

Research Paper

The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Social Anxiety, Empathy and Interpersonal Sensitivity of Students with Specific Learning Disorders



Saba Rahimpour¹, Homayoon Haroon Rashidi^{2*} & Ebadoulah Hasanpour Hashtijani³

1. Department of Psychology, Dez. C., Islamic Azad University, Dezful, Iran.
2. Department of Psychology, Dez. C., Islamic Azad University, Dezful, Iran.
3. Department of Psychology, Dez. C., Islamic Azad University, Dezful, Iran.



Citation: Rahimpour, S., Haroon Rashidi, H. & Hasanpour Hashtijani, E. (2026). The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Social Anxiety, Empathy and Interpersonal Sensitivity of Students with Specific Learning Disorders (Persian). *Journal of Learning Disabilities*, 15(3): 15-29. <https://doi.org/10.22098/jld.2026.18064.2272>

[10.22098/jld.2026.18064.2272](https://doi.org/10.22098/jld.2026.18064.2272)

Extended Abstract

1. Introduction

Specific learning disorder is a neurodevelopmental disorder that negatively affects the brain's ability to send, receive, and process information. Children with specific learning disorders may have difficulty reading, writing, speaking, listening, understanding mathematical concepts, and overall cognitive ability (American Psychiatric Association, 2022). Various treatments have been proposed to reduce the problems of children with specific learning disorders. Among the interventions that have attracted the attention of modern therapists and have received less attention from researchers so far is emotion regulation training. Given the adverse effects of specific learning disorders and their effects on social interactions, emotional problems, and their consequences, timely diagnosis and appropriate interventions by therapists can help improve the adverse conditions, caused by this disorder and increase empathy and improve interpersonal sensitivity in children with specific learning disorders. Therefore, this study aims to address the question: Is emotion regulation training effective in social anxiety, interpersonal sensitivity and empathy in students with special learning disabilities?

2. Materials and Methods

In this research, a semi-experimental design was employed, featuring a pre-test-post-test format with a

control group. The statistical population for the study consisted of all students with specific learning disorders in Dezful City during the academic year 1404-1405. The research sample included 30 students who were purposefully selected and randomly divided into two groups: 15 in the experimental group and 15 in the control group. The inclusion criteria for participants were: enrollment in educational and clinical centers for learning disorders, ages ranging from 10 to 13 years, the ability to communicate with other group members, parental consent and a willingness to participate in the study. Exclusion criteria included receiving other programs simultaneously with mindfulness training and absenteeism in more than two sessions. Initially, all students with specific learning disabilities completed the social anxiety, empathy, and interpersonal sensitivity questionnaires as a pre-test. Subsequently, the experimental group participated in an educational program conducted by the researcher at a psychological service center, which lasted for 8 weeks and comprised 8 sessions of 60 minutes each. During this time, the control group did not receive any intervention. After the sessions, all participants completed the same questionnaires as a post-test. Data analysis was conducted using analysis of covariance (ANCOVA), and all statistical analyses were performed with SPSS statistical software, version 22. A significance level of 0.05 was set for all hypotheses tested.

3. Results

In this section, the collected data were analyzed using appropriate statistical methods. The findings from the demographic data showed that the age range of the study sample was 10 to 13 years, with a mean age of 11.9 years

*Corresponding Author:

Homayoon Haroon Rashidi

Address: Department of Psychology, Dez. C., Islamic Azad University, Dezful, Iran.

Tel: +98 (937) 3201358

E-mail: Dr.Haroonrashidi@iauc.ac.ir



with a standard deviation of 0.899 in the experimental group and a mean age of 11.10 years with a standard deviation of 0.897 in the control group. In each of the experimental and control groups, 7 people had reading

disorders, 3 people had arithmetic disorders, and 5 people had writing disorders. The descriptive indices of the research variables according to group membership and assessment stages are given in Table 1:

Table 1. Results of analysis of covariance of social anxiety, empathy and interpersonal sensitivity scores of the two experimental and control groups

Variable	Index	SS	Df	MS	F	P	Eta
Social anxiety	Pre-test	96/10	1	96/10	22/33	0/001	0/207
	Group	461/14	1	461/14	107/23	0/001	0/634
	Error	25/14	27	3/52			
Empathy	Pre-test	80/32	1	80/32	17/38	0/001	0/163
	Group	377/40	1	377/40	81/68	0/001	0/532
	Error	31/92	27	4/62			
Interpersonal sensitivity	Pre-test	131/19	1	131/19	31/99	0/001	0/262
	Group	253/51	1	253/51	61/84	0/001	0/432
	Error	19/03	27	4/10			

As shown in Table 1, with the pre-test control, there is a significant difference between the experimental and control groups regarding social anxiety, empathy, and interpersonal sensitivity ($p < 0.001$). In other words, emotion regulation training has significantly social anxiety, empathy, and interpersonal sensitivity in the experimental group, considering the mean score of social anxiety, empathy and interpersonal sensitivity in the experimental group compared to the mean score of the control group.

4. Discussion and Conclusion

The findings of this study confirmed that emotion regulation training is effective on social anxiety, empathy, and interpersonal sensitivity in students with specific learning disabilities. This finding was consistent with previous research. In explaining these findings, it can be said that Emotion regulation training, due to the availability of techniques such as appropriate expression of emotions, acceptance of emotions, awareness of emotions and reappraisal, can cause the adjustment of negative and positive emotions and the adjustment of judgment and positive self-perception, positive social interactions and increased activity in response to social situations. Also, the person is taught to identify his/her capabilities and strengths instead of focusing on his/her own and others' shortcomings and to gain mastery and control over them (Ezati Babi et al., 2023). Therefore, training in skills that strengthen emotion regulation reduces interpersonal sensitivity by reducing behavioral and emotional fluctuations and impulsive tendencies. However, since this research was limited to students in Dezful, the findings may not apply to other communities. Additionally, due to constraints

related to time, location, and access to research samples, follow-up investigations were not feasible. Based on these findings, emotion regulation training improved social anxiety, empathy, and interpersonal sensitivity, this method can be used as an effective method to reduce social anxiety and interpersonal sensitivity and increase empathy.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

This article adheres to ethical principles throughout. Participants were free to withdraw from the study at any time. Additionally, all participants were informed about the research process and gave their consent to take part. According to the agreement, after the research concluded, the members of the control group also received the intervention that was implemented.

Funding

This research did not receive funding from any public, commercial, or non-profit organizations.

Authors' contributions

All authors contributed to the design, execution, and writing of this research.

Conflicts of interest

There was no conflict of interest among the authors.

Acknowledgment

This article is taken from the master's thesis of the first author of the article in the field of psychology of Islamic Azad University, Dezful branch, and the authors hereby express their gratitude to all those who participated in this study.

مقاله پژوهشی

اثر بخشی آموزش تنظیم هیجان بر اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص

صبا رحیم پور^۱، همایون هارون رشیدی^{۲*} و عباداله حسن پور هشتایجانی^۳

۱. گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

۳. گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.

Use your device to scan and read article online



ستاددهی: رحیم پور، ص.، هارون رشیدی، ه. و حسن پور هشتایجانی، ع. (۱۴۰۵). اثر بخشی آموزش تنظیم هیجان بر اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۵(۳): ۲۹-۱۵. <https://doi.org/10.22098/jld.2026.18064.2272>

doi 10.22098/jld.2026.18064.2272

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۴

هدف: این مطالعه با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد.

روش‌ها: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش کودکان ۱۰ تا ۱۳ ساله با اختلال یادگیری خاص شهر دزفول در سال ۱۴۰۴ بودند. حجم نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از این کودکان بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج مطالعه انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش مداخله آموزشی را طی ۸ هفته و ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های اضطراب اجتماعی (کانر و همکاران، ۲۰۰۰)، همدلی (بارون-کوهن و همکاران، ۲۰۰۳) و حساسیت بین فردی (بایس و پارکر، ۱۹۸۹) بود. داده‌ها با تحلیل کوواریانس تک متغیره، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد بین گروه‌های آزمایش و گواه از نظر اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی تفاوت معنی‌داری وجود داشت ($P < 0.001$).

