

پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه

The Anticipation of Self-Defeating Behaviors by Goal Orientation: The Meditational Role of Shame and Guilt Feelings

Zohre Mohammadi

PhD Candidate of Shiraz University

Bahram Jowkar, PhD

Shiraz University

بهرام جوکار

دانشیار دانشگاه شیراز

زهره محمدی

دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز

Masoud Hossein Chari, PhD

Shiraz University

مسعود حسین‌چاری

دانشیار دانشگاه شیراز

چکیده

پژوهش حاضر در چهارچوب یک مدل علی، پیش‌آیندهای رفتارهای خودشکن را بررسی کرد. در این مدل، انواع جهت‌گیری هدف به عنوان متغیرهای برون‌زا، احساسات شرم و گناه متغیرهای واسطه‌ای و رفتارهای خودشکن متغیر درون‌زا بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۴۳۰ دانشجوی (۲۸۶ زن، ۱۴۴ مرد) دانشگاه شیراز بودند که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های هدف پیشرفت (البوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)، مقیاس گرایش به شرم و گناه (کوهن، وودلف، پنتر و اینسکو، ۲۰۱۱) و مقیاس رفتار و شناخت خودشکن (کانینگهام، ۲۰۰۷) پاسخ دادند. مدل پیشنهادی پژوهش با استفاده از تحلیل مسیر آزمون شد و برای معناداری اثرات غیرمستقیم متغیرهای رابطه‌ای، روش نمونه‌برداری‌های مکرر خودراه‌انداز به کار رفت. یافته‌ها نشان داد جهت‌گیری تسلط‌گرایشی، هم به‌طور مستقیم و هم با واسطه‌گری احساسات شرم و گناه، پیش‌بینی‌کننده منفی معنادار رفتارهای خودشکن است. اما تسلط اجتنابی تنها به شیوه مستقیم و مثبت، رفتارهای خودشکن را پیش‌بینی می‌کند. عملکرد گرایشی پیش‌بینی‌کننده منفی مستقیم و عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده منفی غیرمستقیم رفتارهای خودشکن است. نتایج بر مبنای نقش واسطه‌ای احساسات شرم و گناه مورد بحث قرار گرفتند.

واژه‌های کلیدی: رفتار خودشکن، جهت‌گیری هدف، احساس شرم، احساس گناه، دانشجو

Abstract

The present study investigated a model of the antecedents of self-defeating behaviors. In this model, goal orientations were considered as exogenous variables, self-defeating behaviors as endogenous variable, and shame and guilt feelings as mediators. The participants were 430 (286 females, 144 males) university students selected from Shiraz University. The participants completed the Achievement Goal Questionnaire (Elliot & McGregor, 2001), the Guilt and Shame Proneness Scale (Cohen & Wolf, 2011), and the Self-Defeating Behavior and Cognition (Cunningham, 2007). The hypothetical model was tested by path analysis and significance of the meditational effects were examined by Bootstrap method. The results indicated that the mastery approach was a negative predictor of self-defeating behaviors both directly and indirectly through guilt and shame feelings as mediator variables, but the mastery avoidance had a positive direct effect on self-defeating behaviors. The performance approach had a negative direct effect, and the performance avoidance had a negative indirect effect on self-defeating behaviors. The findings were discussed in terms of the meditating role of guilt and shame feelings.

Keywords: self-defeating behavior, goal orientation, shame feeling, guilt feeling, college student

received: 24 December 2013

accepted: 1 March 2014

Contact information: mohamadi_edu_psy@yahoo.com

دریافت: ۹۲/۱۰/۳

پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۰

این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز است.

مقدمه

یکی از عوامل مهمی که موجب تمایز افراد از یکدیگر می‌شود، هیجان‌ها^۱ هستند. به همین لحاظ از دیرباز بحث پیرامون مبانی، مفهوم‌سازی و طبقه‌بندی آنها مورد نظر اندیشمندان بوده است. هیجان‌ها از یک سو موجب لذت، درد و رنج‌اند و از سوی دیگر تعیین‌کننده روابط، سازگاری و رفتارهای اجتماعی هستند (فریجدا، ۱۹۸۶). تقسیم‌بندی‌های مختلفی در مورد هیجان‌ها انجام شده است. برخی از این تقسیم‌بندی‌ها به خودهوشیاری^۲ یا ناخودهوشیاری (خودهوشیاری مانند خجالت، حسادت و گناه، ناخودهوشیاری مانند خشم و ترس)، پاره‌ای به فردی یا اخلاقی-اجتماعی (فردی مانند غم، اجتماعی مانند شرم^۳، محبت و گناه^۴) و برخی دیگر نیز به مثبت و منفی بودن آنها (مثبت مانند لذت از یادگیری، غرور و امید، منفی مانند ملالت، خشم، شرم و گناه) نظر داشته‌اند.

از جمله مهم‌ترین هیجان‌های اخلاقی خودهوشیار، احساس شرم و احساس گناه هستند. از آنجا که این هیجان‌ها، هر دو منفی و در مواجهه با تخلفات اخلاقی هستند (هو و گروبر، ۲۰۰۸)، در غالب مواقع به صورت متمایز از هم دیده نمی‌شدند و نظریه‌پردازان آنها را در یک مفهوم به کار می‌برند (ایسن برگ، ۱۹۸۶). از جمله مفهوم‌سازی‌هایی که در زمینه تمایز این دو هیجان اخیراً صورت گرفته عبارت است از تمرکز بر خود در مقابل تمرکز بر رفتار (تریسی، رایبیز و تانجنی، ۲۰۰۷). این الگو به طور عمده توسط تانجنی (۱۹۹۱) و بر مبنای نظریه لوپس (۱۹۷۱) ارائه شده است.

ویژگی‌های متمایز این دو هیجان و نیز شناسایی پیش‌آیندها و پیامدهای آنها از جمله مهم‌ترین چالش‌های پیش روی محققان این حوزه بوده است. تحقیقات انجام‌شده در این زمینه، بیش‌تر در حوزه رفتارهای عام اجتماعی مانند رابطه بین هیجان‌های شرم و گناه با عدم لذت و نایمنی بین‌فردی، روابط اجتنابی، خصومت و فاصله‌جویی از دیگران (هندرسون و زیمباردو، ۱۹۹۸)، کمال‌گرایی و انواع خود (لاتواک و فراری، ۱۹۹۶) و همدلی (استوویگ، تانجنی، هیگل، هارتی و مک کلاسی، ۲۰۱۰) بوده است و پژوهش‌هایی که نقش این هیجان‌ها را در زمینه تحصیلی بررسی کرده‌اند، بسیار اندک هستند (برای مثال، تامپسون، شارپ و الکساندر، ۲۰۰۸؛

دی‌پالما، مادی و بورنشین، ۱۹۹۵).

آنچه موجب تمایز شرم و گناه از سوی نظریه‌پردازان و محققان شده، آن است که گناه بر روی عمل متمرکز می‌شود و گرایش به اقرار و اعتراف، جبران و بازسازی دارد (والتر و بارنافورد، ۲۰۰۶). در مقابل، شرم در مقایسه با گناه، بیشتر بر خود متمرکز است و با گرایش به مخفی‌کاری، احساس بی‌پناهی، ناتوانی، بی‌ارزشی (تانجنی و دیرینگ، ۲۰۰۲؛ هافمن، ۱۹۹۸) و ترس ناشی از نشان‌دادن نقص خود به دیگران همراه است (بندیکت، ۱۹۴۶؛ کیتایاما، مارکوس و ماتسوموتو، ۱۹۹۵). افزون بر آن، در حضور دیگران روی می‌دهد و تخریب‌کننده حرمت خود و خودپنداشت فرد است (اسمیت، وبستر، پروت و ایر، ۲۰۰۲). این دو نوع هیجان به لحاظ اسناد علی، تمایز ظریفی دارند. اگرچه، در هر دو موقعیت، اسنادهای درونی رخ می‌دهند، در احساس گناه، این اسنادها انعطاف پذیر و قابل مهار هستند اما در احساس شرم، غیرقابل مهار و با دوام‌اند (تریسی و رایبیز، ۲۰۰۴). وقتی شرم تجربه می‌شود، افراد، خود را به عنوان موجودی بی‌ارزش، معیوب و حقیر، ارزشیابی می‌کنند. در حالی که گرایش به احساس گناه شامل ارزیابی‌های منفی در مورد یک رفتار خاص است که به خود فرد تعمیم نمی‌یابد. تمایز دیگر بین احساس شرم و احساس گناه با در نظر گرفتن نقش فرد در ایجاد موقعیت‌های برانگیزاننده هیجان مرتبط است. فرد شرمگین، بدون توجه به سهم و مسؤولیت خود در ایجاد شرم، کسانی را که در آن موقعیت درگیر بوده‌اند، سرزنش می‌کند (تانجنی و دیرینگ، ۲۰۰۲؛ تانجنی، میلر، فلیکر و بارلو، ۱۹۹۶). افراد با گرایش به احساس گناه، به نقش خود در موقعیت‌های بین‌فردی آگاهی دارند و در این مورد، احساس تعهد و مسؤولیت می‌کنند. به این ترتیب، گناه، مولد احساس تنش و پشیمانی است و آغازگر همدلی است که اغلب به اعمال جبرانی مانند اعتراف، عذرخواهی یا اصلاح‌کردن منجر می‌شود (تانجنی، ۱۹۹۶؛ تانجنی و دیرینگ، ۲۰۰۲؛ کنستام، چرنوف و دونی، ۲۰۰۱).

