

## Research Paper

# The role of Academic Achievement Motivation, Peer Rejection and Emotional Empathy in predicting School Aggression of students with Special Learning Disabilities



Sajjad Basharpour<sup>1</sup> & Mehran Farivar<sup>2\*</sup>

1. Professor in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.  
2. M.Sc General Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.



**Citation:** Basharpour, S. & Farivar, M. (2022). [The role of Academic Achievement Motivation, Peer Rejection and Emotional Empathy in predicting School Aggression of students with Special Learning Disabilities (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 12(1):33-46. <https://doi.org/10.22098/jld.2022.7664.1822>

doi: 10.22098/jld.2022.7664.1822



### Article Info:

Received: 2020/08/28

Accepted: 2022/10/09

Available Online: 2022/12/19

### Key words:

Academic achievement motivation, Peer rejection, Emotional empathy, School aggression, Special learning disorder.

## ABSTRACT

**Objective:** The aim of this study was to investigate the role of academic achievement motivation, peer rejection and emotional empathy in predicting school aggression in students with special learning disabilities.

**Methods:** The method of this research was descriptive-correlation. The statistical population of this study includes all students registered in the Center for Learning Disabilities of Education in Ardabil in the academic year of 2019-2020. Three hundred and sixty people from this community were selected by available sampling method and answered the questionnaires of achievement motivation, social exclusion of peers, emotional empathy and multidimensional school-related anger questionnaire. The data collected in this study were analyzed using descriptive statistical tools such as mean and standard deviation and Pearson correlation and multiple regression tests using SPSS25 software.

**Results:** The results of correlation coefficient showed that school aggression has a negative and significant relationship with the total score of academic achievement motivation and the component of emotional motivation and emotional empathy and has a positive and significant relationship with the total score of rejection peers and component of insult, neglect and slander. ( $P < 0/001$ ). The results of regression analysis showed that predictor variables predict about 19 percent of the variance of school-related anger.

**Conclusion:** Considering the role of achievement motivation, peer rejection and emotional empathy in predicting school aggression to specialists in this field, take actions such as identifying rejected or exposed children, designing communication skills programs and Emotional and creating a suitable educational environment to increase the motivation and emotional empathy of these students is recommended.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

S

pecific learning disability is a developmental neurological disorder that results in symptoms such as an inability to use one's academic skills in reading, writing, or mathematics, as well as in learning performance much lower than expected from the level of cognition one expects (American Psychiatry, 2013)

Studies have shown that the prevalence of specific learning disabilities in children is between 5 and 12 percent (Norton, Beach Gabrieli, 2015). More than 2.4 million children in the world's public school system suffer from learning disabilities, including dyslexia and academic difficulties (Alloway & Carpenter, 2020).

The results of Lazarus's (2020) studies showed that the strongest factor in predicting reading

\*Corresponding Author:

Mehran Farivar

Address: M.Sc. General Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (45) 3351906

E-mail: [mehran.farivar@yahoo.com](mailto:mehran.farivar@yahoo.com)

and the development of comprehension of students with learning disabilities is the school social environment. School-related anger along with violence in schools, students feel insecure, and the more a student is involved in violence-related issues, the more he or she becomes a victim of the anger of others or knows someone, especially their peers, who has victimized. On a very small scale, it increases fear and insecurity, and when this insecurity develops in the school environment, it damages other areas such as education, student social relationships (Leff, Waasdorp, Paskewich, Gullan, Jawad & et al., 2010). One of the variables related to aggression in school is motivation for academic achievement. Motivation for academic achievement defined as the desire to succeed in competitive conditions or situations according to the standard (Nwankwo & Nwankwo, 2020).

On the other hand, students face daily social tasks such as initiating and maintaining interaction, resolving differences, loving, and achieving common interpersonal goals with their peers at school (Pearl & Donahue, 2004). Peer rejection provokes hostile and aggressive traits that in turn leads to aggressive reactions (Reijntjes, Thomaes, Kamphuis, Bushman, De Castro & et al., 2011).

Finally, emotional empathy seems to be another construct associated with aggression in school. Emotional empathy is the ability of mental states: i.e., emotions, thoughts and motivations and to respond to them with appropriate emotions (Konrath, Meier & Bushman, 2018). People in a relationship that has empathy can manage their emotions and align their behavior with the expectations of society. People with high empathy have prosocial behaviors and high communication skills, while people with low empathy have antisocial behaviors and skills. They are weakly related (Mousavi, Khosravi & Desheiri, 2016).

On the other hand, by examining the research records

conducted in the field of learning disorders, it can be said that due to the fact that students with learning disorders suffer from various problems such as low academic motivation and behavioral and communication problems at school. So far, no research has investigated these structures in these students. Therefore, it is very important to investigate the state of school aggression of students with learning disabilities and to identify the factors affecting it. Based on this, the present study was conducted with the aim of investigating the role of academic achievement motivation, peer rejection, and emotional empathy in predicting school aggression of students with specific learning disabilities.

## 2. Materials and Methods

The study method was descriptive-correlational. The statistical population of this study includes all students registered in the Center for Learning Disabilities of Education in Ardabil in the academic year of 2019-2020. Three hundred and sixty people from this community were selected by available sampling method and answered the questionnaires of achievement motivation, social exclusion of peers, emotional empathy and multidimensional school-related anger questionnaire. The data collected in this study were analyzed using descriptive statistical tools such as mean and standard deviation and Pearson correlation and multiple regression tests using SPSS25 software.

## 3. Results

The results of Table 1 show that emotional motivation with a beta of -0.10 (T=-1.364), insult with a beta of 0.32 (T=4.015), ignoring with a beta of 0.31 (T=3.870), slander with a beta of 0.19 (T=3.019) and emotional empathy variable with a beta value of 0.48 (T=8.925) can significantly predict school aggression.

**Table 1. Beta coefficients and T significance test based on the components of achievement motivation, peer rejection and emotional empathy**

variable	predictor variables	B	STE	$\beta$	T	Sig
School-related anger	Constant	61/586	2/403	-	25/630	<b>0/001</b>
	Emotional motivation	0/843	0/618	0/10	1/364	<b>0/05</b>
	Avoidance	0/130	0/537	0/014-	0/242-	<b>0/809</b>
	Risk taking	0/620	0/725	0/09	0/856	<b>0/19</b>
	Insult	1/288	0/321	0/319	4/015	<b>0/001</b>
	Ignore	0/836	0/261	0/310	3/870	<b>0/001</b>
	Slander	0/908-	0/301	0/186	-3/019	<b>0/003</b>
	Physical attacks	0/319	0/484	0/059	0/660	<b>0/509</b>
	Emotional empathy	0/241	0/027	-0/475	8/925-	<b>0/001</b>

#### 4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of investigating the role of academic achievement motivation, peer rejection and emotional empathy in predicting school aggression of students with specific learning disorders.

The results of regression analysis showed that predictor variables predict about 19 percent of the variance of school-related anger.

In explaining this assumption, it can be said that students with learning disorders do not have the ability to guide their learning due to defects in executive cognitive functions. In this way, they have less freedom of action in learning processes, which ultimately related to their self-management and self-control. These students will show low motivation and interest in learning due to repeated failure in academic tasks and not receiving enough reinforcement (Basharpoor, Amani, Heidari & Hajilo, 2017).

In general, the results of this study showed that academic achievement motivation, peer rejection and emotional empathy predict school aggression among students with learning disabilities. The use of questionnaires and the limited statistical population to Ardabil province were the two limitations of the present study. It is suggested that in future studies, measurement tools such as neuropsychological and clinical observation tools be used and its implementation in other geographical areas suggested is suggested as well. Practically, considering the role

of achievement motivation, peer rejection and emotional empathy in predicting school aggression to specialists in the field of education of children with learning disabilities take measures design programs communication and emotional skills and creating a suitable educational environment to increase the motivation and emotional empathy of these students recommended.

