مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۶۹، پاییز و زمستان، سال ۱۴۰۱
Journal of research on Issues of Education
مقاله علمی پژوهشی
http://isoedmag.ir
Research Article

عنوان: پیش بینی اهداف پیشرفت اجتماعی بر اساس انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربی و تحمل پریشانی دانش آموزان متوسطه دوم شهر تبریز

رحیم بدری گرگری[۱]، صمد ناجی بیرق*[۲]، سجاد علمردانی صومعه[۳]، فریده شیرعلیزاده[۴]

چکیده

در ساختارهای تربیتی و آموزشی معیاری که برای سنجش میزان دستیابی به اهداف تربیتی در نظر گرفته شده، اهداف پیشرفت می باشد. هدف این پژوهش پیش بینی اهداف پیشرفت اجتماعی بر اساس انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربی و تحمل پریشانی در دانش آموزان دختر دبیرستانی ناحیه پنج تبریز می باشد. روش این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه پنج تبریز در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می باشد که از بین آن ها ۱۰۴ نفر به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. مشارکت کنندگان پرسشنامه های اهداف پیشرفت اجتماعی ریان و هاپکینز (۲۰۰۳)، انعطاف پذیری شناختی مارتین و روبین (۱۹۹۵) پرسشنامه تحمل پریشانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) و پرسشنامه اجتناب تجربی چند وجهی گامز و همکاران (۲۰۱۱) را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده ها از همبستگی و رگرسیون همزمان استفاده گردید. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که بین اهداف پیشرفت اجتماعی، اجتناب تجربی و تحمل پریشانی رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج رگرسیون همزمان نشان داد که تحمل پریشانی می تواند اهداف عملکردگرایی و عملکردگریزی را پیش بینی کند. نتایج این مطالعه می تواند گامی در جهت افزایش تحمل پریشانی دانش آموزان و همچنین بررسی بیشتر رویکردهای اجتنابی فراگیران در موقعیت های تحصیلی برای مدیران، دبیران و معلمان یاری رسان باشد.

اطلاعات مربوط به مقاله

کلید واژگان
اهداف پیشرفت اجتماعی، انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربی و تحمل پریشانی

[۱]. استاد ممتاز، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
[۲]. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه پردیس بین المللی ارس، تبریز، ایران، آموزش پرورش ناحیه ۵ تبریز، samad.naji@yahoo.com
[۳]. دانشجوی دکتری روان شناسی، مدرس دانشگاه پیام نور، تبریز، ایران.
[۴]. کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، آموزش پرورش ناحیه ۵ تبریز.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

مقدمه

مشارکت و درگیری دانش‌آموزان در کلاس از انگیزه‌های تحصیلی و اجتماعی ناشی می‌شود که می‌تواند از طریق اهداف پیشرفت تحصیلی و اجتماعی آن‌ها بیان شود (برداچ و همکاران[1]، ۲۰۲۲). اهداف پیشرفت یعنی اینکه افراد چگونه احساس شایستگی را در زندگی خودشان توصیف و یا پیگیری می‌کنند (برینکمن و همکاران[2]، ۲۰۲۰، رستگار، ۱۳۹۶، به نقل از یاری و همکاران، ۱۴۰۰). اهداف پیشرفت مسیرها و دلایل متمایزی را برای رسیدن به شایستگی‌ها و جهت‌گیری‌های اجتماعی در برابر افراد قرار می‌دهد (لی[3]، ۲۰۱۸). در این راستا، از مهم‌ترین روی‌آوردهایی که در حیطه اهداف پیشرفت مطرح است، جهت‌گیری اهداف پیشرفت اجتماعی[4] است. اهداف پیشرفت اجتماعی یکی از متغیرهای مهم انگیزشی–اجتماعی[5] هستند که طیف مختلفی از رفتارهای اجتماعی نوجوانان (پرخاشگری، رفتارهای اجتماعی[6]، سازگاری اجتماعی[7] (مانند محبوبیت در جامعه[8]، ترجیحات اجتماعی[9]) و ناسازگاری‌ها (نگرانی اجتماعی[10]، اضطراب تنهایی[11]) را پیش بینی می‌کند (چویی و پارک[12]، ۲۰۱۸، ماکارا و مادجار[13]، ۲۰۱۵). فورد[14] (۱۹۹۶)، به طرح کلی دو نوع از اهداف اجتماعی که نوجوانان در مدرسه ممکن است با آن ها درگیر باشند، می پردازد: الف) اهدافی که درباره نشان دادن خود در موقعیت ها و فرصت های آموزشی هستند (اهداف اجتماعی سطح پایین). اهدافی که به ارتباط و صمیمیت در دوستی ها می پردازد (اهداف اجتماعی سطح بالا). هم در جهت گیری عملکرد گرایی و هم در جهت گیری موقعیت اجتماعی، نیاز بالقوه به حمایت از ارزشمندی خود وجود دارد. در مقابل در جهت گیری هدف صمیمیت، تمایل به تعامل با دیگران و ایجاد رابطه با دیگران با اهمیت تر است (لیودن، ۲۰۱۲[15]، بوئکارتز و همکاران[16]، ۲۰۰۶).

شیم و فینچ[17] (۲۰۱۴) بر این باورند که سازگاری دانش آموزان در دوران تحصیلی زمانی که اهداف پیشرفت تحصیلی و اجتماعی در کنار هم در نظر گرفته شوند بهتر قابل درک است. اهداف اجتماعی برای پیشرفت تحصیلی در بافت مدرسه، به عنوان مقاصد اجتماعی ادراک شده از تلاش، تعریف شده اند. این اهداف اجتماعی منعکس کننده این هستند که دانش آموزان تمایل و گرایش رسیدن به یک نتیجه را دارند (ونتزل، ۱۹۹۸، به نقل از شمس الدینی لری، ۱۳۹۳). برخی دیگر اهداف اجتماعی را به صورت خاص تعریف کرده اند که با پیشرفت محیطی مرتبط است. برای مثال اهداف اجتماعی، مقاصد اجتماعی برای رفتار در موقعیت های تحصیلی است (هورست و رند[18]، ۲۰۰۷). نوجوانان اهداف پایین تر اجتماعی را برای تداوم در پیشرفت خود استفاده می کنند، این اهداف شامل میل نوجوان و به تبع آن دانش آموزان به شهرت، مقایسه مناسب با دیگران و کسب رضایت و اعتبار و حمایت از دیگران است (کایفر و ریان[19]، ۲۰۰۸، شیم و فینچ، ۲۰۱۴). در همین راستا در مطالعه ای یو و مک للان[20] (۲۰۱۹)، اشاره کردند که پسران در مقایسه با دختران دارای اهداف صمیمت اجتماعی، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی بیشتری بودند. پژوهش کوردا و ساکورای[21] (۲۰۱۱) نشان داد که هدف های تبحری

