

Research Article

Investigating The Effectiveness of Emotion Regulation Training Using Gross's Method on Distress Tolerance and Alexithymia of Female Dormitory Students

Maryam Raeis Shahraki¹  & Mohammad Shakarami^{2*} 

1. MSc. Student, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
Email: mo.shakarami@khuisf.ac.ir

Abstract

Aim: Living in a dormitory away from family presents students with various emotional and behavioral challenges. Therefore, this study aimed to examine the impact of emotion regulation training on distress tolerance and alexithymia among female dormitory students.

Method: This research employed a quasi-experimental design with pre-test, post-test, and follow-up assessments, including a control group. The statistical population consisted of all female dormitory students aged 20 to 30 residing at the Islamic Azad University of Isfahan during the 2023–2024 academic year. From those who met the inclusion criteria, 40 participants were purposefully selected and randomly assigned to either the experimental group or the control group (20 participants in each). The experimental group underwent eight 90-minute sessions of emotion regulation training, while the control group did not receive any intervention. Both groups were assessed at the pre-test, post-test, and follow-up stages using the Distress Tolerance Scale developed by Simons and Gaher and the Alexithymia Scale created by Bagby et al.

Results: Data analysis conducted using repeated measures analysis of variance indicated a significant difference between the experimental and control groups across both study variables. Specifically, emotion regulation training resulted in a 17% increase in distress tolerance within the experimental group ($F = 7.77, p < 0.01$) and a 13% reduction in alexithymia ($F = 5.79, p < 0.05$).

Conclusion: By equipping students with emotion regulation skills, their capacity to navigate the emotional challenges of dormitory life can be enhanced.

Key words: *Alexithymia, Distress Tolerance, Emotion Regulation Training, Female Dormitory Students*

Citation: Raeis Shahraki, M., & Shakarami, M. (2025). Investigating The Effectiveness of Emotion Regulation Training Using Gross's Method on Distress Tolerance and Alexithymia of Female Dormitory Students. *Appl. Psychol* 19 (1):200-220.

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی دانشجویان دختر خوابگاهی

مریم رئیس شهرکی^۱ و محمد شاکرمی^{۲*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. ایمیل: mo.shakarami@khuisf.ac.ir

چکیده

هدف: زندگی در خوابگاه و دور از خانواده، دانشجویان را با چالش‌های هیجانی و رفتاری روبرو می‌کند و به همین دلیل هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی دانشجویان دختر خوابگاهی بود.

روش: پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری تمامی دانشجویان دختر ۲۰ الی ۳۰ ساله مقیم خوابگاه دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند که ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شدند. گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش را دریافت کردند اما مداخله‌ای برای گروه کنترل انجام نشد. هر دو گروه با استفاده از پرسشنامه‌های تحمل پریشانی، سیمونز و گاهر و ناگویی هیجانی بگبی و همکاران در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سنجیده شدند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد آموزش تنظیم هیجان توانسته است تفاوت معناداری بین دو گروه در دو متغیر پژوهش ایجاد کند بدین صورت که تأثیر ۱۷ درصدی بر افزایش تحمل پریشانی ($F = 7/77, p < 0/01$) و تأثیر ۱۳ درصدی بر کاهش ناگویی هیجانی گروه آزمایش داشته است ($F = 5/79, p < 0/05$).

نتیجه‌گیری: با آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانشجویان می‌توان توانایی هیجانی آن‌ها را جهت زندگی در شرایط چالش برانگیز خوابگاه افزایش داد.

کلید واژه‌ها: آموزش تنظیم هیجان، تحمل پریشانی، دانشجویان دختر خوابگاهی، ناگویی هیجانی

استناد به این مقاله: رئیس شهرکی، مریم، و شاکرمی، محمد. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی دانشجویان دختر خوابگاهی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۹ (۱): ۲۲۰-۲۰۰.

مقدمه

خوابگاه دانشجویی که امتداد فضای دانشگاه است و دانشجویان در آن تحت تأثیر و آموزش قرار دارند، عرصه‌ای است که در آن گروهی از همسالان در تعاملات بین فرهنگی و مواجهه با تفاوت‌های قومیتی قرار می‌گیرند. این تعاملات تأثیرات مثبت و منفی بر زندگی دانشجویان گذاشته و می‌تواند او را در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی به فردی مستقل یا منفعل تبدیل کند (کوبیلینسکا و همکاران، ۲۰۲۰). سکونت در خوابگاه دانشجویی چالش‌ها و تغییرات بسیاری از جمله سبک زندگی جدید، تغییر در هویت اجتماعی، استقلال بیشتر، دوری از والدین، دغدغه‌های اشتغال و انواع ترس‌ها و تردیدها را به همراه دارد (آکپینار، ۲۰۲۴). در این میان دانشجویان دختر با شرایط ویژه‌ای روبرو هستند زیرا دور بودن از فضای امن عاطفی خانواده چالش‌ها و فشارهایی مانند بروز پریشانی (نگاش و همکاران، ۲۰۲۰)، احساس غربت (سویک و همکاران، ۲۰۲۱)، احساس تنهایی (چاوز و همکاران، ۲۰۲۳) و به‌هم‌ریختگی هیجانات (لامپرو و همکاران، ۲۰۲۴) را برای آنان به همراه دارد. تحقیقات نشان می‌دهد اگرچه دانشگاه فرصت‌های جدیدی برای دانشجویان دختر ایجاد می‌کند (میرزاوند و همکاران، ۱۴۰۰) اما زندگی در خوابگاه منجر به تجربه بیشتر مشکلات روان‌شناختی می‌شود (قدرتی اصفهانی، ۱۳۹۹) زیرا ورود به محیطی جدید و دوری از حمایت‌های عاطفی خانواده و دوستان از یک سو و انتظارات بالا برای موفقیت تحصیلی، مدیریت زمان بین کلاس‌ها، تکالیف و امتحانات و نگرانی‌های مالی مثل پرداخت شهریه و هزینه‌های زندگی، از سویی دیگر منجر به افزایش احساس پریشانی می‌شوند (نگاش و همکاران، ۲۰۲۰). پریشانی ممکن است ناشی از فرایندهای فیزیکی و شناختی باشد، اما به طور عمومی به عنوان یک حالت هیجانی تجربه می‌شود که در بیشتر موارد با تمایل به انجام اقداماتی که منجر به فرار از آن حالت هیجانی می‌شود، مشخص می‌گردد (گرین وود و همکاران، ۲۰۲۳). در چنین وضعیتی وجود ویژگی تحمل پریشانی^۱ در دانشجویان می‌تواند به مدیریت این وضعیت کمک نماید (لی و همکاران، ۲۰۲۴).

