مجله علمی پژوهش در روانشناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی ، شماره۲۰ ، تابستان ۱۳۹۹جلد۱، ص ۵۷-۴۹
http://www.jisc.ir

مجله علمی پژوهش در روانشناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی (سال ششم)
شماره ۲۰ / تابستان ۱۳۹۹ / ص ۵۷-۴۹

اثر بخشی آموزش تنظیم هیجان بر خلاقیت و مسئولیت پذیری نوجوانان شهر کرمانشاه

پرستو مرادی[۱]، شیما پرندین [۲]

[۱]دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی، واحد اسلام آباد غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلام آباد غرب،ایران

[۲] استادیار گروه روان شناسی، واحد اسلام آباد غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلام آباد غرب، ایران. .

(نویسنده مسئول):

شیما پرندین

چکیده

زمینه: یکی از دغدغه مهم والدین عدم مسئولیت پذیری در نوجوانان است که با حل آن می توان زمینه پیشرفت تحصیلی و افزایش توانمندی در نوجوانان را در دوره های بعدی زندگی آنها میسر ساخت. **هدف:** هدف از پژوهش حاضر تعیین تاثیرآموزش اثربخشی تنظیم هیجان بر خلاقیت و مولفه های(خودمدیریتی نظم پذیری وقانونمندی) مسئولیت پذیری نوجوانان بود. **روش:** طرح پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان نوجوان شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند که به صورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. از پروتکل آموزش تنظیم هیجان گراس در طی هشت جلسه استفاده شد و قبل از اجرای پروتکل و پس از آن از مقیاس مسئولیت پذیری نعمتی (۱۳۸۷) و پرسشنامه خلاقیت عابدی(۱۳۸۳) جهت سنجش شرکت کنندگان استفاده و در نهایت نتایج به آزمون کوواریانس با نرم افزار SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. سطح معناداری آزمون ها ۰/۰۵ بود. **یافته ها:** نتایج بیانگر آن بود که آموزش تنظیم هیجانی می تواند موجب افزایش خلاقیت و مسئولیت پذیری در نوجوانان شود و این تاثیر در سطح $p<۰/۰۱$ معناداری اثربخش بود. **نتیجه‌گیری:** با توجه به نتایج بدست آمده در این پژوهش می توان گفت دوره های آموزش تنظیم هیجان در مدارس در کنار آموزشهای درسی به نوجوانان ارائه شود تا سطح خلاقیت و مسئولیت پذیری آنها افزایش یابد.

واژه کلیدها: آموزش تنظیم هیجان، خلاقیت، مسئولیت پذیری ، نوجوانان

مقدمه

دوره ی نوجوانی یکی از بحرانی ترین دوران زندگی هر فرد به شمار می آید. ورود به این مرحله ی نوین نوجوان را با مشکلات فراوانی دست به گریبان می سازد. حال اگر عوامل مؤثر بر شخصیت شکل یافته به گونه ای باشد که در هویت یابی او را یاری دهند، مسائل حاد بروز نخواهند کرد، اما اگر این عوامل بحران را تشدید نمایند نوجوان مستعد و آسیب پذیر به سوی ناهنجاری و یا بزهکاری رانده خواهد شد (نیسی، عیوضی، حسینی راد، دریکوند مقدم و پورنجف، ۱۳۹۵). مسئولیت یک ویژگی شخصیتی است که معمولا به صورت یک نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می گیرد و یک متغیر اساسی در رفتارهای اجتماعی محسوب می شود و لذا در آموزش رفتارهای اجتماعی جایگاه جالب توجهی دارد. مسئولیت پذیری در ابعاد فردی و اجتماعی، مفهومی است که می تواند ابزار و وسیله خوبی برای حفظ انسجام اجتماعی در عین احترام به تفاوت های موجود و فهم آنها باشد (ود، گوسلینگ و پوتر، ۲۰۰۷).

مسئولیت پذیری در یک تقسیم بندی کلی به دو بخش مسئولیت پذیری فردی و مسئولیت پذیری اجتماعی تقسیم می شود. مسئولیت پذیری فردی به این معناست که فرد خود را نسبت به خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته و همچنین نیازها و بهروزی دیگران مسئول بداند (مرگلر، اسپنسر و پوتر، ۲۰۰۸).

