

مقایسه هیجان پذیری در تدریس و تحریک پذیری هیجانی در معلمان مقطع ابتدایی دارای خلاقیت بالا و پایین

اکرم پورعبداله نجف آبادی^۱، حمید کاظمی زهرانی^۲

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی نجف آباد، ایران

^۲ دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی نجف آباد، ایران

چکیده

با توجه به نقش هیجانات معلم در محیط آموزشی و اهمیت خلاقیت معلمان، هدف این پژوهش مقایسه هیجان پذیری در تدریس، ادراک خطر و تحریک پذیری در معلمان مقطع ابتدایی دارای خلاقیت بالا و پایین بوده است. این پژوهش از لحاظ هدف، بنیادی و از لحاظ نوع، علی-مقایسه ای است. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های هیجان در تدریس ویلاویسنسیو (۲۰۱۰)، تحریک پذیری هیجانی (زاگرم (۱۹۸۷) و خلاقیت بالا و پایین وزارت آموزش و پرورش، وزارت علوم و وزارت بهداشت و درمان استفاده شده است. جامعه آماری کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خمینی شهر واقع در استان اصفهان برای سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده اند. حجم نمونه در این پژوهش ۲۵۰ نفر بوده که شامل ۱۲۵ نفر برای هر یک از دو گروه معلمان با خلاقیت بالا و پایین بوده است. روش نمونه گیری، در دسترس بوده است. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نشان داد که هیجان پذیری در تدریس، در دو گروه معلمان دارای خلاقیت بالا و پایین، تفاوت معنی داری داشته است. همچنین بین تحریک پذیری هیجانی معلمان با خلاقیت بالا و پایین، نیز تفاوت معنی داری وجود دارد.

واژه های کلیدی: هیجان پذیری در تدریس، تحریک پذیری هیجانی، معلمان با خلاقیت بالا و پایین.

۱- مقدمه

شناخت دقیق نیروی انسانی شاغل در آموزش و پرورش امری لازم برای رسیدن به اسناد تحول و توسعه بالادستی وزارت آموزش و پرورش است. از آنجایی که معلمان نقش به سزایی در تعلیم و تربیت دارند؛ داشتن طیفی از شایستگی‌ها به تسهیل فرایندهای تعلیم و تربیت کلاس درس کمک نموده و تأثیرات ایمن سازی روحی دانش‌آموزان را ضمن فرایند آموزش مهیا می‌سازد از طرفی توجه به هیجان‌های مربوط به معلمان و شرایط تدریس اهمیت ویژه‌ای در امر ارتقای آموزش بر اساس خلاقیت در تدریس خواهد داشت (فرنزل^۱، ۲۰۱۰). هیجان‌های مثبت شامل شادی، رضایت، شور و شغف و غرور و هیجان‌های منفی شامل خشم، سرخوردگی، اضطراب و غم و اندوه هستند (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۰). بررسی‌ها نشان می‌دهد؛ معلمان اغلب به طور واقعی هیجان‌های مثبت خود را ابراز می‌کنند و هیجان‌های منفی را پنهان می‌سازند. با در نظر گرفتن این که بین ابراز واقعی، تظاهر و هیجان‌های پنهان ارتباط معنی‌داری وجود دارد (اوپلاتکا^۲ و هریس، ۲۰۲۴). فرنزل (۲۰۱۶) در تعریف هیجان‌های معلم بیان می‌کند که این هیجان‌ها احساسات درونی شده نیستند که ساکن و راکد در محدوده بدن باقی بمانند؛ بلکه راهی هستند که به تعامل با دانش‌آموزان، همکاران و والدین منجر می‌شوند. به طور مشخص این هیجانات معمولاً در چرخه یا مسیر آماده شدن برای تدریس، امتحان گرفتن، کار با والدین یا سر و کار داشتن با همکاران و سرپرستان، بوجود می‌آیند (وانگ، ۲۰۲۳).

از آنجایی که هیجانات معلمان عمده‌تاً در ارتباط با تدریس است؛ بروز موارد تحریک‌آمیز مثبت و منفی در کلاس می‌تواند بر فرایند شکل‌گیری خلاقیت معلمان تأثیر بسزایی داشته باشد. چالش مهم تأثیرات هیجان‌پذیری معلمان و تحریک‌پذیری هیجانی در رابطه با فرایند شکل‌گیری خلاقیت در کلاس درس و انتقال خلاقانه آموزش به دانش‌آموزان است. در این رابطه مک‌لوین و لی (۲۰۰۸) اعتقاد دارند که هدف غایی آموزش و یادگیری برانگیختن پتانسیل‌های یادگیرندگان برای خلق و تولید ایده‌ها، مفاهیم و دانش است. برای نیل به این مقصود لازم است معلمان مجموعه تجارب یادگیری معنی‌داری را تدارک ببینند که از طریق آنها خلاقیت دانش‌آموزان شکوفا گردد. در این میان معلمان می‌توانند با تشویق، شناسایی و تقویت خلاقیت یادگیرندگان، نقش مهمی ایفا نمایند (حسینی بافقی، ۱۳۹۹).

نوآوری این پژوهش در بررسی و تأکید بر نقش نوآوری و خلاقیت معلمان در مواجهه با هیجان‌پذیری فرایند انتقال دانش و نوع آموزش‌هایی است که می‌تواند موارد تحریک‌پذیری منفی معلم را کاهش داده و ضمن آن موجب تعلیم و تربیت صحیح دانش‌آموز دوره ابتدایی شود. از این جنبه با تجزیه و تحلیل و پاسخ به این سوال که آیا تفاوتی در هیجان‌پذیری تدریس و تحریک هیجانی بین معلمان با خلاقیت بالا و پایین وجود دارد یا خیر؛ ادبیات تأثیر خلاقیت بر مدیریت هیجان و مهارت‌های تدریس تقویت خواهد شد.

