

Research Paper

Challenges of Emotion Regulation and its Outcomes in Interpersonal Relationships of Children with Learning Disabilities: A Qualitative Study



Seyyede Fatemeh Mousavi^{1*}, Narges Sadat Hosseini² & Mahnaz Akhavan Tafti³

1. Associate Professor, Department of Psychology, Women Research Center, Alzahra University, Tehran, Iran.

2. MA, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

3. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.



Citation: Mousavi, S.F., Sadat Hosseini, N. & Akhavan Tafti, M. (2024). [Challenges of Emotion Regulation and its Outcomes in Interpersonal Relationships of Children with Learning Disabilities: A Qualitative Study (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (2):60-74. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.14230.2136>

doi 10.22098/jld.2024.14230.2136



Article Info:

Received: 2023/12/15

Accepted: 2024/03/11

Available Online: 2024/03/16

Key words:

Emotion regulation,
Interpersonal
relationships,
Learning disabilities

ABSTRACT

Objective: The current study investigates the challenges of emotion regulation and its consequences on the interpersonal relationships of children with learning disabilities in Tehran.

Methods: The research approach was qualitative and the research method was content analysis. The participants were all female elementary students with learning disabilities and their teachers living in Tehran in the academic year of 2023-24, that 15 students between 9-11 years old and their teachers with M_{age} of 42.6 years through purposeful sampling were invited to participate in the study.

Results: The results showed seven categories and 16 subcategories including confrontational and corrosive communication style, devaluing communication style, pseudo-relationship without depth, dual being control and controllability, emotional immaturity, inappropriate emotional responses, and strategies based on inhibition and suppression.

Conclusion: In general, emotion regulation challenges in students with learning disabilities can lead to a decrease in positive relationships, isolation and tension, reduced self-confidence, and reduced social interactions. Therefore, creating a supportive environment and strengthening their emotion regulation skills can improve their social relations and help them cope with these challenges better.

Extended Abstract

1. Introduction

A

learning disability is a disorder of basic psychological processes involving the understanding, or use of spoken or written language that may be manifested in a deficit in the ability to listen, think, speak, read, write, spell, or perform mathematical calculations (Cortiella & Horowitz, 2014). Children with learning disabilities face many problems in different academic, emotional-behavioral, and social fields. In addition to learning challenges, academic failure, dropping out of

school, and interaction problems with teachers and peers are also considered undesirable consequences of this disorder (Forkosh Baruch & Meer, 2019). These children, especially those with dyslexia and math disorder, show more externalizing behaviors such as oppositional defiant disorder and conduct disorder compared to their peers (Willcutt & Pennington, 2000) and they have problems in social and emotional fields, especially in regulating emotions (Freilich & Shechtman, 2010; Rezaei et al., 2020; Metsala et al., 2017). The evidence indicates the role of emotion regulation in determining health and effective performance in social interactions (Sadri Demirchi & Esmaili Ghazivoloi, 2015; Bowie, 2010).

*Corresponding Author:

Seyyede Fatemeh Mousavi

Address: Associate Professor, Department of Psychology, Women Research Center, Alzahra University, Tehran, Iran.

Tel: +98 (21) 89692084

E-mail: f.mousavi@alzahra.ac.ir

Metsala et al. (2017) showed that children with learning disabilities do not understand the function of their emotions and that of their peers and have difficulty regulating emotions to show optimal performance in everyday situations. Compared to their peers, these children use more negative emotional strategies and less positive emotional strategies (Alipour et al., 2018) and show more negativity and emotional instability (Mahmoudi et al., 2015). This study, with a qualitative approach, seeks to understand the challenges of emotion regulation and its consequences on interpersonal relationships in children with learning disabilities to gain a deeper understanding of the problems of these children in the field of interpersonal emotion regulation.

2. Materials and Methods

The qualitative research approach and research method is content analysis. The participants included: 1) 15 female students with learning disabilities in the age range of 9-11 years in the third, fourth and fifth grades from elementary school and 2) their teachers with an average age of 42.6 in the age range of 33-52 years. They were selected by purposeful sampling.

Semi-structured interview: The measurement

consisted of a semi-structured interview containing questions about students' problems in emotion regulation and the possible consequences of emotion regulation challenges in their interpersonal relationships with friends, parents or others. The interview questions were approved by experts in the field of learning disability by reviewing various studies related to the subject and its content validity. The average time of each interview was 45 minutes, which started with the teachers themselves and after establishing a positive emotional connection with the students. The questions are designed in two versions, student and teacher.

Data analysis method: The interviews were categorized in the form of phrases and sentences, and after that, sub-categories were extracted and by comparing and categorizing sub-themes based on similarities and differences, primary themes and final themes were extracted.

3. Results

The results of coding the consequences of emotion regulation challenges on interpersonal relationships of children with learning disabilities are shown in Table 1.

Figure 1. 7 categories and 16 subcategories with 42 codes

Final categories	subcategories
Confrontational and abrasive communication style	The chronic and erosive nature of the disorder
	Disappointing
	Expectation
	lack of confidence
	lack of concentration
	Distractions
	Inability to control anger
	Damage to objects
	Isolation and seclusion
	Inducing helplessness in loved ones
	Difficult persuasion
	Harassment and aggression towards others
	Self-injurious desires and behaviors
Devaluing communication style	Derogatory self-description
	Self-oriented Perfectionist dissatisfaction
	Feeling mocked
	A history of being unappreciated in the family
	Humiliation of others
Pseudo-relationship without depth	others-oriented Perfectionist dissatisfaction
	Pretend there are no interpersonal problems
	Tendency to deny relationship problems
	Relationships based on distance and friendship
dual control and controllability	Surface communication
	Control in relationships
	Intolerance of opposing opinions
	Considering control by authorities as normal
	Avoid expressing yourself

immaturity emotional	Emotional ignorance
	Emotional opacity
	The emotional duality of love and hate
	Borderlines of violence and love
	Interpolation of other people's emotions
	Projecting your emotions
Inadequacy of emotional responses	quick temper
	emotional coldness
	Late relief from negative emotions
	Endlessness of pain and negative emotions
Strategies based on inhibition and suppression	Devaluation of excitement in the family
	The internal stigma of expressing excitement to those in power
	Avoiding exciting situations
	Work and activity haven
	Using emotional masks

Table 1 shows the results of coding the statements quoted from the children and their teachers into 7 final categories and 16 subcategories with 42 codes, some of the quotes refer to:

In the subcategory of derogatory self-description, the child code 09 says: *"I feel bad because they say you don't know anything. Once, I went to the table to solve a problem, but I didn't know, everyone laughed at me, even my close friend..."*

Regarding the sub-category of projecting emotions, child code 01 says: *"I had a bad feeling of discomfort and fear." I am afraid that she will fight and fine me. I can't do anything. I'm afraid she'll give me a fine, the fine is scary, I can't talk to her, then I hate her because she's had a fight with me..."*

In the sub-category of emotional coldness, one of the teachers, describing one of the children, says: *"...she has a little control, anyway, because I am older, she is more silent... sometimes she can and sometimes she can't, the relationship is less, because I am talkative, she listens, I don't get any feedback. Our relationship remains frozen and cold..."*

4. Discussion and Conclusion

This study aimed at the challenges of emotion regulation and its consequences in the interpersonal relationships of children with learning disabilities.

It seems that children with learning disabilities have many expectations from those around them during their interpersonal relationships. This, in turn, can lead to more fatigue in those around you, a feature that is part of the combative and abrasive communication style of people with learning disabilities. Many of the children participating in this study reported experiences of being devalued, some studies confirmed that there is an indirect relationship between self-esteem and positive self-concept with communication disorders (Olivares et al., 2009).

People with learning disabilities usually have severe interpersonal problems and their interpersonal pattern includes avoidance and isolation from others (McSweeney et al., 2009).

They experience a relationship devoid of meaning,

seemingly favorable and without depth between themselves and those around them. Another feature of the interpersonal relationship pattern of these children is the duality of control and controllability; in the present study, some children said that if others disagree with their opinion, they avoid the situation, or in general, they tend to control others and cannot tolerate opposing opinions. In general, emotion regulation challenges in children with learning disabilities can lead to a decrease in positive relationships, isolation and tension, a decrease in self-confidence, and a decrease in social interactions; but by teaching emotion regulation skills, providing support and providing a safe environment for these children, the negative impact of these problems can be reduced. Constructive emotion regulation can help a person better manage their challenges and establish more positive relationships with others.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

This study is based on the ethical principles of research including: the principle of informed consent of the participants and the principle of confidentiality of the personal information of the participants.

Funding

This study has been defined as a master's thesis in Alzahra University.

Authors' contributions

The SFM was responsible for guiding and directing the study, preparing the draft and revising the article, and NSH was responsible for designing and implementing the study and analyzing the research data, the MAT was responsible for consulting, especially in topics related to the participants.

