

Research Paper

The Relationship between Rejection Sensitivity with Emotional-Behavioral Problems in Students with Learning Disabilities by Mediating Role of Emotion Regulation



Bahare Rezaie¹  Sanaz Eyni^{2*}  & Mehdi Zemestani³ 

1. Department of Psychology, Faculty of Humanities and social sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
2. Assistant professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Use your device to scan and read article online



Article Info:
Received: 2024/09/06
Accepted: 2024/11/25
Available Online: 2024/12/18

Citation: Rezaie, R., Eyni, S. & Zemestani, M. (2024). [The Relationship between Rejection Sensitivity with Emotional-Behavioral Problems in Students with Learning Disabilities by Mediating Role of Emotion Regulation (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (1):52-65. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.15786.2195>

 [10.22098/jld.2024.15786.2195](https://doi.org/10.22098/jld.2024.15786.2195)

Extended Abstract

1. Introduction

Learning disability is a disorder characterized by deficits in understanding or using spoken and written language, which leads to difficulties in listening, thinking, speaking, reading, writing, and mathematical calculations (Donolato et al., 2022). Among the challenges faced by children with learning disabilities are emotional-behavioral problems. These emotional-behavioral issues in students with learning disabilities lead to performance deficits (Cristofani et al., 2023; Operto et al., 2021). Furthermore, sensitivity to rejection increases the likelihood of emotional-behavioral problems in adolescents (Duo et al., 2024; Zimmer-Gembek et al., 2021). Another factor affecting the emotional-behavioral problems of students with learning disabilities is the presence of emotion regulation skills. Emotion regulation skills enhance the ability to employ appropriate coping strategies and increase social interactions, leading to improved academic performance and reduced issues for students with learning disabilities (Kouvava et al., 2022). In addition, emotion regulation reduces vulnerability to emotional and behavioral problems by improving adaptability to life changes and stressful events (Njardvik et al., 2022). Given the role of sensitivity to rejection and emotion regulation in the problems faced by students with learning disabilities, examining these components can significantly aid in addressing behavioral problems and

their adjustment. Therefore, the present study aimed to determine the relationship between sensitivity to rejection and emotional-behavioral problems in students with learning disabilities, with the mediating role of emotion regulation.

2. Materials and Methods

This study is applied in terms of objective and is considered descriptive in terms of data collection (research design). The statistical population of this research consisted of all students with learning disabilities in LD centers in Kermanshah city during the academic year 2023-2024. A total of 282 individuals were selected from the center located in Zone 1 of Kermanshah through purposive sampling, based on Kline's rule (2013). All procedures were conducted confidentially and voluntarily. The research tools included the Emotional-Behavioral Problems Questionnaire (EBPS) by Rutter (1975), the Rejection Sensitivity Questionnaire (RSQ) by Downey and Feldman (1996), and the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) by Gross (2003). All analyses were performed using SPSS 27 and Lisrel 8.8 software.

3. Results

The sample consisted of 282 students with learning disabilities, with a mean age of 9.65 years (± 2.78), ranging from 7 to 12 years.

The correlation matrix revealed a significant positive relationship between emotional-behavioral problems and rejection sensitivity at the 99% confidence level. Additionally, there were significant negative relationships with cognitive reappraisal and suppression at the same confidence level.

*Corresponding Author:

Sanaz Eyni

Address: Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Tel: +98 (87) 33664600

E-mail: sanaz.eyni@yahoo.com



The analyses conducted indicate that the goodness-of-fit indices for the research model demonstrate a satisfactory fit. The path coefficients associated with the direct effects of the research variables are statistically significant at the 0.01 level.

Additionally, considering the indirect t-statistics (Sobel's t) among the variables that fall outside the range of (1.96 & -1.96), the indirect effect of rejection

sensitivity on emotional-behavioral problems is accepted. The VAF (Variance Accounted For) analysis reveals that 30.9% of the influence of rejection sensitivity on emotional-behavioral problems is mediated through cognitive reappraisal, while 29.2% of the influence is mediated through suppression.

Table 1. Direct effects of the research variables

	Variables	Path Coefficients	T-Value	Standard Error	Significance
rejection sensitivity	→ emotional-behavioral problems	0.19	2.83	0.105	P<0.01
rejection sensitivity	→ reappraisal	-0.25	-3.71	0.051	P<0.01
rejection sensitivity	→ suppression	-0.27	-4.01	0.043	P<0.01
reappraisal	→ emotional-behavioral problems	-0.34	5.04	0.027	P<0.01
suppression	→ emotional-behavioral problems	-0.29	-4.30	0.038	P<0.01

4. Discussion and Conclusion

The findings of the study indicate that rejection sensitivity significantly affects the emotional-behavioral problems and emotion regulation of students with learning disabilities. This finding is aligned with the results of studies by Narimani et al. (2020), and Zimmer-Gembka et al. (2018). These results underscore the importance of addressing rejection sensitivity in interventions aimed at supporting students with learning disabilities, as it plays a crucial role in their emotional and behavioral outcomes. Moreover, emotion regulation (cognitive reappraisal and suppression) significantly impacts the emotional-behavioral problems of students with learning disabilities. This finding is consistent with the results of studies by Kamaljou & Afsharpoor (2022), and Njardvik et al. (2022). Another noteworthy finding of the research indicates that rejection sensitivity indirectly affects the emotional-behavioral problems of students with learning disabilities through emotion regulation (cognitive reappraisal and suppression). This outcome aligns with the findings from studies by Rezaei et al. (2020), and Zimmer-Gembka et al. (2021).

Rejection sensitivity fosters maladaptive cognitive schemas of insecurity and distrust in students with learning disabilities, serving as a significant risk factor for future behavioral issues. These results highlight the need for targeted interventions that address both emotional regulation strategies and rejection

sensitivity to better support this vulnerable population. In these circumstances, employing emotion regulation strategies can help individuals experience more positive emotions, maintain higher mental health and self-esteem, and trust others without feelings of worry, anxiety, or concern regarding criticism and rejection. This fosters stable and intimate interpersonal relationships, promotes social acceptance, and allows individuals to benefit from social support in response to life's stressful experiences (Zimmer-Gembka et al., 2021).

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles were fully adhered to in this study. Participants were allowed to withdraw from the study at any time and were fully informed about the research process. Their information was kept confidential.

Funding

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

Authors' contributions

All authors participated in the design, implementation, and writing of all sections of this research.

Conflicts of interest

There are no conflicts of interest in this article.

مقاله پژوهشی

رابطه حساسیت به طرد با مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری: نقش میانجی تنظیم هیجان

بهاره رضایی^۱ و سانا عینی^{۲*} و مهدی زمستانی^۲ ID

۱. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۳. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.



ستاددهی: رضایی، ر.، عینی، س. و بهرامی پور، م. (۱۴۰۳). رابطه حساسیت به طرد با مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری: نقش

میانجی تنظیم هیجان. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۴ (۱): ۶۵-۵۲. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.15786.2195>

doi 10.22098/jld.2024.15786.2195

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۰۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۹/۲۸

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه حساسیت به طرد با مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با نقش میانجی تنظیم هیجان انجام شد.**روش‌ها:** این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها (طرح تحقیق) از پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مراکز اختلال یادگیری شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. تعداد ۲۸۲ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مشکلات رفتاری عاطفی راتر (۱۹۷۵)، حساسیت به طرد داوون، فلدمن (۱۹۹۶) و تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۳) استفاده شد. تمام تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS27 و نرم‌افزار Lisrel 8.8 انجام شدند.**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که حساسیت به طرد، ارزیابی مجدد و سرکوبی بر مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به ترتیب اثر مثبت و منفی معنادار دارند. همچنین ارزیابی مجدد و سرکوبی توانست میانجی روابط بین متغیرهای پژوهش باشد؛ بنابراین متغیر حساسیت به طرد علاوه بر اثر مستقیم، به طور غیر مستقیم و از طریق ارزیابی مجدد و سرکوبی نیز بر مشکلات رفتاری عاطفی تأثیر می‌گذارد. ($P < 0/01$)**نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های پژوهش، در مراکز مشاوره و کلینیک‌های روان‌شناسی می‌توان در مورد تنظیم و کنترل هیجان‌ات و آگاهی در زمینه حساسیت به طرد باهدف برقراری تعاملات سازنده با دیگران در کودکان با ناتوانی یادگیری به والدین و معلمان آموزش‌های لازم ارائه شود.