نتیجه‌گیری: با توجه به این که آموزش تنظیم هیجان باعث بهبود اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی شد، می‌توان از این روش به عنوان یک روش کارا جهت کاهش اضطراب اجتماعی و حساسیت بین فردی و افزایش همدلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: اختلال یادگیری خاص، اضطراب اجتماعی، تنظیم هیجان، حساسیت بین فردی، همدلی

مقدمه

امریکا^۲، ۲۰۲۲). میزان شیوع این اختلال از ۲ تا ۱۰ درصد تخمین زده می‌شود و شیوع آن در ایران ۹/۷ درصد گزارش شده است (احمدی و همکاران، ۱۴۰۴). اختلالات یادگیری خاص می‌تواند پیامدهای منفی

اختلال یادگیری خاص^۱ یک اختلال عصب-تحوالی^۲ محسوب می‌شود که بر عملکرد و توانایی مغز در ارسال، دریافت و پردازش اطلاعات تأثیر منفی می‌گذارد. کودکان با اختلال یادگیری خاص ممکن است در زمینه خواندن، نوشتن، صحبت کردن، شنیدن، درک مفاهیم ریاضی و همچنین در توانایی کلی ادراک با مشکلاتی روبرو شوند (انجمن روان‌پزشکی

* نویسنده مسئول:

همایون هارون رشیدی

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

تلفن: ۳۲۰۱۳۵۸ (۹۳۷) +۹۸

پست الکترونیکی: Dr.Haroonrashidi@iau.ac.ir



ناتوانی‌های یادگیری

به همراه داشته باشد و فعالیت روزمره فرد را تحت تاثیر قرار دهد، زیرا حافظه، استدلال و توانایی حل مسئله را در این کودکان دچار مشکل می‌کند. در واقع این اختلال می‌تواند، مشکلاتی را در حیطه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی برای کودک فراهم کند، بنابراین توجه به توانمندسازی روان‌شناختی این کودکان ضرورت دارد (بهرامی‌پور و همکاران، ۱۴۰۳). دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص نمی‌توانند از توانایی‌های خود به خوبی استفاده کنند، احتمالاً به علت فقدان مهارت‌های اجتماعی لازم برای سازگاری با محیط خود باشد که در یک فرد می‌تواند باعث ایجاد اضطراب اجتماعی^۱ شود (الفوری، ۲۰۲۱). همچنین این کودکان مهارت‌های بین‌فردی و اجتماعی کمتری نسبت به کودکان عادی دارند و بیشتر در معرض اضطراب اجتماعی قرار می‌گیرند که این اضطراب بالا موجب انزوا و گوشه‌گیری این دانش‌آموزان در مدرسه و در ارتباط با همسالان می‌شود (قدم‌پور و همکاران، ۱۴۰۰). اضطراب اجتماعی با ترس فراگیر و نامتناسب از ارزیابی منفی در موقعیت‌های اجتماعی و اجتناب از این موقعیت‌ها شناخته می‌شود، که این امر منجر به اختلال قابل توجه در عملکرد فردی، اجتماعی، تحصیلی و شغلی افراد مبتلا می‌گردد (الاماری و همکاران، ۲۰۲۲). اختلال اضطراب اجتماعی اگر درمان نشود با آسیب‌پذیری زیاد برای اختلال افسردگی، تفکرات خودکشی، دیگر اختلالات اضطرابی و سوءاستفاده الکل و مواد مخدر همراه است (جعفری، باباپور و همکاران، ۱۴۰۳). لی و همکاران^۳ (۲۰۲۲) در پژوهشی دریافتند که افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی مشکلات زیادی در تنظیم هیجان‌های خود دارند. همچنین فرنزل و همکاران^۴ (۲۰۲۴) نشان دادند که درک هیجانی بالا، استفاده مناسب از هیجان‌ها و تجربه هیجانی مثبت ارتباط منفی معنادار با شدت اضطراب اجتماعی دارند، به طوری که بین سطوح اضطراب اجتماعی و سطوح پردازش هیجانی خود ارجاعی رابطه معکوس وجود دارد. با توجه به این پیامدهای گسترده، شناسایی و ارائه درمان‌های موثر برای اختلال اضطراب اجتماعی اولویت مهم در حوزه سلامت روان محسوب می‌شود (کویل-استویک و همکاران، ۲۰۲۴).

یکی از مولفه‌های روان‌شناختی دخیل در ایجاد اضطراب اجتماعی، همدلی^۶ است (حکم‌آبادی و یوسفی، ۱۴۰۲). همدلی یک تعامل اجتماعی پیچیده و تأثیرگذار بر روان‌شناسی است؛ این تعامل در درک احساسات، رنج و رفتار دیگران نقش دارد و به افراد اجازه می‌دهد با به اشتراک گذاشتن تجربیات و احساسات، از نظر عاطفی ارتباط برقرار کنند (حمیدیان و همکاران، ۱۴۰۴). همدلی به معنای توانایی پذیرش دیدگاه شخصی دیگر و تجربه افکار و احساسات آن فرد، توانایی درک و شراکت در حالات عاطفی دیگران و تجربه شخصی آنها بدون پیوند با آنهاست (زیائو و همکاران، ۲۰۲۱) که ترکیبی از دو بعد شناختی و عاطفی است. بعد

شناختی به توانایی دیدگاه‌گیری و درک هیجان‌ها دیگران اشاره دارد و بعد عاطفی توانایی سهیم شدن در هیجان‌ها دیگران است (اصغری و نمازی، ۱۴۰۳). پژوهش‌ها از رابطه بین همدلی با سازگاری اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، رفتارهای جامعه‌پسند و عدم پرخاشگری حکایت دارند (سعدونی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین حکم‌آبادی و یوسفی (۱۴۰۲) نشان دادند همدلی بر اضطراب اجتماعی دختران نوجوان اثرگذار است. ناظمی و هاشمی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که کودکان با اختلال یادگیری خاص در همدلی نسبت به هم‌تایان عادی خود در وضعیت پایین‌تری قرار دارند.

یکی دیگر از مولفه‌های روان‌شناختی دخیل در ایجاد اضطراب اجتماعی، حساسیت بین‌فردی^۸ است (رضایی و همکاران، ۱۴۰۱). حساسیت بین‌فردی توانایی فرد برای ارزیابی توانایی‌ها، حالت هیجان و صفات دیگران از محرک‌های غیرکلامی است و به دقت در اداراکات، قضاوت‌ها و پاسخ‌های که افراد نسبت به یکدیگر نشان می‌دهند، اشاره می‌کند (توپالیگیو، ۲۰۲۵). حساسیت بین‌فردی ساختاری چندبعدی، شامل آگاهی بین‌فردی، اضطراب جدایی، کمرویی، خود درونی شکننده و نیاز به تأیید است (رازقی و همکاران، ۱۴۰۴). حساسیت بین‌فردی به‌طور مثبت بر رفتارهای خودآسیب‌رسان اثر مستقیم دارد (شهادت‌دیان و همکاران، ۱۴۰۳). نریمانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص نسبت به هم‌تایان عادی دارای حساسیت بین‌فردی بیشتری هستند.

تاکنون درمان‌های مختلفی به‌منظور کاهش مشکلات کودکان با اختلال یادگیری خاص ارائه شده است. از جمله مداخله‌هایی که توجه درمانگران نوین را جلب نموده است آموزش تنظیم هیجان^{۱۰} است (عزتی بایی و همکاران، ۱۴۰۳). تنظیم هیجان به معنی آگاه بودن از وضعیت هیجان‌ها و استفاده از راهبردها و فنون مناسب برای مدیریت خلق و خو می‌باشد (کول، ۲۰۰۹؛ به نقل از عابدی و ناصری، ۱۴۰۴). تنظیم هیجان به عنوان راهبردهای مقابله‌ای برای رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا و مدیریت و کنترل اطلاعات برانگیخته هیجانی توصیف می‌شود (شکری و تمنایی‌فر، ۱۴۰۴). آموزش تنظیم هیجان شامل تکنیک‌هایی برای شناسایی و تغییر الگوهای فکری غیرسازنده، تقویت مهارت‌های اجتماعی و افزایش تاب‌آوری در

1. social anxiety
2. Alomari et al
3. Li et al
4. Frenzel et al
5. Coyle-Eastwick et al
6. empathy
7. Xiao et al
8. interpersonal sensitivity
9. Topalalioglu
10. emotion regulation training

ناتوانی‌های یادگیری

بررسی کند چه در خارج و چه در داخل کشور یافت نشد و به دلیل کمبود پژوهشی در این رابطه، در این پژوهش این موضوع بررسی شد. همچنین نتیجه این پژوهش می‌تواند به عنوان تلاشی اساسی در راستای بهبود شرایط روان‌شناختی این کودکان مورد توجه قرار گیرد. لذا توجه بیشتر به این مسئله و انجام پژوهش‌های متعدد در این زمینه گامی مؤثر در راستای رفع معضلات روانی کودکان با اختلال یادگیری خاص و خانواده‌های آنها در سطوح مختلف شخصیتی و اجتماعی است. به این ترتیب، هدف از پژوهش حاضر پاسخ به این سوال بود که آیا آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین‌فردی، همدلی و اضطراب اجتماعی کودکان با اختلال یادگیری خاص اثربخش است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص شهر دزفول در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان بود که بصورت هدفمند انتخاب و بصورت تصادفی ساده در دو گروه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود شامل حضور شرکت‌کنندگان در مراکز آموزشی و بالینی اختلال یادگیری خاص، دامنه سنی بین ۱۰ تا ۱۴ سال، توانایی برقراری ارتباط با دیگر اعضای گروه، داشتن رضایت از والدین بود و معیارهای خروج شامل دریافت برنامه‌های همزمان با برنامه آموزشی و غیبت بیش از دو جلسه بودند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس اضطراب اجتماعی^۳: این مقیاس توسط کانر و همکاران^۴

(۲۰۰۰) تهیه شده است که شامل ۱۷ گویه و دارای ۳ خرده مقیاس ترس (۶ گویه)، اجتناب (۷ گویه) و ناراحتی فیزیولوژیک (۴ گویه) است. نمره گذاری آن براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و از به هیچ‌وجه (۰) تا بی‌نیاید (۴) است. نمره کل فرد می‌تواند بین ۰ تا ۶۸ باشد و نقطه برش آن در مجموع ۱۹ است. نمرات بالاتر از ۱۹ ناشی از اضطراب اجتماعی است در حالی که نمره بالای ۴۰ نشان‌دهنده اضطراب اجتماعی شدید است. کانر و همکاران (۲۰۰۰) پایایی آزمون را براساس روش بازآزمایی در فاصله دو هفته ۰/۷۸ محاسبه کردند. آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۹۴ و برای ۳ مؤلفه ترس اجتناب و خرده مقیاس‌های فیزیولوژیکی به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۰ و ۰/۹۱ محاسبه شد. روایی همگرا با مقیاس نمرات آن با مقیاس مختصر فویای اجتماعی از طریق همبستگی پیرسون

1. Smith et al
2. De Neve et al
3. Social Phobia Inventory scale
4. Connor et al

برابر فشارهای اجتماعی باشد (اسمیت و همکاران، ۲۰۲۴). تنظیم هیجان از طریق افزایش استفاده از راهبردهای مثبت همچون تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی مثبت، ارزیابی مثبت و دیدگاه وسیع‌تر و کاهش سرزنش خود و تلقی فاجعه‌آمیز می‌تواند باعث بهبود عملکرد فرد در زمینه تحصیلی شود و از این طریق می‌تواند باعث افزایش غرور و لذت در دانشجویان شود، زیرا تنظیم هیجان با افزایش یادگیری و پیشرفت در تحصیل منجر به غرور و لذت بیشتر در دانشجویان و دانش‌آموزان می‌شود (گلستانه و همکاران، ۱۴۰۳).