اما ایده اساسی مسئولیت پذیری اجتماعی در مورد نوجوانان، به رسمیت شناختن این نکته است که نوجوانان بخشی از جامعه هستند و آنها باید در آرمان ها و اهداف اجتماعی مشارکت کنند (کیلی، کونور و سالمون، ۲۰۰۸). دوره نوجوانی زمان ارزشمندی برای یادگیری مسئولیت پذیری اجتماعی است، زیرا در این دوران است که فرد دوست دارد استقلال بیشتری داشته باشد و باید تصمیماتی درباره برخی از ارزش ها و روش های رفتاری خود بگیرد. یکی از عوامل اصلی که می تواند به انتخاب های نوجوانان پختگی ببخشد، میزان مسئولیت آنها در کارهای شخصی و اجتماعی است. تنها با آگاهی از دلایل انتخاب انجام شده و اراده برای پذیرش مسئولیت این انتخاب است که افراد می توانند به دنبال تغییر شرایط، دیدگاه ها و نتایج حاصل از آن ها باشند وگرنه کوشش برای تغییر بی معنا بوده، احساس بی قدرتی و انفعال فرد را از انجام اصلاح در زندگی خود باز خواهد داشت (سروش، ۱۳۹۱).

در تعریف واژه ی هیجان می توان گفت هیجان عبارت است از: حالت عاطفی خاص درونی که معمولا بر تعبیر و تفسیرهایی مبتنی است. مجموعه ای از تغییرات فیزیولوژیکی درونی که از نظر ذهنی به بازگشت مجدد تعادل بین ارگانیزم و محیط کمک میکند. الگوهای مختلفی از رفتار آشکار است که از طریق محیط برانگیخته می شود و مبین رابطه ی متقابل و پایداری با محیط است. این الگوهای رفتاری حاکی از یک حالت فیزیولوژیکی برانگیخته شده و یک حالت روانی آشفته است (حسن زاده، ۱۳۸۶).

امروزه بر همگان روشن است که انسان همان گونه که از نظر ظاهری از مجموعه ای از اعضا و جوارح نظیر دست، پا، قلب و غیره تشکیل شده است به جهت روان نیز مجموعه ای از فرایندهای درونی نامرئی دارد که هیجان یکی از آن ها است. آگاهی از این دنیای نهفته ولو به مقدار کم می تواند ما را در بهبود حیات مادی و معنوی و از جمله در تعاملات اجتماعی یاری دهد. در سالهای اخیر مبحث هیجان مورد توجه ویژه ای واقع شده است. هیجان به عنوان همراه همیشگی انسان وجود دارد چرا که اتفاقات مختلفی که رخ میدهد احساسات مختلفی مثل شادی، تعجب همراه با عصبانیت، ناراحتی، حسادت و خجالت را بر می انگیزد (ویس و کراپانزو، ۱۹۹۶) و این احساسات به نوبهی خود افکار و اعمال افراد را در سایر موقعیت های زندگی تحت تأثیر قرار می دهند (فردریکسون، ۱۹۹۸؛ به نقل از لیو، ۲۰۰۶)، می توان گفت هیجان در دوره ی انقلاب صنعتی که بیشترین توجه به بازده های اقتصادی بود مورد غفلت قرار گرفت و به حاشیه رانده شد، اما در سالهای اخیر هیجان توانسته است در ادبیات مربوط به روانشناسی جایگاه برجسته ای برای خود دست و پا کند.آنچه در مورد هیجان مهم است، نحوه ی تنظیم و مدیریت هیجان است. در ادبیات سازمانی تنظیم هیجان، خود را اینگونه نشان می دهد که به تلاش افراد برای تنظیم هیجان، طبق توقعات محیطی اشاره دارد(گراندی،۲۰۰۰).

یکی از وظایف اصلی در دوره نوجوانی یادگیری تنظیم هیجان در روش های سازگارانه بدون کمک بزرگسالان است (استنبرگ و همکاران، ۲۰۰۶). تغییرات در سیستم های زیستی، شناختی و اجتماعی در طول دوره ی نوجوانی، موقعیت های عاطفی را فراهم می کند که می تواند به افزایش درک استرس، افزایش تجربه های عاطفی منفی و بی ثباتی هیجانی منجر شود (مک لاگلین و همکاران، ۲۰۱۱).

