

**Article type:** Research Article

## Assessment of the Causal Relationship Model of Parental Phubbing and Child Academic Adjustment through Rejection Sensitivity with Emotion Regulation Moderation (Cognitive Reappraisal)

Mahdieh Estabraghi<sup>1✉</sup> , Naser Behroozy<sup>2</sup> , Manijeh Sheheni Yailagh<sup>3</sup> , Alireza Hajiyakhchali<sup>4</sup> 

1. Corresponding author, Ph.D in Educational Psychology. Department of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [estabraghi87@yahoo.com](mailto:estabraghi87@yahoo.com)
2. Professor, Department of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [behroozy\\_n@scu.ac.ir](mailto:behroozy_n@scu.ac.ir)
3. Professor, Department of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [m.shehniyailagh@scu.ac.ir](mailto:m.shehniyailagh@scu.ac.ir)
4. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [a.haji@scu.ac.ir](mailto:a.haji@scu.ac.ir)

### Article Info

#### Article history:

Received 17 December 2025

Revised form 16 March 2026

Accepted 19 April 2026

#### Keywords:

Academic Adjustment,  
Parental Phubbing,  
Rejection Sensitivity,  
Emotion Regulation,  
Cognitive Reappraisal.

### ABSTRACT

**Objective:** This study aimed to assess the causal relationship model of parental phubbing and child academic adjustment through rejection sensitivity with emotion regulation moderation (cognitive reappraisal).

**Methods:** The research method was correlational, and more precisely, a moderator-mediator model. The statistical population of the study included all ninth-grade male and female students in the academic year 1403-1404 in Yazd city. The sample consisted of 342 students (171 female students and 171 male students) who were selected through multi-stage random sampling. The Rejection Sensitivity Scale (Job, 2003), the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (Gross and John, 2003), the Academic Adjustment Scale (Anderson et al., 2016), and the Parental Phubbing Scale (Ding et al., 2020) were used to collect data. The evaluation of the proposed model was carried out through the PROCESS method, model number 14.

**Results:** The results showed that there is a direct, positive, and significant relationship between parental phubbing and rejection sensitivity. In addition, parental phubbing and rejection sensitivity have a direct, negative, and significant relationship with academic adjustment. The results also showed that the relationship between rejection sensitivity and academic adjustment was significant at average levels and one standard deviation above the average in cognitive reappraisal. In the conditional indirect paths, the relationship between parental phubbing and academic adjustment was significant through rejection sensitivity at medium and high levels of cognitive reappraisal. In other words, rejection sensitivity at moderate and high levels of cognitive reappraisal mediates the relationship between parental phubbing and academic adjustment.

**Conclusions:** Therefore, the results of this study emphasize the importance of the role of emotion regulation in reducing the relationship between rejection sensitivity and academic adjustment. Therefore, considering the results of the present study on the negative effects of parental phubbing on children, parents are advised to manage the amount and manner of cell phone use in front of their children well.

**Cite this article:** Estabraghi, M., Behroozy, N. Sheheni Yailagh, M. & Hajiyakhchali, A.R. (2026). Assessment of the Causal Relationship Model of Parental Phubbing and Child Academic Adjustment through Rejection Sensitivity with Emotion Regulation Moderation (Cognitive Reappraisal). *Cognit Strateg Learn*, 14(26), 195-212. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2026.31722.2846>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).  
Copyright © 2024 The Authors.

Publisher: Bu-Ali Sina University.

## **Extended Abstract**

### **1. Introduction**

Adolescence is considered one of the most sensitive stages of life due to the changes it brings about not only in social and behavioral aspects but also in individuals' physical and psychological development (Zayed, 2024), as these changes can have significant effects on individuals' adjustment (Nejad Asadi & Safarzadeh, 1402). Adjustment to educational environments, such as school and university, stems from an individual's academic adjustment (Besharpour et al., 2022). Academic adjustment is essential for students in order to develop academic and social skills and to achieve a happy and successful life in the future (Azpiazu et al., 2024). Research has shown that one of the groups that can influence students' level of adjustment in various environments is the family (Weylen Court et al., 2019). Parental phubbing is a phenomenon in which parents ignore their children while paying attention to their smartphones (Wang et al., 2020). A considerable number of studies have also demonstrated that parental phubbing is detrimental to children's language, cognitive, social, and emotional development (Carson & Kuzik, 2021). A review of the research has shown that sensitivity to rejection can mediate the relationship between parental phubbing and academic adjustment. Sensitivity to rejection stems from being ignored and rejected by significant others, such as parents and peers, early in development (Romero-Canias et al., 2010). The results of Ding et al.'s (2021) study showed that sensitivity to rejection significantly predicts the level of adjustment in children and adolescents. It should be noted that not all adolescents who are sensitive to rejection are necessarily low in adjustment. Ding et al.'s (2021) study showed that emotion regulation significantly encourages adolescents to interact with others. Therefore, emotion regulation may be a moderator in the direct and indirect relationships between parental phubbing, sensitivity to rejection, and academic adjustment. One of the main strategies for emotion regulation is cognitive reappraisal (Gross & John, 1998). Cognitive reappraisal is defined as an attempt to reinterpret an emotional situation in a way that changes its meaning and emotional impact. Researchers believe that when emotion regulation strategies are used appropriately, they bring greater adaptation to the individual (Croft et al., 2023).

Given the increasing use of smartphones by parents in the presence of their children, leading to neglect of the children (parental phubbing), no study has yet been conducted within the country on the effects of parental phubbing on children and their academic affairs. Therefore, it is necessary that the phenomenon of parental phubbing in Iranian culture be studied and examined in various research endeavors. Accordingly, the present study aimed to evaluate the causal relationship model of parental phubbing and child academic adjustment through sensitivity to rejection with emotion regulation moderation (cognitive reappraisal) in students.

### **2. Materials and Methods**

The research methodology of the present study is correlational, specifically employing structural equation modeling (SEM). The statistical population of this study comprised all 12,144 ninth-grade students in Yazd city during the academic year 2024-2025. Kline (2023) suggested that in studies utilizing structural equation modeling, a ratio of 5 to 60 participants per parameter can be selected. The present study includes 19 parameters; therefore, following Kline's (2023) proposed guideline, a 1:18 ratio was employed. Consequently, the sample size consisted of 342 ninth-grade students, selected through multi-stage random sampling. This involved: first, randomly selecting District Two from the two educational districts of Yazd city. Second, randomly selecting 6 junior high schools (3 girls' schools and 3 boys' schools) from this district. Finally, randomly selecting 3 ninth-grade classes

from each school and 19 students from each class. Thus, as described above, the final sample comprised 342 ninth-grade students (171 girls and 171 boys). The Rejection Sensitivity Scale (Job, 2003), the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (Gross and John, 2003), the Academic Adjustment Scale (Anderson et al., 2016), and the Parental Phubbing Scale (Ding et al., 2020) were used to collect data. The evaluation of the proposed model was carried out through the PROCESS method, model number 14.

### 3. Results

The results showed that there is a direct, positive, and significant relationship between parental phubbing and rejection sensitivity. In addition, parental phubbing and rejection sensitivity have a direct, negative, and significant relationship with academic adjustment. The results also showed that the relationship between rejection sensitivity and academic adjustment was significant at average levels and one standard deviation above the average in cognitive reappraisal. In the conditional indirect paths, the relationship between parental phubbing and academic adjustment was significant through rejection sensitivity at medium and high levels of cognitive reappraisal. In other words, rejection sensitivity at moderate and high levels of cognitive reappraisal mediates the relationship between parental phubbing and academic adjustment.

### 4. Discussion and Conclusion

The present study aimed to test the causal relationship model between parental phubbing and child academic adjustment through sensitivity to rejection with the moderation of cognitive reappraisal in students. The results of data analysis showed that parental phubbing is positively related to sensitivity to rejection, and sensitivity to rejection, in turn, is negatively related to academic adjustment, which is moderated by moderate and high cognitive reappraisal. Specifically, adolescents exposed to parental phubbing feel that they have lost their self-esteem and self-sufficiency due to rejection, and this experience causes them to interpret inadvertent humiliations and minor actions of their parents as intentional acts of rejection or other harmful intentions, a condition known as rejection sensitivity (Zhao et al., 2023). On the other hand, sensitivity to rejection, in turn, leads to an exaggerated perception of neutral interpersonal cues as rejection, which can disrupt adolescents' interactions with peers and teachers and ultimately reduce their academic adjustment. Meanwhile, it should be noted that some students, in addition to experiencing parental phubbing and having a high sensitivity to rejection, show favorable academic adjustment. The reason for this is that these students have the ability to use the cognitive reappraisal strategy (at an average level and above) in difficult and stressful situations. Cognitive reappraisal helps students change the way they think about a situation, which can lead to a reduction in negative emotions. By reducing negative emotions, people can build better relationships with others. This, in turn, can help reduce stress and social tension, ultimately leading to better adjustment.

### 5. Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** All ethical principles are considered in this article.

**Funding:** This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

**Authors' contributions:** All authors have participated in the design, implementation, and writing of all sections of the present study. The first author of this article served as the main researcher, the Second author as the supervisor, and the third author as the advisor.

**Conflicts of interest:** The authors declared no conflict of interest.

.