1. Bardach and etal
2. Brinkman and etal
3. Lee
4. Social Achievement Goals
5. Soci-Motivational
6. Pro-social Behaviors
7. Social Adjustment
8. Perceived Popularity
9. Social Preference
10. Social Worry
11. Anxious Solitude
12. Choi and Park
13. Makara and Madjar
14. ford
15. Ludden
16. Boekaerts and etal
17. Shim and Finch
18. Horst and Rand
19. Kiefer and Ryan
20. Yu and Mc Lellan
21. Kuroda and Sakurai

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

اجتماعی باعث کاهش اضطراب اجتماعی و حفاظت از افسردگی می شود. در حالی که هدف های عملکرد گریز اجتماعی باعث تشدید این وضعیت می شود. با این وجود هدف های عملکردی اجتماعی به کاهش و افزایش افسردگی و اضطراب منجر نمی شود. یافته ها نشان می دهد در روابط بین معلم و شاگرد، اهداف پیشرفت تسلط محور اثر مستقیم در کمک طلبی دارند (موسوی شریف و همکاران، ۱۴۰۱).

از آنجا که اهداف پیشرفت متفاوت در محیط آموزشی منجر به نتایج مثبت و منفی متفاوتی می شوند، پی بردن به عوامل تاثیر گذار و پیشایند های این اهداف بسیار اهمیت دارد (پینتریچ و شانک[۱]، ۲۰۰۲، چرچ و همکاران[۲]، ۲۰۰۱). از عوامل تاثیر گذار بر اهداف پیشرفت دانش آموزان می توان به رویکردهای موج سوم روان شناسی همچون رویکرد پذیرش و تعهد اشاره کرد. بر اساس رویکرد های پذیرش و تعهد[۳] منشا بسیاری از بیماری ها و اختلالات روانی انسان، انعطاف ناپذیری شناختی است که از امتزاج شناختی و اجتناب تجربه ای حاصل می شود (قره آغاجی و همکاران، ۱۳۹۵). انعطاف پذیری شناختی[۴] به عنوان ۱. آگاهی فرد از انتخاب ها و گزینه های جایگزین و مناسب در هر موقعیت مفروض ۲. تمایل به انعطاف پذیری برای سازگاری با موقعیت و ۳. احساس خود کارآمدی در انعطاف پذیر بودن است (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۵، دیبری[۵]، ۲۰۱۲، گوندوز[۶]، ۲۰۱۳). انعطاف پذیری روان شناختی به عنوان یک مهارت مهم برای تسلط افراد در موقعیت های متفاوت در نظر گرفته می شود (استار و همکاران[۷]، ۲۰۱۵). انعطاف پذیری شناختی می تواند منجر به تصمیم گیری های موفق شود و در طی مراحل این فرآیند ها، افراد می توانند با نظارت بر پیامدهای رفتار خود، سعی در پیش بینی عوامل شکست در عملکرد شناختی داشته باشند (اولسپرگر و همکاران[۸]، ۲۰۱۴). افرادی که تفکر انعطاف پذیر دارند، از توجیهات جایگزین بهره می برند، چارچوب فکری خود را به صورت مثبت بازسازی کرده موقعیت های چالش برانگیز را می پذیرند و در مقایسه با غیرانعطاف پذیرها، تاب آورتر هستند (برتن و همکاران[۹]، ۲۰۱۰، فیلیپس، ۲۰۱۱، به نقل از شاره و همکاران، ۱۳۹۳) و به تبع آن پیشرفت تحصیلی و اجتماعی بهتری دارند. در این سو افرادی که انعطاف پذیری کمتری دارند به سختی می توانند یادگیری های اولیه خود را فراموش کنند، آن ها بر یادگیری های قبلی خود که پیامد های منفی برایشان دارد، پافشاری می کنند و این پافشاری به سازگاری آن‌ها آسیب می رساند (کاربونلا و تیمپانو[۱۰]، ۲۰۱۶). در پژوهشی امید بیگی و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نمرات انعطاف پذیری روانشناختی، رشد پس از آسیب و کیفیت زندگی گروه آزمایش را به صورت معنی داری افزایش داده است.

یکی از عواملی که می تواند بر نوع انگیزش و شکل گیری اهداف نقش داشته باشد، اجتناب تجربی[۱۱] است که عامل مهمی در سبب شناسی روانی در نظر گرفته می شود (بیفالکو و همکاران[۱۲]، ۲۰۰۳). اجتناب تجربه ای به ارزیابی منفی افراطی از حس ها و احساسات، افکار خصوصی ناخواسته و عدم تمایل به تجربه کردن بین رویدادها و تلاش های عمدی برای کنترل یا فرار از آنها اطلاق می گیرد (عسگری و صفرزاده، ۱۳۹۳). اجتناب تجربی زمانی رخ می‌دهد که فرد تمایلی به برقراری ارتباط با عناصر یک تجربه ندارد (اولانریواجو و همکاران[۱۳]، ۲۰۱۵). به ویژه تمایل همیشگی و مداوم به تجربه افکار و احساس ناراحت کننده و اجتناب از آن به طیف گسترده‌ای از مشکلات مرتبط است (برمن و همکاران[۱۴]، ۲۰۱۰). اجتناب تجربی در مسیر حرکت به سمت اهداف با ارزش، تماس با تجارب زمان حال را کاهش می دهد، در نتیجه اختلال در عملکرد را منجر می‌شود (جنبشی و الحسینی، ۱۳۹۶). در پژوهشی هیندز و همکاران[۱۵] (۲۰۱۵)

1. Pintrci and Schunk
2. Church and etal
3. Acceptance and Commitment Therapy
4. Psychological Flexibility
5. DeBerry
6. Gunduz
7. Star and etal
8. Ullsperger and etal
9. Burton and etal
10. Carbonella and Timpano
11. Experiential Avoidance
12. Bifulco and etal
13. Olanrewaju and etal
14 . Berman and etal
15 . Hinds

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

نشان دادند که اجتناب تجربی نقش مهمی در شرایط استرس تحصیلی دارد و با حمایت اجتماعی محدود شده و رفتار ناسازگارنه دانش آموزان رابطه دارد و می تواند پیش بینی کننده خوبی برای پیشرفت تحصیلی و اجتماعی باشد.

