

## نقش سبک‌های اسنادی در هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه در دانش‌آموزان

### دوره‌ی ابتدایی

نرجس عباسی\* فریده سادات حسینی\*\* سید موسی گلستانه\*\*\*

دانشگاه خلیج فارس بوشهر

### چکیده

اخیراً باب جدیدی در مطالعات هیجان‌ها، تحت عنوان هیجان‌های خودآگاه، مطرح شده است؛ اما تحقیقات کمی درباره‌ی معنا، رشد و مکانیزم‌های اثرگذاری آن‌ها، انجام گرفته است. بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سبک‌های اسنادی در هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه کودکان انجام شد. نمونه‌ی پژوهش شامل ۵۶۵ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم شهر گله‌دار بودند؛ که بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و دو پرسش‌نامه‌ی آزمون هیجان خودآگاه برای کودکان (TOSCA-C) و نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی پرسش‌نامه‌ی سبک اسناد کودکان (CASQ-R) را تکمیل نمودند. اعتبار و پایایی این ابزارها مورد بررسی قرار گرفت که در حد مطلوب ارزیابی گردید. نتایج نشان داد که از ابعاد سبک اسنادی منفی به ترتیب سه بعد پایدار منفی، درونی منفی و کلی منفی به صورت مستقیم و از ابعاد سبک اسنادی مثبت، بعد پایدار مثبت به صورت معکوس، شرم را پیش‌بینی می‌نمایند. به علاوه، از ابعاد سبک اسنادی منفی به ترتیب دو بعد پایدار منفی و کلی منفی به صورت معکوس و از ابعاد سبک اسنادی مثبت، بعد پایدار مثبت به صورت مستقیم، هیجان گناه را پیش‌بینی نمود. بنابراین الگوی اسناددهی متفاوتی در هیجان شرم و گناه کودکان مشاهده گردید. یافته‌های پژوهش در راستای اهمیت نحوه‌ی اسناددهی دانش‌آموزان در تجربه‌ی هیجان‌های خودآگاه مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

**واژه‌های کلیدی:** سبک اسنادی، هیجان خودآگاه، شرم، گناه، دانش‌آموز ابتدایی.

\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خلیج فارس بوشهر abbasinarjes@gmail.com

\*\* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه خلیج فارس بوشهر (نویسنده مسؤل) fsadathoseini@yahoo.com

\*\*\* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه خلیج فارس بوشهر

تاریخ پذیرش: ۹۵/۲/۲۰

تاریخ دریافت مقاله‌ی نهایی: ۹۴/۱۱/۲۵

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۸/۱۲

### مقدمه

دوره‌ی کودکی مهم‌ترین دوره‌ی زندگی هر فرد است؛ آنچه در رفتار یک شخص بزرگسال دیده می‌شود ریشه در دوران کودکی او دارد. از ابعاد مهم رشدی کودک که مورد غفلت واقع شده است؛ بعد هیجانی می‌باشد. بی‌توجهی به این بعد و رفتار نامناسب با کودک، عامل بروز رفتارهای ناسازگارانه‌ی بسیاری در کودک می‌شود. هیجان‌ها پدیده‌های پیچیده‌ای هستند که شامل احساس ذهنی (من خشمگین هستم)، تغییرات فیزیولوژیکی (تپش قلب) و رفتار (چهره‌ی خشمگین) می‌باشند (سیگلن و ریدر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

تقسیم‌بندی‌های مختلفی در مورد هیجان‌ها انجام شده است؛ از جمله: اساسی و اجتماعی-اخلاقی (ایزنبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰)، مثبت و منفی (پلاتچیک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲) و خود-آگاه و ناخودآگاه (تانجی و دیرینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). هیجان‌های اجتماعی-اخلاقی نیازمند بازنمایی حالت‌های ذهنی از دیگران است، درحالی‌که هیجان‌های اساسی تنها به آگاهی فرد از حالت بدنی خود نیاز دارند (بارنت، برد، مول، فریت و بلک مور<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). بنابراین هیجان‌های اجتماعی-اخلاقی نقش مهمی در اخلاقیات و تصمیم‌گیری اخلاقی دارند (ایزنبرگ، ۲۰۰۰) و رشد آن‌ها وابسته به رشد شناخت اجتماعی و توانایی تصور حالت‌های ذهنی دیگران است (اینهلدر و پیازه<sup>۶</sup>، ۱۹۵۸). در خصوص تقسیم‌بندی هیجان‌ها به دو دسته‌ی مثبت و منفی، مبنای کار، سیستم انگیزشی است. هیجان مثبت بیانگر سیستم انگیزشی اشتیاقی است که پاداش آن را برمی‌انگیزد، درحالی‌که هیجان منفی بیانگر سیستم انگیزشی آزردهنده است که تنبیه آن را برمی‌انگیزد (فولس<sup>۷</sup>، ۱۹۸۸). بر پایه‌ی یکی دیگر از تقسیم‌بندی‌ها، هیجان‌های انسان در دو دسته‌ی خودآگاه و ناخودآگاه قرار می‌گیرند. هیجان‌های ناخودآگاه پایه‌ی بیولوژیکی دارند، بدون اتکا به گزارش‌های کلامی می‌توانند بررسی شوند. این‌ها شامل خشم، ترس، نفرت، غم، شادی و تعجب، می‌شوند (اکمن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲؛ ایزارد<sup>۹</sup>، ۱۹۷۱). در مقابل هیجان‌های خودآگاه هیجان‌هایی هستند که «خود» در آن‌ها نقش محوری دارد و همراه با «خودارزشیابی» می‌باشند. رشد شناختی زیربنای مهم همه هیجان‌های خودآگاه می‌باشد (تانجی و دیرینگ، ۲۰۰۲).

اخیراً باب جدیدی در مطالعات هیجان‌ها<sup>۱۰</sup>، تحت عنوان هیجان‌های خودآگاه<sup>۱۱</sup> مطرح شده است. تحقیقات کمی درباره‌ی معنا، چگونگی رشد و تفاوت‌های فردی آن‌ها انجام شده است (لوئیس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۱). اما هیجان‌های خودآگاه نقش مهمی در انگیزش، شایستگی اجتماعی و سازگاری کودکان دارد (لوئیس و سالیوان<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۵). از جمله هیجان‌های خودآگاه که لازم است مورد توجه و بررسی قرار گیرند؛ دو هیجان شرم<sup>۱۴</sup> و گناه<sup>۱۵</sup> هستند. در واقع، همه‌ی انسان‌ها در زندگی روزمره‌شان با وقایعی مواجه می‌شوند که در آن‌ها احساس شکست، نقص و بی‌کفایتی را تجربه می‌کنند. به دنبال این تجارب و ارزیابی‌هایی که افراد از خودشان دارند؛ هیجان‌هایی در

انسان برانگیخته می‌شود. بعضی از این هیجان‌ها مانند شرم و احساس گناه، هیجان‌های خودآگاه هستند که به‌وسیله‌ی تأمل در خود و خودارزیابی برانگیخته می‌شوند (تانجنی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۵). بر این اساس، با توجه به اینکه در دو هیجان شرم و گناه، فرد به ارزیابی از «خود» می‌پردازد (تانجنی و درینگ، ۲۰۰۲؛ تریسی و رایبیز<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۴)، شرم و گناه در دسته هیجان‌های خودآگاه قرار می‌گیرد، از طرف دیگر با توجه به نقشی که هیجان شرم و گناه در پرورش رفتار اخلاقی دارد، آن‌ها را هیجان‌های اخلاقی محسوب می‌کنند (تانجنی و دیرینگ، ۲۰۰۲). همچنین هیجان شرم و گناه را در طبقه هیجان‌های منفی دسته‌بندی می‌کنند، زیرا در تجربه‌ی آن‌ها افراد احساس ناخشنودی، عصبی بودن و تحریک‌پذیری دارند (لویس، ۱۹۷۱). لذا دو هیجان شرم و گناه را می‌توان به‌عنوان هیجان‌های خودآگاه، اجتماعی- اخلاقی و منفی تقسیم‌بندی نمود.