#### 5. Ethical Considerations

##### Compliance with ethical guidelines

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

##### Funding

The study did not receive any funding from public, commercial, or nonprofit funding organizations.

##### Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all parts of the research.

##### Conflicts of interest

There is no conflict with the full confidence and statements of the authors of this article.

## مقاله پژوهشی

## نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی، طرد همسالان و همدلی عاطفی در پیش‌بینی پرخاشگری مدرسه‌ای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

سجاد بشرپور<sup>۱</sup> و مهران فریور<sup>۲\*</sup>

۱. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.  
 ۲. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی، طرد همسالان و همدلی عاطفی در پیش‌بینی پرخاشگری مدرسه‌ای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام گرفت.

**روش‌ها:** روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان ثبت‌نام شده در مرکز ناتوانی‌های یادگیری اداره آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. تعداد نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه‌های انگیزه پیشرفت، طرد اجتماعی همسالان، همدلی عاطفی و پرسشنامه چندبعدی خشم مربوط به مدرسه پاسخ دادند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ابزارهای آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و از آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS-25 تحلیل شد.

**یافته‌ها:** نتایج ضریب همبستگی نشان داد پرخاشگری مدرسه‌ای با نمره کل انگیزه پیشرفت تحصیلی و مؤلفه انگیزه عاطفی و همدلی عاطفی ارتباط منفی و معنادار دارد و با نمره کل طرد همسالان و مؤلفه توهین، نادیده گرفتن و تهمت ارتباط مثبت و معنادار دارد ( $P < 0/001$ ). نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای پیش‌بین حدود ۱۹ درصد واریانس خشم مربوط به مدرسه را پیش‌بینی می‌کنند.

**نتیجه‌گیری:** با توجه به نقش انگیزش پیشرفت، طرد همسالان همسال و همدلی عاطفی در پیش‌بینی پرخاشگری مدرسه‌ای به متخصصان این حوزه انجام اقداماتی چون شناسایی کودکان طرد شده و یا در معرض طرد شدن، طراحی برنامه‌های مهارت‌های ارتباطی و عاطفی و ایجاد محیط آموزشی مناسب جهت بالا بردن انگیزش و همدلی عاطفی این دانش‌آموزان توصیه می‌گردد.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۹/۲۸

## کلیدواژه‌ها:

انگیزش پیشرفت تحصیلی، طرد همسالان، همدلی عاطفی، پرخاشگری مدرسه‌ای، اختلال یادگیری خاص.

## مقدمه

کارپنتر<sup>۱</sup>، (۲۰۲۰). دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با مشکلات زیادی از جمله مشکلات رفتاری و پرخاشگری روبرو هستند (مارینو، آگیتوس، آلوارز، دل ریوگارما، سندون و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). افراد مبتلا به اختلال یادگیری، علاوه بر مشکلات تحصیلی و مشکلات عملکردی اجتماعی، عاطفی و رفتاری مرتبط با آن، اغلب دارای

اختلال یادگیری خاص<sup>۱</sup> نوعی اختلال عصبی تحولی<sup>۲</sup> است که با علائمی چون عدم توانایی فرد در استفاده از مهارت‌های تحصیلی خود در زمینه‌های خواندن، نوشتن یا ریاضیات و همچنین در انجام عملکرد یادگیری بسیار کمتر از حد انتظار از سطح شناختی که از آن‌ها می‌رود موفق می‌شوند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). مطالعات نشان داده‌اند که شیوع اختلال یادگیری خاص در کودکان بین ۵ تا ۱۲ درصد است (نورتون، بیچ و گابریلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). بیش از ۲/۴ میلیون کودک در سیستم مدارس دولتی جهان مبتلا به ناتوانی یادگیری، از جمله نارساخوانی و مشکلات تحصیلی هستند (الوای و

\* نویسنده مسئول:

مهران فریور

نشانی: کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۳۳۵۱۹۰۶ (۴۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: mehnan.farivar@yahoo.com

1. Specific learning disorder

2. Neurodevelopmental

3. Norton, Beach &amp; Gabrieli

4. Alloway &amp; Carpenter

5. Mariño, Ageitos, Alvarez, del Rio Garma, Cendón &amp; et al

## ناتوانی‌های یادگیری

می‌دهد (نانکوو و نانکوو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۰). سازه انگیزش پیشرفت تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت مربوط است، اطلاق می‌شود (هوسن، ۱۹۹۴؛ به نقل از امیدوار، امیدوار و امیدوار، ۱۳۹۱). نتایج مطالعات برگی، دایکون و پریلا<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۷) حاکی از آن است دانش‌آموزانی که سابقه مشکل در خواندن دارند، معدل کمتری کسب می‌کنند و پیشرفت تحصیلی کمتری دارند. جمیل، جمیل و باتول<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۹) در مطالعات خود گزارش دادند که اختلال یادگیری خاص از نوع نارساخوانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. بچر، کولر و زیمرمن<sup>۱۴</sup> (۲۰۲۰) در مطالعات خود گزارش دادند که رفتارهای برون‌گرایانه (مشکل‌ساز) با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان دانش‌آموز ارتباط منفی و معناداری دارد. الرقاق، البرینی، آل‌طالحین و آرائی<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که پرخاشگری، قلدری در مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چه دانش‌آموزان قربانی و چه دانش‌آموزان قلدر تأثیر می‌گذارد. یزدی-اوگاو، زاخ و زایو<sup>۱۶</sup> (۲۰۲۰) گزارش دادند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری میزان بالاتری از مشکلات رفتاری و پرخاشگری را نشان دادند و در پیشرفت تحصیلی نمرات کمتر و در احساس تنهایی نمرات بالاتری کسب کردند.

از سوی دیگر دانش‌آموزان هر روز با وظایف اجتماعی مانند آغاز و حفظ تعامل، حل‌وفصل اختلافات، دوست داشتن و دستیابی به اهداف مشترک بین فردی با همسالان خود در مدرسه روبرو می‌شوند (پیرل و دوناهو<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۴). برخی دانش‌آموزان در انجام این وظایف مشکل دارند و با خطر طرد توسط همسالان خود روبرو هستند (فراستاد و پیچل<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۰). بخش خاصی از این‌گونه دانش‌آموزان را دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری تشکیل می‌دهد (سوانسون و مالون<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۲).

1. Grigorenko, Compton, Fuchs, Wagner, Willcutt & et al
2. Lazarus
3. School-related anger
4. Leff, Waasdorp, Paskewich, Gullan, Jawad & et al
5. Alia-Klein, Gan, Gilam, Bezek, Bruno & et al
6. Lipka, Forkosh Baruch & Meer
7. Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer & et al
8. Sridevi, George, Sriveni & Rangaswami
9. Rose, Simpson & Ellis
10. Academic Achievement Motivation
11. Nwankwo & Nwankwo
12. Bergey, Deacon & Parrila
13. Jamil, Jamil & Batool
14. Becherer, Köller & Zimmermann
15. Al-Raqqad, Al-Bourini, Al Talahin & Aranki
16. Yazdi-Ugav, Zach & Zeev
17. Pearl & Donahue
18. Pijl & Frostad
19. Swanson & Malone

کارکردهای ضعیف در حیطه شغلی خود، نیز هستند (گرگورنکو، کامپتون، فوج، واگنر، ویلکانت و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰).