از جمله مولفه ها در جهت گیری پیشرفت و از سازه های مهم در زمینه تحمل و درک شرایط محیطی در تحصیل، تحمل پریشانی[1] است. تحمل پریشانی یعنی توانایی تحمل تجارب روانشناختی منفی که ممکن است در نتیجه فرایندهای فیزیکی و روانی اتفاق بیفتد اما بازتاب آن به صورت حالت هیجانی است که خود را در میل به واکنش جهت حذف این ناراحتی نشان می دهد (چادوری و همکاران[2]، ۲۰۱۸). تحمل پریشانی ممکن است نتیجه فرآیند های فیزیکی و شناختی باشد و به صورت حالت هیجانی تجربه می شود که به انجام عملی که باعث رها شدن از تجربه هیجانی می شود، مشخص می گردد (ایادی و همکاران ، ۲۰۱۶). تحمل پریشانی ماهیتی چند بعدی دارد (سیمون و گاهر، ۲۰۰۵، به نقل از زولسنکی و همکاران[3]، ۲۰۱۰).

با توجه به کمبود نظری و پیشینه تجربی در پژوهش ها و نقص شواهد موجود در مطالعات قبلی در زمینه رابطه اهداف پیشرفت اجتماعی با رویکردهای موج سوم روان شناسی و اهمیت اهداف پیشرفت اجتماعی در مسیر تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی در سازگاری اجتماعی آن ها، بررسی متغیرهایی چون اجتناب تجربی و تحمل پریشانی و انعطاف پذیری شناختی اهمیت به سزایی پیدا می کند (هیز و همکاران[4]، ۱۹۹۶). لذا سوال این پژوهش این می باشد که آیا بین اهداف پیشرفت تحصیلی و انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربه ای و تحمل پریشانی رابطه وجود دارد و اینکه آیا این مولفه ها می توانند اهداف پیشرفت تحصیلی (تبحرگرایی، عملکردگرایی و عملکرد گریزی) دانش آموزان دختر دبیرستانی را پیش بینی کنند؟

روش پژوهش

روش این مطالعه توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم ناحیه پنج شهر تبریز است که در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. به روش نمونه گیری در دسترس ۱۰۴ نفر از این دانش آموزان انتخاب شدند. پس از انتخاب نمونه پرسشنامه های زیر تکمیل شدند و از آزمون آماری تحلیل رگرسیون و نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ جهت تحلیل استفاده شد. در این پژوهش از ابزارهای سنجش زیر استفاده شد:

پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی[5] (CFQ): پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی توسط مارتین و روبین[6](۱۹۹۵) ساخته شده و برای اندازه گیری انعطاف پذیری شناختی با استفاده از سه مولفه ارتباط، انعطاف و خشکی نگرش ها و عادات شخصی می باشد. این مقیاس دارای ۱۲ سوال می باشد که سازه انعطاف پذیری را در اندازه های ۵ درجه ای لیکرت می سنجد. روایی این مقیاس توسط مارتین و روبین با آلفای کرونباخ ۸۰٪ محاسبه نموده است. اعتبار این مقیاس ۸۳٪ می باشد. این مقیاس به صورت تک مولفه ای مورد استفاده قرار گرفته است. برای بررسی پایایی از روش الفای کرنباخ استفاده شد (۰/۶۹).

پرسشنامه تحمل پریشانی[7] (DTQ): این مقیاس دارای ۱۵ ماده است که توسط سیمونز و گاهر[8](۲۰۰۵) ساخته شد. گویه های این مقیاس بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت است. نمرات بالا در این مقیاس نشانگر تحمل پریشانی بالاست. سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵؛ ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۸۲/. و همسانی درونی آن را پس از گذشت شش ماه ۶۱/. گزارش کرده اند (اندامی خشک، ۱۳۹۲). در پژوهش اندامی خشک (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ کل این مقیاس ۸۶/. به دست آمد. در پژوهش حسین زاده و همکاران (۱۳۹۹) ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۸۹/. گزارش کردند.

1. Distress Tolerance
2.Chowdhury and etal
3. Zvolensky and etalo
4. Hayes and etal
5. Cognitive Flexibility Questionnaire
6. Martin and Rubbin
7. Distress Tolerance Questionnaire
8. Simons and Gaher

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

پرسشنامه اهداف پیشرفت اجتماعی (SAGQ)[1]: این ابزار توسط ریان و هاکینز (۲۰۰۳) ساخته شده و دارای ۲۲ گویه است که سه نوع جهت گیری تبحر اجتماعی، عملکرد گرایی اجتماعی و عملکرد گریزی اجتماعی را توسط پاسخ شرکت کنندگان روی طیف لیکرت پنج درجه ای اندازه گیری می کند. بدری گرگری، حسینی نسب و حقی (۱۳۸۹) در مطالعه خود روایی سازه این ابزار را تایید کرده اند و ضریب پایایی خرده مقیاس های تبحر اجتماعی، عملکرد گرایی اجتماعی و عملکرد گریزی اجتماعی را ۷۲/.، ۷۲/. و ۶۳/. گزارش کرده اند. طالع پسند و همکاران (۱۳۸۹) به منظور اعتبار یابی نسخه ایرانی زمینه یابی جهت گیری هدف پیشرفت اجتماعی آن را روی ۴۰۳ نفر از دانش آموزان دبیرستانی اجرا کردند و ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس های تبحر اجتماعی، عملکرد گرایی اجتماعی و عملکرد گریزی اجتماعی به ترتیب ۷۵/.، ۶۵/. و ۶۶/. گزارش کرده اند. برای بررسی پایایی از روش الفای کرنباخ استفاده شد (۰/۷۱).

پرسشنامه اجتناب تجربی چند وجهی[2] گامز، چمیلسکی، کاتُوو، راجر و واتسون[3] (MEAQ): مشتمل بر ۶۲ سؤال است که در یک طیف لیکرت ۶ درجه ای. شش خرده مقیاس اجتناب رفتاری، پریشانی ناسازگار، تعویق، حواس پرتی/ فرونشانی، انکار/سرکوبی، تحمل پریشانی را مورد ارزیابی قرار می دهد. گامز و همکاران (۲۰۱۱) ضرایب الفای کرونباخ را در نمونه های مختلف ۹۱/. تا ۹۵/. و روایی قابل قبولی برای ابزار گزارش کرده‌اند.