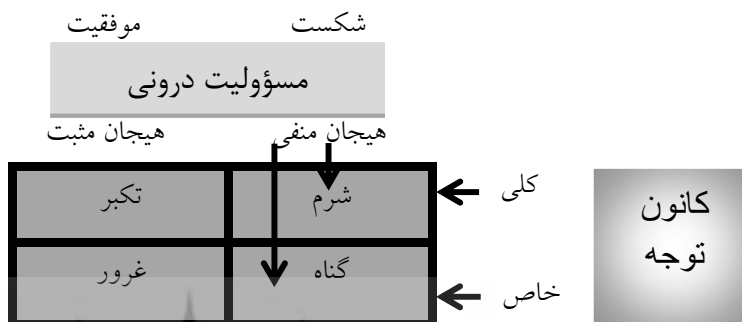
از آنجاکه نه‌تنها مردم عامی بلکه بعضی از متخصصان و نظریه‌پردازان نیز دو هیجان شرم و گناه را یکسان فرض کرده و به‌جای هم به کار می‌برند (دامون<sup>۱۸</sup>، ۱۹۸۸؛ ایزنبرگ، ۱۹۸۶؛ هریس<sup>۱۹</sup>، ۱۹۸۹)، یکی از چالش‌های پیش‌روی محققان در بارز نمودن تمایز و تشابه این دو هیجان، شناسایی پیش‌آیندهای شرم و گناه می‌باشد. در این زمینه شایان توجه است که شرم محصول ارزیابی از اعمال خود در رابطه با استانداردها، قوانین، اهداف و اسناد کلی است. این هیجان نتیجه‌ی یک شکست است؛ زمانی که شخص مسئولیت شکست را می‌پذیرد و یک تمرکز کلی بر خود دارد؛ شرم را تجربه می‌نماید. شرم می‌تواند در پاسخ به اعمال اخلاقی ناشایست و یا دستاوردهای ضعیف ایجاد شود (لویس، ۱۹۹۲). در توصیف پدیدارشناسانه‌ی تجربه‌ی یک فرد شرم‌منده، ویژگی‌هایی مانند تمایل به پنهان شدن، ناپدید شدن یا مردن قابل ملاحظه است. این پیامدها، بسیار دردناک و منفی هستند که می‌تواند منجر به اختلال در رفتارهای عادی، اغتشاش در تفکر و عدم توانایی در صحبت کردن، گردند (لویس، ۱۹۷۱). در واقع پیامد شرم، یک کیفرخواست کلی در مورد خود است. لذا گرایش عملی همراه با شرم، جمع کردن بدن برای پنهان کردن خود از دیگران و کاهش نگاه مستقیم برای اجتناب از ارتباطات اجتماعی است (لویس، ۱۹۹۲). احساس گناه نیز در پاسخ به پذیرش مسئولیت شخصی برای یک شکست رخ می‌دهد؛ اما مثل شرم به‌شدت منفی نیست؛ زیرا در گناه، اعمال فردی خاصی که منجر به شکست شده است؛ مورد توجه است. از آنجاکه کانون توجه در گناه، رفتارهای خاص می‌باشد؛ افراد می‌توانند از طریق عمل جبرانی، خودشان را از شر این هیجان رها کنند. جبران یا تصحیح شکست و پیشگیری از وقوع مجدد آن در آینده، دو شیوه‌ی ممکن اصلاحی هستند که اشخاص می‌توانند انتخاب کنند. بنابراین احساس گناه مانند شرم یک هیجان خودتخریبی نیست. در توصیف پدیدارشناسانه، اشخاصی که به‌وسیله‌ی شکست مضطرب شده‌اند و احساس گناه دارند، ممکن است حرکات

چهره و خیره نگاه کردن را تجربه کنند که مشابه با حالات فرد شرم‌زده است. اما گناه با ترک یا اجتناب مرتبط نیست یا منجر به سردرگمی و فقدان عمل نمی‌شود؛ در حقیقت گناه با عمل جبرانی (البته الزامی نیست) و پیشگیری از وقوع دوباره‌ی آن در آینده مرتبط است. درحالی‌که در شرم بدن خودبه‌خود بسیار قوزکرده و بی‌حرکت است، در گناه، افراد به‌طور معمول حرکات خود را افزایش می‌دهند به طوری‌که در تلاش هستند، عمل را جبران کنند (کول بارت و زهن واکسلر<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۲). گناه بر روی عمل متمرکز می‌شود و گرایش به اقرار و اعتراف، جبران و بازسازی دارد (والتر و بارنافورد<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۶) درحالی‌که شرم، بیشتر بر خود متمرکز است و با گرایش به مخفی‌کاری، احساس بی‌پناهی، ناتوانی و بی‌ارزشی (تانجی و دیرینگ، ۲۰۰۲) همراه است.

پژوهش‌های اندکی به بررسی پیش‌آیندهای متمایز این دو هیجان پرداخته‌اند؛ در پژوهش موریس و همکاران (۲۰۱۴) نتایج نشان داد که کودکان دل‌بسته نایمن، به‌ویژه کودکان با سبک دل‌بستگی دو سوگرا نسبت به کودکان با سبک دل‌بستگی ایمن سطوح بالاتری از شرم را نشان دادند. یافته‌های پژوهش عطری‌فرد، آزادفلاح و اژه‌ای (۱۳۸۵) نشان داد که بین فعالیت نظام‌بازداری یا مؤلفه‌های آن و مستعد بودن به شرم و گناه رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. (تریسی و رایبیز، ۲۰۰۴) بیان می‌کنند هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه، به لحاظ اسناد علی، تمایز ظریفی دارند، اگرچه در هر دو موقعیت، اسنادهای درونی رخ می‌دهد، در احساس گناه، این اسنادها انعطاف‌پذیر و قابل مهار هستند اما در احساس شرم، غیر قابل مهار و با دوام هستند. لذا باید گفت که سبک‌های اسنادی در هیجان‌های شرم و احساس گناه، نقش ایفا می‌کنند؛ زیرا بزرگسالان و کودکان، شکست یا موفقیت را به دلایلی با ویژگی‌ها یا ابعاد خاص نسبت می‌دهند (لوئیس و سالیوان، ۲۰۰۵). درزمینه‌ی سبک‌های اسنادی، واینر<sup>۲۲</sup> (۱۹۸۶) معتقد است، علل درک شده‌ی یک حادثه عمدتاً بر اساس سه بعد درونی- بیرونی، پایدار- ناپایدار و کلی- اختصاصی تغییر می‌کند. سبک اسناد می‌تواند به دو صورت خوش‌بینانه یا بدبینانه باشد. در اسناد خوش‌بینانه (سازگارانه)، فرد موفقیت‌ها و رویدادهای مثبت را به عوامل درونی، پایدار و عام نسبت می‌دهد، یعنی خود را مسؤول موفقیت خود می‌داند و در دیگر زمان‌ها و نیز دیگر موقعیت‌ها انتظار موفقیت دارد (فینچام و برادیوری<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۳). در اسناد بدبینانه (ناسازگار) فرد بالعکس عمل می‌کند یعنی موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی، خاص و ناپایدار نسبت می‌دهد و شکست‌ها را به عوامل درونی، پایدار و عام نسبت می‌دهد. این اسناد بدبینانه با مشکلات بدنی و روان‌شناختی همراه است (پیترسون<sup>۲۴</sup> و سلیگمن، ۱۹۸۴).