دینو و همکاران^۲ (۲۰۲۳) معتقدند که تنظیم هیجان می‌تواند، منجر به افزایش و ارتقای توانایی‌های فکری افراد شده و درک فرد را از خود بهبود بخشد و باورهای خودکارآمدی را افزایش دهد. تنظیم هیجان سازگاران به اعتماد به نفس و تعاملات اجتماعی، افزایش در فراوانی هیجان‌های مثبت، مقابله موثر در مواجهه با موقعیت‌های تیدگی‌زا و حتی گسترش فعالیت‌های ممکن در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی مرتبط است (دکر و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از شاکر، سلیمانی و یعقوبی، ۱۴۰۴). آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان باعث می‌شود آنها بتوانند مدیریت و کنترل هیجان‌های خود را در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی بر عهده گیرند و با کنترل هیجان‌های منفی، کمتر از دیگران تحت تأثیر افکار و احساسات منفی همچون، نگرانی، قضاوت‌ها و برخورد دیگران قرار گیرند و در نتیجه با حضور بیشتر و مطلوب در موقعیت‌های مختلف اجتماعی پریشانی و نگرانی کمتری در مورد نحوه برخورد با دیگران داشته باشند (مهربان و همکاران، ۱۴۰۳). نتایج پژوهش عزتی‌بایی و همکاران (۱۴۰۳) نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجانی موجب بهبود خودکنترلی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شده است. همچنین عبداللهی بقرآبادی و حیدری‌راد (۱۴۰۳) نشان دادند آموزش تنظیم هیجان باعث بهبود خودتنظیمی تحصیلی و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شده است. با توجه به اثرات نامطلوب اختلال یادگیری خاص و اثر آن بر تعاملات اجتماعی، مشکلات هیجانی و پیامدهای ناشی از آن، با تشخیص به‌موقع و مداخلات مناسب توسط درمانگران می‌توان به بهبود شرایط نامطلوب ناشی از این اختلال و افزایش همدلی و بهبود حساسیت بین‌فردی در کودکان با اختلال یادگیری خاص کمک کرد. همچنین به لحاظ اهمیت کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر به معلمان، مشاورین مدرسه، روان‌شناسان و بنیان آموزش و پرورش کمک خواهد کرد و به لحاظ اهمیت نظری نیز، یافته‌های این پژوهش در راستای پژوهش‌های پیشین می‌تواند به بسط یا تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی سازه‌های حساسیت بین‌فردی، همدلی و اضطراب اجتماعی کمک کند. علاوه بر این، در مطالعات گذشته، پژوهشی که تمام متغیرهای پژوهش را یکجا

ناتوانی‌های یادگیری

۰/۸۷ و ۰/۸۹ گزارش شده است. در این پژوهش پایایی برای کل مقیاس با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس همدلی شناختی ۰/۸۷ و برای خرده مقیاس همدلی عاطفی ۰/۹۱ بدست آمده است.

مقیاس حساسیت بین‌فردی: این مقیاس توسط بایس و پارکر^۴ (۱۹۸۹) برای سنجش حساسیت بین‌فردی یا حساسیت به طرد اجتماعی ابداع شد. این پرسشنامه شامل ۳۶ سوال و ۵ زیرمقیاس: آگاهی بین فردی، نیاز به تأیید، اضطراب جدایی، کمرویی و عزت‌نفس شکننده است و با استفاده از مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) با حداقل نمره ۳۶ و حداکثر ۱۴۴ نمره گذاری می‌شود. کسب نمره بالاتر بیانگر حساسیت بین‌فردی بیشتر است. بایس و پارکر (۱۹۸۹) آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس‌های آگاهی بین فردی ۰/۷۶، نیاز به تأیید ۰/۵۵، اضطراب جدایی ۰/۶۷، کمرویی ۰/۶۳ و عزت‌نفس شکننده ۰/۵۹ و کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آوردند. همچنین آنها روایی همزمان این آزمون را با آزمون قضاوت بالینی حساسیت بین فردی برابر ۰/۷۲ برآورد نمودند که نشانگر روایی همزمان بالای این پرسشنامه است. در ایران آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش وجودی و همکاران (۲۰۱۷) برابر با ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین محمدیان و همکاران (۲۰۱۷) به بررسی مشخصات روان‌سنجی این پرسشنامه پرداختند. آنها آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای زیرمقیاس‌های آگاهی بین فردی ۰/۷۰، نیاز به تأیید ۰/۵۱، اضطراب جدایی ۰/۵۸، کمرویی ۰/۵۸ و عزت‌نفس شکننده ۰/۷۰ و کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آوردند. در این پژوهش ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمده است.

مداخله اجرا شده: در این پژوهش آموزش تنظیم هیجان طی ۸ جلسه بر اساس پروتکل آلن و همکاران^۵ (۲۰۰۹) به صورت یک جلسه در هفته و هر جلسه به مدت ۶۰ دقیقه برای شرکت‌کنندگان گروه آزمایش توسط نویسنده اول به صورت گروهی در یک کلینیک خدمات روان‌شناختی اجرا شد. محتوای برنامه آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Childrens Cognitive and Emotion Scale
2. Dadds et al
3. Interpersonal Sensitivity Measure
4. Boyce & Parker
5. Allen et al

۰/۸۰ ارزیابی شد و روایی واگرایی آن با مقیاس اضطراب اجتماعی دیویدسون و مقیاس ناتوانی شیهان از طریق همبستگی پیرسون به ترتیب ۰/۵۷ و ۰/۷۷ ارزیابی شد. همچنین محاسبه آلفای کرونباخ مربوط به کل آزمودنی‌ها در خرده مقیاس‌های اضطراب اجتماعی برای اجتناب برابر ۰/۷۵ ترس برابر ۰/۷۴ و برای ناراحتی برابر ۰/۷۵ بوده است. روایی همگرایی پرسشنامه بر اساس رابطه آن با پرسشنامه اضطراب فویک دروگانیس و لیمن به ترتیب ۰/۳۵، ۰/۵۸ و ۰/۷۰ به دست آمد. نتایج به دست آمده نشان از روایی و پایایی مطلوب این مقیاس است (بیرامی و همکاران، ۱۴۰۲). در پژوهش محمدیان و مجیدی (۱۴۰۴) پایایی کل مقیاس اضطراب اجتماعی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و خرده مقیاس‌های ترس اجتناب و ناراحتی فیزیولوژیک به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ محاسبه شد. در این پژوهش ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمده است.

مقیاس همدلی شناختی و عاطفی کودکان: مقیاس همدلی دادس و همکاران^۱ (۲۰۰۸) یک مقیاس عینی مشتمل بر ۲۳ سؤال است که در یک طیف ۹ درجه‌ای لیکرت به صورت کاملاً مخالفم ۰ تا کاملاً موافقم ۸ نمره گذاری می‌شود. حداقل نمره کل در این مقیاس صفر و حداکثر ۱۸۴ است و کسب نمره بالا به معنای آن است که فرد عملکرد بهتری داشته است. دادس و همکاران (۲۰۰۸) به منظور بررسی روایی مقیاس، از روش‌های روایی همگرا و تحلیل عوامل استفاده کردند. نتایج روایی همگرا حکایت از روایی همگرایی مطلوب مقیاس همدلی شناختی و عاطفی کودکان فرم درجه بندی والدین با شاخص همدلی برابری داشت. علاوه بر این نتایج تحلیل عوامل مقیاس نشان داد که مقیاس شامل دو عامل تحلیل شناختی و عاطفی است. به منظور بررسی پایایی مقیاس نیز از روش همسانی درونی استفاده شد که بر این اساس ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۹ برآورد گردید (دادس و همکاران، ۲۰۰۸). در پژوهش خانجانی و همکاران (۱۳۹۳) روایی مقیاس با روش‌های صوری و تحلیل عوامل بررسی شد. همچنین نتایج تحلیل عوامل نشان داد که مقیاس از دو عامل شناختی و عاطفی اشباع شده است. همچنین پایایی مقیاس با روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس‌های همدلی شناختی و عاطفی به ترتیب

جدول ۱. جلسات آموزشی؛ هدف و محتوای کلی آن (آلن و همکاران، ۲۰۰۹)

جلسه	شرح جلسه
اول	برقراری ارتباط اولیه با دانش‌آموزان، معارفه و برقراری ارتباط حسنه، معرفی ساختار جلسات، تأکید بر رازداری، گرفتن رضایت شرکت در پژوهش، آموزش تنظیم هیجان و هیجان‌های مثبت و منفی و ضرورت تنظیم هیجان، دادن تکلیف.
دوم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، شناسایی و نام‌گذاری و برجسب زدن به احساسات، تمایز میان هیجان‌های مختلف، شناسایی هیجان در حالت فیزیکی و روان‌شناختی، بررسی عوامل موفقیت در تنظیم هیجان، ارائه تکلیف.