تحمل پریشانی به عنوان ظرفیت تجربه و تحمل حالت‌های درون روانی و محیطی منفی و استرس‌زا و توانایی مدیریت حالات روان‌شناختی منفی تعریف می‌شود (شاو و کلی، ۲۰۲۴) و متشکل از چهار بعد تحمل، ارزیابی، جذب و تنظیم هیجان است (سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵). این مفهوم نشان می‌دهد افراد به چه اندازه قادرند شرایطی را که باعث استرس و اضطراب می‌شوند، تحمل کنند (وحیدی مقدم و همکاران، ۱۴۰۲). افرادی که تحمل پریشانی کمی دارند، اولاً

¹ distress tolerance

هیجان را به عنوان یک تجربه غیرقابل تحمل می‌پندارند و قادر به مقابله با آن نیستند. ثانیاً این افراد معمولاً وجود هیجان را انکار می‌کنند و از آن احساس شرم و ناراحتی می‌کنند، زیرا توانایی مدیریت هیجانات خود را نمی‌بینند؛ و سوماً، ویژگی دیگر تنظیم هیجانی افراد با تحمل پریشانی کم، تلاش زیاد این افراد برای جلوگیری از بروز هیجانات منفی و سریع خاموش شدن آن هیجانات است (برکینگ و همکاران، ۲۰۲۰). در همین راستا نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد توانایی تحمل پریشانی تأثیر قابل توجهی بر ارزیابی و پیامدهای ناشی از تجربه هیجانات منفی دارد، به طوری که افرادی که در مقایسه با دیگران تحمل کمتری از پریشانی دارند، واکنش‌های شدیدتری به استرس نشان می‌دهند (شهیدی و همکاران، ۱۴۰۰). کاهش تحمل پریشانی در دانشجویان خوابگاهی ارتباط تنگاتنگی با بروز اختلال پریشانی هیجانی دارد زیرا زندگی خوابگاهی با بهم ریختگی هیجانی و عواطف منفی برای دانشجویان همراه است (لامپرو و همکاران، ۲۰۲۴). اختلال پریشانی هیجانی عملکرد روزمره و توانایی اجتماعی دانشجویان را تحت تأثیر قرار داده و موجب ایجاد مشکلات در زندگی روزمره آن‌ها می‌شود (میلر و همکاران، ۲۰۲۳) و باعث بروز ناگویی هیجانی^۱ در آن‌ها می‌گردد که همان ناتوانی در شناسایی، درک، پردازش و تنظیم هیجانات است (کوفمن و همکاران، ۲۰۲۳).

صفت ناگویی هیجانی را نخستین بار سیفئوس در سال ۱۹۷۳ به عنوان یک صفت شخصیتی که با ناتوانی در پردازش و تشخیص هیجانات فرد مشخص می‌شود، توصیف کرد (افتخار افضلی و ایزدی، ۱۴۰۰). ناگویی هیجانی به دشواری در شناسایی احساسات و کاهش توانایی در تشخیص آن‌ها اشاره دارد (سوئورد و همکاران، ۲۰۲۰). توانمندی افراد از نظر هیجانی، روبه‌رو شدن آن‌ها با چالش‌های زندگی را آسان‌تر می‌کند و در نتیجه آن‌ها را از سلامت روان بیشتری برخوردار می‌نماید. افراد توانمند از نظر هیجانی، احساسات خود را تشخیص می‌دهند، مفاهیم ضمنی آن را درک می‌کنند و به گونه‌ای مؤثرتر حالت‌های هیجانی خود را برای دیگران بیان می‌کنند. این افراد در مقایسه با افرادی که توانایی درک و بیان حالت‌های هیجانی را ندارند، در کنار آمدن با تجربه‌های منفی، از موفقیت بیشتری برخوردارند و سازگاری مناسب‌تری در ارتباط با محیط و دیگران نشان می‌دهند (نصیری و همکاران، ۱۳۹۹). هرچه افراد بهتر بتوانند عواطف خود را مبادله کنند، در حد بهتری قادر به ایجاد رابطه می‌باشند و این منجر به بهبودی روانی و فیزیولوژیک بیشتر در آن‌ها می‌شود (دومارادزکا و همکاران، ۲۰۲۱).

^۱ alexithymia

با توجه به آنچه تاکنون گفته شد، اگرچه زندگی خوابگاهی برای دختران دانشجو با چالش‌های هیجانی همراه است اما چگونگی مقابله با این چالش‌ها می‌تواند به حل آن‌ها کمک کند یا در صورت ناکارآمدی، به تشدید آن‌ها بیانجامد (آکپینار، ۲۰۲۴). در همین راستا از آنجا که هم تحمل پریشانی و هم ناگویی هیجانی ناشی از مسائل هیجانی هستند و مدیریت کردن هیجانات می‌تواند بر تحمل پریشانی (لابلا و همکاران، ۲۰۲۴) و ناگویی هیجانی (آکپینار، ۲۰۲۴) تأثیرگذار باشد، بنابراین به نظر می‌رسد آموزش تنظیم هیجان^۱ که در آن به آموزش راهبردهای تنظیم هیجانی به افراد پرداخته می‌شود برای این دانشجویانی که در محیط خوابگاه با مسائل هیجانی سر و کار دارند، مفید باشد. راهبردهای تنظیم هیجان برای کاهش، تقویت یا حفظ تجربیات هیجانی استفاده می‌شوند (اعرابی و همکاران، ۱۳۹۹) و به عنوان پاسخ‌های شناختی به وقایع، سعی می‌کنند تا با شیوه‌هایی هشیار یا ناهشیار، شدت تجربه‌های هیجانی را تعدیل کنند یا تغییر دهند (بارت و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین راهبردهای تنظیم هیجان از طریق شناخت‌ها، به مدیریت هیجان‌ها در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا کمک می‌کند (حسن‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰).

یکی از مدل‌های شناخته شده تنظیم هیجان، مدل فرایندی گراس است (گراس و تامپسون، ۲۰۱۸) که برای هر مرحله از فرآیند تولید هیجان یک هدف نظم‌دهی بالقوه در نظر می‌گیرد و برای رسیدن به آن مهارت‌های نظم‌دهی خاصی به کار می‌گیرد (گراس، ۲۰۱۵). براساس این مدل دانشجویانی که مشکلات هیجانی دارند، بیشتر از راهبردهای ناسازگارانه‌ای مانند نشخوار فکری و نگرانی استفاده می‌کنند (گراس، ۲۰۰۷) و بهره‌گیری از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان، به‌عنوان یکی از عوامل مهم در کاهش سلامت روانی افراد شناخته می‌شود (هارون رشیدی، ۱۴۰۲). برای مداخله در این مسئله، ضروری است که این راهبردهای ناسازگار اصلاح یا حذف شوند و راهبردهای سازگارانه به افراد آموزش داده شوند (تمنایی فر و شیرانی، ۱۴۰۳).

مدل آموزش تنظیم هیجانی گراس به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین در تنظیم هیجانات جوانان در خارج از ایران معرفی شده است. اگرچه در ایران نیز پژوهش‌هایی در مورد اثربخشی آن بر متغیرهایی مانند اضطراب (حسن‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰)، مهارت‌های اجتماعی کودکان (زاکی و همکاران، ۲۰۲۱)، کارکردهای اجتماعی (وحیدی مقدم و همکاران، ۱۴۰۳)، خودتفسیری (عقیلی و همکاران، ۱۴۰۲)، بهزیستی روان‌شناختی (اسدل و همکاران، ۲۰۲۳)، و شناخت اجتماعی (اسدی رسانی و همکاران، ۱۴۰۰) انجام شده است، اما بررسی مقالات نشان می‌دهد

¹ emotion regulation training

که این آموزش بیشتر در زمینه‌هایی مانند کودکان دارای اختلال یا سالمندان مبتلا به بیماری‌ها مورد مطالعه قرار گرفته است (حسن آبادی و همکاران، ۱۴۰۰؛ فرجامی و همکاران، ۱۴۰۳؛ شهیدی و همکاران، ۱۴۰۱) و مقاله چاپ شده‌ای درباره تأثیر این آموزش بر دانشجویان خوابگاهی یافت نمی‌شود.

