MEJDS. 2021; 11:62.

Published online 2021 Aug. **Original Article**

The Effects and Sustainability of Creative Drama on Emotion Regulation and Perfectionism in Aggressive Gifted Adolescent Females

Ahadifar Sh[1], *Vakili S[2], Hosseinian S[3], Ghasemzadeh S[4]

Author Address
1. PhD Student in Psychology, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran;
2. Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of of Literature, Humanities and Social Sciences , Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran;
3. Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education, Alzahra University, Tehran, Iran;
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
***Corresponding author's email:** vakili75sa@gmail.com

Received: 2021 January 25; **Accepted:** 2021 February 28

Abstract

Background & Objectives: Gifted adolescents usually present high performance in creative, intelligent, and academic activities; sometimes, the educational environment cannot provide for their needs, resulting in their increased tendency to aggressive behaviors. Aggression results in biopsychological harm to others. It is caused by problems in cognition, or Emotion Regulation (ER), and perfectionism. ER refers to the process of the regulation of emotions by cognitive strategies with includes positive and negative ER strategies. Perfectionism is a multidimensional structure that includes the extreme belief in achieving high criteria and standards. Perfectionists express unrealistic expectations. These expectations are other– or community–oriented. Therefore, the present study aimed to investigate the effects and sustainability of creative drama on ER and perfectionism in aggressive gifted adolescent females.

Methods: This was a quasi–experimental study with pretest–posttest, one–month follow–up, and a control group design. The research population was aggressive gifted adolescent females in talented schools in the second district of Tehran City, Iran, in the academic year of 2019–2020. Considering the inclusion criteria, 30 eligible volunteers were entered into the study by convenience sampling method and randomly assigned to the experimental and control groups (n=15/group). The inclusion criteria included an Intelligent Quotient (IQ) of above 130 based on Stanford–Binet Intelligence Test, i.e., documented in the students' educational records, obtaining a higher score of 78 in the Aggression Questionnaire (Buss and Perry, 1992), living with the parents, no receipt of psychological services in the last 3 months, and no history of creative drama education. The exclusion criteria included reluctance to participate in the study and absence from more than 2 treatment sessions. The experimental group participated in 12 two–hour group weekly sessions of the creative drama program (3 months); however, the controls received no training. The creative drama program was prepared by researchers based on the Creative Drama in the Classroom and Beyond book (2011). The following questionnaires were applied at the pretest, posttest, and follow–up stages: Aggression Questionnaire (Buss and Perry, 1992), Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski et al., 2001), and Tehran Multidimensional Perfectionism Scale (Besharat, 2008). The obtained data were analyzed by descriptive and inferential statistics in SPSS at a significance level of 0.05. At the descriptive level, the indicators of mean, standard deviation, frequency, and percentage were used. At the inferential level, the Chi–squared test, repeated–measures Analysis of Variance (ANOVA), and Bonferroni post hoc test were employed.

Results: The current research results revealed the significant effect of the group on positive ER strategies (p=0.021) and negative ER strategies (p=0.019), as well as self–centered (p=0.033), other–centered (p=0.002), and community–oriented perfectionisms (p=0.002). The effect of time and the effect of time*group was significant on positive ER strategies (p<0.001) and negative ER strategies (p<0.001), as well as self–centered (p<0.001), other–centered (p<0.001), and community–oriented perfectionisms (p<0.001). Additionally, there was a significant difference between the mean scores of pretest, posttest, and follow–up concerning positive ER strategies (p<0.001) and negative ER strategies (p<0.001), as well as self–centered (p<0.001), other–centered (p<0.001), and community–oriented perfectionisms (p<0.001). However, there was no significant difference between the mean posttest and follow–up scores respecting positive ER strategies (p=1.000) and negative ER strategies (p=1.000), as well as self–centered (p=1.000), other–centered (p=1.000), and community–oriented perfectionisms (p=1.000).

Conclusion: The current study results indicated the effectiveness and sustainability of creative drama on improving ER and perfectionism among aggressive gifted adolescent females. Thus, counselors and psychologists can use the creative drama method along with other approaches to improve psychological characteristics in adolescent females.

Keywords: Creative drama, Emotion regulation, Perfectionism, Adolescent females, Aggressive.

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۰؛ (۱۱):۶۲.

انتشار برخط مرداد ۱۴۰۰ مقاله پژوهشی اصیل

تعیین اثربخشی و ماندگاری نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر

شادی احدی‌فر[۱]، *سمیرا وکیلی[۲]، سیمین حسینیان[۳]، سوگند قاسم‌زاده[۴]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی مقطع دکتری رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکدهٔ ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛

۲. استادیار گروه روان شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛

۳. استاد تمام گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران؛

۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی وعلوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** vakili75sa@gmail.com

تاریخ دریافت: ۶ بهمن ۱۳۹۹؛ **تاریخ پذیرش:** ۱۰ اسفند ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: افزایش گرایش‌های پرخاشگرانه در نوجوانان باعث ایجاد مشکلاتی در زمینهٔ تنظیم شناختی هیجانی و کمال‌گرایی می‌شود؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی و ماندگاری نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر انجام شد.

روش‌بررسی: این مطالعهٔ نیمه‌آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه با گروه گواه بود. جامعهٔ پژوهش را دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر در مدارس استعدادهای درخشان دخترانهٔ منطقهٔ دو شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹ـ۱۳۹۸ تشکیل دادند. سی فرد داوطلب واجد شرایط با روش نمونه‌گیری دردسترس وارد پژوهش شدند. سپس به‌روش تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفتند. صرفاً گروه آزمایش دوازده جلسهٔ دوساعته به‌صورت هفته‌ای یک جلسه در برنامهٔ نمایش خلاق شرکت کرد. داده‌ها با پرسشنامهٔ پرخاشگری (باس و پری، ۱۹۹۲)، پرسشنامهٔ تنظیم شناختی هیجان (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱) و مقیاس کمال‌گرایی چندبُعدی تهران (بشارت، ۱۳۸۶) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها با آزمون خی‌دو، روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۱۹ در سطح معناداری ۰/۰۵ صورت گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، اثر گروه برای راهبردهای مثبت (p=۰/۰۲۱) و منفی هیجان (p=۰/۰۱۹) و کمال‌گرایی‌های خودمحور (p=۰/۰۳۳)، دیگرمحور (p=۰/۰۰۲) و جامعه‌محور (p=۰/۰۰۲) معنادار بود. اثر زمان و اثر زمان*گروه برای راهبردهای مثبت و منفی هیجان و کمال‌گرایی‌های خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور معنادار بود (p<۰/۰۰۱)؛ همچنین اختلاف میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در هر پنج متغیر یادشده معنادار بود (p<۰/۰۰۱)؛ اما اختلاف میانگین پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از آن‌ها معنادار نبود (p=۰/۰۰۱).

