



Investigating the students' attitudes toward curriculum components and competency perception in their emotional creativity

A.A Ajam^{*1}, A. Ajam²

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

² M.A student in educational research, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Iran.

Corresponding author: aliakbarajam1387@gmail.com | Received: 2022/01/07 | Accepted: 2022/03/14 | Published: 2023/03/16

Abstract

Background and Objectives: This study was conducted to investigate the role of students' attitudes toward curriculum components and competency perception in their emotional creativity.

Methods: The method of the present study was descriptive-correlational. The statistical population consisted of all undergraduate students of Gonabad University of Medical Sciences, who were studying in the academic year 1399-1398. A total of 310 students were selected to select the sample based on the Georgian and Morgan table and the stratified random sampling method. Three questionnaires of students' views on the components of Tatar curriculum (2015), Harter competence perception (1985) and April's emotional creativity (1999) were used to collect data and the data were analyzed using SPSS software version 22. . Pearson correlation coefficient, hierarchical regression and independent t-test were used to analyze the data.

Findings: Findings showed that the components of teaching method, evaluation method, content and competency perception variables play a role in students' emotional creativity and these variables are able to predict students' emotional creativity. Also, the results of the present study showed that the score of students' views on the components of the curriculum in male students was higher than female students.

Conclusion: Considering that students' views on the components of the curriculum and the perception of competence play a role in their emotional creativity, it is suggested that courses and workshops be held to strengthen students' views on the components of the curriculum and perception of students' competence.

Keywords: Curriculum Components, Competency Perception, Emotional Creativity,

مقاله پژوهشی

بررسی نقش دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی

در خلاقیت هیجانی آنان

علی اکبر عجم^{۱*}، اعظم عجم^۲^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران.^۲ کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران.

*نویسنده مسئول: aliakbarajam1387@gmail.com | دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۱۷ | پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۳ | انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۵

چکیده

پیشینه و اهداف: این پژوهش به منظور بررسی نقش دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی در خلاقیت هیجانی آنان انجام شد.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری عبارت از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی گناباد بود، که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب افراد نمونه بر اساس جدول گرجسی و مورگان و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی تعداد ۳۱۰ دانشجو انتخاب شدند. از سه پرسش‌نامه دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی طاطاری (۱۳۹۴)، ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۵) و خلاقیت هیجانی آوریل (۱۹۹۹) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ تحلیل شد. از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون سلسله‌مراتبی و آزمون تی مستقل جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های روش تدریس، روش ارزشیابی، محتوا و متغیر ادراک شایستگی در میزان خلاقیت هیجانی دانشجویان نقش دارند و این متغیرها قادرند به پیش‌بینی میزان خلاقیت هیجانی دانشجویان بپردازند. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که میزان نمره دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی در دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن بوده است و یافته دیگر پژوهش حاکی از آن بود که بین میزان ادراک شایستگی و خلاقیت هیجانی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری: با توجه به اینکه دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی در خلاقیت هیجانی آنان نقش دارد پیشنهاد می‌شود دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی در جهت تقویت دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی دانشجویان برگزار شود.

کلمات کلیدی: مؤلفه‌های برنامه درسی، ادراک شایستگی، خلاقیت هیجانی،

مقدمه

خلاقیت هیجانی^۱ به عنوان عاملی موثر در تنظیم هیجان‌ها و بهداشت روانی مورد توجه قرار گرفته است. نظر بر این است که خلاقیت هیجانی با غنای زندگی شخص در ارتباط است (ساداتی فیروز آبادی و همکاران، ۱۳۹۸). خلاقیت هیجانی بسط اساسی دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی از هیجان است. منظور از خلاقیت هیجانی توانایی تجربه و بیان ترکیبات بدیع، مناسب و معتبر از احساسات است و با هیجان‌ها ارتباط چندگانه و پیچیده دارد (گونزالس زمار^۲، ۲۰۲۱). آوریل^۳ (۱۹۹۹، ۲۰۰۰، ۲۰۰۹) مفهوم خلاقیت هیجانی را مطرح کرد و معتقد بود که خلاقیت هیجانی توانایی تجربه و ابراز احساسات است و شامل مولفه‌های آمادگی هیجانی، نوآوری، اثربخشی و اصالت می‌باشد. دانشجویان به عنوان قشر جوان و آینده‌ساز جامعه باید بایستی دارای تفکر خلاق و نوآور باشند و زمینه بروز چنین تفکراتی این است که دانشجویان هیجان‌ات و عواطف خود را نسبت به خلاقیت بشناسند یعنی دارای ویژگی‌های آمادگی هیجانی، نوآوری، اثربخشی و اصالت باشند، آمادگی هیجانی به این معنی است که فردی که به احساسات اهمیت می‌دهد، تمایل به تفکر، درک و کشف احساسات را دارد و نسبت به آنها حساس است. نوآوری به این معنی است که واکنش هیجانی در مقایسه با گذشته یا انتظارات اجتماعی فرد بدیع و منحصر به فرد است. اثربخشی به این معناست که تغییر در حل مشکلات هیجانی مفید است و در دراز مدت نه تنها برای فرد بلکه برای جامعه نیز مفید خواهد بود. اصالت به این معناست که واکنش هیجانی باید بیان خود باشد تا تصویر آینه‌ای از انتظارات دیگران. افراد با سطوح بالایی از خلاقیت هیجانی، که به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری دارند، تمایل دارند راهبردهای مقابله‌ای را انتخاب کنند که بر خودکنترلی، حل مشکل برنامه‌ریزی شده، جستجوی حمایت اجتماعی، و ارزیابی مجدد مثبت و سودمندی تاکید دارد (ژای^۴، ۲۰۲۱). یکی از متغیرهای مهمی که در نظام آموزشی عالی باید تقویت شود خلاقیت هیجانی است، درباره عوامل موثر بر خلاقیت هیجانی دانشجویان پژوهش‌های مختلفی انجام شده است.