Conflicts of interest

The authors declare that this research does not have any conflict with the interests of the person or the organization.

Acknowledgment

We are grateful to all the participants in the study and to Dr. Shohreh Rowshni for the methodology counseling.

مقاله پژوهشی

چالش‌های تنظیم هیجان و پیامدهای ناشی از آن در روابط بین فردی کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری: مطالعه کیفی

سیده فاطمه موسوی^{۱*}، نرگس سادات حسینی^۲ و مهناز اخوان تفتی^۳

۱. دانشیار، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، پژوهشکده زنان، دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران.
۲. کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران.
۳. استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مطالعه چالش‌های تنظیم هیجان و پیامدهای ناشی از آن در روابط بین فردی کودکان دارای ناتوانی یادگیری شهر تهران انجام شد.

روش‌ها: رویکرد پژوهش کیفی و روش پژوهش، از نوع تحلیل محتوا بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر دارای ناتوانی یادگیری مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی و معلمان ساکن تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که از آن میان ۱۵ دانش‌آموز بین ۹-۱۱ سال، همراه معلمانشان با میانگین سنی ۴۲/۶ سال به صورت هدفمند برای شرکت در مصاحبه دعوت به همکاری شدند.

یافته‌ها: تحلیل محتوای حاصل از مصاحبه‌ها در هفت مقوله و ۱۶ زیرمقوله شامل: سبک ارتباطی پرکشمکش و فرساینده، سبک ارتباط نارزنده‌ساز، شبه‌رابطه بدون ژرفا، دوگانه کنترل‌گری و کنترل‌پذیری، ناپختگی هیجانی، نابرازندگی پاسخ‌های هیجانی و راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب طبقه‌بندی شد.

نتیجه‌گیری: به‌طور کلی، چالش‌های تنظیم هیجان در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری می‌تواند به کاهش روابط مثبت، ایجاد انزوا و تنش، کاهش اعتماد به نفس و کاهش تعاملات اجتماعی منجر شود؛ بنابراین، ایجاد فضای حمایت‌کننده و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به آن‌ها می‌تواند بهبود روابط اجتماعی آنان را تسهیل کرده و به آن‌ها در مقابلهٔ بهینه با مشکلات تعاملی کمک کند.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۵

کلیدواژه‌ها:

تنظیم هیجان، روابط بین فردی، کودکان دارای ناتوانی یادگیری

مقدمه

ناتوانی یادگیری^۱ برای بسیاری از مشکلات تجربه‌شده در زمینه یادگیری استفاده می‌شود و از تفاوت‌های عصبی در ساختار و عملکرد مغز ناشی می‌شوند که بر توانایی فرد برای دریافت، ذخیره، پردازش، بازیابی یا برقراری ارتباط تأثیر می‌گذارد، به عبارتی، ناتوانی یادگیری نوعی اختلال در فرآیندهای روان‌شناختی اساسی شامل درک، یا استفاده از زبان، گفتاری یا نوشتاری است که ممکن است در نقص توانایی گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، املا یا انجام محاسبات ریاضی نشان داده شود (کوریتلا و هوروویتز^۲، ۲۰۱۴). این کودکان در شناسایی پزشکی و ارزیابی بالینی به سه گروه دارای اختلال خواندن، اختلال نوشتن (اختلال بیان نوشتاری) و

اختلال ریاضی گروه‌بندی می‌شوند. گروه دیگری از این اختلال، ناتوانی یادگیری غیر کلامی^۳ است که هنوز در هیچ سیستم تشخیص پزشکی به عنوان یک گروه جداگانه در نظر گرفته نشده است، توسط برخی محققان، مجزا مورد بحث قرار می‌گیرد (فاین^۴ و همکاران، ۲۰۱۳؛ مامارلا^۵ و همکاران، ۲۰۱۶).

کودکان دارای مشکلات یادگیری در حوزه‌های مختلف تحصیلی، عاطفی-رفتاری و اجتماعی با مشکلات متعددی روبرو هستند. علاوه

1. learning disabilities
2. Cortiella & Horowitz
3. Nonverbal Learning Disability
4. Fine
5. Mammarella

* نویسنده مسئول:

سیده فاطمه موسوی

نشانی: دانشیار، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، پژوهشکده زنان، دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران.

تلفن: ۰۲۱-۸۵۶۹۲۰۸۴ (۲۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: f.mousavi@alzahra.ac.ir

ناتوانی‌های یادگیری

بیرونی به تلاش برای تنظیم هیجانات شخص دیگر اشاره دارد (زاکي و ویلیامز، ۲۰۱۳). در فرآیند تنظیم هیجان بین فردی درونی، هیجانات از طریق تعامل فرد با موقعیت معنادار به وجود می‌آیند که توجه را به خود جلب می‌کند و پاسخی منعطف و هماهنگ به این تعاملات را برمی‌انگیزد (گراس و بارت^۴، ۲۰۱۱). این مدل، پنج مرحله کلیدی تنظیم هیجان را برجسته می‌کند: انتخاب موقعیت (اقداماتی برای اینکه احتمال مواجهه با یک محرک عاطفی خاص را کاهش یا افزایش دهد)؛ اصلاح موقعیت (انجام اقداماتی برای تغییر یک موقعیت به منظور تغییر تأثیر عاطفی آن)؛ گسترش توجه (جهت‌دادن به توجه به منظور تأثیرگذاری بر واکنش عاطفی)؛ تغییر شناختی (اصلاح ارزیابی فرد از موقعیت به منظور تغییر تأثیر عاطفی آن)؛ و تعدیل پاسخ (تأثیرگذاری بر اجزای خاصی از پاسخ عاطفی پس از توسعه هیجان) (گراس، ۲۰۱۵؛ گراس و تامپسون، ۲۰۰۷)، در این فرآیند، تنظیم هیجان ممکن است از یک پیشرفت خطی پیروی نکند (اشمیت^{۱۵}، ۲۰۱۸). دو استراتژی کلیدی برای تنظیم هیجان، سرکوب و ارزیابی مجدد، از مدل فرآیند پدید آمده است. سرکوب (اغلب ناسازگار) به عنوان یک استراتژی تنظیم متمرکز بر پاسخ توصیف شده است و عمدتاً به تلاش‌هایی برای به‌حداقل رساندن بیان عاطفی، تجربه ذهنی و برانگیختگی فیزیولوژیکی _ که پس از شروع یک هیجان رخ می‌دهد _ اشاره دارد (لیوران^{۱۶} و همکاران، ۲۰۰۸). در مقابل، ارزیابی مجدد یک استراتژی تنظیم پیشین در نظر گرفته می‌شود. افراد طرز فکر خود را در مورد یک موقعیت تغییر می‌دهند تا تجربه عاطفی خود را تغییر دهند. ارزیابی مجدد دستورالعمل محرک‌های هیجانی، تغییرات عاطفی را در مقایسه با شرایط تجربه‌نشده، با پاسخ‌های رفتاری و فیزیولوژیکی مشابه کاهش می‌دهد (اشمیت، ۲۰۱۸). **گوتلیب و جورمن^{۱۷}** (۲۰۱۰) دریافته‌اند که استفاده از ارزیابی مجدد کمتر و استفاده از سرکوب بیشتر با علائم افسردگی مرتبط است. به

1. Forkosh Baruch & Meer
2. Maag & Reid
3. Al-Mamari
4. Willcutt & Pennington
5. Freilich & Shechtman
6. Metsala
7. Eisenberg
8. Thompson
9. Gross & Thompson
10. Aldao & Tull
11. Gross
12. Zaki & Williams
13. Dixon-Gordon
14. Gross & Barrett
15. Schmitt
16. Liverant
17. Gotlib & Joermann

بر چالش‌های یادگیری و آموزش، می‌توان به افت تحصیلی، ترک تحصیل و مشکلات تعاملی با معلمان و همسالان اشاره کرد (فورکوش و میر^۱، ۲۰۱۹). این کودکان، بیشتر از سایر کودکان، تنهایی، افسردگی، اضطراب و خشم و طرد از خانواده و همسالان را تجربه می‌کنند (مگ و رد^۲، ۲۰۰۶). مطالعات نشان می‌دهند که هر دو نشانه درونی (انزوای جسمی، اجتماعی، افسردگی، اضطراب) و علائم بیرونی (مانند خشم، پرخاشگری و تکانشگری) در این کودکان شایع است (الماری^۳ و همکاران، ۲۰۱۵؛ مامارلا و همکاران، ۲۰۱۶). این کودکان به ویژه مبتلایان به نارساخوانی و اختلال ریاضی، رفتارهای برونی‌سازی بیشتری مانند اختلال نافرمانی مقابله‌ای و اختلال سلوک را نسبت به همسالان خود نشان می‌دهند (ویلکات و پنینگتون^۴، ۲۰۰۰) و مشکلاتی در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و عاطفی به ویژه در تنظیم هیجانات دارند (فرلیچ و شچمن^۵، ۲۰۱۰؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۹؛ مسالا^۶ و همکاران، ۲۰۱۷). از آنجایی که یکی از مزایای تنظیم هیجانات، کمک به کنترل و مدیریت استرس در شرایط استرس‌زاست (ایسنبرگ^۷ و همکاران، ۲۰۰۰)؛ ضعف در استفاده از راهبردهای مثبت تنظیم هیجان در این کودکان از عوامل پیش‌بینی‌کننده مشکلات رفتاری در آنهاست (علی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸).