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های پژوهش، نمایش خلاق باعث افزایش راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان و کاهش راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر می‌شود و نتایج در مرحلهٔ پیگیری نیز حفظ شده است.

کلیدواژه‌ها: نمایش خلاق، تنظیم شناختی هیجان، کمال‌گرایی، دختران نوجوانان، پرخاشگر.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار ـ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

۱ مقدمه

یکی از ویژگی‌های روان‌شناختی[1] نوجوانان باتوجه به تغییرات محیطی، هورمونی و فیزیولوژیک آن‌ها افزایش گرایش‌های پرخاشگرانه است (۱). نوجوانان تیزهوش معمولاً از عملکرد خوبی در فعالیت‌های خلاقانه، هوشی و تحصیلی برخوردار هستند که گاهی محیط آموزشی نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای آنان باشد و به‌سمت رفتارهای پرخاشگرانه گرایش پیدا می‌کنند (۲). پرخاشگری[2] یکی از اختلال‌های روان‌شناختی شایع در کودکان و نوجوانان به‌معنای رفتارهایی عمدی با هدف آسیب‌رسانی جسمی و روانی به دیگران است (۳). پرخاشگری در صورت نبود کنترل به خشونت منجر می‌شود و مشکلاتی را در زمینه‌های هیجانی، اجتماعی و شناختی به‌دنبال دارد (۲).

یکی از پیامدهای پرخاشگری، ایجاد مشکلاتی در زمینهٔ تنظیم شناختی هیجان[3] است (۴). تنظیم هیجان، گستره‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری هشیار یا ناهشیار برای حفظ، تغییر یا تعدیل تجربهٔ هیجانی، ابراز هیجانی و شدت و نوع تجارب هیجانی است (۵). تنظیم شناختی هیجان به استفاده از راهبردها و فرایندهای شناختی برای تنظیم هیجان اشاره دارد و شامل دو بُعد راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان[4] و راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان[5] می‌شود (۶). راهبردهای مثبت مانند پذیرش، توجه مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و اتخاذ دیدگاه، راهبردهایی سازگار برای مقابله با رویدادهای تنش‌زا هستند که باعث افزایش عزت‌نفس[6]، سلامت و بهزیستی[7] می‌شوند. راهبردهای منفی شامل سرزنش، نشخوار فکری[8] و فاجعه‌آمیزپنداری، راهبردهایی ناسازگار برای مقابله با رویدادهای تنش‌زا هستند که استرس، اضطراب و سایر آسیب‌های روان‌شناختی را افزایش می‌دهند (۵).

یکی دیگر از پیامدهای پرخاشگری، ایجاد مشکلاتی در زمینهٔ کمال‌گرایی[9] است (۷). کمال‌گرایی سازه‌ای چندبُعدی است که شامل باور افراطی برای دستیابی به استانداردها و معیارهای عالی، غیرواقع‌بینانه و انتظارات بیش‌ازحد می‌شود (۸). کمال‌گرایی سه بُعد خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور را در بر می‌گیرد. کمال‌گرایی خودمحور به داشتن معیارهای عالی و غیرواقع‌بینانه برای خود، تحمیل خواسته‌های سختگیرانه بر خود و خودانتقادگری، کمال‌گرایی دیگرمحور به داشتن انتظارات عالی و غیرواقع‌بینانه برای دیگران و کمال‌گرایی جامعه‌محور به باور فرد دربارهٔ تحقق و برآوردن کامل انتظارات و خواسته‌های بسیار زیاد و ناعادلانهٔ دیگران اشاره دارد (۹).

یکی از روش‌های مناسب به‌منظور آموزش به نوجوانان، روش نمایش خلاق[10] است (۱۰). نمایش خلاق نوعی نمایش هدف‌مند، نیمه‌ساختاریافته، فرایندمحور و شیوه‌ای برای آموزش و یادگیری است که هدف آن تخیل در مکانی از پیش تعیین‌شده مطابق با ساختار و هدف گروه است؛ همچنین در آن از فنون بداهه‌پردازی و ایفای نقش استفاده می‌شود (۱۱). نمایش خلاق به نوجوانان کمک می‌کند تا هر فرد براساس تفکر، خلاقیت، دانش، مهارت و تجربه‌های خود به انجام فعالیت‌ها بپردازد و دیگران را بهتر بشناسد؛ به‌علاوه به افرادی منحصربه‌فرد، بامهارت، منسجم، سازگار و باهوش تبدیل شوند (۱۰). با اینکه روش نمایش خلاق روشی مؤثر است، پژوهش‌های اندکی دربارهٔ اثربخشی آن انجام شده است. نتایج پژوهش فرحزادی و همکاران نشان داد که نمایش خلاق، مشکلات هیجانی انزوا/افسردگی و اضطراب/افسردگی کودکان پیش‌دبستانی را کاهش می‌دهد؛ اما بر شکایت جسمانی آنان تأثیر معناداری ندارد (۱۲). آشفته گوراب زرمخی و همکاران در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش نمایش خلاق سبب کاهش اختلال‌های رفتاری ازجمله اضطراب[11] و افسردگی[12] ، ناسازگاری اجتماعی[13] ، رفتارهای ضداجتماعی[14] و اختلال کمبود توجه[15] کودکان پیش‌دبستانی می‌شود؛ اما بر پرخاشگری/بیش‌فعالی آنان تأثیر معناداری ندارد (۱۳). در پژوهشی دیگر، یه و لی دریافتند نمایش خلاق باعث افزایش خلاقیت و بهبود راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در کودکان پیش‌دبستانی می‌شود (۱۴). همچنین جعفرلو و همکاران در پژوهشی گزارش کردند، خلاقیت با ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان نوجوان رابطهٔ معناداری دارد (۱۵). در پژوهش آکا و گنکاز مشخص شد، سینمادرمانی کمال‌گرایی دانشجویان را کاهش می‌دهد (۱۶).