کلیدواژه‌ها:

مشکلات رفتاری عاطفی، حساسیت به طرد، تنظیم هیجان، ناتوانی یادگیری

مقدمه

(دونولاتو^۲ و همکاران، ۲۰۲۲).ناتوانی یادگیری^۱ اختلالی است که به علت نقص در فهم یا کاربرد زبان گفتاری و نوشتاری منجر به بروز اختلالاتی در توانایی گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن و محاسبات ریاضی می‌شود

1. learning disabilities
2. Donolato

* نویسنده مسئول:

سانا عینی

نشانی: استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

تلفن: ۳۳۶۶۶۰۰ (۸۷) ۹۸+

پست الکترونیکی: sanaz.einy@yahoo.com

ناتوانی‌های یادگیری

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارای ویژگی‌هایی مانند عزت‌نفس پایین، عدم مهارت کافی در برقراری ارتباط با دیگران، تکانش‌گری، بی‌قراری، بیش‌فعالی، عملکرد ضعیف و خودکارآمدی پایین هستند (چیفو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). میزان شیوع این اختلال در بین کودکان مدرسه‌ای ۵ تا ۱۵ درصد است (دونولاتو و همکاران، ۲۰۲۲). در ایران، میزان شیوع ناتوانی یادگیری ۲ تا ۱۰ درصد گزارش شد و اختلال ریاضی (۹/۸۳ درصد) و اختلال در خواندن (۴/۴۸ درصد) بالاترین و پایین‌ترین شیوع را داشتند (انصاری اردلی و همکاران، ۱۴۰۰). ازجمله مشکلات کودکان با ناتوانی یادگیری مشکلات عاطفی-رفتاری^۲ می‌باشد که به‌صورت پاسخ‌های عاطفی و رفتاری مغایر با هنجارهای فرهنگی، سنی و قومی تعریف می‌شود و تأثیری منفی بر پیشرفت تحصیلی، مراقبت از خود، تعاملات اجتماعی، سازگاری اجتماعی دارد (لاگانیری^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). مشکلات عاطفی-رفتاری در دودسته کلی اختلالات درون‌ریزی شده (اضطراب و افسردگی) و اختلالات برون‌ریزی شده (رفتارهای ضداجتماعی) در نظر گرفته می‌شوند. این مشکلات غالباً در اوایل دوران تحصیل ابتدایی ظاهر می‌گردد که تأثیری منفی بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی، هیجانی و شناختی دارد و زمینه افزایش رفتارهای پرخطرگراانه در مدرسه را فراهم می‌کند (شلدریک^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). یافته‌ها حاکی از آن است که مشکلات عاطفی-رفتاری در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری منجر به نقص عملکرد می‌شود (کریستوفانی^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، در پژوهش اوپرتو^۶ و همکاران (۲۰۲۱) وجود مشکلات عاطفی-رفتاری در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را گزارش کردند.

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری آسیب‌پذیری بالایی نسبت به اختلال‌های هیجانی^۷، رفتاری، شناختی و نارساکنشوری اجتماعی^۸ دارند که این امر منجر به خودانگاره منفی^۹، مشکل در دوست‌یابی، منزلت اجتماعی پایین، زورگویی، رفتارهای ضداجتماعی و طرد از سوی اطرافیان می‌شوند و در موقعیت‌های بین فردی به شکل اضطراب‌آمیز نسبت به علائم طرد حساسیت نشان می‌دهند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۹). افراد با حساسیت به طرد^{۱۰} به‌صورت افراطی در جست‌وجوی نشانه‌های طرد شدن می‌باشند و هر رفتار جزئی را دلیلی برای طرد می‌بینند و رفتارهایی مغایر با فرهنگ و اجتماع انجام می‌دهند، هرچند انزطر خود فرد، رفتارشان کاملاً منطقی می‌باشد (مایولاتسی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳). حساسیت به طرد بر سازش افراد تأثیر منفی دارد و این عدم سازش از راه‌های مختلفی از قبیل نارضایتی یا عدم احساس ایمنی در ارتباطات، خصومت، حسادت، افسردگی، پرخاشگری و لجبازی را موجب می‌شود. حساسیت به طرد می‌تواند از طریق ایجاد مشکلاتی در تنظیم هیجان، هیجان‌پذیری منفی، رفتارهای شدید پرخاشگراانه و واکنش‌پذیری بالا به تجربه‌های اجتماعی منجر به مشکلات

روان‌شناختی شود (اینمان و لاندن^{۱۲}، ۲۰۲۲). همچنین، دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص مشکلاتی در رفتار هنجاری، تکانشگری، مهارت‌های بین‌فردی و ارتباطی دارند که به دلیل همین مشکلات، عملکرد تحصیلی پایینی را تجربه می‌کنند (رضائی و همکاران، ۱۳۹۹). در تأیید این یافته‌ها، نریمانی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، حساسیت بین فردی بیشتری از خود نشان داده و از تعادل عاطفی کمتری برخوردارند و همین عامل منجر به افزایش آسیب‌پذیری آن‌ها نسبت به مشکلات عاطفی-رفتاری می‌شود. یافته‌ها نشان داد که حساسیت نسبت به طرد منجر به افزایش احتمال بروز مشکلات عاطفی-رفتاری در نوجوانان می‌شود (دو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۴؛ زیرم-گمبک^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین، حساسیت به طرد در نوجوانان با اختلالات افسردگی و اضطراب (کیا^{۱۵}، ۲۰۲۴؛ نومن^{۱۶}، ۲۰۲۳؛ ژو^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۰) و عدم پذیرش اجتماعی (گیووازیلیس^{۱۸}، ۲۰۲۳) مرتبط است. در همین راستا، یافته خلدیم و پرویز^{۱۹} (۲۰۲۱) نشان داد که طرد شدن می‌تواند تأثیر منفی و طولانی‌مدتی بر مشکلات رفتاری درونی‌سازی و برون‌سازی داشته باشد و رفتار اجتماعی را کاهش دهد. ازسویی، حساسیت به طرد با تمایل به اضطراب و واکنش بیش‌ازحد به طرد شدن، موجب پریشانی هیجانی و آسیب اجتماعی می‌شود که با مشکلاتی در تنظیم هیجان^{۲۰} همراه است (رمدس^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۴).

ازجمله عواملی که نقش مهمی در کارکرد و آسیب‌شناسی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و شناختی دارد، توانایی تنظیم هیجانی است که ناتوانی یادگیری منجر به مشکلاتی در حوزه تنظیم هیجان می‌شود و دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری نسبت دانش‌آموزان عادی بیشتر در معرض خطر تجربه هیجان‌های منفی و دشواری تشخیص هیجان‌ها مواجه هستند (منگ^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۰). بررسی متون و مطالعات روانشناختی نشان می‌دهد که

1. Chieffo
2. emotional-behavioral problems
3. Laganière
4. Sheldrick
5. Cristofani
6. Operto
7. emotional disorder
8. insufficient executive functioning
9. negative self-concept
10. rejection sensitivity
11. Maiolatesi
12. Inman & London
13. Du
14. Zimmer-Gembeck
15. Kaiya
16. Naumann
17. Zhou
18. Giovazolias
19. Khadim & Pervaiz
20. emotion regulation
21. Ramadas
22. Meng & Zhang

ناتوانی‌های یادگیری

به طرد و تنظیم هیجان در مشکلات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، بررسی این مؤلفه‌ها می‌تواند به مشکلات رفتاری و سازگار شدن آن‌ها کمک بالایی داشته باشد. لذا نتایج پژوهش حاضر می‌تواند چارچوب مناسبی برای شناسایی کودکان با ناتوانی یادگیری و تلاش جهت رفع مشکلات عاطفی و رفتاری آن‌ها فراهم کند و اطلاعات مفیدی در اختیار روان‌شناسان، معلمان و والدین این دانش‌آموزان قرار دهد. از طرفی با توجه به بررسی‌های انجام‌شده تاکنون پژوهشی به صورت جامع و در قالب یک مدل به بررسی عوامل زمینه‌ساز مشکلات رفتاری عاطفی در جامعه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری نپرداخته و در این زمینه خلأ پژوهشی احساس می‌شود، لذا، پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه حساسیت به طرد با مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با نقش میانجی تنظیم هیجان انجام شد.

روش پژوهش

این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها (طرح تحقیق) از پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مراکز اختلال یادگیری شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. حجم نمونه بر اساس قاعده کلاین (۲۰۱۳) انتخاب شد. بر اساس این قاعده، به ازای هر پارامتر حداقل ۲۰-۱۵ نمونه لازم است. با توجه به تعداد پارامترهای پژوهش حاضر (۱۵ پارامتر)، حداقل نمونه ۲۲۵ نفری لازم بود که با احتساب ریزش احتمالی نمونه ۳۰۴ نفری در نظر گرفته شد که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. ملاک‌های ورود عبارتند: (۱) ابتلا به ناتوانی یادگیری با توجه به تشخیص قطعی توسط متخصص و بررسی پرونده دانش‌آموز، (۲) دامنه سنی ۷ تا ۱۲ سال، (۳) آگاهی از اهداف پژوهش، (۴) رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدین برای شرکت در پژوهش ملاک‌های خروج عبارتند از: (۱) عدم پاسخ به بیش از ۳۰ درصد سوالات، (۲) پاسخ دهی یکسان به سوالات زوج و علامت زدن یک گزینه در سوالات متوالی (۳) عدم تمایل به همکاری با پژوهش‌گر. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه مشکلات رفتاری عاطفی^۸ (EBPS): این پرسشنامه