## ارزیابی مدل رابطه علی فایینگ والدین و سازگاری تحصیلی فرزند از طریق حساسیت نسبت به طرد شدن با تعدیل‌گری تنظیم‌هیجان (ارزیابی مجدد شناختی) در دانش‌آموزان

مهديه استبرقی<sup>۱</sup>✉، ناصر بهروزی<sup>۲</sup>، منیجه شهینی ییلاق<sup>۳</sup>، علیرضا حاجی یخچالی<sup>۴</sup>

۱. نویسنده مسئول، دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: [estabraghi87@yahoo.com](mailto:estabraghi87@yahoo.com)
۲. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: [behroozy\\_n@scu.ac.ir](mailto:behroozy_n@scu.ac.ir)
۳. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: [m.shehniyailagh@scu.ac.ir](mailto:m.shehniyailagh@scu.ac.ir)
۴. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: [a.haji@scu.ac.ir](mailto:a.haji@scu.ac.ir)

| اطلاعات مقاله                                                                                                               | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>تاریخچه مقاله:</b>                                                                                                       | <b>هدف:</b> این پژوهش با هدف ارزیابی مدل رابطه علی فایینگ والدین و سازگاری تحصیلی فرزند از طریق حساسیت نسبت به طرد شدن با تعدیل‌گری تنظیم‌هیجان (ارزیابی مجدد شناختی) انجام شد.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۴/۰۹/۲۶                                                                                             | <b>روش:</b> روش پژوهش از نوع همبستگی و به شکل دقیق‌تر مدل میانجی تعدیل‌گر بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر و پسر پایه نهم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در شهر یزد بود. نمونه شامل ۳۴۲ دانش‌آموز (۱۷۱ دانش‌آموز دختر و ۱۷۱ دانش‌آموز پسر) بود که به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از مقیاس حساسیت نسبت به طرد شدن (جوب، ۲۰۰۳)، پرسشنامه تنظیم‌هیجان برای کودکان و نوجوانان (گراس و جان، ۲۰۰۳)، مقیاس سازگاری تحصیلی (اندرسون و همکاران، ۲۰۱۶) و مقیاس فایینگ والدین (دینگ و همکاران، ۲۰۲۰) استفاده شد. ارزیابی مدل پیشنهادی از طریق روش PROCESS، مدل شماره ۱۴ انجام شد.                                                                                           |
| <b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۴/۱۲/۲۵                                                                                            | <b>یافته‌ها:</b> نتایج نشان داد بین فایینگ والدین با حساسیت نسبت به طرد شدن رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌داری وجود دارد. علاوه بر این، فایینگ والدین و حساسیت نسبت به طرد شدن با سازگاری تحصیلی رابطه مستقیم، منفی و معنی‌دار دارند. نتایج همچنین نشان داد رابطه حساسیت نسبت به طرد شدن با سازگاری تحصیلی در سطوح میانگین و یک انحراف معیار بالای میانگین در ارزیابی مجدد شناختی معنی‌دار بود. در مسیرهای غیرمستقیم شرطی، رابطه بین فایینگ والدین و سازگاری تحصیلی از طریق حساسیت نسبت به طرد شدن در سطوح متوسط و بالا در ارزیابی مجدد شناختی معنی‌دار شد. به عبارت دیگر حساسیت نسبت به طرد شدن در سطوح متوسط و بالا در ارزیابی مجدد شناختی، رابطه بین فایینگ والدین و سازگاری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. |
| <b>کلیدواژه‌ها:</b><br>سازگاری تحصیلی،<br>فایینگ والدین،<br>حساسیت نسبت به طرد شدن،<br>تنظیم‌هیجان،<br>ارزیابی مجدد شناختی. | <b>نتیجه‌گیری:</b> بنابراین، نتایج این تحقیق بر اهمیت نقش تنظیم‌هیجان بر کاهش رابطه بین حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی تأکید دارد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر در مورد اثرات منفی فایینگ والدین بر فرزندان، به والدین پیشنهاد می‌شود میزان و نحوه استفاده از تلفن همراه در مقابل فرزندانشان را به خوبی مدیریت کنند.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

**استناد:** استبرقی، مهديه، بهروزی، ناصر، شهینی ییلاق، منیجه، و حاجی یخچالی، علیرضا (۱۴۰۵). ارزیابی مدل رابطه علی فایینگ والدین و سازگاری تحصیلی فرزند از طریق حساسیت نسبت به طرد شدن با تعدیل‌گری تنظیم‌هیجان (ارزیابی مجدد شناختی) در دانش‌آموزان. *راهنماهای شناختی در یادگیری*، ۱۴(۲۶)، ۱۹۵-۲۱۳. <https://doi.org/10.22084/j.psychogv.2026.31722.2846>

## ۱. مقدمه

نوجوانی به دلیل تغییراتی که، علاوه بر جنبه‌های اجتماعی و رفتاری، در رشد جسمی و روانی فرد ایجاد می‌کند، یکی از حساس‌ترین مراحل زندگی است (زاید، ۲۰۲۴)، چرا که این تغییرات می‌تواند بر سازگاری افراد تأثیرات مهمی داشته باشد (نژاد اسدی و صفرزاده، ۱۴۰۲). درجه سازگاری توسط دو عامل اساسی تعیین می‌شود که عبارتند از: ویژگی‌های شخصیتی فرد و موقعیت‌هایی که فرد در محیط جدید با آن مواجه می‌شود (آوکی، ۲۰۲۴). یکی از این محیط‌ها مدرسه و دانشگاه می‌باشد. باید توجه داشت که سازگاری با محیط‌های آموزشی، مثل مدرسه و دانشگاه، از سازگاری تحصیلی فرد نشأت می‌گیرد (بشرپور و همکاران، ۲۰۲۲). سازگاری تحصیلی یک مفهوم چند بعدی هست و به معنای توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است (خلیل ناصر و سلیمانی، ۱۴۰۳). سازگاری تحصیلی برای دانش‌آموزان به منظور توسعه مهارت‌های تحصیلی و اجتماعی و همچنین برای داشتن یک زندگی شاد و موفق در آینده ضروری است (آرپیازو و همکاران، ۲۰۲۴). نگ و دی‌گازمن (۲۰۱۷) معتقد بودند که سازگاری تحصیلی یک فرایند طولانی و مرحله‌ای است و به واکنش‌های مناسب دانش‌آموزان به محیط جدید کلاس درس مربوط می‌شود.

تحقیقات نشان داده‌اند که عوامل متعددی می‌توانند بر افزایش یا کاهش میزان سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. در همین رابطه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند یکی از گروه‌هایی که می‌تواند بر میزان سازگاری دانش‌آموزان در محیط‌های مختلف تأثیر بگذارد، خانواده است (وایلن کورت و همکاران، ۲۰۱۹). فابینگ والدین پدیده‌ای است که در آن والدین هنگام توجه به تلفن‌های هوشمند، فرزندان خود را نادیده می‌گیرند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۰). شاراوسکا و استودولسکا (۲۰۱۷) دریافتند که استفاده والدین از تلفن همراه در اوقات فراغت خانواده منجر به رنجش سایر اعضای خانواده مخصوصاً کودکان و نوجوانان می‌شود، به طوری که گاهی شکایت دارند که والدینشان فقط تلفن‌های خود را دوست دارند و آن‌ها را دوست ندارند. در همین راستا، تحقیقات نشان داده‌اند که فابینگ والدین ممکن است بر سازگاری کودکان و نوجوانان تأثیر منفی بگذارد، زیرا چنین والدینی معمولاً روی استفاده از تلفن تمرکز می‌کنند و فرزندان خود را در محیط‌های اجتماعی و تعاملات والد-فرزند نادیده می‌گیرند (مک دنیل، ۲۰۱۹). علاوه بر این، برخی از محققان به بررسی نقش فابینگ والدین بر امور تحصیلی کودکان و نوجوانان پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که فابینگ والدین می‌تواند باعث افزایش فرسودگی تحصیلی (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳a) و کاهش درگیری تحصیلی (هو و همکاران، ۲۰۲۳) در دانش‌آموزان شود. در همین راستا، نتایج پژوهش تانگ و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد، فابینگ والدین می‌تواند مانع سازگاری نوجوانان در حیطه‌های مختلف و مخصوصاً در زمینه تحصیلی شود. همچنین، نتایج فراتحلیل ژانگ و همکاران (۲۰۲۳b) نشان داد بین فابینگ والدین و سازگاری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد.

