

# Research in School and Virtual Learning

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

## Comparison of the Effectiveness of Emotion Regulation Training and Self-Compassion Training on Emotional Control of Undergraduate Psychology Students

Alireza Mohammadzadeh Fazeli<sup>1</sup>, Seyed Davod Hosseini Nasab<sup>2\*</sup>, Masoume Azmoudeh<sup>3</sup>

1 Ph.D. Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

2 Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

3 Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

### Correspondence

Name: Seyed Davod Hosseini Nasab  
Email: d.hosseininasab@iau.ac.ir

### How to cite:

Kavarkoohi, F. Moradi, A. Momeni, Kh. (2026). The Relationship Between Intelligence Beliefs and Achievement Motivation with Academic Enthusiasm of Kermanshah Secondary School Students: The Mediating Role of Academic Resilience. *Research in School and Virtual Learning*, 14(1), 9-20.

### ABSTRACT

The aim of the present study was to compare the effectiveness of emotion regulation training and self-compassion training on the emotional control of undergraduate psychology students. This was a quasi-experimental study with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of this study included all undergraduate psychology students at Islamic Azad University, Tabriz Branch in the academic year 1403-1404. Among them, 60 people selected using a purposive non-random sampling method and randomly divided into three groups (20 people in each group). Members of the emotion regulation training and self-compassion training groups received their specific intervention in 8 1.5-hour sessions, and the control group did not receive any treatment. All three groups answered the Williams et al. (1997) Emotional Control Questionnaire before and after the intervention. Data analysis performed using multivariate analysis of covariance and SPSS-24 software. The results of multivariate analysis of covariance showed that both interventions led to an increase in students' emotional control ( $P < 0.001$ ). Also, the results of the Bonferroni post hoc test showed that the effect of emotion regulation training on emotional control was greater than that of self-compassion training ( $P < 0.001$ ) and the effectiveness of self-compassion training was not significant compared to the control group ( $p > 0.05$ ). Based on the findings of this study, it can be concluded that emotion regulation training had a stronger and clearer effectiveness than self-compassion training in emotional control. Therefore, it is suggested that emotion regulation training be used to increase emotional control.

### KEYWORDS

Emotion Regulation Training, Self-Compassion Training, Emotion Control, Students.

نشریه علمی

## پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

# مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش شفقت به خود بر کنترل عواطف دانشجویان رشته روان‌شناسی مقطع کارشناسی

علیرضا محمدزاده فاضلی<sup>۱</sup>، سید داود حسینی نسب<sup>۲\*</sup>، معصومه آزموده<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش شفقت به خود بر کنترل عواطف دانشجویان رشته روان‌شناسی مقطع کارشناسی بود. این پژوهش از نوع نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این مطالعه شامل کلیه دانشجویان رشته روان‌شناسی مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از بین آنها ۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی به سه گروه تقسیم شدند (هر گروه ۲۰ نفر). اعضای گروه‌های آموزش تنظیم هیجان و آموزش شفقت به خود، مداخله مختص خود را در ۸ جلسه ۱/۵ ساعته دریافت کردند و گروه کنترل، درمانی دریافت نکرد. هر سه گروه، پیش و پس از مداخله به پرسش‌نامه کنترل عواطف ویلیامز و همکاران (۱۹۹۷) پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره و نرم‌افزار SPSS-24 انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که هر دو مداخله منجر به افزایش کنترل عواطف دانشجویان شده‌اند ( $P < 0/001$ ). همچنین نتایج آزمون تعقیبی بونفونی نشان داد که تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر کنترل عواطف بیشتر از آموزش شفقت به خود بود ( $P < 0/001$ ) و اثربخشی آموزش شفقت به خود نسبت به گروه کنترل معنادار نبود ( $p > 0/05$ ). بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تنظیم هیجان اثربخشی قوی‌تر و روشن‌تری نسبت به آموزش شفقت به خود در کنترل عواطف داشت. لذا پیشنهاد می‌شود از آموزش تنظیم هیجان جهت افزایش کنترل عواطف استفاده شود.

### واژه‌های کلیدی

آموزش تنظیم هیجان، آموزش شفقت به خود، کنترل عواطف، دانشجویان.

۱ دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.  
۲ استاد، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.  
۳ استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

نویسنده مسئول:

سید داود حسینی نسب

رایانامه: d.hosseinasab@iau.ac.ir

### استناد به این مقاله:

علیرضا محمدزاده فاضلی، سید داود حسینی نسب، معصومه آزموده (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش شفقت به خود بر کنترل عواطف دانشجویان رشته روان‌شناسی مقطع کارشناسی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۴(۱)، ۲۰-۹.

## مقدمه

دانشجویان به عنوان نیروی عظیم انسانی و آینده‌سازان یک جامعه محسوب می‌گردند و مسئولان و اداره‌کنندگان جامعه باید بر اهمیت این موضوع واقف بوده و جهت افزایش توانمندی و شکوفایی آنان تلاش نمایند (مصطفایی و خزرپور، ۱۳۹۸). جامعه امروزی بشر دستخوش تحولات سریع است و برای بسیاری از افراد، فشارها و تنش‌هایی دربر دارد و این فشارها به خصوص برای دانشجویان که وارد مرحله جدیدی در زندگی شده‌اند، می‌تواند شدیدتر باشد (شجاع حیدری و همکاران، ۱۴۰۴). افراد در برابر انواع رویدادهای تنش‌زا، واکنش‌های هیجانی گوناگونی از خود نشان می‌دهند. بعضی از این واکنش‌ها، به شکل اظهار شغف و شادمانی و عاطفه مثبت است که در برابر رویدادهای خوشایند ابراز می‌شود؛ اما در برابر بعضی از مسائل و مشکلات، هیجان‌هایی چون غم، ناامیدی، اضطراب، خشم و پرخاشگری ابراز می‌شود که در این صورت نیاز به افزایش توانایی کنترل عواطف<sup>۱</sup> احساس می‌شود (حدادی و همکاران، ۱۴۰۲).

عواطف بخشی از حالت هیجانی است که به عنوان واکنش‌های نوسانی تعریف می‌شود و به طور مداوم تحت تأثیر تفکر و شناخت قرار می‌گیرد (گلستانه و همکاران، ۱۴۰۳). کنترل عواطف به این معنا است که فرد بیاموزد چگونه عواطف خود را در موقعیت‌های گوناگون تشخیص دهد و آن‌ها را ابراز و کنترل نماید (دان‌هام<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). این مهارت اثرات گوناگونی در جنبه‌های مختلف زندگی، تعاملات بین‌فردی، بهداشت روانی و سلامت فیزیکی و جسمی دارد (طهماسبیان و همکاران، ۱۳۹۳). عواطف بخش مهم و اساسی زندگی انسان را تشکیل می‌دهند، همه ما روزانه احساسات و عواطف مختلفی را تجربه می‌کنیم که گاه به صورت عاطفه مثبت و گاه به صورت عاطفه منفی است (کمراتی و همکاران، ۱۴۰۱). عواطف تجربه‌شده بر رفتار و اعمال ما تأثیر می‌گذارند و می‌توانند به آن‌ها جهت دهند. برخی از احساسات، غیرواقعی و غیرمنطقی هستند و برخی دیگر بدون هیچ دلیل مشخصی به وجود می‌آیند و باعث افکار منفی و نادرست می‌شوند (اوتنا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). ویژگی‌ها و تغییرات عواطف، چگونگی برقراری ارتباط عاطفی، درک و تفسیر عواطف دیگران نقشی مهم در رشد و سازمان شخصیت، تحول اخلاقی، روابط اجتماعی، شکل‌گیری هویت و مفهوم خود دارد (لطف آبادی، ۱۳۹۸). در واقع، کنترل و مدیریت عواطف باعث می‌گردد که

اشخاص عواطف خود را در موقعیت‌های مختلف به روش صحیح ابراز نموده و قادر به مدیریت هیجان‌های مثبت و منفی خود باشند (کمراتی و همکاران، ۱۴۰۱). ناتوان بودن در کنترل هیجان‌ها بر شمار زیادی از ابعاد زندگی، ارتباطات و سلامت جسمی و روانی تأثیرگذار است (فخرمند و همکاران، ۱۴۰۳).