جلسه	شرح جلسه
سوم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آنها، نقش هیجانها در برقراری ارتباط با دیگران و نیز سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان، بین دانش آموزان گفتگو و مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی آنها مطرح و نحوه خودارزیابی هیجانی آموزش داده شد، دادن تکلیف.
چهارم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، آموزش و تمرین مهارت توقف نشخوار فکری، آموزش و تمرین توقف فکر و جایگزین سازی نشخوارهای فکری با افکار مثبت، دادن تکلیف.
پنجم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، آموزش آگاهی نسبت هیجان‌ها فعلی خود، توجه به هیجان‌های مثبت یا منفی خود بدون قضاوت و ابراز درست هیجان، دادن تکلیف.
ششم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، آموزش آگاهی از رابطه هیجان‌ها و رفتار و رابطه هیجان و فکر، یعنی شناخت و بررسی افکار خودکار و نحوه ارزیابی مجدد آنها و ابراز هیجان‌های مثبت و منفی، دادن تکلیف
هفتم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، آموزش فن مواجهه با هیجان‌ها در جلسه گروهی، به کار بردن مهارت تعدیل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجربه‌های هیجانی، دادن تکلیف.
هشتم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش، مرور جلسه قبل، آموزش مواجهه و توجه دقیق به تمام موانع یا رفتارهای اجتنابی مانند تفسیر مجدد، ارزیابی مجدد، معرفی باورهای مربوط به طردشدگی و معرفی باورهای مربوط به درماندگی و درنهایت شناسایی باورهای هسته‌ای، بازخورد و تشکر، اجرای پس‌آزمون، اتمام جلسات

یافته‌ها

گروه‌های آزمایش و گواه، ۷ نفر دارای اختلال در خواندن، ۳ نفر اختلال در حساب و ۵ نفر دارای اختلال در نوشتن بودند. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برحسب عضویت گروهی و مراحل ارزیابی در جدول ۲ آورده شده است:

یافته‌های حاصل از داده‌های دموگرافیک نشان داد که افراد نمونه پژوهش دارای دامنه سنی ۱۰ تا ۱۳ سال بودند که در گروه آزمایش با میانگین سنی ۱۱/۹ با انحراف معیار ۰/۸۹۹ و در گروه گواه نیز با میانگین سنی ۱۱/۱۰ سال و انحراف معیار ۰/۸۹۷ گزارش شدند. در هر کدام از

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برحسب عضویت گروهی

متغیرها	شاخص‌ها	گروه آزمایش		گروه گواه	
		SD	M	SD	M
اضطراب اجتماعی	پیش آزمون	۶/۷۷	۳۹/۴۳	۶/۵۵	۳۹/۴۳
	پس آزمون	۴/۱۱	۳۹/۲۵	۶/۱۲	۳۹/۲۵
همدلی	پس آزمون	۶/۵۶	۷۲/۳۳	۶/۱۹	۷۲/۹۲
	پیش آزمون	۹/۶۷	۷۳/۸۰	۶/۴۱	۷۳/۸۰
حساسیت بین فردی	پس آزمون	۸/۱۴	۸۶/۳۹	۸/۷۹	۸۶/۳۹
	پیش آزمون	۳/۲۱	۸۶/۴۲	۸/۷۳	۸۶/۴۲

مورد متغیرهای اضطراب اجتماعی [$F_{(1,38)} = 1/41$ ، $P = 0/193 > 0/05$]، همدلی [$F_{(1,38)} = 1/15$ ، $P = 0/211 > 0/05$] و حساسیت بین فردی [$F_{(1,38)} = 1/01$ ، $P = 0/243 > 0/05$]، به لحاظ آماری معنی دار نبود، بنابراین مفروضه همگونی واریانس‌ها تأیید شد. جهت بررسی پیش فرض توزیع نرمال متغیرهای وابسته از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. مطابق نتایج این آزمون توزیع نرمال در متغیرها وجود دارد چرا که Z به دست آمده در سطح ۰/۰۵ معنی دار نیست.

جدول ۲ نشان می‌دهد که دو گروه پژوهش در تمامی متغیرهای مورد مطالعه در مرحله پیش آزمون تفاوت‌های چشم‌گیری با یکدیگر نداشته‌اند؛ چرا که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها، تقریباً به هم نزدیک بوده است اما در مرحله پس آزمون، میانگین و انحراف استاندارد، گروه آزمایش در متغیرهای اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی تغییرات محسوسی داشته است.

ابتدا برای بررسی همگنی واریانس دو گروه در مرحله پس آزمون، از آزمون همگنی واریانس لوین استفاده شد. آزمون لوین محاسبه شده در

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری نمرات حساسیت بین فردی دو گروه با کنترل پیش‌آزمون

متغیر وابسته	منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	P	اندازه تأثیر
حساسیت بین فردی	پیش‌آزمون	۱۳۱/۱۹	۱	۱۳۱/۱۹	۳۱/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۲۶۲
	گروه	۴۵۳/۵۱	۱	۲۵۳/۵۱	۶۱/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۴۳۲
	خطا	۱۹/۰۳	۲۷	۴/۱۰			
	کل	۱۹۹۹/۰۰	۳۰				

همان‌طوری که در جدول ۳ نشان داده شده است بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ حساسیت بین فردی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین حساسیت بین فردی گروه آزمایش نسبت به میانگین حساسیت بین فردی گروه گواه، موجب کاهش معنادار حساسیت بین فردی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۴۳۲ است، یعنی ۴۳ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات حساسیت بین فردی مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان است.

همان‌طوری که در جدول ۳ نشان داده شده است بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ حساسیت بین فردی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین حساسیت بین فردی گروه آزمایش نسبت به میانگین حساسیت بین فردی گروه گواه، موجب کاهش معنادار حساسیت بین فردی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۴۳۲ است، یعنی ۴۳ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات حساسیت بین فردی مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نمرات همدلی دو گروه با کنترل پیش‌آزمون

متغیر وابسته	منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	P	اندازه تأثیر
همدلی	پیش‌آزمون	۸۰/۳۲	۱	۸۰/۳۲	۱۷/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۱۶۳
	گروه	۳۷۷/۴۰	۱	۳۷۷/۴۰	۸۱/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۵۳۲
	خطا	۳۱/۹۲	۲۷	۴/۶۲			
	کل	۲۲۳۱/۰۰	۳۰				

همان‌طوری که در جدول ۴ نشان داده شده است بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ همدلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین همدلی گروه آزمایش نسبت به میانگین همدلی گروه گواه، موجب افزایش معنادار همدلی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۵۳۲ است، یعنی ۵۳ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات همدلی مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان است.

همان‌طوری که در جدول ۴ نشان داده شده است بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ همدلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین همدلی گروه آزمایش نسبت به میانگین همدلی گروه گواه، موجب افزایش معنادار همدلی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۵۳۲ است، یعنی ۵۳ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات همدلی مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نمرات اضطراب اجتماعی دو گروه با کنترل پیش‌آزمون

متغیر وابسته	منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	P	اندازه تأثیر
اضطراب اجتماعی	پیش‌آزمون	۹۶/۱۰	۱	۹۶/۱۰	۲۲/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۲۰۷
	گروه	۴۶۱/۱۴	۱	۴۶۱/۱۴	۱۰۷/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۶۳۴
	خطا	۲۱/۳۰	۲۷	۴/۳۰			
	کل	۲۰۱۲/۰۰	۳۰				

همان‌طوری که در جدول ۵ نشان داده شده است بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین اضطراب اجتماعی گروه آزمایش نسبت به میانگین اضطراب اجتماعی گروه گواه، موجب کاهش معنادار اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۶۳۴ است، یعنی ۶۳ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات اضطراب اجتماعی مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان است.