در زمینه‌ی نقش سبک‌های اسنادی در دو هیجان شرم و گناه، به نظر می‌رسد، بعد درونی سبک اسنادی در تولید عواطف مرتبط با خودارزیابی و عزت‌نفس (مثل شرم و گناه) نقش ویژه‌ای

داراست. اگرچه، در هر دو موقعیت، اسنادهای درونی رخ می‌دهند؛ در گناه، این اسنادها انعطاف‌پذیر و قابل مهار هستند، اما در شرم، غیر قابل مهار و بادوام‌اند (تریسی و رابینز، ۲۰۰۴). شکل ۱، مدل ساختاری ارتباطی بین خودارزیابی شکست و هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس گناه را نشان می‌دهد (لوئیس، ۱۹۹۲).



شکل ۱: مدل فرآیند خودارزیابی و ارتباط آن با ۴ هیجان خودارزیابانه: تکبر، شرم، غرور و گناه (لوئیس، ۱۹۹۲).  
(شرم، هیجانی منفی و اسناد کلی بعد از شکست و گناه، هیجان منفی و اسناد جزئی بعد از شکست می‌باشند.)

اگرچه نقش سبک‌های اسنادی در هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه به لحاظ نظری و تئوری شایان توجه خاص است، اما تاکنون مورد بررسی تجربی دقیق قرار نگرفته است. پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی سبک‌های اسنادی انجام شده، بیانگر تأثیر سبک اسناددهی افراد در تجارب خلقی و هیجانی آن‌ها می‌باشد، در این زمینه پژوهش خراشادی‌زاده، شهابی‌زاده و دستجردی (۱۳۹۱) نشان داد که اسناد موفقیت باعث کاهش اضطراب اجتماعی و اسناد شکست موجب افزایش اضطراب اجتماعی می‌شوند.

با توجه به آنچه بیان شد؛ بررسی نقش سبک اسنادی در هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه در دانش‌آموزان ابتدایی، تصویر روشن‌تری از فرآیندهای زمینه‌ساز این دو هیجان فراهم می‌آورد اما تاکنون در پژوهش‌های تجربی مورد بررسی قرار نگرفته است. جای سؤال است که اجزای سبک اسنادی و سبک اسنادی مثبت و منفی هرکدام چه رابطه‌ای با دو هیجان خودآگاه شرم و گناه دارند. روشن شدن مرز این دو، مهم است؛ چراکه ارزیابی هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه نقش مهمی در انگیزش، شایستگی اجتماعی و سازگاری کودکان دارد (لوئیس و سالیوان، ۲۰۰۵). با توجه به مطالب ذکر شده و با محور قرار دادن مدل لوئیس (۱۹۹۲) در زمینه‌ی هیجان‌های خودارزیابانه، فرضیاتی که پژوهش حاضر در پی بررسی آن می‌باشد، عبارتند از:

۱- هیجان خودآگاه شرم با ابعاد پایدار، کلی و درونی از سبک اسنادی منفی قابل تبیین است.

- ۲- هیجان خودآگاه شرم با ابعاد پایدار، کلی و درونی از سبک اسنادی مثبت قابل تبیین است.  
 ۳- هیجان خودآگاه گناه با ابعاد درونی پایدار و کلی از سبک اسنادی منفی قابل تبیین است.  
 ۴- هیجان خودآگاه گناه با ابعاد پایدار کلی و درونی از سبک اسنادی مثبت قابل تبیین است.

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی است که به روش هم‌بستگی انجام شد.

#### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان ابتدایی منطقه گله‌دار است که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ در مدارس ابتدایی این منطقه مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر شامل ۵۶۵ دانش‌آموز ابتدایی (۲۸۴ دختر و ۲۸۱ پسر) که با روش خوشه‌ای مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا ۱۲ مدرسه (۶ مدرسه دخترانه و ۶ مدرسه پسرانه) از بخش‌های مختلف منطقه انتخاب شدند، سپس از هر مدرسه کلاس‌های چهارم، پنجم و ششم انتخاب شدند و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. میانگین گروه سنی نمونه ۱۱/۳۱ با انحراف استاندارد ۰/۹۹ بود. جدول ۱ تعداد گروه مشارکت‌کننده در این پژوهش را به تفکیک جنسیت و پایه‌ی تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱- فراوانی مشارکت‌کننده‌ها به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی

جنسیت	پایه		چهارم		پنجم		ششم		کل
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
پسر	۸۷	٪۱۵/۴	۹۸	٪۱۷/۳	۹۶	٪۱۷	۲۸۱	٪۴۹/۷	
دختر	۹۱	٪۱۶/۱	۹۱	٪۱۶/۱	۱۰۲	٪۱۸/۱	۲۸۴	٪۵۰/۳	
کل	۱۷۷	٪۳۱/۵	۱۸۹	٪۳۳/۴	۱۹۸	٪۳۵/۱	۵۶۵	٪۱۰۰	

#### ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از دو مقیاس هیجان خودآگاه برای کودکان و پرسش‌نامه سبک اسناد کودکان استفاده شده است.

##### ۱- آزمون هیجان خودآگاه برای کودکان (TOSCA-C)

آزمون هیجان خودآگاه برای کودکان<sup>۲۵</sup> (TOSCA-C)، ابزاری برای اندازه‌گیری هیجان‌های خودآگاه کودکان است (تانجی، واگنر، گرامزو و فلچر<sup>۲۶</sup>، ۱۹۹۰، به نقل از تیلگمن-اوزبرن<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۱). یک ابزار اندازه‌گیری خودگزارشی است، متشکل از ۱۵ سناریو (۱۰ منفی و ۵ مثبت) که برای استفاده کودکان ۸-۱۲ ساله طراحی شده است. هر سناریو متشکل از یک داستان و در پی آن ۴ یا ۵ پاسخ می‌باشد که احساس گناه، شرم، برون‌سازی، جدا شدن، غرور آلفا و غرور بتا را

ارزیابی می‌کند. اما در این پژوهش تنها پاسخ‌های احساس گناه و شرم در تجزیه و تحلیل استفاده شده است (از سایر سؤالات که برونی‌سازی، جدا شدن، غرور آلفا و غرور بتا را ارزیابی می‌کند صرف‌نظر شده است). پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۵ امتیازی نمره‌گذاری می‌شود (به پاسخ کاملاً غلط یک امتیاز، کاملاً درست پنج امتیاز تعلق می‌گیرد). اندازه‌گیری مقیاس احساس گناه از اعتبار درونی، پایایی بازآزمایی، روایی تفکیکی و هم‌گرایی روایی پیش‌بین برخوردار است (رابینز، نوفتل<sup>۲۸</sup> و تریسی، ۲۰۰۷؛ تانجی، واگنر، هیل-بارلو<sup>۲۹</sup>، مارشال<sup>۳۰</sup> و گرامزو، ۱۹۹۶، به نقل از تیلگمن-اوزبرن، ۲۰۱۱). در پژوهش تیلمان-اوزبرن (۲۰۱۱) برای مقیاس احساس گناه پایایی ۰/۹ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی (با روش حداکثر احتمال) با استفاده از نرم‌افزار Amos بهره گرفته شد. که برای برازش مناسب‌تر مدل با توجه به قرارگیری ماده‌ها در عامل‌ها و بار عامل‌ها، مدل اصلاح شد. شاخص‌های برازش گویای انطباق ساختار عاملی پرسش‌نامه با داده‌های تجربی است. جدول ۲، شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، معیارهای برازش بر خوب بودن برازش داده‌ها با ساختار عاملی این مقیاس دلالت دارد. برای محاسبه پایایی پرسش‌نامه از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای شرم به ترتیب، ۰/۶۸ و ۰/۶۵ و برای گناه به ترتیب، ۰/۷۱ و ۰/۷۱ به دست آمد.

