

نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در رابطه بین احساسات شرم و گناه و سازگاری تحصیلی

سارا فصیحانی فرد^{1*}، بهرام جوکار²، فرهاد خرمایی³، مسعود حسین چاری⁴

1. دانشجوی دکتر، مربی، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

2. استاد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

3. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

4. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

تاریخ دریافت: 1398/10/08 تاریخ پذیرش: 1398/12/27

The Mediating Role of Self - Handicapping in Relation between Shame and Guilt Feelings and Academic Adjustment

S. Fasihani^{1*}, B. Jowkar², F. Khormaei³, M. Hossein Chari⁴

1. Ph.D. Student, Educational Psychology, Shiraz University

2. Professor, Educational Psychology, Shiraz University

3. Associate Professor, Educational Psychology, Shiraz University

4. Associate Professor, Educational Psychology, Shiraz University

Received: 2019/12/29 Accepted: 2020/03/17

Abstract

The present study examined the antecedents of academic adjustment as a causal model. In this model, feelings of shame and guilt were as exogenous variables, self-handicapping as mediating variable, and academic adjustment as endogenous variable. The participants of this study were 421 (141 males and 280 females) undergraduate students of Shiraz University who were selected by multistage cluster sampling and completed the Shame and Guilt Inventory Questionnaire (Cohen et al., 2011), the Self-Disability Scale (Jones & Rhodewalt, 1982) and the Academic Adaptation Scale (Baker & Siryk, 1989). Structural equation analysis was performed by using Amos software to study the research model. The model was analyzed at two measurement and structural levels. The level of measurement findings indicated that the factor structure of guilt feeling in Iranian culture was different from that of instrument makers. The findings of structural relationships showed that feelings of guilt predicted academic adjustment positively both directly and through external self-handicapping. Concerning the feeling of shame, the results indicated that this emotion predicted internal self-handicapping negatively. In general, the findings of the study, on the one hand, showed the differences in emotion prediction profile with regard to self-handicapping and academic adjustment, and on the other hand, the differences between mediation of the two types of internal and external self-handicapping strategies in predicting academic adjustment.

Keywords

Shame and Guilt Feeling, Internal Self-Handicapping, External Self - Handicapping, Academic Adjustment.

چکیده

پژوهش حاضر در قالب یک مدل علی، پیشایندهای سازگاری تحصیلی را بررسی کرده است. در این مدل، احساسات شرم و گناه به عنوان متغیر برون‌زا، خودناتوان‌سازی متغیر واسطه‌ای و سازگاری تحصیلی متغیر درون‌زا بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، 423 دانشجوی (141 مرد و 280 زن) مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که با روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های گرایش به شرم و گناه (کوهن و همکاران، 2011)، مقیاس خودناتوان‌سازی (جوئر و رودوالد، 1982) و مقیاس سازگاری تحصیلی (بیکر و سریاک، 1989) پاسخ دادند. به منظور بررسی مدل پژوهش از روش تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Amos استفاده شد. مدل در دو سطح اندازه‌گیری و ساختاری تحلیل شد. یافته‌های سطح اندازه‌گیری بیانگر آن بود که ساختار عاملی احساسات گناه در فرهنگ ایرانی متفاوت از ساختار مورد نظر سازندگان ابزار است. یافته‌های روابط ساختاری نشان داد که احساسات گناه هم به طور مستقیم و هم از طریق خودناتوان‌سازی بیرونی، سازگاری تحصیلی را به شکل مثبت پیش‌بینی می‌کند. درباره احساسات شرم نتایج بیانگر آن بود که این احساسات با واسطه خودناتوان‌سازی درونی به صورت منفی سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در مجموع یافته‌های پژوهش از یک سو بیانگر تفاوت در نیمخ پیش‌بینی هیجان‌ات در ارتباط با خودناتوان‌سازی و سازگاری تحصیلی و از سوی دیگر بیانگر تفاوت میانجی‌گری دو نوع راهبرد درونی و بیرونی خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بود.

واژگان کلیدی

احساسات شرم و گناه، خودناتوان‌سازی درونی، خودناتوان‌سازی بیرونی، سازگاری تحصیلی.

مقدمه

احتمالی آینده را به وسیله آن توجیه کنند (آرکین و بامگاردنر، 1985)؛ اما تقسیم‌بندی جدیدتری توسط کلارک و مک کان⁸ (2016) در این حوزه انجام گرفته است. آنها، خودناتوان‌سازی رو به دو بعد درونی و بیرونی تقسیم‌بندی کرده اند. خودناتوان‌سازی بیرونی پیدا کردن یا به وجود آوردن موانعی است که عملکرد ضعیف را به خوبی توجیه کند و به این وسیله از احساس شایستگی فرد محافظت کند. خودناتوان‌سازی درونی نیز بعد شناختی و عاطفی خودناتوان‌سازی است که دو خصوصیت مهم دارد: اول اینکه در موقعیت‌هایی اتفاق می‌افتد که فرد قرار است ارزیابی شود؛ مانند رقابت‌های ورزشی، تکالیف درسی و... دوم اینکه خودناتوان‌سازی درونی در موقعیت‌های عاطفی رخ می‌دهد؛ مانند شرم، گناه، افسردگی، خودارزشی پایین (کلارک و مک کان، 2016). در این پژوهش این تقسیم‌بندی از خودناتوان‌سازی مد نظر قرار گرفته است.

راهبرد خودناتوان‌سازی با استفاده از مدل خودارزشی⁹ (مارتین، مارش و دیوس¹⁰، 2001) تبیین‌پذیر است. این مدل به قضاوتی اشاره دارد که فرد درباره احساس و ارزش خود به عنوان یک شخص دارد. مطابق این مدل، افراد از مکانیسم‌ها و اقداماتی مانند خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا از شکست احتمالی و احمق جلوه دادن خود اجتناب کنند و از راهبردهای اجتناب از شکست بهره می‌گیرند تا از ادراک توانایی خود در مواجهه با شکست محافظت کنند.

با توجه به اینکه بر اساس پژوهش‌های انجام شده، خودناتوان‌سازی هم از نظر شیوع و هم از نظر آثار سازگارانه و ناسازگارانه‌ای که می‌تواند داشته باشد، اهمیت ویژه‌ای دارد، شناسایی عوامل پیش‌بین و پیامدهای این راهبرد ضروری می‌نماید. این مهم در مدل خودارزشی مارتین و همکارانش (2001)، نیز انعکاس یافته و به متغیرهای هیجانی و انگیزشی و همچنین پیامدهای تحصیلی استفاده از خودناتوان‌سازی به عنوان یک راهبرد خودارزشی توجه شده است. در پژوهش حاضر نیز بر اساس مدل یادشده، نقش هیجانات شرم و گناه به عنوان پیشایندهای هیجانی و سازگاری تحصیلی به عنوان پیامد خودناتوان‌سازی مد نظر

واکنش افراد در برخورد با موفقیت پیشرفت، از جمله منابع تفاوت‌های فردی است. برخی چنین موقعیت‌هایی را بسیار سرگرم کننده و چالشی در نظر می‌گیرند و برخی آن را موقعیتی اضطراب‌انگیز و فلج کننده در نظر می‌گیرند؛ دسته اول به واسطه اطمینان از توانایی خود برای موفقیت در غلبه بر یک چالش جدید دچار هیجانات مثبت می‌شوند؛ اما دسته دوم، به جای تمرکز بر توانایی خود برای دستیابی به موفقیت، بر احتمال شکست متمرکز می‌شوند که این امر به تمایل فرد برای حفظ خودپنداره‌اش منجر می‌شود. این گونه افراد راهبردهای متفاوتی را برای حفظ ارزشمندی خود به کار می‌گیرند (فردا، فریر، وال، نانز¹، 2016؛ سلی، دمبو، کراکر²، 2009)؛ از جمله متداول‌ترین این راهبردها آن است که افراد سعی می‌کنند برای توجیه عملکرد ضعیف خود دلایلی بیاورند که این دلایل، توانایی آنها را زیر سوال نبرد. برگلاس و جونز³ (1978)، این راهبردهای غیر مولد را خودناتوان‌سازی⁴ نامیده‌اند؛ بنابراین، خودناتوان‌سازی عبارت است از برنامه‌ریزی برای موانعی بر سر راه عملکرد موفقیت‌آمیز که شخص برای حفظ یا افزایش عزت نفس خود، دست به ایجاد آنها می‌زند (برگلاس و جونز، 1978)؛ از جمله مباحث مطرح در حوزه خودناتوان‌سازی، نگاه تک بعدی در مقابل چندبعدی بودن این سازه است. در این زمینه، آرکین و بامگاردنر⁵ (1985)، با شناسایی انواع خودناتوان‌سازی، آن را در دو طبقه کلی رفتاری و کلامی قرار دادند. خودناتوان‌سازی رفتاری عبارت است از مانع‌تراشی واقعی (ایجاد موانع واقعی) بر سر راه رسیدن به موفقیت که احتمال موفقیت را کاهش می‌دهد. خودناتوان‌سازی اظهاری (کلامی) عبارت است از اظهارات کلامی ناشی از ضعف‌های فیزیکی⁶ یا مشکلات و استرس‌های روان‌شناختی⁷؛ بدین معنی که افراد قبل از موفقیت ارزیابی به بیان موانعی می‌پردازند که شکست

