

اثربخشی نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان تیزهوش پرخاشگر

شادی احدى فر^۱، سیمین حسینیان^{۲*}، سمیرا وکیلی^۳، سوگند قاسم زاد^۴

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۸

چکیده

هدف: هدف از این پژوهش تعیین اثربخشی نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجاندر نوجوانان تیزهوش پرخاشگر بود.

روش شناسی: در این مطالعه شبه‌آزمایشی از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه نوجوانان تیزهوش دختر که در مدارس استعدادهای درخشان شهر تهران مشغول به تحصیل هستند تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نمونه‌گیری در دسترس بود. تعداد نمونه برابر با ۳۰ نفر (۱۵ نفر در گروه شاهد و ۱۵ نفر در گروه آزمایش) بود. ابتدا پرسشنامه‌های پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) و تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی (۲۰۰۱) تکمیل شد. سپس نوجوانان به تصادف به دو گروه آزمایش و شاهد گمارش شدند. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه در برنامه نمایش خلاق شرکت کردند. پس از اتمام جلسه دوازدهم، و ۱ ماه پس از آن (به منظور بررسی ماندگاری برنامه درمانی) پرسشنامه‌ها مجدداً توسط آزمودنی‌های هر دو گروه تکمیل شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که تنظیم شناختی هیجان گروه آزمایش پس از مداخله در مقایسه با گروه شاهد به طور معنادار ($p < 0/01$) افزایش یافت.

بحث و نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد که برنامه درمانی نمایش خلاق روش مداخله مناسبی برای بهبود تنظیم شناختی هیجان است، بنابراین می‌توان از این برنامه برای ارتقاء سلامت نوجوانان تیزهوش پرخاشگر استفاده نمود.

واژگان کلیدی: نمایش خلاق، شناخت هیجان، تیزهوش، پرخاشگر

^۱ دانشجوی دکتری رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. ahadifarshadi@yahoo.com

^۲ استاد تمام گروه مشاوره، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) hosseinian@alzahra.ac.ir

^۳ استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. samira.vakili@srbiau.ac.ir

^۴ استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. s.ghasemzadeh@ut.ac.ir

مقدمه

در تقسیم‌بندی و کسلر به افرادی که بهره‌هوشی از ۱۳۰ به بالا دارند، تیزهوش گفته می‌شود، که ۲/۲ درصد افراد مورد آزمایش را تشکیل می‌دهند. چون این تعداد کم است، لذا جزء کودکان استثنایی به شمار می‌آیند. به افرادی تیزهوش گفته می‌شود که با کمک فکر، استدلال و استفاده از فرایندهای ذهنی عالی بتوانند قضاوت صحیح کنند، و دارای استعدادهای خاص در کارهای خلاق باشند (Potts, 2019). به رغم پیشرفت سریع و شگفت‌انگیز در زمینه دانش و فناوری به منظور تامین رفاه و آسایش به نظر می‌رسد احساس آرامش و آسایش نسبت به گذشته بیشتر نشده است بلکه پیچیدگی‌های اخیر نگرانی‌ها و مسائل روانی جدیدی را به ارمغان می‌آورد که مطالعه آن در مدارس و بین دانش‌آموزان به خصوص در مراحل رشدی حساس و پرتنش مثل نوجوانی از اهمیت بیشتری برخوردار است زیرا این دوره از نظر جسمی و روانشناختی تحولات بسیاری را به همراه دارد. روانشناسان نوجوانی را با عناوینی چون دوره بحرانی، دوره طولانی و تنش‌زا، دوره تعارض با خانواده و جامعه یاد کرده‌اند که به خودی‌خود مشکلاتی را برای نوجوان ایجاد می‌کند، اضافه شدن پیچیدگی‌های جامعه صنعتی به مشکلات رشدی این دوره موجب به مخاطره انداختن سلامتی نیروهای بالقوه جامعه می‌شود (Hamilton, 2017).

کشمکش با تغییرات جسمی، جستجوی درونی برای فهم معنای خود، تحول و تغییر سایر ابعاد شخصیتی (شناختی، عاطفی، اجتماعی و...) نمای کلی این دوره را شکل می‌دهد (Hunt, Marshall, 2012). دانش‌آموزان تیزهوش به علت این واقعیت که با دیگران تفاوت دارند، نیازهای هیجانی منحصر به فردی دارند. بسیاری از محققان اذعان داشته‌اند که تیزهوشی و همزمانی دوره نوجوانی با آن به مجموعه‌ای از مشکلات منجر می‌شود که مقابله با این مسائل اجتماعی و هیجانی تا حدی دشوار است که این چالش‌ها اغلب با افزایش عکس‌العمل‌های هیجانی همراه می‌گردد (Ahmed, et al, 2015).

