

رابطه بین خلاقیت با رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان در فرآیند برنامه ریزی آموزشی

ریحانه بذرافشان^۱، لادن سلیمی^۲، وحید فلاح^۳

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خلاقیت با رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان در فرآیند برنامه ریزی آموزشی است. جامعه آماری این تحقیق، شامل همه معلمان مقطع دوم ابتدایی استان مازندران است. نمونه مورد بررسی در این تحقیق، با استفاده از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای صورت گرفته است. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، برابر با ۳۲۲ نفر برآورد شده است که در نهایت ۳۰۸ پرسشنامه جمع آوری شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزار تحقیق در این پژوهش، شامل ۳ پرسشنامه خلاقیت، هوش هیجانی، رهبری تحول آفرین است. داده‌های بدست آمده با استفاده از روش‌های همبستگی پیرسون، آزمون t مستقل و رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. همچنین نتایج ضریب همبستگی نشان داد که بین خلاقیت، رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان شهر ساری در فرآیند برنامه ریزی آموزشی، رابطه‌ی مستقیم و معناداری وجود دارد. یعنی هر چه میزان خلاقیت و رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی بیشتر باشد، مشارکت ذهنی معلمان در فرآیند برنامه ریزی آموزشی بازرتر است. طبق نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش که شامل خلاقیت و رهبری تحول آفرین با ضریب همبستگی ۰/۱۰۵ است، نشان دهنده رابطه مثبت و معنادار و همبستگی در سطح کم است. همچنین خلاقیت با دیگر متغیرها رابطه مثبت و معناداری دارد. ضریب همبستگی جزیی بین رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی ۰/۱۳۴ است که رابطه مثبت و معناداری دارد. در صورتی که رابطه متغیر رهبری تحول آفرین با متغیرهای دیگر معنادار نیست. ضمناً ضریب همبستگی متغیر هوش هیجانی، با مشارکت ذهنی معلمان و برنامه‌ریزی آموزشی به ترتیب ۰/۲۰۱ و ۰/۱۱۶ است که رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. گفتنی است که متغیر مشارکت ذهنی معلمان با برنامه ریزی آموزشی دارای ضریب همبستگی ۰/۲۲۴ است که رابطه مثبت و معناداری دارد. نتایج آزمون رگرسیون چند گانه نشان داد با توجه به این که سطح معناداری تمام متغیرهای پژوهش کمتر از ۰/۰۵ است و آماره t تمامی متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۲/۳۳ است، بنابراین تمامی فرضیه‌های پژوهش مورد تایید قرار گرفتند.

واژگان کلیدی: رهبری تحول آفرین، مشارکت ذهنی، برنامه ریزی آموزشی، مهارت‌های استراتژیک

۱- دانشجوی دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، مازندران، آموزگار مقطع ابتدایی منطقه

تهران. نویسنده مسئول: Reyhane.bazrafshan64@gmail.com

۲- استادیار و هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی

S.Ladan@yahoo.com

۳- استادیار و هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه ریزی درسی
vahidfallah20@yahoo.com

۱. مقدمه

الف) تدوین برنامه آموزشی: تدوین برنامه آموزشی به فرآیند نظم و ترتیب و تعیین توالی و تقدم و تأخر عناصر برنامه آموزشی اشاره دارد. در این زمینه سؤالاتی نظیر این که: چه کسی باید در برنامه ریزی آموزشی مشارکت کند (معلم، دانش آموز و...)، از چه روش‌هایی باید برای ساخت برنامه آموزشی استفاده نمود و... مطرح می‌شود.

ب) طراحی برنامه آموزشی: به فرآیند مشخص کردن عناصر برنامه آموزشی و گنجاندن آن‌ها در برنامه اشاره می‌کند. عناصری که می‌توانند در برنامه آموزشی گنجانده شوند عبارتند از: اهداف و مقاصد، محتوا یا موضوعات آموزشی، فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری، روش تدریس، اجرا و ارزشیابی. علاوه بر این‌ها در طراحی برنامه آموزشی، درباره سازماندهی و الگوی مناسب آن برای برنامه آموزشی بحث می‌شود.

ج) ساخت برنامه آموزشی: فرآیند ساخت برنامه آموزشی ناظر است بر فرآیند تعیین ماهیت مؤلفه‌ها و عناصر برنامه آموزشی، به عبارت دیگر تصمیم‌گیری درباره ایجاد و تکوین عناصر برنامه آموزشی را ساخت برنامه آموزشی می‌نامیم.

با توجه به مهندسی برنامه ریزی آموزشی، معلمان، نقش پررنگی را می‌توانند در فرآیند برنامه ریزی آموزشی ایفا کنند. زیرا تحقق اهداف برنامه آموزشی که حاصل برنامه ریزی است، در گرو اجرای درست فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس است که هدایتگری آن برعهده معلم نهاده شده است. اما در نظام‌های متمرکز آموزشی، از جمله در نظام کشور ما، گروه‌های

پیشرفت هر جامعه در گرو توان آموزش آن جامعه است و کارایی هر نظام آموزشی را با سنجش میزان دستیابی دانش‌آموختگان با اهداف آموزشی آن نظام می‌توان برآورد نمود. اهداف آموزشی، همچنین تعیین‌کننده روش‌ها و برنامه‌های آموزشی هستند. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه هدف‌یابی و رفع نیازهای فردی است. بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن محقق شود. بنابراین تلاش در جهت بهبود مطالعات برنامه آموزشی و تبیین کارآمد برنامه‌ریزی آموزشی، سبب کارایی بیشتر نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد.