بررسی‌ها نشان داده‌اند یکی از پیش‌آیندهای هیجان‌ها، جهت‌گیری هدف^۵ است (پکران، ایوت و مایر، ۲۰۰۶). نظریه جهت‌گیری هدف متشکل از دو مقوله جهت‌گیری هدف تسلط^۶ و عملکرد^۷ بود (دوویک، ۱۹۸۶؛ فیینی و دیویس،

1. emotions

2. self-conscious

3. shame feeling

4. guilt feeling

5. achievement goal orientation

6. mastery

7. performance

کمک و راهبردهای خودناتوان‌ساز^۴ گزارش شده است (اوردان، ریان، آندرمین و جین، ۲۰۰۲).

الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) نیز با تأکید بر دو بعد تعریف^۵ و جاذبه^۶ صلاحیت، الگوی جهت‌گیری عملکرد و تسلط را ارائه دادند. در این الگو، صلاحیت براساس مؤلفه تعریف، به صورت مفهومی دو قطبی شناخته می‌شود که پیوستاری از مطلق یا درون‌فردی تا هنجاری یا بین‌فردی را در بر می‌گیرد. افرادی که تعریفی مطلق از صلاحیت دارند، به جای مقایسه خود با دیگران، ملاک درونی دارند. در خصوص جاذبه صلاحیت نیز طیفی از اجتناب تا گرایش مطرح است؛ در یک‌سو، انتخاب هدف به منظور اجتناب از یک وضعیت ناخوشایند و در سوی دیگر، گرایش یا رسیدن به وضعیتی مطلوب قرار دارد (شکل ۱).

۲۰۰۳). جهت‌گیری هدف تسلط، با تحول مهارت یا افزایش صلاحیت در زمینه جدیدی مرتبط است. در جهت‌گیری هدف عملکرد، هدف دانش‌آموز جستجوی قضاوت‌های مثبت یا اجتناب از قضاوت‌های منفی در مورد صلاحیت^۱ خود است (الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت و هاراکویز، ۱۹۹۶). به منظور تمایز جهت‌گیری هدف تسلط و عملکرد، الیوت (۱۹۹۹)، الیوت و چرچ (۱۹۹۷) و الیوت و هاراکویز (۱۹۹۶) جهت‌گیری هدف عملکرد را به عملکرد گرایشی^۲ و عملکرد اجتنابی^۳ تقسیم کردند. الیوت و هاراکویز (۱۹۹۶) معتقدند که صرفاً جهت‌گیری عملکرد اجتنابی پیامدهای منفی به دنبال دارد. این نوع جهت‌گیری پیش‌بینی‌کننده اضطراب، درماندگی و شرم (پکران، ۲۰۰۶) است و همراه با کارآمدی پایین، اجتناب از جست‌وجوی

تعریف صلاحیت

مطلق یا درون‌فردی



هنجاری یا بین‌فردی

شکل ۱. انواع هدف‌گرایی براساس مدل الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) برگرفته از جوکار و دلاوریور، (۱۳۸۶)

در جهت‌گیری عملکرد اجتنابی، صلاحیت، تعریف هنجاری و جاذبه منفی (اجتنابی) دارد. جهت‌گیری عملکرد اجتنابی، دانش‌آموزی را نشان می‌دهد که از بی‌صلاحیت به نظر رسیدن، عدم توانایی یا پایین‌تر بودن از همسالان، اجتناب می‌کند و هدف وی تنها پرهیز از شکست است (ولترز، ۲۰۰۴). پژوهش‌های مربوط به رابطه جهت‌گیری هدف با هیجان‌ها را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد. دسته اول، تحقیقاتی است که بر تمایز بین هدف‌های تسلط و هدف‌های عملکردی متمرکز شده‌اند. در دسته دوم، پژوهش‌هایی قرار دارند که ابعاد

افراد با جهت‌گیری تسلط گرایشی^۷، در پی یادگیری هرچه بیش‌تر مطالب و چیره‌شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح صلاحیت خود هستند. افراد با جهت‌گیری عملکرد گرایشی تمایل به نشان‌دادن ارزش خود نسبت به دیگران دارند و هدف آنها از یادگیری، تأیید صلاحیت یا توانایی خود است (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ دوویک و لگت، ۱۹۸۸). در جهت‌گیری تسلط اجتنابی^۸ صلاحیت دارای تعریف مطلق یا درون‌فردی و جاذبه منفی (اجتنابی) است. هدف فراگیران با این نوع جهت‌گیری آن است که تا حد امکان از شکست یا فقدان تسلط اجتناب کنند.

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|---------------|----------------------|
| 1. competence | 3. performance avoidance | 5. definition | 7. mastery approach |
| 2. performance approach | 4. self-handicapping | 6. valence | 8. mastery avoidance |

گرایشی و اجتنابی را مدنظر قرار داده‌اند و آخرین گروه، تحقیقاتی را شامل می‌شود که به هر دو جنبه توجه کرده‌اند. در خصوص رابطه بین جهت‌گیری تسلط و عملکردی، لویس و سالیوان (۲۰۰۵) نقل از الیوت و دوویک، (۲۰۰۵) معتقدند که جهت‌گیری عملکردی به دلیل قضاوت‌های کلی در مورد خود، باید با هیجان شرم مرتبط باشد. پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند جهت‌گیری تسلط، پیش‌بین مثبت لذت از یادگیری، امید، غرور (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۹؛ پکران و دیگران، ۲۰۰۶)، عاطفه مثبت، تلاش و پیامدهای آن (پنتریچ، ۲۰۰۰؛ مولر و الیوت، ۲۰۰۶) و پیش‌بین منفی ملالت، خشم، درماندگی و شرم (پکران و دیگران، ۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹) است.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند هدف‌های گرایشی در مقایسه با هدف‌های اجتنابی، با کنش‌های سازش‌یافته‌تری همراه هستند (مولر و الیوت، ۲۰۰۶) و جهت‌گیری نظم‌دهی مبتنی بر اجتناب^۱، با گرایش به شرم و جهت‌گیری نظم‌دهی مبتنی بر گرایش^۲ با احساس گناه، همبستگی مثبت دارد (شیخ و جانوف-بولمن، ۲۰۱۰). در همین راستا، هندرسون و زیمباردو (۱۹۹۸) با بررسی مراجعان یک کلینیک دریافتند بین شرم و ناامنی بین‌فردی با اجتناب، فاصله و روابط خصومت‌آمیز، همبستگی مثبت وجود دارد. در مجموع، از آنجا که موفقیت، هسته مرکزی هدف‌های گرایشی است، موجب امیدواری، اشتیاق، و شور و هیجان می‌شود و هدف‌های اجتنابی که معطوف به شکست هستند، تهدید، اضطراب و ترس از شکست را برمی‌انگیزانند (پکران و دیگران، ۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹). الیوت و هاراکویز (۱۹۹۶) نیز معتقدند که صرفاً هدف‌های عملکردی اجتنابی پیامدهای منفی مانند اضطراب، شرم و کارآمدی پایین دارند. در اغلب پژوهش‌ها، جهت‌گیری عملکرد گرایشی با پیامدهای مثبت مانند پشتکار، عاطفه مثبت و نمره‌های بالا (الیوت، ۱۹۹۹؛ هاراکویز، بارون، تاتر و الیوت، ۲۰۰۲) و در برخی دیگر با پیامدهای منفی مانند اضطراب و رفتار مخرب^۳ همبسته است (میجلی، کاپلان و میدلتون، ۲۰۰۱).

همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند هیجان‌ها، نقشی اساسی در یادگیری، حافظه، انگیزش، رشد و سلامت روانی دارند (لویس و هاویلند-جونز، ۲۰۰۰) و از این رو می‌توان نتیجه

گرفت که در قلمرو تحصیلی نیز کارکردهای خاص خود را دارند. برای مثال، مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۵) معتقدند که شرم، هیجان اصلی در ترس از شکست است و مشخصه هر دو، نگرانی در مورد صلاحیت و تهدید خود است اما رابطه ناچیزی بین ترس از شکست و گرایش به احساس گناه وجود دارد. افراد شرمگین به جای جبران اشتباه‌های خود، با اجتناب از موقعیت، رفتارهایی خودشکن^۴ انجام می‌دهند (بامیستر و کوپر، ۱۹۸۱؛ براون، ۱۹۶۸؛ براون و گارلاند، ۱۹۷۱). در همین رابطه، فی و تانجی (۲۰۰۰) دریافتند که گرایش به شرم در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری^۵ نقش واسطه‌گری دارد و کمال‌گرایان شرمگین اهمال‌کاری می‌کنند. ترس افراد شرمگین در ارائه‌ی تصویری مطلوب از خود موجب اجتناب از تعامل‌های اجتماعی شده و به این ترتیب یادگیری شیوه صحیح ابراز خود به دیگران را با مشکل روبه‌رو می‌سازد. رابطه مثبت بین احساس شرم و رفتارهای خودشکن در پژوهش‌های مختلف گزارش شده است (لیت و بامیستر، ۱۹۹۶؛ براون و گارلاند، ۱۹۷۱). اتکینسون (۱۹۵۷) معتقد است که ترس از شکست، انگیزه‌ای اجتنابی است و آنچه موجب ترس و اجتناب از شکست می‌شود، احساس شرم است.