همان‌طوری که در جدول ۵ نشان داده شده است بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین اضطراب اجتماعی گروه آزمایش نسبت به میانگین اضطراب اجتماعی گروه گواه، موجب کاهش معنادار اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۶۳۴ است، یعنی ۶۳ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات اضطراب اجتماعی مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان است.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد. یافته اول این مطالعه مبنی بر این که آموزش تنظیم هیجان

این مطالعه با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد. یافته اول این مطالعه مبنی بر این که آموزش تنظیم هیجان

1. Dixon et al
2. Frenzel et al

ناتوانی‌های یادگیری

مهارت‌های لازم را جهت افزایش مدیریت رفتار خود و به طبع آن افزایش تنظیم هیجان‌های خود به دست آورند و در نهایت منجر به افزایش همدلی می‌شود (عقیلی و احمدی طباطبایی، ۱۴۰۱). همچنین افزایش سطح شناسایی احساسات افراد سبب افزایش قدرت ارزیابی محرک‌های محیطی و بالارفتن قدرت برقراری روابط عاطفی و ابراز همدلی می‌شود و از این طریق، امکان تعامل سازنده فرد با محیط فراهم می‌شود. همچنین یکی از اثرات بارز آموزش تنظیم هیجانی، توانایی شناسایی و تفکیک هیجان‌های مثبت و منفی است که این موضوع باعث می‌شود تا افراد در معرض آموزش بتوانند ضمن مدیریت هیجان‌ها، هیجان‌های منفی خود را کاهش داده و بر عکس هیجان‌های مثبت خود را ارتقاء دهند و این توانایی به نوبه خود منجر به افزایش همدلی آنان می‌گردد (آزغصاران و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین آموزش تنظیم هیجان به این دانش‌آموزان باعث می‌شود که بر عملکرد خود نسبت به دیگران نظارت کنند و قضاوت خود را درباره دیگران بهبود بخشند، با کنترل هیجان‌های منفی نسبت به دیگران و در میان گذاشتن برداشتهای خود با آنها می‌توانند رابطه مطلوب و مؤثری با دیگران برقرار کنند و به دنبال بازخوردهای مثبتی که از آنها دریافت می‌کنند، ادراک خود را افزایش دهند. آموزش تنظیم هیجان به آنها کمک می‌کند تا برای شناخت هیجان‌های خود از ادراک و توان بیشتری برخوردار شوند (عقیلی و احمدی طباطبایی، ۱۴۰۱). این حالت موجب می‌شود تا قدرت شخص در برقراری روابط عاطفی و سنجش رخدادهای محیطی و همچنین بروز همدلی مؤثر افزایش پیدا کند.

همچنین یافته سوم پژوهش مبنی بر این که تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اثربخش است، تأیید شد. این یافته با نتایج خادمی و دهرویه (۱۴۰۳)، رافینو و همکاران^۳ (۲۰۲۲) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان به دلیل برخورداری از تکنیک‌هایی نظیر آگاهی از هیجان‌ها، پذیرش هیجان‌ها، بازآزمایی و ابراز مناسب هیجان‌ها می‌تواند موجب تعدیل هیجان‌های مثبت و منفی و به دنبال آن تعدیل قضاوت و ادراک مثبت از خویش، تعاملات اجتماعی مثبت افزایش فعالیت در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شود (عزتی بایی و همکاران، ۱۴۰۳). در تبیین دیگر می‌توان گفت که تغییر در تنظیم هیجانی می‌تواند نگرش ما نسبت به اطراف را تغییر دهد. در تنظیم هیجان سعی بر این است که در هیجانات افراد تغییر ایجاد شود و افراد آموزش داده شوند به جای اینکه بر نقایص خود و دیگران تمرکز کنند، توانایی‌ها و نقاط قوت شناسایی کنند و آنها را پرورش دهند

1. Frenzel et al
2. Kok
3. Rufino et al

کمتری را تجربه نماید (بیات و همکاران، ۱۴۰۳). رویکرد تنظیم هیجان ادعان می‌دارد که حالت‌های تنش‌زا همچون استرس، خشم، سرزنش و فقدان کنترل هیجان‌های منفی اغلب به وسیله تفکر سوی‌مندان و افراطی، تداوم و از راه تحریف در پردازش داده‌ها، شدت می‌یابد. این رویکرد بر این باور است که افراد به گونه‌ای انتخابی داده‌های همخوان با باورهای قبلی توجه می‌کنند (فرنزل و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین با تغییر نگرش‌های ناکارآمد به نگرش‌های کارآمد می‌تواند نقایص شناختی و هیجانی را کاهش دهد (بیات و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین زمانی که این دانش‌آموزان در معرض آموزش‌های تنظیم هیجان قرار گرفتند، آموختند که می‌توانند رفتارهای نامناسب خود را کنترل کنند و دارای توانایی تنظیم و تعدیل کردن هیجان‌های منفی هستند؛ لذا در مواجهه با رویدادهای استرس‌زا و شرایط ناکام‌کننده بیشتر از راهبردهای مسأله‌مدار استفاده می‌کنند (کوک^۲، ۲۰۲۰)؛ در نتیجه، اضطراب اجتماعی آنها کاهش می‌یابد. همچنین می‌توان گفت افراد با اضطراب اجتماعی زیاد، در زمینه توجه نیز سوگیری‌هایی دارند؛ به این معنا که به جای تمرکز بر موقعیت و ارزیابی نحوه واکنش مناسب، توجه‌شان بیشتر معطوف به تهدیدهای موجود در موقعیت می‌شود. این گرایش سبب بروز حالتی از توجه متمرکز در آنها خواهد شد و اضطراب آنها را در موقعیت‌های متفاوت افزایش می‌دهد. از این رو افراد در موقعیت‌های اجتماعی به دنبال نشانه‌های تهدید هستند و از تمرکز بر برنامه‌ریزی برای موقعیت مدنظر ناتوان می‌شوند. بنابراین کسانی که در مهارت تنظیم هیجان مشکل دارند، درباره تهدید ناشی از موقعیت میان فردی فاجعه‌سازی کرده و به اضطراب اجتماعی دچار می‌شوند. اما افرادی که مهارت‌های مفیدی برای تنظیم هیجان دارند، توانایی روان‌شناختی و شخصیتی قابل توجهی برای برخورد مناسب و به هنگام با موقعیت‌هایی اضطراب‌آفرین خواهند داشت (کرمی و همکاران، ۱۳۹۸). در نهایت این راهبردها و مهارت‌ها موجب کاهش اضطراب اجتماعی همه افراد از جمله دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در موقعیت‌های متفاوت اجتماعی می‌شود.

یافته دوم پژوهش مبنی بر این که تنظیم هیجان بر همدلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اثربخش است، تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش خوش‌روش و همکاران (۱۳۹۴) و آزغصاران و همکاران (۱۴۰۳) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان از طریق بکارگیری راهبردهای تنظیم هیجان در این کودکان با اختلال یادگیری خاص که در ابراز و تنظیم هیجان‌ها مشکل دارند؛ می‌تواند نقش مهمی در افزایش خودارزشمندی ایفا کند. کودکان با اختلال یادگیری خاص با شناسایی کاربرد هیجان‌های مثبت و منفی در خود و دیگران و یادگیری روش‌هایی همانند استفاده از ارزیابی مجدد شناختی و تغییر جهت توجه می‌توانند؛

ناتوانی‌های یادگیری

(آزادی و همکاران، ۱۴۰۱). این امر موجب کاهش حساسیت بین فردی می‌شود. آموزش تنظیم هیجان به علت برخورداری از تکنیک‌هایی مانند ابراز مناسب هیجان‌ها، پذیرش هیجان‌ها، آگاهی از هیجان‌ها و باز ارزیابی می‌تواند باعث تعدیل هیجان‌ها منفی و مثبت و تعدیل قضاوت و ادراک مثبت از خود، تعاملات اجتماعی مثبت و افزایش فعالیت در پاسخ به شرایط اجتماعی شود. همچنین، به شخص آموزش داده می‌شود تا به جای تمرکز بر نقایص خویش و سایرین، قابلیت‌ها و نقاط قوت خود را شناسایی نموده و بر آنها تسلط و کنترل یابد (عزتی بای و همکاران، ۱۴۰۳). لذا، آموزش مهارت‌های تقویت‌کننده تنظیم هیجان به علت کاهش نوسانات رفتاری و هیجانی و تمایلات تکانه‌ای، موجب کاهش حساسیت بین فردی می‌شود. علاوه بر این افراد با حساسیت بین فردی بالا، معمولاً دچار احساسات منفی و اضطراب شدید در تعاملات بین فردی می‌شوند و به همین دلیل ممکن است به رفتارهای پر خاشاکانه روی بیاورند تا از مواجهه با این احساسات ناخوشایند جلوگیری کنند (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۴). تنظیم هیجان از طریق تغییر ارزیابی شناختی می‌تواند به افراد کمک کند تا رویدادهای بین فردی را به شکل مثبت‌تری ارزیابی کنند و به جای واکنش‌های پر خاشاکانه، به روش‌های سازنده‌تری پاسخ دهند. همچنین تنظیم هیجان می‌تواند از طریق تمرین‌های عملی و آگاهانه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آرامش بیشتری داشته باشند و واکنش‌های هیجانی خود را مدیریت کنند (مولر و همکاران، ۲۰۲۲) و این تکنیک‌ها می‌تواند به کاهش حساسیت بین فردی کمک کند. به طور کلی، با توجه به مطالب بیان شده، آموزش تنظیم هیجانی موجب افزایش همدلی و کاهش اضطراب اجتماعی و حساسیت بین فردی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این موارد اشاره کرد که با توجه به این که نمونه این پژوهش به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شهردزفول محدود بود. میزان تعمیم‌پذیری به سایر جوامع دارای محدودیت است و همچنین با توجه به محدود بودن از نظر زمان و مکان و عدم دسترسی به نمونه‌های پژوهش امکان بررسی در مرحله پیگیری میسر نشد. پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی این مطالعه بر روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص سایر شهرها انجام و نتایج آن با نتایج این پژوهش مورد مقایسه قرار گیرد. پیشنهادهای دیگر استفاده از مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌ها در کنار پرسشنامه است. همچنین، پیشنهاد می‌شود به مقایسه اثربخشی تنظیم هیجان با سایر روش‌های روان‌درمانی مثل آموزش پذیرش و تعهد، آموزش شفقت و غیره پرداخته شود. به علاوه پیشنهاد می‌شود تا در مطالعات آتی علاوه بر استفاده از روش‌های نمونه‌گیری