در ادامه مقاله ابتدا ادبیات تحقیق بیان شده و در قسمت سوم متغیرهای پژوهش مطرح شده است. بخش چهارم به معرفی جامعه آماری و تحلیل و معرفی روش‌ها اختصاص یافته و در قسمت پنجم نتیجه‌گیری و در قسمت ششم جمع‌بندی و تفسیر یافته‌های پژوهش بیان شده است.

۲- ادبیات تحقیق

روش پیشنهادی پژوهش شامل تحلیل پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. در این بخش به معرفی سه متغیر پژوهش می‌پردازیم و خلاصه‌ای در مورد پیشینه و کاربردهای اصلی هریک مطالبی را بیان خواهیم کرد.

¹ Frenzel, A² Oplatka, I., & Harush, A³ Wang, H

۲-۱- هیجان‌پذیری تدریس

گراتز^۴ (۲۰۰۶)، هیجان‌پذیری را شامل چهار مفهوم آگاهی و فهم هیجانات، پذیرش هیجانات، توانایی برای کنترل رفتارهای تکانشی و رفتارکردن بر اساس اهداف مورد نظر، زمانی که هیجانات منفی اتفاق می‌افتد و توانایی برای استفاده از راهبردهای هیجان‌پذیری و انعطاف‌پذیری در تعدیل پاسخ‌های هیجانی بر اساس اهداف فردی و تقاضای موقعیتی است.

تحقیق در مورد تنظیم هیجان در تدریس. به طور کلی، معلمان از استراتژی‌های تنظیم مختلفی مانند اصلاح موقعیت (مثلاً گفتن یک جوک)، گسترش توجه (مثلاً نادیده گرفتن یک موقعیت)، تغییر شناختی (مثلاً فکر کردن به جنبه مثبت یک موقعیت) و سرکوب استفاده می‌کنند (تکسر و گروس، ۲۰۱۸). اوپلاتکا و هریس (۲۰۲۴) نشان دادند که از معلمان انتظار می‌رود در تعاملات خود با دانش‌آموزان، احساسات مثبت را نشان دهند و احساسات منفی را کاهش دهند. مشخص شد که معلمان اغلب در طول روز مدرسه احساسات مثبت را ابراز می‌کنند، معمولاً به منظور افزایش اثربخشی تدریس، مقابله موفقیت‌آمیز با مسائل عاطفی یا صرفاً برای جلوگیری از هرگونه تأثیر منفی بر انگیزه و موفقیت دانش‌آموزان تلاش می‌کنند. با این وجود، معلمان ممکن است با کنترل حالات چهره همراه با احساساتی مانند خشم و ناامیدی، از سرکوب ابراز احساسات استفاده کنند که این امر در نتیجه آگاهی آنها از چهره احساسی مناسب در محیط مدرسه حاصل می‌شود (تکسر و گروس، ۲۰۱۸). معلمان اغلب موقعیت‌هایی را ذکر می‌کردند که در آنها احساسات نامطلوب خود را سرکوب می‌کردند. در مطالعه دیگری، معلمان به ندرت گزارش دادند که احساسات منفی خود را واقعاً ابراز می‌کنند، بلکه ترجیح می‌دادند آنها را پنهان کنند یا وانمود کنند که به شیوه‌ای غیرواقعی احساسات مثبت دارند (وانگ، ۲۰۲۳). در مقابل، گرینیر، درخشان و فتحی^۵ (۲۰۲۱) نشان دادند که معلمان زمانی که احساسات خود را تنظیم می‌کنند، تمایل بیشتری به مشارکت عاطفی، شناختی و روانشناختی در فعالیتهای تدریس خود دارند. آنها احتمالاً پراثرتری خواهند بود، فراتر از فعالیتهای فرانقشی در کلاس‌های درس خود عمل می‌کنند و کاملاً و با شادی در نقش شغلی خود غرق می‌شوند.

مقابله با موقعیت‌های عاطفی برای معلمان در مراحل اولیه شغلی پیچیده‌تر است؛ عمدتاً به دلیل نیاز آنها به کسب مهارت‌ها و ابزارهایی که به آنها کمک می‌کند تا آنچه را که از تجربیات خود می‌آموزند پردازش و سازماندهی کنند. در این مرحله شغلی، معلمان جدید طیف شدید و پویایی از احساسات را تجربه می‌کنند و ملزم به تنظیم احساسات خود و از جمله موارد دیگر، پاسخ به حالات عاطفی شدید و مدیریت احساسات دیگران هستند. این امر به ویژه در بین معلمان با خلاقیت بالا، گروه معلمان انتخاب شده در این مطالعه، قابل توجه است (گرینیر، درخشان و فتحی، ۲۰۲۱).

معلمان با خلاقیت بالا. به دلیل نیازهای عاطفی و رفتاری شدید که به ویژه دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه را مشخص می‌کند، معلمان با خلاقیت بالا ملزم به مقابله با حالات عاطفی پیچیده هنگام تعامل با دانش‌آموزان هستند (استارک و همکاران، ۲۰۲۱). هدف معلمان با خلاقیت بالا، برآورده کردن نیازهای ویژه دانش‌آموزانی است که قادر به تحصیل در آموزش عمومی نیستند، می‌باشد. با این حال، تدریس با خلاقیت بالا بر کودکانی با معلولیت‌های ذهنی خفیف، متوسط، شدید و عمیق، اختلالات طیف اوتیسم، معلولیت‌های جسمی، اختلالات بینایی، اختلالات شنوایی، ناتوانی‌های یادگیری، بیماری‌های مزمن و اختلالات روانی تمرکز دارد (استارک، ۲۰۲۱). معلمان با خلاقیت بالا به عنوان بخشی از نقش خود، هنگام تعامل با والدین، دانش‌آموزان و همکاران با چالش‌های متنوعی روبرو می‌شوند. مشخص شده است که این تعاملات، محرک‌ها و تجربیات عاطفی را برانگیخته می‌کند که به نوبه خود، معلمان را به سمت ابراز احساسات مثبت و منفی سوق می‌دهد (اوپلاتکا و هریس، ۲۰۲۴)؛ بنابراین، بسیاری از معلمان در مقایسه با معلمان آموزش عمومی، احساس غرق شدن عاطفی را گزارش می‌دهند.