یافته‌ها

تعداد ۱۰۴ دانش آموز با میانگین سنی ۱۶/۴۱ سال و انحراف استاندارد ۱/۵۱ در این پژوهش شرکت کردند.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون زیر مولفه های پیشرفت اجتماعی و متغیرهای انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. تبحر گرایی	۱۵/۴۷	۳/۶۶	۱	۰/۳۷** ۰/۰۰۱	۰/۵۳** ۰/۰۰۱	۰/۰۲ ۰/۷۷	-۰/۱۱ ۰/۲۲	۰/۱۵ ۰/۱
۲. عملکردگرایی	۱۴/۴۳	۴/۸۷		۱	۰/۵۰** ۰/۰۰۱	۰/۰۴ ۰/۶۶	-۰/۳۰** ۰/۰۰۱	۰/۵۳* ۰/۰۱
۳. عملکردگریزی	۱۴/۴۳	۳/۲۹			۱	-۰/۰۲ ۰/۸۲	-۰/۲۸** ۰/۰۰۳	۰/۲۶** ۰/۰۰۶
۴. انعطاف پذیری شناختی	۳۹/۴۳	۴/۸۳				۱	۰/۰۴ ۰/۶۶	۰/۱۶ ۰/۱
۵. تحمل پریشانی	۴۳/۵۶	۱۰/۹۱					۱	-۰/۳۴** ۰/۰۰۱
۶. اجتناب تجربی	۲۰۷/۹۳	۲۹/۷۰						۱

* معناداری در سطح ۰/۰۵ ** معناداری در سطح ۰/۰۱

1. Social Achievement Goals Questionnaire
2. Multifaceted Experiential Avoidance Questionnaire
3. Gamez, Chmeilewsky, Kotov, ruggero and Watson

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

براســاس اطلـاعـات جـدول، بین زیر مولفـه عملکردگرایی با متغیر تحمل پریشـــانی ($r=-۰/۳۰$؛ $p<۰/۰۰۱$) و اجتناب تجربی ($r=۰/۵۳$؛ $p<۰/۰۰۱$) ارتبـاط معنـادار وجود دارد. همچنین بین زیر مولفـه عملکردگریزی بـا متغیر تحمـل پریشـــانی ($r=-۰/۲۸$؛ $p<۰/۰۰۳$) و اجتنـاب تجربی ($r=۰/۲۶$؛ $p<۰/۰۰۶$) ارتبـاط معنادار وجود دارد. در نهایت در زیر مولفه تبحر گرایی با ســایر متغیرها ارتباط معناداری پیدا نشد.

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون زیرمولفه عملکردگرایی براساس متغیرهای انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	R	R^2	F	Sig of F	B	SE B	β	t	p
عملکردگرایی		۰/۳۳	۰/۱۱	۴/۲۵	۰/۰۰۷					
	انعطاف پذیری شناختی					۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۳۱	۰/۷۵
	تحمل پریشانی					-۰/۱۱	۰/۰۴	-۰/۲۴	-۲/۳۹	۰/۰۱
	اجتناب تجربی					۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۶	۱/۵۶	۰/۱۲

براساس این جدول ۱۱ درصد از کل واریانس پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان بر اساس انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی تبیین می شـود. نسـبت F هم نشـان می دهد که مدل رگرسـیون معنی دار می باشد ($F=۴/۲۵$، $p<۰/۰۰۷$)، نتایج ضـرایب رگرسـیون نیز نشـان می دهد که از بین متغیرهای پیش بین، فقط t حاصل از متغیر تحمل پریشانی $t=-۲/۳۹$، $p<۰/۰۱$ معنی دار می باشد و به این معنی است که می توانند به طور معنی داری میزان عملکردگرایی از زیر مولفه های پیشرفت اجتماعی را در دانش آموزان پیش بینی کنند.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون زیرمولفه عملکردگریزی براساس متغیرهای انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	R	R^2	F	Sig of F	B	SE B	β	t	p
عملکردگریزی		۰/۳۴	۰/۱۱	۴/۵۲	۰/۰۰۵					
	انعطاف پذیری شناختی					-۰/۰۲	۰/۰۶	-۰/۰۳	-۰/۳۱	۰/۷۵
	تحمل پریشانی					-۰/۰۷	۰/۰۳	-۰/۲۳	-۲/۲۷	۰/۰۲
	اجتناب تجربی					۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۹	۱/۸۶	۰/۰۶

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

براساس این جدول ۱۱ درصد از کل واریانس پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان بر اساس انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی تبیین می شود. نسبت F هم نشان می دهد که مدل رگرسیون معنی دار می باشد (F=۴/۵۲، p<۰/۰۰۵). نتایج ضرایب رگرسیون نیز نشان می دهد که از بین متغیرهای پیش بین، فقط t حاصل از متغیر تحمل پریشانی t = -۲/۲۷، p <۰/۰۲ معنی دار می باشند و به این معنی است که می توانند به طور معنی داری میزان عملکردگریزی از زیر مولفه های پیشرفت اجتماعی را در دانش آموزان پیش بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته های حاصل از پژوهش نشان داد که بین اهداف پیشرفت اجتماعی عملکرگریزی و عملکرگرایی رابطه منفی و معنی داری با تحمل پریشانی وجود دارد و تحمل پریشانی به صورت منفی پیش بینی کننده اهداف عملکردگرایی و عملکرگریزی اجتماعی می باشد. اما با متغیرهای اجتناب تجربی و انعطاف پذیری شناختی رابطه ای مشاهده نشد. این یافته ها با پژوهش های (دوییک۱، ۱۹۸۶؛ ریان و شیم،۲۰۰۶؛ موراتیدیس و سردیدیس۲، ۲۰۰۹؛ لی و همکاران۳، ۲۰۱۰؛ فتحی و همکاران ، ۱۳۹۴؛ شریفی و همکاران ، ۱۳۹۶؛ همتی، ۱۳۹۹؛ عبدی، ۱۳۹۶؛ حقی و همکاران، ۱۳۸۸؛ رفیعی و همکاران ، ۱۳۹۸؛ قناعت پیشه و همکاران ، ۱۳۹۹) همسو می باشد. بر این اساس نتایج حاصل از اغلب پژوهش های انجام یافته در ارتباط با اهداف پیشرفت و سایر متغیر ها نشان می دهد که اهداف پیشرفت تسلط محور و تبحری با خودکارآمدی بالا، راهبردهای عمیق یادگیری، یادگیری خودتنظیمی، مقابله موثر در برابر سختی ها، نمرات رضایت بخش، کمک طلبی و آموزش هم شاگردی و به طور کلی با نیمرخ انگیزش و هیجانات مثبت و بهزیستی روان شناختی افراد رابطه مثبتی دارد (دوییک، ۱۹۸۶). در حال حاضر پژوهش در این زمینه روی تعامل عوامل انگیزشی و شناختی متمرکز شده است. به منظور تعیین روابط بین عوامل انگیزشی و شناختی، رویکرد شناختی–اجتماعی که به بررسی تعیین کننده های عمل (از لحاظ شناختی و انگیزش) می پردازد، مورد توجه قرار گرفته است (رستمی و همکاران ، ۲۰۱۱).