توسط راتر^۹ در سال ۱۹۷۵ با هدف بررسی اختلالات رفتاری کودکان

1. Gross
2. Lupi
3. Kouvava
4. Njardvik
5. Reyes
6. Forrest
7. Gardner
8. Emotional-Behavioral Problems Scale
9. Rutter

تنظیم هیجان عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است (دریکوند، دانش پایه و نخستین روحی، ۱۴۰۳). تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا افراد احساسات و هیجانات خود را درک کنند (بیات و همکاران، ۱۴۰۳). مهارت تنظیم هیجان مشتمل بر مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری برای کنترل و مدیریت هیجان می‌باشد و فرایندهایی را شامل می‌شود که نحوه ابراز هیجان، زمان مناسب و چگونگی تجربه هیجان را تحت کنترل دارد. همچنین، مهارت تنظیم هیجان بهبود سلامت روان و کاهش آسیب‌پذیری نسبت به اختلالات خلقی و هیجانی را به دنبال دارد (گراس^۱، ۲۰۱۵). از آنجایی که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری توانایی تعامل اجتماعی بالایی ندارند، توسط همسالان خود طرد می‌شوند، در تعاملات اجتماعی رفتارهای تکانشی، پرخاشگرانه و فاقد کنترلی از خود نشان می‌دهند، از آگاهی ضعیف هیجانی و بی‌میلی در ابراز هیجان رنج می‌برند و همین نقص در تنظیم هیجان فرد را در برابر اختلالات روانی آسیب‌پذیر می‌کند (لویی^۲، ۲۰۲۳). یافته‌ها حاکی از آن است که مهارت تنظیم هیجان از طریق افزایش توانایی به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مناسب و افزایش میزان تعاملات اجتماعی منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش مشکلات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شود (کوانا^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، تنظیم هیجان از طریق بهبود سازگاری با تغییرات زندگی و رویدادهای تنیدگی را میزان آسیب‌پذیری وی در برابر مشکلات هیجانی و رفتاری را کاهش می‌دهد (انجاردویک^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). یافته ریز^۵ و همکاران (۲۰۲۰) به ارتباط بین کاهش تنظیم هیجان و مشکلات رفتاری عاطفی در اوتیسم و یافته فارست^۶ و همکاران (۲۰۲۰) به رابطه میان مشکلات تنظیم هیجان و مشکلات هیجانی کودکان با اختلالات زبانی اشاره نمود. علاوه بر این، خودتنظیمی هیجانی می‌تواند مشکلات رفتاری را در بین دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری کاهش دهد (کمالجو و افشارپور، ۱۴۰۱) و با افزایش مهارت درک هیجان می‌تواند در تعدیل مشکلات رفتاری کودکان با ناتوانی یادگیری مؤثر باشد (علی پور و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین، افراد دارای حساسیت به طرد بالا مشکلات تنظیم هیجان بیشتر، راهبردهای شناختی ناسازگارتر (رمدس و همکاران، ۲۰۲۴؛ گاردنر^۷ و همکاران، ۲۰۲۰) و مشکلات مدیریت هیجانی و سرکوب (زیمر-گمبک و همکاران، ۲۰۱۸) دارند.

شناسایی مشکلات عاطفی- رفتاری در دانش‌آموزان به‌خصوص افراد با ناتوانی یادگیری نه تنها نیازهای دانش‌آموزان را تأمین می‌کند، بلکه با تقویت عزت‌نفس آن‌ها در درازمدت، آسیب‌پذیری آن‌ها را در برابر مشکلات تهدیدکننده جامعه از قبیل اعتیاد، فعالیت‌های بزهکارانه و... کاهش داده و ارتقای سلامت جامعه را به دنبال دارد. از طرفی با توجه به نقش حساسیت

حساسیت به طرد در پژوهش حاضر ۰/۸۱ بود.

پرسشنامه تنظیم هیجان^۳ (ERQ): پرسشنامه تنظیم هیجان در سال ۲۰۰۳ توسط گراس و جان^۴ به منظور اندازه‌گیری راهبردهای تنظیم هیجان تدوین شد. این پرسشنامه شامل ۱۰ آیتم است که دو راهبرد کلی تنظیم هیجان یعنی ارزیابی مجدد^۵ و سرکوبی^۶ را اندازه می‌گیرد. ۶ آیتم به ارزیابی راهبرد ارزیابی مجدد (۱-۳-۵-۷-۸-۱۰) و ۴ آیتم به ارزیابی راهبرد سرکوبی (۲-۴-۶-۹) می‌پردازد. هر آیتم شامل یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (۱: کاملاً مخالفم تا ۷: کاملاً موافقم) است. هرچه فرد نمره بالاتری کسب کند، به منزله‌ی برخورداری از تنظیم هیجان بالایی است. گراس روایی و پایایی پرسشنامه فوق را مطلوب و با ضریب همسانی درونی ۰/۷۳ و ضریب بازآزمایی برای هر دو راهبرد ۰/۶۹ گزارش کرده است (گراس، ۲۰۱۵). در ایران، لطفی و همکاران (۱۳۹۹) آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ و برای دو عامل ارزیابی مجدد و سرکوبی به ترتیب مقادیر ۰/۷۹ و ۰/۶۸ گزارش کردند. آلفای کرونباخ پرسشنامه تنظیم هیجان در پژوهش حاضر ۰/۷۲ بود.

روش اجرا

پس از کسب مجوزهای لازم برای اجرای پژوهش از دانشگاه کردستان، در ابتدا با مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش شهر کرمانشاه هماهنگی لازم جهت اجرای پژوهش در مراکز جامع سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله بهنگام رشدی تربیتی استان کرمانشاه انجام شد. در ادامه با مراجعه به مراکز واقع در ناحیه ۱ و ناحیه ۲ و ناحیه ۳ (دو مرکز در این ناحیه وجود داشت) با مسئولین مراکز صحبت شد و با بررسی پرونده‌های دانش‌آموزان و در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج پژوهش، اعضای نمونه انتخاب شد. با توجه به اینکه حداقل نمونه مورد نیاز در این پژوهش ۲۲۵ نفر بود و تعداد دانش‌آموزان واجد شرایط در این مراکز به حد نصاب لازم نرسید پژوهشگر مجبور شد از دانش‌آموزان واقع در مراکز شهرستان‌های بیستون، صحنه، هرسین، کنگاور، سنقر، اسلام‌آباد غرب، روانسر و جوانرود نیز برای دستیابی به نمونه مورد نظر کمک بگیرد. بدین منظور پس از هماهنگی با مسئولین مراکز شهرستان‌های مربوطه و صحبت با آنها در مورد دانش‌آموزان تحت پوشش مراکز شماره تماس والدین دانش‌آموزان دریافت شد و پس از توضیح اهداف پژوهش از آنها درخواست شد به مرکز واقع در ناحیه ۱ کرمانشاه (واقع در ابتدای خیابان اربابی) جهت تکمیل پرسشنامه مراجعه کنند.

1. Rejection Sensitivity Questionnaire
2. Downey, Feldman
3. Emotion Regulation Questioner
4. Gross & John
5. Reappraisal
6. Suppression

ساخته شد. این ابزار دارای دو فرم والدین و معلم است که فرم والدین ۱۸ گویه و فرم معلم ۳۰ گویه دارد که در این پژوهش از فرم والدین استفاده شد. این پرسشنامه دارای پنج خرده‌مقیاس پرخاشگری و بیش‌فعالی (۱-۲-۳-۴-۶-۱۹-۲۳)، اضطراب و افسردگی (۶-۷-۹-۲۱-۲۴-۲۶)، ناسازگاری اجتماعی (۳۰-۳۵-۱۳-۱۴-۱۵-۲۹)، رفتارهای ضداجتماعی (۱۲-۱۵-۱۶-۲۰-۲۵-۲۷-۲۸) و کمبود توجه (۱-۲-۱۴-۲۳-۳۰) می‌باشد که بر اساس مقیاس سه درجه‌ای لیکرت از صفر (اصلاً درست نیست) تا دو (کاملاً درست است) نمره گذاری می‌شوند، لذا دامنه نمرات بین ۰ تا ۳۶ است و نمره بالاتر به معنای مشکلات بیشتر است. نمره ۱۳ نقطه برش محسوب می‌شود. کودکی که نمره ۱۳ و یا بالاتر بگیرد، دارای مشکل رفتاری شناخته می‌شوند (گودینی و همکاران، ۱۳۹۶). راتر و همکاران (۱۹۷۵) روایی پرسشنامه را بر اساس میزان توافق متخصصان ۷۶/۷ و میزان پایایی آن را با روش بازآزمایی دوماهه ۰/۷۴ گزارش کردند. همچنین عاشوری و دلالت‌زاده بیدگلی (۱۳۹۷) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش کردند و با توجه به شاخص کلی روایی محتوای ابزار ۰/۸۴ و نسبت روایی محتوای آن ۰/۷۸ روایی محتوایی آن را تایید کردند. آلفای کرونباخ پرسشنامه مشکلات رفتاری عاطفی در پژوهش حاضر ۰/۷۱ بود.

