

Research Paper

Evaluating the effectiveness of cognitive self-compassion and emotion regulation training on motivational self-regulation and social and adaptive functioning of female students with anxiety



Nasrin Asareh¹ , Zabih Pirani^{2*} & Firozeh Zanganeh Motlagh³

1. PhD Student in Psychology, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.
2. Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.
3. Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.



Citation: Asareh, N., Pirani, Z. & Zanganeh Motlagh, F. (2024). [Evaluating the effectiveness of cognitive self-compassion and emotion regulation training on motivational self-regulation and social and adaptive functioning of female students with anxiety (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13 (1):63-76. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.12063.5463>

[10.22098/jsp.2024.12063.5463](https://doi.org/10.22098/jsp.2024.12063.5463)

Extended Abstract

1. Introduction

Scientific attention to people with anxiety disorder can help to improve the quality of life of these people. Using interventional and therapeutic methods can improve the influencing variables in their lives. Expanding educational methods and influencing the vital variables of their lives can improve their current situation. Therefore, in this research, the variables that are somehow related to these people have been examined. One of the positive and important constructs that attracted the attention of thinkers is cognitive self-compassion and its training, which is defined as the quality of facing one's suffering and injury and the feeling of complete help in solving one's problems (Werner et al., 2012). Self-compassion can be defined as being aware of existing suffering and taking a soothing and compassionate position when things go wrong (Nouri, 2017). Self-compassion is one of the personality traits that can play a role in regulating the processing of unpleasant thoughts and emotions and is introduced as an effective criterion in mental health and treatment of mental illnesses. Teaching self-compassion around human commonalities increases flexibility and enables a person to adapt to events (Khalajzadeh and Hashemi, 2018). One of the cognitive methods that is effective on psychological variables and has been researched on

different variables is the cognitive regulation of emotion. Cognitive emotion regulation refers to strategies that are used to reduce, increase or maintain emotional experiences (Gross, 2015). Previously, they have distinguished between nine cognitive regulation strategies, among these nine strategies, five are adaptive strategies, which are: acceptance, positive refocusing, refocusing on planning, positive reappraisal, coping with perspective, and four strategies are maladaptive, which It includes self-blame, rumination, catastrophizing, and blaming others (Baqernia et al., 2015). Motivational self-regulation is the active use of motivational strategies to increase learning. Learners with motivational self-regulation consider themselves efficient and independent in all stages of learning (Zimmerman and Aschank, 2013). Obviously, self-regulation plays a significant role in adapting to the environment. Studies have shown that impairment in social and adaptive functioning also leads to a person's lack of adaptation in the home, school and community environment (Yates et al., 2007), which results in impaired interaction with family members and teachers, rejection by peers, and academic performance. It is weak (Dana et al., 2016). Adaptive behaviors are a set of perceptual, social and practical skills that people have learned for their daily performance. In fact, adaptive behaviors refer to a person's ability to manage daily situations, which is required for personal and social functioning in a desirable manner. There are many conceptualizations for evaluating social and adaptive function in the

*Corresponding Author:

Zabih Pirani

Address: Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

Tel: +98 (86) 33412408

E-mail: z-pirani@iau-arak.ac.ir



research literature (Crow et al., 2011), one of the most important of which is presented by Price et al. (2002). These researchers believe that relationships with family, relationships with peers, academic performance and household duties-self-care are four factors that determine social and adaptive functioning in teenagers and young adults. This conceptualization has been widely used in the general context to examine the social and adaptive functioning of the age group of 10 to 17 years (Crow et al., 2011). According to what has been stated, the main issue in the current research is whether the training of cognitive self-compassion and emotional regulation has an effect on motivational self-regulation and social and adaptive functioning in female students suffering from anxiety, and whether there is a difference between the effectiveness of the two educational methods. Is there a difference?

2. Materials and Methods

The current research is a semi-experimental type of research and the design implemented in this research is a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population includes all female students with anxiety in the second secondary level who studied in the schools of Tehran in the academic year of 2019-2019. The statistical sample consisted of 81 people who were selected by available sampling method and were

examined in the form of three groups: the first experiment (28 people), the second experiment group (25 people) and the control group (28 people). In this research, three standard questionnaires of motivational self-regulation, social-adaptive functions and Beck's anxiety were used.

3. Results

The findings related to the research hypothesis that "there is a significant difference between the effectiveness of cognitive self-compassion and emotion regulation training on the motivational self-regulation of female students suffering from anxiety" indicates that according to Ben Feroni's test, between the effectiveness In experimental group 1 and experimental group 2, a significant difference was observed in such a way that the effectiveness of emotion regulation training was more effective than self-compassion training.

The findings related to the research hypothesis that "there is a significant difference between the effectiveness of cognitive self-compassion and emotion regulation training on the social and adaptive functioning of female students with anxiety" indicates that according to Ben Feroni's test, between the No significant difference was observed in the effectiveness of experimental group 1 and experimental group 2, so the two methods of teaching cognitive self-compassion and emotion regulation were equally effective on social and adaptive functioning.

Table 1. Ben Feroni's test to evaluate the equivalence of two methods of teaching cognitive self-compassion and emotion regulation on motivational self-regulation and social and adaptive functioning

Variable	The first method (I)	The second method (J)	The difference in the effectiveness of two educational methods (I-J)	Standard error	Sig
Motivational self-regulation	Cognitive self-compassion	Emotion Regulation	-2.836	.322	.000
Social and adaptive function	Cognitive self-compassion	Emotion Regulation	.390	.408	.989

4. Discussion and Conclusion

The findings of the fifth hypothesis of the research indicate that emotion regulation training is more effective on motivational self-regulation of female students with anxiety than cognitive self-compassion training. A research comparing these two methods was not found, but the significant superiority of emotion regulation training compared to other training methods has been confirmed in studies such as Esmaili et al.'s research (2019). The findings of the research hypothesis indicate that emotion regulation training is more effective on the social and adaptive function of female students with anxiety than cognitive self-compassion training. A research comparing these two methods was not found, but studies have been conducted that show that emotion regulation training has shown a significant superiority over other compared training methods. Among others, we can mention the research of Esmaili et al. (2019).

In the research of Esmaili et al. (2019), under the title of comparing the effectiveness of emotion regulation training and interpersonal skills training on psycho-social competence, the findings showed that emotion regulation training on psycho-social competence and its components

(self-awareness, social awareness, self-management), responsible decision making, communication skills) has been more effective than teaching interpersonal communication skills.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles were considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

Authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declare no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

هم‌سنجی اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب

نسرین عصاره^۱، ذبیح پیرانی^{۲*} و فیروزه زنگنه مطلق^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۳. مربی گروه روان‌شناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

Use your device to scan and read article online



استاددهی: عصاره، ن؛ پیرانی، ذ و زنگنه مطلق، ف. (۱۴۰۳). هم‌سنجی اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۳ (۱): ۶۳-۷۶.
<https://doi.org/10.22098/jsp.2024.12063.5463>

doi 10.22098/jsp.2024.12063.5463

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی هم‌سنجی اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب شهر تهران اجرا شد.

روش‌ها: نمونه آماری شامل ۸۱ نفر بود که به روش نمونه در دسترس انتخاب و در قالب سه گروه آزمایش اول (۲۸ نفر)، آزمایش دوم (۲۵ نفر) و گواه (۲۸ نفر) مورد بررسی قرار گرفتند. این پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی در قالب طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه است. برای سنجش از سه پرسشنامه استاندارد خودتنظیمی انگیزشی، کارکردهای اجتماعی و انطباقی و اضطراب بک استفاده شد. متغیرهای مستقل نیز در قالب دو پروتکل آموزشی تدوین و در گروه آزمایش اول و دوم اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چندگروهی استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد آموزش خوددلسوزی شناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی ندارد ($P < 0/05$)، آموزش خوددلسوزی شناختی بر کارکرد اجتماعی و انطباقی، دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی دارد ($P > 0/01$)، آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی دارد ($P < 0/01$)، آموزش تنظیم هیجان بر کارکرد اجتماعی و انطباقی، دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی دارد ($P < 0/01$)، آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب نسبت به آموزش خوددلسوزی شناختی اثربخشی بیشتری دارد ($P > 0/01$) و بین میزان اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر کارکرد اجتماعی و انطباقی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$).