نوجوانان آینده‌سازان کشور هستند و احتمالاً نوجوانان تیزهوش درمقایسه با سایر نوجوانان سهم بیشتری در این زمینه دارند؛ علاوه‌برآن دختران نوجوان تیزهوش مسئول تربیت نسل آینده نیز هستند. یکی از عوامل مهمی که می‌تواند مانع موفقیت نوجوانان تیزهوش شود، پرخاشگری است. نوجوانان پرخاشگر علاوه‌بر مشکل پرخاشگری معمولاً با مشکلات روان‌شناختی دیگری ازجمله مشکل در تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی مواجه هستند. برای کاهش مشکلات آنان باید از روش‌های مناسبی استفاده کرد تا آن‌ها ضمن برخورداری از سلامت بتوانند به بهترین شکل بر رشد و توسعهٔ کشور در آینده‌ای نزدیک تأثیر بگذارند. روش نمایش خلاق روشی است که بیشتر روی کودکان انجام شده است؛ علاوه‌برآن اثربخشی این شیوه کمتر بر نوجوانان بررسی شده است؛ درنتیجه، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی و ماندگاری نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر انجام شد.

۲ روش‌بررسی

این مطالعهٔ نیمه‌آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه با گروه گواه انجام شد. جامعهٔ پژوهش را دختران

1. Psychological characteristics
2. Aggressive
3. Cognitive emotion regulation
4. Positive cognitive emotion regulation strategies
5. Negative cognitive emotion regulation strategies
6. Self-esteem
7. Well-being
8. Rumination
9. Perfectionism
10. Creative drama
11. Anxiety
12. Depression
13. Social maladaptive
14. Antisocial behaviors
15. Attention deficit disorder

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

نوجوان تیزهوش پرخاشگر در مدارس استعدادهای درخشان دخترانهٔ منطقهٔ دو شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹ـ۱۳۹۸ تشکیل دادند. حجم نمونه طبق فرمول حجم نمونه و با مقادیر انحراف معیار و اختلاف میانگین‌های دو گروه ۱۵، خطای نوع اول ۰/۰۵ و توان آزمون ۰/۸۰، پانزده نفر برای هر گروه محاسبه شد.

$$n_1 = n_2 = \frac{2\sigma^2(z_{1-\frac{\alpha}{2}}+z_{1-\beta})^2}{d^2} = \frac{450(1/96+0/80)^2}{225} = 23/15$$

بنابراین، از میان اعضای جامعه تعداد سی فرد داوطلب واجد شرایط پس از بررسی ملاک‌های ورود به مطالعه با روش نمونه‌گیری دردسترس وارد پژوهش شدند. سپس به‌روش تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفتند. ملاک‌های ورود دانش‌آموزان به مطالعه عبارت بود از: داشتن بهرهٔ هوشی بیشتر از ۱۳۰ براساس آزمون هوش استنفورد‌ـ بینه[1] طبق پروندهٔ تحصیلی؛ کسب نمرهٔ بیشتر از ۷۸ در پرسشنامهٔ پرخاشگری[2] (۱۷)؛ زندگی همراه با پدر و مادر؛ دریافت‌نکردن خدمات روان‌شناختی در سه ماه گذشته؛ نبود سابقهٔ آموزش نمایش خلاق. ملاک‌های خروج دانش‌آموزان از مطالعه شامل غیبت بیشتر از دو جلسه و تمایل‌نداشتن به ادامهٔ آموزش بود. در اجرای این پژوهش ابتدا از دانشگاه معرفی‌نامه دریافت شد. سپس به آموزش‌وپرورش منطقهٔ دو شهر تهران مراجعه شد و پس از هماهنگی با مسئولان فهرست مدارس استعدادهای درخشان دخترانه تهیه شد. از میان آنان تعداد سی فرد واجد شرایط وارد مطالعه شدند و فرم رضایت‌نامهٔ کتبی مبنی‌بر شرکت در پژوهش به امضای آنان و والدینشان رسید. این افراد به روش تصادفی با کمک قرعه‌کشی به دو گروه مساوی شامل گروه آزمایش و گروه گواه تقسیم شدند. گروه آزمایش دوازده جلسهٔ دوساعته (هفته‌ای یک جلسه) در برنامهٔ نمایش خلاق شرکت کرد. گروه گواه آموزشی دریافت نکرد.

در این مطالعه ابزارهای زیر به‌کار رفت که در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اجرا شدند.

ـ پرسشنامهٔ پرخاشگری: برای اندازه‌گیری پرخاشگری از پرسشنامهٔ پرخاشگری استفاده شد که باس و پری در سال ۱۹۹۲ ارائه کردند (۱۷). این پرسشنامه ۲۹ آیتم دارد که با استفاده از طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین حداقل نمره ۲۹ و حداکثر نمره ۱۴۵ است. نمرهٔ بیشتر، پرخاشگری بیشتر را نشان می‌دهد و نقطهٔ برش این ابزار نمرهٔ ۷۸ است (۱۷). باس و پری روایی سازهٔ پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تأییدی تأیید کردند و برای ابزار چهار عامل پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت را شناسایی کردند. آن‌ها در بررسی پایایی پرسشنامه به روش بازآزمایی بر ۳۷ نفر پس از نُه هفته، ضریب همبستگی ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ را به‌ترتیب برای پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت گزارش کردند (۱۷). در ایران، بختیاری و همکاران روایی محتوایی ابزار را با نظر پانزده نفر از متخصصان گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی تأیید کردند و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کردند (۱۸).

ـ پرسشنامهٔ تنظیم شناختی[3]: برای اندازه‌گیری تنظیم شناختی هیجان از پرسشنامهٔ تنظیم شناختی هیجان استفاده شد که گارنفسکی و همکاران در سال ۲۰۰۱ ارائه کردند (۱۹). این پرسشنامه ۳۶ آیتم و دو بُعد راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان (بیست آیتم) و راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان (شانزده آیتم) دارد که با استفاده از طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین در راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان، حداقل نمره ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ و در راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان، حداقل نمره ۱۶ و حداکثر نمره ۸۰ است. نمرهٔ بیشتر، استفادهٔ بیشتر از آن راهبرد را نشان می‌دهد (۱۹). گارنفسکی و همکاران روایی سازهٔ ابزار را با روش تحلیل عاملی تأییدی تأیید کردند و برای ابزار دو عامل راهبردهای مثبت و منفی را شناسایی کردند؛ همچنین پایایی راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان آن را با روش آلفای کرونباخ به‌ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۷ به‌دست آوردند (۱۹). در ایران، شریفی‌باستان و همکاران پایایی راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان را با روش آلفای کرونباخ به‌ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۵ گزارش کردند (۲۰).