مطالعات برنامه آموزشی، به شناخت پیش‌بینی، سازماندهی و شکل دادن فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در حیطه یادگیری یادگیرندگان گفته می‌شود. فهم برنامه آموزشی شاخه‌ای از علوم تربیتی است. برنامه ریزی آموزشی شامل سازماندهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است.

مهندسی برنامه ریزی آموزشی، مجموعه‌ای از فعالیت‌های سه‌گانه، طراحی برنامه آموزشی، ساخت برنامه آموزشی، و تدوین برنامه آموزشی است. (ریوه^۱، ۲۰۰۹)

^۱ .Reeve

مشارکت معلمان در برنامه ریزی آموزشی امری سهل الوصول نیست؛ بلکه موضوعی تخصصی است و با موانعی مانند ایجاد وظیفه اضافی برای معلمان وعدم تخصص آنها روبه روست؛ اما ارتقای عملکرد تحصیلی دانش آموزان باعث می شود که غلبه بر موانع فوق ارزشمند شود. همچنین نتایج حاصل از این پژوهش نشان می دهد که: مشارکت معلمان دارای ابعاد طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی و بازنگری بوده و هریک دارای مؤلفه های گوناگونی است که در یافته های پژوهش نیز بررسی و به آنها اشاره شده است.

۲- مؤمنی و همکاران (۱۳۹۶)، به بررسی رابطه بین صلاحیت های حرفه ای و انگیزش شغلی با میزان تمایل معلمان به مشارکت در تدوین برنامه درسی پرداختند. نتایج تحقیق آنها نشان داد که بین صلاحیت های حرفه ای و انگیزش شغلی معلمان با میزان تمایل آنها به مشارکت در تدوین برنامه درسی رابطه معناداری وجود داشت. ($p < 0.05$) بین صلاحیت های حرفه ای معلمان با انگیزش شغلی رابطه معناداری وجود داشت. ($p < 0.05$) صلاحیت های حرفه ای و انگیزش شغلی معلمان تمایل آنها به مشارکت در تدوین برنامه درسی پیش بینی می کند.

۳- بیرامی و همکاران (۱۳۹۴)، به بازخوانی برنامه ریزی آموزشی در دوره راهنمایی تحصیلی و متوسطه و نقش معلمان در این فرآیند پرداختند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که مسایلی از قبیل نارضایتی از حجم کتب آموزشی تعدد عناوین دروس و به روز نبودن محتوای کتب، همچنین عدم وجود روحیه کاوشگرانه در جریان یاددهی

رسمی برنامه ریز در تخصص های گوناگون، امر برنامه ریزی آموزشی را ساماندهی می کنند. اگرچه در این گروه ها که در نهایت به تهیه و تولید برنامه های آموزشی می پردازند و تهیه و تدوین کتاب های آموزشی را نیز مدیریت می کنند، معلمانی از کشور به عنوان نماینده، در تمام مراحل کار حضور دارند، اما قاطبه معلمان از کم و کیف محتوا و چگونگی برنامه ریزی و برنامه های بی اطلاع هستند.

آموزش های محدودی هم که همان نماینده ها و یا افراد ذیصلاح دیگر به جمعی محدود از معلمان می دهند، خود به خود به دلیل محدودیت وقت و امکانات، نمی تواند تمامی بایسته ها و شایسته ها، در ارتباط با برنامه ای جدید، را در کلاس های آموزش ضمن خدمت مطرح کند. از این رو اکثر معلمان، که با تغییر برنامه آموزشی موضوع مورد آموزش خود مواجه هستند، غالباً سردرگم می شوند و چالش های متعددی را پیش روی خود دارند که تلاش برای مقابله با آنها، هم انرژی زیادی از آنها می گیرد و هم موجب تشویش و اضطرابشان می شود.

پیشینه تحقیق

لازم به توضیح است که در گذشته تحقیقات معدودی در این زمینه صورت گرفته است. از جمله تحقیقات مرتبط با این موضوع، می توان به پژوهش های زیر اشاره کرد:

۱- مرزوقی و همکاران (۱۳۹۷)، هدف از پژوهش خود را، کاوش چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه ریزی آموزشی جمهوری اسلامی ایران معرفی کرده اند. آنها نشان دادند که

برنامه‌های آموزشی بعد از مداخله معلمان در فرآیند طراحی به طور معنی‌داری تغییر مثبت کرده است.

۷- (Da'as,2019)، به بررسی تأثیر مهارت‌های معلمان و مشارکت آن‌ها در طول دوران تصمیم‌گیری اطلاعات آموزشی پرداختند. نتایج تحقیق او نشان داد که: با توجه به نیازهای موجود مهارت‌های استراتژیک به تصمیم‌گیری عمیق، سازگاری با اصلاحات و ترویج توانایی آنها در مشارکت ذهنی آن‌ها کمک خواهد کرد. نتایج این پژوهش بر نقش استراتژیک مولفان و معلمان به عنوان رهبران تغییر سازمانی تأکید دارد.

۸- (Harris & et al,2019) در تحقیق خود به بررسی اصلاحات برنامه آموزشی در انجمن معلمان پرداختند. آن‌ها خاطر نشان کردند که معلمان در برابر ایجاد اصلاحات در برنامه‌های آموزشی مقاومت می‌کنند. از این رو باید برای جلوگیری از این معضل انجمن‌هایی جهت شرکت معلمان در فرآیند تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی آموزشی تعبیه می‌شود.

