



پیش‌بینی شرمساری نوجوانان بر اساس شفقت به خود و تنظیم هیجان با توجه به نقش میانجی حل مشکل

دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران
استاد، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران
گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ساوه، ایران.

مهسا مرادمند ^{id}

حسن عشایری* ^{id}

هومن نامور ^{id}

دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۳ | پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۳۰ | ایمیل نویسنده مسئول: ashayerih.neuroscientist@yahoo.com

فصلنامه علمی پژوهشی خانواده درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷
<http://Aftj.ir>

دوره ۴ | شماره ۵ پیاپی ۱۹ | ۸۳-۵۷
زمستان ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:
درون متن:

(مرادمند و همکاران، ۱۴۰۲)

در فهرست منابع:

مرادمند، مهسا، عشایری، حسن، و نامور، هومن. (۱۴۰۲). پیش‌بینی شرمساری نوجوانان بر اساس شفقت به خود و تنظیم هیجان با توجه به نقش میانجی حل مشکل. *خانواده درمانی کاربردی*. ۴(۵)، ۵۷-۸۳.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی شرمساری نوجوانان بر اساس شفقت به خود و تنظیم هیجان با توجه به نقش میانجی حل مشکل در نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ سال شهر تهران انجام شد. **روش پژوهش:** در قالب یک طرح همبستگی به شیوه مقطعی، ۳۲۰ نفر (دختر و پسر) از نوجوانان شهر تهران به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند که پس از جمع‌آوری داده‌ها، تعداد ۳۱۲ پرسشنامه قابل‌تجزیه و تحلیل بوده است و از شرکت‌کنندگان خواسته شد به پرسشنامه‌های استاندارد تنظیم هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱)، حل مشکل هینر و پترسون (۱۹۸۲)، شفقت به خود نف (۲۰۰۳) و احساس شرم و گناه کوهن و همکاران (۲۰۱۱) پاسخ دهند. به‌منظور تحلیل داده از نرم‌افزارهای Spss و Smart-PLS استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که ۶۵٫۹ درصد از تغییرات شرمساری ناشی از تغییرات متغیرهای شفقت به خود و تنظیم هیجانی است و تمامی متغیرهای مذکور تأثیر معناداری بر شرمساری دارند ($P < ۰/۰۰۱$). همچنین نتایج مرتبط با نقش میانجی‌گری حل مشکل، نشان داد که صرفاً تنظیم هیجان منفی از طریق حل مشکل بر شرمساری با شدت ۰٫۴۵ اثر غیرمستقیم دارد ($P < ۰/۰۰۱$) و دو متغیر تنظیم هیجان مثبت و شفقت به خود از طریق حل مشکل بر شرمساری دارای تأثیر غیرمستقیم نمی‌باشند ($P > ۰/۰۵$). نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که متغیرهای شفقت به خود و تنظیم هیجانی بر شرمساری نوجوانان تأثیرگذار می‌باشند و حل مشکل در رابطه بین تنظیم هیجان منفی و شرمساری نوجوانان نقش میانجی دارد؛ بنابراین، توجه به این مکانیسم‌ها می‌تواند در تدوین مداخلات پیشگیرانه و درمانی کارآمد برای نوجوان در مقابله با شرمساری نوجوانان و ابتلا به نشانه‌های افسردگی مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: تنظیم هیجان مثبت و منفی، شفقت به خود، حل مشکل، شرمساری نوجوانان.

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل رشدی در زندگی انسان است و یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آن تغییرات بسیار در زمینه‌های جسمی، اجتماعی، هوشی و روانی است (وین تراب، ۲۰۱۵). لذا یکی از مهم‌ترین و بحرانی‌ترین اتفاق زندگی یعنی بلوغ، در این دوره به وقوع می‌پیوندد. نوجوانی دوره انتقالی است که در آن فرد از امنیت کودکی به سوی مسئولیت‌پذیری و امتیازات بزرگسالی حرکت می‌کند (موگler، ۲۰۰۹). یکی از پیش‌آیندهای مؤثر بر واکنش‌های رفتار فرد در تعامل با دیگران هیجان است (ویلیامز و ودرروف- بردن، ۲۰۱۴). هیجانات از یک سو، موجب لذت، درد و رنج است و از سوی دیگر تعیین‌کننده روابط، سازگاری و رفتارهای اجتماعی است. پژوهش‌های اخیر علاوه بر بررسی هیجان‌های بنیادی به هیجان‌های پیچیده‌تری از جمله هیجان‌های اجتماعی و هیجان‌های خودآگاه مانند غرور، شرم و گناه گسترش پیدا کرده‌اند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۶). احساس شرم، احساسی اجتماعی ایست که نقش حیاتی در ارتباطات و مناسبات اجتماعی دارند، همچنین در تعاملات اجتماعی فراخوانده می‌شود و در خدمت کارکردهای اجتماعی است و مبتنی بر ارزیابی‌ها و قضاوت‌های دوسویه از خود و دیگران‌اند (رستمی و جوکار، ۱۳۹۶). در ادبیات روان‌شناسی نقش شرم در همه طبقه‌های اصلی آسیب مرتبط با اختلالات روان‌شناختی شناسایی شده است. شرم یک هیجان خودآگاه و شامل خودارزیابی منفی و تمایل برای فرار است (وانگ و اوین، ۲۰۱۶). ریشه آسیب‌شناسی احساس شرم ممکن است با تجربه‌ی دل‌بستگی افراد در کودکی ارتباط داشته باشد و در واکنش به تجربه اولین پاسخ به طرد یا جدایی از مراقبت‌کنندگان نشئت‌گرفته باشد. شرمساری (احساس شرم) رابطه مستقیمی با مباحث سلامت روان دارد که شامل افسردگی، اختلال استرس پس از سانحه، اختلالات اضطرابی، اختلالات شخصیت، رفتارهای خود آسیب‌رسان، همچنین خودکشی و سوءمصرف مواد ناشی می‌شود (پسینسی و همکاران، ۲۰۱۵).

یکی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد با شرمساری نوجوانان در ارتباط باشد، تنظیم هیجانی است. از آنجاکه شرمساری نوجوانان با تنظیم نادرست هیجانی ارتباط دارد، بنابراین تنظیم هیجان به معنی تلاش افراد برای تأثیر گذاشتن روی نوع، زمان و چگونگی تجربه و بیان، تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری، تجربی و یا جسمانی هیجان‌ها است و به‌طور خودکار یا کنترل‌شده، هشیار یا ناهشیار و از طریق به‌کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان از جمله ارزیابی مجدد، نشخوار فکری، خود اظهاری، اجتناب و بازداری انجام می‌گیرد (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷؛ اکبرپور و استادی، ۱۴۰۰). لذا تنظیم هیجان مشتمل بر مدیریت هیجان‌های مثبت و منفی است که در آن هم عوامل درونی (چون شناخت و هیجان) و هم عوامل بیرونی (مانند بافت اجتماعی و حمایت والدین) تأثیرگذار هستند. فرایندهای مرتبط با تنظیم هیجان می‌توانند آگاهانه یا ناآگاهانه، خودانگیخته یا کنترل‌شده اتفاق بیافتند (کشکی، ۲۰۱۸). از سوی دیگر بد تنظیمی هیجانی هم‌زمانی رخ می‌دهد که فرد نمی‌تواند به‌طور مؤثری تجربه و ابراز هیجانات خود را کنترل کند. تحقیقات نشان می‌دهند که مهارت‌های هیجانی رشدنیافته و استفاده از راهبردهایی که عاطفه‌ی منفی را طولانی کرده و افزایش می‌دهند خطر معناداری برای رشد و دوام بیماری روانی به حساب می‌آیند. برای مثال استفاده زیاد از روش سرکوب هیجان، خودسرزنش‌گری، نشخوار گری، فاجعه‌آمیز کردن و استفاده‌ی کمتر از ارزیابی و تمرکز مجدد شناختی با سطوح بالای افسردگی و اضطراب و مشکلات وسیع با همسالان در

نوجوانان همراه بوده است (بتز و همکاران، ۲۰۰۹)، (هاگز و همکاران، ۲۰۱۰). در مطالعه لانتیگیو و همکاران (۲۰۱۴) احساس شرم با فرآیند سرکوب مرتبط است. نتایج این تحقیق مهم نشان‌دهنده این بود که استراتژی‌های ناکارآمد تنظیم هیجان مرتبط با احساس شرم ممکن است نهایتاً منجر به علائم درونی آسیب‌شناختی روان که شامل پریشانی و همچنین به صورت نمود بیرونی اعم از پرخاشگری بروز داده شود (ویلوئی، ۲۰۱۴).

یکی دیگر از متغیرهایی که با شرمساری نوجوانان در ارتباط است، شفقت به خود است. شفقت به خود در واقع لمس کردن و التیام دادن رنج‌ها با محبت و مهربانی است. همچنین تعریف آن شامل درک بدون قضاوت محنت‌ها، نارسایی‌ها و شکست‌های خود است به طوری که تجربه شخص به عنوان بخشی از یک تجربه‌ی انسانی بزرگ‌تر تلقی می‌شود (نف و گرمر، ۲۰۱۷). شفقت به خود را به عنوان سازه‌ای سه مؤلفه‌ای از قبیل مهربانی با خود (توسعه درک و مهربانی نسبت به خویشتن بجای خود انتقاد) و قضاوت سخت‌گیرانه، تجربه انسانی مشترک (تجربه خویشتن را به عنوان بخشی از تجربه جامعه انسانی دیدن بجای شخصی‌سازی و ایزوله شدن) و ذهن آگاهی (نگه‌داشتن افکار و احساسات دردناک در آگاهی به صورت متعادل بجای شناسایی عمیق و بیش‌از حد آن‌ها) می‌توان تعریف نمود (نف و گرمر، ۲۰۱۷). لذا، این مؤلفه می‌تواند به عنوان مسیری از بهزیستی سپر حمایتی برای دانش آموزان شرمسار واقع گردد (بلوس، ۲۰۱۵). شفقت به خود مستقیماً بر روی احساس شرم اثر گذاشته می‌شود، شفقت به خود، در برابر افکار انتقادکننده از خود که مرتبط با حوادث و رخداد‌های منفی است و می‌تواند منجر به عواقب ویران‌کننده سلامت روان شود را مقاومت می‌کند (نف، ۲۰۱۱). در پژوهش جانسون و برین (۲۰۱۳) از افراد درخواست شد تا تجربیاتی از احساس شرمساری نسبت به خود که از روی ترحم بود را یادآوری و همچنین یادداشت کنند، زمانی که شرکت‌کنندگان اقدام به این عمل به مدت سه بار در هفته می‌نمایند، احساس شرم و تأثیرات منفی آن کمتر می‌شود و همچنین علائم افسردگی در جلسات پیگیری کمتر می‌شود.