نتیجه‌گیری: می‌توان از دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان برای ارتقای خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب استفاده کرد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰

کلیدواژه‌ها:

خوددلسوزی شناختی، تنظیم هیجان، خودتنظیمی انگیزشی، کارکرد اجتماعی و انطباقی، اضطراب

مقدمه

مداخله‌ای و درمانی می‌تواند متغیرهای تأثیرگذار در زندگی آنان را بهبود بخشد. گسترش روش‌های آموزشی و تأثیرگذار بر متغیرهای

توجه علمی به افراد دارای اختلال اضطراب می‌تواند کمک شایانی به بهبود کیفیت زندگی این افراد داشته باشد. به کارگیری روش‌های

* نویسنده مسئول:

ذبیح پیرانی

نشانی: گروه روان‌شناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

تلفن: ۰۸۸۱۲۴۰۸ (۸۶) ۹۸+

پست الکترونیکی: z-pirani@iau-arak.ac.ir



حیاتی زندگی آنان می‌تواند سبب بهبود وضعیت فعلی آن‌ها شود. از این رو در این تحقیق به بررسی متغیرهایی که به نوعی با این افراد مرتبط است، پرداخته شده است.

اضطراب به منزله بخشی از زندگی هر انسان، در همه افراد در حدی اعتدال‌آمیز وجود دارد و در این حد، به عنوان پاسخی سازش یافته تلقی می‌شود (دادستان، ۱۳۹۶). اضطراب از نشانه‌های طبیعی رشد، تغییر یافتن، تجربه چیزهای جدید و یافتن هویت به معنی زندگی است (کاپلان و سادوک^۱، ۲۰۱۵، ترجمه پورافکاری، ۱۳۹۴). که در برخی از مراحل زندگی انسان، برجسته‌تر از سایر دوران‌هاست. می‌توان گفت که اضطراب در پاره‌ای مواقع سازندگی و خلاقیت را در فرد ایجاد می‌کند. امکان تجسم موقعیت‌ها و سلطه بر آن‌ها را فراهم می‌آورد و یا آنکه وی را بر می‌انگیزد تا به طور جدی با مسئولیت‌های مهم مواجه شود (دادستان، ۱۳۹۶). به عبارت دیگر اضطراب کیفیت نجات‌دهنده زندگی را دارد و هشدار برای آسیب بدنی، درد، درماندگی، ناکام ماندن نیازهای اجتماعی و جسمی، جدایی از افراد محبوب، تهدیدی برای مقام و موقعیت و بالاخره تهدید یکپارچگی و تأمین شخص است (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۵، ترجمه پورافکاری، ۱۳۹۴). از طرفی اضطراب مرضی نیز وجود دارد که سر منشأ بسیاری از اختلالات قرار می‌گیرد و موجبات ناسازگاری انسان را فراهم می‌سازد. اضطراب مرضی، اضطرابی است مداوم، بیش از حد و مکرر (عزتی بایی و آقاجانی، ۱۴۰۱). بنابراین، اگر اضطراب از نظر فراوانی، شدت و مدت حالت افراطی داشته باشد به اضطراب مرضی تبدیل می‌شود (دادستان، ۱۳۹۶). در این صورت نه تنها نمی‌توان پاسخ را سازش یافته دانست، بلکه باید آن را به منزله منبع شکست، سازش نایافتگی و استیصال گسترده‌ای تلقی کرد که فرد را از بخش عمده ای از امکانات محروم می‌کند (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۵، ترجمه پورافکاری، ۱۳۹۴). اضطراب زیاد و طولانی مدت معمولاً همراه با پاسخ‌های فیزیولوژیک از جمله افزایش متابولیسم، کاهش ایمنی بدن، افزایش کار دستگاه قلب و عروق بوده، همچنین رابطه مهمی بین اضطراب و مرگ و میرهای بعد از آن وجود دارد که حاکی از اهمیت این اختلال به عنوان مسأله در سلامت و بهداشت عمومی است (موحدی راد و همکاران، ۱۳۹۱).

از دگر سو اختلال اضطرابی شایعترین اختلال روانی است (ایسرا و همکاران^۲، ۲۰۰۹). بر اساس آمار و ارقام منتشر شده شیوع اختلالات روانی در کشورهای در حال توسعه روبه افزایش است و (خسروی، ۱۳۹۴). مطالعات همه گیر شناسی در ایران نیز نشان می‌دهد که این میزان از ۱۱/۹ تا ۳۰/۲ درصد متغیر است (محمدی و همکاران،

۱۳۹۵). همچنین شیوع انواع اختلالات اضطراب بین نوجوانان بین ۱۰ تا ۲۰ درصد گزارش شده است (کندلی^۳، ۲۰۱۶). از آن جا که دوره نوجوانی، دوره رشد و تکامل محسوب می‌شود و با تغییرات شگرف فیزیکی و روان‌شناختی همراه است و به عنوان دوره بحران، بروز تنش و استرس از آن یاد شده است. نکته قابل توجه این است که بسیاری از آسیب‌های روانی دوران بزرگسالی ناشی از مشکلات دوران نوجوانی است. اضطراب به عنوان یک اختلال روانی شایع در دانش‌آموزان در این دوره سنی با نسبت بیشتر در دختران نسبت به پسران دیده شده است (صادقیان، ۱۳۹۶). به طور کلی شیوع این اختلال در زنان دو برابر مردان گزارش شده است (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۵، ترجمه پورافکاری، ۱۳۹۴).

از طرفی یکی از سازه‌های مثبت و مهم که توجه اندیشمندان را به خود جلب نمود، خوددلسوزی شناختی^۴ و آموزش آن است که به عنوان کیفیت مواجه شدن با رنج و آسیب خود و احساس کمک کردن کامل در جهت رفع مشکلات خود تعریف می‌شود (ورنر و همکاران، ۲۰۱۲) خوددلسوزی شناختی تعمیم احساس دلسوزی به خود فرد در مواقع شکست، احساس نالایق بودن یا به طور کلی در رنج و سختی است. خوددلسوزی سازه ای است که متشکل از سه مؤلفه اصلی است. مهربانی با خود در مقابل قضاوت کردن خود، اشتراکات انسانی در مقابل انزوا، ذهن آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی. مؤلفه اول مستلزم گرمی و ملاحظت با خود به جای قضاوت‌های سخت‌گیرانه نسبت به خود است. مؤلفه دوم بر پذیرفتن مشکلات زندگی به عنوان بخشی از تجربه‌های مشترک انسان‌ها اشاره دارد که این مشکلات فقط برای افراد خاصی اتفاق نمی‌افتد. مؤلفه سوم شامل آگاهی از افکار و احساسات دردناک در مقابل جذب شدن کامل در آن‌ها است (نف، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر خوددلسوزی را می‌توان به عنوان آگاهی از رنج موجود و اتخاذ یک موضع تسکین‌دهنده و مشفقانه در زمانی که همه چیز بد پیش می‌رود تعریف نمود (نوری، ۱۳۹۷). خوددلسوزی یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که می‌تواند در تنظیم پردازش افکار و هیجانات ناخوشایند نقش داشته باشد و به عنوان ملاک مؤثر در سلامت روان و درمان بیماری‌های روانی معرفی شود. آموزش خوددلسوزی پیرامون اشتراکات انسانی، انعطاف‌پذیری را افزایش می‌دهد و فرد را قادر می‌سازد تا با وقایع سازگار شود (خلج زاده و هاشمی، ۱۳۹۸). در واقع اصول پایه در درمان متمرکز بر خوددلسوزی به این موضوع اشاره

1. Kaplan & Sadock
2. Isra et al
3. Kendeli
4. Cognitive self-compassion

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

انسانی داشتن، به آن‌ها نزدیک می‌شود (بنت-گلنن^۱، ۲۰۰۱). نتایج پژوهش‌های رن و همکاران^۲ (۲۰۱۲) و اسپانچ و همکاران^۳ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که، خوددلسوزی با متغیرهای انطباقی و سازگارانه روان‌شناختی رابطه معناداری دارد و به عنوان عامل مهم و تعیین کننده در ارتباط با ذهن آگاهی و بهزیستی عمل می‌کند. از دیگر روش‌های شناختی که بر متغیرهای روان‌شناختی اثربخش بوده و در مورد متغیرهای مختلف مورد تحقیق قرار گرفته است، تنظیم شناختی هیجان است. تنظیم شناختی هیجان به راهبردهایی اطلاق می‌شود که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی مورد استفاده قرار می‌گیرد (گراس^۴، ۲۰۱۵). پیشتر، بین نه راهبرد تنظیم شناختی تمایز قائل شده‌اند که بین این نه راهبرد پنج راهبرد سازگارانه هستند که عبارتند از: پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کنار آمدن با دیدگاه و چهار راهبرد، ناسازگارانه هستند که شامل سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجعه انگاری و سرزنش دیگران است (باقرنیا و همکاران، ۱۳۹۵).