خلاقیت یکی از مفاهیم پیچیده مربوط به انسان است. زندگی پیچیده امروزی هر لحظه در حال نو شدن است و خلاقیت ضرورت استمرار زندگی فعال به شمار میرود. انسان برای نشاط و پویایی نیاز به خلاقیت و ابتکار دارد تا هم انگیزه تنوع طلبی خود را ارضا کند و هم زمینه ی شکوفایی استعدادها و توانایی های خویش را فراهم سازد. می توان گفت که خلاقیت بیشتر در ارتباط با مفاهیم تازگی و سودمندی تعریف شده است (باتی و همکاران، ۲۰۱۰). یعنی نو و مفید بودن یک ایده یا محصول به عنوان یک ویژگی اصلی خلاقیت پذیرفته شده است.

از آنجا که نوجوانان آینده سازان جامعه هستند هر گونه تحقیق و پژوهش در زمینه این آینده سازان جامعه منجر به توسعه کشور می شود و زمینه بهبود سبک زندگی جامعه ایرانی را فراهم می کند بنابراین محقق تصمیم به بررسی این جامعه پژوهش گرفت.

اردوبادی و محمدی سوره (۱۳۹۶) تاثیر راهبردهای تنظیم هیجان شناختی بر رفتارهای پرخطر نوجوانان و جوانان را بررسی کردند که نتایج حاکی از آن بود که بین راهبردهای سازگارانه (پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی و ارزیابی مجدد مثبت) و رفتارهای پرخطر رابطه منفی وجود دارد و بین راهبردهای منفی (مقصر دانستن خود، نشخوار فکری و فاجعه انگاری) رابطه مثبتی وجود دارد.

پژوهش صالحی، باغبان، بهرامی و احمدی (۱۳۹۱) در مقایسه ی اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس و رفتاردرمانی دیالکتیک در کاهش علائم مشکلات هیجانی نشان داد هر دو روش به یک اندازه در کاهش علائم به یک اندازه منجر به کاهش علائم حساسیت بین فردی شدند. هیچ یک از دو روش نتوانستند برخصومت تأثیر گذارند و فقط رفتار درمانی دیالکتیک قادر به کاهش افسردگی بود.

آلدو و هوکسیما (۲۰۱۰) نشان دادند که راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان (نشخوار و سرکوبی) در مقایسه با راهبرد های مثبت (ارزیابی مجدد و حل مساله) با خلاقیت و افسردگی ارتباط قوی تری دارند.

تنظیم هیجان نقش مهمی در سازگاری ما با وقایع استرس زای زندگی دارد (گروس، ۱۹۹۸). بررسی متون و مطالعات روانشناختی، نشان می دهد که تنظیم هیجان، عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است (تامپسون، ۱۹۹۴). به عنوان مثال، نشانه های نارسایی تنظیم هیجان در بیش از نیمی از اختلالات محور I و در تمامی اختلالات شخصیتی محور II اتفاق می افتد (گروس، ۱۹۹۹). نتایج پژوهش ها نشان میدهند که ظرفیت افراد در تنظیم مؤثر هیجان ها بر شادمانی روان شناختی، سلامت جسمانی و روابط بین فردی و تعاملات اجتماعی تأثیر می گذارد.

بنابر این با توجه به آنچه در مورد اهمیت تنظیم هیجان ذکر شد و باتوجه به کارایی و تأثیر گذاری مولفه های (خودمدیریتی نظم پذیری و قانونمندی) مسئولیت پذیری نوجوانان در زندگی آنان پژوهش حاضر تاثیرآموزش اثربخشی تنظیم هیجان بر خلاقیت و مولفه های (خودمدیریتی نظم پذیری وقانونمندی) مسئولیت پذیری نوجوانان را مورد مطالعه قرارداد.

روش

طرح پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه است. در این پژوهش متغیر مستقل شامل آموزش مهارت تنظیم هیجان می‌باشد. متغیرهای وابسته شامل مولفه های مسئولیت پذیری است. که گروه آزمایش در دو مرحله پیش آزمون، پس آزمون به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند.

جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان نوجوان شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند. حجم نمونه براساس فرمول حجم نمونه ۳۰ نفر بود که نمونه پژوهش به صورت تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و و براساس قرعه کشی در دو گروه آزمایش (۱۵نفر) و گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ملاک های ورود به مطالعه داوطلب شرکت در مطالعه، دانش آموز بودن، مقطع سنی نوجوانی، نداشتن بیماری جسمانی یا روانی خاص را می توان نام برد و از جمله ملاک های خروج از مطالعه دریافت همزمان مداخله دارویی یا روان شناختی دیگری، غیبت بیش از ۲ جلسه در جلسات مداخله ی پژوهش را شامل می شود.

در این پژوهش برای جمع آوری داده ها از مقیاس مسئولیت پذیری نعمتی (۱۳۸۷) استفاده شد است. این مقیاس توسط نعمتی در سال ۱۳۸۶ ساخته شد و اولین بار در ایران توسط نعمتی (۱۳۸۷) هنجاریابی شد، قابلیت اعتماد پرسشنامه ۰/۸۷ به دست آمد.

همچنین از پرسشنامه خلاقیت عابدی(۱۳۷۲) استفاده شد که دارای ۷۵ سوال است. برای بررسی پایایی از روش همسانی درونی و آلفای کرونباخ استفاده شده است. این ضرایب برای سنجش سیالی آزمون ۰/۷۵، ابتکار ۰/۶۷، انعطاف پذیری ۰/۶۱ گزارش شده است. از روش های مولفه های اصلی برای برآورد میزان هماهنگی مواد آزمون در هر بخش استفاده شده است. مواد آزمون درهر چهار بخش همبستگی نسبتا بالایی بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۵ با اولین متغیر نهفته دارد (دائمی و مقیمی بارفروش، ۱۳۸۳).

از پروتکل آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس (گراس، ۲۰۰۲) که یک شیوه پیشنهادی برای آموزش تنظیم هیجان است به عنوان مداخله مطالعه در گروه آزمایش استفاده شد. این پروتکل توسط جیمز گراس ابداع شده و برای آموزش چگونگی مدیریت و تنظیم هیجانات افراد مورد استفاده قرار می گیرد. مراحل مختلف آموزش تنظیم هیجان براساس بسته مذکور در این پژوهش در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای به صورت گروهی انجام شد.

روش اجرای پژوهش

از شرکت کنندگان گروه آزمایش و گواه هر دو پیش آزمون گرفته شد و پس از آن برای اعضای گروه آزمایش هشت جلسه مداخله تنظیم هیجان براساس پروتکل تنظیم هیجان گراس آموزش داده شد و شرکت کنندگان گروه گواه هیچ مداخله ای در این زمینه دریافت نکردند. سپس پس آزمون برای هر دو گروه انجام شد و داده ها با استفاده از از نرم افزار SPSS-23تحلیل شدند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و

آزمون فرضیه ها از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده. با در آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد و در آمار استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس به منظور بررسی همسانی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد.

جدول۱). جلسات پروتکل آموزش تنظیم هیجان گراس

جلسه اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر ، بیان منطق و مراحل مداخله و چارچوب و قواعد شرکت در گروه
جلسه دوم	انتخاب موقعیت ، ارائه آموزش هیجانی ، شناخت هیجان و موقعیتهای برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجانها،کارت یادداشت روزانهٔ حالت های هیجانی
جلسه سوم	ارزیابی میزان آسیب پذیری هیجانی و مهارت های هیجانی اعضاء، شامل سه بخش: ۱. خودارزیابی با هدف شناسایی تجربه های هیجانی خود ۲. خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب پذیری هیجانی خود ۳. خودارزیابی با هدف شناسایی راهبرئهای تنظیمی خود.
جلسه چهارم	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده ی هیجان فهرست کردن اهداف فردی، اجتماعی و رابطه ای. بررسی روابط خود با اطرافیان، شناسایی موقعیت های فردی و بین فردی که باید بهبود یابند و تهیهٔ فهرستی از فعالیت های مثبت. آموزش مهارت های مورد نیاز برای حل مشکلات بین فردی. آموزش مهارتهای بین فردی(گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)
جلسه ی پنجم	تغییر توجه و متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی افراد درباره تجربهٔ هیجانی خود، مشکلات و موانع به کار بردن مهارت ها و کاربرد مهارت های جدید گفتگو نمودند. همچنین فرم های تکمیل شده بررسی و مرور شدند. مدل فرایند تنظیم هیجان گراس به اعضا معرفی شد و در مورد مراحل و مها رت های تنظم هیجان از این ددیگاه گفتگو شد.
جلسه ی ششم	تغییر ارزیابی های شناختی و آموزش راهبرد بازارزیابی، اعضا در مورد نحوهٔ به کار بردن مهارت های تغییر توجه گفتگو کردند و شیوه ها و موانع کار بررسی شد. هر فرد تجربهٔ خاص خود از انجام مهارت ها را بیان نمود و در نهایت موفقیت های اعضا مورد تشویق و تصدیق قرار گرفت.
جلسه ی هفتم	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، اعضا در مورد نحوهٔ به کار بردن مهارت های کنترل ذهن و باز- ارزیابی گفتگو کردند. شیوه ها و موانع کار بررسی شد. هر فرد تجربهٔ خاص خود از انجام مهارت ها را بیان نمود و در نهایت، موفقیت های اعضا مورد تشویق و تصدیق قرار گرفت.
جلسه ی هشتم	ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد. هر یک از آن ها تجربهٔ خاص خود در هنگام اجرای مهارت های آموخته شده را با دیگران در میان گذاشت. درباره موانع و مشکلات اجرای مهارت ها گفتگو شد و در نهایت موفقیت های اعضا مورد تشویق و تصدیق قرار گرفت.

