی که با مسئله‌ای روبرو می‌شوم حتما برای فهمیدن آنچه که در مورد مسئله اتفاق می‌افتد به احساسی که در من ایجاد می‌کند دقت می‌کنم				
۹	زمانی که در مورد مسئله‌ای گیج می‌شوم برای روشن‌سازی افکار یا احساسات مبهم یا تبدیل آنها به موارد مشخص تلاش نمی‌کنم				
۱۰	من برای حل اکثر مسائل توانا هستم حتی اگر هم در آغاز راه حل فوری پیدا نشود.				
۱۱	من با مسئله‌های زیادی که حل کردن آنها برای من بسیار دشوار است روبرو هستم.				
۱۲	من تصمیم می‌گیرم و بعدا از آنها شاد می‌شوم.				
۱۳	زمانی که با مسئله‌ای روبرو می‌شوم نخستین چیزی که به آن توجه می‌کنم آن است که برای حل کردن آن فکر می‌کنم.				
۱۴	من گاهی اوقات صبر نمی‌کنم و زمانی برای حل کردن مسئله‌هایم نمی‌گذارم ولی تا حدی با حالت گیجی جلو می‌روم.				
۱۵	هنگام تصمیم‌گیری پیرامون طرز فکر یا راه حل مناسب برای یک مسئله وقت را صرف پرداختن به احتمال موفق بودن هر گزینه نمی‌کنم.				
۱۶	زمانی که با مسئله‌ای روبرو می‌شوم من صبر می‌کنم و قبل از اینکه کاری انجام دهم درباره آن فکر می‌کنم.				
۱۷	من معمولا با نخستین راه مناسبی را که به ذهنم می‌رسد جلو می‌روم.				
۱۸	زمان تصمیم‌گیری من پیامد همه راه‌ها را بررسی می‌کنم و آنها را با یکدیگر مقایسه می‌کنم.				
۱۹	زمانی که من برای حل مسئله برنامه ریزی می‌کنم همیشه مطمئنم که می‌توانم طبق آنها کار کنم.				
۲۰	من برای پیش‌بینی همه پیامدهای انجام راه‌حل‌های مشخص تلاش می‌کنم.				
۲۱	زمانی که من برای پیدا کردن راه‌حل‌های ممکن برای مسئله تلاش می‌کنم من تعداد زیادی از راه‌ها را در نظر نمی‌گیرم.				
۲۲	در تلاش برای حل یک مسئله یک راه‌بری که من اغلب استفاده می‌کنم این است که مسائل قبلی را که به آن شباهت دارند در نظر می‌گیرم.				
۲۳	من مطمئنم که اگر به اندازه کافی تلاش کنم می‌توانم همه مسائلی را که				

با آنها روبرو هستم حل کنم.	
زمانی که من با موقعیت جدیدی روبرو می‌شوم اطمینان دارم که می‌توانم بر مسائلی که ممکن است ایجاد شوند تسلط یابم.	۲۴
حتی اگر من بر مسئله تسلط یابم گاهی اوقات من احساسی شبیه شگفت زدگی دارم و به موضوع نمی‌پردازم.	۲۵
من تصمیمات ناگهانی می‌گیرم و بعداً از آنها پشیمان می‌شوم.	۲۶
من به توانایی‌ام برای حل مسائل تازه و دشوار مطمئن هستم	۲۷
من شیوه‌ای اصولی برای مقایسه راه‌ها و تصمیم‌گیری‌ها دارم.	۲۸
زمانی که در بررسی راه‌های تسلط یافتن و حل مسئله تلاش می‌کنم من راه‌های مختلف را ترکیب نمی‌کنم.	۲۹
زمانی که با مسئله‌ای روبرو می‌شوم من معمولاً بررسی نمی‌کنم که چه دسته عوامل خارجی در محیط من ممکن است باعث ایجاد مسئله‌ی من شده باشد.	۳۰
زمانی که من با مسئله‌ای روبرو می‌شوم یکی از نخستین کارهایی که انجام می‌دهم این است که موقعیت و همه عواملی را که آنرا ایجاد کرده‌اند بررسی می‌کنم.	۳۱
گاهی اوقات که من درباره یک مسئله بسیار نگران می‌شوم آن (نگرانی) باعث می‌شود که نتوانم راه‌های زیادی را برای حل آن بررسی کنم.	۳۲
بعد از تصمیم‌گیری پیامدی که من معمولاً انتظارش را دارم با پیامد واقعی یکسان است.	۳۳
زمانی که با مسئله‌ای روبرو می‌شوم من مطمئن نیستم که بتوانم بر موقعیت مسلط شوم.	۳۴
زمانی که من مسئله‌ای را متوجه می‌شوم نخستین کاری که انجام می‌دهم این است که تلاش می‌کنم بفهمم که مسئله دقیقاً چیست.	۳۵

(د) پرسشنامه تصمیم‌گیری

ردیف	سوالات	هیچ وقت	گاهی اوقات	معمولا	همیشه
۱	بدون نظر خواهی از دیگران اقدام به تصمیم‌گیری می‌گیرم.				
۲	در تصمیم‌گیری‌های مهم بر اساس آنچه والدین ام می‌گویند عمل نمی‌کنم.				
۳	در هنگام تصمیم‌گیری کاری را انجام می‌دهم که در همان لحظه فکر می‌کنم درست است.				
۴	با فکر کردن تصمیم می‌گیرم.				
۵	در هنگام تصمیم‌گیری به کمک دیگران نیاز دارم				
۶	احساس می‌کنم بدون حمایت دیگران می‌توانم تصمیم‌گیری کنم				
۷	تصمیماتی را می‌گیرم که احساس می‌کنم درست است.				
۸	با در نظر گرفتن جوانب مختلف تصمیم می‌گیرم				

Abstract

The aim of this study was comparing creativity, self-esteem and thinking skills (problem solving and decision making) among students Mizan schools and students in nonprofit schools. In this causal-comparative research, a sample of 60 students Mizan School (30 female student and 30 male student) and 60 students in nonprofit schools (30 female student and 30 male student) Tehran city in year acadmic 2017-2018 who were selected through subjective sampling method. The instrument included scale of Torrance test of creative thinking: figural form A of Torrance (1966), self-esteem scale of cooper smith, Rajer and Dimond (1954), Heppner Peterson of problem solving scale (1982) and Coolidge decision scale (2007). After collecting information, analyze by multivariate analysis of variance and Tukey tests. The findings of the research showed that there was a significant difference creativity, self-esteem and thinking skills (problem solving and decision making) among students Mizan schools and students in nonprofit schools. It can be concluded female students Mizan School reported higher levels of creativity, self-esteem and thinking skills (problem solving and decision making) than creativity, self-esteem and thinking skills (problem solving and decision making) students in nonprofit schools. Based on the results of Tukey tests in this study, it can be concluded that male and female students Mizan schools have a better functioning compared to male and female students in nonprofit schools in terms of creativity, self-esteem and thinking skills (problem solving and decision making).

Keywords: creativity, self-esteem, problem solving, decision making



West Tehran Branch-Islamic Azad University
Faculty of Humanities, Department of General Psychology

Title of Thesis:

The comparing creativity, self-esteem and thinking skills (problem solving and decision making) among students Mizan schools and students in nonprofit schools

M.A Thesis in General Psychology

Superdvisor:

Parinaz Banisee Ph.D.

Advisor:

Hamidreza Vatankhah Ph.D.

By:

Fahimeh Shirinabadi Farahani