ـ مقیاس کمال‌گرایی چندبُعدی تهران[4]: برای اندازه‌گیری کمال‌گرایی از مقیاس کمال‌گرایی چندبُعدی تهران استفاده شد که بشارت در سال ۱۳۸۶ طراحی کرد (۲۱). این مقیاس سی آیتم و سه بُعد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور (هر بُعد ده آیتم) دارد که با استفاده از طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین در هر سه بُعد حداقل نمره ۱۰ و حداکثر نمره ۵۰ است. نمرهٔ بیشتر نشان‌دهندهٔ بیشتر داشتن آن ویژگی است (۲۱). بشارت روایی سازهٔ ابزار را با روش تحلیل عاملی تأییدی تأیید کرد و برای ابزار سه عامل کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور را شناسایی کرد؛ همچنین پایایی کمال‌گرایی‌های خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور را با روش آلفای کرونباخ به‌ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۸۱ به‌دست آورد (۲۱).

ـ برنامهٔ نمایش خلاق توسط پژوهشگران برمبنای کتاب *درام خلاق در کلاس درس و فراتر از آن* (۲۲) تهیه شد و روایی محتوایی آن توسط ده نفر از اعضای هیئت‌علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در گروه آموزش‌وپرورش دبستانی و پیش‌دبستانی به تأیید رسید. مداخله توسط نویسندهٔ اول در یکی از مدارس منطقهٔ دو شهر تهران به‌صورت گروهی در دوازده جلسهٔ دوساعته (هفته‌ای یک جلسه) اجرا شد که هدف‌ها و محتواهای آن به‌تفکیک جلسات در جدول ۱ مشاهده می‌شود.

تجزیه‌وتحلیل داده‌های پژوهش با روش‌های آمار توصیفی و استنباطی در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۱۹ و در سطح معناداری ۰/۰۵ صورت گرفت. در سطح توصیفی، شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد فراوانی به‌کار رفت. در سطح استنباطی از آزمون کولموگروف‌اسمیرنف برای بررسی نرمال‌بودن، آزمون لون برای همگنی

[1]. Stanford-Binet intelligence test
[2]. Aggression Questionnaire
[3]. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
[4]. Tehran Multidimensional Perfectionism Scale

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

واریانس‌ها، آزمون کرویت موخلی برای همگنی کوواریانس‌ها، آزمون خی‌دو برای مقایسهٔ اطلاعات جمعیت‌شناختی و روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی برای آزمون فرض‌های آماری استفاده شد.

جدول ۱. اهداف و محتوای نمایش خلاق به‌تفکیک جلسات

جلسات	اهداف	محتوا
اول	آشنایی افراد با یکدیگر	برقراری ارتباط متقابل بین روان‌شناس و اعضا، بیان قوانین جلسات، توضیح دربارهٔ نحوهٔ آغاز و اتمام جلسات، بیان چارچوب نمایش خلاق و لزوم مشارکت فعال
دوم	تعیین داستان	تعیین و بیان داستان کوتاهی به‌عنوان هستهٔ اصلی، بسط‌دادن هر داستان توسط بازیگران آن و شکل‌گرفتن آن به‌صورت کامل، نظرخواهی از اعضا دربارهٔ موضوع داستان و بحث و گفت‌وگو دربارهٔ آن
سوم	تقسیم داستان به صحنه‌ها	تقسیم‌شدن داستان به صحنه‌هایی به‌کمک اعضا برای اجرایی‌شدن توسط تمام افراد و با مشارکت آن‌ها طبق ظرافت‌های ابعاد شخصیتی (برای مثال توجه‌شدن به ابعاد کمال‌گرایی شخصیت داستانی و چگونگی رفتار شخصیت‌های داستانی براساس آن)
چهارم	گروه‌بندی	گروه‌بندی اعضا باتوجه به تعداد نقش‌ها و توجه به صحنه‌های صحبت‌کردن افراد به‌تنهایی (مونولوگ) یا در کنار دیگران (دیالوگ)
پنجم	شرح چگونگی اجرای نمایش	شرح مفاهیمی مانند تخیل و تمرکز و نقش آن‌ها در اجرای نمایش، بحث دربارهٔ مفهوم هیجان‌ها مثل پرخاشگری و خشم، شکل ظاهری آن و عوامل ایجادکننده و بازدارندهٔ آن
ششم	تصویرسازی ذهنی	همزادپنداری با شخصیت‌های داستانی، فرورفتن در نقش خود و تخلیه و برون‌ریزی هیجان‌ها و عواطف خود، تعدیل راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با بداهه‌گویی‌ها ازطریق اجرای نمایش خلاق و ایفای نقش
هفتم	اصلاح موقعیت	استفاده از افکار و تجارب خود برای بداهه‌گویی و نقش‌آفرینی به‌منظور تغییر موقعیت‌های برانگیزانندهٔ هیجان و جلوگیری از انزوای اجتماعی، اجرای داستان با بداهه‌پردازی و بیان اظهارنظرها تا جایی که به‌شکل اصلی داستان خیلی نزدیک شود
هشتم	اجرای داستان و بحث دربارهٔ آن	اجرای بازی در نقش شخصیت داستانی با جایگزین‌کردن راهبردهای سازگار براساس دیدگاه بازیگر و بحث و نتیجه‌گیری سایر افراد دربارهٔ آن
نهم	بهبود اجرای داستان و بحث دربارهٔ آن	اجراشدن ایدهٔ خلاقانهٔ افراد مشاهده‌کنندهٔ نمایش توسط خودشان با هدف بهبود نمایش شخص قبلی و سپس بحث و نتیجه‌گیری توسط همهٔ افراد و ادامهٔ این فرایند
دهم	ارزیابی و تغییر تفکر قالبی	ارزیابی نمایش افراد توسط خودشان با نظارت روان‌شناس، بحث دربارهٔ تأثیر باورها و شناخت‌ها بر تفکر قالبی و نقش‌آفرینی برخلاف تفکر قالبی‌ها
یازدهم	تخلیهٔ هیجانی	آموزش آرمیدگی و استفاده از آن در هنگام اجرای نمایش، کنترل هیجان‌ها در هنگام ایفای نقش برای پیوستگی بین صحنه‌ها و بحث و گفت‌وگو دربارهٔ داستان
دوازدهم	–	مرور جلسات قبل، تشریح نقش نمایش خلاق در تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی، خلاصهٔ جلسات توسط اعضا و تشکر و قدردانی برای مشارکت فعال