مشکلات تنظیم شناختی هیجان می‌تواند باعث بروز مشکلات عمده در دانش‌آموزان شود، از آنجایی که بد تنظیمی هیجانی نقش عمده‌ای در مشکلات درون‌ریزی و برون‌ریزی شده دارد از این رو دوره نوجوانی فرصتی مهم برای تغییرات در تجارب عاطفی و تنظیم شناختی هیجانات است. نوجوانی که به تازگی به شناخت صوری رسیده به خوبی قادر است به فضای خانواده بنگرد و فرآیندهای ارتباطی خانواده را بررسی کند و با آنچه که در ذهن آرمانی‌اش شایسته می‌پندارد، مقایسه کند. نتایج این مقایسه از لحاظ تعامل‌های آینده نوجوان با اعضای خانواده مهم خواهد بود. خانواده با حمایت از فرزندش می‌تواند از عواقب احتمالی که برای فرزندش در آینده پیش خواهد آمد، جلوگیری کند و در این راستا نوجوان باید مهارت‌هایی چون تنظیم و کنترل شناختی هیجان که یکی از محصولات رشدی مهم در محیط خانواده است را کسب کند (Alink, et al, 2009). مهارت‌های تنظیم هیجان، تحت تاثیر رابطه والد-کودک در سالهای اولیه کودکی شکل می‌گیرد (۶). ویژگی‌های شخصیتی نقش مهمی در عملکرد عاطفی - هیجانی دارند (Dixon-Gordon, Conkey, Whelen, 2018). یکی از درمان‌هایی که می‌تواند به این افراد کمک کند نمایش خلاق است، نمایش خلاق شکلی از وانمود کردن مبتنی بر بداهه پردازی است که طی فرایندی، صحنه، رویداد، مشکل یا واقعه با هدایت مربی توسط دانش‌آموزان مورد بحث قرار می‌گیرد، طراحی می‌شود و به اجرا در می‌آید (Ghasemtabar, et al, 2012). نمایش خلاق بیش از هر چیز بر تعامل تاکید می‌کند و دانش‌آموزان فضای نمایش مورد نظر را می‌سازند و در اجرای نمایش تعامل انسانی متقابل را تجربه می‌کنند (Liao, et al, 2018). در نمایش خلاق هدف دستیابی به شکل نهایی اجرا برای عرضه به تماشاگران نیست بلکه فعالیتی جاری، نمادین و برانگیزاننده است که در زمان حال روی می‌دهد و بداهه‌سازی در این نوع نمایش اهمیتی خاص دارد. در این نوع از هنر نمایشی افزون بر بعد زیباشناسانه و سرگرم‌کننده بر وجوه کاربردی و تعاملی تئاتر تاکید می‌شود (Lundberg, 2016).

پژوهش‌های مختلف نیز حاکی از تاثیر برنامه نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان بوده‌اند (Smokowski, Baeallao, 2009; ShahrakiGhadimi, et al, 2019; Rominger, et al, 2016). حال با توجه به اهمیت تامین سلامت نوجوانان تیزهوش و همچنین محدودیت پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده است، و با توجه به اینکه امکان به کارگیری درمان‌های چندوجهی مانند گروه‌درمانی، دارو درمانی، درمان شناختی- رفتاری در همه شرایط وجود ندارد، به نظر می‌رسد که کاربرد روش‌هایی از جمله برنامه نمایش خلاق بتواند نقش موثری در ارتقا سلامت این گروه از افراد بازی کند. همچنین با توجه به اینکه این درمان‌ها بر اساس شرایط

فرهنگی کشورهای مختلف و مسائل بوم‌شناختی آنها طراحی شده است نمی‌توان از این برنامه‌ها برای نوجوانان ایرانی استفاده کرد، به‌علاوه این برنامه‌های درمانی بر اساس ملاحظه‌های فرهنگی همان کشورها طراحی شده‌اند، بنابراین با توجه به این موضوع که بسیاری از درمان‌هایی که برای مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش مورد استفاده قرار می‌گیرند بر اساس فرهنگ ایرانی طراحی نشده‌اند و بسیاری از درمان‌ها فقط بر کودک و نوجوان تاکید کرده و خانواده و اجتماع کودک را نادیده می‌گیرند، با توجه به این موارد محقق در مطالعه حاضر در پی پاسخگویی به این سوال است آیا نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان تیزهوش پرخاشگر موثر است؟

روش شناسی

روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه شاهد استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه نوجوانان تیزهوش دختر که در مدارس استعدادهای درخشان شهر تهران مشغول به تحصیل هستند تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نمونه‌گیری در دسترس بود بدین صورت که از بین دانش‌آموزان دختر پایه نهم و دهم در مدرسه سلام که سه کلاس سی نفری بودند، آزمون مقیاس هوشی استنفورد- بینه اجرا شد و نقطه برش ۱۳۰ تعیین کننده انتخاب نوجوانان تیزهوش پژوهش حاضر بود. سپس دانش‌آموزان پرسشنامه پرخاشگری باس و پری را پاسخ دادند و ۳۰ نفر که در نتیجه‌ی پرسشنامه پرخاشگر شناخته شدند به عنوان نمونه (۱۵ نفر در گروه شاهد و ۱۵ نفر در گروه آزمایش) انتخاب شدند. با توجه به فرمول حجم نمونه (انحراف معیار ۱۵، خطای میانگین ۱۱، خطای نوع اول $\alpha=0/05$ ، توان آزمون $0/80$) برای هر گروه آزمایش و شاهد ۱۵ نفر تعیین شد.