پرسشنامه حساسیت به طرد^۱ (RSQ): این پرسشنامه که توسط داوئی، فلدمن^۲ در سال ۱۹۹۶ ساخته شد. این پرسشنامه فرایند پردازش شناختی-هیجانی مرتبط با موقعیت‌های استرس‌زا و طردکننده را می‌سنجد که براساس تاریخچه یادگیری اجتماعی شناختی شکل گرفته است و در موقعیت‌هایی فعال است که امکان طرد یا پذیرش وجود دارد. در این ابزار حساسیت به طرد با ۱۸ سؤال دو قسمتی (الف و ب) بر روی مقیاس ۶ درجه‌ای (از ۱ اصلاً نگران نیستم برای قسمت الف و احتمال خیلی کمی دارد برای قسمت ب، تا ۶ خیلی نگرانم برای قسمت الف و احتمال زیادی دارد برای قسمت ب) اندازه‌گیری می‌شود. قسمت الف سؤال‌ها مربوط به میزان اضطرابی است که فرد در موقعیت آن سؤال احساس می‌کند و قسمت ب احتمال دریافت پاسخ مثبت از طرف مقابل را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. همسانی درونی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و پایایی بازآزمون آن ۰/۹۱ گزارش شده است (داوئی، فلدمن، ۱۹۹۶). در پژوهش خوشکام و همکاران (۱۳۹۳) اعتبار ابزار از نوع همسانی درونی ۰/۸۳ و دست‌آمد و روایی صوری و محتوایی آن توسط متخصصان حوزه موضوعی مورد تأیید قرار گرفت. تحلیل عاملی این پرسشنامه در پژوهش داوئی، فلدمن (۱۹۹۶) تنها یک عامل کلی را که تبیین‌کننده ۲۷ درصد واریانس بود، نشان داد اما در پژوهش خوشکام و همکاران (۱۳۹۳) حاکی از وجود دو عامل انتظار پاسخ و نگرانی از عدم پذیرش درخواست بود. آلفای کرونباخ پرسشنامه

ناتوانی‌های یادگیری

داده‌های حاصل با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون (برای بررسی میزان همبستگی ساده متغیرها)، تست سوبل (رای بررسی نقش واسطه‌ای ارزیابی مجدد و سرکوبی هیجان) و شاخص VAF (برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم) از طریق نرم‌افزارهای آماری SPSS نسخه ۲۴ و LISREL نسخه ۸/۸ مورد تحلیل قرار گرفتند و $P < 0/05$ به عنوان ارتباط معناداری در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

تعداد ۲۸۲ نفر از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با میانگین سنی ۲/۷۸ $\pm 65/9$ در دامنه سنی ۷ تا ۱۲ در این مطالعه شرکت داشتند. به طوری که ۶۰/۶ درصد پسر و ۳۹/۴ درصد دختر بودند. میانگین و انحراف معیار متغیرها در جدول ۱ آمده است.

دانش‌آموزان و والدین منتخب مراکز واقع در شهر کرمانشاه در خود مرکز گردهم آمدند. در ادامه محقق با توضیح اهداف پژوهش، کسب رضایت آگاهانه کتبی از والدین آن‌ها، پرسشنامه‌ها در اختیارشان قرار داده شد. در ابتدا توضیحاتی در مورد سوالات پرسش‌نامه و نحوه تکمیل آن‌ها به والدین و دانش‌آموزان ارائه شد، به آن‌ها اطمینان داده شد که اسامی بر روی پرسش‌نامه ذکر نمی‌شود و فقط محقق به داده‌های حاصل از پرسشنامه دسترسی خواهد داشت. در ادامه از والدین و دانش‌آموزان درخواست شد نهایت تلاش خود را به کارگیرند که سوالات را به دقت تکمیل کنند و هیچ سوالی را بدون جواب نگذارند. در نهایت از بین ۳۰۴ دانش‌آموز انتخاب شده، ۳ نفر به دلیل تکمیل ناقص پرسشنامه از تحلیل کنار گذاشته شد و ۱۹ دانش‌آموز نیز علی‌رغم هماهنگی انجام شده و اعلام تمایل در پژوهش حضور پیدا نکردند. در نهایت اطلاعات ۲۸۲ مورد بررسی قرار گرفت. و نمونه نهایی شامل ۲۸۲ پرسشنامه بود.

جدول ۱. توصیف متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
مشکلات رفتاری عاطفی	۲۴/۶۱	۵/۰۲	-۰/۷۴	۰/۶۰
حساسیت به طرد	۴۴/۹۱	۱۰/۰۳	-۰/۱۵	-۰/۲۴
ارزیابی مجدد	۲۳/۴۵	۵/۲۸	-۰/۱۸	-۰/۴۷
سرکوبی	۱۵/۸۹	۳/۸۴	-۰/۲۲	-۰/۳۴
نمره کل	۳۹/۳۳	۷/۶۹	-۰/۲۲	-۰/۴۲

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مشکلات رفتاری عاطفی، حساسیت به طرد، ارزیابی مجدد و سرکوبی نشان داده شده است. با توجه به نتایج بدست آمده مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای پژوهش در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی متغیرهای مشکلات رفتاری عاطفی، حساسیت به طرد، ارزیابی مجدد و سرکوبی دارای توزیع نرمال بوده است. همچنین مقدار کشیدگی آن‌ها نیز در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ این نشان می‌دهد توزیع متغیرهای پژوهش از کشیدگی نرمال برخوردار است. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مشکلات رفتاری عاطفی، حساسیت به طرد، ارزیابی مجدد و سرکوبی نشان داده شده است. با توجه به نتایج بدست آمده مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای پژوهش در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی متغیرهای مشکلات رفتاری عاطفی، حساسیت به طرد، ارزیابی مجدد و سرکوبی دارای توزیع

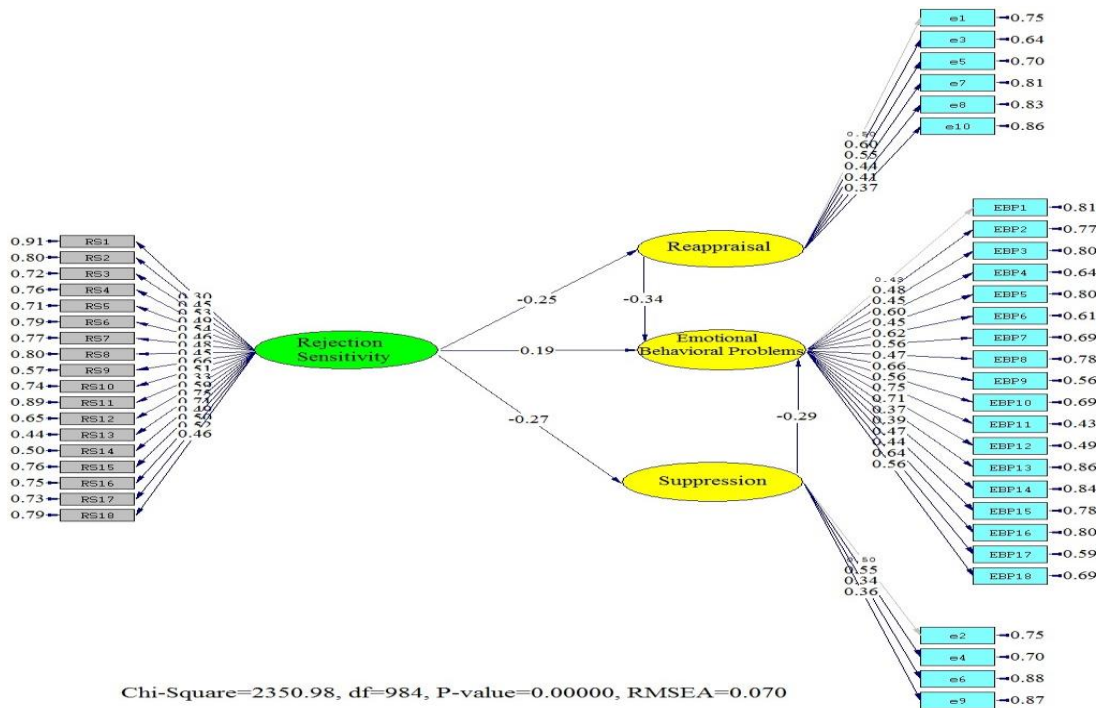
جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	مشکلات رفتاری عاطفی	حساسیت به طرد	ارزیابی مجدد	سرکوبی
مشکلات رفتاری عاطفی	۱			
حساسیت به طرد	۰/۲۸**	۱		
ارزیابی مجدد	-۰/۳۶**	-۰/۴۶**	۱	
سرکوبی	-۰/۳۰**	-۰/۴۸**	۰/۶۱**	۱

بر اساس نتایج جدول ۲، بین مشکلات رفتاری عاطفی با حساسیت به طرد ($r=0/28$ ؛ $P<0/01$) در سطح ۹۹ درصد ارتباط مثبت و معنی‌دار و با ارزیابی مجدد ($r=-0/36$ ؛ $P<0/01$) و سرکوبی ($r=-0/30$ ؛ $P<0/01$) در سطح ۹۹ درصد ارتباط منفی و معنی‌دار برقرار است.

