

Psychosocial Climate on Sixth Grade The Role of Classroom Students' Emotional Creativity

Aliakbar Ajam^{1*}, Nasrin Ranjbaresfaji²

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

2. M.Sc. Student in Educational Research, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

(Received: June 4, 2020; Accepted: December 14, 2020)

Abstract

The purpose of this study is to investigate the potential role of the class psychosocial climate in the emotional creativity of sixth-grade students in Golbahar district, Iran. This is a practice- and survey-based research and the population studied in this study was all sixth grade male and female students in public and non-governmental schools, 1676 people. The number of statistical samples was determined using Karajsi and Morgan tables and selected by cluster and random sampling method. Using the class psychosocial climate questionnaire by Fraser, Giddings, and McRobbie (1995), and the emotional creativity questionnaire by April and Thomas Nowles (1991) to gather information. A total of 286 questionnaires were distributed and recorded. The research hypothesis was tested by using SPSS version 24. The results indicated a meaningful association of the class psychosocial climate with the students' emotional creativity. Also no evidence of a significant link between the class psychosocial climate and emotional creativity was observed in public and private schools, but the sex difference in all factors showed significantly different values. Therefore, it is possible to establish a more desirable psychosocial climate by taking measures to manage the classroom and use the opinions and suggestions of the students. Also used workshops and counseling to help students regulate their emotions with knowledge and awareness and improve students' emotional creativity.

Keywords: Classroom psychosocial climate, Creativity, Emotional creativity, Students.

* Corresponding Author, Email: aliakbarajam1387@gmail.com

بررسی نقش جو روانی - اجتماعی کلاس درس در خلاقیت هیجانی دانش آموزان پایه ششم

علی اکبر عجم^{۱*}، نسرين رنجبراسفيجر^۲

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۴)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش جو روانی - اجتماعی با خلاقیت هیجانی دانش آموزان پایه ششم منطقه گلبهار انجام شد. پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی و برحسب روش از نوع پیمایشی است. جامعه مورد مطالعه تمامی دانش آموزان دختر و پسر پایه ششم در مدارس دولتی و غیر دولتی، به تعداد ۱۶۷۶ نفر بودند که تعداد نمونه آماری با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعیین شده، و با روش نمونه گیری خوشه‌ای و تصادفی انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه جو روانی - اجتماعی کلاس فریزر، گیدینگز و مک‌روبی (۱۹۹۵) و پرسشنامه خلاقیت هیجانی اوریل و توماس نولز (۱۹۹۱) بود. برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها ۲۸۶ پرسشنامه مورد استفاده و استناد قرار گرفت و با استفاده از نرم‌افزار تحلیل داده‌های آماری SPSS تحلیل‌ها انجام گرفت. یافته‌ها بیان‌کننده وجود رابطه معناداری میان جو روانی - اجتماعی کلاس با خلاقیت هیجانی دانش آموزان است. از سوی دیگر، جو روانی - اجتماعی کلاس و خلاقیت هیجانی باتوجه به نوع مدرسه اعم از مدارس دولتی و غیر دولتی دارای تفاوت معناداری نمی‌باشد، اما با توجه به عامل جنسیت دارای تفاوت معناداری می‌باشند. بنابراین، می‌توان با تدابیری در راستای مدیریت کلاس و استفاده از نظرات و پیشنهادها دانش آموزان جو روانی - اجتماعی مطلوب‌تری را برقرار و با استفاده از کارگاه‌های آموزشی و مشاوره، به دانش آموزان کمک کرد تا بتوانند با شناخت و آگاهی، هیجان‌ات خود را تنظیم و خلاقیت هیجانی دانش آموزان بهبود یابد.

واژگان کلیدی: جو روانی - اجتماعی کلاس، خلاقیت هیجانی، خلاقیت، دانش آموزان.

مقدمه

پس از محیط خانواده، بخش گسترده‌ای از رشد انسان در محیط آموزشی و به خصوص مدرسه انجام می‌شود. در این زمینه، برخی روان‌شناسان معتقدند زمانی که کودک به سن پنج سالگی می‌رسد، زندگی عاطفی‌اش ثبات می‌یابد. توجه او به تدریج از مادر و اطرافیانش جدا و جذب همسالانش می‌شود و با آنان بازی و به مقایسه خود می‌پردازد و در هفت سالگی از رفتارهای هیجانی و عاطفی دیگران تقلید می‌کند. او در مرحله دبستان به آزادی و تصمیم‌گیری نیازمند است و از دخالت دیگران آزرده‌خاطر می‌شود و در صورتی که امیالش از سوی بزرگسالان سرکوب شود، کج خلق و ترش‌رو می‌شود. همچنین، در این دوره دوست دارد با همسالان خود گروه تشکیل دهد و مورد پذیرش معلم واقع شود و دارای مقام و منزلت باشد. مطالعات اخیر روان‌شناسان نشان داده است تکامل و رشد واکنش‌های هیجانی و عاطفی در نخستین دوران زندگی متأثر از عوامل بسیاری مانند تجربه‌های ادراکی، رشد هوشی و ذهنی و روابط اجتماعی است (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۰، ص ۵۹۵).

کلاس به عنوان جامعه‌ای کوچک از افرادی با فرهنگ، شخصیت و تجارب متفاوت تشکیل شده است. این افراد با آوردن خصوصیات خود به کلاس سبب ایجاد جو روانی - اجتماعی متفاوتی در کلاس می‌شوند. به بیان دیگر، فرهنگی که در هر کلاس شکل می‌گیرد، ارتباط تنگاتنگی با افرادی دارد که در کلاس حضور دارند (توکلی، ۱۳۹۵، ص ۱۱).