پژوهشی توسط عجم و همکاران (۱۳۹۵) با هدف بررسی رابطه خلاقیت هیجانی در اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی انجام شده و نتایج پژوهش نشان داد بین خلاقیت هیجانی و اشتیاق تحصیلی رابطه آماری وجود داشت و مؤلفه آمادگی هیجانی، کارایی و اصالت جزو مؤلفه‌هایی بودند که اشتیاق تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کردند. پژوهشی توسط حسنی و همکاران (۱۳۹۹) با هدف بررسی اثربخشی آموزش بسته شناختی-هیجانی-اجتماعی حافظه فعال بر بهبود فراشناخت و خلاقیت هیجانی دانش آموزان دختر با عملکرد ضعیف در حافظه فعال انجام شد نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش بسته شناختی-هیجانی-اجتماعی حافظه فعال به‌طور معناداری باعث بهبود عملکرد فراشناخت و خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان می‌شود. پژوهشی توسط معاصر و همکاران (۱۳۹۸) با هدف تعیین نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر انجام شد نتایج نشان داد که خلاقیت هیجانی قادر به تبیین ۲۹ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت و همچنین، متغیرهای خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت به‌طور

1. Emotional creativity
2. González-Zamar
3. Averill
4. Zhai

همزمان قادر به تبیین ۴۳ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر هستند. همچنین، انگیزه پیشرفت نقش میانجی معنی داری در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر دارد.

با توجه به بررسی که پژوهشگر در منابع اطلاعاتی انجام داد پژوهش‌های اندکی در زمینه متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر انجام شده است. از متغیرهای اساسی که بر خلاقیت هیجانی دانشجویان تأثیر می‌گذارد ادراک شایستگی و دیدگاه آنان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی است که کمتر در این زمینه پژوهشی انجام شده است. ادراک شامل فرایندی است که افراد به وسیله آن برداشت‌ها و پنداشت‌هایی که از محیط خود کسب می‌کنند تفسیر و تنظیم نمایند و به وسیله ادراک خود به آن معنی بخشند. مؤلفه‌های برنامه درسی یک سلسله فعالیت‌های یادگیری و یاددهی هستند که جهت تغییرات مطلوب در رفتار فراگیران عمل می‌کنند. با توجه به این که مؤلفه‌های درسی از مهمترین ابزار و عناصر تحقق بخشی به رسالت‌های آموزش می‌باشند، در جهت کسب اطلاعات آموزشی برنامه‌ریزی می‌شوند (حیدری، ۱۳۹۹). همه اعمال ارادی انسان به نوعی مرتبط با ادراک هستند، کنش ارادی انسانی وابسته به آگاهی وی از محیط می‌باشد ادراک مرحله‌ای از یک فرآیند طولانی است که از محیط شروع می‌شود و نقطه عطف این فرایند پرسش‌هایی است که در ذهن شکل می‌گیرد (محمدی، ۱۳۹۹: ۱۳۹). ادراک از مؤلفه‌های درسی توسط دانشجویان ظرفیت‌های خلاقانه، گرایش‌های حرفه‌ای، مطلوبیت و حداقل اطلاعاتی می‌باشد که باید توسط اساتید و اعضای هیئت علمی درک شده و سپس به دانشجویان منتقل گردد (کراکن، ۲۰۱۹). ادراک از مؤلفه‌های درسی بدون شناخت نظریه، دانش و تجربه، فهم و شناخت آموزش امکان‌پذیر نخواهد بود و داشتن این ویژگی‌ها بستری مناسب جهت ادراک بیشتر و توانمندی در دانشجویان می‌گردد. مدرسان دانشگاه‌ها اظهار می‌دارند ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی توسط دانشجویان می‌تواند باعث شود که اساتید تدریس اثربخشی داشته باشد و کیفیت آموزشی و تدریس بهتری اعمال شود (عبدالشریفی، ۱۳۹۹).

برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام آموزش و پرورش همیشه مورد علاقه برنامه‌ریزان آموزشی، سیاستمداران و متولیان آموزش و پرورش و همچنین والدین و معلمان است. ادراک از برنامه‌های درسی موجب فراهم آوردن ساز و کارهای مناسب برای طراحی تدوین و اجرای بهتر و ارزیابی درست‌تری از برنامه‌های درسی خواهد شد. تحلیل مباحث برنامه درسی به دانشجویان کمک می‌کند تا به صورت منطقی‌تر به مهارت‌های لازم دست یابند و با تفکر و منطق هر امری را پذیرا باشند و چشم بسته هر اندیشه و برنامه‌ریزی را قبول نکنند. توجه به برنامه درسی از مهمترین موضوعات است زیرا دانشجویان امروز تشکیل دهنده جامعه فردا هستند و باید در ابعاد گوناگون رشد داشته باشند و کسب مهارت کنند (معمرحور، همکاران، ۱۳۹۸، ۹۴). هنگامی که دانشجویان درک لازم از مؤلفه‌های برنامه درسی را نداشته باشد، مغز پیام‌های عمده‌ی از قبیل سردرگمی و پیچیدگی مسائل را گزارش می‌دهد. توجه به این مسئله که برنامه درسی فراتر از محتوای موضوع‌های درسی می‌باشد اساتید را به انجام سایر فعالیت‌های آموزشی ترغیب می‌کند. پس توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی و ادراک دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی نکته مهمی بر اصلاح و بهبود وضعیت تحصیلی دانشجویان است. ادراک از برنامه‌های درسی نتیجه توجه به ملزومات هر محیط یادگیری و تأکید بر کیفیت آموزش‌های ارائه شده توسط مسئولین و برنامه‌ریزان است. از طرفی فراهم کردن شرایط مطلوب یادگیری و یاددهی نیازمند