باتوجه به اینکه عدم ابراز مناسب عواطف باعث اختلال در ارتباطات بین فردی و تضعیف موقعیت‌های اجتماعی می‌شود، انجام مداخلات روان‌شناختی به منظور آموزش کنترل عواطف از اهمیت بالایی برخوردار است (کمراتی و همکاران، ۱۴۰۱). در این راستا، آموزش تنظیم هیجان<sup>۴</sup> و آموزش شفقت به خود<sup>۵</sup> از جمله مداخلاتی هستند که می‌توانند نقش مهمی در کنترل عواطف دانشجویان داشته باشند. آموزش تنظیم هیجان بر اهمیت هیجان‌ها در فراخوانی پاسخ‌های رفتاری، تسهیل تصمیم‌گیری، افزایش حافظه برای وقایع مهم و تعاملات بین‌فردی تأکید می‌کنند (گراس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). آموزش شفقت به خود جزء درمان‌های موج سوم رفتاری است که بیشتر بر مؤلفه ذهن‌آگاهی و پذیرش و مهربانی با خود تأکید دارد (گیلبرت و سیموس<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲).

تنظیم هیجان شامل گستره‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری هشیار یا ناهشیار است که جهت کاهش، حفظ یا افزایش یک هیجان صورت می‌گیرد و به عنوان فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و شناختی تعریف می‌شود که افراد را به تنظیم و بیان تجربه هیجان‌ها قادر می‌سازد (گارفنسکی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). هیجان‌ها وقتی نادرست باشند، در بافت نامناسبی رخ دهند، یا خیلی شدید و طولانی‌مدت باشند، مشکل‌ساز می‌شوند. در چنین لحظاتی، فرد ممکن است تلاش کند که بر پاسخ‌های هیجانی آشکار ساز خود تأثیر بگذارد یا آن‌ها را تغییر دهد (محمدی بلبان آباد و همکاران، ۱۴۰۴). این عقیده که بعضی اوقات هیجان‌ها می‌توانند مضر باشند، ما را به سوی مفهوم تنظیم هیجان سوق می‌دهد، که به فرآیندهایی اشاره دارد که در خدمت کاهش، تداوم یا افزایش یک یا چند جنبه از هیجان هستند. این فرآیندها در طیف وسیعی از خودمختاری، ارادی، درونی (فرد، خودهیجان‌هایش را تنظیم می‌کند) و بیرونی (یک فرد دیگر، هیجان‌های فرد دیگری را تنظیم می‌کند)، قابل تعریف هستند (کرینک و اسلوان<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). آموزش تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا برانگیختگی

4 Emotion Regulation Training

5 Self-Compassion Training

6 Gross

7 Gilbert &amp; Simos

8 Garnefski

9 Krink &amp; Sloan

1 Affectives Control

2 Dunham

3 Onta

هیجانی و هیجان‌های منفی را تنظیم نمایند، احساسات خود و دیگران را درک نموده و به شکل اثربخشی با آن برخورد کنند که این امر می‌تواند به موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی منجر شود (مولیدیا و پوسپیتاساری<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵). پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اضطراب (اسمری برده زرد و همکاران، ۱۴۰۰؛ هافمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ والنسیا و سینامبلا<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲) و تنظیم عواطف مثبت و منفی (گلستانه و همکاران، ۱۴۰۳؛ مادرید<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰) بود.

مفهوم خودشفقت‌ورزی به معنای مهربانی با خود و داشتن درکی بدون قضاوت از نقایص خود است. همچنین این مفهوم به معنای تجربه‌پذیری و تأثیرپذیری از رنج دیگران نیز تعریف شده است؛ به گونه‌ای که فرد مشکلات و رنج‌های خود را تحمل‌پذیرتر می‌کند (گیلبرت و سیموس، ۲۰۲۲). نف و گرم<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) شفقت به خود را سازه‌ای سه مؤلفه‌ای تعریف می‌کنند که شامل مهربانی با خود در مقابل قضاوت خود، اشتراک انسانی در مقابل انزوا، ذهن‌آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی است. مؤلفه اول مستلزم گرمی و ملاحظت با خود به جای قضاوت سخت‌گیرانه نسبت به خود است. مؤلفه دوم بر پذیرش مشکلات زندگی به عنوان بخشی از تجربه‌های مشترک انسان‌ها اشاره دارد؛ یعنی این مشکلات فقط برای افراد خاصی روی نمی‌دهد. مؤلفه سوم شامل آگاهی از افکار و احساسات دردناک به جای غرق شدن کامل در آن‌ها است. محور اصلی آموزش شفقت به خود، پرورش ذهن شفقت‌ورز است. از این‌رو درمان‌گر از طریق ایجاد و افزایش یک رابطه شفقت‌ورز درونی مراجعان با خودشان، به‌جای سرزنش‌کردن، محکوم‌کردن و یا خودانتقادی، به آن‌ها کمک می‌کند. درمان متمرکز بر شفقت به این موضوع اشاره دارد که افکار، عوامل، تصاویر و رفتارهای تسکین‌بخش بیرونی باید درونی شوند (میلارد<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثربخشی آموزش شفقت به خود بر اضطراب (ترزوی اوغلو و سکیر - سلبی<sup>۷</sup>، ۲۰۲۵) خشم (اسلمی و همکاران، ۱۳۹۹)، تنظیم هیجان (درزی و همکاران، ۱۴۰۳) و کنترل عواطف (رشیدی مهر و همکاران، ۱۴۰۲؛ اصفهانی اصل، ۱۴۰۲؛ مانتلو و کاراکزیدو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷) بود.

با توجه به افزایش روزافزون چالش‌های هیجانی و روانی در میان دانشجویان که ناشی از فشار تحصیلی، انتظارات اجتماعی و تغییرات هویتی دوران جوانی است، نیاز به مداخلات مؤثر برای تقویت توانایی کنترل عواطف بیش از پیش احساس می‌شود. در حالی که پژوهش‌های متعددی اثربخشی هر کدام از این آموزش‌ها را به صورت جداگانه بررسی کرده‌اند، شکاف پژوهشی قابل توجهی در مقایسه مستقیم و تخصصی اثربخشی دو رویکرد نوین و قدرتمند «تنظیم هیجان» و «شفقت به خود» بر کنترل عواطف در جامعه دانشجویی وجود دارد. این دو مداخله، با وجود اهداف مشترک در کاهش رنج هیجانی، سازوکارها و رویکردهای متفاوتی را اتخاذ می‌کنند؛ تنظیم هیجان بر راهبردهای فعال شناختی و رفتاری برای مدیریت مستقیم هیجانات تمرکز دارد (گلستانه و همکاران، ۱۴۰۳)، در حالی که شفقت به خود بر ایجاد نگرشی پذیرا، مهربانانه و غیرقضاوت‌گرانه نسبت به خود در مواجهه با هیجان‌ها تأکید می‌ورزد (درزی و همکاران، ۱۴۰۳). بنابراین درک این که کدام‌یک از این رویکردها در جمعیت دانشجویی، که اغلب با طیف وسیعی از هیجانات چالش‌برانگیز روبرو هستند، اثربخشی بیشتری در ارتقاء کنترل عواطف دارد، از اهمیت بسزایی برخوردار است. انجام پژوهشی که به این مقایسه مستقیم این دو آموزش بپردازد، نه تنها به غنای دانش نظری در حوزه روان‌شناسی سلامت و آموزشی کمک می‌کند، بلکه با ارائه شواهدی تجربی، می‌تواند مبنایی علمی برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی اثربخش‌تر در دانشگاه‌ها و مراکز مشاوره فراهم آورد و از این طریق به بهبود سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانشجویان یاری رساند. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش شفقت به خود بر کنترل عواطف دانشجویان رشته روان‌شناسی مقطع کارشناسی انجام شد.