از طرفی هنگامی که مسائل روان‌شناختی را در فضای دانشگاه، به‌ویژه خوابگاه، مورد بررسی قرار می‌دهیم، اهمیت توجه به آن‌ها افزایش می‌یابد. زیرا محیط خوابگاه به‌عنوان فضایی اجتماعی و فرهنگی با ویژگی زیست‌جمعی، علاوه بر پیامدهای مثبتی مانند یادگیری اجتماعی، افزایش مهارت‌های زندگی و کسب تجربیات، خطراتی از جمله آسیب‌های روانی و اجتماعی را نیز به همراه دارد (سراج زاده و همکاران، ۱۳۹۸) و پرداختن به آن‌ها و پیشگیری از آن‌ها مهم می‌باشد. از آنجا که افراد دارای توانایی تنظیم هیجان می‌توانند به‌خوبی هیجان‌های خود را ابراز کنند و در مواجهه با هیجانات نامناسب و شدید، آن‌ها را به شیوه‌ای مناسب مدیریت نمایند (ناراگون گینی و همکاران، ۲۰۲۱) و با کاهش شدت هیجانات منفی، از بروز آسیب‌های روان‌شناختی جلوگیری کنند (ویلیمز و همکاران، ۲۰۲۳) و همچنین استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان باعث افزایش احساسات مثبت، کاهش احساسات منفی، و در نتیجه افزایش سلامت روان افراد می‌شود (اعرابی و همکاران، ۱۳۹۹)، بنابراین پژوهش در زمینه اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان برای کمک به دختران دانشجوی خوابگاهی برای غلبه آن‌ها بر شرایط استرس‌زا و چالش برانگیز خوابگاه و تقویت مهارت‌های روان‌شناختی آن‌ها ضروری به نظر می‌رسد. در همین راستا شواهد پژوهشی نیز نشان می‌دهد آموزش تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند با عوامل استرس‌زای زندگی سازگار شده (عقیلی و وکیلی بسطام، ۱۴۰۱) و منجر به موفقیت و رضایت از زندگی (گراکا و براندا، ۲۰۲۴) و افزایش سلامت روان، بهبود روابط بین‌فردی و کاهش مشکلات روان‌شناختی در آن‌ها شود (یوان و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین با توجه به مطالب فوق و از آنجا که تحقیقات اندکی در مورد تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی (تامپسون و همکاران، ۲۰۲۳، رضایی و همکاران، ۱۴۰۰ و جانگ و همکاران، ۲۰۲۳) صورت گرفته است و در همین تحقیقات نیز به دانشجویان دختر خوابگاهی پرداخته نشده است، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی دانشجویان دختر خوابگاهی انجام شد. در همین راستا فرضیه مشخص تحقیق بدین صورت تدوین گردید:

آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی دانشجویان دختر خوابگاهی تأثیر دارد.

روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ اجرا با روش نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سه ماهه با گروه کنترل اجرا شد. جامعه پژوهش شامل تمامی دختران ۲۰ الی ۳۰ ساله مقیم خوابگاه دانشجویی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که براساس فرمول برآورد حجم نمونه کوهن (سرمد و همکاران، ۱۴۰۳) که برای مقایسه دو گروه، در سطح معناداری ۰/۰۵ و با حجم اثر ۰/۵۰، برای رسیدن به توان آزمون حدود ۰/۹۰ برای هر گروه به ۲۰ نفر نیاز است، از بین دانشجویان دختر خوابگاهی داوطلب، ۴۰ نفر که نسبت به سایرین نمره پایین‌تری در تحمل پریشانی دریافت کردند و ملاک‌های ورود به اجرای پژوهش را داشتند به‌صورت هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن نمره پایین‌تر از سایرین در پرسشنامه تحمل پریشانی، تمایل و رضایت برای شرکت در پژوهش، قرار داشتن در دامنه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال و عدم حضور در درمان‌های موازی روان‌شناختی و روان‌پزشکی بود. همچنین معیارهای خروج از پژوهش شامل عدم همکاری و عدم انجام تکالیف ارائه شده در جلسات و غیبت بیش از یک جلسه در جلسات آموزشی بود.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه تحمل پریشانی^۱: مقیاس تحمل پریشانی توسط سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) ساخته شد که یک شاخص خودسنجی تحمل پریشانی هیجانی است و دارای ۱۵ گویه و ۴ خرده مقیاس شامل تحمل، جذب، ارزیابی و تنظیم است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرتی پنج درجه‌ای (کاملاً موافق، اندکی موافق، نه موافق و نه مخالف، اندکی مخالف و کاملاً مخالف) است و هر یک از این گزینه‌ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ امتیاز دارند. عبارت ۶ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالا در این مقیاس نشان‌گر تحمل پریشانی بالاست. برای به‌دست آوردن تحمل پریشانی کلی نمره تمام سؤالات با هم جمع می‌شود و برای به‌دست آوردن نمره خرده مقیاس‌ها باید نمرات مربوط به هر خرده مقیاس با هم جمع شوند. خرده مقیاس تحمل شامل سؤالات ۱، ۳ و ۵، خرده مقیاس جذب شامل سؤالات ۲، ۴ و ۱۵، خرده مقیاس ارزیابی شامل سؤالات ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ و خرده مقیاس تنظیم شامل سؤالات ۸، ۱۳ و ۱۴ است. سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) ضرایب آلفا برای این مقیاس را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۸۵ و ۰/۷۰ و

^۱ Distress Tolerance Questionnaire (DTS)

برای کل مقیاس $0/82$ را گزارش کرده‌اند، آن‌ها همچنین گزارش کرده‌اند که این پرسشنامه دارای روایی ملاکی و همگرایی اولیه خوبی است. علوی (۱۳۸۸) این پرسشنامه را در ایران اجرا و گزارش کرده است که کل مقیاس داری پایایی همسانی درونی بالا ($\alpha = 0/71$) و خرده مقیاس‌ها داری پایایی متوسطی (برای تحمل $0/54$ ، جذب $0/42$ ، ارزیابی $0/56$ و تنظیم $0/58$) هستند. پارسایی و همکاران (۱۴۰۳) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را $0/71$ و بختیاری و پوردل (۱۴۰۳) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را $0/78$ گزارش کرده‌اند.

۲- پرسشنامه ناگویی هیجانی^۱: پرسشنامه ناگویی هیجانی توسط بگی، پارکر و تیلور (۱۹۹۶) ساخته شد و دارای ۲۰ سؤال است. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است و حداقل نمره آزمودنی در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر آن ۱۰۰ است. پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس دشواری در تشخیص احساسات، دشواری توصیف احساسات و تفکر با جهت‌گیری خارجی است. خرده مقیاس اول شامل ۷ ماده است (۱-۳-۶-۷-۹-۱۳-۱۴) که توانایی آزمودنی در شناسایی احساسات و تمایز میان احساسات با حس‌های بدنی را ارزیابی می‌کند. زیرمقیاس دوم ۵ ماده دارد (۲-۴-۱۱-۱۲-۱۷) که توانایی شخص در بیان احساسات و این که آیا قادر است احساسات خودش را در قالب لغات بیان کند یا خیر را می‌سنجد. خرده مقیاس سوم ۸ ماده دارد (۵-۸-۱۰-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰) و میزان درون‌نگری و عمیق شدن فرد در احساسات درونی خود و دیگران را بررسی می‌کند. سازندگان این پرسشنامه برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده کردند و میزان آن را برای کل مقیاس $0/75$ ، برای دشواری در تشخیص احساسات $0/72$ ، برای دشواری در توصیف احساسات $0/72$ و برای تفکر با جهت‌گیری خارجی $0/53$ گزارش کرده‌اند. افشاری (۳۴) نیز روایی همزمان این مقیاس را با همبسته نمودن نمره کل مقیاس ناگویی خلقی با مقیاس هوش هیجانی بررسی و روایی آن را تأیید کرده است. فرجامی و همکاران (۱۴۰۳) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را $0/77$ و محمودی‌اصل و همکاران (۱۴۰۲) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را $0/81$ گزارش کرده‌اند.