تنظیم هیجانات فرآیندی است که کودکان طی آن، هیجانات خود را ابراز کرده و آن‌ها را مدیریت می‌کنند (تامسون^۸، ۱۹۹۴) و شامل عوامل درونی و بیرونی است. به‌عبارت دیگر فرآیند تنظیم هیجانات می‌تواند هشیارانه یا ناهشیارانه و خودکار یا کنترل‌شده صورت گیرد (گراس و تامپسون^۹، ۲۰۰۷). تنظیم هیجان به عنوان یک فرآیند چندوجهی شامل توانایی‌های عمومی تنظیم هیجان (میزانی که فرد قادر به درک، توجه و پاسخ به تجربیات هیجانی است) و استراتژی‌های تنظیم هیجان خاص (آلداو و تول^{۱۰}، ۲۰۱۵) و مشتمل بر تمام فرآیندهایی است که افراد برای تأثیرگذاری بر هیجانات خود، و نحوه تجربه و ابراز از آنها استفاده می‌کنند (گراس^{۱۱}، ۲۰۱۵). تنظیم هیجان بین‌فردی نمایانگر جنبه اجتماعی تنظیم هیجان است و فرآیندی است که از طریق آن از دیگران برای تنظیم هیجانات خود استفاده می‌شود (زاکي و ویلیامز^{۱۲}، ۲۰۱۳)، این فرآیند در گسترده‌ترین سطح خود مستلزم تنظیم همزمان هیجانات است، تنظیم هیجان بین‌فردی درونی به جستجوی تماس اجتماعی با هدف تنظیم یا اصلاح تجربه عاطفی خود اشاره دارد و می‌تواند برای افزایش هیجانات مثبت، حفظ یا تشدید هیجانات منفی استفاده شود (دیکسون-گوردون^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۵) و تنظیم هیجان بین‌فردی

روش پژوهش

رویکرد پژوهش کیفی و روش پژوهش از نوع تحلیل محتواست. ملاک‌های ورود به پژوهش ابتلا به اختلال یادگیری، تحصیل در مقطع ابتدایی و نداشتن سایر اختلالات روانپزشکی غیرتحت کنترل بود. جامعه آماری پژوهش در دو گروه، شامل: (۱) کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی دارای اختلال یادگیری با نمونه‌ای مرکب از ۱۵ دانش‌آموز در بازه سنی ۹-۱۱ سال در سه پایه سوم، چهارم و پنجم و (۲) معلمانشان با میانگین سنی ۴۲/۶ در محدوده سنی ۳۳-۵۲ سال بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

مصاحبه نیمه‌ساختاریافته: ابزار پژوهش مشتمل بر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته حاوی سؤالاتی در مورد مشکلات دانش‌آموزان در تنظیم هیجان و پیامدهای احتمالی ناشی از چالش‌های تنظیم هیجان در روابط بین‌فردی آنها با دوستان، والدین یا اطرافیان بود. پرسش‌های مصاحبه با مرور نظری بر مطالعات مختلف و مرتبط با موضوع احصاشده و روایی محتوایی آن توسط متخصصان حوزه ناتوانی یادگیری مورد تایید قرار گرفت. متوسط زمان هر مصاحبه ۴۵ دقیقه بود که با خود معلمان و نیز پس از برقراری ارتباط عاطفی مثبت با دانش‌آموزان، آغاز می‌شد. پرسش‌های مصاحبه در این پژوهش در دو نسخه دانش‌آموز و معلم طراحی شده است. سؤالات در یک مصاحبه مقدماتی و ابتدایی از شرکت‌کننده اول پرسیده شد. سپس با تأملی بر پاسخ‌ها و بررسی و اصلاح آنها اقدام به اخذ مصاحبه‌های بعدی شد. طی مصاحبه در صورت وجود ابهام برای مشارکت‌کنندگان سؤالات تکرار شده، طی فرآیند مصاحبه در صورتی که پاسخ‌ها کوتاه و مبهم بود از آنها خواسته می‌شد تا مفاهیم را با توضیحات بیشتر روشن‌تر سازند.

روش اجرا

در این پژوهش، بعد از اخذ معرفی‌نامه از دانشگاه، اخذ مجوزهای لازم برای ورود به مراکز اختلال یادگیری و هماهنگی با مدیران و معلمان مدرسه در ساعات فراغت، از کودکان داوطلب برای شرکت در مصاحبه دعوت می‌شد. مصاحبه‌ها در مراکز دولتی اختلال یادگیری (دخترانه) واقع در جماران، شوش، انقلاب و... صورت گرفت. به دلیل عدم اجازه مدرسه، امکان ضبط مصاحبه‌ها فراهم نبود، و فقط توصیفات کودکان به صورت مکتوب ثبت می‌شد. به مدیران،

1. Kashdan & Rottenberg
2. Webb
3. Bowie
4. De Neve
5. Kopelman-Rubin
6. Mafra

طور مشابه، کاشدان و روتنبرگ^۱ (۲۰۱۰) دریافتند که حالت‌های مکرر صورت بدون پاسخ، ناشی از سرکوب، ارتباطات اجتماعی را مهار می‌کند، که به نوبه خود ممکن است افسردگی را تداوم بخشد. در یک فراتحلیل، سرکوب ابراز هیجان‌ها در کاهش برانگیختگی عاطفی مؤثرتر از سرکوب افکار یا تجربه هیجان‌ها بود (وب^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر این، در مقایسه با خشم، سرکوب معمولاً در پاسخ به غم و اندوه مؤثرتر است (دیکسون-گوردون و همکاران، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران (۱۴۰۰) نشان می‌دهد مشکلات تنظیم هیجان در دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان نیز نقش دارد. از سوی دیگر نتایج پژوهش رضایی‌شریف و همکاران (۱۴۰۰) نشان می‌دهد تنظیم هیجان با کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط است. همچنین نتایج پژوهش حسینی و داوری (۱۴۰۰) نشان می‌دهد سبک‌های فرزندپروری در پیش‌بینی راهبردهای تنظیم هیجان در دانش‌آموزان مؤثر است.

شواهد حاکی از نقش تنظیم هیجان در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است (صدری‌دمیرچی و اسماعیلی قاضی‌ولویی، ۱۳۹۵؛ بوی^۳، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش متساللا و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد کودکان دارای ناتوانی یادگیری، کارکرد هیجان‌ها خود و همسالان خود را درک نمی‌کنند و در تنظیم هیجان‌ها برای تسهیل نتایج بهینه در موقعیت‌های روزمره مشکل دارند. این کودکان نسبت به همتایان خود، از راهبردهای هیجانی منفی بیشتر و از راهبردهای هیجانی مثبت کمتری استفاده می‌کنند (علی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸) و منفی‌گرایی و بی‌ثباتی هیجانی بیشتری از خود نشان می‌دهند (محمودی و همکاران، ۱۳۹۵). دی‌نیو^۴ و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند عدم پذیرش پاسخ‌های عاطفی، آگاهی هیجانی، و مشکلات کنترل تکانه به طور ویژه با روابط معلم و/یا همسالان مرتبط بوده و ارتباط غیرمستقیم با مشارکت دانش‌آموز برقرار می‌کند. کویلن-روبین^۵ و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که هرچه توانایی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در تنظیم هیجان‌ها بهتر باشد، میزان مشکلات روانی-اجتماعی آنها به ویژه در سنین نوجوانی کمتر می‌شود (مفرا^۶، ۲۰۱۵).

با عنایت به آنچه گفته شد این پژوهش با رویکرد کیفی در پی درک و فهم چالش‌های تنظیم هیجان و پیامدهای ناشی از آن بر روابط بین‌فردی در کودکان دارای اختلال یادگیری است تا بدین ترتیب، فهم عمیق‌تری نسبت به مسائل کودکان دارای اختلال یادگیری در حوزه تنظیم هیجان‌ها بین‌فردی پیدا کند.

ناتوانی‌های یادگیری

و مجدداً با مقایسه و دسته‌بندی مضامین اولیه، مضامین نهایی استخراج شده است.

یافته‌ها

اطلاعات شرکت‌کنندگان در دو گروه به شرح جدول ۱ و ۲ آمده است. داده‌های مشترک در قالب ۷ مقوله نهایی و ۱۶ زیرمقوله دسته‌بندی شد، نتایج کدگذاری پیامدهای مشکلات و چالش‌های تنظیم هیجان بر روابط بین‌فردی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری در جدول ۳ مشخص شده است.