### مواد و روش‌ها

این پژوهش از نوع نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان رشته روان‌شناسی مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. جهت نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. پس از کسب رضایت از مسئولین دانشگاه، پرسش‌نامه کنترل عواطف ویلیامز<sup>۹</sup> و همکاران (۱۹۹۷) در بین دانشجویانی که

1 Maulidya & Puspitasari

2 Hofmann

3 Valencia & Sinambela

4 Madrid

5 Neff & Germer

6 Millard

7 Terzioğlu & Çakir-Çelebi

8 Mantelou & Karakasidou

9 Williams

پرسش‌نامه به‌ترتیب در مقیاس کنترل عواطف ۰/۷۳ و ۰/۶۹، برای زیر مقیاس‌های خشم ۰/۷۴ و ۰/۷۱، برای خلق افسرده ۰/۷۵ و ۰/۸۱، برای اضطراب ۰/۸۲ و ۰/۷۳ و برای عاطفه مثبت ۰/۸۲ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی کل این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۱ محاسبه شد و برای زیر مقیاس‌های خشم ۰/۷۸، خلق افسرده ۰/۷۲، اضطراب ۰/۷۶ و عاطفه مثبت ۰/۸۹ به دست آمد.

کد اخلاق پژوهش حاضر IR.IAU.TABRIZ.REC.1403.468 است. پس از اجرای پیش‌آزمون، اعضای گروه آزمایش اول طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (دو ماه؛ هفته‌ای یک جلسه) آموزش تنظیم هیجان را به‌صورت گروهی طبق برنامه درمانی گراس (۲۰۱۳) دریافت کردند (جدول ۱). اعضای گروه آزمایش دوم نیز طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (دو ماه؛ هفته‌ای یک جلسه) از آموزش شفقت به خود به‌صورت گروهی طبق برنامه درمانی گیلبرت (۲۰۱۶) برخوردار شدند (جدول ۲)؛ اما اعضای گروه کنترل هیچ درمانی را دریافت نکردند. جلسات هر دو درمان توسط دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی که در زمینه هر دو مداخله آموزش دیده بود و تحت نظارت استاد راهنما انجام شد. حضور و غیاب شرکت‌کنندگان توسط پژوهشگر کنترل شد و شب قبل از تشکیل جلسات پیامی در خصوص تاریخ و ساعت جلسات به شرکت‌کنندگان جهت یادآوری داده می‌شد. در ابتدای هر جلسه تکالیف شرکت‌کنندگان بررسی و بازخورد لازم دریافت می‌شد که این امر به فعال بودن اعضای گروه و پایداری مداخلات کمک کرد. برای جلوگیری از تبادل اطلاعات بین افراد گروه‌های آزمایش، از آن‌ها خواسته شد تا درباره محتوای جلسات با یکدیگر گفتگویی نداشته باشند. بعد از اتمام جلسات اعضای هر سه گروه با استفاده از ابزار اندازه‌گیری ارزیابی شدند (پس‌آزمون). کلیه اصول اخلاقی شامل رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، حفظ اطلاعات و اسرار شخصی شرکت‌کنندگان، عدم دریافت هزینه برای برگزاری جلسات درمانی و خروج در هر مرحله از پژوهش زمانی که فرایند درمان موجبات سلب آسایش روانی فرد را ایجاد می‌کند، رعایت شد.

برای تجزیه و تحلیل آماری از نرم‌افزار SPSS-24 استفاده شد. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی میانگین و انحراف معیار و جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

مایل به شرکت در پژوهش بودند اجرا شد و از بین کسانی که در این پرسش‌نامه یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین نمره کسب کردند، ۶۰ نفر به‌صورت تصادفی (قرعه کشی) انتخاب و به‌صورت تصادفی (قرعه کشی) به دو گروه آزمایش (هر کدام ۲۰ نفر) و یک گروه کنترل (۲۰ نفر) تقسیم گردیدند. عمل تصادفی سازی توسط همکار پژوهشگر انجام شد و با توجه به عدم شناسایی دانشجویان و انتخاب عدد برای شناسایی آزمودنی‌ها از سوگیری احتمالی جلوگیری شد. در پژوهش حاضر، تخمین حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G-power انجام شد. بر این اساس، حداقل حجم نمونه برای تشخیص تفاوت بین گروه‌های همسان با اندازه اثر  $F=0/35$ ، توان آماری ۰/۹۵ و میزان خطای  $\alpha=0/05$  شامل ۴۵ نفر برآورد شد که با در نظر گرفتن احتمال ریزش، تعداد ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: دانشجوی مشغول به تحصیل در رشته روان‌شناسی مقطع کارشناسی، حضور مرتب در جلسات آموزش و تکمیل پرسش‌نامه‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌طور کامل و ملاک‌های خروج شامل غیبت بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی و دریافت مداخلات روان‌شناختی دیگر همزمان با پژوهش بود. هر کدام از شرکت‌کنندگان در صورت عدم تمایل به ادامه شرکت در برنامه مطالعه و عدم شرکت در پس‌آزمون، از جریان مطالعه خارج می‌شدند.

## ابزارها

**پرسش‌نامه کنترل عواطف:** این پرسش‌نامه توسط ویلیامز و همکاران (۱۹۹۷) ساخته شده و شامل ۴۲ گویه و چهار زیرمقیاس خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت است. نمره گذاری در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم، ۲=مخالفم، ۳=نظری ندارم، ۴=موافقم، ۵=کاملاً موافقم) تنظیم شده است. نمره بالاتر نشان دهنده توانایی کنترل عواطف بیشتر و به معنای داشتن توانایی بالاتر در کنترل خشم، کنترل خلق افسرده، کنترل اضطراب و داشتن عاطفه مثبت است. اعتبار درونی و بازآزمایی آزمون توسط سازندگان آن به‌ترتیب برای نمره کل مقیاس ۰/۹۴ و ۰/۷۸ و برای زیرمقیاس‌های خشم ۰/۷۲ و ۰/۷۳، برای خلق افسرده ۰/۹۱ و ۰/۷۶، برای اضطراب ۰/۸۹ و ۰/۷۷ و برای عاطفه مثبت ۰/۸۴ و ۰/۶۴ به‌دست آمده و روایی افتراقی و همگرایی آن نیز مطلوب است (ویلیامز و همکاران، ۱۹۹۷). این پرسش‌نامه در ایران توسط دهقانی و همکاران (۱۳۹۷) اعتباریابی و بومی سازی شد و ضرایب روایی همگرایی و آلفای کرونباخ این