جدول ۲- شاخص‌های برازش زیر مقیاس‌های شرم و گناه آزمون هیجان خودآگاه برای کودکان

$\chi^2$	DF	P	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
۴۶۰/۰۶	۲۲۹	۰/۰۰۰۱	۲/۰۱	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۸۲	۰/۰۴

۲- نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی پرسشنامه‌ی سبک اسناد کودکان (CASQ - R) پرسش‌نامه سبک اسناد کودکان<sup>۳۱</sup> (CASQ)، توسط سلیگمن و همکاران (۱۹۸۴) تدوین شده است؛ نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی این پرسش‌نامه در سال ۱۹۸۸ توسط تامپسون<sup>۳۲</sup> و همکاران برای ارزیابی سبک اسناد کودکان تهیه شد (CASQ - R)<sup>۳۳</sup>. این پرسش‌نامه شامل ۲۴ سؤال است که سبک‌های اسنادی کودکان را مشخص می‌کند. هر سؤال یک رویداد فرضی را مطرح می‌کند و آزمودنی‌ها تصور می‌کنند؛ آن رویداد برای آن‌ها اتفاق افتاده است و برداشت خود را از آن رویداد با انتخاب یکی از دو گزینه مشخص می‌کنند. نمره‌گذاری در این پرسش‌نامه به این صورت است که به هر پاسخ درونی، پایدار و کلی عدد یک و به هر پاسخ بیرونی، ناپایدار و جزئی عدد صفر اختصاص داده می‌شود. نمره‌ی سبک اسنادی کلی، به وسیله‌ی تفریق مجموع سبک اسنادی مثبت از

سبک اسنادی منفی به دست می‌آید. تامپسون، کازلو، وایس و نولن-هوکسما<sup>۳۴</sup> (۱۹۸۸) آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه را در اجرای اول و دوم ۰/۶۱، آلفای کرونباخ اسنادهای مثبت را در اجرای اول ۰/۵۳ و اجرای دوم ۰/۶۰ و آلفای کرونباخ برای اسنادهای منفی، را در اجرای اول ۰/۴۵ و در اجرای دوم ۰/۴۶، به دست آوردند. همچنین روایی آن را از طریق هم‌بستگی نتایج بین اجرای اول و اجرای مجدد طی یک دوره ۶ ماهه بررسی کردند که این هم‌بستگی برای کل پرسش‌نامه ۰/۵۳، برای اسنادهای مثبت ۰/۵۳ و برای اسنادهای منفی ۰/۳۸ بود که در همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده‌اند. در این پژوهش برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار Amos بهره گرفته شد. برای برازش مناسب‌تر مدل با توجه به قرارگیری ماده‌ها در عامل‌ها و بار عامل‌ها، مدل اصلاح شد. شاخص‌های برازش گویای انطباق ساختار عاملی پرسش‌نامه با داده‌های تجربی است. جدول ۳، شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، معیارهای برازش بر خوب بودن برازش داده‌ها با ساختار عاملی این مقیاس دلالت دارد. برای محاسبه‌ی پایایی پرسش‌نامه از روش‌های آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب آلفای کرونباخ تنصیف برای سبک اسنادی مثبت ۰/۵۲ و برای سبک اسنادی منفی ۰/۳۵، به دست آمد، که با توجه به ماهیت پرسش‌نامه، پراکندگی سؤالات، اجرا بر روی کودکان و پایین بودن شاخص آلفا در پرسش‌نامه‌ی اصلی (به تامپسون و همکاران، ۱۹۸۸ مراجعه شود) نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است.

جدول ۳- شاخص‌های برازش نسخه تجدیدنظر شده‌ی پرسش‌نامه‌ی سبک اسناد کودکان

$\chi^2$	DF	P	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
۴۱۴/۰۰۳	۲۰۵	۰/۰۰۰۱	۲/۰۲	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۶۵	۰/۰۴



### یافته‌ها

به‌منظور آشنایی با اطلاعات توصیفی، ابتدا به بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش پرداخته شد. جدول شماره ۴ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
پایدار مثبت	۲/۸۶	۱/۰۰	۰	۴
کلی مثبت	۳/۱۶	۰/۹۳	۰	۴
درونی مثبت	۲/۴۸	۱/۰۲	۰	۴
پایدار منفی	۰/۴۳	۰/۶۹	۰	۳
کلی منفی	۰/۴۸	۰/۶۸	۰	۳
درونی منفی	۱/۵۶	۱/۱۱	۰	۴
سبک اسنادی مثبت	۸/۵۰	۲/۰۶	۲	۱۲
سبک اسنادی منفی	۲/۴۸	۱/۵۶	۰	۹
سبک اسنادی کلی	۶/۰۳	۲/۸۲	-۴	۱۲
شرم	۲۷/۱۷	۷/۲۲	۱۱	۵۴
احساس گناه	۵۲/۵۲	۵/۶۴	۲۱	۶۰

همچنین قبل از انجام تحلیل‌های استنباطی، روابط هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش از طریق ارزیابی ماتریس هم‌بستگی بررسی شد. نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

زیر مقیاس	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	
۱- پایدار مثبت	۱										
۲- کلی مثبت	۰/۳۶**	۱									
۳- درونی مثبت	۰/۱۸**	۰/۱۶**	۱								
۴- پایدار منفی	-۰/۱۸**	-۰/۱۰*	-۰/۰۸*	۱							
۵- کلی منفی	-۰/۱۷**	-۰/۱۲**	۰/۰۲	۰/۱۵*	۱						
۶- درونی منفی	-۰/۰۵	-۰/۱۸**	۰/۰۴	۰/۰۶	-۰/۰۳	۱					
۷- سبک اسنادی مثبت	۰/۷۴**	۰/۷۰**	۰/۶۵**	-۰/۱۷**	-۰/۱۴**	-۰/۰۹*	۱				
۸- سبک اسنادی منفی	-۰/۱۹**	-۰/۲۲**	-۰/۰۲	۰/۵۵**	۰/۵۲**	۰/۷۵**	-۰/۲۰**	۱			
۹- سبک اسنادی کلی	۰/۶۴**	۰/۶۴**	۰/۴۸**	-۰/۴۳**	-۰/۳۹**	-۰/۴۸**	۰/۸۴**	-۰/۷۰**	۱		
۱۰- شرم	-۰/۱۲**	-۰/۱۰*	۰/۰۳	۰/۱۸**	۰/۱۸**	۰/۱۷**	-۰/۱۲**	۰/۲۸**	-۰/۲۴**	۱	
۱۱- احساس گناه	۰/۰۸*	۰/۰۷	۰/۰۶	-۰/۱۴*	-۰/۱۱*	-۰/۰۵	۰/۱۰*	-۰/۰۷	۰/۱۱**	-۰/۱۱**	۱

\*  $P < 0/005$

\*\*  $p < 0/001$

فرضیه‌ی اول پژوهش بر نقش سبک اسنادی منفی در پیش‌بینی هیجان شرم اشاره دارد. این فرضیه با استفاده از رگرسیون چندمتغیری به شیوه‌ی هم‌زمان بررسی شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- نتایج تحلیل رگرسیون هیجان خودآگاه شرم بر اساس ابعاد سه‌گانه‌ی سبک اسنادی منفی

متغیر مستقل	B	Beta	t	Sig	R	R <sup>2</sup>
پایدار منفی	۱/۵۱	۰/۱۴	۳/۵۹	۰/۰۰۰۱		
درونی منفی	۱/۰۲	۰/۱۶	۳/۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸	۰/۰۸
کلی منفی	۱/۵۹	۰/۱۵	۳/۶۵	۰/۰۰۰۱		

همان‌گونه که در جدول ۶ دیده می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون ابعاد سه‌گانه‌ی سبک اسنادی منفی بر هیجان شرم بیان‌گر این است که متغیر پایدار منفی ( $\beta=0/14, P<0/0001$ )، درونی منفی ( $\beta=0/16, P<0/0001$ ) و کلی منفی ( $\beta=0/15, P<0/0001$ ) به صورت معناداری می‌توانند هیجان شرم را پیش‌بینی نمایند.