معلمان و دانش‌آموز اطمینان داده می‌شد که مشخصات هویتی کودکان محرمانه می‌ماند و در هر زمان از فرآیند مصاحبه، امکان خروج از فرآیند و ترک مصاحبه برای کودکان فراهم است. پس از دادن اطمینان‌های لازم از آن‌ها خواسته می‌شد در مورد سوالات هرآنچه احساس می‌کنند بدون احساس خجالت، یا ترس بیان کنند.

روش تحلیل داده‌ها

متون مصاحبه در قالب عبارات و جملات دسته‌بندی شد و پس از آن، زیر مقولات استخراج شده و با مقایسه و دسته‌بندی مضمون‌های فرعی بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها، مضامین اولیه حاصل شده است

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی کودکان

سن	پایه تحصیلی	مراجعه به روانپزشک	نوع خانواده	منطقه زندگی	
کد ۰۱	۹ سال	سوم	عدم مراجعه	دو والدی	منطقه ۶
کد ۰۲	۹ سال	سوم	مراجعه و تحت درمان	دو والدی	خرانه
کد ۰۳	۱۱ سال	پنجم	عدم مراجعه	دو والدی	منیریه
کد ۰۴	۹ سال	سوم	عدم مراجعه	دو والدی	منیریه
کد ۰۵	۱۰ سال	چهارم	عدم مراجعه	دو والدی	امام حسین
کد ۰۶	۹ سال	سوم	عدم مراجعه	دو والدی	منیریه
کد ۰۷	۹ سال	سوم	مراجعه و تحت درمان	تک‌والدی	جماران
کد ۰۸	۱۱ سال	پنجم	عدم مراجعه	دو والدی	دروازه شمیران
کد ۰۹	۱۰ سال	چهارم	عدم مراجعه	دو والدی	پاسداران
کد ۱۰	۱۱ سال	پنجم	عدم مراجعه	دو والدی	منطقه ۱۱
کد ۱۱	۱۰ سال	چهارم	عدم مراجعه	دو والدی	انقلاب
کد ۱۲	۱۰ سال	چهارم	عدم مراجعه	دو والدی	منطقه ۶
کد ۱۳	۱۰ سال	چهارم	مراجعه و تحت درمان	دو والدی	پاسداران
کد ۱۴	۱۱ سال	پنجم	عدم مراجعه	دو والدی	امام حسین
کد ۱۵	۱۱ سال	پنجم	عدم مراجعه	دو والدی	منطقه ۱۱

جدول ۲. اطلاعات جمعیت‌شناختی معلمان

سن	تحصیلات	سابقه کار	منطقه زندگی
کد ۰۱	دیپلم	۱۵ سال	غرب تهران
کد ۰۲	دیپلم	۱۰ سال	شوش
کد ۰۳	کارشناسی	۱۲ سال	منیریه
کد ۰۴	دیپلم	۵ سال	سبلان
کد ۰۵	دیپلم	۲۰ سال	اعلام نکرده
کد ۰۶	کارشناسی	۸ سال	منیریه
کد ۰۷	کارشناسی	۸ سال	شریعتی
کد ۰۸	دیپلم	۱۵ سال	کلاهدوز
کد ۰۹	کارشناسی	۱۳ سال	منطقه ۵
کد ۱۰	ارشد	۷ سال	ولیعصر
کد ۱۱	کارشناسی	۶ سال	شهرری
کد ۱۲	اعلام نکرده	۱۰ سال	اعلام نکرده

پل سفید	۲۲ سال	دیپلم	۵۲	کد ۱۳
تهرانپارس	۵ سال	کارشناسی	۳۷	کد ۱۴
اعلام نکرده	۱۰ سال	دیپلم	۴۰	کد ۱۵

جدول ۳. پیامدهای مشکلات و چالش‌های تنظیم هیجان در روابط بین فردی

فراوانی	مقولات نهایی	مقولات	زیرمقولات
۵۲	سبک ارتباطی پر کشمکش و فرساینده	خستگی آموخته شده	ماهیت مزمن و فرساینده اختلال
			نا امید کننده بودن
			پرتوقع بودن
			عدم اعتماد به نفس
			عدم تمرکز
			حواسپرتی
			عدم مهارت کنترل خشم
			آسیب رساندن به وسایل
			انزوا و گوشه نشینی
			درماندگی برانگیزی در نزدیکان
۲۶	سبک ارتباط نارزنده ساز	نارزنده سازی خود	افتتاح پذیری دشوار
			آزار و پر خاشگری به دیگران
۲۰	شبه رابطه بدون ژرفا	بی نقص نمایی روابط	امیال و رفتارهای خود آزارانه
			توصیف تحقیر آمیز خود
۲۴	دوگانه کنترل گری و کنترل پذیری	کنترل پذیری	نارضایتی کمال گرایانه معطوف به خود
			احساس تمسخر
۳۲	ناپختگی هیجانی	سردرگمی هیجانی	سابقه نارزنده شدن در خانواده
			تمسخر و تحقیر دیگران
۲۴	نابرازندگی پاسخ‌های هیجانی	بی تناسبی شدت هیجان و موقعیت	نارضایتی کمال گرایانه معطوف به دیگران
			وانمود به نبود مشکلات بین فردی
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	تمایل به انکار مشکلات روابط
			روابط مبتنی بر دوری و دوستی
۲۴	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	بختک فرهنگ	ارتباط سطحی
			کنترل گری در روابط
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	عدم تحمل نظر مخالف
			طبیعی پنداشتن کنترل توسط مراجع قدرت
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	پرهیز از ابراز وجود
			نا آگاهی هیجانی
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	عدم شفافیت هیجانی
			دوگانه هیجانی عشق و نفرت
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	کرانه گرایی خشونت و محبت
			درون فکنی هیجانانگیز دیگران
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	فراقکنی هیجانانگیز خود
			زودرنجی
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	سردی هیجانی
			رهای دیبرس از هیجان منفی
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	بی انتهاینداری درد و هیجان منفی
			نا ارزنده سازی هیجان در خانواده
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	استیگمای درونی ابراز هیجان به بزرگترها و افراد صاحب قدرت
			دوری گزینی از موقعیت هیجانزا
۲۹	راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب	تجربه گریزی هیجان	گریزگاه کار و فعالیت
			استفاده از نقاب‌های هیجانی

ناتوانی‌های یادگیری

اشتباه نوشتن، منم بهش گفتم تو معلمی مگه اینجوری بهم میگی. حس بد انگار من بلد نیستم و داشتم. من خودم تمرینامو خونده بودم اون بهم میگه خودش بلده و انگار من خنگم. دیگه دوشش ندارم. کم میرم پیشش بهش محل نمیدارم، بهش توجه نمی‌کنم، باهاش صحبت نمی‌کنم بهش توجه نمی‌کنم.»

و در زیرمقوله توصیف تحقیرآمیز خود، دانش آموز کد ۰۹ می‌گوید: «حس بدی دارم چون میگن هیچی بلد نیستی. یه بار رفتم پای تخته یه سوال حل کنم، ولی بلد نبودم همه بهم خندیدن حتی دوست بغل دستیم...»

- شبهه رابطه بدون ژرفا

زیرمقوله‌های شبهه رابطه بدون ژرفا شامل: (۱) وانمودسازی به نبود مشکلات بین فردی؛ (۲) تمایل به انکار مشکلات روابط؛ (۳) روابط مبتنی بر دوری و دوستی؛ (۴) ارتباط سطحی کدگذاری شده است. برای نمونه در رابطه با وانمودسازی به نبود مشکلات بین فردی دانش آموز کد ۰۳ در خصوص نحوه درمیان گذاشتن مسائل با دوستانش و هیجان تجربه‌شده چنین می‌گوید: «حس ناراحتی و اذیت شدن. نه نمی‌تونم بهشون بگم فقط گاهی به یکی از دوستانم میگم...» آیا همه چیز و میتونی براش تعریف کنی و جزییات اون اتفاق و دقیق بگی؟ «نه همینجوری براش توضیح میدم. اون روز یه بار با زینب دوستم داشتیم برمی‌گشتیم خونه، اتفاق بدی که افتاده بودو بهش گفتم. فقط گوش داد و بعد گفت نباید ناراحت باشم و راجب یه چیزی حرف زد که یادم بره... اصلا اتفاق هارو نمی‌تونم بهش بگم...»