نتایج مطالعات لازاروس<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) نشان داد که قوی‌ترین عامل در پیش‌بینی خواندن و پیشرفت درک دانش‌آموزان دارای ناتوانی در یادگیری، محیط اجتماعی مدرسه است. خشم مربوط به مدرسه<sup>۳</sup> با وجود خشونت در مدارس، احساس ناامنی در بین دانش‌آموزان رواج می‌یابد و هرچه دانش‌آموزی بیشتر درگیر مسائل مرتبط با خشونت باشد، یعنی یا خودش قربانی خشم دیگران باشد یا کسی به خصوص همسالان خود را بشناسد که قربانی این مسأله شده‌اند، حتی در ابعادی بسیار کوچک، ترس و احساس ناامنی را در خود زیاد می‌کند و وقتی این ناامنی در محیط مدرسه ایجاد می‌شود، به زمینه‌های دیگر مثل تحصیل، روابط اجتماعی دانش‌آموز آسیب می‌رساند (لف، واسدورپ، پاسکوچ، گولان، جاواد و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر خشم، یک حالت هیجانی شدید است که شامل یک واکنش شدید ناراحت‌کننده و خصمانه به یک محرک تهدیدکننده است (آلیا کلین، گان، گیل، بزک، برونو و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). همچنین لیپکا، فورکوش باروچ، میر<sup>۶</sup> (۲۰۱۹) در مطالعات خود گزارش دادند اختلال یادگیری با ترک تحصیل، افت تحصیل و مشکلات ارتباطی با معلم و همسالان ارتباط دارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی در یادگیری در مقایسه با همکلاسی‌هایشان وضعیت اجتماعی پایین‌تری دارند (استل، جونز، پیرل، ون آکر، فارمر و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان دارای ناتوانی در یادگیری نسبت به کودکان عادی به صورت بیش‌فعالی و پرخاشگری و مشکلات رفتاری قابل‌توجهی در مدرسه از خود نشان می‌دهند (سریدوی، جورج، سوریونی و رانگاسوامی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). رز، سیمپسون و الیس<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) گزارش دادند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به طور نامتناسب به پرخاشگری و رفتارهای قلدری در مدرسه می‌پردازند.

به نظر می‌رسد یکی از متغیرهای مرتبط با پرخاشگری در مدرسه انگیزش پیشرفت تحصیلی<sup>۱۰</sup> است. پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش بوده است (وفوری، ۱۳۹۸). انگیزش پیشرفت تحصیلی به عنوان تمایل به موفقیت در شرایط یا موقعیت‌های رقابتی برحسب استاندارد تعریف می‌شود؛ عملکردی است که فرد را به دستیابی به هدف تعیین شده سوق می‌دهد. انگیزه پیشرفت تحصیلی در اصل تمایل یا ترغیب به موفقیت در تحصیل است که دانش‌آموز را به سمت تلاش و علاقه خود برای یادگیری و تسلط بر آنچه او انتظار می‌رود بیاموزد، سوق

خاص - رمزگشایی، تسلط خواندن و اقدامات مربوط به خواندن آگاهی واجی - با نمره همدلی ارتباط معناداری داشتند. نتایج پژوهش‌های نوتن، ون دیر هیجندن، هوجبرگتس، وان گوزین و سواب<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۹) نشان داد که بین همدلی عاطفی و پرخاشگری و بین توجه اجتماعی و پرخاشگری ارتباط معناداری وجود دارد. اسپاتارو، کالابرو لانگوباردی<sup>۱۴</sup> (۲۰۲۰) در مطالعات خود گزارش دادند که بین همدلی و پرخاشگری ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج آن‌ها نشان داد که همدلی با افزایش رفتارهای اجتماعی تأثیر منفی بر پرخاشگری داشته است. شواهد پژوهشی نشان داد که همدلی عاطفی ارتباط بین صفات زشت-بی‌حرکی و بی‌اشتیاقی اخلاقی و همچنین انحراف اخلاقی و پرخاشگری و قلدری در مدرسه را پیش‌بینی می‌کند (فانگ، وانگ، یوان، ون، یو همکاران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر با بررسی سوابق پژوهشی انجام شده در حوزه اختلالات یادگیری می‌توان گفت که با توجه به اینکه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری از مشکلات مختلفی مانند انگیزش تحصیلی کم و مشکلات رفتاری و ارتباطی در مدرسه رنج می‌برند. تاکنون پژوهشی به بررسی این سازه‌ها در این دانش‌آموزان نپرداخته است. لذا بررسی وضعیت پرخاشگری مدرسه‌ای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و شناسایی عوامل مؤثر بر آن از اهمیت زیادی برخوردار است، بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی، طرد همسالان و همدلی عاطفی در پیش‌بینی پرخاشگری مدرسه‌ای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام گرفت.

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان ثبت‌نام شده در مرکز ناتوانی‌های یادگیری آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود.

1. Kirk
2. peer rejection
3. Bush & Ladd
4. Reijntjes, Thomaes, Kamphuis, Bushman, De Castro & et al
5. Loriger, Schmidt & Bakracevic Vukman
6. Bender
7. Valas
8. Bierman, Kalvin & Heinrichs
9. Casper, Card & Barlow
10. Emotional empathy
11. Konrath, Meier & Bushman
12. Shamay-Tsoory & Goldfarb
13. Noten, Van der Heijden, Huijbregts, Van Goozen & Swaab
14. Spataro, Calabrò & Longobardi
15. Fang, Wang, Yuan, Wen, Yu & et al

اگرچه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری عمدتاً در خواندن، نوشتن و ریاضیات مشکل دارند (کرک<sup>۱</sup>، ۱۹۶۳)، اما در زمینه‌های اجتماعی نیز با چندین مشکل روبرو هستند. طرد همسالان<sup>۲</sup> به عنوان عدم تمایل اعضای گروه به یک فرد در گروه تعریف می‌شود (بوش و لاد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). طرد همسالان، خصایص خصمانه و پرخاشگرانه را تحریک می‌کند که به نوبه خود، به واکنش‌های تهاجمی منجر می‌شود (ریجنس، توماس، کامپوویس، بوشمن، دی کاسترو همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). لورگر، اشمیت و باکراسویچ و کممن<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) نشان دادند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نسبت به افراد بدون اختلال یادگیری انزوای بیشتری از نظر اجتماعی دارند و کمتر مورد پذیرش قرار می‌گیرند. هرگونه مشکلی در روابط اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با همسالان معمولاً در حال رشد ممکن است بر رشد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد (بندر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). ارتباط مثبت محدود بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و همسالان آن‌ها نه تنها فرصت‌های یادگیری اجتماعی آن‌ها را کاهش می‌دهد، بلکه ممکن است منجر به طرد بیشتر در آینده و تأثیرات منفی روان‌شناختی شود (والس<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹). پرخاشگری و عدم پذیرش همسالان به طور منحصربه‌فرد پیش‌بینی کننده مشکلات مربوط به مدرسه و فعالیت‌های بزهکارانه است (بیرمان، کالوین و هاینریش<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). کاسپر، کارت و بارلو<sup>۹</sup> (۲۰۲۰) در مطالعات خود نشان دادند که بین طرد همسالان و پرخاشگری رابطه‌ای و قلدری در مدرسه ارتباط وجود دارد.

در نهایت به نظر می‌رسد که همدلی عاطفی<sup>۱۰</sup> یکی دیگر از سازه‌های مرتبط با پرخاشگری در مدرسه است. همدلی عاطفی توانایی حالات روانی یعنی احساسات، افکار و انگیزه‌ها و پاسخ‌دهی به آن‌ها با هیجان‌های متناسب است (کنرات، میایر و بوشمن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۸). افراد در یک ارتباط که دارای همدلی است می‌توانند عواطف و احساس‌های خود را مدیریت کنند و رفتار خود را با انتظارات افراد جامعه هماهنگ کنند افراد دارای همدلی بالا دارای رفتارهای جامعه‌پسند و مهارت‌های ارتباطی بالا و در مقابل افراد دارای همدلی پایین دارای رفتارهای ضداجتماعی و مهارت ارتباطی ضعیف هستند (موسوی، خسروی و دهشیری، ۱۳۹۶). گابای، شمی-تسوری و گلدفارب<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای که بر روی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین نمره کلی خواندن (میانگین نمرات کلی از آزمون‌های خواندن) با نمرات همدلی ارتباط معناداری وجود دارد. علاوه بر این، آزمون‌های توانایی خواندن



## ناتوانی‌های یادگیری

از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم بررسی و تأیید کردند و محاسبه پایایی همسانی درونی سؤالات این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه (۰/۹۱) تا (۰/۷۱) به دست آوردند.