یکی از مفاهیمی که ارتباط نزدیکی با شرمساری نوجوانان دارد، مهارت حل مشکل است. حل مشکل یک راهبرد مقابله‌ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی نشانه‌های روانی را کاهش می‌دهد (زفرقندی و زارع بیدکی، ۱۳۹۹). حل مشکل، مهارتی مقابله‌ای و عملی است که موجب افزایش اعتمادبه‌نفس می‌شود و با سازگاری شخصی ارتباط دارد که شامل پنج گام است: ادراک خویشتن، تعریف مسئله، تهیه مسئله، تهیه فهرستی از راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری در مورد مناسب‌ترین راه‌حل و امتحان کردن راه‌حل انتخابی (بل و دی زوریلا، ۲۰۰۹ به نقل از مرادی و قبادی، ۱۳۹۹). در همین راستا بر اساس شواهد تجربی کاربست مداخله حل مشکل محور از اساسی‌ترین روش ساختارمند برای تعدیل مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان است (فابینسون و دنسون، ۲۰۱۵). حل مشکل اشاره به یک فرایند شناختی-رفتاری دارد که دامنه‌ای از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مخل ساز فراهم می‌کند و امکان انتخاب بهترین و مؤثرترین پاسخ‌های بدیل را افزایش می‌دهد؛ به همین سبب است که یادگیری به‌دست‌آمده از حل مشکل، از سایر یادگیری‌ها بیشتر و بهتر بوده و قابلیت انتقال بیشتری به موقعیت‌های جدید دارد (جلیلی، حجازی، فومنی و مروتی، ۱۳۹۷). نتایج مطالعه جعفری و صابری (۱۳۹۵) نشان داد که افرادی که هنگام حل مشکلات هیجانات و عواطف خود را در نظر می‌گیرند، بهتر می‌توانند از فرایند تفکر و

مهارت حل مسأله استفاده کنند؛ زیرا سرکوبی هیجان‌ها می‌تواند تفکر و حافظه را مختل کند و تنظیم هیجان‌ها بهتر از سرکوبی هیجان است. به طوری که تأثیر هیجان‌ها می‌تواند سبب تفاوت در تفکر افراد شود. بنابراین، با توجه به حساسیت‌های دوران جوانی و کمبود توجه اطرافیان به این دوره، بررسی و انجام پژوهش‌هایی در رابطه با جوانی ضروری به نظر می‌رسد. دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل رشدی در زندگی انسان است و یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آن تغییرات بسیار در زمینه‌های جسمی، اجتماعی، هوشی و روانی است. لذا یکی از مهم‌ترین و بحرانی‌ترین اتفاق زندگی یعنی بلوغ، در این دوره به وقوع می‌پیوندد. در این دوره، فرد هم از لحاظ روحی تأثیرپذیر است و هم از لحاظ جسمی و جنسی دارای شرایط و نیازهای جدید است. با توجه به نتایج پژوهش‌گرانی مانند ویتلیا و همکاران (۲۰۱۶)؛ موریس و میسترز (۲۰۱۳) که نشان دادند تجربه احساسات شرم در دوره نوجوانی به دلایل ویژگی‌های ویژه نوجوانان بیش‌تر است و به‌علاوه دانش‌آموزانی که هیجان منفی مانند شرم را تجربه می‌کنند، با موانع انگیزشی مواجه می‌شوند و بیشتر فعالیت‌های تحصیلی را به خاطر تجربه این هیجان‌ها به تأخیر می‌اندازند زیرا از پیامدهای شکست در تحصیل که می‌تواند با احساس شرم همراه باشد، هراس دارند. با بررسی عوامل مرتبط با شرمساری نوجوانان و اهمیت آن در ایجاد شخصیت سالم، می‌توان وضعیت روانی نوجوانان را بهبود بخشید و با ارائه این ارتباط از آن به‌عنوان یک واکنش‌ناهیون در مقابل ایجاد بیماری روانی استفاده نمود و حس امید، مفید بودن، رضایت از زندگی و شادکامی را به نوجوانان القا کرد. با توجه به محدودیت مطالعات در ارتباط با تشخیص و ارزیابی ویژگی‌های شخصیت سالم به‌ویژه شاخص‌ترین ویژگی‌های آن و عوامل مرتبط با آن، در این تحقیق به بررسی عوامل مرتبط با رابط، شفقت به خود، تنظیم هیجانی با شرمساری نوجوانان و بررسی نقش واسطه‌ای حل مشکل در نوجوانان پرداخته شده است. لذا سؤال اساسی که در این تحقیق مطرح می‌شود این است که سهم شفقت به خود، تنظیم هیجانی با توجه به نقش میانجی حل مشکل برای پیش‌بینی شرمساری نوجوانان به چه میزان است؟

نتیجه مطالعه محبی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که خودشفقت‌ورزی اثرات مستقیم و غیرمستقیم بر کاهش پاسخ‌های هیجانی منفی به شکست دارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که ابعاد سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین خودشفقت‌ورزی و پاسخ‌های هیجانی به شکست نقش واسطه‌ای جزئی دارند. این مطالعه نشان می‌دهد که خودشفقت‌ورزی یک سازه مناسب برای درک پاسخ‌های هیجانی ورزشکاران به شکست است و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان مکانیسم‌های زیربنایی در این فرایند دخیل هستند، از این‌رو توجه به رشد خودشفقت‌ورزی در رزمی‌کاران با تأکید بر بهبود تنظیم هیجان سازگار و کاهش تنظیم هیجان ناسازگار در راستای بازیابی بهتر از شکست و کاهش اثرات منفی آن را پیشنهاد می‌کند. مطالعه شیبانی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که درمان شناختی رفتاری و تنظیم هیجان به‌طور معنی‌داری کاهش افسردگی، اضطراب و تحریک‌پذیری اثربخش بوده‌اند. مطالعه دشتی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که میزان خود توانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزانی که آموزش مهارت حل مسئله دریافت کرده‌اند بیشتر از میزان خود توانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزانی که آموزش مهارت حل مسئله دریافت نکرده‌اند. مطالعه صبا و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که تنظیم هیجان و تاب‌آوری در پیش‌گیری از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی را ایفا می‌کنند.

نتایج مطالعه مرادی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله به شکل گروهی بر کاهش میزان افسردگی و کاهش میزان قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری مؤثر بود. مطالعه کلیایی (۱۳۹۶) بیانگر آن است که اثربخشی برنامه طراحی شده در ارتقای کفایت اجتماعی و کاهش قربانی شدن دانش آموزان است. مطالعه راشل و انجل (۲۰۱۴) نشان داد قربانی زورگویی ارتباط مثبت با ناسازگاری روانی دارد. علاوه بر این بزرگسالانی که مورد قربانی شدن بسیار قرار می‌گیرند میزان بالایی از ناسازگاری روانی نشان داده و انواع متنوعی از قربانی زورگویی نشان می‌دهد که تأثیر متفاوتی بروی ناسازگاری روانی بزرگسال گذاشته است. شفقت به خود، از جمله در روابط بین قربانی زورگویی و ناسازگاری روانی میانجی‌گری می‌کند و پیامدهای منفی در این دسته از بزرگسالان را کاهش می‌دهد؛ بنابراین ویژگی شفقت به خود در حال رشد در بزرگسالان می‌تواند به عنوان روشی خوب در جهت حمایت از پیامدهای ناگوار در آینده باشد. مطالعه تری و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که شفقت به خود می‌تواند سبب ارتقاء موفقیت خودتنظیمی رفتارهای مرتبط با سلامت باشد. همچنین، شفقت به خود می‌تواند سبب بهبود خودتنظیمی از طریق کاهش وضعیت احساسی و خودسرزندی و افزایش کمپلینانس با توصیه‌های پزشکی گردد که متعاقباً خودتنظیمی را منجر می‌شود. مطالعه گراس و جان (۲۰۰۳) نشان داد که توانایی تنظیم هیجان بالاتر ممکن است با شرم کمتر در بزرگسالی مرتبط باشد. بنابراین با توجه به آن چه گفته شد، سوال پژوهش حاضر آن است که آیا شرمساری نوجوانان بر اساس شفقت به خود و تنظیم هیجان با توجه به نقش میانجی حل مشکل در نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ سال شهر تهران قابل پیش‌بینی است؟

روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش، توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش، همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه نوجوانان پسر و دختر ۱۵-۱۲ سال مناطق ۲، ۴، ۱۵ و ۱۶ مختلف شهر تهران در سال ۱۳۹۹ تشکیل داده بودند. برای حجم نمونه، تعداد ۳۲۰ تن و بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه کلاین (فرمول ۱ به ۲۰) انجام شده است، پس از توزیع پرسشنامه به صورت الکترونیکی تعداد ۳۱۲ پرسشنامه قابل تجزیه و تحلیل جمع‌آوری شد. برای ورود به عنوان نمونه تحقیق، معیارهایی لحاظ شده است که عبارت‌اند از: ۱- نوجوان تحت هر شرایطی به لحاظ روحی و جسمی مورد قلدری قرار گرفته است، ۲- هیچ داروی روان‌پزشکی مصرف نکنند.