برای اجرای پژوهش، ابتدا از دانشگاه معرفی‌نامه مبنی بر انجام پژوهش مربوط به پایان نامه برای سازمان آموزش و پرورش دریافت شد. سپس از بین تمامی دانش‌آموزان بر اساس ملاک‌های ورود (دامنه سنی ۱۴ و ۱۵ سال، دانش‌آموزانی که بهره هوشی آن‌ها بالاتر از ۱۳۰ است، دانش‌آموزانی که بر اساس پرسشنامه پرخاشگری باس و پری پرخاشگر بودند، دانش‌آموزانی که در خانواده و همراه با والدین خود زندگی می‌کردند، دانش‌آموزانی که از لحاظ درآمد در یک سطح بودند) و خروج (دارا بودن مشکلات دیگر از جمله مشکلات خانوادگی، مشکلات حسی (آسیب بینایی یا شنوایی)، بیماری‌های جسمانی، شرکت همزمان در برنامه‌های مشابه با برنامه‌های آموزشی به کار رفته در پژوهش حاضر)، ۳۰ نفر انتخاب شدند و با ذکر ضرورت و اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان و والدین آنها رضایت‌نامه کتبی مبنی بر شرکت در پژوهش اخذ شد. در این پژوهش پس از برگزاری پیش‌آزمون، افراد به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و شاهد تقسیم شدند و برنامه آموزشی نمایش خلاق در گروه آزمایش اجرا شد. گروه آزمایش در برنامه نمایش خلاق شرکت کردند. برگزاری جلسات توسط پژوهشگر انجام شد. در جلسه‌ی میانی آموزش نیز آزمون میانی انجام شد تا در نهایت جدول آماری با جزییات بهتری روند اثربخشی مشخص شود، در ادامه پس از هر ۱۵ روز با ۴ بار تکرار برای ارزیابی ماندگاری اثر نمایش خلاق آزمون‌ها انجام شدند تا زمانی که اثر برنامه‌ی آموزشی ما به کلی در تمام مولفه‌ها (متغیرهای وابسته) از بین رفت، در کنار اجرای این آزمون‌ها آزمون پرخاشگری نیز اجرا شد تا اثربخشی و ماندگاری به طور کلی بر پرخاشگری گروه آزمایش نیز سنجیده شود. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه پرخاشگری باس و پری و پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی (CERQ)^۱ استفاده شد:

پرسشنامه پرخاشگری باس و پری - این پرسشنامه، توسط آرنولد. اچ. باس و مارک پری ساخته شده و دارای ۲۹ سؤال است و چهار جنبه از پرخاشگری (پرخاشگری فیزیکی^۲، کلامی^۳، خشم^۴، و خصومت) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. سؤالات ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷، ۲۱،

1. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
2. physical aggression
3. verbal aggression
4. anger

۲۴، ۲۶، ۲۸ مربوط به پرخاشگری فیزیکی و سؤالات ۶، ۲، ۱۰، ۱۴، ۱۸ پرخاشگری کلامی، سؤالات ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۲، ۲۹ مربوط به خشم و سؤالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷ خصومت را نشان می‌دهند. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت از ۱ (کاملاً خلاف خصوصیات من) تا ۵ (کاملاً گویای خصوصیات من) می‌باشد. نمره سؤالات ۲۴ و ۲۹ معکوس است، نمره کل از مجموع سؤالات به دست می‌آید، نمرات بالا نشان دهنده پرخاشگری بیشتر است. Samani (2008) این پرسشنامه را از جهت روایی و پایایی به طور کامل مورد بررسی قرار داد، او در یک بررسی مقطعی ۴۲۹ دانشجوی ۱۸ تا ۲۲ ساله را ارزیابی کردند. به کمک تحلیل عاملی چهار عامل رفتاری خشم، پرخاشگری بدنی و کلامی، رنجیدگی و بدگمانی از آن استخراج شد. ضریب پایایی این پرسشنامه به شیوه بازآزمایی برابر ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی - این پرسشنامه توسط (Garnefski, et al (2002 تهیه شده است و یک پرسشنامه چندبعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ۳۶ گویه دارد و دارای ۹ زیرمقیاس سرزنش خود، نشخوار ذهنی، توجه مجدد مثبت، توجه مجدد برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، اتخاذ دیدگاه، فاجعه‌آمیزپنداری و سرزنش دیگران است. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) است. نمره کل هر یک از این خرده مقیاس‌ها بر اساس جمع جبری سوال‌های آن ماده به دست می‌آید که با توجه به شیوه نمره‌گذاری، دامنه امتیاز هر فرد در هر خرده مقیاس بین ۴ تا ۲۰ است. در پژوهش Garnefski, et al (2002) پایایی برای راهبردهای انطباقی، غیرانطباقی و شناختی (کل) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۷ و ۰/۹۳ درصد گزارش شده است، Yosefi (2007) پایایی این آزمون را برای کل مقیاس شناختی ۸۲ درصد به دست آورده است.