بنابراین، معلمان با خلاقیت بالا موظفند خودآگاهی خود را از احساسات خود افزایش دهند، احساسات را در خود و دیگران شناسایی کنند، همدلی نشان دهند و حالات عاطفی دیگران را درک کنند.

^۴ Gratz, K.L.

^۵ Greenier, V., A. Derakhshan, and J. Fathi. 2021

۲-۲- تحریک‌پذیری هیجانی

مدل فرآیندی تنظیم هیجان گراس (گراس و تامپسون^۶، ۲۰۰۷) نشان می‌دهد که هیجانات از طریق انتخاب موقعیت، اصلاح موقعیت، به‌کارگیری توجه، تغییر ارزیابی مجدد شناختی و فرآیندهای تعدیل پاسخ ایجاد و تنظیم می‌شوند. انتخاب موقعیت، فرآیند تنظیم هیجان است که در ابتدای ایجاد هیجان رخ می‌دهد، زمانی که افراد آگاهانه موقعیتی را با انتظار احساسات بعدی خاص انتخاب می‌کنند. معلمان ممکن است از این استراتژی با انتخاب یا اجتناب عمدی از فعالیت‌های کلاسی که پتانسیل ایجاد احساسات منفی را دارند، استفاده کنند. به عنوان مثال، معلمان ممکن است عمداً فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که با علایق و ترجیحات شخصی آنها همسو باشد تا احساسات مثبت خود را افزایش دهند. اگر اعتقاد بر این باشد که موقعیت باعث ایجاد احساسات خاصی می‌شود، افراد ممکن است برای تغییر موقعیت، در اصلاح موقعیت شرکت کنند و در نتیجه تجربیات هیجانی مورد انتظار را تغییر دهند. به این معنا، معلمان ممکن است از این استراتژی برای ایجاد یک فضای هیجانی مثبت با تغییر محیط کلاس استفاده کنند. به عنوان مثال، اگر معلمی پیش‌بینی کند که یک فعالیت خاص در کلاس ممکن است منجر به اختلال در دانش‌آموزان شود، ممکن است به طور پیشگیرانه چیدمان صندلی‌ها را تغییر دهد تا اختلافات احتمالی را به حداقل برساند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳).

وقتی موقعیت ثابت شد و دیگر قابل تغییر نبود، می‌توان از استقرار توجه برای تغییر تمرکز توجه فرد به منظور تغییر تجربیات عاطفی استفاده کرد. معلمان می‌توانند با تغییر مسیر توجه خود به جنبه‌های مثبت موقعیت کلاس، از این استراتژی استفاده کنند. به عنوان مثال، اگر فعالیت‌های کلاس منجر به اختلال شود و معلمان نتوانند دانش‌آموزان را آرام کنند، ممکن است تمرکز خود را به دانش‌آموزان دیگری که از دستورالعمل‌ها پیروی می‌کنند و کار را به طور مؤثر انجام می‌دهند، تغییر دهند. این امر می‌تواند با اجتناب از تمرکز بیش از حد بر جنبه‌های منفی موقعیت، به کاهش اضطراب و خشم معلمان کمک کند. در همین حال، تغییر شناختی یا ارزیابی مجدد شناختی مربوط به فرآیند ارزیابی است که در آن افراد تلاش می‌کنند معنای موقعیت را تغییر دهند. معلمان می‌توانند با تغییر چارچوب افکار خود در مورد یک موقعیت در یک نور مثبت‌تر، از این استراتژی استفاده کنند. به عنوان مثال، اگر برخی از دانش‌آموزان به طور مداوم کلاس را مختل می‌کنند، به جای اینکه آنها را به عنوان افرادی با انضباط ضعیف و مستحق تنبیه ببینند، می‌توانند با تمرکز بر نقاط قوت آن دانش‌آموزان و قدردانی از تلاش‌های آنها برای یادگیری، افکار خود را تغییر دهند. هر چهار استراتژی متمرکز بر پیشایند هستند و به تلاش برای تغییر موقعیت‌ها قبل از ایجاد کامل احساسات اشاره دارند (وائو^۷ و همکاران، ۲۰۲۰).

در نهایت، تعدیل پاسخ، استراتژی متمرکز بر پاسخ است که شامل تنظیم هیجان پس از تجربه آن می‌شود، به طوری که افراد تلاش می‌کنند پاسخ‌های چهره‌ای، رفتاری یا فیزیولوژیکی خود را برای تغییر احساساتشان تغییر دهند. سرکوب، یک استراتژی تعدیل پاسخ نمونه است که پس از ایجاد هیجان استفاده می‌شود و در آن افراد سعی می‌کنند از بروز احساسات جلوگیری کنند. معلمان ممکن است با الگوسازی ابراز احساسات مناسب در کلاس درس، از این استراتژی استفاده کنند. به عنوان مثال، اگر معلمان احساس خشم می‌کنند، ممکن است قبل از پرداختن به موقعیت نامطلوب کلاس درس، نفس عمیقی بکشند یا از موقعیت دور شوند تا آرام شوند. این رویکرد می‌تواند به جلوگیری از بروز طغیان‌های خشم یا انجام رفتارهای پرخاشگرانه توسط معلمان کمک کند (ما، وانگ و چنگ^۸، ۲۰۲۱).