در تبیین می توان به این نکته اشاره کرد که هر چقدر دانش آموزان جهت گیری عملکردگرایی اجتماعی داشته باشند، به همان میزان تحمل پریشانی آن ها در موقعیت های اجتماعی به خصوص زندگی تحصیلی که در آن روابط اجتماعی مهمی بروز پیدا می کند و عامل موثری در اجتماعی شدن دانش آموزان است پایین تر خواهد بود (به نقل از مکیان و کلانتر کوشه، ۱۳۹۴). یافته ها نشان می دهد که اهداف اجتماعی نقش واسطه ای در پیشایندهای هیجانی و عاطفی در محیط کلاس ایفا می کند (سان و همکاران۴، ۲۰۲۲)؛ وقتی دانش آموزان حضور در اجتماع و روابط بین فردی را به عنوان ابزاری برای ثابت کردن خویش و یا حفظ خودارزشمندی و کفایت اجتماعی به کار می برند پیامدهای هیجانی همچون، تحمل پریشانی پایین و یا اجتناب از شرایط پیش بینی نشده همچون قضاوت منفی را مورد استفاده قرار خواهند داد (به نقل از حقی و همکاران ، ۱۳۸۸). تحمل پریشانی رویکردی است که افراد برای اجتناب از هیجانات منفی به کار می گیرند و متغیر تفاوت های فردی است که به ظرفیت، تجارب و ایستادگی فرد در مقابل ناراحتی هیجانی اشاره می کند (اسلیریگ، ۲۰۰۷به نقل از ایمانی و جاجرمی، ۱۳۹۷). بنابراین دانش آموزانی که حس رقابت جویی و اثبات عملکرد در جریان تعاملات بین فردی را دارند به احتمال زیاد هیجانات منفی زیادی را به نسبت سایر افراد تجربه می کنند و اگر از راهبردهای تنظیم هیجان استفاده نکنند هیجانات منفی منجر به پریشانی شناختی و استرس و همچنین پایین بودن تاب آوری آن ها در موقعیت های تحصیلی می شود (تروی و ماوس۵، ۲۰۱۱).

1. Dewek
2. Mouratidis and Seredidis
3. Lee and etal
4 . Sun and etal
5. Troy and Mauss

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

جهت گیری هدف اجتماعی عملکرگریزی رابطه مثبتی با تعویق، اضطراب و نمرات پایین و هیجانات منفی دارد. ریان و هاپکینز (۲۰۰۳) بیان می کنند که دانش آموزانی که هدف عملکرگرایی اجتماعی دارند در رفتارهای خود بر نیاز به ارزیابی و قضاوت مثبت از طرف دیگران تاکید می کنند و برای مهم تر جلوه دادن در نظر دیگران تلاش می کنند. همچنین ریان و شیم (۲۰۰۶) بیان می کنند که فراگیرانی که اهداف عمکرد گریزی اجتماعی دارند نگرانی اجتماعی را تجربه می کنند و این جهت گیری با رشد شخصی و رفتارهای سازگارانه رابطه منفی دارد. واتیدیس و سیدریدیس (۲۰۰۹) نیز بر این باورند که اهداف عملکرد گریزی با تنهایی رابطه مثبت و با پذیرش همسالان رابطه منفی معنی داری دارد.

لی و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه ای بیان کردند که اهداف پیشرفت عملکرگریزی با نمرات پایین، اضطراب، تعویق و هیجانات منفی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارد. یعنی هر چقدر افراد برای حفظ شخصیت کلی و احساس رضایت از خود از رویکردهای اجتماعی و روابط همسالان و همچنین دوستی های پایدار اجتناب کنند، به همان نسبت هیجانات منفی و اضطراب زایی همچون پریشانی را تجربه خواهند کرد. روابط بین همسالان و پذیرش افراد به خاطر احساس رضایت از دوستی ها و هم کلامی ها نقش موثری در پایداری روابط اجتماعی و به همان نسبت در احساس سرزندگی، بهزیستی روانی مثبت و احساس شایستگی افراد ایفا می کند. اگر این احساس شایستگی مشروط بوده و از پیش مغایر با مقبولیت عمومی و حفظ پایدار روابط در بافت مدرسه باشد، نشان از عدم کفایت مطلوب اجتماعی در فراگیرانی خواهد شد که رویکرد هدف عملکرگریزی در روابط دارند.

تبیین دیگری که برای نتایج می توان اشاره کرد تفاوت های جنسیتی در عملکردهای اهداف پیشرفت اجتماعی است. از اواسط کودکی تا نوجوانی دختران به شکل گیری و حفظ روابط مثبت با همسالان توجه دارند در حالی که پسران میل به کسب و حفظ منزلت اجتماعی شان در بین گروه را دارند (یو و مک للان۱، ۲۰۱۹).

همچنین می توان درباره نتایج این پژوهش به این نکته توجه کرد که اهداف عملکردی پیچیدگی های ذاتی دارند که هم گرایش به پیشرفت و هم ترس از شکست در آن مشهود است. این اهداف با پیامدهای مثبت اجتماعی مانند صلاحیت اجتماعی بالا، احساس نگرانی از تعامل مناسب با دیگران، محبوب بودن و اضطراب کم (ریان و شیم، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸) همراه می باشد و دانش آموزان با این رویکردها ارزیابی های منفی از روابط سازنده دارند (به نقل از هورست و همکاران، ۲۰۰۷). بر این اساس احساس ترس و اجتناب مداوم همراه با شک و تردید نسبت به مقبولیت اجتماعی و احساس شایستگی در این افراد، زمینه را برای ارزیابی موقعیت های موجود بر اساس میزان سود و زیان فراهم کرده و از ماهیت مثبت روابط اجتماعی سازنده به سمت ماهیت گریز و اجتناب سوق می دهد.