## جدول ۱. محتوای جلسات و پروتکل آموزش تنظیم هیجان گراس (۲۰۱۳)

جلسه	هدف	دستور و محتوای جلسه	تکالیف و بازخورد
۱	آشنائی	- آشنائی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه مشاوره و اعضا - بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا - راجع به اهداف شخصی و جمعی - بیان منطق و مراحل مداخله - بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه	- تکلیف داخل جلسه: انجام تمریناتی با هدف آشنایی با یکدیگر - تکلیف خارج از جلسه: تمرکز روی رخدادهای هیجانی که خارج از جلسه برای هر فرد اتفاق می‌افتد، ثبت رخداد - بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه
۲	ارائه آموزش هیجانی	- شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و درازمدت هیجان‌ها	- تکلیف داخل جلسه: تجربه حالت‌های هیجانی - تکلیف خارج از جلسه: ثبت تجربه‌های هیجانی افراد با توجه به ابعاد چندگانه هیجان توسط هر عضو گروه - بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه و جلسه قبلی
۳	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا	- خودارزیابی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی خود - خودارزیابی با هدف شناسائی میزان آسیب‌پذیری هیجانی در فرد - خودارزیابی با هدف شناسائی راهبردهای تنظیمی	- تکلیف داخل جلسه: تکمیل فرم خودارزیابی پاسخ‌های هیجانی و فرم آسیب‌پذیری هیجانی، تهیه و درجه‌بندی درست مهارت‌های فردی برای تسکین و تنظیم هیجان‌ها. - تکلیف خارج از جلسه: تکمیل فرم آسیب‌پذیری هیجانی و گزارش‌های روزانه هیجان‌ها - بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین
۴	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان	- جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب - آموزش راهبرد حل مسئله - آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)	- تکلیف داخل جلسه: فهرست کردن اهداف فردی، اجتماعی و رابطه‌ای، بررسی روابط خود با اطرافیان، شناسایی موقعیت‌های فردی و بین‌فردی که باید بهبود یابند و تهیه فهرستی از فعالیت‌های مثبت. آموزش مهارت‌های موردنیاز برای حل مشکلات بین فردی - تکلیف خارج از جلسه: انجام یک فعالیت مثبت در هر روز بر طبق فهرست اهداف، اقدام برای حل و فصل مشکلات بین فردی - بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین
۵	تغییر توجه	- متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی - آموزش توجه	- تکلیف داخل جلسه: ایجاد و بازسازی حالت‌های هیجانی در جلسه تمرین مهارت‌های گسترش توجه و توجه انتخابی از طریق دین، شنیدن، بویایی و تحریک حس لامسه - تکلیف خارج از جلسه: توقف نشخوار فکری و انجام مهارت‌های تغییر توجه در خارج از جلسه - بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین
۶	تغییر ارزیابی‌های شناختی	- شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی - آموزش راهبرد باز ارزیابی	- تکلیف داخل جلسه: تکمیل لیست ارزیابی‌های غلط، شناسایی این ارزیابی‌ها و پیامدهای هیجانی آن و تمرین راهبرد باز ارزیابی - تکلیف خارج از جلسه: شناسایی ارزیابی‌های غلط و پیامدهای هیجانی آن و استفاده از راهبرد باز ارزیابی زندگی واقعی - بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین
۷	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان	- شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن - مواجهه - آموزش ابراز هیجان - اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی - آموزش تخلیه هیجان آرمیدگی و عمل معکوس	- تکلیف داخل جلسه: ایجاد و بازسازی حالت‌های هیجانی در جلسه بررسی پیامدهای راهبرد بازداری، بررسی دلایل اجتناب هیجانی و رفع موانع مواجهه با هیجان‌ها، تمرین مهارت‌های ابراز احساس، تمرین مهارت‌های پاسخ‌های عضلانی با حالت هیجانی از طریق به‌کاربردن تمرینات ریلکسیشن، تخلیه هیجانی و معکوس - تکلیف خارج از جلسه: انجام مهارت‌های ابراز هیجان و تعدیل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجربه‌های هیجانی - بازخورد: بیان نقطه‌نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین
۸	ارزیابی و ارائه کارکرد	- ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی - کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه - بررسی و رفع موانع انجام تکالیف	- تکلیف داخل جلسه: تهیه فهرست و درجه‌بندی اهداف فردی و گروهی و تعیین راهبردهای عملی برای کاربرد مهارت‌ها - تکلیف خارج از جلسه: برنامه‌ریزی و اجرای مراحل اقدام که توسط خود افراد تعیین شده - بازخورد: انجام یک ارزیابی کیفی از کل برنامه به صورت کتبی و نظرخواهی از اعضا و در پایان، اجرای پس‌آزمون

جلسه	موضوع	محتوا
۱	آشنایی و بیان قواعد جلسات و مشکل فعلی	<ul style="list-style-type: none"> <li>معرفی و برقراری ارتباط و ایجاد رابطه حسنه و اتحاددرمانی و شرح قوانین گروه</li> <li>تعیین هدف و فرمول‌بندی مراجع</li> <li>گوش سپردن به روایت‌های دانشجویان و همدلی اعضا با یکدیگر (آموزش همدلی)</li> <li>توضیح در خصوص شفقت به خود و عناصر آن</li> <li>تکلیف: تمرین تنفس آرام بخش به دانشجویان</li> </ul>
۲	معرفی شفقت به خود و خودانتقادی	<ul style="list-style-type: none"> <li>مرور جلسه قبل و بررسی نوع برخورد اعضا با خود (سبک انتقادگرا و شفقت‌گرا)</li> <li>تعریف شفقت</li> <li>تعریف خود انتقادی و علل و پیامدهای آن و احساس شرم</li> <li>تکلیف: پاسخ به این سؤال که چقدر به خودتان شفقت‌ورز هستید؟</li> </ul>
۳	معرفی ویژگی‌ها و مهارت‌های شفقت به خود و چگونگی تأثیرگذاری آن بر حالات روانی فرد	<ul style="list-style-type: none"> <li>بررسی تکلیف و مرور جلسه قبل؛ شفقت به خود چیست؟</li> <li>بررسی ویژگی‌ها و مهارت‌های آن و چگونگی تأثیرگذاری بر حالات روانی فرد</li> <li>معرفی سه سیستم تنظیم هیجانی و نحوه تعامل با آن‌ها</li> <li>تکلیف: شناسایی افکار و رفتار خودانتقادگر</li> </ul>
۴	معرفی تصویرسازی ذهنی	<ul style="list-style-type: none"> <li>بررسی تکلیف و مرور جلسه قبل</li> <li>معرفی تصویرپردازی ذهنی و منطقی آن. آموزش تمرین تصویرپردازی و اجرای آن در گروه (تصور رنگ، مکان و ویژگی‌های شفقت‌گر)</li> <li>تکلیف: تمرین تصویرسازی ذهنی</li> </ul>
۵	پرورش خودشفقت‌ورز و معرفی مفاهیم: خرد، توانایی، گرمی و مسئولیت‌پذیری	<ul style="list-style-type: none"> <li>پرورش خودشفقت‌ورز و معرفی مفاهیم: خرد، توانایی، گرمی و مسئولیت‌پذیری در ایجاد شفقت</li> <li>توانایی، گرمی و مسئولیت‌پذیری</li> <li>آموزش نحوه تصویرپردازی در مورد خود شفقت‌ورز</li> <li>تکلیف: تصویرپردازی ذهنی خود شفقت‌ورز</li> </ul>
۶	آموزش نامه نگاری شفقت‌ورز	<ul style="list-style-type: none"> <li>بررسی تکلیف و مرور جلسه قبل</li> <li>آموزش نامه نگاری شفقت‌ورز</li> <li>تکلیف: «تصور کنید خودشفقت‌ورزتان به شما نامه‌ای می‌نویسد، مکالمه را تجسم کرده و آن را یادداشت کنید»</li> </ul>
۷	توضیح ترس از شفقت به خود و شناسایی افکار ممانعت‌کننده از پرورش شفقت به خود	<ul style="list-style-type: none"> <li>بررسی تکلیف و مرور جلسه قبل</li> <li>ترس از شفقت به خود</li> <li>شناسایی افکار ممانعت از پرورش شفقت به خود و کار بر روی آن‌ها</li> <li>تکلیف: تمرکز بر موانع موجود در پرورش شفقت به خود و تمرین شفقت نسبت به آن‌ها</li> </ul>
۸	جمع‌بندی مفاهیم بررسی شده در جلسات	<ul style="list-style-type: none"> <li>بررسی تکلیف و مرور جلسه قبل</li> <li>جمع‌بندی مفاهیم بررسی شده در جلسات</li> <li>درخواست از اعضا برای توضیح دستاوردهایشان از گروه</li> <li>تکلیف: ادامه به تمرین‌های تصویرپردازی</li> </ul>