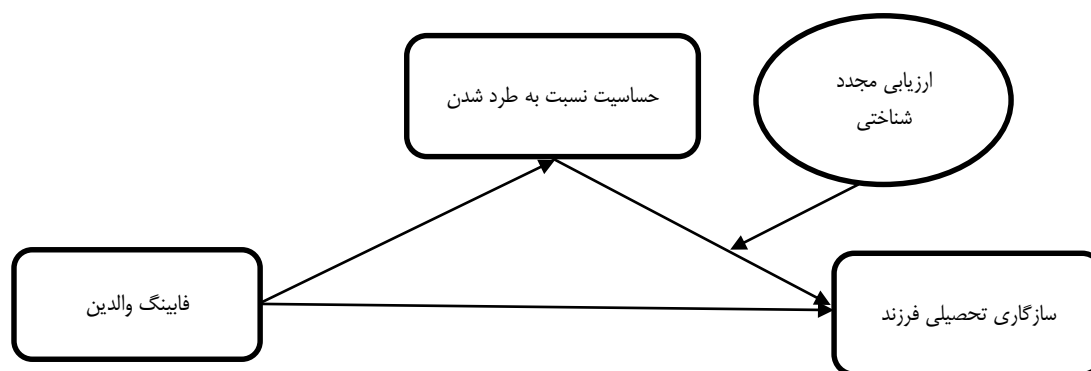
با مروری بر تحقیقات انجام شده مشخص شده است که حساسیت نسبت به طرد شدن می‌تواند رابطه بین فابینگ والدین و سازگاری تحصیلی را واسطه‌گری کند. پیش‌بینی طرد شدن و افزایش پریشانی هنگام تجربه طرد شدن در ادبیات روان‌شناسی اجتماعی به عنوان حساسیت نسبت به طرد شدن تعریف شده است (داونی و فلدمن، ۱۹۹۶). حساسیت به طرد شدن از نادیده گرفته شدن و طرد شدن توسط افراد مهم، مانند والدین و همسالان در مراحل اولیه رشد، ناشی می‌شود (رومر-کانیاس و همکاران، ۲۰۱۰). چنین افرادی در روابط بین فردی نگران طرد شدن از سوی دیگران هستند. آن‌ها توجه بیشتری به نشانه‌های اجتماعی نشان می‌دهند و محرک‌های مبهم را به عنوان نشانه‌های از طرد شدن تعبیر می‌کنند (داونی و همکاران، ۱۹۹۸). در همین راستا، داونی و فلدمن (۱۹۹۶) معتقد بودند که حساسیت نسبت به طرد شدن بالا نتیجه تجارب مداوم و ناسازگار در دوران کودکی است. همچنین، یک مطالعه انجام شده در این زمینه عوامل خانوادگی و والدینی، مانند تعارضات خانوادگی، غفلت یا سختگیری مادر را پیش‌بینی‌کننده حساسیت نسبت به طرد شدن معرفی کرده است (گودلسکی و همکاران، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، برخی تحقیقات نشان داده‌اند افرادی که حساسیت نسبت به طرد شدن بالایی دارند مشکلات سازگاری، افسردگی، اضطراب، اختلالات شخصیت، اختلالات تصویر بدن و تنهایی را بیشتر گزارش می‌کنند (میشرا و آلن، ۲۰۲۳). علاوه بر این، بیسون و همکاران (۲۰۲۰) متذکر شده‌اند که افزایش حساسیت نسبت به طرد شدن در نوجوانان، باعث افزایش خشم و پرخاشگری در آنان و در نتیجه کاهش میزان سازگاری می‌شود. نتایج پژوهش دینگ و همکاران (۲۰۲۱ و ۲۰۲۰) نشان داد حساسیت نسبت به طرد شدن به صورت قابل توجهی، میزان سازگاری کودکان و نوجوانان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، نتایج پژوهش سواری و فرزادی (۱۴۰۰) روی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر اهواز، نشان داد احساس طرد شدگی اثر منفی، مستقیم و معنی‌داری بر عملکرد تحصیلی دارد.



باید توجه داشت الزاماً تمامی نوجوانانی که نسبت به طرد شدن حساس هستند، سازگاری پایینی ندارند. بنابراین، لازم است روابط بین فابینگ والدین، حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی مورد بررسی دقیق‌تری قرار گیرد و عواملی که می‌تواند باعث افزایش یا کاهش این روابط شوند و این روابط را تعدیل کنند، مورد بررسی قرار گیرند. پژوهش دینگ و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که تنظیم‌هیجان به‌طور قابل توجهی نوجوانان را تشویق می‌کند تا با دیگران تعامل داشته باشند. بنابراین، تنظیم‌هیجان ممکن است یک تعدیل‌کننده در روابط مستقیم و غیرمستقیم بین فابینگ والدین، حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی باشد. گراس و جان (۱۹۹۸) تنظیم‌هیجان را به‌عنوان فرآیندی که افراد از طریق آن احساسات خود را تجربه می‌کنند، بر احساسات تأثیر می‌گذارند و آن‌ها را ابراز می‌کنند، تعریف کرده‌اند (کرافت و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین، گراس (۲۰۱۵) معتقد بود که تنظیم‌هیجان شامل فرآیندهایی است که توسط افراد برای کنترل، تنظیم و تأثیر بر وضعیت عاطفی خود استفاده می‌شود. آنجایی که هیجانات بخش جدایی‌ناپذیر زندگی هستند، روشن است که دانش‌آموزان باید بتوانند هیجانات خود را تعدیل و هدایت کنند تا موفقیت تحصیلی خود را تضمین نمایند (باغبان و همکاران، ۱۴۰۴). یکی از راهبردهای اصلی تنظیم‌هیجان که به‌طور خاص مورد مطالعه قرار گرفته است، ارزیابی مجدد شناختی می‌باشد (گراس و جان، ۱۹۹۸). ارزیابی مجدد شناختی، به‌عنوان تلاشی برای تفسیر مجدد یک موقعیت هیجان‌انگیز، تعریف شده است، به گونه‌ای که معنا و تأثیر عاطفی آن را تغییر دهد. باید توجه داشت که ارزیابی مجدد شناختی یک راهبرد مثبت تنظیم‌هیجان است که به فرد اجازه می‌دهد تا رفتارهای بین فردی را اجرا و تولید کند، به‌طور مناسب بر تعامل اجتماعی متمرکز شود و توسط دیگران به‌عنوان فردی جذاب و پاسخگو درک شود (کاتولی، ۲۰۱۴). محققان معتقدند (برای مثال کرافت و همکاران، ۲۰۲۳) زمانی که راهبردهای تنظیم‌هیجان به‌درستی استفاده می‌شوند، سازگاری بیشتری را برای فرد به ارمغان می‌آورند. در این راستا، سالسیلا و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند بین مؤلفه ارزیابی مجدد شناختی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. علاوه بر این، رسترو و همکاران (۲۰۲۳) نیز در پژوهش خود نشان دادند بین راهبردهای مثبت تنظیم‌شناختی هیجان و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. پژوهش انصاری و کاظمی‌خوبان (۱۴۰۱) نیز نشان داد تنظیم‌شناختی هیجان به‌صورت معنی‌دار قادر به پیش‌بینی سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان است.

باید توجه داشت که اگر چه موضوع سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان کشور، موضوعی مهم می‌باشد؛ اما در پژوهش‌های انجام شده توجه خاصی به این گروه نشده است و اغلب پژوهش‌های انجام شده در زمینه سازگاری تحصیلی مربوط به دانشجویان می‌باشد. از طرف دیگر، با توجه به گسترش روزافزون استفاده از تلفن‌های هوشمند توسط والدین در حضور فرزندان و در نتیجه غفلت از فرزندان (فابینگ والدین)، هنوز در داخل کشور مطالعه‌ای در زمینه تأثیرات فابینگ والدین بر فرزندان و امور تحصیلی آن‌ها انجام نشده است و این در حالی است که در خارج از کشور، بسیاری از متخصصان روان‌شناسی و علوم تربیتی اهتمام ویژه‌ای به مطالعه این پدیده نوظهور و تأثیرات آن بر خانواده و مخصوصاً فرزندان نشان داده‌اند. بنابراین، لازم است که در پژوهش‌های مختلف، پدیده فابینگ والدین در فرهنگ ایرانی مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد. از طرفی، باید توجه داشت که به‌دست آوردن اطلاعات جدید در مورد رابطه بین این متغیرها، به محققان و مربیان کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از نحوه تأثیر فابینگ والدین بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان به‌دست آورند. نتایج این پژوهش می‌تواند درمانگران را قادر سازد تا به‌طور مؤثر به دانش‌آموزانی که تجربه فابینگ والدین را داشته‌اند کمک کنند تا به سازگاری تحصیلی بهتری دست یابند.

بنابراین، مطالعه حاضر سعی دارد نقش واسطه‌ای حساسیت نسبت به طرد شدن را در رابطه بین فابینگ والدین و سازگاری تحصیلی بررسی کند تا در نهایت بتواند درک جامع‌تری از تأثیر کلی فابینگ والدین بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ارائه دهد. هدف دیگر این پژوهش بررسی نقش تعدیل‌گر تنظیم‌هیجان (مؤلفه ارزیابی مجدد شناختی) در رابطه بین حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی می‌باشد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف آزمایش مدل رابطه علی "بی‌اعتنایی والدین به فرزند با نگاه کردن به تلفن همراه" (فابینگ والدین) و سازگاری تحصیلی فرزند از طریق حساسیت نسبت به طرد شدن با تعدیل‌گری تنظیم‌هیجان دانش‌آموزان انجام شده است. باید توجه داشت که این هدف‌ها در قالب یک مدل میانجی تعدیل‌شده شکل گرفته است. نمودار ۱، هر دو مکانیسم واسطه‌گر و تعدیل‌گر را در رابطه بین فابینگ والدین و سازگاری تحصیلی نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مدل پیشنهادی رابطه علی فابینگ والدین و سازگاری تحصیلی فرزند با میانجی‌گری حساسیت نسبت به طرد شدن و تعدیل‌گری تنظیم‌هیجان

## ۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، همبستگی و به‌صورت دقیق‌تر مدل معادلات ساختاری از نوع میانجی-تعدیل‌گری است. لازم به ذکر است که تعدیل‌گری میانجی شده، وضعیتی را توصیف می‌کند که در آن اثر تعدیل‌گری یک متغیر توسط یک میانجی توضیح داده می‌شود. اساساً، میانجی به توضیح این که چرا تعدیل‌کننده بر رابطه بین دو متغیر دیگر تأثیر می‌گذارد، کمک می‌کند. از آنجایی که مدل مورد بررسی در پژوهش حاضر همزمان دارای متغیر میانجی و متغیر تعدیل‌گر می‌باشد به آن مدل با اثرات غیرمستقیم شرطی نیز گفته می‌شود (پریچر و همکاران، ۲۰۰۷). جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پایه نهم شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۱۲۱۴۴ نفر بود. کلانین (۲۰۲۳) معتقد بود در مطالعاتی که به‌منظور انجام معادلات ساختاری انجام می‌شود، به ازای هر پارامتر، می‌توان بین ۵ تا ۶۰ آزمودنی انتخاب کرد. در پژوهش حاضر، ۱۹ پارامتر وجود دارد، بنابراین با توجه به روش پیشنهادی کلانین (۲۰۲۳)، از قاعده ۱۸ به ۱ استفاده شد. بنابراین، حجم نمونه برای این بخش از پژوهش شامل ۳۴۲ دانش‌آموز (۱۷۱ دختر و ۱۷۱ پسر) مشغول به تحصیل در پایه نهم بود که به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در پژوهش حاضر داده‌های جمع‌آوری شده در دو سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی تحلیل شدند. به‌منظور آزمایش مدل میانجی تعدیل‌گر، از نرم‌افزارهای SPSS و PROCESS، مدل ۱۴ ماکرو پروسس هیز (۲۰۱۷) استفاده شد.