جدول ۱. جلسات برنامه درمانی نمایش خلاق (دو (۲۰۰۲)؛ گاتا و همکاران (۲۰۱۰))

نوبت	موضوع جلسه	شرح محتوای جلسه
جلسه اول	آشنایی افراد با یکدیگر	شروع رابطه متقابل رهبر گروه (روانشناس) و افراد، مقدمه و توضیحات در مورد روند آغازی و پایانی اجرا و بیان چارچوب وقایع شرکت در گروه نمایش خلاق (از جمله داشتن مشارکت و تعامل در اجرا و شرکت در بحث).
جلسه دوم	تعیین داستان	داستان کوتاهی به عنوان هسته‌ی اصلی تعیین شده و موضوع کلی بازگو شده که در هر جلسه داستان توسط بازیگران بسط داده می‌شود و شکل کامل تری به خود می‌گیرد. از افراد می‌خواهیم در مورد موضوع داستان منتخب نظر بدهند و با هم به بحث و گفتگو بپردازند، روان‌شناس حکم ناظر و تعدیل‌کننده بحث‌ها را به عهده دارد.
جلسه سوم	تقسیم کردن طرح اصلی داستان به صحنه‌ها	به کمک شرکت‌کنندگان به طوری که توسط تمام افراد قابل اجرا باشد پرداختن به محتوای صحنه‌های انتخاب شده برای اجرا با مشارکت همدیگر و توجه به ظرافت‌های ابعاد شخصیتی (به طور مثال در این پژوهش به ابعاد کمالگرایی شخصیت داستانی و چگونگی رفتار شخصیت‌های داستانی بر اساس ویژگی‌های کمال‌گرایانه توجه شود).
جلسه چهارم	گروه‌بندی کردن نوجوانان با توجه به تعداد نقش	در این جلسه صحنه‌هایی انتخاب می‌شوند که افراد در کنار یکدیگر دیالوگ دارند.
جلسه پنجم	شرح هیجان‌ات	شرح مفاهیمی چون تخیل و تمرکز در بازیگری و اجرای آن توسط افراد شرکت‌کننده همچنین شرح مفاهیم دیگری چون هیجان‌ات مانند خشم که باعث پرخاشگری شود، شکل‌ظاهری آن و عوامل ایجادکننده و بازدارنده آن و در اینباره با شرکت‌کنندگان گفتگو و بحث می‌کنیم.
جلسه ششم	تصویرسازی ذهنی	استفاده از تصویرسازی ذهنی تا بازیگران بتوانند باهمزاد‌پنداری با شخصیت‌های داستانی و فرو رفتن در نقش خود هیجان‌ات و عواطف خود را در بازی بکار ببرند و برون‌ریزی کنند افراد دارای مشکلات برونی‌سازی شده از جمله پرخاشگری راهبردهای ناسازگار را انتخاب می‌کنند (مانند نشخوار ذهنی، اجتناب و...) برای اصلاح و حذف آن از مدل آموزش تنظیم شناختی-هیجان‌گراس در این برنامه آموزش و اجرای نمایش خلاق با بداهه‌گوئی‌های شرکت‌کنندگان