احتمالی، مرحله پیگیری نیز به منظور بررسی میزان پایداری تأثیرگذاری این آموزش انجام شود. طبق یافته‌های این پژوهش، اثربخشی تنظیم هیجان بر اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص قابلیت کاربرد داشته و می‌تواند به عنوان یک مداخله روانشناختی سودمند در بهبود اضطراب اجتماعی، همدلی و حساسیت بین فردی آنان مورد استفاده قرار گیرد. همچنین با توجه به اثربخش‌تر بودن درمان، آموزش دقیق این روش از طریق برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های کیفی به درمانگران پیشنهاد می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی 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 و با رضایت و آگاهی در این پژوهش شرکت کردند. طبق توافق بعمل آمده پس از اتمام پژوهش، اعضای گروه گواه نیز مداخله اجرا شده را دریافت کردند.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

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

تعارض منافع

هیچگونه تضاد منافی میان نویسندگان وجود نداشت.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول است. بدین وسیله نویسندگان از کلیه کسانی که در این مطالعه شرکت داشتند، تشکر و قدردانی می‌نمایند.

منابع

آزادی، س.، هاشمی‌نسب، ف.، و قائمی، ر. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خوش‌بینی و بهزیستی روان‌شناختی مادران کودکان مبتلا به موکولپی ساکارید نوع یک (سندرم هولر). فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۷(۶۵)، ۹-۱. [DOI:10.22034/jmpr.2022.13662]

ناتوانی‌های یادگیری

خادمی، ف. و دهرویه، ش. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی هیجانی و همدلی دانش آموزان دختر پرخاشگر. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۴ (۴)، ۸۶-۶۹.

<http://joec.ir/article-1-1931-fa.html>

خانجانی ز، شریعتی م. و امین، ی. (۱۳۹۳). مقایسه تحول همدلی در کودکان دارای اختلالات درونی‌سازی ۵ تا ۱۱ سال. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۷ (۲۸)، ۵۰-۳۹.

https://journals.iau.ir/article_520856.html

خوش روش، س.، خسروجاوید، م. و حسین خاززاده، ع. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پذیرش اجتماعی و همدلی دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵ (۱)، ۴۶-۳۲.

https://jld.uma.ac.ir/article_362.html

جعفری، ن.، باباپور، ج. و بخشی‌پور، ع. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان شناختی رفتاری و تمرین ذهن آگاهی مبتنی بر اینترنت در کاهش علائم اضطراب اجتماعی در نوجوانان. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳ (۴)، ۵۱-۳۹.

[DOI:10.22098/jsp.2025.11258.5356]

شاکر، ز.، سلیمانی، ا. و یعقوبی، ا. (۱۴۰۴). مقایسه کمال‌گرایی، آگاهی فراشناختی شنیداری و تنظیم هیجان در زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴ (۲): ۴۵-۵.

[DOI:10.22098/jsp.2025.15737.5935]

رازقی، ن.، دهقانی، ا.، قهاری، ش. و حقایق، س. (۱۴۰۴). نقش میانجی حساسیت بین فردی در رابطه ذهنیت‌های طرحواره‌ای با حل ناسازگارانه تعارض زنان تک‌والد. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۴ (۱۴۵)، ۱۹۵-۱۷۷.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-2609-fa.html>

رضایی، م. ع.، طاهری فر، ز. و فراهانی، ح. (۱۴۰۱). رابطه میان سبک‌های فرزندپروری و نشانه‌های اضطراب اجتماعی: نقش واسطه‌ای حساسیت بین فردی و نقش تعدیل‌کننده فرونشانی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۳ (۳)، ۳۲۵-۳۱۱.

[DOI:10.22059/japr.2022.337870.644176]

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

[DOI:org/10.48308/apsy.2025.237559.1724]

سعدونی، ز.، کاظمیان‌مقدم، ک. و هارون‌رشیدی، ه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مبتنی بر شفقت بر تاب‌آوری، نارسایی هیجانی و همدلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص خاص. *فصلنامه ناتوانی یادگیری*، ۱۲ (۳)، ۶۵-۵۰.

https://jld.uma.ac.ir/article_2280.html?lang=en

شادکام، س.، فرهادی، م.، ذوقی پایدار، م. و محقق، ح. (۱۴۰۲). تاثیر درمان گروهی تنظیم هیجان بر نشانگان اختلال اضطراب اجتماعی همبود با اختلال اضطراب فراگیر. *مجله دانشکده بهداشت و استیتو تحقیقات بهداشتی*، ۲۱ (۴)، ۴۸۶-۴۷۱.

<http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-6290-fa.html>

آزغصاران، م.، مهدی نژاد، و. و فرنام، ع. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱ (۱۷۹)، ۵۶-۴۷.

<http://exceptionaleducation.ir/article-1-2570-fa.html>

احمدی، ج.، هارون‌رشیدی، ه. و کاظمیان مقدم، ک. (۱۴۰۴). اثربخشی ذهن‌آگاهی کودک محور بر کارکرد اجرایی، خودپنداره و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴ (۳)، ۱۵-۱.

[DOI:10.22098/jld.2025.15831.2197]

اصغری، آ. و نمازی، م. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش شناخت اجتماعی بر همدلی و بی‌تفاوتی اخلاقی نوجوانان با قلدری سایبری. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱۴ (۵۴)، ۷۲-۶۱.

[DOI:10.22034/spr.2024.434891.1907]

اکرمی، ا.، غضنفری، ا. و احمدی، ر. (۱۴۰۳). تدوین و اعتبارسنجی بسته آموزش راهبردهای انگیزشی و مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان بر رشد اجتماعی نوجوانان. *شناخت اجتماعی*، ۱۳ (۲۵)، ۱۲۳-۱۳۹.

[DOI:10.30473/sc.2025.73052.3032]

باغبان، ف.، شریفی، ط. و قاسمی پیر بلوطی، م. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر عواطف و اهمال کاری تحصیلی نوجوانان دختر. *دست‌آورد‌های روان‌شناختی*، ۱۹۹۲۱.html

https://psychac.scu.ac.ir/article_19921.html

بیات، ح.، رضایی جمالویی، ح.، عباسی، م. و طاهری، م. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر استرس ادراک شده و خودکنترلی دانش‌آموزان مبتلا به آسم. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳ (۱)، ۱۲-۲۴.

[DOI:10.22098/jsp.2024.14436.5768]

بیرامی، م.، قدیمی باویل علیانی، ن. و پاکروان، ه. (۱۴۰۲). رابطه افکار تکرارشونده منفی و اضطراب اجتماعی نوجوانان: نقش میانجی آمیختگی شناختی و اجتناب تجربه‌گرایانه. *رویش روان‌شناسی*، ۱۲ (۸)، ۶۵-۷۴.

<http://frooyesh.ir/article-1-4530-fa.html>

بهرامی پور، ف.، کاظمیان مقدم، ک. و هارون رشیدی، ه. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر ادراک خود، کفایت اجتماعی و تاب‌آوری کودکان با اختلال یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴ (۱)، ۱۱-۲۳.

[DOI:10.22098/jld.2025.15782.2194]

حکم‌آبادی، م. و یوسفی، ر. (۱۴۰۲). رابطه بین نگرانی از بدشکلی بدنی، ایده‌های برداشت اجتماعی و همدلی با اختلال اضطراب اجتماعی: نقش میانجی آگاهی هیجانی، مطالعات روان‌شناختی، ۱۹ (۴)، ۱۰۱-۸۷.

[DOI:10.22051/psy.2024.44901.2847]

حمیدیان، م.، مزیدی مرادی، ا.، میری، ع.، جر، ا.، شهابی‌نیا، ز.، گزمه، ح. و صالحی نیا، ح. (۱۴۰۴). بررسی رابطه بین همدلی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زابل. *مجله علوم پزشکی پارس*، ۲۳ (۱)، ۵۸-۶۸.

[DOI:10.22034/pjms.2025.2061510.1209]

ناتوانی‌های یادگیری

محمدیان، ف. و مجیدی، ع. (۱۴۰۴). اثربخشی برنامه زمانی پارادوکسی بر دشواری تنظیم هیجان و اضطراب تعامل اجتماعی در بیماران مبتلا به اضطراب اجتماعی، *رویش روان شناسی*، ۱۴ (۳)، ۱۹۳-۲۰۲.