هرگاه تنظیم هیجان فرآیند سه مرحله ای 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 از جمله افسردگی و اضطراب شده و افزایش چشمگیر سطح سلامت و نیز بهبود روابط و مدیریت نوسانات خلقی را در پی دارد (وب^۵، ۲۰۱۲). دشواری در تنظیم شناختی هیجان و استفاده از راهبردهای ناکارآمد تنظیم هیجانی، عواملی مهم و تأثیرگذار در کاهش سلامت روانی افراد هستند (ساکسنا و همکاران^۶، ۲۰۱۱). همچنین نتایج پژوهش نشان داده که راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجانات منفی و حوادث عاطفی و بهبود ارتباطات رابطه دارد و تمرکز بر راهبردهای مثبت تنظیم هیجان، فهم افراد از مدیریت هیجان را ارتقا می‌بخشد (دیفندورف^۷، ۲۰۰۸). جان و گروس^۸ (۲۰۰۴) بر اساس تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که تنظیم هیجان علاوه بر تأثیرات مثبت بر بهزیستی روان‌شناختی، موجب بهبود

دارد که افکار، عوامل، تصاویر و رفتارهای تسکین‌بخش بیرونی باید درونی شوند و در این صورت ذهن انسان همان‌گونه که نسبت به عوامل بیرونی واکنش نشان می‌دهد در برخورد با این درونیات نیز آرام می‌شود (نوری، ۱۳۹۷). اگرچه روان‌شناسان غرب زمان زیادی را در کارهای تجربی خود صرف بررسی همدلی و دلسوزی نسبت به دیگران کرده‌اند، اما دلسوزی به خود اخیراً مورد بررسی قرار گرفته است. از سال ۲۰۰۳ که نف این سازه در تعریف کرد و ابزارهایی برای سنجش آن ارائه داد تا سال ۲۰۱۹ بر اساس جستجوی واژه خوددلسوزی در موتور جستجوی گوگل^۹، ۱۸۴۰ پژوهش صورت گرفته بود (گرمر و نف^{۱۰}، ۲۰۱۹).

خوددلسوزی مهارتی است که می‌توان به کسی آموخت و سپس با تمرین آن، سیستم‌های فیزیولوژی، عصبی و ایمنی فرد تحت تأثیر قرار گیرد (گیلبرت، ۲۰۱۷). در تمرین‌های خوددلسوزی بر تن آرامی، ذهن آرامی، خوددلسوزی و ذهن آگاهی تأکید می‌شود که نقش مهمی در آرامش ذهن، کاهش استرس و افکار خودآیند منفی خواهد داشت (نف و گرمر^{۱۱}، ۲۰۱۳). افراد از طریق احساس‌های جسمانی واکنش‌های مبارزه، پرواز و یخ زدن از وجود احساس‌های سخت آگاه می‌شوند. این فعال‌سازی سیستم عصبی به این معناست که بدن در حال واکنش نشان دادن به یک تهدید است و خود را برای مقاومت و دفاع در برابر آن یا اجتناب از آن آماده می‌کند (نف و مک‌گی^{۱۲}، ۲۰۱۰). در این درمان از طریق ایجاد یا افزایش یک رابطه خوددلسوزی درونی مراجعان با خود، به جای سرزنش کردن، محکوم کردن و خودانتقادی، به آن‌ها کمک می‌شود (مک‌لین و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۸). علاوه بر این، مهربانی با خود و احساس ارتباط داشتن، می‌تواند باعث افزایش هوشیاری شود. برای مثال، اگر فردی قضاوت و سرزنش کردن خود را متوقف کند و به میزان کافی پذیرش خود را تجربه کند، اثر منفی تجارب هیجانی کاهش می‌یابد و حفظ آگاهی متعادل از افکار و هیجانات آسان‌تر می‌شود (فردریکسون^{۱۴}، ۲۰۰۱). خوددلسوزی با سبک‌های مقابله و تنظیم هیجانات نیز مرتبط است (برنر و سالووی^{۱۵}، ۱۹۹۷). روان‌شناسان تشخیص داده‌اند که راهبردهای مقابله با رویکرد هیجانی که در آن افراد تلاش مؤثری برای حفظ آگاهی، فهم و درک هیجانات خود دارند، با سازگاری‌های مثبت روان‌شناختی در ارتباط است و از بسیاری جهات خوددلسوزی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد مقابله‌ای هیجان محور مفید در نظر گرفته شود. از آن‌جاکه خوددلسوزی، نیازمند آگاهی هوشیارانه از هیجانات خود است، دیگر از احساسات دردناک و ناراحت‌کننده اجتناب نمی‌شود، بلکه با مهربانی، فهم و اشتراکات

1. Google Scholar
2. Germer & Neff
3. Neff & Germer
4. Neff & McGeehee
5. McLean et al
6. Fredrickson
7. Brenner & Salovey
8. Bennett-Goleman
9. Wren et al
10. Schanche et al
11. Gross
12. Webb
13. Saxena
14. John & Gross

انطباقی از طریق انتظارات و یا نیازهایی که سایر افراد دارند، تعیین می‌شود و در نهایت، رفتارهای انطباقی نه به واسطه رفتارهای احتمالی، بلکه از طریق رفتارهای واقعی روزمره مشخص می‌شوند؛ به گونه‌ای که در زمان ضرورت، فرد بتواند مهارت‌های انطباقی مورد نیاز را از خود نشان دهد (اسپارو و همکاران^۵، ۲۰۰۵). مفهوم‌سازی‌های بسیاری برای ارزیابی کارکرد اجتماعی و انطباقی در ادبیات پژوهشی وجود دارد (کرو و همکاران^۶، ۲۰۱۱) که یکی از مهم‌ترین آن‌ها توسط پرایس و همکاران^۷ (۲۰۰۲)، ارائه شده است. این پژوهشگران معتقدند روابط با خانواده، روابط با همسالان، عملکرد تحصیلی و وظایف خانگی - مراقبت از خود، چهار عامل مشخص کننده کارکرد اجتماعی و انطباقی در نوجوانان و جوانان هستند. این مفهوم‌سازی، در زمینه عمومی به‌طور وسیعی برای بررسی کارکرد اجتماعی و انطباقی رده سنی ۱۰ تا ۱۷ سال به کار رفته است (کرو و همکاران، ۲۰۱۱).

همان‌گونه که بیان شد، آموزش خوددلسوزی و تنظیم هیجانی، بر روی برخی متغیرهای روان‌شناختی، اثربخشی مطلوبی داشته است اما وجه مشترک پژوهش‌های پیشین، این است که اغلب در جامعه آماری بزرگسالان اجرا شده است و حال اینکه پژوهش حاضر درصدد است این روش را در جامعه آماری دانش‌آموزان دختر پیاده کند و متغیرهای متفاوتی را به عنوان متغیر وابسته در نظر بگیرد. بنابراین، در این زمینه خلاء تحقیقاتی احساس می‌شود که پژوهشگر را به سمت این موضوع با چنین متغیرهایی سوق داد. از طرفی بر اساس جستجوهای انجام شده، پژوهش‌های مشابهی چه به صورت تلفیق دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان و چه به صورت مجزا (هر روش به صورت جداگانه)، بر روی دو متغیر وابسته تحقیق (خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی) یافت نشد بنابراین از جهت جدید بودن پژوهش، این پژوهش دارای نوآوری است. علاوه بر این، مقایسه دو روش نیز سابقه نداشته است.

با توجه به آنچه بیان شد، مسأله اصلی در پژوهش حاضر این است که در دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب آیا آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی، تأثیر دارد و آیا بین اثربخشی دو روش آموزشی مذکور تفاوت وجود دارد؟

1. Zimmerman & Schunk
2. Chang
3. Wolters
4. Yeates et al
5. Sparrow et al
6. Crowe et al
7. Price et al

سلامت جسمانی می‌شود. براساس نظر زیمرمن (۲۰۱۳) راهبردهای خودتنظیمی زیر مجموعه‌هایی دارند که عبارتند از: ۱- خودتنظیمی رفتاری؛ ۲- خودتنظیمی انگیزشی؛ ۳- خودتنظیمی شناختی و ۴- خودتنظیمی فراشناختی. خودتنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون اطلاق می‌شود که یادگیری را افزایش می‌دهد.

این منابع زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک آموزشی را شامل می‌شود. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی برای افزایش یادگیری گفته می‌شود. فراگیران با خودتنظیمی انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را فردی کارآمد و مستقل می‌دانند (زیمرمن و اسپانک^۱، ۲۰۱۳).

از نظر شناختی و فراشناختی نیز فراگیران خودتنظیم افرادی هستند که در فرآیند یادگیری از برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودسنجی استفاده می‌کنند. یادگیری خودتنظیمی فقط یادگیری دانش‌آموزان را تقویت نمی‌کند؛ بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا فعالانه فرآیندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودسنجی خودانگیزشی را مدیریت کنند (چانگ^۲، ۲۰۰۳).