1. Ferradás, Freire, Valle, Núñez, Regueiro & Vallejo
2. Seli, Dembo & Crocker
3. Berglas & Jones
4. Self-Handicapping
5. Arkin & Baumgardner
6. Physical Weakness
7. Psychological Distress

8. Clark & Maccann

9. Self-Worth Model

10. Martin, Mars & Debus

روی عمل است و گرایش به اعتراف، جبران و اصلاح دارد (والتر و بارنافورد⁹، 2006)؛ در مقابل شرم، بیشتر بر خود متمرکز است و با گرایش به پنهان‌کاری، ناتوانی و احساس بی‌ارزشی (تانگنی و دیرینگ، 2002) و ترس ناشی از نشان دادن نقص خود به دیگران است (بندیک¹⁰، 1946). علاوه بر این در حضور دیگران اتفاق می‌افتد و حرمت خود در فرد را از بین می‌برد (اسمیت، وبستر، پروت و ایر¹¹، 2002). این دو نوع هیجان به لحاظ اسناد علی، تفاوت ظریفی دارند، گرچه در هر دو موقعیت اسنادهای درونی رخ می‌دهد، در احساس گناه این اسنادها انعطاف‌پذیر و کنترل شدنی هستند؛ اما در احساس شرم غیرقابل کنترل و بادوامند (تریسی و رایبیز، 2004). وقتی شرم تجربه می‌شود، افراد خود را به عنوان موجودی بی‌ارزش و حقیر ارزشیابی می‌کنند؛ در حالی که گرایش به احساس گناه شامل ارزیابی‌های منفی درباره یک رفتار خاص است که به خود فرد گسترش نمی‌یابد. تفاوت دیگر بین احساس شرم و احساس گناه با در نظر گرفتن فرد در ایجاد موقعیت‌هایی که سبب برانگیختن این دو هیجان می‌شود، ارتباط دارد. فرد شرمگین بدون توجه به مسئولیت خود در ایجاد شرم، تمام کسانی را که در این موقعیت درگیر بوده‌اند را سرزنش می‌کند (تانگنی و دیرینگ، 2002)؛ اما افرادی که احساس گناه می‌کنند نسبت به نقش خود در موقعیت‌های بین فردی آگاه هستند و در این باره احساس تعهد و مسئولیت می‌کنند؛ بنابراین گناه سبب به وجود آمدن احساس پشیمانی است که اغلب به اعمال جبرانی مانند اعتراف، عذرخواهی یا اصلاح کردن منجر می‌شود (تانگنی و دیرینگ، 2002)؛ کنستام، چرنوف و دونی¹²، 2001).

نکته دیگری که درباره هیجان‌های شرم و گناه باید ذکر کرد این است که فراخوان‌ها، پیامدهای رفتاری و نیز تفاوت‌های بین هیجان‌های اخلاقی-اجتماعی به ویژه شرم و گناه، در فرهنگ‌های مختلف متفاوتند؛ به همین دلیل بعضی مفروضه‌های اصلی مربوط به این هیجان‌ها که در فرهنگ‌های فردگرا به دست آمده‌اند ممکن است در فرهنگ‌های جمع‌گرا (مانند ایران) کاربرد نداشته باشند

قرار گرفت. درباره چرایی انتخاب هیجان‌های شرم و گناه به عنوان پیشایند خودناتوان‌سازی ذکر این نکته ضروری است که اگرچه در سطح نظری و تجربی یافته‌ها حکایت از آن دارد که بین فشارهای هیجانی و به طور مشخص هیجان‌های منفی و خودناتوان‌سازی رابطه مثبت وجود دارد (کودویل، جینیس و فاموس¹، 2008b؛ فراند، کامپلی و برانل²، 2003؛ راهیما و فولادچنگ، 1397؛ راسکا، بین و کولی³، 1998)؛ اما عمده پژوهش‌ها به هیجان‌های خودآگاه اخلاقی نپرداخته‌اند و تحقیقات انجام شده نیز بیشتر به هیجان‌های پایه به ویژه اضطراب نظر داشته‌اند.

شرم و گناه هیجان‌های خودآگاهانه، اخلاقی-اجتماعی و منفی هستند. خودآگاهانه به این معناست که آنها مربوط به ارزیابی فرد از «خود» هستند (تانگنی و دیرینگ⁴، 2002؛ تریسی و رایبیز⁵، 2004) و اخلاقی، به معنای این است که آنها نقش مهمی در پرورش رفتار اخلاقی دارند (تانگنی و دیرینگ، 2002؛ تانگنی و استوینگ⁶، 2004). هیجان منفی بدین معنی است که در این حالت، افراد احساس عصبی بودن و تحریک‌پذیری دارند. در مرکز شرم و گناه، احساسات همراه با ارزیابی منفی (توسط خود و دیگران) قرار دارد؛ زیرا فرد نمی‌تواند به استانداردهای مورد نظر و مورد قبول خود یا جامعه، دست یابد (لوییس⁷، 1974).

از آنجا که شرم و گناه، هیجان‌های منفی و در مواجهه با تخلفات اخلاقی هستند، اغلب به صورت جدا از یکدیگر در نظر گرفته نمی‌شوند و اغلب نظریه‌پردازان آنها را به عنوان یک مفهوم در نظر می‌گیرند (ایسن برگ⁸، 1986)؛ از جمله مفهوم‌سازی‌هایی که اخیراً درباره تمایز این دو مفهوم صورت گرفته عبارتست از تمرکز بر خود در مقابل تمرکز بر رفتار (تریسی، رایبیز، 2004). این الگو توسط تانگنی (1991) و بر مبنای نظریه لوئیس (1971) بنا شده است.

آنچه موجب تمایز بین شرم و گناه از سوی نظریه‌پردازان و پژوهشگران شده، آن است که تمرکز گناه

1. Coudevylle, Ginis & Famose
2. Ferrand, Champely & Brunel
3. Ryska, Yin & Cooley
4. Tangney & Dearing
5. Tracy & Rabins
6. Stuwing
7. Lewis
8. Eisenberg

9. Walter & Burnaford

10. Benedict

11. Smith, Webster, Parrott & Eyre

12. Konstam, Chernoff & Deveney

این است که هر دو متغیر با خود فرد مرتبطند و بر ادراک افراد از خودشان تأثیر می‌گذارند.

با توجه به مطالبی که درباره هیجانان خودآگاه بیان شد، در این پژوهش رابطه هیجانان خودآگاه و خودناتوان‌سازی بررسی شد. تحقیقات پیشین نشان دهنده پیشایندهای هیجانی مختلفی درباره راهبرد خودناتوان‌سازی هستند؛ اما کمتر تحقیقاتی به هیجانان اخلاقی خودآگاه همچون شرم و گناه به عنوان پیشایندهای استفاده از راهبردهای محافظت از خود پرداخته است. در واقع از آنجا که احساس شرم و گناه هیجانانی متمرکز بر خود هستند و خودناتوان‌سازی نیز مبتنی بر حفظ عزت نفس است بررسی ارتباط بین این دو متغیر منطقی به نظر می‌رسد؛ اما تحقیقات اندکی رابطه آنها را بررسی کرده‌اند؛ به ویژه اینکه در پژوهش حاضر دو بعد شناختی-هیجانی (درونی) و رفتاری (بیرونی) خودناتوان‌سازی مدنظر قرار گرفته است و نیم رخ پیش‌بینی این ابعاد توسط هیجانان شرم و گناه تحلیل شده است.