دانکین و بیدل^۱ (۱۹۷۴) جو کلاس را مشتمل بر فضای کلاس درس یعنی خصوصیات اجتماعی، روان‌شناختی و هیجانی آن می‌دانند. مینهارد^۲ و همکاران (۲۰۱۰) نیز کلاس درس را مکانی اجتماعی می‌دانند که حضور و تعامل دانش‌آموزان با همسالانشان در این محیط سبب آشکارشدن و افزایش یا کاهش استعدادها و ضعف‌های آنان می‌شود (دینی‌پور، ۱۳۹۵، ص ۱۶). فرایزر و فیشر (۱۹۸۲) تحلیل و تفسیر دانش‌آموزان از فضای کلاس را جو روانی - اجتماعی کلاس توصیف می‌کنند در واقع جو روانی - اجتماعی کلاس، حاصل از ادراک و فهم دانش‌آموزان از روابط حاکم بر کلاس است و به عنوان جنبه محیطی کلاس است (احمدیان، ۱۳۹۵، ص ۱۲). به همین دلیل یکی از اهداف

1. Dankin & Biddle

2. Minhard & Brekelmans & Wubbels

مهم نظام آموزش و پرورش، رشد و پرورش افرادی است که قادرند به آسانی بر موانع و مشکلاتی که در زندگی روزمره با آنها مواجه می‌شوند، غلبه کنند؛ بنابراین، فراهم کردن شرایط و موقعیت سازنده به گونه‌ای که بهترین دستاوردها حاصل آید، بسیار اهمیت دارد.

هرگز انسان‌ها در طول زندگی خویش از تفکر در جهت حل مسائل کوچک و بزرگ خود بی‌نیاز نبوده‌اند، بنابراین، تمام موفقیت‌های جوامع بشری در گرو اندیشه بارور، فعال و خلاقانه‌اش است. خلاقیت مؤلفه‌ای بااهمیت و پیچیده در تعلیم و تربیت است که سال‌هاست توجه روان‌شناسان و پژوهشگران را به خود جلب کرده است و لزوم آگاهی از روش‌ها و راهبردهای ارتقای آن در زمینه‌های گوناگون بیش از پیش احساس می‌شود. از دیگر سو، انسان‌ها در عین حال که دارای خصلت عقلانی‌بودن هستند، خصائل و ویژگی‌های هیجانی نیز دارند که از خصوصیات برجسته انسانی و محور اساسی حیات، قدرت اندیشه و نوآوری است.

بنابر تعریف آوریل و نانلی^۱ (۱۹۹۲) نیز خلاقیت هیجانی به منزله ابراز خود (اصالت) به شیوه‌ای نو و جدید (بداعت) که بر پایه خط‌مشی فکری فرد بسط یافته و روابط میان‌فردی او افزایش می‌یابد (اثربخشی) است. طبق این تعریف سه عنصر اصلی خلاقیت هیجانی، بداعت، اصالت و اثربخشی محسوب می‌شود. در این تعریف، بداعت به معنای توانایی تغییر در هیجان‌های معمولی و ایجاد هیجانی تازه که برخلاف هیجان‌ها و استانداردها یا ترکیبی جدید از هیجان‌های شایع فرد است. اثربخشی به هماهنگی و سازگاری پاسخ خلاق با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی اشاره دارد؛ بدین صورت که برقراری روابط مطلوب با دیگران را ممکن می‌کند و زمینه بهبود شیوه تفکر فردی را نیز فراهم می‌آورد. اصالت نیز بدین معنا است که هیجان‌ها باید نشأت گرفته از باورها و نگرش‌های فرد باشد. بر این اساس، زمانی که فردی متناسب با موقعیت و شرایط و برخلاف اعتقادات و احساسات خود هیجان‌هایی را بروز دهد، اصالت را رعایت نکرده و در نتیجه خلاق هیجانی محسوب نمی‌شود. علاوه بر سه ملاک گفته شده، افراد مستعد و توانمند در بروز هیجان‌های خلاقانه، بیشتر از سایر

1. Averill & Nunley

افراد برای شناخت هیجان‌ها زمان می‌گذارند، تلاش می‌کنند و توجه و دقت بیشتری به هیجان‌های خود و دیگران دارند که این ملاک آمادگی نام دارد. مایر و سالووی^۱ (۱۹۹۷) نیز خلاقیت در هیجان‌ها را همچون راهی برای رهایی از هیجان‌های پیچیده و مشکل‌ساز یا نفوذ در هیجان‌ها تعریف می‌کنند و امیدوارند به وسیله اینچنین کنترل‌ها در هیجان‌ها، سطوح رفتارها متعادل‌تر شود (تقوی، ۱۳۹۵، ص ۵).

از سوی دیگر، کورت لوین^۲ (۱۹۶۳) بر این عقیده بود که تمامی افراد در راستای پویایی «فضای زندگی» عمل می‌کنند و توجه به درک و فهم دانش‌آموزان برای ارزیابی کلاس توسط کورت لوین با نظریه میدانی که رفتار تابعی از فرد و محیط است، آغاز شد و با انجام پژوهش‌های گوناگون دیگر در این رابطه توسعه یافت. بر این اساس، هر رفتار تابعی از دو مؤلفه شخص و محیط است به گونه‌ای که رفتار تنها از طریق تأثیرگذاری دوسویه آن‌ها، قابل درک و تبیین است. به عبارت دیگر، منشأ عملکرد و رفتار افراد، روابط درونی، شرایط و نیروهایی است که در زمان وقوع عمل می‌کنند. در نتیجه، مدل لوین بر اثرگذاری محیط و تعاملات آن در چگونگی نگرش‌ها و رفتارها تأکید دارد (احمدیان، ۱۳۹۵، ص ۱۶). به طور خلاصه، می‌توان اینگونه بیان کرد که محیط و جو حاکم بر فضا می‌تواند بر روی ادراکات، نگرش و عملکرد افراد مؤثر باشد و در نتیجه، رفتار و عکس‌العمل‌های خودآگاه و ناخودآگاه آدمی از آن تأثیر می‌پذیرد. در این راستا، جو حاکم بر مدرسه و کلاس درس نیز از این قاعده مستثنا نیست.