<http://frooyesh.ir/article-135-6-fa.html>

مهربان، ر.، حسینی نسب، س.د. و علیوندی وفا، م. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰ (۱)، ۱۱۸-۱۰۹ [DOI:10.22051/jontoe.2023.41588.3649]

ناظمی، ع. و هاشمی، ح. (۱۳۹۷). مقایسه نارسایی هیجانی، تاب‌آوری و همدلی در دانش آموزان با یا بدون ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۸ (۱)، ۹۰-۱۰۷. https://jld.uma.ac.ir/article_710.html

نریمانی، م.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر بر امیدواری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش آموزان مستعد رفتارهای پرخطر. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴ (۱)، ۸۲-۹۵ [DOI:10.22098/jsp.2025.16465.6043]

نریمانی، م.، پرزور، پ. و بشرپور، س. (۱۳۹۴). مقایسه حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۵ (۱)، ۱۴۱-۱۲۵. https://jld.uma.ac.ir/article_367.html

وجودی، ب.، عطارد، ن. و پورشرفی، ح. (۱۳۹۳). مقایسه حساسیت بین فردی و ابراز وجود در افراد وابسته به مواد مخدر و عادی. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۸ (۳۱)، ۱۱۸-۱۰۹. <http://etiadjohi.ir/article-1-209-fa.html>

References

- Abdulahi Beqrabadi, G., & Heidary Rad, M. (2025). The Effectiveness of emotion regulation training on academic self-regulation and procrastination of male students with special learning disorder. *Rooyesh*, 13(11), 193-202. (Persian) <http://frooyesh.ir/article-1-5571-fa.html>
- Abedi, M. & Naseri, A. (2025). The effectiveness of acceptance and commitment-based training on cognitive emotion regulation and self-criticism among adolescents in Abadeh city. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(1):71-81. [DOI:10.22098/jsp.2025.16190.5989]
- Aghili, S. 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. (Persian) [DOI:10.22034/jmpr.2022.15318]
- Ahmadi, J., Haroon Rashid, H. & Kazemian Moghadam, K. (2025). The Effectiveness of child-centered mindfulness training on executive function, self-concept and self-regulation of students with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 14(3), 1-15. (Persian) [DOI:10.22098/jld.2025.15831.2197]

شکری، م. و تمنایی فر، م. (۱۴۰۴). مدل یابی معادلات ساختاری دلزدگی تحصیلی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری خودناتوان‌سازی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴ (۲): ۵۷-۷۲.

[DOI:10.22098/jsp.2025.16079.5971]

شهدادیان و.، گلشنی، ف. و باغداساریانس، آ. (۱۴۰۳). نقش میانجی حساسیت بین فردی در رابطه بین خودشناسی انسجامی و رفتارهای خودآسیب-رسان در نوجوانان. *رویش روان شناسی*، ۱۳ (۱۱)، ۱۰۵-۹۵. <http://frooyesh.ir/article-1-5904-fa.html>

عابدی، م. و ناصری، ع. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تنظیم شناختی هیجان و خودناتوانی نوجوانان شهر آباء. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴ (۱): ۷۱-۸۱. [DOI:10.22098/jsp.2025.16190.5989]

عبداللهی بقرآبادی، ق. و حیدری‌راد، م. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل‌ورزی دانش آموزان پسر با اختلال یادگیری خاص ویژه. *رویش روان شناسی*، ۱۳ (۱۱)، ۱۹۳-۲۰۲.

<http://frooyesh.ir/article-1-5571-fa.html>

عزتی بایی، م.، نریمانی، م.، میکائیلی، ن. و آقاچانی، س. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر بهبود خودکنترلی و اضطراب اجتماعی در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳ (۳)، ۴۴-۵۷. [DOI:10.22098/jld.2024.14385.2141]

عقیلی، س. و احمدی طباطبایی، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتفسیری، خلاقیت عاطفی و تنظیم هیجان بین فردی در دختران دچار اختلال بدریخت انگاری بدن. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۷ (۶۷)، ۱۷۷-۱۸۶. [DOI:10.22034/jmpr.2022.15318]

قدم‌پور، ع.، قصیری، گودرزی، س.، درخشان‌فر، ر. و پادروند، ح. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر بهبود همدلی و کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان پسر دچار ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۰ (۳)، ۳۶۶-۳۷۹.

https://jld.uma.ac.ir/article_1123.html

گلستانه، س. م.، حسینی، ف.، حکمتیان فرد، ص. و علمداری، س. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر عاطفه مثبت و منفی و هیجان پیشرفت در دانشجویان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۲ (۲)، ۶۷-۷۶. [DOI:10.30473/etl.2024.70746.4172]

کریمی، ر.، شریفی، ط.، نیک خواه، م.، غضنفری، ا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر با پیگیری ۶۰ روزه. *آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*، ۷ (۱)، ۹-۱.

<http://journal.ihepsa.ir/article-1-933-fa.html>

- Akrami, A., Ghazanfari, A. & Ahmadi, R. (2024). Compilation and validation of motivational strategies training package and comparing the Effectiveness of motivational strategies training and emotion regulation training on adolescent social development. *Social Cognition*, 13(25), 123-139. (Persian) [DOI:10.30473/sc.2025.73052.3032]
- AlFauri, A. (2021). Social anxiety symptoms among students with learning disabilities in Jordan. *Canadian Social Science*, 17(5), 39-44. [DOI:10.3968/12301]
- Allen, L. B., McHugh, R. K., & Barlow, D. H. (2009). Emotional disorder. Clinical handbook of psychological disorder: The Guilford press.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>.
- Alomari, N.A., Bedaiwi, S.K., Ghasib, A.M., Kabbarah, A.J., Alnefaie, S.A., Hariri, N., & Altowairqi, F. (2022). Social anxiety disorder: Associated conditions and therapeutic approaches. *Cureus*, 14(12), e32687. [DOI:10.7759/cureus.32687]
- Asghari, A., & Namazi, M. (2024). The effectiveness of social cognitive training on empathy and moral indifference of adolescents with cyberbullying. *Social Psychology Research*, 14(54), 72-61. (Persian) [DOI:10.22034/spr.2024.434891.1907]
- Azadi, S., Hasheminasab, F., & Ghaemi, R. (2022). The Effectiveness of emotion regulation training on optimism and psychological well-being of mothers of children with type1 mucopolysaccharide (Hurler syndrome). *Journal of Modern Psychological Researches*, 17(65), 1-9. (Persian) [Dor:20.1001.1.27173852.1401.17.65.14.2]
- Azhassaran, M., Mehdinezhad, V., & Farnam, A. (2024). Investigating the effectiveness of teaching cognitive emotion regulation strategies on improving empathy and reducing bullying in male students with behavioral disorders. *J Except Educ*, 1 (179), 47-56. (Persian) <http://exceptionaleducation.ir/article-1-2570-fa.html>
- Baghban, F., sharifi, T. & Ghasemi Pirbalouti, M. (2025). Comparison of the Effectiveness of emotional regulation training and adolescent-centered mindfulness training on emotional and academic procrastination of adolescent girls. *Psychological Achievements*, (Persian) https://psychac.scu.ac.ir/article_19921.html
- Bayat, H., Rezaei Jamalouei, H., abbasi, M. & Taheri, M. (2024). The effectiveness of emotion regulation training on perceived stress and self-control of students with asthma. *Journal of School Psychology*, 13(1), 24-12. (Persian) [DOI:10.22098/jsp.2024.14436.5768]
- Bahramipour, F., Kazemian moghadam, K. & Haroon Rashidi, H. (2024). The Effectiveness of self-regulation training on self-perception, social competence and resilience of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 23-11. (Persian) [DOI:10.22098/jld.2025.15782.2194]
- Bayrami, M., Ghadimi Babil Olyayi, N., & Pakravan, H. (2023). The Relationship between repetitive negative thoughts and social anxiety in adolescents: the mediating role of cognitive fusion and experiential avoidance. *Rooyesh*, 12(8), 65-74. (Persian) <http://frooyesh.ir/article-1-4530-fa.html>
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23(3), 341 -351. [DOI:10.1177/000486748902300320].
- Connor, K. M., Davidson, J. R., Churchill, L. E., Sherwood, A., Weisler, R. H., & Foa, E. (2000). Psychometric properties of the social phobia inventory (SPIN): New self-ratingscale. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 379-386. [DOI:10.1192/bjp.176.4.379]
- Coyle-Eastwick, S., Escobar, M., Wimmer, J., Lindsey, M., Thompson, J., & Warner, C. M. (2024). Social anxiety disorder in black American adolescents: Cultural considerations in conceptualization, assessment, and treatment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 88(2), 171-195. [DOI:org/10.1521/bumc.2024.88.2.171]
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D., Frost, A.J., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S. & El Masry, Y. (2008). Measurement of empathy in children using parental ratings. *ChildPsychiatry and Human Development*, 39(2), 111-122. [DOI:10.1007/s10578-007-0075-4]
- De Neve, D., Bronstein, M.V., Leroy, A., Truys, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of youth and adolescence*, 52 (2), 273-286. [DOI:10.1007/s10964-022-01678-2]
- Dixon, M. L., Moodie, C. A., Goldin, P. R., Farb, N., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation in social anxiety disorder: reappraisal and acceptance of negative self-beliefs. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 5(1), 119-129. [DOI:10.1016/j.bpsc.2019.07.009]
- Ezzatibabi, M., Narimani, M., Mikaeili, N. & Aghajani, S. (2024). The Effectiveness of emotional regulation training on improving self-control and social anxiety in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(3), 44-57. (Persian) [DOI:10.22098/jld.2024.14385.2141]
- Frenzel, A.C., Goetz, T., & Stockinger, K. (2024). *Emotions and emotion regulation*. In P. A. Schutz & K. R. Muis (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Routledge. <https://ucrisportal.univie.ac.at/en/publications/emotion-and-emotion-regulation/>
- Ghadampour, E., Gheisari Ghodarzi, S., Derakhshanfar, R. & Padervand, H. (2021). The Effectiveness of group positive thinking training on improving empathy and social anxiety in male students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 10(3), 366-379. (Persian) https://jld.uma.ac.ir/article_1123.html
- Golestaneh, S. M., Hoseini, F. S., Hekmatiyani fard, S., & Alamdari, S. (2024). Evaluation of the Effectiveness of emotion regulation training on positive and negative emotions and progress emotion in students. *Research in School and Virtual Learning*, 12(2), 67-76. (Persian) [DOI:10.30473/etl.2024.70746.4172]