ابزار پژوهش

۱. **مقیاس احساس شرم و گناه.** این مقیاس دارای ۱۶ گویه است که برای سنجش دو بعد متمایزکننده‌ی شرم و گناه توسط کوهن و همکاران (۲۰۱۱) ساخته شد. در این مقیاس، سناریوهایی درباره موقعیت‌هایی که افراد در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شوند و واکنش‌های آن‌ها به این موقعیت‌ها ارائه می‌شود. از افراد خواسته می‌شود تا خود را در آن موقعیت تصور کرده و میزان احتمال واکنش خود را در این شرایط را روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای مشخص کنند. تحلیلی عاملی توسط سازندگان مقیاس نشان داد که احساس گناه دارای دو خرده مقیاس ارزیابی رفتار منفی شامل سؤال‌های ۱، ۹، ۱۴، ۱۶ و انجام اعمال جبرانی به دنبال تخلف فرد شامل سؤال‌های ۲، ۱۵، ۱۱، ۱۵ است و احساس شرم متشکل از خرده مقیاس‌های خودارزیابی

منفی شامل سؤال‌های ۳، ۶، ۱۰، ۱۳ و رفتار کناره‌جویانه به دنبال افشای عمومی تخلف شامل سؤال‌های ۴، ۷، ۸ و ۱۲ است. کوهن، ولف، پنتر و اینسکو و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند که گرچه همبستگی زیادی میان خرده‌مقیاس‌های احساس گناه وجود دارد؛ اما رابطه خرده‌مقیاس‌های شرم با یکدیگر ضعیف است. آن‌ها در دو بررسی جداگانه، ضرایب آلفای مطلوبی (بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۱) برای خرده‌مقیاس‌های این پرسش‌نامه، به دست آوردند. کمالی (۱۳۹۲)، با استفاده از روش تحلیل عاملی دو عامل احساس شرم و احساس گناه استخراج کرد که به ترتیب دارای ۱۲ گویه و ۴ گویه بودند. همچنین در پژوهش وی، ضرایب آلفای ۰/۸۳ و ۰/۵۱ به ترتیب برای گناه و شرم به دست آمد. رستمی و جوکار (۱۳۹۶) نیز دو عامل شرم و گناه را استخراج کردند و ضریب پایایی برای بعد احساس شرم ۰/۸۳ و برای بعد احساس گناه ۰/۷۵ را به دست آوردند.

۲. پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۱ (CERQ). پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان توسط گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) در کشور هلند تدوین شده و دارای دو نسخه انگلیسی و هلندی است. پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان یک پرسشنامه چندبعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورداستفاده قرار می‌گیرد. برخلاف سایر پرسشنامه‌های مقابله‌ای که به صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قائل نمی‌شوند، این پرسشنامه افکار فرد را پس از مواجهه با یک تجربه منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه یک ابزار خود گزارشی است و ۳۶ گویه دارد. اجرای این پرسشنامه خیلی آسان بوده و برای افراد ۱۲ سال به بالا (هم افراد بهنجار و هم جمعیت‌های بالینی) قابل استفاده است. پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان دارای پایه تجربی و محکمی بوده و از ۹ زیر مقیاس تشکیل شده است. خرده‌مقیاس‌های مذکور ۹ راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوار گری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. دامنه‌ی نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) است. هر خرده‌مقیاس شامل ۴ ماده است. نمره‌ی کل هر یک از خرده‌مقیاس‌ها از طریق جمع کردن نمره‌ی ماده‌ها به دست می‌آید؛ بنابراین دامنه‌ی نمرات هر خرده‌مقیاس بین ۴ تا ۲۰ خواهد بود. نمرات بالا در هر خرده‌مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر راهبرد مذکور در مقابله و مواجهه با وقایع استرس‌زا و منفی باشد. نسخه فارسی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان در فرهنگ ایران توسط حسنی (۱۳۸۹) مورد هنجاریابی قرار گرفته است. در مطالعه حسنی (۱۳۹۳)، اعتبار مقیاس بر اساس روش‌های همسانی درونی (با دامنه آلفای کرونباخ ۰/۷۶ تا ۰/۹۲) و باز آزمایی (با دامنه‌ی همبستگی ۰/۵۱ تا ۰/۷۷) و روایی پرسشنامه مذکور از طریق تحلیل مؤلفه‌ی اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها (با دامنه همبستگی ۰/۳۲ تا ۰/۶۷) و روایی ملاکی، مطلوب گزارش شده است.

۳. پرسشنامه حل مشکل هینر و پترسون^۲ (PSI). پرسشنامه حل مشکل هینر و پترسون (۱۹۸۲) برای سنجش درک پاسخ‌دهنده از رفتارهای حل مسئله، تهیه شده است. آن‌ها سه خرده‌مقیاس در پرسشنامه حل مشکل مطرح ساخته‌اند که عبارتند از: اعتماد به حل مشکل با ۱۱ گویه، سبک گرایش-

1. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

2. problem solving inventory

اجتناب با ۱۶ گویه و مهار شخصی با ۵ گویه. این پرسشنامه، ۳۲ گویه دارد و برای اندازه‌گیری چگونگی واکنش افراد به مسائل روزانه‌شان طراحی شده است. شیوه نمره‌گذاری و تفسیر این پرسشنامه بر مبنای ۶ سطح مقیاس لیکرت (از ۱- کاملاً موافقم تا ۶- کاملاً مخالفم) تدوین شده است. برای پیشگیری از سوگیری در پاسخ‌دهی ۱۵ عبارت با بیان منفی آورده شده است (به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شود). نمره کل پرسشنامه از جمع نمرات همه پاسخ‌ها به دست می‌آید که دامنه نمره کل آن ۳۲ تا ۱۹۲ است. هینر و پترسون در سال ۱۹۸۲ پرسشنامه حل مشکل را با چندین نمونه از آزمودنی‌ها تنظیم و آزمایش کردند و همسانی درونی نسبتاً بالایی با مقادیر آلفایی بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ در خرده مقیاس‌ها و ۰/۹۰ برای مقیاس کلی گزارش کردند. بررسی روایی آزمونی نشان داد که ابزار، سازه‌هایی را اندازه‌گیری می‌کند که مربوط به مهارت حل مسئله هستند. اعتبار باز آزمایی نمره کل پرسشنامه در فاصله دو هفته، در دامنه‌ای ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است که بیانگر این است که پرسشنامه حل مشکل ابزاری پایا برای سنجش توانایی حل مسئله است. این پرسشنامه توسط رفعتی و باراهنمایی خسروی در سال ۱۳۷۵ ترجمه و برای اولین بار در ایران بار در استفاده شد. آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده در تحقیق خسروی، درویزه و رفعتی (۱۳۷۷)، ۰/۸۶ و در تحقیق بذل (۱۳۸۳) ۰/۶۶ گزارش شده است که در حد قابل قبولی است.

۴. پرسشنامه شفقت به خود^۱. مقیاس خود شفقت‌ورزی (SCS) یک ابزار خود گزارش دهی ۲۶ گویه‌ای است که توسط نف (۲۰۰۳a) به‌منظور سنجش خود شفقت‌ورزی ساخته شده است. سؤالات موجود در آن در ۶ زیر مقیاس مهربانی با خود (۵ گویه) در مقابل قضاوت در مورد خود (۵ گویه)، احساسات مشترک انسانی (۴ گویه) در مقابل انزوا (۴ گویه) و به هوشیاری (۴ گویه) در مقابل همانندسازی فزاینده (۴ گویه) قرار می‌گیرد که کیفیت رابطه فرد با تجارب خود را می‌سنجد. پاسخ‌های این مقیاس در یک دامنه پنج‌درجه‌ای لیکرت، از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵)، سنجیده می‌شوند و نمره‌گذاری در سه زیر مقیاس قضاوت خود، انزوا سازی و همانندسازی افراطی به‌صورت معکوس انجام می‌شود و همچنین نمره کل آزمون از مجموع نمرات به دست می‌آید. کسب امتیاز بیشتر نشانگر شفقت بیشتر نسبت به خود است. پژوهش انجام شده توسط نف (۲۰۰۳a)، پایایی و روایی بالایی را برای مقیاس مذکور گزارش نموده و ثبات درونی ۰/۹۲ و قابلیت اعتماد باز آزمون آن ۰/۹۳ به‌دست آمده است. در نسخه فارسی نیز روایی مقیاس محاسبه شد و نتایج معنی‌دار بود. (مؤمنی، ۱۳۹۲). همسانی درونی مقیاس خود شفقت ورزی برحسب ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و با ضریب همبستگی ۰/۷ مورد تأیید قرار گرفت.

شیوه اجرا. مدل ارائه شده بر اساس مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهشی در ارتباط با موضوع پژوهش و توسط پژوهشگر تدوین شد. محقق بعد از مشخص کردن حجم نمونه و نمونه‌گیری، نمونه موردنظر از حیث معیارهای ورود همچون رضایت آگاهانه به شرکت در پژوهش و عدم ابتلا به اختلالات روانی - شخصیتی مزمین مورد واریسی قرار گرفتند. سپس پرسشنامه‌های جمعیت شناختی و سایر پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار هریک از شرکت‌کنندگان قرار گرفت. در هر مرحله از اجرا، ملاحظات اخلاقی در اجرای پژوهش از جمله، رعایت اصل رازداری، کسب رضایت آگاهانه از داوطلبین، تشریح اهداف پژوهش برای شرکت‌کنندگان، در نظر گرفتن حق آزادی شرکت‌کنندگان جهت عدم تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش، در نظر

گرفتن کد برای کلیه آزمودنی‌ها و درج آن بر روی پرسشنامه‌های ایشان، رعایت گردید. داده‌های به‌دست‌آمده از اجرای پژوهش، با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی (ماتریس همبستگی) و همچنین تحلیل داده‌های خام حاصل از پژوهش در نرم‌افزار (SPSS) و با استفاده از نرم‌افزار مدل‌سازی ساختاری PLS تحلیل به‌صورت یک مدل چند متغیری و در قالب یک مفهوم نظری صورت گرفت.