از شرکت‌کنندگان را دانشجویان زن و ۱۵ نفر را دانشجویان مرد تشکیل دادند.

## یافته‌ها

در جدول ۴ میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر کنترل عواطف و مؤلفه‌های آن ارائه شده

اطلاعات مربوط به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان در جدول شماره ۳ ارائه شده است. در این پژوهش هر ۴۰ نفر

**جدول ۳.** میانگین و انحراف معیار و فراوانی یافته‌های توصیفی دانشجویان دانشگاه آزاد تبریز در گروه‌ها

متغیر	گروه آموزش تنظیم هیجان	گروه آموزش شفقت به خود	گروه کنترل	P
سن (سال) (میانگین ± انحراف معیار)	۲۳/۳ ± ۲۰/۰۷۱	۲۳/۲ ± ۳۰/۱۰۵	۲۳/۴ ± ۵۵/۹۸۹	*۰/۹۵۱
جنسیت	زن ۱۵ (۷۵٪)	زن ۱۷ (۸۵٪)	زن ۱۳ (۶۵٪)	
مزد	مزد ۵ (۲۵٪)	مزد ۳ (۱۵٪)	مزد ۷ (۳۵٪)	

تحلیل واریانس یک طرفه،  $p < ۰/۰۵$  اختلاف معنادار

است. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین نمرات متغیر کنترل عواطف و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایش و کنترل قبل از مداخله یکسان بوده و بعد از مداخله در گروه‌های آزمایش افزایش داشته‌اند.

اعضای گروه‌های آزمایشی به‌طور کامل مداخله را دریافت کردند. میانگین و انحراف معیار سنی شرکت‌کنندگان در مطالعه ۲۳/۳۵ ± ۳/۵۳ سال بود. نتایج نشان داد که بین سه گروه از نظر سن تفاوت معناداری وجود نداشت ( $p > ۰/۰۵$ ). همچنین ۴۵ نفر

**جدول ۴. میانگین و انحراف معیار متغیر کنترل عواطف دانشجویان دانشگاه آزاد تبریز در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌ها**

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کنترل عواطف	آموزش تنظیم هیجان	۱۱۶/۸۰	۱۷/۱۹۱	۱۴۰/۱۰	۱۴/۱۴۵
	آموزش شفقت به خود	۱۰۹/۴۰	۱۸/۶۰۵	۱۱۹/۸۵	۱۶/۸۲۲
	کنترل	۱۰۸/۵۰	۲۴/۲۵۴	۱۰۳/۳۰	۲۲/۲۱۲
خشم	آموزش تنظیم هیجان	۲۴/۴۰	۴/۰۷۰	۲۹/۳۵	۳/۶۰۲
	آموزش شفقت به خود	۲۲/۸۵	۴/۲۸۳	۲۵/۳۰	۴/۱۶۹
	کنترل	۲۳/۱۰	۵/۳۶۰	۲۲/۰۰	۴/۹۵۲
خلق افسرده	آموزش تنظیم هیجان	۲۲/۶۵	۴/۷۴۹	۲۹/۹۰	۳/۷۸۲
	آموزش شفقت به خود	۲۱/۷۰	۶/۶۹۷	۲۴/۳۰	۶/۴۴۱
	کنترل	۲۱/۰۰	۷/۱۹۶	۱۹/۸۰	۶/۴۸۶
اضطراب	آموزش تنظیم هیجان	۳۴/۹۵	۶/۴۵۲	۴۱/۸۵	۶/۲۵۲
	آموزش شفقت به خود	۳۳/۳۵	۶/۷۶۱	۳۶/۰۵	۶/۴۵۲
	کنترل	۳۳/۲۰	۸/۹۹۵	۳۱/۱۵	۸/۳۸۷
عاطفه مثبت	آموزش تنظیم هیجان	۳۴/۸۰	۷/۰۳۱	۳۹/۹۵	۷/۱۵۶
	آموزش شفقت به خود	۳۱/۵۰	۶/۲۵۳	۳۴/۱۵	۵/۸۷۸
	کنترل	۳۱/۲۰	۷/۱۲۷	۲۹/۳۰	۶/۷۹۱

است. باتوجه به محقق شدن مفروضه‌های استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره، نتایج این آزمون در جدول ۵ قابل مشاهده است.

همان‌گونه که از نتایج جدول ۵ و همچنین مقایسه میانگین‌ها در جدول ۴ مشهود است بین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود داشته است؛ به این معنا که در مقایسه با گروه کنترل، مداخله در گروه‌های آزمایش منجر به بهبود معناداری در مؤلفه‌های کنترل عواطف در پس‌آزمون شده است ( $P < 0/001$ ).

در جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره ارائه شده است. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که در مؤلفه‌های خشم ( $F = 114/773$  و  $P = 0/001$ )، خلق افسرده ( $F = 47/641$  و  $P = 0/001$ )،

در بررسی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره، آزمون شاپیرو و لیک نشان داد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه در نمونه مورد بررسی محقق شده است. چراکه مقادیر  $Z$  محاسبه شده در سطح ( $P < 0/05$ ) معنادار نبود. در آزمون ام باکس از آنجایی که  $F$  به دست آمده متغیر کنترل عواطف ( $0/802$ ) در سطح  $0/714$  معنادار نبود؛ بنابراین می‌توان گفت که مفروضه همسانی ماتریس واریانس- کواریانس برای این متغیر برقرار است. از آنجا که تعامل بین نمرات پیش‌آزمون و گروه معنادار نیست [ $F = 0/476$ ،  $P > 0/889$ ] می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب رگرسیون نیز رعایت شده است. نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در

**جدول ۵. تحلیل کوواریانس چندمتغیره نمرات متغیر کنترل عواطف در مرحله پس‌آزمون بین گروه‌ها**

منبع	نام آزمون	ارزش F	آماره F	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
گروه در مرحله پس‌آزمون	اثر پیلای	۰/۹۴۴	۱۱/۴۰۸	۸	۱۰۲	۰/۴۷۲	۱/۰۰۰
	لامبدا و لیکز	۰/۱۱۲	۲۴/۸۵۰	۸	۱۰۰	۰/۵۶۵	۱/۰۰۰
	اثر هوتلینگ	۷/۴۲۷	۴۵/۴۲۷	۸	۹۸	۰/۶۸۸	۱/۰۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۷/۳۵۶	۹۳/۷۸۳	۴	۵۱	۰/۷۸۰	۱/۰۰۰