این نکته نیز آشکار شده است که احساس گناه منجر به تجربه عواطف سازنده می‌شود که فرد را برای تلافی و ارتقای پیشرفت تحصیلی برمی‌انگیزاند (تامپسون، آلتمن و دیویدسون، ۲۰۰۴). این افراد در هنگام مواجهه با شکست، انگیزش و تلاش خود را حفظ کرده و پاسخ تکلیف‌محور^۶ به موقعیت می‌دهند (بام‌گاردنر، هپنر و آرکین، ۱۹۸۶). بنابراین، احساس گناه می‌تواند با افزایش فعالیت در موقعیت‌های پیشرفت مانع درگیر شدن فرد در اسانداها و رفتارهای غیرمولد، کم‌تلاشی و رفتارهای اجتنابی شود (تامپسون و دیگران، ۲۰۰۸). نکته دیگری که باید به آن اشاره کرد، وجود رابطه منفی بین احساس گناه و رفتارهای خودشکن است (ووهس و بامیستر، ۲۰۰۴). از آنجا که احساس گناه با خودنظم‌دهی رابطه مثبت دارد (ووین، ارنست، پاتوک‌پکام و ناگوشی، ۲۰۰۳) و خودنظم‌دهی در مرکز رفتارهای خودشکن قرار می‌گیرد، بنابراین احساس گناه باید موجب کاهش چنین رفتارهایی شود.

1. avoidance-based regulatory orientation
2. approach-based regulatory orientation

3. disruptive behavior
4. self-defeating behavior

5. procrastination
6. task-focused

رفتارهای اجتنابی (لائو و نیه، ۲۰۰۸) نشان داده شده است. دانش‌آموزان دارای هدف تسلط‌گرایشی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردی، در صورتی که نیاز به کمک داشته باشند و نتوانند به تنهایی از عهده حل مسئله برآیند، بیش‌تر درخواست کمک می‌کنند (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵).

پژوهش‌های بسیاری رابطه منفی بین هدف تسلط‌گرایشی و رفتارهای خودشکن را گزارش کرده‌اند (استیل، ۲۰۰۷؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۴). در اغلب بررسی‌ها با الگوی سه بعدی (تسلط، عملکرد اجتنابی و عملکرد گرایشی) جهت‌گیری تسلط پیش‌بینی‌کننده منفی رفتارهای خودشکن بوده است (ترنر و دیگران، ۲۰۰۲؛ کارابنیک، ۲۰۰۴). تحقیقات محدودی که از الگوی چهارگانه جهت‌گیری هدف‌ها استفاده کرده‌اند (برای مثال، جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ هاوول و بورو، ۲۰۰۹) نشان داده‌اند جهت‌گیری تسلط اجتنابی به صورت مثبت و معنادار اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند. دانش‌آموزان با هدف‌های اجتنابی، در هنگام نیاز از دیگران کمک نمی‌خواهند (کارابنیک، ۲۰۰۴) و برای جبران عقب‌ماندگی درسی خود به رفتارهایی مانند تقلب روی می‌آورند (باتلر، ۱۹۹۸). برخی معتقدند که دانش‌آموزان دارای هدف تسلط اجتنابی، برای اجتناب از ناشایست به نظر رسیدن (اوردان، میجلی و آندرم، ۱۹۹۸) و حفظ تصویری مطلوب از خود و رضایت از خویشتن، به رفتارهای خودشکن متوسل می‌شوند تا به این وسیله حرمت خود را حفظ کنند. اگرچه این رفتارها در کوتاه‌مدت به خودپنداشت^۲ فرد خدشه وارد نمی‌سازد، اما در نهایت آسیب بیشتری به موفقیت فرد می‌زند (اوردان، ۲۰۰۴؛ هانینگ، ۲۰۰۹).

نتایج بررسی‌ها در مورد رابطه جهت‌گیری عملکرد گرایشی با رفتارهای خودشکن همسو نیستند و پیوستاری از عدم رابطه (میجلی و اوردان، ۲۰۰۱؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) تا رابطه مثبت ضعیف (میجلی، آرونکومار و اوردان، ۱۹۹۶) و رابطه منفی (اوردان، ۲۰۰۴) را نشان می‌دهند. به عقیده برخی از محققان، این تناقض ناشی از ماهیت این نوع جهت‌گیری است؛ به گونه‌ای که افراد دارای این نوع جهت‌گیری، همزمان انگیزه پیشرفت و انگیزه ترس از شکست دارند و در واقع، هدف عملکرد گرایشی، هدف عملکرد اجتنابی را نیز در خود جای داده است (الیوت، ۱۹۹۹؛

با توجه به اینکه رفتارهای خودشکن یکی از مشکلات مهم آموزشی است و تعداد زیادی از فراگیران را درگیر ساخته است (ابری، ۲۰۰۲؛ دی، منسینک و اوسالیوان، ۲۰۰۰)، در این پژوهش، بررسی نقش هیجان‌های مذکور در رفتار خودشکن مدنظر قرار گرفته است.

رفتار خودشکن به عملی عمدی اطلاق می‌شود که بر اعمال و بهزیستی افراد اثر منفی دارد. افرادی که این نوع رفتار را انجام می‌دهند، معمولاً در جست‌وجوی پیامدهای مثبت‌اند؛ اما پیگیری این پیامدها موجب ایجاد یک پیامد منفی نیز می‌شود (بامیستر و شیر، ۱۹۸۸). رفتارهای خودشکن در ابتدا به عنوان وسیله‌ای برای مقابله^۱، تظاهر می‌یابند اما به سرعت به عادت تبدیل می‌شوند. رفتارهای خودشکن مکانیزم‌های مقابله‌ای هستند که مزایایی کوتاه‌مدت مانند احیای شادی یا حرمت خود دارند. به‌عنوان مثال، فردی که اهمال‌کاری می‌کند، بلافاصله احساسی خوشایند را تجربه می‌کند (تیس، براتسلوسکی و بامیستر، ۲۰۰۱). خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری، دو نوع رفتار خودشکن هستند که از طریق آنها در هنگام شکست، فرد با بهانه‌تراشی و دستاویزهای مهم سعی در رفع مسؤلیت از خود دارد (بامیستر، ۱۹۹۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رفتارهایی مانند اهمال‌کاری می‌تواند نتیجه عواطف منفی مانند شرم و گناه (فی و تانجی، ۲۰۰۰)، اضطراب (شیخی، فتح‌آبادی و حیدری، ۱۳۹۲) اجتناب از تکلیف (بلانت و پیچیل، ۲۰۰۰) و ترس از شکست (شوونبورگ، ۱۹۹۲) باشد. از طرف دیگر، گناه، یک هیجان جبرانی و اصلاحی است و بنابراین موجب برانگیختن فرد و تلاش بیشتر او برای جبران اهمال‌کاری اولیه می‌شود (ووهل، پیچیل و بنت، ۲۰۱۰).

رفتارهای خودشکن ضمن تأثیرپذیری از هیجان‌ها، متأثر از انگیزش پیشرفت نیز هستند (شیخ، ۲۰۰۵؛ فریرا، ۲۰۱۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند بین جهت‌گیری تسلط‌گرایشی با اهمال‌کاری (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ هاوول و بورو، ۲۰۰۹)، خودناتوان‌سازی (ترنر و دیگران، ۲۰۰۲) و اجتناب از درخواست کمک (کارابنیک، ۲۰۰۴) رابطه منفی وجود دارد. رابطه مثبت این نوع جهت‌گیری با تلاش و پشتکار (میجلی، آندرم و هیکز، ۱۹۹۵) و پیشرفت بیش‌تر دانش‌آموزان و رابطه منفی آن با

ابراهیمی، پاکدامن و سپهری، ۱۳۹۰). اخیراً، اهمال‌کاری به عنوان نارسایی در خودنظم‌دهی مطرح شده است (ووهس و بامیستر، ۲۰۰۴). بامیستر و شیر (۱۹۸۸) معتقدند که هدف‌های گرایشی به واسطه تأثیر مثبت بر فرایندهای خودنظم‌دهی، با اهمال‌کاری رابطه منفی دارند.

تحقیقات نشان داده‌اند که هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بین رفتارهای خودشکن مانند خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری است (ولترز، ۲۰۰۴؛ میجلی و اوردان، ۲۰۰۱، مک‌گریگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ الیوت و چرچ، ۲۰۰۳). هندریکس و هرت (۲۰۰۹) نیز دریافتند خودناتوان‌سازی، راهبردی پیش‌گیرانه برای اجتناب از احساس‌ها و پیامدهای منفی است. به عبارت دیگر، ترس افراد شرمگین از ناتوانی در ارائه تصویری مطلوب از خود به دیگران موجب اجتناب آنها از تعامل‌های اجتماعی می‌شود و ممکن است رفتارهای خودشکن و اجتنابی مانند اهمال‌کاری را شکل دهد (بامیستر و کوپر، ۱۹۸۱).

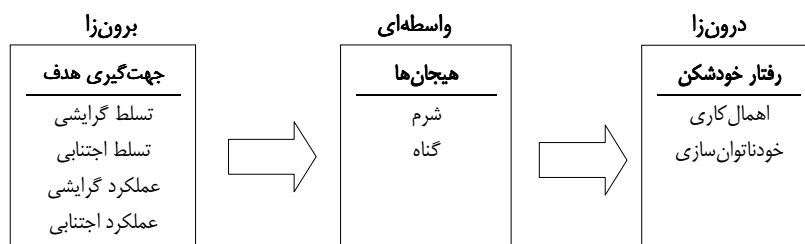
افزون بر آن، هدف‌های پیشرفت بر انگیزش، یادگیری و عملکرد افراد تأثیر بسزایی دارد (دوویک، ۱۹۸۶؛ نیکولز، ۱۹۸۴؛ چاتز و پکران، ۲۰۰۷). با وجود شباهت‌های کارکردی بین هدف‌های پیشرفت و هیجان‌های پیشرفت، معمولاً بررسی‌های تجربی مربوط به این دو سازه، به صورت جریان‌های مجزا انجام شده که به ایجاد دو دسته دانش منجر شده است. خلاء موجود در زمینه عدم بررسی تعامل بین هدف‌ها و هیجان‌های پیشرفت و نیز تأثیر همزمان این هدف‌ها و هیجان‌ها بر عملکرد و رفتار، در پژوهش‌ها محسوس است. در نظر گرفتن این دو روی‌آورد با یکدیگر، تصویر جامع‌تری از کنش‌وری روان‌شناختی در زمینه پیشرفت ارائه می‌کنند. بنابراین، هدف این پژوهش، بررسی پیامدهای هیجانی انواع جهت‌گیری هدف است که تمایز انگیزشی هیجان‌های شرم و گناه را روشن‌تر می‌سازد. افزون بر آن، در اغلب تحقیقات پیشین مرتبط با هدف‌های پیشرفت و هیجان‌ها، این سازه‌ها به شکلی کلی مطرح شده‌اند؛ به این معنا که روی‌آورد دو یا سه بعدی هدف‌ها مد نظر قرار گرفته است و به تقسیم‌بندی دو بعدی هیجان‌های مثبت (هیجان‌هایی مثل لذت، غرور و رضایت) و منفی (هیجان‌هایی مانند اضطراب، ناکامی و غمگینی) توجه شده است (پنتریچ،

۲۰۰۰؛ پکران و دیگران، ۲۰۰۶). در مواردی نیز که هیجان‌های جزئی مورد پژوهش قرار گرفته‌اند، تأکید و توجه بر هیجان‌های خودناهیسیار مانند اضطراب و خشم بوده است (برای مثال، مثال، لینن‌برینک، ۲۰۰۵؛ پاچاریس و چیونگ، ۲۰۰۳).