جو روانی-اجتماعی کلاس می‌تواند کیفیت حالات روان‌شناختی و خصوصیات عاطفی و احساسی دانش‌آموزان را تعیین کرده یا سبب ایجاد حالت خاصی شود. برای مثال، تحقیقات نشان داده‌اند جو روانی-اجتماعی سبب ایجاد مشکلاتی همچون اضطراب، افسردگی می‌شود و همچنین، در بروز ویژگی‌های مثبتی نظیر رضایت از زندگی، شادی و امید به آینده مؤثر است (امرای، ۱۳۹۳، ص ۷).

در این زمینه پژوهش‌های مختلفی انجام شده است، از جمله پژوهش‌ها پیرامون جو روانی -

1. Mayer & Salovey

2. Kurt Lewin

اجتماعی کلاس می‌توان به پژوهش‌های ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که جو روانی- اجتماعی کلاس درس تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی و همچنین، بهزیستی تحصیلی داشته و نقش مهمی را در این زمینه ایفا می‌کند، شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی خود بیان کردند بین جو روانی- اجتماعی کلاس و حمایت تحصیلی و مؤلفه‌های آن‌ها با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، هاشمی چلیچه، هاشمی و نقش (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه بین جو روانی- اجتماعی کلاس و فرسودگی تحصیلی در راستای یک مدل علی برای روابط بین متغیرها به مطالعه پرداخت. نتایج پژوهش آنان نشان‌دهنده واسطه‌گری کامل مؤلفه هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه میان جو روانی- اجتماعی کلاس و فرسودگی تحصیلی بود. به علاوه، محققان در این مطالعه بیان می‌دارند الگوی جو کلاس در روبه‌رویی با زندگی تحصیلی با استفاده از تجارب هیجانی در رفتارهای مختلف، فرسودگی تحصیلی یادگیرندگان را پیش‌بینی می‌کند. احمدیان (۱۳۹۵) نشان داد براساس ابعاد جو روانی- اجتماعی کلاس، می‌توان همدلی را پیش‌بینی کرد، نتایج تحقیقات خزاعی (۱۳۹۵) نیز نشان‌دهنده اثر منفی مستقیم ابعاد مشارکت دانش‌آموزان و دلبستگی متقابل و همچنین، اثر منفی غیر مستقیم معنادار دلبستگی متقابل، پشتیبانی معلم، نظم و سازماندهی مطالب بر احساس دلزدگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و ارزش تکلیف بوده است، شنکه^۱ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود سه بعد از درک دانش‌آموزان در کلاس را اندازه‌گیری کردند: حمایت عاطفی، حمایت از استقلال و مرکز عملکرد و یافته‌ها حاکی از آن است که معیارهای ناهمگونی در درک دانش‌آموزان ممکن است برای درک اثرات سطح کلاس و معلم در نتایج دانش‌آموزان مهم باشد. موچرا، فینچ و اسمیت^۲ (۲۰۱۴) به بررسی ارتباط بین جو روانی- اجتماعی کلاس و انگیزش خواندن و موفقیت تحصیلی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان‌دهنده تأثیر جو کلاسی مطلوب بر افزایش انگیزه خواندن و

1. Schenke

2. Mucherah & Finch & Smith

همچنین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بود. همچنین، مطالعات نشان داد دختران بیش از پسران تحت تأثیر بعد وابستگی در جو روانی - اجتماعی کلاس می‌باشند، نتایج تحقیقات وو، وو و تسی^۱ (۲۰۱۴) نشان داد متغیرهای سطح فردی از شرایط جوی کلاس و متغیرهای متناسب با شرایط متوسط کلاس تأثیر مثبتی در رضایت یادگیری دارد. جنسیت معلمان نیز در رضایت از یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار است به گونه‌ای که دانش‌آموزان در تعامل با معلمان زن نسبت به معلمان مرد یادگیری‌شان بیشتر است، هوانگ^۲ (۲۰۰۳) در مطالعه خود نشان داد تفاوت معناداری بین ادراک دانش‌آموزان دختر و پسر، به نفع دختران بود. به علاوه آن، حضور در مدرسه، مدت زمان انجام تکالیف، انتظارات تحصیلی، معدل و محتوای دوره نیز از متغیرهای معناداری می‌باشد که ۳۱ درصد از واریانس محیط را محاسبه می‌کند. در این میان، ارتباط جنسیت با متغیرهای گفته‌شده نابرابر است، در حالی که زمان انجام تکالیف، معدل، محتوای دوره و انتظارات تحصیلی تأثیر معناداری بر ادراک از جو روانی - اجتماعی دختران و پسران دارد؛ در مقابل، عضویت در مدرسه و زمان تماشای تلویزیون فقط بر ادراک دختران از محیط اثرگذار است، و از جمله پژوهش‌ها در رابطه با خلاقیت هیجانی می‌توان بدین موارد اشاره کرد: پژوهش‌های اصغری و شریفی (۱۳۹۶) در مطالعه خود به تحلیل ارتباط و تمایز خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی براساس عامل هایشان پرداختند. نتایج آنان نشان داد همبستگی مثبت و معنادار بین خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی و ابعاد آن‌ها وجود دارد. شایان ذکر است با وجود همبستگی معنادار، دارای ضرایب متوسط و پایین بودند که می‌توان آن را ادعایی بر تمایز ابعاد خلاقیت هیجانی و شناختی برشمرد، شاه‌حسینی تازیک و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای که بر روی ۳۰۷ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه دوره دوم شهر تهران انجام شد، به مقایسه ناگویی هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداختند و نشان دادند نمرات ناگویی هیجانی و خلاقیت هیجانی بین دو گروه تفاوت معناداری دارد و هرچه دانش‌آموزان از نظر هیجانی، خلاقیت بیشتری داشته باشند، آسان‌تر و بهتر می‌توانند هیجان‌ات خود را بشناسند و آشکار