بستر و زیر ساخت است که به ایجاد تجارب واقعی در زمینه برنامه‌های درسی می‌انجامد (هاتف الحسینی، ۱۳۹۹: ۷۸). برنامه‌های درسی به منزله آیین تمام نما در میزان پیشرفت و موفقیت مدارس و دانشگاه‌ها هستند و تطبیق با نیازهای در حال تغییر جامعه از ملزومات برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزان این حوزه می‌باشد (امینی، ۱۳۹۳). تجدید و تعیین عناصر برنامه درسی، دیدگاه‌های مختلفی از صاحب نظران را شامل می‌شود. دکر و واکر سه عنصر هدف، محتوا، سازماندهی محتوا را نام می‌برد. تایلر در همین خصوص اشاره به چهار عنصر دارد، هدف، محتوا، روش و ارزشیابی و آنها را عناصر اصلی برنامه درسی می‌داند. هدف اولین مرحله در ادراک از برنامه‌های درسی است. در طراحی و برنامه‌ریزی و کوشش در راه بهبود مستمر برنامه‌ها هدف باید مورد تصریح قرار داشته باشد. عنصر دوم محتوا که به کلیه مفاهیم، حقایق، اصول، مطالب یک درس می‌پردازد تا در جهت دستیابی به هدف آن درس و تغییر رفتار دانش‌آموزان ارائه گردد. راهبرد فرایند یادگیری و یاددهی باعث انتقال اطلاعات و دانش در دانش‌آموزان است همچنین دیدگاه دانشجویان نسبت به شیوه‌های ارزشیابی تعیین کننده چگونگی و کیفیت یادگیری آنان است (کارشکی، همکاران، ۱۳۹۶). در تعریف برنامه درسی می‌توان گفت مجموعه‌ای از طرح‌ها که برای هدایت یادگیری در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرد و باعث کسب تجارب در محیط یادگیری می‌شود (گلاتورن، بوسکو، وایتهد، ۲۰۱۲: ۲۰). پذیرش محیط کلاسی برای دانشجویان به ادراک بهتر مولفه‌ها می‌انجامد دانشجویان با ادراک محیط کلاس احساس شایستگی بیشتری می‌کنند و در تعامل با همکلاسی‌های خود احساسات خود را به صورت صریح و آشکار به صورت معقول و پخته بیان می‌کنند و این کار آنان را قادر می‌سازد هیجانات تحصیلی خود را افزایش دهند (همتی، ۱۳۹۹: ۲۲۱).

به نظر می‌رسد بین ادراک شایستگی دانشجویان با خلاقیت رابطه وجود داشته باشد. روان‌شناسان، شایستگی را محرک، ویژگی یا مهارت برجسته تعریف کردند که منجر به عملکرد بهتر شخص در زمینه توانایی‌ها، باورها، نگرش‌ها و مهارت‌ها می‌شود. ادراک شایستگی دانشجویان یکی از سازه‌های مهم برای انگیزش افراد و توسعه خلاقیت و بهبود عملکرد شغلی و تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (ترویجی و ترخان، ۱۳۹۹). هارتر ادراک شایستگی را به عنوان محرکی چند بعدی که افراد را در حوزه‌های فیزیکی، اجتماعی و شناختی هدایت می‌کند، توصیف نمود. بر اساس این دیدگاه، ادراک شایستگی دانشجویان و لذت درونی که از موفقیت به دست می‌آید منجر به تلاش برای موفقیت می‌شود در حالی که ادراک عدم شایستگی و نارضایتی منجر به اضطراب و کاهش تلاش او برای موفقیت می‌گردد (خاج‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). ادراک شایستگی به ارزیابی ذهنی دانشجویان از توانایی‌هایشان در انجام دادن وظایف خاص تحصیلی و باور آنها به داشتن منابع کافی برای عملکردی خوب اشاره دارد. ادراک شایستگی موجب کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی افراد، کاهش پیامدهای منفی و بهبود نتایج مثبت و تقویت انگیزه‌های افراد برای اتمام و نوآوری می‌شود (محمدپور و همکاران، ۱۳۹۹). شناسایی دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی یکی از عوامل موفقیت تحصیلی و شغلی دانشجویان است که کمتر پژوهشی در این زمین انجام گرفته است. اهتمام به هر یک از مولفه‌های برنامه درسی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانشجویان را به شکل معناداری تغییر می‌دهد. توجه به محتوی و مدنظر قرار دادن نقشه مفهومی، یادگیری معنادار و پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد، نگرش و دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی می‌تواند در عملکرد دانشجویان تاثیر داشته باشد از این جهت بررسی دیدگاه دانشجویان

به مولفه‌های برنامه درسی باید مورد توجه قرار گیرد. پژوهش‌های مرتبطی از جمله: پژوهش طاهر سلطانی و همکاران (۱۴۰۰)، محمدپور و همکاران (۱۳۹۹)، حسنی و همکاران (۱۳۹۹)، باباخانی و همکاران (۱۳۹۹)، ژای (۲۰۲۱) و گونزالس زمار (۲۰۲۱) در زمینه متغیرهای مورد پژوهش انجام شده است، ولی با توجه به بررسی که پژوهشگر درباره این موضوع در منابع اطلاعاتی انجام داده است پژوهشی در این حیطه انجام نشده است و در این زمینه خلأ پژوهشی احساس می‌شود، بنابراین پژوهشگر درصدد پاسخگویی به این سوال پژوهشی است که آیا دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی در خلاقیت هیجانی آنان نقش دارد؟

روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع توصیفی همبستگی است. جامعه آماری شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی گناباد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر از نوع تصادفی طبقه‌ای بود بر این اساس طبق جدول گرجسی و مورگان تعداد ۳۱۰ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گناباد انتخاب شدند.