همچنین مدل خودتنظیمی انگیزشی ولترز^۳ (۲۰۰۳) به پنج راهبرد خودتنظیمی انگیزشی شامل خودپاداش‌دهی، کنترل محیط، گفتگوی درونی در باره تسلط، گفتگوی درونی درباره عملکرد و ارتقای علاقه اشاره دارد که شامل راهبردهای فراشناخت، خودشناختی و مدیریت منابع است. بدیهی است که خودتنظیمی نقش به‌سزایی در سازگاری با محیط ایفا می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که اختلال در کارکرد اجتماعی و انطباقی نیز به عدم سازگاری فرد در محیط خانه، مدرسه و اجتماع منجر می‌شود (بیتس و همکاران^۴، ۲۰۰۷) که نتیجه آن اختلال در تعامل با اعضای خانواده و معلمان، طردشدن از سوی همسالان و عملکرد تحصیلی ضعیف است (دانا و همکاران، ۱۳۹۶). رفتارهای انطباقی، مجموعه‌ای از مهارت‌های ادراکی، اجتماعی و کاربردی است که افراد به منظور عملکرد روزمره خود فراگرفته‌اند. درواقع، رفتارهای انطباقی به توانایی فرد در اداره موقعیت‌های روزانه اشاره دارد که برای عملکرد شخصی و اجتماعی در یک رویه مطلوب مورد نیاز است. درخصوص رفتارهای انطباقی سه اصل وجود دارد؛ نخست اینکه این رفتارها وابسته به سن بوده و با افزایش سن بر پیچیدگی آن‌ها افزوده می‌شود. مورد دوم این است که رفتارهای

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی است و طرح اجرا شده در این پژوهش عبارت است از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب مقطع متوسطه دوم است که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در مدارس شهر تهران مشغول به تحصیلی بوده‌اند. نمونه آماری شامل ۸۱ نفر بود که به روش نمونه در دسترس انتخاب و در قالب سه گروه آزمایش اول (۲۸ نفر)، گروه آزمایش دوم (۲۵ نفر) و گروه گواه (۲۸ نفر) مورد بررسی قرار گرفتند.

در پژوهش حاضر از سه پرسشنامه استاندارد خودتنظیمی انگیزشی ولترز^۱ (۱۹۹۹)، کارکردهای اجتماعی-انطباقی پرایس و همکاران (۲۰۰۲) و اضطراب بک (۱۹۹۰) استفاده شده است.

پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی در سال ۱۹۹۹ توسط ولترز برای سنین نوجوانی و بالاتر ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است و هر گویه با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای در قالب گزینه‌های بسیار موافقم تا بسیار مخالفم، قابلیت پاسخ دارد. ولترز (۱۹۹۹) معتقد است که خودنظم دهی شامل پنج راهبرد است که عبارتند از: خودپاداش دهی، کنترل محیط، گفتگوی درونی درباره تسلط، گفتگوی درونی درباره عملکرد و ارتقای علاقه. پرسشنامه وی نیز این ۵ مؤلفه را می‌سنجد. اعتبار و روایی پرسشنامه توسط سازنده آن و دیگران به طور مکرر مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است و ضریب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ گزارش شده است (دیگناس و همکاران^۲، ۲۰۰۸). همچنین در داخل کشور نیز در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده و اعتبار پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایبی بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۸ به دست آمده است.

مقیاس کارکرد اجتماعی و انطباقی کودک و نوجوان توسط پرایس و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شد. این مقیاس خود گزارشی ۲۴ گویه دارد که بر اساس یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (۱ = هرگز تا ۴ = همیشه) پاسخ داده می‌شود. این آزمون کارکرد کودکان و نوجوانان را در چهار حیطه: عملکرد تحصیلی، ارتباط با همسالان، روابط خانوادگی و وظایف خانگی و مراقبت از خود مورد سنجش قرار می‌دهد. پرایس و همکاران (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را در نوجوانان ۰/۸۱ دست آوردند. ضریب پایایی بازآزمایی نیز در یک فاصله ۱۲ ماهه برای پرسشنامه ۰/۵۸ دست آمد. همچنین آن‌ها دریافتند که بین مقیاس عملکرد اجتماعی/انطباقی کودک و نوجوان و پرسشنامه افسردگی بک همبستگی معناداری وجود دارد. در داخل

کشور نیز کیامرثی و همکاران (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه اضطراب بک در سال ۱۹۸۸ توسط آرون بک و همکاران ساخته شده است. این پرسشنامه با هدف اندازه‌گیری و سنجش میزان اضطراب در گروه سنی نوجوان و بزرگسال ساخته شده و ابزاری خودگزارشی دارای ۲۱ گویه است و هر گویه ۴ گزینه پاسخ دارد. آزمودنی با خواندن گویه‌ها نشان می‌دهد که در هفته گذشته تا چه اندازه از آن علامت‌ها در رنج بوده است و تا چه اندازه برای وی مشکل پدید آورده‌اند. برای هر ماده تنها یک گزینه باید انتخاب شود. نمره گذاری پرسشنامه اضطراب بک بر مبنای طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۰ تا ۳ است. این پرسشنامه دارای روایی بالا بوده، ضریب همسانی درونی آن (ضریب آلفای کرونباخ) ۰/۹۲ و پایایی آن به روش بازآزمایی با یک هفته فاصله ۰/۷۵ گزارش شده است. در ایران کاویانی و موسوی (۱۳۸۷) این پرسشنامه در نمونه‌ای متشکل از ۱۵۱۲ زن و مرد مورد هنجاریابی قرار دادند و ضریب روایی پرسشنامه را ۰/۷۲ و ضریب اعتبار آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۹۲ گزارش کردند.

در پژوهش حاضر، جمع‌آوری اطلاعات به روش میدانی و کتابخانه‌ای انجام خواهد شد. در بخش کتابخانه‌ای، اطلاعات لازم برای فصل دوم مهیا شد و در بخش میدانی، از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد. پس از انتخاب نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، برای تشکیل گروه‌ها با استفاده از روش تصادفی، یک سوم آزمودنی‌ها در گروه آزمایشی اول، یک سوم آزمودنی‌ها در گروه آزمایشی دوم و یک سوم دیگر در گروه گواه جایگزین می‌شوند. سپس هر سه گروه با پیش‌آزمون مورد سنجش قرار گرفت، سپس متغیرهای مستقل در گروه‌های آزمایش اعمال شد و بعد از اتمام دوره، از هر سه گروه پس‌آزمون به عمل آمد. برای اعمال متغیرهای مستقل دو پروتکل آموزشی تدوین و در گروه‌های آزمایش اول و دوم اجرا شد. این پروتکل‌ها بر اساس مطالعات گسترده در حوزه مربوطه و با مراجعه به کتب و پایان‌نامه‌های پیشین، تدوین شده و توسط پژوهش‌گر اجرا شده است.

پس از ورود اطلاعات در رایانه، داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی، شاخص‌های پراکندگی و نمودارهای مختلف استفاده شد.

1. Wolters
2. Dignath

همچنین از لحاظ پایه تحصیلی نیز ۳۰/۵ درصد از دانش‌آموزان در پایه دهم، ۳۴/۱ درصد در پایه یازدهم و ۳۵/۴ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بوده‌اند.

توصیف کامل نمرات خودتنظیمی انگیزشی در جدول ۱ آمده که بخشی از آن حاکی از آن است که میانگین گروه آزمایش ۱، در پیش‌آزمون ۶۶/۵۳ بوده که در پس‌آزمون به ۶۸ ارتقاء یافته است. همچنین در گروه آزمایش ۲، میانگین نمرات از ۵۹/۱۲ در پیش‌آزمون به ۶۳/۶۴ در پس‌آزمون افزایش یافته و در گروه گواه نیز میانگین نمرات پیش‌آزمون ۷۹/۶۷ و در پس‌آزمون ۸۰/۰۷ است.

در سطح استنباطی نیز با استفاده از روش کوواریانس چند گروهی و آزمون بن فرونی ضمن کنترل آماری پیش‌آزمون به مقایسه پس‌آزمون هر یک از گروه‌های آزمایش با گروه گواه و همچنین مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی مبتنی بر خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان با یکدیگر پرداخته شد.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از توصیف داده‌ها حاکی از آن است که: میانگین سن آزمودنی‌ها ۱۶/۱۶ میانه ۱۶، انحراف استاندارد ۰/۹۸۷ و واریانس نیز ۰/۹۷۵ بوده و کمترین و بیشترین سن نیز ۱۵ و ۱۸ بوده است.