1. Wu, Wu & Tasi

2. Huang

کنند و در نتیجه، با دیگران ارتباط راحت‌تر و بهتری برقرار کنند. شعبان‌پور و حافظیان (۱۳۹۵) نشان دادند راهبردهای نظم‌دهی شناختی هیجان با خلاقیت هیجانی و شادکامی رابطه دارد و خلاقیت هیجانی در معلمان زن و مرد متفاوت است. نتایج پژوهش اریول^۱ و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد توسعه سطح بالای خلاقیت هیجانی مهارکننده باعث تقویت فعال‌شدن احساسات مثبت مانند قدردانی، عشق و امید در کلاس می‌شود. علاوه بر این، خلاقیت هیجانی با تجربه احساسات مثبت، انگیزه درونی و درگیری دانشگاهی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. اما در این میان، پژوهشی که بر رابطه جو روانی-اجتماعی کلاس با خلاقیت هیجانی اشاره کند، یافت نشد. بنابراین، پژوهش حاضر با توجه به نقش بی‌بدیل خلاقیت در بروز هیجانات و ترکیب و تغییر آن‌ها و در نتیجه عملکرد و رفتار آدمی و همچنین، اثرگذاری مستقیم و غیر مستقیم محیط و جو موجود، در جهت پاسخ به این سؤالات که «آیا جو روانی-اجتماعی کلاس با خلاقیت هیجانی رابطه معناداری دارد؟» و «آیا جنسیت و نوع مدرسه بر این مؤلفه‌های اثرگذار است؟» صورت گرفت.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی-پیمایشی و در سال ۱۳۹۸ انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی منطقه گلبهار به تعداد ۱۶۷۶ دانش‌آموز است. با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، نمونه پژوهش ۳۱۷ نفر است که پس از توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ۲۸۶ پرسشنامه قابل استناد مورد مطالعه قرار گرفت. در توزیع پرسشنامه‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد؛ بدین صورت که پرسشنامه‌ها به نسبت تعداد دانش‌آموزان در مدارس دولتی و غیر دولتی به صورت تصادفی توزیع شد.

ابزار گردآوری داده‌ها شامل ۲ پرسشنامه جو روانی-اجتماعی کلاس فریزر، گیدینگز و مکرویی (۱۹۹۵) و پرسشنامه خلاقیت هیجانی اوریول و توماس نولز (۱۹۹۱) بوده است.

پرسشنامه جو روانی-اجتماعی کلاس فریزر، گیدینگز و مکرویی (۱۹۹۵): این پرسشنامه ۲۰ گویه دارد که ۴ مؤلفه برخورد یا اصطکاک، همبستگی یا یکپارچگی، انضباط یا تکلیف‌مداری و

1. Xavier Oriol, Alberto Amutio, Michelle Mendoza, Silvia Da Costa, Rafael Miranda

رقابت را می‌سنجد. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت سه‌درجه‌ای، بیشتر اوقات (۱)، گاهی اوقات (۲) و به‌ندرت (۳) است. براساس این روش از تحلیل، نمره‌ها را جمع کرده، حداقل امتیاز ممکن ۲۰ و حداکثر ۶۰ بوده است. نمره بین ۲۰ تا ۳۰ به معنای جو روانی-اجتماعی مختل، نمره بین ۳۰ تا ۴۰ به معنای جو روانی-اجتماعی متوسط و نمره بالاتر از ۴۰ به منظور جو روانی-اجتماعی مطلوب است. در پژوهش حاضر با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ پایایی آزمون بررسی شد که ضریب پایایی آن ۰/۶۴ به دست آمد.

پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل و توماس نولز (۱۹۹۱): این پرسشنامه چهار ملاک نوآوری، اثربخشی، اصالت و آمادگی را در نظر گرفته‌اند. این آزمون حاوی ۳۰ گویه است که در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شده‌اند (آوریل، ۱۹۹۹). پاسخ‌دهنده هنگام پاسخگویی باید در بیان احساسات و تجربه هیجانانگیز و اندیشه، خود را با یک فرد معمولی مقایسه کند و گزینه ۵ را هنگامی علامت بزند که گویه درباره او کاملاً صدق می‌کند و گزینه ۱ را هنگامی علامت بزند که شدیداً مخالف گویه است، یا به عبارتی، درباره او صدق نمی‌کند. از ۳۰ گویه مذکور ۷ مورد با آمادگی هیجانی، ۱۴ مورد به نوآوری، ۵ مورد به اثربخشی و ۴ مورد به اصالت مربوط می‌شود و ۲ مورد از ۳۰ گویه (۱۱ و ۲۹) آزمون به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای، کاملاً مخالفم (۱) و... کاملاً موافقم (۵) است. براساس این روش از تحلیل نمره‌های به‌دست‌آمده را جمع کرده، حداقل امتیاز ممکن ۳۰ و حداکثر ۱۵۰ است. نمره بین ۳۰ تا ۵۰ بیان‌کننده میزان خلاقیت هیجانی پایین و نمره بین ۵۰ تا ۱۰۰، میزان خلاقیت هیجانی متوسط و نمره بالاتر از ۱۰۰ بیان‌کننده میزان خلاقیت هیجانی بالا است.

در پژوهش حاضر با استفاده از آزمون کرونباخ پایایی پرسشنامه بررسی شد که ضریب پایایی آن ۰/۸ به دست آمد.

داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS24 تجزیه و تحلیل شد. به جهت بررسی و تحلیل میانگین‌ها در گروه‌های جمعیت‌شناختی مختلف، آزمون تی و آزمون تحلیل واریانس و برای بررسی رابطه بین متغیرها آزمون همبستگی پیرسون به کار گرفته شد و با به‌کارگیری آزمون‌های رگرسیون، معادلات ساختاری مفروضات تشکیل شده است.

یافته‌های پژوهش

با توجه به جدول ۱ از میان ۲۸۶ دانش‌آموز، ۱۳۷ نفر دختر و ۱۴۹ نفر پسر می‌باشند. از سوی دیگر، ۲۵۴ دانش‌آموز در مدارس دولتی و ۳۲ دانش‌آموز در مدارس غیر دولتی تحصیل می‌کردند.

جدول ۱. فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان براساس جنسیت و نوع مدرسه

| فراوانی | درصد فراوانی | درصد فراوانی معتبر | درصد فراوانی تجمعی | | |
|---------|--------------|--------------------|--------------------|-----------|-----------|
| ۱۳۷ | ۴۷٫۹ | ۴۷٫۹ | ۴۷٫۹ | دختر | جنسیت |
| ۱۴۹ | ۵۲٫۱ | ۵۲٫۱ | ۱۰۰٫۰ | پسر | |
| ۲۵۴ | ۸۸٫۸ | ۸۸٫۸ | ۸۸٫۸ | دولتی | نوع مدرسه |
| ۳۲ | ۱۱٫۲ | ۱۱٫۲ | ۱۰۰٫۰ | غیر دولتی | |
| ۲۸۶ | ۱۰۰٫۰ | ۱۰۰٫۰ | | کل | |

با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون رابطه میان متغیرها سنجش شد و نتایج به شرح جدول ۲ است.

جدول ۲. جدول همبستگی پیرسون میان متغیرها

| خلاقیت هیجانی | جو روانی - اجتماعی کلاس | | |
|--------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| **۰٫۴۰۰- | ۱ | همبستگی پیرسون | جو روانی - اجتماعی کلاس |
| ۰/۰۰۰ | | سطح معناداری در وضعیت دودامنه | |
| ۲۸۶ | ۲۸۶ | تعداد | |
| 1 | **۰٫۴۰۰- | همبستگی پیرسون | خلاقیت هیجانی |
| | ۰/۰۰۰ | سطح معناداری در وضعیت دودامنه | |
| ۲۸۶ | ۲۸۶ | تعداد | |
| ** وجود همبستگی در سطح معناداری ۰٫۰۱ | | | |

با توجه به نتایج در جدول ۲، میان جو روانی - اجتماعی کلاس و خلاقیت هیجانی رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

| اصطکاک | همبستگی | انضباط | رقابت | آمادگی | نوآوری | اثربخشی | اصالت | |
|--------------------------------------|----------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|-------------------------------|
| -۰٫۱۰۵ | -۰٫۱۸۸** | -۰٫۱۰۷ | -۰٫۲۲۱** | ۰٫۲۲۷** | ۰٫۶۶۷** | ۱ | ۰٫۳۸۹** | همبستگی پیرسون |
| ۰٫۰۷۵ | ۰٫۰۰۱ | ۰٫۰۷۰ | ۰٫۰۰۰ | ۰٫۰۰۰ | ۰٫۰۰۰ | | ۰٫۰۰۰ | سطح معناداری در وضعیت دودامنه |
| ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | تعداد |
| -۰٫۰۵۹ | ۰٫۰۸۵* | -۰٫۳۰۶** | -۰٫۱۶۹** | ۰٫۲۸۱** | ۰٫۴۱۴** | ۱ | ۰٫۳۸۹** | همبستگی پیرسون |
| ۰٫۳۱۸ | ۰٫۱۵۳ | ۰٫۰۰۰ | ۰٫۰۰۴ | ۰٫۰۰۰ | ۰٫۰۰۰ | | ۰٫۰۰۰ | سطح معناداری در وضعیت دودامنه |
| ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | ۲۸۶ | تعداد |
| ** وجود همبستگی در سطح معناداری ۰٫۰۱ | | | | | | | | |
| * وجود همبستگی در سطح معناداری ۰٫۰۵ | | | | | | | | |

با توجه به مقادیر ضریب معناداری (کمتر از ۰٫۰۵) و ضریب همبستگی (کمتر از صفر)، بین شاخص اصطکاک و آمادگی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین، با توجه به ضرایب همبستگی (بیش از ۰٫۰۵) بین شاخص اصطکاک با نوآوری، اثربخشی و اصالت رابطه معنادار وجود ندارد. همچنین، با توجه به ضریب معناداری، شاخص همبستگی و نوآوری رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ اما این شاخص با اصالت رابطه معنادار ندارد.

همچنین، با توجه به ضریب معناداری شاخص انضباط با آمادگی و نوآوری رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ اما بین شاخص انضباط با اثربخشی و اصالت رابطه معنادار وجود ندارد. در نهایت، با توجه به ضریب معناداری بین شاخص رقابت با شاخص های آمادگی، نوآوری، اثربخشی و اصالت رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

در جدول های ۴ و ۵ نیز با استفاده از آزمون فرض تی مستقل، متغیر جو روانی-اجتماعی کلاس براساس نوع مدرسه و جنسیت بررسی شده است.