فرضیه‌ی دوم پژوهش به نقش سبک اسنادی مثبت در پیش‌بینی هیجان شرم اشاره می‌کند، این فرضیه نیز با استفاده از تحلیل رگرسیون چندمتغیری به شیوه‌ی هم‌زمان بررسی شد. نتایج این تحلیل در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷- نتایج تحلیل رگرسیون هیجان خودآگاه شرم بر اساس ابعاد سه‌گانه‌ی سبک اسنادی مثبت

متغیر مستقل	B	Beta	t	Sig	R	R <sup>2</sup>
پایدار مثبت	-۰/۷۰	-۰/۱۲	-۲/۱۴	۰/۰۰۴		
درونی	۰/۰۲	۰/۰۰۲	۰/۰۵	۰/۹	۰/۱۴	۰/۰۲
کلی	-۰/۵	-۰/۰۷	-۱/۴۱	۰/۱۴		

همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون ابعاد سه‌گانه سبک اسنادی مثبت بر هیجان شرم گویای این است که تنها متغیر پایدار مثبت ( $\beta=-0/12, P<0/004$ ) به صورت منفی می‌تواند شرم دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید.

فرضیه‌ی بعدی پژوهش که به نقش سبک اسنادی منفی در پیش‌بینی گناه می‌پردازد، نیز به وسیله‌ی تحلیل آماری رگرسیون چندمتغیره به شیوه‌ی هم‌زمان بررسی گردید. نتایج این تحلیل در جدول ۸ ارائه شده است.

**جدول ۸- نتایج تحلیل رگرسیون هیجان خودآگاه گناه بر اساس ابعاد سه‌گانه‌ی سبک اسنادی منفی**

متغیر مستقل	B	Beta	t	Sig	R	R <sup>2</sup>
پایدار منفی	-۱/۰۳	-۰/۳۴	-۳/۰۰	۰/۰۰۳		
کلی منفی	-۰/۷۴	-۰/۳۵	-۲/۱۲	۰/۰۳	۰/۱۷	۰/۰۳
درونی منفی	۰/۳۳	۰/۰۶	۱/۵۵	۰/۱۲		

همان‌گونه که در جدول ۸ دیده می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون ابعاد سه‌گانه‌ی سبک اسنادی منفی بر هیجان احساس گناه بیان‌گر این است که متغیر پایدار منفی ( $\beta = -0.34, P < 0.003$ ) و کلی منفی ( $\beta = -0.74, P < 0.03$ ) هیجان گناه را به‌صورت منفی و معناداری پیش‌بینی می‌نمایند. به‌منظور پاسخ به فرضیه‌ی آخر پژوهش، که عبارت است از: سبک اسنادی مثبت می‌تواند به پیش‌بینی هیجان گناه پردازد، نیز از روش آماری تحلیل رگرسیون چندمتغیره به شیوه‌ی هم‌زمان استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۹ ارائه شده است.

**جدول ۹- نتایج تحلیل رگرسیون هیجان خودآگاه احساس گناه بر اساس ابعاد سه‌گانه‌ی**

**سبک اسنادی مثبت**

متغیر مستقل	B	Beta	t	Sig	R	R <sup>2</sup>
پایدار مثبت	۰/۴۷	۰/۰۸	۲	۰/۰۴		
درونی مثبت	۰/۲۱	۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۳۷	۰/۰۸	۰/۰۰۷
کلی مثبت	۰/۲۴	۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۳۶		

همان‌گونه که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون ابعاد سه‌گانه‌ی سبک اسنادی مثبت بر هیجان احساس گناه، گویای این است که تنها متغیر پایدار مثبت ( $\beta = 0.47, P < 0.04$ ) به‌صورت مستقیم می‌تواند هیجان احساس گناه دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید.

**بحث و نتیجه‌گیری**

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سبک اسنادی در هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه در دانش‌آموزان ابتدایی می‌باشد. نتایج تحلیل نشان‌دهنده‌ی این است که هر یک از هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس گناه در دانش‌آموزان، به‌وسیله‌ی الگوی اسناددهی متفاوتی پیش‌بینی می‌شوند که در ادامه به تبیین آن پرداخته شده است.

نتایج تحلیل‌ها در زمینه‌ی فرضیه‌ی پژوهشی اول مبنی بر این‌که هیجان خودآگاه شرم با ابعاد پایدار، کلی و درونی از سبک اسنادی منفی قابل تبیین است، نشان داد که به ترتیب سه بعد پایدار منفی، درونی منفی و کلی منفی می‌توانند تغییرات شرم را تبیین کنند. بدین ترتیب باید گفت، زمانی که دانش‌آموز شکست را به عاملی همیشگی، درونی و متمرکز بر کل خود نسبت می‌دهد،

هیجان شرم را تجربه می‌کند. این یافته مطابق با مفاهیم نظری ارائه شده توسط لوئیس (۱۹۹۲) درباره‌ی شرم است. بنابراین افراد مستعد به شرم علت رویدادهای منفی را بیشتر به خود نسبت می‌دهند و تصور می‌کنند علت شکست‌هایشان در طولانی‌مدت پایدار خواهد ماند و بر روی کلیه‌ی حوزه‌های زندگی‌شان اثرگذار خواهد بود (پرواز، خانی‌پور و پرواز، ۱۳۹۳). در پژوهش تریسی و رابینز (۲۰۰۴) نیز نشان داده شد که زمانی هیجان شرم شکل می‌گیرد که یک پیامد ناخوشایند، بازتابی از علل درونی، باثبات و غیرقابل‌کنترل (مانند شکست در امتحان به علت توانایی پایین) ادراک می‌شود. با این تفاسیر، وجه خود تخریبی فرد شرم‌منده مشخص‌تر می‌شود که دور از انتظار نیست چنین فردی دچار کاهش عزت‌نفس، اضطراب، احساس تنهایی، رنج و درماندگی شود. همان‌گونه که یونگ<sup>۳۵</sup> (۲۰۰۴)، به نقل از شهنی بیلاق، جلیل‌زاده و مکتبی، (۱۳۹۰) نشان می‌دهد، کودکانی که رویدادهای منفی را به عوامل درونی، کلی و پایدار منفی نسبت می‌دهند (تجربه هیجان شرم)؛ خودپنداره‌ی پایین‌تر و اضطراب بیشتری دارند.

در زمینه‌ی ارتباط بین شرم و ابعاد سه‌گانه‌ی سبک اسنادی مثبت که در فرضیه‌ی دوم پژوهش حاضر مطرح بود، نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که بعد پایدار مثبت می‌تواند به‌طور معکوس تغییرات شرم را پیش‌بینی کند. به این معنا که چنان‌چه دانش‌آموز، موفقیت را در نتیجه‌ی علتی درک کند که همیشگی و پایدار است، احتمال این‌که نسبت به خود هیجان شرم را تجربه نماید، کاهش می‌یابد. در تبیین این یافته باید گفت که یکی از عوامل زمینه‌ساز هیجان شرم، ادراک شکست به نحوی است که به سایر موقعیت‌ها در آینده نیز نسبت داده شود (تریسی و رابینز، ۲۰۰۴)، اما بعد پایدار مثبت دربرگیرنده‌ی این مفهوم است که فرد موفقیت‌ها را به سایر موقعیت‌ها در آینده نیز نسبت دهد، با این تفاسیر رابطه‌ی معکوس شرم و بعد پایدار مثبت قابل تبیین است، زیرا هرچه بعد پایدار مثبت (انتظار موفقیت در موقعیت‌های آتی) در کودک فعال‌تر گردد، از تجربه‌ی هیجان شرم در او کاسته می‌شود. چراکه فرد تداوم شکست را مردود می‌شمارد و رد تداوم شکست و پذیرش پایداری موفقیت از فعال شدن هیجان شرم جلوگیری می‌کند.