بدیهی است با بررسی پیامدهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته هیجان‌های خودناهیسیار اخلاقی، تصویر روشن‌تری از فرایندهای هیجانی زمینه‌ساز خودشکنی فراهم می‌آید. بررسی‌ها نشان داده‌اند تعداد زیادی از دانش‌آموزان و دانشجویان با رفتارهای خودشکن درگیر هستند (ابرین، ۲۰۰۲، دی و دیگران، ۲۰۰۰) و این تعداد در حال افزایش است (کاجال، هانسن و ناتر، ۲۰۰۱). رفتارهایی که نه تنها موجب مشکلات تحصیلی می‌شوند، بلکه پیامدهای روان‌شناختی نظیر اضطراب، احساس درماندگی، افسردگی و تنیدگی نیز به دنبال دارند (استیل، برودن و وام‌باچ، ۲۰۰۱؛ تیس و بامیستر، ۱۹۹۷). بنابراین، با وجود هزینه‌های اقتصادی، اجتماعی و آموزشی که رفتارهای خودشکن بر جامعه تحمیل می‌کنند، شناسایی فرایندها و عوامل زمینه‌ساز آن از اهمیت بسزایی برخوردار است.

همچنین، با توجه به ترکیب سه نوع متغیر انگیزشی، هیجانی و رفتاری، هدف پژوهش حاضر، ارائه دیدگاهی جامع در قلمرو رفتارهای اخلاقی فراگیران در امور تحصیلی است. پنتریچ (۲۰۰۰) معتقد است که گرچه ممکن است دانش‌آموزان به نتایج تحصیلی مشابه دست یابند اما شیوه دست‌یافتن به این نتایج می‌تواند متفاوت باشد. آنچه باید بیش‌تر مدنظر قرار گیرد، ارزیابی شناختی پیشرفت و پاسخ‌های عاطفی آنهاست. این پژوهش در پی آن است که نشان دهد متغیر انگیزشی جهت‌گیری هدف با تأثیر بر نوع هیجان ایجادشده، می‌تواند بر چگونگی دست‌یافتن به هدف‌ها تحصیلی و آموزشی اثر گذارد. از آنجا که فرهنگ، عامل مهمی در تمامی ابعاد بشری است، پژوهش‌های فرهنگی مختلف در مورد هیجان‌های خودناهیسیار، امکان اعتبارسنجی مدل‌های اخیر شناختی-اجتماعی را فراهم می‌آورد. هرچند فرهنگ‌های مختلف از نظر ابعاد اولیه یا خودکار ارزیابی هیجان‌های اخلاقی مانند خوشایندبودن تفاوت کمی داشته اما در ابعاد پیچیده‌ای مانند اسناد عاملیت^۲ یا مسئولیت، تنوع زیادی دارند (شیرر، ۱۹۹۷). یافته‌ها اشاره دارند ارزیابی،

جست‌وجوی نقش مستقیم انواع جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی هیجان‌های شرم و گناه، تأثیر غیرمستقیم این جهت‌گیری‌ها را در رفتارهای خودشکن از طریق واسطه‌گری هیجان‌های شرم و گناه بررسی می‌کند. بنابراین، پژوهش حاضر در قالب یک مدل علی (شکل ۲) که جهت‌گیری‌های هدف، نقش متغیر برون‌زا، هیجان‌های شرم و گناه، متغیر واسطه‌ای و رفتارهای خودشکن، متغیر درون‌زای مدل بودند، روابط مذکور را در قالب فرضیه‌هایی که در پی آمده‌اند، مورد آزمون قرار داد.



شکل ۲. مدل فرضی پژوهش

فراخوان‌ها، پیامدهای رفتاری و نیز تمایزهای بین هیجان‌های اخلاقی-اجتماعی، به ویژه شرم و گناه، در فرهنگ‌های مختلف متفاوتند و به همین دلیل بعضی مفروضه‌های اصلی مربوط به این هیجان‌ها که در مدل‌های اغلب تحقیقات هیجانی وجود دارند و از فرهنگ‌های فردی‌نگر به دست آمده‌اند، ممکن است در محیط‌های جمعی‌نگر کاربرد نداشته باشند (بدفورد و هوانگ، ۲۰۰۳؛ بریگلمانس و پورتینگا، ۲۰۰۶؛ لی، وانگ و فیشر، ۲۰۰۴). با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر افزون بر

مرد) مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. میانگین سنی گروه نمونه ۲۱/۶۷ با انحراف استاندارد ۱/۸۰ بود. انتخاب گروه نمونه در سطح کلاس‌ها انجام شد، از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز، پنج دانشکده به شیوه تصادفی و از هر دانشکده سه بخش و از هر بخش یک کلاس انتخاب شد و تمام دانشجویان آن کلاس‌ها به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

پرسشنامه هدف پیشرفت^۲ (AGQ)؛ ایوت و مک‌گریگور، (۲۰۰۱). این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده است که چهار جهت‌گیری مربوط به موقعیت‌های پیشرفت (برای هر موقعیت ۳ ماده) را در چهارچوب یک روی آورد ۲×۲ می‌سنجد: تسلط‌گرایی، تسلط‌اجتنابی، عملکرد‌گرایی و عملکرد‌اجتنابی. این پرسشنامه یک ابزار خودسنجی، با یک پیوستار پنج قسمتی از یک کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) است. نمره ماده‌های هر جهت‌گیری (تسلط‌گرایی، تسلط‌اجتنابی، عملکرد‌گرایی و عملکرد‌اجتنابی) با یکدیگر جمع می‌شود تا یک نمره برای هر یک از جهت‌گیری‌ها دست‌آید. اعتبار و روایی این پرسشنامه از سوی پژوهش‌های متعدد تأیید شده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ روسل، ایوت و فلتمن، ۲۰۱۱؛ هاشمی و خیر، ۱۳۸۷).

جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت احساس گناه و پیش‌بینی‌کننده منفی احساس شرم است. جهت‌گیری‌های هدف تسلط‌اجتنابی و عملکرد‌اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت احساس شرم و پیش‌بینی‌کننده‌های منفی احساس گناه هستند. جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایی پیش‌بینی‌کننده منفی و جهت‌گیری‌های تسلط‌اجتنابی و عملکرد‌اجتنابی، پیش‌بین‌های مثبت رفتارهای خودشکن هستند. هیجان شرم به صورت مثبت و هیجان گناه به صورت منفی نقش واسطه‌ای بین جهت‌گیری‌های هدف و رفتارهای خودشکن دارند. در مورد هدف عملکرد‌گرایی با توجه به تناقض‌های ذکر شده در تحقیقات، نمی‌توان فرضیه مشخصی عنوان کرد.

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری، روابط متغیرهای مشهود و مکنون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر ۴۳۰ دانشجوی (۲۸۶ زن، ۱۴۴

در پژوهش حاضر از نسخه فارسی پرسشنامه هدف پیشرفت به کار رفته در تحقیق جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) استفاده شد. برای تعیین روایی از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. ملاک استخراج عوامل، ارزش ویژه بالاتر از یک و شیب منحنی اسکری بود که بر اساس آنها چهار عامل استخراج شد که مؤید پژوهش‌های گذشته (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ هاشمی و خیر، ۱۳۸۷) بود. ماده شش به علت بار عاملی تقریباً برابر بر روی دو عامل، حذف شد. ضریب KMO برابر ۰/۷۸۶ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۱۱۹۱ ($P < ۰/۰۰۱$) به دست آمده است. برای تعیین اعتبار پرسشنامه از ضریب اعتبار آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب اعتبار تسلط گزایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گزایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۵۲، ۰/۷۹، ۰/۷۳ و ۰/۴۱ بود.