۹- (Mikser & et al,2016) به بررسی افزایش مالکیت مشارکت معلمان در تدوین برنامه‌ریزی آموزشی پرداختند. آن‌ها در تحقیق خود نشان دادند که: در شرایط برنامه آموزشی متمرکز، معلمان به عنوان نهادهای پایه‌ای از ایده‌های برنامه‌آموزشی خود در برنامه‌ریزی آموزشی استفاده می‌کنند. در این مطالعه، دیدگاه معلمان دبیرستان‌های کشور استونی در مورد تأثیر آموزش معلمان در برنامه‌های آموزشی دولتی بر احساسات خود در زمینه برنامه آموزشی، مورد

یادگیری و عدم مشارکت فعال معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی، فقدان ژرف نگری و نارسایی در برنامه‌های تربیت معلم عدم توجه به شرایط و امکانات اجتماعی و فرهنگی و مهم‌تر از همه تمرکزگرایی و مقاوم بودن برنامه در برابر معلم از ویژگی‌های نظام فعلی برنامه‌ریزی آموزشی در ایران به شمار می‌آید.

۴- نجفی و همکاران (۱۳۸۸)، در پژوهش خود در زمینه شناسایی عوامل درون سازمانی مشارکت معلمان، در طرح اقدام پژوهی چالش‌های جدید در حوزه آموزش و پرورش پرداختند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که: کمبود آگاهی و اطلاعات معلمان یکی از مهم‌ترین عوامل بازدارنده مشارکت آنان در طرح اقدام پژوهی است. همچنین کمبود امکانات و دیگر منابع علمی پژوهشی، نگرش و عمل مدیران، کمبود وقت، کمبود توجه یکسان به دوره‌های تحصیلی، عدم توجه به جنسیت و رجحان تصمیم‌های بدون اتکا بر تحقیق از موانع دیگر درون سازمانی مشارکت معلمان در طرح اقدام پژوهی هستند.

۵- فتحی (۱۳۸۳)، در پژوهش خود با عنوان «امکان سنجی مشارکت معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران» چنین نتیجه گرفت که: قلمروهای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی در ایران، عواملی که این مشارکت را تسهیل می‌کند و نتایج مثبت و منفی حاصل از آن است.

۶- (Owiny & et al,2019)، به بررسی مشارکت دادن معلمان در برنامه‌ریزی آموزشی پرداختند، یافته‌های تحقیق آنان نشان داد که:

رو در این پژوهش ما برآنیم تا با به کارگیری ابزار خلاقیت و برانگیختن هوش هیجانی در معلمان، و کاربرد سبک رهبری تحول آفرین در مدیران، باعث رونق مشارکت ذهنی در معلمان و پررنگ‌تر کردن نقش آن‌ها در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی شویم.

از متغیرهای مورد استفاده در این تحقیق که قرار است نقش آن در مشارکت ذهنی معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی بررسی شود. خلاقیت^۱ است. خلاقیت یکی از اصطلاحاتی است که ارائه یک تعریف دقیق درباره آن بسیار دشوار است و نوعی عدم قطعیت در تعریف آن وجود دارد. به گونه‌ای که توافقی جامع در مورد یک تعریف واحد یا چگونگی اندازه‌گیری آن خلاقیت وجود ندارد (فورنهام و بختیار^۲، ۲۰۰۸). از نظر آمابایل خلاقیت برجسته‌ترین ویژگی انسانی است که نقش ویژه‌ای در پیشرفت‌های بشری داشته است. خلاقیت توانایی خلق ایده‌ها یا مصنوعات است که جدید، شگفت‌انگیز و ارزشمند هستند (دورین و کورب^۳، ۲۰۰۹). سانتروکه^۴ (۲۰۱۳) خلاقیت و آفرینندگی را «توانایی اندیشیدن درباره راهکارهای تازه و غیر معمول و رسیدن به راه‌حل‌های منحصر به فرد برای مسائل» می‌داند. رابرت گانیه^۵ خلاقیت و آفرینندگی را نوعی حل مسئله می‌داند (سیف، ۱۳۹۲). در چند دهه اخیر، نظام‌های آموزشی برای ارتقای توانایی‌های شناختی و به ویژه

بررسی قرار گرفت. سیاست‌های برنامه در استونی پس از سقوط کمونیسم، مانند دیگر نقاط اروپای شرقی، تلاش برای ترکیب برنامه‌های آموزشی مبتنی بر دولت با اقدامات برای افزایش مالکیت برنامه آموزشی معلمان همراه بوده است. در این مطالعه، دیدگاه‌های دو گروه از معلمان: کسانی که در برنامه ریزی آموزشی در سطح دولتی شرکت داشتند و کسانی که در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی نبودند، مقایسه می‌شود. داده‌ها با مصاحبه با ۳۴ معلم جمع‌آوری شد آن‌ها در چارچوب نظری پژوهش، از سه ویژگی اساسی فرایند اجتماعی در برنامه آموزشی متمرکز شده استفاده کردند: بخش بندی کردن، صدور مجوز و تقسیم بندی. این مطالعه نشان داد که: سیاست‌های آموزشی مشارکت معلمان در تقسیم‌بندی برنامه‌های مطالعات آموزشی سبب افزایش کارایی در تدوین برنامه‌ریزی آموزشی می‌گردد.

