

اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه

Effectiveness of Emotion Cognitive Regulation on Emotional Creativity and Mental Happiness of high School Gifted Students

Fatemeh Amiri

Ph.D. student of Educational Psychology, Lorestan
university, Khoramabad, Iran

Hassan Ali Veiskarami (Corresponding author)

Assistant Prof. Faculty of Human Science, Lorestan
university, Khoramabad, Iran

Email: hveiskarami86@yahoo.com

Ali Mohammad Sepahvandi

Assistant Prof. Faculty of Human Science, Lorestan
university, Khoramabad, Iran

Abstract

Aim: The present study was conducted aiming to investigate the effectiveness of emotion cognitive regulation on emotional creativity and mental happiness of high school gifted students. **Method:** The research method of the present study was experimental with pretest, posttest control group, two-month follow-up research design. The statistical population of present study included all high-school gifted students in the city of Khorram Abad in academic year 2017-18. Simple random sampling method and random replacement were used in the current study in a way that 30 students were selected through simple random sampling method from high school gifted ones in the city of Khorram Abad and they were randomly replaced into experimental and control groups. The experimental group received teaching intervention during ten seventy-five sessions during three months while the control group didn't receive such intervention during research. The applied questionnaires in the present study included emotional creativity questionnaire (Avril, 1999), mental happiness questionnaire (Ryan and Fredrick, 1997). The data from the study were analyzed through repeated measurement ANOVA via SPSS24 software. **Result:** The results showed that the intervention of cognitive regulation of emotion has significantly influenced gifted students' mental happiness ($p < 0.001$). Moreover, the results showed that this intervention could significantly maintain its effect in time ($p < 0.001$). The effect of cognitive regulation of emotion on emotional creativity and mental happiness of gifted students was 29% and 59% respectively. **Conclusion:** According to the findings of the present study it can be concluded that cognitive regulation of emotion can be used as an efficient treatment in order to increase emotional creativity and mental happiness of gifted students.

Keywords: Emotion regulation, emotional creativity, mental happiness, gifted

فاطمه امیری

دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران

حسن علی ویسکریمی (نویسنده مسئول)

استادیار دانشگاه لرستان، دانشکده علوم انسانی دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران

hveiskarami86@yahoo.com

علی محمد سپهوندی

استادیار دانشگاه لرستان، دانشکده علوم انسانی دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه انجام گرفت. **روش:** روش پژوهش حاضر آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل دانش آموزان تیزهوش دوره متوسطه اول شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. در این پژوهش از روش نمونه گیری تصادفی تصادفی ساده و گمارش تصادفی استفاده شد. بدین صورت که از بین دانش آموزان تیزهوش دوره متوسطه اول شهر خرم آباد، تعداد ۳۰ دانش آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند. گروه آزمایش مداخله آموزشی را طی سه ماه در ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه ای دریافت نمودند. این در حالی بود که افراد حاضر در گروه گواه این مداخله را در طول فرایند انجام پژوهش دریافت نکردند. پرسشنامه های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه خلاقیت هیجانی (آوریل، ۱۹۹۹) و پرسشنامه نشاط ذهنی (رایان و فردریک، ۱۹۹۷) بود. داده های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر توسط نرم افزار آماری SPSS24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **یافته ها:** نتایج نشان داد که مداخله تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش تأثیر معناداری داشته است ($p < 0/001$). علاوه بر این نتایج نشان داد که این مداخله توانسته تأثیر خود را در طول زمان نیز به شکل معناداری حفظ نماید ($p < 0/001$). میزان تأثیر تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش به ترتیب ۲۹ و ۵۹ درصد بود. **نتیجه گیری:** بر اساس یافته های پژوهش حاضر می توان چنین نتیجه گرفت که تنظیم شناختی هیجان می تواند به عنوان یک درمان کارآمد جهت افزایش خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش مورد استفاده گیرد.

کلید واژه ها: تنظیم هیجان، خلاقیت هیجانی، نشاط ذهنی، تیزهوش

مقدمه

بررسی ویژگی‌های روان‌شناختی، شناختی، شخصیتی و ارتباطی دانش‌آموزانی که از استعداد و هوش برجسته‌تری نسبت به دیگران برخوردارند، امروزه یکی از حوزه‌های مورد علاقه روان‌شناسان تربیتی و متخصصان تعلیم و تربیت است (بیلی^۱، ۲۰۰۹). تیزهوشی^۲ عبارت است از برتری هوشی، شناختی، خلاقیت و انگیزه‌های زیاد در فرد به طوری که وی را از اکثر همسالان متمایز ساخته و قادر می‌سازد که چیزی با ارزش به جامعه ارائه نماید. دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با همسالان خود به طریقی برتری دارند (اوزکان و کوتک^۳، ۲۰۱۵). تیزهوشان و افراد بااستعداد، کسانی هستند که نشانه‌هایی از قابلیت‌های بالایی عملکرد در برخی از حوزه‌ها از جمله هوش، خلاقیت، هنرمندی، رهبری، و زمینه‌های تحصیلی ویژه را نشان می‌دهند (پیرتو^۴، ۱۹۹۹؛ به نقل از آفاجانی، نریمانی و آریاپوران، ۱۳۹۰؛ وایت، گراهام و بلاس^۵، ۲۰۱۸). در پژوهش‌های مختلف نشان داده شده است که کودکان تیزهوش در همه زمینه‌های هوشی، وضعیت جسمانی، محبوبیت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، ثبات عاطفی و امور اخلاقی سرآمدترند (دیویس و ریم، ۲۰۰۸؛ ترجمه محی‌الدین بناب، ۱۳۸۹).