به منظور گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه زیر استفاده شد: الف: پرسش‌نامه دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی: این پرسش‌نامه که توسط طاطاری در سال ۱۳۹۴ ساخته شده است دارای ۴۰ سوال است که براساس مقیاس درجه‌ی لیکرت (از کاملاً موافق تا کامل مخالف) است که دامنه‌ی آن از ۱ تا ۵ است. در سوالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۸، ۲۰، ۳۳، ۳۴، ۳۶ نمره‌گذاری بصورت معکوس انجام می‌شود. در این پرسش‌نامه سوالات ۱ تا ۵ مربوط به خرده مقیاس هدف، سوالات ۶ تا ۱۳ مربوط به خرده مقیاس روش، سوالات ۱۴ تا ۲۷ مربوط به خرده مقیاس محتوا و سوالات ۲۸ تا ۴۰ مربوط به خرده مقیاس ارزشیابی می‌باشد. در پژوهش میرزایی (۱۳۹۵) پس از جمع‌آوری اطلاعات برای محاسبه پایایی پرسش‌نامه دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه‌ی درسی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که این ضریب برابر با ۰/۸۵۶ بود. ب: پرسش‌نامه ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۲): این مقیاس یک آزمون خود گزارشی است که مشتمل بر ۲۰ سؤال دو گزینه‌ای است که گزینه بلی ۱ نمره و گزینه خیر ۰ است طریقه نمره‌گذاری سوالات (۲-۳-۶-۸-۹-۲۰-۱۸-۱۷-۱۵-۱۴-۱۱) برعکس بوده به طوری که گزینه خیر=۱ و گزینه بلی=۰ است. نقطه برش پرسش‌نامه ۱۰ می‌باشد و میزان اعتبار و پایایی پرسش‌نامه، توسط پژوهش هارتر (۱۹۸۲) که بر روی ۱۹۸ نفر دانش‌آموز که متشکل از ۱۱۰ دانش‌آموز پسر و ۸۸ دانش‌آموز دختر بود، به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۹ گزارش گردید (هارتر، ۱۹۸۲). ج: پرسش‌نامه خلاقیت هیجانی آوریل: این پرسش‌نامه را آوریل (۱۹۹۹) به منظور اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی در چهار بعد تازگی، اثربخشی، صداقت و آمادگی تهیه کرده است و شامل ۳۰ ماده است که ۷ ماده مربوط به آمادگی هیجانی، ۱۴ ماده تازگی، ۵ ماده اثربخشی و ۴ ماده صداقت را اندازه‌گیری می‌کنند. سوالات پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای، از ۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم است. آوریل با روش آلفای کرونباخ پایایی نمره کل خلاقیت هیجانی را ۰/۹۱ و پایایی ابعاد آن تازگی، اثربخشی، صداقت و آمادگی را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۹، ۰/۸۰ و ۰/۸۵ به دست آورد. برای محاسبه روایی پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی به جای ۴ عامل، ۳ عامل به دست آمد و اثربخشی و صداقت با هم ادغام شده و یک عامل را تشکیل دادند. در

ایران جوکار و البرزی (۱۳۸۹) با اجرای این پرسش‌نامه بر روی ۲۰۶ نفر از دانشجویان پایایی نمره کل خلاقیت هیجانی را ۰/۹۰ و برای ابعاد تازگی، اثربخشی، صداقت و آمادگی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند. پژوهشگر در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۹ ابتدا برای ورود به دانشگاه علوم پزشکی و انجام تحقیقات، مجوز ورود گرفت. پژوهشگر ضمن بیان هدف‌ها و روش پژوهش رضایت کامل را از دانشجویان اخذ کرد و به دانشجویان این اطمینان خاطر را داد که اطلاعات آنان محرمانه خواهد بود و پرسش‌نامه‌ها به صورت گروهی تحلیل خواهد شد بنابراین ذکر نام ضروری نیست. در حین توزیع پرسش‌نامه اطلاعات لازم مربوط به پژوهش ارائه شد تا آنان با دقت به سوالات پاسخ دهند و در آخر پس از پر کردن پرسش‌نامه‌ها، پژوهشگر پرسش‌نامه‌ها را همان موقع تحویل گرفت.

برای تحلیل توصیفی داده‌ها از میانگین و انحراف معیار استفاده شده است و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون، آزمون t مستقل استفاده شده است.

یافته‌ها

از تعداد ۳۲۰ پرسش‌نامه توزیع شده، ۳۱۰ پرسش‌نامه تکمیل و جمع‌آوری گردید (نرخ بازگشت پرسش‌نامه‌ها برابر با ۹۷ درصد بوده است). از ۳۱۰ دانشجوی شرکت کننده در پژوهش حاضر ۱۱۷ نفر مرد (۳۷/۷ درصد) و ۱۹۳ نفر زن (۶۲/۳ درصد) بوده است.

میانگین و انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی، ادراک شایستگی و خلاقیت هیجانی دانشجویان در جدول زیر آمده است:

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
خلاقیت هیجانی	۱۱۰/۹۰	۱۸/۹۵
ادراک شایستگی	۱۴/۱۴	۲/۷۷
مولفه هدف	۱۱/۶۰	۳/۳۰
مولفه محتوا	۲۶/۷۹	۴/۳۱
مولفه روش تدریس	۴۶/۲۰	۷/۸۴
مولفه روش ارزشیابی	۴۴/۱۸	۷/۵۲

فرضیه اصلی پژوهش: دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی در خلاقیت هیجانی آنان نقش دارد. برای آزمون فرضیه فوق از آزمون آماری رگرسیون چندگانه ساسله مراتبی استفاده شد که نتایج آن در جداول زیر آمده است.