فرضیه‌ی پژوهشی سوم در زمینه‌ی نقش سبک اسنادی منفی در احساس گناه دانش‌آموزان ابتدایی بود. نتایج نشان داد که به ترتیب دو بعد پایدار منفی و کلی منفی، توانستند تغییرات متغیر هیجان گناه را تبیین کنند. هر دو بعد پایدار منفی و کلی منفی، نقش منفی در تبیین واریانس هیجان گناه دارند. بدین معنا که دانش‌آموزانی که شکست را به عوامل پایدار، همیشگی و متمرکز بر کل خود نسبت می‌دهند، احساس گناه کمتری را تجربه می‌نمایند. در تبیین نقش منفی بعد پایدار منفی در احساس گناه باید به این نکته توجه داشت که در هیجان گناه، اسنادهای افراد در مورد شکست‌هایشان، بیشتر موقتی و گذرا است (بأس<sup>۳۶</sup>، ۱۹۸۰). اما در پایدار منفی، علت شکست در

رویدادها به عواملی نسبت داده می‌شود که در طول زمان ثابت باقی می‌مانند. بنابراین بعد پایدار منفی به‌طور معکوس احساس گناه را تبیین می‌کند. در زمینه‌ی نقش منفی بعد کلی منفی در هیجان گناه نیز باید گفت که در تجربه‌ی هیجان گناه، تمرکز فرد بر عمل است و نه بر کل خود (لوئیس، ۱۹۹۲)، اما بعد کلی منفی اشاره‌ی اسناد به علتی دارد که کل وجود فرد را دربر گیرد. این بعد معکوس اسناد جزئی است که اشاره به اسناد به علتی دارد که در زمینه‌ی یک رفتار خاص می‌باشد. بر همین اساس بعد کلی منفی اثر منفی در تبیین متغیر احساس گناه دارد. این نتیجه هم‌سو با مدل لوئیس (۱۹۹۲) می‌باشد. در همین راستا پرواز، خانی‌پور و پرواز (۱۳۹۳) نیز بیان می‌کنند افراد مستعد به گناه تصور می‌کنند در آینده علت شکست‌های‌شان پایدار نخواهند ماند و تأثیری بر سایر حوزه‌های زندگی‌شان نخواهد داشت. تریسی و رایبیز (۲۰۰۴) نیز بیان می‌دارند زمانی احساس گناه شکل می‌گیرد که یک پیامد ناخوشایند، بازتابی از علل درونی، بی‌ثبات و قابل کنترل است، مثلاً تلاش کم عامل شکست در امتحان، ادراک می‌شود. اما برخلاف مدل لوئیس (۱۹۹۲) و نظر تریسی و رایبیز (۲۰۰۴) و نتایج پژوهش پرواز، خانی‌پور و پرواز (۱۳۹۳) که رابطه‌ی مستقیمی بین احساس گناه و اسناد درونی منفی نشان می‌دهند، در این پژوهش بعد درونی منفی در تبیین تغییرات هیجان گناه تأثیرگذار نیست. در تبیین این عدم‌هم‌خوانی باید به ویژگی‌های خاص دوره‌ی کودکی توجه داشت. زیرا پژوهش حاضر بر روی کودکان اجرا شده است درحالی‌که پژوهش‌های لوئیس (۱۹۹۲) و تریسی و رایبیز (۲۰۰۴) و پژوهش پرواز، خانی‌پور و پرواز (۱۳۹۳) بر بزرگ‌سالان تمرکز یافته‌اند. برخی پژوهش‌گران دوره‌ی کودکی را دوره‌ای می‌دانند که برخی از خودسرزندی‌ها غیرواقعی و بیش‌ازحد می‌تواند نرمال باشد (لیتنبِرگ، یاست و کارول- ویلسون، ۱۹۸۶؛ به نقل از تیلگمن- اوزبرن، ۲۰۱۱). تیلگمن- اوزبرن (۲۰۱۱) تجربه‌ی احساس گناه را در کودکان زیر ۱۰ سال به‌هنجار و نرمال می‌داند. بر همین اساس در تبیین احساس گناه کودکان باید به ویژگی‌های رشدی این دوره‌ی سنی توجه داشت. در اسناد درونی منفی، عامل اتفاق ناخوشایند، به خصوصیات درونی فرد نسبت داده می‌شود. شاید بتوان این‌گونه تبیین کرد که کودکان در رابطه با شکست اگر آن را به تمامیت خود نسبت ندهند و تنها متمرکز بر رفتار باشند؛ عامل آن را به خصوصیات درونی خود نسبت نمی‌دهند. بلکه سبک اسنادشان بیشتر بیرونی می‌باشد. که این نتیجه می‌تواند پیشنهادی باشد برای سایر محققان علاقه‌مند به این موضوع که این مسأله را در سایر گروه‌های سنی کودکان نیز بررسی نمایند.

در زمینه‌ی ارتباط بین هیجان گناه و ابعاد سه‌گانه‌ی سبک اسنادی مثبت که در فرضیه‌ی آخر پژوهش مطرح بود، نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که بعد پایدار مثبت می‌تواند به‌طور مستقیم تغییرات احساس گناه را پیش‌بینی کند. بدین معنا که دانش‌آموزانی که علت موفقیت را به

عوامل پایدار و همیشگی نسبت می‌دهند، احتمال بیشتری برای تجربه‌ی احساس گناه دارند. در همین راستا منیرپور و همکاران (۱۳۸۶) بیان می‌کنند؛ داشتن شیوه‌ی اسنادی مبتنی بر پذیرش پایداری موفقیت‌ها منجر به افزایش انتظار موفقیت در آینده و موجب تداوم رفتار در مواجهه با موقعیت‌های مشکل یا شکست‌ها می‌شود. در تبیین این یافته لازم است به این نکته توجه داشت که یکی از موضوعاتی که محققان در زمینه‌ی احساس گناه بر روی آن توافق دارند این است که، احساس گناه شامل یک حس وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری است (بارت، زان-واکسلر و کول، ۱۹۹۳؛ به نقل از تیلگمن-اوزبرن، ۲۰۱۱) به طوری که احساس گناه را به عنوان ترکیبی از عاطفه منفی و باور به این‌که فرد مسؤول پیامد خاصی است، تعریف نموده‌اند. زمانی که فرد موفقیت را به علتی پایدار و همیشگی نسبت دهد (بعد پایدار مثبت شاخص آن است)، احساس انتظار و متعاقب آن حس مسئولیت‌پذیری نسبت به آن در فرد ایجاد خواهد شد. بنابراین فرد بر رفتارهایش بیشتر متمرکز می‌شود و احتمال تجربه‌ی هیجان گناه را در صورت مواجهه با شرایط دشوار افزایش می‌دهد. به همین دلیل در هیجان گناه، افراد به طور معمول حرکات خود را افزایش می‌دهند، به طوری که در تلاش هستند، عمل را جبران کنند (کول، بارت و زهن واکسلر، ۱۹۹۲). یافته‌های پژوهش در زمینه‌ی هیجان گناه، هم‌سو با مدل لوئیس (۱۹۹۲) است که نشان داده‌اند؛ احساس گناه متعادل، یک هیجان اخلاقی انطباقی است و تمایل به تجربه گناه، بدون شرم، اساساً با نشانه‌های روانی بی‌ارتباط است. درحالی‌که افرادی که آمادگی بیشتری برای تجربه‌ی شرم دارند؛ آسیب‌پذیری بیشتری برای مشکلات روان‌شناختی نشان می‌دهند (تانجی و دیرینگ، ۲۰۰۲). و از طرفی در مطالعات متعددی رابطه بعد پایدار منفی و عدم رابطه‌ی بعد پایدار مثبت با مشکلات روان‌شناختی گزارش شده است (لا و الی<sup>۳۷</sup>، ۲۰۰۸؛ سنجوان و مگالارز<sup>۳۸</sup>، ۲۰۰۹).