داده ها و یافته ها

فاوت میانگین نمرات گروه آزمایش و گواه در مقیاس های خودمدیریتی نظم پذیری وقانونمندی در مرحله پیش آزمون کم بوده در حالی که در مرحله پس آزمون تفاوت میانگین های پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش و گواه زیاد می باشد. این مطلب نشان دهنده اثر بخشی متغیر مستقل (آموزش تنظیم هیجان) بر میزان خودمدیریتی نظم پذیری وقانونمندی می باشد در حالی که در گروه گواه میانگین تغییر محسوسی نیافته است (جدول ۲).

استفاده از آزمون‌های پارامتریک مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه است که در صورت رعایت این پیش‌فرض‌ها و تأیید آن‌ها می‌توان از این آزمون‌ها استفاده کرد. با توجه به این‌که روش به‌کاربرده شده در این پژوهش تحلیل کوواریانس بود، از جمله مهم ترین این پیش‌فرض‌ها شامل نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی واریانس‌ها است که در ابتدای بررسی فرضیه‌ها به بررسی این پیش‌فرض‌ها پرداخته شد.

مقادیر آزمون شاپیرو برای متغیرهای خلاقیت، خودمدیریتی نظم پذیری وقانونمندی در هیچ یک از مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه معنادار (P > ۰/۰۵) نمی‌باشند لذا می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات در این دو متغیر نرمال می‌باشد (جدول ۳).

مقادیر آماره F که نشان‌دهنده مقدارآزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و گواه می‌باشد، در هیچ یک از متغیرهای خلاقیت، خودمدیریتی، نظم پذیری وقانونمندی معنادار نیست (P > ۰/۰۵). با توجه به این نتیجه پیش‌فرض برابری واریانس‌ها دو گروه آزمایش و گواه در متغیر های خلاقیت، خودمدیریتی نظم پذیری و قانونمندی تأیید شد (جدول ۴).

مقایسه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته گویای آن است که متغیر مستقل بر، خلاقیت (F=۲۳/۱۸) تأثیر معنی‌داری در سطح P <۰/۰۰۱ دارد. میزان توان آماری در متغیر قانونمندی ۹۹درصد است. به‌عبارت‌دیگر، بین گروه آزمایش و گروه گواه به لحاظ متغیرهای مزبور تفاوت معنی‌داری وجود دارد (جدول ۵).

جدول ۲). میانگین و انحراف استاندارد متغییر های پژوهش دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون

گروه ها		خودمدیریتی		نظم پذیری		قانونمندی	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	گواه	۲۵/۱۳	۲/۲۶	۲۰/۵۳	۲/۰۶	۳۳/۳۳	۴/۷۳
	آزمایش	۲۵/۶۷	۲/۷۴	۱۹/۶۰	۲/۰۶	۳۵/۴۰	۴/۸۶
پس آزمون	گواه	۲۵/۸۰	۲/۱۴	۲۱/۸۷	۱/۸۰	۳۶/۸۷	۳/۲۰
	آزمایش	۲۹/۹۳	۳/۱۵	۲۵/۵۳	۲/۴۴	۴۲/۸۰	۳/۲۱

