

رابطه هدف‌گزینی اجتماعی و سازگاری با مدرسه: نقش واسطه‌ای نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایش

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران	اکبر نصیری
استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران	امید شکری *
دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.	جلیل فتح‌آبادی
استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.	مسعود شریفی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایش در رابطه هدف‌گزینی اجتماعی و سازگاری با مدرسه انجام شد. در پژوهش همبستگی حاضر، ۴۰۴ دانش‌آموز پسر در مقطع متوسطه اول با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی (ریان و شیم، ۲۰۰۸)، نشخوارگری فکری درباره یک خطای بین‌فردی (وید، ووگل و گلدمن، ۲۰۰۸) همدلی (بار-آن، ۱۹۹۷)، صفت بخشایش (بری، وورثینگتون، اوکانر، پاروت و وید، ۲۰۰۵) و پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی (سینها و سینگ، ۱۹۹۳) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که الگوی مفروض واسطه‌مندی کامل نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایش در رابطه اهداف پیشرفت اجتماعی شامل رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی، اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی از برازش مطلوبی

*نویسنده مسئول: oshokri@yahoo.com

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی است.

برخوردار بود. علاوه بر این، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها به جز مسیرهای مستقیم بین رشدیافتگی و سازگاری هیجانی، آشکارسازی رشدیافتگی و سازگاری تحصیلی، اجتناب از آشکارسازی و سازگاری اجتماعی-تحصیلی، از لحاظ آماری معنادار بودند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هدف‌های پیشرفت اجتماعی از طریق پیش‌بینی افزایش همدلی و بخشایش و کاهش نشخوارگری‌های فکری در تبیین سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان از نقش مهمی برخوردارند.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت اجتماعی، بخشایش، سازگاری با مدرسه، نشخوارگری فکری، همدلی

مقدمه

سازگاری با مدرسه بیانگر موفقیت دانش‌آموزان در انطباق با مقتضایات محیط مدرسه است و شایستگی اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی، اصلی‌ترین جنبه‌های سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه قلمداد می‌شوند (چن و همکاران^۱، ۲۰۱۹). رویارویی با مشکلات ناشی از ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه همیشه یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام تعلیم و تربیت بوده است و صاحب‌نظران در مطالعات خود همواره نگرانی خود را درباره پیامدهای ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه مانند غیبت‌ها، تأخیرهای مکرر برای حضور در آموزشگاه (کیتاهارا، میرنس و شیمویاما^۲، ۲۰۲۰) و ترک تحصیل گزارش کرده‌اند (دمیرتاش - زورباز و ارجین^۳، ۲۰۱۹). ترک تحصیل خود می‌تواند آسیب‌های اجتماعی متعددی را سبب شود و بدین طریق بر دامنه ناسازگاری بیفزاید (ایتزاکي، ایتزاکي و یالبون^۴، ۲۰۱۸؛ مکاروا و بیرمن^۵، ۲۰۱۵). در واقع تجارب دانش‌آموزان در مدرسه و سازگاری و ناسازگاری آن‌ها می‌تواند از چهارچوب رفتارهای ویژه مدرسه مانند عملکرد تحصیلی فراتر برود و به‌طور کلی، در گسترش رفتارهای غیرجامعه‌پسند

¹. Chen et al.

². Kithara, Mearns & Shimoyama

³. Demirtaş-Zorbaz & Ergene

⁴. Itzhaki, Itzhaki & Yablon

⁵. Makarova & Birman

و ضداجتماعی (هنری، استنلی، ادواردز، هرکابوس و چاپین^۱، ۲۰۰۹) و حتی تأثیرات مخرب ماندگاری را بر شخصیت دانش‌آموزان سبب شود (لاخانی، جاین و چندیل^۲، ۲۰۱۷). بر این اساس، محققان تأکید کرده‌اند که بیشتر احتمال دارد نوجوانان ناسازگار به رفتارهای بزهکارانه (لیم، کیم و یو^۳، ۲۰۱۹) مانند پرخاشگری اجتماعی (کاواباتا، تسینگ و کریک^۴، ۲۰۱۴) و سوءمصرف مواد (هنری و همکاران، ۲۰۰۹) تمایل نشان دهند. در مقابل، دانش‌آموزان سازگار، با بهره‌مندی از منابع حمایتی دوستان و معلمان، فضای مدرسه را محیطی شادی‌بخش و ایمن احساس می‌کنند. بدیهی است که این احساس ضمن افزودن بر کیفیت دوستی‌ها، منجر به ارتقاء کمیت و کیفیت فعالیت‌های یادگیری آن‌ها خواهد شد (کیتاهارا، میرنس و شیمویاما، ۲۰۲۰). بنابراین، با احتمال زیاد در آینده موفقیت بیشتری کسب خواهند کرد و کمتر در معرض خطر ترک تحصیل قرار خواهند گرفت (دمیرتاش-زورباز و ارجین، ۲۰۱۹). بنابراین، تحلیل نظام‌دار پدیده‌سازی با آموزشگاه به دلیل همبسته بودن با موضوعات مهمی مانند پیشرفت تحصیلی و افت و ترک تحصیل دانش‌آموزان (کسکین، کسکین و کیرتل^۵، ۲۰۱۶، سیکار و لاورنس^۶، ۲۰۱۶)، سلامت روانی آن‌ها (دمیرتاش-زورباز و ارجین، ۲۰۱۹) و رفتارهای بزهکارانه نوجوانان (لیم، کیم و یو، ۲۰۱۹) حائز اهمیت فراوانی است.

سازگاری به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی و پیچیده، برآیند نقش‌آفرینی عوامل متعدد فردی، خانوادگی و محیطی است. بنابراین پدیده‌ای تک‌علیتی نیست بلکه عوامل مختلفی در بروز آن دخالت دارند (راجو و رحمتی^۷، ۲۰۰۷). در میان عوامل درون‌فردی اثرگذار بر رفتارهای دانش‌آموزان در مدرسه، محققان بر نقش تفسیری هدف‌گزینی‌های اجتماعی یادگیرندگان تأکید

^۱ Henry, Stanley, Edwards, Harkabus & Chapin

^۲ Lakhani, Jain & Chandel

^۳ Lim, Kim & You

^۴ Kawabata, Tseng & Crick

^۵ Keskin, Keskin & Kirtel

^۶ Sekar & Lawrence

^۷ Raju & Rahamtulla

کرده‌اند (اوجانن، اسمیت - اسچراندت و جستنت^۱، ۲۰۱۳). کینگ، مکینرنی و واتکینز^۲ (۲۰۱۲) تأکید کردند که بخش عمده‌ای از تحقیقات موجود پیرامون ایده هدف‌گزینی ناظر بر اهداف پیشرفت تحصیلی بوده است در حالی که واری هدف پیشرفت اجتماعی مغفول مانده است. در واقع در میان عوامل پیش‌بینی قابل انتخاب برای تفسیر رفتارهای متنوع دانش‌آموزان در مدرسه، هدف‌های پیشرفت اجتماعی به تازگی به یکی از مهم‌ترین عوامل تبدیل شده است (رایان و شیم، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸؛ شیم، چو و وانگ^۳، ۲۰۱۳؛ شیم و فینچ^۴، ۲۰۱۴؛ چوی و پارک^۵، ۲۰۱۸) و طیف وسیعی از رفتارهای سازگارانه و ناسازگارانه نوجوانان را در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، تبیین می‌کند (چوی و پارک، ۲۰۱۸؛ رایان و شیم، ۲۰۰۸؛ شیم، چو و وانگ، ۲۰۱۳؛ شیم و فینچ، ۲۰۱۴).

طبق دیدگاه رایان و شیم (۲۰۰۶، ۲۰۰۸) هدف‌های پیشرفت اجتماعی از سه طبقه مفهومی رشدیافتگی اجتماعی^۶، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی^۷ و اجتناب از آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی^۸ تشکیل شده است. دانش‌آموزان علاقه‌مند به هدف رشدیافتگی اجتماعی، نسبت به توسعه شایستگی‌ها و مهارت‌های اجتماعی خود برای بهبود روابط با دیگران حساس هستند (رایان و شیم، ۲۰۰۸). تمرکز بر توسعه کیفیت روابط و شایستگی‌های اجتماعی سبب می‌شود که افراد در مواجهه با مسائل و چالش‌های اجتماعی به طرز متفاوت و مناسب عمل کنند (لی^۹، ۲۰۱۸). نکته اساسی در فهم ماهیت هدف‌گزینی معطوف بر رشدیافتگی اجتماعی، منشاء تغذیه این نوع هدف است. به سخن دیگر، افراد علاقه‌مند به این شیوه

1. Ojanen, Smith-Schrandt & Gesten

2. King, McInerney & Watkins

3. Shim, Cho & Wang

4. Shim & Finch

5. Choi & Park

6. social development goal

7. social demonstration approach goal

9. social demonstration avoid goal

9. Lee

هدف‌گزینی در یک موقعیت اجتماعی به دنبال نمایش شایستگی‌های اجتماعی خویشتن با تأکید بر عباراتی مانند «من محبوب هستم» و «من از دیگران بهتر هستم»، نیستند. بلکه دلایل آن‌ها برای دوست‌یابی و یادگیری راه‌های انطباقی کنار آمدن با دوستان، انگیزه‌ای کاملاً درونی است (ریان و شیم، ۲۰۰۸). انگیزه درونی و فقدان رویکرد قیاسی در تعاملات اجتماعی، خودکارآمدی مناسب اجتماعی آن‌ها را به دنبال دارد (هورست فینی و بارون^۱، ۲۰۰۷). علاوه بر این، شواهد تجربی متفاوتی بر رابطه این نوع هدف‌گزینی با طیف وسیعی از پیامدهای سازگارانه اجتماعی در محیط مدرسه مانند افزایش رفتارهای جامعه‌پسند، احساس تعلق بیشتر به دیگران، صمیمت بالا، اعتماد به دوستی، سطح پرخاشگری پایین و در نتیجه رضایت از روابط با همسالان و سلامت عاطفی تأکید کرده‌اند (موراتادیس و سایدرایدیس^۲، ۲۰۰۹؛ رایان و شیم، ۲۰۰۶؛ شیم و همکاران، ۲۰۱۳؛ لیم، ۲۰۱۶).