یافته‌ها

میانگین (انحراف معیار) سن شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، ۱۵/۸۹ (۳/۴۴) بود. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	Z کولموگروف-اسمیرنوف	P-value
شرمساری	۸	۴۰	۲۵.۱	۷.۱۶	۱.۳۴۳	۰.۰۵۴
شفقت به خود	۳۰	۱۳۰	۸۰.۹۵	۲۲.۳۱	۱.۰۸۳	۰.۱۹۱
تنظیم هیجان منفی	۰	۹۴	۵۲.۸۶	۱۶.۹۹	۱.۷۱۵	۰.۰۰۶
تنظیم هیجان مثبت	۰	۶۰	۳۷.۲۷	۱۱.۲۴	۱.۳۸۳	۰.۰۴۴
حل مشکل	۳۷	۱۹۲	۹۸.۷۷	۳۲.۲۸	۱.۳۱۹	۰.۰۶۲
قربانی‌قلدری	۰	۲۰	۴.۱۲	۳.۸۹	۱.۲۹۸	۰.۰۶۹

با توجه به این‌که سطح معنی‌داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در جدول فوق که برای متغیرهای شفقت و تنظیم هیجان منفی، کمتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌شود که توزیع متغیرهای فوق ذکر تفاوت معناداری با توزیع نرمال نداشته است. ولی برای سایر متغیرهای قربانی‌قلدری، شرمساری، قربانی‌قلدری، تنظیم هیجان مثبت و حل مشکل با توجه به سطح معناداری که بالاتر از ۰/۰۵ است دارای توزیع نرمال می‌باشند. با توجه به نرمال نبودن متغیرهای پژوهش برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از نرم‌افزار معادلات ساختاری SmartPLS استفاده شده است. در ادامه به بررسی وضعیت هم خطی بین متغیرهای پژوهش و شاخص ماهالانوبیس مبادرت شده است:

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای تحقیق

	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. قربانی						
۲. شرمساری	۰.۴۵**					
۳. شفقت به خود	-۰.۴۷**	-۰.۷۰**				
۴. تنظیم هیجان منفی	۰.۵۶**	۰.۷۶**	-۰.۷۵**			
۵. تنظیم هیجانی مثبت	-۰.۴۵**	-۰.۶۵**	۰.۶۶**	-۰.۶۴**		
۶. حل مشکل	-۰.۴۳**	-۰.۶۷**	۰.۶۷**	-۰.۷۳**	۰.۶۷**	۱

با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که اکثریت زیر مقیاس‌ها دارای همبستگی معنادار بین ۰/۳ تا ۰/۸ می‌باشند. لازم به ذکر است که همبستگی بین ۰/۳ تا ۰/۸ حد استاندارد بوده و مقادیر خارج از این میزان همبستگی قابل قبول نمی‌باشند و تأثیر منفی در نتایج تحقیق خواهند گذاشت. در گام بعد به بررسی آماره ماهالانویس پرداخته شد که مقدار بحرانی برای ۶ متغیر برابر با ۲۴,۳۲ است که تعداد ۲ نمونه بزرگ‌تر از این مقدار بوده‌اند که از فرایند تحلیل حذف شدند و سایر نمونه‌های تحقیق کوچک‌تر از مقدار بحرانی بوده‌اند. لذا در نهایت این شاخص نیز مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌های پژوهش در ادامه ارائه شده است:

جدول ۳. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل بین متغیرهای تحقیق

مستقل	میانجی	وابسته	تأثیر مستقیم	تأثیر غیرمستقیم	تأثیر کلی	سطح معناداری	نتیجه
تنظیم هیجان منفی	-	شرم	۰,۴۲۲	-	۰,۴۲۲	۷,۴۲۱	تأیید رابطه
تنظیم هیجان مثبت	-	شرم	-۰,۱۹۴	-	-۰,۱۹۴	۳,۷۴	تأیید رابطه
شفقت به خود	-	شرم	-۰,۲۰۲	-	-۰,۲۰۲	۳,۲۹۷	تأیید رابطه
تنظیم هیجان منفی	حل مشکل	شرم	۰,۴۲۲	۰,۰۴۸	۰,۴۵	۲,۱۱۸	تأیید رابطه
تنظیم هیجان مثبت	حل مشکل	شرم	-۰,۱۹۴	-۰,۰۲۸	-۰,۲۲۲	۱,۷۳	رد رابطه
شفقت به خود	حل مشکل	شرم	-۰,۲۰۲	-۰,۰۰۲	-۰,۲۰۴	۰,۲۷۱	رد رابطه

برای آزمودن مدل اندازه‌گیری در این پژوهش از آلفای کرونباخ و پایایی مرکب جهت بررسی پایایی مدل اندازه‌گیری استفاده شده است و از آزمون روایی همگرا و روایی واگرا جهت بررسی آزمون روایی مدل اندازه‌گیری استفاده شده است؛ که نتایج آن به شرح زیر است:

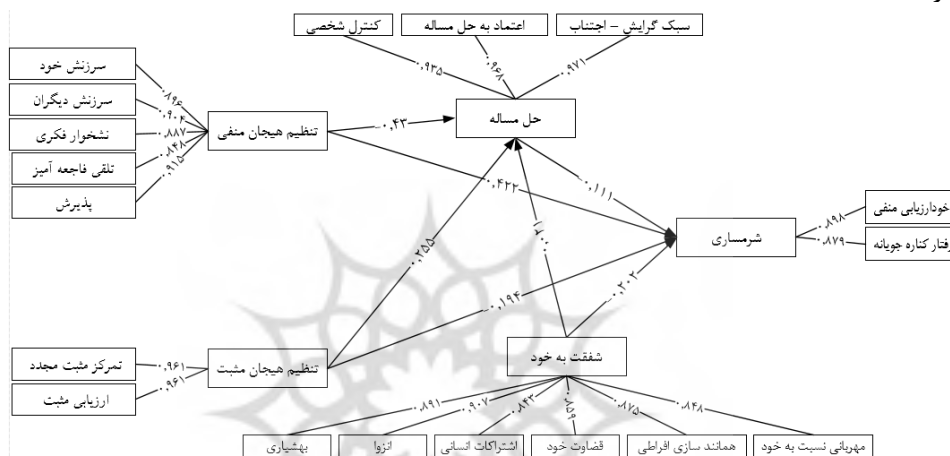
جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل نهایی

متغیر	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	روایی همگرا	وضعیت متغیر
تنظیم هیجان منفی	۰,۹۳۴	۰,۹۵	۰,۷۹۳	قابل قبول
تنظیم هیجان مثبت	۰,۹۱۸	۰,۹۶	۰,۹۲۴	قابل قبول
حل مشکل	۰,۹۵۵	۰,۹۷۱	۰,۹۱۸	قابل قبول
شرم	۰,۷۳۴	۰,۸۸۲	۰,۷۹	قابل قبول
شفقت به خود	۰,۹۳۶	۰,۹۵	۰,۷۵۸	قابل قبول

با توجه به اینکه مقدار R^2 متغیر حل مشکل (۰,۴۱۳) و شرم (۰,۶۵۹) در حد تقریباً بالایی است. تمامی شاخص‌های برازش به کاررفته نشان می‌دهد که این مدل دارای برازش خوبی است؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم

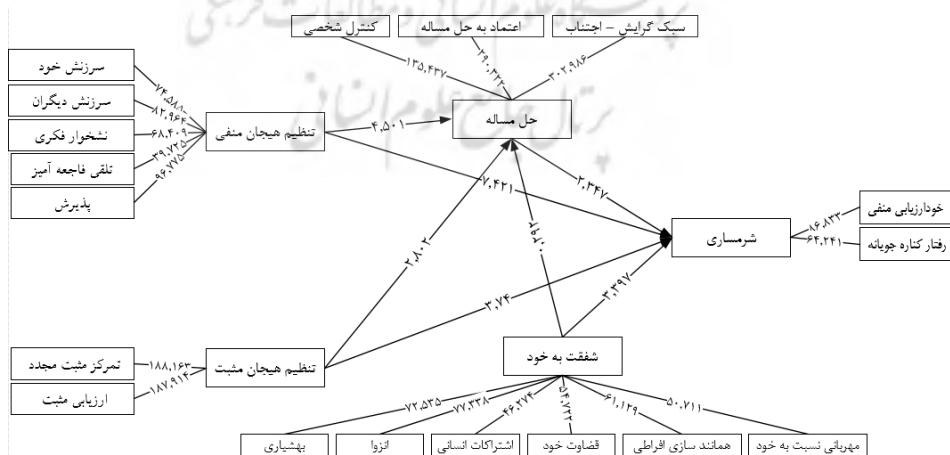
که مدل تحقیق توانایی بالایی در اندازه‌گیری متغیرهای اصلی تحقیق دارد. با توجه به استاندارد بودن مدل، یافته‌های پژوهش قابلیت اعتماد را دارد.

معیار GOF: این معیار مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنی که توسط این معیار، محقق می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش، برازش بخش کلی را نیز کنترل نماید. مقادیر 0.1 ، 0.25 و 0.35 به ترتیب حاکی از برازش کلی ضعیف، متوسط و قوی است. مدل نهایی نرم‌افزار SmartPLS که روابط بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد به صورت زیر به دست آمده است:



شکل ۱. مدل ساختاری نهایی تحقیق در حالت تخمین استاندارد

همچنین سطح معناداری روابط بین متغیرها بدین صورت است:



شکل ۲. مدل ساختاری نهایی تحقیق در حالت معناداری

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی شرمساری نوجوانان بر اساس شفقت به خود و تنظیم هیجانی با توجه به نقش میانجی حل مشکل در نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ سال شهر تهران انجام شد. بر اساس نتایج ۶۵٫۹ درصد از تغییرات شرمساری نوجوانان ناشی از تغییرات متغیرهای شفقت به خود و تنظیم هیجانی است و تمامی متغیرهای مذکور تأثیر معناداری بر شرمساری نوجوانان دارند. بررسی یافته‌های پژوهش نشان داد متغیر تنظیم هیجان منفی و تنظیم هیجان مثبت به ترتیب به صورت مستقیم دارای شدت تأثیرگذاری ۰٫۴۲۲ و ۰٫۱۹۴- بر شرمساری نوجوانان است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات محبی و همکاران (۱۴۰۰)، شیبانی و همکاران (۱۳۹۹)، صبا و همکاران (۱۳۹۸)، مولوی و همکاران (۱۳۹۱) و گراس و جان (۲۰۰۳) هم‌راستا است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت: منظور از مهارت تنظیم هیجان این است که فرد بیاموزد چگونه عواطف و هیجانات خود را در موقعیت‌های گوناگون تشخیص دهد و آن را ابراز و مهار کند (گنگ و پالسون، ۲۰۱۷). در واقع مهارت تنظیم شناختی هیجان به فرد کمک می‌کند که راهکارهای کنار آمدن به موقعیت‌های استرس‌زا و حوادث ناگوار را بپذیرد و نسبت به آن حوادث واکنشی‌هایی مناسب انجام دهد (مارکوئز و همکاران، ۲۰۱۸). در ارتباط با راهبردهای مثبت تنظیم هیجان، دیدگاه پذیری به تفکرانی گفته می‌شود که شدت وقایع را کم کرده و یا بر نسی بودن آن هنگامی که با دیگر وقایع مقایسه می‌شود تأکید می‌کند. تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی به تفکرات مربوط به مراحل که باید طی شود و چگونگی اداره کردن وقایع منفی گفته می‌شود. ارزیابی مجدد مثبت به تفکرات ایجاد معنای مثبت برای واقعه به‌عنوان رشد شخصیت گفته می‌شود (گارنسکی و همکاران، ۲۰۰۶). در راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت فرد در مواجهه با شرایط ناگوار به تجارب ارزشمند ناشی از رویارویی با شرایط به وجود آمده می‌پردازد و تأکید بر سازنده بودن این شرایط دارد. پژوهشگران ارزیابی مجدد شناختی را به‌عنوان یک راهبرد انقباضی فرض می‌کنند و اعتقاد دارند از آنجایی که تأثیر مستقیمی بر ارزیابی‌ها می‌گذارد، افراد می‌توانند با بهره‌گیری از آن، واکنش هیجانی خود را به رویدادهای استرس‌زا جهت بهبود عملکرد تغییر دهند (شریفی باستان و همکاران، ۱۳۹۵). هر یک از راهبردهای مذکور می‌تواند نقش مهمی در سازگاری با وقایع زندگی ایفا کنند و افرادی که از راهبردهای مثبت تنظیم هیجان بیشتر استفاده می‌کنند هیجانات و احساسات خود را در هنگام مواجهه شدن با چالش‌های زندگی بهتر تنظیم نموده و در نتیجه به‌کارگیری حل مشکل سازگارانه در برخورد با موقعیت آشفتنه ساز موفقیت‌های بیشتری یافته و در این افراد کمتر شاهد رفتارهای شرمساری هستیم. در واقع، هیجان مثبت می‌تواند توانایی نوجوانان را برای پذیرش شرایط دشوار زندگی افزایش دهد و به کاهش شرمساری، سرزنش خود و مقصر دانستن دیگران کمک شایانی کند. از طرف دیگر عدم تنظیم هیجان سبب افزایش شرمساری، اضطراب، تنیدگی در موقعیت‌های استرس‌آور خواهد شد. راهبردهای منفی تنظیم هیجان هر یک به علت ماهیت ناسازگارانه خود منجر به تشدید هیجان‌های منفی می‌شوند. سلیگورسکی و همکاران (۲۰۱۶) دریافتند که نشخوار فکری به دلیل تغییر منفعلانه آشفتگی به‌جای تغییر شکل فعال آن است و در یک چرخه معیوب نشخوار فکری منجر به عمیق‌تر شدن تفکر نارضایت‌مندانه از خود و خود سرزنش‌گری می‌شود و این به‌نوبه خود می‌تواند زمینه را برای انجام شرمساری محیا سازد. سرزنش خود به تفکرات مربوط به مقصر دانستن خود از آنچه اتفاق افتاده است گفته می‌شود. افرادی که هیجان‌ها را به‌طور منفی و غیرقابل کنترل تجربه می‌کنند؛ احتمالاً منابع محدودی برای استفاده در شرایط پر تنش دارند (کمالی ایگلی