در این پژوهش، علاوه بر بررسی پیش‌ایندهای هیجانی خودناتوان‌سازی، پیامدهای سازگارانه یا ناسازگارانه این راهبرد دفاعی بررسی شد؛ به علاوه با توجه به بافت پژوهش، سازگاری تحصیلی به عنوان برون‌داد رفتاری مدل مد نظر قرار گرفته شد.

سازگاری به توانایی فرد در تطابق با محیط اطرافش اشاره دارد (پونیا و سانگوان¹⁰، 2012)؛ سازگاری می‌تواند در حیطه‌های مختلفی مطرح شود و ابعاد اجتماعی، خانوادگی، عاطفی، تحصیلی و... را شامل شود. سازگاری تحصیلی¹¹ به عنوان یکی از ابعاد کلی سازگاری روانی-اجتماعی همیشه مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی دانش‌آموزان برای انطباق با شرایط تحصیلی و نقش‌هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می‌دهد (پیتوس¹²، 2006).

بیکر و سرباک¹³ (1999)، معتقدند سازگاری تحصیلی یک مفهوم چند بعدی بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف

(بدفورد و هوانگ¹، 2003؛ بریگنمالس و پورتینگا²، 2003؛ لی، وانگ و فیسچر³، 2004)؛ به عنوان مثال تحقیقات نشان دادند که در فرهنگ‌های جمع‌گرا نظیر ایران، تفکیک خود از رفتار که یکی از نقاط تمایز گناه و شرم است وجود ندارد و همپوشی زیادی بین اسناد به خود و اسناد به رفتار وجود دارد. به نظر می‌رسد در فرهنگ‌های جمع‌گرا، نقطه تمایز این دو سازه بیشتر ناظر بر نحوه مواجهه با خطای اخلاقی است و نه منشاء تخطی اخلاقی؛ بنابراین در فرهنگ‌های جمع‌گرا مانند ایران گویه‌های شرم و گناه هم‌پوشانی زیادی با یکدیگر دارند (محمدی، جوکار و حسین چاری، 1393؛ ایمانی، 1391؛ محمدی، 1393)

درباره پیامدهای احساسات شرم و گناه، یکی از حوزه‌های پژوهشی، بررسی نقش این هیجانان در سازه‌های خود از جمله خودکارآمدی، عزت نفس، خودبخشی و خودناتوان‌سازی است.

علت‌گرایش محققان به این دو متغیر این است که هر دوی آنها با خود مرتبطند و بر ادراک فرد و شیوه تفسیر و تعامل وی با محیط اطراف تأثیر می‌گذارند. در این راستا بالدوین⁴ و همکاران (2006)، نشان دادند که احساس شرم، خودکارآمدی را به شکل منفی پیش‌بینی می‌کند. ایمانی (1391)، نیز نشان داد که احساسات شرم و گناه به وسیله عزت نفس پیش‌بینی می‌شود. در پژوهشی دیگر کارپنتر و همکاران⁵ (2016)، رابطه بین احساسات گناه، شرم و خود-بخشی⁶ را بررسی کردند و نتایج نشان داد که احساسات گناه با خود-بخشی رابطه‌های مثبت و در مقابل، با احساسات شرم رابطه‌های منفی دارد؛ همچنین تحقیقات دیگری نشان داد که احساسات شرم پیش‌بینی کننده مثبت و احساسات گناه پیش‌بینی کننده منفی خودناتوان‌سازی است (هافست و همکاران⁷، 2015؛ کومن و فراری⁸، 2002؛ پیوتی، کومدکا و رایینو⁹، 2016). به این ترتیب آنچه موجب ارتباط میان سازه‌های خود و هیجانان شرم و گناه می‌شود

1. Bedford & Hwang
2. Breugelmans & Poortinga
3. Li, Wang & Fischer
4. Baldwin
5. Carpenter
6. Self-Forgiveness
7. Hofseth
8. Cowman & Ferrari
9. Pivetti, Camodeca & Rapino

10. Punia & Sangwan

11. Academic Adjustment

12. Pettus

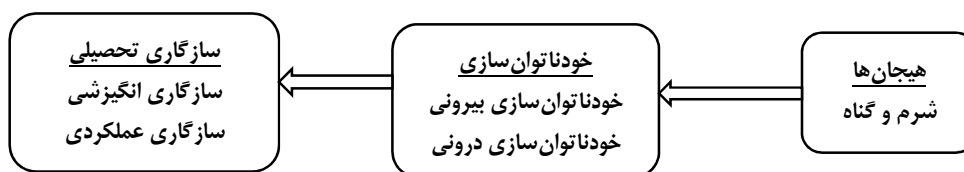
13. Baker & Siryk

هستند (لینچ، هیل، تگوشی و نگوشی²، 2012؛ هافست، تئورینگ، جوردت³، 2015). علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها بیانگر آن بوده است که خودناتوان‌سازی رفتاری یا بیرونی، پیامدهای ناسازگارانه‌تری در مقایسه با خودناتوان‌سازی درونی یا شناختی - هیجانی دارد (کلارک⁴، 2018).

درباره نقش میانجی راهبرد خودناتوان‌سازی در حد فاصل هیجان‌ات شرم و گناه و سازگاری تحصیلی پژوهش مستقیمی صورت نگرفته است؛ ولی محدود پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که شرم با تأثیر مثبت بر خودناتوان‌سازی دارای پیامدهای منفی و گناه با تأثیر منفی بر خودناتوان‌سازی دارای پیامدهای مثبت بوده است (کلارک، 2018). لازم به ذکر است که به جز محدود پژوهش‌ها، عمده مطالعات نقش مستقیم شرم و گناه را بر سازگاری بررسی کرده‌اند (هافست، 2015؛ لینچ و همکاران، 2012؛ جانسون، دانگو، هانگ، پارک، جانسون و نگوشی⁵، 1987؛ جانسون، کیم⁶ و دانگو و همکاران، 1989)؛ بنابراین پژوهش حاضر در قالب یک مدل علی (شکل 1) نقش هیجان‌ات شرم و گناه را با واسطه راهبردهای درونی و بیرونی خودناتوان‌سازی بر سازگاری تحصیلی، در قالب فرضیه‌هایی که در زیر آمده‌اند، مورد آزمون قرار داد. فرضیه اول: شرم و گناه به طور مستقیم سازگاری

محیط آموزشی است. آنها انگیزه برای یادگیری، انجام اعمالی برای برآورده ساختن الزامات و نیازهای تحصیلی، داشتن درک واضحی از اهداف تحصیلی و رضایت کلی از محیط تحصیلی را به عنوان برخی مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی معرفی کرده‌اند. از نظر آنها سازگاری دانشگاهی شامل سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری هیجانی و تعهد سازمانی به دانشگاه است. از نظر بیکر و سریاک (1984)، سازگاری تحصیلی مشتمل بر چیزی غیر از صرف توان بالقوه تحصیلی است و شامل عملکرد و پشتکار تحصیلی و عوامل انگیزشی و تعهد نسبت به محیط آموزشی است؛ در واقع سازگاری اجتماعی و فردی را نیز در برمی‌گیرد. بدین ترتیب با توجه به دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلفی که در زمینه سازگاری و همچنین سازگاری تحصیلی وجود دارد، در این پژوهش، دیدگاه بیکر و سریاک به دلیل اینکه سازگاری تحصیلی را هم شامل عملکرد تحصیلی و هم شامل جنبه‌های روان‌شناختی دیگر از جمله سازگاری بین فردی و اجتماعی می‌دانند، مورد توجه قرار گرفت.