در پژوهش حاضر جهت بررسی رابطه حساسیت به مشکلات رفتاری عاطفی با نقش میانجی ارزیابی مجدد و سرکوبی از روش معادلات ساختاری استفاده گردید. در شکل ۱ مدل پژوهش در حال استاندارد و در جدول ۳ شاخص‌های برازش ارائه شده است..

ناتوانی‌های یادگیری



نمودار ۱. آزمون مدل پژوهش (در حالت استاندارد)

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل تحقیق

نتیجه	بازه قابل قبول	مقدار	نام شاخص
قابل قبول	کمتر از ۳	۲/۳۴	$\frac{\chi^2}{df}$
خوب	خوب: کمتر از ۰/۰۸ متوسط: ۰/۰۸ تا ۰/۱	۰/۰۷۰	RMSE
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۲	CFI
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۲	NFI
قابل قبول	بیشتر از ۰/۸۰	۰/۸۶	GFI

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. اثرات مستقیم مدل پژوهش

معنی داری	خطای استاندارد	مقدار T	ضریب بتا	مسیرها
۰/۰۰۱	۰/۱۰۶	۲/۸۳	۰/۱۹	← مشکلات رفتاری عاطفی
۰/۰۰۱	۰/۰۵۱	-۳/۷۱	-۰/۲۵	← ارزیابی مجدد
۰/۰۰۱	۰/۰۴۳	-۴/۰۱	-۰/۲۷	← سرکوبی
۰/۰۰۱	۰/۰۲۷	۵/۰۴	-۰/۳۴	← مشکلات رفتاری عاطفی
۰/۰۰۱	۰/۰۳۸	-۴/۳۰	-۰/۲۹	← مشکلات رفتاری عاطفی

همانگونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود ضرایب مسیر مربوط به اثرهای مستقیم متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۱ معنادار است. جهت بررسی اثر غیرمستقیم حساسیت به طرد بر مشکلات رفتاری عاطفی با میانجی‌گری ارزیابی مجدد و سرکوبی از آزمون تست سوبل و برای تعیین شدت اثر

غیرمستقیم از طریق میانجی از آماره VAF استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۵ ارائه گردیده است.

1. Variance accounted for

جدول ۵. نتایج تحلیل اثرات غیرمستقیم

نتیجه	معنی داری	آماره VAF	ضرب مسیر استاندارد	T-sobel	اثرات غیر مستقیم
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۳۰۹	۰/۰۸۵	۵/۳۸۹	مشکلات رفتاری عاطفی ← ارزیابی مجدد ← حساسیت به طرد
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۲۹۲	۰/۰۷۸	۴/۸۶۶	مشکلات رفتاری عاطفی ← سرکوبی ← حساسیت به طرد

آسیب‌پذیرتر می‌کند (مونرو و سیمونز، ۱۹۹۱). هم سبک‌های شناختی منفی و هم عوامل رابطه‌ای می‌توانند افراد را مستعد تجربه علائم و مشکلات رفتاری بیشتری کنند (آرنو-سولر^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). از آن‌جایی که کودکان دچار ناتوانی یادگیری، رفتارهای نامشخص و بی‌توجهی از جانب دیگران را نشانه طرد می‌دانند و طرد شدن را امری غیرقابل اجتناب و غیرقابل کنترل از سوی دیگران می‌دانند، لذا واکنش دفاعی افراطی در هنگام مواجهه با طرد دارند و به علت ترس از دست دادن اطرافیان و پیشینه ناگوار در این زمینه، تعاملات و روابط را غیرقابل اعتماد دانسته، عزت‌نفس پایینی دارند و به همین دلیل نسبت به خود، اطرافیان و آینده بدبین شده و نسبت به مخاطرات اجتماعی، تحصیلی، اقتصادی و عاطفی آسیب‌پذیر هستند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۹). علاوه بر این، از آنجایی که بعضی از این دانش‌آموزان در روابط بین‌فردی و موقعیت‌های اجتماعی خجالتی بوده و احساس طردشدگی و تنهایی دارند، احتمال دارد خود درونی شکننده‌تری داشته و کم‌رویی بیشتری را تجربه کنند. همچنین امکان دارد در اظهارنظر کردن در مورد دیگران، ارزیابی گفتگوهای دیگران، پذیرفتن انتقاد و پیشنهاد، قابلیت اجتماعی لازم و مهارت‌های مقاومت در برابر فشارهای منفی همسالان را نداشته و بیشتر به تأیید دیگران نیاز پیدا کنند. لذا، نقایص اجتماعی و رفتاری در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری موجب حساسیت بین فردی بیشتری در روابط آن‌ها می‌شود (زیمر-گمبک و همکاران، ۲۰۲۱).

دیگر یافته پژوهش نشان داد که ارزیابی مجدد و سرکوبی بر مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کمالجو و افشارپور (۱۴۰۱)، علی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و انجاردویک و همکاران (۲۰۲۲) مبنی بر اینکه ارزیابی مجدد و سرکوبی بر مشکلات هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری مؤثر است، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در زمینه شناخت هیجانی مشکلاتی دارند، درک درستی از نشانه‌های هیجانی نداشته و احتمالاً احساس‌ها و هیجان‌های دیگران را سوء تعبیر کنند.

1. Diathesis-stress models
2. Monroe & Simons
3. Arnaud-Soler

با توجه به میزان آماره تی غیرمستقیم (تی سوبل) بین متغیرهای بالا که خارج از بازه (۱/۹۶ & -۱/۹۶) است؛ لذا اثر غیرمستقیم متغیر حساسیت به طرد بر مشکلات رفتاری عاطفی پذیرفته می‌شود. بنابراین متغیر حساسیت به طرد علاوه بر اثر مستقیم، به طور غیرمستقیم و از طریق ارزیابی مجدد و سرکوبی نیز بر مشکلات رفتاری عاطفی تأثیر می‌گذارد.

با توجه به میزان به‌دست‌آمده برای آماره VAF مشاهده می‌شود که ۳۰/۹ درصد تأثیر حساسیت به طرد بر مشکلات رفتاری عاطفی از طریق ارزیابی مجدد و ۲۹/۲ درصد تأثیر حساسیت به طرد بر مشکلات رفتاری عاطفی از طریق سرکوبی می‌تواند تبیین گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه حساسیت به طرد با مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و نقش میانجی تنظیم هیجان انجام شد. اولین یافته پژوهش نشان داد که حساسیت به طرد بر مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های نریمانی و همکاران (۱۳۹۹)، دو و همکاران (۲۰۲۴) و زیمر-گمبک و همکاران (۲۰۲۱) که نشان دادند حساسیت نسبت به طرد به‌عنوان یک عامل خطر مهم احتمال بروز مشکلات عاطفی رفتاری را در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری افزایش می‌دهد، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد با حساسیت به طرد بالا دائماً نگران جداشدن از افراد مهم زندگی‌شان هستند و از ترس طرد شدن از جانب دیگران در روابط اجتماعی و عاطفی مضطرب می‌شوند (عکس‌العمل‌های خیلی شدید به طرد بین فردی)، لذا، معمولاً در انجام کارهای خود، گرفتن تصمیمات برای آینده و در برنامه‌ریزی بلندمدت برای دستیابی به اهداف خود مشکل دارند و آسیب‌پذیری بالاتری نسبت به مشکلات سازشی و رفتاری از خود بروز می‌دهند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۹). براساس مدل حساسیت-استرس^۱ مونرو و سیمونز^۲ (۱۹۹۱)، توسعه آسیب روانی زمانی رخ می‌دهد که فردی با آسیب‌پذیری خاص در معرض مجموعه‌ای از شرایط محیطی قرار گیرد. در واقع، وقتی یک حساسیت با یک عامل استرس‌زای زندگی (به عنوان مثال، طرد) ترکیب می‌شود، افراد را در ایجاد مشکلات روانی