تحلیل کوواریانس چندمتغیره  $P < 0/05$  \* اختلاف معنادار

( $P = 0/001$ )، اضطراب ( $F = 152/797$  و  $P = 0/001$ ) و عاطفه مثبت ( $F = 55/829$  و  $P = 0/001$ ) بین گروه‌های آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

متغیر پژوهش نشان داد که باتوجه به عدم معناداری مقدار  $F$  در سطح خطای کوچک‌تر از ( $0/05$ )، می‌توان گفت که واریانس خطای متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با هم برابر بوده و از این جهت فرض همسانی واریانس خطا برقرار

در تنظیم هیجان در اختلال پرخوری اثربخش است. هافمن و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند آموزش تنظیم هیجان به بیماران مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی کمک کرد تا با کاهش اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی، عملکرد بهتری داشته باشند. نتایج پژوهش والنسیا و سینامبلا (۲۰۲۲) نیز نشان داد که این درمان می‌تواند استرس و افسردگی را در پزشکان بخش اورژانس کاهش دهد. گلستانه و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر عواطف مثبت و منفی را نشان دادند. مادرید (۲۰۲۰) نیز نشان داد آموزش تنظیم هیجان تجربه عاطفه مثبت را در محل کار افزایش می‌دهند. ترزی‌اوغلو و سکیر-سلیبی (۲۰۲۵) در پژوهش خود نشان دادند آموزش شفقت به خود موجب کاهش اضطراب و نگرانی ورزشکاران می‌شود. درزی و همکاران (۱۴۰۳) نیز در پژوهشی نشان دادند که آموزش شفقت به خود بر تنظیم شناختی هیجان نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای اثربخش است. نتایج پژوهش اسلمی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش مبتنی بر شفقت، روش موثری برای کاهش برون‌ریزی و درون‌ریزی خشم زنان دارای همسر معتاد است. رشیدی مهر و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند آموزش شفقت به خود، منجر به افزایش

**جدول ۶.** نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره در متن مانکوا روی نمرات مؤلفه‌های متغیر کنترل عواطف در مرحله پس‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مجموع درجه میانگین	F	سطح معناداری	اندازه اثر
خشم	۲ ۳۸۶/۱۵۱	۴۷/۶۴۱	۰/۰۰۱	۰/۵۳۲
خلق افسرده	۲ ۷۴۳/۵۵۸	۱۱۴/۷۷۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴۳
اضطراب	۲ ۸۱۱/۵۲۸	۱۵۲/۷۹۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷۸
عاطفه مثبت	۲ ۵۲۱/۹۴۷	۲۶۰/۹۷۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷۸

تحلیل کوواریانس تک متغیره  $p < ۰/۰۵$  اختلاف معنادار

برای بررسی این مهم که نمرات کدام‌یک از گروه‌ها در متغیر کنترل عواطف در مرحله پس‌آزمون با یکدیگر تفاوت دارند، مقایسه زوجی انجام شد (جدول ۷).

نتایج نشان می‌دهد که اختلاف میانگین نمرات مؤلفه‌های متغیر کنترل عواطف گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه آموزش شفقت به خود و گروه کنترل، معنادار است ( $P < ۰/۰۰۱$ ). نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی حاکی از آن هستند که معناداری تغییرات بین‌گروهی، ناشی از تفاوت تغییرات گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه آموزش شفقت به خود و کنترل می‌باشد؛ به طوری که در پس‌آزمون، نمرات مؤلفه‌های کنترل عواطف گروه آموزش تنظیم هیجان بیشتر از نمرات گروه

**جدول ۷.** مقایسه‌های زوجی برای متغیرهای پژوهش بر اساس آزمون تعقیبی بنفرونی

متغیر	گروه آموزش تنظیم هیجان در مقایسه با گروه آموزش شفقت به خود		گروه آموزش شفقت به خود در مقایسه با گروه کنترل	
	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
خشم	۷/۳۵۰	۰/۰۰۱	۳/۳۰۰	۰/۰۸۶
خلق افسرده	۱۰/۱۰۰	۰/۰۰۱	۴/۵۰۰	۰/۰۶۲
اضطراب	۱۰/۷۰۰	۰/۰۰۱	۴/۹۰۰	۰/۱۱۱
عاطفه مثبت	۱۰/۶۵۰	۰/۰۰۱	۴/۸۵۰	۰/۰۸۴

عاطفه مثبت و منفی و کیفیت زندگی افراد وابسته به مواد می‌شود. اصفهانی‌اصل (۱۴۰۲) نشان داد که آموزش شفقت به خود بر کنترل عواطف و تاب‌آوری زنان با طلاق عاطفی مؤثر است. مانتلو و کاراکازیدو (۲۰۱۷) نیز دریافتند آموزش شفقت به خود موجب افزایش عاطفه مثبت و کاهش عاطفه منفی می‌شود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش تنظیم هیجان به عنوان یک رویکرد روان‌شناختی، تأثیر قابل‌توجهی بر کنترل عواطف از جمله خشم، خلق افسرده، اضطراب و افزایش عاطفه مثبت دارد. این آموزش بر اساس تئوری‌های شناختی-هیجانی و با استفاده از تکنیک‌هایی مانند بازسازی شناختی، توجه‌آگاهی و پذیرش هیجانی، به افراد کمک می‌کند تا هیجان‌ات خود را بهتر مدیریت کنند (گارفنسکی و همکاران، ۲۰۰۲). در مورد

آموزش شفقت به خود و کنترل است. بنابراین آموزش تنظیم هیجان اثربخشی بیشتری از آموزش شفقت به خود در متغیر کنترل عواطف دارد.

## نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش شفقت به خود بر کنترل عواطف دانشجویان رشته روان‌شناسی مقطع کارشناسی انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان اثر قوی‌تر و روشن‌تری بر کنترل عواطف نشان داده است و اثر آموزش شفقت به خود در مقایسه با آموزش تنظیم هیجان، نسبت به گروه کنترل معنادار نبوده است. در این راستا اسمری برده زرد و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که درمان هیجان‌محور بر اضطراب، افسردگی و دشواری

کنترل خشم، آموزش تنظیم هیجان با تمرکز بر شناسایی محرک‌های خشم و استفاده از راهبردهای جایگزین مانند تنفس عمیق و بازسازی شناختی، به افراد کمک می‌کند تا واکنش‌های خشم‌آلود خود را کاهش دهند (اسمری برده زرد و همکاران، ۱۴۰۰). در زمینه خلق افسرده، آموزش تنظیم هیجان با تأکید بر افزایش آگاهی از هیجانات منفی و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه، به کاهش علائم افسردگی کمک می‌کند. برای کاهش اضطراب، آموزش تنظیم هیجان با استفاده از تکنیک‌های توجه‌آگاهی و پذیرش هیجانی، به افراد کمک می‌کند تا با اضطراب خود به شیوه‌ای سازگارانه‌تر برخورد کنند (والنسیا و سینامبلا، ۲۰۲۲). در نهایت، آموزش تنظیم هیجان با تقویت عاطفه مثبت، به افراد کمک می‌کند تا تجربیات مثبت بیشتری را در زندگی خود ایجاد کنند. این آموزش با افزایش آگاهی از لحظات مثبت و استفاده از راهبردهای افزایش عاطفه مثبت، به بهبود کلی سلامت روانی کمک می‌کند (گلستانه و همکاران، ۱۴۰۳).