مرور مطالعات مفهومی اخیر در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی نشان می‌دهد که تبدیل ظرفیت‌های بالقوه اولیه به تجارب پیشرفت شگرف در حوزه‌های مختلف، در گرو تمرکز بر نقش غیرقابل‌انکار توانایی‌های غیرشناختی یا قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی افراد است. به بیان دیگر، نابسندگی توانایی‌های شناختی صرف در تحقق بخشیدن به تجارب پیشرفت فراگیران و روند رو به رشد پدیده تیزهوشان ناموفق، الزام انتخاب مفاهیم غیرشناختی و یا شناختی متفاوت با فرایندهای درگیر در یادگیری، را در جمعیت تیزهوشان مطرح می‌کند (گاگنی^۶، ۲۰۰۵). بنابراین از مولفه‌های مهم در فرایندهای شناختی، روان‌شناختی و غیرشناختی دانش‌آموزان تیزهوش می‌توان به نشاط ذهنی^۷ و خلاقیت هیجانی^۸ اشاره نمود (شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴؛ شاه‌حسینی تازیکن، هاشمی گلپایگانی، فروزانفر و طاهری، ۱۳۹۵؛ گوییگنارد، کرمارک و توردجمن^۹، ۲۰۱۶).

نشاط ذهنی به زعم نیکس، رایان، مانلیو دسی^{۱۰} (۱۹۹۹) داشتن وضعیت مثبت، انرژی سرشار و سرزندگی تعریف می‌شود. همچنین نشاط به احساس ذهنی سرزندگی و پرنرژی بودن تعریف شده که از انگیزش درونی و احساساتی نظیر آزادی و داشتن حق استقلال سرچشمه گرفته و می‌تواند احساسات و هیجانات مثبت را در فرد فعال‌تر نموده و به سلامت روان بالاتر منجر شود (کینافیک، توگرسن-تامانی، دادا و تیلور^{۱۱}، ۲۰۱۴). از نظر بوستیک^{۱۲} (۲۰۰۳) نشاط ذهنی، تجارب درونی سرشار از انرژی معرفی می‌گردد. به اعتقاد رایان و دسی (۲۰۰۸) نشاط ذهنی در قالب دارا بودن انرژی ذهنی و بدنی تعریف گردیده و افراد دارای سطوح بالای نشاط ذهنی، حسی از شوق، و انرژی را تجربه می‌کنند. اصولاً این‌گونه افراد، خود را توانمند و تأثیرگذار بر تعامل با محیط پیرامون، فارغ از هر گونه درگیری با محیط و عدم کنترل از سوی بیرون پنداشته و خود را به عنوان منبع اعمال خویش می‌شناسند (ولاچوپولوس و

1. Bailey

2. Gifted

3. Ozcan, Kotek

4. Piirto

5. White, Graham, Blaas

6. Gagne

7. Subjective vitality

8. Emotional creativity

9. Guignard, Kermarrec, Tordjman

10. Nix, Ryan, Manly & Deci

11. Kinnafick, Thøgersen-Ntoumani, Duda, Taylor

12. Bostic

کاراوانی^۱، جو^۲، ۲۰۰۹؛ و در جهت اعمال هدفمند، انرژی خود را تنظیم می‌نمایند (رایان و دسی، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد نشاط ذهنی موجب نگرش مثبت به زندگی، تعادل هیجانی، خودپنداره مثبت، عملکرد مؤثر تحصیلی و نگرش مطلوب می‌گردد (سیلوستر^۳، ۲۰۱۱).

دیگر مؤلفه هیجانی مهم در دانش‌آموزان تیزهوش خلاقیت هیجانی است (شاه‌حسینی تازیک، هاشمی گلپایگانی‌فروزانفر و طاهری، ۱۳۹۵). خلاقیت هیجانی توانایی تجربه و بیان بدیع^۴، مؤثر و اصیل^۵ ترکیبی از هیجان‌ات است (آوریل^۶، ۲۰۰۵). به نظر می‌رسد مفهوم خلاقیت هیجانی جمع اضداد است. خلاقیت اغلب تجلی و نمایش بیان آزاد است و در میان فرایندهای عالی تفکر در بالاترین سطح قرار دارد، در مقابل هیجان‌ات اغلب تجلی برانگیختگی‌های درونی افراد است به گونه‌ای که فرد را در ارائه پاسخ محدود می‌کند. پژوهش‌های گوناگون نشان داده است که خلق مثبت و سلامت روان‌شناختی با خلاقیت هیجانی ارتباط داشته و افراد با این ویژگی‌های روان‌شناختی در بهتر انجام دادن و یکپارچه نمودن اطلاعات و همین‌طور حل خلاقانه مسائل، کارآمدتر هستند (عبداللهی، فراهانی و ابراهیمی، ۱۳۸۸). افراد مستعد بروز هیجان‌ات خلاقانه بیش از سایرین برای شناخت هیجان‌ات زمان می‌گذارند، تلاش می‌کنند و توجه و دقت بیشتری به هیجان‌ات خود و دیگران دارند. چنانکه پژوهشگران بر این باورند که بروز خلاقیت هیجانی تحت تأثیر تفکر واگرا و خلق پاسخ‌های اصیل است (کیم، روا و چو^۷، ۲۰۱۶؛ ایوسویچ، براکت و مایر^۸، ۲۰۰۷).