۱۰- (MacDonald & et al, 2016) در تحقیق خود با عنوان بررسی ادراکات و آمادگی معلمان در لزوم پذیرش تغییرات برنامه آموزشی نشان داند که: ویژگی‌هایی از قبیل تفکر خلاق، انعطاف پذیری، درون سازی ابعاد یادگیری در معلمان و مفهوم سازی تغییر از جمله برآیندهای مشارکت معلمان در فرآیند برنامه ریزی آموزشی و همراه شدن آن‌ها با اصلاحات مطالعات آموزشی است.

با توجه به اهمیت و ضرورت موضوع و کمبود تحقیقاتی که در این زمینه وجود دارد، تئوری مدونی برای مشارکت ذهنی معلمان در فرآیند برنامه ریزی تدوین نشده است. از این

1. Creativity

2. Furnham & Bachtiar

3. Dorin & Korb

4. Santrock.

5. Gane

حوزه های حرفه ای و نقش محیط اجتماعی و فرهنگی صورت گرفته است.

طبق متن صریح سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، تقویت نگاه تخصصی و زیر بنایی و اولویت بخشی به آموزش دوره ابتدایی در تامین و تخصیص منابع در کنار پرورش و آموزش فراگیرانی خلاق و کارآفرین از جمله اهداف و راهبردهای کلان در سند تحول بنیادین است. همچنین بهره‌گیری از الگویی پیشرفته و بومی برای تربیت نسلی نو آور، مولد و کارآفرین مورد توجه اسناد فرادست بوده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۲). در سند برنامه آموزشی ملی نیز به ویژگی هایی مانند کسب رویکردهای نوآورانه، آینده پژوهانه، واقع بینانه، متناسب با فطرت الهی انسان اشاره شده است. (برنامه آموزشی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۲).

متغیر دیگری که در مشارکت ذهنی معلمان در فرآیند برنامه ریزی آموزشی نقش ایفا می کند، هوش هیجانی است. هوش هیجانی^۴ شامل شناخت و کنترل عواطف و هیجان‌های خود است. به عبارت دیگر، شخصی که EI بالایی دارد، می‌تواند مؤلفه‌های سه گانه هیجان‌ها را به‌طور موفقیت آمیزی با یکدیگر تلفیق کند: مؤلفه شناختی، مؤلفه فیزیولوژیکی و مؤلفه رفتاری. متون علم مدیریت بر این باورند که رهبران و مدیران، با هوش‌های هیجانی بالاتر، توان بیشتری برای هدایت سازمان تحت کنترل خودشان دارند. (صبری و همکاران، ۱۳۹۲)

خلاقیت، تلاش زیادی کرده‌اند. متغیر بودن وحجم زیاد علوم موجب نمایان شدن این واقعیت انکارناپذیر شده است که اگر هدف تعلیم و تربیت اکتساب و به خاطر سپاری دانش باشد، جایگاه پرورش خلاقیت در برنامه آموزشی صرفاً آموزش فراگیران باشد، با احساس واماندگی در برابر هجوم اطلاعات دیگر نمی‌توانند در توسعه دانش و پیشبرد فرایند نو آوری کوشا باشند. متخصصان معتقدند که یکی از اهداف آموزش باید تربیت نسل خلاق و نوآور باشد (پاشا شریفی و مهری نژاد، ۱۳۸۴) چرا که نظام آموزشی به عنوان بازتابی از فرهنگ جامعه، نیازها و آرزوها و ماهیت دانش موجود در یک جامعه معین محسوب می‌شود (ناکپودیا^۱، ۲۰۱۰). توجه به خلاقیت از قدمت تاریخی طولانی دارد و برخی آن را به کتاب‌های مقدس نسبت داده‌اند که قدرت آن در بشر از طریق رابطه خویشاوندی یا یک رابطه داوطلبانه و خصوصی با خداوند ایجاد و اثبات می‌شود (اشترنبرگ، کافمن، و گریگورنکو^۲، ۲۰۰۸). طرح علمی موضوع خلاقیت حتی تا قرن هفدهم با بروز نظرات فیلسوفانی مانند هابز و لاک مغفول مانده بود (اشنبرنر^۳، ۲۰۰۸). بررسی موضوع توجه به خلاقیت نشان می‌دهد که در اواخر قرن بیستم علاقه‌ای شدید نسبت به آموزش خلاقیت به وجود آمد. در سال‌های اخیر تحقیقات گسترده‌ای درباره خلاقیت و توجه به اصول کلی آن و منشا خلاقیت و ویژگی‌های افراد خلاق، و تمرکز بر

¹ . Nakpodia

² . Sternberg, Koufman & Grigorenko

³ . Aschenbrener

⁴ . Emotional intelligence

تواند موقعیت‌های نامناسب توام با شکست را به موفقیت تبدیل کند (دینرت^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). رهبران تحول آفرین پیروان خود را به رهبر تبدیل می‌کنند، به کار آن‌ها معنا می‌بخشند و استقلال کاری ایجاد می‌کنند (هرمان^۳ و همکاران، ۲۰۱۴). بونو و جاج^۴ (۲۰۰۳)، دریافتند که پیروان رهبران تحول آفرین باور دارند که توانمندتر هستند. این باور شاید به دلیل احساس استقلال، مالکیت و احساس تعلق بیشتر در کارکنان باشد. آن‌ها این ایده را مطرح می‌کنند که رهبران تحول آفرین با سه شیوه در پیروان خود انگیزه ایجاد می‌کنند: ۱- با افزایش کفایت در کارکنان ۲- تسهیل هویت اجتماعی کارکنان برای حضور در گروه و سازمان ۳- برقراری پیوند میان ارزش‌های کاری و سازمانی با ارزش‌های کارکنان. رهبران تحول آفرین با در نظر گرفتن مبانی رهبری تحول آفرین مدیران و تصمیم‌گیرندگان در فرآیند برنامه ریزی آموزشی، مشارکت ذهنی معلمان را در مهندسی برنامه‌ریزی آموزشی هدایت می‌کنند. بنابراین تحقیق حاضر این موضوعات را مورد توجه قرار داده است و با هدف بررسی نقش خلاقیت، رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی بر مشارکت ذهنی معلمان شهر ساری در فرآیند برنامه ریزی آموزشی انجام می‌پذیرد و به‌طور خاص چهار پرسش اصلی را مورد توجه قرار می‌دهد:

معلمانی که دارای وجدان کاری و احساس وظیفه‌شناسی بالایی هستند، اما فاقد هوش هیجانی و اجتماعی‌اند، در مقایسه با معلمان مشابهی که از هوش هیجانی بالاتری برخوردارند، عملکرد ضعیف‌تری دارند. زیرا از مقالات پژوهشی برخی دانشمندان این‌گونه بر می‌آید که، کسانی که از هوش هیجانی برخوردارند می‌توانند عواطف خود و دیگران را کنترل کنند، بین پیامدهای مثبت و منفی عواطف تمایز قائل شوند و از اطلاعات عاطفی برای راهنمایی فرآیند تفکر و اقدامات شخصی استفاده کنند. معلمان با هوش هیجانی بالا، از طریق کاربرد مهارت‌های درون فردی و بین فردی خود که فراتر از دایره مشخصی از دانش‌های پیشین است، بهره‌مندی و هوشی و مهارت‌های فنی یا حرفه‌ای و خلاقیت خود را در مهندسی برنامه ریزی آموزشی با سایر مدیران بروز می‌دهند.

یکی دیگر از عوامل موثر بر مشارکت ذهنی معلمان در فرآیند برنامه ریزی آموزشی که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته، رهبری تحول آفرین است. رهبری تحول آفرین به نوعی رهبری اطلاق می‌شود که در آن رهبران موهبتی الهی دارند و برای پیروان خود، انگیزش معنوی و توجه ویژه را فراهم می‌سازند و با نفوذ بر قلبشان، آن‌ها را هدایت می‌کنند (ستین^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). رهبر تحول آفرین با استفاده از جذابیت و قریحه خویش بر تخیل دیگران اثر می‌گذارد و علاوه بر ترکیبی از فرهی، رهبری الهامی و تحریک ذهنی، از چنان مهارت و استادی برخوردار است که می-

² . Deinert

³ . Herman

⁴ . Bono and Judge

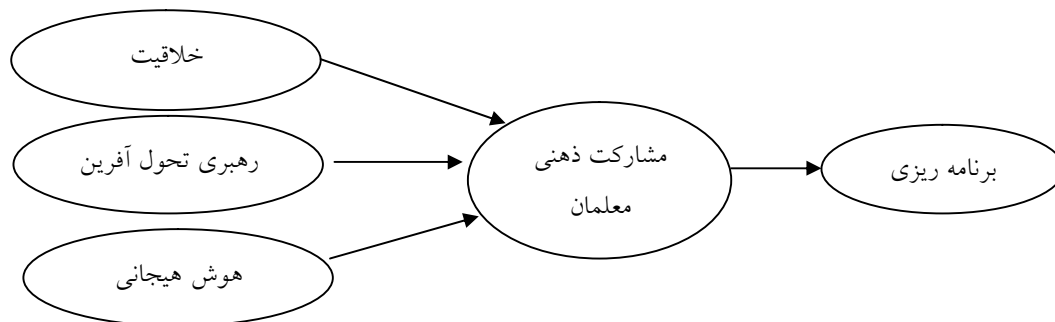
¹ . Cetin

(۴) آیا مشارکت ذهنی معلمان می‌تواند نقشی

در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی ایفا کند؟

بنابراین کلیه روابط فوق را می‌توان در قالب مدل

مفهومی پژوهش به شرح شکل ۱ مشاهده کرد.



شکل ۱- مدل مفهومی تحقیق

همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق، شامل همه معلمان مقطع دوم ابتدایی شهر ساری می‌شود. نمونه مورد بررسی در این تحقیق، با استفاده از شیوه نمونه‌گیری خوشه-ای صورت گرفته است. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، برابر با ۳۲۲ نفر برآورد شده است که در نهایت ۳۰۸ پرسشنامه جمع‌آوری شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزار تحقیق در این پژوهش، شامل ۳ پرسشنامه است که عبارتند از:

پرسشنامه خلاقیت: با اقتباس از پرسشنامه رندسیپ^۱ طراحی شده است با ۱۲ سؤال که خلاقیت را به‌طور کلی می‌سنجد و در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵) طراحی شده که به وسیله

(۱) آیا رهبری تحول آفرین می‌تواند نقشی

در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی ایفا کند؟

(۲) آیا خلاقیت معلمان می‌تواند نقش مثبتی

در فرآیند برنامه‌ریزی ایفا کند؟

(۳) آیا هوش هیجانی معلمان می‌تواند نقشی

در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی ایفا کند؟

۲. فرضیه‌های پژوهش:

(۱) چنین به نظر می‌رسد که رهبری تحول

آفرین معلمان، رابطه معناداری با فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی دارد.