از جمله محدودیت های این پژوهش می توان به نحوه نمونه گیری در اوج شیوع کرونا اشاره کرد. به این صورت که عدم حضور دانش آموزان در مدارس متوسطه پس از بازگشایی نسبی مدارس در فروردین ۱۴۰۱ از بین مدارس منطقه پنج تبریز جمع آوری گردید. بدیهی است که عدم حضور تقریبا دو ساله دانش آموزان در مدرسه بر نحوه همکاری تاثیر گذار می باشد. ضمنا در تعمیم این پژوهش بر سایر جنبه های زندگی تحصیلی فراگیران، باید جانب احتیاط را رعایت کرد. این مطالعه برای پژوهش های آتی و بررسی بیشتر، مولفه های رابطه اهداف پیشرفت تحصیلی با متغیرهای گوناگون همچون رفتارهای سلامت محور تحصیلی و زیر مجموعه های آن، پیشنهاد می دهد.

منابع

اسکندری، ح؛ پژوهی‌نیا، ش؛ ابویسانی، ی. (۲۰۱۶). تبیین مشکلات روانی مبتنی بر انعطاف پذیری شناختی و تمایزیافتگی خود. مجله علوم اعصاب شفای خاتم،۴(۳):۲۷-۱۸. Doi : ۱۰.۱۸۸۶۹/acadpub.shefa.۴.۳.۱۸.

1. Yu and Mc Lellan

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

اشرف زاده، ش؛ پورابراهیمی، ف؛ باران اولادی، ص؛ هاشمی زاده، و ؛ منظری توکلی، و. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش بر اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی پسران دبیرستانی شهر کرمان. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، سال سیزدهم، زمستان ۹۶، شماره ۵۳، صص ۱ الی ۱۶. Doi : ۱۰.۲۲۱۱۱/J EPS.۲۰۲۱.۶۰۴۸

الله یاری, س, مرزیه, ا, پناهی, غ. (۱۴۰۰). رابطه‌ی ساختار هدفی کلاس با درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی با تأکید بر نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی۲۰۲۱.۶۵۲۷.eps/j ۱۰.۲۲۱۱۱/doi . ۱۷۲-۱۹۴ ,(۴۳)۱۸ ,

امیدبیگی، م؛ حسن آبادی، ح، حاتمی، م؛ واعظی، ا. (۱۳۹۹). تاثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انعطاف پذیری روان شناختی، رشد پس از آسیب و کیفیت زندگی در بیماران مبتلا به سرطان پستان. مجله روانشناسی بالینی، سال دوازدهم، شماره ۳(پیاپی ۴۷)، صص ۴۷ تا ۵۸. Doi : ۱۰.۲۲۰۷۵/J CP.۲۰۲۰.۱۸۲۱۱.۱۷۰۱

اندامی خشک، ع .(۱۳۹۲). نقش واسطه ای تاب آوری در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و تحمل پیشانی با رضایت از زندگی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

ایمانی، ن و جاجرمی، م. (۱۳۹۷). بررسی رابطه تنظیم هیجان و تحمل پریشانی با انگیزش شغلی کارکنان نیروی انتظامی .فصلنامه علمی دانش انتظامی خراسان شمالی،۵ (۲۰): ۱۱۱-۹۳.

بدری گرگری، ر؛ حسینی نسب، د ؛ حقی، ح. (۱۳۸۹). رابطه اهداف پیشرفت اجتماعی و مهارت های ارتباط میان فردی در دانشجویان دانشگاه تبریز. نشریه مطالعات روانشناختی، ۳(۶): ۴۵-۳۰.۱۵۷۶.۲۰۱۰/psy/۱۰.۲۲۰۵۱ :Doi

جنبشی، ع ؛ ابوالمعالی الحسینی، خ . (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای اجتناب تجربی در ارتباط بین کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان .فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۸(۲): ۱۲-۱.

حسین زاده، ز؛ قربان شیرودی، ش،؛ خلعتبری، ج؛ رحمانی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی زوج درمانی هیجان مدار بر انعطاف پذیری کنشی و تحمل پریشانی. فصلنامه خانواده درمانی کاربردی، ۱ (۳): ۳۸-۲۳. ۲۰۲۰.۱۱۹۵۵۹ .Doi : ۱۰.۲۲۰۳۴/aftj

رفیعی، م؛ برقی، ع؛ شیخ علی زاده ، س .(۱۳۹۸). بررسی رابطه جو آموزشی و سرزندگی تحصیلی با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی دانشجویان دانشکده پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تبریز. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۴): URL: http://edcbmj.ir/article-۱-۱۷۰۵-fa.html

روئین فرد، م؛ شاره، ح؛ حقی، ا. (۲۰۱۴). اثربخشی گروه درمانگری شناختی-رفتاری هیمبرگ-بکر بر بهبود اضطراب اجتماعی و انعطاف‌پذیری شناختی دختران نوجوان .دانشگاه علوم پزشکی سبزوار (اسرار)، ۲۱(۲): ۲۴۰-۲۲۶.

شبانی, ر؛ بغم, خ. (۱۳۹۸). نقش حساسیت اضطرابی و اجتناب تجربی در پیش‌بینی نشانه‌های اعتیاد به تلفن همراه در دانش‌آموزان دختر شهر بناب در سال ۹۶-۱۳۹۵ .بیهق. ۲۴ (۴)،۱۲-۱.

شریفی، ف؛ مرزیه، ا؛ جنآبادی، ح. (۲۰۱۸). رابطه اهداف پیشرفت با احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان. روان شناسی مدرسه، ۶(۴):۱۱۹-۹۹.۶۰۶.۲۰۱۸sp/j ۱۰.۲۲۰۹۸ :Doi

شمس الدینی لری، ق. (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی: نقش میانجی اهداف اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

طالع پسند، س؛ علیجانی، ف؛ بیگدلی ا. (۱۳۸۹). نظریه هدف پیشرفت اجتماعی در آموزش مطالعه اعتبار و روایی . نشریه فناوری آموزش(فناوری آموزش)،۴(۴): ۲۸۵-۲۷۶. ۲۰۱۰.۱۳۵۳ .https://doi .org/۱۰.۲۲۰۶۱/tej

عبدی، ر. (۱۳۹۶). نقش میانجی جهت گیری اهداف پیشرفت در رابطه بین کمال گرایی و عملکرد تحصیلی. نشریه آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۰(۳۹): ۶۸-۵۳.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

عسگری، پ، صفرزاده، سحر. (۲۰۱۴). رابطه ی تنظیم هیجانی و اعتقادات مذهبی با راهبردهای حل تعارض با والدین در دانشجویان .روان شناسی و دین، ۲۵(۷): ۹۸-۸۳.