۳ یافته‌ها

ریزشی در نمونه‌های هیچ‌یک از دو گروه آزمایش و گواه اتفاق نیفتاد و تحلیل‌ها برای دو گروه پانزده‌نفری انجام شد. فراوانی و درصد فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی شامل دورهٔ تحصیلی و سن گروه آزمایش و گروه گواه و مقایسهٔ آن‌ها براساس آزمون خی‌دو در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. مقایسهٔ فراوانی و درصد فراوانی اطلاعات جمعیت‌شناختی گروه‌ها براساس آزمون خی‌دو

متغیر	طبقات	گروه آزمایش فراوانی (درصد)	گروه گواه فراوانی (درصد)	مقدار احتمال
دورهٔ تحصیلی	دورهٔ اول متوسطه	۶ (۴۰)	۶ (۴۰)	۱/۰۰۰
	دورهٔ دوم متوسطه	۹ (۶۰)	۹ (۶۰)	
سن	۱۳تا۱۴ سال	۴ (۲۶/۶۷)	۴ (۲۶/۶۷)	۱/۰۰۰
	۱۵تا۱۶ سال	۵ (۳۳/۳۳)	۵ (۳۳/۳۳)	
	۱۷تا۱۸ سال	۶ (۴۰)	۶ (۴۰)	

براساس نتایج جدول ۲، گروه‌های آزمایش و گواه از نظر دورهٔ تحصیلی و سن تفاوت معناداری نداشتند ($p>۰/۰۵$). نتایج میانگین و انحراف معیار متغیرهای تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر به‌تفکیک مراحل ارزیابی در جدول ۳ مشاهده می‌شود.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

جدول ۳. نتایج میانگین و انحراف معیار تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان	آزمایش	۴۱/۷۳	۷/۴۸	۵۳/۰۰	۷/۵۹	۵۳/۲۶	۷/۱۰
	گواه	۴۳/۳۳	۶/۶۵	۴۲/۹۳	۶/۷۷	۴۲/۸۰	۷/۰۴
راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان	آزمایش	۵۶/۲۶	۷/۷۵	۴۷/۶۶	۷/۳۳	۴۷/۲۰	۶/۵۵
	گواه	۵۶/۹۳	۷/۴۳	۵۶/۷۳	۷/۳۷	۵۷/۱۳	۷/۱۷
کمال‌گرایی خودمحور	آزمایش	۲۵/۳۳	۳/۶۵	۲۰/۷۳	۳/۴۳	۲۰/۲۰	۲/۹۸
	گواه	۲۴/۴۶	۳/۹۰	۲۴/۸۶	۳/۵۶	۲۵/۳۳	۳/۴۱
کمال‌گرایی دیگرمحور	آزمایش	۳۰/۶۶	۳/۹۵	۲۴/۲۶	۴/۰۶	۲۳/۹۳	۳/۵۳
	گواه	۳۱/۰۶	۴/۵۱	۳۱/۲۶	۴/۰۲	۳۱/۶۰	۳/۹۷
کمال‌گرایی جامعه‌محور	آزمایش	۲۱/۹۳	۳/۶۳	۱۶/۴۶	۲/۶۶	۱۶/۲۶	۲/۴۰
	گواه	۲۱/۴۶	۳/۱۳	۲۱/۶۶	۲/۸۷	۲۱/۹۳	۲/۵۴

باتوجه به نتایج جدول ۳، میانگین پس‌آزمون و پیگیری درمقایسه با پیش‌آزمون در گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه برای متغیر راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان افزایش بیشتری داشت و برای متغیرهای راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی‌های خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور دارای کاهش بیشتری بود.

نتایج پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد، فرض نرمال‌بودن براساس آزمون کولموگروف‌اسمیرنف و فرض همگنی واریانس‌ها براساس آزمون لون برای همهٔ متغیرها در مراحل ارزیابی رد نشد ($p>۰/۰۵$)؛ اما فرض همگنی کوواریانس‌ها براساس آزمون کرویت موخلی برای هیچ‌یک از متغیرها تأیید نشد ($p<۰/۰۵$)؛ بنابراین در تحلیل‌ها، شاخص گرین‌هاوس ـ گیسر به‌کار رفت. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای تعیین اثربخشی و ماندگاری نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای تعیین اثربخشی و ماندگاری نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر

متغیرها	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار احتمال	مجذور اتا
راهبردهای مثبت	گروه	۸۹۶/۱۷	۱	۸۹۶/۱۷	۶/۰۳	۰/۰۲۱	۰/۱۷۷
	زمان	۵۹۷/۷۵	۱/۴۶	۴۰۸/۴۴	۱۷۱/۵۶	<۰/۰۰۱	۰/۸۶۰
	زمان*گروه	۷۰۴/۶۸	۱/۴۶	۴۸۱/۵۰	۲۰۲/۲۵	<۰/۰۰۱	۰/۸۷۸
راهبردهای منفی	گروه	۹۶۶/۹۴	۱	۹۶۶/۹۴	۶/۱۸	۰/۰۱۹	۰/۱۸۱
	زمان	۳۹۰/۱۵	۱/۳۴	۲۸۹/۷۹	۱۴۳/۳۲	<۰/۰۰۱	۰/۸۳۷
	زمان*گروه	۳۹۲/۹۵	۱/۳۴	۲۹۱/۸۷	۱۴۴/۳۵	<۰/۰۰۱	۰/۸۳۸
کمال‌گرایی خودمحور	گروه	۱۷۶/۴۰	۱	۱۷۶/۴۰	۵/۰۴	۰/۰۳۳	۰/۱۵۳
	زمان	۸۹/۶۲۲	۱/۶۵	۵۴/۰۶	۴۸/۲۱	<۰/۰۰۱	۰/۶۳۳
	زمان*گروه	۱۵۵/۰۰	۱/۶۵	۹۳/۵۱	۸۳/۳۹	<۰/۰۰۱	۰/۷۴۹
کمال‌گرایی دیگرمحور	گروه	۵۶۷/۵۱	۱	۵۶۷/۵۱	۱۲/۳۲	۰/۰۰۲	۰/۳۰۶
	زمان	۱۹۲/۲۰	۱/۶۸	۱۱۴/۰۳	۷۷/۸۶	<۰/۰۰۱	۰/۷۳۶
	زمان*گروه	۲۴۲/۰۲	۱/۶۸	۱۴۳/۵۹	۹۸/۰۵	<۰/۰۰۱	۰/۷۷۸
کمال‌گرایی جامعه‌محور	گروه	۲۷۰/۴۰	۱	۲۷۰/۴۰	۱۱/۳۴	۰/۰۰۲	۰/۲۸۸
	زمان	۱۳۶/۹۵	۱/۳۶	۱۰۰/۲۱	۹۰/۹۱	<۰/۰۰۱	۰/۷۶۵
	زمان*گروه	۱۷۴/۸۶	۱/۳۶	۱۲۷/۹۵	۱۱۶/۰۸	<۰/۰۰۱	۰/۸۰۶