جدول ۲: ماتریس ضریب همبستگی بین متغیرهای دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی با خلاقیت هیجانی آنان

نام متغیر	خلاقیت هیجانی	مولفه هدف	مولفه محتوا	مولفه روش تدریس	مولفه ارزشیابی	ادراک شایستگی
خلاقیت هیجانی	۱					
مولفه هدف	۰/۰۷۹	۱				
مولفه محتوا	۰/۰۲۶	۰/۶۰۶**	۱			
مولفه تدریس	۰/۳۹۶**	۰/۱۶۷**	۰/۱۹۷**	۱		
مولفه ارزشیابی	۰/۳۶۶**	۰/۴۳۱**	۰/۳۳۴**	۰/۴۶۲**	۱	
ادراک شایستگی	۰/۲۰۴**	۰/۱۰۹*	۰/۰۹۸*	۰/۲۱۳**	۰/۱۴۴**	۱

**- معنی داری در سطح ۰/۰۱

*- معنی داری در سطح ۰/۰۵

همان‌طوری که در جدول ۲ نشان داده شده است، بین دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های هدف و محتوا با خلاقیت هیجانی رابطه معناداری وجود ندارد ولی بین دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های روش تدریس و ارزشیابی با خلاقیت هیجانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی با ادراک شایستگی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بین نمره ادراک شایستگی دانشجویان با خلاقیت هیجانی آنان رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. برای آگاهی از نقش دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی در خلاقیت هیجانی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی استفاده شد. برای بررسی مفروضه‌های آزمون رگرسیون، تحلیل نتایج نشان داد که میزان دوربان واتسن برابر با ۱/۶۷ و بسیار کوچکتر از ۴ است بنابراین خطاها مستقل از هم هستند، همچنین میزان vif در هر همه موارد حداکثر ۱/۳۸ و بسیار کمتر از عدد ۱۰ می‌باشد بنابراین مشکل هم خطی و هم جهتی تغییرات وجود ندارد و پیش فرض‌های رگرسیون چندگانه برقرار است. در روش رگرسیون چندگانه، متغیرهایی که بر طبق جدول (۲) با خلاقیت هیجانی دانشجویان رابطه معنادار داشتند وارد معادله شدند و میزان تأثیر هر کدام از آن‌ها تعیین شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۳: آماره‌های مدل رگرسیون برای پیش‌بینی خلاقیت هیجانی دانشجویان از طریق دیدگاه آنان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی

مرحله	پیش‌بینی کننده‌ها	ضریب تعیین	F تغییرات	معنی‌داری آماری	بنای استاندارد شده	t	معنی‌داری آماری
۱	روش تدریس	۰/۳۹۶	۵۷/۳۱	۰/۰۰۰	۰/۳۹۶	۷/۵۷	۰/۰۰۰
۲	روش ارزشیابی	۰/۴۴۷	۱۶/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۲۳۳	۴/۰۴	۰/۰۰۰
۳	محتوا	۰/۴۶۱	۵/۱۵	۰/۰۲۴	-۰/۱۲۲	-۲/۲۶	۰/۰۲۴
۴	ادراک شایستگی	۰/۴۷۶	۵/۴۱	۰/۰۲۱	۰/۱۲۰	۲/۳۲	۰/۰۲۱

همان طوری که در جدول (۳) مشاهده می‌شود متغیرهای روش تدریس، روش ارزشیابی و ادراک شایستگی متغیرهایی بودند که خلاقیت هیجانی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کردند. مؤلفه روش تدریس از متغیر دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی به تنهایی ۰/۳۹۶ درصد از واریانس نمرات خلاقیت هیجانی دانشجویان را تبیین می‌کند. دومین مؤلفه از متغیر دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی وارد شده به تحلیل، روش ارزشیابی بود. ورود این متغیر به تحلیل ضریب تعیین را به میزان ۰/۰۵۱ (پنج) درصد افزایش داد و مؤلفه‌های روش تدریس و روش ارزشیابی از متغیر دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی در مجموع ۰/۴۴۷ درصد از واریانس خلاقیت هیجانی را تبیین کردند. سومین مؤلفه از متغیر دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی وارد شده به تحلیل، محتوا بود. ورود این متغیر به تحلیل ضریب تعیین را به میزان ۰/۰۱۴ (تقریباً یک و نیم) درصد افزایش داد و مؤلفه‌های روش تدریس و روش ارزشیابی و محتوا از متغیر دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی در مجموع ۰/۴۶۱ درصد از واریانس خلاقیت هیجانی را تبیین کردند. چهارمین متغیر وارد شده به تحلیل، ادراک شایستگی بود. ورود این متغیر به تحلیل ضریب تعیین را به میزان ۰/۰۱۵ (یک و نیم) درصد افزایش داد و متغیرهای روش تدریس، روش ارزشیابی و ادراک شایستگی در مجموع ۰/۴۷۶ درصد از واریانس خلاقیت هیجانی را تبیین کردند. هر چهار مرحله که از طریق مؤلفه‌های روش تدریس، روش ارزشیابی، محتوا و متغیر ادراک شایستگی به پیش‌بینی میزان خلاقیت هیجانی دانشجویان می‌پردازد از لحاظ آماری معنادار است و می‌توان گفت که با اضافه کردن متغیرهای روش تدریس، روش ارزشیابی، محتوا و ادراک شایستگی قدرت تبیین کنندگی مدل افزایش پیدا کرده است. مؤلفه هدف از متغیر دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی در مدل رگرسیون برای تبیین میزان خلاقیت هیجانی دانشجویان معنادار نبود.