نتایج تحقیقات متعددی که عوامل پیش‌بینی کننده سازگاری تحصیلی را مورد پژوهش قرار داده‌اند نشان داد که خودناتوان‌سازی و هیجان شرم و گناه از پیش‌بینی



شکل 1. مدل فرضی پژوهش

تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. فرضیه دوم: شرم و گناه به طور مستقیم خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند. فرضیه سوم: شرم و گناه به واسطه خودناتوان‌سازی، سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

کننده‌های سازگاری تحصیلی هستند؛ از آن جمله در پژوهش زاکرمن، کیفر و نی¹ (1998)، نشان داده شد که نتیجه خودناتوان‌سازی بالا همیشه سازگاری تحصیلی پایین خواهد بود. در پژوهش دیگری، میدانی، حیدری و بختیارپور (1390)، به این نتیجه رسیدند که بین خودناتوان‌سازی با ابعاد ناسازگاری روانی (اضطراب، افسردگی، استرس) رابطه مثبت معناداری وجود دارد. پژوهش‌های دیگری نیز نشان داده‌اند که شرم و گناه از پیش‌بینی کننده‌های سازگاری

2. Lynch, Hill, Nagoshi & Nagoshi
3. Hofseth, Toering & Jordet
4. Clarke
5. Johnson, Danko, Huang, Park, Johnson & Nagoshi
6. Kim

1. Zuckerman, Kieffer & Knee

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری، روابط بین متغیرها تجزیه و تحلیل شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر 421 دانشجوی (141 مرد و 280 زن) مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که با روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. انتخاب گروه نمونه در سطح کلاسی انجام شد؛ به این ترتیب که از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز پنج دانشکده به شیوه تصادفی انتخاب شد و از هر دانشکده سه بخش و از هر بخش یک گروه انتخاب شد و تمام دانشجویان آن کلاس‌ها به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس شرم و گناه (کوهن و همکاران، 2011): این مقیاس دارای 16 گویه است که برای سنجش دو بعد متمایزکننده شرم و گناه توسط کوهن و همکاران¹ (2011) ساخته شد. در این مقیاس، سناریوهایی در باره موقعیت‌هایی که افراد در زندگی روزمره با آنها مواجه می‌شوند و واکنش‌های آنها به این موقعیت‌ها، ارائه می‌شود. از افراد خواسته می‌شود تا خود را در آن موقعیت تصور کرده و میزان احتمال واکنش خود در این شرایط را روی یک مقیاس پنج درجه‌ای مشخص کنند. تحلیل عاملی توسط سازندگان مقیاس نشان داد که احساس گناه دارای دو خرده مقیاس ارزیابی رفتار منفی² و انجام اعمال جبرانی³ به دنبال تخلف فرد است و احساس شرم متشکل از خرده مقیاس‌های خودارزیابی منفی⁴ و رفتار کناره‌جویانه⁵ به دنبال افشای عمومی تخلف است. کوهن، ولف، پنتر و اینسکو⁶ و همکاران (2011)، نشان دادند که گرچه همبستگی زیادی میان خرده مقیاس‌های احساس گناه وجود دارد؛ اما رابطه

خرده مقیاس‌های شرم با یکدیگر، ضعیف است. آنها در دو بررسی جداگانه، ضرایب آلفای مطلوبی (بین 0/61 تا 0/71) برای خرده مقیاس‌های این پرسش‌نامه، به دست آوردند. کمالی (1392)، با استفاده از روش تحلیل عاملی دو عامل احساس گناه و احساس شرم استخراج کرد که به ترتیب دارای 12 گویه و 4 گویه بودند. همچنین، در پژوهش وی، ضرایب آلفای 0/83 و 0/51 به ترتیب برای گناه و شرم به دست آمد. رستمی و جوکار (1396) نیز دو عامل شرم و گناه را استخراج کردند و ضریب پایایی برای بعد احساس شرم 0/83 و برای بعد احساس گناه 0/75 را به دست آوردند. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد؛ نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که گویه‌های بعد شرم با 4 عامل با بار عاملی (0/34 تا 0/52)، گناه با 12 عامل با بار عاملی (0/39 تا 0/68) بارگذاری شد. در واقع زیر مقیاس خودارزیابی منفی با چهار ماده که در نسخه اصلی جزئی از احساس شرم محسوب می‌شد، زیر ماده‌های احساس گناه بارگذاری شد. شاخص‌های برازش: $AGIF: 0/91$, $GIF: 0/94$, $AGIF: 0/90$, $IFI: 0/90$, $CIF: 0/05$, $RMSEA: 0/05$ نیز بیانگر برازش مطلوب بودند. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از ضریب پایایی آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب پایایی گناه و شرم به ترتیب 0/81 و 0/45 بود.

مقیاس خودناتوان‌سازی (جونز و رودوالد⁷، 1982): مقیاس اصلی خودناتوان‌سازی به وسیله ادواردی جونز در سال 1979 طراحی شد. جونز و رودوالد در سال 1982، یک فرم 25 گویه‌ای از این مقیاس را طراحی کردند. مقیاس این پرسش‌نامه از نوع لیکرت است که در یک طیف پنج تایی از کاملاً مخالفم (نمره 1) تا کاملاً موافقم (نمره 5) جای می‌گیرد. نمره کل پرسش‌نامه نشان دهنده سطح خودناتوان‌سازی است؛ بدین صورت که نمرات بالا نشانگر میزان بالای خودناتوان‌سازی و نمرات پایین نمایانگر میزان پایینی از خودناتوان‌سازی است. پژوهش کلارک⁸ (2018)، نشان داد که 12 عامل از مقیاس خودناتوان‌سازی به علت بار عاملی پایین حذف می‌شود و بقیه عامل‌ها روی دو عامل خودناتوان‌سازی بیرونی و درونی بارگذاری می‌شوند.

1. Cohen
2. Negative Behavior Evaluation
3. Repair
4. Negative Self-Evaluation
5. Withdraw
6. Cohen Wolf, Panter & Insko

7. Jones & Rhodewalt

8. Clarke

درجه‌ای از 1 (کاملاً مخالفم) تا 5 (کاملاً موافقم) طراحی شده است و همچنین متشکل از چهار بعد انگیزشی، پشتکار و تحصیلی و عملکردی است. سوالات 3، 4، 6، 8، 10، 12، 13، 15، 16، 20 و 22 به صورت معکوس و بقیه گویه‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی مقیاس توسط بیکر و سریاک (1989)، ضریب آلفای کرونباخ 0/80 به دست آمد. در پژوهش میکائیلی (1387)، ضریب آلفای کرونباخ 0/84 و در پژوهش سلیمانی فر و شعبانی (1392)، نیز ضریب آلفای کرونباخ 0/81 به دست آمد. سلیمانی فر و شعبانی (1392) روایی مقیاس را با استفاده از همبستگی آن با پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی سینه‌ها و سینک³ (1993)، 0/75 به دست آورده‌اند. در این پژوهش برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد؛ نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که گویه‌های بعد سازگاری انگیزشی با 5 عامل با بار عاملی (0/56 تا 0/74)، سازگاری عملکردی با 12 عامل با بار عاملی (0/39 تا 0/76)، سازگاری محیطی با 5 عامل (0/34 تا 0/68) بارگذاری شد؛ همچنین بعد پشتکار به علت هم‌پوشانی با بعد عملکردی زیر ماده‌های بعد عملکردی قرار گرفت. گویه‌های 2، 7، 9، 16 نیز به دلیل بار عاملی پایین حذف شدند. شاخص‌های برازش: 0/92، GFI، 0/90، AGFI، 0/90، IFI، 0/90: CIF، 0/05، RMSEA نیز بیانگر برازش مطلوب بودند. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از ضریب پایایی آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی سازگاری انگیزشی، عملکردی، محیطی به ترتیب 0/62، 0/78 و 0/72 بود.

یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول شماره 1، آمده است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که بیشتر ضرایب معنادار است و به همین دلیل مدل فرضی بررسی شد. تجزیه و تحلیل مدل پیشنهادی پژوهش با محاسبه ضرایب مسیر انجام شد. به منظور افزایش ضرایب مدل، شاخص‌های تصحیح نیز محاسبه شدند؛ به علاوه، بر اساس معناداری ضرایب استاندارد، مسیرها پیرایش شدند و ضرایب غیر معنادار از مدل حذف شدند و پس از آن، شاخص‌ها مجدداً محاسبه شدند.