به منظور بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش، از روش‌های مداخله‌ای گوناگون استفاده کرده‌اند. آموزش تنظیم شناختی هیجان^۹ یکی از این روش‌ها می‌باشد. مطالعات متعدد همچون پژوهش‌های نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی (۱۳۹۲)؛ فولادچنگ و حسن نیا (۱۳۹۴)؛ بولمهجر، پرنجر، تال و سایچیر^{۱۰} (۲۰۱۰)؛ بارتون، هاستند، اید و برویک^{۱۱} (۲۰۱۲)؛ لی، ژانگ، کای، وانگ، بای و ژو^{۱۲} (۲۰۱۴) و هاینوس، هیل و فرازتی^{۱۳} (۲۰۱۶) نشان‌دهنده پیامدهای اثربخش روش تنظیم شناختی هیجان بر مؤلفه‌های مختلف روان‌شناختی جامعه‌های آماری مختلف بوده است. از طریق فرآیند تنظیم هیجان افراد تشخیص می‌دهند چه هیجان‌هایی را، چگونه و در چه زمانی بروز دهند (گرسمن و گالون^{۱۴}، ۲۰۱۲؛ کمپل، بارلو، براون و هافمن^{۱۵}، ۲۰۱۲؛ راد و مک کاردی^{۱۶}، ۲۰۱۳). ممکن است این فرآیند تنظیم هیجان برای راه‌اندازی، افزایش، کاهش یا حفظ هیجان‌های مثبت و منفی در پاسخ به اتفاقات محیطی ایفای نقش نماید؛ بدین دلیل که فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و تجربی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سزیگ^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۲). تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا برانگیختگی هیجانی و هیجان‌های منفی را تنظیم نمایند، احساسات دیگران را درک نموده و به طرز اثربخشی با آن برخورد کنند، که این امر موفقیت و کارآمدی در حوزه‌های مختلف زندگی را سبب می‌شود

1. Vlachopoulos & Karavani

2. Ju

3. Sylvester

4. Novel

5. Authentic

6. Averill

7. Kim, Roa, Cho,

8. Ivceвич, Brackett, Mayer

9. Cognitive Emotion Regulation

10. Bohlmeijer, Prenger, Taal, & Cuijpers

11. Bartone, Hystad, Eid, & Brevik

12. Lei, Zhang, Cai, Wang, Bai, Zhu

13. Haynos, Hill, & Fruzzetti

14. Gresham, Gullone

15. Campbell-Sills, Barlow, Brown, Hofmann

16. Rude, McCarthy

17. Szczygie

(فولادچنگک و حسن نیا، ۱۳۹۴؛ کواکز، جورمن و گوتلیپ^۱، ۲۰۱۳). وب، گالو، شویگر، الانور، پتر^۲ و همکاران (۲۰۱۲) و زلمک و هاهن^۳ (۲۰۱۰) دریافتند که هر گاه تنظیم هیجان فرایند سه مرحله‌ای تشخیص نیاز به تنظیم هیجان، تصمیم‌گیری در مورد نحوه تنظیم و تصویب یک استراتژی برای تنظیم را طی نماید، منجر به غلبه بر طیف وسیعی از مشکلات بالینی شایع می‌شود. با نظر به کارآمدی مداخله تنظیم شناختی هیجان در کاهش آسیب‌های روان‌شناختی افراد مختلف (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲؛ فولادچنگک و حسن نیا، ۱۳۹۴؛ بولمهجر، پرنجر، تال و سایچپر، ۲۰۱۰؛ بارتون، هاستند، اید و برویک، ۲۰۱۲؛ لی، ژانگ، کای، وانگ، بای و ژو، ۲۰۱۴؛ و هاینوس، هیل و فرازتی، ۲۰۱۶) و با توجه به اهمیت پرداختن به مولفه‌های روان‌شناختی و هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش در جهت رشد هر چه بهتر آنان (الجوقیمان و ایوب^۴، ۲۰۱۲)، و همچنین عدم انجام پژوهشی در زمینه بررسی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش، محققین بر آن شدند که تأثیر این مداخله را بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش مورد بررسی و آزمون قرار دهند.

روش

روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. متغیر مستقل آموزش تنظیم شناختی هیجان و متغیرهای وابسته خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه بود. در این پژوهش جامعه آماری شامل دانش‌آموزان تیزهوش دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و گمارش تصادفی استفاده شد. بدین صورت که با مراجعه به مدرسه تیزهوشان خرم‌آباد، با استفاده از قرعه‌کشی تعداد ۳۰ دانش‌آموز از بین دانش‌آموزان کلاس‌های این مدرسه، انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در گروه‌های پژوهش گمارده شدند (۱۵ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۵ دانش‌آموز در گروه گواه). قبل از اجرای مداخلات آموزشی دانش‌آموزان حاضر در هر دو گروه پژوهش پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند. سپس گروه آزمایش مداخله تنظیم شناختی هیجان را دریافت نمود، در حالی که گروه گواه در طول انجام فرایند پژوهش از دریافت این مداخله بی‌بهره بود. پس از اتمام جلسات آموزشی، باز اعضای هر دو گروه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند (پس‌آزمون). ۲ ماه پس از اتمام جلسات آموزشی افراد گروه‌های پژوهش مجدداً به پرسش‌نامه‌ها پژوهش به عنوان مرحله پیگیری پاسخ دادند تا تأثیر مداخله تنظیم شناختی هیجان در طول زمان نیز مورد آزمون قرار گیرد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: حضور در مدارس تیزهوشان، برخورداری از سلامت جسمی، عملکرد انضباطی مناسب و تمایل به حضور در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل: غیبت در دو جلسه آموزشی و عدم همکاری، انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و بروز مشکل پیش‌بینی نشده بود.