۳- پروتکل آموزش تنظیم هیجان: پروتکل آموزشی تنظیم هیجانی را گراس (۲۰۰۸) برای ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای ارائه کرده است. خلاصه جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

¹ alexithymia questionnaire (tas)

جدول ۱. پروتکل آموزش تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۸)

جلسه	هدف جلسه	محتوای اختصاری جلسه	تکلیف خارج از جلسه
اول	آشنایی	آشنایی اعضا با یکدیگر و با رهبر گروه، بیان اهداف گروهی و فردی، بیان منطق و مراحل آموزش، بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه	تمرکز بر رخدادهای هیجانی که خارج از جلسه برای هر فرد اتفاق می‌افتد و ثبت رخداد.
دوم	ارائه آموزش هیجانی	شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده، آموزش تفاوت عملکرد هیجان‌ها، ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌ها	ثبت تجربه‌های هیجانی خود با توجه به ابعاد چندگانه هیجان
سوم	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی	خودارزیابی با تکمیل فرم‌های شناخت تجربه‌های هیجانی، آسیب‌پذیری هیجانی، راهبردهای تنظیم هیجان	تکمیل فرم‌های شناخت تجربه‌های هیجانی و آسیب‌پذیری هیجانی و گزارش‌های روزانه هیجانان
چهارم	تغییر موقعیت برانگیزاننده‌ی هیجان	جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)	تهیه فهرست اهداف و انجام فعالیت مثبت در روز بر طبق فهرست اهداف، اقدام برای حل‌وفصل مشکلات بین‌فردی
پنجم	تغییر توجه	متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه	توقف نشخوار فکری و انجام مهارت‌های تغییر توجه
ششم	تغییر ارزیابی‌های شناختی	شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی، آموزش راهبرد بازاریابی	شناسایی ارزیابی‌های غلط و پیامدهای هیجانی آن و استفاده از راهبرد بازاریابی زندگی واقعی
هفتم	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان	شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجان آرمیدگی و عمل معکوس	انجام مهارت‌های ابراز هیجان و تعدیل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجارب هیجانی
هشتم	ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد	ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع انجام تکالیف، اجرای پس‌آزمون	برنامه‌ریزی و اجرای مراحل اقدام که توسط خود افراد تعیین شده

شیوه اجرای پژوهش

روش اجرای کار بدین صورت بود که ابتدا طرح پژوهشی در گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان تصویب گردید و سپس کد اخلاق پژوهشی از مراجع ذیصلاح به شماره IR.IAU.KHUISF.REC.1403.006 دریافت گردید. سپس از آنجا که جامعه پژوهش دانشجویان دختر خوابگاهی بودند، به کلیه دانشجویان دختر مقیم خوابگاه دانشجویی اطلاع رسانی شد تا هر دانشجویی تمایل به شرکت در پژوهش دارد نام‌نویسی کند. سپس از بین داوطلبین ۴۰ نفر که نسبت به سایرین نمره پایین‌تری در پرسشنامه تحمل پریشانی کسب کردند و دارای ملاک‌های ورود به پژوهش بودند بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. سپس برای گروه آزمایش ۸ جلسه آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس (۲۰۰۸) اجرا شد اما گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. لازم به ذکر است که هر دو گروه آزمایش و کنترل، در سه زمان قبل از اجرای جلسات آموزشی، بعد از اجرای جلسات آموزشی و سه ماه بعد از اجرای جلسات آموزشی، به پرسشنامه‌های تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. محاسبات آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام گرفت. شایان ذکر است به منظور رعایت اصول اخلاقی در پژوهش علاوه بر دریافت کد اخلاق برای اجرای پژوهش، هدف از پژوهش و شرایط اجرا برای تمامی شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و فرم رضایت آگاهانه شرکت در پژوهش توسط آن‌ها تکمیل گردید. همچنین پس از اطمینان از اثربخشی جلسات آموزشی برای گروه آزمایش، این جلسات برای دانشجویان گروه کنترل نیز اجرا شده است.

یافته‌ها

تحلیل داده‌ها نشان داد میانگین و انحراف استاندارد سن گروه کنترل $22/90 \pm 2/75$ سال و گروه آزمایش $21/60 \pm 2/13$ بود. میانگین و انحراف استاندارد معدل دانشجویان گروه کنترل $0/74 \pm 17/14$ و گروه آزمایش $1/15 \pm 17/58$ بود. میانگین و انحراف استاندارد مدت اقامت دانشجویان گروه کنترل در خوابگاه دانشجویی $1/19 \pm 1/64$ سال و گروه آزمایش $0/43 \pm 1/84$ سال بود. نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای سن ($1/66$)، $t = 0/05$ ، $p > 0/05$ ، $t = 1/42$ ، $p > 0/05$ و مدت اقامت در خوابگاه دانشجویی ($0/631$)، $t = 0/05$ ، $p > 0/05$ نشان داد تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد. جدول شماره ۲ اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک و لون را نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی و نتایج آزمون شاپیرو - وایلک

متغیر		مرحله		اطلاعات توصیفی		شاپیرو - وایلک		لون	
سنجش	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	آماره W	سطح معناداری	آماره F	سطح معناداری	ناگویی هیجانی	پیش‌گیری
پیش	آزمایش	۴۲/۵۵	۹/۲۰	۰/۹۴۸	۰/۳۴۴	۰/۸۰۴	۰/۳۷۶	پیش	پیش‌گیری
آزمون	کنترل	۴۴/۳۰	۷/۷۰	۰/۹۴۲	۰/۲۵۸	۰/۰۸۶	۰/۷۷۱	آزمون	پیش‌گیری
پس	آزمایش	۵۴/۵۳	۳/۸۷	۰/۹۰۷	۰/۰۵۶	۰/۰۸۶	۰/۷۷۱	پس	پیش‌گیری
آزمون	کنترل	۴۴/۴۰	۸/۰۹	۰/۹۴۳	۰/۲۶۸	۰/۰۸۶	۰/۷۷۱	آزمون	پیش‌گیری
پیش	آزمایش	۵۳	۳/۶۹	۰/۹۶۷	۰/۶۸۳	۰/۳۴۶	۰/۵۶۰	پیش	پیش‌گیری
آزمون	کنترل	۴۴/۹۵	۷/۸۹	۰/۹۱۸	۰/۰۸۹	۰/۳۴۶	۰/۵۶۰	آزمون	پیش‌گیری
پیش	آزمایش	۵۴/۹۰	۱۰/۳۷	۰/۹۰۳	۰/۰۵۲	۰/۰۸۸	۰/۰۸۸	پیش	پیش‌گیری
آزمون	کنترل	۵۰/۶۵	۸/۷۰	۰/۹۲۸	۰/۱۳۹	۰/۰۸۸	۰/۰۸۸	آزمون	پیش‌گیری
پس	آزمایش	۴۱/۶۵	۶/۷۲	۰/۹۳۷	۰/۲۱۲	۰/۰۷۲	۰/۷۸۹	پس	پیش‌گیری
آزمون	کنترل	۵۲/۱۵	۷/۴۶	۰/۹۵۹	۰/۵۱۵	۰/۰۷۲	۰/۷۸۹	آزمون	پیش‌گیری
پیش	آزمایش	۴۲/۴۰	۷/۵۸	۰/۹۲۸	۰/۱۳۹	۰/۱۰۹	۰/۷۴۳	پیش	پیش‌گیری
آزمون	کنترل	۵۱/۴۰	۷/۳۷	۰/۹۷۸	۰/۹۰۱	۰/۱۰۹	۰/۷۴۳	آزمون	پیش‌گیری