علاوه بر این، در مدل کار عاطفی، گراندی^۹ (۲۰۰۰) به عنوان تنظیم هیجان، او دو استراتژی تنظیم هیجان که بیشتر مورد بررسی قرار گرفته‌اند، یعنی ارزیابی مجدد و سرکوب را به ترتیب به کنش عمیق و کنش سطحی مرتبط کرد. در این مدل، گراندی کنش عمیق را بر ارزیابی مجدد (از آنجا که این استراتژی به تغییر خلق و خو و ابراز احساسات فرد برای بروز مثبت

^۶ Gross, J. J., & Thompson, R. A.

^۷ Wu, T.

^۸ Ma, Y., Wang, F., & Cheng, X.

^۹ Grandey, A. A.

معطوف بود) و کنش سطحی را بر سرکوب (از آنجا که این استراتژی به اصلاح احساسات احساس شده برای ابراز آنها به شیوه‌ای مطلوب معطوف بود) نگاشت کرد. علاوه بر این، رویدادهای عاطفی در محل کار، انتظارات تعاملی (به عنوان مثال، قوانین نمایش عاطفی) و عوامل فردی (به عنوان مثال، شخصیت) و سازمانی (به عنوان مثال، استقلال شغلی، حمایت سرپرست) به عنوان پیشایندهای فرآیندهای تنظیم احساسات در محل کار در نظر گرفته شدند، در حالی که رفاه و عملکرد کارکنان در مدل به عنوان پیامدهای آنها قرار گرفتند.

در مدل اخیراً اصلاح‌شده گراندی از کار عاطفی به عنوان تنظیم احساسات (گراندی و ملوی، ۲۰۱۷)، محققان تشویق می‌شوند تا ساختارهای گسترده‌تری از استراتژی‌های متمرکز بر پیشایند و پاسخ را بررسی کنند تا فرآیندهای تنظیم احساسات را که فراتر از کنش عمیق و کنش سطحی هستند، درک کنند؛ به عبارت دیگر، کنش عمیق اکنون به عنوان یکی از اشکال ممکن استراتژی‌های تنظیم احساسات متمرکز بر پیشایند در نظر گرفته می‌شود. به همین ترتیب، کنش سطحی به عنوان یکی از اشکال ممکن استراتژی‌های تنظیم هیجان متمرکز بر پاسخ در نظر گرفته می‌شود. علاوه بر این، کار عاطفی هم شامل فرآیندهای تنظیم هیجان گذرا است که لحظه به لحظه در فرد رخ می‌دهد و هم فرآیندهای پویایی که در طول زمان و در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کنند (آلدائو و همکاران، ۲۰۱۶).

۲-۳- خلاقیت معلم

خلاقیت برای توسعه فردی و اجتماعی در دنیای پویای امروز حیاتی است (ژئو و هاور^{۱۰}، ۲۰۱۴). اهمیت تدریس برای خلاقیت، نوعی تدریس با هدف توسعه تفکر یا رفتار خلاقانه دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی و گزارش‌های مربوط به تدریس در سراسر جهان مورد تأکید قرار گرفته است (متئو^{۱۱}، ۲۰۲۴).

به نظر می‌رسد مطالعات قبلی از اهمیت رفتارهای پرورش‌دهنده خلاقیت و هوش هیجانی در عملکرد دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. مطالعه‌ای توسط اوزکال^{۱۲} (۲۰۱۴) اثربخشی رفتارهای پرورش‌دهنده خلاقیت را تعیین کرد و یافته‌ها نشان داد که هر کلاس درسی که خلاقیت را تشویق کند، گزینه‌های دیگری را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد، دیدگاه‌های مختلف را می‌پذیرد و اعتماد به نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. این با مطالعه دارلینگ و هامود (۲۰۲۰) همسو است که گزارش دادند که عواملی مانند تشویق ایده‌ها و پاسخ‌های غیرمعمول دانش‌آموزان، تشویق فعالیت‌های یادگیری مختلف و ایجاد محیطی که آزادی فکر را ترویج می‌دهد، می‌تواند تفکر خلاق را در کلاس درس افزایش دهد. معلمانی که به دانش‌آموزان آزادی می‌دهند و در کار دانش‌آموزان خود اصالت را القا می‌کنند، برای موفقیت آنها در کلاس‌های علمی بسیار مهم هستند. برعکس، وقتی معلمان از رفتار متناقض دانش‌آموزان انتقاد می‌کنند، خلاقیت آنها را محدود می‌کنند (متئو و همکاران، ۲۰۲۴).

۲-۴- پیشینه پژوهش

متئو و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که هوش هیجانی نقش حیاتی در عملکرد دانش‌آموزان دارد و هوش هیجانی بالاتر منجر به عملکرد بهتر می‌شود. وی ارتباط مثبت قوی بین توانایی‌های هیجانی معلمان و عملکرد دانش‌آموزان یافت شد که ۶۱ درصد از واریانس قابل توجه عملکرد تحصیلی را تشکیل می‌داد. در اصل، هرگونه استرسی که بر سلامت عاطفی معلم تأثیر بگذارد، می‌تواند بر توانایی او در مدیریت احساسات دانش‌آموزانش نیز تأثیر بگذارد.

اوپلاتکا و هریس (۲۰۲۴) در پژوهش خود بیان نمودند که هدف از این مطالعه، ردیابی فرآیند توسعه مهارت‌های تنظیم هیجان در میان معلمان زن در آموزش ویژه در اوایل دوران حرفه‌ای‌شان بود. این مطالعه دو سوال مطرح کرد: (۱) الگوهای توسعه مهارت‌های تنظیم هیجان در اوایل دوران تدریس چیست؟ (۲) عواملی که فرآیند توسعه تنظیم هیجان را تحریک و تحت تأثیر قرار می‌دهند، کدامند؟ دوازده معلم در مراحل اولیه شغلی که در آموزش ویژه کار می‌کنند، در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

¹⁰ Zhou & Hoever

¹¹ Metu, C.