ابزار

مقیاس نشاط ذهنی. در این پژوهش برای اندازه‌گیری «نشاط ذهنی» از مقیاس نشاط ذهنی حالتی (ریان و فردریک، ۱۹۹۷) که انرژی و نشاط کنونی فرد را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد، استفاده خواهد شد. این مقیاس دارای ۷ ماده می‌باشد و به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (بسیار مخالفم) تا ۵ (بسیار موافقم) اندازه‌گیری می‌شود. دامنه نمرات این مقیاس از ۷ تا ۳۵ است. نمرات بیشتر در این مقیاس نشانگر نشاط ذهنی بیشتر آزمودنی است. اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس نشاط ذهنی ۰/۹۴ گزارش شده است و روایی

¹. Kovacs, Joormann, Gotlib

². Webb, Gallo, Schweiger, Eleanor, & Peter

³. Zlomke & Hahn

⁴. Aljughaiman & Ayoub

سازه‌ای آن به وسیله تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته است (میلیاواسکایا و کوسترز^۱، ۲۰۱۱). در پژوهش شیخ الاسلامی و دفترچی (۱۳۹۴) از ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار این مقیاس استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار این مقیاس استفاده شد و ضریب آلفای آن ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی آن، همبستگی هر ماده با نمره کل مقیاس نشاط ذهنی محاسبه گردید. دامنه ضرایب از ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. پایایی پرسشنامه حاضر در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۵ گزارش شد.

مقیاس خلاقیت هیجانی. پرسشنامه خلاقیت هیجانی را آوریل (۱۹۹۹)، به منظور اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی تهیه کرده و شامل ۳۰ گویه است طیف پاسخگویی به این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت (طیف پنج درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد) است. آوریل (۲۰۰۵) با روش آلفای کرونباخ، پایایی پرسشنامه خلاقیت هیجانی را ۰/۹۱ به دست آورد و برای محاسبه روایی پرسشنامه، از روش تحلیل عاملی و همبستگی با آزمون‌های مشابه استفاده کرد که میزان روایی آن مناسب گزارش گردید (جوکار و البرزی، ۱۳۸۸). گانتزال و آوریل (۱۹۹۶) ضریب پایایی آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ برآورد کردند. در ایران نیز عبدالهی و همکاران (۱۳۸۷) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ و ۰/۶۵ را برای دانشجویان ورزشکار و غیرورزشکار گزارش کرده‌اند. جوکار و البرزی (۱۳۸۸) نیز پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش کردند. در پژوهش صبری، البرزی و بهرامی (۱۳۹۲) برای بررسی پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای نمره کل خلاقیت، ضریب ۰/۸۶ به دست آمد. پایایی پرسشنامه حاضر در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۸ گزارش شد.

لازم به ذکر است که جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم‌چنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. در نهایت، بر روی گروه‌های آزمایش مداخله آموزشی تنظیم شناختی هیجان مطابق با جدول یک انجام شد در حالی که گروه گواه این مداخله را دریافت نکردند.

برنامه اجرایی

در پژوهش حاضر جلسات آموزش تنظیم شناختی هیجان در طی ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای یک جلسه و در طول ۳ ماه اجرا گردید. شرح جلسات این درمان توسط گراس (۲۰۰۷) طرح‌ریزی و اجرا شده است. رئوس مطالب جلسات درمانی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول (۱): خلاصه جلسات آموزشی خودتنظیمی شناختی هیجانی (با اقتباس از گراس، ۲۰۰۷)

جلسه	شرح جلسه
جلسه اول	اجرای پیش‌آزمون، معارفه افراد نمونه پژوهش با یکدیگر، بیان ضرورت آشنایی و استفاده از تنظیم هیجان در زندگی.
جلسه دوم	تعریف هیجان، شناخت انواع هیجان و توضیح در مورد فرایند بیولوژیکی ایجاد هیجان و اثرگذاری هیجان بر کارکرد روزانه، تکلیف خانگی و نوشتن انواع هیجانات تجربه شده توسط اعضای گروه تا جلسه آینده.
جلسه سوم	آموزش راه‌هایی جهت افزایش تجربه‌های مثبت، آموزش آگاهی از تجربیات مثبت، ایجاد تجربه‌های مثبت از طریق تجسم ذهنی صحنه‌های شادی بخش و غفلت از نگرانی.
جلسه چهارم	آموزش راه‌های کاهش هیجانات منفی، آموزش آگاهی از تجربیات منفی و کاهش هیجانات منفی از طریق خواب کافی. آموزش جهت تلاش برای به دست گرفتن کنترل زندگی، تغذیه کافی و ورزش، مراقبت از خود با مراجع به موقع به پزشک
جلسه پنجم	آموزش در راستای شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالات هیجانی، آموزش راهبرد بازارزیایی و تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان.