**مقیاس همدلی عاطفی:** این پرسشنامه توسط **مهربان و اپستین<sup>۵</sup>** (۱۹۷۲)، روان‌شناسان دانشگاه UCLA ساخته شده است. مقیاس همدلی عاطفی ۳۳ سؤال دارد و هر سؤال بر اساس یک مقیاس لیکرتی ۹ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در مقیاس همدلی عاطفی ۳۳ و ۲۹۷ خواهد بود. ضریب آلفای مقیاس مورد نظر ۰/۹۱ به دست آمده است که حاکی از همسانی درونی خوب آن است. به منظور بررسی روایی سازه این مقیاس، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است که بار عاملی اکثر گویه‌ها روی یک عامل کلی قرار گرفته شده است و توانسته ۶۷ درصد از واریانس کل را تبیین کند. همچنین روایی همگرا و تشخیصی مقیاس همدلی عاطفی مورد تأیید است (**بشارت، ۱۳۸۹**). در ایران نیز، **بشارت، خدابخش، فراهانی و رضازاده (۱۳۹۰)** روایی سازه این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و تأیید کردند و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ را به دست آوردند.

**پرسشنامه چندبعدی خشم مربوط به مدرسه:** پرسشنامه چندبعدی خشم مربوط به مدرسه توسط **اسمیت، فورلانگ و بیتز<sup>۶</sup>** (۱۹۹۸) به منظور ارزیابی ابعاد هیجانی، شناختی و رفتاری خشم در محیط مدرسه ساخته شده است. این آزمون یک ابزار خودگزارشی است که از ۳۶ عبارت تشکیل شده است. آزمودنی‌ها باید در یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای مشخص سازند که هر عبارت تا چه حد بیانگر ویژگی‌های آن‌ها است. این پرسشنامه دارای ۴ خرده‌مقیاس تجربه کردن خشم، خصومت، ابراز مخرب و سازگاری مثبت است. در ایران، **علانی (۱۳۹۲)** با تحلیل عاملی نتایج اجرای این پرسشنامه بر روی یک نمونه ۸۳۳ نفری از نوجوانان دختر دوره راهنمایی شهر تبریز، فرم جدیدی از این پرسشنامه را با ۳۴ سؤال ارائه نمود که در طی آن دو سؤال به سبب بار عاملی کمتر از ۰/۳ و همبستگی ضعیف با نمره کلی آزمون حذف شده‌اند. تحلیل عاملی مجدد فرم ۳۴ سؤالی چهار عامل خشم، خصومت، مقابله‌ی مخرب و سازنده را با بارهای عاملی بالا تأیید نمود که ضریب آلفای کرونباخ آن‌ها و نمره کلی

تعداد ۳۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در این مطالعه شرکت کردند به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

**پرسشنامه انگیزه پیشرفت:** این پرسشنامه به منظور سنجش میزان انگیزه پیشرفت در کودکان ۶ تا ۱۴ ساله توسط **واینر<sup>۱</sup>** (۱۹۸۷) در دانشگاه کالیفرنیا تدوین شده است. این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال دو گزینه‌ای است که هر گویه، آزمودنی در برابر دو موقعیت متفاوت قرار می‌گیرد. این پرسشنامه سه جنبه عاطفی، روی‌آوری یا اجتناب و خطر جویی را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه پس از ترجمه به زبان فارسی توسط کاشانی در سال ۱۳۷۷؛ به نقل از **عامری، حسین‌پور و عطاری (۱۳۹۲)** به عنوان پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته سنجش و اندازه‌گیری مورد پژوهش قرار گرفت. این پژوهشگر پرسشنامه را در مورد یک گروه نمونه ۳۰۰ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی شهر تهران اجرا و گزارش داد که دارای پایایی و روایی قابل قبولی است. بر اساس گزارش سازنده ابزار، آزمون از روایی محتوایی و ثبات درونی برخوردار است و برای برآورد روایی ملاکی آن همبستگی نمره‌های پیشرفت تحصیلی و نمره‌های انگیزه پیشرفت را محاسبه و معادل ۰/۶۱ گزارش دادند که از نظر آماری معنادار است و ضریب ملاکی قابل قبولی را نشان می‌دهد. ضریب اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برآورد و معادل ۰/۵۱ گزارش شده که نشان دهنده اعتبار نسبی برای این پرسشنامه است (**عامری و همکاران، ۱۳۹۲**).

**پرسشنامه طرد اجتماعی همسالان:** مقیاس طرد اجتماعی همسال توسط **لیو- وایزل، ناتمن-شوارتز استرنبرگ<sup>۲</sup>** (۲۰۰۶) جهت مطالعه اثرات روان‌شناختی بلندمدت طرد اجتماعی همسالان ساخته شد. این ابزار بر اساس جنبه‌های شش‌گانه طرد اجتماعی **آشر، رز و گابریل<sup>۳</sup>** (۲۰۰۱) طراحی شد. این شش جنبه در ۲۱ گویه آورده شده است که هر گویه موقعیت‌های متفاوت طرد اجتماعی را توصیف می‌کند. هر گویه بر اساس مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از ۱ (هرگز اتفاق نیفتاده) تا ۵ (اکثر مواقع اتفاق افتاده است)، درجه‌بندی می‌شود. پایایی کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش شده است (**لیو- وایزل، سارید و استرنبرگ<sup>۴</sup>**، ۲۰۱۳). ضریب پایایی آن در پژوهش **بشریور، احمدی و حیدری (۱۳۹۹)** به ترتیب ۰/۵۱ برای توهین، ۰/۷۶ برای نادیده گرفتن، ۰/۴۸ برای تهمت، ۰/۵۱ برای حملات فیزیکی و برای نمره کل طرد اجتماعی همسال ۰/۸۴ بدست آمد. در ایران نیز، **مرادیانی گیزه رود، قدم پور، صادقی، عباسی و غضنفری (۱۳۹۸)** بر روی ۳۱۱ دانش‌آموز روایی سازه این مقیاس را

1. Weiner
2. Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz & Sternberg
3. Asher, Rose & Gabriel
4. Lev-Wiesel, Sarid & Sternberg
5. Mehrabian & Epstein
6. Smith, Furlong, Bates & Laughlin

ابتدا لیست تمامی مراکز ناتوانی‌های یادگیری اردبیل در نیمسال اول سال ۹۸-۱۳۹۹ را تهیه و تعداد چهار مرکز از بین آن‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. پس از مراجعه به مراکز انتخاب شده، پرونده‌های تمام اعضای نمونه (نتایج آزمون‌های تشخیصی، آزمون هوشی، گزارشات معلمان و غیره) مورد بررسی قرار گرفت و بعد از جلب نظر دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش از آن‌ها درخواست شد به پرسشنامه‌های انگیزه پیشرفت، طرد اجتماعی همسالان، همدلی عاطفی و پرسشنامه چندبعدی خشم مربوط به مدرسه پاسخ دهند. لازم به ذکر است در این پژوهش برای رعایت مسائل اخلاقی، تمام آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش آزادی کامل داشته و قبل از تکمیل پرسش‌نامه جهت رعایت ملاحظات اخلاقی اهداف پژوهش به آن‌ها توضیح و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات جمع‌آوری‌شده به صورت گروهی تحلیل خواهد شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده در این پژوهش با استفاده از ابزارهای آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و از آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS-25 تحلیل شد.