برای بررسی تفاوت بین دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی بر اساس جنسیت از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۴: نتایج آزمون تی استودنت برای معنادار بودن تفاوت بین دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی بر اساس جنسیت

t	سطح معنی‌داری	درجات آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد افراد	دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی
			۱۷/۰۴	۱۳۴/۱۸	۱۹۳	زن
-۴/۲۲	۰/۰۳۲	۳۰۸	۱۶/۳۲	۱۳۸/۴۱	۱۱۷	مرد

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۴، در سطح آلفا ۰/۰۵، t محاسبه شده $t = ۴/۲۲$ می‌باشد. بنابراین بین دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی بر اساس جنسیت تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. بنابراین میزان نمره دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی در مردان بیشتر از زنان بوده است. برای بررسی تفاوت ادراک شایستگی دانشجویان با توجه به جنسیت آن‌ها از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۵: نتایج آزمون تی استودنت برای معنادار بودن تفاوت ادراک شایستگی دانشجویان با

توجه به جنسیت

t	سطح معنی داری	درجات آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد افراد	ادراک شایستگی
			۲/۶۰	۱۴/۰۲	۱۹۳	زن
-۰/۳۲	۰/۳۱۸	۳۰۸	۳/۰۲	۱۴/۳۵	۱۱۷	مرد

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۵، در سطح آلفا ۰/۰۵، t محاسبه شده $t = ۰/۳۲$ می باشد. بنابراین بین میزان ادراک شایستگی دانشجویان بر اساس جنسیت تفاوت معنی داری مشاهده نشد. بنابراین بین میزان نمره ادراک شایستگی دانشجویان زن و مرد تفاوتی وجود ندارد. برای بررسی تفاوت خلاقیت هیجانی دانشجویان با توجه به جنسیت آن‌ها از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۶: نتایج آزمون تی استودنت برای معنادار بودن تفاوت خلاقیت هیجانی دانشجویان با توجه

به جنسیت

t	سطح معنی داری	درجات آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد افراد	خلاقیت هیجانی
			۱۸/۱۸	۱۰۹/۴۷	۱۹۳	زن
-۱/۷۰	۰/۰۹	۳۰۸	۲۰/۰۲	۱۱۳/۲۴	۱۱۷	مرد

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۶، در سطح آلفا ۰/۰۵، t محاسبه شده $t = ۱/۷۰$ می باشد. بنابراین بین میزان خلاقیت هیجانی دانشجویان بر اساس جنسیت تفاوت معنی داری مشاهده نشد. بنابراین بین میزان نمره خلاقیت هیجانی دانشجویان زن و مرد تفاوتی وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج فرضیه اصلی پژوهش با این عنوان که دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی و ادراک شایستگی در خلاقیت هیجانی دانشجویان نقش دارد، نشان داد مولفه‌های روش تدریس، روش ارزشیابی، محتوا و متغیر ادراک شایستگی در میزان خلاقیت هیجانی دانشجویان نقش دارند و این متغیرها قادرند به پیش‌بینی میزان خلاقیت هیجانی دانشجویان بپردازند. پژوهشی که به‌طور مستقیم به بررسی نقش مولفه‌های برنامه درسی در خلاقیت هیجانی بپردازد یافت نشد ولی پژوهش منوری فرد و همکاران (۱۳۹۳)، تا حدودی با پژوهش حاضر همسو می باشد آنان در پژوهشی که با عنوان واکاوی تأثیر مولفه‌های برنامه درسی بر گرایش به خلاقیت دانشجویان مرکزهای آموزش عالی علمی کاربردی کشاورزی استان البرز انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین مولفه‌های روش تدریس، محتوای آموزشی، فراگیر، آموزشگر و ارزشیابی با گرایش به خلاقیت

دانشجویان، رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد خطا وجود دارد و بین مولفه محیط فیزیکی و گرایش به خلاقیت دانشجویان، رابطه‌ی منفی و معنی‌داری در سطح یک درصد خطا وجود داشت. در تبیین یافته پژوهشی حاضر می‌توان اظهار داشت که برنامه درسی به عنوان قلب هر نظام آموزشی و آموزش عالی مطرح است و میزان موفقیت یا شکست هر نظام آموزشی منوط به برنامه درسی جامع حساب شده و متناسب است بر این اساس برنامه درسی نشانگر میزان پیشرفت و پاسخگو بودن نظام آموزشی در برابر تغییرات مداوم و سریع جهان امروز است از این جهت میزان ادراک دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی، مانند اهداف برنامه درس، محتوا، روش‌های تدریس، سازمان‌دهی تجارب یادگیری و نحوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌تواند در نوع نگاه و بینش دانشجویان نسبت به تحصیل و آموزش تاثیر بگذارد، یک برنامه درسی منسجم و متناسب با نیازهای یادگیرنده و جامعه می‌تواند دیدگاه مثبتی در دانشجویان نسبت به نظام آموزشی و متغیرهای تحصیلی ایجاد کند ولی یک برنامه درسی ضعیف و ناهماهنگ با سایر عناصر مهم و تاثیرگذار در نظام آموزشی، می‌تواند دیدگاه منفی در دانشجویان ایجاد کند و نگرش آنان را نسبت به کل نظام آموزشی تحت تاثیر قرار دهد و حتی موجب بیزاری و بدبینی دانشجو نسبت به تحصیل در دانشگاه و علم‌آموزی شود. بنابراین در پژوهش حاضر هم که نقش مولفه روش تدریس، شیوه ارزشیابی و محتوا در خلاقیت دانشجویان معنادار شده است حاکی از اهمیت مولفه‌های روش‌های تدریس اساتید و شیوه‌های ارزشیابی و متغیر ادراک شایستگی است که ادراک دانشجویان از این مولفه‌ها می‌تواند تاثیرگذاری برنامه درسی را بر متغیرهایی همچون خلاقیت هیجانی و متغیرهای تحصیلی و روانی مربوط به نظام آموزشی را روشن سازد. بنابراین در روش‌های تدریس باید توجه به پرسشگری، فعال بودن دانشجویان، توجه به احساسات و عواطف، توجه به بعد اخلاق در تدریس، توجه به نقش هنر و تدریس نو آورانه و خلاق در اولویت قرار گیرد. همچنین در مولفه روش ارزشیابی بایستی از روش‌های متنوع ارزشیابی، خود ارزشیابی و خودسنجی استفاده شود و تلاش شود توسعه مولفه خودپنداری و میدان‌پنداری در دانشجویان، به عنوان مولفه‌هایی تاثیرگذار مدنظر قرار گیرد.