(۲) گمان می‌رود که خلاقیت معلمان معلمان، رابطه معناداری با فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی دارد.

(۳) چنین پنداشته می‌شود که هوش هیجانی معلمان، رابطه معناداری با فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی دارد.

(۴) فرض بر این است که مشارکت ذهنی معلمان، رابطه معناداری با فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی دارد.

۳. روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش انجام پژوهش، توصیفی و از نوع

^۱. Randsip

ضریب آلفای کرونباخ، اعتبار آن ۰/۸۲ به دست آمده است. (Jaffari,2009)

پرسشنامه هوش هیجانی: پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن^۱ که به وسیله روون بار آن تهیه شده است و ویراست سال ۲۰۰۶ آن یکی از پر کاربردترین ابزارهای روانسنجی است، در واقع برای سنجش مجموعه قابلیت‌ها، صلاحیت‌ها و مهارت‌های غیر شناختی در نظر گرفته شده است که بر توانایی شخص برای موفقیت در مقابله با درخواست‌ها و فشارهای محیطی تاثیر دارند. عوامل کلیدی که این پرسشنامه ارزیابی می کند کارکرد های عاطفی، هیجانی و اجتماعی هستند که منجر به بهزیستی روانشناختی شوند که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالف =۱ تا کاملاً موافق =۵ طراحی شده که به وسیله ضریب آلفای کرونباخ، اعتبار آن ۰/۹۳ به دست آمده است.

پرسشنامه رهبری تحول آفرین: پرسشنامه رهبری تحول آفرین باس و اولیو^۲ (۲۰۰۰) با استفاده از ۲۰ گویه، که از پرسشنامه چندعاملی رهبری (MLQ) گرفته شده است، اندازه‌گیری می‌شود و براساس مقیاس پنج گزینه ای لیکرت تنظیم شده است و اعتبار آن ۰/۹۰ به دست آمده است.

^۱ . Bar-On

^۲ . Bass & Avilio

۴. یافته‌های تحقیق:

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
اخلاقیت	۲۰	۸۰	۵۰	۱۵/۶
رهبری تحول آفرین	۴۰	۷۵	۵۷/۵	۵/۴
هوش هیجانی	۲۵	۶۵	۴۵	۵/۹
مشارکت ذهنی معلمان	۳۰	۹۵	۶۲/۵	۹/۱
برنامه ریزی آموزشی	۶۰	۱۱۰	۸۵	۸/۱۲

هیجانی با میانگین و انحراف معیار ۴۵ و ۵/۹، مشارکت ذهنی معلمان با میانگین و انحراف معیار ۶۲/۵ و ۹/۱ و برنامه ریزی آموزشی با میانگین و انحراف معیار ۸۵ و ۸/۱۲ است.

شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد بررسی در جدول (۱) شامل اخلاقیت با میانگین و انحراف معیار ۵۰ و ۱۵/۶، رهبری تحول آفرین با میانگین و انحراف معیار ۵۷/۵ و ۵/۴، هوش

جدول ۲- ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	اخلاقیت	رهبری تحول آفرین	هوش هیجانی	مشارکت ذهنی معلمان	برنامه ریزی آموزشی
اخلاقیت	۱				
رهبری تحول آفرین	۰/۱۰۵	۱			
هوش هیجانی	۰/۲۱۸	۰/۱۳۴	۱		
مشارکت ذهنی معلمان	۰/۱۳۸	-۰/۱۱۵	۰/۲۰۱	۱	
برنامه ریزی آموزشی	۰/۲۲۵	-۰/۰۹۸	۰/۱۱۶	۰/۲۲۴	۱

همچنین ضریب همبستگی متغیر هوش هیجانی با مشارکت ذهنی معلمان و برنامه‌ریزی آموزشی به ترتیب ۰/۲۰۱ و ۰/۱۱۶ است که رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و همچنین متغیر مشارکت ذهنی معلمان با برنامه‌ریزی آموزشی دارای ضریب همبستگی ۰/۲۲۴ است که رابطه مثبت و معناداری دارد.

طبق نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول (۲) که شامل اخلاقیت و رهبری تحول آفرین با ضریب همبستگی ۰/۱۰۵ است که بیانگر رابطه مثبت و معنادار و همبستگی در سطح کم است. همچنین اخلاقیت با دیگر متغیرها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی جزئی بین رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی ۰/۱۳۴ است که رابطه مثبت و معناداری دارد و در صورتی که رابطه متغیر رهبری تحول آفرین با متغیرهای دیگر معنادار نیست.

جدول ۳- نتایج آزمون t مستقل

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
مرد	۴۸/۶	۱۷/۸	۰/۲۸	۳۰۷	۰/۰۰۱
زن	۴۹/۹	۱۵/۶			

جدول شماره (۳) نتایج آزمون t مستقل را نشان می‌دهد و با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، این امر حاکی از وجود تایید اطلاعات ارائه شده در جدول شماره (۳) است.