درهنگام ایفای نقش استفاده می شود		
جلسه هفتم	اصلاح موقعیت	هدف از این جلسه گرده برداری از صحنه های نمایش و تغییر موقعیت های برانگیزاننده ی هیجان، جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب است و افراد تمرین می کنند که از افکار و تجارب خود برای بداهه گویی و نقش آفرینی استفاده کنند و با بداهه پردازی روند داستان را پیش ببرند ادامه دادن اظهار نظرها تا جایی که به شکل اصلی داستان نزدیک و نزدیک تر شویم (روانشناس نقش تسهیل گر را دارد).
جلسه هشتم	ادامه دادن بازی در نقش شخصیت داستانی	با جایگزین کردن راهبرد سازگارا از دیدگاه بازیگر و بحث و نتیجه گیری بقیه افراد گروه در مورد آن (با مدیریت روان شناس).
جلسه نهم	استفاده از ایده خلاقانه	در صورتیکه فرد دیگری ایده خلاقانه و نوع نگاه دیگری به همان صحنه داشته باشد، آن را اجرا می کند و از اعضای گروه خواسته می شود صحنه های را که با راهبرد دوستان دیگر بازی کرده اند را ادامه دهند و به وانمود ادامه ی نقش آنها پردازند، سپس نظرات موثر خود را برای افزایش سازگاری در همان صحنه اعمال کنند.
جلسه دهم	ارزیابی بازی افراد	بازی افراد ارزیابی می شود (توسط خود افراد با نظارت روان شناس) و در مورد تاثیر شناخت روی تفکر غالبی که دارند بحث می شود و از آنها خواسته می شود بر خلاف آن دیدگاه نقش آفرینی کنند.
جلسه یازدهم	آموزش آرمیدگی و تخلیه ی هیجانی	آموزش آرمیدگی و تخلیه ی هیجانی تا در اجرا نقش خود از تاثیرات آن استفاده کنند. در حین نمایش بتوانند کنترل هیجانات در هنگام بازیگری را در دست بگیرند تا پیوستگی بین صحنه ها ایجاد شود و در نهایت بر اساس داستان اصلی در صحنه ی آخر نتیجه گیری می کنیم و داستان را پایان می دهیم.
جلسه دوازدهم	ارزیابی برنامه	ارزیابی کردن برنامه و ارتباط دادن داستان با مفاهیمی چون سازگاری اجتماعی، تنظیم شناختی-هیجان، کمالگرایی و پرخاشگری که در ارتباط مستقیم یا غیر مستقیم قرار دارند.
پس از جمع آوری پرسشنامه ها یافته ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر تحلیل شد. برای رعایت موازین اخلاقی در پژوهش حاضر سعی شد رضایت دانش آموزان و والدین آن ها برای حضور در پژوهش جلب شود. علاوه بر این به آن ها اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات کسب شده از آن ها محفوظ خواهد ماند و کسانی که تمایل داشتند از وضعیت روان شناختی خود مطلع شوند، صرفا نمرات خودشان در اختیارشان قرار گرفت. لازم به ذکر است روش اجرای این مطالعه توسط کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات با کد اخلاق ۸۵۰۶-۲۴۲۶-۰۰۳-۰۰۰-۰۰۰ مورد تایید قرار گرفت.		

یافته ها

پس از انجام آزمون ها، داده ها جمع آوری شدند و در دو قسمت آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند، در قسمت توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد. در استنباط آماری برای مقایسه و بررسی تفاوت گروه ها در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. با توجه به داده های جدول ۲، در مرحله پس آزمون و پیگیری افزایش نمرات تنظیم شناختی هیجان در گروه آزمایش نسبت به گواه مشهود است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری متغیر تنظیم شناختی هیجان به تفکیک گروه های آزمایش و گواه								
متغیر	گروه	پیش آزمون	آزمون میانی	پس آزمون	پیگیری	میانگین	انحراف معیار	میانگین
تنظیم شناختی هیجان	گواه	۶۰/۹۳	۹/۱۲	۶۲/۱۳	۹/۵۲	۶۱/۶۶	۸/۲۲	۶۲
	آزمایش	۶۳/۷۳	۶/۴۴	۶۷/۳۳	۶/۸۷	۷۴/۲۰	۷/۵۷	۷۲/۱۳

از جدول ۳ استنباط می شود مقدار مشخصه آماری F با مقدار ۹۹/۶۴ عامل زمان در این راستا در سطح $\alpha = 0.01$ معنادار است یعنی با احتمال ۰/۹۹ می توان نتیجه گرفت که تغییر (افزایش) در مراحل مختلف آزمون معنی دار است.

جدول ۳. نتایج مشخصه‌های ۴ گانه F مربوط به تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر

شاخص	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	f	سطح معنی داری
اثرزمان					
کرویت فرض شده	۴۷۳/۶	۲	۲۳۶	۶۴/۹۹	۰/۰۱
گرین هوس-گیسر	۴۷۳/۶	۱/۴۶	۳۲۳	۶۴/۹۹	۰/۰۱
هوبن فلت	۴۷۳/۶	۱/۵۷	۲۹۹	۶۴/۹۹	۰/۰۱
باند بالا	۴۷۳/۶	۱	۴۷۳	۶۴/۹۹	۰/۰۱
اثرخطا					
کرویت فرض شده	۲۰۴/۰۴	۵۶	۳/۶	-	-
گرین هوس-گیسر	۲۰۴/۰۴	۴۰	۴/۹	-	-
هوبن فلت	۲۰۴/۰۴	۴۴	۴/۶	-	-
باند بالا	۲۰۴/۰۴	۲۸	۷/۲	-	-

نتایج آزمون تعقیبی در جدول ۴، در گروه آزمایش نیز نشان می‌دهد که میانگین سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری هم تفاوت معنی‌داری دارد. بنابراین اثربخشی نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان تیزهوش پرخاشگر بعد از گذشت زمان هم تاثیرگذار بوده است. برای تفسیر و تبیین معناداری تفاوت میانگین طبقات از آزمون بونفرونی استفاده شد که تفاوت دو به دو میانگین‌ها در سطح $\alpha = 0.01$ معنی‌دار بود.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بون فرنی در مورد نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر در اثر آموزش