و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹)؛ بنابراین به نظر می‌رسد استفاده از راهبردهای منفی تنظیم هیجان باعث ایجاد شرمساری و دسترسی ادراک‌شده محدود به راهبردهای مناسب تنظیم هیجان می‌شود و در نتیجه دسترسی محدود، به راهبردهای مؤثر تنظیم شناختی هیجان فرد برای خاتمه دادن به حالت عاطفی منفی، دچار شرمساری می‌شوند؛ بنابراین آگاهی صحیحی از هیجانات، ارزیابی صحیح در ارتباط با منشأ ناراحتی‌های هیجانی می‌تواند به کاهش شرمساری نوجوانان کمک کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مدیران و مشاوران مدارس با بررسی و شناسایی سبک‌های ناسازگارانه تنظیم هیجان و جایگزین کردن سبک‌های سازنده‌تر به‌عنوان بخشی از روند درمان شرمساری نوجوانان مبادرت ورزند. با توجه به اینکه این راهبردهای مؤثر تنظیم هیجان بیشتر در کودکی آموخته و در بزرگسالی تقریباً تثبیت می‌شوند، پیشنهاد می‌شود که متخصصان و مسئولان، برگزاری دوره‌های آموزشی برای والدین، آموزگاران و دانش‌آموزان را جدی بگیرند و بدین طریق گام مؤثری در پیشگیری از شرمساری نوجوانان در جامعه بردارند.

بررسی یافته‌های پژوهش نشان داد متغیر شفقت به خود به‌صورت مستقیم دارای شدت تأثیرگذاری ۰,۲۰۲ - بر شرمساری نوجوانان است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات محبی و همکاران (۱۴۰۰)، راشل و انجل (۲۰۱۴)، تری و همکاران (۲۰۱۱) هم‌راستا است. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت که کمبود شفقت به خود موجب می‌شود فرد اتفاقات زندگی را یک تجربه منحصر به فرد ببیند و عاطفه منفی بیشتری را تجربه کند. علاوه بر آن افرادی که شفقت به خود کمی دارند درباره خود قضاوت‌های سخت‌گیرانه می‌کنند و در برابر اتفاقات زندگی بیشتر دست به سرزنش خود می‌زنند که به کاهش خلق و افزایش شرمساری می‌انجامد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود شفقت به خود به‌صورت برنامه آموزشی و چندرسانه‌ای در مدارس ارائه شود و با توجه به تأثیرات مخرب شرمساری در روند دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی، پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس به همراه سایر اولیاء نسبت به شناسایی و از بین بردن این‌گونه رفتارها اقدام کنند.

نتایج مرتبط با نقش میانجی‌گری حل مشکل، نشان داد که متغیر تنظیم هیجان منفی از طریق حل مشکل بر شرمساری نوجوانان ۰,۴۵ اثر غیرمستقیم دارد. در میان پژوهش‌های انجام‌شده، پژوهشی که به بررسی نقش میانجی حل مشکل در ارتباط بین هیجان منفی و شرمساری نوجوانان پرداخته، پیدا نشد. بیشتر تحقیقات به بررسی نقش متغیر تنظیم هیجانی با حل مشکل و حل مشکل در ارتباط با متغیرهای دیگر پرداخته بودند؛ بنابراین نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات آهون و همکاران (۱۳۹۹)، دشتی و همکاران (۱۳۹۹)، صبا و همکاران (۱۳۹۸)، مرادی و همکاران (۱۳۹۶)، کلیایی (۱۳۹۶)، جعفری و صابری (۱۳۹۵) هم‌راستا است. در تبیین نتیجه فوق می‌توان به عوامل تعیین‌کننده در حل مشکل اشاره کرد. حل مشکل به هیجان منفی وابسته است. طبق مطالعه جعفری و صابری (۱۳۹۵) افرادی که هنگام حل مشکلات هیجانات و عواطف خود را در نظر می‌گیرند، بهتر می‌توانند از فرایند تفکر و مهارت حل مسأله استفاده کنند؛ زیرا سرکوبی هیجان‌ها می‌تواند تفکر و حافظه را مختل کند و تنظیم هیجانات بهتر از سرکوبی هیجان است. به‌طوری‌که تأثیر هیجانات می‌تواند سبب تفاوت در تفکر افراد شود. افرادی که در مقابل با مشکلات به توانایی‌های خود اعتقاد داشته و نگرش مثبتی نسبت به مسائل زندگی دارند، سالم‌تر هستند. همچنین وقتی افراد به شیوه‌ای خردمندانه‌تر و دقیق‌تر به گره‌گشایی از مسائل پیش روی خود می‌پردازند، مسلماً عملکرد بهتری در مقابل مشکلات و مسائل روزمره‌ی زندگی خواهند داشت، بنابراین از لحاظ روانی سالم‌تر خواهند

بود و کمتر دچار شرم می‌شوند؛ بنابراین با توجه به نتایج تحقیق، برگزاری کارگاه‌های آموزش حل مشکل توسط متخصصان و روانشناسان برای مدیران، معاونان، دبیران، والدین و دانش‌آموزان جهت آشنایی با ضرورت آموزش حل مشکل پیشنهاد می‌شود.

همچنین نتایج مرتبط با نقش میانجی‌گری حل مشکل، نشان داد که تنظیم هیجان مثبت و شفقت به خود از طریق حل مشکل بر شرمساری نوجوانان به ترتیب $T = ۱,۷۳$ - $۰,۰۲۸$ و $T = ۰,۲۷۱$ - $۰,۰۰۲$ اثر غیرمستقیم ندارد. در میان پژوهش‌های انجام‌شده، پژوهشی که نقش میانجی حل مشکل در ارتباط بین متغیرهای هیجان مثبت، شفقت به خود و شرمساری نوجوانان رد شده باشد، پیدا نشد. بیشتر تحقیقات به بررسی نقش متغیرهای هیجان مثبت و شفقت به خود با حل مشکل و متغیر حل مشکل در ارتباط با متغیرهای دیگر پرداخته بودند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت با وجود آن که هیجان مثبت، شفقت به خود و حل مشکل از عوامل مهم و کلیدی در شرمساری نوجوانان به حساب می‌آیند، اما در مهارت حل مشکل جامعه آماری این تحقیق یعنی نوجوانان متغیرهای دیگری مانند هیجان منفی مؤثر می‌باشند. عدم تأیید نقش میانجی حل مشکل در ارتباط بین هیجان مثبت، شفقت به خود و حل مشکل بیان‌کننده وجود عوامل کنترل نشده تأثیرگذار دیگر بر روی حل مشکل باشد. دلیل دیگر عدم تأیید نقش میانجی حل مشکل می‌تواند شرایط خاصی مانند کرونا باشد که باعث شده بسیاری از فرایندهای تصمیم‌گیری افراد به خاطر شرایط اضطراب و استرسی که در آن قرار داشته‌اند، تغییر بکند؛ بنابراین در ارتباط هیجان مثبت، شفقت به خود و شرمساری نوجوانان، حل مشکل نقش میانجی ندارد. به‌زعم یافته‌های مهم این پژوهش، از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از نوجوانان بارده سنی ۱۲ تا ۱۵ در شهر تهران اشاره کرد که باعث می‌شود نتایج تنها برای همان گروه سنی و در همان شهر تعمیم‌پذیر باشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهش در سایر گروه‌های سنی و در دیگر شهرها و جوامع آماری با ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی متفاوت بررسی شود و نتایج حاصل با نتایج تحقیق حاضر مقایسه شود. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که رابطه شفقت به خود، تنظیم هیجانی و شرمساری نوجوانان را با متغیرهای مختلف جو و ارتباط با مدرسه، کیفیت زندگی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، ویژگی‌های شخصیتی و... مورد بررسی قرار دهند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفتند.

سپاسگزاری

نویسندگان پژوهش حاضر بر خود لازم دانستند که از کلیه افرادی که در پژوهش شرکت نمودند، کمال تشکر و سپاس خود را ابراز نماید.