**مقیاس حساسیت نسبت به طرد شدن (RSS):** این ابزار توسط جوب (۲۰۰۳) و براساس پرسشنامه حساسیت نسبت به طرد، ساخته داوینی و فلدمن (۱۹۹۶) و به‌منظور رفع مشکلات مربوط به آن پرسشنامه، طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۸ ماده می‌باشد که هر ماده براساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = نظری ندارم، ۴ = موافقم و ۵ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود، که حساسیت نسبت به طرد شدن از سوی دیگران را اندازه می‌گیرد. البته نمره‌گذاری گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۹ و ۱۰ به‌صورت معکوس انجام می‌شود. حداقل و حداکثر نمره‌های این مقیاس به ترتیب ۱۸ و ۹۰ است و نمره‌های بالاتر نشان دهنده حساسیت نسبت به طرد شدن بیشتر می‌باشد. جوب (۲۰۰۳) در پژوهشی روی ۱۹۵ آزمودنی، به بررسی پایایی مقیاس حساسیت نسبت به طرد شدن پرداخت؛ در نهایت وی ضریب پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده است. در پژوهش نیو و همکاران (۲۰۲۳) ضریب پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است. پژوهش جوب (۲۰۰۳) روایی همگرا و واگرایی این پرسشنامه را تأیید کرده است. در ایران روایی و پایایی این ابزار برای اولین بار توسط استبرقی (۱۴۰۴) مورد بررسی قرار گرفت که ضرایب پایایی برای این مقیاس، با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب ۰/۸۴۵ و ۰/۷۸۱ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین روایی سازه آن نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد بار عاملی تمامی آیتم‌ها بیشتر از ۰/۳ است.



**پرسشنامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان (ERQ-CA):** پرسشنامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان، برای سنجش توانایی تنظیم هیجان در افراد ۱۰ تا ۱۸ سال مناسب می باشد. این پرسشنامه دارای ۱۰ ماده است که توسط گراس و جان (۲۰۰۳) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای دو مؤلفه، یعنی ارزیابی مجدد شناختی (شامل گویه های ۱، ۳، ۵، ۷، ۸ و ۱۰) و سرکوبی ابراز احساسات (شامل گویه های ۲، ۴، ۶ و ۹) می باشد که در پژوهش حاضر، فقط مؤلفه ارزیابی مجدد شناختی مورد بررسی قرار گرفته است. هر ماده در یک مقیاس هفت درجه ای از نوع لیکرت رتبه بندی می شود، که از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) متغیر می باشد. هر چه نمره ها بالاتر باشد، استفاده از آن راهبرد بیشتر است. حداقل و حداکثر نمره های مؤلفه ارزیابی مجدد شناختی به ترتیب برابر با ۶ و ۴۲ می باشد. گراس و جان (۲۰۰۳) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ هر دو مؤلفه را ۰/۷۰ گزارش کرده اند. گانگ و همکاران (۲۰۲۲) در یک نمونه متشکل از ۴۸۴ کودک و نوجوان و با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی مؤلفه ارزیابی مجدد شناختی را ۰/۷۱ به دست آوردند. گراس و جان (۲۰۰۳) روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی، مورد بررسی و تأیید قرار دادند. در ایران، لطفی و همکاران (۱۳۹۸)، با انجام تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، نشان دادند که پرسشنامه مذکور دارای دو مؤلفه ارزیابی مجدد شناختی و سرکوبی ابراز احساسات می باشد. در پژوهش حاضر، پایایی مؤلفه ارزیابی مجدد شناختی با استفاده از روش های آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین روایی سازه آن نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد بار عاملی تمامی آیتم ها بیشتر از ۰/۳ است.

**مقیاس سازگاری تحصیلی (AAS):** مقیاس سازگاری تحصیلی ابزاری ۹ ماده ای است که توسط اندرسون و همکاران (۲۰۱۶) و به منظور سنجش سازگاری تحصیلی دانش آموزان طراحی شده است. این مقیاس دارای سه زیرمقیاس می باشد که عبارتند از: سبک زندگی تحصیلی (شامل گویه های ۱، ۲ و ۳)، پیشرفت تحصیلی (شامل گویه های ۴، ۵ و ۶) و انگیزه تحصیلی (شامل گویه های ۷، ۸ و ۹). نمره گذاری این مقیاس براساس یک طیف لیکرت پنج درجه ای، از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم)، می باشد. لازم به ذکر است که گویه های ۲ و ۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. بنابراین، نمره های این مقیاس در دامنه ای از ۹ تا ۴۵ قرار می گیرد، به طوری که نمره های بالاتر نشان دهنده سازگاری تحصیلی بیشتر می باشد. اندرسون و همکاران (۲۰۱۶) ضرایب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۶ گزارش کرده اند، همچنین روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی انجام دادند که نتایج حاکی از برازش مناسب مدل بود. بهاروند و همکاران (۱۳۹۹) روایی همگرا و سازه مقیاس سازگاری تحصیلی را مطلوب گزارش کردند. بهاروند و همکاران (۱۳۹۹) پایایی مقیاس سازگاری تحصیلی را مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس سازگاری تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ محاسبه شد. همچنین روایی سازه آن نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد بار عاملی تمامی آیتم ها بیشتر از ۰/۳ است.

**مقیاس فابینگ والدین:** دینگ و همکاران (۲۰۲۰)، با توجه به مقیاس فابینگ شریک زندگی، ساخته رابترز و دیوید (۲۰۱۶)، مقیاس فابینگ والدین را، به منظور اندازه گیری درک نوجوانان از سرگرم شدن والدین به گوشی تلفن همراه و در عین حال بی توجهی به فرزندان، طراحی کردند. این مقیاس دارای دو فرم مادر و پدر می باشد و هر فرم دارای ۷ ماده است که در یک طیف لیکرت پنج درجه ای (از ۱ = هرگز تا ۵ = همیشه) نمره گذاری می شود. حداقل و حداکثر نمره های این مقیاس در هر دو فرم به ترتیب ۷ و ۳۵ است و نمره های بالاتر نمایانگر فابینگ بیشتر والدین می باشد. میانگین نمره های حاصل از هر دو فرم را می توان به عنوان فابینگ والدین در نظر گرفت. دینگ و همکاران (۲۰۲۰) در تحقیقات متعدد به بررسی ویژگی های روانسنجی این ابزار پرداخته و نشان داده اند ضرایب پایایی این ابزار در دامنه ای بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۸ می باشد، آنان همچنین روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و مطلوب گزارش کردند. لی و یو (۲۰۲۳) در پژوهشی که روی ۳۲۴ نوجوان ۱۵ تا ۱۸ ساله انجام دادند، ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۷۹ گزارش کردند. در ایران روایی و پایایی این ابزار برای اولین بار توسط استبرقی و همکاران (۱۴۰۴) مورد بررسی قرار گرفت که ضرایب پایایی برای این مقیاس، با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین روایی همگرا، پیش بین و سازه این مقیاس نیز مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در پژوهش

1. Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents

2. Academic Adjustment Scale

3. Parental Phubbing Scale

حاضر نیز پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ به دست آمد. همچنین روایی سازه آن نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد بار عاملی تمامی آیتم‌ها بیشتر از ۰/۳ است.

### ۳. یافته‌های پژوهش

اطلاعات جمع‌آوری شده در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های توصیفی نشان داد در پژوهش حاضر ۱۷۱ دانش آموز دختر و ۱۷۱ دانش آموز پسر شرکت داشته‌اند. همچنین نتایج نشان داد میانگین سنی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش برابر با ۱۴/۸۲ سال بوده است. قبل از شروع تحلیل‌های آماری، ابتدا وجود داده‌های پرت مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد هیچ گونه داده پرتی وجود ندارد. جدول شماره ۱، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را گزارش داده است.