¹² Ozkal

شرکت کردند. معلمان گزارش دادند که در دو سال اول تدریس، از سرکوب هیجانات به سمت ابراز هیجانات مثبت و منفی حرکت کرده‌اند. از جمله عواملی که بر این فرآیند تأثیر می‌گذارند، همکاران معلمان جدید و مدیران مدرسه هستند. فو^{۱۳} و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که معلمان با خلاقیت بالا از هوش هیجانی بالایی برخوردارند زیرا خود را افرادی می‌دانند که در اصلاح احساسات خود به خوبی عمل می‌کنند و همچنین در مدیریت احساسات دیگران، به ویژه دانش‌آموزانشان، موفق هستند.

سسیانی و سیوکور^{۱۴} (۲۰۲۱) نشان دادند که معلمان با خلاقیت بالا رویدادهای عاطفی شدیدی را تجربه می‌کنند که منجر به توسعه آگاهی عاطفی بالا و افزایش مهارت‌های تنظیم احساسات آنها در مراحل اولیه شغلی‌شان می‌شود. هنگامی که آنها فواید تنظیم احساسات را درک کنند، در کنترل احساسات خود در محل کار موفق‌تر خواهند بود.

شهری و همکاران (۱۴۰۳) بیان نمودند که هدف اصلی پژوهش‌شناسایی ابعاد و مولفه‌های خلاقیت هیجانی معلمان در راستای ارتقای کیفیت تدریس می‌باشد. روش پژوهش حاضر، کیفی و از نوع سنتز پژوهی است که در ۶ مرحله انجام شد. جستجوی سابقه پژوهشی از طریق پایگاه‌های داخلی و خارجی معتبر انجام شد و برای این منظور اسناد علمی نگاشته شده از ۱۵ سال اخیر برای بررسی مبانی نظری پژوهش حاضر، مورد استفاده قرار گرفت. در این راستا مطالعات انجام گرفته در خصوص خلاقیت هیجانی معلمان در راستای ارتقای کیفیت تدریس طی سال‌های ۱۴۰۳-۱۳۸۸ در داخل کشور و سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ در خارج از کشور به عنوان جامعه آماری از طریق پایگاه داخلی و خارجی جستجو شده و با بررسی‌های صورت گرفته و با توجه به معیارهای ورودی تعیین شده تعداد ۴۳ مقاله استخراج شده و پس از غربالگری از بین این تعداد ۱۴ مورد مقاله داخلی و خارجی به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شد. در این راستا و براساس یافته‌های حاصل، خلاقیت هیجانی معلمان در راستای ارتقای کیفیت تدریس در ۲۱ مقوله، ۴ مضمون مربوط به ابعاد خلاقیت هیجانی معلمان در تدریس شامل ابعاد فیزیکی، اجتماعی، فکری، عاطفی-شناختی و آموزشی می‌شود. نتایج نشان داد که با توجه به اهمیت خلاقیت هیجانی معلمان در راستای ارتقای کیفیت تدریس ضروری است که راهکارهای مناسبی جهت کار برد مناسب ابعاد خلاقیت در تدریس و به حداقل رساندن آسیب‌ها پیش گرفته شود. همچنین در بهبود کیفیت تدریس، خلاقیت هیجانی به عنوان حیطه‌ای جدید در بحث تعامل هیجان و شناخت مطرح می‌باشد که معلمان با استفاده از خلاقیت و پروراندن آن در دانش‌آموزان، موجب پیشرفت و توسعه آموزش می‌شوند.

حسینی بافقی (۱۳۹۹) بیان نمودند که این پژوهش، با هدف آزمون رابطه علی بین فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم با هیجان‌های تدریس معلمان صورت پذیرفت. بدین منظور از جامعه آماری پژوهش، ۳۱۰ معلم (۱۵۵ مرد و ۱۵۵ زن) از پایه ششم دبستان‌های یزد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان پاسخ دادند. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری با استفاده از داده‌های تجربی، نشان داد هیجان‌های تدریس معلم به‌طور مستقیم از متغیرهای برون‌زاد فعالیت اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم تأثیر می‌پذیرند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که معلمانی که دارای مهارت‌های هیجانی-اجتماعی هستند و از عهده فعالیت‌های اجتماعی تدریس برمی‌آیند، هیجان‌های مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و در نتیجه رابطه مثبتی با دانش‌آموزان خود دارند؛ بنابراین برای ارتقای هیجان‌های مثبت و تنظیم هیجان‌های منفی، معلمان به فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در برقراری رابطه مؤثر با دانش‌آموزان و کنترل موقعیت‌های استرس‌زا نیاز دارند.

¹³ Fu, W., C

¹⁴ Sessiani, L. A.,

۳- معرفی متغیرها و فرضیه های پژوهش

هیجان پذیری در تدریس

راهنمای مقیاس هیجان پذیری در تدریس ETS در سال ۲۰۱۰ توسط ویلاویسنسیو به منظور ارزیابی اضطراب های معلمین و دبیران طراحی شد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است؛ که دارای ۴۵ پارت و ۵ زیرمقیاس: که شامل خشم و عصبانیت، غرور و لذت، احساس گناه و شرم و ملالت و آزدگی است. همانطور که ملاحظه می شود در این آزمون هم هیجانات مثبت و هم هیجانات منفی مربی مد نظر قرار داده شده است. در پژوهش حقانی و همکاران (۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ مقدار ۹۰ درصد بدست آمده است.

تحریک پذیری هیجانی

این پرسشنامه دارای ۴ زیر مقیاس شامل: حساسیت عمومی، خشم، ترسویی و عدم کنترل است. ۴۰ عبارت با اعتبار خارجی و برای سنین بزرگسال می باشد. این مقیاس شامل ۴۰ ماده دو جزئی است که در هر ماده یکی از دو جزئی بیان کننده میزان هیجان خواهی فرد است و مولفه دوم حالت عکس را دارد. همسانی درونی که توسط زاگرمین و همکاران (۱۹۷۸) برای نمونه های انگلیسی محاسبه شده نشان می دهد که اعتبار مقیاس کلی در نمونه مذکور ضریب آلفای کرونباخ ۸۶ درصد را کسب نموده است.