آموزش شفقت به خود نیز به عنوان یک رویکرد روان‌شناختی، تأثیرات قابل‌توجهی بر کنترل عواطف از جمله خشم، خلق افسرده، اضطراب و افزایش عاطفه مثبت دارد. شفقت به خود شامل سه مؤلفه اصلی است: مهربانی با خود، درک مشترک انسانیت و ذهن‌آگاهی. این مؤلفه‌ها به افراد کمک می‌کنند تا با احساسات منفی به شیوه‌ای سازگارانه‌تر برخورد کنند و عواطف مثبت را تقویت نمایند که این امر به بهبود سلامت روانی و تنظیم هیجانات منجر می‌شود (نف و گرمر، ۲۰۱۳). آموزش شفقت به خود باعث کاهش خشم از طریق افزایش پذیرش و کاهش قضاوت نسبت به خود و دیگران می‌شود. افراد با یادگیری مهربانی با خود، کمتر به سرزنش خود یا دیگران می‌پردازند و این امر به کاهش خشم و پرخاشگری کمک می‌کند. شفقت به خود با کاهش قضاوت‌های سخت‌گیرانه و انتقاد از خود، به بهبود خلق افسرده کمک می‌کند. افراد با پذیرش خود و درک مشترک انسانیت، کمتر احساس انزوا و ناامیدی می‌کنند. همچنین آموزش شفقت به خود با افزایش ذهن‌آگاهی و کاهش همانندسازی با افکار و احساسات منفی، به کاهش اضطراب کمک می‌کند. افراد با یادگیری پذیرش و مهربانی با خود، کمتر در دام نگرانی‌های مفراط و ترس از آینده می‌افتند. همچنین شفقت به خود با تقویت احساسات مثبت مانند شادی، رضایت و قدردانی همراه است. افراد با یادگیری مهربانی با خود و درک مشترک

انسانیت، بیشتر به جنبه‌های مثبت زندگی توجه می‌کنند و احساسات مثبت را تجربه می‌کنند (وانگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). در خصوص تفاوت اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش شفقت به خود بر کنترل عواطف، می‌توان گفت که این تفاوت از جنبه‌های مختلفی قابل بررسی است. هر دو رویکرد به بهبود سلامت روان و مدیریت عواطف کمک می‌کنند؛ اما مکانیسم‌ها و اهداف متفاوتی دارند. **آموزش تنظیم هیجان** مستقیماً بر فرایندهای شناختی و رفتاری مؤثر بر تنظیم عواطف تمرکز دارد؛ یعنی فرد یاد می‌گیرد هیجان‌ها را شناسایی و برچسب‌گذاری کند، رابطه بین افکار، موقعیت و پاسخ هیجانی را درک کند و راهبردهایی مانند **بازاریابی شناختی، مهار احساس و پذیرش موقعیتی** را به کار گیرد. این موارد به شکل مستقیم به هدف کنترل عواطف منفی مربوط هستند (گلستانه و همکاران، ۱۴۰۳)؛ بنابراین انتظار می‌رود تغییرات مشاهده‌شده در کنترل عواطف به‌صورت سریع‌تر و قوی‌تر ظاهر شوند. در مقابل، **آموزش شفقت به خود** بر کاهش قضاوت منفی نسبت به خود، پذیرش خطاها و درک انسان‌بودن تمرکز دارد. این آموزش بیشتر جنبه **درمان‌گرانه و حمایتی** دارد تا کنترلی؛ یعنی به جای مهار یا جهت‌دهی به هیجان، میزان رنج و مقاومت در برابر هیجان‌ها را کاهش می‌دهد (درزی و همکاران، ۱۴۰۳). بنابراین اثر آن بر کنترل عواطف **غیرمستقیم و تدریجی** است. از دیگر عوامل اثربخشی بیشتر آموزش تنظیم هیجان شاید بتوان به تفاوت در سبک یادگیری دو درمان در جامعه آماری پژوهش حاضر یعنی دانشجویان اشاره کرد، ویژگی‌های آموزشی تنظیم هیجان که شامل تمرین‌های رفتاری و شناختی قابل مشاهده، موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده اجتماعی، بازخورد عملی از دیگران یا مربی است؛ احتمال دارد باعث شود یادگیری در محیط دانشگاهی که **بر کنش‌مندی و عملکرد** تأکید دارد، مؤثرتر باشد. در مقابل، آموزش شفقت به خود بر **تجربه درونی و ذهن‌آگاهی آرام و غیرقضاوت‌گرانه** تکیه دارد که ممکن است کمتر با فرهنگ عملکردمحور محیط دانشگاهی سازگار است و ممکن است برای دانشجویان با مشغله یا اضطراب بالا سخت‌تر درونی‌سازی شود. از سوی دیگر یکی از تبیین‌های ممکن می‌تواند این باشد که دانشجویان به‌ویژه در سنین جوانی اغلب با چالش‌هایی چون نوسانات هیجانی، فشار تحصیلی و اجتماعی، رقابت بین‌فردی و وابستگی به ارزیابی اطرافیان، روبه‌رو هستند. در چنین مرحله‌ای از رشد، راهبردهایی که **فعالانه به ساختاردهی و مدیریت هیجان‌ها کمک کنند**؛ مثل تنظیم هیجان، بیشتر با نیازهای

اقتصادی وجود نداشت و این مسئله یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق حاضر بود. به پژوهشگران محترم پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر را در جوامع آماری مختلف و در سایر شهرها اجرا کنند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، گروه کنترل فعال و استفاده از مصاحبه و مشاهده در کنار پرسش‌نامه، اعتبار پژوهش را افزایش دهند. همچنین با اجرای مرحله پیگیری از ماندگاری اثر مداخلات مطلع شوند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای فردی و جمعیت‌شناختی دیگر را نیز کنترل کنند و از سایر روش‌های گردآوری اطلاعات نظیر مشاهده و مصاحبه نیز بهره گیرند.

### تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

### تشکر و قدردانی

بدین وسیله از کلیه دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش و مسئولین دانشگاه آزاد اسلامی تبریز تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

آن‌ها همخوانی دارد؛ اما رویکرد شفقت به خود، نیازمند سطحی از **درون‌نگری و پذیرش خود بالغ‌تر** است که ممکن است در برخی از دانشجویان هنوز به‌طور کامل شکل نگرفته باشد. در نتیجه، جذب شناختی و هیجانی آموزش تنظیم هیجان غالباً بالاتر است. این تفسیر نیازمند بررسی‌های بیشتر در پژوهش‌های آینده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر نتیجه‌گیری می‌شود که آموزش تنظیم هیجان نسبت به آموزش شفقت به خود، اثربخشی بیشتری بر کنترل عواطف دانشجویان دارد. لذا پیشنهاد می‌شود از آموزش تنظیم هیجان جهت افزایش کنترل عواطف استفاده شود.