### یافته‌ها

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرها و مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت، طرد همسالان، همدلی عاطفی با خشم مربوط به مدرسه

متغیرهای پیش‌بین	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)	(۹)	(۱۰)	(۱۱)
انگیزه پیشرفت نمره کل (۱)	۱										
انگیزه عاطفی (۲)	۰/۸۷**	۱									
اجتناب (۳)	-۰/۶۵**	۰/۰۵	۱								
خطر جویی (۴)	-۰/۴۵**	-۰/۳۶**	۰/۰۶	۱							
طرد همسالان نمره کل (۵)	-۰/۵۱**	-۰/۳۲**	-۰/۰۴	-۰/۱۵*	۱						
توهین (۶)	-۰/۲۱*	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۱۴*	۰/۶۷**	۱					
نادیده گرفتن (۷)	-۰/۳۲**	۰/۱۳	۰/۱۹*	۰/۱۱	۰/۵۴**	۰/۶۸**	۱				
تهمت (۸)	-۰/۱۴*	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۲۰	۰/۶۵**	۰/۴۱**	۰/۴۵**	۱			
حمالت فیزیکی (۹)	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۰/۶۶**	۰/۷۳**	۰/۷۳**	۰/۵۵**	۱		
همدلی عاطفی نمره کل (۱۰)	۰/۴۴**	۰/۳۸**	۰/۲۵**	۰/۱۱	-۰/۳۲**	-۰/۱۸*	۰/۰۹	۰/۱۴	-۰/۱۲*	۱	
خشم مربوط به مدرسه (۱۱)	-۰/۴۱**	-۰/۱۸*	۰/۰۶۹	-۰/۰۳۹	۰/۶۴**	۰/۱۴**	۰/۴۸**	۰/۱۵**	۰/۰۵	-۰/۴۲**	۱
میانگین	۹/۵۰	۴/۹۸	۲/۱۷	۲/۴۰	۳۶/۹۷	۸/۵۱	۱۳/۶۴	۷/۳۷	۷/۴۳	۱۸۳/۶۶	۵۷/۵۶
انحراف معیار	۱/۹۳	۱/۴۳	۱/۱۶	۱/۰۶	۱۱/۶۴	۳/۳۹	۵/۰۸	۲/۸۱	۲/۵۵	۲۷/۰۷	۱۳/۶۱

پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۶۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۸ گزارش شده است. همچنین، همبستگی بالای هر سؤال با عامل مربوطه و همبستگی درونی بالای عوامل چهارگانه با هم و با نمره کلی آزمون و نیز، مقدار بالای ضرب همبستگی همگرای نمره کلی این پرسشنامه با نمره کلی آزمون پرخاشگری عمومی باس و پری ( $r = ۰/۶۷$ ) و  $(N = ۳۳; P < ۰/۰۱)$  نشان دهنده روایی قابل قبول فرم ۳۴ سؤالی پرسشنامه است. فرم تجدیدنظر شده ۳۴ سؤالی از پایایی قابل قبولی نیز، برخوردار است. ضریب همبستگی باز آزمایی یک هفته‌ای برای خرده مقیاس‌های تجربه‌ی خشم، خصومت، مقابله مخرب و سازنده و نمره کلی خشم چندبعدی مدرسه در نمونه ۳۱ نفری، به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۴۰، ۰/۵۳، ۰/۵۱ و ۰/۷۸ محاسبه شد ( $P < ۰/۰۱$ ) که نشان دهنده ثبات زمانی خوب آزمون بوده و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها و نمره کلی پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۶۴، ۰/۶۱، ۰/۵۲ و ۰/۸۶ به دست آمد که نشان‌گر همسانی درونی خوب سؤالات پرسشنامه است.

### روش اجرا

روش جمع‌آوری اطلاعات به این صورت بود که بعد از اخذ مجوز از دانشگاه به اداره آموزش و پرورش شهرستان اردبیل مراجعه و بعد از موافقت اداره آموزش و پرورش و ارائه مجوز لازم برای همکاری،



## ناتوانی‌های یادگیری

خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک با توجه به نمودار پراکنش متغیرها (نشانگر وجود رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک)، مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنف ( $P > 0/05$ )، مفروضه استقلال خطاها با استفاده از آماره‌ی دورین-واتسون (قرارگیری در بازه‌ی ۱/۵ تا ۲/۵) و مفروضه نبود هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل با استفاده از شاخص تولرانس (بزرگ‌تر از ۰/۱)، مورد تأیید قرار گرفت. در جداول زیر به آماره‌های توصیفی و استنباطی پرداخته می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود نتایج ضریب همبستگی نشان داد پرخاشگری مدرسه‌ای با نمره کل انگیزه پیشرفت تحصیلی ( $p < 0/001$ ;  $r = -0/41$ ) و مؤلفه انگیزه عاطفی ( $p < 0/05$ ;  $r = -0/18$ ) و همدلی عاطفی ( $p < 0/001$ ;  $r = -0/42$ ) ارتباط منفی و معنادار دارد و با نمره کل طرد همسالان ( $p < 0/001$ ;  $r = 0/64$ ) و مؤلفه توهین ( $p < 0/001$ ;  $r = 0/14$ )، نادیده گرفتن ( $p < 0/001$ ;  $r = 0/48$ ) و تهمت ( $p < 0/001$ ;  $r = 0/15$ ) ارتباط مثبت و معنادار دارد. قبل از استفاده از این آزمون‌ها، مفروضه‌هایی که استفاده از آن‌ها را مجاز می‌شمارند، مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه وجود رابطه

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه خشم مربوط به مدرسه بر اساس انگیزه پیشرفت، طرد همسالان و همدلی عاطفی

مدل	R	R <sup>2</sup>	F	Sig of F
۱	۰/۴۳۸	۰/۱۹	۲۷/۴۰۸	۰/۰۰۱

متغیرهای انگیزه پیشرفت، طرد همسالان و همدلی عاطفی معنادار است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین حدود ۱۹ درصد واریانس خشم مربوط به مدرسه را پیش‌بینی می‌کنند. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر خشم مربوط به مدرسه بر اساس

جدول ۳. ضرایب بتا و آزمون معناداری T بر اساس مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت، طرد همسالان و همدلی عاطفی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	$\beta$	T	Sig
خشم مربوط به مدرسه	مقدار ثابت	۶۱/۵۸۶	۲/۴۰۳	-	۲۵/۶۳۰	۰/۰۰۱
	انگیزه عاطفی	۰/۸۴۳	۰/۶۱۸	۰/۱۰	۱/۳۶۴	۰/۰۵
	اجتناب	۰/۱۳۰	۰/۵۳۷	-۰/۰۱۴	-۰/۲۴۲	۰/۸۰۹
	خطر جویی	۰/۶۲۰	۰/۷۲۵	۰/۰۹	۰/۸۵۶	۰/۱۹
	توهین	۱/۲۸۸	۰/۳۲۱	۰/۳۱۹	۴/۰۱۵	۰/۰۰۱
	نادیده گرفتن	۰/۸۳۶	۰/۲۱۶	۰/۳۱۰	۳/۸۷۰	۰/۰۰۱
	تهمت	-۰/۹۰۸	۰/۳۰۱	-۰/۱۸۶	-۳/۰۱۹	۰/۰۰۳
	حملات فیزیکی	۰/۳۱۹	۰/۴۸۴	۰/۰۵۹	۰/۶۶۰	۰/۵۰۹
	همدلی عاطفی	۰/۲۴۱	۰/۰۲۷	-۰/۴۷۵	-۸/۹۲۵	۰/۰۰۱

نتایج ضریب همبستگی نشان داد پرخاشگری مدرسه‌ای با نمره کل انگیزه پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌ی انگیزه عاطفی ارتباط منفی و معنادار دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مؤلفه انگیزه عاطفی با مقدار بتای ۰/۱۰- پرخاشگری مدرسه‌ای را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج با یافته‌های **جمیل و همکاران (۲۰۱۹)**، **الرقاق و همکاران (۲۰۱۷)**، **بچر و همکاران (۲۰۲۰)** و **یزدی-اوگای و همکاران (۲۰۲۰)** همسو است.