خلاقیت بالا و پایین

برای سنجش این متغیر از پرسشنامه اوپلاتکا (۲۰۲۴) استفاده شده که این پرسشنامه دارای ۸ زیر مقیاس شامل: ظرفیت، خلاقیت، باور فرایندهای ناهشیار، استفاده از تکنیک ها استفاده از دیگر افراد؛ منشأ محصول نهایی، کنترل های محیطی/رفتارهای خود نظم دهی، توهمات، استفاده از حواس پنجگانه است. همچنین اوپلاتکا (۲۰۲۴) آلفای کرونباخ این مقیاس سنجش خلاقیت بالا و پایین را ۸۹ درصد بدست آورده است.

فرضیه ها

- ۱- بین هیجان پذیری در تدریس در معلمان با خلاقیت بالا و پایین تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۲- بین تحریک پذیری هیجانی در معلمان با خلاقیت بالا و پایین تفاوت معنی داری وجود دارد.

۴- روش تحقیق

۴-۱- جامعه آماری و روش نمونه گیری

جامعه آماری تحقیق حاضر شامل ۸۱۸ نفر از معلمان اصفهانی در شهرستان خمینی شهر می باشد. با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، حداقل حجم نمونه برای تحقیق حاضر ۱۲۵ نفر تعیین شد (کرجسی و مورگان، ۱۹۷۰). در این تحقیق از روش نمونه گیری سیستماتیک برای جمع آوری داده ها استفاده شده است. بعد از توزیع ۳۰۰ پرسش نامه در بین معلمان تعداد ۲۵۰ پرسش نامه مناسب تشخیص داده شد و بقیه پرسش نامه ها از تحلیل کنار گذاشته شدند. جدول شماره ۱ ویژگی جمعیت شناختی پاسخ دهندگان را نشان می دهد.

جدول ۱. ویژگی جمعیت شناختی پاسخ دهندگان

تعداد	درصد	شرح	موارد
۱۲۵	۵۰٪	زن	جنسیت
۱۲۵	۵۰٪	مرد	

۴-۲- یافته های توصیفی

یافته های این پرسش نامه شامل شاخصه های آماری مانند میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره ها می باشد که برای همه متغیر های مورد مطالعه در دو گروه در جداول ۲ تا ۳ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخصه های توصیفی هیجان پذیری تدریس

خلاقیت بالا				خلاقیت پایین				آماره نمونه
میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	
۲۴/۶۸	۵/۴۸	۵	۴۵	۲۹/۳۴	۵/۳۶	۵	۴۰	خشم و عصبانیت
۲۱/۴۸	۵/۳۸	۶	۴۲	۲۰/۱۲	۵/۷۵	۵	۴۳	غرور و لذت
۲۷/۴۲	۶/۶۱	۷	۳۹	۳۰/۴۱	۵/۴۸	۵	۴۲	احساس گناه و شرم
۲۹/۳۶	۶/۳۶	۵	۴۳	۳۱/۲۱	۶/۳۶	۷	۴۵	ملالت
۲۹/۸۱	۶/۵۲	۶	۴۴	۳۲/۶۵	۶/۵۹	۶	۴۴	آزردگی
۱۳۲/۳۶	۲۰/۴۱	۲۹	۲۱۳	۱۴۳/۷۶	۱۹/۵۲	۲۸	۲۱۴	نمره کل

نتایج جدول ۲ بیان می کند که میانگین نمره کلی هیجان پذیری در تدریس در گروه معلمان با خلاقیت بالا ۱۳۲/۳۶ و انحراف معیار آن ۲۰/۴۱ می باشد و در گروه با خلاقیت پایین میانگین ۱۴۳/۷۶ و انحراف معیار ۱۹/۵۲ می باشد.

جدول ۳. شاخصه های توصیفی تحریک پذیری هیجانی

خلاقیت بالا				خلاقیت پایین				آماره نمونه
میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	
۲۶/۴۳	۹/۷۶	۱۰	۵۰	۲۶/۸۴	۲۳/۸۴	۱۵	۴۵	حساسیت عمومی
۲۳/۲۹	۴/۹۲	۱۲	۴۵	۳۳/۶۷	۱۹/۲۳	۱۲	۴۸	خشم
۲۶/۳۶	۱۰/۴۸	۱۰	۴۹	۲۷/۷۰	۱۱/۴۳	۱۰	۵۰	ترسویی
۲۲/۳۷	۹/۶۵	۱۱	۴۸	۲۶/۱۲	۱۰/۱۸	۱۰	۴۹	عدم کنترل
۹۸/۴۵	۱۲/۴۰	۴۳	۱۹۲	۱۰۴/۳۳	۱۱/۳۶	۴۷	۱۹۶	نمره کل

نتایج جدول ۳ بیان می کند که میانگین نمره کلی تحریک پذیری هیجانی در گروه معلمان با خلاقیت بالا ۹۸/۴۵ و انحراف معیار آن ۱۲/۴۰ می باشد و در گروه با خلاقیت پایین میانگین ۱۰۴/۳۳ و انحراف معیار ۱۱/۳۶ می باشد.

۵- یافته های تحقیق

به منظور بررسی تفاوت یا عدم تفاوت واریانس های دو گروه در متغیر های مورد مقایسه، آزمون لوین به عمل آمد و نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. آزمون همگنی واریانس لوین

متغیر	آماره F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معنی داری
هیجان پذیری تدریس	۱/۶۴۵	۱	۱۲۰	۰/۱۱۲
تحریک پذیری هیجانی	۰/۳۸۴	۱	۱۲۰	۰/۵۵۷

همانگونه در جدول ۴ ملاحظه می شود؛ نتایج آزمون همگنی واریانس های دو گروه (آزمون لوین) برای متغیرهای پژوهش معنی دار نیست و در نتیجه این فرض رعایت شده و تحلیل ادامه می یابد. جداول ۵ و ۶ نتایج بررسی آزمون فرضیه های اول و دوم را تحلیل نموده است.