جدول ۱. نتایج آمار توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق

| متغیر                  | میانگین | انحراف معیار | کجی    | کشیدگی |
|------------------------|---------|--------------|--------|--------|
| فابینگ والدین          | ۱۴/۷۷۱  | ۴/۸۸۳        | ۰/۶۱   | ۰/۱۰۶  |
| حساسیت نسبت به طرد شدن | ۵۸/۰۸۱  | ۱۱/۷۴۴       | -۰/۱۴۹ | ۰/۰۴۲  |
| ارزیابی مجدد شناختی    | ۳۷/۶۶۰  | ۷/۰۴۰        | -۰/۶۱۵ | ۰/۳۸۴  |
| سازگاری تحصیلی         | ۲۹/۵۷۳  | ۷/۲۲۱        | -۰/۳۵۰ | -۰/۱۷۸ |

جدول شماره ۱، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. از آنجایی که مقدار کجی برای تمامی متغیرهای پژوهش در دامنه  $\pm 3$  و مقدار کشیدگی برای تمامی متغیرها کمتر از ۱۰ می‌باشد، در نتیجه، می‌توان گفت تمامی متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال می‌باشند. بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن متغیرها رعایت شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق

| متغیر                  | ۱        | ۲        | ۳       | ۴ |
|------------------------|----------|----------|---------|---|
| فابینگ والدین          | ۱        |          |         |   |
| حساسیت نسبت به طرد شدن | ۰/۲۶۸**  | ۱        |         |   |
| ارزیابی مجدد شناختی    | -۰/۱۱۲*  | -۰/۰۵۰   | ۱       |   |
| سازگاری تحصیلی         | -۰/۴۳۰** | -۰/۲۶۳** | ۰/۳۴۶** | ۱ |

\*\*  $p < ۰/۰۰۱$  و \*  $p < ۰/۰۵$

جدول شماره ۲، نشان داد رابطه سازگاری تحصیلی با متغیرهای فابینگ والدین ( $r = -۰/۴۳۰$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ) و حساسیت نسبت به طرد شدن ( $r = -۰/۲۶۳$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ) منفی و معنی‌دار و با متغیر ارزیابی مجدد شناختی ( $r = ۰/۳۴۶$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ) مثبت و معنی‌دار می‌باشد.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در نرم‌افزار پراسس نشان داد مقدار همبستگی چندگانه ( $R$ ) و ضریب تعیین ( $R^2$ ) سازگاری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۰۲ و ۰/۳۶۳ می‌باشند. بنابراین، در مدل مورد بررسی، متغیرهای فابینگ والدین، حساسیت نسبت به طرد شدن، ارزیابی مجدد شناختی و تعامل حساسیت نسبت به طرد شدن با ارزیابی مجدد شناختی، ۳۶/۳٪ از واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین می‌کنند.

جدول ۳. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم پژوهش

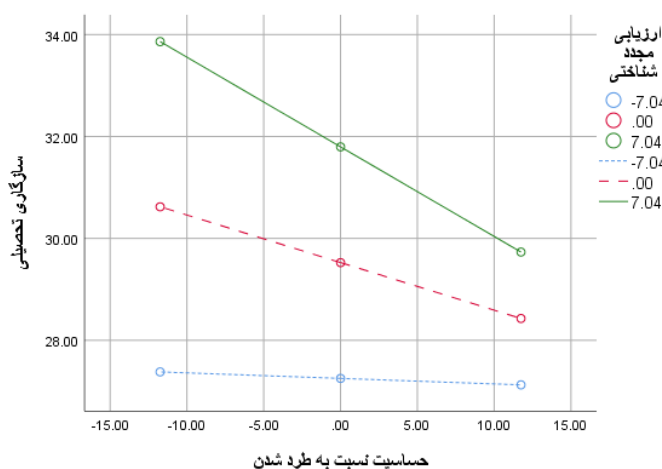
| متغیرها                                                                         | ضریب $\beta$ | خطای معیار | مقدار $t$ | سطح معنی داری<br>( $p$ ) | حد پایین فاصله<br>اطمینان (LLCI) | حد بالای فاصله<br>اطمینان (ULCI) |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|-----------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| فابینگ والدین روی سازگاری تحصیلی حساسیت نسبت به طرد شدن روی سازگاری تحصیلی      | -۰/۵۱۱       | ۰/۰۷۰      | -۷/۳۵۸    | ۰/۰۰۰۱                   | -۰/۶۴۸                           | -۰/۳۷۴                           |
| ارزیابی مجدد شناختی روی سازگاری تحصیلی فابینگ والدین روی حساسیت نسبت به طرد شدن | -۰/۰۹۳       | ۰/۰۳۱      | -۳/۰۳۳    | ۰/۰۰۲                    | -۰/۱۵۳                           | -۰/۰۳۲                           |
| فابینگ والدین روی سازگاری تحصیلی حساسیت نسبت به طرد شدن                         | ۰/۳۲۳        | ۰/۰۴۸      | ۶/۶۹۳     | ۰/۰۰۰۱                   | ۰/۲۲۷                            | ۰/۴۱۸                            |
| فابینگ والدین روی سازگاری تحصیلی حساسیت نسبت به طرد شدن                         | ۰/۶۴۵        | ۰/۱۳۲      | ۴/۸۹۷     | ۰/۰۰۱                    | ۰/۳۸۵                            | ۰/۹۰۳                            |

همان طور که در جدول شماره ۳ مشخص است تمامی مسیرهای مدل پژوهش معنی دار می باشند. به عبارت دیگر، فابینگ والدین ( $t = -۷/۳۵۸$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ) و حساسیت نسبت به طرد شدن ( $t = -۳/۰۳۳$  و  $p < ۰/۰۱$ ) تأثیر مستقیم، منفی و معنی داری بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارند. همچنین، نتایج نشان داد ارزیابی مجدد شناختی بر سازگاری تحصیلی تأثیر مستقیم، مثبت و معنی داری دارد ( $t = ۶/۶۹۳$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ). در نهایت نتایج نشان داد فابینگ والدین بر حساسیت نسبت به طرد شدن تأثیر مستقیم، مثبت و معنی داری دارد ( $t = ۴/۸۹۷$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ).

جدول ۴. میزان تاثیر سطوح متغیر ارزیابی مجدد شناختی بر رابطه مستقیم حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی

| سطوح ارزیابی مجدد شناختی      | مقدار اثر | خطای معیار | مقدار $t$ | سطح معنی داری<br>( $p$ ) | حد پایین فاصله<br>اطمینان (LLCI) | حد بالای فاصله<br>اطمینان (ULCI) |
|-------------------------------|-----------|------------|-----------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| یک انحراف معیار زیر میانگین   | -۰/۰۱     | ۰/۰۳۹      | -۰/۲۷۷    | ۰/۷۸۲                    | -۰/۰۸۸                           | ۰/۰۶۶                            |
| در حد میانگین                 | -۰/۰۹۳    | ۰/۰۳۱      | -۳/۰۳۳    | ۰/۰۰۲                    | -۰/۱۵۳                           | -۰/۰۳۲                           |
| یک انحراف معیار بالای میانگین | -۰/۱۷۵    | ۰/۰۳۸      | -۴/۵۴۰    | ۰/۰۰۱                    | -۰/۲۵۲                           | -۰/۰۹۹                           |

جدول شماره ۴ نشان می دهد که تأثیر ارزیابی مجدد شناختی متوسط و بالا بر رابطه بین حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی، منفی و معنی دار است و می تواند این رابطه را تعدیل کند. به عبارت دیگر، ارزیابی مجدد شناختی متوسط و بالا می تواند رابطه بین حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی را تضعیف کند. در ادامه، نمودار شماره ۲، تأثیر تعدیلگری ارزیابی مجدد شناختی را بر رابطه بین حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی نشان می دهد.



نمودار ۲. تأثیر تعدیلگری ارزیابی مجدد شناختی بر رابطه بین حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی

در ادامه جهت بررسی مسیرهای غیرمستقیم مدل، آزمون بوت استراپ با تعداد ۵۰۰۰ مورد انجام شد. که نتایج در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. میزان تاثیر سطوح ارزیابی مجدد شناختی بر رابطه غیرمستقیم شرطی بین فابینگ والدین و سازگاری تحصیلی از طریق حساسیت نسبت به طرد شدن

| سطوح ارزیابی مجدد شناختی      | مقدار اثر | خطای معیار بوت (BootSE) | حد پایین فاصله اطمینان بوت (BootLLCI) | حد بالای فاصله اطمینان بوت (BootULCI) |
|-------------------------------|-----------|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| یک انحراف معیار پایین میانگین | -۰/۰۰۷    | ۰/۰۲۳                   | -۰/۰۵۴                                | ۰/۰۴۱                                 |
| در سطح میانگین                | -۰/۰۶۰    | ۰/۰۲۲                   | -۰/۱۰۶                                | -۰/۰۲۰                                |
| یک انحراف معیار بالای میانگین | -۰/۱۱۳    | ۰/۰۳۴                   | -۰/۱۸۵                                | -۰/۰۵۰                                |