مشارکت نویسندگان

پژوهش حاضر حاصل اقتباس از طرح پژوهشی نویسنده اول بود. نویسنده این پژوهش در طراحی، مفهوم سازی، روش-شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری داده‌ها، پیش‌نویس، ویراستاری و نهایی سازی نقش داشت.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- اکبرپور نیکور، افسانه، نجارپور استادی، سعید (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول. مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۴(۳۴)، ۱-۱۳.
- جعفری، مریم، صابری، هائیده (۱۳۹۵). پیش‌بینی حل مسئله بر اساس تنظیم هیجانی و عاطفه مثبت و منفی در دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان، نهمین کنگره بین‌المللی روان‌درمانی، اجلاس آسیایی در بستر ارزش‌های فرهنگی، تهران.
- جلیلی، اکبر، حجازی، مسعود، انتصار فومنی، غلامحسین، مروتی، ذکراالله (۱۳۹۷). رابطه فراشناخت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری حل مسئله، فصلنامه سلامت روان کودک، ۵(۱)، ۸۰-۹۱.
- دشتی، نیر، پناه‌علی، امیر، معصومه، آزموده (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش حل مسئله به روش شناختی-اجتماعی بر خودتوانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۶(۶۱)، ۱۳-۱.
- رستمی، سمیرا، جوکار، بهرام (۱۳۹۶). رابطه افتراقی دل‌بستگی به والدین و همسالان در پیش‌بینی تجربه هیجان‌های شرم و گناه در نوجوانان دختر و پسر. نشریه پژوهش در سلامت روانشناختی، ۱۱(۴)، ۲۷-۱۶.
- شریفی باستان، فرنگیس، یزدی، سیده منور، زهرایی، شقایق (۱۳۹۵). نقش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و عاطفه مثبت و منفی در پیش‌بینی تاب‌آوری زنان مبتلا به سرطان پستان، فصلنامه روان‌پرستاری، ۴(۲)، ۳۸-۴۹.
- شیبانی، حسین، میکاییلی، نیلوفر، نریمانی، محمد (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری و آموزش تنظیم هیجان بر تحریک‌پذیری، افسردگی، اضطراب، استرس و تنظیم هیجان در نوجوانان دارای اختلال بد تنظیمی خلق مخرب. روان‌شناسی بالینی، ۱۲(۲)، ۴۱-۵۰.
- صبا، بهمن، ایمان پرور، سهیلا (۱۳۹۹). نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹(۴)، ۶۲-۷۳.
- کلایبی، لیلا، میرنسب، میرمحمود، بهرامی، منصوره (۲۰۱۶). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و دانش‌آموزان بهنجار شهرستان فلاورجان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۵(۲)، ۲۱۷-۲۲۶.

کمالی ایگلی، سمیه، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۹) تبیین پرخاشگری بر اساس راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان در دختران نوجوان، فصلنامه روانشناسی تحلیلی-شناختی، ۱۱(۴۰)، ۱-۱۱.

مرادی، محمد رازی، ظفر، مسعود، رضایی، علی حسین. (۲۰۱۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله به شکل گروهی بر کاهش میزان افسردگی و کاهش میزان قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری. فصلنامه علمی پژوهشی شناخت، ۴(۱)، ۷۶-۸۸.

هاشمی، سعداله، درتاج، فریبرز، سعدی پور، اسماعیل، اسدزاده، حسن (۱۳۹۶). الگوی ساختاری احساسات شرم و گناه بر اساس شیوه‌های فرزندپروری والدین: نقش واسطه‌ای سبک‌های دل‌بستگی، فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی کاربردی، ۴(۴۴)، ۴۹۳-۴۷۵.

References

- Akbarpour Nikour, Afsanah., Najarpur Ustadi, Saeed (1400). The effectiveness of teaching positive thinking skills on academic vitality and emotion regulation in female students of the first secondary school. *Journal of New Developments in Psychology, Educational Sciences and Education*, 4(34), 1-13. (In Persian)
- Betts, J., Gullone, E., & Allen, J. S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 473-485.
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of child and family studies*, 23, 1298-1309.
- Dashti, Nayer., Panah Ali, Amir., Masoumeh, Azmoudeh (2021). The effectiveness of social-methodological problem solving training on self-empowerment and social adjustment of female students. *New Psychological Research Quarterly*, 16(61), 1-13. (In Persian)
- Dearing, R. L., Stuewig, J., & Tangney, J. P. (2005). On the importance of distinguishing shame from guilt: Relations to problematic alcohol and drug use. *Addictive behaviors*, 30(7), 1392-1404.
- Fabiansson, E. C., & Denson, T. F. (2016). Anger, hostility and anger management. *Encyclopedia of Mental Health*, 64-67.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual differences*, 40(8), 1659-1669.
- Gong, X., & Paulson, S. E. (2017). Effect of family affective environment on individuals' emotion regulation. *Personality and individual differences*, 117, 144-149.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J. J., & Tampo, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundation, in *Hand book of Emotion Regulation*, ed J.J. Gross (New York, NY: Guilford Press), 3-24.
- Hashemi, S., Dortaj, F., Sadipour, E., & Asadzadeh, H. (2017). Structural model of shame and guilt feelings based on parenting styles: The mediating role of attachment styles. *Journal of Applied Psychology*, 11(1), 475-493. (In Persian)
- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., & Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691-706.

- Jafari, M., Sabri, H. (2016). Predicting problem solving based on emotional regulation and positive and negative affect in second year high school students, 9th International Congress of Psychotherapy, Asian Summit in the Context of Cultural Values, Tehran. (In Persian)
- Jalili A, Hejazi M, Entesar Foumani G, Morovati Z. The Relationship between Meta-Cognition and Academic Performance with Mediation Role of Problem Solving. *J Child Ment Health* 2018; 5 (1) :80-91. (In Persian)
- Johnson, E. A., & O'Brien, K. A. (2013). Self-compassion soothes the savage ego-threat system: Effects on negative affect, shame, rumination, and depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(9), 939-963.
- Kamali Igoli, S., & Abolmaali Alhoseini, K. (2017). Predicting cognitive emotion regulation strategies according to family communication processes and perfectionism in high school adolescent girls. *Journal of Applied Psychology*, 10(4), 291-310. (In Persian)
- Kelias, Leila, Mirnasab, Mirmahmoud, Bahrami, Mansoura. (2016). Comparison of social skills of students with learning disabilities and normal students of Flowerjan city in the academic year of 2014-2014. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 5(2), 217-226. (In Persian)
- Lanteigne, D. M., Flynn, J. J., Eastabrook, J. M., & Hollenstein, T. (2014). Discordant patterns among emotional experience, arousal, and expression in adolescence: Relations with emotion regulation and internalizing problems. *Canadian Journal of Behavioral Science/ Revue Canadienne des sciences du comportement*, 46, 29-39.
- Marques, R., Monteiro, F., Canavarro, M. C., & Fonseca, A. (2018). The role of emotion regulation difficulties in the relationship between attachment representations and depressive and anxiety symptoms in the postpartum period. *Journal of affective disorders*, 238, 39-46.
- Mogler, C. (2009). The physical, cognitive, social, personality, moral and faith development of adolescence. English: Sprache.
- Moradi M, Zaffar M, Rezaei A. The effectiveness of training problem solving skills in order to decrease depression and bullied-victimized among male students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry* 2017; 4 (1) :76-88. (In Persian)
- Muris, P., & Meesters, C. (2014). Small or big in the eyes of the other: On the developmental psychopathology of self-conscious emotions as shame, guilt, and pride. *Clinical child and family psychology review*, 17, 19-40.
- Neff, K. D. & Germer, C. (2017). Self-compassion and Psychological Wellbeing. In J. Doty (Ed). *Oxford Handbook of Compassion and resilience on health-related quality of life for individuals with multiple sclerosis*. *Disability Health, Disability and Health* 11(2): 256-261.
- Neff, K., (2011). *Self-compassion: stop beating yourself up and leave in security behind*. New York: Morrow.
- Passainisi, A. Sapienza, I. Budello, S., & Giaimo, F. (2015). The relationship between guilt, shame and self-efficacy beliefs in middle school students. *Procedia-social and Behavioral Sciences*. 197: 1013-70
- Rostami S, Jokar B. Differential relationship between Components of Attachment (parent and peer) in predicting emotional experiences of Shame and Guilt Feelings in male and female adolescents. *rph* 2018; 11 (4) :16-30. (In Persian)
- Saba, B., & Imanparvar, S. (2021). The Role of Academic Emotion Regulation and Resilience in Predicting Students' Academic Burnout. *Journal of School Psychology*, 9(4), 62-73. (In Persian)

- Seligowski, A. V., Rogers, A. P., & Orcutt, H. K. (2016). Relations among emotion regulation and DSM-5 symptom clusters of PTSD. *Personality and Individual Differences*, 92, 104-108.
- Sharifibastan F, Yazdi S, zahraei S. The Role of Cognitive Emotion Regulation and Positive and Negative Affect in Resiliency of Women with Breast Cancer. *IJPN* 2016; 4 (2) :38-49. (In Persian)
- sheybani, H., mikaeili, N., & narimani, M. (2020). The effectiveness of Cognitive-behavioral Therapy and Emotion Regulation Training on Irritability, Depression, anxiety, and emotion regulation in adolescents with Disruptive Mood Dysregulation Disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 12(2), 41-50. (In Persian)
- Velotti, P. Elison, J., & Carofalo, C. (2014). Shame and aggression: Different trajectories and implications. *Aggression and Violent Behaviour*, 19, 454-461.
- Weintraub, M. L.R, et al, (2015). Perception of social mobility: development of new psychosocial indicator associated with adolescent risk behaviors. *frontiers in public health*.
- Whittle, S., Liu, K., Bastin, C., Harrison, B. J., & Davey, C. G. (2016). Neurodevelopmental correlates of proneness to guilt and shame in adolescence and early adulthood. *Developmental cognitive neuroscience*, 19, 51-57.
- Bell, A. C & D' Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis *Clinical Psychology Review*, 29: 348-353.
- Williams, S. R., & Woodruff-Borden, J. (2015). Parent emotion socialization practices and child self-regulation as predictors of child anxiety: The mediating role of cardiac variability. *Child Psychiatry & Human Development*, 46, 512-522.

پرسشنامه احساس شرم و گناه کوهن و همکاران

خیلی زیاد	تا حد زیادی	در حد متوسط	تا حد کمی	به ندرت	
					۱ پس از خرید از یک فروشگاه متوجه می‌شوید که فروشگاه متوجه می‌شود که فروشنده پول اضافه‌ای به شما بازگردانده است؛ تصمیم می‌گیرید آن را نگه دارید و چیزی به فروشنده نگوئید. تا چه حد احتمال می‌دهید که در مورد نگه‌داشتن این پول احساس ناراحتی کنید؟
					۲ اگر شما متوجه می‌شوید که به علت سهل انگاری در انجام تکالیف درسی، تنها کسی در کلاس هستید که تاکنون هیچ نمره خوبی کسب نکرده اید، چه قدر این مساله می‌تواند باعث افزایش مسئولیت پذیری و توجه بیشتر شما به درس شود.