جدول ۵. نتایج حاصل از آزمون آنوا برای میانگین نمره های هیجان پذیری در تدریس دو گروه

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	F	سطح معنی داری
خشم و عصبانیت	۲۱۵۱۰/۳۷	۱	۳۴/۷۹	۰/۰۰۱
غرور و لذت	۹۰۶۵/۷۳	۱	۲۰/۰۴	۰/۰۰۱
احساس گناه و شرم	۱۶۵۸/۸۰	۱	۱۳/۶۱	۰/۰۰۱
ملالت	۱۰۳۵/۲۴	۱	۸/۹۳	۰/۰۰۳
آزردگی	۵۴۴/۲۵	۱	۴/۰۵	۰/۰۴

بر اساس مندرجات جدول ۵ مشاهده می شود که مقدار F مربوط به متغیر خشم و عصبانیت ($F=۳۴/۷۹$ ، $P=۰/۰۰۱$) معنی دار است؛ بنابراین بین دو گروه از لحاظ متغیر خشم و عصبانیت تفاوت معنی داری وجود دارد. مقدار F مربوط به متغیر غرور و لذت ($F=۲۰/۰۴$ ، $P=۰/۰۰۱$) معنی دار است. در نتیجه بین دو گروه از لحاظ غرور و لذت؛ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر اساس متغیر F احساس گناه و شرم ($F=۱۳/۶۱$ ، $P=۰/۰۰۱$) معنی دار است. در نتیجه بین دو گروه از لحاظ احساس گناه و شرم؛ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر اساس متغیر F ملالت ($F=۸/۹۳$ ، $P=۰/۰۰۳$) معنی دار است. در نتیجه بین دو گروه از لحاظ ملالت؛ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر اساس متغیر F آزردگی ($F=۴/۰۵$ ، $P=۰/۰۴$) معنی دار است. در نتیجه بین دو گروه از لحاظ آزردگی؛ تفاوت معنی داری وجود دارد. به طور کلی می توان بیان داشت که فرضیه اول مربوط به تفاوت دو گروه معلمان در هیجان پذیری تدریس تأیید می شود.

جدول ۶. نتایج حاصل از آزمون آنوا برای میانگین نمره های تحریک پذیری هیجانی دو گروه

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	F	سطح معنی داری
حساسیت عمومی	۹۲۷/۱۱	۱	۸۸/۱۳	۰/۰۰۱
خشم	۱۶۴۷/۳۳	۱	۵۱/۲۷	۰/۰۰۱
ترسویی	۱۰۲۴/۱۴	۱	۱۴/۱۲	۰/۰۰۱
عدم کنترل	۹۲۷/۱۱	۱	۸۸/۱۳	۰/۰۰۱

بر اساس مندرجات جدول ۶ مشاهده می شود که مقدار F مربوط به متغیر حساسیت عمومی ($F=۸۸/۱۳$ ، $P=۰/۰۰۱$) معنی دار است؛ بنابراین بین دو گروه از لحاظ متغیر حساسیت عمومی تفاوت معنی داری وجود دارد. مقدار F مربوط به متغیر خشم ($F=۵۱/۲۷$ ، $P=۰/۰۰۱$) معنی دار است. در نتیجه بین دو گروه از لحاظ خشم؛ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر اساس متغیر F ترسویی ($F=۱۴/۱۲$ ، $P=۰/۰۰۱$) معنی دار است. در نتیجه بین دو گروه از لحاظ ترسویی؛ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر اساس متغیر F ملالت ($F=۸/۹۳$ ، $P=۰/۰۰۳$) معنی دار است. در نتیجه بین دو گروه از لحاظ ملالت؛ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر اساس متغیر F عدم کنترل ($F=۸۸/۱۳$ ، $P=۰/۰۴$) معنی دار است. در نتیجه بین دو گروه از لحاظ عدم کنترل؛ تفاوت معنی داری وجود دارد. به طور کلی می توان بیان داشت که فرضیه دوم مربوط به تفاوت دو گروه معلمان در تحریک پذیری هیجانی تأیید می شود.

۶- بحث و نتیجه گیری

هیجان پذیری تدریس می تواند از طریق مولفه های خشم و عصبانیت، غرور و لذت، احساس گناه، ملالت و آزردگی بین معلمان تفاوت داشته باشد. هدف پژوهش بررسی این تفاوت بین معلمان با خلاقیت بالا و پایین قرار گرفت. بر اساس قبول فرضیه اول مشخص شد که بین تمام ابعاد هیجان پذیری در تدریس معلمان دارای خلاقیت بالا و پایین تفاوت معنی داری وجود دارد. در تبیین این نتیجه می توان از نظریه های فیزیولوژی، شناختی و اجتماعی بهره گرفت. افراد در حالت هیجانی خلاقیت کمتر در دسترس دارند؛ زیرا هیجان سیستم لیمپیک را در پایه مغز فعال می کند و این باعث انسداد قشر مغزی شده