جدول ۱. شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی نمرات خودتنظیمی انگیزشی

متغیر	مرحله آزمون	گروه	M	میانه	SD	واریانس	Min	Max
خودتنظیمی انگیزشی	آزمایش ۱	پیش‌آزمون	۶۶/۵۳	۶۹	۲۰/۲۸	۴۱۱/۴۴	۸	۱۰۱
		پس‌آزمون	۶۸	۷۱	۱۹/۲۴	۳۷۰/۳۷	۱۲	۱۰۱
	آزمایش ۲	پیش‌آزمون	۵۹/۱۲	۶۰	۲۰/۴۸	۴۱۹/۷۷	۰	۹۰
		پس‌آزمون	۶۳/۶۴	۶۵	۲۰/۲۹	۴۱۱/۹۹	۴	۹۶
	گواه	پیش‌آزمون	۷۹/۶۷	۸۳	۱۶/۱۸	۲۶۱/۹۳	۱۷	۹۵
		پس‌آزمون	۸۰/۰۷	۸۳/۵	۱۵/۸۹	۲۵۲/۵۱	۱۹	۹۵

همچنین در گروه آزمایش ۲، میانگین نمرات از ۶۵/۶ در پیش‌آزمون به ۷۰/۱۶ در پس‌آزمون افزایش یافته و در گروه گواه نیز میانگین نمرات پیش‌آزمون ۷۱/۶۴ و در پس‌آزمون ۷۲/۴۶ است.

توصیف کامل نمرات کارکرد اجتماعی و انطباقی در جدول ۲ آمده که بخشی از آن حاکی از آن است که میانگین گروه آزمایش ۱، در پیش‌آزمون ۶۷/۶۸ بوده که در پس‌آزمون به ۷۲/۵ ارتقاء یافته است.

جدول ۲. شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی نمرات کارکرد اجتماعی و انطباقی

متغیر	مرحله آزمون	گروه	M	میانه	SD	واریانس	Min	Max
کارکرد اجتماعی و انطباقی	آزمایش ۱	پیش‌آزمون	۶۷/۶۸	۶۷/۵	۷/۸۷	۶۲/۰۷	۴۹	۸۴
		پس‌آزمون	۷۲/۵	۷۲/۵	۷/۶۶	۵۸/۷۷	۵۴	۸۸
	آزمایش ۲	پیش‌آزمون	۶۵/۶۰	۶۵	۹/۰۲	۸۱/۴۱	۴۶	۸۸
		پس‌آزمون	۷۰/۱۶	۷۰	۸/۷۱	۷۵/۸۹	۵۳	۸۹
	گواه	پیش‌آزمون	۷۱/۶۴	۷۲/۵	۶/۷۷	۴۵/۹۴	۵۸	۸۵
		پس‌آزمون	۷۲/۴۶	۷۲/۵	۶/۲۲	۳۸/۷	۶۱	۸۶

مفروضه همسانی واریانس‌ها، این یافته معتبر نیست. بنابراین، می‌توان گفت که فرضیه فوق تأیید نشده و آموزش خوددلسوزی شناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی ندارد (جدول ۳).

یافته‌های مربوط به فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش خوددلسوزی شناختی بر کارکرد اجتماعی و انطباقی، دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی دارد» حاکی از آن است که مفروضه همسانی واریانس‌ها و مفروضه همگنی شیب رگرسیون برقرار بوده‌اند. همچنین بر اساس آزمون کوواریانس چندگروهی، ضمن کنترل

یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه‌های پژوهشی حاکی از آن است که: ۱. یافته‌های مربوط به فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش خوددلسوزی شناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی دارد» حاکی از آن است که مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار نبوده است، اما مفروضه همگنی شیب رگرسیون برقرار بوده است. همچنین بر اساس آزمون کوواریانس چندگروهی، ضمن کنترل آماری پیش‌آزمون، بین نمرات خودتنظیمی انگیزشی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱ و گروه گواه در پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده شده است، اما به دلیل مهیا نبودن

آموزش خوددلسوزی شناختی بوده و فرضیه فوق مورد تأیید قرار گرفته است. (جدول ۳).

آماري پيش‌آزمون، بين نمرات کارکرد اجتماعی و انطباقی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱ و گروه گواه در پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده شده؛ به گونه‌ای که حاکی از اثربخشی روش

جدول ۳. تحلیل کوواریانس در اثربخشی خوددلسوزی شناختی بر خودتنظیمی انگیزی و کارکرد اجتماعی و انطباقی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	p	Eta
خودتنظیمی انگیزی	عرض از مبدا	۴۸/۶۲۳	۱	۴۸/۶۲۳	۳۱/۵۳۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۳
	تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون	۱۶۷۳۶/۱۲	۱	۱۶۷۳۶/۱۲	۱۰۸۵۲/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۹۹۵
	کنترل آماری پیش‌آزمون	۳/۵۸۱	۱	۳/۵۸۱	۲/۳۲۲	۰/۱۳۳	۰/۰۴۲
کارکرد اجتماعی و انطباقی	عرض از مبدا	۳۷/۹۶۱	۱	۳۷/۹۶۱	۱۵/۲۲۴	۰/۰۰۱	۰/۲۲۳
	تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون	۲۴۹۹/۸۰۵	۱	۲۴۹۹/۸۰۵	۱۰۰۲/۵۰۲	۰/۰۰۱	۰/۹۵۰
	کنترل آماری پیش‌آزمون	۱۷۸/۷۸۲	۱	۱۷۸/۷۸۲	۷۱/۶۹۷	۰/۰۰۱	۰/۵۷۵

تنظیم هیجان بر کارکرد اجتماعی و انطباقی، دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی دارد» حاکی از آن است که مفروضه همسانی واریانس‌ها و مفروضه همگنی شیب رگرسیون برقرار بوده‌اند. همچنین بر اساس آزمون کوواریانس چند گروهی، ضمن کنترل آماری پیش‌آزمون، بین نمرات کارکرد اجتماعی و انطباقی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۲ و گروه گواه در پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده شده؛ به گونه‌ای که حاکی از اثربخشی روش آموزش تنظیم هیجان بوده و فرضیه فوق مورد تأیید قرار گرفته است. (جدول ۴).

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی دارد» حاکی از آن است که مفروضه همسانی واریانس‌ها و مفروضه همگنی شیب رگرسیون برقرار بوده‌اند. همچنین بر اساس آزمون کوواریانس چند گروهی، ضمن کنترل آماری پیش‌آزمون، بین نمرات خودتنظیمی انگیزی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۲ و گروه گواه در پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده شده؛ به گونه‌ای که حاکی از اثربخشی روش آموزش تنظیم هیجان بوده و فرضیه فوق مورد تأیید قرار گرفته است. (جدول ۴).

یافته‌های مربوط به فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش

جدول ۴. تحلیل کوواریانس در اثربخشی تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزی و کارکرد اجتماعی و انطباقی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	p	Eta
خودتنظیمی انگیزی	عرض از مبدا	۳۸/۶۳۹	۱	۳۸/۶۳۹	۸۱/۴۳۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۰
	تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون	۱۶۶۸۱/۸۹۳	۱	۱۶۶۸۱/۸۹۳	۳۵۱۵۷/۴۷۳	۰/۰۰۱	۰/۹۹۹
	کنترل آماری پیش‌آزمون	۱۴۷/۴۲۴	۱	۱۴۷/۴۲۴	۳۱۰/۶۹۹	۰/۰۰۱	۰/۸۶۱
کارکرد اجتماعی و انطباقی	عرض از مبدا	۳۴/۳۶۴	۱	۳۴/۳۶۴	۲۳/۰۰۲	۰/۰۰۱	۰/۳۱۵
	تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون	۲۷۹۱/۶۲۵	۱	۲۷۹۱/۶۲۵	۱۸۶۸/۵۷۳	۰/۰۰۱	۰/۹۷۴
	کنترل آماری پیش‌آزمون	۱۲۸/۳۷۶	۱	۱۲۸/۳۷۶	۸۵/۹۲۸	۰/۰۰۱	۰/۶۳۲

یافته‌های مربوط به فرضیه ششم پژوهش مبنی بر اینکه «بین میزان اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر کارکرد اجتماعی و انطباقی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد» حاکی از آن است که بر اساس آزمون بن فرونی، بین میزان اثربخشی در گروه آزمایش ۱ و گروه آزمایش ۲ تفاوت معناداری مشاهده نشده است؛ بنابراین، دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان به یک میزان بر کارکرد اجتماعی و انطباقی اثربخشی داشته‌اند. (جدول ۵).

یافته‌های مربوط به فرضیه پنجم پژوهش مبنی بر اینکه «بین میزان اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد» حاکی از آن است که بر اساس آزمون بن فرونی، بین میزان اثربخشی در گروه آزمایش ۱ و گروه آزمایش ۲ تفاوت معناداری مشاهده شده؛ به گونه‌ای که اثربخشی، آموزش تنظیم هیجان نسبت به آموزش خوددلسوزی، تأثیر بیشتری داشته است. (جدول ۵).