فتحی، ف؛ ظفری، س؛ مهرابی زاده هنرمند، م؛ مروتی، ذ. (۲۰۱۵). رابطه چند متغیری هدف‌گرایی پیشرفت اجتماعی با افسردگی و اضطراب اجتماعی در دانشجویان دختر کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۲(۲۲):۱۳۲-۱۱۳ Doi :.۱۰.۲۲۱۱۱/j eps.۲۰۱۵.۲۱۴۰.

فرهودیان، ع.(۱۳۸۴). انعطاف پذیری، سازگاری و نشانه های روانپزشکی. تازه های علوم شناختی. ۷(۱): ۷۵-۷۴.

فنایی، س؛ سجادیان، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اجتناب تجربی افراد دارای اضافه وزن و چاق.تحقیقات علوم رفتاری، ۱۴(۲): ۱۵۳ - ۱۴۶. URL: ht t p://r bs.mui .ac.i r/arti cl e-۱-۴۵۹-f a.ht ml

قره آغاجی، س؛ واحدی، ش؛ فتحی آذر، ا ؛ ادیب، ی. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله های آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد درمانگری بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان. روانشناسی تحولی(روانشناسان ایرانی)، ۱۳(۵۰). ۲۰۷-۱۹۹.

قناعت‌پیشه، ع؛ نجاتی جهرمی، ی؛ بدری گرگری، ر؛ هاشمی، ت؛ فتحی آذر، ا. (۲۰۲۰). تأثیر آموزش به شیوهٔ افسانه‌زدایی علمی بر تفکّر انتقادی تحلیلی دانش‌آموزان با توجه به اهداف پیشرفت اجتماعی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۷(۱):۲۳۲-۲۲۰. doi : ۱۰.۲۹۲۵۲/j cmh.۷.۱.۱۹

کهندانی، م؛ ابوالمعالی الحسینی، خ. (۲۰۱۷). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه‌ی انعطاف‌پذیری شناختی دنیس، وندروال و جیلون. فصلنامه علمی-پژوهشی روش ها و مدل های روانشناختی، ۸(۲۹):۷۰-۵۳.

مکیان، ر؛ کلانترکوشه، م .(۱۳۹۴). ویژگی های احساس روانسنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش آموزان شهر تهران. فصلنامه ی اندازه گیری تربیتی، ۵(۲): ۱۲۰-۱۲۹. ht t ps://doi .org/۱۰.۲۲۰۵۴/j em۲۰۱۵.۱۷۹۰

موسوی شریف، س؛ نفش، ز؛ قاسم زاده، س. (۱۴۰۱). رابطه معلم شاگرد و کمک طلبی: نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت. مجله روانشناسی. شماره ۱ دوره ۲۶، بهار ۱۴۰۱، صص ۱۰۰- ۱۱۰. ۲۰.۱۰۰۱.۱.۱۸۸۰۸۴۳۶.۱۴۰۱.۲۶.۱۰۱.۱.۸

نریمانی, م؛ طاهری فرد، م. (۲۰۱۹). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اجتناب تجربه‌ای و پریشانی روان‌شناختی نوجوانان دارای اختلال یادگیری خاص. ناتوانی های یادگیری، ۸(۴): ۱۳۳-۱۱۰. Doi :۱۰.۲۲۰۹۸/j l d.۲۰۱۹.۸۲۳.۱۱۰

همتی، ب. (۲۰۲۰). نقش هیجانات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی–اجتماعی دانش آموزان بی‌سرپرست .روان شناسی مدرسه، ۹(۱):۲۲۹-۲۰۸. Doi : ۱۰.۲۲۰۹۸/j sp.۲۰۲۰.۹۱۲.۲۰۸

یوسف زاده، م ؛ کرمی، ز .(۱۳۹۲). دلالت های نظریه انعطاف پذیری شناختی برای تغییر برنامه درسی. همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره های تحصیلی آموزش و پرورش.

Ayadi, N., Abbasi, M., Pirani, Z., Tagvaie, D., & Pirani, A. (2016). The relationship between emotions' control, distress tolerance and harmful use of cell phones among students. Information and Communication Technology in Educational Sciences, 7(1 (25)), 115-132.

Bardach, L., Daumiller, M., & Lüftenegger, M. (2022). Multiple Social and Academic Achievement Goals: Students' Goal Profiles and Their Linkages. The Journal of Experimental Education, 1-21. https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2081959

Berman, N. C., Wheaton, M. G., McGrath, P., & Abramowitz, J. S. (2010). Predicting anxiety: The role of experiential avoidance and anxiety sensitivity. Journal of anxiety disorders, 24(1), 109-113. DOI: 10.1016/j.janxdis.2009.09.005

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

Bifulco, A., Moran, P. M., Ball, C., & Bernazzani, O. (2002). Adult attachment style. I: Its relationship to clinical depression. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 37(2), 50-59. DOI: 10.1007/s127-002-8215-0

Boekaerts M, de Koning E, Vedder P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. Educ Psychol. 2006; 41(1): 33-51. DOI:10.1207/s15326985ep4101_5

Brinkman, C. S., Gabriel, Sh., Paravati, E. (2020). Social achievement goals and social media, Computers in Human Behavior, Volume 111, 2020, 106427, ISSN 0747-5632,https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106427.

Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. Psychology, health & medicine, 15(3), 266-277. DOI: 10.1080/13548501003758710

Carbonella, J. Y., & Timpano, K. R. (2016). Examining the link between hoarding symptoms and cognitive flexibility deficits. Behavior therapy, 47(2), 262-273. DOI: 10.1016/j.beth.2015.11.003

Choi, B., & Park, S. (2018) Validation of the Korean version of social achievement goals for adolescents: paths from social achievement goals through social behavior to social adjustment, Asia Pacific Journal of Education, 38:4, 501-517, DOI: 10.1080/02188791.2018.1530193

Chowdhury N, Kevorkian S, Hawn SE, Amstadter AB, Dick D, Kendler KS. Associations between personality and distress tolerance among trauma-exposed young adults. Personality Individividual Differences. 2018; 120 (1): 166-70.

Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 93, 43-54. DOI:10.1037/0022-0663.93.1.43

DeBerry, L. (2012). The relation between cognitive inflexibility and obsessive-compulsive personality traits in adults: depression and anxiety as potential mediators.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. Cognitive Therapy and Research, 34, 241-253. DOI:10.1007/s10608-009-9276-4

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. J am Psychol. 41 (10) 10 8-40. DOI:10.1037/0003-066X.41.10.1040

Ford, M.E. (1996). Motivational opportunities and obstacles associated with social responsibility and caring behavior in school contexts. In: Juvonen J, Wentzel KR, editors. Social motivation: Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press; 1996, pp: 126–153. [Link] 32. https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.008

Gámez, W., Chmielewski, M., Kotov, R., Ruggero, C., & Watson, D. (2011). Development of a measure of experiential avoidance: the Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire. Psychological assessment, 23(3), 692. DOI: 10.1037/a0023242

Gallego, A., McHugh, L., Villatte, M., & Lappalainen, R. (2020). Examining the relationship between public speaking anxiety, distress tolerance and psychological flexibility. Journal of Contextual Behavioral Science, 16, 128-133. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.003

Gunduz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre -service teachers. Educational research and reviews, 2013. 8(13): p. 1048.

Hayes S. C., Wilson K. G., Gifford E. V., Follette V. M., Strosahl K. (1996). Experiential avoidance and behaviour disorder: A functional dimensional approach to diagnosis and

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

treatment. Journal of Consulting and Clinical Psychology 1996; 64: 1152–1168. DOI: 10.1037//0022-006x.64.6.1152

Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K., & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. Psychology in the Schools, 52(3), 284-297. doi: 10.1002/pits.21821.

Horst, S. F., Rand, B. K. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures, a study of social achievement goals, contemporary Educational Psychology, 32, pp 667-698.

Hulleman, C. S., & Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement. Emerald Group Publishing Limited.

Kiefer, S.M., Ryan, A.M. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. J Educ Psychol. 2008; 100(2): 417–428. [Link] 33. DOI:10.1037/0022-0663.100.2.417.

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. Journal of Early Adolescence, 31 (2), 300-322. https://doi.org/10.1177/0272431610363158.

Lee, J., McInerney, D., Liem, G., Ortiga Y. (2010). [The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective]. Contemporary Educational Psychology. (2010); 35(4): 264-279**.** https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.004

Lee, E. J. (2018). Social Achievement Goals and Social Adjustment in Adolescence: A Multiple-Goal Perspective. The Japanese Psychosocial Research, Volume 60, Issue 3, July 2018, Pages 121-133. https://doi.org/10.1111/jpr.12189

Ludden, A.B. (2012). Social goals, social status, and problem behavior among low-achieving and high-achieving adolescents from rural schools. Journal of Research in Rural Education. 2012; 27(7): 1–19.

Makara, K. A., & Madjar, N. (2015). The role of goal structures and peer climate in trajectories of social achievement goals during high school. Developmental Psychology, 51(4), 473–488. https://doi.org/10.1037/a0038801

Martin, M.M., Rubin, R.B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. Psychol Rep 1995; 76(2):623-6. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623

McCracken, L. M., & Morley, S. (2014). The psychological flexibility model: a basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. The Journal of Pain, 15(3), 221-234. DOI: 10.1016/j.jpain.2013.10.014.

Mouratidis, A & Sederidis, G, (2009). On social achievement goals, their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness, The Journal of Experimental Education, 77, PP 285-307. https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.285-308

Olanrewaju, A. K., Ruth, A., & Kehinde, O. O. (2015). The moderating role of experiential avoidance on the relationship of determinants of risky sexual behavior and attitude among Nigerian adolescents. Public Health and Preventive Medicine, 1(2), 33-41.

Phillips, E. L. (2011). Resilience, mental flexibility and cortisol response to the Montreal Imaging Stress Task in unemployed men. Doctoral Dissertation. Michigan: The University of Michigan.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research and applications. Upper Saddle River, N.J.: Merrill, Prentice Hall International.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

Rostami, M., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationship between gender, perception of classroom structure, achievement goals, perceived instrumentality and academic achievement in English course third grad middle school students (English as second language). Procardia-Social and Behavioral Sciences, 29**(۱) :**703-712. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.11.295.

Roussel, P., Elliot, A.J., Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. Learn Instr. 2011; 21(3): 394–402. [Link] 34. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.003

Ryan, A.M., Shim, S.S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. Pers Soc Psychol Bull. 2006; 32(9): 1246–1263. [Link]

Ryan, A. M., & Hopkins, N. B. (2003). Achievement goals in the social domain. University of Illinois, Urbana Champaign, unpublished manuscript**.**

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. DOI: 10.1177/0146167206289345.

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. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.672

Shim, S., Finch, H. (2014). [Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach]. Learning and Individual Differences. (2014): 30: 98-105**.** DOI: 10.1016/j.lindif.2013.10.015.

Simons, J. S. & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. Motivation and Emotion, 29(2), 83-102. DOI: 10.1007/s11031-005-7955-3

Star, J. R., Newton, K., Pollack, C., Kokka, K., Rittle-Johnson, B., & Durkin, K. (2015). Student, teacher, and instructional characteristics related to students' gains in flexibility. Contemporary Educational Psychology, 41, 198-208. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2015.03.001

Sun, X., Hendrickx, M. M. H. G., Goetz, T., Wubbels, T., & Mainhard, T. (2022). Classroom Social Environment as Student Emotions' Antecedent: Mediating Role of Achievement Goals. The Journal of Experimental Education, 90(1), 146-157. doi:10.1080/00220973.2020.1724851**.**

Troy, A. S., Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. In S. M, Southwick, & B. T, Litz, & D, Charney, & M. J, Friedman. (Eds.), Resilience and mental health: Challenges across the lifespan. London: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511994791.004

Ullsperger, M., Danielmeier, C., & Jocham, G. (2014). Neurophysiology of performance monitoring and adaptive behavior. Physiological reviews, 94(1), 35-79. DOI: 10.1152/physrev.00041.2012.

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, 33–44. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010

Zvolensky, M. J., Vujanovic, A. A., Bernstein, A., & Leyro, T. (2010). Distress tolerance: Theory, measurement, and relations to psychopathology. Current directions in psychological science, 19(6), 406-410. DOI: 10.1177/0963721410388642.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]