J	I	اختلاف میانگین (J-I)	انحراف معیار	سطح معنی داری
پیش آزمون	پس آزمون	-۵/۶	۰/۵۹	۰/۰۱
	پی گیری	-۲/۴	۰/۳۲	۰/۰۱
پس آزمون	پیش آزمون	۵/۶	۰/۵۹	۰/۰۱
	پیگیری	۲/۳	۰/۵۲	۰/۰۱
پیگیری	پیش آزمون	۲/۴	۰/۳۲	۰/۰۱
	پس آزمون	-۲/۳	۰/۵۲	۰/۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

یافته این پژوهش مبین این مطلب بود که نمایش خلاق باعث بهبود تنظیم شناختی هیجان نوجوانان تیزهوش پرخاشگر می‌شود. این یافته با پژوهش‌های (Smokowski, Bacallao, 2009)، (Shahraki Ghadimi, 2019)، (Rominger, et al, 2018) همخوان است. افرادی که از سبک‌های تنظیم شناختی-هیجان ضعیف مانند نشخوار فکری، فاجعه‌انگاری و ملامت خویش استفاده می‌کنند، در برابر مشکلات هیجانی آسیب‌پذیر هستند و نشخوار فکر و فاجعه‌آمیز تلقی کردن وقایع باعث ایجاد پرخاشگری در آنها می‌شود (Eesazadegan, et al, 2010).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که نمایش خلاق به کودکان کمک می‌کند احساسات و تفکرات خود را به راحتی ابراز کنند و آنها را در محیط امن نمایش برون‌ریزی کرده و این کار منجر به افزایش بینش نسبت به افکار منفی می‌گردد و از این طریق باعث تنظیم هیجانات فرد می‌شود. همچنین با استفاده از رویکرد حل مسئله به کودکان آموخته می‌شود که روش‌های حل مسئله را یاد بگیرند و با به کارگیری آنها احساسات خود را بتوانند در موقعیت‌های مختلف به خوبی مهار کنند، در واقع نمایش خلاق به کودک این امکان را می‌دهد که بسیاری از مسائل زندگی روزمره را با ایفای نقش یاد بگیرد و بتواند هیجان‌های خود را مدیریت نماید. کودک در حین نقش‌هایی که بازی می‌کند فرصت‌هایی را کسب می‌کند تا بتواند احساسات خود را بروز دهد و آنها را به صورت مستقیم بیان نماید (Lochman, et al, 2015). بسیاری از پژوهشگران بر این اعتقاد هستند که نمایش و تئاتر تنها جایی است که افراد می‌توانند بین هشیار و ناهشیار ارتباط برقرار کرده و بدین ترتیب فرایند عاطفی شکل می‌گیرد و باعث پیشرفت شناخت می‌گردد. اکتساب این آمادگی‌های شناختی و عاطفی باعث شناسایی به موقع هیجانات می‌گردد (McAdam, Johnson, 2018). همچنین نمایش

خلاق به کودکان کمک می‌کند که در هنگام تنش هیجانات منفی خود را شناسایی کنند و هیجانات مثبت را جایگزین آن نمایند (Beeman, 1947). نمایش خلاق باعث آگاهی از هیجانات سرکوب شده و کشف آنها از طریق ایفای نقش می‌شود، بدین صورت که کودکان می‌توانند به منطقی بودن یا نبودن افکار، احساسات و خواسته‌های خود دست یابند و بدین ترتیب هیجانات و احساسات خود را کنترل نمایند (Sharaki Ghadimi, et al, 2019).

وجود نتایج یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های دیگر نشان داده است که نمایش خلاق به فرد اجازه می‌دهد تا به بیان مشکلات خود بپردازد، هیجاناتش را عرضه کند، تعارضات عمیق خود را به سطح بکشاند و سرانجام با آنها با محیط خود مواجه شود (Holmes, 2015). در نمایش خلاق از تخیل، تصویرسازی ذهنی، اعمال بدنی و پویایی گروه استفاده می‌شود و بدین ترتیب نمایش خلاق به فرد کمک می‌کند تا هیجانات و احساسات خود را کشف نماید. با به نمایش درآوردن آنها از راه گفتگو به بازنگری مشکل خود می‌پردازد. مهم‌ترین ارزش نمایش خلاق این است که می‌تواند مهارت‌هایی را که فراتر از روش حل مسئله است آموزش دهد (Kooraki, et al, 2012). در حقیقت تاثیر نمایش خلاق به صورت تخلیه هیجانی است که در این مورد سه مفهوم در نظر گرفته می‌شود: اول اینکه نمایش منجر به رهایی عواطف منفی شده و در نتیجه فراخوانی هیجان‌ها به صورت آزاد شدن خاطرات بد صورت می‌پذیرد. دوم اینکه طبق نظر مورنو تخلیه هیجان منجر به خلاقیت و خودجوشی شده که منجر به راه‌حل‌های مناسبی در موقعیت‌های مختلف می‌گردد. سوم اینکه طبق نظر بوئل، هنگامی که کودکان به طور فعال وارد نمایش می‌شوند، راه‌حلی را که در حین نمایش یاد گرفته‌اند بعداً در زندگی روزمره خود مورد استفاده قرار می‌دهند (Sadeghian, Etemadi, 2011).