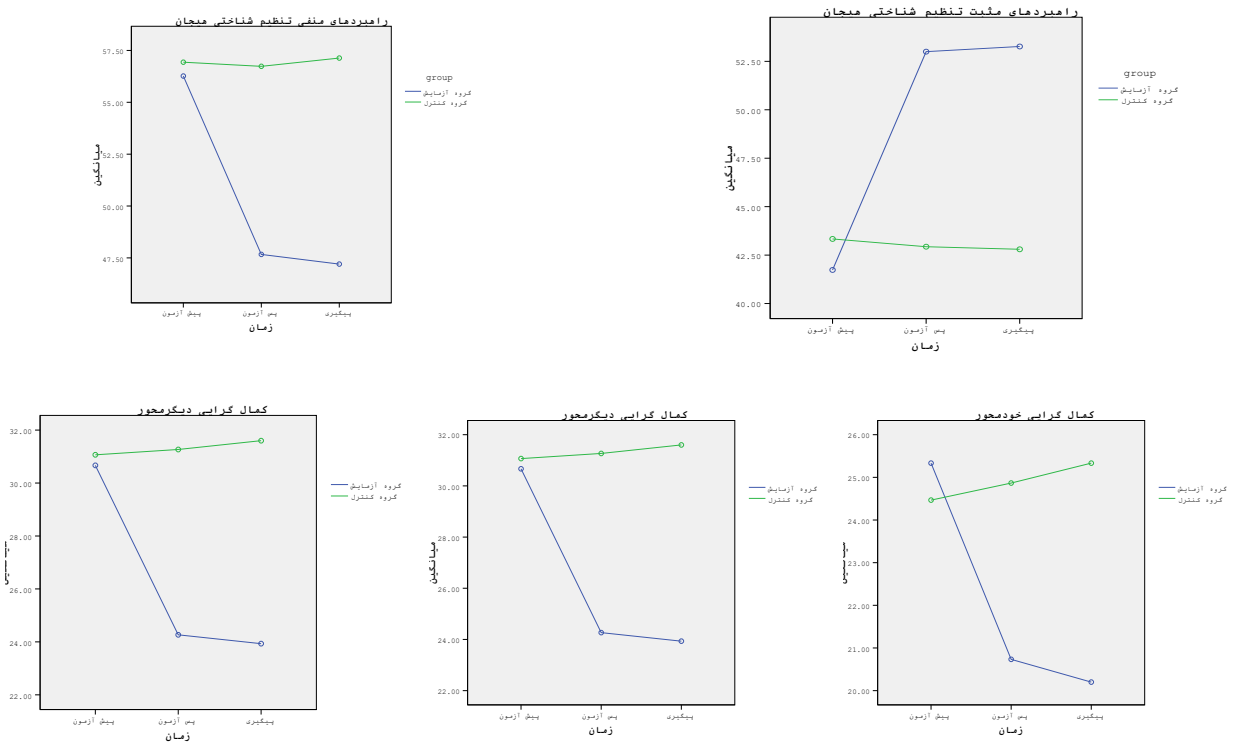
براساس نتایج جدول ۴، اثر گروه برای هر پنج متغیر راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی‌های خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور معنادار بود؛ بنابراین باتوجه به میانگین‌ها روش نمایش خلاق در گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه باعث افزایش راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان و کاهش راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی‌های خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر شد. همچنین، اثر زمان و تعامل زمان و گروه برای همهٔ متغیرها معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$)؛ بنابراین بین

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همهٔ آن‌ها تفاوت معناداری وجود داشت. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسهٔ تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر در مراحل ارزیابی در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسهٔ تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر در مراحل ارزیابی

متغیرها	مراحل ارزیابی		اختلاف میانگین‌ها	خطای معیار	مقدار احتمال
راهبردهای مثبت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۴۳۳-*	۰/۲۶۴	<۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۵/۵۰۰-*	۰/۴۳۰	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۶۷-	۰/۳۰۶	۱/۰۰۰
راهبردهای منفی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۴/۴۰۰*	۰/۲۴۴	<۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۴/۴۳۳*	۰/۳۹۲	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۳۳	۰/۲۴۲	۱/۰۰۰
کمال‌گرایی خودمحور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲/۱۰۰*	۰/۲۲۷	<۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۲/۱۳۳*	۰/۳۰۰	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۳۳	۰/۲۱۱	۱/۰۰۰
کمال‌گرایی دیگرمحور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۳/۱۰۰*	۰/۲۶۳	<۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۳/۱۰۰*	۰/۳۴۳	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۰۰	۰/۲۴۶	۱/۰۰۰
کمال‌گرایی جامعه‌محور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲/۶۳۳*	۰/۲۲۴	<۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۲/۶۰۰*	۰/۲۸۳	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۳۳-	۰/۱۴۴	۱/۰۰۰



نمودار ۱. پروفایل تغییراتی زمانی گروه‌ها برای متغیرها راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، اختلاف میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در هر پنج متغیر راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی‌های خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور معنادار بود (p<۰/۰۰۱)؛ اما اختلاف میانگین پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از آن‌ها معنادار نبود (p=۰/۰۰۱). تفاوت معنادار پس‌آزمون درمقایسه با پیش‌آزمون حاکی‌از اثربخشی روش نمایش خلاق و تفاوت معنادار

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

پیگیری درمقایسه با پیش‌آزمون بیانگر ماندگاری اثربخشی روش نمایش خلاق در مرحلهٔ پیگیری بود؛ پروفایل تغییراتی زمانی گروه‌ها برای متغیرهای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر در نمودار ۱ آورده شده است.