نتیجه فرضیه فرعی اول پژوهش با عنوان بررسی تفاوت میزان دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی با توجه به جنسیت نشان داد که میزان نمره دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی در دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن بوده است. پژوهشی که به‌طور دقیق به بررسی تفاوت دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی بر اساس جنسیت بپردازد یافت نشد. در تبیین یافته پژوهش حاضر شاید بتوان اینگونه اظهار نظر کرد که ویژگی‌های برنامه درسی از لحاظ، هدف، محتوا، روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی بر اساس ویژگی‌های مردانه طراحی و تدوین شده است و بر این اساس دانشجویان پسر دیدگاه مثبت‌تری نسبت به مولفه‌های برنامه درسی دارند. نتیجه فرضیه فرعی دوم پژوهش با عنوان بررسی تفاوت ادراک شایستگی دانشجویان با توجه به جنسیت نشان داد که بین نمره دانشجویان زن و مرد در متغیر ادراک شایستگی تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج پژوهش عجم (۱۳۹۵) تقریباً با یافته پژوهش حاضر همسو می‌باشد یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین میزان خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد. پژوهش بیات و همکاران (۱۳۸۷) تا حدودی با پژوهش حاضر ناهمسو می‌باشد آنان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ادراک شایستگی جسمانی دانشجویان پسر بیشتر از دانشجویان دختر است. در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان چنین استدلال کرد که در جامعه کنونی ما دانشجویان دختر همگام با

دانشجویان پسر برای رسیدن به موفقیت و کسب جایگاه و نقش فعال خود در تلاش هستند از این جهت ادراک شایستگی دانشجویان دختر و پسر با همدیگر تفاوت ندارد. نتیجه فرضیه فرعی سوم پژوهش با عنوان بررسی تفاوت خلاقیت هیجانی دانشجویان زن و مرد حاکی از آن است که بین میزان خلاقیت هیجانی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج پژوهش رهنما و همکاران (۱۳۸۸) تا حدودی با یافته پژوهش حاضر همسو می‌باشد آنان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین هوش هیجانی و خلاقیت دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت که با توجه به اینکه امکان استفاده برابر برای آموزش و یادگیری همه دانشجویان فراهم است از این جهت می‌توان استدلال کرد که دانشجویان دختر و پسر همگام با همدیگر برای پرورش استعدادها و کسب توانایی‌های خود تلاش می‌کنند از این جهت تفاوت خلاقیت هیجانی را می‌توان تبیین کرد.

در واقع زمانی که دانشجویان دیدگاه عمیق‌تری نسبت به مولفه‌های برنامه درسی داشته باشند، از ادراک شایستگی کافی برخوردار باشند و از توانایی‌هایشان در انجام دادن وظایف خاص تحصیلی و باور آنها به داشتن منابع کافی برای عملکردی خوب، ارزیابی ذهنی مطلوبی داشته باشند، می‌تواند نقش موثری در کنترل هیجانات و جهت‌دهی به خلاقیت هیجانی دانشجویان داشته باشد و دانشجویان دارای خلاقیت هیجانی قادر به ارزیابی صحیح شرایط و ابراز احساسات خود به طرز ماهرانه‌ای خواهند بود و قادر به بیان خود به روشی جدید خواهند بود که بر اساس آن خطوط فکری فرد رشد کرده و روابط بین فردی او افزایش می‌یابد بنابراین پاسخ‌های خلاق دانشجویان با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی هماهنگ می‌شود و از این طریق، ایجاد روابط مطلوب با دیگران امکان‌پذیر خواهد بود و همچنین طرز تفکر فرد را بهبود می‌یابد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، به دست اندرکاران نظام آموزش عالی پیشنهاد می‌شود دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی در جهت تعمق دیدگاه دانشجویان نسبت به مولفه‌های برنامه درسی و رشد ادراک شایستگی دانشجویان برگزار شود تا زمینه افزایش خلاقیت هیجانی دانشجویان فراهم شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن نمونه آماری به دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی شهر گناباد اشاره کرد. همچنین به دلیل پیروی پژوهش از طرح توصیفی-همبستگی، نمی‌توان از یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، علیت را استنباط نمود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- امینی، صادق. (۱۳۹۳). اثربخشی طراحی اهداف و برنامه‌های آموزشی مطلوب و برنامه درسی آموزش عالی. پژوهش‌نامه تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد. ش ۳۲. ص ۸۰-۹۸.
- باباخانی، نرگس و بالوردی، فرحناز. (۱۳۹۹). الگوی تبیین خلاقیت براساس عملکردهای اجرایی مغز با میانجی‌گری تنظیم‌شناختی-هیجانی در دانش‌آموزان متوسطه تهران، سلامت اجتماعی، ۷ (۲): ۱۳۶-۱۴۵.
- بیات، حمید؛ فرخی احمد و گائینی، عباسعلی. (۱۳۸۷). مقایسه ادراک شایستگی‌های جسمانی دانشجویان فعال و غیرفعال: نقش جنسیت و ترکیب بدنی، فصلنامه/مپیک، سال شانزدهم شماره ۲ پیاپی ۴۲، صص: ۸۷-۹۶.