در نهایت نتایج پژوهش نشان داد که نمایش خلاق باعث بهبود تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان می‌شود، در نمایش خلاق سعی می‌شود تا از طریق طراحی یک رشته فعالیت‌های نمایشی با در نظر گرفتن مشخصه‌هایی نظیر بالا بردن مهارت‌های فردی، تقویت و بالا بردن حس اعتمادبه‌نفس، استقلال فردی و تقویت برقراری روابط اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هیجانی فرد کمک شود. نمایش خلاق باعث رشد مهارت‌های اجتماعی، برخورد مناسب در خانه، مدرسه و اجتماع و همچنین باعث کشف الگوهای موثر در نوجوانان تیزهوش می‌شود (Sadeghi Sayah, 2012). همچنین نمایش خلاق جریانی است که از طریق محرک‌های گوناگون مانند واژه‌ها، موسیقی، اشیاء و رویدادها موجب فعال‌سازی شبکه ذهنی افراد می‌شود. در واقع نمایش خلاق اجرایی است که به بیان تداعی‌ها می‌پردازد. نمایش خلاق به عنوان یک فعالیت نیمه‌ساختاریافته است (Karakell, 2009) که در فرایند آن اجراکنندگان بر اساس تفکر، خلاقیت، دانش و تجارب خود به انجام فعالیت‌های مختلف می‌پردازند (Chambers, 1970). ایفای نقش به افراد این امکان را می‌دهد که بسیاری از مسائل زندگی حقیقی را به صورت واقع‌نما انجام دهد و در حین ایفای نقش بیاموزد که چگونه در بین جمع زندگی کند و چه ضوابطی را برای زندگی در نظر بگیرد.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری دارای محدودیت‌هایی است. کنترل تمامی متغیرهای مزاحم در این برنامه بطور همزمان بسیار مشکل است و نمی‌توان در انتخاب نمونه‌ها همسان‌سازی کامل را ایجاد نمود، برگزاری ۱۲ جلسه نمایش خلاق به دلیل عدم همکاری مسئولین مدرسه یکی از محدودیت‌های پژوهش بود، در نتیجه پیشنهاد می‌شود که مطالعات آتی با رفع این محدودیت‌ها به دقت نتایج به دست آمده و تعمیم‌دهی یافته‌ها، کمک کند. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از تعداد بیشتری آزمودنی استفاده شود، پیگیری طولانی مدت برای بررسی اثربخشی درمان در طولانی مدت انجام گردد، در مطالعات آینده تغییرات آزمودنی‌ها از طریق مصاحبه، مشاهدات بالینی و گزارش مراقبین بررسی شود.

References

- Ahmed SP, Bittencourt-Hewitt A, Sebastian CL. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*. 1; 15:11-25.
- Alink L R, Cicchetti D, Kim J, Rogosch F A. (2009). Mediating and moderating processes in the relation between maltreatment and psychopathology: Mother-child relationship quality and emotion regulation. *Journal of abnormal child psychology*, 37(6): 831-843.
- Beeman EA. (1974). The effect of male hormone on aggressive behavior in mice. *Physiological Zoology*. 1; 20(4): 373-405.
- Chambers DW. *Storytelling and creative drama*. WCB/McGraw-Hill; 1970.
- Dixon-Gordon KL, Conkey LC, Whalen DJ. (2018). Recent advances in understanding physical health problems in personality disorders. *Current opinion in psychology*. 1; 21:1-5.
- Dunne PB. (2002). Drama therapy techniques in oneto- one treatment with disturbed children and adolescents. *Arts in Psychotherapy*. 15 (2), 139- 149.
- Eesazadegan A, jenaabadi H, saadatmand S. (2010). The relationship between cognitive emotion regulation strategies, emotional creativity, academic performance and mental health in students. *Journal of Educational Psychology studies*; 7 (12): 71-92.
- Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp, the Netherlands: DATEC. 2002.
- Gatta M, Andrea S, Paolo TC, et al. (2010). Analytical psychodrama with adolescents suffering from psycho-behavioral disorder: Short-term effects on psychiatric symptoms. *The Arts in psychotherapy*. 1;37 (3): 240-7.
- Ghasemtabar S, Alahvirdiyani K, Hajitabar M, et al. (2012). The Effect of Creative Drama on Social Development of Preschoolers; 8(32): 405-413.
- Hamilton C. (2017). Does Machiavelli's the Prince Have Relevant Lessons for Modern High-Tech Managers and Leaders.
- Hamilton, C. (2017). "Q&A. Does Machiavelli's The Prince have relevant lessons for Modern High Tech Managers and Leaders? 1:40-7.
- Holmes P. (2015). *The inner world outside: Object relations theory and psychodrama*. Routledge.
- Hunt N, Marshall K. (2012). *Exceptional children and youth*. Cengage Learning; Mar 12.
- Jalali I, Rafeie H. (2012). The Relationship between Cognitive Emotion Regulation and Conflict Resolution Styles with the Family Process and Content of High School Students in Shiraz. *Journal of Modern Psychological Research*; 7 (25): 43-61.
- Karakelle S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*; 4(2):124-9.
- Kooraki M, Yazdkhasti F., Ebrahimi A, Reza Oreizi H. (2012). Effectiveness of Psychodrama in Improving Social Skills and Reducing Internet Addiction in Female Students. *IJPCP*. 17 (4):279-288.
- Liao Y H, Chen Y L, Chen H C, Chang Y L. (2018). infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation. *Thinking Skills and Creativity*. 1; 29:213-23.
- Lochman J E, Dishion T J, Powell N P, et al. (2015). Evidence-based preventive intervention for preadolescent aggressive children: One-year outcomes following randomization to group versus individual delivery. *Journal of consulting and clinical psychology*; 83 (4): 728.
- Lundberg A. (2016). *Beyond the Gaze. Translations as a Norm-Critical Praxis in Theatre for Children and Young*. *Nordic Theatre Studies*. 22; 28 (1): 94-104.