¹. Milyavskaya & Koestner

جلسه ششم	آموزش جهت شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیگی و عمل معکوس.
جلسه هفتم	توجه آگاهانه به هیجان فعلی، توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان.
جلسه هشتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت و منفی، آموزش ارزیابی از هیجانات و توجه به پیامدهای هر هیجان و تلاش برای ابراز مناسب و بازداری از ابراز نامناسب هیجان.
جلسه نهم	آموزش تغییر هیجانات منفی از طریق عمل بر خلاف هیجان تجربه شده مانند ترس، عصبانیت و استرس.
جلسه دهم	جمع بندی مطالب آموزشی جلسات گذشته و اجرای پس آزمون.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از داده‌های جمعیت شناختی بیانگر آن بود که افراد نمونه پژوهش دارای دامنه سنی ۱۲ تا ۱۶ سال بودند که در این بین میانگین و انحراف معیار سن آن‌ها $14/10 \pm 3/23$ سال بود. هم‌چنین بیشترین میزان پایه تحصیلی مربوط به کلاس هشتم (۴۹ درصد) بود. ابتدا به بررسی یافته‌های توصیفی پژوهشی پرداخته می‌شود.

جدول (۲): نتایج آمار توصیفی نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی

گروه‌ها	متغیرها	پیش آزمون	پس آزمون	میانگین	انحراف معیار	P value	میانگین	انحراف معیار	P value
گروه آزمایش	نشاط ذهنی	۲۵/۰۶	۵/۳۴	۲۸/۱۳	۴/۹۵	۰/۲۳	۲۹/۴۰	۴/۵۰	۰/۳۳
گروه گواه	نشاط ذهنی	۲۳/۲۶	۳/۹۰	۲۲/۲۰	۴/۷۴	۰/۱۷	۲۳/۵۳	۴/۸۴	۰/۲۷
گروه‌ها	متغیرها <th>پیش آزمون</th> <th>پس آزمون</th> <th>میانگین</th> <th>انحراف معیار</th> <th>P value</th> <th>میانگین</th> <th>انحراف معیار</th> <th>P value</th>	پیش آزمون	پس آزمون	میانگین	انحراف معیار	P value	میانگین	انحراف معیار	P value
خلاقیت هیجانی	خلاقیت هیجانی	۱۰۱/۳۳	۹/۱۲	۱۲۲/۳۳	۱۰/۸۲	۰/۲۰	۱۲۵/۲۰	۹/۲۱	۰/۲۰
خلاقیت هیجانی	خلاقیت هیجانی	۹۸/۶۶	۱۰/۰۶	۹۹/۲۰	۱۰/۱۸	۰/۱۹	۱۰۰/۶۶	۱۰/۶۴	۰/۳۱

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($f=0/23, p>0/05$)؛ همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p>0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی) معنادار نبوده است ($p>0/05$). هم‌چنین نتایج آزمون موجهی بیانگر آن بود که سپس‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی رعایت شده است ($p>0/05$).

جدول ۴: تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تأثیرات درون و بین گروهی برای مولفه‌های نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی

توان آزمون	اندازه	مقدار p	مقدار f	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	اثر
۰/۹۹	۰/۳۲	۰/۰۰۰۱	۱۲/۸۵	۴۰/۹۰	۲	۸۱/۸۰	مراحل
۱	۰/۷۶	۰/۰۰۰۱	۸۸/۷۶	۳۹۶/۹۰	۱	۳۹۶/۹۰	گروه‌بندی
۰/۹۸	۰/۲۹	۰/۰۰۰۱	۱۰/۷۰	۳۴/۰۳	۲	۶۸/۰۶	تعامل مراحل و گروه‌بندی
۱	۰/۶۵	۰/۰۰۰۱	۵۱/۷۷	۱۴۴۹/۴۳	۲	۲۸۷۸/۸۶	مراحل
۱	۰/۵۶	۰/۰۰۰۱	۳۵/۹۷	۶۳۳۳/۶۱	۱	۶۳۳۳/۶۱	گروه‌بندی
۱	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	۴۰/۴۱	۱۱۲۳/۷۴	۲	۲۲۴۷/۴۹	تعامل مراحل و گروه‌بندی

نتایج جدول تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین نمرات نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی فارغ از تأثیر گروه‌بندی در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دچار تغییر معنادار شده که این تغییر با مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می‌رود. از طرفی نتایج سطر دوم جدول فوق بیانگر آن است که متغیر گروه‌بندی (مداخله تنظیم شناختی هیجان) فارغ از

مراحل (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) بر نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی دانش آموزان تیزهوش دارای تأثیری معنادار بوده است. بدین معنا که اثر مداخله تنظیم شناختی هیجان در مقایسه با گروه گواه تأثیر معنادار بوده است. در نهایت اما سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه بندی حاکی از آن است که مداخله تنظیم شناختی هیجان با تعامل مراحل نیز تأثیر معناداری بر مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) مؤلفه های نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی دانش آموزان تیزهوش داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۲۹ و ۵۹ درصد از تغییرات متغیرهای وابسته (نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی دانش آموزان تیزهوش) توسط تعامل متغیر مراحل و گروه بندی تبیین می شود. حال جهت بررسی این نکته که این تأثیر در کدامیک از مراحل آزمون بوده است به بررسی نتایج آزمون تعقیبی بونفرنی پرداخته می شود.