ناتوانی‌های یادگیری

دشواری در خودتنظیم‌گری هیجانی در این دانش‌آموزان منجر به استفاده از سبک‌های دفاعی نوروپیک و رشد نیافته در شرایط ناگوار و استرس‌زای محیطی شده، سلامت فکری، جسمانی و روانی آن‌ها را با مشکل مواجه کند، سازگاری آنان را در تعامل با دیگران، به‌ویژه در مهارت‌های یادگیری و اجتماعی به چالش کشیده که این خود می‌تواند به ناتوانی در مدیریت عواطف در مانده‌ساز و ناتوان‌کننده منجر گردد (کمالجو و افشارپور، ۱۴۰۱). براساس نظریه دوک^۱ (۱۹۹۹)، کسانی که قادر به کنترل هیجان‌ها خود هستند، انگیزه بیشتری برای تنظیم هیجان‌ها خواهند داشت و درگیر راهبردهایی می‌شوند که در اوایل فرآیند تولید هیجان رخ می‌دهد و منجر به استفاده از ارزیابی مجدد می‌شود که با کاهش مشکلات عاطفی رفتاری مانند اضطراب و افسردگی همراه است. در مقابل، افرادی که معتقدند هیجان‌ها قابلیت کنترل کمتری دارند، به راهبردهای تنظیم پیشگیرانه هیجان کمتری متکی هستند، که منجر به استفاده از سرکوب هیجان شده و تمایل به درگیر شدن در کنترل هیجان‌ها را کاهش می‌دهد که افراد را مستعد مشکلات رفتاری می‌کند (نیلند^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). ارزیابی مجدد با ایجاد ادراک مثبت‌تر از رویدادهای منفی، می‌تواند پاسخ‌های عاطفی مثبت بیشتری ایجاد کند و در مدیریت هیجان‌ها منفی، به‌ویژه از نظر تغییر ادراکات برای ایجاد احساسات مثبت، مهم تلقی می‌شود. افرادی که بیشتر از ارزیابی مجدد استفاده می‌کنند، احساسات منفی کمتری را تجربه نموده و تمایل به ادراک و ارزیابی موقعیت‌ها با الگوهای سازگار دارند که این راهبردهای سازگارانه موجب کاهش آسیب‌های رفتاری و عاطفی می‌شود (وسترلند^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). در مقابل، سرکوب زمانی رخ می‌دهد که شخص سعی می‌کند احساساتی را که از دیگران یا حتی از خود احساس می‌کند، بپوشاند یا پنهان کند که در موقعیت‌های اجتماعی افراد را ملزم می‌کند از بیان آشکار احساسات منفی خود خودداری کنند (زیپریس^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). افرادی که به سرکوب تکیه می‌کنند، در مقایسه با افرادی که تمایل به استفاده از ارزیابی مجدد دارند، توانایی کمتری برای خنثی کردن حالات هیجانی منفی دارند و نمی‌توانند به‌طور مؤثر هیجان‌ها منفی را کاهش دهند که در نتیجه حالت‌های هیجانی منفی بیشتری در این افراد حاکم است (وسترلند و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل استفاده از راهبردهای هیجانی نامناسب و منفی همچون سرکوب نمی‌توانند شناخت درستی از موانع و مشکلات به دست آورند که با کاهش روابط مثبت، انزوا و تنش، کاهش اعتماد به نفس و کاهش تعاملات اجتماعی همراه است، به همین دلیل زندگی اجتماعی، تحصیلی و خانوادگی این افراد با مخاطرات بسیاری مواجه می‌باشد و

آسیب‌پذیری بیشتری نسبت به مشکلات عاطفی رفتاری خواهند داشت (کمالجو و افشارپور، ۱۴۰۱). از طرف دیگر از آنجایی که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری توانایی تعامل اجتماعی بالایی ندارند، توسط همسالان خود طرد می‌شوند و به همین دلیل در تعاملات اجتماعی رفتارهای تکانشی، پرخاشگرانه و فاقد کنترلی از خود نشان می‌دهند و از آگاهی ضعیف هیجانی و بی‌میلی در ابراز هیجان رنج می‌برند و همین نقص در مدیریت هیجان‌ها فرد را در برابر اختلالات روانی آسیب‌پذیر می‌کند (لویی، ۲۰۲۳).

یافته دیگر نشان داد که حساسیت به طرد بر ارزیابی مجدد و سرکوبی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر معناداری دارد. این یافته با نتایج رمدس و همکاران (۲۰۲۴)، گاردنر و همکاران (۲۰۲۰)، زیمر-گمبک و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، براساس نظریه دلبستگی بالبی^۵ (۱۹۶۹)، سابقه تجربیات طرد به احتمال زیاد افراد را نسبت به طرد احتمالی بیش از حد حساس می‌کند و سبک‌های پردازش اطلاعات اجتماعی را بوجود می‌آورد که موجب پیامدهای منفی بلندمدت می‌شود. افراد دارای حساسیت به طرد نسبت به موقعیت‌هایی که با تجربه طرد همراه است، بسیار هوشیار هستند و حتی نشانه‌های مبهم یا غیر توهین‌آمیز بین‌فردی را به‌عنوان شواهدی از طرد تفسیر می‌کنند (داونی و فلدمن، ۱۹۹۶). حساسیت به طرد دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، موجب تمایل بیشتر به نشخوار فکری در مورد رویدادهای منفی، اجتناب اجتماعی شدید، مشکلات در تنظیم عاطفی و سرکوب، و افزایش تمایل به سرزنش خود و سرزنش دیگران برای تجارب می‌شود (زیمر-گمبک و همکاران، ۲۰۱۸). حساسیت به طرد موجب می‌شود که دانش‌آموزان نتوانند ارزیابی‌های عاطفی خود را به‌طور سازگارانه تنظیم کنند و تمایل دارند که در تنظیم هیجان‌ها ناکارآمدتر شرکت کنند. به نظر می‌رسد این امر باعث می‌شود که افراد از راهبردهای ناسازگارتر برای تنظیم هیجان‌ها خود استفاده کنند (رمدس و همکاران، ۲۰۲۴). این افراد معمولاً هرگونه تهدیدی را که در یک محیط اجتماعی احساس می‌کنند، واکنش‌های عاطفی منفی شدیدی از خود نشان می‌دهند و برای کنترل احساسات خود، اغلب احساسات ناخوشایند خود را سرکوب می‌کنند. همچنین، این افراد قادر به کنترل احساسات خود نیستند و سازگاری با موقعیت‌های اجتماعی را چالش‌برانگیز می‌دانند. لذا، افرادی که در کنترل احساسات خود مشکل دارند، سرکوب بیشتری را تجربه می‌کنند (گاردنر و همکاران، ۲۰۲۰).

1. Dweck
2. Kneeland
3. Westerlund
4. Zipris
5. Bowlby's attachment theory

ناتوانی‌های یادگیری

قوی‌تری از وابستگی سوق می‌دهد (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۹). در این شرایط کاهش به‌کارگیری راهبرد ارزیابی مجدد و افزایش سرکوب هیجان‌ات موجب می‌شود که هیجان‌ات منفی بیش‌تر و سلامت روان و عزت‌نفس کمتری را تجربه کنند، با احساس نگرانی، اضطراب و دغدغه ذهنی از انتقاد و طرد شدن، به دیگران اعتماد نمی‌کنند، توانایی مقبولیت اجتماعی ندارند، در پاسخ به تجربیات استرس‌زای زندگی از حمایت‌های اجتماعی برخوردار نیستند، با به‌کارگیری راهبردهای ناسازگار در برخورد با مسائل کیفیت زندگی کمتری داشته و آسیب‌پذیری بیشتری نسبت به مشکلات عاطفی رفتاری خواهند داشت (زیمر-گمبک و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، دانش‌آموزان دارای حساسیت به طرد، دائماً به دنبال نشانه‌هایی از طرد شدن از سوی اطرافیان‌شان هستند، از اینکه دیگران آن‌ها را طرد کنند، دوست نداشته باشند یا نسبت به آن‌ها بی‌توجه باشند، هراس دارند و این موقعیت برای آن‌ها به شدت دلهره‌آور است. این احساس بر عملکرد افراد در زندگی روزمره تأثیر منفی گذاشته، روابط بین فردی‌شان را با مشکلات جدی روبه‌رو کرده و حتی منجر به مشکل در تعاملات عاطفی آن‌ها می‌شود و آسیب‌پذیری آن‌ها را نسبت به اختلالات رفتاری افزایش می‌دهد (علی پور و همکاران، ۱۳۹۹). حساسیت به طرد بالا در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری که با مشکلات تنظیم هیجان درگیر هستند، باعث می‌شود این افراد قادر به درک واقعیت اتفاقات و تعیین حدود رخدادهای نباشند، بنابراین معمولاً سعی دارند وقایع ناراحت‌کننده را انکار و یا در ذهنشان بیش‌برآورد و بزرگ کنند. آن‌ها معمولاً افکار منفی بالایی دارند، این افکار را مدام در ذهنشان تکرار می‌کنند، خاطرات مرتبط با آن را دائم مرور می‌کنند و خود یا دیگران را سرزنش می‌نمایند. بنابراین این افراد نه تنها هیجان‌ات و خلق منفی بیش‌تری را تجربه می‌کنند، بلکه توانایی کافی در ارزیابی رویدادهای هیجانی را هم ندارند، به این دلیل در پاسخ به عوامل استرس‌زا آسیب‌پذیرترند و احتمال بروز مشکلات عاطفی رفتاری در آن‌ها بیشتر است (دو و همکاران، ۲۰۲۴).