با توجه به این که حد پایین و بالای فاصله اطمینان در سطوح میانگین و یک انحراف معیار بالای میانگین، صفر را در بر نمی‌گیرد می‌توان گفت، مقدار اثر شرطی غیرمستقیم فابینگ والدین با سازگاری تحصیلی از طریق حساسیت نسبت به طرد شدن، در سطوح متوسط و یک انحراف معیار بالای میانگین در ارزیابی مجدد شناختی معنی‌دار است.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف آزمایش مدل رابطه علی فابینگ والدین و سازگاری تحصیلی فرزند از طریق حساسیت نسبت به طرد شدن با تعدیل‌گری ارزیابی مجدد شناختی در دانش‌آموزان انجام شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد فابینگ والدین اثر مستقیم، منفی و معنی‌دار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. به عبارت دیگر، هر چه میزان فابینگ والدین بالاتر باشد، سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پایین‌تر خواهد بود. این یافته با نتایج پژوهش تانگ و همکاران (۲۰۲۴)، ژانگ و همکاران (2023b) و عشق‌خواه (۱۳۹۴) همسو می‌باشد. در توضیح این یافته می‌توان گفت که محیط خانواده عامل مهمی است که بر سازگاری تحصیلی نوجوانان تأثیر می‌گذارد (لو و همکاران، ۲۰۲۰). استفاده زیاد والدین از تلفن‌های همراه در حضور فرزندان نوجوان خود ممکن است باعث احساس طرد شدن و نادیده گرفته شدن در آن‌ها شود. هنگامی که افراد طرد شدن توسط والدین را تجربه می‌کنند، احساس اضطراب، عصبانیت، ناامنی و دوست داشته نشدن می‌کنند که منجر به بازنمایی‌های تحریف‌شده از دنیای اطرافشان می‌شود و در نهایت، طیف وسیعی از رفتارهای مشکل‌ساز و ناسازگاری‌های مختلف پدیدار می‌شود (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۳). در تبیین دیگر، می‌توان گفت، فابینگ والدین به معنای بی‌اعتنایی والدین به فرزندان به علت سرگرم شدن با تلفن همراه می‌باشد. در رابطه با تأثیرات بی‌اعتنایی والدین به فرزندان، سانگ و پاک (۲۰۱۶) معتقد بودند، وقتی نوجوانان از سوی والدین خود مورد غفلت قرار می‌گیرند، در پیروی از فعالیت‌های یادگیری یا قوانین مدرسه مشکل پیدا می‌کنند و همچنین در ایجاد روابط هماهنگ در مدرسه، مانند روابط با معلمان یا دوستان، با مشکل مواجه می‌شوند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها همچنین نشان داد، فابینگ والدین اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر حساسیت نسبت به طرد شدن دانش‌آموزان دارد. به عبارت دیگر، هر چه میزان فابینگ والدین بالاتر باشد، دانش‌آموزان حساسیت بیشتری نسبت به طرد شدن خواهند داشت. این یافته، با نتایج پژوهش ژائو و همکاران (۲۰۲۳) که نشان داد فابینگ والدین می‌تواند حساسیت نسبت به طرد شدن را در نوجوانان بالا ببرد، مطابقت دارد. به علاوه، این یافته با نتایج پژوهش شارف و همکاران (۲۰۱۴) که نشان داد دلپستگی ناایمن و دوسوگرا، می‌تواند حساسیت نسبت به طرد شدن را در نوجوانان افزایش دهد، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته مان و لی (۲۰۲۱) معتقدند، وقتی والدین بیش از حد مشغول تلفن‌های هوشمند هستند، نسبت به فرزندان خود کمتر همدل و بیشتر بی‌توجه می‌شوند. در نتیجه، کودکان نگرش‌های منفی والدین مانند طرد، اجبار و ناسازگاری را تجربه می‌کنند. همچنین باید توجه داشت، زمانی که والدین به جای توجه به فرزندان خود، درگیر تلفن همراه یا دیگر وسایل دیجیتال می‌شوند، فرزندان احساس می‌کنند که نادیده گرفته شده‌اند. این تجربه منفی می‌تواند به احساس طرد و عدم اهمیت منجر شود. اگر این رفتار به صورت مکرر اتفاق بیفتد، فرزندان ممکن است به این نتیجه برسند که والدینشان به آن‌ها اهمیت نمی‌دهند و این احساس نادیده گرفته شدن می‌تواند به حساسیت نسبت به طرد شدن دامن بزند (سلکا و همکاران، ۲۰۲۵). این نتیجه را می‌توان در چارچوب فرضیه جابجایی نیز تفسیر کرد، که نشان می‌دهد توجه والدین در طول فابینگ از فرزند به دستگاه تغییر می‌کند و باعث می‌شود فرزندان هنگام

بیان چیزی مهم به والدین خود، احساس نادیده گرفته شدن کنند. در چنین سناریوهایی، فرزندان ممکن است والدین خود را غیرقابل دسترس و کم توجه تر تفسیر کنند و در نتیجه کمتر احتمال دارد که پیوندهای رابطه‌ای سالم بین آن‌ها و والدینشان شکل بگیرد. به عبارت دیگر، در زمان فابینگ، توجه والدین بین تلفن هوشمند و فرزند تقسیم می‌شود و مانع تعاملات به موقع و پاسخگویی به خواسته‌های فرزند می‌شود، در نتیجه، فرزند احساس طرد شدن می‌کند (زایا و همکاران، ۲۰۲۱).

علاوه بر این، نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد، حساسیت نسبت به طرد شدن اثر مستقیم، منفی و معنی‌دار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. به عبارت دیگر، هر چه حساسیت نسبت به طرد شدن در دانش‌آموزان بیشتر باشد، سازگاری تحصیلی آن‌ها کمتر خواهد بود. این یافته با نتایج پژوهش دینگ و همکاران (۲۰۲۱)، دینگ و همکاران (۲۰۲۰) که نشان دادند انتظارات طرد شدن با طیف گسترده‌ای از مشکلات سازگاری همراه است، مطابقت دارد. علاوه بر این، با نتایج پژوهش توماس و بوکر (۲۰۱۵) که نشان داد حساسیت نسبت به طرد شدن می‌تواند میزان سازگاری نوجوانان را پیش‌بینی کند و با نتایج پژوهش سواری و فرزادی (۱۴۰۰) که نشان داد احساس طرد شدگی اثر منفی، مستقیم و معنی‌داری بر عملکرد تحصیلی دارد، همسو است. در تبیین این یافته، می‌توان گفت، ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که افراد با حساسیت به طرد بالا اغلب انتظارات بالاتری از طرد دارند و نشانه‌های اجتماعی مبهم را به عنوان نشانه‌های طرد تفسیر می‌کنند، آن‌ها بیشتر احتمال دارد که طرد را در تعاملات بین فردی درک کنند، حتی اگر وجود نداشته باشد، این ادراک می‌تواند منجر به واکنش‌های عاطفی شدید، از جمله اضطراب، غم، عصبانیت و شرم شود که همگی در پریشانی عاطفی نقش دارند. حساسیت نسبت به طرد شدن می‌تواند عمیقاً بر روابط بین فردی تأثیر بگذارد و توانایی اعتماد، ایجاد نزدیکی و حفظ ارتباطات سالم با دیگران را مختل کند. این می‌تواند منجر به مشکلاتی در ایجاد و حفظ روابط، افزایش تعارض و کناره‌گیری اجتماعی شود. علاوه بر این، افرادی که حساسیت بالایی به طرد شدن دارند، ممکن است با درونی کردن طرد شدن و ایجاد خودانگاره منفی، اثرات منفی بر عزت نفس و تصویر خود تجربه کنند. همچنین، حساسیت نسبت به طرد شدن با پیامدهای مختلف سلامت روان ارتباط نزدیکی دارد. این حساسیت با افزایش آسیب‌پذیری در برابر اضطراب، افسردگی و اختلال اضطراب اجتماعی مرتبط دانسته شده است. در نتیجه، انتظار مداوم و حساسیت بیش از حد به طرد شدن می‌تواند به استرس مزمن، کاهش احساس رفاه و مشکلات سازگاری منجر شود (شین و همکاران، ۲۰۲۴). داوونی و همکاران (۱۹۹۹) نیز، در توضیح ویژگی‌های دانش‌آموزانی که حساسیت بالایی نسبت به طرد شدن دارند بیان کردند که دانش‌آموزان حساس به طرد، سطوح بالاتری از رفتارهای مخرب، مخالفت‌آمیز و تعارض‌آمیز و کناره‌گیری از مدرسه را نشان می‌دهند که با افزایش غیبت‌ها و تعلیق‌ها و نمرات مردودی مشخص می‌شود، این دانش‌آموزان در ارتباط با همسالان خود، پرخاشگرانه‌تر رفتار می‌کنند و با گذشت زمان مشکلات بین فردی و کاهش عملکرد تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند. بنابراین، با توجه به این ویژگی‌ها می‌توان نتیجه گرفت که حساسیت نسبت به طرد شدن، سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در همین رابطه، جنگ و همکاران (۲۰۲۴) معتقد بودند که حساسیت بیشتر نسبت به طرد شدن، منجر به استرس و افسردگی بیشتر می‌شود، روابط بین فردی را دچار مشکل می‌کند و در نهایت مانع از سازگاری مناسب فرد با موقعیت‌ها و شرایط مختلف می‌شود.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها همچنین نشان داد در رابطه بین حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی نقش تعدیل‌کنندگی دارد. به عبارت دیگر، ارزیابی مجدد شناختی زمانی که در حد متوسط یا یک انحراف معیار بالاتر از میانگین باشد می‌تواند رابطه بین حساسیت نسبت به طرد شدن و سازگاری تحصیلی را تعدیل کند. در واقع این نتایج نشان داد که ارزیابی مجدد شناختی متوسط و بالا می‌تواند تأثیر منفی حساسیت نسبت به طرد شدن بر سازگاری تحصیلی را تضعیف کند. به عبارت دیگر، نحوه برخورد افراد با احساساتشان می‌تواند بر پیامدهای حساسیت نسبت به طرد شدن تأثیر بگذارد. این یافته، با نتایج پژوهش دینگ و همکاران (۲۰۲۱) که نشان داد در رابطه بین حساسیت نسبت به طرد و سازگاری، تنظیم هیجان نقش تعدیل‌گر دارد، همسو می‌باشد. در واقع به اعتقاد گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲) ارزیابی مجدد شناختی، افکار آگاهانه‌ای است که افراد از طریق آن‌ها هیجانات خود را در پاسخ به رویدادهای نامطلوب، تنظیم می‌کنند. این امر اهمیت بسیار زیادی برای تنظیم هیجانات منفی ناشی از حساسیت نسبت به طرد شدن دارد. به طور مثال، ارزیابی مجدد شناختی می‌تواند معنای یک رفتار طرد کننده را حین سازگاری با زندگی مدرسه تغییر دهد (دینگ و همکاران، ۲۰۲۱). از طرفی، تحقیقات نشان داده است افرادی که بیشتر به ارزیابی مجدد شناختی می‌پردازند، از پیامدهای مثبت مرتبط با سلامت روان، بهزیستی روانشناختی بیشتر، احساسات منفی کمتر و احساسات مثبت بیشتری بهره‌مند می‌شوند. بنابراین چنین افرادی بهتر می‌توانند پیامدهای منفی ناشی از حساسیت نسبت به طرد شدن را مدیریت کرده و

در نهایت با موقعیت‌های جدید تحصیلی به صورت مطلوب‌تری سازگار شوند (رنی و همکاران، ۲۰۱۷). به اعتقاد شهید و همکاران (۲۰۲۵) نقش تعدیل‌گر ارزیابی مجدد شناختی را می‌توان با توانایی آن در تغییر دیدگاه‌ها، کاهش شدت احساسات منفی، افزایش مکانیسم‌های مقابله و بهبود عزت‌نفس در دانش‌آموزانی که حساسیت زیادی نسبت به طرد شدن دارند، توضیح داد. اکسیرمرا و ری (۲۰۱۵) نیز در مورد نقش تعدیل‌گر ارزیابی مجدد شناختی در رابطه بین استرس و سلامت روان مطرح کردند افراد می‌توانند از طریق ارزیابی مجدد شناختی با موفقیت با رویدادهای چالش‌برانگیز یا تهدیدآمیز برخورد کنند؛ چرا که ارزیابی مجدد شناختی می‌تواند تأثیر استرس را به حداقل برساند و عواقب منفی آن را کاهش دهد. بنابراین می‌توان ارزیابی مجدد شناختی را به عنوان یک عامل محافظتی در برابر مشکلات روانی و مشکلات سازگاری در طول زندگی در نظر گرفت.