جدول ۵: بررسی تفاوت های دو به دو در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و گواه

مؤلفه	مراحل آزمون	تفاوت میانگین ها	خطای انحراف معیار	مقدار معناداری
نشاط ذهنی	پیش آزمون	پس آزمون	-۱/۵۰	۰/۰۲
	پیگیری	پس آزمون	-۲/۳۰	۰/۰۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	۱/۵۰	۰/۰۲
	پیگیری	پس آزمون	-۱/۸۰	۰/۱۰
خلاقیت هیجانی	پیش آزمون	پس آزمون	-۱۰/۷۶	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس آزمون	-۱۲/۹۳	۰/۰۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	۱۰/۷۶	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس آزمون	-۲/۱۶	۰/۲۳

همانگونه نتایج جدول ۵ نشان می دهد، تفاوت بین میانگین نمرات پیش آزمون با پس آزمون و پیش آزمون با پیگیری مؤلفه های نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی دانش آموزان تیزهوش معنادار است. در حالی است که بین میانگین نمرات پس آزمون با پیگیری مؤلفه های نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی دانش آموزان تیزهوش تفاوت معنادار وجود ندارد. در یک نتیجه گیری کلی می توان بیان نمود که مداخله تنظیم شناختی هیجان در حالی که بر میانگین نمرات نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی دانش آموزان تیزهوش در مرحله پس آزمون تأثیر معنادار داشته، توانسته تأثیر خود را در طول زمان نیز حفظ نماید.

جدول ۴: میانگین های تعدیل شده متغیرهای وابسته (نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی)

متغیرها	گروه ها	میانگین	خطای استاندارد
نشاط ذهنی	گروه آزمایش	۲۷/۵۳	۰/۳۱
	گروه گواه	۲۳/۳۳	۰/۳۱
خلاقیت هیجانی	گروه آزمایش	۱۱۶/۲۹	۱/۹۷
	گروه گواه	۹۹/۵۱	۱/۹۷

چنانکه از نتایج جدول ۴ مشخص است نمرات میانگین تعدیل شده متغیرهای نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی دانش آموزان تیزهوش در گروه آزمایش از میانگین نمرات گروه گواه بیشتر است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه انجام گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که مداخله تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش تأثیر معناداری داشته است. علاوه بر این نتایج نشان داد که این مداخله توانسته تأثیر خود را در طول زمان نیز به شکل معناداری حفظ نماید.

در مورد تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش باید گفت که این نتیجه با یافته‌های گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) و هانیوس، هیل و فرازتی (۲۰۱۶) همخوان می‌باشد. بدین دلیل که آنها بیان داشتند مداخله گروهی تنظیم هیجان بر کاهش اضطراب و استرس تأثیر مثبتی داشته است. به سخن دیگر این یافته می‌تواند مظهر تأییدی بر یافته‌های قبلی مبنی بر ارتباط راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با مولفه‌های مرتبط با سلامت روان شناختی و هیجانی (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶) و نقش مؤثر تنظیم هیجان در سازگاری مثبت (سزیگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۲) و همچنین ارتباط ارزیابی مجدد هیجانی به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان با بهزیستی و سلامت روان بالا (زلمک و هاهن^۲، ۲۰۱۰)، باشد. از سوی دیگر نتایج به دست آمده از تحقیق کنونی با یافته‌های میل و همکاران^۳ (۲۰۱۳) و بولمهجر، پرنجر، تال و سایچپر^۴ (۲۰۱۰) همخوانی داشت، چنانکه یافته‌های پژوهش آنان حاکی از تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهبود مولفه‌های روان‌شناختی همچون تنظیم هیجان، اضطراب، افسردگی و خودکارآمدی بوده است.

در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان چنین گفت: با عطف نظر به این که هیجان‌ها می‌توانند از نظر اجتماعی مفید بوده و در تعامل اجتماعی و ایجاد، حفظ و قطع رابطه و نیز انتقال احساسات به دیگران، سازنده باشند، آموزش تنظیم هیجان و تعدیل و تنظیم آنها می‌تواند به طور کارآمد بر سلامت روان و متغیرهای مرتبط با آن مؤثر افتد. به همین دلیل و در واقع هیجان‌ها راه‌حل‌هایی برای مقابله با چالش‌ها، استرس‌ها و مشکلات زندگی به شمار می‌روند و از آنجایی که هیجان‌ها نقش مهمی در زندگی بر عهده داشته و تنظیم هیجان یک روش درمانی مؤثر بوده و با تعدیل هیجان‌ها، عزت‌نفس و تعاملات اجتماعی مثبت مرتبط است (زلمک و هاهن، ۲۰۱۰)، بنابراین سبب سازگاری مؤثر با موقعیت‌های اضطراب‌زا و افزایش فعالیت در مواجهه با موقعیت‌های پرتنش می‌گردد (پائولو^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). این فرایند باعث می‌شود که از میزان اضطراب و دیگر مولفه‌های روان‌شناختی آسیب‌رسان فرد کاسته شده و در نتیجه این فرایند، بهزیستی روان‌شناختی و نشاط ذهنی بالاتری را بتوانند تجربه نمایند.