در مقابل، افراد علاقه‌مند به هدف آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی در روابط اجتماعی بر ظواهر رفتار متمرکز بوده و همواره تمایل دارند که شایستگی اجتماعی خود را به نمایش بگذارند و از این طریق قضاوت‌های مطلوب دیگران را نسبت به خود معطوف دارند (یو و مکلیان^۳، ۲۰۱۹). آن‌ها موفقیت را به معنای دریافت بازخورد مثبت از دیگران، دستیابی به اعتبار اجتماعی و شهرت اجتماعی در مقایسه با دیگران (مثلاً محبوب شدن و با اهمیت به نظر رسیدن) تعبیر می‌کنند (ریان و شیم، ۲۰۰۸، ۲۰۰۶). این افراد اغلب از رویارویی با موقعیت‌های جدید و چالش‌انگیز مضطرب می‌شوند زیرا نگران هستند که مبدا نسبت به دیگران به‌طور مثبت مورد قضاوت قرار نگیرند. بنابراین، این افراد در روابطشان معمولاً مضطرب و نگران هستند (ریان و شیم، ۲۰۰۶). آشکاری خود متمایل‌اند که به موفقیت اجتماعی دست یابند، به‌طور هم‌زمان، ترس از مورد طرد واقع شدن

1. Horst, Finney & Barron

2. Mouratidis & Sideridis

3. Yu & McLellan

را نیز تجربه می‌کنند (الیوت، گابیل و میس^۱، ۲۰۰۶). در واقع نقش هدف‌گزینی اجتماعی ناظر بر آشکارسازی اجتماعی هنوز چندان روشن نیست، چراکه از یک‌سو با محبوبیت اجتماعی، خودکارآمدی و اعتماد به نفس و از سوی دیگر با اضطراب اجتماعی، ترس از ارزیابی منفی، نگرانی اجتماعی و رفتارهای پرخاشگرانه مانند قلدری نیز رابطه مستقیم دارند (هورست، فینی و بارون، ۲۰۰۷؛ ریان و شیم، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸؛ بارداج و همکاران^۲، ۲۰۱۹). یکی از دغدغه‌های مربوط به این نوع از هدف‌گزینی، ارتباط آن با سطوح پایین رفتار جستجوی کمک (ریان و شین^۳، ۲۰۱۱)، تلاش تحصیلی پایین و همچنین پایداری و خودتنظیمی یادگیری پایین است (لیم، ۲۰۱۶).

هدف ناظر بر اجتناب از رشدنا یافتگی اجتماعی بیانگر پنهان کردن رشدنا یافتگی اجتماعی خود و اجتناب از قضاوت‌های منفی دیگران (به‌عنوان مثال دیده نشدن به‌عنوان یک فرد بی‌دست‌وپا، بی‌عرضه و عجیب و غریب) اطلاق می‌شود (یوو مک‌کیلان، ۲۰۱۹). افراد متمایل به این نوع هدف‌گزینی، نسبت به شایستگی‌های خود دیدگاهی منفی دارند و ترس از شکست و اجتناب از قضاوت‌های منفی دیگران به تقویت باورها و رفتارهای اجتنابی آن‌ها منجر می‌شود. بنابراین، آن‌ها تمایلی ندارند که شایستگی‌های اجتماعی خود را نمایش دهند و همواره از انجام کارهایی که با احتمال عدم پذیرش اجتماعی و قضاوت‌های منفی همسالان همراه است اجتناب می‌کنند (ریان و شیم، ۲۰۰۸). همچنین، این افراد، اجتناب یا کناره‌گیری از موقعیت‌های اجتماعی را به درگیر شدن در تعاملات اجتماعی ترجیح می‌دهند، زیرا انتخابی ایمن‌تر است و از این طریق از قضاوت‌ها و نتایج منفی احتمالی در تعاملات با دیگران رهایی پیدا می‌کنند. این امر به نوبه‌ی خود با افزایش احتمال رجوع به استراتژی‌ها و رفتارهای اجتنابی، ضمن تقویت اضطراب اجتماعی آن‌ها، قوت‌یافتگی چرخه مزبور را سبب می‌شود (رایان و شیم، ۲۰۰۸). اجتناب از تعاملات و ترجیح محیط‌های آشنا بر محیط‌های چالش‌انگیز، پیامدهایی مانند ترس از شکست، کمرویی

1. Elliot, Gable & Mapes

2. Bardach et al.

3. Ryan & Shin

غیرمعمول، رنج و ناراحتی و در نهایت، تضعیف روابط مثبت با همسالان و به صورت کلی ناسازگاری این افراد را به دنبال دارد (رایان و شیم، ۲۰۰۸). علاوه بر این، اغلب تحقیقات برای این نوع از هدف‌گزینی، پیامدهایی مانند احساس تنهایی، اضطراب از تنهایی، نگرانی اجتماعی، ترس از ارزیابی منفی و افسردگی به هنگام مواجهه با استرس بین‌فردی (موراتایدیس و سایدرایدیس، ۲۰۰۹) و رفتارهای خودنا‌توان‌سازی را گزارش نموده‌اند (یو و مکلیلان، ۲۰۱۹). اگرچه انباشت شواهد تجربی درباره نقش جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی در پیش‌بینی وجوه سازگارانه و ناسازگارانه کنش‌وری نوجوانان در موقعیت‌های مختلف غیرقابل انکار است (باردیچ و همکاران، ۲۰۱۹؛ شیم، چو و وانگ، ۲۰۱۳؛ موراتایدیس و سیدریدس، ۲۰۰۹؛ کورودا و ساکورایی^۱، ۲۰۱۱؛ چوی و پارک، ۲۰۱۸)، اما عدم واریسی سازوکارهای اطلاعاتی توضیح‌دهنده رابطه مزبور سبب شد که محققان در مطالعه فعلی با هدف بسط ظرفیت تفسیری جهت‌گیری‌های هدفی در بطن توضیح رفتارهای سازگارانه و ناسازگارانه نوجوانان، نقش واسطه‌ای همدلی، بخشایشگری و نشخوارگری فکری را بیازمایند.

مرور شواهد تجربی و نظری نشان می‌دهد که نشخوارگری فکری^۲ به مثابه یک شیوه مواجهه غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان در رویارویی با تجارب انگیزاننده بیرونی در توضیح تمایز در نقش آفرینی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی افراد برای رفتارهای ناسازگارانه آن‌ها در موقعیت‌های اجتماعی از اهمیت زیادی برخوردار است (فانگ، وانگ، ون و هوانگ^۳، ۲۰۲۰). نشخوارگری فکری بیانگر افکار مقاوم و عودکننده‌ای است که گرد یک موضوع معمول دور می‌زنند و به طریقی غیرارادی وارد آگاهی می‌شوند و توجه را از موضوعات مورد نظر و اهداف فعلی منحرف می‌سازند (واتکینز و رابرتس^۴، ۲۰۲۰؛ کاسیلا و همکاران^۵، ۲۰۱۷). افراد دارای

^۱. Kuroda & Sakurai

^۲. rumination

^۳. Fang, Wang, Wen & Huang

^۴. Watkins & Roberts

^۵. Caselli et al

نشخوارگری فکری سبک شناختی سخت و غیرمنعطفی دارند (سالگوئرو، گارسیا-سانچو، راموس-سجود و کانیس-دیماند^۱، ۲۰۲۰). بنابراین، این افراد در تغییر شناخت‌های خود متناسب با شرایط محیطی دچار مشکل هستند. این افراد از نظر ذهنی به شیوه و سبک خاصی در ارتباط با یک موضوع عمل می‌کنند، این نگرش حتی زمانی که ناسازگاری آن سبک با شرایط فعلی و پیامدهای منفی آن ثابت شده است، باز هم ادامه دارد (نوفرستی، پرهون و مومنی، ۱۳۹۳). مطالعات متعدد بر رابطه تنگاتنگ بین افکار نشخواری و انواع مختلف اختلالات هیجانی مانند افسردگی (لیوبومیرسکی و تاچ^۲، ۲۰۰۸) و سواس فکری - عملی، اضطراب فراگیر و اختلال استرس پس از حادثه تأکید می‌کنند (حاج حسنی، درویشی، درویشی و کریم نیا، ۱۳۹۷). پژوهش‌های دیگری از رابطه نشخوارگری فکری با پیامدهای ناسازگارانه بین‌فردی مانند رفتارهای پرخاشگرانه و خصمانه (پیدرسین^۳ و همکاران، ۲۰۱۱؛ مارتینو و همکاران^۴، ۲۰۱۵)، عصبانیت (کاسیلای و همکاران، ۲۰۱۷) و به‌صورت کلی رفتارهای ناسازگارانه حمایت کرده‌اند (صفری و ایهرنبرگ^۵، ۲۰۰۷). کوساک و اونن^۶ (۲۰۱۴) نیز خاطر نشان ساختند افراد با سبک تفکر ناظر بر نشخوارگری فکری در بطن روابط بین‌فردی خود با دیگران مشکلات بیشتری را گزارش می‌کنند.

بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، یکی دیگر از معابر مفهومی توضیح دهنده تمایز در کارکرد جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی در پیش‌بینی کشوری سازگارانه یا ناسازگارانه یادگیرندگان در موقعیت‌های اجتماعی، بر کیفیت روانی پاسخ‌دهی همدلانه در آن‌ها مبتنی است

¹. Salguero, García Sancho, Ramos Cejudo & Kannis Dymand

². Lyubomirsky & Tkach

³. Pedersen at al.

⁴. Martino at al.

⁵. Saffrey & Ehrenberg

⁶. Koçak & Önen

(سیلکی، برادی، بایلان و دالان^۱، ۲۰۱۸؛ جیانگ، دانگ و جیانگ^۲، ۲۰۲۰). شواهد نشان داده‌اند که خصیصه همدلی بر خلاف نشخوارگری فکری بازدارنده رفتارهای ناسازگارانه و تسهیل‌گر رفتارهای سازگارانه است. همدلی به‌عنوان زیرساخت اساسی رفتارهای اخلاقی در زندگی اجتماعی از نقش مهمی برخوردار است و نیروی انگیزاننده رفتارهای اجتماعی و در نهایت انسجام گروهی است (نگایب، سیندای، اتار، الشویبی و حامد^۳، ۲۰۲۰). بنابراین، ویژگی همدلی از طریق توانایی سهم شدن در حالات هیجانی، دریافت پس‌خوراند از روابط بین‌شخصی و آگاهی از احساسات دیگران، مشکلات بین‌شخصی را کاهش داده و زمینه بهبود روابط اجتماعی را فراهم می‌آورد (صفاری‌نیا، دهستانی و فطری، ۱۳۹۶). یو و همکاران^۴ (۲۰۱۸) درباره اهمیت سازگاری در مدرسه تأکید کردند، در سال‌های اخیر با افزایش خشونت و به‌صورت کلی رفتارهای ناسازگارانه در مدارس، همدلی به‌عنوان یکی از عوامل پیشگیرانه احتمالی مورد تأکید قرار گرفته است. طبق دیدگاه آن‌ها همدلی با افزایش توانایی دانش‌آموزان در درک احساسات دیگران و درگیر شدن در استدلال اخلاقی جامعه‌پسند، افزایش رفتارهای جامعه‌پسند و کاهش پرخاشگری و پیش‌داوری‌های اجتماعی را به دنبال دارد. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که همدلی با مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی رابطه مثبت و با مؤلفه‌های ناسازگاری اجتماعی رابطه منفی دارد (برزگر بفرویی، ۱۳۹۴؛ گانتیو، سیندلز، دیاز و گونزالز^۵، ۲۰۱۸).

بر اساس شواهد تجربی موجود، یکی دیگر از معابر مفهومی تصریح‌کننده مختصات کنشی هدف‌گزینی‌های اجتماعی در بافت پیش‌بینی کنش‌وری نوجوان در تعاملات بین‌فردی، بخشایش است (کورناتی، وورتینگتون، ویدارینی و دوایواردانی^۶، ۲۰۲۰؛ کالیتا و مراز^۷، ۲۰۱۸). نتایج

^۱. Silke, Brady, Boylan & Dolan

^۲. Jiang, Dong & Jiang

^۳. Naguib, Sindi, Attar, Alshouibi & Hamed.

^۴. You et al.

^۵. Gantiva, Cendales, Díaz & González

^۶. Kurniati, Worthington, Widyarini & Dwiwardani.

^۷. Kaleta & Mroz

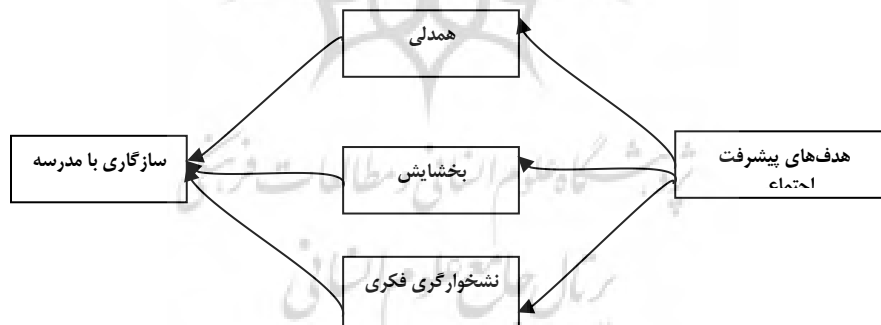
مطالعات مختلف نشان داده‌اند که خصیصهٔ بخشایشگری به مثابهٔ یک عامل مراقبتی/محافظة‌تی حتی در متن رویارویی با تجاربی منفی مانند شیوه‌های والدگری خشن و آمرانهٔ والدینی و تجربهٔ قلدری سائیری از طرف همسالان، مانع از آن می‌شود که نوجوانان در چنین شرایطی خود را در متن روابط با دیگران و با هدف پاسخ‌دهی به چنین تجارب برانگیزاننده‌ای، ناگزیر به انتخاب رویه‌های ناسازگارانه بیابند (وانگ و کوای^۱، ۲۰۱۸؛ کونتانا - آرتس و ری^۲، ۲۰۱۸؛ کواک، گا و چیونگ^۳، ۲۰۱۷). به‌طور کلی، بخشایش در بستر یک رابطه تحقق می‌پذیرد، رابطه‌ای که یک طرف آن فرد متجاوزگر به حقوق دیگران و طرف دیگر آن فرد قربانی قرار دارد. در این رابطه فرد قربانی با تاسی از اصول اخلاقی و با فهم اهمیت سلامت روانی بر احساسات منفی خود نسبت به متجاوزگر فائق آمده و راهبرد بخشایش را انتخاب می‌کند (وانگ و کوای، ۲۰۱۸؛ کونتانا - آرتس و ری، ۲۰۱۸). تحقیقات در مورد حل و فصل تعارض بین فردی نشان داده‌اند که بخشایش در کاهش پرخاشگری و ترویج تعاملات اجتماعی پس از یک تعرض بسیار مهم است (ایتون و استرازس^۴، ۲۰۰۶). بخشایش از جرائم آینده جلوگیری می‌کند، زیرا از یک طرف، فرد بخشنده کینه‌توزی خود را کنار می‌گذارد و از سوی دیگر فرد خطاکار برای ترک اعمال متجاوزانه خود انگیزهٔ بیشتری پیدا می‌کند (والاس، اکسلین و باومیستر^۵، ۲۰۰۸). در مدرسه، بخشایش هم به‌صورت مستقیم پیش‌بینی کنندهٔ کاهش قلدری دانش‌آموزان است و هم به‌صورت غیرمستقیم از طریق شرم، قلدری را کاهش می‌دهد. به‌بیان دیگر، دانش‌آموز بخشنده با عمل خود، باعث برانگیختگی احساس شرمندگی سازگارانهٔ فرد خاطی و در نهایت کاهش زورگویی او می‌شود

-
1. Wang & Qi
 2. Quintana-Orts & Rey
 3. Kwok, Gu & Cheung
 4. Eaton & Struthers
 5. Wallace, Exline & Baumeister

(احمد و برایتوایت^۱، ۲۰۰۶). بنابراین بخشایش بین فردی و درون فردی به عنوان یک شیوهٔ مقابله- ای کارآمد، با کاهش پریشانی‌های بین فردی پیش‌بینی کننده مهم سازگاری کلی فرد در محیط محسوب می‌شود (هرچ، وب و جیگلیک^۲، ۲۰۱۱). نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که بخشایش با مؤلفه‌های سازگاری رابطه مثبت و با مؤلفه‌های ناسازگاری رابطه منفی داشتند (عباسی، ۱۳۹۷؛ وای و ییپ^۳، ۲۰۰۹؛ وب، دیولا و بریور^۴، ۲۰۱۲؛ اورث، بیرکینگ، والکر، میر و زنوج^۵، ۲۰۰۸).

به‌طور کلی، ضرورت اطلاع از ظرفیت‌های تبیینی هدف‌گزینی‌های اجتماعی در تصریح مدل رفتارهای سازگارانه و ناسازگارانه یادگیرندگان در محیط‌های پیشرفت تحصیلی با تأکید بر وزن واسطه‌مندی سازوکارهای روان‌شناختی بخشایش، همدلی و نشخوارگری فکری، محققان را برانگیخت که مدل مفروض زیر را توسعه دهند و آزمون کنند (شکل ۱). بنابراین، پژوهش حاضر در صدد پاسخ این سؤال است که آیا متغیرهای همدلی، بخشایش و نشخوارگری، رابطه بین هدف‌های پیشرفت اجتماعی و سازگاری با مدرسه را میانجی‌گری می‌کند؟

شکل ۱. مدل مفروض پژوهش



1. Ahmed & Braithwaite
2. Hirsch, Webb & Jeglic
3. Wai & Yip
4. Webb, Dula & Brewer
5. Orth, Berking, Walker, Meier & Znoj

روش

پژوهش حاضر توصیفی و طرح همبستگی از نوع تحلیل مسیر^۱ است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه منطقه ۶ و ۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۲، ۴۰۴ نفر از آن‌ها انتخاب شد. در پژوهش حاضر، برای برآورد حجم نمونه از منطق پیشنهادی کلاین (۲۰۰۵) استفاده شد. کلاین (۲۰۰۵) تأکید می‌کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر ۵ به ۱ و نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و در نهایت، نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب است. با توجه به این‌که در مدل مطالعه حاضر حدود ۴۰ پارامتر اندازه‌گیری می‌شد، با تأسی از منطق ۱۰ به ۱ کلاین (۲۰۰۵) به ازای هر پارامتر ۱۰ نفر انتخاب شد. در پژوهش حاضر ملاک‌های ورود شامل دانش آموز پسر بودن و تحصیل در مقطع اول متوسطه در مناطق ۶ و ۷ آموزش و پرورش شهر تهران بود. تنها ملاک خروج نیز شامل عدم پاسخ به بیش از پنج درصد کل سؤالات بسته سنجش بود. علاوه بر این، در پژوهش حاضر با هدف تأمین ملاحظات اخلاقی پژوهش بر رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان و محرمانگی استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده تأکید شد.