پژوهش حاضر شامل محدودیت‌هایی بود که نخست، تنها دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری استان کرمانشاه مدنظر بودند، بنابراین، در مطالعات بعدی پیشنهاد می‌شود، دانش‌آموزان سایر اختلالات، در سایر سنین و شهرها بررسی شوند. همچنین، متغیرهای مداخله‌گری مانند امکانات آموزشی و شرایط اقتصادی و اجتماعی مدنظر قرار نگرفتند که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده کنترل شوند. از نظر کاربردی پیشنهاد می‌شود که با توجه به نتایج پژوهش، شناسایی افراد با ناتوانی یادگیری و درمان مناسب آن در مراکز مشاوره و کلینیک‌های روان‌شناسی انجام

سرکوب به‌عنوان یک استراتژی تنظیم هیجان ناسازگار، برای مدیریت احساسات منفی، شدت احساس منفی را افزایش و تجربه احساسات مثبت را کاهش می‌دهد و اثرات منفی بلندمدتی بر رضایت از زندگی، عزت‌نفس، و رفاه دارد (درایمن و همبرگ، ۲۰۱۸). از سویی، دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری احتمالاً به دلیل فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب و عدم درک موقعیت‌های اجتماعی و با مورد بی‌اعتنایی واقع شدن از طرف معلم و همسالان‌شان دچار حساسیت نسبت به طرد می‌شوند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۹). لذا، به دلیل احساس طرد، توانایی مهار احساسات منفی نسبت به دیگران و در میان گذاشتن برداشت‌های خود با دیگران را ندارند، نمی‌توانند رابطه مطلوب و مؤثری با دیگران برقرار کنند، عزت‌نفس آن‌ها کاهش یافته، احساس خوبی در ارتباط با دیگران ندارند، موردپذیرش دیگران قرار نمی‌گیرند و نسبت به توانایی‌های خود ارزیابی مثبت کمتری خواهند داشت (کوواوا و همکاران، ۲۰۲۲).

در این شرایط، نقص در به‌کارگیری راهبرد ارزیابی مجدد موجب تداوم راهبردهای ناسازگارانه و افزایش عواطف منفی و سوگیری توجه، کاهش توانایی تنظیم احساسات و کنترل کمتر بر زندگی می‌شود. کاهش راهبردهای ارزیابی مجدد موجب می‌شود که دانش‌آموزان هیجان‌ات نامطلوب‌تری تجربه کنند، در شرایط یادگیری فعالیت رفتاری کمتری از خود بروز دهند و ارزیابی‌های منفی‌تری از توانایی‌های خود ابراز نمایند (درایمن و همبرگ، ۲۰۱۸).

یافته دیگر پژوهش حاکی از آن بود که حساسیت به طرد از طریق ارزیابی مجدد و سرکوبی بر مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر غیرمستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های رضائی و همکاران (۱۳۹۹)، علی پور و همکاران (۱۳۹۹)، دو و همکاران (۲۰۲۴) و زیمر-گمبک و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت حساسیت به طرد در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری طرح‌واره‌های شناختی ناپایمن و بی‌اعتمادی را در ذهن دانش‌آموز شکل می‌دهد و عامل خطر مهمی برای مشکلات رفتاری در آینده می‌باشد. در واقع حساسیت به طرد بالا در این دانش‌آموزان با افزایش حساسیت هیجانی به محرک‌های محیطی مخصوصاً محرک‌های بین فردی و تجربه حجم بالایی از افکار منفی و مزاحم و به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه دانش‌آموزان را نسبت به مشکلات عاطفی آسیب‌پذیرتر می‌کند (رضائی و همکاران، ۱۳۹۹). حساسیت نسبت به طرد که بر اساس الگوی فعال درونی منفی شکل می‌گیرد، فرد را مستعد تعاملات اجتماعی ضعیف و کاهش عزت‌نفس و استقلال نموده و ترس از رهاشدگی و عدم پذیرش، آن‌ها را به چرخه

ناتوانی‌های یادگیری

گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود در مورد تنظیم و کنترل هیجانات و آگاهی در زمینه حساسیت به طرد باهدف برقراری تعاملات سازنده با دیگران در کودکان با ناتوانی یادگیری به والدین و معلمان آموزش‌های لازم انجام شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند.

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

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

انصاری اردلی، س.، حاجی حسنی دره شوری، ک.، حاجی حسنی دره شوری، پ.، و حاجی حسنی دره شوری، ک. (۱۴۰۰). بررسی اختلال‌های یادگیری و میزان شیوع آن در بین دانش‌آموزان. *پیشرفتهای نوین در روانشناسی*، ۳۴، ۳۴-۴۴.
<https://jonapte.ir/fa/showart7fea3325f8b61f9a28fc0f>
 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. <http://jisp.uma.ac.ir>
 خوشکام، س.، بهرامی، ف.، رحمت الهی، ف.، و نجارپوریان، س. (۱۳۹۳). خصوصیات روانسنجی پرسشنامه حساسیت به طرد در دانشجویان. *پژوهشهای روان شناختی*، ۱۷(۱)، ۲۴-۴۴. <https://www.sid.ir/paper/66320/fa>
 دریگوند، م.، دانش پایه، م.، و نخستین روحی، ن. (۱۴۰۳). الگوی

ساختاری سازگاری بر اساس تصویر بدنی با نقش میانجی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان نوجوان. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳(۱)، ۲۵-۳۹.

https://jisp.uma.ac.ir/article_2914.html?lang=en

رضائی، س.، سفیدکار، ش.، و قربان پور لقمجانی، ا. (۱۳۹۹). مقایسه مشکلات هیجانی - رفتاری و پرخاشگری در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۷(۲)،

<http://childmentalhealth.ir/article-1-758-169-182>

fa.html

عاشوری، م.، و دلال زاده، ف. (۱۳۹۷). اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر مدل شناختی رفتاری بر مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی با اختلال نارسایی توجه-بیش‌فعالی. *مجله توانبخشی*، ۱۹(۲)، ۱۰۲-۱۱۵.

<http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2314-fa.html>

علی پور، 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. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۰(۱)، ۸۷-۹۸.

<http://joec.ir/article-1-1113-fa.html>

کمالجو، ع.، و افشارپور، ش. (۱۴۰۱). تاثیر آموزش خودتنظیمی عاطفی بر بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. *روانشناسی و علو تربیتی در هزاره سوم*، ۲۱، ۷-۱.

<https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/2017664>

گودینی، ر.، پورمحمدرضای تجریشی، م.، طهماسبی، س.، و بیگلریان، ا. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش مدیریت هیجان به مادران بر مشکلات رفتاری فرزندان از دیدگاه والدین. *مجله توانبخشی*، ۱۸ (۱): ۱۳-

<https://www.sid.ir/paper/66320/fa> ۲۴

لطفی، م.، شباسی، ی.، امینی، م.، منصوری، ک.، حمزه زاده، س.، صالحی، ع.، و همکارا. (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه تنظیم هیجان بین فردی (IERQ) در دانشجویان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۳۰ (۱۸۵)، ۷۴-۸۵.

<http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-14163-fa.html>

نریمانی، م.، آقاجانی، س.، و محسن پور، ز. (۱۳۹۹). مقایسه مشارکت گروهی و حساسیت به طرد در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۰(۱)، ۱۸۷-۱۹۹.