۴ بحث

باتوجه به اهمیت نوجوانان در رشد و توسعهٔ کشور در آینده و نقش پرخاشگری در افزایش مشکلات روان‌شناختی، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی و ماندگاری نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر انجام شد.

یافته‌ها نشان داد، روش نمایش خلاق باعث افزایش راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان و کاهش راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر شد و نتایج در مرحلهٔ پیگیری نیز ماندگار بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه شامل فرحزادی و همکاران مبنی‌بر تأثیر نمایش خلاق بر کاهش مشکلات هیجانی انزوا/افسردگی و اضطراب/افسردگی کودکان پیش‌دبستانی (۱۲)، آشفته گوراب زرمخی و همکاران مبنی‌بر تأثیر نمایش خلاق بر کاهش اختلال‌های رفتاری ازجمله اضطراب و افسردگی کودکان پیش‌دبستانی (۱۳) و یه و لی مبنی‌بر تأثیر نمایش خلاق بر بهبود راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در کودکان پیش‌دبستانی (۱۴) همسوست.

در تبیین یافته‌ها باید گفت برنامهٔ نمایش خلاق باتوجه به ماهیتی که دارد کمک می‌کند تا رفتارهای بیش‌ازحد مهارشده ابراز شوند؛ همچنین این برون‌ریزی حالات هیجانی در محیطی امن یعنی در فضای نمایش منجربه افزایش بینش دربارهٔ مشکلات هیجانی می‌شود و از این طریق مشکلات مذکور کاهش می‌یابد. درواقع نمایش خلاق به فرد این امکان را می‌دهد که بسیاری از مسائل زندگی حقیقی را به‌صورت واقع‌نمایی انجام دهد؛ به‌علاوه در ضمن ایفای نقش بیاموزد که چگونه در بین جمع زندگی کند، چه ضوابطی برای زندگی خود تعیین نماید و چطور هیجان‌های خود را کنترل و مدیریت کند و آن‌ها را به‌شکل سازش‌یافته‌ای بروز دهد. نکتهٔ حائز اهمیت دیگر اینکه افراد ضمن نقش‌هایی که بازی می‌کنند فرصت‌های بسیاری برای تعبیر و تفسیر احساسات و عواطف خود به‌دست می‌آورند. این امر منجربه رشد و تکامل عواطف و احساس‌های آن‌ها می‌شود (۱۲). علاوه‌برآن، نمایش خلاق به‌عنوان یکی از شاخه‌های هنر از روش‌های اساسی یادگیری مبتنی‌بر عمل و تجربه جهت یادگیری مهارت‌های شناختی و اجتماعی است که ماهیت گروهی دارد و تصور نمایش خلاق بدون گروه ممکن نیست؛ پس در روش نمایش خلاق تمرین‌های نمایشی بدون مراعات قواعد رسمی نمایش اجرا می‌شود و افراد در نمایش خلاق هنگام خلق صحنه‌های مبتنی‌بر بداهه و شرکت در آن‌ها، بسیاری از مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی را که لازمهٔ مشارکت در گروه هستند (مثل مدیریت هیجان‌ها)، یاد می‌گیرند (۲۲)؛ درنتیجه، برنامهٔ نمایش خلاق ازطریق بهبود عواطف، احساسات و هیجان‌ها باعث افزایش راهبردهای مثبت یا سازگار تنظیم شناختی هیجان و کاهش راهبردهای منفی یا ناسازگار تنظیم شناختی هیجان در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر می‌شود. همچنین، یافته‌ها نشان داد، روش نمایش خلاق سبب کاهش کمال‌گرایی‌های خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر شد و نتایج در مرحلهٔ پیگیری نیز ماندگار بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه شامل جعفرلو و همکاران مبنی‌بر رابطهٔ معنادار خلاقیت با ابعاد کمال‌گرایی در دانش‌آموزان نوجوان (۱۵) و اکا و گنکاز مبنی‌بر تأثیر سینمادرمانی بر کاهش کمال‌گرایی دانشجویان (۱۶) همسوست.

در تبیین این یافته‌ها باید گفت فعال‌بودن افراد در فرایند نمایش خلاق، تأکید بر حل مسئلهٔ خلاق، انعطاف‌پذیری محتوا و نحوهٔ اجرای نمایش خلاق و هدف‌مند و نیمه‌ساختاریافته‌بودن آن موجب افزایش درک و بینش افراد از موقعیت‌های مختلف و شناخت هرچه بهتر افراد موجود در این موقعیت‌ها می‌شود (۱۴). علاوه‌برآن، برنامهٔ نمایش خلاق باعث یادگیری بسیاری از یادگیری‌های اجتماعی مانند مشارکت در کار گروهی، همکاری، پیروی از آداب و رسوم، مهارت‌های ارتباطی، رعایت نوبت، تبعیت از قوانین اجتماعی و آگاهی و استفاده از احساس‌ها و شناخت‌ها به‌طور خودانگیخته می‌شود. این برنامهٔ آموزشی به افراد فرصت می‌دهد تا در موقعیت‌های مختلف نقش فعال داشته باشند و مفهوم نقش خاص خود و دیگران در نمایش را به‌خوبی درک کنند. این امر منجربه درک و شناخت بهتر خود و دیگران و افزایش حساسیت درقبال ویژگی‌های دیگران می‌شود (۱۱)؛ درنتیجه، روش نمایش خلاق می‌تواند نقش مؤثری در کاهش کمال‌گرایی‌های خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر داشته باشد.

مهم‌ترین نقاط قوت پژوهش حاضر، بررسی تداوم اثربخشی نتایج در مرحلهٔ پیگیری و اثربخشی روش نمایش خلاق بر تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی بود که پژوهش‌های قبلی به آن‌ها توجه چندانی نداشتند. مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش نیز استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس، تک‌جنسیتی‌بودن نمونه و محدودشدن جامعهٔ پژوهش به دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر در مدارس استعدادهای درخشان دخترانهٔ منطقهٔ دو شهر تهران بود؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آتی از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود، این پژوهش بر نوجوانان پسر حتی کودکان انجام گیرد و نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه شود. باتوجه به نتایج این مطالعه یعنی اثربخشی نمایش خلاق بر بهبود راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر، برنامه‌ریزی برای استفاده از نمایش خلاق به‌منظور بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی نوجوانان ازجمله تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گیری آنان ضروری است.

۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که نمایش خلاق باعث افزایش راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان و کاهش راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور در دختران نوجوان تیزهوش پرخاشگر می‌شود و نتایج در مرحلهٔ پیگیری نیز حفظ شده است؛ درنتیجه، مشاوران و روان‌شناسان می‌توانند از روش نمایش خلاق در کنار سایر روش‌ها برای بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی نوجوانان به‌ویژه تنظیم شناختی هیجان و

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

کمال‌گرایی استفاده کنند.

۶ تشکروقدردانی

نویسندگان از مسئولان ادارهٔ آموزش‌وپرورش و مدارس استعدادهای درخشان منطقهٔ دو شهر تهران و نیز از شرکت‌کنندگان در پژوهش تشکر و قدردانی می‌کنند.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله حاصل بخشی از رسالهٔ دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران با کد اخلاق IR.IAU.SRB.REC.1398.056 است؛ همچنین فرم رضایت‌نامهٔ کتبی مبنی‌بر شرکت دانش‌آموزان در پژوهش به امضای آن‌ها و والدینشان رسید.

رضایت‌نامه برای انتشار

این امر غیر قابل اجرا است.

در دسترس بودن داده‌ها و مواد

امکان دسترسی به داده‌ها برای همهٔ نویسندگان مقاله وجود دارد.

تزاحم منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

این مقاله بدون حمایت مالی هیچ سازمانی و با هزینهٔ شخصی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

در این پژوهش نویسندهٔ اول نگارش پروپوزال، مداخله، جمع‌آوری داده‌ها و نگارش اولیهٔ مقاله را عهده‌دار بود. نویسندگان دوم، سوم و چهارم نیز تحلیل داده‌ها و نگارش نهایی مقاله را بر عهده داشتند.

References

1. Sabol BM, Kernsmith PD, Hicks MR, Smith-Darden JP. Attitudes about aggression and perpetration of adolescent dating aggression: A cross-lagged panel model. J Adolesc. 2020;83:100–11. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.005
2. Peairs KF, Putallaz M, Costanzo PR. From A (Aggression) to V (Victimization): peer status and adjustment among academically gifted students in early adolescence. Gifted Child Quarterly. 2019;63(3):185–200. https://doi.org/10.1177%2F0016986219838973
3. Ghossoub E, Cherro M, Akil C, Gharzeddine Y. Mental illness and the risk of self- and other-directed aggression: results from the national survey on drug use and health. J Psychiatr Res. 2021;132:161–6. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.10.010
4. Kirwan M, Svenson DW, Pickett SM, Parkhill MR. Emotion regulation as a mediator between sleep quality and interpersonal aggression. Personality and Individual Differences. 2019;148:32–7. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.018
5. Bomyea J, Ball TM, Simmons AN, Campbell-Sills L, Paulus MP, Stein MB. Change in neural response during emotion regulation is associated with symptom reduction in cognitive behavioral therapy for anxiety disorders. J Affect Disord. 2020;271:207–14. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.04.001
6. Cai W-P, Pan Y, Zhang S-M, Wei C, Dong W, Deng G-H. Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: Exploring multiple mediation model. Psychiatry Res. 2017;256:71–8. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.018
7. Vicent M, Inglés CJ, Sanmartín R, Gonzálvez C, García-Fernández JM. Perfectionism and aggression: Identifying risk profiles in children. Personality and Individual Differences. 2017;112:106–12. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.061
8. Malivoire BL, Kuo JR, Antony MM. An examination of emotion dysregulation in maladaptive perfectionism. Clin Psychol Rev. 2019;71:39–50. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.04.006
9. Rey L, Neto F, Extremera N. Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators. International Journal of Clinical and Health Psychology. 2020;20(2):135–9. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.003
10. Yavuzer Y. Effect of creative drama-based group guidance on male-adolescents' conflict resolution skills. Eurasian Journal of Educational Research. 2012; 47:113–30.
11. Uzunöz FS, Demirhan G. The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. Thinking Skills and Creativity. 2017;24:164–74. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.018
12. Farahzadi N, Miri Majd MA, Bazzazian S. The effect of creative drama on internalizing disorders in preschool children. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2018;5(3):47–57. [Persian] http://childmentalhealth.ir/article-1-246-en.pdf
13. Ashofteh Gourab Zarmakhi M, Mirzamani SM, Banisi P. Evaluate the effectiveness of creative displays behavioral disorders and emotional intelligence in preschool children. Journal of Excellence in counseling and psychotherapy. 2017;5(20):34–51. [Persian] http://journal-counselling.iiau.ac.ir/article_664668_d100e7f17393d25d500a3a5c519d0cc5.pdf
14. Yeh Y-C, Li M-L. Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama, and preschoolers' creativity. The Journal of Creative Behavior. 2008;42(2):131–49. doi: https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01291.x

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]

15. Jafarloo G, Sharifi N, Sharifi H. Providing a model for predicting creativity based on resilience, self-efficacy, perfectionism, parental education, family backgrounds and close relatives' work with the mediator of progress motive in students. Journal of Innovation and Creativity in Human Science. 2019;9(1):153–84. [Persian] http://journal.bpj.ir/article_667899_431a9a9c7711b736a4730f23111f2b93.pdf
16. Aka BT, Gencoz F. The effect of cinematherapy on perfectionism and related schemas. Turk Psikoloji Dergisi. 2010;25(65):69–81.
17. Buss AH, Perry M. The Aggression Questionnaire. J Pers Soc Psychol. 1992;63(3):452-9. doi: 10.1037//0022-3514.63.3.452
18. Bakhtiari Z, Asadi J, Bayani AA. Comparison the effectiveness of "drama therapy" and resilience training on anxiety and aggression of children with depression. Journal of Health Promotion Management. 2020;9(5):34–47. [Persian] http://jhpm.ir/article-1-1194-en.pdf
19. Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. Personality and Individual Differences. 2001;30(8):1311–27. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6
20. Sharifibastan F, Yazdi S, Zahraei S. The role of cognitive emotion regulation and positive and negative affect in resiliency of women with breast cancer. Iranian Journal of Psychiatric Nursing. 2016;4(2):38–49. [Persian] http://dx.doi.org/10.21859/ijpn-04025
21. Besharat MA. Development and validation of the Tehran multidimensional perfectionism scale. Psychological Research. 2008;10(1):49–67. [Persian]
22. McCaslin N. Creative drama in the classroom and beyond. Fadaie Hossien H. (Persain translator). Tehran: Namyesh Pub;2011.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-08]