- Hamidian, M., Mazidimoradi, A., Miri, A., Jor, A., Shahabinia, Z., Gazmeh, H. & Salehiniya, H. (2025). Investigating the correlation between empathy and academic performance in medical sciences students, Iran, *Zabol. Pars Journal of Medical Sciences*, 23(1), 58-68. (Persian) [DOI:10.22034/pjms.2025.2061510.1209]
- Hokmabadi, M. & Yousefi, R. (2024). The Relationship between Body Dysmorphic Concern, Ideas of Reference and Empathy with Social Anxiety Disorder: The mediating Role of Emotional Awareness. *Journal of Psychological Studies*, 19(4), 87-101. (Persian) [DOI:10.22051/psy.2024.44901.2847]
- Karami, R., Sharifi, T., Nikkhah, M., Ghazanfari, A. (2019). Effectiveness of emotion regulation training based on Grass model on reducing rumination and social anxiety in female students with 60-day follow-up. *Iran J Health Educ Health Promot*, 7 (1), 1-9. (Persian) <http://journal.ihepsa.ir/article-1-933-fa.html>
- Khademi, F., Dehrouyeh, S. (2025). The Effectiveness of emotion regulation training on interpersonal sensitivity, emotional distress tolerance and empathy of aggressive female students. *JOEC*, 24 (4), 69-86. (Persian) <http://joec.ir/article-1-1931-fa.html>
- Khanjani, Z., Shariati, M., & Amin, Y. (2014). Comparison of empathy development in children with internalizing disorders aged 5 to 11. *Scientific Research Journal of Education and Evaluation*, 7(28), 50-39. (Persian) https://journals.iau.ir/article_520856.html
- Khoshravesh, S., Khosrojauid, M. & Hoseyn khazade, A. (2015). Efficacy of emotion regulation training on social acceptance and empathy of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 32-46. (Persian) https://jld.uma.ac.ir/article_362.html
- Kok, R. (2020). Emotion regulation. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *encyclopedia of personality and individual differences*. Springer, Cham. [DOI:10.1007/978-3-319-24612-3_811]
- Jafari, N., Babapour Kheiroddin, J. & Bakhshipour Rudsari, A. (2025). The effectiveness of Internet-based cognitive-behavioral therapy and mindfulness practice in reducing social anxiety symptoms in adolescents. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13(4):39-51. [DOI:0.22098/jsp.2025.11258.5356]
- Li, Y.D., Luo, Y.J., Chen, Z.K., Quintanilla, L., Cherasse, Y., Zhang, L., Lazarus, M., Huang, Z.L., & Song, J. (2022). Hypothalamic modulation of adult hippocampal neurogenesis in mice confers activity-dependent regulation of memory and anxiety-like behavior. *Nature neuroscience*, 25(5), 630-645. [DOI:10.1038/s41593-022-01065-x]
- Mehraban, R., Husseini Nasab, S.D., & Alivandi Vafa, M. (2024). Aggressive Behavior under the Influences of Trainings Based on Emotion Regulation and Mindfulness in Female Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 20(1), 109-118. (Persian) [DOI:10.22051/jontoe.2023.41588.3649]
- Mohammadian, F., & Majidi, A. (2025). The effectiveness of paradoxical scheduling on emotion regulation difficulties and social interaction anxiety in patients with social anxiety. *Rooyesh*, 14(3), 193-202. (Persian) <http://frooyesh.ir/article-1-6135-fa.html>
- Mohammadian, Y., Mahaki, B., Lavasani, F., Dehghani, V., & Mohammadkazem A., (2017). The psychometric properties of the Persian version of Interpersonal Sensitivity Measure. *Journal of Research in Medical Sciences*, 22(1), 10-15. [DOI:10.4103/1735-1995.199093]
- Muller, S., Wendt, L.P., Schickltanz, P., Hopwood, C.J., & Zimmermann, J. (2024). Development and validation of a German Interpersonal Sensitivities Circumplex (ISC-G): A self-report measure of perceived aversive behaviors of others. *European Journal of Psychological Assessment*, 40(2), 146-157. [DOI:10.1027/1015-5759/a000737]
- Narimani, M., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The effectiveness of effective communication skills training on academic hope and psychological well-being in students prone to high-risk behaviors. *Journal of School Psychology*, 14(1), 82-95. (Persian) [DOI:10.22098/jsp.2025.16465.6043]
- Narimani, M., Porzoor, P. & Basharpour, S. (2015). Comparison of interpersonal sensitivity and emotional balance in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 125-141. (Persian) https://jld.uma.ac.ir/article_367.html
- Nazemi, A. & Hashemi, J. (2018). Comparison of emotional dysregulation, resilience, and empathy in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 107-90. (Persian) https://journal.uma.ac.ir/article_710.html
- Raeissahraiki, M., & Shakarami, M. (2025). Investigating The Effectiveness of emotion regulation training using gross's method on distress tolerance and alexithymia of female dormitory students. *Applied Psychology*, 19(1), 200-220. (Persian) [DOI:10.48308/apsy.2025.237559.1724]
- Razeghi, N., Dehghani A., Ghahari S., & Haghayegh, A. (2025). A mediating role of interpersonal sensitivity in the relationship between schematic mentalities and incompatible conflict resolution in single-parent women. *Journal of Psychological Science*, 24(145), 177-195. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-2609-fa.html>
- Rufino, K.A., Babb, S.J., & Johnson, R.M. (2022). Moderating effects of emotion regulation difficulties and resilience on students' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 397-413. [DOI:10.1177/14779714221099609]
- Rezaei, M. A., Taherifar, Z. and Farahani, H. (2022). The Relationship between parenting styles and the Social anxiety signs: The Mediating role of interpersonal sensitivity and the Moderating role of suppression. *Journal of Applied Psychological Research*, 13(3), 311-325. (Persian) [Dor:20.1001.1.22518126.1401.13.3.17.9]
- Sadoni, Z., Kazemianmoghadam, K., & Haroon Rashidi, H. (2023). The Effectiveness of compassion-focused therapy on resilience, alexithymia and empathy students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 65-50. (Persian) https://jld.uma.ac.ir/article_2280.html?lang=en

- Shahdadian, V., Golshani, F., & Baghdasarians, A. (2025). The Mediating role of interpersonal sensitivity in the relationship between integrative self-knowledge and self-injurious behaviors in adolescents. *Rooyesh*, 13(11), 95-105. (Persian) <http://frooyesh.ir/article-1-5904-fa.html>
- Shaker, Z., Soleimani, E. & Yaghoobi, A. (2025). Comparison of Perfectionism, Auditory Metacognitive Awareness, and Emotion Regulation in Language Learners with and Without Learning Anxiety. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(2), 45-56. [DOI:10.22098/jsp.2025.15737.5935]
- Shokri, M. & Tamannaefar, M. (2025). Structural Equation Model of Academic Boredom Based on Cognitive Emotion Regulation and Academic Self-Efficacy: The Mediating Role of Academic Self-Handicapping. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(2), 57-72. [DOI:10.22098/jsp.2025.16079.5971]
- Shadkam, S., Farhadi, M., Zoghi Paydar, M.R., & Mohagheghi, H. (2024). The Effect of emotion regulation group therapy on the Symptoms of social anxiety disorder comorbid with generalized anxiety disorder. *Sjsph*, 21 (4), 471-486. (Persian) <http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-6290-fa.html>
- Smith, R., Persich, M.R., Chuning, A.E., Cloonan, S., Woods-Lubert, R., Skalamera, J., & Killgore, W.D. (2024). Improvements in mindfulness, interoceptive and emotional awareness, emotion regulation, and interpersonal emotion management following completion of an online emotional skills training program. *Emotion*, 24(2), 431- 450. [DOI:10.1037/emo0001237]
- Topalalioglu, S. (2025). Role of interpersonal sensitivity and cognitive distortions in the Development of psychopathologies. *Psikiyatride Guncel Yaklasımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 17(2), 261-271. [DOI:10.18863/pgy.1484640].
- Vojudi, B., Otared, N., & Poursharifi, H. (2015). On the Comparison of interpersonal sensitivity and assertiveness between drug-dependent persons and ordinary people. *Etiadpajohi*, 8 (31), 109-118. (Persian) <http://etiadpajohi.ir/article-1-209-fa.html>
- Xiao, W., Lin, X., Li, X., Xu, X., Guo, H., Sun, B., & Jiang, H. (2021). The Influence of emotion and empathy on decisions to help others. *SAGE Open*, 11(2), 215-228. [DOI:10.1177/21582440211014513]