انجام تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نیازمند رعایت پیش‌فرض‌هایی همچون نرمال بودن توزیع نمرات در گروه‌ها، همگن بودن واریانس‌های گروه‌ها و همگنی ماتریس کوواریانس‌ها دارد. با توجه به عدم معناداری آزمون‌های شاپیرو - وایلک و لون ($p > 0/05$) در جدول شماره ۲، پیش‌فرض‌های نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها رعایت شده است. نتیجه آزمون موجلی جهت بررسی پیش‌فرض کرویت برای بررسی همگنی ماتریس کوواریانس نمرات متغیرهای تحمل پریشانی ($p < 0/05, W = 0/393$) و ناگویی هیجانی ($p < 0/05, W = 0/284$) حاکی از عدم رعایت این پیش‌فرض داشت و برای تفسیر نتایج از ضریب هوین - فیلست استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
تحمل	زمان	۹۰۲/۰۶	۱/۳۰	۶۹۳/۶۸	۲۵/۱۳	۰/۰۰۰	۰/۳۹
پریشانی	تعامل	۸۰۶/۸۶	۱/۳۰	۶۲۰/۴۷	۲۲/۴۸	۰/۰۰۰	۰/۳۷

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۹۰۲/۰۰۸	۱	۹۰۲/۰۰۸	۷/۷۷	۰/۰۰۸	۰/۱۷	
ناگویی	زمان	۹۲۰/۴۱	۱/۲۱	۷۵۹/۸۷	۱۶/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۳۰
هیجانی	تعامل	۱۳۱۷/۹۱	۱/۲۱	۱۰۸۸/۰۴	۲۳/۳۲	۰/۰۰۰	۰/۳۸
گروه	۷۷۵/۲۰	۱	۷۷۵/۲۰	۵/۷۹	۰/۰۲۱	۰/۱۳	

براساس اطلاعات مندرج در جدول ۳، نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر در اثر زمان، تعامل و گروه برای هر دو متغیر تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی معنادار شده است ($p < ۰/۰۵$) $(P < ۰/۰۵)$ بنابراین در مراحل سنجش بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد که بررسی این تفاوت ها با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی صورت گرفته شده است و نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه گردیده است. همچنین مقادیر اندازه اثر برای گروه نشان می دهد تأثیر آموزش بر متغیر تحمل پریشانی ۱۷ درصد و بر ناگویی هیجانی ۱۳ درصد بوده است.

جدول ۴. مقایسه زوجی گروه های آزمایش و کنترل در مراحل مختلف سنجش

متغیر	مرحله	گروه I	گروه J	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معناداری
تحمل	پیش آزمون	آزمایش	کنترل	-۱/۷۵	۲/۶۸	۰/۵۱۸
پریشانی	پس آزمون	آزمایش	کنترل	۱۰/۱۵	۲/۰۰۶	۰/۰۰۱
	پیگیری	آزمایش	کنترل	۸/۰۵	۱/۹۹	۰/۰۰۱
ناگویی	پیش آزمون	آزمایش	کنترل	۴/۲۵	۳/۰۲	۰/۱۶۹
هیجانی	پس آزمون	آزمایش	کنترل	-۱۰/۵۰	۲/۲۴	۰/۰۰۱
	پیگیری	آزمایش	کنترل	-۹	۲/۱۹	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول ۴ ملاحظه می گردد در مرحله پیش آزمون در هیچ یک از متغیرهای تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی تفاوتی بین گروه آزمایش و کنترل وجود ندارد اما در مراحل پس آزمون و پیگیری بین دو گروه تفاوت معنادار حاصل شده است ($p < ۰/۰۱$) که مقایسه میانگین ها نشان می دهد میانگین نمرات تحمل پریشانی در گروه آموزشی افزایش و میانگین نمرات ناگویی هیجانی کاهش یافته است. همچنین این نتایج نشان می دهد اثر آموزش پس از سه ماه همچنان مداومت داشته است. با توجه به این نتایج می توان بیان نمود آموزش تنظیم

هیجان منجر به افزایش تحمل پریشانی و کاهش ناگویی هیجانی دختران دانشجوی خوابگاهی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر تحمل پریشانی و ناگویی هیجانی دانشجویان دختر خوابگاهی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، آموزش تنظیم هیجان بر افزایش تحمل پریشانی دانشجویان دختر خوابگاهی مؤثر است؛ این یافته با نتایج اسدل و همکاران (۲۰۲۴)، کارل و همکاران (۲۰۲۰)، گرتز و روئمر (۲۰۰۴) و آلدانو و همکاران (۲۰۲۰) که بیان می‌کنند آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش تحمل پریشانی می‌شود، همسو می‌باشد. یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد، آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر ناگویی هیجانی دانشجویان دختر خوابگاهی مؤثر است که با نتایج پژوهش‌های قوامی و همکاران (۱۴۰۲)، و گریر و همکاران (۲۰۲۳) که بیان می‌کنند آموزش تنظیم هیجان، ناگویی هیجانی را کاهش می‌دهد، همسو است.

در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت از آنجا که تحمل پریشانی سازه‌ای فرا هیجانی است که قابلیت فهم، تجربه و مقاومت در برابر حالت‌های هیجانی منفی را در فرد افزایش می‌دهد (وحیدی مقدم و همکاران، ۱۴۰۲)، آموزش تنظیم هیجان به این دانشجویان سبب شد که آن‌ها بتوانند تغییراتی در نوع، زمان و شیوه تجربه و بیان هیجان‌اتشان ایجاد نمایند (عقبلی و همکاران، ۱۴۰۱) و به دنبال آن رفتارشان در پاسخ به محرک‌های محیطی خوابگاه، شامل قواعد رفتاری حاکم بر محیط خوابگاه دانشگاه، خواسته‌های مسئولین خوابگاه و تعاملات با هم‌اتاقی‌ها و سایر دانشجویان خوابگاه تغییر کند و با تعدیل هشیارانه در مدت زمان یا شدت فرایندهای رفتاری، تجربی یا جسمانی مرتبط با هیجان‌ات ادراک شده، آن‌ها را تعدیل نمایند تا برای آن‌ها آسیبی به همراه نداشته باشد (شهیدی و همکاران، ۱۴۰۰). به عبارتی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی از طریق فرایندهای تنظیم هیجان به دانشجویان کمک کرد تا بتوانند به کنترل هیجان‌ات و انسجام روانی خود بپردازند و از طریق مدیریت هیجان‌اتشان تعیین کنند چه زمانی و چگونه هیجان‌اتشان را تجربه کنند (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۲).