ابزارهای سنجش

مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی نوجوانان (ریان و شیم، ۲۰۰۸). این مقیاس، سه گروه هدف را شامل رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی اندازه‌گیری می‌کند. در نسخه ۱۸ ماده‌ای رشدیافتگی اجتماعی به کمک گویه‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۲ و ۱۵، آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی از طریق گویه‌های ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۳ و ۱۷، اجتناب از آشکارسازی رشدنیافتگی اجتماعی از طریق گویه‌های ۳، ۶، ۹، ۱۴، ۱۶ و ۱۸ اندازه‌گیری شدند. در این نسخه، مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج

^۱. path analysis

^۲. Multistage cluster sampling

درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ دادند. در مطالعه رایان و شیم (۲۰۰۸) نتایج روایی عاملی مقیاس هدف‌های اجتماعی از ساختار سه عاملی مقیاس به‌طور تجربی حمایت کرد. همچنین در مطالعه رایان و شیم (۲۰۰۸) مقادیر ضرایب همسانی درونی رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی و اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۷/۸۹، ۰/۰۸ به دست آمد. در مطالعه سزایی (۱۳۹۴) نتایج مربوط به همبستگی بین هدف‌های پیشرفت اجتماعی شامل رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی با خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۲۴، ۰/۱۴ و ۰/۱۳- به دست آمد که از روایی هم‌زمان مقیاس‌های پیشرفت اجتماعی نوجوانان حمایت کرد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه سازگاری سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳). پرسشنامه سازگاری، دانش‌آموزان را از نظر میزان سازگاری عمومی در سه بُعد هیجانی، اجتماعی و تحصیلی ارزیابی می‌کند. در نمره‌گذاری این ابزار که شامل ۶۰ گویه است، به پاسخ‌های منطبق بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیرمنطبق با سازگاری نمره یک تعلق می‌گیرد. مجموع نمرات فرد در هر بعد سازگاری عاطفی، آموزشی و اجتماعی شاخص سازگاری فرد در آن بُعد است. نمره پایین نشان‌دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان‌دهنده سازگاری پایین‌تر است. در مطالعه سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳) ضریب پایایی آن از طریق روش دونیمه کردن برای سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی به ترتیب، ۰/۹۳/۹۴، ۰/۰۹۶ و ۰/۹۶ از طریق روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۹۰/۹۳، ۰/۹۶/۰ و باروش کودر-ریچاردسون به ترتیب برابر با ۰/۹۲/۹۲، ۰/۰۹۶ و ۰/۹۶ به دست آمد (کرمی، ۱۳۸۰). محققان در پژوهش حاضر کوشیدند با هدف تأمین دغدغه افزایش دقت دانش‌آموزان در پاسخ به سؤالات از نسخه کوتاه مقیاس استفاده کنند. بنابراین، بر اساس تحلیلی جزءنگر و با تأکید بر واریانس ماده‌های آزمون، از

مجموع ۶۰ ماده در نسخه اصلی، ۳۰ ماده انتخاب شدند. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۷۰، ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش خوش‌کنش، اسدی، شیرعلی‌پور و کشاورز افشار (۱۳۸۹) ضرایب همبستگی بین متغیرهای نیازهای بنیادین روان‌شناختی و حمایت اجتماعی ادراک شده با نمره سازگاری اجتماعی به ترتیب ۰/۳۵ و ۰/۵۴ به دست آمد که نشان دهنده روایی مناسب سازه پرسشنامه سازگاری سینه‌ها و سینگ را فراهم آورد.

مقیاس صفت بخشایش (بری، وورثینگتون، اوکانر، پاروت و وید، ۲۰۰۵). این مقیاس با ۱۰ گویه تمایل پاسخ‌دهندگان به بخشایش آسیب‌های بین‌فردی را در موقعیت‌ها و زمان‌های مختلف نشان می‌دهد. در این نسخه، مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهند. در این مقیاس، نمره‌های بالاتر بیانگر بخشایش بین‌فردی بیشتر و نمره پایین‌تر نشانگر بخشایش بین‌فردی کمتر است. بری و همکاران (۲۰۰۵) ضریب همسانی درونی مقیاس صفت بخشایش را ۰/۸۰ گزارش کردند. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی مقیاس صفت بخشایش ۰/۷۲ به دست آمد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر، نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی مقیاس صفت بخشایش، از ساختار تک‌عاملی این مقیاس حمایت کرد. در این پژوهش، اندازه‌های نیکویی برازش مدل تک‌عاملی شامل شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱/۸۷، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۰۴۲ به دست آمد. بنابراین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مقیاس صفت بخشایش برای استفاده در نمونه دانش‌آموزان ایرانی، از روایی عاملی برخوردار بود.

مقیاس نشخوارگری فکری درباره یک ناراحتی بین‌فردی (وید، ووگل و گلدمن، ۲۰۰۸). این مقیاس شامل ۶ سؤال است که نشخوارگری فکری که در طول یک هفته

گذشته درباره ناراحتی بین فردی خاص توسط آزمودنی گزارش شده را اندازه گیری می کند. در این نسخه، مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ می دهند. کمترین نمره در این مقیاس ۵ و بالاترین نمره ۳۰ است که بر نشخوارگری فکری بالاتر دلالت دارد. در مطالعه وید و همکاران (۲۰۰۸)، اعتبار سازه این مقیاس با تأکید بر همبسته‌های مفهومی خشم، عدم بخشایشگری، بخشایشگری و پرخاشگری تأیید شد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی نشخوارگری فکری ۰/۷۹ به دست آمد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر، نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی مقیاس نشخوارگری فکری درباره یک ناراحتی بین فردی، از ساختار تک عاملی این مقیاس حمایت کرد. در این پژوهش، اندازه‌های نیکویی برازش مدل تک عاملی شامل شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱/۳۳، ۰/۹۷، ۰/۹۴، ۰/۹۲ و ۰/۰۴۹ به دست آمد. بنابراین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مقیاس نشخوارگری فکری درباره یک ناراحتی بین فردی برای استفاده در نمونه دانش آموزان ایرانی، از روایی عاملی برخوردار بود.

مقیاس هوش هیجانی بار - آن (بار-آن، ۱۹۹۷). در پژوهش حاضر از زیرمقیاس همدلی مقیاس هوش هیجانی بار- آن، برای سنجش همدلی در نوجوانان استفاده شد. مقیاس هوش هیجانی بار - آن، نخستین پرسشنامه معتبر فرافرهنگی برای ارزشیابی هوش هیجانی است که در سال ۱۹۹۷ بر اساس مدل هوش هیجانی اجتماعی توسط بار-آن برای ارزیابی رفتارهای مرتبط با هوش هیجانی و اجتماعی ساخته شد. این ابزار با شمول ۹۰ گویه، دربردارنده عباراتی است که احساس، طرز تفکر و نحوه رفتار را در موقعیت‌های گوناگون توصیف می کند. مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ می دهند. کسب امتیاز بیشتر در این آزمون و خرده آزمون‌های آن، بر نمره بالاتر افراد در آزمون دلالت

دارد. زیرمقیاس همدلی شامل ۶ گویه است. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی این ابزار به‌طور تجربی حمایت کرده‌اند. در مطالعه حاضر ضریب همسانی درونی زیرمقیاس همدلی ۰/۷۳ به دست آمد. در پژوهش نجاتی و مشکو (۱۳۹۵) نتایج مربوط به اندازه نیکویی برازش ریشه مجذور میانگین خطای برآورد ۰/۰۴ و شاخص روایی مقایسه‌ای مورد انتظار ۱۸/۲۴ به دست آمد که بر این اساس، روش آماری تحلیل عاملی تأییدی از روایی عاملی مقیاس هوش هیجانی بار - آن به‌طور تجربی حمایت کرد.