- دوگانه کنترل‌گری و کنترل‌پذیری

زیرمقوله‌های دوگانه کنترل‌گری و کنترل‌پذیری شامل: (۱) کنترل‌گری در روابط؛ (۲) طبیعی‌پنداشتن کنترل توسط مراجع قدرت؛ (۳) پرهیز از ابراز وجود؛ (۴) عدم تحمل نظر مخالف طبقه‌بندی شد. برای زیر مقوله طبیعی‌پنداشتن کنترل توسط مراجع قدرت، معلم کد ۱۱ در توصیف هیجان‌ات یکی از کودکان می‌گوید: «یادم اومد این نکته رو بگم که ۴ بار مدرسه عوض کرده ... الان پایه چهارم مشکلات وسیعی داره و همچنین به شدت مشکل ناخن جویدن داره... چون خاطرات بدی با معلم داشته و تنبیه فیزیکی شده، بسیار از معلم میترسه، مثلا یه بار که ازش ایراد گرفتم و غلط‌هاشو گفتم جبهه گرفت، اخم کرد، داد زد، ولی بعد ساکت شد و خیلی ترسید و عقب‌تر رفت.»

دانش آموز کد ۱۳ در توصیف حالات خود در رابطه با معلم می‌گوید: «خیلی عصبانی میشم و حالم بد میشه. یه بار که خانوم معلم املا گفت من خیلی ترسیدم که غلط بنویسم بعد گفتم نمرم کم شه

- سبک ارتباطی پر کشمکش و فرساینده

زیرمقوله‌های سبک ارتباطی پر کشمکش و فرساینده مشتمل بر ۹ مورد شناسایی شد: (۱) ماهیت مزمن و فرساینده اختلال؛ (۲) ناامیدکننده بودن؛ (۳) پرتوقع بودن؛ (۴) عدم اعتماد به نفس؛ (۵) عدم تمرکز؛ (۶) حواس‌پرتی؛ (۷) عدم مهارت در کنترل خشم؛ (۸) آسیب رساندن به وسایل؛ (۹) انزوا و گوشه‌نشینی. به عنوان مثال در زیر مقوله ماهیت مزمن و فرساینده اختلال، معلم کد ۰۱ در توصیف بروز هیجان‌ات یکی از کودکان می‌گوید: «بظرف میاد یکی دو روز ذهنش درگیر بشه، حالا شاید یه روز اون شدت احساسات رو داشته باشه... حالت گوشه‌گیری پیدا می‌کنه، احتمالا هم طرد میشه. چون میره یه گوشه و با ناراحتی خودش تنها می‌مونه... این نکته رو مادرش هم ذکر کرده». یا کودک کد ۱۱ می‌گوید: «تا سه روز حالم بده. دیروز بچه‌ها ساکت نمیشن، می داد میزدن ساکت! ساکت! ساکت! ساکت نمیشن، محکم کوبوندم رو میز، یکی هم اومد جلو هولش دادم بره بشینه سر جاش. تا آخرش اعصابم خورد میشه و سرم درد میگیره.»

در زیرمقوله پرتوقع بودن، کودک کد ۰۴ می‌گوید: «وقتی ریاضی حل کرده بودم، خیلی سخت بود اشتباه جمع کرده بودم خانوم معلم گفت برم پیشش بهم گفت باید دقت کنم من ناراحت شدم که چرا بلد نیستم، نمیدونم چرا یادم میره. خیلی ناراحت میشم ازش، همش بهم میگه من غلط دارم و درست نوشتم... آخه چرا؟ ناراحتی و گریه. دیگه نمیخوام غلط حل کنم که برم پیشش بعد دعوا کنم که چرا اشتباه نوشتم.»

در زیرمقوله ناامیدکننده بودن، معلم کد ۰۶ در توصیف یکی از کودکان می‌گوید: «وقتی به بن بست می‌خورم و میاد سمت من تا تو مسایل درسی کمکش کنم، خیلی ناامید و ناراحت از خودش و همش خودشو سرزنش میکنه. این حس باعث میشه به خوبی هم نتونه درس رو یاد بگیره با اینکه از من کمک میخواد اما حس بدی نسبت به این کمک خواستن داره و تا یه مدتی جواب هیچ سوالی و نمیده و کلا اخم میکنه.»

- سبک ارتباط نارزنده‌ساز

سبک ارتباط نارزنده‌ساز مشتمل بر زیرمقوله‌های: (۱) توصیف تحقیرآمیز خود؛ (۲) نارضایتی کمال‌گرایانه معطوف به خود؛ (۳) احساس تمسخر؛ (۴) سابقه نارزنده‌شدن در خانواده؛ (۵) تمسخر و تحقیر دیگران؛ (۶) نارضایتی کمال‌گرایانه معطوف به دیگران کدگذاری شد.

به عنوان مثال در زیر مقوله نارضایتی کمال‌گرایانه معطوف به خود، کودک کد ۰۸ می‌گوید: «آره دوستم گفت تمرین خونگی رو من

از کودکان را چنین توصیف می‌کند: «.. شاید چند ساعت تو اون حالت بمونه، ولی دنبال راه می‌گرده که حالش بهتر بشه. سعی میکنه از اون جمع دور بشه، فاصله میگیره از اون محیط، شایدم در بعضی مواقع روابطش با دوستاش کم‌رنگ تر بشه..»

در زیرمقوله بی‌انتهاپنداری هیجان‌ات منفی کودک کد ۰۷ نیز هیجان‌ات خود را چنین توصیف می‌کند: «..خیلی عصبانی میشم. نرگس هر باری چیزیش گم میشه، میندازه تقصیر بقیه، اون بار به من گفت من خودکار صورتیش بردم، ولی من دست نزدم منم عصبانی شدم داد زدم سرش، موهاشو کشیدم خیلی عصبانی بودم. کل روز اعصابمو خورد کرده بود. فراداش که رفتم مدرسه اصلا باهاش حرف نزدم، اصلا دلم نمیخواد دیگه ببینمش دختر بد و بی‌تربیت..»

-راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب

زیرمقوله‌های راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب مشتمل بر پنج مورد شامل: (۱) ناآرزنده‌سازی هیجان در خانواده؛ (۲) استیگمای درونی ابراز هیجان به بزرگترها و افراد صاحب‌قدرت؛ (۳) دوری‌گزینی از موقعیت هیجان‌زا؛ (۴) گریزگاه کار و فعالیت؛ (۵) استفاده از نقاب‌های هیجانی طبقه‌بندی شدند.

در زیرمقوله استیگمای درونی ابراز هیجان به بزرگترها و افراد صاحب قدرت معلم کد ۰۸ یکی از کودکان را این‌گونه توصیف می‌کند: «..استرس و ناراحتی رو میدونه، ولی بقیه حس هارو فکر نکنم. بعد وقتی استرس داره، میگه دل درد داره. به دوستانش در ارتباط با احساساتش نمیگه و در رابطه با اونها خیلی تودار عمل میکنه. ولی بنظرم اگه بگه و اونها واکنش بدی نشون بدن دیگه سمتشون نره ..» برای زیرمقوله گریزگاه کار و فعالیت، کودک کد ۰۱ در واکنش هیجانی خود به دوستش می‌گوید: «از دستش عصبانی و ناراحت میشم. خیلی سخته باهاش کنار بیام.. چون طول میکشه تا آروم شم. نمیدونم ممکنه حواسم پرت بشه و با دوستم بد حرف بزنم. نه حس بد دارم نمیشه. باهاش دعوا میکنم یا اون کلن پیش من نیاد دیگه..»

مامانم دعوام میکنه بعدش کلافه شدم، چون به کلمه رو بلد نبودم خیلی کلافه شدم.»

-ناپختگی هیجانی

زیرمقوله‌های ناپختگی هیجانی مشتمل بر شش مورد شامل: (۱) ناآگاهی هیجانی؛ (۲) عدم شفافیت هیجانی؛ (۳) دوگانه هیجانی عشق و نفرت؛ (۴) کرانه‌گرایی خشونت و محبت؛ (۵) درون‌فکنی هیجان‌های دیگران؛ (۶) فراقکنی هیجان‌های خود طبقه‌بندی شدند.