در آموزش تنظیم هیجان دانشجویان یاد گرفتند با به‌کارگیری تکنیک‌های تنظیم هیجان می‌توانند به طور مؤثرتری هیجان‌های خود را مدیریت کرده و در نتیجه تحمل پریشانی خود را افزایش دهند. تکنیک‌های آموزش داده شده به دانشجویان شامل تنفس عمیق، تمرکز ذهن، بازسازی شناختی و استفاده از حمایت اجتماعی بودند (میلر و همکاران، ۲۰۲۳). دانشجویان یاد

گرفتند هیجان‌های منفی معمولاً مانع از ایجاد و حفظ روابط اجتماعی می‌شوند (گراس، ۲۰۱۵) و یادگیری تکنیک‌های فوق به آن‌ها کمک کرد تا این احساسات منفی را کاهش دهند و در نتیجه تحمل پریشانی خود را افزایش دهند. همچنین در آموزش‌های انجام شده برای دانشجویان از تکنیک استفاده از حمایت اجتماعی (میلر و همکاران، ۲۰۲۳) استفاده شد تا از این طریق به بهبود مهارت‌های اجتماعی آنان کمک شود (عبدی و صادقی، ۱۴۰۳) و این مهارت‌های اجتماعی کسب شده به دانشجویان کمک کرد تا با توجه به شرایطشان، منابع حمایتی بیشتری برای خود فراهم کنند و از این طریق توانایی تحمل پریشانی در آن‌ها افزایش کرد، زیرا یکی از عوامل مؤثر در افزایش تحمل پریشانی، داشتن منابع حمایتی ادراک شده بیشتر توسط افراد است. یکی از مسائل دانشجویان دختر خوابگاهی مسئله سازگاری است که به آن‌ها در مقابله با هیجان‌های منفی کمک می‌کند (بارت و همکاران، ۲۰۲۳) و توانمندی آن‌ها را در تحمل پریشانی افزایش می‌بخشد. برای تقویت این بعد در گروه آزمایش، از تکنیک‌های تنفس عمیق و بازسازی شناختی در برخورد با مسائلی که برایشان رخ می‌دهد استفاده شد. در طی جلسات آموزشی از آنان خواسته شد تا با بررسی چند موقعیت در دنیای واقعی، پیشایندها، افکار اتوماتیک، پاسخی که در آن موقعیت ارائه کرده‌اند و پیامدهای پاسخشان را بررسی نمایند و آن‌ها را با افکار و پاسخ‌های مناسب‌تر جایگزین نمایند. این بازسازی شناختی به دانشجویان کمک نمود تا بتوانند با موقعیت‌ها بهتر سازگار گردند و به دنبال آن حس انسجام قوی‌تری در مقابل آشفتگی‌ها، پریشانی‌ها و افسردگی‌ها داشته باشند (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۲) و بهتر بتوانند هیجان‌های خود را مدیریت نمایند.

تقویت مدیریت هیجان‌ها در این دانشجویان به بهبود ناگویی هیجانی در آن‌ها کمک کرده است چرا که ناگویی هیجانی متشکل از سازه‌هایی شامل دشواری در شناسایی احساسات، توصیف آن‌ها و جهت‌گیری فکری بیرونی است که این ناتوانی مانع از دستیابی به سازگاری و موفقیت می‌شود (افتخار افزلی و ایزدی، ۱۴۰۰). دانشجویان دارای ناگویی هیجانی مشکلاتی در تنظیم هیجان‌ها دارند و ناتوانی در مدیریت هیجان را تجربه می‌کنند و یا به روش‌های ناسالم برای کنترل هیجان‌ها خود روی می‌آورند (اسدی رسانی و همکاران، ۱۴۰۰). به همین دلیل در طی جلسات آموزشی دانشجویان با هیجان‌ها و انواع آن‌ها آشنا شدند و به شناسایی هیجان‌ها خود در موقعیت‌های قبلی زندگی پرداختند همچنین از فن اصلاح موقعیت استفاده شد که یکی از فنون مناسب برای کاهش ناگویی هیجانی است (فوکس و همکاران، ۲۰۲۳). این فن به دانشجویان فرصت می‌دهد بدون تغییر واقعی در محیط، هیجان‌های خود را مدیریت کنند. در این فن دانشجویان یاد گرفتند رویدادهای استرس‌زا را بجای تهدیدی برای امنیت، به عنوان چالش و

فرستی برای یادگیری ببینند. همچنین دانشجویان یادگرفتند راهبردهای هیجانی به دو دسته سازگارانه و غیرسازگارانه تقسیم می‌شوند که راهبردهای ناسازگارانه قدرت ابراز، مهار و مدیریت هیجانی را تضعیف کرده و زمینه تجربه ناگویی هیجانی را بیشتر می‌کند (دانادل و عاشوری، ۱۴۰۲) و راهبردهای سازگارانه منجر به کاهش ناگویی هیجانی می‌گردند (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۲) و این آشنایی به آن‌ها این امکان را داد تا در روابط عاطفی و اجتماعی بتوانند راهبردهای سازگارانه هیجانی را اتخاذ کنند و از این طریق ناگویی هیجانی کمتری را تجربه نمایند.

در یک جمع‌بندی می‌توان بیان کرد آموزش راهبردهای تنظیم هیجان از طریق تسهیل دسترسی دانشجویان به منابع مقابله‌ای، سبب مدیریت برانگیختگی هیجان آنان شده است و با یاددهی مهارت کسب حمایت بیرونی به آنان، توانایی آنان را برای مدیریت برانگیختگی هیجان افزایش داده است (هالاها و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر سبب بهبود توانایی دانشجویان در شناسایی و توصیف هیجان‌های خود و دیگران شده است. با آموزش مهارت‌هایی که در طی جلسات آموزش تنظیم هیجان ارائه شد، دانشجویان راهکارهای مقابله‌ای سازگارانه را بیشتر مورد استفاده قرار دادند و با بیان و آشکار ساختن هیجان‌های خود درحالی‌که آن‌ها را مدیریت کردند، در مقابله با چالش‌های زندگی خوابگاه عملکرد بهتری گزارش نمودند. از طرفی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان باعث بهبود ارتباطات دانشجویان شده و یادگیری را برای آن‌ها تسهیل نموده است و این امر سبب افزایش انگیزه در این دانشجویان شد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که اعتبار درونی و بیرونی را تحت تأثیر قرار داده است. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به استفاده از نمونه دختران خوابگاهی، محدودیت در انتخاب نمونه از چندین دانشگاه متفاوت، عدم اعمال تفاوت‌های فرهنگی افراد نمونه و عدم کنترل متغیرهای مزاحم احتمالی مانند سن، رشته تحصیلی و تفاوت‌های فردی روان‌شناختی اشاره کرد. با توجه به اینکه پژوهش حاضر از پژوهش‌های پیش‌گام در این زمینه می‌باشد بنابراین وجود این محدودیت‌ها قابل توجه است و برای رفع آن‌ها پیشنهاد می‌گردد پژوهشگران در پژوهش‌های آتی نمونه‌های خود را از گروه پسران دانشجو، شهرها و دانشگاه‌های متفاوت انتخاب نمایند و تا جای امکان متغیرهای مزاحم احتمالی یاد شده در بالا را کنترل نمایند. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و همچنین تحقیقات گذشته که مؤثر بودن آموزش تنظیم هیجان را در پیشگیری و یا کاهش مشکلات هیجانی تایید نموده‌اند (دانادل و عاشوری، ۱۴۰۲؛ کاشدان و همکاران، ۲۰۲۰)، پیشنهاد می‌گردد دوره‌های آموزشی تنظیم هیجان به عنوان برنامه‌ای الزامی در دستور کار مشاوران دانشگاه و به خصوص مشاوران خوابگاه دانشجویی قرار گیرد.