مقیاس گرایش به گناه و شرم (GASP؛ کوهن، وولف، پنتر و اینسکو، ۲۰۱۱). این مقیاس دارای ۱۶ ماده است که برای سنجش دو بعد شرم و گناه ساخته شد. یکی از ابعاد متمایز سازنده شرم و گناه، توجه به خود در مقابل توجه به رفتار است (تانجی، ۱۹۹۶؛ تانجی و دیرینگ، ۲۰۰۲؛ تریسی و رایینز، ۲۰۰۴؛ لويس، ۱۹۷۱). در احساس شرم، توجه فرد به خودش است؛ اما در احساس گناه، وی متوجه رفتار خویش است. بعد دیگر تفاوت شرم و گناه، عمومی یا خصوصی بودن رفتار است. بر مبنای این بعد، تخلف‌ها یا شکست‌هایی که در معرض دید عموم قرار نمی‌گیرند (جنبه خصوصی دارند)، احساس گناه را ایجاد می‌کنند؛ در حالی تخلف‌های عمومی، موجب احساس شرم می‌شوند (کومبز، کمپل، جکسون و اسمیت، ۲۰۱۰). در این مقیاس، سناریوهایی در مورد موقعیت‌هایی که افراد در زندگی روزمره با آنها مواجه می‌شوند و واکنش‌های آنها به این موقعیت‌ها، ارائه می‌شود. سپس از شرکت‌کنندگان در پژوهش خواسته می‌شود خود را در آن موقعیت تصور کرده و میزان احتمال واکنش خود را در این شرایط، بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای مشخص کنند. تحلیل عاملی توسط سازندگان مقیاس نشان داد احساس گناه دارای دو زیرمقیاس ارزیابی رفتار منفی^۲ و انجام دادن اعمال جبرانی^۳ به دنبال تخلف فرد است و احساس شرم متشکل از

زیرمقیاس‌های خودارزیابی منفی^۴ و رفتار کناره‌جویانه^۵ به دنبال افشای عمومی تخلف است. کوهن و دیگران (۲۰۱۱) نشان دادند گرچه همبستگی زیادی بین زیرمقیاس‌های احساس گناه وجود دارد، ارتباط زیرمقیاس‌های شرم با یکدیگر، ضعیف است. آنها در دو بررسی جداگانه، ضرایب آلفای مطلوبی (بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۱) برای زیرمقیاس‌های این مقیاس، به دست آوردند. کمالی (۱۳۹۲) با استفاده از روش تحلیل عاملی، دو عامل احساس گناه و احساس شرم را استخراج کرد که به ترتیب دارای ۱۲ و ۴ ماده بودند. همچنین در پژوهش او، ضرایب آلفای ۰/۸۳ و ۰/۵۱ به ترتیب برای احساس‌های گناه و شرم به دست آمد.

در پژوهش حاضر، نسخه فارسی پرسشنامه مورد استفاده در تحقیق کمالی (۱۳۹۲) به کار رفت. برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. بر اساس شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک، دو عامل استخراج شد که با توجه به محتوای ۱۲ ماده به احساس گناه و چهار ماده به احساس شرم اختصاص داده شد. به عبارت دیگر زیرمقیاس خودارزیابی منفی با چهار ماده، که در نسخه اصلی جزئی از احساس شرم محسوب می‌شد، ذیل ماده‌های احساس گناه بارگذاری شد. ضریب KMO برابر ۰/۸۲۸ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۱۲۳۳ ($P < ۰/۰۰۱$) بود. ضریب آلفای ماده‌های احساس گناه برابر ۰/۸۰ و ضریب آلفای ماده‌های احساس شرم، ۰/۴۳ بود.

مقیاس رفتار و شناخت خودشکن^۶ (کانینگهام، ۲۰۰۷). این پرسشنامه دارای چند زیرمقیاس است که در پژوهش کنونی از زیرمقیاس‌های گرایش به اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی آنها استفاده شد. گرایش به اهمال‌کاری با چهار سناریو که توسط کانینگهام (۲۰۰۷) ساخته شده است، ارزیابی می‌شود. هر سناریو دارای دو بخش الف و ب است که یکی از آنها نشان‌دهنده اهمال‌کاری و دیگری بیانگر عدم آن است و هر دو با یک پیوستار پنج درجه‌ای اندازه‌گیری می‌شوند. نمره هر سناریو از تفاوت بین این دو بخش به دست می‌آید. نمره اهمال‌کاری از جمع نمره سناریوها به دست می‌آید و نمره بالاتر در مقیاس، بیانگر اهمال‌کاری بیشتر است. خودناتوان‌سازی به دو شیوه سنجیده می‌شود. اولین ارزشیابی شامل سه سناریوی ارزشیابی عملکرد

1. Guilt and Shame Proneness scale 3. repair 5. withdrawal
2. negative behavior evaluation 4. negative self-evaluation 6. Self-Defeating Behavior and Cognition Scale

ارزش ویژه بالاتر از یک، دو عامل استخراج شد که مؤید عوامل ذکر شده توسط سازنده مقیاس بودند. ضریب KMO برابر ۰/۷۶۹ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۸۷۱/۳۳ ($P < ۰/۰۰۱$) بود. ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده برای اهمال کاری و خودناتوان سازی به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۹ بودند.

یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهند بیشتر ضرایب معنادار است و به همین دلیل مدل فرضی مورد بررسی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل مدل پیشنهادی پژوهش با محاسبه ضرایب مسیر انجام گرفت. به منظور افزایش برازش مدل، شاخص‌های تصحیح نیز محاسبه شدند. به علاوه، براساس معناداری ضرایب استاندارد، مسیرها مورد پیرایش قرار گرفتند و ضرایب غیرمعنادار از مدل حذف شدند و پس از آن، شاخص‌ها مجدداً محاسبه شدند.

است. در این مقیاس احتمال انجام رفتار خودناتوان ساز یا عدم آن توسط افراد درجه بندی می‌شود. هر سناریو شامل دو جمله است که یکی شاخص خودناتوان سازی و دیگری مصداق عدم آن است. تفاوت میان این دو بخش، نمره هر سناریو را مشخص می‌کند. در دومین اندازه گیری از افراد خواسته می‌شود احتمال انجام پنج رفتار خودناتوان ساز (بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای) را در مورد یک رویداد قریب الوقوع (برای مثال، آزمون در آینده نزدیک) نشان دهند. برای به دست آوردن نمره کلی خودناتوان سازی، نمره‌های هر دو اندازه گیری با هم جمع می‌شوند. نمره‌های بالاتر نشان دهنده احتمال درگیری بیشتر فرد با رفتار خودناتوان ساز است.

در پژوهش حاضر ابتدا مقیاس مذکور به زبان فارسی ترجمه و پس از آن مجدداً توسط استادان زبان به زبان انگلیسی برگردانده شد. در مرحله بعد پس از مقایسه دو نسخه توسط سه تن از استادان روان شناسی و اعمال اصلاحات، مورد استفاده قرار گرفت. برای تعیین روایی مقیاس روش تحلیل عاملی مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. براساس شیب منحنی اسکری و

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
جهت گیری هدف									
۱. تسلط اجتنابی	۱۰/۱۵	۲/۷۱	-						
۲. تسلط گرایشی	۱۱/۷۵	۱/۹۷	۰/۳۱**	-					
۳. عملکرد گرایشی	۱۰/۶۵	۲/۳۲	۰/۲۹**	۰/۱۵**	-				
۴. عملکرد اجتنابی	۷/۱۴	۱/۵۷	۰/۳۴**	۰/۲۴**	۰/۳۲**	-			
هیجان‌ها									
۵. احساس گناه	۵۳/۲۷	۶/۳۹	۰/۲۶**	۰/۲۷**	۰/۲۰**	۰/۲۵**	-		
۶. احساس شرم	۹/۱۶	۲/۷۲	۰/۱۰*	-۰/۱۰*	۰/۱۳**	۰/۰۱	۰/۰۷	-	
رفتارهای خود شکن									
۷. اهمال کاری	-۲/۰۶	۵/۳۶	-۰/۱۰*	-۰/۲۲**	-۰/۳۴**	-۰/۱۵**	-۰/۲۷**	-۰/۰۱	-
۸. خودناتوان سازی	۵/۳۲	۵/۷۸	۰/۱۰*	-۰/۱۹**	-۰/۱۲*	-۰/۰۲	-۰/۲۶**	۰/۳۰**	۰/۲۷**

* $P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$

میان انواع جهت گیری هدف، تسلط اجتنابی ($\beta = ۰/۱۱$) و عملکرد گرایشی ($\beta = ۰/۱۳$) پیش‌بینی کننده مثبت معنادار و تسلط گرایشی ($\beta = -۰/۱۵$) پیش‌بینی کننده منفی معنادار احساس شرم هستند.

همچنین، نتایج نشان دادند تسلط اجتنابی پیش‌بینی کننده مثبت معنادار ($\beta = ۰/۳۰$) و تسلط گرایشی ($\beta = -۰/۳۳$) و عملکرد گرایشی ($\beta = -۰/۲۷$) پیش‌بینی کننده‌های منفی معنادار

در شکل ۳ نمودار مسیر و ضرایب به دست آمده مدل اصلاح شده ارائه شده است. ضرایب حذف شده پس از اصلاح مدل به صورت خط چین آورده شده‌اند. همان گونه که مشاهده می‌شود، در رابطه مستقیم جهت گیری‌های هدف با احساسات شرم و گناه، تسلط اجتنابی ($\beta = ۰/۱۳$)، تسلط گرایشی ($\beta = ۰/۱۹$)، عملکرد گرایشی ($\beta = ۰/۱۰$) و عملکرد اجتنابی ($\beta = ۰/۱۳$)، پیش‌بینی کننده مثبت معنادار احساس گناه هستند. از

معانی متفاوتی دارند. شرم در مقایسه با خجالت، هیجان شدیدتری است (بورگ، استافن بیل و شیرر، ۱۹۸۸) و به دنبال شکست و تخلف‌های اخلاقی مهم و جدی ایجاد می‌شود (اورتونی، کلور و کولینز، ۱۹۸۸؛ لوپس، ۱۹۹۲)، اما خجالت، شدت کمتری دارد (بورگ و دیگران، ۱۹۸۸) و مربوط به تخلف‌های اجتماعی کم‌اهمیت است (اورتونی و دیگران، ۱۹۸۸؛ لوپس، ۱۹۹۲). الگوهای اسنادی شرم و خجالت نیز متفاوتند به این معنا که شرم مربوط به نقایص ادراک‌شده در تمامیت خود است اما خجالت در نتیجه اشکال در خود ابرازشده به وجود می‌آید (کلاس، ۱۹۹۰) و به همین دلیل، شرم همراه با اسنادهای منفی ثابت در مورد شخص است اما خجالت بیشتر در مورد شکست‌های موقتی و گذراست و از دست رفتن حرمت خود در شرم، دائمی و در خجالت، موقتی است (باس، ۱۹۸۰). ممکن است بعضی ماده‌ها که در فرهنگ غربی معرف شرم هستند و موجب خودارزیابی منفی می‌شوند، در شرکت‌کنندگان ایرانی موجب بروز خجالت شده و در نتیجه بر روی متغیر احساس گناه بارگذاری شده باشند.