جدول ۵. آزمون بن فرونی برای بررسی همسنجی دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی

متغیر	روش اول (I)	روش دوم (J)	میزان تفاوت اثربخشی دو روش آموزشی (I-J)	خطای استاندارد	سطح معناداری
خودتنظیمی انگیزشی	خوددلسوزی شناختی	تنظیم هیجانی	-۲/۸۳۶	۰/۳۲۲	۰/۰۰۱
کارکرد اجتماعی و انطباقی	خوددلسوزی شناختی	تنظیم هیجانی	۰/۳۹۰	۰/۴۰۸	۰/۹۸۹

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های حاصل از فرضیه دوم پژوهش حاکی از آن است که آموزش خوددلسوزی شناختی بر کارکرد اجتماعی و انطباقی، دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثربخشی دارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش رضوانی و سجادیان (۱۳۹۵) در داخل کشور و پژوهش‌های براون و همکاران^۴ (۲۰۱۷)، پرزیلاسکو و همکاران^۵ (۲۰۱۶)، آرک و همکاران^۶ (۲۰۱۴)، پترسن^۷ (۲۰۱۴)، چوی و همکاران^۸ (۲۰۱۴) و نف و برتواس^۹ (۲۰۱۲) در خارج کشور همخوانی دارد.

رضوانی و سجادیان (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان نقش میانجی خوددلسوزی در تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر عملکردهای روان‌شناختی مثبت دریافتند که خوددلسوزی، نقش میانجی در تأثیر ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندی و برونگرایی بر عملکردهای روان‌شناختی مثبت دارد. همچنین در بین پژوهش‌های خارج از کشور، پرزیلاسکو و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود دریافتند که درمان مبتنی بر خوددلسوزی بر افزایش ظرفیت انطباق با موقعیت‌های استرس‌زا تأثیر معناداری را نشان داده است.

نتایج دیگر مطالعات نیز حاکی از آن است که خوددلسوزی بر مؤلفه‌های مختلف کارکرد اجتماعی انطباقی از جمله تعدیل کارکردهای انطباقی (براون و همکاران، ۲۰۱۷)، کارکرد اجتماعی (آرک و همکاران، ۲۰۱۴)، تعدیل پیامدهای اجتماعی منفی (پترسن، ۲۰۱۴ و چوی و همکاران، ۲۰۱۴) و عملکرد ارتباطی (نف و برتواس، ۲۰۱۲) اثربخشی معناداری دارد.

یافته‌های حاصل از فرضیه سوم پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی است. پژوهش‌های پیشین نیز بر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی حکایت دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش صدری دمیرچی و همکاران (۱۳۹۵)، سلطانی، نریمانی و موسی‌زاده (۱۴۰۱) در داخل کشور و

یافته‌های حاصل از فرضیه اول پژوهش حاکی از عدم اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی بر خودتنظیمی انگیزشی است. البته علت عدم تأیید این فرضیه، مهیا نبودن مفروضه همسانی واریانس‌ها بود و گرنه پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت قابل توجهی دارند. پژوهش‌های پیشین، بر اثربخشی اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی بر خودتنظیمی انگیزشی حکایت دارد. بنابراین، می‌توان عدم تأیید فرضیه فوق در این پژوهش را ناشی از نمونه مورد بررسی دانست. بنابراین، این یافته با یافته‌های پژوهش ریسی و فرامرزی (۱۳۹۸)، میکائیلی، سلمانی و شارعی (۱۴۰۲) در داخل کشور و پژوهش‌های بلاس و ایسنلور^۱ (۲۰۱۷)، تری و لری^۲ (۲۰۱۱) و لیری و همکاران^۳ (۲۰۰۷) در خارج از کشور همخوانی ندارد.

در پژوهش ریسی و فرامرزی (۱۳۹۸) با عنوان اثربخشی آموزش خوددلسوزی بر عزت نفس، تنظیم هیجان و افکار اضطرابی کودکان ۸ تا ۱۲ ساله دارای اختلال افسردگی شهرکرد نتایج تحلیل نشان داد، آموزش خوددلسوزی بر مؤلفه‌های عزت نفس، تنظیم هیجان و افکار اضطرابی کودکان ۸ تا ۱۲ ساله دارای اختلال افسردگی مؤثر بوده است. بدین صورت که آموزش خوددلسوزی توانسته عزت نفس و تنظیم هیجان کودکان را افزایش و افکار اضطرابی آنان را کاهش دهد. بلاس و ایسنلور (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش خوددلسوزی شناختی بر برخی متغیرهای تحصیلی از جمله تنظیم شناختی هیجان یادگیرندگان تأثیر مثبت و معنادار دارد. تری و لری (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان خوددلسوزی، خودتنظیمی و سلامتی، به این نتیجه دست یافتند که افرادی که دارای میزان بالاتری از خوددلسوزی هستند، توصیه‌های پزشکی را بیشتر رعایت می‌کنند و در مواجهه با بیماری رفتار مدبرانه نسبت به سلامت خود نشان می‌دهند و به مقابله با مشکلات جسمانی می‌پردازند. لیری و همکاران (۲۰۰۷) نیز در چند پژوهش آزمایشی نشان دادند که خوددلسوزی یک سازه مهم در تعدیل واکنش افراد به موقعیت‌های ناراحت‌کننده شامل شکست، طرد، خجالت و دیگر حوادث منفی است.

1. Bluth & Eisenlohr
2. Terry & Leary
3. Leary et al
4. Brown et al
5. Perez-Blasco et al
6. Arch et al
7. Petersen
8. Choi et al
9. Neff & Beretvas

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری حاکی از اثربخشی هر دو روش آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی بود. همچنین بین روش‌ها در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که از بعد نظری، با توجه به ماهیت کارکرد اجتماعی و انطباقی، سازگاری بالا می‌توان بیان‌کننده کارکرد اجتماعی و انطباقی بالا است.

قنبریان (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تبریز نشان داد که بین دو گروه، از نظر عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی، تفاوت معناداری وجود دارد و میزان عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی گروه آموزش بیشتر از گروه کنترل است. در بین پژوهش‌های خارجی، دیفندورف (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داد که راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجانات منفی و حوادث عاطفی و بهبود ارتباطات رابطه دارد. این در حالی است که از لحاظ نظری بهبود ارتباطات یکی از همبسته‌های عملکرد اجتماعی و انطباقی است.

یافته‌های حاصل از فرضیه پنجم پژوهش حاکی از آن است که آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب نسبت به آموزش خوددلسوزی شناختی اثربخشی بیشتری دارد. پژوهشی که این دو روش را با هم مقایسه کرده باشد، یافت نشد، اما برتری معنادار آموزش تنظیم هیجان، نسبت به سایر روش‌های آموزشی در پژوهش‌هایی مانند پژوهش اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹) مورد تأیید قرار گرفته است.

یافته‌های حاصل از فرضیه ششم پژوهش حاکی از آن است که آموزش تنظیم هیجان بر کارکرد اجتماعی و انطباقی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب نسبت به آموزش خوددلسوزی شناختی اثربخشی بیشتری دارد. پژوهشی که این دو روش را با هم مقایسه کرده باشد، یافت نشد، اما پژوهش‌هایی انجام شده است که نشان می‌دهد آموزش تنظیم هیجان، نسبت به سایر روش‌های آموزشی مورد مقایسه، برتری معناداری نشان داده است. از جمله می‌توان به پژوهش اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹) اشاره کرد. در پژوهش اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹)، با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش مهارت‌های بین فردی بر شایستگی روانی -

پژوهش‌های روین-فالکون و همکاران^۱ (۲۰۱۸)، کیم و لی^۲ (۲۰۱۷)، مین و همکاران^۳ (۲۰۱۳) و دیفندورف^۴ (۲۰۰۸) در خارج از کشور همخوانی ندارد.

یافته‌های پژوهش صدری دمیچی و همکاران (۱۳۹۵) با عنوان اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تنظیم شناختی هیجان، احساس تنهایی و صمیمیت اجتماعی حاکی از آن است که بعد از کنترل اثرات پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین پس‌آزمون دو گروه در تنظیم شناختی هیجان، احساس تنهایی و صمیمیت اجتماعی، وجود داشت. در بین پژوهش‌های خارجی، در پژوهش روین-فالکون و همکاران، ۲۰۱۸ نشان داده شده که فون تنظیم هیجانی به کاهش پاسخ‌های هیجانی منفی کمک می‌کند. پژوهش کیم و لی (۲۰۱۷) نشان داد افرادی که از ابعاد تنظیم هیجان برای تمرکز مجدد روی برنامه‌ریزی و تمرکز مجدد مثبت استفاده می‌کنند، در مرحله انتقالی تحصیل تا کار از راهبردهای شناختی تنظیم هیجان خاصی مثل طرح‌ریزی راهبردی، تمرکز مجدد مثبت و بازسازی موقعیت با نگاه خوشبینانه استفاده می‌کنند. مین و همکاران (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که راهبردهای تنظیم هیجان شناختی بر تمرکز مجدد بر طرح‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و نشخوار فکری تأکید دارند.