یافته‌ها

جدول ۱. اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در نوجوانان نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
	رشدیافتگی اجتماعی	۲۵/۰۷	۳/۸۱
هدف‌های اجتماعی	آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی	۲۱/۶۱	۴/۶۷
	اجتناب از آشکارسازی رشدنا یافتگی اجتماعی	۲۴/۴۵	۴/۳۲
نشخوارگری فکری	نشخوارگری	۱۹/۱۵	۵/۷۹
همدلی	همدلی	۲۳/۹۲	۴/۲۳
بخشایش	بخشایش	۲۷/۶۲	۵/۹۵
	سازگاری هیجانی	۲/۹۳	۱/۹۹
سازگاری با آموزشگاه	سازگاری اجتماعی	۳/۹۱	۱/۱۵
	سازگاری تحصیلی	۱/۹۱	۰/۸۵

جدول ۲. جدول همبستگی جهت گیری های هدفی با بخشایش، نشخوارگری فکری، همدلی و سازگاری

جهت گیری - های هدفی	رشدیافتگی اجتماعی	آشکارسازی رشد یافتگی اجتماعی	اجتناب از آشکارسازی رشدنا یافتگی اجتماعی
نشخوارگری فکری	-۰/۱۴*	-۰/۱۷*	-۰/۱۶*
همدلی	۰/۴۴**	۰/۲۸**	۰/۲۵**
بخشایشگری	۰/۲۵**	۰/۲۰**	۰/۲۰**
سازگاری هیجانی	۰/۰۹	۰/۲۰**	۰/۱۹**
سازگاری اجتماعی	۰/۲۲**	۰/۱۹**	۰/۰۷
سازگاری تحصیلی	۰/۲۴**	۰/۰۸	۰/۱۲*

*P<۰/۵۵ **P<۰/۱۱

نتایج جدول ۲ نشان می دهد که در دانش آموزان همبستگی بین جهت گیری های پیشرفت اجتماعی با سازگاری هیجانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی، بخشایشگری و همدلی، مثبت و معنادار و با نشخوارگری فکری منفی و معنادار بود.

جدول ۳. جدول همبستگی بخشایش، نشخوارگری فکری، همدلی با وجوه سازگاری با آموزشگاه

	سازگاری هیجانی	سازگاری اجتماعی	سازگاری تحصیلی
نشخوارگری	-۰/۳۵**	-۰/۲۰**	-۰/۱۸**
همدلی	۰/۱۷*	۰/۳۰**	۰/۲۱**
بخشایش	۰/۱۸**	۰/۲۰**	۰/۱۶*

برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۴/۷۸، ۷۲/۶۷، ۰/۸۶، ۰/۸۲ و ۰/۱۰ به دست آمد. بر اساس دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۶) ارزش عددی بالاتر از ۳ برای نسبت خبی دو بر درجه آزادی (χ^2/df)، مقادیر کمتر از ۰/۹۰ برای شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) و در نهایت، واحد مقداری بالاتر از ۰/۰۸ برای شاخص ریشه دوم متوسط مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، از آنجا که بر عدم برازندگی مدل مفروض با داده‌های مشاهده شده دلالت دارد، استفاده از گام اصلاح مدل را ضروری می‌کند.

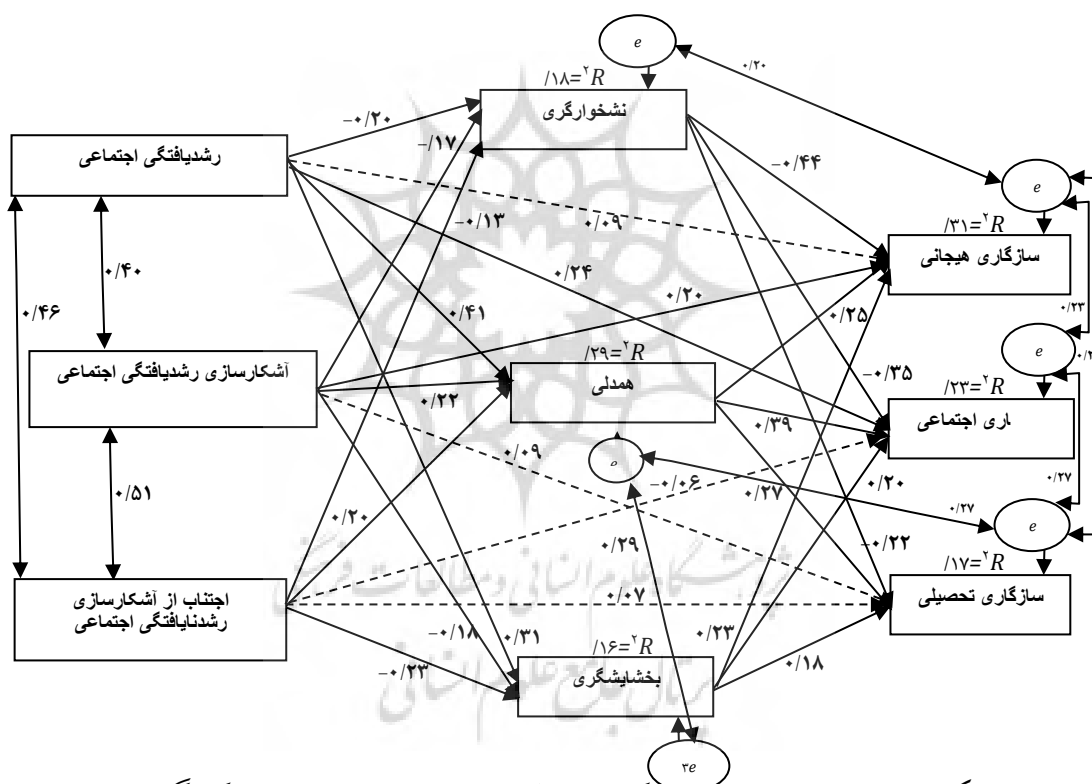
جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی مفروض قبل و بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	χ^2/df	df	χ^2	
۰/۱۰	۰/۸۵	۰/۸۳	۰/۸۷	۴/۸۴	۱۵	۷۲/۶۷	قبل از اصلاح مدل
۰/۰۵۵	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۶	۲/۷۵	۶	۱۶/۵۵	بعد از اصلاح مدل

آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب گام اصلاح مدل نشان داد که در وجوه سازگاری با آموزشگاه از طریق ایجاد کوارینانس بین باقیمانده‌های خطا برای متغیرهای مشاهده شده «سازگاری هیجانی و سازگاری اجتماعی»، «سازگاری هیجانی و سازگاری تحصیلی» و «سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی»، برای متغیرهای نشخوارگری و سازگاری با آموزشگاه از طریق ایجاد کوارینانس بین باقیمانده‌های خطا برای متغیرهای مشاهده شده «نشخوارگری فکری و سازگاری هیجانی»، برای متغیرهای بخشایشگری و سازگاری با آموزشگاه از طریق ایجاد کوارینانس بین باقیمانده‌های خطا برای متغیرهای مشاهده شده «همدلی و سازگاری

تحصیلی»، در نهایت، برای متغیرهای مشاهده شده همدلی و نشخوارگری از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «همدلی و بخشایشگری»، پس از کاهش ۶ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح شده، مقدار ۵۶/۱۲ واحد از ارزش عددی مقدار خبی دو در این مدل کم شد (جدول ۴).

شکل ۳. مدل واسطه‌مندی نسبی سازگاری با آموزشگاه پس از اصلاح



شکل‌های ۲ و ۳ نشان می‌دهند که در مدل مفروض، ۱۸ درصد از پراکندگی نمرات نشخوارگری فکری، ۲۹ درصد از پراکندگی نمرات همدلی و ۱۶ درصد از پراکندگی نمرات بخشایشگری از طریق جهت‌گیری‌های پیشرفت اجتماعی شامل رشدیافتگی اجتماعی،

آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی، تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۳۱ درصد از پراکندگی نمرات متغیر سازگاری هیجانی، ۲۳ درصد از پراکندگی نمرات متغیر سازگاری اجتماعی و در نهایت، ۱۷ درصد از پراکندگی نمرات متغیر سازگاری تحصیلی از طریق رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی، اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی، بخشایشگری، همدلی و نشخوارگری فکری پیش‌بینی شد.

در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها به جز ضرایب مسیر بین رشدیافتگی اجتماعی و سازگاری هیجانی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و سازگاری تحصیلی و اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی با سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی، از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل مفروض، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین جهت‌گیری هدف اجتماعی مبتنی رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی با نشخوارگری فکری، منفی و معنادار و با بخشایشگری و همدلی، مثبت و معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین، رابطه بین نشخوارگری فکری با سازگاری هیجانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی، مثبت و معنادار و رابطه بین همدلی و بخشایشگری سازگاری هیجانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی، منفی و معنادار بود ($P < 0/05$).

در این مطالعه، برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم جهت‌گیری‌های هدفی بر سازگاری با آموزشگاه از طریق نشخوارگری فکری، بخشایشگری و همدلی، از روش بوت‌استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری هیجانی از طریق نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۱۰، ۰/۱۰ و ۰/۰۶، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری اجتماعی از طریق نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۰۷، ۰/۱۷ و ۰/۰۷ و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری تحصیلی از طریق نشخوارگری فکری،

همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۰۶، ۰/۱۲ و ۰/۰۷، به دست آمد که از نظر آماری معنادار بودند ($P < ۰/۰۵$). در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری هیجانی از طریق نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۰۹، ۰/۰۶ و ۰/۰۶، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری اجتماعی از طریق نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۰۷، ۰/۰۹ و ۰/۰۶ و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری تحصیلی از طریق نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۰۵، ۰/۰۷ و ۰/۰۶، به دست آمد که از نظر آماری معنادار بودند ($P < ۰/۰۵$). در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری هیجانی از طریق نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۰۸، ۰/۰۶ و ۰/۰۷، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری اجتماعی از طریق نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۰۷، ۰/۰۶ و ۰/۰۸ و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری مبتنی بر اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی بر سازگاری تحصیلی از طریق نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایشگری به ترتیب ۰/۰۷، ۰/۰۶ و ۰/۰۷، به دست آمد که از نظر آماری معنادار بودند ($P < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف آزمون واسطه‌گری نسبی متغیرهای نشخوارگری فکری، بخشایش و همدلی در رابطه جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی با سازگاری روان‌شناختی نوجوانان انجام شد. نتایج پژوهش حاضر از واسطه‌مندی کامل نشخوارگری فکری، بخشایش و همدلی در رابطه جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی با سازگاری روان‌شناختی نوجوانان به‌طور تجربی حمایت کرد.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات رایان و شیم (۲۰۰۶، ۲۰۰۸)، موراتادیس و سایدرایدیس (۲۰۰۹)، شیم و همکاران (۲۰۱۳)، شیم و فنچ (۲۰۱۴)، چوی و پارک (۲۰۱۸)، لی (۲۰۱۸)، یو و مکلیان (۲۰۱۹) و بارداج و همکاران (۲۰۱۹) از نقش تبیینی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی در پیش‌بینی کنش‌وری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی نوجوانان حمایت کرد. بر اساس شواهدی مانند کوساک و اونن (۲۰۱۴)، فانگ و همکاران (۲۰۲۰)، کاسیلا و همکاران (۲۰۱۷) و سالگوئرو و همکاران (۲۰۲۰)، یکی از بسترهای اطلاعاتی توضیح دهنده ویژگی‌های کارکردی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی در تصریح نیمرخ رفتاری نوجوانان، نشخوارگری فکری است. بر اساس شواهد تجربی موجود مکانیزم‌های زیربنایی نشخوارگری فکری به مثابه وجه سازش‌نا یافته تنظیم شناختی هیجان در بافت رویارویی با تجارب تنیدگی‌زای بین‌فردی شامل کنترل اجرایی^۱، پردازشگری انتزاعی^۲، سوگیری‌های منفی^۳ و البته هدف‌گزینی‌ها است (واتکینز و رابرتس، ۲۰۲۰). نتایج مطالعات مختلف با تأکید بر سازوکارهایی مانند تشدید آسیب‌شناسی روانی از طریق تقویت و تداوم حالت‌های خلقی منفی، تداخل با موجهه‌های مسئله‌مدارانه و کاهش حساسیت برای تغییر در شرایط، پیامدهایی منفی مانند افسردگی، اضطراب، روان‌آزرده‌گرایی و رفتارهای تکانشورانه را سبب می‌شود. محققان تأکید می‌کنند اگرچه منطق هدف‌گزینی‌های اجتماعی از طریق تأکید بر فقر و یا غنای خزانه‌مهارتی افراد، سبک پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی را در آنها تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما با تمرکز بر دغدغه‌نظام‌های مفهومی چرخه‌ای مانند مدل پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی (لی، فرایزر و ویکی، ۲۰۱۳) می‌توان بیان کرد، اصرار به استفاده از سبک‌های فکری ناکارآمدی مانند نشخوارگری در متن تعاملات بین‌فردی، با تحدید هر چه بیشتر منابع مقابله‌ای افراد، تمایل به استفاده از هدف‌های معطوف بر اجتناب از آشکارسازی رشدنا یافتگی اجتماعی در آنها را

1. executive control

2. abstract processing

3. negative biases

تقویت می‌کند (اکسی، کانگ، یانگ و چن^۱؛ فانگ، وانگ، وین و هوانگ، ۲۰۲۰). علاوه بر این، نتایج برخی از مطالعات با تأکید بر دیگر همبسته‌های شناختی نشخوارگری فکری مانند فاجعه‌سازی^۲، خودسرزنشگری^۳ و دگرسرزنشگری^۴ به مثابه الگوهای تفکر غالب در متن روابط بین فردی، وزن تعیین‌کننده راهبردهای شناختی خودنظم‌بخشی هیجانی را در پیش‌بینی پیامدهای چندگانه هدف‌گزینی‌های اجتماعی مانند سازگاری اجتماعی، سازگاری هیجانی و سازگاری تحصیلی مورد تأکید قرار داده‌اند (مانتی، رودلف و میرنیکي^۵، ۲۰۱۷). نتایج مطالعه واتگینز و رابرتس (۲۰۲۰) و مانتی، رادولف و میرنیکي (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که نشخوارگری فکری به‌عنوان یکی از قالب‌های مفهومی توضیح‌دهنده پیامدهای چندگانه هدف‌گزینی‌های اجتماعی از طریق همبسته شدن با استاندارد‌گزینی‌های نامتعارف، غیرقابل‌دسترس و کمال‌گرایانه برای خود و دیگران، ضمن فراخوانی مقابله‌گریز محور^۶ در کاهش اشکال مختلف سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و سازگاری اجتماعی منشا اثر واقع می‌شود. در این وضعیت، تمایل فرد به اجتناب از تجارب شکست در بافت روابط بین فردی که البته ریشه در گزینش استانداردهای دست‌نیافتنی دارد، از یک سو، تکرار و سواس‌گونه افکار معطوف به تجارب شکست را سبب می‌شود و از سوی دیگر، تلاش او برای خودمراقبتی از طریق اجتناب از آشکارشدگی تحول‌نیافتگی اجتماعی نیز قوت می‌یابد. علاوه بر این، همسو با یافته‌های مطالعه کوان و همکاران^۷ (۲۰۱۹) اسناد‌گزینی‌های علی‌بدکارکرد نیز به مثابه یک همبسته مفهومی برای جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی از طریق تسهیل رجوع به نشخوارگری فکری در تصریح اشکال متفاوت سازش‌نیافتگی رفتاری افراد از نقش مؤثری برخوردارند. بنابراین، در مطالعه حاضر نیز یکی دیگر

1. Xie, Kong, Yang & Chen

2. catastrophizing

3. self-blame

4. other-blame

5. Monti, Rudolph & Miernicki

6. avoidance-oriented coping

7. Quan et al.

از مسیرهای فکری مفروض با هدف تأکید بر نقش تفسیری نشخوارگری فکری در پیش‌بینی پیامدهای چندگانه جهت‌گیری‌های هدفی با رجوع به اسنادهای علی جستجو شده افراد در مواجهه با تجارب متعارض بین‌فردی قابل فهم است. نتایج مطالعه کوان و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که اسنادهای علی به‌عنوان یکی از همبسته‌های مفهومی جهت‌گیری‌های هدف اجتماعی از طریق تغذیه اطلاعاتی درباره تعیین راهبرد ارجح خودنظم‌بخشی شناختی هیجان در تصریح پیامدهای سازگارانه و ناسازگارانه مؤثر واقع می‌شود.

بر اساس شواهد موجود یکی دیگر از مسیرهای مفهومی ناظر بر غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی شمول احساسات مثبت نسبت به دیگران مانند گرمی، انسانیت و همدلی تأکید می‌کند (سیلکی، برادی، بایلان و دالان^۱، ۲۰۱۸؛ جیانگ، دانگ و جیانگ^۲، ۲۰۲۰). همدلی به مثابه ظرفیت فهم احساسات و دیدگاه‌های دیگری و گرایش به اطلاع یافتن از دنیای او فرصتی را تدارک می‌بیند تا دگرمحوری^۳ را در خود پیروانند (واسین، پیوتروسکی و والکنبرگ^۴، ۲۰۱۵). بنابراین، همدلی بر ارزش‌گذاری برای احساسات و تجارب دیگری و شریک شدن در هیجان‌ات فرد دیگر دلالت دارد. نگرش همدلانه بر توانایی دستیابی به فهمی عمیق از تمایز یافتگی نیازهای دیگران از نیازهای خویشان است (سیلکی و همکاران، ۲۰۱۸؛ ما، چن، نانیز، یان و ژائو^۵، ۲۰۲۰؛ نگایب و همکاران، ۲۰۲۰). در نظام طبقاتی هدف‌گزینی‌های پیشرفت اجتماعی تأکید می‌شود که هدف‌های پیشرفت اجتماعی ناظر بر تحول‌یافتگی اجتماعی از طریق مصادیق مفهومی معنا‌کننده نگرش همدلانه در این افراد مانند پذیرش و تکریم فردیت و والایی دیگران و تلاش برای خلق روابطی عاری از محدودیت‌های متابعت و دنباله‌روی در متن تعاملات بین‌فردی، در مواجهه با مطالبه‌گری‌های روابط اجتماعی، رجوع به اشکال سازگارانه کنش‌وری هیجانی و اجتماعی را

^۱. Silke, Brady, Boylan & Dolan

^۲. Jiang, Dong & Jiang

^۳. other-centered

^۴. Vossen, Piotrowski & Valkenburg

^۵. Ma, Chen, Nunez, Yan & Zhao

سبب می‌شوند (استاوی، آسشیر، هاوی، لان و استامپس^۱، ۲۰۱۸؛ یو، لی و ژائو^۲، ۲۰۲۰). در مقابل، هدف‌گزینی‌های اجتماعی ناظر بر نمایانگری رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از رشدنایافتگی اجتماعی با تأکید بر ضعف در خزانه مهارتی افراد در متن روابط بین‌فردی و متعاقب آن اتخاذ روی آوردهای مبتنی بر ادراک غیرمثبت نسبت به دیگران مانند ادراک غیربرابرنگرانه، عدم بازشناسی نیرومندی‌های دیگران، عدم پذیرش و احترام و همچنین بی‌توجهی به تصدیق تفاوت‌ها و علاوه بر این، عدم احساسات مثبت نسبت به دیگران مانند گرمی، تواضع و همدلی، استفاده از رویه‌های ناسازگارانه را در متن تجارب بین‌فردی انگیزاننده را موجب می‌شود (گانتیو و همکاران، ۲۰۱۸؛ سیلکی و همکاران، ۲۰۱۸؛ گامبین و شارپ^۳، ۲۰۱۸؛ اسپیجا - سلیس، زیچ، فارینگ تن و لارنت^۴، ۲۰۲۰).