به طور کلی، یافته‌ها نشان داد که فابینگ والدین با حساسیت نسبت به طرد شدن ارتباط مثبت دارد. حساسیت به طرد نیز به نوبه خود با سازگاری تحصیلی رابطه منفی دارد که این رابطه توسط ارزیابی مجدد شناختی متوسط و بالا تعدیل می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های موجود که نشان می‌دهد حساسیت نسبت به طرد شدن، واسطه بین فرزندپروری منفی و واکنش‌های نامطلوب فرزندان است، سازگار است (رودولف و زیمر-گمبک، ۲۰۱۴ و دینگ و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین این یافته از نظریه پذیرش و طرد والدین نیز پشتیبانی می‌کند. به طور خاص، نوجوانانی که در معرض فابینگ والدین قرار می‌گیرند، احساس می‌کنند که عزت‌نفس و کفایت خود را به دلیل طرد شدن از دست داده‌اند و این تجربه باعث می‌شود که آن‌ها تحقیرهای سهوی و اعمال جزئی والدین را به عنوان اعمال عمدی طرد یا سایر نیات آسیب‌زا تفسیر کنند، وضعیتی که به عنوان حساسیت به طرد شناخته می‌شود (ژائو و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، به اعتقاد لیو و همکاران (۲۰۲۱) فابینگ والدین به عنوان یک تعامل منفی بین والدین و فرزندان ممکن است باعث خودارزیابی‌های منفی در نوجوانان شود، که باعث می‌شود آن‌ها اعتماد به نفس خود را در ارتباطات بین فردی از دست بدهند و نسبت به طرد شدن حساس شوند. از طرف دیگر، حساسیت به طرد شدن، به نوبه خود، منجر به درک اغراق‌آمیز از نشانه‌های خنثی بین فردی به عنوان طرد شدن می‌شود که می‌تواند تعامل نوجوان با همسالان و معلم را مختل کرده و در نهایت سازگاری تحصیلی آنان را کاهش دهد. در این میان، باید توجه داشت که برخی از دانش‌آموزان علاوه بر این که فابینگ والدین را تجربه کرده و حساسیت بالایی نسبت به طرد شدن دارند، اما سازگاری تحصیلی مطلوبی را نشان می‌دهند. دلیل این امر آن است که این دانش‌آموزان توانایی استفاده از راهبرد ارزیابی مجدد شناختی (در حد متوسط و بالاتر از آن) را در موقعیت‌های دشوار و استرس‌زا دارند. ارزیابی مجدد شناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نحوه تفکر خود را درباره یک موقعیت تغییر دهند، این تغییر در تفکر می‌تواند منجر به کاهش هیجانات منفی شود. با کاهش هیجانات منفی، افراد می‌توانند روابط بهتری با دیگران برقرار کنند. این امر به نوبه خود می‌تواند به کاهش استرس و تنش‌های اجتماعی و در نهایت سازگاری بهتر کمک کند.

جامعه مورد بررسی در پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان پایه نهم شهر یزد بود، بنابراین در تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی و دانش‌آموزان شهرهای دیگر باید احتیاط کرد. همچنین در پژوهش حاضر، جهت جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه‌های خودگزارشی استفاده شده است و این در حالی است که علی‌رغم مراقبت پژوهشگر، احتمال عدم صداقت، بی‌دقتی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان در پاسخگویی وجود دارد، که می‌تواند اعتبار یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های مشابهی را روی دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی انجام داده و نتایج را با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه کنند، تا چشم‌انداز دقیق‌تری از رابطه بین این متغیرها در کشور به دست آید. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، نقش تعدیل‌کنندگی سایر متغیرها از جمله حمایت اجتماعی، جو مدرسه، رابطه با همسالان و... را در مدل پژوهشی خود مورد بررسی قرار دهند. با توجه به جدید بودن متغیر فابینگ والدین و اهمیت آن در جامعه کنونی، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود مطالعات بیشتری را در زمینه فابینگ والدین و تأثیر آن بر جنبه‌های مختلف زندگی و رشد کودکان و نوجوانان انجام دهند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، والدین باید مشکل کاهش سازگاری تحصیلی در میان نوجوانان را به اندازه کافی جدی بگیرند، اما به جای اینکه فقط دانش‌آموزان را سرزنش کنند، باید درک کنند که رشد نوجوانان تحت تأثیر والدینشان است و بیشتر به دنبال علل مشکل در خودشان باشند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر در مورد اثرات منفی فابینگ والدین و همچنین با عنایت به نتایج پژوهش‌های دیگر به والدین پیشنهاد می‌شود استفاده از تلفن همراه در مقابل فرزندانشان را کاهش دهند و در این زمینه الگوی خوبی برای آن‌ها باشند. با توجه به این که در جامعه کنونی، فابینگ به عنوان یک هنجار شناخته می‌شود، مشاوران و روان‌شناسان باید با برگزاری کارگاه‌ها یا سمینارهایی در سطح جامعه، والدین را آموزش دهد تا از فابینگ والدین و اثرات منفی آن بر فرزندان، جلوگیری کنند. به مشاوران و روان‌شناسان



پیشنهاد می‌شود جهت کمک به دانش‌آموزانی که دارای مشکلات سازگاری هستند، دوره‌های آموزش تنظیم‌هیجان را برگزار کنند تا این دانش‌آموزان بتوانند در موقعیت‌های جدید و دشوار با استفاده از راهبردهای مثبت تنظیم‌هیجان و مخصوصاً راهبرد ارزیابی مجدد شناختی، با آن موقعیت سازگار شوند.

### تشکر و قدردانی

از همکاری تمامی دانش‌آموزان، کادر آموزشی مدارس متوسطه دوره اول و همچنین مسئولین محترم اداره آموزش و پرورش شهرستان یزد در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

### منابع

- استبرقی، مهدیه (۱۴۰۴). *آزمایش مدل رابطه علی "بی‌اعتنایی والدین به فرزند با نگاه کردن به تلفن همراه" (فابینگ) و سازگاری تحصیلی فرزند از طریق احساس تنهایی و حساسیت نسبت به طرد شدن با تعدیل‌گری جنسیت و تنظیم‌هیجان دانش‌آموزان پایه نهم در شهر یزد*. رساله دکترا، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز.
- استبرقی، مهدیه، بهروزی ناصر، شهنی ییلاق، منیجه، و حاجی یخچالی، علیرضا (۱۴۰۵). ساختار عاملی و ویژگی‌های روانسنجی مقیاس فابینگ والدین. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، (آماده انتشار). <https://doi.org/10.22054/jem.2025.85450.3610>
- انصاری، ایده و کاظمی خوبان، سیده زهرا (۱۴۰۱). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان براساس تنظیم‌هیجانی در دانش‌آموزان شهر کرج. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۲(۷۰)، ۷-۱.
- باغبان، فاطمه، شریفی، طویه، و قاسمی پیربلوطی، محمد (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی و تعادل عاطفی دانش‌آموزان دختر درگیر با اهمال‌کاری تحصیلی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۳(۲۴)، ۱۵۷-۱۷۴. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2025.30341.2761>
- بهاروند، ایمان، قاسمی جوبنه، رضا، و سودانی، منصور (۱۳۹۹). پایایی و روایی مقیاس سازگاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۰(۷)، ۵۴-۶۱. <http://ijme.mui.ac.ir/article-5021-1-fa.html>
- خلیل ناصر، عقیل، و سلیمانی، اسماعیل. (۱۴۰۳). اثربخشی تاب‌آوری روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی و سازگاری آموزشی کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۲(۲۳)، ۱۳۵-۱۵۰. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2024.29099.2672>
- سواری، کریم، و فرزادی، فاطمه (۱۴۰۰). بررسی نقش واسطه‌ای اهداف آموزشی در رابطه بین احساس طردشدگی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۶(۶۱)، ۱۴۳-۱۶۰. <https://doi.org/20.1001.1.27173852.1400.16.61.11.4>
- لطفی، مژگان، بهرام‌پوری، لیلا، امینی، مهدی، فاطمی تبار، ریحانه، بیرشک، بهروز، انتظاری، محمد و شیاوسی، یاسمین (۱۳۹۸). انطباق پرسشنامه تنظیم‌هیجان برای کودکان و نوجوانان (ERQ-CA) به زبان فارسی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۹(۱۷۵)، ۱۱۷-۱۲۸. <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-12374-fa.html>
- نژاد اسدی، مریم، و صفزاده، سحر (۱۴۰۲). طراحی الگوی یادگیری مجازی مطلوب براساس خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با میانجی‌گری سازگاری تحصیلی. *رویش روانشناسی*، ۱۲(۳)، ۱۰۷-۱۱۹. <http://frooyesh.ir/article-1-4364-fa.html>
- Avcı, D. (2024). First year and adjustment in university life: A qualitative study to determine the needs of first year university students. *Educational Research and Implementation*, 1(1), 51-68. <https://doi.org/10.14527/edure.2024.04>
- Azpiazu, L., Antonio-Aguirre, I., Izar-de-la-Funte, I., & Fernández-Lasarte, O. (2024). School adjustment in adolescence explained by social support, resilience and positive affect. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00785-3>