محدودبودن نمونه آماری به دانشجویان مقطع کارشناسی روان‌شناسی دانشگاه آزاد شهر تبریز یکی از محدودیت‌های این پژوهش بود. همچنین داشتن گروه کنترل غیرفعال نیز از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که می‌تواند اثر مداخله را تحت تأثیر قرار دهد. عدم اجرای مرحله پیگیری نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. روش نمونه‌گیری هدفمند و خودگزارشی بودن ابزار پژوهش نیز از محدودیت‌هایی بودند که می‌تواند اعتبار درونی و بیرونی پژوهش را تحت تأثیر قرار دهند. با توجه به شرایط پژوهش، امکان کنترل متغیرهای فردی و جمعیت‌شناختی همچون هوش و وضعیت اجتماعی-

### References

- Aslami, E., Amiri, R. M., & Mousavi, S. (2020). The effectiveness of Self-Compassion focused Therapy on Anger Management and self-, Efficacy and of Women With addicted husband in Mashhad city. *Psychological Models and Methods*, 11(39), 49-66. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1399.11.39.4.4>
- Asmari Bardezard, Y., Khanjani, S., Mousavi Asl, E., & Dolatshahi, B. (2021). Effect of emotion-focused therapy on anxiety, depression and difficulty in emotion regulation in women with binge eating disorder. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 27(1), 2-15. <http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-3119-en.html>
- Darzi, M., Yarmohamadi Vassel, S., Yaghoobi, A., & Kord Noghahi, R. (2024). The Effect of Self-Compassion Training on Cognitive Emotion Regulation and Fear of Intimacy in Adolescents with Oppositional Defiant Disorder. *Research in School and Virtual Learning*, 12(1), 9-20. doi: 10.30473/etl.2024.70652.4166
- Dehghani, Y., Golestaneh, S. M., & Zangouei, S. (2018). The effectiveness of emotion regulation training on academic burnout, social acceptance and affective control of students with learning disabilities. *Applied psychology*, 12(2), 163-182. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084331.1397.12.2.1.7>

### منابع

- Dunham, A., Kinnear, D., Allan, L., Smiley, E., & Cooper, S. A. (2018). The relationship between physical ill-health and mental ill-health in adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(5), 444-453. <https://doi.org/10.1111/jir.12483>
- Esfahani Asl, M. (2023). The Effectiveness of Therapy Focused on Self-Compassion on Emotional Management and Resilience of Married Women with Emotional Divorce Referring to Psychological Centers in Andimeshek City. *Clinical Psychology Achievements*, 9(3), 70-80. doi: 10.22055/jacp.2024.45317.1330
- Fakhrmand, A., Mehrenejad, A., khosravi, Z., & kamali, H. (2024). The Effectiveness of Mindfulness Integrated Cognitive Behavioral Therapy on Negative Emotions and Cognitive Regulation of Emotions in Patients with Multiple Sclerosis: A Clinical Trial Study. *Tolooebehdasht Journal*, 23(5), 50-65. <http://dx.doi.org/10.18502/tbj.v23i5.17666>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Leiderdorp, The Netherlands: DATEC*, 23(3), 141-149.
- Gilbert, P. (2016). *Compassion-Focused Therapy*. Tehran: Ibn Sina.

- Gilbert, P., & Simos, G. (Eds.). (2022). *Compassion focused therapy: Clinical practice and applications*. Routledge.
- Golestaneh, S. M., Hoseini, F. S., Hekmatiyani fard, S. & Alamdari, S. (2024). Evaluation of the effectiveness of emotion regulation training on positive and negative emotions and progress emotion in students. *Research in School and Virtual Learning*, 12(2), 67-76. doi: 10.30473/etl.2024.70746.4172
- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications.
- Haddadi, K., Niosha, B., & Shaterian Mohammadi, F. (2024). The Effectiveness Mixed Method of Time Perspective and Mindfulness Education on Marital Commitment and Affective Control in Mothers with Low Marital Satisfaction. *Razi Journal of Medical Sciences*, 30(216), 1-10. <https://doi.org/10.47176/rjms.30.216>
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive therapy and research*, 40(3), 341-356.
- Komarati, S. M., Zangeneh Motlagh, F., Pirani, Z. (2022). Comparison of the efficacy of acceptance and commitment therapy (ACT) and mindfulness therapy on emotions control of adolescents with self-injury behaviors. *Journal of Psychological Science*, 21(120), 9 doi:10.52547/JPS.21.120.2469
- Krink, A. M., & Sloan, D. M. (2018). *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Aetiology and Treatment*. Tehran: Arjomand.
- Lotfabadi, H. (2019). *Developmental Psychology, Adolescence, Youth and Adulthood*. Tehran: Samt.
- Madrid, H. P. (2020). Emotion regulation, positive affect, and promotive voice behavior at work. *Frontiers in Psychology*, 11, 1739. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01739>
- Mantelou, A., & Karakasidou, E. (2017). The effectiveness of a brief self-compassion intervention program on self-compassion, positive and negative affect and life satisfaction. *Psychology*, 8(4), 590-610. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.84038>
- Maulidya, N., & Puspitasari, D. (2025). Effectiveness of Anger Management in Reducing Aggressive Behavior in Patients with Schizophrenia. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology*. *Journal of Scientific Research Education and Technology*, 4(1), 595-604. doi. org/10.58526/jsretv4i1.720.
- Millard, L. A., Wan, M. W., Smith, D. M., & Wittkowski, A. (2023). The effectiveness of compassion focused therapy with clinical populations: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 326, 168-192. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.010>
- Mohammadi Bolbanabad, S., taghinejad, N., & Amir Fakhraei, A. (2025). The Relationship Between Teacher-Student Interaction and Anxiety in Students: Mediating Role of Emotion Regulation. *Research in School and Virtual Learning*, 13(1), 35-44. doi: 10.30473/etl.2025.72145.4255
- Mostafaei, A., & Khezrpour, L. (2019). Predicting depressive symptoms based on rumination, difficulty in emotion regulation and stress coping strategies in students of Bukan Azad University. *Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(20), 42-51.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- onta, K. E., Boyes, M., Howell, J., McEvoy, P., Johnson, A., & Hasking, P. (2022). Modeling pathways to non-suicidal self-injury: The roles of perfectionism, negative affect, rumination, and attention control. *Journal of Clinical Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1002/jclp.23315>
- Rashidi Mehr, F., Lashgari, M., & Abdi, H. (2023). Effectiveness of Self-compassion Training on Negative and Positive Affects, psychological Resilience and Quality of Life of Drug Addicts. *Medical Journal of Mashhad university of Medical Sciences*, 66(4), 993-1009. doi: 10.22038/mjms.2023.24241
- Shojaheidari, M., Batmani, F., Abdollahi, F., & Ahmadyan, Z. (2025). The Effect of Emotional Intelligence Components on Self-Regulated Learning Strategies and Academic Efficacy in Graduate Students. *Journal of Personal Development and Organizational Transformation*, 3(3), 1-12. <https://doi.org/10.61838/kman.jpdot.146>
- Tahmasbian, H., Khazaei, H., Arefi, M., Saeedipour, M., & Hosseini, S. A. (2014). Normalization of the Emotion Control Scale Test. *Monthly Scientific Research Journal of Kermanshah University of Medical Sciences*, 18(6), 1-10.
- Terzioğlu, Z. A., & Çakır-Çelebi, G. (2025). The effects of the Mindfulness, Acceptance and Self-Compassion in Sport (MASCs) program on the sport anxiety and self-compassion of elite tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 37(1), 121-141. <https://doi.org/10.1080/10413200.2024.2370794>
- Valencia, J., & Sinambela, F. C. (2022). Effectiveness of Emotion Regulation Training on Stress, Anxiety, and Depression for Doctors in Emergency Department During Pandemic COVID-19. *Proyeksi*, 17(1), 78-88.
- Wang, W., Schweickle, M. J., Hägglund, K., & Vella, S. A. (2025). Mindfulness and mental wellbeing among elite athletes: The mediating role of gratitude and self-compassion. *Psychology of Sport and Exercise*, 79, 102851. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2025.102851>
- Williams, K. E., Chambless, D. L., & Ahrens, A. (1997). Are emotions frightening? An extension of the fear of fear construct. *Behaviour research and therapy*, 35(3), 239-248. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00098-8)