و مرکز خلاقیت مغز را برای حل مسئله مختل می‌کند؛ بنابراین کنترل و توانایی مدیریت جنبه‌های منفی هیجان‌پذیری در تدریس خلاقانه موثر است. فرضیه دوم بیان نمود که بین تحریک‌پذیری هیجانی برای دو گروه معلمان با خلاقیت بالا و پایین، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که یکی از ابزارهای قوی برای فهم و تنظیم هیجان، تابلوی رشد تحریک‌پذیری هیجان است. اغلب ادبیات پژوهش مربوط به تحریک‌پذیری هیجان، روی دوره نوزادی تا نوجوانی متمرکز می‌شود. این دوره یک دوره سرنوشت ساز است؛ زیرا در این بازه زمانی عوامل خلق و خو، نرولوژیک (رشد لوب پیشانی)، مفهومی (فهم فرایند هیجانی) و اجتماعی (خانواده، معلمان و همسالان) در شکل‌گیری تفاوت موثر است؛ زیرا رشد تحریک‌پذیری هیجان تحت تاثیر رویکرد کارکردی و ارتباطی هیجان قرار خواهد گرفت. در نهایت با توجه به نتایج قبول فرضیه‌ها پیشنهاد می‌شود به منظور کاهش اضطراب تدریس در برخی از معلمان آموزش استفاده از راهبرد‌های هیجانی مثبت و سازگاران آغاز شود و با ادامه آن در مدارس از شکل‌گیری اضطراب در معلم با کمک نیروهای اجرایی با سابقه کاسته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی درباره تحریک‌پذیری هیجانی برای معلمان بر مبنای سنجش خلاقیت و تعیین سطح خلاقیت آنها می‌تواند از طریق افزایش عملکرد خلاقانه آنها مفید واقع گردد.

منابع

۱. حسینی بافقی، نگار. (۱۳۹۹). مدل‌یابی هیجان‌های تدریس معلمان بر مبنای فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان. توسعه حرفه‌ای معلم، ۶۳-۷۷، (۳) ۵.
۲. شهری، مهدیه. (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد و مولفه‌های خلاقیت هیجانی معلمان در راستای ارتقای کیفیت تدریس، دومین همایش ملی پیوند آموزش با جامعه، سازمانها و صنایع (از ایده تا عمل)، تربت حیدریه، <https://civilica.com/doc/2211788>

3. Donker, M. H., M. C. Erisman, T. Van Gog, and T. Mainhard. 2020. "Teachers' Emotional Exhaustion: Associations with Their Typical use of and Implicit Attitudes Toward Emotion Regulation Strategies." *Frontiers in Psychology* 11:867. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>.
4. Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher Emotion Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163
5. Frenzel, A., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQteacher)—User's manual. Available at: [www.sciencedirect.com].
6. Fu, W., C. Wang, W. Tang, S. Lu, and Y. Wang. 2021. "Emotional Intelligence and Well-Being of Special Education Teachers in China: The Mediating Role of Work-Engagement." *Frontiers in Psychology* 12:696561. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696561>.
7. Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
8. Gratz, K.L., Gunderson, J.G., 2006. Preliminary Data on an Acceptance-Based Emotion Regulation Group Intervention for Deliberate Self-Harm Among Women With Borderline Personality Disorder. *Behavior Therapy*, 37: 25-35
9. Greenier, V., A. Derakhshan, and J. Fathi. 2021. "Emotion Regulation and Psychological Well-Being in Teacher Work Engagement: A Case of British and

- Iranian English Language Teachers.” *System* 97:102–120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>.
10. Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
 11. Ma, Y., Wang, F., & Cheng, X. (2021). Kindergarten teachers’ mindfulness in teaching and burnout: The mediating role of emotional labor. *Mindfulness*, 12(3), 722–729. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01538-9>
 12. Metu, C., & Ugwuanyi, C. (2024). Teachers’ creativity-fostering behaviours and emotional intelligence as predictors of students’ performance in circle geometry. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11(2), Article e10810. <https://doi.org/10.17979/reipe.2024.11.2.10810>
 13. Oplatka, I., & Harush, A. (2024). Development of emotion regulation skills among new teachers in special education: the key role of educational leaders and colleagues. *Journal of Educational Administration and History*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00220620.2024.2400680>
 14. OZKAL, Nese (2014). Relationships between teachers’ creativity fostering behaviours and their self-efficacy beliefs. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 724-733.
 15. Sessiani, L. A., and F. Syukur. 2021. “Emotion Regulation in Teachers for Students with Special Needs in Inclusive Islamic Elementary School: An Interpretative Phenomenological Analysis.” Proceedings of the First International Conference on Islamic History and Civilisation, 14 October, Semarang, Indonesia.
 16. Stark, K., and J. Koslouski. 2021. “The Emotional job Demands of Special Education: A Qualitative Study of Alternatively Certified Novices’ Emotional Induction.” *Teacher Education and Special Education* 44 (1): 60–77. <https://doi.org/10.1177/0888406420931497>.
 17. Taxer, J. L., and J. J. Gross. 2018. “Emotion Regulation in Teachers: The “why” and “how”.” *Teaching and Teacher Education* 74:180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>.
 18. Wang, H., Burić, I., Chang, ML. *et al.* Teachers’ emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Soc Psychol Educ* 26, 1651–1696 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
 19. Wu, T., Wang, L., Gao, J., & Wei, A. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers—An emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6884. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186884>

Comparison of emotional responsiveness in teaching and emotional irritability in elementary school teachers with high and low creativity

Akram Pourabdallah Najafabadi ¹, Hamid Kazemi Zahrani ²

¹ Master of Science in Psychology, Najafabad, Iran

² Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Najafabad, Iran

Abstract

Given the role of teacher emotions in the educational environment and the importance of teacher creativity, the aim of this study was to compare emotional responsiveness in teaching, risk perception, and irritability in elementary school teachers with high and low creativity. This study is fundamental in terms of its purpose and causal-comparative in terms of its type. To collect data, the questionnaires of emotion in teaching by Villavicencio (2010), emotional irritability (Zuckerman (1987), and high and low creativity of the Ministry of Education, the Ministry of Science, and the Ministry of Health were used. The statistical population was all elementary school teachers in Khomeini Shahr city, Isfahan province, for the academic year 2024-2025. The sample size in this study was 250 people, including 125 people for each of the two groups of teachers with high and low creativity. The sampling method was available. Data analysis using SPSS software showed that there was a significant difference in emotional irritability in teaching in the two groups of teachers with high and low creativity. There was also a significant difference between the emotional irritability of teachers with high and low creativity.

Keywords: emotional irritability in teaching, emotional irritability, teachers with high and low creativity.