https://jld.uma.ac.ir/article_1051.html

References

- Alipour, F., Nejati, V., Dehrouye, S., Murad Aliyan, F., & Badaghi, E. (2020). Cognitive Emotion Regulation and Behavioral Problems in 7-12 Years Old Children with Specific Learning (Disorders Reading, Writing and Mathematics Deficits). *JOEC*, 20 (1), 87-98. (Persian) <http://joec.ir/article-1-1113-fa.html>
- Ansari Ardali, s., Haji Hasani Dare Shouri, K., Haji Hasani Dare Shouri, P., Haji Hasani Dare Shouri, K. (2021). Investigating learning disorders and their prevalence among students. *New developments in psychology*, 34, 34-44. (Persian). <https://ensani.ir/file/download/article/1621421917-10146-34-4>
- Arnau-Soler, A., Adams, M.J., Clarke, T.-K., MacIntyre, D.J., Milburn, K., Navrady, L., Scotland, G., Hayward, C., McIntosh, A., Thomson, P.A. (2019). A validation of the diathesis-stress model for depression in Generation Scotland. *Transl. Psychiatry*, 9, 25.
- Ashori, M., & Dallalzadeh Bidgoli, F. (2018). The effectiveness of play therapy based on cognitive-behavioral model: behavioral problems and social skills of pre-school children with attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Rehabilitation*, 19(2), 102-115. (Persian). <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2314-fa.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 and Institutions*, 13 (1):12-24. https://jsp.uma.ac.ir/article_3055.html?lang=en
- Chieffo, D. P. R., Arcangeli, V., Moriconi, F., Marfoli, A., Lino, F., Vannuccini, S., ... & Mercuri, E. M. (2023). Specific learning disorders (SLD) and behavior impairment: comorbidity or specific profile? *Children*, 10(8), 1356.
- Cristofani, P., Di Lieto, M. C., Casalini, C., Pecini, C., Baroncini, M., Pessina, O., ... & Milone, A. (2023). Specific learning disabilities and emotional-behavioral difficulties: phenotypes and role of the cognitive profile. *Journal of Clinical Medicine*, 12(5), 1882. [\[DOI:10.3390/jcm12051882\]](https://doi.org/10.3390/jcm12051882)
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C., & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507-518. [\[DOI:10.1111/jcpp.13536\]](https://doi.org/10.1111/jcpp.13536)
- Derikvand, M., Danesh Paye, M. & Nokhostin Ruhi, N. (2024). The structural model of adjustment based on body image with the mediating role of cognitive emotion regulation strategies in adolescent students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13 (1), 25-39. https://jsp.uma.ac.ir/article_2914.html?lang=en
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of personality and social psychology*, 70(6), 1327. [\[DOI:10.1037/0022-3514.70.6.1327\]](https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327)
- Dryman, M. T., & Heimberg, R. G. (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: A systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. *Clinical psychology review*, 65, 17-42. [\[DOI:10.1016/j.cpr.2018.07.004\]](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.07.004)
- Du, X., Ding, C., Xiang, G., Li, Q., Liu, X., Xiao, M., ... & Chen, H. (2024). Rejection sensitivity and reactive aggression in early adults: the mediating role of loneliness and maladaptive coping. *Psychological reports*, 127(2), 786-806. [\[DOI:10.1177/00332941221125771\]](https://doi.org/10.1177/00332941221125771)
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Psychology Press.
- Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L., & St Clair, M. C. (2020). A cross-lagged analysis of emotion regulation, peer problems, and emotional problems in children with and without early language difficulties: evidence from the millennium cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(4), 1227-1239. [\[DOI:10.1044/2020_jslhr-19-00188\]](https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-19-00188)
- Gardner, A. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Modecki, K. (2020). A longitudinal model of rejection sensitivity and internalizing symptoms: Testing emotion regulation deficits as a mechanism and outcome of symptoms. *Journal of Personality*, 88(6), 1045-1057. [\[DOI:10.1111/jopy.12549\]](https://doi.org/10.1111/jopy.12549)
- Giovozolias, T. (2023). The Relationship of Rejection Sensitivity to Depressive Symptoms in Adolescence: The Indirect Effect of Perceived Social Acceptance by Peers. *Behavioral Sciences*, 14(1), 10. [\[DOI:10.3390/bs14010010\]](https://doi.org/10.3390/bs14010010)
- Gowdini, R., Pourmohamdreza-Tajrishi, M., Tahmasebi, S., & Biglarian, A. (2017). Effect of emotion management training to mothers on the behavioral problems of offspring: Parents' view. *Archives of rehabilitation*, 18(1), 13-24. (Persian) <https://www.sid.ir/paper/66320/fa>
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological inquiry*, 26(1), 130-137. [\[DOI:10.1080/1047840X.2015.989751\]](https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751)
- Inman, E. M., & London, B. (2022). Self-silencing mediates the relationship between rejection sensitivity and intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), NP12475-NP12494. [\[DOI:10.1177/0886260521997948\]](https://doi.org/10.1177/0886260521997948)
- Kaiya, H. (2024). Anxious-depressive attack and rejection sensitivity-Toward a new approach to treatment-resistant depression. *Neuropsychopharmacology Reports*, 44(1), 17-28. [\[DOI:10.1002/npr2.12399\]](https://doi.org/10.1002/npr2.12399)
- KamalJo, A., & Afsharpour, S. (2022). The effect of emotional self-regulation training on improving the resilience of students with learning disabilities. *Psychology and educational sciences in the third millennium*, 21, 1-7. (Persian) <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/2017664>
- Khadim, R., & Pervaiz, S. (2021). Perceived Parental Rejection and Emotional Behavioral Problems: A Case Study of the Psychosocial Issues faced by an Adopted Child. *Clinical and Counselling Psychology Review*, 3(1). [\[DOI:10.32350/ccpr.31.03\]](https://doi.org/10.32350/ccpr.31.03)

- Khoshkam, S., Bahrami, F., Rahmatollahi, F., & Najarpourian, S. (2014). Psychometric Properties of Rejection Sensitivity Questionnaire in University Students in Iran. *Psychological Research*, 17(1), 24. (Persian). <https://www.sid.ir/paper/66320/fa>
- Kline, R. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In *Applied quantitative analysis in education and the social sciences* (pp. 171-207). Routledge.
- Kneeland, E. T., Goodman, F. R., & Dovidio, J. F. (2020). Emotion beliefs, emotion regulation, and emotional experiences in daily life. *Behavior Therapy*, 51(5), 728–738. [Doi:10.1016/j.beth.2019.10.007]
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C. M., Ralli, A. M., & Maridaki-Kassotaki, K. (2022). Friendship quality, emotion understanding, and emotion regulation of children with and without attention deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorder. *Emotional and behavioural difficulties*, 27(1), 3-19. [Doi:10.1080/13632752.2021.2001923]
- Laganière, C., Gaudreau, H., Pokhvisneva, I., Kenny, S., Bouvette-Turcot, A. A., Meaney, M., & Pennestri, M. H. (2022). Sleep terrors in early childhood and associated emotional-behavioral problems. *Journal of clinical sleep medicine*, 18(9), 2253-2260. [DOI:10.5664/jcsm.10080]
- Lotfi, M., Shiasy, Y., Amini, M., Mansori, K., Hamzade, S., Salehi, A., & Mafakhery, M. (2020). Investigating psychometric properties of Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ) in university students. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 30(185), 74-85. (Persian). <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-14163-fa.html>
- Lupi, E., Tucci, F., Casula, L., Novello, R. L., Guerrero, S., Vicari, S., & Valeri, G. (2023). Early and stable difficulties of everyday executive functions predict autism symptoms and emotional/behavioral problems in preschool age children with autism: a 2-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1092164. [DOI:10.3389/fpsyg.2023.1092164]
- Maiolatesi, A. J., Clark, K. A., & Pachankis, J. E. (2022). Rejection sensitivity across sex, sexual orientation, and age: Measurement invariance and latent mean differences. *Psychological Assessment*, 34(5), 431. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pas0001109>
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767. Monroe, S.M., Simons, A.D. (1991). Diathesis-stress theory: Implications for the context of life stress research: Implications for the depressive disorders. *Psychol. Bull*, 110, 406–425. [Doi:10.1037/0033-2909.110.3.406]
- Narimani, M., Aghajani, S., & Mohsenpour, Z. (2020). Comparing group participation and rejection sensitivity in the students with or without learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 187-199. (Persian) https://jld.uma.ac.ir/article_1051.html
- Naumann, K. (2023). *Adolescent Rejection Sensitivity and Anxiety: The Moderating Effects of Problem-Solving Skills and Gender* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Njardvik, U., Smaradottir, H., & Öst, L. G. (2022). The effects of emotion regulation treatment on disruptive behavior problems in children: A randomized controlled trial. *Research on child and adolescent psychopathology*, 50(7), 895-905. [DOI:10.1007/s10802-022-00903-7]
- Operto, F. F., Smirmi, D., Scuoppo, C., Padovano, C., Vivencio, V., Quatrosi, G., ... & Pastorino, G. M. G. (2021). Neuropsychological profile, emotional/behavioral problems, and parental stress in children with neurodevelopmental disorders. *Brain sciences*, 11(5), 584. [DOI:10.3390/brainsci11050584]
- Ramadas, L., Doba, K., Mesquita, A. R., Wawrziczny, É., & Nandrino, J. L. (2024). Role of emotion regulation and mentalizing in rejection sensitivity: The specific relationship to potentially psychologically traumatic event. *Personality and Individual Differences*, 218, 112461. [DOI:10.1016/j.paid.2023.112461]
- Reyes, N. M., Factor, R., & Scarpa, A. (2020). Emotion regulation, emotionality, and expression of emotions: A link between social skills, behavior, and emotion problems in children with ASD and their peers. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 103770. [DOI:10.1016/j.ridd.2020.103770]
- Rezaei S, Sefidkar S, Qorbanpoor Lafmejani A. (2020). The Comparison of Emotional-Behavioral Problems and Aggression in Students with/without Specific Learning Disability. *J Child Ment Health*, 7 (2): 169-182. (Persian). <http://childmentalhealth.ir/article-1-758-fa.html>
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M., & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: I—the prevalence of psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 126(6), 493-509. [DOI:10.1192/bjp.126.6.493]
- Sheldrick, R. C., Marakovitz, S., Garfinkel, D., Perrin, E. C., & Carter, A. S. (2023). Prevalence and co-occurrence of developmental and emotional-behavioral problems in young children. *Academic Pediatrics*, 23(3), 623-630. [DOI:10.1016/j.acap.2022.11.008]
- Westerlund, M., & Santtila, P. (2018). A Finnish adaptation of the emotion regulation questionnaire (ERQ) and the difficulties in emotion regulation scale (DERS-16). *Nordic Psychology*, 70, 304–323. [Doi:10.1080/19012276.2018.1443279]
- Zhou, J., Li, X., Tian, L., & Huebner, E. S. (2020). Longitudinal association between low self-esteem and depression in early adolescents: The role of rejection sensitivity and loneliness. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 93(1), 54-71. [DOI:10.1111/papt.12207]
- Zimmer-Gembeck, M. J., Gardner, A. A., Hawes, T., Masters, M. R., Waters, A. M., & Farrell, L. J. (2021). Rejection sensitivity and the development of social anxiety symptoms during adolescence: A five-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 45(3), 204-215. [Doi:10.1177/0165025421995921]
- Zipris, I., Pliskin, R., Canetti, D., & Halperin, E. (2019). Exposure to the 2014 Gaza war and support for militancy: The role of emotion dysregulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 965–977. [Doi:10.1177/0146167218805988]