موازن اخلاقی

پژوهش حاضر با رعایت موازن اخلاقی شامل اخذ رضایت کتبی از شرکت کنندگان، حسن رفتار، محرمانه بودن اطلاعات، عدم تحریف داده‌ها و ورود و خروج داوطلبان شرکت کنندگان از پژوهش اجرا شده است.

مشارکت نویسندگان

این مطالعه بخشی از نتایج پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول، در رشته روان‌شناسی عمومی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) بوده و دارای کد اخلاق با شناسه IR.IAU.KHUISF.REC.1403.006 از کمیته اخلاق دانشگاه است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تضاد منافی بین نویسندگان مقاله وجود ندارد و هزینه‌های انجام پژوهش حاضر توسط نویسندگان تأمین شده است و هیچ‌گونه حمایت مالی از پژوهش حاضر انجام نشده است.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند تا از تمامی افراد گروه آزمایش و کنترل که در پژوهش شرکت نموده، همچنین مسئولین خوابگاه دانشجویی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) که همکاری لازم برای اجرای پژوهش را داشتند، تشکر نمایند.

References

- Abbaspour, S., Abbasi Esfajir, A. A., & Rahmani Firouzjah, A. (2022). An analysis of lifestyle in student dormitories: A case study of students living in dormitories at Khajeh Nasir al-Din Tusi University of Technology. *Islamic Lifestyle with a Health Focus*, 6(2), 111-122. [\[link\]](#)
- Abdi, F. and Sadeghi, F. (2024). The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation and Marital Intimacy with Quality of Life in Women with Breast Cancer. *Applied Psychology*, 18(2), 152-172. [\[link\]](#)
- aghili, M. and ahmadi tabatabaei, F. (2022). The effectiveness of emotion regulation training on self-interpretation, emotional creativity and interpersonal emotion regulation in girls with body deformity disorder. *Journal of Modern Psychological Researches*, 17(67), 177-186. [\[link\]](#)

- Aghili, Vakili Bastam. (2022). The effectiveness of mindfulness training on distress tolerance, cognitive emotion regulation, and meaning in life among students of Payame Noor University. *Health Psychology and Social Behavior Quarterly*, 2(2), 31-46. [\[link\]](#)
- Akpinar, B. (2024). *Examining the Relationship between Childhood Traumas, Alexithymia and Emotional Regulation Difficulties in University Students*. [\[link\]](#)
- Alavi, K. (2009). The effectiveness of dialectical behavior therapy-based group therapy in reducing depressive symptoms among students of Mashhad University (Master's thesis). *Ferdowsi University of Mashhad*. [\[link\]](#)
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2020). The influence of context on the implementation of adaptive emotion regulation strategies. *Emotion*, 20(1), 33-42. [\[link\]](#)
- Arabi Z, Moghaddam LF, Sahebalzamani M. (2020). The effect of emotion regulation training on family relationships of hyperactive children. *J Educ Health Promot*. 2020 Apr 28;9:101. [\[link\]](#)
- Asadi Rajani, Kachooei, Ahmadbeigi, & Vahedi. (2021). The relationship between alexithymia and unhealthy eating behaviors among female university students in Tehran in 2019: A descriptive study. *Rafsanjan University of Medical Sciences Journal*, 20(8), 891-904. [\[link\]](#)
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1996). "The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure". *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32. [\[link\]](#)
- Bakhtiari, Pouredel. (2024). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on distress tolerance and resilience in women with spouses incarcerated for substance dependence. *Addiction Research Quarterly*, 17(70), 267-288. [\[link\]](#)
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2023). Emotion regulation: A review of research on its nature, effectiveness, and challenges. *Psychological Science*, 34(6), 835-855. [\[link\]](#)
- Berking, M., Ebert, D., Cuijpers, P., & Hofmann, S. G. (2020). Emotion regulation skills training enhances the efficacy of inpatient cognitive behavioral therapy for major depressive disorder: A randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89(3), 173-184. [\[link\]](#)
- Carl, J. R., Soskin, D. P., Kerns, C., & Barlow, D. H. (2020). Positive emotion regulation in emotional disorders: A theoretical review. *Clinical Psychology Review*, 75, 101829. [\[link\]](#)
- Çevik-Durmaz, Y., Yalçınkaya-Önder, E., & Timur, S. (2021). Preservice teachers' nomophobia levels, sense of loneliness and adjustment to college life. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(3), 1052-1072. [\[link\]](#)

- Chavez, N. M., & Castro, J. D. (2023). Effects of emotion regulation strategies on emotional dysregulation in clinical populations. *Psychiatry Research*, 321, 114967. [\[link\]](#)
- Danadel, M., & Ashouri, M. (2023). The effectiveness of emotion regulation training program on alexithymia in hearing-impaired students. *Empowerment of Exceptional Children*, 14(2), 41-50. [\[link\]](#)
- Domaradzka, E., & Fajkowska, M. (2021). Individual differences in emotion regulation: The role of adaptive and maladaptive strategies in mood regulation. *Personality and Individual Differences*, 168, 110346. [\[link\]](#)
- Easdale-Chee, T., Parlatini, V., Cortese, S., & Bellato, A. (2024). A Narrative Review of the Efficacy of Interventions for Emotional Dysregulation, and Underlying Bio–Psycho–Social Factors. *Brain Sciences*, 14(5), 453. [\[link\]](#)
- Eftekhari Afzali, A., Izadi, (2021). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on self-compassion, alexithymia, and cognitive distortion in students with romantic trauma syndrome. *Cognitive and Behavioral Sciences Research*, 11(2), 61-72. [\[link\]](#)
- Farjami, Farjami, Shakibainejad, Aram, & Paeizi. (2024). Developing a model of self-injurious behaviors based on childhood trauma experience and alexithymia with the mediation of mentalization in adolescents. *Journal of Psychiatric Nursing*, 12(1), 50-63. [\[link\]](#)
- Fox, J., & Waters, J. (2023). Emotion regulation and distress tolerance: Interventions in clinical populations. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 8(2), 101-840. [\[link\]](#)
- Ghavam, M., Kazemian Moghaddam, K., Ghalamzadeh Jafre, M., & Shahbazi, M. (2023). Comparison of the effectiveness of compassion-focused therapy and emotion regulation training on cognitive flexibility and loneliness in self-referred substance-dependent individuals to the Welfare Organization. *Addiction Research Quarterly*, 17(67), 153-180. [\[link\]](#)
- Ghodrati Esfahani, & Moradi. (2020). Comparison of the effectiveness of psychological capital training and behavioral activation on hope in female dormitory students at the University of Isfahan. *Women in Development and Politics*, 18(2), 293-312. [\[link\]](#)
- Graça, L., & Brandão, T. (2024). Religious/Spiritual Coping, Emotion Regulation, Psychological Well-Being, and Life Satisfaction among University Students. *Journal of Psychology and Theology*, 52(3), 342-358. [\[link\]](#)
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial

- validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(1), 41-54. [\[link\]](#)
- Greenwood, R. M., & Taylor, M. R. (2023). The impact of emotion regulation on distress tolerance in individuals with trauma histories. *Traumatology*, 29(2), 204-215. [\[link\]](#)
- Greer, T. L., & Salsman, J. M. (2023). Emotion regulation interventions: Enhancing distress tolerance in individuals with anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 9(1), 102-117. [\[link\]](#)
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. [\[link\]](#)
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. [\[link\]](#)
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2008). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, 27(3), 701-724. [\[link\]](#)
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Kauffman, J. M. (2023). Exceptional learners :An introduction to special education (15th Ed). *Published by Pearson Education ,Inc.* [\[link\]](#)
- Hassan Abadi, A., Khamsan, A., & Talebzadeh Shoushtari. (2021). The effectiveness of Gross's emotion regulation educational package on procrastination in female students at Birjand University. *New Thoughts on Education*, 17(3), 107-123. [\[link\]](#)
- Jung, M. H., & Ryu, W. S. (2023). Emotional reactivity and regulation in university students' academic and social adjustment. *Emotion*, 23(3), 219-227. [\[link\]](#)
- Kashdan, T. B., Goodman, F. R., Mallard, T. T., & DeWall, C. N. (2020). Emotion differentiation deficits and alcohol-related problems: The mediating roles of impulsivity and distress tolerance. *Addictive Behaviors*, 102, 106188. [\[link\]](#)
- Kaufman, E. A., & Clark, M. A. (2023). Training emotion regulation skills to reduce distress tolerance and improve academic performance in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 877-887. [\[link\]](#)
- Kobylińska, D., & Kusev, P. (2020). Flexible emotion regulation: How situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies. *Frontiers in Psychology*, 11, 972. [\[link\]](#)
- Labella, M. H., Klein, N. D., Yeboah, G., Bailey, C., Doane, A. N., Kaminer, D., ... & Cross-Cultural Addictions Study Team. (2024). Childhood bullying victimization, emotion regulation, rumination, distress tolerance, and depressive symptoms: A cross-national examination among young adults in seven countries. *Aggressive behavior*, 50(1), e22111. [\[link\]](#)

- Lamprou, A., Mantzorou, M., Mastrogiannis, D., & Tsiou, C. (2024). Loneliness and alexithymia in student population. *Psychometric approaches. Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 4(3), 183-192. [\[link\]](#)
- Li, Y., He, M., Wang, Z., Hofmann, S. G., & Liu, X. (2024). Distress tolerance as a mediator of mindfulness-based intervention for anxiety and depression: Evidence from two randomized controlled trials. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 24(2), 100445. [\[link\]](#)
- Mahmoodiasl, Z., Rezapour Mirsaleh, Y. and Nazari, A. (2024). The effectiveness of the Educational Package based on the Lived Experience of Mothers with Multi-Disabled Children with Ataxia on Improving Depression. *Sociology of Education*, 10(1), 259-270. [\[link\]](#)
- Mashhadi, R., Ghaffari, M. H., Jafar Tabatabaei, T. S., & Jafar Tabatabaei, S. S. (2023). The effectiveness of Self-regulation training on Distress Tolerance and Academic Engagement of Depressed students. *Iranian Journal of Nursing Research*, 18(5), 12-21.. [\[link\]](#)
- Miller, R. M., & Watts, D. M. (2023). The role of emotion regulation in adolescent distress tolerance and emotion processing. *Journal of Adolescence*, 88, 1-10. [\[link\]](#)
- Mirzavand, H., Razini, H. H., Amini, I., & Ramezani, Z. (2021). Relationship between Homesickness and Mental Health and Social Support of Female Students in Dormitories of Tehran University. *Journal of Policing & Social Studies of Women & Family*, 9(2), 13-18. [\[link\]](#)
- Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2021). The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin*, 147(5), 468-492. [\[link\]](#)
- Nasiri, M., Donyavi, R., & Dousti, Y. (2020). The Mediating Role of Defense Mechanisms in the Relationship between Behavioral Brain Systems and Alexithymia in Students. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 8(3), 57-68. [\[link\]](#)
- Negash, A., Khan, M. A., Medhin, G., Wondimagegn, D., & Araya, M. (2020). Mental distress, perceived need, and barriers to receive professional mental health care among university students in Ethiopia. *BMC psychiatry*, 20, 1-15. [\[link\]](#)
- Okur Güney, Z. E., Sattel, H., Witthöft, M., & Henningsen, P. (2019). Emotion regulation in patients with somatic symptom and related disorders: A systematic review. *PloS one*, 14(6), 1-29. [\[link\]](#)
- Parsai, S., Jahani, Salehiniya, & Raeison. (2024). Examining the effect of mindfulness training on emotion regulation and distress tolerance in patients with breast cancer. *Iranian Journal of Breast Diseases*, 17(1), 84-101. [\[link\]](#)

- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2024). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah. [\[link\]](#)
- Shahidi, Shahin, Hasanzadeh, R., Mirzaeian. (2021). The effectiveness of metacognitive therapy on psychological hardiness and distress tolerance in female patients with psoriasis. *Applied Family Therapy*, 3(5), 374-388. [\[link\]](#)
- Shaw, J. L., & Kelly, A. C. (2024). How exposure to personal distress with and without self-compassion affects distress tolerance: Results from a two-sample randomized trial. *Mindfulness*, 15(3), 570-585.. [\[link\]](#)
- Simons, S. J., & Gaher, M. R. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and Validation of a Self-Report Measure. *Motivation and Emotion*, 29(2), 83-102. [\[link\]](#)
- Southward, M. W., & Cheavens, J. S. (2020). Assessing the relation between flexibility in emotion regulation and depression. *Cognition and Emotion*, 34(2), 385-392. [\[link\]](#)
- Tamannaifar, M. R. and Shirani, Z. (2024). Mediating Role of Self- Efficacy in Relationship Cognitive Emotion Regulation and Psychological Well-Being of Patients with Irritable Bowel Syndrome. *Applied Psychology*, 18(2), 107-130. [\[link\]](#)
- Thompson, M. J., & Ryback, R. (2023). Emotion regulation as a mediator of distress tolerance and emotional reactivity in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 33(1), 87-101. [\[link\]](#)
- Vahidi Moghaddam, N., Khadami, Hossein Zadeh Taghvaei, M., & Zeinali, Dehghani. (2023). The effectiveness of positive therapy on distress tolerance and rumination in patients with chronic hypertension. *Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(7), 97-106. [\[link\]](#)
- Williams, S. E., & Rhodes, R. E. (2023). The interplay of emotion regulation and distress tolerance in predicting anxiety symptoms in young adults. *Journal of Anxiety Disorders*, 85, 102453. [\[link\]](#)
- Yuan, K., & Liu, L. (2023). Emotion regulation and distress tolerance in predicting college students' well-being and academic outcomes. *Journal of College Student Development*, 64(4), 400-412. [\[link\]](#)
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2021). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 21(1), 1-9. [\[link\]](#)