در پایان باید گفت، هرچند فرهنگ‌های مختلف از نظر ابعاد اولیه‌ی هیجان‌های خودآگاه تفاوت کمی داشته، اما در ابعاد پیچیده‌ای مانند اسنادها تنوع زیادی دارند (شیرر<sup>۳۹</sup>، ۱۹۹۷). که در یافته‌های پژوهش حاضر نیز مشاهده شد، بر اساس مدل لوئیس و سایر یافته‌ها برخلاف انتظار، ابعاد اسناد درصد کمی از واریانس‌های متغیرهای وابسته شرم و گناه را پیش‌بینی کردند. می‌توان نتیجه گرفت پیش‌آیندهای هیجان‌های خودآگاه به‌ویژه شرم و گناه در فرهنگ‌های مختلف متفاوتند و به همین دلیل بعضی مفروضه‌های اصلی مربوط به این هیجان‌ها که در مدل‌های مختلف هیجان‌ها وجود دارند و از فرهنگ‌های فردی‌نگر به‌دست آمده‌اند، ممکن است در محیط‌های جمعی‌نگر آن کاربرد زیاد را نداشته باشند و نقش آن‌ها کمرنگ‌تر باشد (بدفورد و هوانگ<sup>۴۰</sup>، ۲۰۰۳؛ بریگلمانسو پورتینگا<sup>۴۱</sup>، ۲۰۰۶؛ لی، وانگ و فیشر<sup>۴۲</sup>، ۲۰۰۴).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش عدم وجود پرسش‌نامه‌های هنجاریابی شده در ایران در سنجش متغیرهای، هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس گناه کودکان، سبک‌های اسنادی کودکان بود (اگرچه محقق شواهد روایی و پایایی مربوط به هر پرسش‌نامه بررسی نموده، سپس اقدام به تکمیل پرسش‌نامه‌ها توسط دانش‌آموزان نموده است). همچنین در تبیین هیجان‌ها، نگرش تک‌بعدی راه به‌جایی نخواهد برد و یکی از محدودیت‌های این پژوهش، عدم توجه به ابعاد مختلف است.

در این پژوهش تنها به بررسی نقش سبک‌های اسنادی در هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه دانش‌آموزان ابتدایی پرداخته شده و آنچه در مورد این عوامل ذکر گردید نباید ما را از توجه و بررسی سایر عوامل اجتماعی، فرهنگی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی پدید آمدن هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه غافل سازد. از جمله نقش سبک‌های دل‌بستگی دانش‌آموزان، والدین و معلمان، ویژگی‌های شخصیتی معلمان و دانش‌آموزان، سبک‌های فرزندپروری والدین که توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی بدان‌ها نیز پرداخته شود. در این پژوهش گروه هدف، کودکان ۱۲-۱۰ ساله بودند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده گروه سنی پایین‌تر نیز مدنظر قرار گیرند که در این راستا جهت سنجش سازه‌های پژوهش برای کودکان زیر ۱۰ سال توصیه می‌گردد، از سایر شیوه‌های سنجش از قبیل مصاحبه و مشاهده استفاده شود. در این پژوهش از سازه‌ی هیجان‌های خودآگاه کودکان، دو هیجان شرم و گناه از جهاتی مورد بررسی قرار گرفته‌اند؛ پیشنهاد می‌شود در فعالیت‌های علمی آینده سایر هیجان‌های خودآگاه کودکان از قبیل؛ برونی‌سازی، غرور آلفا و غرور بتا نیز مورد بررسی قرار گیرند.

همچنین باید تأکید کرد که همان‌گونه که یتز<sup>۴۳</sup> (۱۹۹۹) بیان می‌کند، یکی از وظایف خطیر معلمان تغییر اسنادهای ناکارآمد کودک از توانایی‌هایش می‌باشد. بر همین اساس مهم‌ترین پیشنهاد کاربردی پژوهش حاضر توصیه به والدین و معلمان برای پرورش سبک اسنادی خوش‌بینانه در کودکان است. بنابراین لازم است، در رابطه با شکست‌ها و اشتباهات، از سرزنش کل وجود و شخصیت کودک بپرهیزند (پرورش سبک اسنادی بدبینانه) که توجه به این مهم مانع روی‌آوری کودک به هیجان خودتخریب شرم می‌گردد. از طرفی درباره‌ی شکست‌ها و اشتباهات کودک دقیقاً رفتار اشتباه را به کودک گوشزد نمایند (پرورش سبک اسنادی خوش‌بینانه) که موجبات پیش‌گیری و جبران رفتار (هیجان‌گناه) از سوی کودک را فراهم می‌نماید.

## یادداشت‌ها

1. Seligman & Rider
2. Emotion
3. Self-Conscious
4. Lewis
5. Sullivan
6. Shame
7. Guilt
8. Tangney
9. Eisenberg
10. Plutchik
11. Dearing
12. Burnet, Bird, Moll, Frith & Blakemore
13. Inhelder & Piaget
14. Fowles
15. Ekman
16. Izard
17. Tracy & Robins
18. Damon
19. Harris
20. *Walter & Burnaford*
21. Cole, Barrett & ZahnWaxler
22. Weiner
23. Fincham & Bradury
24. Peterson
25. Test of Self-Conscious Affect- Child version
26. Wagner, Gramzow & Fletcher
27. Tilghman-Osborne
28. Nofle
29. Hill-Barlow
30. Marschall
31. Children Attribution Style Questionnaire
32. Thompson
33. Children Attribution Style Questionnaire-Revised
34. Kaslow, Weiss & Nolen-Hoeksema
35. Yeung
36. Buss
37. Lau & Eley
38. Sanjuan & Magallares
39. Scherer
40. Bedford & Hwang
41. Breugelmans & Poortinga
42. Li, Wang & Fischer
43. Yates

## منابع

### الف. فارسی

- خراشاد‌ی‌زاده، فاطمه، شهابی‌زاده، فاطمه و دستجردی، رضا. (۱۳۹۱). نقش ادراک دلبستگی دوران کودکی، کنش وری خانواده و سبک‌های اسنادی بر اضطراب اجتماعی، *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایران*، سال هشتم، شماره، ۳۲، ۳۹۵-۳۸۵.
- شهنی‌بیلاق، منیجه، جلیل‌زاده، ناهید و مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۰). رابطه‌ی سبک‌های اسنادی با افسردگی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهرستان اهواز، *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، دوره ۷، شماره ۱۲، ۷۰-۴۷.
- عطری‌فرد، مهدیه، آزادفلاح، پرویز و اژه‌ای، جواد. (۱۳۸۵). فعالیت دستگاه‌های مغزی/رفتاری و مستعد بودن به شرم و گناه، *مجله روان‌شناسی*، سال دهم، شماره ۱، ۲۰-۳.
- منیرپور، نادر، خوسفی، هلن، قاضی طباطبایی، سید محمود، یزداندوست، رخساره، عاطف وحید، محمدکاظم و دلاور، علی. (۱۳۸۶). مدل‌های اسنادی افسردگی در نوجوانان با استفاده از مدل معادلات ساختاری، *تازه‌های علوم روان‌شناختی*، سال نهم، شماره ۳، ۶۲-۵۲.