در تبیین نتیجه پژوهش کنونی همچنین می‌توان اظهار داشت که، در آموزش تنظیم شناختی هیجان بر استفاده از ارزیابی مجدد هیجان و عدم سرکوب ابراز آن تأکید گردید و افراد آموختند که نه تنها نباید از هیجان‌ها اجتناب نمایند بلکه از سرکوب آنها نیز خودداری ورزند، همچنان که پژوهش‌های متعددی اذعان داشته‌اند که سرکوب هیجان‌ها از عوامل اصلی و تداوم بخش اختلال‌های روان‌شناختی افراد مختلف به شمار می‌رود (کمپل، بارلو، براون و هافمن^۶، ۲۰۱۲؛ کواکز، جورمن و گوتلیپ^۷، ۲۰۱۳). به علاوه تأکید زیادی بر آگاهی و شناسایی هیجان‌ها در درمان تنظیم شناختی هیجان صورت می‌گیرد، و این موضوع به فرد کمک می‌کند تا ادراک بیشتر و روشن‌تری از هیجان‌ها خود داشته (راد و مک کاردی^۸، ۲۰۱۳) و بر اساس آن، با بکارگیری این توانمندی، ارتباطات اجتماعی اثربخش خود را افزایش داده و در نتیجه آن نشاط ذهنی بالاتری را تجربه کند.

در تبیین تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی دانش آموزان تیزهوش می‌توان گفت، آموزش تنظیم شناختی هیجان به معنای کاهش و کنترل هیجان‌های منفی و روش استفاده مثبت از هیجان‌ها است (گراتز و گاندرسون، ۲۰۰۶). آموزش تنظیم شناختی هیجان سبب می‌شود تا افراد در بیان هیجان‌تشان در برابر به توقعات محیطی هشیارانه و ناهشیارانه تعدیل ایجاد نمایند (آلدو،

1. Szczygie

2. Zlomke & Hahn

3. Meule et al

4. Bohlmeijer, Prenger, Taal, Cuijpers

5. Paulo

6. Campbell-Sills, Barlow, Brown, Hofmann

7. Kovacs, Joormann, Gotlib

8. Rude, McCarthy

نولن و اسپوزر^۱، (۲۰۱۰). بر این اساس تنظیم هیجان باعث می‌گردد افراد بر روی نوع، زمان و چگونگی تجربه هیجان و بیان آن، تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری و تجربی و یا جسمانی هیجان‌ها تغییراتی را اعمال نماید. همچنین باید اشاره کرد، افراد در مواجهه با شرایط استرس زا همچون رقابت طلبی در مدارس تیزهوشان از راهبردهای مختلفی از جمله نشخوار فکری^۲، سرزنش خود، سرزنش دیگران، تلقی فاجعه‌آمیز استفاده می‌کند (گرانفسکی، کوپمن، کرایچ و کات، ۲۰۰۹). در این فرایند تنظیم شناختی هیجان با بکارگیری راهبردهای خودتنظیم‌گری از بازارزیایی^۳، نشخوار فکری و خوداظهاری منفی (اسلوان و کرینگ^۴، ۲۰۰۷، موس^۵ و همکاران، ۲۰۰۶) جلوگیری کرده و این فرایند نیز منجر به تجدیدنظر در فرایند پردازش و بیان هیجان‌ها شده و سبب می‌شود تا دانش‌آموزان تیزهوش با بکارگیری آموخته‌های خود در جلسات آموزش تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی بالاتری را از خود به نمایش بگذارند.

پژوهش حاضر، مانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی نظیر محدود بودن نتایج پژوهش به گروه و منطقه جغرافیایی خاص (دانش-آموزان تیزهوش شهر خرم‌آباد)، عدم بهره‌گیری از ابزارهای پژوهشی دیگر به جز پرسشنامه و تعداد کم نمونه پژوهش مواجه بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که نظیر این پژوهش در جامعه آماری دیگر، سایر مناطق جغرافیایی و با حجم نمونه بیشتر انجام گردد تا سبب افزایش تعمیم یافته‌ها شود. با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر توصیه می‌گردد از روش آموزش تنظیم شناختی هیجان در کلینیک‌های روان‌شناسی و مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی ادارات آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد و همچنین پیشنهاد می‌شود مشاوران مقاطع مختلف در دوره‌های ضمن خدمت و کارگاهی با این روش درمانی و کاربرد آن در بهبود نشاط ذهنی و خلاقیت هیجانی آشنا گردند.