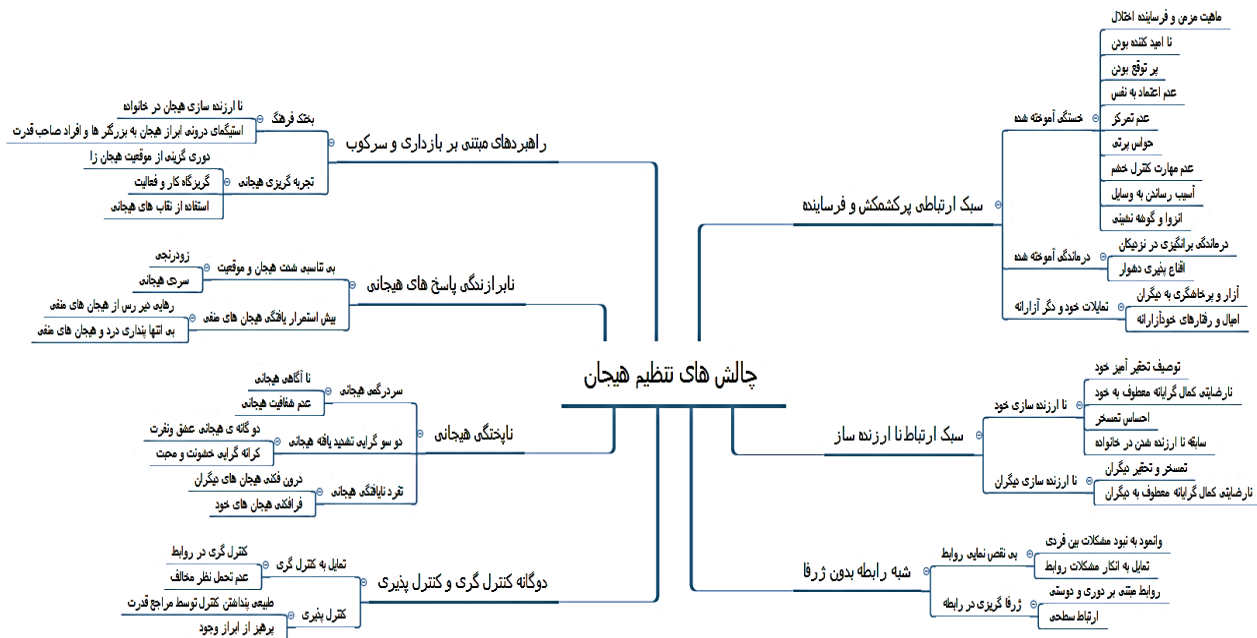
درخصوص زیر مقوله فراقکنی هیجان‌ها کودک کد ۰۱: «حس بد ناراحتی و ترس. میترسم دعوام کنه و جریمه کنه منو. کاری نمیتونم بکنم. میترسم بهم جریمه بده، جریمه ترسناکه، نمیتونم باهاش بد حرف بزنم بعدش چون دعوام کرده ازش بدم میاد و پیشش نمیرم.» و یا معلم کد ۰۸ در زیرمقوله درون‌فکنی هیجان‌ات کودک چنین می‌گوید: «در کل این مهارت کنترل هیجان‌ات رو خیلی بلد نیست. خشم و عصبانیت را به اون شکل بروز نداده که رفتار عجیبی داشته باشه... بیشتر حالت سکوت و انفعال به ویژه در هنگام ناراحتی داره. برخورد هم داره با دوستاش ولی بیشتر فاصله می‌گیره و سکوت میکنه و تو خودت میریزه و شاید به خاطر همین روابطش با دوستاش کمتر بشه و کمتر ارتباط بگیره.»

-ناپرازندگی پاسخ‌های هیجانی

زیرمقوله‌های ناپرازندگی پاسخ‌های هیجانی مشتمل بر چهار مورد: (۱) زودرنجی؛ (۲) سردی هیجانی؛ (۳) رهایی دیررس از هیجان‌های منفی؛ (۴) بی‌انتهاپنداری درد و هیجان‌های منفی کد‌گذاری شدند.

در زیرمقوله سردی هیجانی معلم کد ۰۴ در توصیف یکی از کودکانش می‌گوید: «... کمی کنترل داره به هر حال من بزرگترم بیشتر سکوت میکنه... گاهی وقتا میتونه و گاهی نمیتونه، رابطه کمتر میشه، چون من متکلم میشم اون گوش میده باز خوردی نمی‌گیرم.. رابطه یخ و سرد میمونه.»

برای زیرمقوله رهایی دیررس از هیجان‌های منفی، معلم کد ۰۳ یکی



شکل ۱. چالش‌های تنظیم هیجان در ۷ مقوله و ۱۶ زیرمقوله با ۴۲ کد

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی چالش‌های تنظیم هیجان و پیامدهای ناشی از آن در روابط بین فردی کودکان دارای ناتوانی یادگیری انجام شد. بدین منظور، پس از مصاحبه با ۱۵ کودک و معلمان آنها، در مجموع هفت مقوله اصلی و ۱۶ زیرمقوله به دست آمد. نتایج پژوهش‌های مختلف با هدف بررسی ارتباط بین تنظیم هیجان و روابط کودکان با مشکلات یادگیری (ونتزل و میل، ۲۰۰۹) و بررسی تأثیر تنظیم هیجان بر روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی (بیکر، ۲۰۰۴) حاکی از نقش موثر تنظیم هیجان در عملکرد اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری است. به نظر می‌رسد کودکان دارای ناتوانی یادگیری در جریان روابط بین فردی خود، انتظارات بسیاری از اطرافیان خود دارند. این امر به نوبه خود می‌تواند منجر به خستگی بیشتر در اطرافیان شود، ویژگی‌ای که بنا بر پژوهش حاضر بخشی از سبک ارتباطی پرکشش و فرساینده مبتلایان به ناتوانی یادگیری محسوب می‌شود. نظریه بین فردی معتقد است که هنگام تهدیدها و مشکلات بین فردی، اضطراب مربوط به سلامتی در پاسخ به این نگرانی‌ها برانگیخته می‌شود (مک‌سوینی^۳ و همکاران، ۲۰۰۹). در حقیقت افرادی که سبک دلبستگی ناایمن دارند تلاش می‌کنند تا هنگام بروز مشکلات بین فردی نیاز خود به نزدیکی و جستجوی حمایت را، از راه در میان گذاشتن نگرانی‌های جسمانی‌شان با دیگران به دست آورده و از این طریق، دیگران را نزدیک خود نگه دارند، این شیوه حداقل در کوتاه‌مدت، برای مبتلایان به ناتوانی یادگیری مفید بوده و منجر به حصول اطمینان موقت ایشان از علاقه و توجه

دیگران نسبت به خود می‌شود.

سبک ارتباط ناارزنده‌ساز دومین ویژگی از الگوی ارتباط بین فردی مبتلایان به ناتوانی یادگیری است. منظور از سبک ارتباط ناارزنده‌ساز در این پژوهش ارتباطی است که در برگیرنده تمسخر و تحقیر خود و دیگران در جریان رابطه باشد. این کودکان، از واژگان و عبارات تحقیرآمیز در توصیف خود و همچنین توصیف دیگران استفاده می‌کنند. این سبک از گفتار و نگرش، معمولاً به سابقه ناارزنده‌شدن در خانواده و خودپنداره و عزت نفس پایین باز می‌گردد. بسیاری از افراد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر نیز سوابقی از مورد ناارزنده‌سازی قرارگرفتن را گزارش نمودند، برخی از مطالعات نشان داده اند که میان عزت نفس و خودپنداره مثبت با ابتلا به اختلالات ارتباطی، ارتباطی معکوس وجود دارد (الیوارس^۴ و همکاران، ۲۰۰۹). شبه‌رابطه بدون ژرفا، سومین ویژگی از الگوی ارتباط بین فردی مبتلایان به ناتوانی یادگیری است. شبه‌رابطه بدون ژرفا در پژوهش حاضر به روابط بین فردی بدون عمق و غنای احساسی اشاره دارد. در این سبک از روابط فرد به حضور فیزیکی دیگران در اطرافش احساس نیاز می‌کند و به آنها وابسته است، اما رابطه‌ای تهی از معنا، در ظاهر مطلوب و بدون عمق بین فرد و اطرافیان در جریان است. این کودکان، گاهی از اوقات به صورت خودآگاه و ناخودآگاه از علائم خود، برای اجتناب از قرارگرفتن در معرض انتظارات دیگران

1. Wentzel & Miele
2. Baker
3. McSweeney
4. Olivares

در جریان روابط بین فردی خود استفاده می‌کردند. افراد دارای ناتوانی یادگیری معمولاً مشکلات بین فردی شدیدی دارند و الگوی بین فردی آنها در برگیرنده اجتناب و جداافتادگی از دیگران است و نه ارتباط با آنها (مک‌سوینی و همکاران، ۲۰۰۹).

ویژگی دیگر الگوی رابطه بین فردی این کودکان، دوگانه کنترل‌گری و کنترل‌پذیری است؛ که با نوعی اشتغال ذهنی با مسأله کنترل درگیرند. این اشتغال ذهنی و نیز جلوه رفتاری آن بین دو قطب کنترل‌گری، عدم تحمل نظر مخالف و حتی ابزارسازی علائم جسمی برای کنترل دیگران از یک جهت و میل به تسلیم شدن و طبیعی‌پنداشتن کنترل توسط مراجع قدرت و پرهیز از هرگونه ابراز وجودی از جهت دیگر، در نوسان است. یکی از جنبه‌های کنترل در این کودکان، تمایل به کنترل بیش از حد هیجان‌هاست. انکار و عدم‌پذیرش رنج روانی، اضطراب و افسردگی در این افراد، احساسی از کنترل فرارسانی به وجود می‌آورد که با ویژگی دوری‌گزینی بین فردی در هم آمیخته و باعث تقویت خود ایده‌آل آنها - که نفی‌کننده هرگونه نیاز وابستگی است - می‌گردد. در پژوهش حاضر، برخی از کودکان بیان می‌کردند در صورتی که دیگران با نظر آنها مخالفت کنند، از موقعیت دوری می‌کنند و یا در کل، تمایل دارند سایرین را کنترل نموده و تحمل نظر مخالف را ندارند.