- Basharpoor, S., Heidari, F., Narimani, M., & Barahmand, U. (2022). School adjustment, engagement and academic self-concept: Family, child, and school factors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 23-38. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.6>
- Beeson, C. M., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2020). The temporal precedence of peer rejection, rejection sensitivity, depression, and aggression across adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 51(5), 781-791. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01008-2>
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: An overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8, 110157. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00175>
- Ding, X., Fu, R., Ooi, L. L., Coplan, R. J., Zheng, Q., & Deng, X. (2020). Relations between different components of rejection sensitivity and adjustment in Chinese children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101119. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101119>
- Ding, X., Ooi, L. L., Coplan, R. J., Zhang, W., & Yao, W. (2021). Longitudinal relations between rejection sensitivity and adjustment in Chinese children: Moderating effect of emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 182(6), 422-434. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.1945998>
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327.
- Extremiera, N., & Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well - being. *Frontiers in Psychology*, 6, 1632. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01632>
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: Comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16(5), 403-420. <https://doi.org/10.1002/per.458>
- Godleski, S. A., Eiden, R. D., Kachadourian, L., & Lucke, J. F. (2019). Etiological pathways to rejection sensitivity in a high-risk sample. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(5), 715-727. <https://doi.org/10.1177/0146167218795486>
- Gong, J., Wang, M. C., Zhang, X., Zeng, H., & Yang, W. (2022). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Factor structure and measurement invariance in a Chinese student sample. *Journal of Personality Assessment*, 104(6), 774-783. <https://doi.org/10.1080/00223891.2021.2014506>
- Gross, J. J. (2015a). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.170>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hu, Y., Wang, J., Lin, Y., & Zhang, B. (2023). The relation of parental phubbing to academic engagement and the related mechanisms in elementary students. *Learning and Individual Differences*, 101, 102251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102251>
- Jang, E. H., Yang, J., Song, J. G., Kim, J. Y., Kim, M., Yang, S., Lee, J.Y., & Jung, S. A. (2024). Influence of self-efficacy and rejection sensitivity on college life adjustment in nursing students. *Journal of Industrial Convergence*, 22(5), 127-136. [10.22678/jic.2024.22.5.127](https://doi.org/10.22678/jic.2024.22.5.127)
- Jiang, Y., Lin, L., & Hu, R. (2023). Parental phubbing and academic burnout in adolescents: The role of social anxiety and self-control. *Frontiers in psychology*, 14, 1157209. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1157209>
- Jobe, R. L. (2003). *Emotional and physiological reactions to social rejection: The development and validation of the Tendency to Expect Rejection Scale and the relationship between rejection expectancy and responses to exclusion*. The University of Tennessee.

- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, Guilford Publications.
- Kraft, L., Kizil, J., & Lindenberg, K. (2024, January 30). *Meta-emotion-regulation: Influencing Emotion Regulation Behavior*. PsyArXiv.
- Li, M., & Ye, H. (2023). The effect of parental phubbing on adolescents' learning engagement: The mediating role of loneliness. *Psychology*, 14(8), 1250-1259. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.148068>
- Luo, Y., Zhang, H., & Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, 105482. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105482>
- McDaniel, B. T. (2019). Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 72-80. <https://doi.org/10.1002/hbe2.139>
- Mishra, M., & Allen, M. S. (2023). Rejection sensitivity and romantic relationships: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 208, 112186. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112186>
- Mun, I. B., & Lee, S. (2021). How does parental smartphone addiction affect adolescent smartphone addiction? Testing the mediating roles of parental rejection and adolescent depression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(6), 399-406. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0096>
- Ng, M. C. C., & De Guzman, A. B. (2017). Liminal adjustment experiences of pharmacy students: A grounded theory analysis. *Pharmacy Education*, 17(1), 125-135. <http://orcid.org/0000-0002-7778-0266>
- Niu, G. F., Shi, X. H., Yao, L. S., Yang, W. C., Jin, S. Y., & Xu, L. (2023). Social exclusion and depression among undergraduate students: The mediating roles of rejection sensitivity and social self-efficacy. *Current Psychology*, 42(28), 24198-24207. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03318-1>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42, 185-227. <https://doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Ranney, R. M., Bruehlman-Senecal, E., & Ayduk, O. (2017). Comparing the effects of three online cognitive reappraisal trainings on well-being. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1319-1338. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9779-0>
- Restrepo, J. E., Cardona, E. Y. B., Montoya, G. P. C., Bardales, M. D. L. M. C., & Alemán, Y. P. V. (2023). Academic stress and adaptation to university life: Mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 39(1), 62-71. <https://revistas.um.es/analesps>
- Romero-Canyas, R., Downey, G., Berenson, K., Ayduk, O., & Kang, N. J. (2010). Rejection sensitivity and the rejection-hostility link in romantic relationships. *Journal of Personality*, 78(1), 119-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00611.x>
- Rudolph, J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parent relationships and adolescents' depression and social anxiety: Indirect associations via emotional sensitivity to rejection threat. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 110-121. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12042>
- Salsabiela, A., Iqbal, S., & Widiastara, N. (2019). The relationship between emotion regulation and academic adjustment among college students in Indonesia. In *Proceeding 13th ICLEHI (International Conference on Language, Education, Humanities and Innovation) and 2nd International Conference on Open Learning and Education Technologies* (pp. 121-127).
- Scharf, M., Oshri, A., Eshkol, V., & Pilowsky, T. (2014). Adolescents' ADHD symptoms and adjustment: The role of attachment and rejection sensitivity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(2), 209. <https://doi.org/10.1037/h0099391>
- Selak, M. B., Merkaš, M., & Žulec Ivanković, A. (2025). Effects of parents' smartphone use on children's emotions, behavior, and subjective well-being. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(1), 8. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15010008>

- Shahid, M. S., Tariq, S., Sajjad, M., Nadeem, H. A., Rahman, R., & Sarfraz, S. (2025). Parental emotional abuse and psychological well-being: The role of expressive suppression as a mediator and cognitive reappraisal as a moderator among adolescents in Pakistan. *Journal of Asian Development Studies*, 14(1), 524-535. <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.1.41>
- Sharaievska, I., & Stodolska, M. (2017). Family satisfaction and social networking leisure. *Leisure Studies*, 36(2), 231-243. <https://doi.org/10.1080/02614367.2016.1141974>
- Shin, J., Han, K. S., & Shin, H. J. (2024). Rejection sensitivity: A concept analysis. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 33(3), 253-261. <https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2024.33.3.253>
- Song, S. M., & Paik, J. (2016). The effects of parents' neglect on adolescents' school adjustment: focusing on the mediating effect of self-identity and life satisfaction. *Journal of Digital Convergence*, 14(10), 327-337. <https://doi.org/10.14400/JDC.2016.14.10.327>
- Thomas, K. K., & Bowker, J. C. (2015). Rejection sensitivity and adjustment during adolescence: Do friendship self-silencing and parent support matter? *Journal of Child and Family Studies*, 24, 608-616. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9871-6>
- Tong, W., Jia, J., Wang, P., & He, W. (2024). The associations between parental phubbing, adolescent phubbing, and adolescents' adjustments: A cross-lagged panel network analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(7), 1529-1541. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01909-0>
- Vaillancourt, M. C., Oliveira Paiva, A., Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2019). How do individual predispositions and family dynamics contribute to academic adjustment through the middle school years? The mediating role of friends' characteristics. *The Journal of Early Adolescence*, 39(4), 576-602. <https://doi.org/10.1177/0272431618776124>
- Wang, X., Gao, L., Yang, J., Zhao, F., & Wang, P. (2020). Parental phubbing and adolescents' depressive symptoms: Self-esteem and perceived social support as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 427-437. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01185-x>
- Zayed, A. M. (2024). The relative contribution of psychological empowerment, academic persistence, and future orientation in predicting academic adjustment among adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14(1), 156-168. <http://doi.org/10.5539/jedp.v14n1p156>
- Zayia, D., Parris, L., McDaniel, B., Braswell, G., & Zimmerman, C. (2021). Social learning in the digital age: Associations between technoference, mother-child attachment, and child social skills. *Journal of School Psychology*, 87, 64-81. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.002>
- Zhang, H., Gao, T., Hu, Q., Zhao, L., Wang, X., Sun, X., & Li, S. (2023a). Parental marital conflict, negative emotions, phubbing, and academic burnout among college students in the postpandemic era: A multiple mediating models. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1488-1498. <https://doi.org/10.1002/pits.22707>
- Zhang, J., Dong, C., Jiang, Y., Zhang, Q., Li, H., & Li, Y. (2023b). Parental phubbing and child social-emotional adjustment: A meta-analysis of studies conducted in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 4267-4285. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S417718>
- Zhao, J., Guo, Z., Shi, H., Yu, M., Jiao, L., & Xu, Y. (2023). The relationship between parental phubbing and interpersonal aggression in adolescents: The role of rejection sensitivity and school climate. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(11-12), 7630-7655. <https://doi.org/10.1177/0886260522114572>