جدول ۳). نتایج آزمون شاپیرو جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر		گروه	گروه		
			مقدار Z	درجه آزادی	سطح معناداری
خلاقیت	پیش آزمون	گواه	۰/۷۴	۱۵	۰/۱۴
		آزمایشی	۰/۶۱	۱۵	۰/۲۱
	پس آزمون	گواه	۰/۸۴	۱۵	۰/۱۳
		آزمایشی	۰/۹۸	۱۵	۰/۳۲
خودمدیریتی	پیش آزمون	گواه	۰/۸۹	۱۵	۰/۰۶
		آزمایش	۰/۹۲	۱۵	۰/۳۳
	پس	گواه	۰/۹۱	۱۵	۰/۱۵

	آزمون	آزمایش	۰/۹۵	۱۵	۰/۵۳
نظم پذیری	پیش آزمون	گواه	۰/۸۸	۱۵	۰/۰۵
		آزمایش	۰/۹۲	۱۵	۰/۳۲
	پس آزمون	گواه	۰/۹۵	۱۵	۰/۵۹
		آزمایش	۰/۹۴	۱۵	۰/۵۱
قانونمندی	پیش آزمون	گواه	۰/۹۵	۱۵	۰/۵۴
		آزمایش	۰/۹۰	۱۵	۰/۱۲
	پس آزمون	گواه	۰/۹۵	۱۵	۰/۶۵
		آزمایش	۰/۹۸	۱۵	۰/۹۹

جدول ۴). نتایج آزمون لوین: بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیر	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
خلاقیت	۲/۲۳	۱	۲۸	۰/۱۶
خودمدیریتی	۲/۱۴	۱	۲۸	۰/۱۵
نظم پذیری	۱/.۹۹	۱	۲۸	۰/۱۶
قانونمندی	۰/۱۰	۱	۲۸	۰/۷۴

جدول۵). نتایج آزمون تحلیل کوواریانس اثربخشی تنظیم هیجان بر خلاقیت نوجوانان

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۱/۳۷	۱	۴۱/۳۷	۲/۳۲	۰/۰۹۲	۰/۰۶	۰/۲۵
گروه	۶۲۲/۹۳	۱	۳۴۲/۵۹	۲۳/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۹۹
مقدار خطا	۲۱۴/۲۷	۲۷	۰۲/۱۳				
کل رویکرد	۳۲۴	۳۰					

بحث و نتیجه گیری

هدف از مطالعه حاضر بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر خلاقیت و مسئولیت پذیری نوجوانان بود. نتایج یافته نشان داد آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش خلاقیت در نوجوانان شده است که این یافته با نتایج پژوهش های اردوبادی و همکاران (۱۳۹۶)، عبدی، باباپور و فتحی(۱۳۸۹)، هیز و لیلیس (۲۰۱۴) همسو است. افراد خالق تر، نسبت بـه دیگر افرادی کـه کمتر خالق اند، در استفاده از مهارت های کنترل هیجان بهتر عمل می کنند و این خود می تواند یکی از عامل های موثر بر افزایش پیشرفت تحصیلی این افراد باشـد. افردی که از توانایی تنظیم هیجان بیشتری استفاده کنند چون هوش هیجانی آنها افزایش می یابد توانایی تصمیم گیری و خلاقیت در آنها افزایش پیدا می کند. در نتیجه یکی از مهارتهای عمده پیش از رسیدن به خلاقیت توانایی کنترل هیجانهای مثبت و منفی است که با آموزش تنظیم هیجانی فرد به این توانایی دست پیدا می کند.

یافته دیگر این پژوهش اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر مسئولیت پذیری نوجوانان بود. در جهت همسویی با نتایج فرضیه فوق می توان به تحقیقات اردوبادی و همکاران (۱۳۹۶)، صالحی (۱۳۹۱)، سامانی و صادقی (۱۳۸۹)،کافسیوس (۲۰۰۴) اشاره نمود.