خودناتوان‌سازی بیرونی پیدا کردن یا به وجود آوردن موانعی که عملکرد ضعیف را به خوبی توجیه کند که به خوبی از احساس شایستگی فرد محافظت می‌کند. خودناتوان‌سازی درونی نیز جزء شناختی و عاطفی خودناتوان‌سازی است (کلارک و مک کان¹، 2016). رادوال (1990)، در تعیین پایایی این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ 0/78 را گزارش کرده است؛ همچنین در جهت تعیین روایی این مقیاس، ضریب بازآزمایی به فاصله یک ماه برابر 0/74 به دست آمد (رادوال، مورف، هازلت و فیرفیلد² و همکاران، 1984). آنالیزهای صورت گرفته با افزایش حجم نمونه نیز نشان دهنده ضریب آلفای کرونباخ 0/79 و ضریب بازآزمایی به فاصله یک ماه برابر 0/74 است که نمایانگر پایایی و روایی مناسب این مقیاس است (رادوال، 1990).

در این پژوهش برای ارزیابی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که گویه‌های بعد خودناتوان‌سازی درونی با 7 گویه با بار عاملی (0/37 تا 0/69)، خودناتوان‌سازی بیرونی با 4 عامل با بار عاملی (0/45 تا 0/67) بارگذاری شد. گویه‌های 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 22 به دلیل بار عاملی پایین حذف شدند.

شاخص‌های برازش: 0/96، GFI، 0/94، AGIF، 0/94: CIF، 0/04، RMSEA نیز بیانگر برازش مطلوب بودند. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از ضریب پایایی آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی خودناتوان‌سازی درونی و خودناتوان‌سازی بیرونی به ترتیب 0/72 و 0/61 بود.

مقیاس سازگاری تحصیلی: برای اندازه‌گیری سازگاری تحصیلی از پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (1989)، استفاده شد. این مقیاس یکی از چهار حوزه پرسش‌نامه سازگاری با دانشگاه بیکر و سریاک (1989)، است که شامل 67 گویه می‌باشد و از چهار حوزه سازگاری تحصیلی، هیجانی، اجتماعی و سازمانی تشکیل شده است. بیکر و سریاک (1989)، حوزه سازگاری تحصیلی را جدا کرده و به صورت یک مقیاس مستقل درآورده‌اند. این پرسش‌نامه شامل 24 گویه است که در یک طیف لیکرت 5

1. Clark & MacCann

2. Morf, Hazlett & Fair Field

3. Sinha & Singh

جدول 1. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. خودناتوان سازی درونی	20/58	4/82	1							
2. خودناتوان سازی بیرونی	10/07	2/79	0/23**	1						
3. سازگاری انگیزشی	16/39	3/82	-0/31**	-0/40**	1					
4. سازگاری محیطی	15/82	3/92	-0/16**	-0/26**	0/54**	1				
5. سازگاری عملکردی	35/74	6/36	-0/50**	-0/40**	0/40**	0/40**	1			
6. گناه	49/43	7/15	0/02	-0/25**	0/16**	0/10*	0/06	1		
7. شرم	9/51	2/95	0/30**	-0/001	0/05	0/04	-0/11*	0/14**	1	
8. سازگاری کل	57/03	11/06	-0/33**	-0/45**	0/82**	0/76**	0/74**	0/14**	-0/04	1

0/01**P ≤ 0/05*P ≤

گناه، خودناتوان سازی بیرونی (β = -0/43, p=0/03) را به طور منفی و معنادار پیش بینی می کند. همان طور که در جدول 5 ملاحظه می شود، گناه هم به طور مستقیم (β=0/23, P=0/01)، و هم از طریق خودناتوان سازی بیرونی (β=0/23, P=0/01)، سازگاری تحصیلی را به طور مثبت پیش بینی می کند. شرم نیز از طریق خودناتوان سازی درونی (β = -0/33, P=0/01) سازگاری تحصیلی را به طور منفی پیش بینی می کند. شاخص های برازش مدل نیز با استفاده از نرم افزار Amos محاسبه شدند. مقادیر این شاخص ها از جمله GFI=0/88، AGFI=0/86، IFI=0/82، CFI=0/82، RMSEA=0/05 بیانگر برازش مطلوب بودند. شکل 2 نشان دهنده مدل پژوهش است.

نتیجه گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی پیش آیندها و پیامدهای خود ناتوان سازی در قالب یک مدل علی بود که در آن

در بررسی مسیرهای مستقیم مدل، مقدار R، R² و β سطح معناداری در جدول شماره 2 و 3، گزارش شده است. همچنین برای تعیین معناداری اثر غیر مستقیم متغیرهای واسطه ای از روش نمونه گیری های مکرر خودراه انداز¹ با فاصله اطمینان 0/95 درصدی توزیع نمونه برداری اثرات استفاده شد. نتایج در جدول 4 و 5 آمده است.

جدول 2. پیش بینی سازگاری تحصیلی بر اساس شرم و گناه

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	R	R ²	B	P
شرم	شرم	0/13	0/12	-0/13	0/12
سازگاری تحصیلی	شرم	0/24	0/06	0/06	0/13
گناه	گناه	0/23	0/01	0/23	0/01

بر اساس نتایج به دست آمده، گناه، سازگاری تحصیلی (β=0/23, p=0/01) را به طور مثبت و معنادار پیش بینی می کند؛ ولی شرم پیش بینی کننده منفی سازگاری است هر چند که معنادار نشده است.

بر اساس نتایج به دست آمده، شرم، خودناتوان سازی درونی (β=0/59, p=0/03) را به طور مثبت و معنادار و

جدول 3. پیش بینی خودناتوان سازی درونی و خودناتوان سازی بیرونی بر اساس شرم و گناه

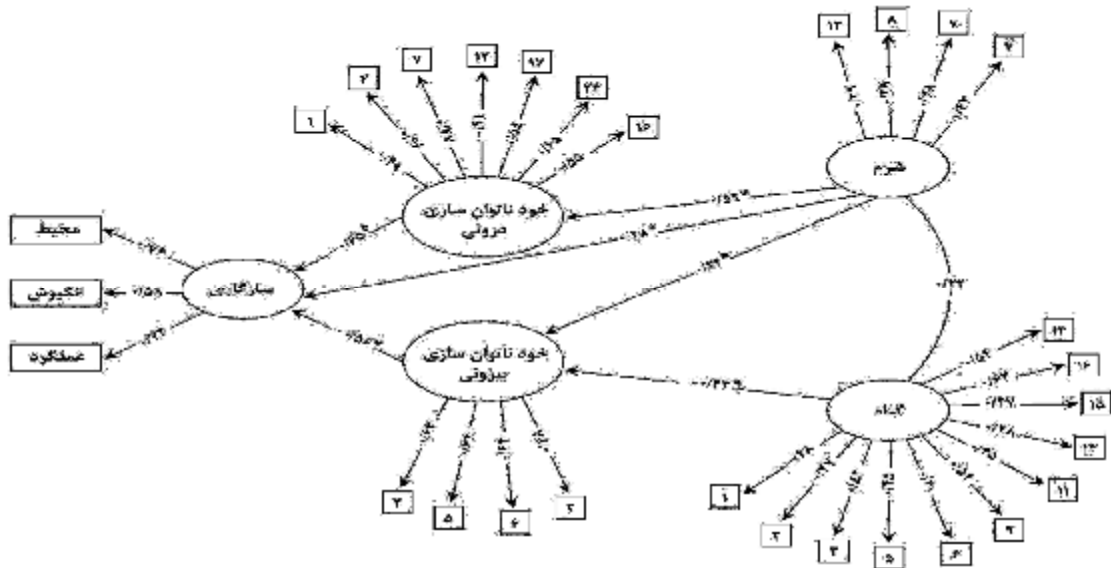
متغیر ملاک	متغیر پیش بین	R	R ²	β	P
خودناتوان سازی درونی	شرم	0/57	0/33	0/59	0/03
	گناه			-0/13	0/45
	شرم			0/24	0/07
خودناتوان سازی بیرونی	گناه	0/43	0/19	-0/43	0/04