جدول ۴- نتایج آزمون رگرسیون چند گانه متغیرهای پژوهش

p	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		Model
		Standardized coefficients β	SE	B	
۰/۰۰۱	۹/۲۵		۱۲/۲	۱۰/۳۴	مقدار ثابت Constant
۰/۰۰۱	۲/۵۹	۰/۰۶	۰/۴۴	۰/۲۵	خلاقیت
۰/۰۰۱	۲/۵۵	۰/۰۵	۰/۳۶	۰/۲۱	رهبری تحول آفرین
۰/۰۰۱	۲/۳۵	۰/۰۲	۰/۴۴	۰/۸۸	هوش هیجانی
۰/۰۰۱	۲/۴۶	۰/۰۳	۰/۴۸	۰/۹۵	مشارکت ذهنی معلمان
۰/۰۰۱	۲/۲۳	۰/۰۱	۰/۴۹	۰/۷۸	برنامه ریزی آموزشی

۵. بحث و نتیجه‌گیری:

با توجه به این‌که هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین خلاقیت با رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان شهر ساری در فرآیند برنامه ریزی آموزشی بود، نتایج بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد

در جدول (۴) ضرایب رگرسیون به همراه آماره t و سطح معنی‌داری آمده است. با توجه به این‌که سطح معناداری تمام متغیرهای پژوهش کمتر از ۰/۰۵ است و همچنین آماره t تمامی متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۲/۳۳ است. بنابراین تمامی فرضیه‌های پژوهش مورد تایید قرار گرفتند.

رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین نتایج آزمون رگرسیون چند گانه نشان داد که سطح معناداری تمام متغیرهای پژوهش کمتر از ۰/۰۵ است و همچنین آماره t تمامی متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۲/۳۳ است. بنابراین تمامی فرضیه‌های پژوهش مورد تایید قرار گرفتند.

به طور کلی می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که خلاقیت، رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان به منزله ویژگی‌هایی است که به عملکرد اثربخش یا برتر در فرآیند برنامه ریزی آموزشی منجر می‌شود، از این رو معلمانی که از خلاقیت، رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی بالاتر و بهتری برخوردار باشند، اثربخش تر هستند. به عبارت دیگر، آنها بهتر می‌توانند دانش آموزان را به اهداف یادگیری مورد نظر هدایت کنند و منجر به پیشرفت تحصیلی در فرآیند برنامه آموزشی آنان شوند.

خلاقیت و رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان در عرصه نظام تعلیم و تربیت در همه ارکان و اجزایش، زمانی به ثمر می‌نشیند که به صورت فرهنگ و نهضت مستمر و پویایی جوشش داشته باشد. نظام تعلیم و تربیت خلاق، نظامی است که مدیران سطوح مختلف، معلمان و مربیان، فراگیران، کارکنان آموزشی و همه کسانی که به طور مستقیم و غیرمستقیم در این روزگار تأثیرگذارند به خلاقیت و رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان باور داشته باشند و از شناخت لازم و کافی برخوردار باشند. در چنین

بررسی نشان داد که خلاقیت با میانگین و انحراف معیار ۵۰ و ۱۵/۶، رهبری تحول آفرین با میانگین و انحراف معیار ۵/۵۷ و ۵/۴، هوش هیجانی با میانگین و انحراف معیار ۴۵ و ۵/۹، مشارکت ذهنی معلمان با میانگین و انحراف معیار ۶۲/۵ و ۹/۱ و برنامه ریزی آموزشی با میانگین و انحراف معیار ۸۵ و ۸/۱۲ می‌باشد. همچنین نتایج ضریب همبستگی نشان داد که بین خلاقیت، رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان شهر ساری در فرآیند برنامه ریزی آموزشی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. یعنی هر چه میزان خلاقیت و رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی بیشتر باشد مشارکت ذهنی معلمان در فرآیند برنامه ریزی آموزشی بارزتر است. طبق نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش که شامل خلاقیت و رهبری تحول آفرین با ضریب همبستگی ۰/۱۰۵ است که بیانگر رابطه مثبت و معنادار و همبستگی در سطح کم است. همچنین خلاقیت با دیگر متغیرها رابطه مثبت و معناداری دارد. ضریب همبستگی جزیبی بین رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی ۰/۱۳۴ است که رابطه مثبت و معناداری بین آنها وجود دارد. در صورتی که رابطه متغیر رهبری تحول آفرین با متغیرهای دیگر معنادار نیست. همچنین ضریب همبستگی متغیر هوش هیجانی با مشارکت ذهنی معلمان و برنامه ریزی آموزشی به ترتیب ۰/۲۰۱ و ۰/۱۱۶ است که بین آنها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین متغیر مشارکت ذهنی معلمان با برنامه ریزی آموزشی دارای ضریب همبستگی ۰/۲۲۴ است که

وضعیتی خلاقیت و رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان در تمام زوایای نظام تعلیم و تربیت جاری است و می تواند منشاء تولید علم و خدمات، شکوفایی استعدادها و رشد و تکامل مادی و معنوی را فراهم سازد.

هر چند این پژوهش در نمونه کوچکی از معلمان صورت گرفته است، اما نتایج آن بیانگر ارتباط بین خلاقیت، رهبری تحول آفرین و هوش هیجانی و مشارکت ذهنی معلمان است. در این مطالعه از روش های کمی جهت بررسی رابطه بین متغیرها استفاده شده است. در حالی که در مطالعات آینده می توان از روش های کیفی جهت گردآوری داده ها استفاده کرد و از این طریق اطلاعات عمیق تری نسبت به شایستگی های حرفه ای معلمان کسب نمود.