در خصوص فرضیه اول و دوم پژوهش مبنی بر پیش‌بینی احساسات شرم و گناه توسط انواع جهت‌گیری هدف، نتایج تا حدودی مطابق انتظار نبود. این مسأله به‌ویژه در مورد احساس گناه از حساسیت خاصی برخوردار بود؛ زیرا اگرچه هدف تسلط‌گرایشی، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده این هیجان بود، در مجموع هر دو هدف‌های اجتنابی و گرایشی این هیجان را به صورت مثبت پیش‌بینی کردند؛ در حالی که انتظار می‌رفت هدف‌های اجتنابی به صورت منفی یا حداقل به صورت غیرمعاقدار آن هیجان را پیش‌بینی کنند. پژوهش‌های پیشین نشان دادند هدف‌های گرایشی با کنش‌های سازگارانه و هدف‌های تسلط با هیجان‌های مثبت پیوند دارند (پکران و دیگران، ۲۰۰۶؛ پتتریچ، ۲۰۰۰؛ لین برینک، ۲۰۰۵؛ مولر و الیوت، ۲۰۰۶). بررسی‌های شیخ و جانوف-بولمن (۲۰۱۰) نیز نشان دادند جهت‌گیری نظم‌جویی مبتنی بر اجتناب، با شرم و جهت‌گیری نظم‌جویی مبتنی بر گرایش با احساس گناه، همبستگی مثبت دارند؛ اما از نظر لوپس و سالیوان (نقل از الیوت و دوویک، ۲۰۰۵) جهت‌گیری عملکردی به دلیل قضاوت‌های کلی و صفت‌گونه در

نتایج آزمون خودراه‌انداز مشخص ساخت سهم واسطه‌گری متغیرها برای تسلط‌گرایشی ۰/۱۴- (در دامنه ۹۵ درصد، ۰/۰۸- تا ۰/۲۱-) و عملکرد اجتنابی ۰/۰۵- (در دامنه ۹۵ درصد، ۰/۰۱- تا ۰/۱۱-) و معنادار بود. اما سهم واسطه‌گری برای متغیرهای تسلط اجتنابی (۰/۰۱-) و عملکرد گرایشی (۰/۰۰۵) معنادار نبود. بنابراین، متغیرهای واسطه‌ای صرفاً در مورد تسلط‌گرایشی و عملکرد اجتنابی نقش میانجی داشتند. به علاوه در مورد هر یک از متغیرهای واسطه‌ای نیز به تفکیک اثرات غیرمستقیم براساس دامنه اطمینان ۹۵ درصدی محاسبه شد که براساس نتایج آزمون خودراه‌انداز برای متغیرهای احساس گناه و احساس شرم به ترتیب ۰/۱۳- و ۰/۰۷) بود. علاوه بر این، همان‌گونه که نمودار مسیر نشان می‌دهد، دو متغیر اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی شاخص‌های مناسبی برای متغیر نهفته رفتار خودشکن هستند که ۶۴ درصد واریانس این متغیر را تبیین می‌کنند.

بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی رفتارهای خودشکن تحصیلی (بامیستر و شیر، ۱۹۸۸)، با توجه به نظریه جهت‌گیری هدف (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) و هیجان‌های خودهشیار اخلاقی شرم و گناه (تانجی، ۱۹۹۱) بود. قبل از پرداختن به فرضیه‌های اصلی پژوهش ضروری است تا در مورد نتایج تحلیل عاملی مقیاس شرم و گناه تأمل شود. همان‌گونه که ذکر شد، این مقیاس در شکل اولیه از چهار زیرمقیاس تشکیل شده که دو زیرمقیاس خودارزیابی منفی و رفتار کناره‌جویانه مربوط به شرم و دو زیرمقیاس ارزشیابی رفتار منفی و انجام اعمال جبرانی مربوط به احساس گناه است. در مجموع از ۱۶ ماده، هشت ماده به احساس شرم و هشت ماده به احساس گناه اختصاص دارد؛ اما نتایج تحلیل عاملی پژوهش حاضر ترکیب ماده‌ها را تغییر داد و ماده‌های عامل خودارزیابی منفی ذیل ماده‌های احساس گناه بارگذاری شدند. این جابه‌جایی بیانگر حدودی از هم‌پوشی ساختار عاملی احساس شرم و گناه در فرهنگ ایرانی است.

مسأله دیگری که لازم است ذکر شود این است که در فرهنگ ایرانی اصطلاحات شرم و خجالت^۱، هر دو، به یک معنا به کار می‌روند در حالی که در فرهنگ‌های غربی این دو هیجان

مورد خود، باید با شرم مرتبط باشد. پس، بنا به نظر شیخ و جانوف-بولمن (۲۰۱۰) بعد اجتنابی موجب ایجاد احساس شرم می‌شود و بعد گرایشی باید احساس گناه را به دنبال داشته باشد و از نظر لویس و سالیوان (نقل از الیوت و دوویک، ۲۰۰۵) بعد عملکردی احساس شرم را در پی دارد. ملاحظه می‌شود این دو نظریه هر کدام بر یکی از وجوه هدف‌های پیشرفت (عملکرد یا تسلط و گرایش یا اجتناب) متمرکز شده‌اند؛ به عنوان مثال، افراد واجد جهت‌گیری عملکرد گرایشی طبق نظر اول باید احساس گناه و مطابق نظر دوم باید احساس شرم را تجربه کنند. نقطه اشتراک هر دو نظریه این است که جهت‌گیری عملکرد اجتنابی احساس شرم و جهت‌گیری تسلط گرایشی احساس گناه را به دنبال دارد. در پژوهش حاضر، ملاحظه شد عملکرد اجتنابی رابطه معناداری با احساس شرم ندارد، که این نتیجه ممکن است به دلیل بارگذاری ماده‌های احساس شرم بر روی احساس گناه باشد، اما تسلط گرایشی قوی‌ترین رابطه را با احساس گناه دارد.

در رابطه با فرضیه سوم پژوهش که بر رابطه مستقیم انواع جهت‌گیری هدف و رفتارهای خودشکن متمرکز بود، یافته‌ها تا حد زیادی مطابق انتظار بود؛ به این ترتیب که هدف‌های گرایشی به صورت منفی و هدف‌های اجتنابی به صورت مثبت یا غیرمعنادار این رفتار را پیش‌بینی کردند. برمبنای یافته‌های به دست آمده، جهت‌گیری تسلط گرایشی، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار رفتارهای خودشکن است. همسو با نتیجه پژوهش کنونی، بررسی‌ها بیانگر ارتباط معکوس جهت‌گیری تسلط گرایشی با شاخص‌های رفتار خودشکن مانند اهمال‌کاری (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ هاول و بورو، ۲۰۰۹)، خودناتوان‌سازی (ترنر و دیگران، ۲۰۰۲) و اجتناب از جست‌وجوی کمک (کارابنیک، ۲۰۰۴) است. همچنین، ارتباط مثبت این نوع جهت‌گیری با تلاش و پشتکار (میجلی و دیگران، ۱۹۹۵) و پیشرفت بیشتر دانش‌آموزان و رابطه منفی آن با رفتارهای اجتنابی (لاو و نیه، ۲۰۰۸) گزارش شده است. دانش‌آموزان واجد این نوع جهت‌گیری هنگام حل مسأله، بیشتر از دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکرد، درخواست کمک می‌کنند و این کار موجب مهارت و تسلط بیشتر در آینده می‌شود (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵). در مجموع، وجود رابطه مثبت میان جهت‌گیری تسلط گرایشی و

رفتارهای سازگارانه، پایه نظری و تحقیقاتی محکمی دارد (استیل، ۲۰۰۷؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ مولر و الیوت، ۲۰۰۶؛ ولترز، ۲۰۰۴). وجود رابطه منفی بین هدف تسلط گرایشی و رفتارهای خودشکن، همسو با مبانی نظری و تحقیقاتی در خصوص پیامدهای سازگارانه و مثبت این نوع جهت‌گیری است (استیل، ۲۰۰۷؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۴). در بیشتر بررسی‌هایی که میان هدف‌های تسلط تمایز قائل نشده‌اند و دسته‌بندی سه وجهی که (تسلط، عملکرد اجتنابی و عملکرد گرایشی) را مد نظر قرار داده‌اند، نشان داده شده است که جهت‌گیری تسلط پیش‌بینی‌کننده منفی رفتارهای خودشکن است (ترنر و دیگران، ۲۰۰۲؛ کارابنیک، ۲۰۰۴).