خودناتوان سازی در رابطه میانجی بین هیجانات شرم و گناه و سازگاری تحصیلی بود. در ادامه به تفکیک فرضیه های

1. Bootstrap

یا جبران عملی است که انجام داده است (کارلسون و سورگ¹، 2009). در واقع کسانی که گناه را تجربه می‌کنند، خودشان را مسئول اعمال خود و پیامدهای آن می‌دانند؛ بنابراین این افراد در موقعیت‌های تحصیلی هنگامی که به دلیل کوتاهی دچار شکست می‌شوند سعی می‌کنند با تلاش بیشتر شکست خود را جبران کنند. تلاش و پشتکار بیشتر سبب می‌شود تا فرد عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشد، بیشتر مورد علاقه مسئولین مدرسه قرار بگیرد، انگیزه بیشتری برای موفقیت در امور تحصیلی داشته باشد و در نهایت از سازگاری تحصیلی بالاتری نیز برخوردار باشد؛ اما افراد متمایل به احساس شرم، هنگامی که در محیط آموزشی دچار شکست می‌شوند، ممکن است دست به

آورده شده در مدل یادشده مورد بحث قرار گرفته‌اند. درباره فرضیه اول مبنی بر پیش‌بینی مستقیم سازگاری تحصیلی توسط هیجانات شرم و گناه، نتایج به این صورت بود که فقط احساس گناه به طور مستقیم و مثبت سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی کرد؛ اما شرم علی‌رغم آنکه مطابق انتظار، پیش‌بینی کننده منفی سازگاری بود، از سهم پیش‌بینی معناداری برخوردار نبود. در زمینه ارتباط بین احساسات شرم و گناه و سازگاری تحصیلی به طور مستقیم پژوهشی انجام نشده است؛ اما برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که احساسات شرم و گناه می‌توانند سازگاری روانی را پیش‌بینی کنند. (لینچ و همکاران، 2012؛ هافست، 2015). در توجیه این یافته می‌توان این طور استدلال کرد



شکل 2. مدل پژوهش

که طبق تعریف، گناه نشان دهنده تلاش فرد برای تصحیح رفتارهای مختلفی بزنند؛ بعضی ممکن است به دلیل داشتن

جدول 4. نتایج واسطه‌گری خودناتوان‌سازی در رابطه شرم و گناه و سازگاری تحصیلی

مسیر		اثر مستقیم		اثر مستقیم با واسطه‌گری		اثر غیر مستقیم		مسیر	
p	β	p	β	p	β	حد بالا	حد پایین		
0/12	-0/13	0/21	0/19	0/01	-0/33	0/01	-0/19	-0/55	شرم-خودناتوان‌سازی درونی - سازگاری
0/01	0/23	0/42	-0/04	0/96	0/03	0/08	0/41	0/08	گناه-خودناتوان‌سازی درونی - سازگاری
0/01	0/23	0/68	-0/03	0/01	0/23	0/14	0/33	0/14	گناه-خودناتوان‌سازی بیرونی - سازگاری
0/12	-0/13	0/09	0/28	0/02	-0/52	-0/97	-0/24	-0/97	شرم-خودناتوان‌سازی درونی - خودناتوان‌سازی بیرونی - سازگاری
0/01	0/23	0/55	-0/07	0/03	0/32	0/11	0/60	0/11	گناه-خودناتوان‌سازی درونی - خودناتوان‌سازی بیرونی - سازگاری

1. Karlsson & Sjöberg

ضروری است بار دیگر بر این نکته تاکید شود که در فرهنگ‌های جمع‌گرا، از جمله فرهنگ ایرانی، در احساس گناه هم رفتار و هم خود، ارزیابی منفی می‌شوند؛ این بدان معنا است که در این گونه فرهنگ‌ها تمایز مشخصی بین رفتار و خود وجود ندارد و در هم تنیدگی این دو عامل با هم سبب می‌شود در مواجهه با تخطی و شکست، فرد ساختار درونی در هم‌تنیده را مورد ارزیابی منفی قرار دهد (مورلینگ، کیتایاما و میاموتو³، 2002). حال با در نظر داشتن این ساختار، تبیین نتایج پژوهش حاضر از پیچیدگی خاصی برخوردار می‌شود. از یک سو رابطه منفی احساس گناه با خودناتوان‌سازی بیرونی که جنبه رفتاری این راهبرد است (کلارک و مک کان، 2016) و از سوی دیگر رابطه نداشتن آن با خودناتوان‌سازی درونی که جنبه شناختی و انگیزشی راهبرد یاد شده است، قابل تامل است. در تبیین رابطه اول، ماهیت و مکانیزم اثرگذاری به این ترتیب توجیه‌پذیر است که وجه رفتاری احساس گناه یعنی ارزیابی منفی از رفتار و وجه جبرانی آن (که وجوه غالب هستند و شامل 8 گویه از 12 گویه مقیاس می‌باشند) سبب شود تا فرد در مواجهه با موقعیت‌های شکست و تخطی بر رفتار و واکنش‌های جبرانی سازنده متمرکز شود و به لحاظ شناختی و هیجانی خودتنظیمی داشته باشد و از این رو خودناتوان‌سازی درونی که از طریق مکانیزم‌های شناختی و هیجانی فعال می‌شود، کاهش یابد. این مسئله سبب می‌شود تا راهبردهای بیرونی خودناتوان‌سازی که جنبه رفتاری دارند، فعال شوند؛ به عبارت دیگر همان گونه که تانگی (1991) بیان می‌کند، احساس گناه به علت تمرکز بر رفتارهای ویژه و به احتمال کنترل‌پذیر، خاصیت ناتوان‌کننده ندارد و «خود» همچنان می‌تواند به تلاش ادامه دهد. همچنین افراد متمایل به گناه باور دارند که آنها می‌توانند رویدادهای بدی را که در زندگی آنها رخ داده، کنترل کنند؛ زیرا این افراد تلاش دارند که اعمال نامطلوب خود را اصلاح کنند و خود را مسئول پیشگیری از آسیب‌های بعدی بدانند (لیندزی، ریورا و ماسکولو⁴، 1995)؛ بنابراین این افراد کمتر به راهبردهای خودناتوان‌سازی درونی روی می‌آورند. این یافته‌ها با نتایج

احساس ناشایستگی برای محافظت از خود، به رفتارهای اجتنابی و تدافعی در محیط آموزشی روی بیاورند؛ اما برخی دیگر ممکن است دست از تلاش و انگیزه بردارند. در واقع فرد در این حالت ممکن است دچار درماندگی شده و هیچ تلاشی نکند؛ به دلیل اینکه احساس می‌کند که نمی‌تواند هیچ کنترلی بر پیامدهای رفتارش داشته باشد؛ بنابراین به نظر می‌رسد افراد دارای احساس شرم، رفتارهای مختلفی را در جهت جبران شکست انجام می‌دهند و این احساس به طور مستقیم نمی‌تواند سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. یافته دیگر این پژوهش نشان داد که احساس شرم رابطه مثبتی با خودناتوان‌سازی درونی دارد؛ درباره توجیه این یافته می‌توان گفت، در تحلیل عاملی، نتایج نشان داد که در فرهنگ ایرانی ارزیابی منفی از خود، به گویه‌های گناه منتقل شدند و گویه‌های شرم تنها شامل گویه‌هایی است که واکنش رفتار کناره جویی و پرهیز از جبران است. بنابراین احساس شرم به واسطه آنکه فرد در واکنش به موقعیت‌های شکست به جای واکنش‌های جبرانی و تلاش در جهت اصلاح کار به پرهیز از موقعیت یا نادیده گرفتن می‌پردازد و از آنجا که در خودناتوان‌سازی در بعد درونی که جنبه شناختی و هیجانی دارد، نوعی استراتژی ناکارآمد مواجهه با شکست است، این رابطه مثبت شده است. تحقیقات نشان می‌دهند که اکثر استراتژی‌هایی که در خودناتوان‌سازی درونی انجام می‌شوند، راهبردهایی هستند که تعبیر منفی فرد را از موقعیت شکست یا موقعیتی که قرار است در آن ارزیابی قرار شود، تغییر می‌دهند و به یک تعبیر مثبت تبدیل می‌کنند (وب، میلز و شیران¹، 2012؛ الدوا، نلون هوکسما و اسکیزر²، 2010). یکی از این تعبیرهای مثبت می‌تواند به این صورت باشد که فرد علت عملکرد ضعیف خود را به جای عوامل درونی به عوامل بیرونی نسبت دهد؛ به عبارت دیگر شرم شناخت و هیجانات فرد در مواجهه با شکست را تحت تاثیر قرار می‌دهد تا از این طریق فرد ارزش خود را حفظ کند.