در تبیین این فرض می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به دلیل نقص در کارکردهای اجرایی شناختی، توانایی هدایت یادگیری خود را ندارند؛ بدین ترتیب آن‌ها آزادی عمل

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مؤلفه انگیزه عاطفی با بتای ۰/۱۰- ( $T = -1/364$ )، مؤلفه‌های توهین با بتای ۰/۳۲ ( $T = 4/015$ )، نادیده گرفتن با بتای ۰/۳۱ ( $T = 3/870$ ) و تهمت با بتای ۰/۱۹ ( $T = 3/019$ ) می‌توانند به طور معناداری پرخاشگری مدرسه‌ای را پیش‌بینی کنند.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی، طرد همسالان و همدلی عاطفی در پیش‌بینی پرخاشگری مدرسه‌ای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام گرفت.

(انتشار شایعات منفی) قرار گرفتن تأثیرگذار است. طرد شدن از سوی همسالان یک جریان چندبعدی است که همان‌طور مؤلفه‌های آن نشان می‌دهد زندگی دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد، در نتیجه این مشکلات می‌تواند زمینه بروز مشکلات رفتاری همانند پرخاشگری و خشم در مدرسه را ایجاد کند.

در نهایت نتایج ضریب همبستگی نشان داد پرخاشگری مدرسه‌ای با نمره کل همدلی عاطفی ارتباط منفی و معنادار دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که همدلی عاطفی با مقدار بتای ۰/۴۸ درصد می‌تواند به صورت معناداری پرخاشگری مدرسه‌ای در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را پیش‌بینی کند. این نتایج همسو است با یافته‌های گابای و همکاران (۲۰۱۶) مبنی بر اینکه بین نمره کلی خواندن (میانگین نمرات کلی از آزمون‌های خواندن) با نمرات همدلی ارتباط معناداری وجود دارد. علاوه بر این، آزمون‌های توانایی خواندن خاص - رمزگشایی، تسلط خواندن و اقدامات مربوط به خواندن آگاهی واجی - با نمره همدلی ارتباط معناداری داشتند. نتایج پژوهش‌های نوتن و همکاران (۲۰۱۹)، اسپاتارو همکاران (۲۰۲۰) و فانگ و همکاران (۲۰۲۰) نیز نشان داد که بین همدلی عاطفی و پرخاشگری و بین توجه اجتماعی و پرخاشگری ارتباط منفی وجود دارد. ارتباط همدلی عاطفی با پرخاشگری مدرسه‌ای با استفاده از نظریه یادگیری قابل تبیین است. بندورا (۱۹۶۹)، معتقد است که همدلی از طریق اصول یادگیری اجتماعی (مشاهده، الگوبرداری، تقلید و تقویت) آموخته می‌شود. مشاهده‌گر ابتدا به نشانه‌های شنیداری، چهره‌ای وضعیتی که توسط شخص دیگر نشان داده می‌شود، توجه می‌کند و این اطلاعات، برداشتی در مورد آنچه شخص دیگر احساس می‌کند به مشاهده‌گر می‌دهد. به اعتقاد نظریه‌پردازان یادگیری، عوامل محیطی و تجارب اجتماعی در ایجاد همدلی و تفاوت‌های فردی در آمادگی کودکان برای نشان دادن همدلی تأثیرگذار است. در مقابل دانش‌آموزان دارای ناتوانی در یادگیری در انجام انواع خاصی از مهارت‌ها یا انجام وظایف به علت نارسایی و ضعف در استدلال رفتارها و ارتباطات با دیگران قادر به هماهنگ کردن افکار و احساسات خود با دیگران یا همان برقراری حس همدلی نیست و همین موضوع یکی از دلایل مهم پرخاشگری و خشم در مدرسه در این گروه است.

به طور کلی نتایج این پژوهش نشان داد که انگیزش پیشرفت تحصیلی، طرد همسالان و همدلی عاطفی پیش‌بینی کننده پرخاشگری مدرسه‌ای

.....  
1. Bandura

کمتری در فرآیندهای یادگیری دارند که این امر در نهایت با خود مدیریتی، خودکنترلی آن‌ها ارتباط پیدا می‌کند. هم‌چنین این دانش‌آموزان به دلیل شکست مکرر در تکالیف درسی و عدم دریافت تقویت کافی انگیزش و علاقه پایینی به یادگیری نیز نشان خواهند داد (بشرپور، امانی، حیدری و حاجیلو، ۱۳۹۶)؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که از اختلالات یادگیری رنج می‌برند، به صورتی متفاوت از سایرین می‌بینند، می‌شوند و درک می‌کنند. این دانش‌آموزان به علت ضعف در مهارت‌های خواندن و هجی کردن، مشکل در محاسبات و مشکل در به خاطر سپردن کلمات و جملات و فهم حرف‌ها یا مکالمات دیگران، اختلال در پردازش شنیداری و دیداری و ضعیف عمل کردن در یادگیری اطلاعات و مهارت‌های جدید یا به کارگیری آن‌ها با مشکل مواجه می‌شوند و در نتیجه همین مشکلات سبب انگیزه پیشرفت تحصیلی پایین از جمله نداشتن انگیزه عاطفی و هیجانی در آنها می‌شود و به دنبال آن افت و شکست تحصیلی باعث اختلالات رفتاری از جمله پرخاشگری در مدرسه می‌گردد. بر این اساس این دانش‌آموزان علاوه بر مشکلات تحصیلی، مشکلات رفتاری و ارتباطی و عاطفی-هیجانی در مدرسه نیز دارند.

نتایج ضریب همبستگی نشان داد پرخاشگری مدرسه‌ای با نمره کل طرد همسالان و مؤلفه توهین، نادیده گرفتن و تهمت ارتباط مثبت و معنادار دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد مؤلفه‌های توهین با بتای ۰/۳۲، نادیده گرفتن با بتای ۰/۳۱ و تهمت با بتای ۰/۱۹ می‌تواند به طور معناداری پرخاشگری مدرسه‌ای را پیش‌بینی کند. این نتایج با یافته‌های ریچتس و همکاران (۲۰۱۱)، لورگر و همکاران (۲۰۱۵)، پیرمان و همکاران (۲۰۱۵) و کاسپر و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر اینکه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نسبت به افراد بدون اختلال یادگیری انزوای بیشتری از نظر اجتماعی دارند و کمتر مورد پذیرش قرار می‌گیرند همخوان است. بندر (۲۰۰۸) نیز نشان داد که هرگونه مشکلی در روابط اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با همسالان معمولاً در حال رشد ممکن است بر رشد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد.

در تبیین این فرض می‌توان اظهار داشت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دچار فقدان مهارت‌های ارتباطی، هیجانی و رفتاری هستند و این نقص به ارتباط و تعامل ضعیف و طرد شدن از سوی همسالان منجر می‌گردد. در واقع این دانش‌آموزان علاوه بر نارسایی در نوشتن و خواندن و محاسبات دچار نقص در گوش دادن و صحبت کردن نیز هستند و همین موضوع در طرد شدن از جانب همسالان که به صورت نادیده گرفته شدن، مورد توهین (تحقیر) یا مورد اتهام

## ناتوانی‌های یادگیری

بشارت، م.، خدابخش، م.، فراهانی، ح. و رضازاده، س. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودشیفتگی در رابطه بین همدلی و کیفیت روابط بین شخصی.

فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۷(۱)، ۷-۲۳.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=135860>

بشرپور، س.، احمدی، ش. و حیدری، ف. (۱۳۹۹). الگوی روابط ساختاری استفاده‌اعتمادی از شبکه‌های اجتماعی بر اساس طرد اجتماعی و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی چشم‌انداز زمانی و کمرویی. طرح پژوهشی دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

<http://repository.uma.ac.ir/id/eprint/12193>

بشرپور، س.، امانی، ش.، حیدری، ف. و حاجیلو، ج. (۱۳۹۶). مقایسه‌ی نارسایی‌های مرتبط با یادگیری خود راهبر در دانش‌آموزان مبتلا و غیرمبتلا به اختلالات یادگیری ویژه. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۶(۳)، ۵۳-۶۸. [DOI:10.22098/jld.2017.519]

رود، س. خ. م. گ.، قدمپور، ع. ا.، صادقی، م.، عباسی، م. و غضنفری، ف. (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس طرد همسالان در پایه‌ی ششم ابتدایی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۰(۳۸)، ۱۴۷-۱۶۳. [DOI:10.22054/jem.2020.39641.1895]

عامری، ا.، حسین پور، م. ح. و عطاری، ی. (۱۳۹۲). تعیین اثربخشی آموزش مهارت یادگیری پس ختام (R5QP) به صورت گروهی برافزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر مقطع سوم متوسطه. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۸(۲۶)، ۱۰۹-۱۲۴.

<https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=221069>

علایی، پ. (۱۳۹۲). *بررسی اثربخشی آموزش مدیریت شرم در چارچوب برنامه‌ی PEGS در تعامل با شیوه‌های فرزند پروری و کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز بر قلدری در مدرسه*. رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.

مرادیانی گیزه رود، خ.، قدم پور، ع. ا.، صادقی، م.، عباسی، م. و غضنفری، ف. (۱۳۹۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس طرد همسالان در پایه‌ی ششم ابتدایی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۰(۳۸)، ۱۴۷-۱۶۳.

[https://jem.atu.ac.ir/article\\_11493.html?lang=fa](https://jem.atu.ac.ir/article_11493.html?lang=fa)

موسوی، پ. آ.، خسروی، ز. و دهشیری، غ. (۱۳۹۶). ساختار عاملی مدل همدلی براساس پرسش‌نامه‌ی بهره‌ی همدلی در یک نمونه‌ی بزرگ سال ایرانی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۱)، ۷۵-۹۰.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=349893>

و فوری، ج. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مطالعه برنامه‌ریزی و مدیریت زمان و روش تمرکز و حافظه بر میزان پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان ایرانی ساکن کشور تاجیکستان در مقطع ابتدایی. *روانشناسی مدرسه*، ۸(۲)، ۱۵۶-۱۷۳.

[http://jsp.uma.ac.ir/article\\_818.html](http://jsp.uma.ac.ir/article_818.html)

در بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است. استفاده از پرسشنامه محدود بودن جامعه آماری به استان اردبیل دو محدودیت مطالعه حاضر بود که پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از ابزارهای اندازه‌گیری همانند ابزارهای نوروسایکولوژیک و مشاهده بالینی استفاده گردد و اجرای آن در دیگر مناطق جغرافیایی دیگر پیشنهاد می‌گردد. از لحاظ کاربردی با توجه به نقش انگیزش پیشرفت، طرد همسالان و همدلی عاطفی در پیش‌بینی پرخاشگری مدرسه‌ای به متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری انجام اقداماتی چون شناسایی کودکان طرد شده و یا در معرض طرد شدن، طراحی برنامه‌های مهارت‌های ارتباطی و عاطفی و ایجاد محیط آموزشی مناسب جهت بالا بردن انگیزش و همدلی عاطفی این دانش‌آموزان توصیه می‌گردد.

## ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

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

## حامی مالی

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

## مشارکت نویسندگان

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

## تعارض منافع

با اطمینان کامل و اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

## منابع

امیدوار، ه.، امیدوار، خ. و امیدوار، ع. (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر سلامت روانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۶-۲۲.

[http://jsp.uma.ac.ir/article\\_69.html](http://jsp.uma.ac.ir/article_69.html)

بشارت، م. (۱۳۸۹). *بررسی پایایی، روایی و تحلیل عاملی فرم ۶۰ سؤالی مقیاس مشکلات بین شخصی در جمعیت ایرانی*. گزارش تحقیق، دانشگاه تهران.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=120744>

## References

- Al-Raqqaq, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., & Aranki, R. M. E. (2017). The Impact of School Bullying on Students' Academic Achievement from Teachers Point of View. *International Education Studies*, 10(6), 44-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144634.pdf>
- Alaei, P. (2013). Evaluation of the effectiveness of shame management training in the framework of PEGS program in interaction with parenting styles and the quality of teacher-student communication on bullying in school. *PhD Thesis in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz*. (persian).
- Alia-Klein, N., Gan, G., Gilam, G., Bezek, J., Bruno, A., Denson, T. F., Muscatello, M. R. (2020). The feeling of anger: From brain networks to linguistic expressions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 108, 480-497. [DOI:10.1016/j.neubiorev.2019.12.002]
- Alloway, T. P., Carpenter, R. K. J. T. E., & Psychologist, D. (2020). The relationship among children's learning disabilities, working memory, and problem behaviours in a classroom setting: Three case studies. *Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 4-10. [DOI:10.1017/edp.2020.1]
- Ameri, E., Hosseinpour, M., & Attari, Y. (2013). Determining the effectiveness of postgraduate learning skills training (PQ5R) as a group to increase the motivation of third grade male high school students. *New Findings in Psychology*, 8(26), 109-124. (persian). <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=221069>
- Asher, S. R., Rose, A. J., & Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. *Interpersonal rejection*, 105-142. [DOI:10.1093/acprof:oso/9780195130157.003.0005]
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1969HSTR.pdf>
- Basharpoor, S., Ahmadi, S., & Heidari, F. (2020). Structural Model of Relations of Addictive use of Social Networks basing on Social Rejection, Familial Emotional Atmosphere with mediating role of Shyness in Students. *Research project of Mohaghegh Ardabili University*. (persian). <http://repository.uma.ac.ir/id/eprint/12193>
- Basharpoor, S., Amani, S., Heidari, F., & Hajilo, J. (2017). Comparing deficits related to self directed learning in students with and without specific learning disorders. *Learning Disabilities*, 6(3), 53-68. (persian) [DOI:10.22098/jld.2017.519]
- Becherer, J., Köller, O., & Zimmermann, F. (2021). Externalizing behaviour, task-focused behaviour, and academic achievement: An indirect relation? *British journal of educational psychology*, 91(1), 27-45. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/bjep.12347>
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Allyn & Bacon. <https://archive.org/details/learningdisabili0000bend>
- Bergey, B. W., Deacon, S. H., & Parrila, R. K. (2017). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Learning Disabilities*, 50(1), 81-94. [DOI:10.1177/0022219415597020]
- Besharat, M. (2010). Investigating the psychometric properties of the Emotional Empathy Scale. *Research report, University of Tehran*. (persian). <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=120744>
- Besharat, M., Khodabakhsh, M., Farahani, H., & Rezazadeh, S. (2011). Mediation role of narcissism on the relationship between empathy and quality of interpersonal relationships. *Applied Psychology*, 1(17), 7-23. (persian). <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=135860>
- Bierman, K. L., Kalvin, C. B., & Heinrichs, B. S. (2015). Early childhood precursors and adolescent sequelae of grade school peer rejection and victimization. *Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 367-379. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15374416.2013.873983>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550. [DOI:10.1037/0012-1649.37.4.550]
- Casper, D. M., Card, N. A., & Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Adolescence*, 80, 41-52. [DOI:10.1016/j.adolescence.2019.12.012]
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2016). Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(6), 323-332. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119329.pdf>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*, 41(1), 5-14. [DOI:10.1177/0022219407310993]
- Fang, J., Wang, X., Yuan, K.-H., Wen, Z., Yu, X., & Zhang, G. (2020). Callous-Unemotional traits and cyberbullying perpetration: The mediating role of moral disengagement and the moderating role of empathy. *Journal of Personality and Individual Differences*, 157(4), 1-7. [DOI:10.1016/j.paid.2020.109829]