					۳	کتابی را از کتابخانه به صورت غیر قانونی خارج می‌کنید. استاد یا معلم متوجه می‌شود و کار شما را به اطلاع کتابدار و سایر هم کلاسی هایتان می‌رساند. در چنین شرایطی چقدر ممکن است احساس گناه کنید
					۴	پس از ارتکاب یک اشتباه بزرگ در یک پروژه و تحقیق مهم کاری که دیگران بر روی کار شما حساب باز کرده‌اند، معلم در مقابل سایر هم کلاسی هایتان شما را سرزنش می‌کند. چه قدر احتمال که نمود کنید بیمار هستید و محل را ترک کنید.
					۵	راز دوست تان را فاش می‌کنید و او هرگز متوجه نمی‌شود. با این وجود چقدر احتمال دارد ناتوانی شما در حفظ این راز به تلاش بیشتر برای رازداری در موقعیت‌های مشابه منجر شود؟
					۶	فرض کنید که در کلاس کار اشتباهی انجام داده اید. معلم اعلام به خاطر این اشتباه از کل کلاس ناراحت است و این مساله در ارزیابی‌هایش مدنظر خواهد داشت. چه قدر احتمال دارد که به خاطر چنین اتفاقی احساس بی کفایتی کنید؟
					۷	یکی از دوست تان به شما می‌گوید که شما انسان از خود راضی هستید. چه قدر احتمال دارد که رابطه تان را با او به هم بزنید.
					۸	خانه کثیف و به هم ریخته است. میهمانانی ناخوانده زنگ می‌زنند و خود را به داخل دعوت می‌کنند. چه قدر احتمال دارد که شما از پذیرش آن‌ها طفره بروید تا سرانجام از آن جا بروند؟
					۹	به صورت پنهانی مرتکب جرمی می‌شوید، چه قدر احتمال دارد که نسبت به نقض قانون احساس ندامت (پشیمانی) کنید؟
					۱۰	در شورای انضباطی مدرسه، نسبت به خسارت‌هایی که به شما رسیده است، اغراق می‌کنید؛ و دیگران حرف شما را باور می‌کنند، چند ماه بعد دروغ شما آشکار می‌شود و شما متهم به شهادت دروغ می‌شوید. چه قدر احتمال دارد که فکر کنید موجود پستی هستید؟

				در یک بحث و گفتگو به شدت از دیدگاهی دفاع می‌کنید. بدون این که کسی مطلع شود. متوجه می‌شوید که اشتباه کرده اید. چه قدر احتمال دارد که این مساله باعث شود از این به بعد بیشتر فکر کنید و بد صحبت کنید؟	۱۱
				اموال یا وسایلی را که مدرسه برای استفاده در محل مدرسه در اختیار تان قرار داده، به محل سکونت خود می‌برید. رئیس دبیرستان متوجه می‌شوید. چه قدر احتمال دارد به خاطر این مساله انصراف دهید؟	۱۲
				در دبیرستان مرتکب اشتباهی می‌شوید و متوجه می‌شوید که یکی از هم کلاسی‌های شما به خاطر اشتباه شما مقصر شناخته نمی‌شود. مدتی بعد، هم کلاسی شما آن اشتباه را به روی شما می‌آورد. چه قدر احتمال دارد که احساس کنید فرد نامردی هستید؟	۱۳
				در مهمانی یکی از هم کلاسی تان، شربت آلبالی شما را روی فرش کرم رنگ جدیدش می‌ریزد. صندلی خود را بر روی لکه ایجاد شده قرار می‌دهید و هیچ کس هم متوجه خراب کاری شما نمی‌شود. چقدر احتمال دارد که احساس کنید عملتان ناپسند بوده است؟	۱۴
				بحث داغی با دوستان تان می‌کنید. ناگهان متوجه می‌شوید در حال داد زدن بوده اید؛ گر چه به نظر می‌رسد بقیه متوجه نشده اند. چقدر احتمال دارد که سعی کنید رفتار با ملاحظه تری در قبال دوستان تان داشته باشید؟	۱۵
				به عده‌ای دروغ می‌گویید و آن‌ها هرگز متوجه نمی‌شوند. چقدر ممکن است نسبت به دروغ‌هایی که گفته اید احساس بدی داشته باشید؟	۱۶

پرسشنامه شفقت به خود نف (۲۰۰۳)

ردیف	سؤال	تقریباً هرگز	به ندرت	گاهی اوقات	اغلب اوقات	تقریباً همیشه
۱	من درباره اشتباهات و بی کفایتی‌های خود به قضاوت می‌نشینم و آن‌ها را تایید نمی‌کنم.					
۲	وقتی احساس دلتنگی می‌کنم، معمولاً دچار وسواس می‌شوم و ذهنم روی بسیاری از کارهای اشتباه متمرکز می‌شود.					

				۳	وقتی اتفاق بدی برایم رخ می‌دهد، فکر می‌کنم این مشکلات بخشی از زندگی است که امکان دارد برای هر کسی اتفاق بیفتد.
				۴	وقتی که در مورد بی‌کفایتی‌هایم فکر می‌کنم، بیشتر احساس تنهایی می‌کنم و فکر می‌کنم متفاوت از بقیه افراد جهان هستم.
				۵	وقتی که دچار درد عاطفی می‌شوم، تلاش می‌کنم تا خودم را دوست داشته باشم.
				۶	وقتی در کاری که برایم مهم است، شکست می‌خورم، بر اثر احساس بی‌کفایتی، تحلیل می‌شوم.
				۷	وقتی تحقیر و تنهایی می‌گذارند، به خودم یادآور می‌شوم که بسیاری از افراد دیگر احساسی مثل من خواهند داشت.
				۸	وقتی شرایط واقعاً سخت است، معمولاً نسبت به خودم سخت‌گیری می‌کنم.
				۹	وقتی چیزی باعث برآشفته شدنم می‌شود، سعی می‌کنم در هیجان‌های خودم تعادل ایجاد کنم.
				۱۰	وقتی که در برخی موارد احساس بی‌کفایتی می‌کنم، سعی می‌کنم به یادآورم که احساس بی‌کفایتی چیزی است که در بین همه انسانها مشترک است.
				۱۱	نسبت به بعضی از ویژگیهای شخصیتم که دوست ندارم، بی‌تحمل و ناشکیبا هستم.
				۱۲	زمانی که در شرایط سختی قرار دارم از خود مراقبت می‌کنم و به خود مهر می‌ورزم.
				۱۳	وقتی احساس اندوه می‌کنم، معمولاً احساس می‌کنم که ممکن است بیشتر افراد از من خوشبخت‌تر هستند.
				۱۴	وقتی اتفاق دردناکی رخ می‌دهد، سعی می‌کنم نگاهی متعادل نسبت به آن داشته باشم.
				۱۵	سعی می‌کنم شکست‌هایم را به‌عنوان بخشی از شرایط زندگی انسانی بدانم.
				۱۶	وقتی می‌بینم که برخی از ویژگیهای خودم را دوست ندارم، دلم به حال خودم می‌سوزد.
				۱۷	وقتی از چیزی که برایم مهم است، شکست می‌خورم، سعی می‌کنم چشم‌انداز و آینده را در نظر بگیرم.

					۱۸ هنگامی که در انجام کاری که برایم مهم است، شکست می‌خورم، معمولاً احساس می‌کنم که این شکست تنها برای من است.
					۱۹ وقتی که زنجی را تجربه می‌کنم با خود مهربان می‌شوم.
					۲۰ وقتی چیزی مرا آشفته می‌کند، احساسات مرا به شدت جریحه دار می‌کند.
					۲۱ وقتی زنجی را تجربه می‌کنم تا اندازه‌ای نسبت به خودم به سردی رفتار می‌کنم.
					۲۲ وقتی احساس دلتنگی می‌کنم، می‌کوشم با کنجکاوی و خاطری آسوده با احساساتم روبرو شوم.
					۲۳ من کاستی‌ها و بی‌کفایتی‌های خودم را تحمل می‌کنم.
					۲۴ وقتی اتفاق دردناکی برایم رخ می‌دهد، معمولاً آن را بزرگ جلوه می‌دهم.
					۲۵ وقتی به واقع سخت در تلاش هستم، معمولاً احساس می‌کنم که دیگران بیش از من در آسایش به سر می‌برند.
					۲۶ سعی می‌کنم نسبت به ابعادی از شخصیتم که دوست ندارم، درکی واقع بینانه و همراه با شکیبایی داشته باشم.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران

لطفا هر عبارت را به دقت بخوانید و جواب مورد نظرتان را بر اساس طبقه بندی زیر مشخص نمایید.

هرگز (۱)، به ندرت (۲)، برخی اوقات (۳)، اغلب اوقات (۴)، همیشه (۵)

همیشه	اغلب	مرتباً	گاهی	هرگز	
					۱ خودم را مقصر این مساله (منظور وقایع منفی و ناخوشایند) می‌دانم.
					۲ مجبورم این اتفاق را بپذیرم.
					۳ من اغلب به احساسی که نسبت به این تجربه دارم فکر می‌کنم.
					۴ به مسائل بهتری فکر می‌کنم.
					۵ به بهترین کاری که می‌توانم انجام دهم فکر می‌کنم.
					۶ می‌توانم از این موقعیت چیزی یاد بگیرم.
					۷ شرایط می‌توانست به مراتب بدتر از این باشد.