جدول ۴. جدول آزمون فرض تی مستقل برای متغیر جو روانی- اجتماعی کلاس بر اساس نوع مدرسه

| آزمون تی: سنجش برابری میانگین‌ها | | آزمون لوین: سنجش برابری واریانس‌ها | | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------|--|--------------|------------|----------|---------------|--------------------|-----------------------|-------------------------|
| فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت‌ها | خطای استاندارد تفاوت | تفاوت میانگین گروه‌ها | سطح معناداری | درجه آزادی | توزیع تی | سطح معنا داری | توزیع فیشر- سندکور | فرض واریانس‌های مساوی | جو روانی- اجتماعی کلاس |
| | | | | | | | | | |
| ۰٫۰۳۴۰۰ | ۰٫۱۱۶۰۸ | ۰٫۰۳۸۱۲ | ۰٫۰۴۱۰۴ | ۰٫۲۸۳ | ۲۸۴ | ۱٫۰۷۷ | ۰٫۸۲۸ | ۰٫۰۴۷ | فرض واریانس‌های مساوی |
| ۰٫۰۳۳۷۱ | ۰٫۱۱۸۸۰ | ۰٫۰۳۸۴۴ | ۰٫۰۴۱۰۴ | ۰٫۲۹۲ | ۳۹٫۰۴۵ | ۱٫۰۶۸ | | | فرض واریانس‌های نامساوی |

جدول ۵. جدول آزمون فرض تی مستقل متغیر جو روانی- اجتماعی کلاس بر اساس نوع جنسیت

| آزمون تی: سنجش برابری میانگین‌ها | | آزمون لوین: سنجش برابری واریانس‌ها | | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------|--|--------------|------------|----------|---------------|--------------------|-----------------------|-------------------------|
| فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت‌ها | خطای استاندارد تفاوت | تفاوت میانگین گروه‌ها | سطح معناداری | درجه آزادی | توزیع تی | سطح معنا داری | توزیع فیشر- سندکور | فرض واریانس‌های مساوی | جو روانی- اجتماعی کلاس |
| | | | | | | | | | |
| ۰٫۰۲۷۸ | ۰٫۱۲۱۱ | ۰٫۰۲۳۷ | ۰٫۰۷۴۵ | ۰٫۰۰۲ | ۲۸۴ | ۳٫۱۴۵ | ۰٫۰۰۳ | ۸٫۷۰۳ | فرض واریانس‌های مساوی |
| ۰٫۰۲۸۴ | ۰٫۱۲۰۶ | ۰٫۰۲۳۴ | ۰٫۰۷۴۵ | ۰٫۰۰۲ | ۲۷۲٫۲۵۳ | ۳٫۱۸۳ | | | فرض واریانس‌های نامساوی |

با توجه به نتایج جدول ۴ مبنی بر برابری واریانس‌ها، مقدار ضریب معناداری که بیشتر از ۰٫۰۵ است، در نتیجه، جو روانی- اجتماعی کلاس در مدارس دولتی و غیر دولتی دارای تفاوت معناداری نمی‌باشد. در جدول ۵، نیز با توجه به عدم برابری واریانس‌ها، مقدار ضریب معناداری به‌دست آمده

کمتر از ۰٫۰۵ است و در نتیجه، جو روانی- اجتماعی کلاس با توجه به جنسیت دانش‌آموزان دارای تفاوت معناداری است. به گونه‌ای که در پسران دارای میانگین بالاتری نسبت به دختران است. در جدول‌های ۶ و ۷ نیز با استفاده از آزمون فرض تی مستقل متغیر خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان براساس نوع مدرسه و جنسیت بررسی شده است.

جدول ۶. جدول آزمون فرض تی مستقل متغیر خلاقیت هیجانی براساس نوع مدرسه

| آزمون تی: سنجش برابری میانگین‌ها | | | | | | آزمون لوین: سنجش برابری واریانس‌ها | | | | |
|----------------------------------|----------------------|-----------------------|--------------|------------|----------|--|--------------------|-------|-------------------------|---------------|
| فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت‌ها | خطای استاندارد تفاوت | تفاوت میانگین گروه‌ها | سطح معناداری | درجه آزادی | توزیع تی | سطح معنا داری | توزیع فیشر- سندکور | | | |
| | | | | | | | | پایین | بالا | |
| ۰٫۳۲۵۵ | -۰٫۰۰۴۳ | ۰٫۰۸۳۸ | ۰٫۱۶۰۶ | ۰٫۰۵۶ | ۲۸۴ | ۱٫۹۱۷ | ۰٫۵۳۹ | ۰٫۳۷۹ | فرض واریانس‌های مساوی | خلاقیت هیجانی |
| ۰٫۳۲۶۷ | -۰٫۰۰۵۵ | ۰٫۰۸۲۱ | ۰٫۱۶۰۶ | ۰٫۰۵۸ | ۳۹٫۶۷۱ | ۱٫۹۵۵ | | | فرض واریانس‌های نامساوی | |

جدول ۷. جدول آزمون فرض تی مستقل متغیر خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان براساس نوع جنسیت

| آزمون تی: سنجش برابری میانگین‌ها | | | | | | آزمون لوین: سنجش برابری واریانس‌ها | | | | |
|----------------------------------|----------------------|-----------------------|--------------|------------|----------|--|--------------------|-------|-------------------------|---------------|
| فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت‌ها | خطای استاندارد تفاوت | تفاوت میانگین گروه‌ها | سطح معناداری | درجه آزادی | توزیع تی | سطح معنا داری | توزیع فیشر- سندکور | | | |
| | | | | | | | | پایین | بالا | |
| ۰٫۲۷۳۷ | ۰٫۰۶۸۰ | ۰٫۰۵۲۲ | ۰٫۱۷۰۸ | ۰٫۰۰۱ | ۲۸۴ | ۳٫۲۷۱ | ۰٫۹۳۱ | ۰٫۰۰۸ | فرض واریانس‌های مساوی | خلاقیت هیجانی |
| ۰٫۲۷۳۷ | ۰٫۰۶۸۲ | ۰٫۰۵۲۱ | ۰٫۱۷۰۸ | ۰٫۰۰۱ | ۲۸۳٫۵۶۹ | ۳٫۲۷۷ | | | فرض واریانس‌های نامساوی | |