ویژگی دیگر تنظیم هیجان در این کودکان، ناپختگی هیجانی است. منظور از ناپختگی هیجانی، نوعی عدم بلوغ هیجانی است که مشخصه آن سردرگمی هیجانی و دوسوگرایی تشدید یافته هیجانی و تفرندنایافتگی هیجانی است. سردرگمی هیجانی به عدم آگاهی هیجانی و عدم شفافیت هیجانی اطلاق می‌شود. منظور از عدم شفافیت هیجانی، احساس سردرگمی و گیجی ناشی از حضور همزمان هیجان‌های گوناگون در دستگاه روانی است. آگاهی از هیجان‌ها و همچنین بافتاری که هیجان‌ها در آن رخ می‌دهند، نقش مهمی در تنظیم کارآمد هیجان‌ها دارد (گراس، ۲۰۱۴). به نظر می‌رسد که آگاهی هیجانی به افزایش دامنه راهبردهای تنظیم هیجان و همچنین بهبود انعطاف‌پذیری در استفاده از این راهبردها می‌انجامد. یکی از الگوهای رایج هیجانی در این کودکان، تجربه تعارض‌های هیجانی و استرس به گونه‌ای است که چرخه‌ای از پاسخ‌های جنگ و گریز به وجود می‌آورد (لواس^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). الگوی رایج هیجانی دیگر جستجوی حمایت و اطمینان بخشی از دیگران حتی با توسل به زور از یک طرف و سردی هیجانی و رها کردن اطرافیان از طرف دیگر است (لینزباردی و مک ویلیامز^۲، ۲۰۱۷). ویژگی مرتبط دیگر ناپختگی هیجانی، تفرندنایافتگی هیجانی نام دارد. منظور از

تفرندنایافتگی هیجانی، نوعی حالت همزیستی هیجانی است که ویژگی آن ناتوانی در تفکیک حالات هیجانی خود از افراد دیگر است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، این کودکان، مبادرت به درون‌فکنی حالات هیجانی دیگران در خود، فراقکنی حالات هیجانی خود به دیگران و واسطه‌مندی تجربه هیجانی می‌کنند؛ گویی نیازمند فردی دیگر برای ترجمه حالات هیجانی خود هستند. افراد دیگر معمولاً افراد صاحب نفوذ و قدرت همانند والدین فرد هستند. در واقع فرد بدون دیگری، گویی قادر به تجربه حالت هیجانی خود نیست. در جستجو برای یافتن مفاهیم مشابه در ادبیات پژوهشی مفهومی همانند بن‌مایه تفرد نایافتگی هیجانی یافت نشد و به نظر می‌رسد که این بن‌مایه از جمله یافته‌های خاص پژوهش حاضر باشد. این بن‌مایه به عدم تناسب میان پاسخ‌های هیجانی با موقعیت برانگیزاننده هیجان در مبتلایان به ناتوانی یادگیری اشاره دارد. این عدم تناسب هم در شدت پاسخ‌های هیجانی و هم در استمرار آنها در این مبتلایان قابل مشاهده است.

یکی از جلوه‌های بدتنظیمی هیجانی، استمرار بیش از حد پاسخ‌های هیجانی است (گراتز و رومر^۳، ۲۰۰۴) که یکی از عوامل دخیل در بسیاری از آسیب‌شناسی‌های روانی شناخته شده است. برای مثال، اختلال هراس خاص، اختلالی است که طولانی شدن هیجان‌های منفی در آن در دسرساز می‌شود. افراد مبتلا به هراس خاص، اگر نتوانند از رویارویی با محرک مورد هراس قرار گرفته اجتناب کنند، هیجان‌های منفی ناشی از برخورد آنها با محرک در آنها به درازا می‌کشد (آلدو^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). جاکوب و گراس^۵ (۲۰۱۴) نشان داده‌اند که مشخصه افراد مرزی، واکنش‌های توأم با عصبانیت‌های شدت یافته نیست، بلکه طولانی شدن این عصبانیت‌ها است. در این مبتلایان درد و هیجانهای منفی به درازا کشیده می‌شود. در این راستا برخی از پژوهشگران چنین بیان می‌کنند که نزدیکان مبتلایان به ناتوانی یادگیری، آنها را به عنوان فردی کم‌عاطفه و دوری‌جو و بی‌تفاوت توصیف می‌کنند (هولمه^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). آخرین ویژگی از الگوی تنظیم هیجان در مبتلایان به ناتوانی یادگیری راهبردهای مبتنی بر بازداری و سرکوب نام دارد. سه بن‌مایه سازمان‌دهنده بختک فرهنگ، تجربه‌گریزی هیجانی و لفافه‌گویی هیجان، راهبردهایی هستند که عمدتاً تحت تاثیر فرهنگ شکل گرفته‌اند و به جای آن که مبتنی بر بازاریابی هیجان‌ها باشند، مبتنی بر سرکوب هیجان‌ها هستند.

1. Loevaas
2. Lingardi & McWilliams
3. Gratz & Roemer
4. Aldao
5. Jacobs & Gross
6. Hulme

ناتوانی‌های یادگیری

اصلاح مقاله و نویسنده دوم مسئولیت طراحی و اجرای مطالعه و تحلیل داده‌های پژوهش را برعهده داشتند، نویسنده سوم مسئولیت مشاوره به ویژه در مباحث مرتبط با نمونه مطالعه را برعهده داشتند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که این پژوهش هیچ‌گونه تعارضی با منافع شخص یا سازمان ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان در مطالعه و مشاورت دکتر شهره روشنی (عضو هیات علمی پژوهشکده زنان) در بخش روش‌شناسی قدردانی می‌شود.

منابع

حسینی، ل. و داوری، ر. (۱۴۰۰). بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری در پیش‌بینی ناگویی هیجانی و راهبردهای تنظیم هیجانی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۱۰(۱)، ۴۶-۵۷. [Doi: 10.22098/jsp.2021.1140]

رضایی شریف، س.، قربان پور لقمجانی، ا. و سفیدکار، ش. (۱۳۹۹). مقایسه مشکلات هیجانی - رفتاری و پرخاشگری در دانش‌آموزان با بدون اختلال یادگیری خاص. *سلامت روان کودک*، ۲(۲۳)، ۱۶۹-۱۸۲. <http://childmentalhealth.ir/article-1-758-fa.html>
صدری دمیچی، ا. و اسماعیلی قاضی‌ولویی، ف. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۴)، ۵۹-۸۶.

https://jld.uma.ac.ir/article_433.html?lang=fa

علی‌پور، ف.، نجاتی، و.، دهرویه، ش.، مرادعلیان، ف. و بدافی، ا. (۱۳۹۹). تنظیم شناختی هیجان و مشکلات رفتاری در کودکان ۷ تا ۱۲ سال با نارسایی ویژه در یادگیری ریاضی، خواندن و نوشتن. *کودکان/استثنایی*، ۲۰(۱): ۹۸-۸۷. <https://joec.ir/article-1-1113-fa.html>

محمودی، م.، برجعلی، ا.، علی‌زاده، ح.، غباری بناب، ب.، اختیاری، ح. و اکبری زردخانه، س. (۱۳۹۵). تنظیم هیجان در کودکان با اختلال یادگیری و کودکان عادی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۶۹-۸۴.

DOR:20.1001.1.23456523.1395.4.13.6.2

نیک‌اندام کرمانشاهی، حسین و صفائی‌راد، ایرج و عرفانی، نصراله و یاراحمدی، یحیی. (۱۴۰۰). نقش کمال‌گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی دلزردگی تحصیلی دانش‌آموزان پسرمتوسطه دوره دوم. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۰(۲): ۱۸۰-۱۵۵. [Doi: 10.22098/jsp.2021.1184]

به نظر می‌آید که این سرکوب، عمدتاً تحت تاثیر مؤلفه‌های فرهنگی به وجود آمده باشد. دو عامل نارزنده‌سازی هیجان‌ها در خانواده و عدم مقبولیت ابراز هیجان‌ها به بزرگترها و صاحبان قدرت از جمله موانع فرهنگی هستند که استعاره بختک فرهنگ برای اشاره به آن‌ها انتخاب شده است. به‌طور کلی، مشکلات و چالش‌های تنظیم هیجان در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری می‌تواند به کاهش روابط مثبت، ایجاد انزوا و تنش، کاهش اعتماد به نفس و کاهش تعاملات اجتماعی منجر شود؛ بنابراین، ایجاد فضای حمایت‌کننده و ارائه آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به کودکان با ناتوانی‌های یادگیری می‌تواند بهبود روابط اجتماعی آنان را تسهیل کند و به آنها کمک کند تا بهتر با مشکلات خود مقابله کنند.