- تاتاری، یونس. (۱۳۹۴). بررسی نقش ادراک از مولفه‌های برنامه درسی در انگیزه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- تاتاری، یونس؛ مهram، بهروز؛ کارشکی، حسین. (۱۳۹۶). بررسی وضعیت ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مطلوبیت مولفه‌های برنامه درسی در دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه پژوهش کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی. سال دوم، ش ۶، ص ۱۱۳-۱۲۶.
- ترویجی اکرم و ترخان مرتضی. (۱۳۹۹). رابطه میان ادراک لیاقت، احساس انسجام و مسئولیت‌پذیری با خلاقیت شغلی دبیران دبیرستان‌های دولتی دخترانه تنکابن، مدیریت و چشم‌انداز آموزش، ۲ (۲)، (پیاپی ۴): ۹۷-۱۱۲.
- حسینی، مژگان؛ نادی محمدعلی و سجادیان ایلناز. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش بسته شناختی-هیجانی-اجتماعی حافظه فعال بر بهبود فراشناخت و خلاقیت هیجانی دانش آموزان، سلامت روان کودک (روان کودک)، ۷ (۳): ۱۰۸-۱۲۷.
- حیدری، احمد. (۱۳۹۹). بررسی جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان دانشگاه علوم پزشکی ایلام. مجله علمی و پژوهشی علوم پزشکی مشهد. دوره ۱۲، ش ۴.
- خلج زاده، مهدیه و هاشمی، نظام. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خود شفقت‌ورزی بر ادراک شایستگی و انعطاف‌پذیری روانشناختی دختران بد سرپرست، روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، ۱۵ (۵۴): ۱-۳۲.
- رهنما، اکبر و عبدالملکی، جمال. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد، اندیشه نوین تربیتی، دوره ۵، شماره ۲، صص: ۵۵-۷۸.
- ساداتی فیروزآبادی، سمیه و یوسفی، صادق. (۱۳۹۸). پیش‌بینی خلاقیت هیجانی بر اساس ابعاد کارکرد خانواده با نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله‌ای. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، دوره ۲۰، شماره ۴ (پیاپی ۷۸)، ص ۶۸-۷۸.
- طاهرسلطانی، فروغ؛ جمهری، فرهاد و باقری، فریبرز. (۱۴۰۰). پیش‌بینی پیشرفت و مسئولیت‌پذیری براساس ادراک شایستگی، تاب‌آوری و نوجویی در بین دانشجویان، مجله علوم روانشناختی، ۲۰ (۹۸): ۲۱۹-۲۳۱.
- عبدالشریفی، صالح. (۱۳۹۹). ادراک از مولفه‌های درسی موثر معلمان بر برنامه‌ریزی درسی. تحقیق در برنامه‌ریزی درسی و ارزیابی تدریس موثر در اقتصاد سطح دانشگاه. مجله راهبردهای علوم تربیتی. دوره ۵، ش ۴.
- عجم، علی اکبر؛ بادنوا، صدیقه؛ عبداللهی، مجید و مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۳۹۵). رابطه بین خلاقیت هیجانی هیجانی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گناباد. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸ (۴): ۱۱-۱۸.
- عجم، علی اکبر. (۱۳۹۵). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی از طریق سلامت اجتماعی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی، دوم‌ماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۹ (۱)، ۷۱-۷۸.
- کارشکی، حسین و غلباش، سمانه. (۱۳۹۴). نقش ادراک دانشجویان از مولفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی میزان انگیزش پژوهشی. رویکردهای نوین آموزشی. دوره ۱۱، ش ۱. پیاپی ۲۳، ص ۱-۲۰.
- محمدی، احمد و فراستی، جلال. (۱۳۹۹). رابطه ادراک از محیط آموزشی در هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. روانشناسی تربیتی. راهکارهای پژوهشی علوم تربیتی. دوره ۵، ش ۳، ص ۱۳۴-۱۶۶.
- محمودپور، عبدالباسط؛ دربا، محمد؛ خانجانی وشکی، سحر و پاشا، شیما. (۱۳۹۹). پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان، مجله علوم روانشناختی، ۱۹ (۹۳): ۱۱۱۵-۱۱۲۴.
- معاصر، حمید و زارعی، حیدر علی. (۱۳۹۸). خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر: نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت. مجله روانشناسی، ۹۲ (۲۳): ۴۵۷-۴۴۰.
- معمرحور، جمال؛ دهقانی، مرضیه؛ حجازی، الهه و صالحی، کیوان. (۱۳۹۹). طراحی برنامه درسی تفکر مستقل برای دانش‌آموزان دوره توسطه. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۱۷، دوره دوم، ش ۳۹، ص ۸۰-۹۴.
- منوری فرد، فیض‌الله؛ موحد محمدی، سید حمید و رضوانفر، احمد. (۱۳۹۳). نقش مولفه‌های برنامه‌ی درسی بر گرایش به خلاقیت دانشجویان مرکزهای آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی البرز، پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، شماره ۲۹.

هاتف الحسینی، عاطفه. (۱۳۹۹). بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان. فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی. سال ۳. ش ۱۲. ص ۶۷-۷۷.

همتی، بابک. (۱۳۹۹). نقش هیجان‌ات تحصیلی، حمایت از خود مختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی-اجتماعی دانش‌آموزان. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، دوره ۹. ش ۱. ص ۲۰۷-۲۲۸.

- Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1991). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. Free Press.
- Averill J. R. (1999). *Individual differences in emotional creativity: structure and correlates*. J. Pers. 67 331–371.
- Averill J. R. (2000). “*Intelligence, emotion, and creativity: from trichotomy to trinity*,” in Handbook of Emotional Intelligence, eds Bar-On R., Parker D. A. (San-Francisco, CA: Jossey-Bass;), 277–298.
- Averill J. R. (2009). “*Emotional creativity: toward “spiritualizing the passions”*,” in Oxford Handbook of Positive Psychology, 2nd Edn, eds Lopez S. J., Snyder C. R. (Oxford: Oxford University Press;), 249–258.
- Glatthorn, A.A, Boschee, F, White head, B.m & Boschee, B.F. (2012). “*Curriculum leader ship: Strategies for Development and Implementation*. SAGE Publications, Inc.
- González-Zamar, M.-D.; Abad-Segura, E. (2021). Emotional Creativity in Art Education: An Exploratory Analysis and Research Trends. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 6209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126209>
- Zhai, H. K., Li, Q., Hu, Y. X., Cui, Y. X., Wei, X. W., & Zhou, X. (2021). Emotional Creativity Improves Posttraumatic Growth and Mental Health During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 600798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.600798>