با توجه به داده‌های جدول ۶، براساس مقدار ضریب معناداری، می‌توان نتیجه گرفت خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان در مدارس دولتی و غیر دولتی دارای تفاوت معناداری نمی‌باشد. براساس داده‌های جدول ۷ نیز، با توجه به برابری واریانس‌ها، می‌توان گفت که خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان با توجه به جنسیت دارای تفاوت معناداری است. به گونه‌ای که در دختران دارای میانگین بالاتری نسبت به پسران است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد بین جو روانی-اجتماعی کلاس و خلاقیت هیجانی رابطه معناداری وجود دارد. خانی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود که از پرسشنامه محقق‌ساخته جو روانی-اجتماعی کلاس استفاده کرده بودند، ابراز می‌دارند که نوآوری آموزشی، برخورداری از حمایت معلم و وابستگی متقابل میان معلمان که از مؤلفه‌های جو روانی-اجتماعی کلاس می‌باشند، می‌توانند خلاقیت را پیش‌بینی کنند. شاه‌حسینی تازیک و همکاران (۱۳۹۵) نیز بیان می‌دارند که هراندازه دانش‌آموزان از نظر هیجانی دارای خلاقیت بیشتری باشند، نسبت به هیجانان خود بهتر و آسان‌تر شناخت پیدا کرده و ابراز می‌دارند در نتیجه راحت‌تر ارتباط برقرار می‌کنند.

با توجه به نتایج، جو روانی-اجتماعی کلاس با توجه به نوع مدرسه تفاوت معناداری ندارد و نتایج آزمون تی شاخص‌های متغیر جو روانی-اجتماعی با توجه به نوع مدرسه نیز نشان داد تنها شاخصه‌ای که رابطه معناداری با نوع مدرسه دارد، انضباط است و در مدارس غیر دولتی این شاخص در سطح بالاتری نسبت به مدارس دولتی است. در تبیین این نتیجه باید به این نکته اشاره کرد که تعداد دانش‌آموزان پایه ششم هر یک از مدارس غیر دولتی مورد مطالعه در این پژوهش، به طور میانگین ۱۰ نفر بوده است و تعداد کم دانش‌آموزان ممکن است سبب ایجاد فضای انضباطی دقیق‌تر شده باشد. از سوی دیگر، میانگین نمره شاخص رقابت و همبستگی نیز در دانش‌آموزان مدارس دولتی بالاتر از دانش‌آموزان مدارس غیر دولتی است که می‌توان تعداد بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های مدارس دولتی را عاملی مؤثر بدان برشمرد. زیرا همبستگی به تعاملات، ارتباطات و احساس تعلق دانش‌آموزان اشاره دارد و رقابت تلاش فرد است جهت به دست آوردن آنچه دیگری

در پی کسب آن است و با افزایش تعداد دانش‌آموزان رقابت سخت‌تر و جدی‌تر می‌شود. اما آزمون تی مستقل جو روانی - اجتماعی کلاس باتوجه به جنسیت نیز نشان داد میان جو روانی - اجتماعی کلاس و جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. موچرا، فینچ و اسمیت (۲۰۱۴) نیز به تفاوت معنادار میان دختران و پسران در بعد وابستگی در جو روانی - اجتماعی کلاس اشاره کرده‌اند. در تبیین این نتیجه باید یادآور شد لوین در جهت وصف رفتار افراد این فرمول، را بیان می‌دارد؛ تعامل متقابل بین شخص و محیط، بر رفتار انسان اثرگذار است. از آنجا که دانش‌آموزان دختر و پسر براساس تفاوت‌های جنسیتی خود دارای ویژگی‌های منحصر به فردی در زمینه‌های فردی و اجتماعی می‌باشند و از سوی دیگر، هر فردی معیارهایی برای رفتار خود با استفاده از فرایند خودنظم‌بخشی تعیین می‌کند. در نتیجه، ادراک و برداشت دانش‌آموزان در یک مورد مشترک متفاوت می‌باشد. همان طور که در تفسیر آزمون تی اشاره شده بود، خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان در مدارس دولتی و غیر دولتی دارای تفاوت معناداری نمی‌باشد. در این زمینه باید یادآور شد تعداد بسیار کم دانش‌آموزان در کلاس‌های مدارس غیر دولتی، ممکن است در نتایج اثرگذار بوده باشد، بنابراین، تعمیم نتایج به جامعه باید با احتیاط صورت گیرد. هرچند در این پژوهش سعی بر آن شده است، نسبت جامعه و نمونه رعایت شود.

از سوی دیگر، خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان باتوجه به جنسیت دارای تفاوت معناداری است مطالعات گوناگون در زمینه تفاوت‌های پسران و دختران نشان داده است که آنان از منظر هوش هیجانی، تصمیم‌گیری، تنظیم شناختی و... متفاوت هستند، به گونه‌ای که دختران در زمینه هوش هیجانی، از خودکنترلی، خودآگاهی و هوشیاری اجتماعی بالاتری برخوردارند، اما مهارت کنترل خلق در دختران پایین‌تر است، عوامل فرهنگی نیز در ویژگی‌های دختران و پسران اثرگذار هستند. فرصت انتخاب از این جمله عوامل فرهنگی است، در همه جوامع پسران از آزادی و فرصت بیشتری برای انتخاب برخوردارند و از دختران بیشتر انتظار می‌رود پیرو و تابع تصمیم‌های دیگران باشند (سپاسیان و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶، ص ۳۷).