در تبیین نتیجه به دست آمده از پژوهش حاضر قابل ذکر می باشد که خودمدیریتی برای اولین بار در نیمه اول قرن نوزدهم مطرح شد. خود مدیریتی به دنبال تغییر نگرش و شخصیت نیست، بلکه می‌خواهد رفتار را تحت کنترل در بیاورد و اگر لازم باشد تغییراتی را در آن ایجاد کند؛ به عبارت دیگر خودمدیریتی از معرفت پذیری اجتماعی نشأت می‌گیرد. باید توجه داشت که خودمدیریتی یک فرآیند اختیاری است، نه یک فرآیند اجباری. به عبارت دیگر، افراد به خواست خودشان به آن گرایش پیدا می کنند و نه به اجبار دیگران، به همین جهت عملی شدن و نتیجه بخش بودن آن دور از انتظار و ذهن نیست و کاری شدنی است. در علوم رفتاری: خود مدیریتی عبارت است از شناخت و پرورش ابعاد و صفات روحی و روانی مثبت، و شناخت و حذف ابعاد و صفات منفی روحی و روانی افراد(اسمیت، هیرم، ۲۰۰۳؛ ترجمه هدایت، ۱۳۸۴). همچنین قابل ذکر می باشد که متغییر مستقل پژوهش یعنی تنظیم هیجان از طریق آموزش هایی همچون: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده ی هیجان و آموزش مهارتهای بین فردی ، توجه و متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، ارزیابی های شناختی و آموزش راهبرد بازارزیابی، پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان منجر به بهبود سطح خودمدیریتی گروه آزمایش می شود (اردوبادی و همکاران، ۱۳۹۶۹).

در جهت همسویی با پژوهش حاضر، گیلاندرز و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی که انجام دادند به این نتیجه رسیدند که اقدامات مداخله ای پذیرش و ذهن آگاهی به همراه راهبردهای تغییر رفتاری و تعهد، به جوانان کمک می کند تا یک زندگی سرزنده، هدفمند، مسئولیت پذیر و با مفهوم را برای خودشان ایجاد نمایند. همچنین نتایج پژوهش فورسیت و ایفرت (۲۰۱۶) نشان داد که ایجاد و پرورش روحیه تعهد و پذیرش و تمرکز روی هیجانات در افراد سطح اجتناب شناختی آنان را کاهش می دهد و زندگی مبتنی بر ارزش های اجتماعی و مسئولیت پذیری اجتماعی را در آنان رشد می دهد که در نهایت عملکرد آنان را در حوزه های گوناگون اجتماعی و فردی افزایش می دهد.

از محدودیت های پژوهش می توان به ابزار پژوهش اشاره کرد، ابزار پرسشنامه خود محدودیت هایی در نتایج پژوهش دارد که با خطای عدم صداقت در پاسخ دهی و یا پاسخ دهی بر اساس احساسات لحظهای شرکت کننده ها مواجه می شود. همچنین نداشتن مرحله پیگیری نتایج جهت بررسی قابلیت اعتماد یافته های بدست آمده از مطالعه حاضر را نام برد. در پایان پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی مرحله پیگیری وجود داشته باشد، همچنین در راستای پیشنهادات کاربردی توصیه می شود هسته های مشاوره آموزش و پرورش می‌توانند دوره‌های آموزش تنظیم هیجان را به منظور بهبود خود کارآمدی، سلامت و سبک زندگی دانش آموزان آموزش دهند، همینطور که جهت افزایش خلاقیت دانش آموزان از آموزش های تنظیم هیجان بهره بگیرند تا استرس ها و اضطراب های دانش آموزان کاهش یافته و در نتیجه توانایی و مهارت بهتری در جهت افزایش خلاقیت پیدا کنند.

منابع

اردوبادی، شاهین و محمدی سوره، فرزانه (۱۳۹۶). تاثیر راهبردهای تنظیم هیجان شناختی بر رفتارهای پرخطر نوجوانان و جوانان. فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی، ۳(۲)، ۱۸-۲۴.

اسمیت، هیرم. (۲۰۰۳). مدیریت بر خود. ترجمه کمال هدایت (۱۳۸۴)، اصفهان: نشر فرا

حسن زاده، رمضان (۱۳۸۶). انگیزش و هیجان. تهران: ارسباران.

دائمی، حمیدرضا و مقیمی بارفروش، سیده فاطمه (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه های علوم شناختی، ۶ (۳و۴)،۱-۸.

سامانی، سیامک و صادقی، لادن (۱۳۸۹). بررسی کفایت روانسنجی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان. مجله روش ها و مدل های روانشناختی، ۱، ۶۲-۵۱.