پژوهش حاضر با یک رویکرد کیفی در یک بازه زمانی کوتاه‌مدت صورت گرفته است، دشواری در جمع‌آوری اطلاعات از شرکت‌کننده‌های مختلف، در دسترس نبودن و عدم اختصاص وقت لازم به منظور مصاحبه از سوی برخی از مصاحبه‌شوندگان، نداشتن مجوز ضبط مصاحبه‌ها از سوی مدیر مدرسه و الزام به یادداشت‌برداری از مصاحبه‌ها که می‌توانست منجر به ازدست‌دادن برخی اطلاعات گردد، همگی از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر است که با طراحی پژوهش به صورت آمیخته، با کودکان در سایر مقاطع تحصیلی مبتلا به این نوع اختلال یا سایر اختلالات شناختی، می‌توان به اطلاعات مفیدتری دست یافت. نتایج این مطالعه، ضرورت آموزش تنظیم، کنترل هیجان‌ها با هدف برقراری تعاملات سازنده با دیگران را در کودکان دارای مشکلات یادگیری برجسته می‌سازد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مطالعه بر اساس اصول اخلاقی پژوهش شامل: اصل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش و کناره‌گیری از مطالعه در صورت عدم تمایل، نیز اصل محرمانگی اطلاعات شخصی شرکت‌کنندگان، با اخذ مجوزهای لازم برای انجام مطالعه صورت گرفته است.

حامی مالی

این مطالعه به عنوان پایان‌نامه ارشد در دانشگاه الزهراء^(س) تعریف و به انجام رسیده است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول مسئولیت راهنمایی و هدایت مطالعه و تهیه پیش‌نویس و

References

- Aldao, A., & Tull, M.T. (2015). Putting emotion regulation in context. *Current Opinion in Psychology*, 3, 100-107. [Doi:10.1016/j.copsyc.2015.03.022]
- Aldao, A., Jazaieri, H., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2014). Adaptive and maladaptive emotion regulation strategies: Interactive effects during CBT for social anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 28(4), 382-389. [Doi:10.1016/j.janxdis.2014.03.005]
- Alipour, F., Nejati, V., Dehrouye, S., Muradalian, F. and Badaghi, A. (2020). Cognitive Emotion Regulation and Behavioral Problems in 7-12 Years Old Children with Specific Learning (Disorders Reading, Writing and Mathematics Deficits). *Journal of Exceptional Children*, 20 (1), 87-98.] <https://joec.ir/article-1-1113-en.html>.
- Al-Mamari, W. S., Emam, M. M., Al-Futaisi, A. M., & Kazem, A. M. (2015). Comorbidity of learning disorders and attention deficit hyperactivity disorder in a sample of Omani schoolchildren. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 15(4), e528. [Doi:10.18295/squmj.2015.15.04.015]
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23, 189-202. [Doi:10.1007/s12144-004-1019-9]
- Bowie, B. H. (2010). Understanding gender differences in pathways to social deviancy: Relational aggression and emotion regulation. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24, (1), 27-37. [Doi:10.1016/j.apnu.2009.04.007]
- Cortiella, C. & Horowitz, S.H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York, USA: *National Center for Learning Disabilities*.
- De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truys, A., & Everaert, J. (2022). 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*, 1-14. [Doi:10.1007/s10964-022-01678-2]
- Dixon-Gordon, K. L., Bernecker, S. L., & Christensen, K. (2015). Recent innovations in the field of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 36-42. [Doi:10.1016/j.copsyc.2015.02.001]
- Dixon-Gordon, K., Aldao, A., & De, L. R. (2015). Emotion regulation in context: Examining the spontaneous use of strategies across emotional intensity and type of emotion. *Personality and Individual Differences*, 86, 271-276. [Doi:10.1016/j.paid.2015.06.011]
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157. [Doi:10.1037/0022-3514.78.1.136]
- Fine, J. G., Semrud-Clikeman, M., Bledsoe, J. C., & Musielak, K. A. (2013). A critical review of the literature on NLD as a developmental disorder. *Child Neuropsychology*, 19(2), 190-223. [Doi:10.1080/09297049.2011.648923]
- Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions AU-Lipka, Orly. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157. [Doi:10.1080/13603116.2018.1427151]
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97-105. [Doi:10.1016/j.aip.2010.02.003]
- Gotlib, I. H., & Joormann, J. (2010). Cognition and depression: current status and future directions. *Annual review of clinical psychology*, 6, 285-312. [Doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131305]
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Clinical Psychology*, 26, 41-54. [Doi:10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94]
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. [Doi:10.1080/1047840X.2014.940781]
- Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3(1), 8-16. [Doi:10.1177/1754073910380974]
- Gross, J., J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). Newyork: The Guilford Press.
- Gross, J.J. & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*(pp. 3-24). New York, NY: Guilford.
- Hulme, C., Goetz, K., Gooch, D., Adams, J., & Snowling, M. J. (2007). Paired-associate learning, phoneme awareness, and learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 150-166. [Doi:10.1016/j.jecp.2006.09.002]
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education. *International handbook of emotions in education*, 183-217.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, 30(7), 865-878. [Doi:10.1016/j.cpr.2010.03.001]
- Kopelman-Rubin, D., Siegel, A., Weiss, N., & Kats-Gold, I. (2021). The Relationship between Emotion Regulation, School Belonging, and Psychosocial Difficulties among Adolescents with Specific Learning Disorder. *Children & Schools*, 42(4), 216-224. [Doi:10.1093/cs/cdaa022]
- Lingiardi, V., & McWilliams, N. (Eds.). (2017). *Psychodynamic diagnostic manual: PDM-2*. Guilford Publications.
- Liverant, G. I., Brown, T. A., Barlow, D. H., & Roemer, L. (2008). Emotion regulation in unipolar depression: The effects of acceptance and suppression of subjective emotional experience on the intensity and duration of sadness and negative affect. *Behaviour Research and Therapy*, 46(11), 1201-1209. [Doi:10.1016/j.brat.2008.08.001]

- Loevaas, M. E. S., Sund, A. M., Lydersen, S., Neumer, S. P., Martinsen, K., Holen, S., ... & Reinfjell, T. (2019). Does the transdiagnostic EMOTION intervention improve emotion regulation skills in children?. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 805-813. [Doi:10.1007/s10826-018-01324-1]
- Maag, J. W. & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3-10 [Doi:10.1177/00222194060390010201]
- Mafra, H. (2015). Development of Learning and Social Skills in Children with Learning Disabilities: An Educational Intervention Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 221-228. [Doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.220]
- Mahmoudi, M., Borjali, A., Alizadeh, H., Ghobari-Bonab, B., Ekhtiari, H., & Akbari-Zardkhaneh, S. (1970). Emotion Regulation in Children with Learning Disorders and Normal Children. *Research in School and Virtual Learning*, 4(13), 69-84. [Persian] https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_2999.html?lang=en
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 130-139. [Doi:10.1177/0022219414529336]
- McSweeney, L., B Zanarini, M. C., Frankenburg, F. R., Reich, D. B., Silk, K. R., Hudson, J. I. (2009). The subsyndromal phenomenology of borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 929-935. [Doi:10.1176/appi.ajp.2015.15081045]
- Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G., & Barton, V. E. (2017). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Child neuropsychology*, 23(5), 609-629. [Doi:10.1080/09297049.2016.1205012]
- Olivares, J., Sánchez-García, R., López-Pina. J. A. (2009). The Liebowitz Social Anxiety Scale for Children and Adolescents. *Psicothema*.21(3), 486-91. PMID: 19622334.
- Rezaei S, Sefidkar S, Qorbanpoor Lafmejani A. (2020). The Comparison of Emotional-Behavioral Problems and Aggression in Students with/without Specific Learning Disability. *Journal of Child Mental Health*, 7 (2) :169-182 [Persian] <http://childmentalhealth.ir/article-1-758-fa.html>
- Sadri Damirchi, A., & Esmaili Ghazivaloii, F. (2016). Effectiveness of social- emotional skills training on cognitive emotion regulation and social skills in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5(4), 59-86. [Persian] https://jld.uma.ac.ir/article_433.html?lang=en
- Schmitt, M. (2018). *Emotion Regulation Repertoire: Which Strategies Drive Mental Health?. Arizona State University.* <https://core.ac.uk/download/pdf/158457077.pdf>.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral consideration. Monographs of the society for Research in Child Development*, 59(2-3)240. PMID: 7984164..
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775-808. [Doi:10.1037/a0027600]
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychol Psychiatry*. 41(8):1039-48. PMID: 11099120.
- Zaki, J., & Williams, W. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803-810