از آنجا که خلاقیت از سنین پایین قابل تقویت است، توجه و تمرکز بر عوامل اثرگذار بر خلاقیت

هیجانی دانش‌آموزان، حائز اهمیت است. باتوجه به اثرگذاری مدیریت کلاس معلمان بر جو روانی- اجتماعی باید ضمن آنکه از اعمال قوانین سخت انضباطی سایشی خودداری شود، رابطه صمیمانه‌ای با دانش‌آموزان برقرار کرد. در این راستا، می‌توان با دخیل کردن نظرات و پیشنهادات دانش‌آموزان در طراحی برنامه‌ها و بکارگیری مشارکت آن‌ها در اجرا و استفاده از ظرفیت‌های دانش‌آموزان در تیم‌ها و گروه‌های مختلف دانش‌آموزی سبب تقویت احساس انسجام، تعلق و وابستگی شد. رد ارزشیابی کمی و انجام ارزشیابی کیفی و توصیفی در مقطع ابتدایی نیز از جمله دیگر عواملی است که می‌تواند در ایجاد جو روانی- اجتماعی مطلوب، اثرگذار باشد، به همین دلیل توصیه می‌شود به توانایی‌ها و پیشرفت دانش‌آموزان برحسب تفاوت‌های فردی آنان توجه و ارزش‌های فردی را پررنگ و از ایجاد فضای رقابتی ناسالم جلوگیری و امنیت و آزادی روانی را در دانش‌آموزان تقویت کرد.

از آنجا که به مقطع ابتدایی، نیروی انسانی در رشته مشاوره اختصاص نمی‌یابد. در جهت شناخت هیجانی و تقویت خلاقیت هیجانی، مدیران می‌توانند با استفاده از ظرفیت و توانایی همکاران در زمینه مشاوره و روان‌شناسی، برای دانش‌آموزان موقعیتی را فراهم کنند که آنان بتوانند احساسات و افکار خود را صادقانه و بدون ترس و استرس بیان و راهنمایی‌های لازم را دریافت کنند و در مواجهه دانش‌آموزان با چالش و مانعی به جای ارائه راه حل و راهکار تجویزی، به آنان کمک کنند که بتوانند راه حل‌های نو و جدیدی را خلق کنند.

همچنین، به دست اندرکاران تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود در جهت ایجاد و بهبود جو روانی- اجتماعی مطلوب به برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های ضمن خدمت برای معلمان و مدیران بپردازند.

منابع

- احمدیان، نیلوفر (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای هم‌مدلی در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و رضایت از زندگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- اصغری، دردانه، و شریفی، نسترن (۱۳۹۶). تحلیلی بر ارتباط و تمایز دو نوع خلاقیت هیجانی و شناختی از یکدیگر براساس عامل‌های آن. *روان‌سنجی*، ۲۰، ۴۹-۳۰.
- امرای، سمیه (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای خودکارآمدی اجتماعی و ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس با سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان موفق و ناموفق دبیرستان‌های دخترانه شهرستان رومشگان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه.
- تقوی، هدیه (۱۳۹۵). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در رابطه خلاقیت هیجانی با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره دوم شهر بیرجند. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه بیرجند.
- توکلی، ملیحه (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای جو روانی-اجتماعی کلاس درس در رابطه سبک‌های ارتباطی معلم با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان زیرکوه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، رشته برنامه‌ریزی درسی.
- خانی، حامد، فاضلی، حسن، کریمی، یوسف، و بندک، موسی (۱۳۹۲). ارزیابی جو روانی-اجتماعی کلاس درس در شناسایی ساختار درونی مدرسه و ارتباط آن با خلاقیت دانش‌آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۳(۲)، ۳۸-۲۰.
- خزاعی، سمیه (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس با احساس دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و ارزش تکلیف. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه پیام نور، مرکز شیراز.

دینی‌پور، زیبا (۱۳۹۵). بررسی رابطه سبک مدیریت کلاس معلم و جو روانی-اجتماعی کلاس با میزان اضطراب دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی رشته علوم تربیتی.

سپاسیان، حمیرا، و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۶). نقش هیجان در تصمیم‌گیری کودکان. *روان‌شناسی معاصر*، ۱۱، ۵۱-۳۶.

شاه‌حسینی تازیک، سعیده، فروزانفر، آزاده، هاشمی گلپایگانی، فاطمه، و طاهری، نجمه (۱۳۹۵). مقایسه ناگویی هیجان و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۷(۳)، ۵۹-۵۰.

شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۰). *روان‌شناسی عمومی انسان برای انسانی برخوردار از طبیعت چندگانه اما واحد*. چاپ اول، تهران: اطلاعات.

شعبانپور، مهدیه، و حافظیان، مریم (۱۳۹۵). رابطه راهبردهای نظم‌دهی شناختی هیجان با خلاقیت هیجانی و شادکامی در معلمان دوره ابتدایی. *خانواده و پژوهش*، ۳۱، ۱۲۵-۱۰۷.

شیخ‌الاسلامی، علی، کریمیان‌پور، غفار (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی-اجتماعی کلاس. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰، ۹۵-۱۱۱.

هاشمی چلیچه، سمیه، هاشمی، زهرا، و نقش، زهرا (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان جو روانی-اجتماعی کلاس و فرسودگی تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۴۳، ۱۴۶-۱۳۱.

ویسکرمی، حسنعلی، خلیلی گشنیگانی، زهرا، عالی‌پور، کبری، و علوی، زینب (۱۳۹۸). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان براساس جو روانی-اجتماعی کلاس درس دانش‌آموزان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۱۶۸-۱۴۹.

Huang, Sh. (2003). Antecedents to psychosocial environments in middle school classrooms in Taiwan. *Learning Environments Research*, 6(2), 119-135.

Mucherah, W., Finch, H., & Smith, V. (2014). Exploring the relationship between classroom climate, reading motivation, and achievement: A Look into 7th Grade Classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 93-110.

Oriol, X. & Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in

- university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 12- 43.
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2017). Heterogeneity of student perceptions of the classroom climate: A latent profile approach. *Learning Environ Research*, 20, 289-306.
- Wu, M. L., Wu, P. L., & Tasi, P. V. (2014). The relationship between classroom climate and learning satisfaction on senior high school students. *Management Sciences & Education*, 3(1), 58-68.