- Gabay, Y., Shamay-Tsoory, S. G., & Goldfarb, L. (2016). Cognitive and emotional empathy in typical and impaired readers and its relationship to reading competence. *Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(10), 1131-1143. [DOI:10.1080/13803395.2016.1199663]
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37. [DOI:10.1037/amp0000452]
- Jamil, M., Jamil, S., & Batool, A. (2019). Identification of Dyslexic Students and Its Impact on Their Academic Achievement: A Case Study of Public School in Multan. *Social Sciences*, 39(2), 582-592. <http://pjss.bzu.edu.pk/website/journal/article/5ed11e4840105/page>
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnoses and remediation of learning disabilities. Proceedings of the annual meeting: Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child Evanston, IL, 1963 (pp. 1-7). [DOI:10.1177%2F001440296202900204]
- Konrath, S., Meier, B. P., & Bushman, B. J. (2018). Development and validation of the single item trait empathy scale (SITES). *research in personality*, 73, 111-122. [DOI:10.1016/j.jrp.2017.11.009]
- Lazarus, K. U. (2020). Socio-Demographic Factors Affecting Reading Comprehension Achievement among Secondary School Students with Learning Disabilities in Ibadan, Nigeria. *Education*, 8(1), 145-157. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1245839>
- Leff, S. S., Waasdorp, T. E., Paskewich, B., Gullan, R. L., Jawad, A. F., Paquette MacEvoy, J., . . . Power, T. J. (2010). The preventing relational aggression in schools everyday program: A preliminary evaluation of acceptability and impact. *School psychology review*, 39(4), 569-587. [DOI:10.1080/02796015.2010.12087742]
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects—A brief report. *Loss and Trauma*, 11(2), 131-142. [DOI:10.1080/15325020500409200?journalCode=upil20]
- Lev-Wiesel, R., Sarid, M., & Sternberg, R. (2013). Measuring social peer rejection during childhood: Development and validation. *Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(5), 482-492. [DOI:10.1080/10926771.2013.785456]
- Lipka, O., Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *Inclusive Education*, 23(2), 142-157. [DOI:10.1080/13603116.2018.1427151]
- Lorger, T., Schmidt, M., & Vukman, K. B. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *Center for Educational Policy Studies*, 5(2), 177-194. [DOI:10.26529/cepsj.148]
- Mariño, M. C., Ageitos, A. G., Alvarez, J. A., del Rio Garma, M., Cendón, C. G., Castaño, A. G., & Nieto, J. P. (2018). Prevalence of neurodevelopmental, behavioural and learning disorders in paediatric primary care. *Anales de Pediatría (English Edition)*, 89(3), 153-161. [DOI:10.1016/j.anpede.2017.10.005]
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *personality*, 40(4), 525-543. [DOI:10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x]
- Moradiani Geize Rud, K.h., Ghadampour, E., Sadeghi, M., Abasi, M., & Ghazanfari, F. (2020). Psychometric properties of peer rejection scale in 6th grade elementary school students. *Quarterly of Educational Measurement*, 10(38), 147-163. [https://jem.atu.ac.ir/article\\_11493.html?lang=en](https://jem.atu.ac.ir/article_11493.html?lang=en)
- Mousavi, P., Khosravi, Z., & Dehshiri, G. (2017). The Latent Structure of Empathy Based on Empathy Quotation in an Iranian Population. *Advances in Cognitive Science*, 19(1), 76 (persian) <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=349893>
- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30(2), 73-78. [DOI:10.1016/j.conb.2014.09.007]
- Noten, M., Van der Heijden, K., Huijbregts, S., Van Goozen, S., & Swaab, H. (2019). Indicators of affective empathy, cognitive empathy, and social attention during emotional clips in relation to aggression in 3-year-olds. *experimental child psychology*, 185, 35-50. [DOI:10.1016/j.jecp.2019.04.012]
- Nwankwo, C. A., & Nwankwo, C. A. (2020). Relationship between students' academic achievement motivation and their attitude towards examination malpractice. *Nnadiabube Journal of Education*, 5(1), 71-83. [https://www.acjool.org/index.php/njea/article/view/njea\\_v5n1\\_6](https://www.acjool.org/index.php/njea/article/view/njea_v5n1_6)
- Omidvar, H., Omidvar, Kh., & Omidvar, A. (2012). Determining the effectiveness of time management strategies training on mental health and students' academic achievement Mmotivation. *Journal of School Psychology*, 3, 6-22. (Persian). [http://jssp.uma.ac.ir/article\\_69.html?lang=en](http://jssp.uma.ac.ir/article_69.html?lang=en)
- Pearl, R., & Donahue, M. L. (2004). Peer relationships and learning disabilities. In *Learning about learning disabilities* (pp. 133-165). Elsevier. [DOI:10.1016/B978-012762533-1/50007-X]
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. [DOI:10.1080/08856250903450947]

- Reijntjes, A., Thomaes, S., Kamphuis, J. H., Bushman, B. J., De Castro, B. O., & Telch, M. J. (2011). Explaining the paradoxical rejection-aggression link: The mediating effects of hostile intent attributions, anger, and decreases in state self-esteem on peer rejection-induced aggression in youth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7), 955-963. [DOI:10.1177/0146167211410247]
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Ellis, S. K. (2016). The relationship between school belonging, sibling aggression and bullying involvement: Implications for students with and without disabilities. *Educational Psychology*, 36(8), 1462-1486. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2015.1066757>
- Rud, S. k. M. G., Ghadampour, E., Sadeghi, M., Abasi, M., & Ghazanfari, F. (2020). Psychometric properties of peer rejection scale in 6th grade elementary school students. *Quarterly of Educational Measurement*, 10(38), 147-163. [DOI:10.22054/jem.2020.39641.1895]
- Smith, D. C., Furlong, M., Bates, M., & Laughlin, J. D. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools*, 35(1), 1-15. [DOI:10.1002/(SICI)1520-6807(199801)35:1]
- Spataro, P., Calabrò, M., & Longobardi, E. (2020). Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(5), 727-745. [DOI:10.1080/17405629.2020.1731467]
- Sridevi, G., George, A., Sriveni, D., & Rangaswami, K. (2015). Learning disability and behavior problems among school going children. *Disability Studies*, 1(1), 4-9. <http://pubs.iscience.in/journal/index.php/jds/article/view/280>
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School psychology review*, 21(3), 427-443. [DOI:10.1080/02796015.1992.12085627]
- Vofouri, J. (2019). The Effect of Study Skills Training of Planning and Time Management, Concentration and Memory on Academic Achievement and Achievement Motivation among Iranian Elementary Students in Tajikistan. *Journal of Psychology and Institution*, 8(2), 156-173. [http://jsp.uma.ac.ir/article\\_818.html?lang=en](http://jsp.uma.ac.ir/article_818.html?lang=en)
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social psychology of education*, 3(3), 173-192. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009626828789>
- Weiner, B. (1987). The role of emotions in a theory of motivation. In *Motivation, intention, and volition* (pp. 21-30). Springer. [DOI:10.1007/978-3-642-70967-8\_3]
- Yazdi-Ugav, O., Zach, S., & Zeev, A. (2020). Socioemotional characteristics of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 1(16), 1-13. [DOI:10.1177%2F0731948720938661]