برخی از محدودیت های این تحقیق به شرح ذیل بوده اند:

۱. محدود بودن تعداد تحقیقات انجام گرفته در داخل کشور
۲. محدود بودن ابزارهای اندازه گیری به پرسشنامه
۳. محدود بودن جامعه آماری
۴. محدود بودن نمونه آماری

منابع:

- (۱) پاشا شریفی، حسن و مهري نژاد، ابولقاسم (۱۳۸۴)، بررسی اثربخشی تدریس یه شیوه حل مسئله و ارزشیابی براساس شاخص های پژوهشگرانه در بررسی روحیه پژوهشگری، فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره ۱۴، ۳۷-۹.
- (۲) سیف، علی اکبر (۱۳۹۲)، روانشناسی پرورشی نوین، تهران، دوران.
- (۳) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۲)، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش.
- (۴) سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی (۱۳۹۲)، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش.
- (۵) صبری، مصطفی. البرزی، محبوبه. و بهرامی، محمود، رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و اخلاقیت هیجانی در دانش آموزان دبیرستانی. فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۹، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۲، ۶۵-۳۵.
- (۶) فتحی و اجارگاه کوروش، امکان سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران، عنوان نشریه: نوآوری های آموزشی : تابستان ۱۳۸۳، دوره ۳، شماره ۸؛ از صفحه ۵۹ تا صفحه ۷۶.
- (۷) مرزوقی، رحمت الله، محمدی، مهدی، علی عسگری، مجید، رضایی، محمدمهدی، چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه ریزی آموزشی جمهوری اسلامی ایران؛ مطالعه کیفی، نشریه رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، سال سیزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۷، بهار و تابستان ۱۳۹۷، صص ۲۵-۴۴.
- (۸) مومنی مهمویی، حسین، روحانی، زهرا، بررسی رابطه صلاحیت های حرفه ای و انگیزش شغلی با میزان تمایل معلمان به مشارکت در تدوین برنامه درسی، عنوان نشریه: رهیافتی نو در مدیریت آموزشی: پاییز ۱۳۹۶، دوره ۸، شماره ۳، صفحه ۲۳۹ تا صفحه ۲۵۶.
- (۹) محمد بیرامی، امیرحسین مهدی زاده، سعید زین العابدینی شهیر، بازخوانی برنامه ریزی آموزشی در دوره راهنمایی تحصیلی و متوسطه و نقش معلمان در این فرآیند، کنفرانس: اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب شناسی جامعه، ۱۳۹۴.
- (۱۰) نجفی هزارجریبی حبیب اله، قلی زاده محمد، شناسایی عوامل درون سازمانی مشارکت معلمان در طرح اقدام پژوهی چالشی جدید در حوزه آموزش و پرورش، عنوان نشریه: پژوهشنامه تربیتی: تابستان ۱۳۸۸، دوره ۵، شماره ۱۹، از صفحه ۱۹۱ تا صفحه ۲۰۵.

- 11) Aschenbrenner, M. S. (2008). Analysis of creative and effective teaching behaviors of university [sic] instructors (PhD Thesis). University of Missouri–Columbia.
- 12) R Bar-On - Psicothema, 2006 - redalyc.org.
- 13) Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46(5), 554 -571.
- 14) Bass, B. M., & Avilio, B. J. (2000). *MLQ multifactor leadership questionnaire sampler set: technical report*, leader form, rater form, and scoring key for MLQ form 5X-Short, 2nd ed., Mind Garden, Palo Alto, CA.
- 15) Cetin, M., Olcum, F., & Kinik, S. (2015). An Analysis of Academic Leadership Behavior from the Perspective of Transformational Leadership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207(20), 519 - 527.
- 16) Deinert, A., Homan, A., Boer, D., Voelpel, S., & Gutermann, D. (2015). Transformational leadership sub -dimensions and their link to leaders' personality and performance. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 1095-1120.
- 17) R Da'as, Teachers' skill flexibility: Examining the impact of principals' skills and teachers' participation in decision making during educational reform, *International Journal of Educational Management*, 2019, Vol. 33 Issue: 2, pp.287-299.
- 18) Dorin, A., & Korb, K. B. (2009). Improbable creativity. In Dagstuhl seminar proceedings. Schloss Dagstuhl-Leibniz-Zentrum für Informatik.
- 19) Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613–617. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.023>.
- 20) R Harris, S Graham, Engaging with curriculum reform: insights from English history teachers' willingness to support curriculum change, 2019, *Journal of Curriculum Studies*, Volume 51, 2019 - Issue 1, Pages 43-61.
- 21) Herman, H. M., & Tse, W. (2014). Transformational leadership and job performance: A social identity perspective. *Journal of Business Research*, 67(1), 2827 -2835.
- 22) Jaffari T. The relationship between cultural attitudes and creativity of staff in the ministry of welfare and social security. Tehran University. 2009.
- 23) A MacDonald, G Barton, M Baguley & Kay Hartwig, Teachers' Curriculum Stories: Perceptions and preparedness to enact change, 2016, *Journal Educational Philosophy and Theory*, Volume 48, Issue 13, Pages 1336-1351.
- 24) R Mikser, A Kärner, E Krull, Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: the Estonian case, *Journal of Curriculum Studies*, 2016, Volume 48, Issue 6, Pages 833-855.
- 25) Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian schools. *African Journal of History and Culture*, 2(1), 1–9.
- 26) RL Owiny, A Hollingshead, B Barrio, K Stoneman, Engaging Preservice Teachers in Universal Design for Learning Lesson Planning, 2019, *Inclusion: March 2019*, Vol. 7, No. 1, pp. 12-23.
- 27) Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put selfdetermination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154.
- 28) Santrock, J. W. (2013). *Educational psychology (5th edition, international student edition for use outside the U.S)*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- 29) Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. New York: Cambridge University Press.