پرواز، یونس، خانی‌پور، حمید و پرواز، پرستو. (۱۳۹۳). نقش هیجان‌های خودآگاه (استعداد شرم و استعداد گناه) و سبک‌های اسنادی در پیش‌بینی نشانه‌های عمومی روان‌پزشکی، فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، سال نهم، شماره ۳۵، ۴۸-۳۳.

#### ب. انگلیسی

- 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.
- 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.
- Burnett, S., Bird, G., Moll, J., Frith, C. & Blakemore, S. J. (2009). Development during adolescence of the neural processing of social emotion. *Journal of cognitive neuroscience*, 21(9), 1736-1750.
- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Cole, P. M., Barrett, K. C. & ZahnWaxler, C. (1992). Emotion Displays in Two Year Olds during Mishaps. *Child development*, 63(2), 314-324.
- Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing Children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, N. J : Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553
- Fincham, F. & Bradury, T. (1993). Marital satisfaction depression and attribution. A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64, 442-452.
- Fowles, D. C. (1988). Psychophysiology and psychopathology: A motivational approach. *Psychophysiology*, 25(4), 373-391.
- Harris, E L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. New York: Blackwell.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures (Developmental Psychology)*. Basic Books.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. East Norwalk, CT: Appleton-Century Crofts.
- Lau, J. Y. & Eley, T. C. (2008). Attributional style as a risk marker of genetic effects for adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 849-862.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. Simon and Schuster.

- Lewis, M. (2011). The Self-Conscious Emotions. *Encyclopedia of Early Child Development*, United States of America: CEECD.
- Lewis, M. & Sullivan, M. W. (2005). The development of self-conscious emotions. *Handbook of competence and motivation*, 185-201.
- Li, J., Wang, L. & Fischer, K. W. (2004). The organization of Chinese shame concepts. *Cognition and emotion*, 18, 767-797.
- Muris, P., Meesters, C., Cima, M., Verhagen, M., Brochard, N., Sanders, A. & Meesters, V. (2014). Bound to feel bad about oneself: relations between attachment and the self-conscious emotions of guilt and shame in children and adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1278-1288.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanation as risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347- 374.
- Plutchik, R. (2002). Nature of emotions. *American Scientist*, 89, 349.
- Sanjuan, P. & Magallares, A. (2009). A longitudinal study of the negative explanatory style and attribution of uncontrollability as predictors of depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 46(7), 714-718.
- Scherer, K. R. (1997). The role of culture in emotion antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (5), 902-922.
- Sigelman, C. & Rider, E. (2014). *Life-span human development*. Cengage Learning.
- Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tannenbaum, R. L., Alloy, L. B. & Abramson, L. Y. (1984). Attribution style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 83(2), 235-238.
- Tangney, J. P. (2005). Self-relevant emotions. *Handbook of self and identity*, 384-400.
- Tangney, J. P. & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford press.
- Thompson, M., Kaslow, N. J., Weiss, B. & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's Attributional Style Questionnaire Revised: Psychometric Examination. *Psychological Assessment*, 10(2), 166-170.
- Tilghman-Osborne, Carlos. (2011). *Inappropriate and excessive guilt: measure validation and developmental findings in the relation to depression across development*. Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee
- Tracy, J. L. & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotion: 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.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Science & Business Media.
- Yates, S. M. (1999). *Students' explanatory style, goal orientation and achievement in mathematics: A longitudinal study*. Paper presented at Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne, Australia.

## **The role of attribution styles in self-conscious emotions of shame and guilt for elementary schools' students**

**Narjes Abbasi\***      **Farideh sadat Hosseini\*\***      **Seyed Moosa Golestane\*\*\***

**Persian Gulf University of Boushehr**

### **Introduction**

Until recently, the self-conscious emotions have been poorly studied. Few studies on their meanings, how they are developed, and how individual differences arise have been conducted (Lewis, 2011). Self-conscious evaluative emotions have important roles in children's motivation, social competence, and adjustment (Lewis & Sullivan, 2005). Shame and guilt are two self-conscious emotions that are necessary from childhood to be considered. Shame is the product of the self-evaluation of its actions in regard to standards, rules, goals and a global attribution. This emotion is a consequence of a failure when someone accepts the responsibility for failure and there is a global focus on the self. Shame can occur in response to either failed moral actions or poor achievements (Lewis, 1992). Guilt/regret also occurs in response to accepting personal responsibility for a failure, but it is not as intensely negative as shame, because, with guilt, the focus of attention is on the individual's specific actions that resulted in the failure. Because the focus of attention in guilt is on specific behaviors, individuals can get rid of this emotion through reparative action. Rectification of the failure and prevention of a future reoccurrence are the two possible corrective paths that individuals can choose. Thus, guilt is not the self-destroying emotion that shame is (Cole, Barrett, & Zahn-Waxler, 1992). Because not only the common people but also some experts and theorists equated the two terms interchangeably (Damon, 1988; Eisenberg, 1986 & Harris, 1989), one of the challenges facing researchers in distinguishing the difference and similarities of these two emotions, is to identify the precedents and outcomes of shame and guilt. Few studies have examined the antecedents of these two emotions. The emotions of shame and guilt are deductive because adults and older children ascribe success or failure to cause with certain properties or dimensions (Lewis & Sullivan, 2005). Examining the role of attribution styles in self-conscious emotions of shame and guilt for elementary schools' students may provide a clearer picture of the processes that underlie these emotions.

### **Research Questions**

The present study tried to answer the following questions:

- 1- Which negative aspects of attribution-styles can be explained regarding self-conscious emotion of shame?
- 2- Which positive aspects of attribution-styles can be explained regarding self-conscious emotion of shame?

---

1- M.A. student of educational psychology, Persian Gulf University of Boushehr, Iran. Email: [abbasinarjes@gmail.com](mailto:abbasinarjes@gmail.com)

2- (Corresponding author) Assistant professor, psychology department, Persian Gulf University of Boushehr, Iran. Email: [fsadathoseini@yahoo.com](mailto:fsadathoseini@yahoo.com)

3- Assistant professor, psychology department, Persian Gulf University of Boushehr, Iran.

- 3- Which negative aspects of attribution-styles can be explained regarding self-conscious emotion of guilt?
- 4- Which positive aspects of attribution-styles can be explained regarding self-conscious emotion of guilt?

### **Method**

The participations were 565 students of elementary school, students of the fourth, fifth and sixth grades of Galedar (284 girls and 281 boys) who were selected by multistage cluster sampling. They were asked to complete TOSCA-C and CASQ- R scales, respectively. The validity and reliability of these scales were attested. The data were analyzed using stepwise regression technique.

### **Results**

The results showed that dimensions of internal, stable and global negative attribution style directly and dimension of stable positive attribution style indirectly can predict the shame. Furthermore, dimensions of stable and global negative style indirectly and dimension of stable positive style directly can predict the guilt.

### **Discussion**

The results showed that the three dimensions of negative stable, negative internal and negative overall can change the shame's explanation. These findings are consistent with the theoretical concepts provided by Lewis (1992) about a shame. The results showed that positive stable dimension changes can be reversed the shame's prediction. To explain these findings it can be said that negative stable dimension causes shame (Tracy & Robins, 2004) but the positive stable dimension includes individual success in future situations. With this interpretation the reverse relationship between positive stable and shame can be explained. On the role of negative attribution style in guilt, the results showed that two dimensions of negative stable and negative overall are negatively explaining the variance of guilt. In expressing the negative role the negative stable dimension has for guilt it should be noted that for guilt, the attribution of failures, is more temporary (Buss, 1980). But in the negative stable, causes of failure are attributable to factors that remain constant over time. The relationship between the three dimensions of positive attribution style and emotion guilt, the results showed that positive stable can directly modify the guilt's prediction. The study recommended practical suggestions to parents and teachers in the light of conclusions for the students' education.

**Keywords:** Attribution style, Self-conscious emotion, Shame, Guilt, Elementary school students.