تقدیر و تشکر

پژوهش حاضر برگرفته از رساله دکتری به شماره ۱۲۲۱۸۲۶ است. بنابراین از تمام دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش، والدین آنان و مسئولین آموزش و پرورش و مدارس انتخاب شده، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

- آقاجانی، س.، نریمانی، م.، آریاپوران، س. (۱۳۹۰). مقایسه کمال‌گرایی و تحمل ابهام در دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی، فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۱(۱)، ۸۳-۹۰.
- جوکار، ب.، البرزی، م. (۱۳۸۸). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی، مطالعات روان‌شناختی، ۶(۱)، ۱۸-۱.
- دیویس، گ.ل.، ریم، س.ب. (۱۳۸۹). آموزش تیزهوشان و با استعدادها، ترجمه مهدی محی‌الدین بناب، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۸).
- شاه‌حسینی تازی، س.، هاشمی گلپایگانی، ف.، فروزانفر، آ.، طاهری، ن. (۱۳۹۵). مقایسه ناگویی هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، مجله توانمندسازی کودکان استثنایی، ۷(۱۹)، ۵۹-۵۰.
- صبری، م.، البرزی، م.، بهرامی، م. (۱۳۹۲). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان دبیرستانی، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۹(۲)، ۶۴-۳۵.
- عبداللهی، م.، فراهانی، ابراهیمی.ا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سبک‌های مقابله با استرس، خلاقیت هیجانی و سلامت عمومی دانشجویان دختر، مجله روان‌شناسی، ۱۲(۱): ۱۰۴-۸۹.

¹ Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer.

² Ruminatation

³ Reappeaisal

⁴ Sloan & Kring.

⁵ Mauss.

- فولادچنگ، م.، حسن نیا، س. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر شادکامی و خودکارآمدی زنان سرپرست خانوار، فصلنامه زن و جامعه، ۵(۴)، ۱۰۷-۸۹.
- نریمانی، م.، عباسی، م.، ابوالقاسمی، ع.، احدی، ب. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش و تعهد درمانی با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش آموزان دارای اختلال ریاضی، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۴)، ۷۶-۱۵۴.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-37.
- Aljughaiman, A.M., & Ayoub, A.E. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 153-174.
- Averill, J.R. (2007). Together again emotion and intelligence reconciled. In: Matthews G, Zeidner M, Robert RD, Editors. *Emotional intelligence: Know and unknowns*. New York: Oxford University.
- Bailey, C. L. (2009). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration and the behavioral characteristics of gifted adolescents. PhD Dissertation, College of William and Mary in Virginia.
- Bartone, P.T., Hystad, S.W., Eid, J., & Brevik, J. I. (2012). Psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for alcohol abuse. *Military Medicine*, 177, 517-524.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *J Psychosom Res*, (68), 539-544.
- Bostic, J.H. (2003). Constructive thinking, mental health and physical health, Ph.D. dissertation, Saint Louis University.
- Campbell, L., & Barlow, D.H. (2007). incorporating Emotion Regulation into conceptualizations and Treatments. F An Anxiety and mood Disorder s. injj. Gross (Ed). *handbook of emotion regulation*(pp: 542-559). New yourk: Guilford press.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. S. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd Ed (pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. *Behav Ther*, (37), 25-35.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness – based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35-43.
- Guignard, J., Kermarrec, S., Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209-215.
- Haynos, A.F., Hill, B., Fruzzetti, A.E. (2016). Emotion regulation training to reduce problematic dietary restriction: An experimental analysis, *Appetite*, 103, 265-274.
- Haynos, A.F., Hill, B., Fruzzetti, A.E. (2016). Emotion regulation training to reduce problematic dietary restriction: An experimental analysis, *Appetite*, 103, 265-274.
- Ivceovich, Z.M., Brackett, M.A., Mayer, J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional Creativity, *Journal of Personality*, 75, 199-235.
- Ju, H. (2017). The relationship between physical activity, meaning in life, and subjective vitality in community-dwelling older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 73, 120-124.
- Kim, M.K., Roa, I.S., Cho, M.K. (2016). Creativity of gifted students in an integrated math-science instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 38-48.
- Kinnafick, F., Thøgersen-Ntoumani, C., Duda, J.L., Taylor, I. (2014). Sources of autonomy support, subjective vitality and physical activity behavior associated with participation in a lunchtime walking intervention for physically inactive adults. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(2), 190-197.
- Kovacs, M., Joormann, J., Gotlib, I.H. (2013). Emotion regulation and links to depressive disorders. *Child Dev Perspect*, 2(3), 149-55.
- Lei, H., Zhang, X., Cai, L., Wang, Y., Bai, M., Zhu, X. (2014). Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder, *Psychiatry Research*, 218(1-2), 15, 87-92.
- Mauss, I.B., Evers, C., Wilhelm, F.H., Gross, J.J. (2006). How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 589-602.

- Meule, A., Fath, K., Real, GL, Sütterlin, S., Vögele, C., and Kübler, A. (2013). Quality of life, emotion regulation, and heart rate variability in individuals with intellectual disabilities and concomitant impaired vision, *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 3, 1.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50, 387–391
- Ozcan, D., Kotek, A. (2015). what do the teachers think about gifted students? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 569 – 57.
- Rude, S.S., McCarthy, C.T. (2013). Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students. *Cogn Emot*, 17(5), 799-806.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529–565.
- Sloan, D.M., Kring, A.M. (2007). Measuring changes in emotion during psychotherapy: Conceptual and methodological issues. *Clinical Psychology Science Practice*, 14(4), 307-22.
- Vlachopoulos, S.P., & Karavani, E. (2009). Psychological needs and subjective vitality in exercise: A cross-gender situational test of the needs universality hypothesis. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 207-222.
- Webb, T.L., Gallo, I., Schweiger, M., Eleanor, G., Peter, M., Sheeran, P. (2012). Effective regulation of affect: An action control perspective on emotion regulation. *European Review Of Social Psychology*, 23, 143–18.
- White, S.L.G., Graham, L.J., Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66.
- Zlomke, K.R., Hahn, K.S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48, 408–413.