همچنین، طبق دیدگاه مالدین و فینکل^۵ (۲۰۱۰) بخش‌یاشگری نیازمند خودنظم‌بخشی^۶ است. بنابراین، طبق این دیدگاه، شیوه‌های متمایز خودنظم‌بخشی، به طرق متفاوتی بخش‌یاشگری بین‌فردی را سبب می‌شود. در شیوه خودنظم‌بخشی معطوف بر پیشرفت و ارتقا^۷، بخش‌یاشگری از طریق تأکید بر مزایای حاصل از بهبود رابطه، فرصت ظهور و بروز می‌یابد. در این حالت، اعتماد و اطمینان^۸ فرد به دیگری برای فرصت‌هایی که در رابطه خواهد آفرید در مقایسه با تهدیدهای که باعث خواهد شد، بخش‌یاشگری را موجب می‌شود (باربر، مالتبی و مککاسکیل^۹، ۲۰۰۵). در مقابل، خودنظم‌بخشی معطوف بر ایمنی و پیشگیری^{۱۰}، بخش‌یاشگری را از طریق اندیشیدن به

1. Stouwe, Asscher, Hoeve, Laan & Stams,

2. Yu, Li & Zhao

3. Gambin & Sharp,

4. Espejo-Siles, Zych, Farrington, Llorent

5. Molden & Finkel

6. self-regulation

7. self-regulation focused on advancement or promotion

8. trust

9. Barber, Maltby & Macaskill

10. self-regulation focused on security or prevention

هزینه‌های پایان دادن به رابطه سبب می‌شود. بنابراین، در این حالت تعهدمندی^۱ فرد به تداوم رابطه به این دلیل است که بتواند خود را از آفات و هزینه‌های فقدان آن رابطه دور نگه دارد. بر اساس نتایج مالدین و فینکل (۲۰۱۰) اعتماد در روابط، اغلب بخشایشگری را در بین افراد متمرکز بر ارتقا و در مقابل تعهدمندی، اغلب بخشایشگری را در بین افراد متمرکز بر پیشگیری باعث می‌شود. بر اساس نتایج مطالعات رایان و شیم (۲۰۰۶، ۲۰۰۸)، موراتادیس و سایدرایدیس (۲۰۰۹)، شیم و همکاران (۲۰۱۳)، شیم و فنچ (۲۰۱۴)، چوی و پارک (۲۰۱۸)، لی (۲۰۱۸)، یو و مکلیان (۲۰۱۹) و بارداج و همکاران (۲۰۱۹) تمایل افراد به هدف‌گزینی پیشرفت‌مدارانه ناظر بر تحول‌یافتگی اجتماعی در بستر اطلاعاتی اعتماد بین فردی، پاسخ‌دهی مبتنی بر دگربخشایشگری را در بطن تعاملات بین فردی سبب می‌شود. علاوه بر این، دغدغه‌تعالی‌نگرانه افراد علاقه‌مند به جستجوی هدف‌های پیشرفت ناظر بر تحول اجتماعی سبب می‌شود که آن‌ها با پیش‌بینی فرصت‌آفرینی‌های مورد انتظار در بافت تعاملات بین فردی ضمن بهره‌مندی از مزایای چنین تجاربی، خویشتن را از پیامدهای ناخرسند کننده پایان دادن به روابط با دیگران، دور سازند. بنابراین، همسو با منطق مفهومی پیشنهادی مالدین و فینکل (۲۰۱۰) فرض می‌شود که در بین افراد تعقیب‌کننده هدف‌های پیشرفت ناظر بر تحول‌یافتگی اجتماعی، دو عنصر اطلاعاتی «اعتماد» و «تعهدمندی» در انتخاب بخشایشگری بین فردی و پسایندهای چندگانه متعاقب این سبک تفکر بین فردی مانند سازگاری اجتماعی و سازگاری هیجانی، از نقش بااهمیتی برخوردار است.

باوجود آن‌که نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی کارکردی نشخوارگری فکری، بخشایش و همدلی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی ابعاد چندگانه سازگاری از طریق جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با

¹. commitment

احتیاط انجام شود. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به آن‌که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین نوجوانان پسر مدارس متوسطه اول در مناطق شش و هفت شهر تهران انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگری نیز است. چهارم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب^۱ که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه‌ی منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶) انتخاب گزینه‌ی مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه‌ی مدل واسطه‌مندی نسبی^۲ در برابر مدل واسطه‌مندی کامل^۳، یک انتخاب توجیه‌پذیر است.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر در پیش‌بینی سازگاری روان‌شناختی نوجوانان از طریق جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی بر نقش تبیینی و اطلاعاتی سازوکارهایی مانند

1. testing alternative models

2. fully mediated model

3. partially mediated model

نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایش تأکید می‌کند. بنابراین، هر گونه تلاش برای تأکید بر ظرفیت‌های کاربردی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی اشکال مختلف کنش‌وری نوجوانان مستلزم سرمایه‌گذاری پیرامون عناصری فرایندی شامل نشخوارگری، بخشایش و همدلی است.

سپاسگزاری

پژوهشگران این مقاله مراتب تشکر و قدردانی خود را به عزیزانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، ابراز می‌دارند.

منابع

- برزگر بفرویی، کاظم. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر. *مجله پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، دوره ۳، شماره ۹، ص ۲۱-۳۲.
- خوش‌کنش، ابوالقاسم؛ اسدی، مسعود؛ شیرعلی‌پور، اصغر و کشاورز افشار، حسین. (۱۳۸۹). نقش نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، دوره ۴، شماره ۱۳، ۹۴-۸۲.
- حاج‌حسینی، نجمه؛ درویشی، محدثه؛ درویشی، مطهره و کریم‌نیا، فریدون. (۱۳۹۷). بررسی رابطه نشخوار فکری و هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول. *مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، دوره ۴، شماره ۱، ص ۹۲-۱۰۰.
- سرایبی، عطیه. (۱۳۹۴). آزمون روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس درس، خودکارآمدی اجتماعی، کمال‌گرایی، اهداف پیشرفت اجتماعی و سازگاری با مدرسه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی.

صفاری نیا، مجید؛ دهستانی، مهدی و فطری، اعظم. (۱۳۹۶). اثر میانجی همدلی، نشخوار فکری و خشم در رابطه بین خودشیفتگی و فقدان بخشش میان فردی. *مجله شناخت اجتماعی*، دوره ۶، شماره ۲، ص ۱۶۶-۱۵۳.

عباسی، محمد. (۱۳۹۷). بخشش به‌عنوان تعدیل‌کننده رابطه بین بدرفتاری دوران کودکی و همدلی در دختران نوجوان. *مجله پرستاری کودکان*، دوره ۴، شماره ۱، ص ۱۶-۱۰.

نجاتی، رضا و مشکو، مریم (۱۳۹۵). روایی و پایایی پرسشنامه هوش هیجانی بار - آن برای برآورد هوش هیجانی در انگلیسی‌آموزان ایرانی. *نشریه پژوهش‌های زبان‌شناختی زبان‌های خارجی*، دوره ۸، شماره ۱، ۱۵۴-۱۳۱.

نوفرستی، اعظم؛ پرهون، هادی و مومنی، خدامراد. (۱۳۹۳). مقایسه انعطاف‌پذیری شناختی و سبک‌های حل مسئله در دانشجویان دارای نشخوار فکری و بدون نشخوار فکری. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، دوره ۱۶، شماره ۳، ص ۴۱-۳۱.

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347-370.

Barber, L., Maltby, J., & Macaskill, A. (2005). Angry memories and thoughts of revenge: The relationship between forgiveness and anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 39 (2), 253-262.

Bardach, L., Graf, D., Yanagida, T., Kollmayer, M., Spiel, C., & Lüftenegger, M. (2019). Gendered Pathways to Bullying Perpetration via Social Achievement Goals—Mediating Effects of Sense of Belonging and Non-inclusive Group Norms. *Journal of School Violence*, 77(3), 1-16.

Berry, J. W., Worthington Jr, E. L., O'Connor, L. E., Parrott III, L., & Wade, N. G. (2005). Forgiveness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of personality*, 73(1), 183-226.

Caselli, G., Offredi, A., Martino, F., Varalli, D., Ruggiero, G. M., Sassaroli, S., ... & Wells, A. (2017). Metacognitive beliefs and rumination as predictors of anger: A prospective study. *Aggressive behavior*, 43(5), 421-429.

Chen, X., Li, D., Xu, X., Liu, J., Fu, R., Cui, L., & Liu, S. (2019). School adjustment of children from rural migrant families in urban China. *Journal of school psychology*, 72, 14-28.