- McAdam E, Johnson D R. (2018). Reducing depressive symptoms in adolescents with posttraumatic stress disorder using drama therapy. *Arts Therapies in the Treatment of Depression*. 16:48-67.
- Potts J A. (2019). profoundly gifted students' perceptions of virtual classrooms. *Gifted child quarterly*. 63(1): 58-80.
- Rominger C, Papousek I, Weiss EM, et al. (2018). Creative thinking in an emotional context: Specific relevance of executive control of emotion-laden representations in the inventiveness in generating alternative appraisals of negative events. *Creativity Research Journal*. 3; 30 (3): 256-65.
- Sadeghi Sayah A. (2012). The Role of Art-Therapy in Academic, Social and Emotional treatment of Students suffering from Learning Disorder. *J Except Educ*. 4 (112) :37-44
- Sadeghian F, Etemadi O. (2011). The effectiveness of psychodrama group counseling on Organizational feedback and job adjustment among isfahan`s educational employees. *Career and Organizational Counseling*. 3 (8): 25-40.
- Samani S. (2008). Study of Reliability and Validity of the Buss and Perry's Aggression Questionnaire. *IJPCP*; 13 (4): 359-365
- Shahraki Ghadimi Sh, Khajevand Khoshli A, Asadi J. (2019). Effectiveness of drama therapy on emotional, physical and mental components of marital burnout in women. *Journal of Social Psychology*; 13 (50): 35-44.
- Smokowski P R, Bacallao M. (2009). Entre dos mundos/between two worlds youth violence prevention: Comparing psychodramatic and support group delivery formats. *Small Group Research*; 40(1): 3-27.
- Yosefi F. (2007). Examine the relationship between cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety in student's talented junior centers. *Research on Exceptional Children*; 6(4): 871-892.

Investigate the Effectiveness and Sustainability of Creative Drama in Cognitive Emotion Regulation in Aggressive Gifted Students

Shadi Ahadifar¹

Simin Hoseinian^{2*}

Samira Vakili³

Sogand Ghasemzadeh⁴

Abstract

Purpose: The aim of this study was to determine the effectiveness of creative drama on cognitive emotion regulation of aggressive gifted adolescents.

Methodology: In this quasi-experimental study, pre-test-post-test and follow-up design were used. The statistical population of this study consisted of all gifted adolescent girls who are studying in talented schools in Tehran. Sampling method in this study, sampling was available. The number of samples was 30 (15 in the control group and 15 in the experimental group). First, the Bass and Perry Aggression Questionnaire (1992) and the Garnfsky Emotion Cognition Regulation (2001) were completed. Adolescents were then randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group participated in a creative demonstration program for 12 sessions, at the end of the twelfth session, and 1 month after (to evaluate the durability of the treatment program). The questionnaires were completed again by the subjects of both groups. In order to analyze the data, repeated measures analysis of variance was used.

Findings: The results showed that the cognitive emotion regulation of the experimental group increased significantly ($p < 0.01$) after the intervention compared to the control group.

Conclusion: Creative drama therapy program seems to be a good intervention method to improve cognitive emotion regulation, so this program can be used to promote the health of aggressive gifted adolescents.

Keywords: Creative Demonstration, Emotion Recognition, Intelligence, Aggressive

¹ PhD Student in Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. ahadifarshadi@yahoo.com

² Professor of counseling, Education and psychology department, Alzahra university, Tehran, Iran (corresponding author) hosseinian@alzahra.ac.ir

³ Assistant Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. samira.vakili@srbiau.ac.ir

⁴ Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. s.ghasemzadeh@ut.ac.ir