دیفندورف (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داده که راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجانات منفی و حوادث عاطفی و بهبود ارتباطات رابطه دارد و تمرکز بر راهبردهای مثبت تنظیم هیجان، فهم افراد از مدیریت هیجان را ارتقا می‌بخشد.

یافته‌های حاصل از فرضیه چهارم پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کارکرد اجتماعی و انطباقی است. پژوهش‌های پیشین نیز بر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کارکرد اجتماعی و انطباقی حکایت دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹)، آذریان و همکاران (۱۳۹۹)، قنبریان (۱۳۹۶)، موسوی، حسینی و اخوان تفتی (۱۴۰۲) در داخل کشور و پژوهش دیفندورف (۲۰۰۸) در خارج از کشور همخوانی دارد.

در پژوهش اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹)، با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش مهارت‌های بین فردی بر شایستگی روانی-اجتماعی، یافته‌ها نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر شایستگی روانی-اجتماعی و مؤلفه‌های آن (خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت‌های ارتباطی) اثربخشی معناداری دارد به گونه‌ای که این اثربخشی از اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی به طور معناداری بیشتر بوده است.

یافته‌های پژوهش آذریان و همکاران (۱۳۹۹)، با عنوان مقایسه

1. Rubin-Falcone et al
2. Kim & Lee
3. Min et al
4. Diefendorff et al

[Doi:10.30495/jinev.2020.675608]

باقری نیا ح، یمنی م، جوادیلمی ل، نورادی تی. مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری و درمان مبتنی بر ذهن آگاهی در بهبود تنظیم شناختی هیجان در اختلال افسردگی اساسی. ارمغان دانش. ۲۰۱۵؛ ۲۰(۳): ۲۱۰-۲۱۹. <http://armaghanj.yums.ac.ir/article-1-626-fa.html>

خسروی ش. بررسی اپیدمیولوژیک اختلالات روانی در جمعیت بالای ۱۵ سال روستایی و شهری بروجن. جی شهرکرد دانشگاه علوم پزشکی. ۲۰۱۳؛ ۴(۴): ۹-۳۱. <http://78.39.35.44/article-1-573-fa.html>

خلج زاده، مهدیه و هاشمی، نظام. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خود شفقت ورزی بر ادراک شایستگی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دختران بد سرپرست، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۴)، ۳۲-۱.

[Doi:10.22054/jep.2020.47123.2785]

دادستان، پریرخ (۱۳۹۶). روان‌شناسی مرضی تحولی - جلد اول: از کودکی تا بزرگسالی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).

دانا، امیر؛ سبزی، امیرحمزه؛ و گوزل زاده، المیرا. (۱۳۹۶). تأثیر نوع برنامه‌ریزی ورزشی بر عملکرد اجتماعی و انطباقی دختران دبیرستانی. مطالعات مدیریت ورزشی، ۹(۴۲)، ۹۲-۷۳.

[Doi:10.22089/smrj.2017.2512.1511]

رضوانی، مرجان و سجادیان، ایناز. (۱۳۹۵). پژوهشی با عنوان نقش میانجی شفقت خود در تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر عملکردهای روان‌شناختی مثبت در دانشجویان دختر شهر اصفهان، پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت، ۴(۵۱).

[Doi:10.22108/ppls.2018.105034.1222]

ریسی، حمیرا و فرامرزی، سارا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خودشفقتی بر عزت نفس، تنظیم هیجان و افکار اضطرابی کودکان ۸۱ تا ۸۱ ساله دارای اختلال افسردگی شهرکرد، نشریه پرستاری کودکان، شماره ۹، دوره ۵ بهار. <http://jpen.ir/article-1-279-fa.html>

سلطانی، متین؛ نریمانی، محمد و موسی‌زاده، توکل. (۱۴۰۱). بررسی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری اجتماعی و هماهنگی دیداری حرکتی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱۲(۲)، ۳۴-۴۵.

[Doi:10.22098/jld.2023.12017.2055]

صادقیان ع، مهناز م.ک. و گرجی س. بررسی وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر همدان. دانشگاه علوم پزشکی همدان، ۱۶؛ ۱۷(۳): ۳۹-۴۵.

[Doi:10.22034/jiera.2020.212497.2176]

صدری دمیرچی، اسماعیل؛ اسدی شیش هگران، سارا و اسماعیلی قاضی ولویی، فریا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تنظیم شناختی هیجان، احساس تنهایی و صمیمیت اجتماعی زنان دارای همسر معنادار، صمیمیت اجتماعی زنان دارای همسر معنادار. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۵(۲)، ۳۷-۴۶.

[Doi:10.22034/jiera.2020.212497.2176]

<http://socialworkmag.ir/article-1-128-fa.html>

اجتماعی، یافته‌ها نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر شایستگی روانی-اجتماعی و مؤلفه‌های آن (خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت‌های ارتباطی) نسبت به آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی اثربخشی بیشتری داشته است.

گزارش هر پژوهشی به امید ادامه یافتن راه تحقیق و پژوهش پیرامون آن موضوع، نوشته شده و به جامعه پژوهشگران ارائه می‌شود در این راستا، در خاتمه پیشنهادهایی به این شرح ارائه می‌شود: (۱) با توجه به محدود بودن نمونه آماری به دختران، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مشابهی در بین پسران نیز انجام شود. (۲) با توجه به اینکه پژوهش حاضر در مقطع متوسطه دوک اجرا شده است پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی در بین سایر مقاطع و حتی دانشجویان انجام شود. (۳) با توجه به محدود بودن جامعه آماری به شهر تهران، پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های مشابه در سایر شهرها و استان‌ها نیز انجام شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در گروه روان‌شناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابراین اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

آدریان، رضا؛ جاجرمی محمود، مهدیان، حسین. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی، مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی تابستان ۵۰، ۴۸۳-۴۹۴. [Doi:10.22034/jiera.2020.212497.2176]

اسماعیلی، سحر؛ پناه علی، امیر و اقدسی، علی نقی. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش مهارت‌های بین فردی بر شایستگی روانی-اجتماعی دانشجویان آموزش‌شده فنی و حرفه‌ای دختران ارومیه، مجله آموزش و ارزشیابی، ۵۰، ۳۵-۵۸.