- Cheng, R. W. Y., & Lam, S. F. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 136-148.
- Choi, B., & Park, S. (2018). Validation of the Korean version of social achievement goals for adolescents: paths from social achievement goals through social behaviour to social adjustment. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 501-517.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and youth services review*, 101, 307-316.
- Eaton, J., & Struthers, C. W. (2006). The reduction of psychological aggression across varied interpersonal contexts through repentance and forgiveness. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(3), 195-206.
- Elliot .A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391.
- Espejo-Siles, R., Zych, L., Farrington, D. P., Llorent, V. J. (2020). Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 118, 105-111.
- Fang, J., Wang, X., Wen, Z., & Huang, J. (2020). Cybervictimization and loneliness among Chinese college students: A moderated mediation model of rumination and online social support. *Children and Youth Services Review*, 115, 105-111.
- Gambin, M., & Sharp, C. (2018). The relations between empathy, guilt, shame and depression in inpatient adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 241, 381-387.
- Gantiva, C., Cendales, R., Díaz, M., & González, Y. (2018). Is There Really a Relationship Between Empathy and Aggression? Evidence From Physiological and Self-Report Measures. *Journal of interpersonal violence*, 0886260518776999.
- Henry, K. L., Stanley, L. R., Edwards, R. W., Harkabus, L. C., & Chapin, L. A. (2009). Individual and contextual effects of school adjustment on adolescent alcohol use. *Prevention Science*, 10(3), 236-247.
- Hirsch, J. K., Webb, J. R., & Jeglic, E. L. (2011). Forgiveness, depression, and suicidal behavior among a diverse sample of college students. *Journal of clinical psychology*, 67(9), 896-906.

- Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 667-698.
- Itzhaki, Y., Itzhaky, H., & Yablon, Y. B. (2018). The contribution of parental and societal conditional regard to adjustment of high school dropouts. *Journal of adolescence*, 62, 151-161.
- Jiang, S., Dong, L., & Jiang, C. (2020). Examining the link between economic strain and adolescent social behavior: Roles of social bonds and empathy. *Journal of Adolescence*, 84, 1-10.
- Kaleta, K., & Mroz, J. (2018). Forgiveness and life satisfaction across different age groups in adults. *Personality and Individual Differences*, 120, 17-23.
- Kawabata, Y., Tseng, W. L., & Crick, N. R. (2014). Adaptive, maladaptive, mediational, and bidirectional processes of relational and physical aggression, relational and physical victimization, and peer liking. *Aggressive behavior*, 40(3), 273-287.
- Keskin, Yusuf; Keskin, Sevgi C. & Kirtel, Aysegul. (2016). Examination of the Compatibility of the Questions Used by Social Studies Teachers in the CI ass with the Program Achievements According to the SOLO Taxonomy. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4): 68-76.
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). Studying for the sake of others: The role of social goals on academic engagement. *Educational Psychology*, 32(6), 749-776.
- Kitahara, Y., Mearns, J., & Shimoyama, H. (2020). Emotion regulation and middle school adjustment in Japanese girls: Mediation by perceived social support. *Japanese Psychological Research*, 62(2), 138-150.
- Koçak, C., & Önen, A. S. (2014). The analysis on interpersonal relationship dimensions of secondary school students according to their ruminative thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 784-787.
- Kurniati, N. M. T., Worthington Jr, E. L., Widyarini, N., Citra, A. F., & Dwiwardani, C. (2020). Does forgiving in a collectivistic culture affect only decisions to forgive and not emotions? REACH forgiveness collectivistic in Indonesia. *International Journal of Psychology*. DOI: 10.1002/ijop.12648.
- Kuroda, Y., & Sakurai, S. (2011). Social goal orientations, interpersonal stress, and depressive symptoms among early adolescents in Japan: a test of the diathesis-stress model using the trichotomous framework of social goal orientations. *The journal of early adolescence*, 31(2), 300-322

- Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348
- Lee, E. J. (2018). Social Achievement Goals and Social Adjustment in Adolescence: A Multiple-Goal Perspective. *Japanese Psychological Research*, 60(3), 121-133.
- Liem, G. A. D. (2016). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 37-56.
- Lim, S. A., Kim, E. K., & You, S. (2019). The Effects of Internet use on School Adjustment and Delinquency. *Current Psychology*, 38(3), 901-907.
- Lyubomirsky, S., & Tkach, C. (2008). The consequences of dysphoric rumination.
- Ma, Y., Chen, X., Nunez, A., Yan, M., & Zhao, F. (2020). Influences of parenting on adolescents' empathy through the intervening effects of self-integrity and sense of coherence. *Children and Youth Services Review*, 116, 105-112.
- Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305-330.
- Martino, F., Caselli, G., Berardi, D., Fiore, F., Marino, E., Menchetti, M., ... & Sassaroli, S. (2015). Anger rumination and aggressive behaviour in borderline personality disorder. *Personality and mental health*, 9(4), 277-287.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L., Jr., & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiveness in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 321-326.
- Monti, J. D., Rudolph, K. D., & Miernicki, M. E. (2017). Rumination about social stress mediates the association between peer victimization and depressive symptoms during middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 25-32.
- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285-308.
- Naguib, G. H., Sindi, A. M., Attar, M. H., Alshouibi, E. N., & Hamed, M. T. (2020). A Cross-Sectional Study of Empathy Among Dental Students at King Abdulaziz University. *Journal of dental education*, 84(1), 22-26.
- Ojanen, T., Smith-Schrandt, H. L., & Gesten, E. (2013). Associations among children's social goals, responses to peer conflict, and teacher-reported behavioral and academic adjustment at school. *The Journal of Experimental Education*, 81(1), 68-83.

- Orth, U., Berking, M., Walker, N., Meier, L. L., & Znoj, H. (2008). Forgiveness and psychological adjustment following interpersonal transgressions: A longitudinal analysis. *Journal of Research in Personality*, 42(2), 365-385.
- Pedersen, W. C., Denson, T. F., Goss, R. J., Vasquez, E. A., Kelley, N. J., & Miller, N. (2011). The impact of rumination on aggressive thoughts, feelings, arousal, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 50(2), 281-301.
- Quan, F., Yang, R., Zhu, W., Wang, Y., Chen, X., Dong, Y., Xia, L. (2019). The relationship between hostile attribution bias and aggression and the mediating effect of anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 139, 228-234.
- Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018). Forgiveness and cyberbullying in adolescence: Does willingness to forgive help minimize the risk of becoming a cyberbully? *Computers in Human Behavior*, 81, 209-214.
- Raju, M. V. R., & Rahamtulla, T. K. (2007). Adjustment problems among school students. *Journal of the Indian academy of applied psychology*, 33(1), 73-79
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246-1263.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21(2), 247-256.
- Saffrey, C., & Ehrenberg, M. (2007). When thinking hurts: Attachment, rumination, and postrelationship adjustment. *Personal Relationships*, 14(3), 351-368.
- Salguero, J. M., García-Sancho, E., Ramos-Cejudo, J., & Kannis-Dymand, L. (2020). Individual differences in anger and displaced aggression: The role of metacognitive beliefs and anger rumination. *Aggressive behavior*, 46(2), 162-169.
- Salguero, J. M., García-Sancho, E., Ramos-Cejudo, J., & Kannis-Dymand, L. (2020). Individual differences in anger and displaced aggression: The role of metacognitive beliefs and anger rumination. *Aggressive behavior*, 46(2), 162-169.
- Sekar, J. M. A., & Lawrence, A. A. (2016). Emotional, Social, Educational Adjustment of Higher Secondary School Students In Relation to Academic Achievement. *imanager's Journal on Educational Psychology*, 10(1), 29-35.
- Shim, S. S., & Finch, W. H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98-105.

- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction, 23*, 69–77.
- Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2018). Factors influencing the development of empathy and pro-social behavior among adolescents: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 94*, 421-436.
- Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., Laan, P. H., & Stams, G. J. M. (2018). Social skills training (SST) effects on social information processing skills in justice-involved adolescents: Affective empathy as predictor or moderator. *Children and Youth Services Review, 90*, 1-7.
- Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences, 74*, 66-71.
- Wade, N. G., Vogel, D. L., Liao, K. Y. H., & Goldman, D. B. (2008). Measuring state-specific rumination: Development of the Rumination About an Interpersonal Offense Scale. *Journal of Counseling Psychology, 55*(3), 419.
- Wai, S. T., & Yip, T. H. J. (2009). Relationship among dispositional forgiveness of others, interpersonal adjustment and psychological well-being: Implication for interpersonal theory of depression. *Personality and Individual Differences, 46*(3), 365-368.
- Wallace, H. M., Exline, J. J., & Baumeister, R. F. (2008). Interpersonal consequences of forgiveness: Does forgiveness deter or encourage repeat offenses?. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(2), 453-460.
- Wang, M., & Qi, W. (2018). Harsh parenting and problematic Internet use in Chinese adolescents: Child emotional dysregulation as mediator and child forgiveness as moderator. *Computers in Human Behavior, 77*, 211-219.
- Watkins, E. R., & Roberts, H. (2020). Reflecting on rumination: Consequences, causes, mechanisms and treatment of rumination. *Behavior Research and Therapy, 127*, 103-111.
- Webb, J. R., Dula, C. S., & Brewer, K. (2012). Forgiveness and aggression among college students. *Journal of Spirituality in Mental Health, 14*(1), 38-58.
- Wenzel, M., Anvari, F., Vel-Palumbo, M., & Bury, S. M. (2017). Collective apology, hope, and forgiveness. *Journal of Experimental Social Psychology, 72*, 75-87.
- Xie, Y., Kong, Y., Yang, J., & Chen, F. (2019). Perfectionism, worry, rumination, and distress: A meta-analysis of the evidence for the perfectionism cognition theory. *Personality and Individual Differences, 139*, 301-312.
- You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, E. K. (2018). The effects of middle school art class with an empathy-based learning model. *Current Psychology, 1-11*.

- Yu, G., Li, S., & Zhao, F. (2020). Childhood maltreatment and prosocial behavior among Chinese adolescents: Roles of empathy and gratitude. *Child Abuse & Neglect*, 101, 104-110.
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 44-33.