همچنین، یافته‌های حاصل از شکل ۳ نشان می‌دهد تسلط اجتنابی، رفتارهای خودشکن را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. شمار تحقیقاتی که جهت‌گیری هدف را به صورت چهارگانه در نظر گرفته باشند، بسیار اندک است (برای مثال، جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ هاول و بورو، ۲۰۰۹). همسو با نتیجه پژوهش حاضر، جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) و هاول و بورو (۲۰۰۹) نشان دادند جهت‌گیری تسلط اجتنابی پیش‌بین مثبت و معنادار اهمال‌کاری است. دانش‌آموزان دارای هدف‌های اجتنابی، درخواست کمک را (که عدم آن نوعی رفتار خودشکن است) نشانه توانایی پایین می‌دانند و تمایلی به این کار ندارند (کارابنیک، ۲۰۰۴) و در عوض به رفتارهای خودشکنی مانند تقلب روی می‌آورند (باتلر، ۱۹۹۸). بنابراین، انجام رفتارهای خودشکن موجب می‌شود این دانش‌آموزان بی‌صلاحیت به نظر نرسند (اوردان و دیگران، ۱۹۹۸) و تصویر مطلوبی از خود داشته باشند و از این طریق حرمت خود آنها حفظ می‌شود (اوردان، ۲۰۰۴؛ هانینگ، ۲۰۰۹).

یافته دیگر پژوهش حاضر این است که هدف عملکرد گرایشی ارتباط منفی و معنادار با رفتارهای خودشکن دارد. نتایج مربوط به ارتباط این نوع جهت‌گیری با رفتارهای خودشکن در پژوهش‌های مختلف متناقض است. در برخی، عدم ارتباط (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ میجلی و اوردان، ۲۰۰۱) و در برخی دیگر ارتباط مثبت ضعیف (میجلی و دیگران، ۱۹۹۶) یا ارتباط منفی (اوردان، ۲۰۰۴) یافت شده است. اهمال‌کاران نمی‌توانند افکار، هیجان‌ها و رفتار خود را مهار

به‌واسطه تولید احساس گناه، می‌تواند رفتارهای خودشکن را کاهش دهد. به نظر می‌رسد اظهار نظر دقیق‌تر در این زمینه نیازمند پژوهش‌های دیگری است که سطحی از بی‌انگیزشی را در کنار هدف‌ها پیشرفت مدنظر داشته باشند.

در خصوص رابطه منفی احساس گناه و رفتارهای خودشکن، خودنظم‌دهی نقشی مهم و اساسی دارد (ووهِس و بامیستر، ۲۰۰۴). احساس گناه رابطه مثبتی با خودنظم‌دهی دارد (ووین و دیگران، ۲۰۰۳) و نقص در خودنظم‌دهی مشکل اصلی رفتارهای خودشکن است؛ بنابراین، احساس گناه باید موجب کاهش رفتارهای خودشکن شود. احساس گناه نه تنها موجب دوری از رفتارهای اجتنابی می‌شود بلکه محرک فعالیت و تلاش بیشتر در موقعیت‌های تحصیلی می‌شود و به این ترتیب فرصت‌های بیشتری برای رشد مهارت‌ها و پیشرفت فراهم می‌کند و خودکارآمدی و پیامدهای تحصیلی بلندمدت را افزایش می‌دهد. وقتی فردی در یک موقعیت تحصیلی اهمال‌کاری می‌کند، احساس گناه موجب بخشش خود می‌شود و فرد سعی می‌کند اهمال‌کاری پیشین خود را جبران کند (ووهِل و دیگران، ۲۰۱۰). با توجه به نتیجه به‌دست‌آمده در مورد نقش واسطه‌ای احساس گناه در رابطه بین عملکرد اجتنابی و رفتارهای خودشکن، به نظر می‌رسد اگر عملکرد اجتنابی با احساس گناه همراه شود، به ایجاد رابطه منفی با رفتارهای خودشکن منجر شود؛ اما هنگامی که احساس گناه نقش واسطه‌ای نداشته باشد، عملکرد اجتنابی بی‌ارتباط با رفتارهای خودشکن می‌شود (مانند پژوهش کنونی) یا ارتباط مثبت با این رفتارها نشان می‌دهد (برای مثال، الیوت و چرچ، ۲۰۰۳؛ اوردان و دیگران، ۲۰۰۲؛ میجلی و اوردان، ۲۰۰۱).

در خصوص نقش واسطه‌گری احساس شرم، نتایج نشان دادند جهت‌گیری‌های هدف به‌واسطه این متغیر، رفتارهای خودشکن را به صورت مثبت پیش‌بینی کردند. در این راستا، فی و تانجی (۲۰۰۰) نیز دریافتند اهمال‌کاری با احساس گناه رابطه منفی و با شرم، رابطه مثبت دارد. در موقعیت‌های تحصیلی، شیوه جبران اهمال‌کاری پیشین، کاهش و حذف آن است؛ اما، گرایش به اجتناب از شرمندگی در افراد دچار این احساس موجب می‌شود فرد به جای جبران، به رفتارهای نامعقول و خودتخریب‌گر^۱ روی آورد (بامیستر و کوپر، ۱۹۸۱؛ براون، ۱۹۶۸؛

کنند و از خودنظم‌دهی مطلوب برخوردار نیست (ووهِس و بامیستر، ۲۰۰۴) و به همین دلیل در رفتارهایی مانند اهمال‌کاری درگیر می‌شوند (بامیستر و شیر، ۱۹۸۸).

همان‌گونه که شکل ۳ نشان می‌دهد، عملکرد اجتنابی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برای رفتارهای خودشکن ندارد. این یافته در تناقض با نظریه‌ها و نتایج پژوهش‌های پیشین است که نشان داده‌اند این هدف‌ها پیامدهای منفی به دنبال دارند (الیوت و هاراکویز، ۱۹۹۶). در توجیه این یافته می‌توان به دو مطلب اشاره کرد. اول اینکه، در پرسشنامه هدف پیشرفت، هر جهت‌گیری با سه ماده سنجیده می‌شود. همان‌گونه که در قسمت ابزار پژوهش ذکر شد، ماده شش به علت بار عاملی تقریباً یکسان بر روی دو عامل، حذف شد و چون این ماده، جهت‌گیری عملکرد اجتنابی را می‌سنجد، همین مسأله ممکن است موجب کاهش روایی شده و در نتیجه در عدم معناداری این متغیر سهمیم باشد. نکته دوم اینکه شاید بتوان این عدم رابطه را در ماهیت این هدف جست‌وجو کرد. الیوت (۱۹۹۹) معتقد است افراد واجد هدف‌های عملکرد گرایشی هم انگیزه پیشرفت و هم انگیزه ترس از شکست را تجربه می‌کنند. به عبارت دیگر، این هدف، هدف عملکرد اجتنابی را نیز در خود جای داده است (ابراهیمی و دیگران، ۱۳۹۰).

در مورد نقش واسطه‌گری احساس گناه، نتایج بیانگر آن بود که انواع جهت‌گیری هدف به واسطه این متغیر، رفتار خودشکن را به صورت منفی پیش‌بینی کرده‌اند. البته براساس ضرایب به‌دست آمده، قوی‌ترین مسیر مربوط به هدف تسلط‌گرایشی است. این نوع هدف‌گرایی هم به شکل مستقیم و هم به‌واسطه احساس گناه رفتار خودشکن را به صورت منفی پیش‌بینی کرده است. این بدان معناست که این‌گونه هدف‌گرایی هم به‌واسطه تأثیری که بر هیجان‌های خودهشیار می‌گذارد و هم از طریق سایر متغیرها موجب کاهش رفتارهای خودشکن می‌شود. بنابراین ضروری است تا در پژوهش‌های آتی سایر متغیرهای واسطه‌ای شناسایی شوند. در مورد سایر جهت‌گیری‌های هدف نیز یافته‌ها بیانگر آن است که افراد دارای هر نوع انگیزشی، احساس گناه را تجربه خواهند کرد و از این طریق رفتارهای خودشکن آنها کاهش می‌یابد. به عبارت روشن‌تر، داشتن انگیزه پیشرفت در مقایسه با نداشتن آن،

در جمعیت دانشجویی و سایر گروه‌ها آزمون شود.

منابع

- ابراهیمی، س.، پاکدامن، ش. و سپهری، ص. (۱۳۹۰). روابط بین هدف‌ها پیشرفت، جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک‌شده در نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۲۹، ۳۵-۴۴.
- جوکار، ب. و دلاوری، م. آ. (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با هدف‌ها پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ و ۴ (۳)، ۸۰-۶۱.
- شیخی، م.، فتح‌آبادی، ج. و حیدری، م. (۱۳۹۲). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳۵، ۲۹۵-۲۸۳.
- کمالی، ف. (۱۳۹۲). *رابطه‌ی معنویت و احساسات شرم و گناه: نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- هاشمی، ز. و خیر، م. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۳ (۱۱)، ۱۵۰-۱۲۷.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, 1, 145-174.
- Baumeister, R. F., & Cooper, J. (1981). Can the public expectation of emotion cause that emotion? *Journal of Personality*, 49, 49-59.
- Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies.