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

- association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*. 1;57:108-18. [Doi:10.1016/j.adolescence.2017.04.001]
- Brenner, E., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional literacy and emotional development* (pp. 168–192). New York: Basic Books.
- Brown, L., Bryant, C., Brown, V M., Judd, K. (2017) Self-compassion weakens the association between hot flushes and night sweats and daily life functioning and depression, *Journal of Maturitas*. 78:298-303.
- Chang, C. Y. (2003). A study of the relationship between college students academic performance and cognitive style, metacognition, motivational and self-regulation factors. *Educational psychology*, 24, 145- 161.
- Choi, Y. M., Lee, D & Lee, H.K. (2014). The Effect of Self-compassion on Emotions when Experiencing a Sense of Inferiority Across Comparison Situations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114: 949–953.42. [Doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.813]
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767–85. [Doi:10.1016/j.cpr.2011.03.008]
- Diefendorff JM, Richard EM, Yang J. Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*. 2008; 73(20): 498–508. [Doi:10.1016/j.jvb.2008.09.006]
- Dignath C, Buettner G, Langfeldt HP. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*. 2008; 3(2): 101-129. [Doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003]
- Ezzatibabi, M., & Aghajani, S. (2022). Comparison of social anxiety with bullying – victim behavior in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 12(1), 62-72. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2022.7793.1837]
- Fredrickson B.L. (2001). The role of positive emotions in positive Psychology : The broaden and Build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56, 218-226. [Doi:10.1037/0003-066X.56.3.218]
- Germer C, & Neff K. (2019). *Teaching the mindful self-compassion program: A guide for professionals*. Guilford Publications.
- Gilbert, P. (2017). Exploring Compassion Focused Therapy in forensic settings: An evolutionary and social-contextual approach. In *Individual Psychological Therapies in Forensic Setting*. 73-98. Rutledge.
- Gross JJ. *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Publications. 2015
- Isra A, Haseena B, Reem A, Reem A. (2009). Cognitive emotions: Depression and anxiety in medical students and staff. *J critical care*, 24: 1-18. [Doi:10.1016/j.jcrrc.2009.06.003]
- John OP, Gross JJ. Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. 2004; 72(6):1301–33. [Doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x]
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، *مجله ایرانی، آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲۳)، ۱۶۰-۱۷۰. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-fa.html>
- عزتی بابی، مریم؛ آقاجانی، سیف‌اله. (۱۴۰۱). مقایسه اضطراب اجتماعی با رفتار قلدری - قربانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۱)، ۶۲-۷۲. [Doi:10.22098/jld.2022.7793.1837]
- قنبریان، مهدیه. (۱۳۹۶). اثربخشی تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرات‌ورزی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تبریز، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۴۷. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_7009.html?lang=fa
- کاپلان، هارولد؛ سادوک، بنجامین (۲۰۱۵). خلاصه روانپزشکی، ترجمه نصرت‌الله پور افکاری (۱۳۹۴)، تبریز: ذوقی.
- محمدی، محبی، دهقانی و قاسم‌زاده. (۱۳۹۵). همبستگی خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب یادگیری در دانشجویان پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*. [Doi:10.29252/qums.12.12.89]
- میکائیلی، نیلوفر؛ سلمانی، علی و شارعی، آیسان. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انسجام / سازش‌یافتگی خانواده و راهبردهای مقابله‌ای در والدین دانش‌آموزان دختر دارای ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۱)، ۴۲-۵۶. [Doi:10.22098/jld.2023.13976.2126]
- موحدی‌راد، نرجس خاتون؛ جوادی، حجت‌اله؛ احمدی، مریم؛ فخارمقدم، فاطمه؛ اکبریان، مهدی و مالمیر، عیسی. (۱۳۹۱). مقایسه شیوع اضطراب آشکار در بین دانش‌آموزان دارای ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مختلف، *مجله: آموزش و ارزشیابی*، ۱۷، ۱۳۴-۱۵۰. <https://www.sid.ir/paper/183535/fa>
- موسوی، سیده فاطمه؛ حسینی، نرگس السادات و اخوان تفتی مهناز. (۱۴۰۲). چالش‌های تنظیم هیجان و پیامدهای ناشی از آن در روابط بین‌فردی کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری: مطالعه کیفی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۲)، ۶۰-۷۴. [Doi:10.22098/JLD.2024.14230.2136]
- نوری، حمید رضا. (۱۳۹۷). *شفقت و ذهن آگاهی: نگاهی نو به چالش‌های زندگی*. تهران: انتشارات کیان افراز.

References:

- Arch, J., Brown, K. W., Derek J.D., Landy, L.N., Brown, K.D & Laudenslager, M. L. (2014). Self-compassion training modulates alpha-amylase, heart rate variability, and subjective responses to social evaluative threat in women. *Psychoneuro-endocrinology*, 42: 49–58. [Doi:10.1016%2Fj.psyneuen.2013.12.018]
- Bennett-Goleman, T. (2001). *Emotional alchemy: How the mind can heal the heart*. New York: Three Rivers Press.
- Bluth K, Eisenlohr-Moul TA. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person

- Kendeli Roselyne : (2016) Ihaching life skills, curriculum in primary schools in LURAMBI Divisiion KAKAMEGA COUNTY KENYA.
- Kim, S. R., & Lee, S. M.(2017). Resilient college students in schoolto- work transition. *International Journal of Stress Management*, 51(2), 214-227. [Doi:10.1037/STR0000060]
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887–904. [Doi:10.1037/0022-3514.92.5.887]
- McLean, L., Steindl, S. R., & Bambling, M. (2018). Compassion-Focused Therapy as an intervention for adult survivors of sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, 27(2), 161-175. [Doi:10.1080/10538712.2017.1390718]
- Mikaeili, M., Salmani, A., & Sharei, A. (2023). The effect of communication skills training on family adaptability / cohesion and coping strategies in parents of female students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(1), 42-56. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2023.13976.2126]
- Min, J.A., Yu, J.J., Lee, C.U & Chae, J.H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Journal of Comprehensive Psychiatry* 54(8), 1190–1197. [Doi:10.1016/j.comppsy.2013.05.008]
- Mousavi, S. F., Hosseini, N. S., & Akhavan Tafti, M. (2024). Challenges of Emotion Regulation and Its Outcomes in Interpersonal Relationships of Children with Learning Disabilities: A Qualitative Study. *Journal of Learning Disabilities*, 13(2),60-74. (Persian) [Doi:10.22098/JLD.2024.14230.2136]
- Neff KD, Germer CK.(2013). Self-Compassion Program. *J Clin Psychol*; 69 (1): 28–44. [Doi:10.1002/jclp.21923]
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274. [Doi:10.1007/s12671-016-0560-6]
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2012).The role of self-compassion in romantic relation nships.Self and Identity.iFirst article.1-12.
- Neff, K. D., & McGeehee, P. (2010). Self Compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240. [Doi:10.1080/15298860902979307]
- Perez-Blasco, J., Sales, A., Meléndez, J. C., & Mayordomo, T. (2016). The effects of mindfulness and self-compassion on improving the capacity to adapt to stress situations in elderly people living in the community. *Clinical Gerontologist*, 39(2), 90-103. [Doi:10.1080/07317115.2015.1120253]
- Petersen, L.(2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging.*Personality and Individual Differences*, 56:133–138. [Doi:10.1016/j.paid.2013.08.036]
- Price, C. S., Spence, Sh., Sheffield, J., & Donovan, C. (2002). The development and psychometric properties of a measure of social and adaptive functioning for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 111-22. [Doi:10.1207/s15374424jccp3101_13]
- Rubin-Falcone, H., Weber, J., Kishon, R., Ochsner, K., Delaparte, L., Dore, B., Zanderigo, F., Oquendo, M.A., Mann, J.J., & Miller, J.m. (2018). Longitudinal effects of cognitive behavioral therapy for depression on the neural correlates of emotion regulation. *Journal of Psychiatry Research*, 271(4)82–90. [Doi:10.1016/j.psychres.2017.11.002]
- Saxena P, Dubey A, Pandey R. Role of Emotion Regulation Difficulties in Predicting Mental Health and Well-being. *J Proj Psy & Ment Health*. 2011; 18(2): 147- 54.
- Schanche,E ., Stiles,T. C.,McCullough,L., Svartberg,M& Nielsen, G. H. (2011). The Relationship Between Activating Affects, Inhibitory Affects, and Self-Compassion in Patients With80 Cluste r.C. *Personality Disorders Psychotherapy: Theory /Research/ Practice/ Training*. 48(3): 293-303. [Doi:10.1037/a0022012]
- Soltani, M., Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2023). Effectiveness of Teaching Self-regulation Strategies on Social Adaptation and Visual-Motor Coordination of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2),34-45. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2023.12017.2055]
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales* (2nd Ed.,1-16). New York: American Guidance Service.
- Terry, M. L., & Leary, M. R. (2011). Self-Compassion, Self-Regulation and Health. *Self and Identity*, 10(3), 352-362. [Doi:10.1080/15298868.2011.558404]
- Webb TL, Gallo I, Schweiger M, Eleanor G, Peter M, Sheeran P. Effective regulation of affect: An action control perspective on emotion regulation. *EUROPEAN REVIEW OF SOCIAL PSYCHOLOGY*. 2012; 23: 143–18. [Doi:10.1080/10463283.2012.718134]
- Wolters CA. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*.2003; 95(1): 179-187. [Doi:10.1037/0022-0663.95.1.179]
- Wolters GA. The relation between high school students, motivational and their use of learning strategies, effort, and classroom. *Learning and Individual Differences*.1999; 11(3): 281-299. [Doi:10.1016/S1041-6080%2899%2980004-1]
- Wren AA, Somers TJ, Wright MA, Goetz MC, Leary MR, Fras AM, Huh BK, Rogers LL, Keefe FJ. (2012). Self-compassion in patients with persistent musculoskeletal pain: relationship of self-compassion to adjustment to persistent pain. *Journal of pain and symptom management*. 2012 Apr 1;43(4):759-70. [Doi:10.1016/j.jpainsymman.2011.04.014]
- Wrener AA, Somers TJ, Wright MA, Goetz MC, Leary MR, Fras AM, etal. (2012). Self compassion in patients with persistent musculoskeletal pain: relationship of self-compassion to adjustment to persistent pain. *J Pain Symptom Manage*, 43(4): 759-70.
- Yeates, K. O., Bigler, E., Dennis, M., Gerhardt, C., Rubin, K., Stancin, T., Taylor, H. G., & Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: A heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological Bulletin*, 133(3), 535–56. [Doi:10.1037/0033-2909.133.3.535]