از طرف دیگر نتایج این پژوهش نشان داد که احساس گناه به طور منفی خودناتوان‌سازی بیرونی را پیش‌بینی می‌کند. پیش از پرداختن به توجیه نتایج یاد شده، ابتدا

3. Morling, Kitayama & Mityamoto
4. Lindsy, Rivera & Mascolo

1. Webb, Miles & Sheeran
2. Aldoa, Nolen-Hoeksema & Schweizer

پیش‌بینی بیشتری داشته است؛ از جمله ویژگی‌های خودناتوان‌سازی درونی این است که در موقعیت‌هایی که فرد عواطف منفی مانند اضطراب، شرم، افسردگی و خودارزشی پایین را تجربه می‌کند، رخ می‌دهد (کلارک و مک کان، 2016). از آنجا که این عواطف منفی جزو شاخص‌های ناسازگاری روانی هستند؛ بنابراین به نظر می‌رسد خودناتوان‌سازی درونی قدرت بیشتری در پیش‌بینی اعمال ناسازگارانه دارد. هافست و همکاران (2015)، کومن و فراری (2002)، کاظمی، نیک منش و خسروی، (2014)، فروغی (1397) نیز در پژوهش خود این نتایج را نشان دادند. در ارتباط با نقش واسطه‌ای انواع راهبردهای خودناتوان‌سازی، نتایج چشمگیر بودند؛ به این ترتیب که احساس گناه تنها به واسطه خودناتوان‌سازی بیرونی پیش‌بینی کننده مثبت سازگاری تحصیلی و احساس شرم به واسطه خودناتوان‌سازی درونی پیش‌بینی کننده منفی سازگاری تحصیلی بوده است. احساس گناه با کاستن از خودناتوان‌سازی بیرونی موجب درگیری رفتاری و آمادگی بیشتر فراگیران برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی، تحصیلی و انگیزشی فعالیت‌های تحصیلی می‌شود؛ از دیگر سو، شرم به واسطه افزایش احتمال خودناتوان‌سازی درونی، سبب می‌شود تا فرد از نظر شناختی و هیجانی راهبردهای خودمحافظتی ناکارآمد را به کار گیرد و آمادگی شناختی-هیجانی لازم را برای پاسخگویی به چالش‌ها و نیازهای اجتماعی، تحصیلی و انگیزشی محیط آموزش نداشته باشد.

از جمله یافته‌های این پژوهش آن است که علی‌رغم تغییر در ساختار عاملی احساسات شرم و گناه، همچنان احساس گناه چه به صورت مستقیم و چه به صورت واسطه (از طریق کاهش خودناتوان‌سازی) پیامدهای سازگارانه داشته است و شرم دارای پیامدهای ناسازگارانه بوده است؛ این یافته با پژوهش‌های لینچ و همکاران (2015)، پیوتی و همکاران (2016)، هافست و همکاران (2015)، کومن و فراری (2002)، کاظمی و همکاران (2015) و فروغی (1397) همخوانی دارد.

یافته‌های این پژوهش از دو بعد نظری و عملی شامل مضامین جدیدی است. به لحاظ نظری پژوهش حاضر، شواهد تجربی جدیدی درباره نقش هیجانان خودآگاه اخلاقی در راهبردهای حفظ خودارزشی فراهم آورد و از این طریق موجبات قوت مدل خودارزشی مارتین و همکاران

پژوهش‌های هافست و همکاران (2015)، کومن و فراری (2002) همسو است.

از سوی دیگر، معنادار نشدن رابطه احساس گناه با خودناتوان‌سازی درونی، اگر چه خلاف انتظار بود؛ اما با توجه به توضیحات بالا در باب ساختار عاملی احساس گناه در فرهنگ ایرانی می‌توان آن را تحلیل کرد. در ساختار جدید دو وجه سازگارانه (ارزیابی منفی از رفتار و واکنش جبرانی) و یک وجه ناسازگارانه (ارزیابی منفی از خود)، به احتمال، کارکرد دوگانه‌ای را برای احساس گناه پدید آورده اند؛ به این ترتیب که برای جبران ارزیابی منفی از خود، راهبردهای شناختی و عاطفی ناکارآمد را به کار می‌گیرند و از سوی دیگر، واکنش‌های جبرانی برای اصلاح و جبران شکست و خطا سبب می‌شود تا در عین حال رفتارهای سازگارانه در موقعیت‌های شکست داشته باشند. این طور به نظر می‌رسد که جمع جبری این دو وجه، سبب صفر شدن رابطه شده است؛ به عبارت دیگر هرگاه یک متغیر از وجهی پیامد مثبت و از وجهی دیگر پیامد ناسازگارانه داشته باشد، جمع جبری تاثیر آن به احتمال قوی به صفر میل خواهد کرد. به نظر می‌رسد احساس گناه در فرهنگ ما چنین تاثیری بر خودناتوان‌سازی دارد. یافته‌های این بخش با نتایج برخی تحقیقات که به نقش فرهنگ در هیجانان به ویژه هیجانان خودآگاه پرداخته‌اند همخوان است (چو¹، 2000؛ ونگ و تسای²، 2007؛ لی و همکاران، 2004). یافته‌ها نشان می‌دهد که هر دو وجه درونی و بیرونی خودناتوان‌سازی پیش‌بینی کننده منفی سازگاری بوده‌اند؛ چون هدف افراد خودناتوان‌ساز در استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی در هنگام مواجهه با یک چالش، حفظ خودارزشمندی‌شان آن هم به صورت دفاعی است، می‌توان گفت که آنها در چنین شرایطی به جای اینکه در پی حل مسئله و بهبود عملکرد باشند، بیشتر قصد حمایت کردن از خود را دارند؛ در نتیجه این افراد در محیط آموزشی بیشتر احتمال دارد دست به رفتارهایی بزنند که سازگارانه نیست (ذاکرم³، 1998؛ به نقل از شکرشکن، هاشمی، نجاریان، 1384). اما یافته‌های این پژوهش نشان داد که وجه درونی خودناتوان‌سازی قدرت

1. Cho
2. Wong & Tsai
3. Zuckerman

که در مطالعات بعدی از سایر هیجانات خودآگاه و به ویژه منفی که ممکن است با خودناتوان‌سازی مرتبط باشند، استفاده شود و نتایج آنها با نتایج پژوهش حاضر مقایسه گردد؛ همچنین می‌توان بررسی آزمایشی و مداخلاتی برای کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز انجام داد. در پایان لازم به یادآوری است که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و در استنباط علی از یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

(2001) و نیز مدل هیجانات خودآگاه تریسی و رایبیز (2004)، را فراهم می‌آورد. به لحاظ عملی، از جمله مضامین پژوهش حاضر برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت آن است که دقت داشته باشند که بر خلاف رویه معمول، احساس گناه در دانشجویان می‌تواند آثار سازنده اخلاقی و تحصیلی برای آنها داشته باشد و بالعکس شرمگین کردن دانشجویان اثر تخریبی اخلاقی، رفتاری و تحصیلی در آنها خواهد داشت. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود

منابع

- ایمانی، اعظم (1391). رابطه عزت نفس دفاعی و خودناتوان‌سازی: بررسی نقش واسطه‌ای احساس شرم و گناه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- راهیما، سمیرا؛ فولادچنگ، محبوبه (1397). رابطه عزم و خودناتوان‌سازی: بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی، فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، سال سیزدهم، شماره 49، 123-141.
- رستمی، سمیرا؛ جوکار، بهرام (1396). رابطه افتراقی دلبستگی به والدین و همسالان در پیش‌بینی تجربه هیجان‌های شرم و گناه در نوجوانان دختر و پسر. فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی، سال نهم، شماره 4، 16-27.
- سلیمانی فر، امید؛ شعبانی، فرزانه (1392). رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، سال نهم، شماره 17، 83-104.
- شکرکن، حسین؛ هاشمی شیخ شبانی، سید اسماعیل و نجاریان، بهمن (1384). بررسی برخی پیشایندهای مهم مربوط به خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز، مجله علوم
- تربیتی در روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال دوازدهم، شماره 3، 77-100.
- فروغی، بهروز (1397). بررسی رابطه خودناتوان‌سازی و هوش هیجانی با سازگاری تحصیلی، سومین کنفرانس ملی تازه‌های روان‌شناسی، اصفهان، دبیرخانه دائمی کنفرانس با حمایت انجمن‌ها و گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور.
- کمالی، فاطمه (1392). رابطه معنویت و احساسات شرم و گناه: نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- محمدی، زهره؛ جوکار، بهرام؛ حسین چاری، مسعود (1393). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. روان‌شناسان ایرانی: روان‌شناسی تحولی، سال یازدهم، شماره 41، 83-102.
- میدانی، مرضیه؛ حیدری، علیرضا؛ بختیارپور، سعید (1390). رابطه انسجام خانودگی، استقلال عاطفی و سازگاری با خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع سوم راهنمایی شهر اهواز، پژوهش‌نامه علمی تربیتی. سال نهم، شماره 6، 1-26.
- محمدی، زهره (1393). پیش‌بینی رفتارهای خود - شکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌ای احساسات شرم و گناه. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شیراز.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.

Arkin, R. M. & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. Weary (Eds.). *Basic issues in attribution theory and research*. New York: Academic Press.

Baldwin, K. M., Baldwin, J. R., & Ewald, T. E. (2006). The relationship among shame, guilt and self-efficacy. *American Journal of Psychotherapy*, 60 (1), 1-21.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 179-189.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1999). *Student adaptation to college questionnaire*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Bedford, O. A., & Hwang, K. K. (2003). Guilt and shame in Chinese culture: A cross-cultural framework from the perspective of morality and identity. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 33, 127-144.

Benedict, R. (1946). *The chrysanthemum and the sword*. Boston: Houghton Mifflin .

- Bennett, D. S., Sullivan, M. W., & Lewis, M. (2005). Young children's adjustment as a function of maltreatment, shame, and anger. *Child maltreatment*, 10 (4), 311-323.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (4), 405-417.
- Breugelmans, S. M., & Poortinga, Y. H. (2006). Emotion without a word: Shame and guilt among Raramuri Indians and rural Javanese. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 1111-1122.
- Carpenter, T. P., Tignor, S. M., Tsang, J. A., & Willett, A. (2016). Dispositional self-forgiveness, guilt-and shame-proneness, and the roles of motivational tendencies. *Personality and Individual Differences*, 98, 53-61.
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
- Cho, H. (2000). Public opinion as personal cultivation: a normative notion and a source of social control in traditional china. *International Journal of Public Opinion Research*, 12, 299-325.
- Cohen, T. R., Wolf, S. T., Panter, A. T., & Insko, C. A. (2011). Introducing the GASP Scale: A New Measure of Guilt and Shame Proneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100 (5), 947-966.
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A., & Famose, J. P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36, 391- 398.
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30 (2), 119-125.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Del Mar Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J. C., Regueiro, B., & Vallejo, G. (2016). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences*, 88, 236-241.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic cognition, emotion, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferrand, C., Champely, S., & Brunel, P. C. (2005). Relations between female students' personality traits and reported handicaps to rhythmic gymnastics performance. *Psychological reports*, 96 (2), 361-373.
- Hofseth, E., Toering, T., & Jordet, G. (2015). Shame proneness, guilt proneness, behavioral self-handicapping, and skill level: A mediational analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27 (3), 359-37.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Johnson, R. C., Danko, G. P., Huang, Y. H., Park, J. Y., Johnson, S. B., & Nagoshi, C. T. (1987). Guilt, shame, and adjustment in three cultures. *Personality and Individual Differences*, 8 (3), 357-364 .
- Johnson, R. C., Kim, R. J., & Danko, G. P. (1989). Guilt, shame and adjustment; a family study. *Personality and individual differences*, 10 (1), 71-74 .
- Kazemi, Y., Nikmanesh, Z., & Khosravi, M. (2015). Role of self-handicapping on prediction of the quality of life in primary students. *Practice in Clinical Psychology*, 3 (1), 61-68 .
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25 (1), 14 .
- Konstam, V., Chernoff, M., & Deveney, S. (2001). Toward forgiveness: the role of shame, guilt, anger and empathy. *Counseling and Values*, 46, 26-39 .
- Karlsson, G., & Sjöberg, L. G. (2009). The experiences of guilt and shame: A phenomenological psychological study. *Human Studies*, 32, 335-355 .
- Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New York: The Free Press .
- Li, J., Wang, L., & Fischer, K. W. (2004). The organization of Chinese shame concepts. *Cognition and emotion*, 18, 767-797 .
- Lindsay-Hartz, J. L., De Rivera, J., & Mascolo, M. F. (1995). Differentiating Guilt and Shame and their Effects on Motivation. In J. P. Tangney & K. W. Fisher (Eds.), *Self-conscious Emotions: The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment and Pride*, 274-300. New York: Guilford Press .
- Lynch, J. S., Hill, E. D., Nagoshi, J. L., & Nagoshi, C. T. (2012). Mediators of the shame-guilt-psychological adjustment relation-

- ship. *Scandinavian journal of psychology*, 53 (5), 437-443 .
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 87 .
- Morling, B., Kitayama, S., & Mityamoto, Y. (2002). Cultural practices emphasize influence in the United States and Adjustment in Japan. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 311-323 .
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, England: Cambridge University Press .
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Unpublished Ph. D. thesis. Carolina University .
- Pivetti, M., Camodeca, M., & Rapino, M. (2016). Shame, guilt, and anger: Their cognitive, physiological, and behavioral correlates. *Current Psychology*, 35 (4), 690-699 .
- Punia, S., & Sangwan, S. (2011). Emotional intelligence and social adaptation of school children. *Journal of Psychology*, 2 (2), 83-87 .
- Rhodewalt, F. (1990). Self- Handicappers: Individual differences in preference for anticipatory, Self- protective acts. In R. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds), *Self- Handicapping: The paradox that isn't*, (pp. 69-106). NewYork: Plenum .
- Rhodewalt, F., Morf. C., Hazlett, S., & Fair Field, M. (1991). Self- handicapping: The Role of discounting and augmentations in the preservation of Self- esteem. *Journal of personality and Social psychology*, 61, 122- 131 .
- Ryska, T. A., Yin, Z., & Cooley, D. (1998). Effects of trait and situational self-handicapping on competitive anxiety among athletes. *Current Psychology*, 17 (1), 48-56 .
- Scherer, K. R. (1997). The role of culture in emotion antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (5), 902-922 .
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106, 744-761.
- Seli, H., Dembo, M. H., & Crocker, S. (2009). Self in Self-Worth Protection: The Relationship of Possible Selves and Self-Protective Strategies. *College Student Journal*, 43 (3) .
- Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). *The adjustment Inventory for school students (AISS)*. Agra (India): National Psychological Corporation .
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106 .
- Smith, R. H., Webster, J. M., Parrott, W. G., & Eyre, H. L. (2002). The role of public exposure in moral and nonmoral shame and guilt. *Journal of personality and social psychology*, 83 (1), 138 .
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press .
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8 (6), 454-458 .
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15, 103-125 .
- Walter, J. L., & Burnaford, S. M. (2006). Developmental changes in adolescents` guilt and shame: The role of family climate and gender. *North American Journal of Psychology*, 8 (1), 321-338 .
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138, 775-808 .
- Wong, Y. & Tsai, J. L. (2007). Cultural models of shame and guilt. In J. Tracy, R. Robins & J. Tangney (Eds.). *Handbook of Self-Conscious Emotions* (pp. 210-223). New York, NY: Guilford Press .
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. & knee, C. R. (1998). Consequences of self- handicapping: Effects on coping, academic Performance and adjustment, *Journal of Personality and social Psychology*, 74 (6), 1619-1628 .