براون و گارلاند، (۱۹۷۱). همچنین، از آنجا که افراد شرمگین نمی‌توانند تصویر مطلوبی از خود به دیگران نشان دهند، از تعامل‌های اجتماعی کناره‌گیری کرده و نمی‌توانند به نحو درستی خود را به دیگران ابراز کنند. بنابراین، شرمندگی و کناره‌گیری اجتماعی همراه با آن ممکن است رفتار خودشکن را شکل دهد. وجود رابطه مثبت بین احساس شرم و رفتارهای خودشکن در پژوهش‌های مختلف نشان داده شده است (براون و گارلاند، ۱۹۷۱؛ لیت و بامیستر، ۱۹۹۶).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد ارتباط منفی و معناداری میان دو جهت‌گیری عملکرد گرایشی و تسلط گرایشی با احساس شرم وجود دارد، اما این متغیر تنها در مورد تسلط گرایشی نقش واسطه‌ای داشته است. همسو با نتیجه پژوهش حاضر، نشان داده شده است که گرچه بعد گرایشی هدف‌ها همراه با پیامدهای مثبت و بعد اجتنابی با پیامدهای منفی مانند عدم لذت از تکلیف رابطه دارد (الیوت و هاراکویز، ۱۹۹۶) و این نکته به‌خصوص در مورد هدف‌ها تسلط گرایشی بارزتر است. همچنین رابطه مثبت این نوع جهت‌گیری با انگیزش درونی (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷)، رغبت، لذت، امید و غرور و رابطه منفی آن با ملالت و خشم نشان داده شده است (پکران و دیگران، ۲۰۰۶). بنابراین، با توجه به مطالب ذکرشده، افراد دارای جهت‌گیری تسلط گرایشی، به جای مقایسه خود با دیگران و نگرانی در مورد صلاحیت خود و به دنبال آن احساس شرم، به فهم تکلیف و انجام آن می‌پردازند و خود را درگیر رفتارهای خودشکن نمی‌کنند.

در مجموع، نتایج حاصل از تحلیل مسیرهای انجام‌شده در پژوهش حاضر نشان دادند متغیرهای تسلط اجتنابی، تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی به صورت مستقیم پیش‌بینی‌کننده قوی رفتارهای خودشکن هستند، اما عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده معناداری نیست. در خصوص اثر غیرمستقیم متغیرهای برون‌زا بر متغیر درون‌زا نتایج نشان دادند، دو متغیر تسلط گرایشی و عملکرد اجتنابی با واسطه‌گری هیجان‌های شرم و گناه، رفتارهای خودشکن را پیش‌بینی می‌کنند.

در نهایت، از آنجا که مدل حاضر جدید است و برای اولین بار در ایران آزمون شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده

- Buss, A. H. (1980).** *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Butler, R. (1998).** Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology, 90*, 630-643.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995).** Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 87*, 261-271.
- 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.
- Combs, D. J. Y., Campbell, G., Jackson, M., & Smith, R. H. (2010).** Exploring the consequences of humiliating a moral transgressor. *Basic and Applied Social Psychology, 32*, 128-143.
- Cunningham, C. J. L. (2007).** *Stress, need for recovery, and ineffective self-management*. PhD Dissertation, College of Bowling Green State University.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000).** Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*, 120-134.
- DePalma, M. T., Madey, S. F., & Bornschein, S. (1995).** Individual differences and cheating behavior: Guilt and cheating in competitive situations. *Personality and Individual Differences, 18* (6), 761-769.
- Dweck, C. S. (1986).** Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988).** A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Psychological Bulletin, 104* (1), 3-22.
- Baumgardner, A. H., Heppner, P. P., & Arkin, R. M. (1986).** Role of causal attribution in personal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 636-643.
- 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.
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000).** Task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences, 28*, 153-167.
- Bollen, K. A., & Stine, R., (1990).** Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological Methodology, 20*, 40-115.
- Borg, I., Staufienbiel, T., & Scherer, K. R. (1988).** On the symbolic basis of shame. In K. R. Scherer (Ed), *Facets of emotion: Recent research* (pp. 79-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruegelmans, 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.
- Brown, B. R. (1968).** The effects of need to maintain face on interpersonal bargaining. *Journal of Experimental Social Psychology, 4*, 107-122.
- Brown, B. R., & Garland, H. (1971).** The effects of incompetency, audience acquaintanceship, and anticipated evaluation feedback on facesaving behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 7*, 490-502.

- University Press.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002).** Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goal and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562-575.
- Henderson, L., & Zimbardo, P. (1998).** *Trouble in river city: Shame and anger in chronic shyness.* Paper presented at the American Psychological Association, 106th National Conference, San Francisco, CA.
- Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2009).** Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 51-59.
- Hoffman, M. L. (1998).** Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybee (Eds.). *Guilt and children* (pp. 91-112). Boston, MA: Academic Press.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009).** Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*, 151-154.
- Hu, J., & Gruber, K. J. (2008).** Positive and negative affect and health functioning indicators in older adults with chronic illnesses. *Issues in Mental Health Nursing, 29* (8), 895-911.
- Huning, T. M. (2009).** *Goal orientation and self-defeating behavior: The mediation role of adaptive and maladaptive processes.* PhD Dissertation, The University of Memphis.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001).** Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Deve-*
- Eisenberg, N. (1986).** *Altruistic emotion, cognition, and behavior.* Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Elliot, A. (1999).** Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997).** A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003).** A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of personality, 71*, 369-396.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005).** *Handbook of competence and motivation.* New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996).** Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001).** A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80* (3), 501-519.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000).** Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 167-184.
- Ferrera, T. S. (2011).** *Personal performance goal orientation, goal structure, persistence, and self-handicapping in the classroom.* PhD Dissertation, Fordham University.
- Finney, S., & Davis, S. (2003).** *Examining the invariance of the Achievement Goal Questionnaire across gender.* Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Frijda, N. H. (1986).** *The emotions.* London: Cambridge

- of self-conscious emotions. In: Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation* (pp. 185-200). New York: Guilford Press.
- Li, J., Wang, L., & Fischer, K. W. (2004).** The organization of Chinese shame concepts. *Cognition and emotion*, 18, 767-797.
- Linnenbrink, E. A. (2005).** The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple-goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Lutwak, N., & Ferrari, J. R. (1996).** Moral affect and cognitive processes: Differentiating shame from guilt among men and women. *Personality and Individual Differences*, 21 (6), 891-896.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002).** Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005).** The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 218-231.
- Midgley, C., Anderman, E. M., & Hicks, L. (1995).** Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996).** If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001).** Performance approach goals: Good for what, for *lopmental Education*, 25, 14-24.
- Karabenick, S. A. (2004).** Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-581.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Matsumoto, H. (1995).** Culture, self, and emotion: A cultural perspective on self-conscious emotions. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 439-464). New York: Guilford Press.
- Klass, E. T. (1990).** Guilt, shame and embarrassment: Cognitive-behavioral approaches. In H. Leitenberg (Ed), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 385-414). New York: Plenum.
- Konstam, V., Chernoff, M., & Deveney, S. (2001).** Toward forgiveness: The role of shame, guilt, anger and empathy. *Counseling and Values*, 46, 26-39.
- Lau, S., & Nie, Y. (2008).** Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15-29.
- Leith, K. P., & Baumeister, R. F. (1996).** Why do bad moods increase self-defeating behavior? Emotion, risk taking, and self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1250-1267.
- Lewis, H. B. (1971).** *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lewis, M. (1992).** *Shame: The exposed self*. New York: The Free Press.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. (2000).** *Handbook of emotion* (2nd edition). New York: Guilford Press.
- Lewis, M., & Sullivan, M. W. (2005).** The development

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009).** Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115-135.
- Pintrich, P. R. (2000).** Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92* (3), 544-555.
- 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. *Learning and Instruction, 21*, 394-402.
- Scherer, K. R. (1997).** The role of culture in emotion-antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology, 73* (5), 902-922.
- Schouwenburg, H. C. (1992).** Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality, 6*, 225-236.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007).** *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sheikh, S., & Janoff-Bulman, R. (2010).** The “Shoulds” and “Should nots” of moral emotions: A self-regulatory perspective on shame and guilt. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36* (2), 213-224.
- Shih, S. (2005).** Taiwanese sixth graders’ achievement goals and their motivation, strategy use, and grades: An examination of the multiple goal perspective. *The Elementary School Journal, 106*, 39-58.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002).** Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*, 422-445.
- Smith, R. H., Webster, J. M., Parrott, W. G., & Eyre, whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.**
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001).** Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006).** The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mitel (Ed.), *Focus on educational psychology research* (pp. 307-326). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Nicholls, J. (1984).** Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.C
- O’Brien, W. K. (2002).** *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished PhD dissertation, University of Houston.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988).** *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003).** Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research, 39*, 437- 455.
- Pekrun, R. (2006).** The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006).** Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*, 583-597.

- 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.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001).** Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 53-67.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004).** Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15, 103-125.
- Tracy, J. L., Robins, R. W., & Tangney, J. P. (2007).** *The self-conscious emotions: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002).** The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Urdan, T. (2004).** Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9, 222-231.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998).** Classroom influences on self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Urdan, T., Ryan, A., Anderman, E.M., & Gheen, M. (2002).** Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 55-83). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vohs, K. D & Baumeister, R. F. (2004).** Understanding **H. L. (2002).** The role of public exposure in moral and nonmoral shame and guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 138-159.
- Steel, P. (2007).** The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001).** Procrastination and personality performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Heigel, C., Harty, L., & McCloskey, L. (2010).** Shaming, blaming, and maiming: Functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *Journal of Research in Personality*, 44, 91-102.
- Tangney, J. P. (1991).** Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 598-607.
- Tangney, J. P. (1996).** Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt. *Behavior Research and Therapy*, 34, 741-754.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002).** *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
- Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996).** Are shame, guilt and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1256-1269.
- Thompson, T., Altmann, R., & Davidson, J. (2004).** Shame-proneness and achievement behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 613-627.
- Thompson, T., Sharp, J., & Alexander, J. (2008).** Assessing the psychometric properties of a scenario-based measure of achievement guilt and shame. *Educational Psychology*, 28 (4), 373-395.

- procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, 803-808.
- Woien, S. L., Ernst, H. A. H., Patock-Peckham, J. A., & Nagoshi, C. T. (2003).** Validation of the TOSCA to measure shame and guilt. *Personality and Individual Differences*, 35, 313-326.
- Wolters, C. A. (2004).** Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student's motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 236-250.
- self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 1-12). New York: Guilford Press.
- 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.
- Wohl, M. J. A., Pychyl, T. A., & Bennett, S. H. (2010).** I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future