سروش، محمد (۱۳۹۱). احساس مسئولیت فردی و اجتماعی، دیگرخواهی و اعتماد اجتماعی (مطالعه نوجوانان شیراز)، جامعه شناسی کاربردی، ۲۳(۴۶)، ۱۹۳-۲۱۱.

صالحی، اعظم.، باغبان، ایران.، بهرامی، فاطمه و احمدی، سیداحمد (۱۳۹۱). تاثیر دو روش آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل فرایند گراس و رفتار درمانی دیالکتیک، بر علائم مشکلات هیجانی. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، ۱۴(۲)،۴۹-۵۵.

عابدی، جمال (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه ای نو در اندازه گیری آن. پژوهشهای روان شناختی، ۲(۱و۲)، ۴۶-۵۴.

عبدی، سلمان.، جلیل باباپور، خیرالدین.، فتحی، حیدر (۱۳۸۹). رابطه سبک های تنظیم هیجانشناختی و سلامت عمومی دانشجویان. مجله علوم پژوهشی دانشکده علوم پزشکی ارتش جمهوریاسلامی ایران، ۸(۴)، ۲۵۸-۲۶۴.

کیانی، احمدرضا.، قاسمی، نظام الدین.، و پورعباس، علی (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی روان درمانی گروهی مبتنی بر پذیرش تعهد و ذهن آگاهی بر میزان ولع مصرف و تنظیم شناختی هیجان در مصرف‌کنندگان شیشه. فصلنامه اعتیادپژوهی سوء مصرف مواد، (۲۴) ۶، ۳۶-۲۸.

نعمتی، پری سیما (۱۳۸۷). تهیه و هنجاریابی آزمون مسئولیت پذیری دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران در دو بعد شخصی و اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.

نیسی، نرگس.، عیوضی، علی اشرف.، حسینی راد، منیژه.، دیرکوند مقدم، اشرف و پورنجف، عبدالحسین (۱۳۹۵). بررسی آگاهی، نگرش و عملکرد دختران مقطع سوم راهنمایی شهر ایلام در زمینه سلامت بلوغ در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۴(۱)، ۲۸-۳۴.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. Behaviour research and therapy, 48(10), 974-983.

Grandy, A. A. (2003). What the show must go on. Surfave acting and deeP acting as determinants of emotional exhaustation and Peer-rated service delivery. Academy of Management Journal, 46 (1), 86-96.

Forsyth, J. P., & Eifert, G. H. (2016). The mindfulness and acceptance workbook for anxiety: A guide to breaking free from anxiety, phobias, and worry using acceptance and commitment therapy. New Harbinger Publications.

Hayes, S. C, Lillis, J. (2014). Acceptance and Commitment Therapy (Theory and Psychotherapy). Reno: Amer Psychological Assn.

Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., ... & Masley, S. (2014). The development and initial validation of the cognitive fusion questionnaire. Behavior therapy, 45(1), 83-101.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281-291.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. Personality and individual Differences, 37(1), 129-145.

Kelley, M. A., Connor, A., Kun, K. E., & Salmon, M. E. (2008). Social responsibility: Conceptualization and embodiment in a school of nursing. International Journal of Nursing Education Scholarship, 5(1), 1-16.

Luie, Y. (2006). The antecedents and consequences of emotion regulation at Electronic doctoral thesis, University of Florida, Retrieved from httP:// diginole. lib. fsu. edu/etd.

McLaughlin, K.A., Hatzenbuehler, M., Douglas, S.M.C., & Nolen, H. (2011). Emotion deregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. Behavior Research and Therapy, 49, 544-554.

Mergler A.(a), Spencer F. M. and Patton W. A. (2008). Personal Responsibility : TheCreation, Implementation and Evaluation of a School-Based Program. Journal of StudentWell-being, 2 (1), 35-51.

Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D.J., Masten, A., & Pine, D. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: integrating affective neuroscience with the study of context. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology, 2 (pp. 710-741).

Wood, D., Gosling, S. D., & Potter, J. (2007). Normality evaluations and their relation toPersonality traits and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 93, 861 –879.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective event theory: A theorical discussion of structure, causes and consequences of affective experience at work. Research in Organizational Behavior, 18, 1-74.