				۸	اغلب فکر می‌کنم چیزی را که من تجربه کرده‌ام در مقایسه با چیزهایی که دیگران تجربه کرده‌اند به مراتب بدتر است.
				۹	دیگران را مقصر این اتفاق می‌دانم.
				۱۰	من مسئول این اتفاق می‌باشم.
				۱۱	مجبورم این موقعیت را قبول کنم.
				۱۲	این مساله ذهن مرا به خود مشغول می‌کند.
				۱۳	به چیزهای خوشایندی فکر می‌کنم که ربطی به این اتفاق ندارد.
				۱۴	به بهترین شیوه کنار آمدن با این موقعیت فکر می‌کنم.
				۱۵	احساس می‌کنم بر اثر چیزی که برایم اتفاق افتاده است، مقاوم تر خواهم شد.
				۱۶	فکر می‌کنم سایر مردم شرایط بدتری را تجربه می‌کنند.
				۱۷	من به فکر کردن در مورد وحشتناک بودن تجربه‌ام ادامه می‌دهم.
				۱۸	دیگران مسئول این اتفاق می‌باشند.
				۱۹	به اشتباهاتی که در این خصوص مرتکب شده‌ام فکر می‌کنم.
				۲۰	قادر به تغییر این وضعیت نمی‌باشم.
				۲۱	می‌خواهم بدانم چرا چنین احساسی نسبت به این مساله دارم.
				۲۲	من به جای این اتفاق، به چیزهای خوب می‌اندیشم.
				۲۳	به تغییر دادن این موقعیت فکر می‌کنم.
				۲۴	فکر می‌کنم این موقعیت دارای جوانب مثبتی هم است.
				۲۵	فکر می‌کنم این مساله در مقایسه با مسائل دیگر خیلی هم بد نبوده است.
				۲۶	اغلب فکر می‌کنم چیزی که تجربه کرده‌ام بدترین اتفاقی است که می‌تواند برای یک فرد رخ دهد.
				۲۷	به اشتباهات که دیگران در این خصوص مرتکب شده‌اند فکر می‌کنم.

					۲۸	خود را مسبب اصلی این مسأله می‌دانم.
					۲۹	باید یاد بگیرم با این شرایط کنار بیایم.
					۳۰	من عمیقاً به احساساتی که این موقعیت در من برانگیخته است فکر می‌کنم.
					۳۱	به تجربه‌های خوشایند فکر می‌کنم.
					۳۲	برای بهترین کار ممکن برنامه‌ریزی می‌کنم.
					۳۳	من به جستجوی جوانب مثبت این مسأله می‌پردازم.
					۳۴	به خودم می‌گویم که در زندگی چیزهای بدتری وجود دارد.
					۳۵	من به خودم می‌گویم که در زندگی چیزهای بدتری هم وجود دارد.
					۳۶	من همواره به ناگواری آن موقعیت فکر می‌کنم.

پرسشنامه حل مشکل هیپنر

ردیف	عبارت	کاملاً موافقم	موافقم	اندکی موافقم	اندکی مخالفم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱	زمانی را که برای مسأله ناموفق بوده است، من دیگر از آن استفاده نمی‌کنم چرا که آن کارایی ندارد.						
۲	زمانی که با مسائل پیچیده روبرو می‌شوم من خود را به دنبال راهی برای جمع‌آوری اطلاعات به زحمت نمی‌اندازم، زیرا که من دقیقاً می‌توانم متوجه شوم که مسأله چیست.						
۳	زمانی که اولین تلاش‌های من برای حل مسأله با شکست مواجه می‌شود، من درباره توانایی ام برای تسلط بر موقعیت شک می‌کنم و نگران می‌شوم.						
۴	من بعد از اینکه مسأله‌ای را حل می‌کنم، بررسی نمی‌کنم که چیز درست یا اشتباه است.						
۵	من معمولاً می‌توانم راهی خلاق و موثر برای حل مسأله پیدا کنم.						
۶	من بعد از اینکه برای حل یک مسأله طبق شیوه مشخصی تلاش کرده ام، وقت می‌گذارم و پیامد						

					واقعی را با آنچه که من فکر می‌کردم اتفاق می‌افتد، مقایسه می‌کنم	
					زمانی که من با مسأله‌ای روبرو می‌شوم، به همه راه‌های ممکن فکر می‌کنم.	۷
					زمانی که با مسأله‌ای روبرو می‌شوم، حتماً برای فهمیدن آنچه که در مورد مسأله اتفاق می‌افتد به احساسی که آن در من ایجاد می‌کند، دقت می‌کنم.	۸
					زمانی که در مورد مسأله‌ای گیج می‌شوم، برای روشن سازی افکار یا احساسات مبهم یا تبدیل آن‌ها به موارد مشخص تلاشی نمی‌کنم.	۹
					من برای حل اکثر مسائل توانا هستم حتی اگر هم در آغاز راه حل فوری پیدا نشود	۱۰
					من با مسأله‌های زیادی که حل کردن آن‌ها برای من بسیار دشوار است، روبرو هستم.	۱۱
					من تصمیم می‌گیرم و بعداً از آن‌ها شاد می‌شوم.	۱۲
					زمانی که با مسأله‌ای روبرو می‌شوم نخستین چیزی که به آن توجه می‌کنم آن است که برای حل کردن آن فکر می‌کنم.	۱۳
					من گاهی اوقات صبر نمی‌کنم و زمانی برای حل کردن مسأله‌هایم نمی‌گذارم، ولی تا حدی با حالت گیجی جلو می‌روم.	۱۴
					هنگام تصمیم‌گیری پیرامون طرز فکر یا راه‌حل مناسب برای یک مسأله، وقت را صرف پرداختن به احتمال موفق بودن هر گزینه نمی‌کنم.	۱۵
					زمانی که با مسئله‌ای روبرو می‌شوم و قبل از اینکه کاری انجام دهم درباره آن فکر می‌کنم.	۱۶
					من معمولاً با نخستین راه مناسبی را که به ذهنم می‌رسد جلو می‌روم.	۱۷
					زمان تصمیم‌گیری، من پیامد همه راه‌ها را بررسی می‌کنم و آن‌ها را با یکدیگر مقایسه می‌کنم.	۱۸

					۱۹	زمانی که برای حل مسأله برنامه‌ریزی می‌کنم همیشه مطمئنم که می‌توانم طبق آن‌ها کار کنم.
					۲۰	من برای پیش‌بینی همه‌ی پیامدهای انجام راه‌حل‌های مشخصی تلاش می‌کنم.
					۲۱	زمانی که من برای پیدا کردن راه‌حل‌های ممکن برای مسأله تلاش می‌کنم، من تعداد زیادی از راه‌ها را در نظر نمی‌گیرم.
					۲۲	در تلاش برای حل یک مسأله، یک راهبردی که من اغلب استفاده می‌کنم این است که مسائل قبلی را که به آن شباهت دارند در نظر می‌گیرم.
					۲۳	من مطمئنم که اگر به اندازه کافی تلاش کنم می‌توانم همه مسائلی را که با آن‌ها روبرو هستم حل کنم.
					۲۴	زمانی که من با موقعیت جدیدی روبرو می‌شوم اطمینان دارم که می‌توانم بر مسائلی که ممکن است ایجاد شوند تسلط یابم.
					۲۵	حتی اگر من بر مسأله تسلط یابم، گاهی اوقات من احساسی شبیه شگفت زدگی دارم و به موضوع نمی‌پردازم.
					۲۶	من تصمیمات ناگهانی می‌گیرم و بعداً از آن‌ها پشیمان می‌شوم.
					۲۷	من به توانایی ام برای حل مسائل تازه و دشوار مطمئن هستم.
					۲۸	من شیوه‌ای اصولی برای مقایسه راه‌ها و تصمیم‌گیری هادارم.
					۲۹	زمانی که در بررسی راه‌های تسلط یافتن و حل مسأله تلاش می‌کنم، من راه‌های مختلف را ترکیب نمی‌کنم.
					۳۰	زمانی که با مسأله‌ای روبرو می‌شوم، من معمولاً بررسی نمی‌کنم که چه دسته عوامل خارجی در

					محیط من ممکن است باعث ایجاد مسأله‌ی من شده باشد. ^۱	
					زمانی که با مسأله‌ای روبرو می‌شوم یکی از نخستین کارهایی که انجام می‌دهم این است که موقعیت و همه عواملی را که آن را ایجاد کرده‌اند، بررسی می‌کنم.	۳۱
					گاهی اوقات که من درباره یک مسأله بسیار نگران می‌شوم آن (نگرانی) باعث می‌شود که نتوانم راه‌های زیادی را برای حل آن بررسی کنم.	۳۲
					بعد از تصمیم‌گیری، پیامدی که من معمولاً انتظارش را دارم با پیامد واقعی یکسان است.	۳۳
					زمانی که با مسأله‌ای روبرو می‌شوم، من مطمئن نیستم که بتوانم بر موقعیت مسلط شوم.	۳۴
					زمانی که من مسأله‌ای را متوجه می‌شوم، نخستین کاری که انجام می‌دهم این است که تلاش می‌کنم بفهمم که مسأله دقیقاً چیست.	۳۵

Prediction of adolescent shame based on self-compassion and emotional regulation according to the mediating role of problem solving

Mahsa. Moradmand¹, Hassan. Ashayeri^{2*} & Hooman. Namvar³

Abstract

Aim: The present study was conducted with the aim of predicting adolescent embarrassment based on self-compassion and emotional regulation with regard to the mediator role of problem solving in adolescents aged 12 to 15 years in Tehran.

Methods: In the form of a cross-sectional correlational design, 320 people (boys and girls) were selected from the teenagers of Tehran city by purposive sampling method, after collecting the data, 312 questionnaires could be analyzed. The participants were asked to answer standard questionnaires of emotion regulation by Granfaski et al. (2001), problem solving by Hepner and Patterson (1982), self-compassion by Neff (2003), and feelings of shame and guilt by Cohen et al. (2011). In order to analyze the data, Spss and Smart-PLS software were used. **Results:** The results showed that 65.9% of the changes in shame are caused by the changes in self-compassion and emotional regulation variables, and all the mentioned variables have a significant effect on shame ($P < 0.001$). Also, the results related to the mediating role of problem solving showed that only negative emotion regulation through problem solving has an indirect effect on embarrassment with an intensity of 0.45 ($P < 0.001$) and the two variables of positive emotion regulation and self-compassion through problem solving They do not have an indirect effect on shame ($P > 0.05$). **Conclusion:** Based on the findings of the research, it can be concluded that the variables of self-compassion and emotional regulation have an effect on teenagers' shame and problem solving has a mediating role in the relationship between negative emotion regulation and teenagers' shame. Therefore, paying attention to these mechanisms can be useful in formulating effective preventive and therapeutic interventions for adolescents in dealing with adolescent embarrassment and depression symptoms.

Keywords: positive and negative emotion regulation, self-compassion, problem solving, adolescent shaming.

1. PhD student, Department of Psychology, Saveh Branch, Islamic Azad University, Saveh, Iran

2. *Corresponding author: Professor, Faculty of Rehabilitation Sciences, Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran

Email: ashayerih.neuroscientist@yahoo.com

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Saveh Branch, Islamic Azad University, Saveh, Iran